



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

**فاعلية برنامج تدريسي قائم على التعلم عن طريق
لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي لدى
تلاميذ الصف الثالث الأساسي وتنمية اتجاهاتهم
نحو القراءة**

رسالة مقدّمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية

إعزاز الطالب

خالد محمد الجهماني

إشراف

أ.د. محمد وحيد صيام

الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس

1437-1436 هـ

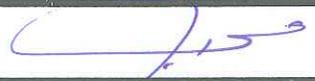
دمشق: 2015-2016 م

نوقشت رسالة الطالب خالد الجهماني

بـعـنـوان :

فاعلية برنامج تدريسي قائم على التعلم عن طريق لعب الأدوار في
تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي
وتنمية اتجاهاتهم نحو القراءة

وأجيزت يوم الثلاثاء الموافق في ٢٠١٦/٣/١ من قبل السادة أعضاء
لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. محمود السيد	عضواً	
أ.د. علي منصور	عضواً	
أ.د. محمد وحيد صيام	عضواً مشرفاً	
أ.د. أسما الياس	عضواً	
أ.د. فرح المطلق	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الدكتوراه
في المناهج وطرائق التدريس - قسم المناهج وطرائق التدريس .

إهداء

إلى من سقوا تراب وطني بدمائهم أحياء عند ربهم يرزقون.
إلى التي نبتت في تربتها واستنشقت هواءها وشربت من مائها
حبيبتي سورية.... يارب أعد إليها الأمن والأمان والسلامة والسلام.
إلى روح والدي اللذين بسببهما وصلت إلى ما وصلت إليه، رب ارحمهما
كما ربياني صغيراً.

إلى قرة عيني محمد الوليد (نفسي ونفسي).
إلى أحبتي أخوتي وأخواتي الذين قصرت بحقهم.
إلى الذين لم تلدهم أمي رفاق دربي.
إلى أساتذتي في كلية التربية من دون استثناء.
إلى جميع العاملين في كليتي الغالية.
إليكم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع سائلاً الله أن ينفعنا به.

الباحث

خالد محمد الجهماني

شكر وتقدير

﴿اقرأ باسم ربك الذي خلق * خلق الإنسان من علق *﴾ سورة العلق، الآية، 1، 2).
بفضل من الله تم إنجاز هذا العمل متضرعاً إليه أن يجعله خالصاً لوجهه الكريم
لا سمعة ولا رياء.

إلى من أتشرف بأثني تتلمذت على يديه فكان الأب بالدرجة الأولى، والأستاذ
والصديق والعون والسند في إنجاز هذا العمل الأستاذ الدكتور محمد وحيد صيام
أنحني أمامه احتراماً وتقديراً وثناءً.

ولهم مني فائق الحب والتقدير أساتذتي الذين تكرموا بتحكيم أدوات البحث
ومنحوني من وقتهم وموضوعيتهم أكثر مما استحق.

وإليك أنت كليتي الحبيبة عمادة وأسرة تدريسية وتعليمية وموظفين أنحني لكم حباً
واحتراماً وتقديراً وشكراً.

وإلى الجنود المجهولين الذين يستحقون كلّ الحبّ والوفاء مديري مدارس التطبيق
وإلى المعلمين جميعهم؛ لكم مني أنبل وأصدق عبارات الشكر والامتنان.

إلى لجنة الحكم على الرسالة، عمداء ثلاثة لكليتي الغالية، ونائبي عميد ووزير
ومعاون وزير.... أنحني أمامكم اجلالاً وتقديراً متضرعاً إلى الله أن يكون هذا
العمل يليق بمكانتكم والحكم على الرسالة.

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان	م
أ	الإهداء.	أ
ب	شكر وتقدير.	ب
ج-ز	فهرس المحتويات.	ج
ح-ك	فهرس الجداول.	ح
ل-م	فهرس الملاحق.	ل
14-1	الفصل الأول: الإطار المنهجي للبحث	
4-2	مقدمة.	
7-4	مشكلة البحث.	-1
7	أهمية البحث.	-2
7	أهداف البحث.	-3
8	فرضيات البحث.	-4
9	متغيرات البحث.	-5
9	منهج البحث.	-6
9	مجتمع البحث وعينته.	-7
10	أدوات البحث.	-8
10	حدود البحث.	-9
14-10	مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية.	-10
56-15	الفصل الثاني: بعض الدراسات السابقة	

16	مقدمة.	
29-17	بعض الدراسات العربية.	أولاً
29-17	بعض الدراسات التي تناولت اللعب أو لعب الأدوار أو التمثيل الدرامي أو المسرحي أو الألعاب التعليمية.	-1
30-29	تعقيب على دراسات لعب الأدوار.	
37-31	بعض الدراسات التي تناولت القراءة.	-2
37	تعقيب على دراسات القراءة.	
43-38	بعض الدراسات الأجنبية.	ثانياً
44-43	تعقيب على الدراسات الأجنبية.	
46-44	تعقيب على الدراسات السابقة.	
61-47	الفصل الثالث: لعب الأدوار	
49-48	مقدمة.	
50-49	مفهوم طريقة لعب الأدوار.	-1
54-50	أهمية لعب الأدوار في حياة التلميذ.	-2
54	استخدام لعب الأدوار في التعليم.	-3
55-54	الفرق بين لعب الأدوار والدراما.	-4
56-55	مجالات استخدام طريقة لعب الأدوار.	-5
57-56	وظائف لعب الأدوار.	-6
58-57	خطوات تنفيذ طريقة لعب الأدوار.	-7
60-59	إيجابيات طريقة لعب الأدوار.	-8

60	ساليب طريقة لعب الأدوار.	-9
61	توظيف لعب الأدوار في تنمية الاستيعاب القرائي.	-10
107-62	الفصل الرابع- القراءة والاستيعاب القرائي	
93-62	القراءة والاستيعاب القرائي	أولاً-
65-64	مقدمة.	
68-65	القراءة والاستيعاب القرائي.	-1
70-68	مفهوم القراءة.	-2
71-70	تطور مفهوم القراءة.	-3
74-71	أهمية الفهم والاستيعاب القرائي.	-3
75-74	الأهداف العامة لتدريس القراءة.	-4
76-75	أهداف تدريس القراءة في الجمهورية العربية السورية.	-5
78-76	وظائف القراءة.	-6
80-78	مهارات القراءة.	-7
81-80	النمو اللغوي في مرحلة التعليم الأساسي-الحلقة الأولى.	-8
83-81	خصائص نمو تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من (6-9) سنوات.	-9
85-83	مظاهر الضعف القرائي.	-10
85	أسباب الضعف القرائي.	-11
86	أسس الفهم والاستيعاب القرائي.	-12
94-86	مستويات الفهم والاستيعاب القرائي.	-13
103-95	الاتجاهات ودورها في تنمية الفهم والاستيعاب القرائي.	ثانياً-

98-95	مقدمة:	
100-98	مفهوم الاتجاه نحو القراءة:	-1
100	أهمية الاتجاه نحو القراءة:	-2
101	طبيعة الاتجاه وخصائصه:	-3
103-101	مكونات الاتجاه:	-4
165-105	الفصل الخامس - منهج البحث وإجراءاته	
105	مقدمة.	
105	منهج البحث.	-1
106	تصميم أدوات الدراسة:	-2
111-106	قائمة تحليل محتوى الوحدات الثلاث.	1
110-105	تصميم وإعداد قائمة تحليل المحتوى.	1-1
112-111	تحكيم قائمة تحليل المحتوى.	2-1
122-113	تصميم اختبار الاستيعاب القرائي. (قبلي-بعدي-مؤجل)	2
119-112	خطوات تصميم اختبار الاستيعاب القرائي.	1-2
122-120	تحكيم اختبار الاستيعاب القرائي.	2-2
125-123	استبانة اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.	3
124-123	تصميم استبانة اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.	1-3
125-124	تحكيم استبانة قياس اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.	2-3
133-126	تصميم البرنامج التدريسي وفق طريقة لعب الأدوار.	4
134-133	تحكيم البرنامج التدريسي.	1-4

134	التجريب الاستطلاعي لأدوات البحث:	5
138-134	التجريب الاستطلاعي لاختبار الاستيعاب القرائي.	1-5
140-139	التجريب الاستطلاعي لاستبانة اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.	2-5
143-140	التجريب الاستطلاعي للبرنامج التدريسي.	3-5
144	التجريب القبلي لأدوات البحث.	6
148-144	التحقق من تكافؤ المجموعتين	1-6
158-148	التطبيق القبلي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي واستبانة الاتجاهات:	2-6
159-158	تطبيق البرنامج التدريسي	3-6
159	التطبيق البعدي المباشر لاختبار الاستيعاب القرائي واستبانة الاتجاهات:	4-6
160-159	التطبيق البعدي المؤجل لاختبار الاستيعاب القرائي:	5-6
161-160	الأساليب الإحصائية المستخدمة.	7
209-162	الفصل السادس: عرض النتائج وتفسيرها	
163	مقدمة:	
183-163	التحقق من صحة الفرضيات والإجابة عن سؤال البحث الرئيس.	
182-164	الفرضيات المتعلقة باختبار الاستيعاب القرائي.	
201-183	الفرضيات المتعلقة بمستويات التحصيل الدراسي.	
204-202	الفرضيات المتعلقة باستبانة اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.	
205-204	ملخص عام لنتائج البحث.	
205	مقترحات البحث وتوصياته.	

207-206	الفصل السابع: ملخص البحث باللغة العربية.	
225-208	مراجع البحث	
221-208	المراجع العربية.	
221	مواقع الشبكة العنكبوتية	
225-222	المراجع الأجنبية.	
289-226	ملاحق البحث.	
I-V	ملخص البحث باللغة الانكليزية.	

فهرس الجـداول

الصفحة	موضوع الجدول	رقم الجدول
106	الوحدات الدراسية التي يتضمنها البرنامج التدريسي من كتاب القراءة-الجزء الأول.	1
109	الأنشطة والتدريبات القرائية في الدروس المقررة.	2
110	قائمة تحليل محتوى كتاب القراءة للصف الثالث الأساسي-الجزء الأول.	3
111	النسب المئوية لمعامل ثبات تحليل المحتوى.	4
112	نتائج تحليل محتوى الوحدات الثلاث.	5
114	مستويات الاستيعاب القرائي ومهاراتها الفرعية في صورتها الأولية.	6
117	الوزن النسبي لدروس الوحدات الثلاث.	7
117	الوزن النسبي لمستويات الاستيعاب القرائي.	8
117	عدد مهارات الاختبار القرائي في كل مستوى.	9
118	عدد المهارات في كل مستوى لكل درس من الدروس.	10
118	توزيع عبارات اختبار الاستيعاب القرائي حسب المستويات وحسب الدروس.	11
121	العبارات التي تم تعديلها.	12
122	مستويات الاستيعاب القرائي ومهاراته الفرعية بصورته النهائية.	13
124	التعديلات المقترحة على الاستبانة.	14

129	الأهداف التعليمية في كل درس وفق تصنيف بلوم للأهداف التعليمية	15
137	معامل ثبات الاختبار بطريقة الإعادة.	16
138	معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية.	17
138	قيم ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ.	18
138	المهارات الفرعية في كل مستوى.	19
138	مواصفات اختبار الاستيعاب القرائي.	20
139	صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.	21
140	معامل ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية.	22
140	معامل ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ.	23
142	توزيع تلاميذ العينة الاستطلاعية وفق طريقة لعب الأدوار.	24
144	مدارس تطبيق أدوات البحث.	25
145	نتائج اختبار t- test للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة وفق متغير العمر.	26
145	نتائج اختبار t- test للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة وفق متغير التحصيل العام.	27
146	توزيع التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة وفق مستوى التحصيل الدراسي.	28
148	البرنامج الزمني للتطبيق القبلي لاختبار الاستيعاب القرائي واستبانة الاتجاهات.	29
150	قيم (t- test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي.	30
152	قيم (t- test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاستبانة الاتجاهات.	31
153	قيم اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ضعيفي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي.	32
155	قيم اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة متوسطي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي.	33
157	قيم اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة مرتفعي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي.	34
159	البرنامج الزمني للتطبيق البعدي المباشر لاختبار الاستيعاب القرائي واستبانة الاتجاهات.	35

160	البرنامج الزمني للتطبيق البعدي المؤجل لاختبار الاستيعاب القرائي .	36
161	قوة معامل الارتباط بدلالة القيمة العددية.	37
161	معيار حجم الأثر.	38
164	قيم t-test لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار الاستيعاب القرائي.	39
167	قيم t-test لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار الاستيعاب القرائي.	40
171	قيم t-test لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين (الضابطة و التجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي.	41
174	الكسب المعدل في الاختبار القبلي والبعدي لدرجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة.	42
175	قيم t-test حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين (البعدي والمؤجل) لاختبار الاستيعاب القرائي.	43
178	قيم t-test لدلالة الفرق بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية في التطبيقين (البعدي والمؤجل) لاختبار الاستيعاب القرائي.	44
180	قيم t-test لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق المؤجل لاختبار الاستيعاب القرائي.	45
185	قيم اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ضعيفي التحصيل في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي.	46
188	قيم اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة متوسطي التحصيل في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي.	47
191	قيم اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) مرتفعي التحصيل في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي.	48
195	نسبة الكسب المعدل في الاختبار القبلي والبعدي لدرجات التلاميذ	49

196	قيم اختبار مان ويتي لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من ضعيفي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي المؤجل.	50
199	قيم اختبار مان ويتي لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من متوسطي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي المؤجل.	51
202	قيم اختبار مان ويتي لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من مرتفعي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي المؤجل.	52
204	نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة وفق مستوى التحصيل في الاختبار المؤجل.	53
205	قيم (t- test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاستبانة الاتجاهات.	54
206	قيم (t- test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاستبانة الاتجاهات.	55

فهرس الملاحق		
رقم الصفحة	موضوع الملحق	رقم الملحق
260-227	تصميم وإعداد الدروس وفق طريقة لعب الأدوار.	١
261	بطاقة ملاحظة لتقييم أداء التلاميذ خلال لعب الأدوار.	٢
262	أسماء السادة المحكمين للبرنامج التدريسي.	٣
270-263	اختبار الاستيعاب القرائي.	٤
272-271	استبانة اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.	٥
273	أسماء السادة المحكمين لأدوات البحث.	٦
274	معامل الصعوبة لاختبار الاستيعاب القرائي.	٧
275	معامل التمييز لاختبار الاستيعاب القرائي.	٨

276	الاتساق الداخلي للاختبار.	٩
277	مفتاح تصحيح الاختبار.	١٠
278	صدق الاتساق الداخلي لاستبانة الاتجاهات.	١١
279	الدراسة الاستطلاعية للمعلمين.	١٢
281-280	الدراسة الاستطلاعية لمعرفة مستوى التلاميذ في القراءة.	١٣
287-282	قائمة تحليل محتوى دروس القراءة.	١٤
288	استمارة تحكيم البرنامج التدريسي وفق طريقة لعب الأدوار.	١٥
289	مثال يوضح اشتقاق الأهداف التعليمية .	١٦
290	مثال يوضح آلية تحليل المحتوى إلى مهارات فرعية.	١٧
291	استطلاع آراء الموجهين والمعلمين.	١٨
291	البرنامج الزمني لتطبيق أدوات البحث.	١٩

الفصل الأول: الإطار المنهجي للبحث

مقدمة:	
مشكلة البحث.	1
أهمية البحث.	2
أهداف البحث.	3
فرضيات البحث.	4
متغيرات البحث.	5
منهج البحث.	6
مجتمع البحث وعينته.	7
حدود البحث.	8
أدوات البحث.	9
مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية.	10

الفصل الأول: الإطار المنهجي للبحث

مقدمة:

تسعى الدول والمجتمعات إلى تحسين مستوى التعليم لأبنائها، مستخدمةً طرائق وأساليب متنوعةً ونظرياتٍ وبحوثاً تربويةً، مستفيدةً من تجارب بعضها لتطوير مناهجها، بما يواكب التطور العلمي والمعرفي، واستخدام البرامج التعليمية، وطرائق التدريس المتعددة، لرفع مستوى تحصيل التلاميذ، وتنمية قدراتهم العقلية والمعرفية، وتعديل بعض أنواع السلوك.

وتبقى هذه البرامج والطرائق المتعددة في إطارها النظري، ما لم يتوافر لها المعلم الكفي المؤهل، علمياً ومعرفياً ونفسياً وأخلاقياً واجتماعياً، القادر على ترجمة هذه البرامج والطرائق إلى واقعٍ عمليٍّ، من خلال تفاعله الإيجابي مع التلاميذ، وتعزيز الروابط الاجتماعية بينه وبينهم.

ومن هذه البرامج والطرائق والاستراتيجيات؛ طريقة لعب الأدوار التي تتيح إعطاء أدوارٍ للمتعلمين، تتناسب مع طبيعة المادة الدراسية، ويتبادلون هذه الأدوار فيما بينهم، يتقمصون الشخصيات التي يؤديون أدوارها، وتشجعهم على الجرأة والطلاقة في التعبير، وتساعد في حلّ الكثير من الاضطرابات السلوكية، وتنمية قدرتهم على طرح الأسئلة، وتقييم العمل في نهاية الموقف التعليمي، كلُّ ذلك يؤدي إلى نتائج إيجابية على المردود التعليمي والتربوي للمتعلمين.

إنّ المعلم الفعّال هو الذي يستطيع أن يترك صورةً إيجابيةً لا تنسى في أذهان المتعلمين على مرّ الأيام والسنين، ويستطيع أن يطور قدراتهم، ويرفع من مستوى تحصيلهم، ويحسن من سلوكهم، من خلال القدوة الحسنة، والكلمة الطيبة، والتفاعل الإيجابي المثمر معهم.

وبما أنّ العملية التعليمية تهدف إلى إحداث تغيرات إيجابية في سلوك المتعلم، وإكسابه المعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم، فإنّه من الواجب على المعلم، أن ينقل المعارف والمعلومات إلى المتعلم بطريقة شائقة، تثير الاهتمام، وتدفعه إلى التعلم، تراعي خصائص المتعلمين العقلية والنفسية والتعليمية والاجتماعية، ولعب الأدوار يقوم على تمثيل التلاميذ لأدوار الشخصيات المحيطة بهم من خلال توظيفها في تدريس المواد الدراسية (العلوم-الرياضيات-القراءة-التاريخ-الجغرافية..) إضافةً إلى الحكايات والقصص القصيرة، وتنمي لديهم البحث والاستقصاء، وملاحظة السلوك، وقيامهم بعملية تقويم

لأدوارهم، وإستراتيجية لعب الأدوار كأحدى الاستراتيجيات المقترحة تسعى إلى تجاوز الخمول الموجود لدى المتعلمين، وجعلهم أكثر نشاطاً وحيويةً، وأكثر قدرةً على المشاركة في أثناء سير الدرس، وقيام كلّ منهم بالدور المطلوب منه، الذي يكسبه القدرة على التعبير بجرأةٍ أمام زملائه، وينتقد ما يعرضه زملاؤه في جوٍّ مليءٍ بالحركة والنشاط والتعاون بين الجميع.

ويطلق أحياناً على لعب الأدوار اللعب التمثيلي، حيث يقوم التلميذ بتمثيل العديد من الأدوار مثل دور (الأم- الأب- المحامي- الطبيب-المعلمة- الضابط...الخ) ويتم ذلك داخل حجرة الصف وبملابسهم المدرسية بصورة تلقائية، وتعطيهم هذه الأدوار فرصة للتعبير عن آرائهم تجاه الآخرين، أو الشخصيات التي يقومون بتمثيل أدوارها، وهذا يساعد في الكشف عن مشاعرهم ودوافعهم وانفعالاتهم، من خلال تقمصهم للشخصيات التي يقومون بتمثيل أدوارها.

إنّ الطفل من خلال لعب الأدوار يحاول أن يبحث عن المعلومات والحقائق التي تتصل بالشخصيات في الدور، ويحاول اكتشاف علاقات جديدة، و يستنتج معاني وأفكاراً واضحةً، وهذا يساعد على ابتكار أنماطٍ جديدةٍ من خلال التعبير والكلمات، ويشكل دوراً أساسياً في غرس الميول القرائية لدى الطفل، "وبذلك يتعلم اللغة ويتهيأ للقراءة من خلال الدور الذي يقوم بتمثيله، و تزداد خبرته في القراءة واستيعاب المعلومات والحقائق المتناسبة مع عمره العقلي واهتماماته وميوله، وخاصة أنّ الأطفال الذين يستخدمون التمثيل، يبدون أكثر قدرة على وضع خيارات خاصة باللّغة، إضافةً إلى مقدرتهم الكبيرة على الربط بين المفردات". (العنزي، 2003، 53).

ويذكر عدد من الباحثين والتربويين أهمية القراءة في حياة الفرد نذكر منهم (الحداد، 2006، 155؛ الدليمي والوائل، 2005؛ و جاد، 2003، 18؛ و جود مان، 1994، 7، Good man؛ و بلنسا، 1995، Palincar؛ وكوكس وجوثير، 2001، Cox & Guthrie)، حيث يعدّون القراءة من أبرز وسائل الاتصال Means of communicatio بين الإنسان والعالم الذي يعيش فيه، فهي تزيد معلومات الفرد، وتكشف الحقائق the facts التي كانت مجهولة لديه، وهي من المقاييس التي يُستند إليها لقياس رقي المجتمعات وتقدمها، وإذا لم يتمكن المتعلم من قراءة الكلمات Read the words بشكل صحيح، فإنّه لن يستطيع معرفة وفهم ما هو مطلوب منه ولا يستطيع الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليه.

ويأتي البحث الحالي للإفادة من مبادئ التعلم النشط Active learning principles المستندة أساساً إلى فاعلية المتعلم Effective learner في العملية التعليمية، وتحسين المستوى القرائي من خلال تصميم نموذج تدريسي Instructional design model قائم على طريقة لعب الأدوار Method of role play من جهة، وامتداداً للجهود الوطنية والعربية والدولية الرامية إلى توظيف استراتيجيات جديدة في التدريس تتواءم مع أهداف التعلم المستقبلي في تنمية مهارات التفكير والقراءة والإبداع والنقد The development of thinking, reading, creativity and criticism skills من جهة أخرى.

في ضوء ما تقدّم، وجد الباحث أنّ هناك حاجة ماسة لإجراء هذا البحث؛ والذي من شأنه أيضاً أن يحدد طبيعة العلاقة بين النموذج التدريسي المقترح وتحسين الاستيعاب القرائي وتنمية الاتجاهات نحو القراءة The development of attitudes towards reading لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي.

1- مشكلة البحث:

يحظى تدريس القراءة باهتمام كبير لدى كلّ من الأهل والمعلم والتربويين والباحثين والاختصاصيين وأصحاب القرار في دول العالم، ويسعون على اختلاف درجات اهتمامهم إلى تحسين مهارات اللغة العربية Arabic language skills وبالأخص تحسين القراءة لدى المتعلمين، فالقراءة ليست عملية آلية، ولكنها عملية تفكير نشطة Active thinking process يتفاعل معها القارئ لفهم المادة المقروءة، واستنتاج المعنى في ضوء الخلفية المعرفية له.

وأمام التزايد المستمر للمعرفة، وما يفرزه الواقع من تحديات ومشكلات حقيقية، تبرز أهمية تنمية الاستيعاب القرائي Reading comprehension وتوظيفه في معالجة المعلومات، مهما كان نوعها، فبمقدار ما يفهم الفرد ما يقرأ، يسمو فكره وتنمو قدراته القرائية، فالقراءة ليست مجرد معرفة الكلمة المكتوبة ونطقها بطريقة صحيحة، بل إنها عملية تحليلية تفاعلية Interactive analytical process ترتكز إلى فهم ما يقرأ واستحضار معناه، وكلّ ذلك يتطلب من المتعلم أن يربط ما يقرأ بخبرته السابقة previous experience وأن يفسّر المادة المقروءة، وأن يقومها مستعيناً في ذلك بقدرته على التفكير، فمهارات الفهم القرائي ليست مجرد مهارات آلية بسيطة، إنّها عمليات ذهنية تأملية Pretty mental processes تحتوي على التحليل والحكم وحلّ المشكلات وغيرها الكثير، كما أنّها ضرورة عصرية يحتمها العصر، لتكوين جيلٍ من المتعلمين يجعل

المادة المقروءة في المناهج التعليمية والكتب الدراسية مصدراً للتفكير A source for thinking ، ويضيف إليها من تفكيره وإبداعاته أفكاراً متنوعةً فريدةً.

وبالرغم من أهمية هذه المهارات إلا أنّ الباحث لاحظ ضعفاً - من خلال إشرافه على زمر التربية العملية لطلبة معلّم الصف - في قراءة التلاميذ من خلال الأغلاط الكثيرة عند قراءة الدروس، ما ينعكس سلباً على فهم واستيعاب المواد الدراسية كافةً، كما أجرى الباحث دراسة استطلاعية على عينة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي شملت (70) تلميذاً وتلميذةً، في مدرستين من مدارس دمشق هما (نصير شوري والجمالة المحدثه) بهدف تعرّف مستوى الاستيعاب القرائي للتلاميذ من خلال سبعة أسئلة حول نص للقراءة من كتابهم المدرسي. (ملحق 17). وقد أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية أنّ متوسط الإجابات الصحيحة بلغ (44.32%) وهذا يشير إلى ضعف في مستواهم القرائي.

ويتفق ما سبق مع ما أكده العديد من البحوث والدراسات التربوية منها: دراسة (المثاني، 1995؛ والهزيمة، 1998؛ وأبو موسى، 2007؛ وعوض، 2012؛ والهذيلي، 2005)، حيث عزّت تلك الدراسات فشل التلاميذ في المدرسة، إلى عدم قدرتهم على القراءة وعدم قدرتهم على فهم واستيعاب المادة الدراسية.

والسؤال الذي يطرح نفسه يتعلق بمدى المواءمة والمطابقة بين أهداف تدريس القراءة في تحسين

الاستيعاب القرائي، والممارسات التدريسية الحالية، فهل الممارسات التدريسية تلبي هذه الأهداف؟

وفي إطار الإجابة عن السؤال السابق أكد (Anderson, 2002, 35) أنّ معظم التلاميذ يمضون وقتهم في تعرف مفردات النص، وتهجئة المفردات بشكل أكبر من المتوقع، على حساب مهارات الاستيعاب القرائي؛ من نقد وتذوق وإبداع، والمشاركة الفعّالة في مجريات الدرس. كما لاحظ الباحث من خلال مشاهدته لدروس عدد من المعلمين والمعلمات؛ في مرحلة التعليم الأساسي، أنّهم يركزون على مهارات الفهم الحرفي، إذ يستخدمون أسلوباً نمطياً لا يوجد فيه أي نوع من الابتكار والإبداع والنشاط، وإن وجدت فهي في حدودها الدنيا، وتركز على فئة محدودة من التلاميذ، حيث يبدأ المعلم أو المعلمة بقراءة الدرس، ثم يكلف بعض التلاميذ بقراءة مقطعية للدرس، وطرح الأسئلة البسيطة، ويقتصر دور التلاميذ على الاستماع والحفظ والتكرار، على الرغم من وجود تلاميذ يتمتعون بقدرات عالية على التحليل والاستنتاج، واستنباط أفكار جديدة، ولكنهم بحاجة إلى تنظيم وتوظيف أكثر دقةً ومنهجيةً، ليتمّ تنمية هذه القدرات، وخلق جيل من المبدعين والمتفوقين، والنهوض بأصحاب القدرات الضعيفة والمتوسطة.

كما اتضح من خلال استطلاع آراء عينة من معلمي الصف بلغت (25) معلماً ومعلمة باستخدام استبانة تضمنت عبارات حول مدى معرفتهم بطريقة لعب الأدوار والاستراتيجيات الحديثة في التدريس التي تقوم على مشاركة التلميذ في العملية التعليمية، ومدى استخدامهم لها، ملحق (9)، أنّ نسبة (84%) من أفراد العينة لم تستخدم طريقة لعب الأدوار، كما وجد جميع أفراد العينة صعوبة في استخدام هذه الاستراتيجيات لعدم معرفتهم بها، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية حول قلة استخدام المعلمين والمعلمات لطرائق التدريس الحديثة، والتي تجعل من المتعلم محوراً للعملية التعليمية، والأساليب التي تحقق فرص تعلم فعّالة مع التلاميذ، دون اعتماد أية طريقة تركز على مهارات الاستيعاب القرائي، مما أدى إلى اتباع المعلمين والمعلمات طرائق التلقين والإلقاء، وعدم استخدام مصادر متنوعة للتعلم، تحقق النمو العلمي والمعرفي، ونمو التفكير والاستنتاج والاستدلال لدى التلاميذ. (وزارة التربية، 2007، 22).

ويرى الباحث من خلال فحص الخطط الدراسية الواردة بدليل المعلم لمقرر (العربية لغتي)، أنّها استُهلّت بتقديم طرائق التعلم المقترحة مثل: النقاش والحوار، الاكتشاف، التعلم التعاوني، الاستقراء، في حين اقترحت طريقة لعب الأدوار مرة واحدة، ولم يتم تصميم أيّ درس من دروس الكتاب – بشكل متكامل- وفقاً لمراحل هذه الطريقة.

ومع التسليم بأنّ طريقة لعب الأدوار لها إمكانيات متعددة، تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، فهو الذي يبحث ويجرب ويكتشف، كما أنّها تتيح له فرصاً للمناقشة مع المدرس أو مع غيره من المتعلمين؛ مما يكسبه لغة الحوار السليمة، وتجعله نشطاً في عملية التعلم، وتنمي روح التعاون لديه، إذ يعدّ لعب الأدوار نشاطاً تعليمياً هادفاً يقوم على تمثيل التلميذ لأدوار الشخصيات المحيطة به، و أن ترتبط بمشكلة تحتاج إلى حلّ، وتنمي لديهم البحث والاستقصاء وملاحظة السلوك وقيامهم بعملية التقويم لأدوارهم.

وبذلك تتمثل مشكلة البحث بالحاجة إلى استخدام الطرائق التدريسية لمقرر العربية لغتي، بما يُسهّم في تحسين الاستيعاب القرائي، ويتفق مع توجهات المعايير الوطنية لمناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية، من خلال تصميم برنامج تدريسي قائم على التعلم عن طريق لعب الأدوار، ودراسة فاعليته في تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصفّ الثالث الأساسي. ما يدعم الدراسات السابقة في تتبع أثر وفاعلية طريقة لعب الأدوار في متغيرات أخرى؛ كمهارات

الاستيعاب القرائي، فقد تبين - في حدود علم الباحث- ندرة الدراسات التي تناولت البحث في فاعلية طريقة لعب الأدوار في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي.

استناداً إلى ما سبق يسعى البحث الحالي للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج تدريسي قائم على التعلّم عن طريق لعب الأدوار، في تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، وتنمية اتجاهاتهم نحو القراءة ؟

2- أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث الحالي من أن نتائجه يمكن أن:

1-2- تكشف فاعلية طريقة لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي.

2-2- تكشف فاعلية طريقة لعب الأدوار في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لتلاميذ هذه المرحلة.

2-3- تفيد في توجيه أنظار القائمين على تخطيط المناهج وتطويرها إلى أهمية صوغ المحتوى وتنظيمه على نحو يوجه معلمي مرحلة التعليم الأساسي إلى استخدام أنشطة وطرائق متعددة تركز على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي.

2-4- تفيد المشرفين على التربية العملية والموجهين التربويين القائمين على العملية التعليمية في تدريب المعلمين أثناء الخدمة على توظيف طريقة لعب الأدوار في التدريس.

2-5- تفيد في تقديم أدوات موضوعية يمكن الاستعانة بها في قياس مهارات الاستيعاب القرائي واتجاهات التلاميذ نحو القراءة.

2-6- يفتح المجال أمام بحوث تتناول استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس مواد دراسية أخرى.

3- أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

3-1- تعرّف فاعلية البرنامج التدريسي عن طريق لعب الأدوار، في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي لتلاميذ الصف الثالث الأساسي.

3-2- تعرّف فاعلية البرنامج التدريسي في تنمية اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.

3-4- قياس فاعلية طريقة لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي، ومعرفة أكثرها امتلاكاً لديهم.

3-4- تحديد مستويات الاستيعاب القرائي والمهارات القرائية الواجب توفرها في كلّ مستوى.

٤- فرضيات البحث: اختبرت فرضيات البحث عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

- 4-1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين (القبلي و البعدي) لاختبار الاستيعاب القرائي.
- 4-2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي و البعدي) لاختبار الاستيعاب القرائي.
- 4-3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (الضابطة و التجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي.
- 4-4- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين (البعدي والبعدي المؤجل) لاختبار الاستيعاب القرائي.
- 4-5- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين (البعدي والبعدي المؤجل) لاختبار الاستيعاب القرائي.
- 4-6- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق (البعدي المؤجل) لاختبار الاستيعاب القرائي..
- 4-7- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (الضابطة و التجريبية) وفق مستوى التحصيل (مرتفع- متوسط-ضعيف) في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي.
- 4-8- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (الضابطة و التجريبية) وفق مستوى التحصيل (مرتفع- متوسط-ضعيف) في التطبيق المؤجل لاختبار الاستيعاب القرائي.
- 4-9- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين (القبلي والبعدي المباشر) لاستبانة اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.
- 4-10- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لاستبانة اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.

5-متغيرات البحث:

يتضمن البحث المتغيرات الآتية:

- 1-5-المتغيرات المستقلة: طريقة لعب الأدوار - الطريقة الاعتيادية.
2-5-المتغيرات التابعة وتشمل: 1-الاستيعاب القرائي للتلاميذ في مادة القراءة -2-اتجاهات التلاميذ نحو القراءة-3- التحصيل الدراسي.

6 - منهج البحث:

وفقاً لأهداف البحث وطبيعته، استخدم الباحث المنهج التجريبي، لقياس فاعلية النموذج التدريسي المقترح القائم على طريقة لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي وتنمية الاتجاهات نحو القراءة واستخدمت مجموعتان، إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، ثم طبقت أدوات البحث (اختبار الاستيعاب القرائي، استبانة الاتجاهات) قبلياً على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم دُرست المجموعة التجريبية باستخدام النموذج التدريسي المقترح، على حين دُرست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة الاعتيادية، ثم طبقت أدوات البحث بعدياً على المجموعتين، وبمقارنة نتائج التحليل الإحصائي لدرجات المجموعتين أمكن قياس فاعلية المتغير المستقل طريقة لعب الأدوار في المتغيرات التابعة (الاستيعاب القرائي، التحصيل الدراسي، الاتجاهات نحو القراءة).

7 - مجتمع البحث وعينته:

تكوّن مجتمع البحث من مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق الرسمية للعام الدراسي 2013-2014 م، واختيار عدد من المدارس بطريقةٍ قصديةٍ لتشكل عيّنتي البحث التجريبية والضابطة، وتحديد الشعبة التي تمثل العينة التجريبية من مدرسة؛ والشعبة التي تمثل المجموعة الضابطة من مدرسة أخرى بطريقة عشوائية، إضافةً إلى اختيار عينة استطلاعية من خارج مدارس عينة البحث، لتجريب أدوات البحث قبل تطبيقها على المجموعتين التجريبية والضابطة، بلغ عدد تلاميذ المجموعة التجريبية(50) تلميذاً وتلميذةً، وعدد تلاميذ المجموعة الضابطة (33) تلميذاً وتلميذةً، وعدد تلاميذ المجموعة الاستطلاعية (39) تلميذاً وتلميذةً.

8- أدوات البحث:

تضمن البحث الأدوات الآتية:

- 1-8- البرنامج التدريسي وفق طريق لعب الأدوار.
- 2-8- قائمة تحليل محتوى كتاب القراءة- الجزء الأول لتلاميذ الصف الثالث الأساسي.
- 3-8- اختبار لقياس الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي.
- 4-8- استبانة لقياس اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.
- 5-8- بطاقة ملاحظة لتقويم أداء التلاميذ أثناء تنفيذ لعب الأدوار.

9- حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

- 1-9- الحدود البشرية: تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق الرسمية، ومعرفة مدى نجاح البرنامج في تحسين الاستيعاب القرائي.
- 2-9- الحدود الزمانية: الفصل الأول من العام الدراسي 2013-2014م
- 3-9- الحدود المكانية: مدارس مدينة دمشق الرسمية للتعليم الأساسي - الحلقة الأولى في منطقة الميدان التعليمية.
- 4-9- الحدود العلمية: كتاب القراءة-(العربية لغتي) الجزء الأول-الوحدات الثلاث الأولى للصف الثالث الأساسي-الاستيعاب القرائي-الاتجاهات-التحصيل الدراسي.

10- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

1-10- الفاعلية:(The Effectiveness)

-الفاعلية: عند (ناصر والقتلا، 203، 2003) بأنها: "مدى النجاح في تحقيق الأهداف".
 -الفاعلية: هي القدرة على إنجاز الأهداف وبلوغ النتائج المرجوة، والوصول إليها بأقصى حد ممكن.
 (زيتون، 2005، 55).

وتعرف إجرائياً بأنها: مقدار التأثير (التغير) الذي يحدث نتيجة تدريس موضوعات القراءة باستخدام طريقة لعب الأدوار المقترحة في تحسين الاستيعاب القرائي وتنمية الاتجاهات نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، وقيست بحساب نسبة الكسب المعدل، إذ يعد البرنامج المقترح فاعلاً عندما تزيد نسبة الكسب المعدل على الواحد الصحيح.

10-2- البرنامج التدريسي: (Teaching program)

-البرنامج التدريسي: خطة عمل مكونة من مجموعة من الإجراءات التي يجب أن يتبعها معلّم الصف من خلال المواقف التعليمية التعليمية، القائمة على طريقة لعب الأدوار، بهدف تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتنمية اتجاهاتهم نحوها.

يعرف إجرائياً بأنه: مجموعة من الإجراءات والخطوات التعليمية – التعليمية، التي يقوم بها المتعلمون والمدرس، وتحدث بشكل منتظم ومتسلسل، يكون المتعلمون من خلالها إيجابيين وفعالين في بناء معرفتهم وأفكارهم بأنفسهم وتصويبها وتطويرها، وهي مراحل متتالية ومتكاملة تؤدي كل مرحلة وظيفة معينة تمهد للمرحلة التي تليها، ويتكون النموذج من خمسة مواقف تدريسية يضم كل منها مجموعة من المهام والأنشطة التعليمية وأوراق العمل بواقع (21) حصة دراسية، استمرت لمدة ستة أسابيع، غطت المحتوى العلمي لموضوعات القراءة (العربية لغتي).

10-3- لعب الدور (Role play):

تعددت تعريفات لعب الأدوار لدى العديد من الباحثين والتربويين (عفانة، اللوح، 2007، 61؛ سليمان، 2008، 292؛ الجراد، 2008، 151) ومعظمها عدّ لعب الأدوار طريقة من طرائق التعلم الفعّال التي تركز على نشاط المتعلم في العملية التعليمية نذكر منها:

"تمثيل موقف من قبل بعض المتعلمين، وتوجيه المعلم، يتقمص فيه المتعلمون شخصيات الموقف وأحداثه، وينتقد بقية المتعلمين ما شاهدوه بعد الانتهاء من التمثيل". (الجراد، 2008، 151).

-ويعرّف الباحث لعب الدور اجرائياً بأنه: نشاط تعليمي تعلّمي تمثيلي يستند إلى قيام التلاميذ بتمثيل الأدوار الموكلة إليهم تحت إشراف المعلّم وتوجيهه، يتفاعل فيه التلميذ بالدور الذي يقوم بتمثيله، ويجب عن أسئلة زملائه، في جو مليء بالحركة والحيوية والنشاط.

10-4- طريقة لعب الأدوار: Method of role playing

-طريقة لعب الأدوار: "طريقة تدريس من خلال تمثيل سلوك حقيقي في موقف غير حقيقي، باستخدام بعض الخامات لإتقان الدور الذي يقوم به المتعلم في أثناء الدرس، ويكون دور المعلم موجهاً وميسراً ومشرفاً على أعمال المتعلمين وأدوارهم". (العمادي، 2009، 8).

ويعرفها الباحث إجرائياً: مجموعة من الخطوات المحددة مسبقاً لتنفيذ دروس القراءة للصف الثالث الأساسي، تعتمد بشكل مباشر على فاعلية التلاميذ خلال الحصة الدراسية وتحت إشراف المعلم، وفق مجموعة من الخطوات المرتبة والمنظمة مع إمكانية التعديل وفق مجريات الدرس.

10-5- الاستيعاب القرائي: (Reading Comprehension).

"عملية مقصودة تتطلب تركيز القارئ على معنى النص المقروء وفهمه وتفسيره وتقييمه والحكم عليه ولها مجموعة من التصنيفات المتدرجة في الصعوبة، وذلك بحسب مستوى عمليات التفكير التي يتضمنها كل مستوى من هذه المستويات التي تبدأ بمستوى الفهم الحرفي للنص وتنتهي بمستوى الفهم الإبداعي، ويتضمن كل مستوى من هذه المستويات مهارات متعددة". (هلال، 2007، 13).

-الاستيعاب القرائي: "جوهر عملية القراءة، تبدأ بإدراك الرموز والكلمات والعلاقات التي تربط بينها، ثم استيعاب معانيها ومدلولاتها". (البركات، 2010، 395).

- الاستيعاب القرائي: "نشاط عقلي يمكن التلاميذ من الوصول إلى المعنى القريب أو الخفي الذي يقصده الكاتب، من خلال التفاعل بين معلومات التلاميذ الموجودة في أذهانهم والمعلومات الجديدة الموجودة في النص القرائي، ويقاس بالاختبار المعد لذلك". (الوحيدي والهاشمي، 2010، 28).

ويعرف الاستيعاب القرائي بأنه "القراءة الواعية التي يستطيع الفرد من خلالها التنبؤ بالمعاني وتفسيرها تفسيراً صحيحاً، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، وتنظيمها وتلخيصها وتقييمها، وإصدار أحكام موضوعية اتجاه المادة المقروءة، وما يتبع ذلك من قدرة الفرد على حلّ المشكلات المعرفية التي تواجهه". (لافي، 2006، 38).

ويعرفه الباحث إجرائياً: نشاط عقلي يمكن تلاميذ الصف الثالث الأساسي من الوصول إلى المعنى القريب الذي قصده الكاتب، وقراءة الدرس أو جزء منه، والإجابة عن الأسئلة، ووضع البدائل والمقترحات المناسبة المتعلقة بالدرس، من خلال التفاعل بين معلومات التلاميذ، ومعلومات النص القرائي ويقاس

بحساب نسبة الكسب المعدل، إذ يعدّ البرنامج المقترح فاعلاً عندما تزيد نسبة الكسب المعدل على الواحد الصحيح، كما قيست فاعلية البرنامج المقترح في الاحتفاظ بحساب حجم الأثر.

مستويات الاستيعاب القرائي: Reading comprehension levels

*-المستوى الحرفي (Literal Level): وهو كلّ فكرة متضمنة في المحتوى، تتيح للتلميذ تعرّف المعلومات المعروضة عليه بصورة مماثلة لما تعلّمها، والمتعلقة بذكر الشخصيات الواردة في الدرس، وعمل كلّ منها، واستخدام حروف الجر المناسبة، ووضع الفعل المناسب في الفراغ من الجملة، وتحليل جملة إلى كلمات، وصوغ جملة على نمط جملة مماثلة.

*- المستوى الاستنتاجي (Deductive Level): وهو كلّ فكرة متضمنة في المحتوى، تتيح للتلميذ القدرة على معرفة المطلوب منه كاستنتاج معنى مفردة من المفردات، وصوغ (ضد) لبعض الكلمات المعروضة عليه، ووضع كلمة في جملة، وربط السبب بالنتيجة، وصوغ جملة حول كلمة محددة.

*- المستوى النقدي (Cash level): وهو كلّ فكرة متضمنة في المحتوى، تتيح للتلميذ بيان رأيه أو إعجابه بالدرس أو إحدى شخصيات الدرس، ونقد بعض المواقف المعروضة عليه، وطريقة تصرفه حيال هذه المواقف.

*- المستوى التذوقي أو العاطفي (Gastronomic or emotional level): وهو كلّ فكرة متضمنة في المحتوى، تتيح للتلميذ الاستجابة العاطفية كالشعور بدور إحدى الشخصيات، تحديد الفائدة من الدرس، توجيه نصيحة لأصدقائه، والرد على عبارات الشكر والمديح والثناء بعبارات لطيفة ومحبة.

*- المستوى الإبداعي (Creative level): وهو كلّ فكرة متضمنة في المحتوى، تتيح للتلميذ القدرة على تطوير أفكار جديدة، كأن يضع عنواناً جديداً للدرس، واقتراح حلول لمشكلات في الدرس أو خارج الدرس، وتخيل نفسه مكان إحدى شخصيات الدرس كأن يتخيل دور الطبيب، أو دور الأم أو دور المعلمة أو دور الفائز الأول.

6-10-الاتجاه: (Attitude): تناول العديد من الباحثين تعريف الاتجاه وركزوا في تعريفاتهم حول موقف الشخص من الموضوع المحدد بالرفض أو القبول السلبي أو الايجابي ويورد الباحث بعض هذه التعريفات:

"موقف الشخص من شيء معين أو موضوع محدد، وقد يكون هذا الموقف إيجابياً أو سلبياً". (ملحم، 2001، 15).

عرّف (ألپورت، Allport) الاتجاه بأنه: "حالة من الاستعداد أو التهيؤ العصبي والنفسي تنتظم من خلال خبرة الشخص وتكون موجهة لسلوك الفرد واستجاباته نحو الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابات". (كفافي، 1994، 5).

ويعرّف (راجح، 1985، 7) الاتجاه بأنه: "استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبياً يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة ليتضمن حكماً عليها بالقبول أو الرفض قد تكون أشياء أو أشخاصاً أو أفكاراً لذات الفرد نفسه".

ويعرّفه (الكناني وآخرون، 1992، 12) الميل للاستجابة نحو موضوع معين بصورة إيجابية أو سلبية. - يعرّف الباحث الاتجاه نحو القراءة: هو حصيلة الأفكار والمشاعر والأحاسيس التي يعبر عنها أفراد المجموعة التجريبية، إزاء توظيف برنامج لعب الأدوار في تدريس مادة القراءة من خلال استبانة معدة لهذا الغرض و مقابلة شبه مقننة.

ويقصد بالاتجاه الإيجابي نحو القراءة في هذا البحث موقف تلاميذ الصف الثالث الأساسي تجاه القراءة من خلال الاستجابة الإيجابية لاستبانة الاتجاه نحو القراءة المستخدمة ويقاس بنسبة حصول (70%) من التلاميذ على (70%) من درجات الاستبانة. (أي أن يجيب (35) تلميذاً من أصل (50) تلميذاً عن (19) عبارة من أصل (27) عبارة من عبارات الاستبانة بشكل إيجابي).

7-10- الطريقة الاعتيادية: The normal method هي: مجموعة الخطوات المحددة في دليل المعلم المرافق للكتاب الرسمي، المقرر من وزارة التربية التي يعتمدها المعلم في تدريس مادة القراءة لتلاميذ الصف الثالث الأساسي باستخدام الأنشطة الموجودة في الكتاب المدرسي.

الفصل الثاني: بعض الدراسات السابقة

مقدمة:

بعض الدراسات العربية:

١- دراسات تناولت اللعب أو لعب الأدوار أو التمثيل الدرامي أو المسرحي أو الألعاب التعليمية .
أولاً:

تعقيب على دراسات لعب الأدوار.

٢- بعض الدراسات التي تناولت القراءة.

تعقيب على دراسات القراءة:

التعقيب على الدراسات العربية.

ثانياً:

بعض الدراسات الأجنبية .

ثالثاً:

التعقيب على الدراسات الأجنبية.

رابعاً:

مقدمة:

يتناول هذا الفصل مجموعة من الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع البحث بصورة مباشرة أو غير مباشرة، والتي تمت الإفادة منها في البحث الحالي، وقد تم عرض الدراسات العربية والأجنبية وفق التسلسل الزمني لإجرائها من الأقدم إلى الأحدث، ومن ثم التعقيب عليها واستخلاص النتائج ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، ومدى الإفادة منها، ومدى التشابه والاختلاف بينها وبين البحث الحالي، واختار الباحث بعض الدراسات التي تناولت الألعاب التعليمية، أو التمثيل الدرامي، أو التمثيل المسرحي، على الرغم من الاختلاف في تفاصيل تطبيق كلٍّ منها، ولكنها تركز على فاعلية التلميذ ومشاركته في العملية التعليمية، من خلال الأدوار الموكلة إليه وإلى زملائه في الصف، ولكنها تختلف عن التمثيل المسرحي الذي يعتمد على وجود نص مكتوب وأدوار محددة لا يستطيع التلميذ الخروج عنها، إذ تعتمد طريقة لعب الأدوار على التلقائية والعفوية وعدم اعتماد نص مكتوب لتتيح للتلميذ التصرف بعفوية وتلقائية؛ ليعبر عما يجول في خاطره دون تردد أو خوف، إضافةً إلى أنّ التمثيل المسرحي يحتاج إلى إعداد المكان بشكلٍ جيدٍ ووجود لباسٍ محددٍ للتلاميذ، بينما لا تحتاج طريقة لعب الأدوار إلى ذلك، وتجري داخل الصفّ بملابس التلاميذ العادية، إضافةً إلى أنّ الألعاب التعليمية تحتاج إلى ألعابٍ محددةٍ؛ تحدها طبيعة المادة الدراسية، بينما لا تحتاج طريقة لعب الأدوار لمثل هذه الألعاب، وقد اكتفى الباحث في كلّ دراسة بذكر اسم الباحث الذي قام بالدراسة والسنة التي أجريت فيها الدراسة ومكان الدراسة وعنوانها وهدفها وعينتها والأداة أو الأدوات المستخدمة فيها، وأهم النتائج التي توصلت إليها ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، وعرضها الباحث وفق الخطوات الآتية:

أولاً- بعض الدراسات العربية:

1- بعض الدراسات التي تناولت اللعب أو لعب الأدوار أو التمثيل الدرامي أو المسرحي أو الألعاب التعليمية.

1-1-دراسة خليل.(2000). دمشق- سورية.(رسالة ماجستير)

عنوان الدراسة: فاعلية التعلم باللعب في مادة القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي .

هدف الدراسة: تعرّف فاعلية التعلم باللعب في مادة القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (68) تلميذاً وتلميذةً وزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: برنامج للتعليم باللعب- بطاقة ملاحظة لكل تلميذ-اختبار قرائي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة تفوق أفراد المجموعة التجريبية الذين تعلموا دروس القراءة وفق

طريقة اللعب على أفراد المجموعة الضابطة الذين تعلموا دروس القراءة وفق الطريقة الاعتيادية.

1-2-دراسة حمودة (2000). عمان - الأردن. (رسالة ماجستير)

عنوان الدراسة: أثر التمثيل الدرامي للنصوص القرائية في الاستيعاب القرائي لطلبة الصف السابع.

هدف الدراسة: تعرّف أثر استخدام التمثيل الدرامي للنصوص القرائية في الاستيعاب القرائي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (71) طالباً من طلبة الصف السابع وزعوا على مجموعتين

تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: اختبار لقياس الاستيعاب القرائي-برنامج لتصميم الدروس وفق التمثيل الدرامي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فاعلية التمثيل الدرامي في الاستيعاب القرائي، حيث تفوق طلبة

المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة.

1-3-دراسة صوالحة (2000). عمان - الأردن. (رسالة ماجستير)

عنوان الدراسة: أثر استخدام أسلوب الدراما في تعليم نصوص القراءة على تنمية مهارات القراءة

الجهرية لتلاميذ الصف الخامس الأساسي.

هدف الدراسة: تعرّف أثر استخدام الدراما في تعليم نصوص القراءة على تنمية مهارات القراءة الجهرية

لتلاميذ الصف الخامس الأساسي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (52) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس وزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: اختبار لتنمية مهارات القراءة-برنامج تدريسي وفق أسلوب الدراما.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في القراءة الجهرية وهذا يشير إلى فاعلية أسلوب الدراما في تنمية مهارات القراءة الجهرية.

1-4-4-دراسة فهمي (2001). الرياض - السعودية. (رسالة ماجستير)

عنوان الدراسة: فاعلية استخدام لعب الأدوار على تحصيل طلبة الصف الثالث الإعدادي للقواعد النحوية واتجاهاتهم نحوها.

هدف الدراسة: تعرّف فاعلية طريقة لعب الأدوار في تحصيل طلبة الصف الثالث الإعدادي للقواعد النحوية واتجاهاتهم نحوها.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (80) طالبةً من الصف الثالث الإعدادي وزعن على مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: اختبار تحصيلي للقواعد النحوية والتعبير الشفوي- برنامج تدريسي وفق طريقة لعب الأدوار لدروس القواعد النحوية.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة الدور الفعال للعب الأدوار في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طالبات الصف الثالث الإعدادي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين تحصيل الطالبات للقواعد النحوية واتجاهاتهن نحوها.

1-5-5-دراسة أبو ريا و حمدي (2001). عمان - الأردن. (رسالة ماجستير)

عنوان الدراسة: استخدام استراتيجية التعلم باللعب المنفذة من خلال الحاسوب في اكتساب تلاميذ الصف السادس مهارات العمليات الحسابية الأربع.

هدف الدراسة: تعرّف فاعلية استخدام استراتيجية التعلم باللعب المنفذة من خلال الحاسوب في اكتساب تلاميذ الصف السادس مهارات العمليات الحسابية الأربع.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (101) تلميذ وواحد من تلاميذ الصف السادس، وزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: اختبار تحصيلي في الرياضيات- برنامج حاسوبي وفق طريقة اللعب.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة تفوق أفراد المجموعة التجريبية في التحصيل المباشر والمؤجل وهذا يشير إلى فاعلية استراتيجية التعلم باللعب في اكتساب تلاميذ الصف السادس مهارات العمليات الحسابية الأربعة، ولم تظهر النتائج فروقاً في التحصيل المباشر والمؤجل تعزى لمتغير الجنس.

1-6-دراسة نجم (2001).عمان - الأردن. (رسالة ماجستير)

عنوان الدراسة: أثر استخدام الألعاب التربوية الرياضية عند طلبة الصف السابع على تحصيلهم في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها.

هدف الدراسة: تعرّف فاعلية استخدام الألعاب التربوية في تحصيل طلبة الصف السابع في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٩٤) طالباً وطالبة وزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: اختبار تحصيلي لمادة الرياضيات واستبانة لقياس الاتجاهات.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة ما يدل على فاعلية استخدام الألعاب التربوية في تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات، وظهور تحسن في اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات لمصلحة المجموعة التجريبية.

1-7-دراسة الحيلة وغنيم.(2002).عمان،الأردن. بحث في مجلة مؤتة. (رسالة ماجستير)

عنوان الدراسة: أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

هدف الدراسة: تعرّف أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (38) تلميذاً وتلميذةً وزعوا على ثلاث مجموعات، كل مجموعة

تضم (10) تلميذات و(6) تلاميذ، مجموعة تدرس بالألعاب التربوية المحوسبة والمجموعة الثانية تدرس

بالألعاب التربوية العادية، والمجموعة الثالثة تدرس بالطريقة الاعتيادية.

أدوات الدراسة: اختبار تحصيلي - برنامج تعليمي باستخدام الألعاب التربوية المحوسبة والعادية.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فروقاً بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعات الدراسة في

الاختبار التحصيلي المباشر والمؤجل لمصلحة التلاميذ الذين تم تدريسهم بالألعاب التربوية اللغوية

المحوسبة أولاً، ثم لمصلحة التلاميذ الذين تم تدريسهم بالألعاب التربوية اللغوية العادية ثانياً، ثم لمصلحة التلاميذ الذين تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية.
-ظهرت فروق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة في الاختبار التحصيلي المباشر والمؤجل لمصلحة الإناث.

1-8-دراسة عفانة (2005). غزة- فلسطين. (رسالة ماجستير)

عنوان الدراسة: أثر استخدام الألعاب التعليمية في التحصيل الفوري والمؤجل في مادة الرياضيات لطلبة الصفين الثاني والثالث الأساسيين.

هدف الدراسة: تعرّف فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في التحصيل الفوري والمؤجل في مادة الرياضيات لتلاميذ الصفين الثاني والثالث الأساسيين.
أدوات الدراسة: اختبار تحصيلي لمادة الرياضيات- برنامج تعليمي باستخدام الألعاب التعليمية.
عينة الدراسة: شعبتان من تلاميذ الصف الثاني وشعبتان من تلاميذ الصف الثالث.
نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فروقاً جوهرية في التحصيل المؤجل لمجموعتي الدراسة تعزى لطريقة التدريس، ولم تظهر النتائج فروقاً جوهرية في التحصيل المؤجل لمجموعتي الدراسة تعزى لمتغير الجنس، وأظهرت النتائج فروقاً جوهرية تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس وهذا يشير إلى فاعلية الألعاب التعليمية في تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات.

1-9-دراسة حجازي.(2006). غزة، فلسطين. (رسالة ماجستير)

عنوان الدراسة: أثر توظيف الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي.

هدف الدراسة: تعرف توظيف الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (57) تلميذاً وزعوا على مجموعتين تجريبية(25) تلميذاً وضابطة (32) تلميذاً.

أدوات الدراسة: أربعة اختبارات لقياس المهارات- بطاقة ملاحظة للقراءة الجهرية.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية- في مهارات التمييز السمعي والبصري والتحليل والتركيب -على تلاميذ المجموعة الضابطة.

10-1-دراسة هيلات.(2006). عمان، الأردن. بحث في المجلة الأردنية.

عنوان الدراسة: أثر التمثيل الدرامي للمادة التعليمية في تحصيل تلاميذ الصف الرابع في مبحث التربية الاجتماعية.

هدف الدراسة: تعرّف فاعلية استخدام طريقة التمثيل الدرامي في تحصيل تلاميذ الصف الرابع في مبحث التربية الاجتماعية مقارنة بالطريقة التقليدية.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة مكونة من (208) تلميذاً وتلميذةً، وزعوا على مجموعتين تجريبية مكونة من (140) تلميذاً وتلميذةً درسوا بطريقة التمثيل الدرامي، وضابطة مكونة من (68) تلميذاً وتلميذةً درسوا بالطريقة التقليدية.

أدوات الدراسة: اختبار تحصيلي لمادة التربية الاجتماعية- برنامج تدريسي وفق التمثيل الدرامي.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج فروقاً بين درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل يعزى لطريقة التمثيل الدرامي لصالح المجموعة التجريبية.

لم تظهر النتائج فروقاً تعزى لمتغير الجنس أو للتفاعل بين متغيري الجنس وطريقة التدريس.

11-1-دراسة زيدان وعفانة.(2007). القدس- فلسطين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث

عنوان الدراسة: أثر استخدام الألعاب التعليمية في التحصيل الفوري والمؤجل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي.

هدف الدراسة: تعرّف أثر استخدام الألعاب التعليمية في التحصيل الفوري والمؤجل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس ضواحي القدس.

عينة الدراسة: وتكونت عينة الدراسة من (68) تلميذاً وتلميذةً وزعوا على مجموعتين تجريبية درست باستخدام الألعاب التعليمية، و ضابطة درست بالطريقة التقليدية.

أدوات الدراسة: اختبار تحصيلي لمادة الرياضيات.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج فروقاً في التحصيل الفوري تعزى لطريقة التدريس لصالح إناث

المجموعة التجريبية، ولم تظهر النتائج فروقاً في التحصيل المؤجل تعزى لطريقة التدريس أو الجنس أو التفاعل بينهما.

1-12-دراسة القدومي(2007). نابلس- فلسطين. (رسالة ماجستير)

عنوان الدراسة: أثر التعلم عن طريق اللعب في التحصيل الدراسي والاحتفاظ في مادة اللغة الانكليزية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي .

هدف الدراسة: تعرّف أثر التعلم عن طريق اللعب في التحصيل الدراسي والاحتفاظ في مادة اللغة الانكليزية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (120) تلميذاً وتلميذةً وزعوا على مجموعتين تجريبية و ضابطة. أدوات الدراسة: اختبار تحصيلي في مادة اللغة الانكليزية- ست ألعاب تعليمية.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة تفوق أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي والاحتفاظ، وكان تحصيل التلاميذ في الاختبار البعدي أفضل منه في الاختبارين(القبلي والاحتفاظ) في مستويات (التذكر والفهم والاستيعاب والتطبيق)، وكان تحصيل التلاميذ في مستويي(التحليل والتركيب) في الاختبار البعدي أفضل منه في الاختبار القبلي.

1-13-دراسة عويس (2008). دمشق -سورية. رسالة دكتوراه.

عنوان الدراسة: فاعلية اللعب في إكساب أطفال الروضة بعض مهارات التفكير.

هدف الدراسة: تعرّف فاعلية اللعب في إكساب أطفال الروضة بعض مهارات التفكير.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (62) طفلاً، وزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: اختبار تحصيلي لمهارات التفكير لدى أطفال الروضة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، كما ظهر تحسناً بسيطاً في أداء المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي و ظهر تحسناً في نتائج المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، ما يؤكد فاعلية اللعب في إكساب الأطفال مهارات التفكير.

1-14-دراسة محفوظ، أميمة.(2008). المدينة المنورة-السعودية. رسالة ماجستير

عنوان الدراسة: فاعلية إستراتيجية تبادل الأدوار في تنمية التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة.

هدف الدراسة: تعرّف فاعلية إستراتيجية تبادل الأدوار في تنمية التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (80) طالبةً من طالبات الصف الثاني الثانوي وزعن على مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: اختبار تحصيلي لمادة التاريخ - اختبار لمهارات التفكير الناقد.

نتائج البحث: أظهرت النتائج فروقاً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة التاريخ وفق طريقة تبادل الأدوار وبين درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية في التطبيقين (البعدي والبعدي المؤجل) لاختبار التفكير الناقد الكلي وفي كلٍّ مكوّن من مكوناته الفرعية لصالح المجموعة التجريبية، وظهرت فروقاً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لمصلحة المجموعة التجريبية.

1-15- دراسة الكخن وهنية (2009). عمان -الأردن. المجلة الأردنية للعلوم التربوية

عنوان الدراسة: أثر استخدام الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية لطالبات الصف العاشر.

هدف الدراسة: تعرّف أثر استخدام الدراما التعليمية في تدريس القواعد لطالبات الصف العاشر.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (120) طالبةً من طالبات الصف العاشر وزعن بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: اختبار تحصيلي- تصميم برنامج وفق طريقة التمثيل الدرامي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة، ما يؤكد أثر استخدام الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية.

1-16- دراسة بركان. (2009). عمان -الأردن. (رسالة ماجستير)

عنوان الدراسة: أثر إستراتيجية لعب الدور في التحصيل والتفكير الاستقرائي لدى تلاميذ الصف الثالث

الأساسي في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية بمدارس مدينة عمان الخاصة.

هدف الدراسة: تعرّف أثر إستراتيجية لعب الدور في التحصيل والتفكير الاستقرائي لدى تلاميذ الصف

الثالث الأساسي في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (106) تلاميذ تم توزيعهم على مجموعتين، المجموعة التجريبية

وتم تدريسها باستراتيجية لعب الدور، وعددهم (54) تلميذاً وتلميذةً، والمجموعة الضابطة تم تدريسها

بالطريقة الاعتيادية وعددهم (52) تلميذاً وتلميذةً.

أدوات الدراسة: اختبار تحصيلي - اختبار التفكير الاستقرائي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فاعلية التدريس باستراتيجية لعب الدور في زيادة تحصيل تلاميذ الصف الثالث الأساسي و تنمية التفكير الاستقرائي- برنامج تدريسي وفق استراتيجية لعب الأدوار .

17-1-دراسة العماوي.(2009). غزة- فلسطين. (رسالة ماجستير)

عنوان الدراسة: أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.

هدفت الدراسة: تعرّف أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية وعدد أفرادها (103) تلاميذ، وضابطة بلغ عدد أفرادها (100) تلميذ وتلميذة.

أدوات الدراسة: اختبار التفكير التأملي- برنامج تدريسي وفق طريقة لعب الأدوار.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في جميع أبعاد اختبار التفكير التأملي وفي الدرجة الكلية للاختبار ما يؤكد فاعلية لعب الأدوار في تنمية التفكير التأملي في مقرر القراءة، كما أظهرت النتائج تفوق التلاميذ مرتفعي التحصيل في المجموعة التجريبية على أقرانهم في المجموعة الضابطة.

18-1-دراسة أبو عكر(2009).خان يونس، فلسطين. (رسالة ماجستير)

عنوان الدراسة: أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الابداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي.

هدف الدراسة: تعرف فاعلية برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الابداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من(70) تلميذاً وزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: برنامج تعليمي باستخدام الألعاب التعليمية-اختبار مهارات القراءة الابداعية.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة نفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة

الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار القرائي ما يؤكد فاعلية الألعاب التعليمية في تحسين مهارات القراءة الإبداعية.

1-19-دراسة الشنطي.(2010).غزة- فلسطين. (رسالة ماجستير)

عنوان الدراسة: أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي.

هدف الدراسة: تعرّف أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (74) تلميذة وزعن بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة. **أدوات الدراسة:** اختبار لمهارات الاستماع.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة تفوق تلميذات المجموعة التجريبية في مهارات الاستماع ولم تظهر النتائج فروقاً بين المجموعتين في مهارات (ترتيب الأفكار الرئيسة، إعادة صياغة ما استمعت إليه بلغتها الخاصة، تحديد الشخصيات الواردة في القصة، تحديد الموقع الإعرابي للكلمة، التمييز بين الحقيقة والخيال، استنتاج ما تعلمته من الدرس).

1-20-دراسة المصري.(2010). غزة- فلسطين. (رسالة ماجستير)

عنوان الدراسة: أثر استخدام لعب الأدوار في اكتساب القيم الاجتماعية المتضمنة في محتوى كتاب لغتنا الجميلة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

هدف الدراسة: تعرّف أثر استخدام لعب الأدوار في اكتساب القيم الاجتماعية المتضمنة في محتوى كتاب لغتنا الجميلة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي بغزة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (66) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: اختبار تحصيلي للقيم الاجتماعية- تصميم برنامج تدريسي وفق طريقة لعب الأدوار.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة في ترتيب القيم إذ جاءت قيمة احترام الوالدين والآخرين في المرتبة الأولى، وجاءت قيمة النظافة في المرتبة الثانية، وجاءت قيمة الوقت في آخر مرتبة، كما ظهر تفوق تلميذات المجموعة التجريبية على تلميذات المجموعة الضابطة في اختبار القيم، ما يؤكد فاعلية لعب الأدوار في تنمية القيم الاجتماعية.

1-21-دراسة الهباش.(2010).غزة-فلسطين. (رسالة ماجستير)

عنوان الدراسة: أثر استخدام مدخل الدراما في اكتساب بعض المفاهيم الجغرافية لطالبات الصف السابع الأساسي بمحافظة غزة.

هدف الدراسة: تعرّف أثر استخدام مدخل الدراما في اكتساب بعض المفاهيم الجغرافية لطالبات الصف السابع الأساسي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (155) طالبة، وزعن على مجموعتين تجريبية (77) طالبة، وضابطة (78) طالبة.

أدوات الدراسة: اختبار تحصيلي للمفاهيم الجغرافية.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة تحسناً في مستوى أداء طالبات المجموعة التجريبية في اكتساب المفاهيم الجغرافية في الاختبار البعدي، وتفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، ولم تظهر أية فروق في مستوى التحصيل الدراسي بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة وفق طريقة التدريس الاعتيادية أو الدراما.

1-22-دراسة حلس، مايسة.(2011).غزة- فلسطين. (رسالة ماجستير)

عنوان الدراسة: أثر استخدام أسلوب لعب الأدوار على التحصيل الدراسي في تنمية المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في غزة.

هدف الدراسة: تعرّف أثر استخدام أسلوب لعب الأدوار على التحصيل الدراسي في تنمية المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في غزة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٧٢) طالبةً من طالبات الصف السابع الأساسي وزعن على مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: اختبار تحصيلي للمفاهيم التاريخية-برنامج تدريسي وفق طريقة لعب الأدوار.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة تحسناً كبيراً في نتائج الطالبات في استيعاب المفاهيم التاريخية وذلك من خلال نتائج الدرجات التي حصلن عليها في الاختبار، وهذا يدل على فاعلية لعب الأدوار في تحسين التحصيل الدراسي للطالبات في فهم واستيعاب المفاهيم التاريخية.

1-23-دراسة الغبيوي.(2011). السعودية. (رسالة ماجستير)

عنوان الدراسة : فاعلية برنامج قائم على لعب الأدوار في التحصيل والأداء العملي لموضوعات الفقه لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

هدف الدراسة: تعرّف فاعلية بناء برنامج قائم على لعب الأدوار في تنمية التحصيل والأداء العملي لموضوعات الفقه لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (80) تلميذاً وزعوا على مجموعتين ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية و تجريبية تدرس بطريقة لعب الأدوار.

أدوات الدراسة: اختبار تحصيلي لمادة الفقه- برنامج تدريسي وفق طريقة لعب الأدوار.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فاعلية لعب الأدوار في تنمية التحصيل الدراسي بمستوياته المعرفية الثلاثة ككل، وفي كلّ مستوى من مستويات (التذكر والفهم والتطبيق)، كما أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الأداء العملي لوحدة الحج والعمرة ككل، وفي مهارات (أداء الإحرام، أداء العمرة، أداء حج التمتع، حج الإقران، أداء حج الأفراد).

1-24-دراسة العتري(2011). الرياض - السعودية. (رسالة ماجستير)

عنوان الدراسة: فاعلية التدريس باستخدام طريقة لعب الأدوار على التحصيل والاحتفاظ لدى طلبة الصف الأول متوسط في مادة اللغة الإنجليزية بمدينة الرياض.

هدف الدراسة: تعرّف فاعلية التدريس باستخدام طريقة لعب الأدوار على التحصيل والاحتفاظ لدى طلبة الصف الأول متوسط في مادة اللغة الإنجليزية بمدينة الرياض.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (46) طالباً من طلبة الصف الأول المتوسط وزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: تصميم برنامج تدريسي وفق طريقة لعب الأدوار - اختبار تحصيلي للغة الإنكليزية.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فاعلية طريقة لعب الأدوار على التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنكليزية لدى طلبة الصف الأول المتوسط لمصلحة المجموعة التجريبية.

1-25-دراسة البدي (2013). غزة-فلسطين. (رسالة ماجستير)

عنوان الدراسة: أثر توظيف الدراما في تنمية المهارات الحياتية في منهاج اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي في محافظة شمال غزة.

هدف الدراسة: تعرّف أثر توظيف الدراما في تنمية المهارات الحياتية في منهاج اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي في محافظة غزة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (84) تلميذة وزعن بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة. **أدوات الدراسة:** اختبار المهارات الحياتية – برنامج تدريسي وفق طريقة الدراما- أداة تحليل المحتوى. **نتائج الدراسة:** أظهرت النتائج فروقاً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي في المهارات الحياتية لمصلحة التطبيق البعدي. كما ظهرت فروقاً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المهارات الحياتية لمصلحة المجموعة التجريبية.

1-26-دراسة الغلبان (2014)-غزة-فلسطين. (رسالة ماجستير)

عنوان الدراسة: أثر توظيف استراتيجيين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي.

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة معرفة أثر توظيف استراتيجيين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (103) مئة وثلاث تلميذات وزعن على ثلاث مجموعات تجريبية أولى درست وفق استراتيجية التعلم التعاوني بلغ عدد التلميذات (32) تلميذة، ومجموعة تجريبية ثانية درست وفق طريقة لعب الأدوار وبلغ عدد التلميذات (36) تلميذة، ومجموعة ضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية وبلغ عدد التلميذات (35) تلميذة.

أدوات الدراسة: قائمة مهارات الفهم القرائي - اختبار مهارات الفهم القرائي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي درسن باستراتيجية التعلم التعاوني ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة الاعتيادية في مهارات الفهم القرائي لمصلحة تلميذات المجموعة التجريبية الأولى، كما ظهر تفوق تلميذات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن وفق طريقة لعب الأدوار على تلميذات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة الاعتيادية في مهارات الفهم القرائي.

1-27-دراسة المعموري (2014). بعقوبة، العراق. (مجلة الفتح)
عنوان الدراسة: أثر استخدام طريقة لعب الدور في تحصيل طلبة الصف الأول المتوسط واتجاههم نحو مادة الفيزياء.

هدف الدراسة: تعرّف فاعلية طريقة لعب الدور في تحصيل طلبة الصف الأول المتوسط واتجاههم نحو مادة الفيزياء.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (57) طالباً وزعوا على مجموعتين تجريبية (25) طالباً وضابطة (32) طالباً.

أدوات الدراسة: اختبار تحصيلي لمادة الفيزياء - مقياس للاتجاهات.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا بطريقة لعب الدور على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي، كما أظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاه نحو مادة الفيزياء.

تعقيب على دراسات لعب الأدوار:

هدف الدراسات: من خلال استعراض الدراسات السابقة وجد الباحث أنّ بعض الدراسات ركزت على أثر استخدام اللعب أو لعب الأدوار أو الألعاب التعليمية أو مسرح الدمى، أو الدراما التعليمية أو التمثيل الدرامي في التحصيل الدراسي بشكل عام كدراسة كل من (حمودة، 2000؛ وحجازي، 2006؛ وفهمي، 2001؛ وعفانة، 2005؛ وخليل، 2000؛ ونجم، 2001؛ وأبو ريا وحمدي، 2001؛ والمصري، 2010؛ و حلس، 2011؛ و الشنطي، 2010، الغلبان، 2014؛ والمعموري، 2014)، كما تناولت بعض الدراسات فاعلية لعب الأدوار و الألعاب التعليمية في تدريس مواد دراسية متنوعة كالناريخ والجغرافية واللغة الانكليزية والنحو والفيزياء والتربية الاجتماعية كدراسة كل من: (العنري، 2011؛ والمعموري، 2014؛ والغبيوي، 2011؛ و الهباش، 2010؛ وحلس، مايسة، 2011؛ وبرقان، 2009)، وتناول البحث الحالي تلاميذ الصف الثالث الأساسي الحلقة الأولى.

عينة الدراسات:تنوعت عينة الدراسات السابقة من حيث تناولها فئات عمرية متنوعة من مرحلة رياض الأطفال إلى مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى والثانية والمرحلة الثانوية وحتى المرحلة الجامعية. التصميم التجريبي:اعتمدت الدراسات السابقة على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة كما تناول بعض الدراسات ثلاث مجموعات، وتناول البحث الحالي مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسات: تنوعت أدوات الدراسات السابقة بين اختبارات تحصيلية حسب المادة الدراسية واختبارات لقياس الفهم القرائي ومقياس للاتجاهات وبطاقة ملاحظة، وتناول البحث الحالي قائمة لمهارات الاستيعاب القرائي واختبار للاستيعاب القرائي وبطاقة ملاحظة ومقياس للاتجاهات نحو القراءة.

نتائج الدراسات: أظهرت نتائج الدراسات فاعلية لعب الأدوار والألعاب التعليمية والألعاب اللغوية والتمثيل الدرامي في تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ والطلبة في التاريخ والجغرافية والاجتماعية والمهارات الحياتية واللغة الانكليزية وتنمية مهارات التفكير التأملي والاستقرائي، وتناول البحث الحالي مهارات الاستيعاب القرائي وتنمية اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.

ويتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في أهمية اللعب أو لعب الأدوار أو الدراما أو التمثيل المسرحي أو الألعاب التعليمية في تنمية المفاهيم العلمية، أو الرياضية، أو القرائية وهذا ما دفع الباحث إلى إعداد برنامج تدريسي يعتمد طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة لتلاميذ الصف الثالث الأساسي. **ويختلف البحث الحالي** عن الدراسات السابقة في إعداد دروس القراءة لتلاميذ الصف الثالث الأساسي وفق طريقة لعب الأدوار و كيفية تطبيق البرنامج الذي يسعى إلى تحسين الاستيعاب القرائي، نظراً لأهمية القراءة في تحسين مستوى التحصيل الدراسي في المواد الدراسية كافة، كما يختلف عنها في اختبار الاستيعاب القرائي الذي تكوّن من (60) عبارة، بينما كان في معظم الدراسات يتراوح بين (30-40) عبارة، واقتصار بعض الدراسات على مستويات محددة تدرجت بين مستويين وثلاثة مستويات وأربعة مستويات، بينما تناول البحث الحالي خمسة مستويات، رغبة من الأستاذ المشرف ومن الباحث في التأكد من امتلاك تلاميذ الصف الثالث الأساسي- ولو في هذه المرحلة العمرية - لمهارات الاستيعاب القرائي؛ عندما يتم استخدام طرائق تفاعلية تعتمد على المشاركة الإيجابية والفاعلة للتلاميذ في مراحل الدرس، وتعتبر طريقة لعب الأدوار إحدى هذه الطرائق، وقد أفاد الباحث من هذه الدراسات في الاطلاع على البرامج المستخدمة وطريقة توظيف اللعب بكل أشكاله في عملية التعلّم والتعليم، وتنمية مهارات التلاميذ اللغوية، وتحسين مهارات الاستيعاب القرائي وتنمية اتجاهاتهم نحو القراءة من خلال البرنامج التدريسي المقترح.

2- بعض الدراسات التي تناولت القراءة.

1-2-دراسة السليمان.(2001).البحرين.(رسالة ماجستير)

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريسي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم والوعي القرائي لدى تلميذات الصف السادس الأساسي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة تعرّف فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الفهم والوعي القرائي لدى تلميذات الصف السادس اللاتي يعانين من صعوبات في الفهم القرائي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (23) تلميذة وزعن على مجموعتين تجريبية (12) وضابطة (11).

أدوات الدراسة: برنامج تدريسي وفق استراتيجية ما وراء المعرفة واختبار لمهارات الفهم القرائي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال تعرّف المعنى الضمني للنص والتوصل إلى الفكرة الرئيسة للنص.

2-2-دراسة العيسوي (2002).عين شمس-مصر.(بحث في مجلة القراءة والمعرفة)

عنوان الدراسة: أثر استخدام استراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة في علاج ضعف القراءة، وتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي.

هدف الدراسة: تعرّف أثر استخدام استراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة في علاج ضعف القراءة وتحسين الفهم القرائي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (78) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الأساسي.

أدوات الدراسة: اختبار لمهارات الفهم القرائي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط موجبة بين القدرة على القراءة الجهرية والفهم القرائي.

2-3-دراسة جاد.(2003).عمان-الأردن.(بحث في مجلة القراءة والمعرفة)

عنوان الدراسة: فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي.

هدف الدراسة: تعرّف فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (88) طالباً من طلبة الصف الثاني الإعدادي، وزعوا على مجموعتين تجريبية (43) وضابطة (45).

أدوات الدراسة: اختبار مهارات الاستيعاب القرائي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على أقرانهم في المجموعة الضابطة في (تحديد كلمة من النص واشتقاق بعض المفردات ووضع عنوان للنص ومعرفة الأفكار الفرعية وتحديد الأفكار الرئيسة وتكوين رأي حول فكرة أو قضية وردت في النص وتحديد التعابير اللغوية الجميلة) .

2-4- دراسة محمد. (2004). المنيا - مصر. (بحث في مجلة القراءة والكتابة)

عنوان الدراسة: فعالية استراتيجيات تدريسية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

هدف الدراسة: تعرّف فعالية استراتيجيات تدريسية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (68) تلميذاً من طلبة الصف الثاني الإعدادي بمحافظة المنيا.

أدوات الدراسة: اختبار تحصيلي لمهارات القراءة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فعالية الاستراتيجيات التدريسية المقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبتكارية.

2-5- دراسة العيسوي. (2004). الإمارات العربية المتحدة. (رسالة ماجستير)

عنوان الدراسة: فعالية استخدام برنامج العرض (p.p) في تحسين السرعة والفهم القرائي.

هدف الدراسة: تعرّف فعالية استخدام برنامج العرض (p.p) في تحسين السرعة والفهم القرائي.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (55) معلمة و (43) طالبة تربية عملية تخصص لغة عربية، ومن (52) تلميذة من تلميذات الصف الرابع الأساسي وُرْعن على مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: برنامج تعليمي عن طريق برنامج عرض الشرائح واختبار الاستيعاب القرائي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام تقنية العرض (p.p) أدى إلى تحسين السرعة والفهم القرائي وتوفير الوقت في التدريس، وتفوق الطالبات على المعلمات في استخدام تقنية العرض (p.p)، كما ظهر تحسناً في أداء تلميذات المجموعة التجريبية مقارنة بنتائج تلميذات المجموعة الضابطة.

2-6- دراسة عبد الباري. (2009). القاهرة- مصر. (بحث في مجلة دراسات في المناهج وطرائق التدريس)
عنوان الدراسة: فاعلية استراتيجيات التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

هدف الدراسة: تعرّف فاعلية استراتيجيات التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية وضابطة من طلبة المرحلة الإعدادية.

أدوات الدراسة: برنامج تعليمي وفق استراتيجيات التصور الذهني - اختبار تحصيلي لمهارات القراءة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية و الضابطة في اختبار الفهم القرائي ككل لمصلحة المجموعة التجريبية، كما ظهرت فروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية و الضابطة في كل مهارة من مهارات الفهم القرائي لمصلحة المجموعة التجريبية.

2-7- دراسة العنقي (2009): السعودية- ماجستير.

عنوان الدراسة : فاعلية استراتيجيات التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

هدف الدراسة: تعرف فاعلية استراتيجيات التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (50) طالباً من الصف الأول الثانوي بمحافظة القنفذة. تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية مكونة من (25) طالباً وضابطة مكونة من (25) طالباً.

أدوات الدراسة: قائمة مهارات الفهم القرائي و اختبار تحصيلي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الحرفي، ومهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم النقدي، ومهارات الفهم التدقيقي، ومهارات الفهم الإبداعي، لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

2-8- دراسة البركات (2010) اريد- الأردن. (بحث في مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية)

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي واتجاهاتهم نحوها.

هدف الدراسة: تعرّف فاعلية البرنامج المقترح باستخدام استراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرائي.
عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (215) تلميذاً وتلميذةً وزعوا على مجموعتين؛ تجريبية (105) وخمسة تلاميذ وضابطة (110) وعشرة تلاميذ من تلاميذ الصف الثالث الأساسي.
أدوات الدراسة: برنامج تعليمي وفق استراتيجية القصة واختبار للاستيعاب القرائي واستبانة للاتجاهات.
نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي، ولم تظهر النتائج فروقاً بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي تعزى لمتغير التحصيل الدراسي، وبيّنت الدراسة ظهور اتجاهات إيجابية عند التلاميذ نحو القراءة بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

2-9- دراسة العلوان والتل. (2010). دمشق-سورية. (بحث في مجلة جامعة دمشق)

عنوان الدراسة: أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي.

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن.
عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (94) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي تمّ توزيعهنّ إلى ثلاث مجموعات المجموعة الأولى قرأت النصوص بغرض الاستيعاب والمجموعة الثانية قرأت النصوص بغرض الحصول على المعلومات، والمجموعة الثالثة قرأت النصوص بهدف المتعة.
أدوات الدراسة: اختبار الاستيعاب القرائي.
نتائج الدراسة: كشفت نتائج الدراسة وجود فروق في الاستيعاب القرائي لمصلحة الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الاستيعاب.

2-10- دراسة الشوبكي. (2011). غزة-فلسطين. (رسالة ماجستير)

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج قائم علي مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة.

هدف الدراسة: تعرّف مدى فاعلية برنامج قائم علي مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي وبلغ عدد التلاميذ (77) تلميذاً، وزعوا على مجموعتين تجريبية وعدد التلاميذ (34) تلميذاً، وضابطة عدد التلاميذ (33) تلميذاً.

أدوات الدراسة: برنامج تدريبي على مهارات الاستماع في القراءة وبطاقة ملاحظة لمهارات القراءة واستبيان لمهارات الاستماع واختبار تحصيلي لمهارات القراءة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في زيادة التحصيل في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي لمصلحة المجموعة التجريبية، وزيادة التحصيل في التطبيق البعدي للاختبار لمصلحة المجموعة التجريبية.

2-11-دراسة المخزومي والبطينة.(2012).الطائف- السعودية.(بحث في المجلة الدولية التربوية)

عنوان الدراسة: فاعلية استخدام نموذج مارزانو للتعلم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

هدفت الدراسة تعرّف استخدام نموذج مارزانو للتعلم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (101) تلميذ وواحد من تلاميذ الصف السادس الابتدائي وزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة:اختبار الاستيعاب القرائي وبرنامج تعليمي وفق نموذج مارزانو.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق بين متوسطي درجات التلاميذ لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت وفق نموذج مارزانو.

2-12-دراسة عويضة (2012). غزة- فلسطين.(رسالة ماجستير)

عنوان الدراسة: الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في ضوء المستويات المعيارية.

هدف الدراسة: الكشف عن الأخطاء القرائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (229) تلميذاً وتلميذة حيث بلغ عدد التلاميذ الذكور (107) تلميذ وعدد التلميذات (122) تلميذة.

أدوات الدراسة: بطاقة ملاحظة لرصد أخطاء القراءة الجهرية وقائمة بالمستويات المعيارية للأخطاء.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن الأخطاء القرائية الجهرية الأكثر شيوعاً لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي هي (الحذف يليها التكرار ثم الإضافة)، ولم تظهر النتائج أية فروق

بين التلاميذ في الأخطاء القرائية وفق متغير التحصيل الدراسي (مرتفع -منخفض)، كما لم تظهر النتائج أية فروقٍ بين درجات التلاميذ في الأخطاء القرائية وفق متغير الجنس.

2-13- دراسة الحربي.(2013).السعودية.(رسالة دكتوراه)

عنوان الدراسة: أثر برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الاستيعاب القرائي الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف الثالث المتوسط.

هدف الدراسة: تعرّف أثر برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الاستيعاب القرائي الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف الثالث المتوسط.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (46) طالباً من طلبة المرحلة المتوسطة وزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة بمعدل (23) طالباً في كل مجموعة.

أدوات الدراسة: اختبار الاستيعاب القرائي وبرنامج تعليمي وفق استراتيجيات التعلم النشط.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة تفوق الطلبة الذين درسوا وفق طريقة التعلم النشط على أقرانهم الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اختبار الاستيعاب القرائي وفي الكتابة الإبداعية.

2-14- دراسة نهابة.(2013). بابل، العراق.(بحث في مجلة كلية التربية).

عنوان الدراسة: أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط.

هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى تعرف أثر استراتيجيات التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وزعوا على مجموعتين تجريبية تدرس وفق طريقة التساؤل الذاتي وضابطة تدرس وفق الطريقة الاعتيادية.

أدوات الدراسة: اختبار الاستيعاب القرائي وبرنامج تعليمي وفق استراتيجيات التساؤل الذاتي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة تفوق الطلبة الذين درسوا وفق طريقة التساؤل الذاتي على أقرانهم الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في مهارات الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي والنقدي والتدققي والابداعي، ما يشير إلى تفوق طريقة التساؤل الذاتي على الطريقة الاعتيادية في تنمية مهارات الفهم القرائي.

تعقيب على دراسات تدريس القراءة:

هدف الدراسات: تنوعت أهداف الدراسات السابقة بين الكشف عن أثر استخدام طرائق واستراتيجيات مختلفة لتعرّف أثر استخدامها في تدريس القراءة أو تنمية مهارات القراءة أو علاج الضعف القرائي أو علاج بعض صعوبات التعلم كدراسة (الحري، 2012؛ والشويكي، 2011؛ والسليمان، 2001؛ وعويضة، 2012) وانفرد البحث الحالي في استخدام برنامج تدريسي عن طريق لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي وتنمية اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.

عينة الدراسات: استخدمت الدراسات السابقة عينات مختلفة من المراحل التعليمية والجامعية، وطُبِّقَتْ معظم الدراسات السابقة على عينة عشوائية مثل دراسة فهمي، 2001؛ وكانت عينات قصدية في دراسة (العمادي، 2009، وبرقان، 2007، الشنطي، 2010، والشويكي، 2011، ومايسة، حلس، 2009، والدخيل، 2009) وكذلك البحث الحالي.

التصميم التجريبي: استخدم معظم الدراسات السابقة التصميم التجريبي القائم على مجموعتين تجريبية وضابطة وكذلك البحث الحالي، ومن هذه الدراسات دراسة (دراسة فهمي، 2001؛ أبو موسى، 2008؛ نجم، 2001؛ وبركات، 2010؛ و عفانة، 2005؛ و القدومي، 2007).

أدوات الدراسات: تضمنت الدراسات السابقة اختبارات تحصيلية واختبارات لمهارات الفهم القرائي. **نتائج الدراسات السابقة:** أظهرت نتائج الدراسات السابقة فاعلية طريقة لعب الأدوار والألعاب التعليمية والتمثيل الدرامي والألعاب اللغوية في العملية التعليمية وتفق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارات المعدة لذلك.

ثانياً- بعض الدراسات الأجنبية :

1- دراسة ايفوري و ماكولوم .(Ivory&Maccollum,1999).

Effects Of Social and Solute Toys On Social Play in an Inclusive Setting.

عنوان الدراسة: أثر أنواع اللعب في تحسين التفاعل الاجتماعي.

هدف الدراسة: تعرّف أثر أنواع اللعب في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى مجموعة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (8) أطفال وزعوا على مجموعتين إحداهما أُسْتُخِدمَ معها اللعب الفردي والثانية أُسْتُخِدمَ معها اللعب الجماعي.

أدوات الدراسة: بطاقة ملاحظة للسلوك الاجتماعي واختبار تحصيلي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام اللعب أدى إلى تحسن في تفاعل الأطفال بشكل عام وأن اللعب الجماعي كان له دوراً في تحسن تفاعل الأطفال مع بعضهم البعض.

2- دراسة ريتشارد.(Richard,2000). استراليا.

department in the Effective method of playing roles in hotel management development of oral and written communication skills.

عنوان الدراسة: فعالية طريقة لعب الأدوار في قسم إدارة الفنادق في تنمية مهارات الاتصال الشفوي والكتابي.

هدف الدراسة: تعرّف طريقة لعب الأدوار في قسم إدارة الفنادق في تنمية مهارات الاتصال الشفهية والمكتوبة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (121) طالباً من طلبة السنة الأولى في قسم إدارة الفنادق وزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: تصميم برنامج وفق طريقة لعب الأدوار واختبار لمهارات الاتصال الشفهية والكتابية.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة تفوق أفراد المجموعة التجريبية في مهارات الاتصال الشفهية والمكتوبة، كما أظهرت النتائج فروقاً لمصلحة الإناث في مهارات الاتصال الشفهية والمكتوبة.

3- دراسة هيوز. (Hughes,2000). استراليا.

The use of theater school to help students in the first primary poetry text difficult to absorb.

عنوان الدراسة: استخدام المسرح المدرسي لمساعدة تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي الأولى في استيعاب النص الشعري الصعب.

هدف الدراسة: معرفة أثر استخدام المسرح المدرسي لمساعدة تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي الأولى في استيعاب النص الشعري الصعب.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (27) تلميذاً وزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: برنامج تعليمي مسرحي لتعليم نص شعري واختبار تحصيلي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن تمثيل الأدوار ساعد التلاميذ الصغار في استيعاب العناصر الروائية عند مقارنتهم بتلاميذ المجموعة الضابطة، كما أن تمثيل الدور ساعد على تعزيز وتقوية المهارات الشفهية عند التلاميذ.

4- دراسة تايلور وستيل. (Taylor and steel,2002,). اليابان.

The relationship between the play and creativity among pre-school children in Japan.

عنوان الدراسة: العلاقة بين اللعب والإبداع لدى أطفال ما قبل المدرسة في اليابان.

هدف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين اللعب والإبداع لدى أطفال ما قبل المدرسة في اليابان.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (164) وأربعة وستين طفلاً تراوحت أعمارهم بين (5 – 6).

أدوات الدراسة: برنامج تعليمي عن طريق اللعب و اختبار لقياس الإبداع.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أنّ الأطفال المولعين باللعب يتمتعون بالقيادة النشيطة وحب الاستطلاع والإبداع والتحفز الذاتي، ما يؤكد فاعلية اللعب في تنمية الجوانب الإبداعية لدى الأطفال.

5-دراسة تورغسن.(Torgesen,2004). فلوريدا.أمريكا.

The level of critical reading, the students the fourth and seventh grades in Florida.

عنوان الدراسة: مستوى القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصفين الرابع والسابع في فلوريدا.

هدف الدراسة: تعرّف مستوى القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصفين الرابع والسابع باستخدام أربعة مؤشرات هي (طلاقة القراءة؛ الاستيعاب السماعي والقرائي؛ التفكير الاستنتاجي؛ الذاكرة الفعّالة).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الرابع و طلبة الصف السابع.

أدوات الدراسة:اختبار لمهارات القراءة الناقدة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ أظهروا تطوراً في القراءة بطلاقة و فاعلية و ظهر أيضاً لديهم تطوراً في مهارات الاستماع النشط و القراءة الاستيعابية، بينما لم يحدث أيُّ تغييرٍ على مهارات التفكير الاستنتاجي الشفوي وعلى فعالية الذاكرة.

6-دراسة (غوف,2004,Goff). استراليا.

The relationship between children's reading comprehension, word reading , language skills and memory in a normal sample.

عنوان الدراسة: العلاقة بين الاستيعاب القرائي للأطفال وقراءة الكلمة والمهارات اللغوية والتذكر لدى عينة من الأطفال العاديين.

هدف الدراسة: تعرّف العلاقة بين الاستيعاب القرائي للأطفال وقراءة الكلمة والمهارات اللغوية والتذكر لدى عينة من الأطفال العاديين.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (180) تلميذاً وتلميذةً من صفوف الثالث والرابع والخامس.

أدوات الدراسة: اختبار للاستيعاب القرائي و قائمة بالمهارات اللغوية.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن مهارة قراءة الكلمات والمهارات اللغوية كانت ذات علاقة ارتباط مرتفعة مع الاستيعاب القرائي أقوى من العلاقة بين التذكر والاستيعاب القرائي.

7-دراسة (التميمي, 2006, Al-Tamimi). اليمن - رسالة دكتوراه.

The effect of direct reading strategy instruction on students, reading comprehension, metacognitive strategy awareness, and reading attitudes among eleventh grade students in Yemen, University Sains Malaysia

عنوان الدراسة: أثر استراتيجيات التدريس القرائي المباشر واستراتيجية ما وراء المعرفة على الفهم القرائي لطلبة الصف الحادي عشر في اليمن واتجاهاتهم نحو القراءة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التحقق من أثر استراتيجية التدريس القرائي المباشر في تحسين الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة الصف الحادي عشر واتجاهاتهم نحو القراءة.

عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (60) طالباً وطالبة وزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: اختبار الفهم القرائي واستبانة لقياس مهارات ما وراء المعرفة ومقياس اتجاهات.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن أفراد العينة التجريبية أظهروا تحسناً ملحوظاً في درجة وعيهم لاستراتيجيات القراءة بالمقارنة مع أفراد العينة الضابطة في الاختبار القبلي، كما كانت اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية أكثر إيجابية من طلبة المجموعة الضابطة نحو القراءة.

8-دراسة (برايت وسابنثيا . (2007) .Brigitte A. & Cynthia L.

comprehension through higher – order thinking skills. improving reading

عنوان الدراسة: تنمية مهارات الاستيعاب القرائي من خلال مهارات التفكير العليا.

هدف الدراسة: تنمية مهارات الاستيعاب القرائي من خلال مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصفين الثاني والثالث من المرحلة الإعدادية.

عينة الدراسة: تكونت العينة من طلبة الصفين الثاني والثالث في المرحلة الإعدادية.

أدوات الدراسة: اختبار للمهارات القرائية وقائمة بمهارات التفكير العليا.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة تحسناً في مهارات التفكير العليا لدى أفراد عينة البحث.

9-دراسة (أماندا وآخرون, 2007, Amanda, at all). U.S.A. Chicago.

Increasing reading comprehension in first and second grades through co-operative Learning.

عنوان الدراسة: تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصفين الأول والثاني باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني.

هدف الدراسة: تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصفين الأول والثاني باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصفين الأول والثاني.

أدوات الدراسة: اختبار للاستيعاب القرائي وبرنامج تعليمي وفق استراتيجية التعليم التعاوني.
نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الاستيعاب القرائي ،
لما يتضمنه من التشجيع المستمر للتلاميذ وتدريبهم على التفاعل الإيجابي مع الأقران.

10-دراسة (بويد وآخرون, 2007, Boyd, et al, U.S.A. Chicago.
Increasing student participation and advocacy of primary students through role play. teacher modeling and direct instruction of communication skills.
عنوان الدراسة: زيادة دافعية ومشاركة التلاميذ في المدارس الابتدائية وارشادهم من خلال لعب الدور والمعلم الأتموزج والتعليم المباشر على مهارات التواصل.

هدف الدراسة: تعرف دافعية التلاميذ و مشاركتهم من خلال لعب الدور والتوجيهات المباشرة على مهارات التواصل.

عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من (19) طفلاً من أطفال الروضة و (20) تلميذاً من الصف الأول الابتدائي، تكوّن فريق البحث من ثلاثة معلمين، اثنان منهم معلما صف والثالث متجول.
أدوات الدراسة: اختبار لمهارات التواصل وبرنامج تعليمي عن طريق لعب الأدوار.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ داخل الغرف الصفية يقاطعون زملاءهم أثناء التحدث أو القراءة، ويتصرفون مع زملائهم بأسلوب غير لائق، ولا يمتلكون الدافعية الكافية، ويظهرون سلوكاً لا يتعلق بالمهام الموكلة إليهم، كما أظهر الآباء تواصلاً جيداً في البيئة المنزلية، و أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ التلاميذ أصبحوا يمتلكون دافعية أكبر تجاه أنفسهم، ويشاركون باندفاع أكبر، وأنّ مهارات الاتصال لديهم قد تحسنت في المدرسة وفي البيئة المنزلية.

11-دراسة (أوبري وآخرون, 2008 et al, Education Resources Information Center (ERIC).
Social skills of elementary school students through the use of literature and role playing.
عنوان الدراسة: المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية من خلال استخدام الأدبيات ولعب الدور.

هدف الدراسة: زيادة المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية باستخدام لعب الأدوار .
عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصفوف من (الأول إلى الخامس) حيث تم اختيار شعبة واحدة من كل صف، وبلغ عدد تلاميذ الصف الأول(23) تلميذاً، و الصف الثالث(46) تلميذاً واختيرت شعبة واحدة من الموهوبين من الصفين الرابع والخامس بلغ عددهم (20) تلميذاً.

أدوات الدراسة: مقياس المهارات الاجتماعية وبرنامج تعليمي وفق طريق لعب الأدوار .
نتائج الدراسة: وجد المعلمون الباحثون أنّ تلاميذهم كانوا يظهرون سلوكاً غير محبّبٍ مثل (عدم احترام الكبار والأقران، وعدم تحمل المسؤولية أثناء العمل اليومي، وانتقاء الاختيارات الخاطئة، وعدم إظهار التعاون)، كما أشارت النتائج إلى أن معظم التلاميذ بحاجة إلى تحسين مهاراتهم الاجتماعية من حيث (الاستقامة والاحترام والتعاون والمسؤولية) واستنتج المعلمون الباحثون من خلال ملاحظاتهم القلبية والبعديّة انخفاضاً في تكرار السلوك الذي ينم عن (عدم الاحترام وعدم التعاون) إلى الحد الأدنى، و ظهر تزايد مفاجئ في سلوك (عدم الاستقامة وعدم تحمل المسؤولية) ورأى المعلمون الباحثون أن النتائج كانت ستكون مختلفة؛ لو أنهم أجروا الدراسة في بداية العام الدراسي بدلاً من نهايته.

12- دراسة حسيني، محمد. (2009). اندونيسيا. (رسالة ماجستير)

عنوان الدراسة: التعليم التعاوني ودوره في تطوير مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

هدف الدراسة: تعرّف أثر التعليم التعاوني في تطوير مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (77) طالباً وطالبةً وزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: برنامج تعليمي وفق إستراتيجية التعلم التعاوني واختبار لمهارات القراءة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة تفوق الطلبة الذين درسوا بطريقة التعليم التعاوني على أقرانهم

الذين درسوا بالطريقة التقليدية، وظهر تحسُّن في العمل الجماعي والتعاون من خلال التفاعل الصفي

بين الطلبة.

تعقيب على الدراسات الأجنبية:

هدف الدراسات: تناولت الدراسات الأجنبية العلاقة بين اللعب والإبداع (تايلور وستيل، 2002،

Taylor and steel) وفاعلية استخدام اللعب في خفض الاكتئاب لدى طفل الروضة (روست

وبرين، 2000، Roost & Bruyn)، و دور المسرح المدرسي في استيعاب النص الشعري

(هيويز، 2000، Hughes) واستخدم ريتشارد، (Richard، 2000) طريقة لعب الأدوار في تنمية مهارات

الاتصال الشفوية والمكتوبة لدى طلبة قسم الفنادق، وتناولت دراسة (Ivory&Maccollum، 1999)

تعرف أثر أنواع اللعب في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى مجموعة من الأطفال الذين يعانون صعوبات

في التعلم، وتناول البحث الحالي مهارات الاستيعاب القرائي وتنمية اتجاهات التلاميذ نحو القراءة، كما

تناول بعض الدراسات استراتيجيات تعليم متنوعة في تحسين الفهم القرائي كدراسة: (التميمي والحسيني و أماندا وآخرون).

عينة الدراسات: تنوعت عينة الدراسات السابقة من مرحلة الرياض حتى المرحلة الجامعية، وتناول البحث الحالي تلاميذ الصف الثالث الأساسي.

التصميم التجريبي: استخدم معظم الدراسات السابقة التصميم التجريبي القائم على مجموعتين تجريبية وضابطة وكذلك البحث الحالي، ومن هذه الدراسات دراسة

(أماندا وآخرون، 2007، Amanda, at all, 2007؛ برايت وسايثيا، Brigitte, A. & Cynthia, L,

2007؛ التميمي، Al-Tamimi, 2006، ؛ غوف، Goff, 2004؛ تورغن، Torgesen, 2004، ؛

هيوز، Hughes, 2000).

أدوات الدراسات: تنوعت أدوات الدراسات السابقة بين اختبار تحصيلي واختبار لمهارات التفاعل الاجتماعي واختبار لمهارات التواصل واختبار للمهارات الشفوية والمكتوبة وبطاقة ملاحظة ومقياس للاتجاه، وتضمن البحث الحالي قائمة بمهارات الاستيعاب القرائي واختبار للاستيعاب القرائي ومقياس للاتجاهات وبطاقة ملاحظة.

نتائج الدراسات: أظهرت نتائج هذه الدراسات تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة ما يؤكد أهمية اللعب بكل أشكاله وتسمياته؛ في التحصيل الدراسي، أو اكتساب خبرات علمية، أو اجتماعية أو تنمية التفكير، أو الإبداع أو معالجة بعض أنواع السلوك، وانفرد البحث الحالي عن الدراسات السابقة في استخدام لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي وفي تنمية اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.

تعقيب على الدراسات السابقة :

استناداً إلى ما تمّ عرضه من دراسات محلية وعربية وأجنبية بلغت (53) ثلاثاً وخمسين دراسة، خلص الباحث إلى تصنيف هذه الرسائل وفق الآتي:

استراتيجيات وطرائق التدريس: تناول بعض الدراسات لعب الأدوار أو اللعب بشكل عام أو التمثيل المسرحي أو التمثيل الدرامي أو الألعاب اللغوية أو التعلم التعاوني أو التعلم التبادلي أو استراتيجيات ما وراء المعرفة أو استراتيجية التصور الذهني أو الأسلوب القصصي، وجميعها أظهرت فاعلية هذه الطرائق والاستراتيجيات في تحسين الاستيعاب أو الفهم أو تطوير مهارات القراءة والكتابة أو تحسين

التواصل الاجتماعي أو التخفيف من الاكتئاب أو تحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

المهارات المستهدفة: تناول بعض هذه الدراسات الاستيعاب القرائي وبعضها تناول استيعاب المفاهيم الجغرافية وبعضها تناول مهارات الاستيعاب القرائي ، كما تناول بعضها مهارات التواصل الاجتماعي والمهارات الحياتية ومهارات التواصل الشفوي ومهارات القراءة الناقدة والعلاقة بين اللعب والإبداع.

المادة الدراسية: تنوعت المادة الدراسية في البحوث والدراسات السابقة بين القراءة والقواعد والاستماع والنص الشعري وهي ترتبط بمنهاج اللغة العربية، وبعضها تناول الفيزياء والرياضيات والكيمياء والجغرافية والتربية الاجتماعية، بينما تناول البحث الحالي مادة القراءة.

المرحلة الدراسية: تنوعت المراحل الدراسية في الدراسات السابقة بين مرحلة الرياض والمرحلة الابتدائية أو مرحلة التعليم الأساسي والمرحلة الإعدادية والثانوية و الجامعية وتناول البحث الحالي تلاميذ الصف الثالث الأساسي.

أدوات الدراسات: تنوعت أدوات الدراسات السابقة بين اختبار تحصيلي واختبار للمهارات الحياتية واختبار لمهارات التعبير الكتابي والقرائي واختبار للاستيعاب القرائي وبطاقة ملاحظة ومقياس للاتجاهات، واستخدم الباحث في البحث الحالي قائمة مهارات للاستيعاب القرائي واختبار للاستيعاب القرائي ومقياس للاتجاهات نحو القراءة وبطاقة ملاحظة لتقويم أداء التلاميذ خلال تنفيذ لعب الأدوار. **جوانب استفادة البحث الحالي من البحوث والدراسات السابقة:**

-الاطلاع على الأدوات المستخدمة في كل دراسة، ومحاولة تكوين تصور لكيفية تصميم الأدوات التي يتطلبها البحث الحالي.
-الجوانب التي تم التركيز عليها والجوانب التي لم يتم التركيز عليها ومراعاة ذلك في البحث الحالي.
-صياغة أهداف البحث وفرضياته.

يخلص الباحث من خلال ما اطلع عليه من دراسات سابقة إلى:

-تعدد الدراسات والأبحاث التي اهتمت بالقراءة والفهم القرائي والاستعداد للقراءة لدى المتعلمين، باستخدام استراتيجيات أو برامج متنوعة.
-تنوع مستويات ومهارات الاستيعاب القرائي التي تناولتها الدراسات السابقة، إذ ركز بعضها على بعض المستويات وبعض المهارات، فبعضها تناول مهارات القراءة في التفكير الناقد وبعضها تناول دور القراءة الجهرية في تنمية التفكير الإبداعي ، وبعضها تناول فاعلية لعب الأدوار في تدريس بعض

المواد الدراسية مثل: (القواعد أو النحو أو العلوم أو الرياضيات أو الدراسات الاجتماعية، أو الفيزياء أو اللغة الإنكليزية أو التعبير أو مهارات التواصل أو بعض المهارات الحياتية).

-تناول الدراسات السابقة فاعلية استخدام أنشطة، واستراتيجيات، وبرامج لتنمية مهارات القراءة أو بعض المواد الدراسية في صفوف دراسية من مختلف المراحل الدراسية الأساسية الدنيا والعليا والثانوية والجامعية.

يستدل من ذلك من إمكانية تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في المراحل الدراسية المختلفة بشرط استخدام أنشطة واستراتيجيات ملائمة لخصائص المتعلمين العمرية والعقلية في كل مرحلة دراسية. -وجود اتفاق في نتائج الدراسات السابقة إذ أكدت نتائجها تفوق المجموعات التجريبية التي درست وفق برامج أو استراتيجيات اللعب أو لعب الأدوار أو الألعاب التعليمية في تنمية الفهم القرائي أو الاستعداد للقراءة أو الاستيعاب القرائي على المجموعات التي درست بالطريقة الاعتيادية.

بينما لم يتناول العديد من الدراسات العلاقة بين طريقة لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي وتنمية الاتجاهات نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي وكذلك أثر فاعلية طريقة لعب الأدوار في تحسين مستوى التحصيل الدراسي في القراءة أولاً والذي ينعكس إيجابياً على بقية المواد الدراسية ثانياً، إضافة إلى اختبار الاستيعاب القرائي الذي يتكون من (60) عبارة، واستبانة الاتجاهات التي تتكون من (27) عبارة مع الأخذ بعين الاعتبار المرحلة العمرية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي، وهذا ما ينفرد به البحث الحالي.

الفصل الثالث: الإطار النظري- لعب الأدوار.

مقدمة:	
مفهوم طريقة لعب الأدوار.	-1
أهمية لعب الأدوار في حياة التلميذ.	-2
استخدام لعب الأدوار في التعليم.	-3
الفرق بين لعب الأدوار والدراما.	-4
مجالات استخدام طريقة لعب الأدوار.	-5
وظائف لعب الأدوار.	-6
خطوات طريقة لعب الأدوار.	-7
إيجابيات طريقة لعب الأدوار.	-8
سلبيات طريقة لعب الأدوار.	-9
توظيف لعب الأدوار في تنمية الاستيعاب القرائي.	-10

لعب الأدوار

مقدمة:

لما كان البحث الحالي يهدف إلى تعرّف فاعلية طريقة لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي لتلاميذ الصفّ الثالث الأساسي وتنمية اتجاهاتهم نحو القراءة، سيعرض الباحث فيما يلي شرحاً مفصلاً عن اللّعب بشكل عام ولعب الأدوار بشكل خاص، وكذلك القراءة وأهميتها في حياة التلميذ الذي نتطلع إلى إعدادة علمياً ومعرفياً واجتماعياً وثقافياً وأخلاقياً ودينيّاً، ليكون القادر على القيام بالمسؤولية الملقاة على عاتقه في المستقبل، إضافةً إلى العلاقة بين اتجاهات التلاميذ نحو القراءة وانعكاس ذلك ايجابياً على الاستيعاب القرائي بشكل خاص وعلى الاستيعاب للمواد الدراسية بشكل عام.

يعدّ اللّعب في مرحلة الطفولة وسيطاً تربوياً يعمل على تشكيل الطفل في مراحلها النمائية الحساسة، ويشبع رغباته وميوله، وبدفعه إلى التواصل مع الكبار، وتتطور اتجاهاته نحوهم، وتبدأ ملامح شخصيته بالظهور من خلال (انفعالاته ورغباته وميوله والأشياء المحببة إليه والضبط الذاتي لحركاته) والخضوع لقواعد الكبار والصغار وتبادل الأدوار فيما بينهم، ويطلق أحياناً على لعب الأدوار اللّعب التمثيلي، حيث يقوم الطفل بتمثيل العديد من الأدوار مثل دور (الأم - الأب - المحامي - الطبيب - المعلمة - الضابط)، ويتم ذلك داخل حجرة الصف ويملاصهم المدرسية وبصورة تلقائية، "وتعطيهم هذه الأدوار القدرة في التعبير عن آرائهم تجاه الآخرين، أو تجاه الشخصيات التي يقومون بتمثيل أدوارها، وهذا يساعد في الكشف عن مشاعرهم ودوافعهم وانفعالاتهم، من خلال تقمصهم للشخصيات التي يقومون بتمثيل أدوارها". (القرشي، 2001، 80).

كما يعدّ لعب الأدوار نشاطاً تعليمياً هادفاً يقوم على تمثيل التلميذ للشخصيات المحيطة به، ويستطيع المعلم توظيفها في تدريس المواد الدراسية (العلوم، الرياضيات، القراءة، التاريخ، الخ) إضافةً إلى استخدام الحكايات والقصص القصيرة، بحيث تنمي لديهم البحث والاستقصاء وملاحظة السلوك وقيامهم بعملية التقويم لأدوارهم". (الحيلة، 2002، 82؛ و Keene, 2009, 36).

و يورد العديد من الباحثين والتربويين مجموعة من النقاط تكاد تجمع على أهمية اللّعب ولعب الأدوار في حياة التلاميذ نذكر منهم (القرشي، 2001، 80؛ والحيلة، 2002، 82؛ القضاة والترتوري، 2006، 18؛ القدومي، 2007، 3؛ و Awbrey, 2008؛ والكخن وهنية، 2009، 202؛ و Boyd, 2007).

حيث يرون أنّ الطفل من خلال لعب الأدوار يحاول أن يبحث عن المعلومات والحقائق التي تتصل بالشخصيات، ويحاول تعرّف العلاقات الجديدة واستنباط معانٍ وأفكارٍ واضحةٍ، وهذا يساعد على ابتكار أنماطٍ جديدةٍ من خلال التعبيرات والكلمات، ويشكل دوراً أساسياً في غرس الميول القرائية لديه، وبذلك يتعلم اللغة ويتهيأ للقراءة، وتزداد خبرته بالقراءة واستيعاب المعلومات المتناسبة مع عمره العقلي واهتماماته وميوله.

ويرى الباحث أنّ لعب الأدوار واللّعب بشكلٍ عام عندما يكونا موجّهين من قبل الكبار تكون الأهداف أكثر دقةً ووضوحاً، فمن خلال لعب الأدوار واللّعب؛ يمكن للطفل أن يتعلم الكثير من جوانب الحياة الاجتماعية، وأنّ لعب الأطفال في بيئاتهم المتنوعة وقيامهم بأدوار متعددة مثل دور (الأب أو الأم أو الطبيب أو رجل الأمن أو المدرس أو البائع) خير دليلٍ على تعلّم جوانب الحياة الاجتماعية والمهنية بطريقتهم الخاصة، ويتبادلونها بينهم، فتارةً يقوم أحدهم بدور المعلم وبقية رفاقه يمثلون التلاميذ، وبالتالي يمكن الاستفادة من خلال مراقبة ألعاب التلاميذ من تحديد شخصية المعلم و تعرّف طريقة تعامله مع التلاميذ.

ويساعد لعب الأدوار على بناء شخصيةٍ سويةٍ، عن طريق "مشاركة الطفل في النشاطات الثقافية الحرة بصورةٍ ممتعةٍ ومرحةٍ، فلعب الأدوار يشجع على تنمية لغة الحوار والمحادثة، ويدعم مهارات ما قبل القراءة، ويشجع على التعاون والمشاركة الجماعية بين الأطفال". (الكخن وهنية، 2009، 202).

وفي ضوء ما تمّ عرضه يرى الباحث اتفاق العديد من الباحثين والتربويين على أهمية اللّعب ولعب الأدوار في حياة التلاميذ، فهو يزودهم بالمتعة والتسلية، وينمي عضلاتهم ويضبط انفعالاتهم ومشاعرهم، ويجعلهم يتعاونون فيما بينهم، كما ينمي لديهم الجانب اللغوي من خلال تبادل الحديث مع بعضهم البعض وينقلون ما يريدون التعبير عنه إلى أقرانهم، إضافةً إلى تبادل المعلومات والأفكار والتجارب والخبرات الموجودة لديهم، و قيامهم بأدوارٍ من بيئتهم التي يعيشون فيها وخاصةً عندما يقوم الأطفال بتمثيل أدوار العروسين والأهزيج المتنوعة بما يلائم دور العروسين، ببساطة وعفوية لا تحمل تعقيدات الكبار وفلسفتهم المعقدة أحياناً.

1- مفهوم طريقة لعب الأدوار:

تنسب طريقة لعب الأدوار إلى العالم النمساوي (مورينو، Moreno)، حيث طبقها لأول مرة في مدارس النمسا عام (1911)، وانتشرت بعد ذلك في أنحاء العالم بأسماء متعددة منها (لعب الأدوار، تمثيل

الأدوار، المحاكاة)، وهي إحدى طرائق التدريس التي تحقق تفاعلاً عقلياً ووجدانياً وحركياً لدى التلاميذ من خلال المشكلة المطروحة عليهم في بداية الحصة. (حلس، 2011، 33).

وبدأ استخدام أسلوب لعب الأدوار في الستينيات من القرن الماضي ومن رواده (فانيك وجورج شافتيل Fannic & George Schaftel) حيث درّبوا التلاميذ على حلّ المشكلات الاجتماعية، ومشكلات التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ أنفسهم. (حلس، 2011، 33).

2- أهمية لعب الأدوار في حياة التلميذ:

يعدّ لعب الأدوار أسلوباً من أساليب الحياة، التي يستخدمها التلميذ للتواصل مع بيئته بما فيها من أفراد وأشياء مادية، ويتطور اللّعب كبقية مظاهر النمو، وقد تناول العديد من الأبحاث أهمية الخبرة الدرامية أو مسرحية المناهج أو لعب الأدوار في تحقيق أهداف العملية التعليمية، وزيادة فعالية التلاميذ ومشاركتهم في العملية التعليمية، وترسيخ المعلومات والاحتفاظ بها لمدة أطول، والقدرة على استخدامها في مواقف جديدة، إضافةً إلى زيادة مفرداتهم اللغوية، نذكر منها دراسة (العماي، 2009؛ وحلس، 2008؛ والشخري، 2010، والشويكي، 2011؛ وعوض، 2012؛ وصاصيلا، 1998؛ وعويس، 2008؛ و Anna, & Sing, 2006, 14).

ويرى (ويلز Wells, 2004, 26) "أنّ للتمثيل دوراً كبيراً في تنمية التفكير عند الأطفال، وعده إحدى طرائق صنع التفكير، ما يجعل تفكير الطفل أكثر قدرة على التجريد".

ويمكن تقسيم أهمية لعب الأدوار إلى عدة مجالات: (عقلية، ونفسية، وجسمية، واجتماعية).

2-1- أهمية لعب الأدوار من الناحية المعرفية والعقلية:

حظي اللّعب باهتمام كبير من قبل الباحثين والتربويين نذكر منهم على سبيل المثال (بياجيه، ومنصور، 2011، وصالحة، 2004، 195، والحيلة، 2002، 283) وذكروا العديد من الفوائد المعرفية والعقلية التي يجنيها الطفل عن طريق اللّعب ولعب الأدوار، فهو يتعرّف إلى الحقائق، ويكتسب المفاهيم، ويحتفظ بها عن طريق النشاط الذاتي والخبرة التي توفرها أنشطة اللّعب، ويعمل اللّعب على تنمية مهارات التفكير (كالتذكر والاستنتاج والفهم وحل المشكلات)، ويعدّ لعب الأدوار وسيطاً لتعلّم وتعليم الطفل للمعرفة والحقائق المتعلقة بخواص الأشياء مثل الشكل واللون، بالإضافة إلى تعلّم مهارات الاكتشاف، وتجميع الأشياء وتصنيفها.

ويمكن القول إنّنا نعلّم أطفالنا أسماء أجزاء الجسم وأسماء الأدوات المنزلية وأسماء أفراد الأسرة والأشياء التي تحيط بهم في كثيرٍ من الأحيان عن طريق اللّعب والتسلية، وتغمرنا الفرحة عندما نطلب منهم أن يسيروا إلى هذه الأشياء، فهم يمتلكون بناءً معرفياً وعقلياً يستحق منا العناية والرعاية والاهتمام فأطفالنا لا تنقصهم القدرات العقلية فالطفل الذي يستطيع إدارة الألعاب على جهاز الحاسوب أو استخدام جهاز الخلوي، لا يعاني من نقص في قدراته المعرفية والعقلية، فهو يتمتع بذكاءٍ عمليٍّ ومعرفةٍ ودرايةٍ بإدارة هذه الأجهزة، والمطلوب توجيه كلِّ من الأهل والمدرسة إلى معرفة كيفية توظيف هذه القدرات والطّاقات في العمليّة التعليميّة، والاهتمام بتنمية هذه القدرات؛ لبناء جيلٍ قادرٍ على مواصلة التّقدم والتّطور وبناء المجتمع الذي نصبو إليه.

2-2- أهمية لعب الأدوار من الناحية النفسية:

يرى (عابد، 1995، 62، عطية، 2008، 190): "أنّ اللّعب ولعب الأدوار إذا كان فردياً أو جماعياً، داخل البيت أو خارجه، يفسح المجال للطفل لكي يتعلم ويحقق ذاته ويكتشف قدراته، حيث يتمكّن من التمييز بين ما في وسعه فعله، وما لا يستطيع فعله، فتزداد ثقته بنفسه". ويرى الباحث أنّ الطفل عندما يركب دراجته أو يتسلق شجرة، يفرح لشعوره بالتفوق والسيطرة على الخوف عند إنجازه العمل سواءً كان مطلوباً منه القيام به أو قام به من تلقاء نفسه، لأنّه وصل إلى هدفه دون مساعدة الكبار.

2-3- أهمية لعب الأدوار من الناحية الجسمية:

يعدّ (عباس، 1997، 58، عبد الهادي، 2004، 324): اللّعب وسيلة مهمة تساعد في تنمية عضلات جسم الطفل وزيادة مهاراته الحركية، من خلال القفز والجري والرسم، كما يستفيد من حواسه المختلفة لمعرفة الأشياء والأصوات، مما يجعل اللّعب بالنسبة إليه متعة. ويرى الباحث أنّ لعب الأدوار يعدّ النافذة التي يتعرّف من خلالها الطفل على الأشياء التي تحيط به ويكتشفها بنفسه وتضيف إلى معلوماته خبرات جديدة تضاف إلى معارفه السابقة، ولكن الأهل ينظرون إلى الأطفال من خلال ألعابهم العفوية على أنها تخريب وعبث، وهي في الحقيقة بحث واكتشاف إضافة إلى المتعة والتسلية.

4-2- أهمية لعب الأدوار من الناحية الاجتماعية:

يساعد لعب الأدوار في إحداث تفاعلٍ بين الفرد وعناصر البيئة لتحقيق التعلّم وتكوين الشخصية وتنمية السلوك الإيجابي الصحيح، فعن طريق اتصال الطفل بالآخرين، تنمو المشاركة الاجتماعية والتفاعل فيما بينهم، والإحساس بمشاعرهم، ويذكر (صوالحة، 2004، 55، وفرج، 2005، 195) أنّ اللّعب الجماعي يساعد الطفل على الانتباه إلى رأي الناس في تصرفاته، فهو يفكر فيما يقولون عنه من مدحٍ أو ذمٍّ، ويتحرى ما يرضي الناس ليعمله وبيتعد عمّا يزعجهم.

يتبين من العرض السابق لأهمية لعب الأدوار، أنّ لعب الأدوار يعدّ بمنزلة الغذاء بالنسبة إلى الطفل، وهو الطريقة التي يتدرّب فيها الطفل على الحياة، وأنّ النشاط الذي يبذله الطفل في لعب الأدوار؛ يمدّه بالمعلومات عن الحياة التي يعيش فيها، فهو أسلوب تربوي فيه فوائد تعليمية وسلوكية، ومن هنا تظهر أهمية العناية بالألعاب التربوية في أثناء الموقف التعليمي.

فقد يكون لعب الأدوار في البداية نشاطاً غير موجّه وغير هادفٍ، ثم يتطوّر ليصبح نشاطاً هادفاً يمكن الاستفادة منه في تنمية إمكانات الطفل وتحسنها وتتجلى أهمية لعب الأدوار من خلال مجموعة من النقاط نوردّها وفق الآتي:

*يساعد لعب الأدوار في تنمية المهارات اللغوية من خلال تواصله مع الآخرين ومع لُعبه، حيث يعبر عن مشاعره وانفعالاته وآرائه وأفكاره من خلال حديثه مع لعبته، أو حديثه مع أقرانه، فيعبر عن الغضب والفرح، والأوامر والنواهي، مما يعطيه الفرصة لزيادة مفرداته اللغوية. (Liu & Ding, 2009).

*يساعد لعب الأدوار في إحداث تفاعل بين الطفل وبيئته بمختلف عناصرها، وهذا يساعده على تعلّم أشياء كثيرة عن الأشياء المحيطة به، وينمّي شخصيته ويعدّل سلوكه، مما يعطيه الفرصة ليكون أكثر توافقاً مع متطلبات البيئة التي يعيش فيها. (صوالحة، 2004، 65)

*يساعد الطفل في التخلص من الأنانية والتمركز حول الذات وخاصةً في مرحلة رياض الأطفال.

*يعد لعب الأدوار أداة لتواصل بين الأطفال بغض النظر عن اختلافاتهم اللغوية والثقافية.

*يمارس الطفل في أثناء اللّعب العمليات المعرفية بكلّ مستوياتها، ويقوم بالتجريب والمحاولة والخطأ، حتى يصل إلى ما يطمح إليه، فهو يتذكر طريقة تشغيل إحدى لعبه ويقوم بعملية الفك والتركيب للعبة و نخطئ عندما نطلق عليها أعمالاً تخريبيةً.

*-يتيح لعب الأدوار للطفل ممارسة أدوار اجتماعية متنوعة، فتارةً يكون قائداً لمجموعته، وتارةً أخرى يكون عضواً فيها، وثالثةً يقدّم وظيفة أو مهنة، وهذا يكسبه مهارات اجتماعية للتواصل مع الآخرين.

*-يساعد لعب الأدوار على إكساب الطفل خبرات اجتماعية يعجز عن اكتسابها من خلال سلسلة الأوامر والنواهي والجديّة الزائدة، ممّا يكسبه مرونةً في التعامل مع الأقران وتقبلهم؛ بما يتماشى مع قوانين لعب الأدوار الخاصة التي يتبادلونها فيما بينهم.

*-يساعد لعب الأدوار في علاج العديد من الاضطرابات السلوكية.(العيسوي،2004،135).

ويبقى المعلم الأساس في عملية التعلّم والتعليم مهما تنوعت الطرائق والبرامج الداعمة لتنفيذ أيّ منهاج أو برنامج تعليمي أو تدريبي أو علاجي أو معرفي، وتنوعت الأبحاث التربوية والنفسية حول فاعلية هذه البرامج نذكر على سبيل المثال (التعلم بالنشاط - التعلم التعاوني - التعلم عن طريق حلّ المشكلات - التعلم عن طريق اللّعب - العصف الذهني... الخ).

إنّ التقدّم الملحوظ في عملية التعلّم والتعليم، وطرائق التدريس، واستخدام تقنيات التعليم المتنوعة، أدّى إلى تغيير دور المعلم والمتعلّم، وأصبح التركيز على المتعلّم كمحور للعملية التعليمية برمتها، وليس أدل على ذلك من انتشار البحوث التربوية التي تناولت الاهتمام بالمتعلّم وبناء شخصيته؛ بناءً متكاملًا (انفعاليًا واجتماعيًا وعلميًا وأخلاقيًا) إضافةً إلى الاهتمام بقدرات الأطفال وميولهم وحاجاتهم، وإعداد البرامج التدريبية والاستراتيجيات المناسبة، والاهتمام بالتفكير والإبداع، ومعالجة حالات القصور في تحصيل التلاميذ، بل تناول بعضها الصعوبات في كل مادة من المواد الدراسية، و استخدام الطرائق المتعددة لتدريس هذه المواد، كاستخدام القصة في تحسين الاستيعاب القرائي، واستخدام التفكير الناقد، وطريقة حل المشكلات، وطريقة عصف الدماغ، وطريقة العصف الذهني، واستخدام المسرح المدرسي في العملية التعليمية وكذلك اللّعب والدراما ولعب الأدوار...إلخ، وهذا يؤيد وجهة النظر القائلة بأنّ نشاط المتعلّم وفاعليته ينعكس ايجابياً على العملية التعليمية برمتها، وليس على مادة دراسيةٍ بحد ذاتها وهذا ما اطلع عليه الباحث من خلال استخدام لعب الأدوار في تنمية المفاهيم الرياضية والدينية والكيميائية والرياضية وتنمية التفكير التأملي والاستقرائي.

وإذا كان هدف المعلم في المراحل الدنيا من التعليم، هو تعليم التلاميذ القراءة، فإنّ هذا الهدف يصبح أكثر تعقيداً وأكثر صعوبةً في المراحل التعليمية العليا، لأنّه يتطلب تعليم التلاميذ مهارات التفكير العليا، وكيف يوظفون مهاراتهم القرائية في فهم واستيعاب المواد الدراسية، حتى يثابروا على

نجاحهم وتفوقهم الدراسي، وهذا ما يتفق مع المنحى التكاملي لربط المواد الدراسية مع بعضها البعض، ويرى الباحث أنه ليس المهم تعدد الطرائق والأساليب؛ ولكن المهم هو وجود المدرّس والمعلّم القادر على تحويل هذه الطرائق والأساليب؛ إلى أشياء مشوقة ومحبية للتلاميذ، تدفعهم نحو المزيد من التفوق والنجاح، وتكوين شخصياتهم السوية، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بينهم.

3- استخدام لعب الأدوار في التعليم:

لا يخفى على أحد أهمية لعب الأدوار في حياة الكبار والصغار ويمكن أن نحقق العديد من الفوائد إذا أُحسن استخدام لعب الأدوار بطريقةٍ محببةٍ إلى الصغار وحتى الكبار.

و يذكر (القرشي، 2001، 81؛ وحلس، 2011، 36؛ و Mathews, 2006؛ وادلر، Adler،

2002، 22 استخدامات عديدة لطريقة لعب الأدوار في العملية التعليمية نذكر منها:

3-1- تستخدم لتحقيق الأهداف التعليمية.

3-2- تتيح الفرصة للمتعلم تقمص المشاعر والأحاسيس للشخصية التي يؤدي دورها.

3-3- توضّح قيم واتجاهات وسلوكيات معينة تتصل بالحياة الاجتماعية مثل: (آداب الزيارة وآداب الطعام وآداب الحديث والبيع والشراء و الأعياد والأعراس).

3-4- تستخدم لحلّ بعض المشكلات المتصلة بالبيت والمدرسة والمجتمع المحيط بالتلميذ.

3-5- تستخدم في السير والتراجم لشخصيات تاريخية أو دينية.

3-6- تستخدم للتدريب على مهارة صنع القرار.

4- الفرق بين لعب الأدوار والدراما:

على الرغم من الاختلاف بين المصطلحين ولكنهما يشيران إلى قيام الفرد في كلا المصطلحين بلعب الأدوار، في الدراما يقوم الأشخاص بحفظ أدوار معينة ويقومون بالتدرب عليها حتى يتقنوها، بينما في لعب الأدوار فالأشخاص لا يحفظون أدواراً معينة، ولكنهم يحددون مادة الحديث وأسلوب الحوار وفقاً لرغباتهم وميولهم واتجاهاتهم بمساعدة المعلم وإشرافه، وقد حددت (كين مارتن، Ken Marten) فوائد استخدام طريقة لعب الأدوار بما يلي:

4-1- تعطي فرصة لاكتشاف وجهات نظر الآخرين.

4-2- تشجع المتعلّم على عملية التعلّم. نقلاً عن (القدمي، 2009، 45)

4-3- تعطي فرصة لممارسة وتطوير المهارات الشخصية ومهارات الاتصال والتواصل.
ويرى الباحث بغض النظر عن المسميات فيما يتعلق بالدراما أو لعب الأدوار أو المسرح التعليمي أو التمثيل الدرامي أو الألعاب اللغوية أو الرياضية ولكن المهم أنّ اللّعب بكلّ أشكاله ومسمياته، يحوّل ما نريد تعليمه للأطفال وحتى الكبار إلى مادة محبوبة ومشوّقة لهم تدفعهم نحو المزيد من الدافعية والنشاط في عملية التعلّم.

5-مجالات استخدام طريقة لعب الأدوار:

يمكن للمعلّم استخدام طريقة لعب الأدوار في مجالات متعددة نذكر منها:

5-1-في مجال التدريب على العلاقات الإنسانية:

يرى كلٌّ من (الحيلة، 2002، 77؛ والهذيلي، 35، 2005) أنّ لعب الأدوار يساعد الطفل في التعبير عن ذاته ومواجهة الصعوبات التي يواجهها دون خوف أو تردد، ما يخفف لديه الشعور بالوحدة أو الانطواء أو الخجل أو الارتباك، إضافةً إلى تعديل بعض المواقف السلوكية غير المرغوب بها من خلال تفاعله مع أقرانه وإنشاء علاقات إنسانية تقوم على المودة والألفة والتعاون فيما بينهم.

ويرى الباحث أنّه يمكن للمعلّمين تعليم التلاميذ القيم وأساليب الإشراف والتوجيه والقيادة وضبط الصفوف عن طريق تنظيم التلاميذ في مجموعات ووضع التلاميذ في مواقف مختارة تتطلب منهم تقمص دور شخصية معينة مثل: (المعلّم، المهرّج، الطبيب، القاضي، رجل الدين، اللص) كما ذكر سابقاً، أو أدوارٍ للمتعلمين وفق نماذج متعددة من حياتهم المدرسية مثل: (المشارك، المتفوق، المتعاون، الأناني، الخائف، الخجول، الكسول، الدائم التأخير..).

5-2-في مجال التشخيص والتقييم والقيام بأدوار الشخصيات التاريخية:

يمكن للمعلّم أن يطلب من التلاميذ القيام بدور محدد يمثل فهمه لعملٍ معينٍ أو وظيفةٍ ما، مثل (دور البائع، الفلاح، المحاسب، البخيل، التاجر.....)، وكذلك يمكن قيام التلاميذ بتمثيل الشخصيات التاريخية سواءً كانت في العصر القديم أم في العصر الحديث، ويدور الحوار حول جانبٍ معينٍ يختاره المعلّم مثل (صلاح الدين الأيوبي، خالد بن الوليد، يوسف العظمة)، كما ويمكن الاستفادة من لعب الأدوار في دروس الجغرافيا من خلال حوار بين تلميذين يمثل كلٌّ منهما منطقةً أو قريةً أو مدينةً معينةً، ويتحدّث كلٌّ منهما عن خصائص منطقته، ويدعو زميله لزيارتها والاستمتاع بما فيها من مناظر ومعالم وصناعات، كما يمكن "أداء أدوارٍ تتصل بالمناسبات المختلفة مثل الأعياد الدينية أو الوطنية أو أداء

أدوار تتعلق بالمهن الموجودة في البيئة المحلية مثل: (ساعي البريد، الممرض، عامل النظافة، الخياط) (عفانة واللوح، 2008، 149، الحيلة، 2002، 283)، وبالتالي يستطيع معلمونا أن يوظفوا لعب الأدوار في المواد الدراسية جميعها، محققين بذلك المنهج التكاملي بين المواد الدراسية، بحيث أن كلاً منها يقدم جزءاً من المعارف والمهارات لتحقيق في النهاية المعرفة المتكاملة.

5-3-القيام بأدوار شخصيات حقيقية في معالجة مشكلة واقعية.

يقوم المعلم في هذه الحالة بطرح مشكلة من حياة التلاميذ الواقعية التي يعيشونها في حياتهم المدرسية مثل (الغياب المتكرر لأحد التلاميذ أو تدني مستوى أحد التلاميذ في المذاكرات أو العبث بأثاث المدرسة أو إيذاء زملائه) حيث يقوم أحد التلاميذ بدور المعلم، وآخر بدور التلميذ، وثالث بدور مدير المدرسة، ورابع بدور الأب، وخامس بدور المرشد التربوي، ويحاولون جميعاً إيجاد حل لهذه المشكلة، وهذا ينجح مع التلاميذ والطلبة في المراحل التعليمية المتقدمة.

٦-وظائف لعب الأدوار:

تعدّ طريقة لعب الأدوار من طرائق التدريس الحديثة التي تعتمد على فاعلية المتعلم ومشاركته في أثناء العملية التعليمية، وتساعده على المشاركة مع زملائه في مجريات الدرس، وتنمي لديه القدرة على التعبير والتفاعل الايجابي مع أقرانه، في جو يتسم بالحرية والعفوية والقيام بالأدوار التي يحبها، وتزيد من ثقته بنفسه، وتعزز قدراته وتدفعه نحو مزيد من التعلم.

إضافة إلى ما يمثله اللعب من أدوار تربوية ونفسية مهمة لحياة الأطفال، فهو يقدم وظائف عديدة على درجة كبيرة من الأهمية لحياتهم وتكوين شخصياتهم، ويمكن تلخيص أهم تلك الأدوار والوظائف وفقاً لما ذكره كلٌّ من (عبد الهادي، 2004، 326؛ و صوالحة، 2004، 195) وفق ما يلي:

*-تزود المتعلم بخبرات أقرب إلى الواقع العملي من أية وسيلة تعليمية أخرى، إذ يتعرف المتعلم إلى المشكلات التي يمكن أن تواجهه في المستقبل، ثم يضع حلولاً لها ويتخذ قرارات لمعالجتها، وبذلك فإنّ الألعاب تقلل من الهوة بين ما يجري في غرفة الصف، وبين ما يجري في الحياة اليومية.

*-يقضي على عوامل الضجر والملل التي قد تصيب الطلبة غالباً، ولهذا يمكن وضع المهارة في قالب لعبة أو تمثيلية وهذا يساعد في اكتساب هذه المهارة بسرعة أكبر.

*-تساعد المعلم في وضع إستراتيجية جديدة، لمعالجة الفروق الفردية بين الطلبة، وذلك من خلال توفير مهارات عديدة لمستويات مختلفة، وهي بذلك تتناسب معظم فئات الصف الواحد.

- *-يساعد في صقل شخصية المتعلم، فيصبح أكثر التزاماً، ويشعر بالمسؤولية أثناء عملية التعلم، لأنه المنفذ والمخطط للموقف التعليمي، فيسعى إلى إتمام المهمة الموكلة إليه بنجاح.
- *-يختلف دور كل من المعلم والمتعلم في حالة استخدام لعب الأدوار، فالمعلم لم يصبح الحكم الوحيد على فعالية سلوك المتعلم، ولم يصبح مصدر المعلومات أيضاً، بل لعب الدور ذاته، ففشل المتعلم أو نجاحه يعتمد على الاستراتيجيات المناسبة التي اختارها واتبعتها في تنفيذ لعب الأدوار وبذلك أصبح دور المعلم الإرشاد والتوجيه، وإدارة عملية تنفيذ طريقة لعب الأدوار لتحقيق أكبر عدد من الأهداف التعليمية. (عفانة، 2005؛ ونجم، 2001؛ وخليل، 2000).
- *-توفر السلامة والأمان للمتعلم، لأنه من الممكن أن يتدرب المتعلم على مواد وأدوات، دون أن تشكل خطورة على سلامته.
- *-توفر فرصة للتعبير عن الذات وعن الانفعالات. (جلس، 2011، 17).
- *-تزيد من اهتمام المتعلمين بالموضوع المطروح أو المشكلة المطروحة.
- *-تدرب المتعلمين على أساليب المناقشة والحوار ومعرفة قواعدها. (المصري، 2010، 42).
- *-تزيد من معرفة المشاعر الإنسانية وأساليب التفكير من خلال الدور الذي يقوم به.
- *-تساعد في مقارنة أفكار ومشاعر التلاميذ بين بعضهم البعض.
- *-تساعد في بناء القيم والاتجاهات وتعديل السلوك الاجتماعي من خلال مواقف حقيقية.
- *-تزيد من دافعية التلاميذ وتشويقهم للتعلم. (الخالدة، 2003، 94).

7-خطوات تنفيذ طريقة لعب الأدوار:

- حدد (جويس وويلز 15، 1986، Wells) مراحل عملية لعب الأدوار بما يلي:
- 7-1-تهيئة التلاميذ وتحسيسهم عن طريق تقديم المشكلة وشرح جوانبها وشرح كيفية القيام بالأدوار لتحقيق الفكرة المطلوبة.
- 7-2-تحليل الأدوار وتحديد التلاميذ الذين سيقومون بهذه الأدوار دون الدخول في تفاصيل ما سيؤديه التلميذ في دوره.
- 7-3-تهيئة المكان أو المسرح وأمكنة جلوس بقية التلاميذ وعملية تنقل القائمين بالأدوار وتحديد دور التلاميذ المشاهدين من حيث الأشياء التي سيهتمون بها ويرصدونها.

7-4- يحق للمعلم بعد البدء الفعلي للموقف التعليمي بإيقاف الموقف مؤقتاً أو بتقسيمه إلى عدة مواقف بالاتفاق مع التلاميذ.

7-5- المناقشة والتقييم لأدوار التلاميذ مع التركيز على الجوانب المهمة.

7-6- التوصل للمعارف والخبرات وتعميمها.

وحدها (شافتيل وشافتيل، shaftel & Shaftel) (الجلد، 2008، 153) بتسع خطوات:

-تهيئة المجموعة-اختيار المشاركين-تهيئة المسرح-إعداد المشاهدين-التمثيل-المناقشة والتقييم-إعادة التمثيل-المناقشة والتقييم-مشاركة الخبرات.

وحدها (أوذيل وشيفر، Othel & Shever؛ القضاة والترتوري، 2006، 218) بثماني خطوات:

- تحديد السلوك أو المهارة أو الاتجاه المراد تعليمه- كتابة المواقف- كتابة أدوار الشخصيات- توزيع الأدوار- توزيع بقية المهام على التلاميذ- إجراء إحماء سريع للتلاميذ- إدارة الموقف التعليمي من خلال لعب الأدوار- إجراء تلخيص ومناقشة لما قام به التلاميذ.

من خلال ما تقدم اعتمد الباحث في تنفيذ دروس القراءة وفق طريقة لعب الأدوار الخطوات الآتية:

1-الإثارة والتمهيد.

2-قراءة الدرس من قبل المعلم (الباحث).

3-قراءة الدرس من قبل مجموعة من التلاميذ.

4-تحديد الأدوار الواردة في الدرس وتوزيعها على التلاميذ، مع الأخذ بعين الاعتبار مشاركة جميع التلاميذ في مراحل الدرس جميعها.

5-التجريب الاستطلاعي للأدوار.

6-تقويم التجريب الاستطلاعي.

7-طرح الأسئلة من قبل مجموعة من التلاميذ على زملائهم الذين قاموا بتمثيل الأدوار.

8-إعادة تمثيل الأدوار من قبل المجموعة نفسها وتلافي الأخطاء التي وقعوا بها.

9-إعادة الخطوتين (6+7) (التقويم وطرح الأسئلة).

10-تمثيل الأدوار من قبل مجموعة ثانية من التلاميذ.

11-تكرار الخطوتين (6+7) (التقويم وطرح الأسئلة).

12-تقويم نهائي للدرس من خلال أوراق عمل توزع على التلاميذ.

8- إيجابيات طريقة لعب الأدوار:

- لا توجد طريقة من طرائق التدريس إلا ولها محاسن وعليها مأخذ ونورد إيجابيات هذه الطريقة بما يلي:
- 8-1- تتيح فرصة أمام المتعلمين داخل غرفة الصف باكتساب خبرات جديدة من خلال قيامهم بأدوار أناس آخرين ويسلكون سلوكهم في مواقف حقيقية وواقعية.
- 8-2- تساعد على التعلّم عن طريق العمل والخبرة المباشرة. (المصري، 2010، 40).
- 8-3- تساعد التلاميذ في التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم؛ بأسلوب محبب ومشوق.
- 8-4- تؤدي إلى تكامل بين الجوانب العقلية والوجدانية والنفسية والحركية حيال الموقف أو الموضوع المحدد. (العمادي، 2009، 36).
- 8-5- تساعد على نمو وتطوير شخصيات المتعلمين، وتحسين أدائهم، من خلال قيامهم بأدوار معينة، ينظر إليها بوصفها أهدافاً أساسية في المواقف التعليمية.
- 8-6- تساعد في إبراز الدور الفعّال للمتعلّم من خلال الإصغاء والانتباه والملاحظة والمناقشة والتقييم وتقديم المقترحات والتخيل والتفكير واتخاذ القرارات والنقد والإبداع.
- 8-7- توفر جواً آمناً للتعلّم والتدريب، بعيداً عن الانتقاد والسخرية والاستهزاء، لأن التعلّم يتم من خلال اللعب، وليس في إطار الحياة الجديّة. (حلس، 2011، 15).
- 8-8- تساعد في تدريب التلاميذ على المهارات الاجتماعية وتوفير مناخ ملائم لتطبيق هذه الأفكار داخل الصفّ وداخل المدرسة من خلال تفاعلهم مع زملائهم.
- 8-9- تساعد المتعلّم على ممارسة لغته في جوّ قريبٍ من الحياة الواقعية التي يعيشها، يستطيع من خلالها الفهم وإفهام الآخرين؛ من خلال المباريات اللغوية، وتزداد مفرداته، ويكتسب مفردات جديدة يوظفها في حياته اليومية.
- 8-10- تساعد المتعلمين على الإلقاء والتمثيل، واختيار الملابس المناسبة، ومراعاة العادات والتقاليد، والأفكار المناسبة، والاعتماد على النفس في الدروس القادمة، وإعداد الأدوات المناسبة.
- ويرى الباحث أنّ إيجابيات طريقة لعب الأدوار كثيرة ومفيدة عندما يحسن المعلمون توظيف هذه الطريقة بقالبٍ محببٍ إلى التلاميذ مع تحقيق الأهداف التعليمية، وتحوّل المدرسة من مكان منفرد لدى بعض التلاميذ إلى مكانٍ محببٍ لهم، فكم يشعر الطفل بالسعادة عندما يأخذ دور القلب أو دور الرئتين أو دور الكلية أو دور نهر الفرات أو دور أوغاريت أو دور قلعة دمشق أو دور سورية! وكم تكون

الفرحة والسعادة عندما يوجه إليه أحد أصدقائه سؤالاً يتعلق بدوره؟! ويجب بعفوية صادقة مستفيداً ممّا تعلمه ويربطه بخبراته السابقة! فمثلاً مَنْ أنتَ أيها الضيف الكريم؟ ويجب قائلاً: (أنا القلب أفع في الجهة اليسرى من الجسم. ما وظيفتك أيها القلب العزيز؟ وظيفتي: أقوم بضخ الدم إلى أنحاء الجسم كافةً، أو عندما يطرح سؤالٌ آخرُ على تلميذ قام بدور آخر مثلاً (من أنت أيها النهر الكبير؟ ويجب بصدقٍ ومحبةٍ (أنا نهر بردى أمر بمدينة دمشق وأروي بساتينها)، فإننا نكون عندها قدمنا مادةً تعليمية لأبنائنا مع الكثير من المتعة والتسلية والفرح والسرور، وهذا يحتاج إلى إمكانات معنوية بالدرجة الأولى من قبل معلمينا وإلى ضميرٍ حيٍّ لنحافظ على سلامة أبنائنا وعدم جعلهم يغادرون المدرسة قبل نهاية مرحلة التعليم الأساسي.

9-سليبات طريقة لعب الأدوار:

أورد بعض الباحثين والتربويين بعض السليبات لطريقة لعب الأدوار وهم بذلك محقون فلا توجد طريقة من طرائق التدريس إلا ولها إيجابيات وعليها عيوب، ولكن بشيءٍ من الحكمة والدراسة والخبرة يستطيع المعلم تجاوز هذه العيوب، ويورد الباحث فيما يلي بعض هذه العيوب وكيفية تلافيها من دون أن تفقد هذه الطريقة فاعليتها في العملية التعليمية:

9-1-لا تتيح طريقة لعب الأدوار للمتعلم الإبداع لأنّ المتعلم يتقمص الشخصية بشكلٍ كاملٍ ويلعب دورها دون إجراء بعض التغيرات عليها.(الفتلاوي،2004،403؛ زيتون،2005،573)

9-2-يبقى دور بقية المتعلمين خاملاً لأنهم لا يشتركون في إحدى مراحل الدرس ويبقون متلقين. ويرى الباحث أنّ هذا النقد فيه شيءٌ من الغلو، لأنّ المعلم الناجح يستطيع توزيع الأدوار بشكلٍ دقيقٍ يسمح بمشاركة جميع التلاميذ من خلال الأنشطة المتعددة والأدوار المتنوعة التي ستوزع على التلاميذ.

9-3-لا يشترك المتعلم في عملية إعداد المواقف التعليمية واختيار المشكلات التي ستطرح.

9-4-صعوبة إعداد المعلمين لاستخدام هذه الطريقة.(بدير،2007،106).

ويرى الباحث أنّ هذه الانتقادات يمكن تلافيها، إذا خطط المعلم خطوات درسه بشكلٍ جيدٍ، ووزع التلاميذ إلى مجموعات، تأخذ كل منها الدور المحدد لها، مع المرونة في التعديل والتبديل، وبأنّ الجميع سيشاركون في مراحل الدرس جميعها، وهذا ما قام به الباحث عند تنفيذ البرنامج التدريسي.

10-توظيف لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي:

تعدُّ طريقة لعب الأدوار من الأنشطة المحببة للتلاميذ، وذلك لأنَّ لعب الأدوار يمثل جزءاً كبيراً في حياتهم، فهم يعبرون من خلال لعب الأدوار عن أشياء لا يستطيعون بوحها للكبار، ولكنهم يجسّدونها من خلال أدوارهم، إضافةً إلى تعبيرهم عن أحاسيسهم ومشاعرهم من خلال الأدوار التي يقومون بها، وتنمي لديهم الخيال وطرحهم لأشياء لم تكن تتوقعها منهم، ويمكن توظيف لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي من خلال مشاركة التلاميذ في الأدوار الواردة في الدرس، أو التي لم ترد والتي يمكن تسميتها بالأدوار الثانوية، وهذا يتطلب من المعلم الدراية الجيدة والمشاركة الفعّالة في الإعداد والتحضير لدروس القراءة أو غيرها من المواد الدراسية، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات حتى يضمن مشاركة التلاميذ جميعهم في مجريات الدرس، مما يكسبهم الجرأة والحماسة والاندفاع للمشاركة، ويمنحهم الطلاقة في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، واختيار المفردات والجمل المناسبة في أثناء تأدية الأدوار التي اختاروها، إضافةً إلى الدقة في الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها عليهم زملائهم، ومحاولتهم تقمص شخصيات الأدوار التي يقومون بأدائها، والذي ينعكس من خلال الانفعالات التي تظهر على وجوههم، والحركات التي يقومون بها، وكذلك من خلال مشاركتهم في إبداء آرائهم في الدرس، واقتراح الحلول المناسبة لمشكلات ترتبط بحياتهم أو اختيار عنوان مناسب للدرس أو لأحد مقاطع الدرس، أو تخيل أنفسهم مكان إحدى شخصيات الدرس أو الحديث عن أسرهم والهواية التي يحبونها، أو تخيل أنفسهم أنهم شاركوا في إحدى المسابقات وفازوا بإحدى المراتب.

الفصل الرابع: القراءة والاستيعاب القرائي

أولاً-	القراءة والاستيعاب القرائي
	مقدمة.
1	القراءة والاستيعاب القرائي.
-2	مفهوم القراءة.
-3	تطور مفهوم القراءة.
-4	أهمية القراءة والفهم والاستيعاب القرائي.
-5	الأهداف العامة لتدريس القراءة.
-6	أهداف تدريس القراءة في الجمهورية العربية السورية.
-7	وظائف القراءة.
-8	مهارات القراءة.
-9	النمو اللغوي في مرحلة التعليم الأساسي.
-10	الخصائص النمائية والعقلية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي.
-11	مظاهر وأسباب الضعف القرائي.
-12	أسس الفهم و الاستيعاب القرائي.
-13	مستويات الفهم والاستيعاب القرائي.
ثانياً-	الانجازات ودورها في تنمية الفهم والاستيعاب القرائي.

مقدمة:	
1- مفهوم الاتجاه نحو القراءة:	
2- أهمية الاتجاه نحو القراءة:	
3- طبيعة الاتجاه وخصائصه:	
4- مكونات الاتجاه:	

مقدمة:

كرم الله عز وجل اللغة العربية حين جعلها لغة القرآن الكريم، وحظيت اللغة العربية بمهاراتها كلّها- بسبب أهميتها في حياة الفرد والمجتمع- باهتمام كبيرٍ من قبل الباحثين والتربويين وعلماء النفس واللغة وسعي الأمم والشعوب إلى تعليم أبنائها القراءة وفك الرموز اللغوية وفقاً لل فلسفة التربوية السائدة لديها، بما يتناسب مع هويتها القومية، حيث تعدّ القراءة المدخل الرئيس لتعلّم اللغة والنطق بها بشكلٍ سليمٍ، ومعرفة قواعدها ومبادئها، وهي أهم مهارة يجب أن يكتسبها التلاميذ الصغار ليتمكنوا من استيعاب المواد الدراسية الأخرى، ويستطيع الفرد من خلال القراءة تعرّف العديد من الثقافات، والعلوم العامة والعلوم الاختصاصية، ومن لم يتمكن من القراءة لن يستطيع أن يتعرّف هذه الثقافات والعلوم. ورد في معجم لسان العرب مادة (قرأ) ما يأتي: "قرأت الشيء قرأناً: جمعته وضممت بعضه إلى بعض، ومعنى قرأت القرآن لفظت به مجموعاً، أي ألقيته، وكلّ شيء جمعته فقد قرأته، وسمي القرآن قرأناً لأنه جمع القصص والأمر والنهي والوعد والوعيد والآيات والسور، ومن معانيها التبليغ يقال أقرئ فلاناً السلام، وأقرأ عليه السلام". (ابن منظور، 128، 1884؛ وأبو حرب، 842، 007).

وتعدّ القراءة الجيدة مطلباً من أهم متطلبات الفهم السريع ورفع مستوى تحصيل المتعلّمين ليس في مجال اللغة فحسب، ولكن في مجال العلوم المختلفة، فالطالب المتمكن من اللغة يتمكن من القراءة بسرعة ويساعده ذلك على فهم واستيعاب ما يقرأ، ونظراً لأنّ التعلّم يعتمد بدرجة كبيرة على القدرة القرائية فإنّ الصعوبات في هذا المجال يمكن أن تكون ذات تأثيرٍ سلبيٍّ على شخصية الطالب، و أشارت بعض الدراسات إلى أنّ ما يقارب من (20-25%) من طلبة المدارس العادية في المجتمعات العربية يواجهون صعوبات تعلّمٍ متنوّعةٍ من بينها صعوبات التعلّم اللغوية، وأنّ هؤلاء الطلبة يعدّون من ذوي الاحتياجات التعلّميّة الخاصّة، وأنّ كثيراً من أخطاء الطلبة ترجع إلى عدم قدرتهم على فهم ما يقرؤون، أو إلى خطئهم في الفهم أو إلى ضعفهم في التعبير. (الحيلة والبجة، 2002، 165؛ شعلان، 2011، 225؛ عبد الوهاب، 2008، 100؛ أبو موسى، 2007، 168).

وتمثّل القراءة إحدى أهم وسائل النجاح في الحياة، فهي الوسيلة الأهم والأكثر استخداماً في التفاعل مع الآخرين، وفي فهم الماضي والحاضر والمستقبل، وبغضّ النظر عن مقدار استعملنا أساليب التعلّم والمعرفة الأخرى فإنّ هذه الأساليب لا تزال تعتمد على القراءة، بل إنّ انتشار التقنية وتنوع مصادر المعرفة يؤكد -مع كلّ تطورٍ جديدٍ- أهمية القراءة ودورها الفاعل في

حياة الفرد والمجتمع.(النصار والمجيد،2010، 35).

وتزايدت اهتمامات الباحثين والمختصين (الطبية والنفسية والتربوية) بتدارس مشكلات القراءة التي يواجهها المتعلمين بالدراسة والبحث والتحليل، وتوصلوا من خلال نتائج أبحاثهم ودراساتهم ما تنطوي عليه من عمليات عقلية ونفسية وتربوية واجتماعية ومحاولة إيجاد حلول لبعض هذه الصعوبات والمشكلات القرائية وعلاجها.(الحيلة والبجة، 2002، 158).

وبالنسبة إلى التلميذ فإنّ النجاح في المدرسة بل في الحياة بشكل عام؛ يعتمد على تمكنه من القراءة، إذ إنّ فهم الرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية بل وحتى التفاعل مع الحاسوب؛ مرتبطٌ بقدرة التلميذ على إتقان القراءة.

وإذا كان للقراءة هذه المنزلة فإنّها في عصرنا الحاضر -عصر الاتصال والمعلومات والتكنولوجيا- تزداد أهميةً من حيث إنّ المشاركة الكاملة في العلم والتعليم والتجارة والصناعة وكلّ المهن يحتاج إلى مستوياتٍ متقدمةٍ من معرفة القراءة وإتقان مهاراتها ومستوياتها.

1-القراءة والاستيعاب القرائي: Understanding and reading Comprehension

جاء في شرح معنى استوعب بردها إلى أصلها الثلاثي وهو الفعل وَعَبَ، وَعَبَ الشيء في الشيء: أدخله فيه كلّهُ، واستوعب الشيء استيعاباً: أخذهُ جميعه، واستوعب المكان أو الوعاء الشيء: وسعه. و وَعَبَ فلان الحديث: تلقاه واستوفاه.(المعجم المدرسي، 2007، 1159).

ويذكر كلّ من (الصاوي،2003؛ وأبو عكر،2009؛ وأبو موسى،2007؛ والسيد،1988؛ وجود مان، Goodman 1994) تعريفات للقراءة والفهم القرائي نوردها وفق ما يلي:

"القدرة على فهم ما يقرؤه الفرد بصمتٍ أو بصوتٍ عالٍ". (الصاوي، 2009، 56).

ويرى (أبو عكر، 2009، 36) أنّ القراءة: "عملية عقلية ذهنية تأملية يتم فيها عملية تفاعل بين الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب والنطق به، والاستجابة لما تعنيه الرموز".

" ويرى (أبو موسى،18،2007) أنّ القراءة: "عملية عقلية تشمل تفسير الرموز والإشارات التي نراها والأصوات التي نسمعها و المعاني الموجودة فيها من خلال توظيفها في المواقف الحياتية المختلفة".

ويرى (السيد، 2014، 114) "أنّ القراءة من المهارات اللغوية المتمثلة في المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة، وأنّ مفهوم القراءة انتقل من الاقتصار على الجوانب الميكانيكية إلى مفهوم أوسع

وأشمل، فالقراءة بمفهومها الحديث، تشمل تعرّف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحةً، كما تشمل الفهم والربط والاستنتاج والتحليل والتفاعل مع المقروء ونفده".
وعرّف (Goodman) القراءة بأنها: "عملية نفسية لغوية يقوم القارئ بوساطتها بإعادة بناء معنى عبّر عنه الكاتب في صورة رموزٍ مكتوبةٍ". (السيد، 1988، 319).

وفي ظلّ التغيرات الاجتماعية وكمية المعلومات التي يخرج بها المجتمع، تبرز أمام المتعلّم عقبة من عدم القدرة على السيطرة سوى على جزء بسيطٍ من هذه المعلومات، الأمر الذي يضع أمام التعليم تحدياتٍ من نوعٍ جديدٍ؛ فأمام التدقّق المعرفي لا بدّ من تنمية مهارات الفرد وإطلاق قدراته لتمكينه من تعرّف مصادر المعرفة المتنوعة وحسن التعامل معها، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال الاهتمام بتنمية مهاراته، بحيث يستطيع أن يرى القضايا المختلفة برؤيةٍ أكثر عمقاً وشموليةً، الأمر الذي يؤكّد ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير لدى المتعلّم و قيام المدرسة بنهضة الظروف التعلّميّة المناسبة لإعداد جيلٍ قادرٍ على التعامل مع عصرٍ سريعٍ متغيّرٍ.

وتعدّ القراءة أساساً لكلّ تقدّم بشريٍّ فمن خلالها يكون الفرد اتجاهاته وقيمه وخبراته، التي تتعمق من خلال إجادته للقراءة وفنونها، لتجعله يتّصل بالعالم من حوله متفاعلاً مع مجتمعه وثقافته وعاداته، وإذا أُنقن المتعلّم القراءة وأجادها فإنّه يصبح مالكاً لأداة اكتساب المعرفة الأولى. (شعلان، 2011، 225).

وقد نشرت اللجنة القومية للقراءة في الولايات المتحدة الأمريكية تقريرها بعنوان "أمة قارئة" لتؤكد فيه أنّ القراءة للأطفال هي أهمُّ نشاطٍ يمكن أن يساهم في بناء المعرفة اللازمة لنجاحهم في القراءة مستقبلاً، ويشير التقرير إلى خمسة مبادئ عامة تحدد طبيعة القراءة هي:

- *- إنّ القراءة عمليةٌ بنائيةٌ بمعنى أنّه لا يوجد نصٌّ يفسر نفسه تفسيراً تاماً .
- *- إنّ القراءة ينبغي أن تتسم بالطلاقة؛ فهناك ارتباطٌ وثيقٌ بين الطلاقة والقدرة على فهم المقروء.
- *- إنّ القراءة عمليةٌ إستراتيجيةٌ تحتاج إلى قارئٍ مرّنٍ؛ يستطيع تغيير طريقة قراءته وفقاً لمقدار تعقّد النص ومدى فهم القارئ لموضوعه.

*- إنّ تعلّم القراءة بحاجةٌ إلى دافعيةٍ؛ لأنّ تعلم القراءة الجيدة يستغرق سنواتٍ عدّة، ويحتاج إلى كثيرٍ من الجهد والثقة بالنفس. (أندرسون وآخرون، 2002، 15، Anderson at all).

*- إنّ القراءة مهارةٌ متناميةٌ باستمرارٍ، لا يمكن أن يتقنها الفرد في سنٍ معينةٍ، بل هي مهارةٌ يستمر تحسينها من خلال الممارسة والمتابعة والمواظبة على القراءة.

ومهارات الفهم والاستيعاب القرائي ليست مجرد مهارات آلية بسيطة؛ إنها عمليات ذهنية تأملية، تحتوي على التحليل والحكم وحلّ المشكلات وغيرها الكثير، كما وأنها ضرورةً عصريةً يحتمها العصر، لتكوين جيلٍ من المتعلّمين، يجعل المادة المقرّوة في المناهج التعليمية والكتب الدراسية مصدراً للتفكير، ويضيف إليها من تفكيره وإبداعاته أفكاراً متنوّعةً فريدةً، ويعدّ الفهم أساس عملية القراءة؛ فقراءة بلا فهم لا تعدّ قراءة بمفهومها الصحيح، وإنّ تنمية قدرة التلاميذ على فهم المادة المقرّوة؛ يحقّق نمواً معرفياً، ويكسبهم القدرة على النقد الهادف وقبول أفكار الآخرين، والقدرة على توظيف هذه الأفكار والخبرات في مواقف تعليمية جديدة.

وأكد (كوبر وآخرون، cooper at all) أنّ عملية القراءة هي " الفهم وتنمية الاستيعاب، وأنّ الفهم هو عملية إعادة بناء المعنى عن طريق دمج معلومات النص؛ مع المعلومات السابقة التي يعرفها القارئ، وتتضمن عملية البناء هذه التفاعل بين القارئ والنص، واستخدام عمليات المعالجة العميقة للحصول على المعنى الصحيح". (كوبر وآخرون، cooper at all، 1988، 56)

وجدير بالذكر أنّ التلميذ يواكب عصرًا تزايدت فيه المواد القرائية حتى لم يعد قادراً على قراءة كلّ ما ينبغي عليه قراءته ومن الضروري تنمية مهاراته وعاداته القرائية؛ ليتمكن من السيطرة عليها قراءةً وفهماً. والفهم بذلك هو إعادة بناء للنص، وبحث عميق لما وراءه من الكلمات والجمل، وتجاوز البنية السطحية للنص إلى البنية العميقة واستنباط الفوائد والعبر من النص. (فهمي، 2003، 117).

ويذكر السيد أنّ مواقف الاتصال اللغوي ليست مواقف بسيطة تكفي فيها الكلمة الواحدة، بل هي مواقف معقدة، إذ إنّ ثمة معاني يريد المتكلّم أو الكاتب أن يعبر عنها في جملٍ وتراكيب، ولا بدّ للمستمع أو للقارئ من أن يحتفظ في عقله بالمعاني المختلفة للرموز في أثناء انتقاله بين أجزاء الجملة، وأن يدرك العلاقات المختلفة بين مجموعات المعاني، فالمعنى الذي يصل إليه المستمع أو القارئ؛ يتوقف على إدراكه للعلاقات بين أجزاء الجملة الواحدة، ثم بين الجمل في الفقرة الواحدة، ثم بين الفقرات، فإذا لم تتوفر لديه القدرة على إدراك العلاقات المختلفة؛ صعب عليه الفهم". (السيد، 1988، 45-46).

وهذا يتفق مع ما أشار إليه (فضل الله، 86، 2001) من أنّ فهم القارئ للنص المقرّوة يزداد عندما يفسره ويشرح مضامينه، ويستخلص ما بين سطوره ويتنبأ بأحداثه، ويحلّل مشاعر شخصياته، ويتعمق في فهم المقرّوة، ويبلغ ذروته بإصدار حكمٍ أو رأيٍ بشأنه، وتمييز ما فيه من حقائق وآراء، والاستعانة به في حلّ

المشكلات، والاستفادة مما وراء سطوره في قراءة مادةٍ جديدةٍ، أو التحدث في موقف، أو كتابة موضوع، أو القيام بأي إبداعٍ لغويٍّ آخر.

يستنتج الباحث في ضوء ما سبق: أنّ الفهم والاستيعاب القرائي لا يحدث فجأةً، فهو ليس عملية سهلة، وإنما عملية تتوقف على مستويات متعددة، ويتطلب قدراتٍ وإمكانياتٍ متباينةٍ، يمكن أن تتدرج تحتها مهاراتٌ كثيرةٌ، فالفهم والاستيعاب القرائي يسير كتفاعلٍ ديناميكيٍّ حيٍّ بين معلومات الفرد السابقة الموجودة في ذهنه، والمعلومات الجديدة الموجودة في النص، وهو على مستويات (الحرفي والاستنتاجي والنقدي والتدققي والإبداعي) وبالتالي فالفهم والاستيعاب القرائي يعتمد على التفاعل بين خبرات القارئ السابقة والمعلومات الجديدة للوصول إلى استنتاجات معينة، والقراءة الحقيقية هي القراءة التي تقترن بالفهم الذي يعتمد على سهولة استخدام التلميذ للمفاهيم والمعاني التي اكتسبها من خلال خبراته السابقة.

وبالتالي يمكن القول: إنّ إتقان مهارات الفهم والاستيعاب القرائي غاية عملية القراءة وهدفها المرجو، وأساس اكتساب الخبرات والمعلومات والتحصيل الدراسي؛ ومهارة ضرورية للتقدم في العملية التعليمية فهي ليست عمليةً آليةً ولكنها عمليةٌ تفكيرٍ نشطةٍ، يتفاعل معها القارئ لفهم المادة المقروءة واستنتاج المعنى في ضوء الخلفية المعرفية له.

2- مفهوم القراءة: Concept of reading.

يعدُّ (ج. بورموث, J, Bormouth) من أوائل الباحثين الذين اهتموا بتقديم تعريفات للفهم القرائي حيث عرّفه بأنّه: "مجموعةٌ من المهارات العامة اللازمة لاكتساب المعرفة وإظهارها كنتيجة لقراءة اللغة المكتوبة". (ج. بورموث, 1969, 52)

ويرى العديد من الباحثين والتربويين نذكر منهم: (الدليمي والوائل، 2005، 5؛ وعاشور والحوامدة، 2002، 61؛ وجاد، 2003، 18) أنّ القراءة مهارةٌ من مهارات اللغة العربية، وهي عملية تفاعلٍ متكاملةٍ، فالقارئ يدرك الكلمات بالعين ويفكر فيها ويقرؤها حسب خلفيته وتجاربه السابقة، ويخرج منها بأفكارٍ وتعميماتٍ جديدةٍ، إضافةً إلى أنّها عملية اتصال ونقل للمعلومات بين المرسل والمستقبل.

وينظر (Good man) إلى القراءة ويعدها "عمليةً حيويةً يشكل القارئ محورها، فهي تتطلب من القارئ جهداً كبيراً، لأنه المقصود بالرسالة المقروءة، وعليه أن يوظف كلّ طاقاته لفهم الرسالة، وفك رموزها، والوصول إلى المعاني المتضمنة فيها، وإصدار الأحكام حولها". (جود مان, 1994, 7)

فالقراءة من دون فهم لا تعدّ قراءة، لأنّ الغرض الأساسي من عملية القراءة هو تمكين القارئ من استيعاب النصوص القرائية، فالاستيعاب القرائي ليس عملية سهلة، بل هو عملية معقدة، تتطلب قدرات وإمكانات عقلية متعددة بدءاً بالمستوى الحرفي وصولاً إلى مستويات الاستيعاب القرائي العليا.

ويؤكد (بلنسر، 1995، 38 Palincar): "أنّ الاستيعاب الواسع للقراءة لن يتحقق بصورة مناسبة إلا إذا توفرت للمتعلّم درجة مناسبة من الوعي من أنماطٍ ذهنيةٍ وعملياتٍ أدائيةٍ".

ويشير (كوكس وجوثير، 2001، 118 Cox & Guthrie): "إلى أن تنمية حبّ التلاميذ للقراءة من خلال لعب الأدوار، يولد لديهم حوافز ودوافع داخلية تظهر جليةً من خلال مشاركتهم في مجريات الدرس، وقيامهم بالأدوار المسندة إليهم بحريةٍ وعفويةٍ وتلقائيةٍ الأمر الذي يؤثر بشكلٍ إيجابيٍّ في الاستيعاب القرائي والإقبال على القراءة والاستمتاع بها".

كما تعدّ عملية القراءة الأساس في عمليتي التعلّم والتّعليم، وإحدى مفاتيح المعرفة ومن مهارات النمو المعرفي، وهي من أول المهارات التي يتعلّمها التلميذ في المدرسة، ومن هنا تبرز أهميتها في توفير سبل النجاح، التي تسعى المدرسة إلى تعلّمها للتلاميذ والطلّبة. (العمّاي، 2009، 2).

ويرى الباحث أنّ الفهم القرائي عملية عقلية يقوم فيها المتعلّم بالتفاعل الإيجابي مع النص المكتوب ويستخدم في ذلك خبراته السابقة في الربط الصحيح بين الرمز ومعناه، والربط بين السلوك الصحيح والسلوك الخاطيء، وإعطاء ضدٍ لبعض الكلمات المطروحة عليه، والتمييز بين الحقيقة والخيال كأن يميز على سبيل المثال بين (طار التلميذ من الفرح، طار العصفور من العش) وإيجاد المعنى المناسب من خلال النص، وتحديد الحقائق والآراء، وتحديد الفائدة من الدرس، كلّ ذلك يجعله يمتلك في نهاية الدرس خبراتٍ جديدة يمكن له استخدامها فيما بعد في المواقف الحياتية التي يعيشها وبواجهها.

ويكاد يكون هناك شبه اجماع لدى العديد من الباحثين والتربويين حول تعريف القراءة وعدّها عمليةً عقليةً تهدف إلى التفاعل بين النص الموجود والقارئ، وفهمها وتحليلها وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة نذكر منهم (الحافظ، 2008، 45؛ التيجاني، 2010، 80؛ عاشور والحوامدة، 2002، 62؛ أبو مغلي، 2010، 17؛ وطعيمة، 2001، 132؛ أبو موسى، 2007، 18؛ والدليمي والوائللي، 2005، 203؛ واسماعيل، 2003، 5؛ وأبو عكر، 2009، 36؛ وتومسون، 2000، 3؛ Thompson، 2000، 11؛ وكاترين، 2002، Catherine؛ وشحاتة والنجار، 2003، 232؛ عبد الحميد، 2000، 189؛ يونس، 2001، 365؛ ميرهاساني وتوسي، 2000، 65، Mirhassani, & A. Toosi) ويعرض الباحث بعض هذه التعريفات بغرض اللقاء الضوء عليها.

3- تطور مفهوم القراءة: The development concept of reading

قال عمر بن الخطاب رضي الله عنه: "عليكم بالعربية فإنها تثبت العقل و تزيد من المروءة".
(الهاشمي و العزاوي ، 2005، 40).

مما لا شك فيه أنّ عملية القراءة ليست حديثة العهد، وإتّما يرجع أصلها سواءً كانت مكتوبةً باليد، أم مطبوعةً؛ إلى بدء الخليقة، عندما خلق الله عزّ وجلّ (آدم عليه السلام) وعلمه الأسماء كلّها، وعندما بدأ الإنسان استخدام الصّور والرموز كوسيلةٍ لإبلاغ الرسائل، أو تأريخ الحوادث، واستمرت الحال كذلك حتى مطلع القرن العشرين الذي شهد إضافاتٍ مهمة على مفهومها يمكن رصدها من خلال النقاط الآتية:

3-1- في مطلع القرن العشرين:

كان مفهوم القراءة مقتصرًا على عنصرٍ واحدٍ، وهو التعرّف إلى الحروف والكلمات، والتلفّظ بها، إلا أنّ (ثورنديك، Thorndike) وجد أنّ عمليّة القراءة ليست مهارةً بسيطةً، وإتّما هي عمليّة معقّدة تشمل مجموعة من المهارات، وتتضمن الكثير من العمليّات العقلية (كالإدراك والتذكر والاستنتاج)، وكان هدف المدرّسين آنذاك منصباً على أنّ يتقن التلاميذ عمليّتي التعرّف ومن ثمّ النطق، ونتيجة لهذا فإنّ الأبحاث والدراسات السابقة التي دارت حول القراءة كانت منصبة على الآلية الفسيولوجية التي ترتبط بالفرد كحركات العين وجهاز النطق، ومع تقدم الأبحاث العلميّة اتخذت القراءة أسلوباً من أساليب النشاط الفكريّ في حلّ المشكلات، وأصبحت القراءة بمفهومها الحديث تشتمل على معرفة الحروف والكلمات والنطق بها صحيحةً، كما تشمل الفهم والربط والاستنتاج والتحليل والتفاعل مع المقروء ونقده والإسهام في حلّ المشكلات. (السيد، 1988، 320، عويضة، 2012، 11).

3-2- في العقد الثاني من القرن العشرين:

توسعت الدراسات والأبحاث المتعلقة بالقراءة فتناولت أخطاء التلاميذ وبخاصة الكبار منهم في قراءة الجمل وال فقرات، فقد أجرى (ثورنديك، Thorndike) أبحاثاً في هذا الجانب، وخرج بنتيجة أنّ القراءة ليست عمليّة آليّة خالصةً، ولكنّها عمليّة معقّدة كالعمليات الرياضية، تتطلب الفهم والربط والاستنتاج، وكان لهذه النتيجة تأثيرٌ كبيرٌ في مفهوم القراءة، ما أدّى إلى إضافة عنصرٍ جديدٍ لها هو الفهم، وأدّى ذلك إلى بروز أهمية القراءة الصامتة، وأضيف عنصرٌ ثالثٌ هو النقد، إذ أثبتت التجارب والأبحاث المتعددة أنّ القراءة تختلف بحسب الغرض منها، واختلاف موادها.

3-3- في بداية العقد الثالث من القرن العشرين:

شهد مفهوم القراءة نقلة نوعية جديدة، فبعد أن كانت القراءة نطقاً وتعرفاً وفهماً ونقداً، أُضيف إليها عنصرٌ ثالثٌ وهو أن القراءة نشاطٌ فكريٌّ يؤدي إلى حلّ المشكلات، ومن هذه العناصر بدأ مفهوم القراءة يتغلغل في عمليات التعلم، فغداً مفهومها يقوم على التعرف والنطق والفهم والنقد والموازنة وحلّ المشكلات، وبذلك تقاس فاعلية القراءة بمدى الفهم والاستيعاب وقدرة الفرد على الاحتفاظ بما قرأه واستدعائه عند الحاجة بصورةٍ سليمةٍ وسريعةٍ. (مصطفى، 2005، 18؛ البجة، 2005، 64-65).

يرى الباحث من خلال ما سبق أنّ مفهوم القراءة من المفاهيم التي تطوّرت بتطوّر العصور، حيث كانت تعني تعرّف الرموز والحروف والنطق بها، ثم تطورت إلى معرفة المعنى الضمني للنص وما يرمي إليه النص من قيم وحكم وما يستنتجه المتعلّم من بين السطور، واستخراج العاطفة من النص، وتوجيه النقد للنص وبيان ما يحتويه من إيجابيات وسلبيات، وهذا دفع إلى أعداد المتعلّم القادر على القراءة والفهم والنقد وابداء الرأي وتنمية الجانب الإبداعي لديه.

4- أهمية الفهم والاستيعاب القرائي: The importance of understanding and reading comprehension.

حظي موضوع الفهم والاستيعاب القرائي على الكثير من الوقت والجهد من اهتمام الباحثين التربويين والقائمين على التعليم نذكر منهم: (الدليمي والوائل، 2005، 11؛ عواشيرة، 2005، 101؛ رياض وقاسم، 2000، 333؛ عبد الحميد 2000، 203؛ جاب الله وآخرون، 2011، 26-27).

وقد يعزى ذلك إلى الدور المهم الذي يؤديه الفهم والاستيعاب القرائي في عملية التعلم، فالتعلم عن طريق الحفظ تفقده ذاكرة المتعلّم بسرعة، بينما التعلم الناتج عن الفهم يبقى فترةً أطول في ذاكرة المتعلّم، وهذا يؤكد أهمية الفهم والاستيعاب القرائي وأثره الإيجابي في عملية التعلم، كونه يجعل النص المقروء جزءاً لا يتجزأ من المعارف الخاصة بالمتعلّم، ويرجع الاهتمام باستراتيجيات الفهم والاستيعاب القرائي انطلاقاً من أهميتها في مساعدة المتعلّم على التعامل بفاعلية مع المعلومات والبيانات المكتسبة عن طريق القراءة في مختلف المجالات، وإنه بالرغم من تعليم التلاميذ وتدريبهم على بعض مهارات القراءة وتكرارها وتطبيقها على العديد من المواد الدراسية؛ إلا أنّ العديد منهم لا يخطون خطوة واحدة أبعد من مهارات فك الرموز، لأنهم لم يتعلموا تطوير استراتيجيات الفهم الفعّالة، ونتيجة لذلك يحصلون على القليل جداً من الفائدة في قراءة المواد داخل المدرسة أو خارجها على حدٍ سواء.

ومن هنا تبرز أهمية الاستيعاب القرائي حيث يتمكن التلميذ من توظيف قدراته واستغلال ما لديه من إمكانيات، والإفادة مما مرّ فيه من خبرات سابقة، كما لو أنّه يتعلّم كيفية التعلّم، أو ما يمكن أن نسميه التعلّم الذاتي، ولا يقتصر الفهم والاستيعاب في القراءة على مادة دراسية بعينها، فالفهم والاستيعاب يشمل المواد الدراسية كلّها من لغة عربية وعلوم ورياضيات وغيرها.

ويفسر العديد من الباحثين منهم (هلال، 2007، 2؛ فضل الله، 2001، 82؛ الزيات، 1998، 40) أنّ أيّ ضعفٍ في القراءة سيؤدي بالنتيجة إلى ضعفٍ تحصيليّ في المواد كافةً، وهذا يعني أن تنمية مهارات القراءة مع الفهم لا تقتصر على مدرسي اللغة العربية فقط، وإنما هي مسؤولية تقع على عاتق المدرسين جميعهم؛ لأنّ تنمية مهارات القراءة سيؤدي إلى تنمية مهارات المتعلّمين في شتى فروع المعرفة، وباكتساب هذه المهارات يمتلك المتعلّمون أداةً صالحةً لكلّ زمانٍ ومكانٍ، كما أن القراءة من أفضل السبل لتنمية التفكير في عصر أصبح فيه تعليم التفكير وتنمية مهاراته حاجةً ملحةً للمتعلّمين من أجل رؤية الأمور بشكلٍ أوضح، وإنّ الضعف في الفهم والاستيعاب القرائي سببٌ رئيسٌ للتأخر الدراسي، فهو يؤثر على صورة الذات لدى التلميذ، وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، بل قد يفوقه التأخر الدراسي إلى مغادرة مقاعد الدراسة قبل انتهاء مرحلة التعليم الأساسي.

ويرى الباحث أنّ المعلّمين يمضون وقتاً كبيراً في الشرح والتوضيح وطرح الأسئلة على التلاميذ من خلال استخدامهم لاستراتيجيات التدريس التي تقوم على فاعلية المتعلّم، ودوره الرئيس في العملية التعليمية، ويحتاج الفهم والاستيعاب القرائي إلى مهارات تفكير معينة، فالتلميذ في المرحلة المتوسطة يصبح أكثر استعداداً لتنمية قدراته على الفهم والاستيعاب القرائي، وأكثر سيطرة على مهاراته، نظراً لاطراد النمو العقلي في هذه المرحلة العمرية، ما يساعد على تبلور هذه المهارات لديه، لذلك يجب أن تركز أهداف المدرسة على إكساب التلاميذ مهارات الفهم والاستيعاب القرائي في مستوياتها العليا، لإتاحة فرصة أكبر لإبداء الرأي، والنقد، والإبداع، وإنّ صقل قدرة التلميذ على الفهم والاستيعاب يؤدي إلى إقباله على تحصيل الأفكار والمعلومات، مع الإحساس بالمتعة في أثناء القراءة، ويشجعه على مزيد من القراءة والاطلاع، ما يغني تفكيره وثقافته ويزيد من حصيلته اللغوية.

4-1- أهمية القراءة بالنسبة إلى الفرد:

لا يخفى على أحدٍ من أهمية القراءة في حياة أفراد أسرته وعائلته والمجتمع الذي يعيش فيه، وما تتركه القراءة من آثارٍ إيجابيةٍ في حياة الأفراد، سواءً من الناحية النفسية أم الاجتماعية أم العقلية أم المعرفية

بل وحتى العاطفية، ويورد الباحث بعض النقاط التي ذكرها بعض التربويين والباحثين حول أهمية القراءة في حياة الفرد نذكر منها:

- *- القراءة غذاء العقل والروح، ويكفيها شرفاً أنّها الكلمة الأولى التي تنزل بها (جبريل)- عليه السلام- على نبينا (محمد صلى الله عليه وسلم) حينما أمره بالقراءة بقوله تعالى ﴿اقرأ باسم ربك الذي خلق ، ﴿﴾ (سورة العلق، الآية،1). وهذا دليلٌ عظيمٌ على أهميّة القراءة. (البصيص،2011، 29).
- *- القراءة وسيلة من وسائل الاتصال الفكري بين الأفراد وبين المجتمعات.
- *- القراءة وسيلة للتعبير عما يعيش في النفس من أحاسيس (زقوت، 1999، 99).
- *- القراءة هي النافذة إلى الفكر الإنساني، الموصلة إلى كلّ أنواع المعرفة ، ولذلك يعدّ اختراع الإنسان للقراءة والكتابة هي أولى فقراته الحضارية التي يعيشها الآن. (عبد الحميد،2000، 203).
- *- القراءة تنمي حبّ المطالعة وغرس المعرفة في النفوس، مما ينتج قاعدةً ثقافيةً عريضةً في المجتمع.
- *- القراءة وسيلة لاكتساب المعلومات والمهارات والخبرات المختلفة. (اسماعيل، 2000، 112).
- *- القراءة تساعد التلميذ على النجاح في المواد الدراسية، وبدون القراءة لا يتم فهم المواد الدراسية.
- *- القراءة تمكن الفرد من الاطلاع على تراث الأمة ما يساعده على اتساع الفكر والنمو والإبداع.
- *- القراءة تساعد على تنمية التفكير، وتكوين الاتجاهات والميول نحو المواد الدراسية وتساعد في بناء الشخصية العارفة والمتعلّمة في وقتٍ واحدٍ. (لافي، 2006، 164- 165).

2-4- أهمية القراءة بالنسبة إلى المجتمع:

- إذا كانت القراءة تحقّق للفرد التفوق والنجاح، وتكسبه المزيد من المعارف، وتزيد مفرداته اللغوية، فهي أكثر أهمية للمجتمع الذي يعيش فيه، وتتجلى أهمية القراءة في حياة المجتمع من خلال:
- *- القراءة ترفع من المستوى الثقافي للأفراد الذين يشكلون المجتمع الواحد وتربط أفكارهم.
 - *- القراءة تعمل على تنظيم أفكار المجتمع كما تعمل على تقارب هذه الأفكار بحيث توحد المجتمع الواحد؛ حتى لو اختلفت الآراء والاتجاهات. (اسماعيل، 2000، 113).
 - *- القراءة تعرّف كل مجتمع حضاري بغيره وثقافته وبفكره فيفيد الآخرين ويستفيد منهم.
 - *- القراءة تقوم بتوصيل التراث من الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة، ولا قيمة للتراث المكتوب إذا لم يجد قُرّاءً يستفيدون منه.

*-القراءة تؤدي إلى النهوض بالتعليم والصناعة والزراعة وشتى مناحي الحياة، من خلال الوقوف على ما اكتشفه العلماء والأدباء والباحثون، ومتابعة ما توصلوا إليه في مجالات العلم والمعرفة.

*- القراءة تعزز أواصر التواصل الاجتماعي والتكيف الاجتماعي والشعور بالانتماء للوطن الذي يعيش فيه الفرد واحترام قبول الآخر واحترام الثقافات الأخرى.

ويخلص الباحث من خلال ما تمّ عرضه: أنّ القراءة ضرورية للفرد والمجتمع معاً، فالمجتمع الذي يقرأ ويتبادل الأفكار والآراء هو مجتمعٌ قويٌّ قادرٌ على الحياة والنمو، ويقدر تطوّر المجتمع بقدر ما تتطوّر قدرات أفرادها، فالعلاقة بينهما يمكن تشبيهها بالعلاقة الطردية، فوجود أفرادٍ متعلمين قادرين على الاختراع والبحث والتنقيب ينعكس إيجابياً على المجتمع الذي يعيشون فيه، وتقدّم المجتمع ورفيّه ينعكس إيجابياً على أفرادها من خلال تأمين مستلزمات الدراسة والبحث والتنقيب، فيكونوا شركاء في بناء الوطن، فتكون الخبرات مشتركة بينهم، ومصالحهم متبادلة، كما أنّها تساعد المجتمع على النهوض والتقدم واللحاق بركب الحضارة الإنسانيّة البناءة، بدلاً من العيش عاليةً على الآخرين.

5-الأهداف العامة لتدريس القراءة: The goals of teaching reading

نظراً لأهمية القراءة في حياتنا، عدّت القراءة من أهم مهارات اللغة التي ينبغي التركيز وتدريب التلاميذ والطلبة عليها، و يذكر كلٌّ من (الحسن، 2003، 80؛ ومصطفى، 2005، 149؛ عبايده، 2008، 19-20) مجموعة من الأهداف العامة لتدريس القراءة يوردها الباحث فيما يلي:

5-1- إكساب الفرد القدرة على الرجوع إلى الكتب، بحثاً عن المعرفة في معانيها المختلفة، مما يؤهله للتعرف إلى ثقافته وتراثه.

5-2- إكساب الفرد القدرة على الاستمتاع بقراءة أنواع الأدب من (شعرٍ وقصةٍ ومسرحيةٍ) وذلك يفيد في شغل وقت فراغه بأشياء مفيدة ومسلية بأن واحد.

5-3- إكساب الفرد القدرة على الكتابة الإبداعية في مجالات الأدب المختلفة من خلال قراءاته المتنوعة.

5-4- إكساب الفرد ثروة لغوية في التراكيب والمفردات والصور الفنية الموجودة في ثنايا الكتب.

5-5- الارتقاء بفهم القارئ وتوسيع مداركه، ما يؤهله إلى عمق التفكير والقدرة على الإبداع، في مجالات الحياة المختلفة. (الحسن، 2003، 80).

5-6- تدريب التلميذ على النطق السليم للألفاظ، فيعصم لسانه من الخطأ.

5-7- تهيئة التلميذ اجتماعياً لتقبل حياة الجماعة، والتعامل معها عن طريق تبادل الألفاظ اللغوية والسؤال والجواب. (مصطفى، 2005، 149).

5-8- تشويق التلاميذ للقراءة وزيادة الرغبة فيها نتيجة ما يقدم إليهم من كتب مصورة.

5-9- تهيئة التلميذ للانسجام والألفة مع الكتاب، ومع الأشياء المطبوعة، عن طريق وضع العديد من الكتب والصور أمامه.

6- أهداف تدريس القراءة في الجمهورية العربية السورية:

يرمي تدريس القراءة في مرحلة التعليم الأساسي إلى ما يلي:

*- إكساب التلميذ صحة القراءة وجودة النطق وحسن الأداء.

*- التقاط ما يستمع إليه وفهمه في شيء من السرعة.

*- فهم ما يقرأ في شيء من الدقة وعدم الإبطاء.

*- تحصيل شيء من المعارف العامة.

*- زيادة الوعي القومي. (وزارة التربية، 2007، 122).

*- اعتماد اللغة الفصيحة لغة تواصل وتعلم.

*- تمكين المتعلم من قواعد اللغة الأساسية وتوظيفها في التواصل مع الآخرين.

*- تمكين المتعلم من مهارات اللغة الأربع (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) الملائمة لكل الموضوعات والقضايا على اختلاف أنواعها واستخدام أساليب التعبير الوظيفية شفويًا وكتابيًا كالحوار والمناقشة والتعليق وإبداء الرأي وعرض المعلومات وكتابة التقارير والملخصات.

*- إثراء حصيلة المتعلم اللغوية بالمفردات والتراكيب والمصطلحات الخاصة بحقول المعرفة المتنوعة.

(وزارة التربية، 2011، 8).

*- اكتساب عادات التعرف البصري على الكلمات، كالتعرف على الكلمة من شكلها، والتعرف على الكلمة من تحليل بنيتها.

*- سلامة النطق في القراءة الجهرية، ومعرفة الحروف وأصواتها، وصحة نطقها.

*- فهم الكلمات والجمل والنصوص البسيطة.

*- بناء رصيد مناسب من المفردات التي تساعد على فهم المقاطع التي تمتد إلى عدة فقرات.

*- تنمية الرغبة والشوق إلى القراءة والبحث عن المواد القرائية الجيدة. (وزارة التربية، 2011، 122).

- *-التدرب على علامات التقييم ووظيفتها في القراءة.
- *- توسيع خبرات التلاميذ عن طريق القراءة في المجالات الواسعة المختلفة.
- *-تكوين عادات القراءة المتعددة والمفيدة فقد تكون القراءة للاستمتاع أو للدراسة أو لحل المشكلات.
- *-الاستمرار في تنمية قدرات ومهارات التلاميذ في القراءة، مثل السرعة في النظر والاستبصار في القراءة الصامتة والجهرية. (وزارة التربية، 2011، 72).

ويرى الباحث أن هذه الأهداف هي في غاية الأهمية في ما نتطّلع إليه في غرسها وتنميتها لدى أطفالنا وتلاميذنا وطلبتنا، ولكنها تبقى نظرية نستمتع بقراءتها، ونفاجأ عندما لا نرى لها تطبيقاً حقيقياً في الواقع المدرسي، ونرى تدني مستويات التحصيل لدى التلاميذ والطلبة، وخاصة في مجال اللغة العربية، ما ينعكس سلباً على تحصيل التلاميذ والطلبة في بقية المواد الدراسية، مع العلم أنّ بعض التلاميذ لا يعانون من تخلف أو قصور عقلي، وإنّما يعانون من صعوبة في القراءة، وصعوبة في فهم واستيعاب المادة التي يقرؤونها، بسبب عدم تمكنهم من امتلاك مهارات التعلم المناسبة في مراحل التعليم المبكرة.

7- وظائف القراءة: Reading Functions

يعدّ تعلم القراءة عمليةً مستمرةً، ولتنمية قدرة تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي على القراءة بصورة صحيحة، لا بدّ من تنمية مهارات قرائية معينة، بحيث تشكل هذه المهارات سلسلةً من المهارات المرتبطة ببعضها، و ينبغي أن يكتسب التلاميذ إحدى المهارات قبل الانتقال إلى تعلّم مهارةٍ جديدةٍ، حتى إذا ما أتقن التلاميذ تلك المهارات؛ استطاعوا أن يطبقوها في أيّ موقفٍ يتطلب منهم القراءة. وتعدّ القراءة عنوان الرقيّ والتقدّم فهي أداة ووسيلة الأُمَّة لمواكبة كلّ جديدٍ والتطلع نحو مستقبلٍ أفضلٍ خاصة في عصر الثورة المعرفية التي نعيشها، والقراءة واحدةٌ من أربع مهاراتٍ رئيسيةٍ هي: (الاستماع والمحادثّة والكتابة والقراءة) ومن يجيد القراءة يبلغ الغاية من الفهم والاستيعاب، فالقراءة وسيلةٌ لمواكبة التطور، و يُقاس رقيّ المجتمعات في إقبال بنيها على القراءة، فهي الوسيلة لمواكبة روح العصر والتقدم المعرفي الهائل الذي يتحدانا في هذا القرن.

ويعرض الباحث بعض وظائف القراءة وفق الآتي:

1-7- الوظيفة المعرفية: Cognitive function

تعدّ القراءة إحدى وسائل الاتصال الأساسية لنقل الأفكار بين الناس، وتتضح من خلالها أمام الفرد آفاق المعرفة التي لا حدود لها، والدليل على ذلك قول الله تعالى: ﴿وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على

الملائكة فقال أنبؤني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين ﴿٥٦﴾ قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم ﴿٥٧﴾ (سورة البقرة، 18-19). وكلما تقدّمت الحضارة واتسعت مجالات المعرفة زادت حاجة الإنسان إلى القراءة حيث أضحت ضرورة من ضروريات الحياة للإنسان المعاصر.
(مذكور، 2007، 182؛ والدرراويش، 1997، 17-18).

2-7-الوظيفة النفسية: Psychological function

تشبع القراءة حاجات نفسية كثيرة لدى المتعلّم تتمثل في أنّها:

- *- تساعد القراءة على الاتصال بالآخرين ومشاركتهم في أفكارهم ومشاعرهم، وتشبع حاجته إلى الاستقلال في دراسته وفي الاعتماد على نفسه.
- *- تساعد القراءة الفرد على التكيف النفسي في مواجهة الصراع وحالات الإعاقة أو القصور التي تعيق تحقيق أهدافه، فالقراءة تخلص الفرد من الانفعالات. (بديري، 2004، 52؛ والحرصي، 2004، 46).
- *- تساعد القراءة على تنمية ميول الفرد واتجاهاته واهتماماته والاستفادة من أوقات الفراغ، فالفرد يشعر بالسعادة عندما يقرأ، فهي تنقله من عالم ضيقٍ محدودٍ إلى عالمٍ رحبٍ واسعٍ.

3-7-الوظيفة الاجتماعية: Social function

تؤدي القراءة دوراً أساسياً في إعداد الفرد لمواجهة الحياة الاجتماعية، فهو يكتسب الأفكار والاتجاهات والقيم من الآخرين، ويستطيع أن يتفهم سلوك غيره ومشاعره، وتفهم النظام الاجتماعي السائد حوله، وكذلك التعامل مع الأشياء المحيطة به يتطلب منه معرفة القراءة، فالآلات والتقنيات الحديثة تتطلب من الفرد معرفة طبيعة عمل هذه الآلات وكيفية صيانتها والمحافظة عليها، والقراءة وسيلة للاتصال الفكري والتبادل الثقافي بين الشعوب وخاصة في ظل العصر الذي نعيش فيه والذي يعرف بعصر الثورة المعرفية. (الخواودة، 2009، 218؛ البجة، 2005، 72-73).

4-7-القراءة من حيث الغرض العام:

***قراءة التحصيل:** (Reading Achievement) ترمي إلى استظهار المعلومات وحفظها، وتحتاج إلى كثرة الإعادة والتكرار، ويهتم القارئ بما في القطعة أو الدرس من معلومات ومن الأمثلة على ذلك (التلاميذ والطلبة) في المدارس أو الجامعات أو الأماكن التي يتلقى فيها الفرد أي نوع من أنواع المعرفة.
(Barten & Samuelstuen, 2004.12).

* **قراءة لجمع المادة العلمية:** (Reading to gather scientific material) يقصد بها تناول مجموعة من المراجع والكتب والاطلاع على محتوياتها واستخراج المادة العلمية التي يحتاجها الفرد في البحث الذي يقوم به، فقد يكون البحث تاريخياً أو دينياً أو سياسياً أو علمياً أو اجتماعياً، حيث يتطلب هذا النوع معرفة الكتب التي تحتوي مادته والإحاطة بموضوعات هذه الكتب ومن الأمثلة على هذا النوع العلماء والباحثون والأدباء. (زقوت، 1999، 103؛ وسالم، 2003، 11-12).

* **قراءة ترفيهية:** (Read entertainment) تهدف إلى استخدام مهارة القراءة في الترويح عن النفس، و ينصح أن تكون المادة المقروءة خفيفة لا تحتاج إلى مجهودٍ فكريٍّ كبيرٍ، وتتم في أوقات الفراغ وفي فتراتٍ متقطعةٍ.

* **القراءة الناقد:** (Critical reading) وهي أرقى أهداف القراءة، من حيث القدرة على التحليل والموازنة وإصدار الحكم على المادة المقروءة، وبالتالي فهي تتطلب مستوىً معيناً من الثقافة والنضج. (البجة، 2002، 93-94)

* **القراءة بقصد التصفح السريع:** (Reading with a view to fast browser) وهذا النوع مهم جداً في حياتنا المعاصرة في ظلّ التطور العلمي والتفجر المعرفي، حيث كُثرت فيه الكتب والمطبوعات بشتى أنواعها، وأصبح من المستحيل للهاق بهذا الكم الكبير من المعارف والمطبوعات، لذلك تعتمد هذه القراءة على تصفح سريع لفهرس الكتاب والعناوين الرئيسية، والأفكار الأساسية التي تتضمنها فصول الكتاب، ويستطيع من خلالها الحصول على ذخيرة كافية من الفهم والاستيعاب لمحتويات الكتب، والعودة إليها عند الحاجة. (الشوبكي، 2011، 17).

* **القراءة الإبداعية:** (Creative reading) و هي ممارسة مهارة القراءة، مع الإدراك للمثيرات المحفزة للتفكير الخيالي الموجود في هذه المواد القرائية، هذه المثيرات ربّما تكون على شكل مشكلات يحسُّ بها القارئ، أو أفكار و طرق جديدة للتعبير، فعندما يقوم الفرد بالقراءة الإبداعية فهو يستفيد ويوظف الأفكار و المعلومات التي حصل عليها في إيجاد حلول جديدة و إبداعية. (الحيلواني، 2033، 188؛ عويضة، 2012، 22؛ البجة، 2005، 72-73).

8- مهارات القراءة: Reading skills

ليست مهارة القراءة من المهارات البسيطة، وإنما هي عملية معقدة تشمل مجموعة من المهارات تدخل في كثيرٍ من العمليات العقلية (كالفهم والتذكر والاستنتاج والتقييم) وتتكون عملية القراءة من أحداث لا يمكن ملاحظتها في حدّ ذاتها، وإنّ ما نلمسه منها فقط هي المثيرات التي تحدث في البداية وتتمثل في

رؤية الرمز المكتوب، والاستجابة التي تأتي في النهاية، في صورة سلوك يُعبّر عن فهم الشخص لما قرأ، أما الأحداث العقلية التي تحدث داخل الفرد؛ فما زال علماء النفس يحاولون الكشف عنها، وتمثل مهارات القراءة في جانبين أساسيين:

- *- **الجانب الفيزيولوجي:** (Physiological side) من خلال تعرّف الحروف والكلمات والنطق بها بشكلٍ صحيح، والسرعة في القراءة وحركة العين أثناء القراءة، ووضعية القارئ. (السيد، 2014، 115).
- *- **الجانب العقلي:** (Mental side) ويتمثل في فهم المفردات، وفهم المعاني القريبة والمعاني البعيدة، واستخلاص المغزى، والتفاعل مع المقروء ونقده.

وقد أشار (فاستون ميلاريت، Gaston Mialaret) إلى أنّ معرفة القراءة تتطلب:

- *- **فنية قراءة الحروف:** (Technical reading letters) إذ إنّ معرفة القراءة تعني لدى كثيرٍ من المربين أنّ يكون التلميذ قادراً على قراءة الحروف، و قراءة الحروف يسمح للمستويات التالية أن تتأسس، وقد وجّه (J. Jauries) رسالة إلى المدرسين قائلاً: "بادئ ذي بدء ينبغي أن تعلّموا أطفالكم القراءة بسهولة مطلقة، وبالطريقة التي لا يتمكنون معها نسيان الحياة من غير تقييدهم في كتابٍ معين، علّموهم أن يعرفوا القراءة من غير ترددٍ كما نقرأ أنا وأنت، هذا هو مفتاح كلّ شيء". (السيد، 1988، 322).
- *- **الفهم:** (Comprehension) إنّ معرفة الحروف لا يعدّ كافياً، بل هو المستوى الأول للمعرفة فقط، "فالقراءة الجهرية هي إعادة إيجاد الأداء الحاصل للمعنى قبل أي إشارة مكتوبة، إنّ معرفة القراءة تشمل فهم الحروف وترجمة معانيها إلى فكرٍ ومشاعر وآراءٍ وعواطف، بحيث تصبح القراءة وسيلةً جديدةً من وسائل الاتصال مع الآخرين". (السيد، 1988، 322).

وعندما يكتسب التلميذ مهارة الفهم إلى العالم المتحضر، تتوسع آفاقه الفكرية ويتمكن من الاستفادة من معطيات الحضارة، ويتفاعل مع الناس الذين يعرفون القراءة مثله.

- *- **الحكم:** (Verdict) إنّ معرفة القراءة تعني الحكم على المقروء، فقد يتمكن التلميذ أو الراشد من فهم ما يقرأ بصورة كاملة، ولكنّه لا يستطيع أن يميّز المغالطة المختبئة.

إنّ تعليم القراءة لا ينفصل عن تشكيل الفكر، وتنمية الروح والفكر الناقد، وعلى هذا الأساس تصبح القراءة ثمرة كلّ تربية، تربية غير محدودة وتربية مستمرة، فليس المهم أن يقرأ التلميذ كتابه المدرسي أو قصة ملونة أعطيت له، ولكن المهم أن يصدر حكماً على كتابه وقصته، فالإنسان الذي يُحبُّ القراءة والقادر على إصدار حكمٍ على ما يقرأ، قادرٌ على أن ينقذ نفسه من آثار الدعاية السامة، وينجو من السمّ

الذي قد تحمله بين طياتها، ولذلك جاء الخطاب الإلهي لرسول الله صلى الله عليه وسلم ﴿أفلا يتدبرون القرآن، أم على قلوب أقفالها﴾ وهذا دليلٌ على التدبر والتعمق في القراءة واستخراج العبر والفوائد والمواظب من خلال النص المقروء، وكتاب الله أحق الكتب بالفهم والتدبر من أي كتابٍ آخر، وعندما نعلم التلاميذ حبَّ القراءة، فإننا نعلمهم حبَّ الصديق المخلص المستقيم الذي لن يخونه أبداً، ومن هنا كانت المسؤولية الملقاة على كاهل المربين كبيرةً.

9-النمو اللغوي في مرحلة التعليم الأساسي: Language development in basic education

تتمو لغة التلاميذ في المرحلة الابتدائية نمواً مطرداً في كمية المفردات ونوعها، واتساع معانيها، إضافةً إلى استخدام التراكيب والأنماط اللغوية وقد أشار (واتس, Watts) إلى أنّ التلميذ المتوسط يدخل المدرسة الابتدائية بمحصول لغوي قدره (2000) كلمة، ويصل رصيده إلى (4000) كلمة في السنة السابعة، ثم يزداد هذا الرصيد بمعدل (700) كلمة سنوياً. (السيد، 1988، 141).

وتوصل (ترمان) إلى أنّ حجم المفردات التي يستخدمها التلاميذ في حديثهم أو كتابتهم في سن العاشرة يقدر بـ (5400) كلمة، وفي فرنسا يتفق مع المربين وعلماء اللغة أنّ ثلاثة آلاف كلمة تؤلف مؤونة كافية للدراسة في مرحلة التعليم الأساسي، وفي مصر قام (يونس) بدراسة الكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، ومعرفة المفاهيم والمعاني التي يقصدون التعبير عنها، ودرس حجم المفردات لدى تلاميذ الصف الأول فقد بلغت ما يقرب من (1200) كلمة، وفي الصف الثاني ما يزيد على (1300) كلمة، وفي الصف الثالث ما يزيد على (1600) كلمة، ومن حيث تمام الجملة فإنّ الجمل التي استخدمها معظم التلاميذ كانت تامةً ومفيدةً في الجملة الاسمية والفعلية، إذ استخدم التلاميذ الجمل الفعلية ليعبروا عن الحوادث التي مرّوا بها، أو الأشياء في بيئتهم والتي تحوطهم، أو تلك التي لم يروها، كما أنّ التلاميذ يستخدمون ضمائر الغائب، وينوعون في الجمل الفعلية بين (ماضي ومضارع وأمر) واستخدام أسلوب النداء، والشرط، والاستفهام، والتعجب. (السيد، 1988، 142).

وقد أورد الباحث تطوّر النمو اللغويّ عند تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي رغبة في الإشارة إلى أنّ تلاميذنا لا يعانون من تخلفٍ عقلي أو إعاقة في النطق أو الكلام، ولكنهم يفتقدون طرائق التعلم الفعّالة التي تنثير اهتمامهم وتدفعهم نحو المزيد من الفهم والاستيعاب للمادة الدراسية بل للمواد الدراسية جميعها، فأطفالنا يتحدثون بطلاقة شفوية ولكنهم يفشلون أحياناً في قراءة نص لا يتجاوز بضعة سطور أو أنّ يفهموا ما قرؤوه، ما يوّد لديهم حالةً عدائيةً مع القراءة، تجعلهم يكرهون القراءة ويكرهون

المدرسة، ومن الواجب المحتوم علينا أن نستفيد من هذه القدرات اللغوية ونوظفها في حياة أبنائنا في جو مليء بالحركة والحيوية والنشاط والمشاركة الفعلية في العملية التعليمية.

10- خصائص نمو تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من (6-9) سنوات:

يقع الصف الثالث حسب تصنيف بياجيه في مرحلة العمليات المادية، إذ يتحرر التلميذ في هذه المرحلة من مركزية الذات التي سيطرت على تفكيره في مرحلة ما قبل العمليات ما يؤدي إلى ظهور بعض العمليات المعرفية مثل (التصنيف، الاحتفاظ، إدراك العلاقة بين المسافة والزمن والترتيب).

وينظر بياجيه إلى النمو المعرفي من منظورين هما:

البنى العقلية والوظائف العقلية (Mental structure and mental function) حيث تشير **البنى العقلية (Mental structure)** إلى حالة التفكير عند الفرد في مرحلة من مراحل نموه، والتي تتيح إمكانية التمييز بين الخبرات الموجودة لديه وقدرته على تعميم هذه الخبرات في مواقف مشابهة، أو عند تعرضه لمشكلات طارئة. (منصور، 2014، 106؛ والترتوري، 2007، 15).

بينما تشير **الوظيفة العقلية (mental function)** إلى العمليات العقلية التي يستخدمها الفرد عند تفاعله مع المؤثرات البيئية المحيطة به، هذا في الوقت الذي تم فيه إعادة تحديد دور كل من المتعلم والمعلم، فتغير دور المتعلم من مجرد متلقٍ سلبيٍّ للمعلومات إلى مشاركٍ فعالٍ في العملية التعليمية، ودور المعلم تغير من وعاءٍ ناقلٍ للمعرفة إلى مرسلٍ يدير العملية التعليمية.

ويرى الباحث أنه ينبغي أن يكون المعلم مبتكراً لأساليب التدريس القائمة على محوريتة المتعلم، والتي تعمل على تنمية التفكير المنطقي والإبداعي، وفحص فعالية هذه الأساليب وأثرها في المتغيرات التربوية المتعددة، مثل التحصيل الفوري والمؤجل والتحصيل الدراسي في مادة من المواد الدراسية أو في التحصيل الدراسي بشكل عام، أو في تحسين الاستيعاب القرائي أو في معالجة بعض صعوبات التعلم، ويدعو الكثير من الباحثين في مجال التربية وعلم النفس إلى استخدام الألعاب التعليمية في التدريس باعتبارها مدخلاً تدريسياً معاصراً يجعل المتعلم في حالة مستمرة من التفاعل والمشاركة.

ويمكن استعراض بعض خصائص نمو التلاميذ من سن (6-9) سنوات كما جاء عند كل من (الغامدي، 2011، 4-14؛ عباس، 1997، 117؛ والسفياني، 2015، 22؛ ومنصور، 2014، 108؛ ملك، 2003، 4؛ وحمام، 2005، 5-8؛ ولولنتي وهاريس، 2005، 7، Lolinte&Harris) من خلال جوانب

النمو الآتية:

1- النمو الحركي: تنمو العضلات الصغيرة والكبيرة في المرحلة العمرية من (6-9) سنوات، ويحبّ التلميذ العمل اليدوي ويكثر النشاط الزائد، ويتعلم المهارات الجسمية والحركية اللازمة للألعاب والأنشطة المختلفة، ويستمتع بأوجه النشاط العضلي كالجري والقفز وتسلق الأشياء.

(حماد، 2005، 5-8؛ السفيناني، 2015، 22).

2- النمو الحسي: يتطور النمو الحسي وخاصة في الإدراك الحسي، ويتضح ذلك في عمليتي القراءة والكتابة، وتظهر قدرة التلميذ على التمييز بين الحروف الهجائية المختلفة الكبيرة والمطبوعة كما يتطور إدراك الزمن، ولكن إدراكه لمفاهيم الزمان والمكان والمسافة مازال محدوداً، وتكاد تكون أهدافه مباشرة، كما يستخدم خبراته البديلة والفجة أحياناً في حلّ بعض مشكلاته وفي إدراك العلاقات السببية.

3- النمو العقلي: يؤثر التحاق التلميذ بالمدرسة في نموهم وذلك في هذه المرحلة العمرية، والمدرسة هي المؤسسة التربوية التي وكلها المجتمع لتقوم بعملية التربية والتعليم والسلوك القويم القائم على القيم والمعايير الاجتماعية التي تحددها ثقافة المجتمع، ويستمر النمو العقلي بصفة عامة في نموه السريع، ومن ناحية التحصيل الدراسي؛ يتعلم التلميذ المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، وينمو التفكير الناقد في نهاية هذه المرحلة حيث يلاحظ أنّ التلميذ نقاد للآخرين حساس لنقدهم، وينمو التخيل والابتكار والتركيب، وينمو اهتمام التلميذ بالواقع، كما ينمو حب الاستطلاع وكثرة الأسئلة، ويزداد مدى الانتباه وحدته، وينمو التفكير من الحسي إلى المجرد، وتؤثر في كلّ ذلك الخلفية الاجتماعية الاقتصادية للأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام. (زهران، 2001، 85).

4- النمو اللغوي: يعدّ النمو اللغوي في هذه المرحلة بالغ الأهمية، وتعدّ الأساس في اكتساب اللغة، حيث يدخل التلميذ إلى المدرسة وقاموس مفرداته يضم أكثر من (2500) كلمة، وتظهر مرحلة الجمل المركبة الطويلة، ولا يقتصر الأمر على التعبير الشفوي؛ بل يمتدّ إلى التعبير التحريري، أمّا عن القراءة فإنّ استعداد التلميذ لها يكون موجوداً قبل الالتحاق بالمدرسة، ويظهر ذلك من خلال الاهتمام بالصور والرسوم والمجلات والصحف، وتتطور القدرة على القراءة بعد ذلك إلى التعرف على الجمل وربط مدلولاتها بأشكالها، كما أنّ عدد الكلمات التي يقرأها التلميذ في الدقيقة تزداد مع النمو، ويستطيع التلميذ في هذه المرحلة تمييز المترادفات ومعرفة الأضداد واكتشاف الأخطاء. (الغامدي، 2011، 4-8).

5- النمو الانفعالي: لا أحداً ينكر أهمية الناحية العاطفية والانفعالية للتلميذ في العملية التعليمية فقد أحبّ التلميذ المواد الدراسية من خلال حبّهم لمعلميهم، وكرهوا مواد دراسية بسبب العلاقة غير الجيدة مع معلميهم، وتميل انفعالات التلاميذ إلى التهذيب نسبياً في هذه المرحلة العمرية عن ذي قبل، تمهيداً

لمرحلة الهدوء الانفعالي ولكنه لم يصل إلى مرحلة النضج الانفعالي، فهو مازال قابل للاستئثار الانفعالية ويكون لديه بواقٍ من الغيرة والعناد والتحدي. (الزعرول، 2012، 188-189).

6- النمو الاجتماعي: تستمر عملية التنشئة الاجتماعية في هذه المرحلة، وتدخل المدرسة كمؤسسة رسمية لتقوم بدورها في هذه العملية، وفي سن السادسة تكون طاقات التلميذ على العمل الجماعي مازالت محدودة، وبدخول التلميذ المدرسة تتسع دائرة اتصاله الاجتماعي، ويبدى رغبته في العمل الجماعي ويكون لعبه جماعياً، وتكثر صداقاته ويزداد تعاونه مع رفاقه في المدرسة، وتكثر الصداقات لزيادة صلته بالآخرين، وقد يهتم بالأصدقاء ورفاق السن أكثر من اهتمامه بأفراد أسرته، وبعد التعاون بين التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي من أهم مطالب النمو الاجتماعي، ويظهر هذا التعاون من خلال الأنشطة الصفية والألعاب اللغوية التي يقوم المعلم بإعدادها، حيث يتعلم التلميذ كيف يعيش مع نفسه، ويتفاعل مع غيره من الناس، إضافةً إلى أنّ هذا التعاون يساعد التلميذ على تحقيق أفضل نمو ممكن. (الزعرول، 2012، 188-189؛ وملك، 2013، 4).

7- النمو الأخلاقي: في بداية هذه المرحلة يحلّ المفهوم العام لما هو صواب وما هو خطأ، وما هو حلال وما هو حرام محل القواعد المحددة، ويزداد إدراك قواعد السلوك الأخلاقي القائم على الاحترام المتبادل، وتزداد القدرة على فهم ما وراء القواعد والمعايير السلوكية، وتتبلور القيم الأخلاقية والمبادئ الاجتماعية عند طفل الثامنة في التعامل مع الآخرين، وهذا يستلزم وجود القدوة الحسنة من قبل المعلم والأسرة، ولقد نبّه علماء التربية الإسلامية (الغزالي وابن خلدون وابن مسكويه) على أهمية تربية التلميذ في المراحل الأولى باعتبار أنّ هذه الفترة تغرس الأخلاق وتربي العواطف والعقول، لينشأ التلميذ على محامد الأفعال ومكارم الأخلاق. (السفياني، 2015، 12؛ العابد، 2014، 99).

11- مظاهر الضعف القرائي: Reading manifestations of weakness

يُظهِرُ العديد من الدراسات والبحوث التربوية -التي تناولت الضعف القرائي لدى المتعلمين - مجموعةً من العوامل والأسباب التي تسبب ضعفاً في القراءة لديهم وتشكّل عقبةً في متابعة تحصيلهم الدراسي والعلمي ويكاد يكون هناك شبه اجماع بين التربويين والباحثين من أنّ ضعف التلاميذ في القراءة وخاصة في المراحل التعليمية الأولى ينعكس سلباً على تعلمهم ليس في القراءة فحسب بل على المواد الدراسية جميعها وعلى تحصيلهم الدراسي، ما يولد لديهم كرهاً للمدرسة وللمدرسين وجعلهم يتركون المدرسة قبل نهاية سن التعليم الإلزامي، ما يعني إضافة أعدادٍ جديدةٍ من الأميين إلى المجتمع، ويمكن استعراض بعض مظاهر الضعف القرائي التي أوردها العديد من الباحثين والتربويين وفق ما يلي:

- عدم قدرة بعض التلاميذ على قراءة المادة الدراسية من الكتب في هذه المرحلة.
 - عجز التلميذ عن أداء المعنى، وقد يكون راجعاً إلى عدم معرفة التلميذ من أين يبدأ وأين ينتهي.(معرفة علامات الترقيم ودلالاتها).
 - الصعوبة في قراءة مادة لم ترد في كتبهم المدرسية.
 - الصعوبة في المادة الجديدة المقروءة. (عاشور والحوامدة، 2002، 79).
 - الصعوبة في ترجمة المادة المقروءة بلغة التلميذ الخاصة.
- وحَدَّد (مذكور) مظاهر الضعف القرائي بما يلي:
- صعوبة الكلمات الجديدة، و المبالغة في رفع الصوت وخفضه أثناء القراءة الجهرية، وعجز التلميذ عن أداء المعنى، والإبدال والقلب والحذف، وتكرار الألفاظ في أثناء القراءة، وكثرة الحركات الرجعية، والقراءة المتقطعة. (مذكور، 2007، 190-191).
- وأورد (أبو الضبغات) عدداً من مظاهر الضعف في القراءة منها:
- التعرف الخاطئ على الكلمة و القراءة في اتجاه خاطئ والقصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم. جوانب محددة في القدرات الخاصة المتعلقة بالاستيعاب والفهم وجوانب القصور في مهارات الدرس الأساسية. (أبو الضبغات، 2007، 121).
- ويؤيد مظاهر الضعف القرائي لدى التلاميذ ما أشار إليه (السيد، 1988، 122) "إلى إن التلميذ إذا عاش بعيداً عن المجتمع فإنه لا يكتسب اللغة، وإذا عاش مع الحيوان اكتسب سلوك هذا الحيوان، وإن اكتساب اللغة يتم في مراحل الطفولة الأولى، وإذا تأخر التلميذ عن هذه الفترة؛ كانت هناك صعوبة في اكتساب اللغة".
- وقد جاء في دليل المعلم (العربية لغتي) (وزارة التربية، 2011، 13) أنّ من مظاهر ضعف التلاميذ في القراءة يعود إلى:
- تقطع القراءة: ويرجع السبب في ذلك إلى ضعف التدرّب والرّهبة.
 - اللفظ الخطأ للكلمات المضبوطة الشكل: وسببه عدم اتقان الحد الأدنى من المهارات القرائية.
 - تكرار الكلمة الأخيرة أو الجملة الأخيرة أو الحرف.
 - ضعف الإلقاء ويكون منفصلاً عن المحتوى.
 - تجاوز بعض الكلمات وأحياناً تجاوز السطور.

ويرى الباحث أنّ هذه الأمور مجتمعةً فيما يتعلق بالاستماع و القراءة والمحادثة، تؤثر بشكلٍ كبيرٍ في فهم واستيعاب التلاميذ في المدرسة، وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي، فعلى الرغم من انخفاض الرصيد اللغوي لبعض التلاميذ؛ واختلاف البيئة التي ينتمون إليها، وعدم معرفة المستمع الذي هو التلميذ لما يريده المعلم، وعدم تدريب التلاميذ على إدراك الروابط بين الكلمات في الجملة الواحدة، وبين الجمل المتعددة، واللبس والغموض في الفكرة التي يدور حولها النص، أو عرض الأفكار، أو التعقيد في تركيب الجمل، أو صيغة السؤال المطروح، كلّ ذلك يؤثر سلباً في فهم واستيعاب التلاميذ لنصوص القراءة ولبقيّة المواد الدراسية، إضافةً إلى الكثافة العددية للتلاميذ في الصف الواحد، وبسبب المشكلات السابقة يبقى التلاميذ يعانون من صعوبات في التعلّم، ما يدفعهم في نهاية مرحلة التعليم الأساسي -إن لم يكن قبلها- إلى مغادرة المدرسة، وهذا ما يدفعنا إلى التركيز على تعليم اللغة في المراحل الأولى من حياة التلميذ، وإذا لم يتوفر المعلم الكفي والبيئة المناسبة لتعلّم اللغة؛ فإننا سنواجه صعوبات في تعلم أطفالنا القراءة والكتابة والفهم والاستماع والمحادثة؛ قد لا نستطيع معالجتها فيما بعد.

12- أسباب الضعف القرائي: The causes of reading weakness

مما لا شك فيه أنّ أسباب ضعف التلاميذ في القراءة يرجع إلى مجموعةٍ من الأسباب، قد يكون بعضها وراثياً وقد يكون بعضها فيزيولوجياً، وقد يكون بعضها عقلياً، وقد يكون بعضها نفسياً أو اجتماعياً، ويورد (السيد46-47،1988؛ والشوبكي،2011؛ والشخريتي،2012) مجموعةً من أسباب الضعف القرائي نذكر منها:

- *- عدم معرفة المستمع أو القارئ بالمعنى الذي يتحدث عنه الكاتب أو المتكلّم؛ لجهله بالموضوع أو لانخفاض رصيده المعرفي أو لاختلاف البيئة.
- *- عدم معرفة المستمع أو القارئ بالرمز الذي يستعمله المتكلّم أو الكاتب.
- *- عدم التدريب الكافي للمستمع أو القارئ على إدراك الروابط بين الكلمات في الجملة الواحدة وبين الجمل المتعددة.
- *- عدم حماسة المستمع أو القارئ لبذل الجهد في القراءة.
- *- صعوبة المادة واشتمالها على الألفاظ المجردة.
- *- عدم الدقة بالاستنتاج، إذ إنّ بعض السامعين أو القراء يستنتجون من الجملة أكثر مما يلزم، وهناك عقول تستنتج منها أقلّ مما يلزم.

13- أسس الفهم والاستيعاب القرائي: The foundations of understanding and reading comprehension

يعتمد الفهم والاستيعاب القرائي على مجموعة من الأسس، يمكن أن نعرض بعضها كما جاءت لدى العديد من الباحثين وفق ما يلي:

فقد حدد (يونس وآخرون، 1998؛ وسلام، 2004، 184؛ وعباس بور حسين، 22، Abbas

2011, Pourhossein) أسس الفهم والاستيعاب القرائي على النحو الآتي:

*-دافعية القارئ المناسبة، وخلفيته السابقة عن مهارات الفهم والاستيعاب القرائي.

*-وعي القارئ بالاستراتيجيات اللازمة لتفسير النص وفهم معناه.

*-القدرة على توجيه العملية العقلية إلى النهاية المرغوبة.

*-توظيف السياق في فهم معنى النص المقروء. (سلام، 2004، 172).

وقام (الدليمي والوائل) بتحديد أسس الفهم والاستيعاب القرائي وفق الآتي:

*-تحديد هدف القارئ، وطبيعة الهدف المراد تحقيقه، لأن الهدف من القراءة يحدد المهارة القرائية.

*-تحديد استراتيجية الفهم المناسبة التي يستخدمها القارئ لزيادة قدرته على الفهم والاستيعاب القرائي.

*-تحديد المستوى القرائي للقارئ وثروته اللغوية. (الدليمي والوائل، 19، 2005).

*-تحديد المعرفة السابقة بموضوع النص؛ فالقارئ يستخدم معرفته السابقة في فهم المادة الجديدة

فالاختلاف في الفهم والاستيعاب القرائي مرده إلى تباين الاهتمام بالموضوع المدروس.

ويرى الباحث أنه يمكن القول إنّ الفهم والاستيعاب القرائي ينطلق من مجموعة من الأسس التي لا

يمكن للمتعلم النجاح في فهم ما يقرأ دون توفرها، لأنها المنطلق الأول والأساس للفهم القرائي، فدون توفر

البيئة المناسبة والمناخ الحاضن لفهم المتعلم، لا يمكن الوصول إلى المستويات العليا من الفهم

والاستيعاب القرائي، ومن جهة أخرى يبقى للمعلم الكفي الدور الأساس في تنمية مهارات الفهم

والاستيعاب القرائي لدى المتعلم من خلال إتاحة الفرصة أمام المتعلمين للبحث والاكتشاف والنقد

والتحليل وإبداء الرأي.

14-مستويات الفهم والاستيعاب القرائي: Reading Comprehension Level

يعدّ الاستيعاب القرائي من الموضوعات الهامة في مجال القراءة؛ فهو محور عملية القراءة التي يسعى

النظام التعليمي إلى اكسابها للمتعلمين، كما يعده بعض الباحثين الهدف النهائي لعملية القراءة، فمن لا

يفهم ما يقرأ كأنه لم يقرأ. (Lerner, 2000).

كما يعدّ الاستيعاب القرائي من أكثر المهارات العقلية ارتباطاً بالعملية التعليمية، وأكثرها تأثيراً في التحصيل الدراسي والنجاح في المهمات التعليمية المختلفة، ما أكسبه أهمية خاصة لدى الباحثين ، فدرسوا مكوناته ومستوياته والعوامل المؤثرة فيه، وتتضمن عملية استيعاب النص القرائي استيعاب ثلاثة مكونات أساسية هي:

-**استيعاب المفردات:** (Accommodate vocabularies) إذ يجب على القارئ استيعاب مفردات النص واستخلاص معانيها وتفسيرها. (Durkin and Dolors, 1995; Baumann and Johnson,1984).

-**استيعاب الجملة:**(Accommodate Sentence) إذ يسعى القارئ إلى فهم الجملة وعلاقتها بالجملة التي سبقتها، وما من شك أن معرفة القارئ بقواعد النحو تزيد من قدرته على استيعاب الجملة. -**استيعاب الفقرة:**(Accommodate paragraph) إذ يتوجب على القارئ فهم الجمل وإدراك تنظيمها وترتيبها والعلاقات التي بينها حتى يتمكن من استيعاب النص. (Baumann.Johnson,1984, 12)

إنّ معرفة مستويات الفهم والاستيعاب القرائي شرط لازم وضروري من أجل تصميم الاستراتيجيات الملائمة لمساعدة المتعلمين على تحسين كفايتهم القرائية، فالفهم والاستيعاب القرائي له مستويات متسلسلة بشكل هرمي ومتدرجة في صعوبتها وفي العمليات العقلية التي يحتاجها كل مستوى، فقد تعددت هذه التصنيفات(Keenan,2014,6؛ وAbidin ,Zainol, Riswanto,2012,22) وقد يرجع هذا التعدد إلى الاختلاف في فهم طبيعة القراءة وأهدافها والعوامل المؤثرة في الفهم والاستيعاب القرائي، ممّا جعلهم يحددون مستويات عليا ومستويات دنيا، ويندرج تحت كلّ منهما مجموعة من المهارات التي يتطلبها كل مستوى.(العذيق، 2009، 37؛ رابعة، و أبو جاموس،2012، 1028).

أما (بورنز وجون وكيلبان , Burns, Joan ,& Kelebhan, 1999,25) فيرون أنّ عملية

الاستيعاب القرائي تتكون ممّا يلي:

-استيعاب المعنى الحرفي للمفردات.

-استيعاب المعنى الضمني المشتق من السياق.

كما بينت الدراسات المختلفة أنّ الاستيعاب القرائي يخضع إلى العديد من العوامل والتأثيرات الديناميكية التي تتفاعل مع بعضها لتؤثر على استيعاب الفرد سلباً أو إيجاباً، وعلى الرغم من تعدد الآراء حول العوامل المؤثرة في عملية استيعاب المقروء، إلا أنّ هذه الآراء في جملتها تؤكد أهمية العوامل الآتية:

خصائص النص المقروء: (Readable text properties) يشير إلى التركيب القاعدي للجمل داخل النص ومعاني المفردات ودلالاتها، فمعرفة القارئ بقواعد اللغة والقضايا النحوية المختلفة، يحسن من قدرته على استيعاب النصوص المعروضة عليه. (Burns, Joan, & Keleghan, 1999)، إضافة إلى أن امتلاك القارئ لحصيلة وافرة من المفردات، ومعرفته لمعانيها ودلالاتها ضرورة يجب توفرها؛ ليتمكن من استيعاب النصوص التي تعرض عليه، فصعوبة المفردات لها أثر كبير في إعاقة عملية الاستيعاب القرائي، فالجملة التي تحتوي مفردات غير معروفة تكون عملية استيعابها أكثر صعوبة من تلك التي لا تحتوي على مفردات صعبة وغير مفهومة.

الغرض من القراءة: (The purpose of reading) فالمتعلمون يقرؤون المواد المختلفة لأغراض متنوعة منها: (القراءة لتعلم معلومات جديدة، والقراءة لأداء مهمة ما، والقراءة للاستيعاب، والقراءة للاستمتاع بها). (Bergeson, 2006,14).

ويؤكد (سوانبورن ودي جلوبر, Swanborn&De Glopper) أن الغرض من القراءة يؤثر في تعلم المفردات من خلال سياق النص، وأن الغرض من الاستيعاب الحصول على معلومات معينة وعلى المتعة من القراءة. (سوانبورن ودي جلوبر, Swanborn&De Glopper, 200225).

ويرى الباحث أن كثيراً من المقررات و الكتب المدرسية وما في محتواها من أنشطة ومعارف ومعلومات، تقيد مهارات الفهم والاستيعاب بالإجابة عن بعض الأسئلة التي تقتصر على مهارات الفهم الحرفي المتعلقة بشرح معاني الكلمات، والبحث عن حقائق معينة، وإيجاد الأضداد والمتشابهات، وذكر تسلسل أحداث وغيرها من المهارات البسيطة التي يمكن الإجابة عنها بشكل آلي وبعيداً عن أي تفكير أو فهم للمعنى، دون أن يكون ذلك دليلاً على الفهم، مستبعدةً بذلك المهارات الأخرى من المستويات العليا، الأمر الذي يحصر مهمات الفهم والاستيعاب القرائي ومهاراته في إطار ضيق، وانطلاقاً من أهمية الفهم والاستيعاب القرائي سيعرض الباحث ما يندرج ضمن المستويات من مهارات وتصنيفات لها من قبل عددٍ من الباحثين بغرض القاء الضوء عليها والاستفادة منها في البحث الحالي:

قسّم التربويون مستويات الفهم والاستيعاب القرائي إلى مستويات أفقية وأخرى رأسية، وتعد هذه المستويات من الشروط اللازمة لتحديد مستويات المتعلمين وتحسين مستواهم التعليمي و تعرف الضعف الذي يعانون منه، وهذه المستويات متدرجةً من حيث سهولتها وصعوبتها بحيث تلائم جميع المتعلمين، وتراعي الفروق الفردية بينهم، إضافةً إلى طبيعة القراءة وأهميتها وأهدافها والعوامل المؤثرة فيها.

مستويات الفهم والاستيعاب القرائي الأفقية: (Reading comprehension horizontal levels) تنظر مستويات الفهم والاستيعاب القرائي الأفقية إلى الاستيعاب القرائي على أنه امتداد أفقي في الفهم يبدأ بالمستويات الدنيا وصولاً إلى المستويات العليا، بما يتفق مع إمكانيات التلاميذ وقدراتهم وفق كل مرحلة، وقد قام كلٌّ من (جاب الله، 1997؛ 728 و الصاوي، 2003؛ والعيسوي والظنحاني، 2006، 123؛ وسلطان، 2006، 32؛) بتقسيم الاستيعاب القرائي من ثلاثة إلى أربعة مستويات تتمثل في فهم (معنى الكلمة، ومعنى الجملة، ومعنى الفقرة، وفهم النص).

*-فهم و إدراك معنى الكلمة: (Comprehend the meaning the word) ينطوي على تحديد معنى الكلمة أو معرفة دلالتها لكلٍّ من المعلم والمتعلم وإدراك العلاقة بين كلمتين، والقدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة فمثلاً كلمة (مكونة) يستطيع المتعلم التوصل إلى أنها تعني (مؤلفة) والعلاقة بين (نظيف ووسخ) هي علاقة تضاد، وعند تصنيف الكلمات التالية (رأس- فأس- كأس-عنب) يستطيع المتعلم أن يستنتج أن كلمة (عنب) غريبة عن الكلمات التي سبقتها، بينما الكلمات الأخرى متشابهة لأنها تنتهي بحرف (السين)، وكذلك لو طلبنا من التلاميذ استبعاد الكلمة التي لا تنتمي إلى المجموعة وعرضنا عليه الكلمات الآتية: (قلم- مسطرة- ممحاة- بالون) فإنه يستطيع استبعاد كلمة بالون لأنها لا تنتمي إلى نفس المجموعة.

*-فهم وإدراك معنى الجملة: (Understand and the realization the meaning of the sentence) يتضمن الهدف من الجملة وفهم معناها، وتكوين جملة مشابهة لها في الصياغة. والقدرة على إدراك العلاقات بين الجمل، وكذلك تصنيف الجمل فمثلاً (أنت يا أمي سراج حياتي، وأشعلت السراج في البيت) فالجملة الأولى تدل على العاطفة والحنان، والجملة الثانية تدل على عمل قام به المتعلم، إضافة إلى الاختلاف في المعنى بين كلمة (سراج) في الجملة الأولى و(السراج) في الجملة الثانية، ففي الجملة الأولى شبه الكاتب الأم بالسراج الذي يضيء الحياة؛ وهو معنى مجازي، بينما في الجملة الثانية كان(السراج) حقيقياً، وبالتالي يستطيع المتعلم أن يُميّز بين الحقيقة والخيال، وتصنيف الجمل وفق ما تعبر عنه من حقائق وآراء وعواطف.

*-سرعة الفهم وإدراك معنى الفقرة: (The speed of Comprehension and the realization the meaning of paragraph) يرتبط بقدرة التلميذ على فهم الفقرة فهماً حرفياً واستدلالياً، وذلك من خلال

الإجابة عن ثلاثة أنماط من الأسئلة، (النمط الأول الإجابة موجودة في النص بشكل واضح، فلو كان لدينا النص الآتي:

(أعيشُ في أسرةٍ مكونةٍ من أبٍ وأمٍّ وثلاثةٍ أولادٍ، يعملُ أبي موظفًا في شركةٍ الكهربائيّةِ) وطُرِحَ على التلميذ السؤال الآتي: مم تتكون الأسرة؟ فالجواب موجود في النص بشكلٍ واضحٍ وجليّ.

(والنمط الثاني: الإجابة موجودة في النص ولكن بشكلٍ ضمنيٍّ وتحتاج إلى الاستدلال فمثلاً، ما فائدة العمل بالنسبة لنا؟ فالجواب ليس موجوداً في النص ولكن على التلميذ استنتاجه من النص.

وبالنسبة للنمط الثالث (إجابته غير موجودة في النص لا بشكلٍ ضمنيٍّ ولا بشكلٍ واضحٍ ولكنها تعتمد على معلومات التلميذ المعرفية وخبراته السابقة، وتتطلب منه أن يفكر ويستخرج المقصود من السؤال ويصدر الحكم فمثلاً (ماذا تفعل إذا شاهدت جارتك تصعد الدرج ويدها أغراضٌ كثيرة؟) فالجواب ليس موجوداً لا بشكلٍ صريحٍ، ولا بشكلٍ ضمنيٍّ، ولكن عليه أن يصدر حكماً يرتبط بخبرته المعرفية، والقيم التي تعلمها في البيت، أو المدرسة، من خلال ابداء المساعدة أو الإعراض عن ذلك، وفي كلتا الحالتين يعبر عن رأيه، ولكن هناك رأي وموقف إيجابي وهناك رأي وموقف سلبي، وهنا يأتي دور المعلم في تعزيز القيم الإيجابية للتلميذ، وتجنب القيم السلبية من خلال تعامله مع أصدقائه وأسرته.

*-فهم النص بشكل عام:(Understanding of the text in general) يستطيع التلميذ تحديد الفقرات أو المقاطع، وإدراك أنها تتألف من جمل، والجمل تتألف من كلمات، والكلمات تتألف من حروف، وجميعها تشكل الدرس الذي نقوم بدراسته، ويستطيع أن يحدد عناوين فرعيةً للمقاطع أو الفقرات، ويستخرج الفائدة من كلِّ مقطعٍ، ويدرك العلاقات بين هذه المقاطع. وقسم (الحيلواني،2003،146) مهارات الاستيعاب القرائي إلى ثماني مهارات وقسمها (طعيمة والمناع،1998،127) دون التطرق للمستويات (إلى إحدى عشرة مهارة).

-مستويات الفهم والاستيعاب القرائي الرأسية: (Reading comprehension of Vertical Levels)

لكي يدرك التلميذ المعاني والأفكار المعبر عنها في المادة المقروءة، ويربط هذه الأفكار بخبرته ومعلوماته ويتفاعل معها ويحكم عليها ويستفيد منها، لابد من تمكنه من الفهم والاستيعاب القرائي وبالتالي اتقان مجموعة من المهارات ذات المستويات المتعددة، بدءاً بمهارات المستوى الحرفي، مروراً بمهارات المستوى الاستنتاجي والنقدي والتذوقي، وانتهاءً بمهارات المستوى الإبداعي.

واختلفت تقسيمات التربويين لمهارات الفهم القرائي فقسم (موكلي، 2002) مهارات القراءة الصامتة لطلاب المرحلة المتوسطة في خمسة مستويات هي: (الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التدقيقي، والفهم الابتكاري) ووافق في ذلك كل من:

(الناقة وحافظ، 2004؛ العيسوي والظنحاني، 2006؛ إبراهيم، 2010؛ الحسن والغامدي، 2011).
وقسم العنزي، 2003؛ وعبد الحميد، 2000، 203؛ وعبد الخالق، 2006، 59؛ وكارولين، 1984، 192؛ والشعبي، 2006؛ ودوركن، 1976، Durken؛ وجاد، 2003، 36؛ وعطية، 2006، 175)، مهارات القراءة المتعلقة بفهم المقروء في المرحلة المتوسطة إلى ثلاثة مستويات هي: (مهارات الفهم، مهارات التفسير، ومهارات التقويم).

وقسمت الدراسات التي اهتمت بالفهم القرائي في النصوص العلمية الفهم القرائي لأربعة مستويات هي: (الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم الإبداعي) منهم:
(قرني، 2004؛ طلبه، 2007؛ و دوركن، Durken؛ وتومسون، 2000، 4، Thompson؛ والناقة وحافظ، 2002، 215؛ و أبو شامة، 2011). واستنتجت هذه الدراسات مستوى الفهم التدقيقي كونه لا يتلاءم مع طبيعة النصوص العلمية.

وعرض (يونس، 1998) مستويات الفهم والاستيعاب القرائي في عشرة مستويات تبدأ بإعطاء اللفظ معناه وتنتهي بالقدرة على تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرات السابقة للمتعلم.

وصنفها (أوتو وشستر، 1976، otto & chester) في مستويين (التفكير التقاربي والتفكير التباعدي) ويندرج تحت كل منهما مجموعة من المهارات الفرعية.

وقامت (هلال، 2007، 65) بإعداد قائمة بمستويات الفهم والاستيعاب القرائي الرأسية استناداً إلى تصنيف (باريت) إلى خمسة مستويات، وكل مستوى يتضمن عدداً من المهارات الفرعية، وهذه المستويات هي (المستوى الحرفي، المستوى الاستنتاجي، المستوى التقيمي، المستوى التدقيقي، المستوى الإبداعي) وبلغت مجموع المهارات الفرعية (35) مهارة، تبدأ بتحديد معنى المفردات، وتحديد الأضداد لبعض الكلمات، واستنتاج الأفكار الرئيسية، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، وتمييز الحقيقة من الخيال، وإبداء الرأي في الدرس، والاستجابة العاطفية، والإعجاب بالدرس أم لا، وتطوير أفكار جديدة من خلال وضع عناوين جديدة للمقاطع أو للدرس، واقتراح حلول لمشكلة طارئة.

وحددها (سلطان، 2006، 62) بثلاثة مستويات هي (مستوى فهم الكلمة، مستوى فهم الجملة ومستوى فهم النص) وهي مماثلة للمستويات الأفقية ولكن تم وضعها بشكلٍ رأسيٍّ، ويندرج تحت كل مستوى مجموعة من المهارات الفرعية من تحديد للمعنى والمرادف لها والضد، وصولاً إلى فهم عام للنص. وقسمها (أبو موسى، 2007، 55؛ عبد الخالق، 2006، 59) إلى ستة مستوياتٍ أساسيةٍ يندرج تحتها مجموعة من المهارات الفرعية وهذه المستويات هي (مستوى الفهم الحرفي، مستوى الفهم الاستنتاجي، مستوى الفهم التطبيقي، مستوى الفهم النقدي، مستوى الفهم الوجداني أو التدوقي، مستوى الفهم الإبداعي)، وبلغ عدد المهارات الفرعية (32) مهارة، وتندرج المهارات الفرعية وفق المستويات السابقة بين ذكر حقيقة وردت في الدرس، أو أعداد، أو شخصيات، أو أماكن، أو ألوان، إضافةً إلى استنتاج معنى كلمة وردت في الدرس، وتحديد الأسباب لظاهرة وردت فيه، وتفسير ظاهرة وردت في الدرس، واستنتاج صفات لبعض الشخصيات، وتركيب جملةٍ حول كلمةٍ معينةٍ، وفي مجال الفهم النقدي، إصدار حكمٍ حول ظاهرةٍ أو شخصيةٍ، وبيان رأيه حول ظاهرةٍ أو تصرفٍ ما.

وصنفت (الملا، 1987) الوارد عند (أبو موسى، 2007) الاستيعاب القرائي في ثلاثة مستويات هي:.

-المستوى الحرفي: ويشير إلى قدرة القارئ على استيعاب النص المقروء بشكل عام.

-المستوى التفسيري: ويشير إلى قدرة القارئ على التعرف إلى ما يقصده الكاتب.

-المستوى التطبيقي: ويشير إلى تمثّل القارئ للأفكار التي يتضمنها النص، والقدرة على توظيفها.

ويصنف كاتس وكامهي. (Catts and Kamhi, 2005,33) الاستيعاب القرائي في أربعة مستويات:

-المستوى الحرفي: ويتضمن المعرفة الحرفية للجمل والكلمات.

-المستوى المسحي: ويتضمن القراءة المسحية للنص للخروج بفهم عام له.

-المستوى التحليلي: ويتضمن فهم المعاني الضمنية للنص.

-المستوى النقدي المقارن: ويتضمن القيام بتقييم النص ونقده ومقارنته بنصوص مماثلة له.

ويصنف روي؛ وستودت؛ وبورنز (Roe,Stodt,&Burns, 1997,45) الاستيعاب القرائي في

ثلاثة مستويات:

-قراءة السطور: (Reading the lines) وهو المستوى الذي يقوم فيه القارئ بتجميع المفردات مع

بعضها كوحدة لغوية متكاملة بحيث يعطي كلاً منها وزنها الحقيقي في السياق، ويدرك ما تحمله هذه

المفردات من معانٍ.

-قراءة ما بين السطور: (Reading between the lines) وهو المستوى الذي يحاول فيه القارئ التعرف إلى قصد الكاتب وتفسير أفكاره، وإصدار بعض الأحكام على ما في النص من مفردات وأفكار.

-قراءة ما وراء السطور: (Read behind the lines) وهو المستوى الذي يحاول فيه القارئ استخلاص تعميمات وأفكار جديدة، وتوظيف الأفكار المتضمنة في المادة المقروءة لحل مشكلة تواجهه.

ويصنف خبراء مركز الدعم الأمريكي (American Academic Support Centre,2004) الاستيعاب القرائي في ثلاثة مستويات:

-المستوى الحرفي: قدرة القارئ على تذكر الحوادث في المادة المقروءة وربطها بالأفكار الرئيسية.

-المستوى التفسيري: قدرة القارئ على قراءة ما بين السطور لتحديد هدف الكاتب، كما يتضمن قدرة القارئ على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة.

-المستوى التطبيقي: قدرة القارئ على تحليل وتركيب المعلومات، وتطبيقها على معلومات أخرى.

يتضح مما سبق تعدد تصنيفات الاستيعاب القرائي وعلى الرغم من اختلاف الباحثين في تصنيفاتهم من حيث عدد المستويات ومسمياتها، إلا أنها تتشابه كثيراً في المضمون، فجميعها تنظر للاستيعاب القرائي على أنه عملية عقلية تقوم على تذكر الحقائق والمفاهيم، واسترجاع التفاصيل الحرفية، واستنتاج الأفكار العامة والجزئية المباشرة والضمنية والنقد وابداء الرأي.

استناداً إلى ما سبق، فقد اعتمد الباحث خمسة مستويات للاستيعاب القرائي ، وكلّ مستوى من هذه المستويات يتضمن مجموعة من المهارات الفرعية ونورد فيما يلي المستويات الأساسية ومهاراتها الفرعية بما يتناسب مع المرحلة العمرية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي:

1-المستوى الحرفي: (Literal comprehension Level) وهو كلّ فكرة متضمنة في المحتوى يمكن

أن تتيح للتلميذ تعرف المعلومات المعروضة عليه بصورة مماثلة لما تعلمها، والمتعلقة بتسمية الشخصيات الواردة في الدرس، وعمل كلّ منها، واستخدام حروف الجر المناسبة، ووضع الفعل المناسب في الفراغ ، وتحليل جملة إلى كلمات، وصوغ جملة على نمط جملة مماثلة.

2-المستوى الاستنتاجي: (Inferential comprehension Level) وهو كلّ فكرة متضمنة في

المحتوى يمكن أن تتيح للتلميذ القدرة على معرفة المطلوب منه كاستنتاج معنى مفردة من المفردات، وصوغ (ضد) لبعض الكلمات المعروضة عليه، ووضع كلمة في جملة، وربط السبب بالنتيجة.

3- المستوى النقدي: (Evaluative comprehension Level) وهو كلّ فكرة متضمنة في المحتوى يمكن أن تتيح للتلميذ التعبير عن رأيه أو إعجابه بالدرس أو إحدى شخصيات الدرس ونقد بعض المواقف المعروضة، وطريقة تصرفه حيال هذه المواقف.

4- المستوى التذوقي: (Appreciative comprehension Level) وهو كلّ فكرة متضمنة في المحتوى يمكن أن تتيح للتلميذ الاستجابة العاطفية كالشعور بدور إحدى الشخصيات، وتحديد الفائدة من الدرس، وتوجيه نصيحة لأصدقائه، وتمييز العاطفة القوية من العاطفة العادية، مثل أيهما أقوى (صفق الجمهور للفائز، صفق الجمهور للفائز بحرارة)، والرد على عبارات الشكر والمديح والثناء بعبارات محببة.

5- المستوى الإبداعي: (Creative comprehension Level) وهو كلّ فكرة متضمنة في المحتوى يمكن أن تتيح للتلميذ القدرة على تطوير أفكار جديدة، كأن يضع عنواناً جديداً للدرس، واقتراح حلول لمشكلات وردت في الدرس أو خارج الدرس وتخيل بعض المواقف كأن يتخيل دور الطبيب، أو دور الأم أو دور المعلمة.

من خلال ما سبق يتبين أنّ مهارات الفهم والاستيعاب القرائي، وعلى اختلاف مستوياته، تكمل بعضها بعضاً ولا يمكن الاستغناء عن مهارات مستوى معين منها، وبالتالي لا يمكن تنمية الاستيعاب القرائي بمعزل عن تكامله، إذ إنّ هذه المستويات و المهارات مترابطة، وقد يكون بعضها مهماً في موقفٍ وأكثر أهميةً في موقفٍ آخر.

ثانياً- الاتجاهات ودورها في تنمية الفهم والاستيعاب القرائي.

مقدمة:

بالرغم من ازدهار وسائل الاتصال ويسر نقل المعلومات من صوب إلى آخر في كلّ أنحاء المعمورة، مازالت القراءة وسيلة الفرد الوحيدة للاطلاع على المعلومات في كلّ زمان ومكان، ولهذا تحظى القراءة باهتمام المؤلفين والمربين والمهتمين بطرق تعليمها، لأنّ كمّ المعلومات الهائل الذي يصدر في جميع ميادين المعرفة يجعل الإنسان يقرأ العديد من الكتب في اليوم الواحد، ليكون على اطلاع دائم على الجديد في مجال اهتماماته، وللقراءة أهميه كبيرة في حياة الشعوب، فبواسطتها يستطيع الفرد أن يحلّ مشكلاته اليومية التي تعترضه وتقف حجر عثرة في سبيل نجاحه، وهي وسيلة تحقق للإنسان الفائدة من آراء وخبرة المفكرين والتربويين والعلماء والأدباء من جميع الأمم و الشعوب، والقراءة وسيلة للتسلية والترويح عن النفس وإصلاح الخلق، وهذا يعني أنّ الفرد القارئ إذا أراد أن يفيد من خبرات القدماء والمحدثين أو أن يتسلى أو أن يشبع فضوله؛ يتجه نحو المادة المقروءة ليحقق ما يريد، وهذا الأمر دعا المهتمين إلى تطوير تعليم القراءة وتنمية الاتجاه نحوها لأنّه يؤدي إلى الاهتمام بالقراءة ومن ثمّ الاهتمام بتعلم مهاراتها، إذ إنّ تعلّم مهارات القراءة يعدّ من الأمور الميسرة لدى من يتجهون اتجاهها ايجابياً نحو القراءة، كما أنّ تعلم هذه المهارات يعدّ من الأمور التي يصعب تعليمها لأفراد يتجهون اتجاهها سلبياً نحو القراءة، ويؤكد على هذا (رويل، Rowell) حيث وجد أنّ الاتجاهات السلبية نحو القراءة ترتبط كثيراً بالتحصيل في القراءة أكثر من أيّ عاملٍ آخر مثل المستوى الاجتماعي والاقتصادي والعمر الزمني. (الطاهر، 2013، 23).

ويؤكد هذه النتيجة نتائج بحوث (جاردنر، Gardener، ؛ وبريير، puryear) وتشير بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين التحصيل المرتفع والاتجاهات الايجابية نحو القراءة، والاتجاهات نحو القراءة يتمّ تعلّمها في المنزل والمدرسة وفي اختلاط التلميذ بأقرانه واتصاله بهم، وتنمية الاتجاه الايجابي نحو القراءة ضرورة اجتماعية مهمة لتكوين مجتمع قارئ يسعى نحو الرقي والتقدم، وبالرغم من أهمية القراءة واهتمام المربين بتعليمها في مراحل التعليم؛ إلا أنّه مازالت هناك شكوى تتردد أصدائها لدى أولياء الأمور ووسائل الإعلام المختلفة، وتتلخص هذه الشكوى في تدني مستوى التلاميذ في القراءة عن مستوى أقرانهم في الصف الدراسي و ينصرفون عنها، ممّا يؤدي إلى انخفاض المستوى التعليمي والثقافي بين

التلاميذ، ويعزو بعض المربين سبب ذلك إلى عدم تنمية اتجاه التلاميذ نحو القراءة، وما استخلصه المربون من تلك المؤشرات أكدته نتائج بحوث (نيموتن، Nimoten) الذي وجد علاقة واضحة بين الاتجاه نحو القراءة والقدرة عليها، كما وجد (ستيفنز، Stevens) في دراسة لبحث العلاقة بين الاتجاهات نحو القراءة والتحسين في اكتساب مهاراتها؛ أنّ التقدم في سرعة القراءة يرتبط بالتغيرات الموجبة في الاتجاه نحو القراءة، إذ يجب تعرّف تجاه التلميذ نحو القراءة ومن ثمّ التفرغ لتدريبه على مهاراتها المختلفة، أما إذا كان تجاه التلميذ سلبياً نحو القراءة فإنّ هذا يؤدي إلى تعذر تعليم القراءة. (الطاهر، 2013، 15).

كلّ ما سبق ذكره يشير إلى ضرورة تعرّف تجاه التلاميذ نحو القراءة فالتعرّف على الاتجاهات القرائية السلبية أو الايجابية لدى التلاميذ؛ يزودنا بالمعلومات اللازمة لتصحيح أو تعديل أو غرس الاتجاهات نحو القراءة؛ لجعلها مساندة لأهداف تعليم القراءة في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، والتي من أبرز أهدافها تنمية الميل للقراءة وتشجيع الإقبال عليها بقصد الدراسة أو الاستمتاع أو كسب المعرفة وتعود رفقة الكتاب وحب الكتابة وألفة الصحيفة والمجلة.

إنّ الاهتمام بتنمية وتطوير الاتجاهات الايجابية والمحافظة عليها منذ المراحل الأولى للتعليم يعتبر في غاية الأهمية لكلّ مستويات الدراسة، لأنّ عدم المحافظة على الاتجاه الإيجابي قد يؤدي إلى تناقصه تدريجياً مع مرور الوقت، وتدعيمنا للاتجاه القرائي الايجابي وتنميته وتطويره عند بعض التلاميذ قد ينتج عنه تحسن في مستوى التحصيل، كما ينتج عنه تحسن في اتجاه التلاميذ نحو القراءة، ويرى بعض المربين أنّ تجاه التلاميذ نحو ما يتعلمون يعتبر أكثر أهمية ممّا يتعلمون، والدليل على ذلك أنّه إذا كان تعلم القراءة شيئاً ساراً وناجحاً بالنسبة لهم؛ فإنّه من المحتمل أنّ تكون اتجاهاتهم الخاصة نحو القراءة ايجابية، وتعتمد الاتجاهات الايجابية نحو القراءة على كل من المتعة والنجاح اللذين يصاحبان تعلّم واستعمال القراءة، فإذا مرّ التلميذ بخبرات غير سارة فإنّه سيتعلم أنّ يتفادى عملية القراءة، بل قد يصل الأمر إلى كرهها والابتعاد عنها، وبالتالي ينمي اتجاهاً سلبياً نحو القراءة.

من جهة أخرى؛ فإنّ الاتجاه الإيجابي نحو القراءة هو أحد العوامل المهمة التي تدفع التلاميذ لممارسة القراءة، وكثرة الاطلاع، وصحبة الكتاب، والبحث عن المعرفة. وقد أشار تقرير (أمّة قارئة) إلى أنّ من المبادئ العامة التي تحدد طبيعة القراءة، أنّ تعلم القراءة في حاجة إلى دافعية؛ بالنظر إلى أنّ تعلم القراءة الجيدة يستغرق سنوات عدة، ويحتاج إلى كثير من الجهد والثقة

بالنفس، وأنّ القراءة مهارة متنامية باستمرار، ولا يمكن أن يتقنها الفرد مرة واحدة في سن معينة، بل هي مهارة يستمر تحسينها من خلال الممارسة، ولا شك أنّ الاتجاه الإيجابي نحو القراءة هو أحد العوامل المهمة التي تسهم في زيادة دافعية التلاميذ لممارسة القراءة، وكثرة الاطلاع، وصحة الكتاب، والبحث عن المعرفة. (أندرسون وآخرون؛ 1998، 15، Anderson & all). وقد أصبح موضوع تنمية اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو المواد الدراسية يحظى باهتمام التربويين حتى صار من أولويات الإجراءات التربوية لأي مادة دراسية، ويعود ذلك، وفقاً لما ذكره (نصر الله) إلى أنّ المتغيرات الوجدانية مثل الاتجاهات والدوافع والميول تؤدي دوراً مهماً بوصفها متغيرات بسيطة يمكن أن تسهل أو تعرقل عملية التعليم، وتؤثر على مستوى ومعدل اكتساب التلميذ للمادة المتعلمة، وتؤثر هذه المتغيرات على استجابة التلميذ الكمية و الكيفية لمحتويات المقرر. (نصر الله، 1986، 6).

ويؤكّد (داونينج ولونج، Leong & Downing) على أنّ وجود الاتجاه نحو القراءة هو السبب المباشر في التعلم المثمر، وأنّ فقدانه أو ضعفه يؤدي إلى فشل التعلم وعدم النضج القرائي. (داونينج ولونج، 1998، 253، Downing, & Leong). إضافة إلى ذلك، فإنّ الاتجاه الإيجابي نحو القراءة هو أفضل وسيلة لإشباع دافع الاستطلاع الذي هو من الدوافع الفطرية لدى الإنسان؛ إذ يدفعه دائماً إلى البحث في بيئته، وإعداد نفسه للحياة فيها. (فضل الله، 1990، 52).

ويعدّ نشاط القراءة عند التلاميذ من أهم أساليب وإستراتيجيات تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة، وأكثرها تأثيراً وفاعليّة، فلا يكاد يخلو برنامج لتنمية اتجاهات التلاميذ نحو القراءة من نشاط قراءة المعلم على التلاميذ القصص، أو القطع الأدبية الجميلة، لما لهذا النشاط من فوائد وآثار إيجابية، ومن أهمها تنمية اتجاهات التلاميذ نحو القراءة ودفعهم إلى ممارسة القراءة وكثرة الاطلاع وصحة الكتاب والبحث عن المعرفة فيما يستقبلون من حياتهم.

و مع أهمية برنامج القراءة على التلاميذ في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة، إلا أنه غائب عن الكثير من مدارس التعليم الأساسي برنامج تعليم القراءة، رغم إيمان كثير من المعلمين بأهمية هذا النشاط ودوره الفاعل في تحقيق أهداف تدريس القراءة، وفقاً لما ذكره (النصار 2002، 24)، و ما أكدته

عدد من الدراسات حول ضعف القراءة لدى التلاميذ، ووجود اتجاهات سلبية كدراستي (الحاجي، 2003؛ نصر الله، 9، 1986).

في ضوء ما تمّ عرضه يرى الباحث أهمية القراءة في هذه المرحلة وتنمية اتجاهات المتعلمين نحوها من خلال العديد من الدراسات والأبحاث، حيث بينت هذه الأبحاث والدراسات أنّ الاتجاهات تقوم بدور حاسم في عملية التعلّم، ويقع عبء تكوين هذه الاتجاهات على كلّ من البيت والمدرسة، فمسؤولية البيت تكمن في توفير البيئة المنزلية الغنية بالكتب وربط الأطفال بها؛ وتعدّ من أحد أهم العوامل التي تؤثر في غرس عادات القراءة في نفوسهم، وتكوين الاتجاه الإيجابي نحوها في سن مبكرة، ومهمة المدرسة الاهتمام بجودة الكتاب المدرسي ومحتواه وتوجيه المعلمين نحو استخدام طرائق متنوعة تجذب انتباه التلاميذ وتدفعهم نحو المزيد من المشاركة الفعّالة في العملية التعليمية.

1- مفهوم الاتجاه نحو القراءة:

على الرغم من قدم مفهوم الاتجاه في علم النفس لكن لا يزال العلماء يختلفون كما يحدث في معظم المفاهيم النفسية في تعريف الاتجاه، وتصور طبيعته ويمكن ملاحظة هذا الاختلاف من خلال البحوث التي تناولت دراسة الاتجاهات، فالبعض يعتبر الاتجاه مفهوماً اجتماعياً، وآخرون يعتبرونه مفهوماً تربوياً ونفسياً، ومن جهة أخرى فإنّ أغلب الباحثين يتفقون على أنّ الاتجاهات مكتسبة، فهي تتكون نتيجة للخبرات والمعلومات والمواقف التي يتعرض لها الفرد في مراحل حياته المختلفة، بحيث تحدد نوعية أو شكل الاتجاه اجتماعياً أو تربوياً أو نفسياً، كما اختلف البعض كذلك حول نسبة ثبات الاتجاهات، ويمكن من خلال عرضنا لتعريفات الاتجاه معرفة وجهات النظر المختلفة عن تكوين الاتجاه.

(Kearney & Rocchio, 1956؛ فهمي، 1974؛ هرمز، 1987).

وتناول العديد من الباحثين الاتجاه بتعريفات مختلفة يمكن إيراد بعضها مما له علاقة بالبحث الحالي والتي تسهم في توضيح طبيعة الاتجاه ومكوناته.

فمن التعريفات التي توضح العناصر الأساسية المكونة للاتجاه الذي يمكن ملاحظته في تعريف كل من (كرتش وكرتشفيلد، Krech & Crutchfield) "الاتجاه هو تنظيم مستمر للعمليات الانفعالية و الإدراكية والمعرفية إزاء بعض جوانب المجال الذي يعيش فيه الفرد". (جابر، 1978، 105).

و يعرفه (ليفين، Levin) بأنه "بنية وجدانية تعمل في تفاعل مستمر لتحديد السلوك التالي".

ويؤكد غنيم في تعريف الاتجاه بأنه "مفهوم يوجد الإنسان ليصف به ترابط الاستجابات المتطورة للفرد إزاء مشكلة أو موضوع معين". (غنيم، 1973، 322).

ويرى سويف في تعريفه للاتجاه بأنه: "الحالة الوجدانية القائمة وراء رأي الشخص أو اعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين، من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله ودرجة هذا الرفض". (سويف، 1975، 35).

الاتجاه نحو القراءة: هو استعداد نفسي وجداني وفكري لدى الفرد، اكتسب عن طريق خبراته السابقة نحو القراءة إيجاباً أو سلباً، يتميز بنوع من الثبات بعد مروره بمراحل التكوين الفرضي، ويمكن اعتباره محدداً من محددات التحصيل فيما يقرأه الفرد سواء كان هدف الدراسة التسلية أم الدراسة أم العمل.

(نصر الله، 1986، 8).

وحلل آدم التعريفات الشائعة عن الاتجاه كتعريف (البورت، Allport، وجرين، وكامبل وغيرهم) واستخلص الخصائص الأساسية لهذا المفهوم بشكل تفصيلي على النحو التالي:

"الاتجاه تكوين افتراضي أو متغير وسيط تعبر عنه مجموعة من الاستجابات المتسقة فيما بينها، سواء في اتجاه القبول أو في اتجاه الرفض إزاء موضوع نفسي اجتماعي تربوي معين وعلى ذلك يظهر أثر الاتجاه في المواقف التي تتطلب من الفرد تحديد اختياراته الشخصية أو الاجتماعية أو الثقافية معبراً بذلك عن خبرته الوجدانية والمعرفية والنزوعية". (آدم، 1981، 10).

وقد أشار (كاتل، Cattell) إلى أنّ من البديهيات العامة في علم النفس أنّ أي بناء نفسي (Psychological Structure) تحدده عوامل فطرية، Genetical Factors وعوامل بيئية Environmental فالاتجاهات كما يعتبرها (روزنبرج، Rosenberg) هي بناء نفسي، والبناء النفسي هو مجموعة من العلاقات العاطفية بين المكونات، الأمر الذي يؤدي إلى تغيير في أحد المكونات نتيجة تغيير مكون آخر. (إنسكو و سكوبلر، 1972، 12، Ensko & Skoppelr).

وبما أنّ المكون الانفعالي أو الوجداني هو أحد العناصر المكونة لبناء الاتجاه فمن الممكن أن يتأثر هذا المكون بالاستعداد الفطري والعوامل البيئية التي يتأثر بها، لأنّ الانفعالات هي حالات داخلية تتصف بجوانب معرفية بيئية وإحساسات ومشاعر وردود أفعال فسيولوجية وسلوك تعبيرية معين كاستجابة نحو أو ضد، وما يواجهه الفرد من مواقف اجتماعية مختلفة.

فأي تغيير يحدث في الجوانب المعرفية (المكون المعرفي) يمكن أن يؤدي إلى التغيير في المكون الانفعالي وبالتالي يؤدي إلى استجابة تختلف شدتها عما كانت تتصف بها قبل التأثر بالجوانب المعرفية البيئية.

ويورد الباحث الفرق بين الميل والرغبة والشعور والاتجاه في محاولة لتسليط الضوء على هذه المصطلحات والتي تتعلق بالبحث الحالي:

الميل: هو استعداد دينامي من جانب الفرد للاستغراق في نشاط معين يؤثر على سلوك الفرد حيث يجعله يبذل مجهوداً في سلوك يشعره بالراحة.

الشعور والوجدان: يقتصر على الاستجابة الانفعالية البسيطة، أما الميل فهو قبول أو رفض نشاط بما يحقق رغبته.

الرغبة : لها ناحية ايجابية وأخرى سلبية (رغب في- رغب عن).

الميل أوسع مدى فلا ينتهي بمجرد تحقيق الهدف كالرغبة.

الاتجاه : له ثلاث جوانب موجب - سالب - محايد أما الميل فليس له إلا ناحية واحدة هي الإيجاب فالإنسان لا يميل إلى ما يرفض. (نصر الله،1986،10).

إنّ الاهتمام بتنمية وتطوير الاتجاهات الايجابية والمحافظة عليها منذ المراحل الأولى للتعليم يعتبر في غاية الأهمية لكل مستويات الدراسة، لأنّ عدم المحافظة على الاتجاه الإيجابي قد يؤدي إلى تناقضه تدريجياً مع مرور الوقت. وتدعيمنا للاتجاه القرائي الايجابي وتنميته وتطويره عند بعض التلاميذ قد ينتج عنه تحسن في مستوى التحصيل كما ينتج عنه تحسن في اتجاه هؤلاء التلاميذ نحو القراءة، ويرى بعض المربين أنّ اتجاه التلاميذ نحو ما يتعلمون يعتبر أكثر أهمية ممّا يتعلمون والدليل على ذلك بأنّه إذا كان تعلم القراءة شيئاً ساراً وناجحاً بالنسبة لهم فإنّه من المحتمل أن تكون اتجاهاتهم الخاصة بتلك القراءة ايجابية. وتعتمد الاتجاهات الايجابية نحو القراءة على كلّ من المتعة والنجاح اللذين يصاحبان تعلم واستعمال القراءة فإذا مرّ التلميذ بخبرات غير سارة فإنّه سيتعلم أن يتقاضي عملية القراءة بالسرعة التي تعلم أن يؤدي بها تلك القراءة، وبالتالي ينمي اتجاهها سلبياً نحو القراءة عامة.

يعرّف (ديشان وسميث، Dechant & Smith) الاتجاه بأنه "استجابات متعلمة تعبر عن الاهتمام بممارسة القراءة، وهذه الاستجابات نتيجة تفاعل بين الحاجات النفسية ووسائل إشباعها".

(ديشان وسميث 1979,178 Dechant & Smith).

وإذا كانت الاتجاهات بشكل عام تتضمن أبعاد المعرفة والوجدان والرغبة فإنّ الاتجاه نحو القراءة يتضمن هذه الأبعاد نفسها. وكثيراً ما تبدو المجالات المعرفية والوجدانية متمازجة ومتداخلة على نحو يجعل الجوانب الوجدانية أمراً مهماً في أي تعليم معرفي يتلقاه التلميذ. ومن هنا يمكن القول: إنّ المجالين لا يقومان بوظيفتهما بصورة مستقل فيهما أحدهما عن الآخر.

2- أهمية الاتجاه نحو القراءة:

إنّ أبرز مؤشر يدلّ على أهمية الاتجاه نحو القراءة هو ذلك الذي يربط بين تعلم القراءة والاتجاه نحوها، وفي هذا السياق يشير (أندرسون وآخرون) إلى الدافعية بوصفها أحد أهم مفاتيح تعلم القراءة، وإذا كان ضعف القدرة القرائية يؤدي إلى وجود اتجاهات سلبية نحوها فإنّ وجود تلك الاتجاهات هو أيضاً سبب في فشل التلميذ أو تأخره في تعلم القراءة. (أندرسون وآخرون، 1998، 24).

ويؤكد (داونينج ولونج، 1998، 253، Downing & leong) على أنّ وجود الاتجاه نحو القراءة هو السبب المباشر في التعلم المثمر، وأنّ فقدانه أو ضعفه يؤدي إلى فشل التعلم وعدم النضج القرائي، وبالإضافة إلى ذلك فإنّ الاتجاه الإيجابي نحو القراءة هو أفضل وسيلة لإشباع دافع الاستطلاع الذي هو من الدوافع الفطرية لدى الإنسان؛ إذ يدفعه دائماً إلى البحث في بيئته وإعداد نفسه للحياة فيها.

3 - طبيعة الاتجاه وخصائصه:

تذكر (مسعود، 2001، 35) خمس سمات تحدد طبيعة الاتجاه هي:

- *- أنّه مكتسب: أي أنّ الفرد يكتسبه عن طريق احتكاكه ببيئته وتفاعله معها.
 - *- ثابت نسبياً: أي أنّه من الممكن أن يطرأ عليه نوع من التغيير وفقاً لخبرات الفرد.
 - *- عقلي ووجداني: فالفرد يحاول دائماً أن يبرر اتجاهاته بالأدلة العقلية، ويقويها بالشحنات الانفعالية.
 - *- يتكون بتكرار التجربة وليس دفعةً واحدة. (مسعود، 2011، 65)
 - *- يؤثر في سلوك الفرد من حيث أنّه قوة دافعة لسلوك الفرد، توجهه و طبيعة الاتجاه.
- ويؤكد (ايزن، Ajzen) على أنّ الاتجاه بنية افتراضية غير قابلة للملاحظة المباشرة، وإنّما يستدل عليها من الاستجابات القابلة للقياس. (ايزن، 1988، 20، Ajzen).

كما أنّ هذه البنية تتضمن ثلاثة أبعاد هي: المعرفة Conation والرغبة Affection والوجدان Cognition على أنّ ظهور الاتجاهات يسبق ظهور الاهتمامات، وهذا يعني بالنسبة لمعلم الصف أنّ الاتجاه الإيجابي نحو القراءة من جانب التلميذ يجب أن يتوافر قبل أن يكون المعلم قادراً على تحويل التلاميذ إلى قُراء مدى الحياة. (مسعود، 2011، 66).

4- مكونات الاتجاه:

من خلال العرض السابق تبين أن للاتجاه مكونات ثلاثة وهي ما اتفق عليها أغلب الذين ساهموا في دراسة الاتجاهات وهي:

1-4- المكوّن المعرفي : Cognitive component:

يتضمن الأفكار والمعلومات والخبرات والمواقف التي يتعرض لها المتعلم خلال دراسته والتي تؤثر في وجهة نظره الدراسية والتي بدورها تؤدي إلى تكوين المكوّن الوجداني والذي يستند على تلك العمليات الإدراكية المعرفية، وهو يشير إلى النواحي الشعورية التي تساعد وتحدد نوع العلاقة بين المكوّنين المعرفي والوجداني حيث يعتبر (فيجن، Vachon) تعلق المتعلم بالدراسة علاقة سببية، أي أنه من غير الممكن الفصل بينهما في أي نشاط، فالأمر المهم هو أن يوجد مكوّن معرفي لكلّ جانب وجداني، ويوجد مكوّن وجداني لكلّ جانب معرفي. (العمرى، 1989، 22).

وعلى هذا الأساس فإنّ النواتج المعرفية والوجدانية للعملية التربوية التعليمية تتفاعل إلى درجة لا يمكن فصلها عن بعضها؛ فالعلاقة وثيقة بين البعدين (كفاية المتعلم المعرفية وكفايته الانفعالية) والتي يعتبرها البعض هي الأساس الذي تبنى عليه سائر الكفايات. (سويف، 1975؛ أحمد، 1989)

2-4- المكوّن الانفعالي: Emotional component :

يمكن اعتبار المكوّن الوجداني من أكثر المكونات أهمية بالنسبة للاتجاه حيث تشير الدلائل إلى أنّ الاتجاهات ذات المكونات العاطفية القوية تؤدي إلى أنماط سلوكية معينة بغض النظر عن وضوح هذه الاتجاهات أو صدقها من الوجهة المعرفية.

3-4- المكوّن السلوكي: Behavioral component:

هو نزعة المتعلم أو ميله نحو القراءة وإنّ هذا الميل السلوكي من المفروض أن يتسق مع شعور المتعلم وانفعالاته ومعارفه المتعلقة بالقراءة وما تتضمنه تلك المعارف عن المشكلات الدراسية والاجتماعية والنظرة إلى مستقبل الدراسة وغيرها.

أي أنّ هذا المكون يتضمن جميع الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه والمتمثلة بالاستجابات الناتجة من تبلور المكونين المعرفي والوجداني، أو من المحصلة الناتجة من التفاعل بين المكوّنين بحيث يسلك المتعلم سلوكاً إيجابياً أو سلبياً إزاء القراءة، ممّا قد يؤدي في النهاية إلى الوصول لدرجة من ميل أو رغبة نحو الدراسة، إنّ مثل هذا التقسيم للمكونات الثلاثة لمفهوم الاتجاه وما يقصد منها، لا يمثل مشكلة في حد ذاته، حيث يتفق عليها أغلب العاملين في ميدان علم النفس وعلم الاجتماع كما تبين من قبل، لكنّ

الخلافاً ظهر بين العلماء نتيجة لاختلاف النظر إلى شكل وطبيعة العلاقة بين هذه المكونات أو الأبعاد الثلاثة مما أصبحت تعكس توجهات نظرية متباينة إلى درجة كبيرة. (معتز، 1990، 100-96).

ويمكن أن نستنتج مما سبق الخصائص التالية للاتجاه:

- *- لا تتكون الاتجاهات من فراغ ولكنها تتضمن دائماً علاقة بين التلميذ وموضوع الاتجاه.
- *- الاتجاه ليس له وجود مادي ملحوظ بل هو مجرد تكوين فرضي، (Hypothetical Construct).
- *- يستدل على وجوده من السلوك الذي يعبر عنه بصور لفظية أو موقفية، مثل استجابات الفرد للعبارة التي تقيس الاتجاه، أو من خلال رد فعل الفرد لموقف إسقاطي أو تكلمة جملة وغيرها.
- *- يتكون بناء الاتجاه من ثلاثة مكونات المعرفي والوجداني والسلوكي، ويلاحظ بينها حركة أثر ومؤثر (معتز، 1990، 98).

*- توجد خصائص عاطفية بين المكونات الثلاثة.

- *- يعتبرها بعض الباحثين مكتسبةً ومتعلمةً وليست فطرية، بينما يعتبرها البعض الآخر استعداداً فطرياً إلى جانب كونها تعليمية مكتسبة، ويحدد آخرون أنها وراثية.
- *- إنّ الاتجاهات ذات قوة تنبؤية، تسمح بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية والنفسية والتربوية. (الشهري، 18، 2012).

*- يؤكد ذوو النظرة الوراثية للاتجاه أنه ثابت، بينما لا يوافقهم الآخرون في ثباته، وإنما يمكن أن تتغير الاتجاهات بشكل نسبي. (اللوحي، 15، 2001).

*- يمكن اعتباره ميلاً نحو موضوع معين حيث أنّ هناك تداخلاً بينهما بل كثيراً ما يعرف علماء النفس الاجتماعي الميل على أنه اتجاه موجب (معتز، 1990، 99).

*- تقع الاتجاهات دائماً بين طرفين متقابلين أحدهما موجب في حالة القبول التام، والآخر سالب في حالة الرفض التام، بينما يمكن معرفة تدرج الشدة بين الطرفين عند استخدام أحد المقاييس المختلفة ومنها مقياس ليكرت الخماسي.

*- هناك تداخل بين الاتجاه والسلوك ويؤثر كلّ منهما في الآخر، فالإتجاه يحدد السلوك والسلوك يحدد الإتجاه وهذا ما ذهب إليه (بيم، Bem) إذ يرى أنه في حالات كثيرة يحدد سلوك الفرد اتجاهه وليس العكس. (الطواب، 1990، 9).

الفصل الخامس: منهج البحث وإجراءاته

مقدمة.	
منهج البحث.	أولاً-
تصميم أدوات الدراسة.	ثانياً-
قائمة تحليل محتوى الوحدات الثلاث.	1
تصميم اختبار الاستيعاب القرائي.	2
خطوات تصميم اختبار الاستيعاب القرائي.	1-2
تحكيم اختبار الاستيعاب القرائي.	2-2
تصميم استبانة لقياس اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.	3
تحكيم استبانة لقياس اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.	1-3
تصميم البرنامج التدريسي وفق طريقة لعب الأدوار.	4
تحكيم البرنامج التدريسي.	1-4
التجريب الاستطلاعي لأدوات البحث:	5
التجريب الاستطلاعي لاختبار الاستيعاب القرائي.	1-5
التجريب الاستطلاعي لاستبانة اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.	2-5
التجريب الاستطلاعي للبرنامج التدريسي.	3-5
نتائج التجريب الاستطلاعي للأدوات الثلاث.	4-5

الفصل الرابع: منهج البحث وإجراءاته

مقدمة:

يهدف البحث الحالي إلى قياس فاعلية برنامج تدريسي قائم على التعلّم عن طريق لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصفّ الثالث الأساسي وتنمية اتجاهاتهم نحو القراءة، ولتحقيق هذا الهدف؛ فإن ذلك يتطلب عدداً من الإجراءات، ويبين الفصل الحالي عرضاً للمنهج المستخدم، والإجراءات المنهجية المتبعة للإجابة عن سؤال البحث الرئيس، إضافة إلى التحقق من فرضياته، وذلك من خلال تصميم أدوات البحث، والتأكد من صدقها وثباتها، وتجريبها استطلاعياً، قبل البدء بتجريبها بشكل نهائي على المجموعتين التجريبية والضابطة.

ويعرض الباحث الخطوات التفصيلية لإجراءات البحث وفق الآتي:

أولاً- منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي المنهج التجريبي، ويُقصد به: ضبط العوامل التي يمكن أن تؤثر في الظاهرة موضوع البحث، وملاحظة ما ينتج عن هذا التغيير من آثار، أو التحكم فيها بطريقة محددة، أي إبقاء كل العوامل ثابتة ما عدا المتغير التجريبي المراد دراسة أثره في متغير تابع أو أكثر، ويُغيّر هذا العامل بطريقة معينة، ليحدد ما إذا كان مؤثراً في الظاهرة أم لا. (علام، 2003، 197؛ وإبراهيم، 2000، 137؛ ومحجوب، 2005، 43؛ الشريف، 1996، 33).

استخدم الباحث التصميم التجريبي باستخدام مجموعتين متكافئتين (تجريبية تدرس بطريقة لعب الأدوار، و ضابطة تدرس بالطرائق الاعتيادية السائدة)، اختُبرت المجموعتان قبلياً من حيث (العمر والتحصيل الدراسي والتحصيل في اللغة العربية والاستيعاب القرائي والاتجاهات)، ثم أُخضعت المجموعة التجريبية للمتغير المستقل (التدريس وفق طريقة لعب الأدوار) وحُجب عن المجموعة الضابطة التي درست بالطرائق الاعتيادية، و اختُبرت المجموعتان بعدياً لقياس الفاعلية التي أحدثها تطبيق المتغير المستقل في المتغيرين التابعين (الاستيعاب القرائي واتجاهات المتعلمين نحو القراءة) لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

واختُبرت المجموعتان التجريبية والضابطة (بعدياً مؤجلاً) لقياس مدى احتفاظ المجموعتين وبقاء أثر التعلّم.

ثانياً- تصميم أدوات البحث:

يتضمن البحث الحالي الأدوات الآتية:

- 1-قائمة تحليل محتوى الوحدات الثلاث.
- 2- تصميم اختبار الاستيعاب القرائي.
- 3- تصميم استبانة اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.
- 4-تصميم البرنامج التدريسي.

1-تصميم واعداد قائمة تحليل المحتوى:

لتحديد مستويات الاستيعاب القرائي ومهاراته الفرعية التي تناسب تلاميذ الصف الثالث الأساسي قام الباحث باتباع الخطوات الآتية:

- 1-1-الهدف من القائمة: تهدف القائمة إلى تحديد مهارات الاستيعاب القرائي الواردة في دليل المعلم وكتاب التلميذ ودفتر التلميذ، تمهيداً لتوظيفها في اعداد اختبار الاستيعاب القرائي.
- 2-1- تحديد المادة العلمية: حدد الباحث المحتوى المعرفي الذي سيُدرس خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2013-2014) بعد الاطلاع على خطة وزارة التربية لتدريس كتاب القراءة(العربية لغتي) الجزء الأول، والاطلاع على دليل المعلم، وكتاب القراءة، وكتاب التدريبات(دفتر التلميذ). وقد تم اختيار ثلاث وحدات دراسية هي:

الجدول (1) الوحدات الدراسية التي يتضمنها البرنامج التدريسي من كتاب القراءة-الجزء الأول

الوحدة	عنوان الوحدة	عدد صفحات الوحدة	دروس الوحدة	عدد صفحات الدرس	عدد صفحات الكتاب
الأولى	حقوق الطفل	19	أسرتي	6	120
			الفائز الأول	5	
الثانية	الهوايات	18	هواية أحبها	6	
الثالثة	الصحة والحياة	17	الهرم الغذائي	5	
			طبيب عربي	6	
المجموع	3	54	5	28	28

الوحدات التي يتألف منها كتاب القراءة - الجزء الأول- للصف الثالث الأساسي والمقرر من قبل وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2012/2011م

يتضح من الجدول (1) أن عدد صفحات الكتاب المقرر (120) صفحة منها (15) صفحة مقدمة وعرض وفهرس للمحتوى وبالتالي فإن العدد الفعلي لصفحات الكتاب يبلغ (105) صفحات، كما بلغ عدد دروس الوحدات الثلاث الأولى (خمسة دروس) وعدد صفحاتها (54) صفحة، وتشكل نسبة مئوية مقدارها (51%) من محتوى الكتاب وبلغ عدد دروس الوحدات المتبقية أربعة دروس وعدد صفحاتها (52) صفحة، كما بلغ عدد صفحات دروس القراءة في الوحدات الثلاث الأولى (28) صفحة بينما بلغ عدد صفحات الوحدات الأخرى (19) صفحة.

أي أن عدد صفحات الدروس المقررة في هذا البرنامج يزيد عن عدد صفحات الدروس المتبقية ب(9) صفحات، ويزيد من حيث عدد الدروس بدرسٍ واحدٍ.

1-3-مبررات اختيار الوحدات:

حدد الباحث مسوغات اختياره لمادة القراءة وللوحدات الثلاث من كتاب القراءة -الجزء الأول - لتلاميذ الصف الثالث الأساسي والمقرر من قبل وزارة التربية، في المدارس الرسمية في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2011-2012م بما يلي:

أ-تعدّ القراءة الأساس في العملية التعليمية.

ب-إنّ الطفل الذي لا يستطيع القراءة أو يجد صعوبة في القراءة؛ لا يستطيع أن يفهم أو يستوعب بقية المواد الدراسية.

ت- ملاءمة دروس الوحدات الثلاث لطبيعة التلاميذ فهي تجمع بين التعريف بالأسرة، والتركيز على التفوق الدراسي والجد والاجتهاد، والتعريف بالهوايات التي يمارسها التلاميذ وتوجيههم نحو الهوايات المفيدة لنموهم ولرغباتهم وميولهم واتجاهاتهم، إضافةً إلى التعريف بأنواع الأطعمة التي يجب توفرها في وجباتهم اليومية، وعدم الإكثار من تناول بعض المأكولات بحد ذاتها، والمحافظة على سلامة الجسم، وكذلك التعريف ببعض علماء الأمة الذين قدموا إنجازات كبيرة لبلادهم وللعالم، وليحذوا حذوهم في تقديم خدمات جليلة لبلادهم وللاخرين.

ج-ارتباطها بالحياة الواقعية للتلاميذ، فهم يعيشون في أسرة مكونة من أب وأم وأولاد، وهم يأتون إلى المدرسة للدراسة والتفوق والنجاح، وهم يمارسون هوايات متعددة، ويتناولون أطعمة متنوعة، ويذهبون إلى الطبيب.

1-4- تحليل المحتوى التعليمي لدروس الوحدات المختارة:

يعدّ تحليل المحتوى من الأنشطة المهمة والمؤثرة في نجاح المدرس في التخطيط للدرس، كما تفيد في ضبط مسار عملية التعليم والتعلم وجعلها تسير بشكل متسلسل و مترابط ومنطقيّ، وتوجيه الاهتمام بما يجب التركيز عليه من المحتوى، ويعرف (بيرلسون، Berelson) تحليل المحتوى بأنه أحد أساليب البحث العلمي الذي يهدف إلى الوصف الموضوعي والكمي المنظم للمحتوى وتصنيفه إلى مضامين رئيسية وأخرى فرعية بطريقة تعبر عن المضمون بصورة واضحة، وأشار (لازويل، Lasswill) إلى أنّ تحليل المحتوى يستهدف الوصف الدقيق والموضوعي لما يقال عن موضوع معين في وقت معين، أو البحث عن المعلومات الموجودة في موضوع ما، والتفسير الدقيق للمضامين التي جاءت في المحتوى، والتعبير عنها بوضوح وموضوعية وشمولية ودقة. (طعيمة، 2004، 20).

1-5- الهدف من تحليل المحتوى: يهدف تحليل محتوى الوحدات الثلاث المختارة من كتاب القراءة إلى:

- *- تحديد الوحدات الدراسية التي سيطبق عليها البرنامج التدريسي المقترح.
- *- تحديد الأهداف التعليمية من خلال استخراج النقاط التعليمية الأساسية المتضمنة في كلّ درس من الدروس.
- *- تحديد التدريبات القرائية في كلّ درس وعدد صفحات كل درس.
- *- تحديد الأدوار الواردة في كلّ درس، والتي ستعطي للتلاميذ للقيام بلعب الأدوار.
- *- إعداد تقنيات التعليم الخاصة بكلّ درس.
- *- تحديد الأسئلة المناسبة التي ستوزع على التلاميذ خلال تطبيق طريقة لعب الأدوار.

1-6- خطوات تحليل المحتوى ويتضمن:

- قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات الاستيعاب القرائي الواجب توفرها في كتاب القراءة-الجزء الأول للصف الثالث الأساسي، وفق الخطوات الآتية:
- *- تحديد الهدف من قائمة مهارات الاستيعاب القرائي من خلال قراءة الدروس في الوحدات الثلاث وتحديد محتواها بدقة وموضوعية.
 - *- الاطلاع على الكتب والمراجع والدراسات المتعلقة بالقراءة وبمهارات الاستيعاب القرائي.

- *-استطلاع آراء ثلاثة موجهين للغة العربية في وزارة التربية ومديرية تربية دمشق وعشرة معلمين من معلمي الصف الثالث الأساسي حول مهارات الاستيعاب القرائي والواجب توفرها في كتاب القراءة، من خلال توجيه سؤال مفتوح لهم:
- ما مهارات الاستيعاب القرائي الواجب توفرها في كتاب القراءة للصف الثالث الأساسي؟ ملحق(18)
- *-الأسس الوظيفية المعتمدة في بناء مناهج التعليم ما قبل الجامعي.
- *-مدخل المهارات أحد المداخل المعتمدة في بناء المعايير الوطنية لمناهج التعليم ما قبل الجامعي.
- *-المعايير الوطنية العامة لمنهاج اللغة العربية للصف الثالث الأساسي والمعدة من قبل وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية وقد جاءت في الجانب النظري.
- *-الأهداف العامة لمادة القراءة جاءت في الجانب النظري.
- *-الأهداف التعليمية الخاصة بكل درس من دروس الوحدات الثلاث. ملحق(1).
- *-المهارات الواردة في التدريبات القرائية ومقارنة محتواها بمستويات الاستيعاب القرائي والمهارات الفرعية.

- *-تصنيفات مستويات الاستيعاب القرائي ومهاراته الفرعية لدى عدد من الباحثين والتربويين.
- و تضمن محتوى التدريبات القرائية الواردة في نهاية كل درس التدريبات الآتية:

جدول (2) الأنشطة والتدريبات القرائية في الدروس المقررة

1-استوعب وأفهم	4-تدريبات القراءة
2-اللغة والتركيب	5-التذوق
3-الرصيد اللغوي	6-موقف ورأي

- *- استوعب وأفهم: ويتضمن (أسئلة مقالية – تكلمة فراغات – تسمية بعض الصور، إعداد بطاقة ذاتية للتلاميذ – استنتاج حلول).
- *- اللغة والتركيب: وتتضمن (اختيار من متعدد لأضداد بعض الكلمات-شرح معنى المفردات الجديدة – صياغة جملة وفق نموذج محدد).
- *-الرصيد اللغوي: ويتضمن(استخدام كلمات في جملة مفيدة – قراءة جملة قراءة معبرة – قراءة كلمات تحتوي حروف لثوية(ظ، ذ، ث)- استخدام ضمائر المتكلم والمخاطب وأسماء الإشارة).

*- **تدريبات القراءة:** وتتضمن (قراءة مقاطع الدرس مع الانتباه إلى علامات الوقف والترقيم والاستفهام والتعجب، قراءة المقاطع مع التلوين بنبرات الصوت، أداء بعض الحركات بما يتناسب مع الدور الذي يقوم به، إعطاء جملة تعبر عن الشعور بالثقة بالنفس).

*- **التدوق:** ويتضمن (إبداء الرأي تجاه موقف ما، أو شخصية من شخصيات الدرس، تكوين جملة موجهة إلى بعض شخصيات الدرس، أسئلة مقالية ترتبط بالدرس أو بمواقف حياتية أخرى).

*- **موقف ورأي:** ويتضمن (أسئلة مقالية يصدر فيها أحكاماً تعبر عن الرأي في الدرس، أو شخصياته، أو إعجابه ببعض المقاطع أو لا).

1-6- تصميم استمارة التحليل :

قام الباحث بتصميم استمارة التحليل المزمع استخدامها في التحليل، وذلك اعتماداً على الأسس المعتمدة في تحليل المحتوى وفي ضوء المعايير التي تم وضعها.

وتتألف استمارة تحليل محتوى الوحدات الدراسية من عدة حقول وفق الجدول الآتي:

جدول (3): قائمة تحليل محتوى كتاب القراءة للصف الثالث الأساسي-الجزء الأول.

الفاقرة		مدى الانتماء			مدى الأهمية		الصياغة	
		لا تنتمي	تنتمي	مهمة جداً	مهمة	غير مهمة	مناسبة	تعديل

1-7- تحديد ضوابط عملية التحليل:

خضعت عملية التحليل للضوابط الآتية:

- التحليل في ضوء التعريف الإجرائي لكل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي وبما يتناسب مع الخصائص النمائية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي.

-عدم إدخال الصور في عملية التحليل.

-عدم إدخال علامات الترقيم والتعجب والاستفهام.

-شمولية التحليل لجميع التدريبات القرائية الواردة في نهاية كل درس.

للتأكد من صلاحية استمارة التحليل قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق لتزويد الباحث بملاحظاتهم حول مدى

صلاحية القائمة للتحليل، وقد جاءت آراء وتوجيهات السادة المحكمين بالنسبة لقائمة التحليل بأنها صالحة للتطبيق مع بعض الملاحظات التي أخذ بها الباحث.

8-1- ثبات التحليل: يعني الثبات الحصول على النتائج نفسها عند تكرار التحليل، باستخدام الأساليب نفسها (طعيمة، 2004، 220).

وبهدف التأكد من ثبات عملية التحليل اتُبعت الخطوات الآتية:

*- تحليل محتوى الوحدات الدراسية من كتاب القراءة وفق المعايير التي اعتمدها الباحث.

*- الاجتماع مع محللين آخرين، ومن ثم قام كل منهما بإجراء التحليل وفق المعايير الموضوعية واستمارة التحليل، وأجرى الباحث عملية التحليل مرة ثانية، بعد خمسة عشر يوماً من التحليل الأول وحسب معامل الثبات وفق معادلة (كوبر، Cooper) بين التحليل في المرة الأولى والثانية، وكل من المحللين من جهة ثانية لحساب ثبات تحليل المحتوى وفق المعادلة الآتية:

ثبات التحليل = عدد نقاط الاتفاق بين المحللين / العدد الكلي لوحدات التحليل

بلغ عدد وحدات التحليل في كتاب القراءة للصف الثالث الأساسي (122) وحدة.

جدول (4): النسب المئوية لمعامل ثبات التحليل

المحلل	الاتفاق	الاختلاف	النسب المئوية للاتفاق
المحلل (1) و(2)	112	10	91.8%
الباحث (1) والمحلل (1)	105	17	86.09%
الباحث (1) والمحلل (2)	113	9	92.62%

يتضح من الجدول (4) أنّ نسب الاتفاق كانت عالية، مما يعطي مؤشراً إيجابياً على ثبات التحليل.

9-1- تحكيم قائمة التحليل: عُرِضَت القائمة على مجموعة من المحكمين المختصين باللغة

العربية وعلم النفس والمناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم بهدف تحكيم القائمة وإجراء

التعديلات التي يرونها مناسبة لكل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي والمهارات الفرعية

المرتبطة بكل مستوى، بما يتناسب مع تلاميذ الصف الثالث الأساسي. ملحق (15).

عُدَّت قائمة المستويات والمهارات الفرعية بناءً على ملاحظات السادة المحكمين وأصبحت

القائمة مكونة من خمسة مستويات و(19) وتسع عشرة مهارةً فرعيةً.

جدول (5) نتائج تحليل محتوى الوحدات الثلاث.

المجموع	الابداعي	التذوقي	النقدي	الاستنتاجي	الحرفي	الدرس/المستوى
25	4	3	2	6	10	أسرتي
21	1	2	1	7	10	الفائز الأول
25	2	-	-	10	13	هواية أحبها
20	-	2	1	8	9	الهرم الغذائي
31	1	2	-	18	10	طبيب عربي
122	8	9	4	49	52	المجموع
%100	%6.56	%7.38	%3.28	%40.18	%43.2	النسبة المئوية%

يتضح من الجدول (5) أنّ المستوى الحرفي جاء في المرتبة الأولى يليه المستوى الاستنتاجي ثم المستوى التذوقي فالمستوى الابداعي وجاء في المرتبة الأخيرة المستوى النقدي. ويرى الباحث من خلال نتائج التحليل ومن خلال المعايير الوطنية التي وضعتها وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، أنها راعت توزيع مستويات الاستيعاب القرائي، فاحتل المستويان الحرفي والاستنتاجي على أعلى نسبة مئوية، بينما حصلت المستويات الثلاثة الباقية على نسبة مئوية اقل من (10%)، وهذا يتماشى مع الخصائص النمائية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي.

10-1- تحديد مستويات الاستيعاب القرائي ومهاراته الفرعية في القائمة.

تتكوّن القائمة من خمسة مستويات وكل مستوى يتضمن مجموعة من المهارات الفرعية، حدّدت بطريقة تناسب المستوى العمري والعقلي لتلاميذ الصف الثالث الأساسي. ويعرّف الباحث الاستيعاب القرائي بأنه: قدرة تلميذ الصف الثالث على استيعاب ما يقرأ حرفياً، واستخراج المعاني الضمنية من النص المقروء، والقدرة على إبداء الرأي والنقد، والقدرة على التذوق والإعجاب بما قرأ، أو الإعجاب بشخصيات الدرس، إضافةً إلى القدرة على إبداع معارف جديدة، وابتكار أشياء جديدة لم ترد في النص المقروء، ويقاس بمعامل الكسب (البلاك) إذا تجاوز الواحد الصحيح.

٢- تصميم اختبار الاستيعاب القرآني (قبلي - بعدي - مؤجل):

2-1- خطوات تصميم اختبار الاستيعاب القرآني:

بعد اطلاع الباحث على العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت الفهم والاستيعاب القرآني والتي تم الحديث عنها في الجانب النظري، إضافة إلى تصنيفات الاستيعاب القرآني المتعددة، وكيفية اعداد الاختبار بما يتناسب مع المرحلة العمرية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي، اتبع الباحث مجموعة من الخطوات جاءت وفق ما يلي:

الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مستويات الاستيعاب القرآني الخمسة، وما يتفرع عنها من مهارات فرعية في محتوى الوحدات الثلاث من كتاب القراءة- الجزء الأول- والتأكد من فاعلية البرنامج التدريسي في تحقيق أهدافه.

هدف الاختبار القبلي: هو الاختبار الذي يجريه الباحث قبل البدء بتدريس المحتوى التعليمي للمادة الدراسية المقررة، بهدف تحديد مستوى المعلومات لدى التلاميذ والمتعلق في هذا البحث بمهارات الاستيعاب القرآني، و مدى تكافؤ المجموعتين التجريبيية والضابطة.

هدف الاختبار البعدي: يهدف إلى قياس مدى استيعاب التلاميذ للدروس، ومدى تحقيق الأهداف التعليمية المحددة للبرنامج، بعد الانتهاء مباشرة من تدريس الدروس وفق طريقة لعب الأدوار.

الاختبار المؤجل: هو الاختبار الذي يطبق بعد الانتهاء من تدريس الوحدات الثلاث، بهدف قياس الاحتفاظ بالمعلومات لدى التلاميذ في المجموعتين التجريبيية والضابطة.

2-2- إعداد قائمة مهارات الاستيعاب القرآني:

قام الباحث بإعداد قائمة لمستويات الاستيعاب القرآني والمهارات الفرعية وتحديد تعريف لكل مستوى من مستويات الاستيعاب القرآني، وتضمنت قائمة تحليل محتوى الوحدات الثلاث (خمسة مستويات وثلاث وعشرون مهارة فرعية) في صورتها الأولية والجدول (6) يبين المستويات والمهارات الفرعية.

جدول (6) مستويات الاستيعاب القرآني ومهاراتها الفرعية في صورتها الأولية.

عدد المهارات	العبارات	المستوى
٥	<ul style="list-style-type: none"> يذكر معاني الكلمات في الدرس. يذكر بعض الحقائق الواردة في الدرس. يحدد الشخصيات الواردة في الدرس. يذكر تسلسل الأحداث في الدرس. يذكر الأماكن الواردة في الدرس. 	١- الحرفي
٦	<ul style="list-style-type: none"> - يستنتج الفكرة الرئيسة لكل مقطع. - يستنتج العلاقات بين الأفكار الواردة في الدرس. - يستنتج العلاقة بين السبب والنتيجة في الدرس. - يتنبأ بالنتائج في ضوء ما ورد في الدرس. - يلخص الأحداث الواردة في الدرس. - يستخلص الفائدة من الدرس. 	٢- الاستنتاجي
٥	<ul style="list-style-type: none"> - يميز بين الأفكار الرئيسة والجزئية. - يميز بين ما يتصل بالموضوع أو لا. - يحدد الصواب والخطأ في سلوك شخصيات الدرس. - يبين رأيه في الدرس. - يحدد النقاط التي أعجبه في الدرس. 	٣- النقدي
٣	<ul style="list-style-type: none"> - يحدد العاطفة في الدرس. - يحدد جوانب إعجابه في الدرس. - يحدد الأشياء التي لم تعجبه في الدرس. 	٤- التذوقي
٤	<ul style="list-style-type: none"> يبتكر عنواناً جديداً للدرس. يبتكر نهاية أو خاتمة للدرس. يطرح حلاً لمشكلة وردت في الدرس. يقدم صياغة جديدة لفقرة من الفقرات. 	٥- الإبداعي
٢٣		المجموع

ويورد الباحث تعريفاً لكل مستوى من مستويات الاستيعاب القرآني:

*-مستوى الاستيعاب الحرفي: هو قدرة التلميذ تعرّف الزمان والمكان في الدرس، وتحديد الشخصيات الواردة في الدرس، وصياغة جملة وفق نموذج محدد، وملء الفراغ بالحرف أو الفعل المناسبين، وأعطيت كل عبارة درجة واحدة لتصبح الدرجة الكلية لهذا المستوى (15) درجة.

*- مستوى الاستيعاب الاستنتاجي: هو قدرة التلميذ على وضع بعض المفردات في جمل صحيحة، أو استنتاج بعض الحقوق والواجبات، أو ربط السبب بالنتيجة أو وضع ضد لبعض

الكلمات أو ترتيب حروف مبعثرة لتكوين جملة صحيحة، وأعطيت كل عبارة درجة واحدة لتصبح الدرجة الكلية لهذا المستوى (15) خمس عشرة درجة.

*- **مستوى الاستيعاب النقدي** هو قدرة التلميذ على القيام ببيان رأيه في الدرس، أو موقف من المواقف، أو نقده لموقف من المواقف، وأعطيت كل عبارة درجة واحدة لتصبح الدرجة الكلية لهذا المستوى (10) عشر درجات.

*- **مستوى الاستيعاب التدقيقي** هو قدرة التلميذ على كتابة جملة تعبر عن الشعور بالفرح، أو إعجاب بإحدى شخصيات الدروس، أو يحدد الفائدة من الدرس، وأعطيت كل عبارة درجة واحدة لتصبح الدرجة الكلية لهذا المستوى (10) عشر درجات.

*- **مستوى الاستيعاب الإبداعي**: هو قدرة التلميذ على وضع عنوان جديد للدرس، أو تخيل نفسه مكان إحدى الشخصيات، أو يقترح حلاً لمشكلة عُرِضَتْ عليه، مثال (شاهدت صديقك يرسم على جدار الصف فماذا تفعل؟) وأعطيت كل عبارة درجة واحدة لتصبح الدرجة الكلية لهذا المستوى (10) عشر درجات.

- مراجعة الجانب النظري الذي تناول الاستيعاب القرائي، الفهم القرائي، الاستعداد القرائي، طرائق تدريس اللغة العربية، طرائق التعليم الخاصة بمرحلة التعليم الأساسي.

- التعريف المناسب لكل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي.

- تحليل كل مستوى من المستويات إلى مهاراته الفرعية بما يتناسب مع مرحلة النمو لتلاميذ الصف الثالث الأساسي.

- الاطلاع على بعض الدراسات والأدبيات التي تناولت الفهم القرائي، والتي حاولت تصنيفه في مستويات محددة تجعل من السهل ملاحظة مهاراته وقياسها بدقة؛ وذلك للاستفادة منها في تحديد مهارات الفهم اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الأساسي، حيث تبين أن للفهم القرائي مستويات أفقية وأخرى رأسية.

قبل البدء بإعداد اختبار الاستيعاب القرائي قام الباحث بما يلي:

*- مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت مهارات الاستيعاب القرائي كمتغير مستقل بهدف تحديد مهارات الاستيعاب القرائي التي تناولتها هذه الدراسات من حيث طبيعتها ومستوياتها وإجراءات

إعدادها، والتحقق من خصائصها السيكمترية ومن هذه الدراسات: (الشنطي، 2010؛ أبو موسى، 2007؛ وهلال، 2007؛ وسليمان، 2011؛ ونهابة، 2013؛ ومحمود عمرو، والناطور، 2006).

*- الإفادة من البحوث التربوية المتعلقة بمهارات الاستيعاب القرائي.

*- مراجعة طرائق التدريس العامة وطرائق التدريس الخاصة بتدريس القراءة لمرحلة التعليم الأساسي المرتبطة بموضوع البحث الحالي.

*- مراجعة كتب القياس والتقويم لإتباع المنهجية العلمية عند إعداد اختبار الاستيعاب القرائي.

تعد الخطوات السابقة بمثابة دليل عمل لإعداد مهارات الاستيعاب القرائي.

2-4- إعداد جدول مواصفات لاختبار الاستيعاب القرائي:

تعد مرحلة إعداد جدول مواصفات الاختبار من أهم مراحل إعداد الاختبارات بشكل عام، ويعرّف جدول المواصفات بأنه (القائمة التي تربط بين الأهداف والمحتوى التعليمي من جهة، وبنود الاختبار من جهة ثانية). (الفتلاوي، 2004، 101).

ويمثل الأساس الذي يستند إليه في الكشف عن صلاحية الاختبار، واتساقه الداخلي، ومدى تمثيله للمهارات المقاسة، مما يشير إلى صدق محتوى الاختبار.

2-5- الهدف من جدول المواصفات:

قام الباحث بإعداد جدول المواصفات لاختبار الاستيعاب القرائي بهدف:

- التأكد من أن الاختبار يقيس الأهداف التعليمية من جهة ومهارات الاستيعاب القرائي للوحدات الثلاث من جهة ثانية من كتاب القراءة- الجزء الأول- لتلاميذ الصف الثالث الأساسي.

- وضع أسئلة شاملة للمحتوى وتنوع مستوياتها.

- إعطاء كل جزء من المحتوى وزناً يتناسب مع الوقت والجهد والمهارات الموجودة فيه.

كما تم حساب الوزن النسبي لكل درس من الدروس وفق المعادلة الآتية:

$$\text{الوزن النسبي للدرس} = \text{عدد صفحات الدرس} \times \frac{100}{\text{العدد الكلي لصفحات الدروس}}$$

$$\text{الوزن النسبي للأهداف} = \text{عدد الأهداف في كل درس} \times \frac{100}{\text{مجموع الأهداف}}$$

$$\text{الوزن النسبي للمستوى} = \text{عدد المهارات في كل مستوى} \times \frac{100}{\text{العدد الكلي للمهارات}}$$

ولتحديد الوزن النسبي لكل مستوى اقترح الباحث (60) سؤالاً لتناسب عدد الأهداف التعليمية التي تم صياغتها والبالغ عددها (56) هدفاً تعليمياً، ومن ثم تحديد الأسئلة لكل درس من الدروس ولكل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي وفق الآتي:

$$\text{الدرس الأول} = \text{الوزن النسبي للدرس} \times \text{العدد المقترح للأسئلة} / 100$$

$$\text{المستوى الحرفي} = \text{الوزن النسبي للمستوى الحرفي} \times \text{العدد المقترح من الأسئلة} / (60) / 100$$

الجدول (7) الوزن النسبي لدروس الوحدات الثلاث.

الدرس	أسرتي	الفائز الأول	هواية أحبها	الهرم الغذائي	طبيب عربي	المجموع
عدد الصفحات	6	5	6	5	6	28
الوزن النسبي%	21.42%	17.85%	21.42%	17.85%	21.42%	100%

تم تحديد وحساب الوزن النسبي لمستويات الاستيعاب القرائي

الجدول (8) الوزن النسبي لمستويات الاستيعاب القرائي

المستوى	الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الابداعي	المجموع
عدد المهارات	5	5	3	3	3	19
الوزن النسبي%	26.3	26.3	15.8	15.8	15.8	

تم حساب الوزن النسبي لكل مستوى وفق المعادلة الآتية:

$$\text{الوزن النسبي لكل مستوى} = \text{عدد العبارات في كل مستوى} \times 100 / \text{العدد الكلي للعبارات}$$

و تم حساب عدد عبارات الاختبار في كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي وفق المعادلة

$$\text{عدد عبارات الاختبار في كل مستوى} = \text{العدد المقترح للعبارات للاختبار} \times \text{الوزن النسبي لكل مستوى} / 100$$

الجدول (9) عدد عبارات الاختبار القرائي في كل مستوى.

المستوى	الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الابداعي	المجموع
عدد العبارات في كل مستوى	15.78	15.78	9.48	9.48	9.48	60

كما تم حساب عدد المهارات في كل مستوى لكل درس من الدروس وفق المعادلة الآتية:

$$\text{عدد المهارات في كل مستوى} = \text{الوزن النسبي للمستوى} \times \text{عدد عبارات الاختبار في كل مستوى} / 100$$

جدول (10) عدد المهارات في كل مستوى لكل درس من الدروس.

المستوى/الدرس	أسرتي	الفائز الأول	هواية أحبها	الهرم الغذائي	طبيب عربي	التقريب
الحرفي	3.41	2.89	3.41	2.89	3.41	15
الاستنتاجي	3.41	2.89	3.21	2.89	3.41	15
النقدي	1.92	1.60	1.92	1.60	1.92	10
التذوقي	1.92	1.60	1.92	1.60	1.92	10
الإبداعي	1.92	1.60	1.92	1.60	1.92	10
المجموع	12.18	10.14	12.18	10.14	12.18	60

الجدول (11) توزيع عبارات اختبار الاستيعاب القرائي حسب المستويات وحسب الدروس.

الدرس/المستوى	الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي	المجموع
أسرتي	12-4-3	11-5-1	10-9	8-6	7-2	12
الفائز الأول	19-14-13	17-16-15	24-21	23-22	20-18	12
هواية أحبها	33-26-25	30-29-28	32-31	35-34	36-27	12
الهرم الغذائي	46-45-38	47-43-39	42-40	48-41	44-31	12
طبيب عربي	53-50-49	55-54-52	59-57	60-58	56-51	12
المجموع	15	15	10	10	10	60

2-6- تصميم عبارات الاختبار:

اعتمد الباحث في اختبار الاستيعاب القرائي الأسئلة الموضوعية (الاختبار من متعدد)، لأن هذا النوع من العبارات؛ يعد أكثر الأنواع مرونة وفاعلية من بين العبارات الموضوعية للاختبارات، فهو يستخدم في تحقيق أهداف تعليمية من مستويات متعددة، إضافة إلى التغلب على مشكلة التصحيح والانحياز في التصحيح، والتغلب على مشكلة الأعداد الكبيرة من المتعلمين، إضافة إلى أنه يصلح لقياس نواتج التعلم البسيطة والمعقدة (علام، 2009، 97؛ ومخائيل، 2011، 325) إضافة إلى بعض الأسئلة المقالية كتكوين جملة أو توجيه جملة إلى إحدى الشخصيات الواردة في الدروس.

2-7- تحديد عدد الفقرات اللازمة لكل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي من خلال:
 تعريف المستوى، والفقرات التي يتضمنها كل مستوى مثال عن كل عبارة من عبارات المهارات المحددة، اعداد جدول مواصفات لمستويات الاستيعاب القرائي الخمسة.
 بلغ مجموع المهارات الفرعية (19) مهارة موزعة على المستويات الخمسة وتتوعدت الأسئلة بين اختيار من متعدد، استخدام كلمات في جمل، تكوين جملة على نمط جملة، تخيل موقف من المواقف، بيان رأي في قضية مطروحة، تحليل جملة إلى كلمات، تركيب جملة من عدة أحرف.

2-8- تحديد مقاطع من الدروس المقررة: تم تحديد بعض المقاطع من الدروس يليها مجموعة من الأسئلة وكل سؤال ينطوي على مجموعة من الأبدال باستثناء المقالية والتكملة وتخيل موقف، وإبداء رأي؛ وصياغة جملة حول كلمة من كلمات الدرس، بما يحقق جميع مهارات الاستيعاب القرائي المعتمدة في البحث الحالي.

2-9- صياغة مفردات اختبار الاستيعاب القرائي:

روعي عند صياغة عبارات اختبار الاستيعاب القرائي ما يلي:

- الدقة العلمية.
- السلامة اللغوية.
- التعبير عن فكرة واحدة فقط.
- واضحة ومناسبة لمستوى تلاميذ الصف الثالث الأساسي من حيث المرحلة النمائية، وقد تم ذلك من خلال الدراسة الاستطلاعية لتحديد المستوى القرائي لتلاميذ الصف الثالث الأساسي والتطبيق القبلي لاختبار الاستيعاب القرائي.
- مرتبطة بدروس القراءة المقررة في هذا البرنامج من دروس الوحدات الثلاث وخاصة ما يتعلق بالاستيعاب الحرفي والاستنتاجي التي تستوجب طبيعتها ذلك.

2-10- كتابة تعليمات اختبار الاستيعاب القرائي:

تتضمن بيانات عن التلميذ، الصف، المدرسة، الجنس، تاريخ تطبيق الاختبار، وصف الاختبار، شرح طريقة الإجابة عن الأسئلة.(ملحق 4).

11-2- تصحيح اختبار الاستيعاب القرائي:

- حددت درجة واحدة لكل عبارة من عبارات الاختبار لتصبح الدرجة النهائية للاختبار (60) درجة والدرجة الدنيا للاختبار (صفر). حيث يعطى التلميذ درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة و(صفر) في حال الإجابة الخاطئة أو الناقصة أو غير المكتملة. (ملحق 10)
- أعد الباحث مفتاحاً مثقّباً لتصحيح الأوراق بعد أن تم عرضه على السادة المحكمين إضافة إلى مفتاح تصحيح الأسئلة المقالية.
- قام الباحث بتصحيح الأوراق بالمفتاح المنقّب، وأعيدت عملية التصحيح مرة ثانية للتأكد من صحة النتائج قبل تحليلها إحصائياً.
- رتبت أوراق الإجابة ترتيباً تنازلياً، وفق درجات تحصيل التلاميذ، و رصد الدرجات الخام.

12-2- تحليل فقرات الاختبار:

- قام الباحث بتحليل نتائج الإجابة عن فقرات الاختبار بغرض:
- تبيان صدق الاختبار.
- تبيان ثبات الاختبار.
- تحديد معامل الصعوبة لكل فقرة.
- تحديد معامل التمييز لكل فقرة.

13-2- تحكيم اختبار الاستيعاب القرائي. (ملحق 6).

عُرِضَ الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية اختصاص (علم نفس- مناهج وطرائق التدريس- تربية الطفل -قياس وتقويم- أصول التربية)، للتأكد من صدق الاختبار وصلاحيته للتطبيق و يشير صدق المحتوى؛ إلى كون عبارات الاختبار تقيس ما وضعت لقياسه، ويعد صدق المحتوى من أشمل أنواع الصدق كافةً، حيث يهدف إلى الكشف عما يقيسه الاختبار فعلاً، وهو دليل على درجة تمثيل المحتوى.

(علّام، 2009، 245؛ ومخائيل، 2011، 320)، إضافةً إلى تزويد الباحث بملاحظاتهم وتوجيهاتهم حول الاختبار من حيث:

- مناسبة محتوى كل عبارة للمهارة التي تقيسها.
- مناسبة الاختبار بشكل كلي للمستويات الخمسة التي يتناولها.

- مناسبة الاختبار لمستوى تلاميذ الصف الثالث الأساسي.

- دقة الإجابات المرافقة لكل عبارة من عبارات الاختيار من متعدد وصحتها.

2-14- تعديل الاختبار في ضوء ملاحظات المحكمين.

- تعديل عبارات الاختبار من (80) عبارة إلى (60) عبارة.

- اعتراض بعض المحكمين على المقاطع الواردة في بداية الاختبار وهي في الحقيقة كما جاءت في دروس القراءة المعتمدة بلا تغيير.

- حذف ترتيب جمل الدرس.

- حذف الصور المتعلقة بالحقوق والواجبات واستبدال عبارة فراغات بها، أو اختيار من متعدد

مثال: من حقي أن من واجبي أن

- استبدال بعض الأسئلة المقالية بعبارات اختيار من متعدد.

- التطبيق القبلي لاختبار الاستيعاب القرائي على التلاميذ وتعديل الاختبار في ضوء التطبيق القبلي من حيث صعوبة وسهولة عبارات الاختبار.

وقد أخذ الباحث بآراء السادة المحكمين وملاحظاتهم، وأجرى التعديلات اللازمة، وأصبح الاختبار جاهزاً للاستخدام وتطبيقه تجريبياً على تلاميذ المجموعة الاستطلاعية.

الجدول (12) العبارات التي تم تعديلها

السؤال قبل التعديل	السؤال بعد التعديل
١- اكتب جملة إلى سامي.	١- أقول لسامي (أنت تلميذ متفوق، أنت تلميذ كسول، أنت تلميذ مغرور).
٢- هل أعجبك موقف سامي؟ ولماذا؟	٢- أعجبتني موقف سامي لأنه يدل (على....) اختيار من متعدد
٣- ما الفائدة من درس أسرتي؟	٣- الفائدة من درس أسرتي (.....) اختيار من متعدد
٤- ماذا تمنى طارق لكل طفل؟	٤- تمنى طارق لكل طفل (.....) اختيار من متعدد
٥- أزداد بعض الكلمات.	٥- الاكتفاء بكلمة واحدة وليس أزداداً لعدة كلمات.
٦- هل أعجبك الدرس؟ ولماذا؟	٦- أعجبتني درس أسرتي لأنه يدل على (.....) اختيار من متعدد
٧- كيف ظهر سامي؟	٧- ظهر سامي بلا (.....) اختيار من متعدد
٨- ماذا تعلمت من سامي؟	٨- تعلمت من سامي (.....) اختيار من متعدد
٩- ماذا استفدت من درس هواية أحبها؟	٩- استفدت من درس هواية أحبها (.....) اختيار من متعدد
١٠- ما ضد وجدتها؟	١٠- ضد كلمة وجدتها (.....) اختيار من متعدد
١١- م يتكون الهرم الغذائي؟	١١- يتكون الهرم الغذائي من (.....) اختيار من متعدد
١٢- ماذا تفعل لو كنت مكان تيماء؟	١٢- لو كنت مكان تيماء (.....) اختيار من متعدد
١٣- ما معنى كلمة البيمارستان؟	١٣- معنى كلمة البيمارستان (.....) اختيار من متعدد
١٤- ما المستشفى التي سميت باسم ابن النفيس؟	١٤- سمي باسم ابن النفيس (.....) اختيار من متعدد

- وضع بدائل لعدد من الأسئلة.

- عدم وضع المهارة بجانب السؤال وإنما فقط للتحكيم.

الجدول (13) مستويات الاستيعاب القرائي ومهاراته الفرعية بصورته النهائية.

عدد المهارات	العبارات	المستوى
٥	<ul style="list-style-type: none"> - يحدد عمل بعض الشخصيات في الدرس. - يضع الحرف أو الفعل المناسب في الفراغ. - يسمي الأماكن والأزمنة الواردة في الدرس. - يحل جملة إلى كلمات. - يصوغ جملةً وفق نموذج محدد. 	١- الحرفي
٥	<ul style="list-style-type: none"> - يشرح معاني الكلمات الجديدة في الدرس. - يربط بين السبب والنتيجة. - يضع كلماتٍ في جملٍ صحيحةٍ - يحدد أضعافاً لبعض الكلمات. - يرتب حروفاً مبعثرةً لتكوين جملةٍ . 	٢- الاستنتاجي
٣	<ul style="list-style-type: none"> - يعلّل إعجابه بالدرس أم لا. - يعبر عن رأيه من موقف من حياته اليومية. - ينتقد سلوكاً عرض عليه. 	٣- النقدي
٣	<ul style="list-style-type: none"> - يقدم نصيحة لأصدقائه. - يحدد الفائدة من الدرس. - يوجه جملة إلى شخصية أعجبه. 	٤- التذوقي
٣	<ul style="list-style-type: none"> - يقترح عنواناً جديداً للدرس. - يتخيل نفسه مكان إحدى الشخصيات. - يقترح حلاً لمشكلة عرضت عليه. 	٥- الإبداعي
١٩		المجموع

٣- تصميم استبانة اتجاهات التلاميذ نحو القراءة:

قبل البدء بإعداد استبانة اتجاهات التلاميذ نحو القراءة قام الباحث بما يلي:

- *- مراجعة الأدب التربوي والأبحاث و الدراسات السابقة التي تناولت الاتجاهات بشكل عام، واتجاهات التلاميذ أو الطلبة نحو القراءة بشكل خاص، أو نحو بعض المواد الدراسية مثل دراسة النصار والمجيدل، 2010؛ ودراسة المجيدل ، 2006؛ ودراسة المحاميد، 2007؛ ودراسة ندى، 2005؛ ودراسة الذبياني، 2001؛ والعديني، 2011؛ و علي ، لينا، 2011؛ واللوح، 2001).
- *- الاستفادة من البحوث المتعلقة بتحسين أو تنمية اتجاهات التلاميذ أو الطلبة وحتى المعلمين نحو تدريس المواد الدراسية.
- *- مراجعة كتب (علم النفس التربوي، علم النفس العام، علم النفس الاجتماعي) إضافة إلى دوريات ومراجع أخرى.
- *- مراجعة كتب القياس والتقويم المتعلقة بإعداد الاستبانة (مخائيل، 2011، أبو علام، 2003، الواصل، 1999).

تعدّ الخطوات السابقة دليل عمل للباحث لإعداد استبانة الاتجاهات المتعلقة بموضوع البحث الحالي وفق الخطوات الآتية:

3-1- تحديد الهدف من الاستبانة:

تهدف الاستبانة إلى معرفة اتجاهات التلاميذ نحو القراءة بعد تطبيق البرنامج التدريسي المصمم وفق طريقة لعب الأدوار لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي الذين يمثلون عينة البحث الحالي، لأنه يفترض أن تتولد لديهم مواقف واتجاهات معينة نحو القراءة.

3-2- اعداد الاستبانة:

تتكون الاستبانة في صورتها الأولية من قسمين:

القسم الأول: يتضمن بيانات شخصية ومعلومات عن التلميذ.

القسم الثاني: يتضمن عبارات الاستبانة.

قام الباحث بإعداد الاستبانة بشكلها الأولي بما يتناسب مع مكونات الاتجاه الثلاثة (المعرفي والوجداني والسلوكي)، وتكونت في صورتها الأولية من (35) عبارة.

3-3-تحكيم الاستبانة: (ملحق 5)

قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين لتزويد الباحث بملاحظاتهم وتوجيهاتهم واقتراحاتهم المناسبة حول محتوى الاستبانة ومناسبتها من النواحي الآتية:

- قياس الاستبانة لما وضعت من أجله وصلاحيتها للتطبيق.
- صياغة العبارات بطريقة تناسب تلاميذ الصف الثالث الأساسي.
- السلامة اللغوية.
- ما يرونه من حذف أو إضافة.

وقد جاءت آراء السادة المحكمين في النواحي الآتية:

- تعديل صياغة بعض العبارات لتلائم قياس الاتجاهات.
- إنقاص عدد العبارات من (35 عبارة) إلى (27 عبارة).
- حذف العبارات التي تشير إلى طريقة لعب الأدوار مثل (أحبُّ طريقة لعب الأدوار في دروس القراءة، أجد متعةً في دروس القراءة عن طريق لعب الأدوار).
- حذف بعض العبارات بشكل نهائي .

وقد رأى المحكمون ملاءمة الاستبانة لأغراض الدراسة بعد إيدائهم مجموعة من الملاحظات أخذ بها الباحث لرفع درجة المصادقية للأداة قبل تطبيقها وإخضاعها للتحليل الإحصائي.

الجدول (14) التعديلات المقترحة على الاستبانة.

م	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
1	القراءة مملة ولا فائدة منها.	أرى أن القراءة مملة
2	أصبحت أحب قراءة القصص القصيرة.	أشعر بالسعادة عند قراءة بعض القصص.
3	اعتبر القراءة غير مفيدة.	أعتقد أن القراءة غير مفيدة.
4	جعلتني القراءة أناقش بدون خوف.	أحب القراءة لأنها تساعدني على المناقشة دون خوف.
5	تشجعتني القراءة على التحدث بطلاقة.	أحب القراءة لأنها تساعدني على التحدث بطلاقة.

3-4- تصحيح الاستبانة:

تتكون الاستبانة من (27) عبارة، كلُّ عبارةٍ تشكّل اتجاهاً نحو القراءة، ، تكون الإجابة عنها وفق مقياس ثنائي (نعم أو لا) وتعطى الإجابة (بنعم) درجة واحدة، بينما تعطى الإجابة (بلا) (صفر) وكذلك الإجابات السلبية المتعلقة بالقبول أو الرفض تعطى درجة واحدة أو درجة الصفر حسب طبيعة السؤال، بلغت الدرجة العظمى للاستبانة (27) والدرجة الدنيا (0) وكلما ارتفعت درجات التلاميذ في الاستبانة دل ذلك على الاتجاه الإيجابي نحو القراءة، ويعتبر المحك للاتجاه الإيجابي للتلميذ نحو القراءة إذا حصل (70%) من التلاميذ على (70%) من درجات الاستبانة. (أي أن يجب (35) تلميذاً عن (19) عبارة من عبارات الاستبانة بشكل ايجابي).

- تطبيق الاستبانة على شكل (مقابلة شبه مقننة) مع التلاميذ حتى تتناسب مع المستوى العمري والعقلي لتلاميذ عينة البحث.

3-5- صدق الاستبانة:

يشير الصدق إلى قياس المقياس لما وضع من أجله، وصدق المقياس يدلّ دليلاً مباشراً على مدى صلاحيته للقيام بوظيفته، ولتحقيق الأغراض التي وضع من أجلها، وللصدق عدة أنواع إلا أنّ أشملها هو صدق المحتوى الذي يتضمن أنواع الصدق كافة، ويهدف إلى الكشف عما يقيسه المقياس فعلاً، وللتحقّق من صدق المحتوى قام الباحث بدراسة عبارات الاستبانة وتفحصها ومراجعة التوازن بين ما تشمله عبارات الاستبانة ومدى تمثيلها لما وضعت لقياسه حيث إنّ "هذا النوع من الصدق لا يتطلّب استخدام عمليات إحصائية أو إجراءات تجريبية بل يتطلّب التحليل المنطقي والفحص المنظم لمحتواه بعناصره وبنوده كافة". (مخائيل، 2011، 259) .

3-6- الاستبانة بصورتها النهائية: (ملحق 5)

أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية جاهزة للتطبيق على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وتتألف من (27) عبارة مراعية لجوانب الاتجاه الثلاثة.

3-تصميم البرنامج التدريسي:

يعدّ البرنامج الأداة التعليمية الرئيسة في البحث والمصمم لتدريس الوحدات الثلاث الأولى من كتاب القراءة-الجزء الأول-للف الثالث الأساسي وفق طريقة لعب الأدوار.

وقد اتبع الباحث في تصميم هذا البرنامج الفكر النظمي القائم على استخدام مدخل النظم الذي يركز على الكلّ المتكامل للنظام التدريسي والقائم على التفاعل والتأثير المتبادل بين مكونات البرنامج بصفته نظاماً تعليمياً يحتوي على مدخلات وعمليات ومخرجات ويفيد من التغذية الراجعة في عملية تقويم النظام وتحسين مكوناته، كما يفيد في توجيه المدرّس إلى تنظيم مواقف التعلم وفق الأهداف التعليمية التي ينبغي تحقيقها، ويساعده في ترتيب محتوى المادة التعليمية، وحلّ الكثير من مشكلات التعلّم، وتحديد الإمكانيات المتاحة واستخدامها من أجل التغلب على المشكلة، وجعل المتعلّم المحور الرئيس للعملية التعليمية.(سليمان وسلوم(1)، 2013، 108؛ و زيتون، 2005، 101).

وقد سار تصميم البرنامج التدريسي وفق الخطوات الآتية:

3-1- تحديد الفئة المستهدفة: هم تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

و يرى الباحث أنّ التلاميذ في الصف الثالث الأساسي قد تجاوزوا صفيّن سابقين في تعلّم دروس القراءة، ومن المفترض أنّ يكونوا قادرين على القراءة بشكل سليم وصحيح وأنهم تجاوزوا مرحلتَي التهجئة والتحليل والتركيّب ومن المفترض أنّ يكون تلاميذ الصف الثالث الأساسي قادرين على قراءة الجمل وال فقرات بشكل صحيح، وقد تناول الباحث الخصائص النمائية للتلاميذ في هذه السن وفق نظرية جان بياجيه وغيره في الجانب النظري.

3-2- الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج إلى قياس فاعلية طريقة لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي وتنمية اتجاهاتهم نحو القراءة.

اطلع الباحث على الأدبيات المتعلقة بالبحث، والخلفية النظرية للتدريس وفق طريقة لعب الأدوار، والأبحاث والدراسات التي تناولت تصنيف مستويات الاستيعاب القرائي، إضافة إلى الاطلاع على الأبحاث والدراسات التي تناولت استخدام استراتيجية أو طريقة لعب الأدوار، والأبحاث والدراسات التي تناولت الفهم أو الاستيعاب القرائي، ومن هذه الدراسات:(عويس، 2008؛ والعمادي، 2009؛ وعوض، 2012، 15؛ والبركات، 2010 ومردان، 2004 وعفانة واللوح،

2008؛ وموسى، محمد، 2007؛ وإبراهيم، 2005؛ وعبد الحميد، 2006؛ وملحم، 2002؛ وعاشور والحوامدة، 2002؛ والبجة، 2002؛ ورضوان، 2002؛ والعيسوي، 2002؛ وفورة، 2003؛ وخليل، 2000؛ والشطناوي، 2000؛ وصوالحة، 2000 وفهمي، 2001؛ وعفانة، 2005؛ والعلوان والتل، 2010؛ والقُدومي، 2007؛ والكخن وهنية، 2009؛ والشخريتي، 2011؛ وعويضة، 2012؛ وروست وبروين، (Roost & Bruyn, 2000)، وبناءً على ذلك قام الباحث بتصميم خطة التدريس وفق طريقة لعب الأدوار من خلال إعداد الدروس الخمسة في الوحدات الثلاث مع مراعاة ما يلي:

*- إمكانية تطبيق طريقة لعب الأدوار في المدارس.
 *- مناسبة البرنامج التدريسي لتلاميذ الصف الثالث الأساسي.
 *- تحديد أدوار التلاميذ مع ترك الحرية لهم بالتصرف وفق طريقتهم الخاصة وعدم التقيد بأي نص مكتوب.

*- اعتماد تصنيف بلوم للأهداف التعليمية لكل درس، والإجراءات والأساليب والأنشطة المصاحبة لتحقيق كل هدف من هذه الأهداف.

*- اعتماد طريقة لعب الأدوار في التدريس.
 *- إجراء التقويم المرحلي والنهائي، إضافة إلى الواجب المنزلي الذي يكلف به التلاميذ، والتأكيد على مشاهدة الواجب المنزلي في اليوم التالي.

3-3- المبادئ التي بُني في ضوءها البرنامج:

تم الاستناد إلى مجموعة من الأسس والمبادئ في بناء البرنامج التدريسي نذكر منها:
 *- تحسين مستوى استيعاب التلاميذ لمهارات الاستيعاب القرائي، لابد من تعليمهم إياها في المراحل الدراسية الأولى، لأن ذلك يؤثر إيجابياً على تمكنهم من القراءة بشكل سليم، ويساعد على تفوقهم في المدرسة.

*- تعلّم مهارات الاستيعاب القرائي لا يمكن أن يتمّ في درس واحد، وإنما من خلال عدة دروس موزّعة على فترة زمنية محددة، مع بعض المرونة والتعديل وفق مجريات سير الدرس.

*- يمكن تعلّم أية مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي من خلال استخدام طرائق واستراتيجيات تعليم حديثة، تقوم على فاعليّة المتعلّم في جميع مراحل الدرس.

3-4- تحديد الأهداف التعليمية للدروس:

يهدف التعليم إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلمين فيضيف إلى خبراتهم خبرات جديدة، ويمكنهم من أداء مهارات لم يكونوا قادرين على أدائها، فوجود الأهداف وتحديدها يساعد على تصميم مادة التعلم والأنشطة التعليمية المتنوعة، وانطلاقاً من هدف البرنامج التدريسي المعد وفق طريقة لعب الأدوار في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي وتنمية اتجاهات التلاميذ نحو القراءة؛ فقد حدّد الباحث الأهداف التعليمية الخاصة بالوحدات الدراسية المختارة من كتاب القراءة للصف الثالث حسب مستويات بلوم في المجال المعرفي (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقييم) لأنّ صياغة الأهداف وتحديدها أهم عملية في تصميم الدرس، ويقصد بالهدف التعليمي "النتاج الذي ينتظر من التلميذ أن يبلغه بعد قيامه بجميع الأنشطة المطلوبة، أو التغير الذي يتوقع أن يحدث من التعلّم في معارف المتعلّم أو مهاراته أو اتجاهاته، ويصاغ على نحو يبين ما يستطيع المتعلّم أداءه بصورة ملحوظة وقابلة للقياس". (سليمان وسلوم(1)، 2013، 195؛ والفتلاوي، 2004، 145؛ ومخائيل، 2011، 185، سليمان، 2008، 51-54). ملحق(1).

وراعى الباحث عند صياغة الأهداف التعليمية النقاط الآتية:

- *- أن تكون مشتقةً من الأهداف التربوية العامة وأهداف تدريس القراءة ومن الأهداف العامة للوحدة الدراسية.
- *- أن تتوافق مع تطبيق طريقة لعب الأدوار وتهتم بتحسين مهارات الاستيعاب القرائي.
- *- أن تهتم بنمو التلاميذ في إطار الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية لا في إطار خدمة المادة فحسب.
- *- أن تكون قابلةً للتحقيق ومتناسبةً مع قدرات المتعلمين واهتماماتهم، وتوافر الإمكانيات المادية.
- أن تكون قابلةً للملاحظة والقياس.
- أن تكون مترابطة ومتسلسلة ومتناسبة مع الوقت المخصص للدرس.
- أن تكشف عن أداء التلميذ وليس المدرّس. (الحصري ويوسف، 2009، 92-93).
- أن تكتب بصيغة الفعل المضارع، لأنه يدل على الفعل المتوقع من الطالب.
- أن تتسع لأنواع التعلم المصاحب والمرغوب به وتنمي مهارة المتعلمين في حل المشكلات.
- أن ترتبط كلّ مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي بهدف من الأهداف التعليمية.

- أن ترتبط بالمضمون. (الحصري وسكيكر ، 2006 ، 87-88).

جدول (15) الأهداف التعليمية في كل درس وفق تصنيف بلوم للأهداف التعليمية

المجموع	التقييم	التطبيق	التركيب	التحليل	الفهم	تذكر	الدرس
11	1	3	2	3	2	-	أسرتي
12	-	4	-	-	4	4	الفائز الأول
11	1	4	-	-	4	2	هواية أحبها
11	1	4	-	-	4	2	الهرم الغذائي
11	1	4	1	1	4	-	طبيب عربي
56	4	19	2	4	18	8	المجموع

- بلغ عدد الأهداف التعليمية (56) هدفاً موزعةً على كلّ درس من دروس البرنامج التدريسي بعد تحديد عدد الصفحات والأهمية النسبية والوزن النسبي لكلّ درس من الدروس.

3-5- إجراءات تنفيذ الدرس:

ويضم كلّ درس من دروس البرنامج التدريسي الإجراءات الآتية:

*- تنفيذ درس القراءة وفق الأهداف التعليميّة المشتقة من الدّرس، ومن دليل المعلم، ومن الأهداف العامة والخاصة لتدريس القراءة في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي والصادرة عن وزارة التربية.
*- تحديد النقاط التعليمية لكلّ درس من دروس الوحدات الثلاث، وتحديد الأهداف التعليمية، والإجراءات والأساليب والأنشطة المرافقة لها، والزمن المحدد، والتقويم المرحلي والنهائي، إضافة إلى تقنيات التعليم المناسبة لكل هدف تعليمي، وفق الإمكانيات المتاحة، وبما تسمح به ظروف المدرسة.

*- قيام الباحث بدور مقدّم البرنامج أو المذيع التلفزيوني (بطريقة محببة ومشوّقة للتلاميذ)

*- إعداد قاعة الصّف بشكل يناسب طريقة لعب الأدوار، وإعداد كافة التجهيزات اللازمة، وتقنيات التعليم المناسبة لكل درس.

*- توزيع المهام الأخرى على التلاميذ، بحيث نضمن مشاركة التلاميذ جميعهم في الدرس.

3-6- خطوات التدريس وفق طريقة لعب الأدوار والتعريف بالطريقة الجديدة. (ملحق 1).

اطلع الباحث على الخطوات المتبعة في طريقة لعب الأدوار لدى كلّ من (جويس وويلز، 1986، Joes and Wells، والجلاد، 2008؛ والقضاة والترتوري، 2006) إضافة إلى الخطوات المتبعة في دراسة كل من (العمادي، 2009؛ والقدومي، 2007؛ وبرقان، 2007؛ وحلس، 2011)

واتبع الباحث في تنفيذ الدروس وفق طريقة لعب الأدوار الخطوات الآتية:

1- الإثارة والتمهيد

- تقديم لمحة للتلاميذ عن طريقة لعب الأدوار وكيفية تعلم دروس القراءة وفق هذه الطريقة التي يتوقع أنكم تحبونها جميعاً، وأحياناً تقومون بلعبها في حياتكم اليومية، كأن يقوم أحدكم بدور الطبيب، وآخرون يمثلون دور المرضى، والبعض يقوم بدور المعلم، وآخرون يقومون بدور التلاميذ، والبعض يمثل دور السمان أو بائع الخضار، وتلاميذ يقومون بعملية الشراء، إضافة إلى ألعاب أخرى تحبونها كأن يركب أحدكم على العصا ويعتبرها حصاناً ويكلمها، أو يتخيل نفسه بأنه يتحدث عبر الهاتف مع أمه أو أبيه أو أحد أقاربه.

- يُطرح موضوع الدرس على شكل مشكلة تتطلب حلاً من التلاميذ، مثال عن درس أسرتي (ماذا يحدث لنا لو لم تكن لدينا أسرة؟) نتلقى إجابات التلاميذ ونكتبها على السبورة، ونستخلص من خلالها فائدة الأسرة في حياتنا ونعزز القيم الإيجابية نحو الأسرة مثل المحبة والتعاون والسمع والطاعة.

- عرض صورة كلية للدرس عن طريق جهاز الإسقاط، وطرح مجموعة من الأسئلة المرتبطة باللوحة، وبحياتهم اليومية والأسرية، والمتعلقة بموضوع الدرس، والتي تساعد في جذب انتباه التلاميذ واهتمامهم نحو الدرس مثل:

ماذا نشاهد في الصورة؟

عدد الأشياء الموجودة في الصورة؟

ضع عنواناً للصورة؟

كم عدد الأفراد في الصورة؟

أين يجلس أفراد العائلة؟

كم شجرة في الصورة؟

أين تعيش يا حمزة؟

كم عدد أفراد أسرتك؟

ماذا يعمل والدك؟

ماذا تعمل والدتك؟

- تكرر مثل هذه الأسئلة أو غيرها بما يتناسب مع الموقف التعليمي لأربعة تلاميذ أو أقل أو أكثر، ثم نحاول استنتاج عنوان الدرس، ونقدم عنوان الدرس، مع التركيز على طرح الأسئلة بشكل صحيح، والإجابة عن الأسئلة إجابة كاملة، واستخدام التعزيز المناسب والتغذية الراجعة المناسبة، وبعدها يتم عرض الدرس بوساطة جهاز الإسقاط، ثم يقوم المعلم/المعلمة بقراءة نموذجية مع التلوين في الصوت وحركات الجسم وتعابير الوجه بما يتناسب مع المقطع المقروء، وجمل الدرس، إضافةً إلى القيام بالحركات والإيماءات المناسبة التي تناسب طبيعة الدرس.

2- قراءة الدرس قراءة سليمة وصحيحة:

بعد قراءة المعلم الدرس قراءة مقطعية؛ يتم تكليف عدد من التلاميذ المتميزين بقراءة مقاطع الدرس، مع استخدام التعزيز والتصحيح الفوري للأخطاء، ثم الانتقال إلى بقية خطوات الدرس لتحقيق الأهداف التعليمية من شرح للمفردات الجديدة، ووضعها في جمل بسيطة ومناسبة لأعمار التلاميذ، وإعطاء أصداد لبعض الكلمات، ووضع عنوان جديد لبعض المقاطع أو للدرس، إضافةً إلى أسئلة متنوعة ترتبط بالدرس مثل: (هل أعجبك الدرس؟ ولماذا؟ كم عدد أفراد أسرتك؟ هل تساعد أسرتك في البيت؟ ما الأعمال التي تقوم بها؟ هل لنا حقوق على الأهل؟ عدد بعض الحقوق؟ هل علينا واجبات؟ عدد بعض الواجبات؟

3- تحديد الأدوار في كل درس وتوزيعها على التلاميذ.

بعد القيام بقراءة الدرس والقيام بكافة الخطوات والإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة، يتم مشاركة التلاميذ في تحديد الأدوار الواردة في الدرس مثل: (دور طارق، دور الأب، دور الأم، دور الأخ الأكبر، دور الأخت الصغرى، تلميذ يقوم بدور حقوق الطفل، تلميذ يقوم بدور واجبات الطفل، وتوزيعها على التلاميذ وفق رغباتهم وميولهم واتجاهاتهم، و تقسيم التلاميذ إلى مجموعات لضمان مشاركة التلاميذ جميعهم.

4- قيام التلاميذ بالتجربة الاستطلاعية:

بعد أخذ التلاميذ أماكنهم التي اختاروها يبدأ الباحث الذي هو مقدّم البرنامج بالحوار مع التلاميذ حول دور كل واحد منهم، بطريقة محببة ومشوقة للتلاميذ وسيتم توضيحها في خطوات لاحقة.

5- طرح الأسئلة على التلاميذ الذين قاموا بلعب الأدوار:

إعداد الأسئلة المناسبة لكلّ درس و توزيعها بعد انتهاء التلاميذ من أداء أدوارهم حتى لا ينشغلوا بها أثناء تأدية زملائهم لأدوارهم، ويقوم التلاميذ بطرح الأسئلة على زملائهم الذين قاموا بلعب الأدوار ويقوموا بالإجابة عنها.

مثال على ذلك:

في أيّ صفّ أنت يا طارق؟

هل أنت فرح ومسرور؟

ماذا تتمنى لكلّ طفل يا طارق؟

ماذا تعمل أيها الأب؟

ماذا تعملين أيتها الأم؟

في أي صف أنت يا علاء (الأخ الأكبر) ؟

ماذا تقول للناس أيها الأب الكريم؟

أين تضعون أختك الصغيرة يا طارق؟

ما حقوق الطفل أيها الأب الكريم؟

ما واجبات الطفل أيتها الأم الكريمة؟

6- إجراء تقويم لأدوار التلاميذ:

تم توزيع بطاقة ملاحظة على عدد آخر من التلاميذ لتقويم أداء زملائهم أثناء تأديتهم للأدوار

الموكلة إليهم وتتضمن بطاقة الملاحظة ما يلي: (ملحق 2)

- حسن أداء التلميذ للدور الذي اختاره.

- التلويّن في الصوت.

- القيام بالحركات المناسبة (اليدين - القدمين - الجسم - تعابير الوجه).

- الإجابة عن الأسئلة (الدقة في الإجابة - الإجابة الكاملة).

- سلامة لفظ الحروف والكلمات (سلامة لفظ الحروف اللثوية).

و تتضمن عملية التقويم الخطوات الآتية:

- *- تقويم ذاتي من قبل التلميذ نفسه الذي قام بالدور من خلال عرض بطاقة الملاحظة بواسطة جهاز الإسقاط وطرح الأسئلة التي تتضمنها بطاقة الملاحظة.
- *- تقويم من قبل زملائه من خلال بطاقة الملاحظة أيضاً.
- *- تقويم من قبل المعلم.
- *- تنبيه التلاميذ إلى ضرورة اتباع النقد الإيجابي وعدم السخرية والاستهزاء فكلنا نخطئ وعلينا أن نتعلم من أخطائنا.

7- إعادة لعب الأدوار لتلاميذ التجربة الاستطلاعية:

يقوم التلاميذ بعد التجربة الاستطلاعية، والاستفادة من ملاحظات زملائهم، بإعادة لعب الأدوار الموكلة إليهم وتلافي الأخطاء التي وقعوا بها في المرة الأولى وإجراء تقييم لأدوارهم مرة ثانية.

8- تكرار الخطوتين (5+6)

9- إعادة لعب الأدوار من قبل مجموعة ثانية من التلاميذ:

اختيار مجموعة ثانية من التلاميذ لأداء الأدوار التي اختاروها مع تذكيرهم بتجاوز الأخطاء التي وقع بها زملائهم في المرحلة الأولى.

10- تكرار الخطوتين (5+6). (طرح الأسئلة + التقييم)

11- إجراء تقويم نهائي للدرس: (أوراق عمل توزع على التلاميذ قبل نهاية الحصة الدراسية) (ملحق 1).

3-7- تقنيات التعليم والوسائل المستخدمة في البرنامج:

تم إعداد تقنيات التعليم والوسائل التعليمية المناسبة لكل درس من الدروس بما يتناسب مع طبيعة الدرس وضمن الإمكانيات المتوفرة.

3-8- تحكيم البرنامج التدريسي: عرض البرنامج التدريسي بصورته الأولية على مجموعة من

المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق وموجه اللغة العربية في وزارة التربية وبعض معلمي الصف الثالث الأساسي. (الملحق 3).

واستفاد الباحث من ملاحظات السادة المحكمين وأجرى التعديلات المناسبة ليصبح البرنامج جاهزاً للتجريب الاستطلاعي، وشملت الملاحظات ما يلي:

- *- حذف بعض الأهداف باعتبارها إجراءات وليست أهدافاً.

- *- تنوع التقويم النهائي لدروس القراءة بما يتناسب مع مهارات الاستيعاب القرائي.
- *- تطابق خطوات تصميم البرنامج مع خطوات طريقة لعب الأدوار، ومهارات الاستيعاب القرائي.
- *- مناسبة الأهداف التعليمية لمحتوى الدروس، ودقة صياغتها وصحتها ومناسبتها للمستويات المعرفية عند بلوم.
- *- الدقة العلميّة للمحتوى التعليمي.
- *- مناسبة طريقة عرض الدرس وفق طريقة لعب الأدوار لتلاميذ الصف الثالث الأساسي.
- *- مناسبة التقنيات والوسائل التعليمية لطريقة لعب الأدوار، وللتلاميذ.
- *- مناسبة التقويم المرحلي والنهائي، وتحقيقه للأهداف التعليميّة المحددة.
- *- مناسبة الأدوار الموزّعة على التلاميذ، وأنّ هذه الأدوار ليس المقصود منها التقيد الحرفي، وإنما للاستئناس بها، إذا رغب المعلمون في تطبيقها على مواد دراسية أخرى.
- *- اختلاف بعض المحكّمين في عملية تحويل الهدف التعليمي إلى مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي، وخاصة في مهارات مستويي الاستيعاب (النقدي والتذوقي)، وهي في الحقيقة تمثل إشكالية في هذا الموضوع، فقد يكون الهدف يعبر عن (نقد) وقد يعبر عن تذوق، وقد حاول الباحث التوفيق في ذلك قدر المستطاع.

التجريب الاستطلاعي لأدوات البحث:

أولاً- التجريب الاستطلاعي لاختبار الاستيعاب القرائي:

بعد الأخذ بملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم والتعديلات المقترحة تمّ إجراء تعديل كامل للاختبار وأصبح الاختبار جاهزاً لتجريبه استطلاعياً ، تم تجريب الاختبار على عينة استطلاعية عشوائية قوامها (39) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف الثالث الأساسي من خارج عينة الدراسة، ولهم خصائص المجتمع الأصلي نفسه، في مدرسة (قاسم أمين) في منطقة الميدان التعليمية زاهرة قديمة يوم الأحد بتاريخ 2013/9/29 ، وذلك لاستخراج الصدق والثبات، ومعرفة العبارات أو البدائل المبهمة أو الغامضة، التي يختلف الأفراد في تفسيرها وفهمها، ومعرفة الزمن اللازم للإجابة عنه، قبل تطبيق الاختبار بشكله النهائي، وأعيد تطبيق الاختبار يوم الاثنين بتاريخ 2013/10/15 وبيّنت نتائج التجربة الاستطلاعية ما يلي:

- وضوح فقرات الاختبار للتلاميذ.

- تحديد زمن الاختبار: حيث تم تحديد زمن الاختبار لأول ثلاثة تلاميذ ولآخر ثلاثة تلاميذ وحسب المتوسط الحسابي على النحو الآتي:

$$\text{زمن الاختبار لأول ثلاثة تلاميذ} = 70 + 75 + 80 = 225 / 3 = 75 \text{ دقيقة.}$$

$$\text{زمن الاختبار لآخر ثلاثة تلاميذ} = 85 + 90 + 95 = 270 / 3 = 90 \text{ دقيقة.}$$

$$\text{متوسط زمن الاختبار} = 75 + 90 = 165 / 2 = 82.5 \text{ دقيقة.}$$

وهذا الزمن يتناسب مع العمر الفعلي لتلاميذ الصف الثالث الأساسي إذ يعطى للسؤال من متعدد زمناً مقداره (75 ثانية) وبالتالي يحتاج الاختبار نظرياً إلى (75 دقيقة) ولكن بحسب المرحلة العمرية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي فهم يحتاجون إلى أكثر من ذلك وهذا ما أظهره التطبيق العملي للاختبار، إضافة إلى وجود أسئلة مقالية وتأليف جمل وتشكيل جملة من حروف مبعثرة وتحليل جملة إلى كلمات، واستناداً إلى ذلك حُدِدَ زمن تطبيق الاختبار ب(85) دقيقة، ومن خلال التجربة الاستطلاعية عندما طُلبَ من التلاميذ التوقف عن متابعة الاختبار ومواصلته في الحصة الثانية أصرَّ معظم التلاميذ على مواصلة الاختبار وتجاوب معهم الباحث لتحقيق رغباتهم.

-تحديد معامل الصعوبة: تم تحديد معامل الصعوبة للاختبار عن طريق حساب النسب المئوية للتلاميذ الذين أجابوا عن الفقرة الواحدة إجابة خاطئة وضربها ب 100 وتقسيمها على العدد الكلي للإجابات وذلك وفق المعادلة الآتية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \text{عدد الإجابات الخاطئة} \times 100 / \text{عدد الإجابات الكلي}$$

واستناداً إلى (بلوم) والعديد من الدراسات الأخرى مثل (العاتكي، 2011؛ ورمضان، 2014؛ وسلمان، 2012) فإن معامل الصعوبة المقبول يتراوح بين (25% و85%) بحيث تكون هناك أسئلة لجميع المستويات من التلاميذ (الضعيف والمتوسط والجيد) وعليه فإن الباحث يرى أن التدرج في وضع الأسئلة وفقاً لمهارات الاستيعاب القرائي تجعله مناسباً لمختلف مستويات التلاميذ، ويقصد بمستوى الصعوبة النسبة المئوية للذين أجابوا عن السؤال إجابة خاطئة، ولذا فقد تم تقسيم درجات التلاميذ إلى مجموعتين، وفرز الذين أجابوا عن السؤال إجابة خاطئة، والذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة، ثم إيجاد معامل الصعوبة، وقد تبين بعد تطبيق الاختبار في أثناء التجربة الاستطلاعية أن جميع الفقرات تقع في المدى المقبول لمعاملات الصعوبة حيث تراوحت القيم بين (0.315-0.725) وهي قيم مقبولة. (علام، 2000). (ملحق 7)

-معامل التمييز: يشير معامل التمييز إلى تحديد الفرق بين التلاميذ المتميزين وبين التلاميذ ضعيفي التحصيل فأية عبارة تقع ضمن (0,19، 0) تعد ضعيفة التمييز وينصح بحذفها، وأي عبارة تقع ضمن (0,20،0,39) تعد ذات تمييز مقبول، وأي عبارة تكون أعلى من (0,39) تعد ذات تمييز جيد. (صلاح؛ و سليمان، 2002، 95). (ملحق 8)

وقد تم حساب معامل التمييز لجميع عبارات الاختبار وفق المعادلة الآتية:

معامل التمييز = الإجابات الصحيحة للفئة العليا- الإجابات الصحيحة للفئة الدنيا/ نصف أعداد المجموعتين

فتبين أن جميع العبارات تقع ضمن المدى المقبول لمعاملات الصعوبة ومعاملات التمييز، فقد تدرجت القيم بين (0,20- 0,85) وهي مقبولة وتطمئن الباحث إلى استخدام المقياس في الدراسة الحالية (بشر حسين، 2007، 26).

- التأكد من الاتساق الداخلي للاختبار:

يشير الاتساق الداخلي إلى درجة العبارة وارتباطها بالدرجة الكلية، فإذا طبق على مجموعة من عينة الدراسة يحسب ارتباط الدرجة لكل عبارة من العبارات بالدرجة الكلية للاختبار، وتم حساب معامل الارتباط (بيرسون) والمتعلق بقياس درجة كل عبارة من عبارات الاختبار ومقارنتها مع الدرجة الكلية للاختبار وقد تراوحت الدرجة الكلية للاختبار بين (0-60) إذ أعطي لكل عبارة من عبارات الاختبار درجة واحدة، وبينت النتائج أن جميع معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات الاختبار دالة إحصائياً عند مستويي الدلالة (0,05-0,01) وهذا مؤشر على أن عبارات الاختبار تتمتع بدرجة صدق عالية ويؤكد قوة الارتباط الداخلي بين جميع عبارات الاختبار وهذا يعطي للباحث الثقة بتطبيق الاختبار. (ملحق 9).

- ثبات الاختبار: يقصد بمعامل ثبات الاختبار، أن يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على المجموعة نفسها وفي الظروف نفسها مرتين متتاليتين وبفارق زمني ويتم حساب ثبات الاختبار إحصائياً بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في المرة الأولى وبين الدرجات التي حصلوا عليها في المرة الثانية (زيتون، 2005، 573؛ وإبراهيم، 2000، 190) ولحساب معامل ثبات الاختبار، اعتمد الباحث طرائق عدة:

*- طريقة الإعادة: تم تطبيق الاختبار في صورته النهائية على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها 39 تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث، من خارج عينة الدراسة، ولهم نفس خصائص المجتمع

الأصلي، في مدرسة (قاسم أمين) في منطقة الميدان التعليمية زاهرة قديمة يوم الأحد بتاريخ 2013/9/28 وهي المدرسة نفسها التي جرب فيها البرنامج التعليمي استطلاعياً وأعيد تطبيق الاختبار على العينة ذاتها بعد مرور أسبوعين يوم الاثنين بتاريخ 2103/10/13 وحساب معامل الترابط بين درجات التلاميذ في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني باستخدام معامل بيرسون للارتباط، وبلغ معامل الثبات (0.90) ما يعطي مؤشراً جيداً إلى أن الاختبار على درجة عالية من الثبات يجعله صالحاً للتطبيق.

والجدول الآتي يبين معاملات الثبات لكل مستوى من مستويات الاختبار.

جدول (16) معامل ثبات الاختبار بطريقة الإعادة

المهارات	قيمة الترابط	مستوى الدلالة
حرفي	**0.914	0.000
استنتاجي	**0.849	0.000
نقدي	**0.829	0.000
تذوقي	**0.798	0.000
إبداعي	**0.922	0.000
الدرجة الكلية	**0.902	0.000

* - طريقة التجزئة النصفية:

تتطلب هذه الطريقة تطبيق الاختبار مرة واحدة ثم تجزئته إلى جزأين متقارنين أو متكافئين، وعد كل من الجزأين يشتمل على عينة منفصلة من المفردات ويحصل التلميذ على درجة في كل من الجزأين، ويتم الحصول على الارتباط بين درجات نصفي الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون ونظراً لأن القيمة الناتجة من حساب معامل بيرسون تعكس التناظر بين مجموعتين من الدرجات المستمدة من نصف الاختبار فقط، لذلك ينبغي إجراء التعديل على هذه القيمة بتطبيق صيغة سبيرمان - براون على القيمة الناتجة لإيجاد القيمة التقديرية لمعامل ثبات الاختبار كـ (علام، 2009، 235).

ولحساب الثبات بهذه الطريقة قام الباحث بتقسيم عبارات الاختبار (بعد التطبيق الأول) إلى نصفين، يضم النصف الأول العبارات ذات الأرقام الفردية، ويضم النصف الثاني العبارات ذات الأرقام الزوجية، ثم حُسِبَ معامل الارتباط (Person) بين النصفين الأول والثاني، فُوجد أنه يساوي (0,74)، وهو يمثل ثبات نصف الاختبار لذا عُدل بمعادلة سبيرمان براون حيث بلغ (0,85)، وهذا يؤكد ثبات الاختبار.

جدول (17) معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية

الدرجة الكلية	الإبداعي	التذوقي	النقدي	الاستنتاجي	الحرفي	المستوى
0.85	0.887	0.801	0.878	0.884	0.905	معامل الثبات

*- حساب الاتساق الداخلي للاختبار بطريقة (ألفا كرونباخ).

تم استخدام طريقة (ألفا كرونباخ) لتحديد القيمة الأدنى لمعامل ثبات الاختبار، وتراوح معامل الثبات بين (0,81 ، 0,91) وهي تشير إلى قيمة ثبات جيدة للاختبار، وتتيح إمكانية تطبيقه، وتعطي للباحث الثقة والاطمئنان بثبات الاختبار.

جدول (18) قيم ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ

الاسم	الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي	الدرجة الكلية للمقياس
معامل الارتباط	0.905	0.884	0.878	0.901	0.87	0.887

- اختبار الاستيعاب القرائي في صورته النهائية:

أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من خمس مستويات هي (المستوى الحرفي، المستوى الاستنتاجي، المستوى النقدي، المستوى التذوقي، المستوى الإبداعي) وبلغ مجموع المهارات الفرعية (19) مهارة وعدد العبارات الكلي يساوي (60) عبارة موزعة على المستويات الخمسة.

الجدول (19) المهارات الفرعية في كل مستوى.

المستوى	الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي	المجموع
عدد مهارات المستوى	15	15	10	10	10	60 عبارة
الدرجة	15	15	10	10	10	60 درجة

الجدول (20) مواصفات اختبار الاستيعاب القرائي.

مواصفات الاختبار
1- معامل الصعوبة تراوح بين (25% و 85%).
2- معامل التمييز تراوح بين (0,20 - 0,85).
3- معامل ألفا كرونباخ تراوح بين (0,71 ، 0,85).
4- الدرجة الكلية للاختبار = 60 درجة.
5- نوع الأسئلة: اختيار من متعدد - مقالي - تكملة.
6- زمن الاختبار: 85 دقيقة.
7- مفتاح الإجابات ملحق (14).

ثانياً-التجريب الاستطلاعي للاستبانة:

قام الباحث بتطبيق استطلاعي للاستبانة لتلافي بعض الثغرات التي قد تظهر خلال التطبيق التجريبي والعمل على تلافيها قبل التطبيق النهائي، إضافةً إلى حساب زمن تطبيق الاستبانة ومناسبة العبارات لتلاميذ الصف الثالث وكذلك حساب ما يلي:

- **صدق الاتساق الداخلي:** قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية من تلاميذ الصف الثالث الأساسي (خارج عينة البحث) مكونة من (39) تلميذاً وتلميذةً في مدرسة (قاسم أمين) في منطقة الميدان التعليمية. زاهرة قديمة، يوم الاثنين بتاريخ 2013/9/30 والجدول الآتي يبين التجريب الاستطلاعي:

جدول (21) صدق الاتساق الداخلي للاستبانة

رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
1	.388**	0.000	10	.267*	0.018	19	.679**	0.000
2	.331**	0.003	11	.324**	0.004	20	.686**	0.000
3	.401**	0.000	12	.467**	0.000	21	.666**	0.000
4	.311**	0.006	13	.596**	0.000	22	.586**	0.000
5	.421**	0.000	14	.555**	0.000	23	.670**	0.000
6	.594**	0.000	15	.653**	0.000	24	.524**	0.000
7	.565**	0.000	16	.312*	0.021	25	.756**	0.000
8	.405**	0.000	17	.471**	0.000	26	.608**	0.000
9	.369**	0.001	18	.322**	0.005	27	.490**	0.000

باستخدام معامل بيرسون بين الدرجة الكلية للمقياس والعبارات المكونة له نجد أن جميع العبارات قد أعطت مستوى دلالة أصغر من 0.05 وهذا يؤكد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

-ثبات الاستبانة:

*- **طريقة الإعادة:** حسب الثبات بطريقة الإعادة من خلال تطبيق الاستبانة على عينة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي (خارج عينة البحث) مكونة من (39) تلميذاً وتلميذةً في مدرسة (قاسم أمين) في منطقة الميدان التعليمية - زاهرة قديمة، يوم الاثنين بتاريخ 2013/9/30 وأعيد تطبيقه على العينة ذاتها بفواصل زمني قدره 15 يوماً يوم الثلاثاء 2013/10/15، وتم حساب درجة الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، فبلغ معامل الثبات (0.87) وبذلك تكون الاستبانة على درجة عالية من الثبات.

* - الثبات بالتجزئة النصفية : تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية حسب معادلة سبيرمان براون:

جدول (22) معامل ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية

الاستبانة	سبيرمان براون
الاتجاهات	0.914

تم حساب معامل سبيرمان براون فكانت قيمة الارتباط $= 0.914$ وهو ما يؤكد الثبات بحسب طريقة التجزئة النصفية.

ثالثاً- ثبات ألفا كرونباخ:

جدول (23) معامل ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ

الاستبانة	معامل ألفا كرونباخ
الاتجاهات	0.890

تم حساب معامل ألفا كرونباخ فكانت قيمة $\alpha = 0.890$ ما يؤكد ثبات الاستبانة.

- زمن تطبيق الاستبانة:

حُسِبَ الزمن اللازم للإجابة عن فقرات الاستبانة باستخدام المعادلة الآتية:

زمن الاستبانة = زمن انتهاء التلميذ الأول + زمن انتهاء التلميذ الأخير / 2

$$35.5 = 2/40 + 30 \text{ دقيقة}$$

وحُدِّدَ بذلك (40) دقيقة لانتهاء من الإجابة عن عبارات استبانة الاتجاهات تحسباً لأي أمر طارئ.

ثالثاً- التجريب الاستطلاعي للبرنامج التدريسي:

يهدف التجريب الاستطلاعي للبرنامج التدريسي وفق طريقة لعب الأدوار تعرّف:

- إمكانية تطبيق البرنامج التدريسي وفقاً للواقع العملي في المدارس وزيادة عدد التلاميذ بسبب الظروف الحالية.

- ملاءمة البرنامج لمستوى تلاميذ الصف الثالث الأساسي.

* -تحديد النقاط الإيجابية وتعزيزها، وتحديد النقاط السلبية والعمل على تجاوزها.

* - الصعوبات التي تواجه الباحث أثناء تطبيق البرنامج وتداركها في التجريب النهائي.

- *- المدة الزمنية اللازمة لتنفيذ كل درس من دروس البرنامج.
- *- ولتحقيق الهدف من التجريب الاستطلاعي قام الباحث بتحضير الدروس وفق طريقة لعب الأدوار واختيار عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الثالث الأساسي (خارج حدود عينة البحث) وهي شعبة واحدة في مدرسة (قاسم أمين) للتعليم الأساسي - الحلقة الأولى - وبلغ عدد التلاميذ (39) تلميذاً وتلميذةً.
- *- الاتفاق مع إدارة المدرسة ومعلمة الصف ببدء التجربة الاستطلاعية وقدمت ادارة المدرسة كافة التسهيلات اللازمة.
- *- الطلب من معلّمة (العينة التجريبية) حضور الدروس وكذلك من يرغب من المعلّمت والمعلّمين.
- *- تم البدء بتطبيق الدروس المختارة على (أفراد عينة التجربة الاستطلاعية) يوم الاثنين د بتاريخ 2013/10/7م من الفصل الأول للعام الدراسي (2013-2014م) وتسجيل الملاحظات حول سير الدرس، وتفاعل التلاميذ، والإجابة عن تساؤلاتهم واستفساراتهم، وتسجيل الزمن المستغرق لكل درس واستمر تطبيق التجربة الاستطلاعية ستة أسابيع (حتى يوم الأحد 2013/11/10م) وتوصل الباحث في نهاية التجربة الاستطلاعية إلى ما يلي:
- توزيع التلاميذ في بداية الحصة إلى مجموعات (مجموعة تمثيل الأدوار كتجريب استطلاعي - مجموعة لطح الأسئلة، مجموعة موزعة عليهم بطاقات الملاحظة؛ لتسجيل أداء زملائهم، إعادة تمثيل الأدوار من قبل المجموعة الأولى لأن التجربة الأولى استطلاعية، وتهدف إلى تعرّف أداء التلاميذ وتقويم العمل الذي قاموا به، مجموعة لإعادة تمثيل الأدوار مرة ثانية، مجموعة لطح الأسئلة على المجموعة الثانية، مجموعة لتسجيل الملاحظات وفق بطاقة الملاحظة الموزعة عليهم، وبذلك لضمان مشاركة جميع التلاميذ في مجريات الدرس.

الجدول (24) توزيع تلاميذ العينة الاستطلاعية وفق طريقة لعب الأدوار.

طبيب عربي	الهرم الغذائي	هواية أحبها	الفائز الأول	أسرتي	الدروس المقررة في الوحدات الثلاث
عدد التلاميذ					المجموعة
٥	٥	٥	٥	٥	الإجابة عن الصورة الكلية للدرس
٤	٤	٤	٤	٤	قراءة الدرس
٤	٧	٤	٥	٥	تمثيل الأدوار الموجودة في الدرس
٦	٤	٥	٤	٥	تلاميذ يطرحون الأسئلة المكتوبة على زملائهم
٦	٤	٧	٥	٥	تلاميذ معهم بطاقة ملاحظة لتقويم أداء التلاميذ
٤	٥	٤	٥	٥	إعادة تمثيل الأدوار من قبل نفس المجموعة
٤	٥	٤	٥	٥	مجموعة ثانية لإعادة الأدوار
٦	٥	٦	٤	٥	مجموعة ثانية لطرح الأسئلة المكتوبة على زملائهم
٣٩	٣٩	٣٩	٣٩	٣٩	المجموع

- قيام الباحث بإعطاء الدروس للمجموعتين التجريبيية والضابطة لضمان عدم تدخل أية عوامل خارجية.

- ترك الحرية للتلاميذ بتمثيل الأدوار التي اختاروها دون أي تدخل، لإعطائهم المزيد من الثقة والحرية في التعبير عن آرائهم وأفكارهم؛ حتى ولو لم ترد في الدرس.

- تحديد النقاط الإيجابية وتعزيزها وتحديد النقاط السلبية والعمل على تجاوزها.

- قيام الباحث بدور مقدم البرنامج وبدأ على الشكل الآتي:

- أعزائي التلاميذ، أبنائي الأعزاء أو أي عبارة مناسبة من عبارات الترحيب سنتعرف اليوم على ضيوفنا الكرام في درس (أسرتي): مثال:

- في أي صف أنت يا طارق؟

أنا في الصف الثالث.

- كم عدد أفراد أسرتك؟

عدد أفراد أسرتي خمسة.

أذكرهم لنا أيها البطل.

أبي عمر وأمي فاطمة وأخي الكبير حمزة وأختي الصغرى خديجة وأنا.

- أين تعيش يا طارق؟
أعيش في أسرة سعيدة.
- هل أنت فرح ومسرور يا طارق؟
نعم، أنا فرح ومسرور.
- لماذا أنت فرح ومسرور؟
لأنني أعيش في أسرة سعيدة.
- ماذا تعمل أيها الأب العزيز؟
أنا أعمل موظفاً في شركة الكهرباء.
- ماذا نستفيد من الكهرباء؟
نستفيد منها في تشغيل الكثير من الأدوات الكهربائية في بيوتنا.
- لماذا ننصحنا أيها الأب العزيز؟
أنصحكم يا أبنائي بعدم إشعال جميع المصابيح الكهربائية داخل المنزل.
- لماذا لا تريدنا إشعال عدة مصابيح؟
حتى توفر الكهرباء لغيرنا.
- شكراً لك أيها الأب العزيز.
- ماذا تعملين أيتها الأم العزيزة؟
أنا أعمل مدرّسة للعلوم لتلاميذ الصف الخامس.
- هل يساعدك الأولاد في أعمال البيت؟
طبعاً يا عزيزي، فبعضهم يساعدني في ترتيب البيت؛ وبعضهم يساعدني في إعداد الطعام؛ وبعضهم يساعدني في تنظيف البيت.
- ماذا تقولين للأولاد؟
شكراً لهم جميعاً، حافظوا على نظافة مدرستكم كما تحافظون على نظافة بيوتكم.
- في أي صف أنت يا حمزة؟
أنا في الصف الخامس.

التجريب القبلي لأدوات البحث:

- اختيار عينة التجربة النهائية:

1- تحديد مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من تلاميذ الصف الثالث الأساسي المسجلين في المدارس الرسمية في محافظة دمشق للعام الدراسي (2013-2014).

2- اختيار عينة البحث: تم اختيار عينة البحث بشكل مقصود من ثلاث مدارس تابعة لمديرية تربية دمشق هي (مدرسة السمح الخولاني، قاسم أمين، طاهر الجزائري) لعدة أسباب هي:

- تعاون إدارات المدارس مع الباحث في تطبيق أدوات البحث وفي تنفيذ التجربة الميدانية، وتقديم التسهيلات اللازمة.

- وجود المدارس الثلاث في منطقة واحدة هي منطقة الميدان التعليمية . زاهرة قديمة.

- سهولة الوصول إلى هذه المدارس وقربها من سكن الباحث.

- ضمان التقارب الاجتماعي والاقتصادي والثقافي بين أفراد عينة البحث.

الجدول (25) مدارس تطبيق أدوات البحث

النوع	المدرسة	عدد الشعب	عدد التلاميذ	نوع المدرسة
تجريبية	السمح الخولاني	4	175	تجريبية
استطلاعية	قاسم أمين	4	150	استطلاعية
ضابطة	طاهر الجزائري	3	120	ضابطة

3- التحقق من تكافؤ المجموعتين:

تتعرض البحوث التجريبية إلى عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في السلامة الداخلية والخارجية لتصاميمها، وتسمى هذه المتغيرات بالضابطة أو (الدخيلة) وهي تلك المتغيرات التي لا تدخل ضمن المعالجة التجريبية، ولكنها تكون جزءاً من التصميم التجريبي للبحث. وهنا يكون الغرض من ضبطها الإقلال من الخطأ في النتائج، وهذا يتطلب من الباحث ضبط هذه المتغيرات لإتاحة الفرصة للمتغير المستقل كي يؤثر في المتغير التابع بشكل دقيق.

حرص الباحث على ضبط المتغيرات التي قد تؤثر في التجربة والمتغير التابع، وذلك من خلال التأكد من تكافؤ مجموعات البحث في المتغيرات الآتية، وهي:

***-العمر الزمني:** يؤثر فارق العمر في الخبرات السابقة التي يمتلكها التلاميذ من جهة، والنمو العقلي من جهة أخرى، سواء أكان ذلك نتيجة الرسوب أم التأخر في الدخول إلى المدرسة وتأثير ما

سبق في عملية التعلم، لذلك قام الباحث بمقارنة متوسطات أعمار التلاميذ في المجموعتين، بتطبيق اختبار ت ستودنت، بعد الحصول عليها من سجلات مدراس التجربة.
جدول (26) نتائج اختبار **t- test** للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة وفق متغير العمر.

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	القرار
العمر	تجريبية	50	8,20	0,36	0,599	0,550	غير دالة
	ضابطة	33	8,24	0,29			

يتضح من الجدول (26) أن قيمة (t) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05)؛ أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث وفق متغير العمر الزمني، وهذا يعني تكافؤها بالنسبة لمتغير العمر الزمني، ويضمن عدم تأثيره في نتائج البحث.

*-التحصيل الدراسي العام:

حصل الباحث على نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2012-2013م من السجلات المدرسية في كلا المدرستين وتم حساب المتوسط الحسابي للتحصيل العام للمواد الدراسية (لغة عربية - الدراسات الاجتماعية - العلوم - الديانة - الرياضيات - اللغة الإنكليزية) وبلغ المجموع العام للدرجات (70) درجة حيث تقسم اللغة العربية إلى قسمين (قراءة + تعبير + خط) و(قواعد + إملاء + نشيد) وأجريت العمليات الإحصائية المناسبة.
جدول (27). نتائج اختبار **t- test** للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة وفق متغير التحصيل العام

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة ت	قيمة الدلالة	القرار
التحصيل الدراسي	تجريبية	50	52,99	1,112	0,331	غير دالة
	ضابطة	33	55,39			

يتضح من الجدول (27) أن قيمة (ت) غير دالة عند مستوى الدلالة (0,05) وبالتالي لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة يمكن أن تؤثر في متغيرات البحث.

***- توزيع التلاميذ وفق مستويات التحصيل.**

بما أن البحث الحالي يتضمن متغير التحصيل الدراسي كمتغير مستقل قام الباحث بالاطلاع على معدلات التحصيل العام للتلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة للعام الدراسي 2013-2014 الفصل الثاني وقُسمت كل مجموعة من المجموعتين التجريبية والضابطة إلى ثلاثة مستويات وفق المستوى التحصيلي للتلاميذ (مرتفع) وهم الذين تراوحت معدلات تحصيلهم بين (75% إلى 100%)، و (متوسط) وهم الذين تراوحت درجاتهم بين (45% إلى 70%) و (ضعيف) وهم الذين قلت درجاتهم عن (44%) والجدول (32) يبين ذلك.

جدول (28) توزع التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة وفق مستوى التحصيل الدراسي

المجموع	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	المجموعة المستوى التحصيلي
19	8	11	مرتفع
48	19	29	متوسط
16	6	10	منخفض
83	33	50	المجموع

***- المستوى الاقتصادي والاجتماعي:** من أجل إبعاد تأثير هذا المتغير في نتائج البحث قام الباحث باختيار مدارس التجربة من نطاق جغرافي واحد هو منطقة الميدان، التي تضم مستويات اقتصادية واجتماعية متجانسة نوعاً ما، مما يقلل من تأثير عاملي المستويين الاقتصادي والاجتماعي في نتائج أفراد عينة البحث.

***- المحتوى العلمي:** عمل الباحث على أن يكون المحتوى العلمي الذي سيقدم لمجموعتي البحث هو المحتوى نفسه لضمان التكافؤ بينهما، ولم تقدم أي معلومات إضافية، عدا ما تطلبته الأنشطة اللازمة لتنفيذ طريقة لعب الأدوار.

الإجراءات التمهيدية للتجربة النهائية:

تطلب الإعداد للتجريب النهائي أن يقوم الباحث بالإجراءات التمهيدية الآتية:

1- قام الباحث بزيارة المدارس التي ستطبق فيها التجربة النهائية، والتقى مع مديري هذه المدارس وقدم لهم نسخة من موافقة وزارة التربية في تطبيق البحث، وزودهم بفكرة عن أهداف الدراسة وأهميتها وخطوات تنفيذها، وتجدر الإشارة إلى أن إدارات مدارس التجربة قدمت كل الدعم والتعاون لتوفير متطلبات التجريب النهائي في حدود ما تسمح به إمكانات المدارس.

- 2- اتفق الباحث مع إدارة المدرسة على موعد البدء بإجراء التجربة النهائية وتطبيق الاختبارات القبلية والبعديّة المباشرة والمؤجلة.
- 3- تقيّد الباحث بالجدول الزمنيّ المخصّص لتوزيع حصص المادة ، حسب برنامج المدرسة.
- 4- حصل الباحث على درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العام الماضي لمادة اللغة العربية، ومجموع علاماتهم في كل المواد، وذلك لتوزيعهم في مجموعات غير متجانسة في التحصيل في أثناء تشكيل المجموعات التعاونية للتلاميذ، ولأجل التحقق من تكافؤ التلاميذ في التحصيل الدراسي العام السابق الذي يمكن أن يؤثر في المتغير التابع فيما إذا لم يتم ضبطه.
- 5- التقى الباحث مع طلبة المجموعة التجريبية في جلسة تنظيمية لتهيئتهم ووضعهم في جو مريح يتيح لهم الانخراط في عملية التعلم من خلال تقديم فكرة عن طبيعة التدريس بطريقة لعب الأدوار بكل ما تتضمنه من أهداف تعليمية ومهارات ، موضحاً لهم الأمور الآتية:
- 6- توجيه وإرشاد التلاميذ إلى ضرورة التحلي بروح التعاون والانضباط وتقديم صورة جيدة للصف الدراسي في أثناء التدريس.
- 7- طبيعة طريقة لعب الأدوار وأهميتها وأهدافها ومميزاتها ، وعناصرها الأساسية وكيفية تنفيذ الدروس ودور التلاميذ فيها.
- 8- تقديم فكرة عن التقنيات والوسائل التعليمية التي ستستخدم في الدروس.
- 9- توضيح نظام تقدير الدرجات وتقديم المكافآت وعمليات التقويم الفردية والجماعية.
- 10- سعيّاً من الباحث لتلافي الصعوبات التي واجهها في التجربة الاستطلاعية فقد قام بعدد من الإجراءات منها:
 - *- دعوة مدير المدرسة لحضور بداية أول جلسة عند البدء بالتجربة النهائية .
 - *- حصل الباحث على دفتر علامات التلاميذ في المجموعتين ليسجل فيها درجة أعمال التلاميذ الفصلية ودرجة الشفهي والمذاكرة، ليضمن بذلك أكبر قدر من مشاركة التلاميذ.
 - *- إعداد مجموعة من المكافآت تقدم للتلاميذ، في حال نجاحهم في إنجاز المهام المكلفين بها لتكون حافزاً للتلاميذ تدفعهم للعمل بجديّة أكثر.

*-تحضير دروس البرنامج التدريسي وفق برمجة العروض التقديمية وعرضها باستخدام الحاسب المحمول و الصور المرتبطة بموضوع الدرس، الأمر الذي يشد انتباه التلاميذ ويزيد من مشاركتهم ورغبتهم في الدرس .

تنفيذ التجريب النهائي لأدوات البحث:

بعد التأكد من صلاحية أدوات البحث، وتلافي الصعوبات التي ظهرت في التجربة الاستطلاعية، واختيار عينة البحث والتحقق من تكافؤ مجموعات البحث في العمر الزمني والتحصيل العام والمستويين الاقتصادي والاجتماعي، بدأت التجربة النهائية وفق الخطوات الآتية:

- التطبيق القبلي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي واستبانة الاتجاهات:

طُبِقَ اختبار مهارات الاستيعاب القرائي واستبانة الاتجاهات قبلياً على مجموعات البحث المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) للتأكد من تكافؤ المجموعات في التحصيل القبلي وذلك وفق التواريخ المبينة في الجدول الآتي :

جدول (29) البرنامج الزمني للتطبيق القبلي للاختبار الاستيعاب القرائي واستبانة الاتجاهات.

نوع الاختبار	مدرسة السمح الخولاني	ظاهر الجزائري
	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
	اليوم والتاريخ	اليوم والتاريخ
اختبار الاستيعاب القرائي	الثلاثاء/2013/10/1	الأربعاء/2013/10/2
استبانة الاتجاهات	الخميس/2013/10/3	الخميس/2013/10/3
	الحصة الثانية	الحصة الرابعة

قام الباحث بتطبيق هذه الاختبارات بنفسه بغية توحيد ظروف تطبيقها وتوحيد التوجيهات التي تعطى لجميع التلاميذ، وضرورة قراءة جميع عبارات الاختبار بدقة، والاعتماد على النفس في الإجابة في إطار المعلومات المتوفرة لديه، كما أكد للتلاميذ أن الاختبار لن يؤثر في نتائجهم، فلا داعي للخوف والارتباك في حال عدم قدرتهم على الإجابة، ووضّح الباحث قبل البدء بتطبيق الاختبار أنّ الهدف من الاختبار تعرّف المعلومات التي يمتلكها التلاميذ حول محتوى الوحدات الثلاث من كتاب القراءة للصف الثالث، ومن ثمّ تحديد مدى حاجتهم إلى تعلّمها.

بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار القبلي، قام الباحث بتصحيح الاختبار وفق سلم التصحيح المعتمد، وأعلم التلاميذ بنتائجهم.

وانطلاقاً من الهدف المحدد للاختبار القبلي وهو التحقق من تكافؤ مجموعات البحث في مستوى التحصيل الدراسي والاتجاهات، كشرط لسلامة التجريب النهائي، تم وضع الفرضيات الخاصة بالتطبيق القبلي الآتية:

1- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة و التجريبية في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي.

2- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية و الضابطة في التطبيق القبلي لاستبانة اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.

3- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة و التجريبية في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي حسب مستويات التحصيل (مرتفع، متوسط، ضعيف).

وللتحقق من صحة الفرضيات السابقة عند مستوى الدلالة 0.05 قام الباحث بتحليل نتائج التلاميذ في الاختبار والاستبانة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) Statistical Package of Social Sciences ، إذ استخدم اختبار (ت) (t-test independent sample) لتحليل الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعات المستقلة، التجريبية والضابطة. (أبو علام، 2003، 111-115؛ وبشر، 2007، 26-28؛ ونجيب والرفاعي 2006، 264-268).

و جاءت نتائج اختبار الفرضيات على النحو الآتي:

1- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب قيمة (ت) وجاءت نتائج اختبار الفرضية على النحو الموضح بالجدول الآتي:

جدول (30) قيم (t- test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	دح	الدلالة	القرار
حرفي	تجريبية	50	4.9800	1.40683	.642	81	.523	غير دالة
	ضابطة	33	4.7273	2.18336				
استنتاجي	تجريبية	50	4.9200	1.52315	1.376	81	.173	غير دالة
	ضابطة	33	4.3636	2.16244				
نقدي	تجريبية	50	2.5400	1.87584	1.637	81	.105	غير دالة
	ضابطة	33	1.9091	1.44403				
تذوقي	تجريبية	50	1.5000	1.69332	-.044	81	.965	غير دالة
	ضابطة	33	1.5152	1.30195				
إبداعي	تجريبية	50	2.6200	1.27600	.582	81	.562	غير دالة
	ضابطة	33	2.4545	1.25227				
الدرجة الكلية	تجريبية	50	16.5600	5.43669	1.303	81	.196	غير دالة
	ضابطة	33	14.9697	5.45140				

أولاً- المستوى الحرفي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 0.642$ ومستوى دلالاته 0.523 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الحرفي في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي ما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

ثانياً- المستوى الاستنتاجي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 1.376$ ومستوى دلالاته 0.173 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الاستنتاجي في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي ما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

ثالثاً- **المستوى النقدي:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 1.637$ ومستوى دلالاته 0.105 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة في المستوى النقدي في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي ما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

رابعاً- **المستوى التدقيقي:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 0.044$ ومستوى دلالاته 0.965 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وبالتالي هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في المستوى التدقيقي في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي ما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

خامساً- **المستوى الإبداعي:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 0.582$ ومستوى دلالاته 0.562 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة في المستوى الإبداعي في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي وهذا يؤكد تكافؤ المجموعتين **الدرجة الكلية للاختبار:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 1.303$ ومستوى دلالاته وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي ما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

2- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق القبلي لاستبانة اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاستبانة الاتجاهات وحساب قيمة (ت) للعينتين المستقلتين فجاءت نتائج اختبار الفرضية على النحو الموضح بالجدول الآتي:

جدول (31) قيم (t- test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاستبانة الاتجاهات

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
ضابطة	33	17.7353	3.52746	.154	81	.878	غير دالة
تجريبية	50	17.8200	1.38048				

باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة ت = 0.154 ومستوى دلالاته 0.878 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاستبانة اتجاهات التلاميذ نحو القراءة، وهو ما يؤكد تكافؤ المجموعتين في الاتجاه نحو القراءة.

3- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة و التجريبية في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي وفق مستويات التحصيل (مرتفع، متوسط، ضعيف).

تم التأكد من تكافؤ التلاميذ وفق مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، ضعيف) من خلال:

1- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة ضعيفي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي.

قام الباحث باستخدام اختبار مان ويتني Man-Whitney لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين

اللتين لا تتبعان التوزيع الطبيعي فجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (32) قيم اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة

ضعيفي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي

المهارات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان - وتني	الدلالة	القرار
حرفي	ضابطة	6	6.17	37.00	-1.597-	.110	غير دال
	تجريبية	10	9.90	99.00			
	المجموع	16					
استنتاجي	ضابطة	6	8.08	48.50	-.284-	.777	غير دال
	تجريبية	10	8.75	87.50			
	المجموع	16					
نقدي	ضابطة	6	6.25	37.50	-1.503-	.133	غير دال
	تجريبية	10	9.85	98.50			
	المجموع	16					
تذوقي	ضابطة	6	8.67	52.00	-.119-	.905	غير دال
	تجريبية	10	8.40	84.00			
	المجموع	16					
إبداعي	ضابطة	6	7.25	43.50	-.877-	.380	غير دال
	تجريبية	10	9.25	92.50			
	المجموع	16					
الدرجة الكلية	ضابطة	6	6.08	36.50	-1.584-	.113	غير دال
	تجريبية	10	9.95	99.50			
	المجموع	16					

أولاً- المستوى الحرفي: باستخدام اختبار مان وتني نجد أن قيمة $Z = 1.597$ ومستوى دلالاته

0.110 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ما يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي:

لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة ضعيفي

التحصيل في المستوى الحرفي في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي ما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

ثانياً- المستوى الاستنتاجي: باستخدام اختبار مان وتني نجد أن قيمة $Z = 0.284$ ومستوى

دلالاته 0.777 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ما يؤكد صحة الفرضية الصفرية

أي لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة ضعيفي التحصيل في المستوى الاستنتاجي في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي وهذا يؤكد تكافؤ المجموعتين.

ثالثاً- **المستوى النقدي:** باستخدام اختبار مان وتتي نجد أن قيمة $Z = 1.503$ ومستوى دلالاته 0.133 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة ضعيفي التحصيل في المستوى النقدي في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي وهذا يؤكد تكافؤ المجموعتين.

رابعاً- **المستوى التذوقي:** باستخدام اختبار مان وتتي نجد أن قيمة $Z = 0.119$ ومستوى دلالاته 0.905 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة ضعيفي التحصيل في المستوى التذوقي في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي وهذا يؤكد تكافؤ المجموعتين.

خامساً- **المستوى الإبداعي:** باستخدام اختبار مان وتتي نجد أن قيمة $Z = 0.877$ ومستوى دلالاته 0.380 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة ضعيفي التحصيل في المستوى الإبداعي في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي ما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

الدرجة الكلية للاختبار: باستخدام اختبار مان وتتي نجد أن قيمة $Z = 1.584$ ومستوى دلالاته 0.113 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة ضعيفي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي ما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

2- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة متوسطي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي.

جاءت نتائج اختبار الفرضية على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (33) قيم اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة متوسطي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي.

القرار	الدلالة	قيمة مان - وتني	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد		
غير دال	.672	-.423-	485.00	25.53	19	ضابطة	حرفي
			691.00	23.83	29	تجريبية	
					48	المجموع	
غير دال	.300	-1.036-	419.00	22.05	19	ضابطة	استنتاجي
			757.00	26.10	29	تجريبية	
					48	المجموع	
غير دال	.425	-.797-	428.50	22.55	19	ضابطة	نقدي
			747.50	25.78	29	تجريبية	
					48	المجموع	
غير دال	.828	-.218-	475.50	25.03	19	ضابطة	تنوقي
			700.50	24.16	29	تجريبية	
					48	المجموع	
غير دال	.833	-.210-	456.00	24.00	19	ضابطة	ابداعي
			720.00	24.83	29	تجريبية	
					48	المجموع	
غير دال	.966	-.042-	467.50	24.61	19	ضابطة	الدرجة الكلية
			708.50	24.43	29	تجريبية	
					48	المجموع	

أولاً- المستوى الحرفي: باستخدام اختبار مان وتني نجد أن قيمة $Z = 0.423$ ومستوى دلالاته 0.672 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة متوسطي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي. في المستوى الحرفي في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي ما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

ثانياً- المستوى الاستنتاجي: باستخدام اختبار مان وتني نجد أن قيمة $Z = 1.036$ ومستوى دلالاته 0.300 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و هذا يؤكد صحة الفرضية

الصفريية أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيية و الضابطة متوسطي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي في المستوى الاستنتاجي في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي ما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

ثالثاً- المستوى النقدي: باستخدام اختبار مان وتني نجد أن قيمة $Z = 0.797$ ومستوى دلالاته 0.425 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و هذا يؤكد صحة الفرضية الصفريية أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيية و الضابطة متوسطي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي في المستوى النقدي في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي ما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

رابعاً- المستوى التدوقي: باستخدام اختبار مان وتني نجد أن قيمة $Z = 0.218$ ومستوى دلالاته 0.828 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و هذا يؤكد صحة الفرضية الصفريية أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيية و الضابطة متوسطي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي في المستوى التدوقي في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي ما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

خامساً- المستوى الإبداعي: باستخدام اختبار مان وتني نجد أن قيمة $Z = 0.210$ ومستوى دلالاته 0.833 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و هذا يؤكد صحة الفرضية الصفريية أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيية و الضابطة متوسطي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي في المستوى الإبداعي في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي ما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

الدرجة الكلية للاختبار: باستخدام اختبار مان وتني نجد أن قيمة $Z = 0.042$ ومستوى دلالاته 0.966 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و هذا يؤكد صحة الفرضية الصفريية أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيية و الضابطة متوسطي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي الكلي ما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

3- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيية و الضابطة مرتفعي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي.

جاءت نتائج الفرضية على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (34) قيم اختبار مان ويتي لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة مرتفعي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي.

القرار	الدلالة	قيمة مان - وتي	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد		
غير دال	.323	-.988-	69.00	8.63	8	ضابطة	حرفي
			121.00	11.00	11	تجريبية	
					19	المجموع	
غير دال	.363	-.910-	69.50	8.69	8	ضابطة	استنتاجي
			120.50	10.95	11	تجريبية	
					19	المجموع	
غير دال	.799	-.255-	77.00	9.63	8	ضابطة	نقدي
			113.00	10.27	11	تجريبية	
					19	المجموع	
غير دال	.444	-.766-	89.00	9.18	8	ضابطة	تنوقي
			101.00	11.13	11	تجريبية	
					19	المجموع	
غير دال	.402	-.839-	70.00	8.75	8	ضابطة	ابداعي
			120.00	10.91	11	تجريبية	
					19	المجموع	
غير دال	.617	-.501-	74.00	9.25	8	ضابطة	الدرجة الكلية
			116.00	10.55	11	تجريبية	
					19	المجموع	

أولاً- المستوى الحرفي: باستخدام اختبار مان وتي نجد أن قيمة $Z = 0.988$ ومستوى دلالاته 0.323 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة مرتفعي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي في المستوى الحرفي ما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

ثانياً- المستوى الاستنتاجي: باستخدام اختبار مان وتي نجد أن قيمة $Z = 0.910$ ومستوى دلالاته 0.363 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة مرتفعي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي في المستوى الاستنتاجي ما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

ثالثاً- **المستوى النقدي:** باستخدام اختبار مان وتني نجد أن قيمة $Z = 0.255$ ومستوى دلالاته 0.799 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة مرتفعي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي في المستوى النقدي ما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

رابعاً- **المستوى التدقيقي:** باستخدام اختبار مان وتني نجد أن قيمة $Z = 0.766$ ومستوى دلالاته 0.444 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة مرتفعي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي في المستوى التدقيقي ما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

خامساً- **المستوى الإبداعي:** باستخدام اختبار مان وتني نجد أن قيمة $Z = 0.839$ ومستوى دلالاته 0.402 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة مرتفعي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي في المستوى الاستنتاجي ما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

الدرجة الكلية للاختبار: باستخدام اختبار مان وتني نجد أن قيمة $Z = 0.501$ ومستوى دلالاته 0.617 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة مرتفعي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي الكلي ما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

3-2- تطبيق البرنامج التدريسي:

بعد الانتهاء من تطبيق الاختبارات القبليّة، بدأ تطبيق البرنامج التدريسي وذلك في الفترة الواقعة بين 2013/10/7 وإلى 2013/11/8 بواقع ثلاث حصص أسبوعياً لكل شعبة من شعب العينة، وذلك في إطار البرنامج الأسبوعي لتوزيع حصص مادة القراءة المعتمد في كل مدرسة، وبذلك تطلب تنفيذ البرنامج التدريسي بطريقة لعب الأدوار، خمس عشرة حصة دراسية للشعبة التجريبية وخمس عشرة حصة دراسية للمجموعة الضابطة التي درست بالطرائق السائدة، و بلغ عدد حصص تدريس البرنامج التدريسي ثلاثون حصة، حيث حُصّصت الحصة الأولى لكل شعبة في تهيئة التلاميذ وتقديم فكرة عن طبيعة التدريس بطريقة لعب الأدوار والتمهيد للدرس وقراءته وقراءة

التلاميذ وتحديد الأدوار وتوزيعها وفي الحصة الثانية يتم القيام بالأدوار الموكلة للتلاميذ وتقويم للعمل وفي الحصة الثالثة حل تدريبات الدرس، و بلغ عدد حصص تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي قلياً و بعدياً ومؤجلاً (6) حصص دراسية بمعدل (2) حصتين لكل اختبار، توزعت على حصتين للاختبار القبلي وحصتين للاختبار البعدي المباشر وحصتين للاختبار البعدي المؤجل، إضافة إلى حصتين لاستبانة الاتجاهات لكل مجموعة من مجموعتي البحث، وقام الباحث بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة لمنع تدخل أية عوامل خارجية، بعد أن تمّ الاتفاق مع مدير المدرسة ومعلمة الصفّ على مواعيد تنفيذ كلّ درس بحيث يكون في نفس اليوم للمجموعة التجريبية.

3-3- التطبيق البعدي المباشر لاختبار الاستيعاب القرائي واستبانة الاتجاهات:

بعد الانتهاء من تدريس الوحدات الثلاث بطريقة لعب الأدوار للمجموعة التجريبية وبالطرائق الاعتيادية للمجموعة الضابطة، طبق الباحث اختبار الاستيعاب القرائي واستبانة الاتجاهات بهدف تعرّف فاعلية التعلم وفق طريقة لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي وتنمية اتجاهات التلاميذ نحو القراءة، مقارنة مع الطرائق الاعتيادية.

وجرى تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي واستبانة الاتجاهات على تلاميذ العنتين التجريبية والضابطة وفق البرنامج الزمني الآتي:

جدول (35) البرنامج الزمني للتطبيق البعدي المباشر لاختبار الاستيعاب القرائي واستبانة الاتجاهات.

نوع الاختبار	مدرسة السمح الخولاني	ظاهر الجزائري
	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
	اليوم والتاريخ:	اليوم والتاريخ:
اختبار الاستيعاب القرائي	الثلاثاء/2013/11/12	الأربعاء/2103/11/13
استبانة الاتجاهات	الأربعاء/2013/11/13	الأربعاء/2013 /11/13

وفور الانتهاء من تطبيق هذه الاختبارات، قام الباحث بتصحيح بنودها وفق السلم ذاته الذي استخدمه في تصحيح بنود الاختبار القبلي، وذلك تمهيداً لمعالجة النتائج إحصائياً.

4-3- التطبيق البعدي المؤجل لاختبار الاستيعاب القرائي:

جرى التطبيق البعدي المؤجل لاختبار الاستيعاب القرائي على العينة التجريبية والضابطة، بعد مضي فترة من الزمن على تطبيق الاختبار البعدي المباشر، بهدف تعرف فاعلية طريقة لعب الأدوار في بقاء أثر التعلم ومدى الاحتفاظ بالمعلومات التي درسوها ومدى ثباتها بعد انقضاء فترة على تعلمها. والجدول الآتي يبين تواريخ تطبيق هذه الاختبارات :

جدول (36) البرنامج الزمني للتطبيق البعدي المؤجل لاختبار الاستيعاب القرائي .

نوع الاختبار	مدرسة السمح الخولاني	ظاهر الجزائري
اختبار الاستيعاب القرائي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
	اليوم والتاريخ	اليوم والتاريخ
	الثلاثاء/2013/12/10	الأربعاء/2013/12/12

وقد قام الباحث مباشرة بتصحيح أوراق الاختبار للمجموعتين التجريبية والضابطة مستعيناً بسلم التصحيح المعد للاختبار القبلي والبعدي المباشر، تمهيداً للمعالجة الإحصائية.

-الأساليب الإحصائية المستخدمة:

*اختبار ت لعينتين مرتبطتين (Paired-samples t-test): استُخدم لمقارنة متوسطات

درجات طلبة المجموعة الواحدة في الاختبار أو استبانة الاتجاهات قبل تطبيق البرنامج التعليمي ويعد تطبيقه (قبلياً وبعدياً).

*ألفا كرونباخ لحساب الثبات.

*معادلة بلاك لحساب نسبة الكسب المعدل لقياس فاعلية البرنامج.

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{1م - 2م}{ع} + \frac{1م - 2م}{ع - 1م}$$

حيث 2م = المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية و 1م = المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة وع = عدد المهارات في كل مستوى .

*اختبار (ت) t-test للعينتين المستقلتين (independent samples test) لتحليل الفروق

بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين، التجريبية والضابطة.

*معادلة سبيرمان براون:- استخدمت هذه المعادلة لتصحيح معامل ثبات الاختبارات.

*اختبار مان وويتني لحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (مستويات التحصيل).

*معاملات السهولة والصعوبة والتمييز: للتحليل الإحصائي لبنود الاختبارات.

معامل الارتباط بيرسون (K.Pearson): استخدم معامل ارتباط بيرسون (K.Pearson) لحساب الثبات واستخراج علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار. وقد استخدم المعيار الآتي لتحديد قوة معامل الارتباط (فهمي، 2003، 537-539):

جدول رقم (37): قوة معامل الارتباط بدلالة القيمة العددية له

مدى معامل الارتباط	قوة معامل الارتباط
1+ أو 1-	تام
من 0.80 إلى 0.99	عال جداً
من 0.60 إلى 0.79	عال
من 0.40 إلى 0.59	متوسط
من 0.20 إلى 0.39	ضعيف
من 0.01 إلى 0.19	ضعيف جداً
صفر	لا توجد علاقة خطية

■ **حجم الأثر:** يعتمد بعض الباحثين في تقرير نتائجهم على الدلالة الإحصائية للنسبة التائية (ت)، دون محاولة الكشف عن مقدار العلاقة القائمة بين المتغيرين ما يؤدي إلى مغالاة في تفسير النتائج اعتماداً على دلالة قيمة (ت)، وعندما تكون قيمتها دالة إحصائياً يكون هناك تأثير غير صفري للمتغير المستقل في المتغير التابع، إلا أنه لا يدل على حجم الأثر أو درجة العلاقة بين المتغيرين، وقد لا تعني دلالة (ت) الإحصائية وجود علاقة قوية بين المتغيرين، لذا يجب تحديد قوة هذه العلاقة أو (قوة الأثر)، ويتم ذلك: [في حالة اختبار (ت)] من خلال استخدام (إيتا²) ويرمز لها (η²) وحسبت يدوياً بالعلاقة:

$$T^2$$

$$\eta^2 = \frac{T^2}{df + T^2}$$

η²: إيتا مربع T²: قيمة (t-test) للتربيع df: درجة الحرية
وقد استخدم المقياس الآتي لتفسير قوة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع نقلاً عن (العاتكي، 2011)، (فهمي، 2003، 485-486):

جدول (38): معيار حجم الأثر

التقدير	حجم الأثر
حجم أثر مرتفع	60% فأكثر
حجم أثر متوسط	من (50%) إلى (60%)
حجم أثر ضعيف	أقل من (50%)

الفصل السادس: عرض النتائج وتفسيرها

مقدمة:

التحقق من فرضيات البحث والإجابة عن سؤال البحث.

الفرضيات المتعلقة باختبار الاستيعاب القرائي.

الفرضيات المتعلقة بمستويات التحصيل الدراسي.

الفرضيات المتعلقة باستبانة اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.

الفصل السادس - عرض النتائج وتفسيرها

مقدمة:

قام الباحث للإجابة عن سؤال البحث الرئيس والتحقق من فرضياته، بتصحيح اختبار الاستيعاب القرائي واستبانة اتجاهات التلاميذ نحو القراءة (القبلي والبعدي المباشر و المؤجل) واستخراج النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائياً، وحساب فاعلية البرنامج القائم على التعلم عن طريق لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي وتنمية اتجاهاتهم نحو القراءة مقارنة بالطرائق الاعتيادية للمجموعة الضابطة وذلك على النحو الآتي:

التحقق من صحة فرضيات البحث والإجابة عن سؤال البحث الرئيس:

- للإجابة عن سؤال البحث الرئيس اعتمد الباحث ما يلي:
- التحقق من صحة الفرضيات المتعلقة بحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار الاستيعاب القرائي لكل مجموعة باستخدام اختبار ت لعينتين مرتبطتين (Paired-samples t-test)
- التحقق من صحة الفرضيات المتعلقة بحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل للاختبار لكل مجموعة باستخدام اختبار ت لعينتين مرتبطتين (Paired-samples t-test).
- التحقق من صحة الفرضيات المتعلقة بحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة نتيجة التطبيق البعدي المباشر للاختبار باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين (independent samples test).
- التحقق من فرضيات البحث المتعلقة بحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ حسب المستوى التحصيلي (مرتفع، متوسط، ضعيف) باستخدام اختبار (مان وبيتني Man-Whitney).
- حساب نسبة الكسب المعدل وفق معامل بلاك في حال كانت قيم ت دالة إحصائياً.
- حساب حجم الأثر باستخدام (مربع ايتا).

الفرضيات المتعلقة باختبار الاستيعاب القرائي.

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار الاستيعاب القرائي.

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار الاستيعاب القرائي، واستخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين، جاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (39) قيم t-test لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعة الضابطة

في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار الاستيعاب القرائي.

حجم الأثر	القرار	الدلالة	د.ح	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الاختبار	المستوى
0.50	دالة	.000	32	4.704	2.1863	4.727	33	قبلي	حرفي
					2.512	6.424	33	بعدي	
0.50	دالة	.000	32	4.664	2.038	4.363	33	قبلي	استنتاجي
					2.333	6.545	33	بعدي	
0.50	دالة	.000	32	4.665	1.100	1.909	33	قبلي	نقدي
					1.732	3.757	33	بعدي	
0.55	دالة	.000	32	5.292	1.259	1.515	33	قبلي	تذوقي
					1.344	3.606	33	بعدي	
0.56	دالة	.000	32	5.448	1.253	2.454	33	قبلي	ابداعي
					1.493	4.333	33	بعدي	
0.52	دالة	.000	32	4.549	5.543	14.969	33	قبلي	الدرجة الكلية
					7.304	24.66	33	بعدي	

يتبين من الجدول (39) ما يلي:

أولاً- المستوى الحرفي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة ت = 7.704 ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي

و البعدي في المستوى الحرفي في اختبار الاستيعاب القرائي لمصلحة الاختبار البعدي، ولدى حساب حجم الأثر تبين أن قيمته بلغت (0.50) وبالعودة إلى الجدول (39) يتبين أنه حجم أثر متوسط، ما يدل على أن فاعلية الطرائق الاعتيادية في تحسين المستوى الحرفي كان متوسطاً.

ثانياً- المستوى الاستنتاجي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 4.664$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي و البعدي في المستوى الاستنتاجي في اختبار الاستيعاب القرائي لمصلحة الاختبار البعدي، ولدى حساب حجم الأثر تبين أن قيمته بلغت (0.50) وبالعودة إلى الجدول (39) يتبين أنه حجم أثر متوسط، ما يدل على أن فاعلية الطرائق الاعتيادية في تحسين المستوى الاستنتاجي كان متوسطاً.

ثالثاً- المستوى النقدي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 4.664$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي و البعدي في المستوى النقدي في اختبار الاستيعاب القرائي لمصلحة الاختبار البعدي، ولدى حساب حجم الأثر تبين أن قيمته بلغت (0.50) وبالعودة إلى الجدول (39) يتبين أنه حجم أثر متوسط، ما يدل على أن فاعلية الطرائق الاعتيادية في تحسين المستوى النقدي كان متوسطاً.

رابعاً- المستوى التدوقي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 5.292$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي و البعدي في المستوى التدوقي في اختبار الاستيعاب القرائي لمصلحة الاختبار البعدي، ولدى حساب حجم الأثر تبين أن قيمته بلغت (0.55) وبالعودة إلى الجدول (39) يتبين أنه حجم أثر متوسط ما يدل على أن فاعلية الطرائق الاعتيادية في تحسين المستوى التدوقي كان متوسطاً.

خامساً- المستوى الإبداعي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 5.446$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية

الصفيرية أي توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي و البعدي في المستوى الإبداعي، ولدى حساب حجم الأثر تبين أن قيمته بلغت (0.56) وبالعودة إلى الجدول (39) يتبين أنه حجم أثر متوسط ما يدل على أن فاعلية الطرائق الاعتيادية في تحسين المستوى الإبداعي كان متوسطاً.

الدرجة الكلية للاختبار: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 4.549$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفيرية أي توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي ودرجاتهم في الاختبار البعدي لمصلحة الاختبار البعدي، ولدى حساب حجم الأثر تبين أن قيمته بلغت (0.521) وبالعودة إلى الجدول (39) يتبين أنه حجم أثر متوسط يدل على أن فاعلية الطرائق الاعتيادية في تحسين الاستيعاب القرائي الكلي كان متوسطاً.

1- تفسير النتيجة-ضابطة (قبلي وبعدي):

يمكن ردّ هذه النتيجة إلى أن التلاميذ في المجموعة الضابطة قد تعرضوا للاختبار القبلي قبل أن يكون لديهم أية معلومات عن محتوى الوحدات الثلاث من كتاب القراءة-الجزء الأول- وما حصلوا عليه من درجات متدنية في الاختبار، كانت نتيجة خبراتهم ومعلوماتهم السابقة، أما التحسن الذي طرأ عليهم في نتيجة الاختبار البعدي، فهو بسبب تعليمهم دروس القراءة وفق الطرائق الاعتيادية، وإلى الجهود المبذولة من قبل المعلمين في العملية التعليمية، وإثمه من غير الموضوعية أن تكون نتائج تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي نفسها، أو لا يوجد أي أثر للتعليم، فقد استطاع التلاميذ تحديد الزمان والمكان المناسبين، وتسمية الشخصيات الواردة في الدرس، وتحليل جملة إلى كلمات بشكل صحيح، وفشل البعض في استخدام حرف الجر أو الفعل المناسب في الفراغ، كما واجه البعض صعوبة في تحديد أضداداً للكلمات، وتوجيه جملة إلى شخصية أعجبهم في الدرس، أو ابداء الرأي حول الفائدة من الدرس، ووضع عنوان جديد للدرس وهذا ما أكدته دراسة كلٌّ من (العاتكي، 2012؛ رمضان، 2014؛ العمالي، 2009) من وجود تحسن في نتائج المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، كما أظهرت النتائج أن المستوى الإبداعي جاء في المرتبة الأولى يليه المستوى التنوقي ثم الحرفي فالنقدي وجاء المستوى الاستنتاجي في المرتبة الأخيرة، وهذا يشير إلى أن التلاميذ يملكون قدرات عقلية وإمكانات كبيرة

رغم الظروف الحالية التي يمر بها القطر العربي السوري، لذا فإنّ كلّ معلم يسعى وبيدلاً جهداً كبيراً ليصل بالمتعلمين إلى التفوق والنجاح، ولكنّه يبقى يستخدم الطرائق التي لا تعتمد على فاعلية المتعلم؛ وإنما تعتمد على الحفظ والتلقين، وتنفيذ الخطة المرسومة من قبل وزارة التربية ومن قبل الموجهين التربويين المشرفين على المدارس، وهذا ما أكدته وزارة التربية من أنّ المعلمين ما زالوا يستخدمون طرائق التدريس الاعتيادية.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار الاستيعاب القرائي.

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار الاستيعاب القرائي، واستخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين جاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:
جدول (40) قيم **t-test** لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستيعاب القرائي.

حجم الأثر	القرار	الدلالة	د.ح	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الاختبار	المستوى
0.89	دالة	.000	49	19.480	1.40	4.98	50	قبلي	حرفي
					2.31376	12.44	50	بعدي	
0.92	دالة	.000	49	16.474	1.52	4.92	50	قبلي	استنتاجي
					2.40	11.56	50	بعدي	
0.85	دالة	.000	49	11.466	1.87	2.54	50	قبلي	نقدي
					1.99	6.98	50	بعدي	
0.86	دالة	.000	49	11.985	1.69	1.50	50	قبلي	تنوقي
					2.27	6.30	50	بعدي	
0.86	دالة	.000	49	12.256	1.27	2.62	50	قبلي	ابداعي
					2.30	7.18	50	بعدي	
0.87	دالة	.000	49	17.557	5.43	16.56	50	قبلي	الدرجة الكلية
					9.83	44.46	50	بعدي	

يتبين من الجدول (40) ما يلي:

أولاً- المستوى الحرفي: باستخدام اختبار ت ستيودنت تبين أن قيمة $t = 19.480$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي و البعدي في المستوى الحرفي لمصلحة الاختبار البعدي، ما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم، ولدى حساب حجم الأثر تبين أن قيمته بلغت (0.891) ويشير إلى حجم أثر مرتفع، ما يدل على فاعلية طريقة لعب الأدوار في تحسين مهارات المستوى الحرفي.

ثانياً- المستوى الاستنتاجي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 16.474$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي في المستوى الاستنتاجي لمصلحة الاختبار البعدي ما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم، ولدى حساب حجم الأثر تبين أن قيمته بلغت (0.920) ويشير إلى حجم أثر مرتفع، ما يدل على فاعلية طريقة لعب الأدوار في تحسين مهارات المستوى الاستنتاجي.

ثالثاً- المستوى النقدي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 11.466$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي في المستوى النقدي في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي لمصلحة الاختبار البعدي، ما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم، ولدى حساب حجم الأثر تبين أن قيمته بلغت (0.853) وبالعودة إلى الجدول (40) يتبين أنه حجم أثر مرتفع ما يدل على فاعلية طريقة لعب الأدوار في تحسين مهارات المستوى النقدي.

رابعاً- المستوى التذوقي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 11.985$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي و البعدي في المستوى التذوقي في اختبار الاستيعاب القرائي لمصلحة الاختبار البعدي، ما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم، ولدى حساب حجم الأثر تبين أن قيمته بلغت

(0.863) وبالعودة إلى الجدول (40) يتبين أنه حجم أثر مرتفع ما يدل على فاعلية طريقة لعب الأدوار في تحسين مهارات المستوى التذوقي.

خامساً- المستوى الإبداعي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 12.256$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي في المستوى الإبداعي في اختبار الاستيعاب القرائي لمصلحة الاختبار البعدي، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم، ولدى حساب حجم الأثر تبين أن قيمته بلغت (0.868) وبالعودة إلى الجدول (40) يتبين أنه حجم أثر مرتفع يدل على فاعلية طريقة لعب الأدوار في تحسين مهارات المستوى الإبداعي.

الدرجة الكلية للاختبار: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 17.557$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي ودرجاتهم في الاختبار البعدي لمصلحة الاختبار البعدي ما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم، ولدى حساب حجم الأثر تبين أن قيمته بلغت (0.876) ويشير إلى حجم أثر مرتفع، ما يدل على فاعلية لعب الأدوار في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي بمستوياته كافة.

2- تفسير النتيجة- تجريبية (قبلي وبعدي):

أظهرت نتائج الدراسة فوقاً دالة إحصائية في الاختبار البعدي في جميع مستوياته وعلى الدرجة الكلية للاختبار بحجم أثر مرتفع تدرج بين (0.85 و 0.92) مما يشير إلى فاعلية طريقة لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي في حدود البحث الحالي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات التي تناولت لعب الأدوار نذكر منها دراسة (العماري، 2009) التي أظهرت تفوق طريقة لعب الأدوار في تنمية التفكير التأملي ودراسة (القدومي، 2007) التي أظهرت فاعلية اللعب في رفع مستوى التحصيل في اللغة الانكليزية، ودراسة (الكخن وهنية، 2009) التي أظهرت فاعلية الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية لطالبات الصف العاشر، ودراسة (حلس، 2011) التي أظهرت فاعلية لعب الأدوار في تنمية المفاهيم التاريخية، ودراسة (أمين، 2008) التي أظهرت فاعلية إستراتيجية تبادل الأدوار في

تنمية التفكير الناقد في مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، فتلاميذ المجموعتين التجريبية في الاختبار القبلي لم تكن لديهم أية معلومات عن دروس الوحدات الثلاث من كتاب القراءة قبل أن يتلقوا البرنامج التدريسي وفق طريقة لعب الأدوار، وما حصل عليه تلاميذ المجموعة التجريبية من درجات كانت نتيجة معلوماتهم وخبراتهم السابقة، و بعد أن تعلموا الدروس ذاتها وفق طريقة لعب الأدوار و تطبيق الاختبار البعدي المباشر جاءت درجاتهم في هذا الاختبار نتيجة ما تعلموه وما اكتسبوه من معارف عند تنفيذ البرنامج التدريسي

فقد استطاع التلاميذ تحديد الشخصيات الواردة في الدرس، وتسمية المكان، وتكوين جملة على نمط جملة مماثلة، واستخدام الأفعال والحروف بشكل صحيح، وشرح مفردات الدرس، واعطاء ضد لبعض الكلمات، وربط السبب بالنتيجة، وتوجيه جملة إلى شخصية أعجبته، ونقد بعض المواقف المعروضة عليهم، وتخيل أنفسهم مكان إحدى شخصيات الدرس، واقتراح عنوان جديد للدرس، وتحديد الفائدة من الدرس، وذلك بسبب ما تتيحه طريقة لعب الأدوار من فاعلية ونشاط للتلاميذ في مراحل الدرس جميعها، فقد ورّع التلاميذ إلى مجموعات متنوعة، فبعضهم لأداء الأدوار المحددة، وبعضهم لتسجيل الملاحظات حول أداء زملائهم، وبعضهم لطرح الأسئلة، وبعضهم لشرح معاني المفردات، وبعضهم لإعطاء ضد لبعض الكلمات، ثم اختيار مجموعة ثانية لتنفيذ ما تم ذكره، وبالتالي فقد تحوّل الصف إلى ما يشبه خلية نحل، شارك التلاميذ في مراحل الدرس جميعها؛ مع مراعاة المعلم للفروق الفردية بين التلاميذ، والتركيز على التلاميذ الخجولين الذين يشعرون بالارتباك والخوف والرجح من المشاركة، ودفعهم نحو المشاركة الفعالة في مراحل الدرس، وهذا ما أظهرته نتائج البرامج والطرائق التي تعتمد على فاعلية ومشاركة التلاميذ والطلبة في العملية التعليمية، وانعكاس ذلك على مستواهم الدراسي أو في تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير التأملي، والتفكير الاستدلالي، والتعلم التعاوني، والتعلم التبادلي، والقباعات الست وغيرها من الطرائق التفاعلية، وجاء ترتيب مستويات الاستيعاب القرائي وفق ما يلي:

جاء في المرتبة الأولى المستوى الاستنتاجي بحجم أثر مرتفع مقداره (0.92).

جاء في المرتبة الثانية المستوى الحرفي بحجم أثر مرتفع مقداره (0.89).

جاء في المرتبة الثالثة كلاً من المستويين التذوقي والإبداعي بحجم أثر مرتفع مقداره (0.86).

جاء في المرتبة الأخيرة المستوى النقدي بحجم أثر مرتفع مقداره (0.85).

3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي.

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الاستيعاب القرائي، واستخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين، جاءت النتائج على النحو الآتي:
جدول (41) قيم t-test لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين (الضابطة و التجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي.

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار																																																												
حرفي	تجريبية	50	12.44	2.316	10.03	81	.000	دالة																																																												
	ضابطة	33	6.42	2.30					استنتاجي	تجريبية	50	11.56	2.40	9.543	81	.000	دالة	ضابطة	33	6.54	2.38	نقدي	تجريبية	50	6.98	1.99	7.301	81	.000	دالة	ضابطة	33	3.75	1.72	تذوقي	تجريبية	50	6.30	2.274	7.487	81	.000	دالة	ضابطة	33	3.60	1.49	إبداعي	تجريبية	50	7.18	2.30	6.431	81	.000	دالة	ضابطة	33	4.33	1.61	الدرجة الكلية	تجريبية	50	44.46	9.83	9.852	81	.000
استنتاجي	تجريبية	50	11.56	2.40	9.543	81	.000	دالة																																																												
	ضابطة	33	6.54	2.38					نقدي	تجريبية	50	6.98	1.99	7.301	81	.000	دالة	ضابطة	33	3.75	1.72	تذوقي	تجريبية	50	6.30	2.274	7.487	81	.000	دالة	ضابطة	33	3.60	1.49	إبداعي	تجريبية	50	7.18	2.30	6.431	81	.000	دالة	ضابطة	33	4.33	1.61	الدرجة الكلية	تجريبية	50	44.46	9.83	9.852	81	.000	دالة	ضابطة	33	24.69	7.37								
نقدي	تجريبية	50	6.98	1.99	7.301	81	.000	دالة																																																												
	ضابطة	33	3.75	1.72					تذوقي	تجريبية	50	6.30	2.274	7.487	81	.000	دالة	ضابطة	33	3.60	1.49	إبداعي	تجريبية	50	7.18	2.30	6.431	81	.000	دالة	ضابطة	33	4.33	1.61	الدرجة الكلية	تجريبية	50	44.46	9.83	9.852	81	.000	دالة	ضابطة	33	24.69	7.37																					
تذوقي	تجريبية	50	6.30	2.274	7.487	81	.000	دالة																																																												
	ضابطة	33	3.60	1.49					إبداعي	تجريبية	50	7.18	2.30	6.431	81	.000	دالة	ضابطة	33	4.33	1.61	الدرجة الكلية	تجريبية	50	44.46	9.83	9.852	81	.000	دالة	ضابطة	33	24.69	7.37																																		
إبداعي	تجريبية	50	7.18	2.30	6.431	81	.000	دالة																																																												
	ضابطة	33	4.33	1.61					الدرجة الكلية	تجريبية	50	44.46	9.83	9.852	81	.000	دالة	ضابطة	33	24.69	7.37																																															
الدرجة الكلية	تجريبية	50	44.46	9.83	9.852	81	.000	دالة																																																												
	ضابطة	33	24.69	7.37																																																																

يتبين من الجدول (41) ما يلي:

أولاً- المستوى الحرفي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة ت = 10.030 ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في المستوى الحرفي في الاختبار البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية، ما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين مهارات المستوى الحرفي.

ثانياً- المستوى الاستنتاجي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أنّ قيمة ت = 9.543 ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في المستوى الاستنتاجي لمصلحة المجموعة التجريبية، ما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين مهارات المستوى الاستنتاجي.

ثالثاً- المستوى النقدي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أنّ قيمة ت = 7.301 ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في المستوى النقدي لمصلحة المجموعة التجريبية، ما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين مهارات المستوى النقدي.

رابعاً- المستوى التدقيقي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أنّ قيمة ت = 7.487 ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في المستوى التدقيقي لمصلحة المجموعة التجريبية، ما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين مهارات المستوى التدقيقي.

خامساً- المستوى الإبداعي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أنّ قيمة ت = 6.431 ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في المستوى الإبداعي لمصلحة المجموعة التجريبية، ما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين مهارات المستوى الإبداعي.

الدرجة الكلية للاختبار: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أنّ قيمة ت = 9.852 ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية، ما يؤكد فاعلية البرنامج وفق طريقة لعب الأدوار في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي بكلّ مستوياته.

3- تفسير النتيجة- ضابطة بعدي وتجريبية بعدي:

أظهرت النتائج تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في جميع مستويات اختبار الاستيعاب القرائي وعلى الدرجة الكلية للاختبار، ما يؤكد فاعلية طريقة لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي وهذا ما أظهرته نتائج دراسة (هيلات، 2010؛ وفهمي، 2001 وأبو موسى، 2007؛ والشخريتي، 2010) حيث أكدت هذه الدراسات فاعلية لعب الأدوار في تحسين التحصيل الدراسي في اللغة العربية والنحو والتعبير واللغة الانكليزية، وذلك من خلال الأدوار التي يقوم بها التلاميذ أثناء تنفيذ الدروس.

كما حُسب معامل (بلاك) للكسب المعدل في حال كانت قيم ت دالة إحصائياً لتعرّف فاعلية البرنامج القائم على التعلم وفق طريقة لعب الأدوار، من خلال حساب المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي، وتطبيق قانون بلاك (Black) لاختبار الفاعلية والذي ينص على:

حيث: م1 = المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ في اختبار الاستيعاب القرائي (القبلي).

م2 = المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ في اختبار الاستيعاب القرائي (البعدي).

ع = الدرجة العظمى للاختبار (60) حسب الباحث.

ويتطبيق القانون السابق على متوسطات درجات إجابات التلاميذ في اختبار الاستيعاب القرائي

القبلي والبعدي ، تم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول الآتي:

جدول (42) الكسب المعدل في الاختبار القبلي والبعدي لدرجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	المستويات	العدد	المتوسط الحسابي للاختبار القبلي	المتوسط الحسابي للاختبار البعدي	الكسب المعدل
التجريبية	الحرفي		4.98	12.44	1.23
	الاستنتاجي		4.92	11.56	1.19
	النقدي		2.54	6.98	1.03
	التنوقّي		1.50	6.30	1.04
	الإبداعي		2.62	7.18	1.06
	الكلي		16.56	44.46	1.10
الضابطة	الحرفي		4.72	6.42	0.26
	الاستنتاجي		4.36	6.54	0.34
	النقدي		1.90	3.75	0.27
	التنوقّي		1.51	3.60	0.44
	الإبداعي		2.45	4.33	0.42
	الكلي		14.96	24.66	0.37
المجموع			الدرجة العظمى للاختبار = 60 درجة		

يتضح من الجدول (44) أنّ المجموعة التجريبية وصلت إلى نسبة الكسب المعدل المعيارية التي حددها بلاك (Black) وبلغت نسبتها (1.10) متجاوزةً بذلك الواحد الصحيح، ما يدلّ على فاعلية البرنامج التدريسي وفق طريقة لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي، وحصل المستوى الحرفي على أعلى النسب يليه المستوى الاستنتاجي ثم المستوى الإبداعي فالتنوقّي، وحصل المستوى النقدي على أدنى مستوى من معامل بلاك، وبذلك تمّت الإجابة عن سؤال البحث الرئيس: ما فاعلية البرنامج التدريسي وفق طريقة لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي؟.

4- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعة الضابطة في التطبيقين (البعدي و المؤجل) لاختبار الاستيعاب القرائي.

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في المجموعة الضابطة في التطبيقين (البعدي المباشر والبعدي المؤجل) لاختبار الاستيعاب القرائي، واستخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين، جاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (43) قيم t-test حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين (البعدي والمؤجل) لاختبار الاستيعاب القرائي.

المستويات	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
حرفي	بعدي	33	6.96	2.87	.820	32	.415	غير دالة
	مؤجل	33	6.42	2.51				
استنتاجي	بعدي	33	6.66	2.62	198	32	.844	غير دالة
	مؤجل	33	6.54	2.33				
نقدي	بعدي	33	3.75	1.73	1.222	32	.226	غير دالة
	مؤجل	33	4.24	1.47				
تذوقي	بعدي	33	3.60	1.34	.221	32	.826	غير دالة
	مؤجل	33	3.51	1.93				
إبداعي	بعدي	33	4.33	1.49	.332	32	.741	غير دالة
	مؤجل	33	4.18	2.15				
الدرجة الكلية	بعدي	33	24.66	7.30	.436	32	.664	غير دالة
	مؤجل	33	25.57	9.48				

يتبين من الجدول (43) ما يلي:

أولاً- المستوى الحرفي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة ت = 0.820 ومستوى دلالاته 0.415 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي والاختبار المؤجل في مهارات المستوى الحرفي.

ثانياً- **المستوى الاستنتاجي:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أنّ قيمة $t = 0.198$ ومستوى دلالاته 0.844 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي و الاختبار المؤجل في مهارات المستوى الاستنتاجي.

ثالثاً- **المستوى النقدي:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أنّ قيمة $t = 1.222$ ومستوى دلالاته 0.226 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي و الاختبار المؤجل في مهارات المستوى النقدي.

رابعاً- **المستوى التدقيقي:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أنّ قيمة $t = 0.221$ ومستوى دلالاته 0.826 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي و الاختبار المؤجل في مهارات المستوى التدقيقي.

خامساً- **المستوى الإبداعي:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أنّ قيمة $t = 0.332$ ومستوى دلالاته 0.741 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي و الاختبار المؤجل في مهارات المستوى الإبداعي.

الدرجة الكلية للاختبار: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أنّ قيمة $t = 0.436$ ومستوى دلالاته 0.664 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي و متوسط درجاتهم في الاختبار المؤجل.

4- تفسير النتيجة- ضابطة بعدي وضابطة مؤجل: بالنظر إلى المتوسطات الحسابية لتلاميذ

المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار الاستيعاب القرائي، تبين أنّ التلاميذ لم يفقدوا قسماً كبيراً من معلوماتهم وما زالوا يحتفظون بها بعد شهر من التطبيق الأول، ويرجع الباحث التفسير الآتي:

مازال معلّمونا يملكون القدرة على العطاء للحصول على نتائج ايجابية في تحصيل تلاميذهم، بل يصل في معظم الأحيان إلى التنافس بين المعلّمين في رفع المستوى التحصيلي لتلاميذهم والشعور بالفخر والاعتزاز بأنّ شعبتهم متقدمة ومتميزة عن الشعب الأخرى، إضافةً إلى قيام المعلّمين بتكليف التلاميذ بالواجبات الصفيّة والمنزلية، والتي تدفعهم وتشجعهم نحو التفوق والنجاح، وكذلك إجراء المذكرات الشهرية التي تجعل التلاميذ يقومون بمراجعة الدروس استعداداً لأداء المذكرات، ولا ننسى دور واهتمام الأهل بالتلاميذ، وبالعودة إلى الجدول (43) الذي يبين متوسط فاقد الكسب بين الاختبارين البعدي المباشر والبعدي المؤجّل نجد تأكيداً لهذه النتيجة. وهذا يشير إلى أنّ الطريقة الاعتيادية تسهم في تعليم التلاميذ وتدفعهم نحو المزيد من الجّد والاجتهاد، ولولا ذلك لما كان هناك فائدة من إرسال أولادنا إلى المدارس مادامت لا تحقق ما نصبو إليه، ولكننا نطمح إلى زيادة الفاعلية لدى التلاميذ عن طريق استخدام طرائق تعتمد على المشاركة الايجابية والفعالة للتلاميذ في العملية التعليمية ممّا ينعكس ايجابياً على تحسين مستواهم القرائي وتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي في المواد الدراسية كلّها.

5- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية في التطبيقين (البعدي و المؤجّل) لاختبار الاستيعاب القرائي.

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجّل لاختبار الاستيعاب القرائي، واستخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين، فجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (44) قيم **t-test** لدلالة الفرق بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية في التطبيقين (البعدي والمؤجل) لاختبار الاستيعاب القرائي.

المستويات	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
حرفي	بعدي	50	12.44	2.145	0.667	49	.506	غير دالة
	مؤجل	50	12.04	2.70				
استنتاجي	بعدي	50	11.56	2.61	1.187	49	.238	غير دالة
	مؤجل	50	11.84	2.61				
نقدي	بعدي	50	6.98	1.97	0.434	49	.665	غير دالة
	مؤجل	50	6.88	2.17				
تذوقي	بعدي	50	6.30	1.87	0.488	49	.626	غير دالة
	مؤجل	50	7.36	1.81				
إبداعي	بعدي	50	7.18	2.27	-.573-	49	.568	غير دالة
	مؤجل	50	8.14	2.26				
الدرجة الكلية	بعدي	50	44.46	9.93	-.783-	49	.436	غير دالة
	مؤجل	50	46.26	10.50				

يتبين من الجدول (44) ما يلي:

أولاً- المستوى الحرفي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 0.667$ ومستوى دلالاته 0.415 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمؤجل في مهارات المستوى الحرفي.

ثانياً- المستوى الاستنتاجي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 1.187$ ومستوى دلالاته 0.238 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي و المؤجل في مهارات المستوى الاستنتاجي.

ثالثاً- المستوى النقدي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 0.434$ ومستوى دلالاته 0.665 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي:

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي و المؤجل في مهارات المستوى النقدي.

رابعاً- المستوى التذوقي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 0.48$ ومستوى دلالاته 0.62 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي:

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي و المؤجل في مهارات المستوى التذوقي.

خامساً- المستوى الإبداعي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 0.57$ ومستوى دلالاته 0.56 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمؤجل في مهارات المستوى الإبداعي.

الدرجة الكلية للاختبار: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 0.783$ ومستوى دلالاته 0.436 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي والمؤجل.

5- تفسير النتيجة- تجريبية بعدي وتجريبية مؤجل: يلاحظ من الجدول (44) أن الفارق- بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ضئيل وليس ذو دلالة، وهذا يؤكد فاعلية التدريس وفق طريقة لعب الأدوار في الاحتفاظ بالمعلومات بعد مضي فترة زمنية، والبحث عن أفضل المعلومات التي تساعدهم على الإفادة من المعارف التي اكتسبوها، كما أن مشاركة التلاميذ في مراحل الدرس من خلال الأدوار الموكلة إلى كل تلميذ، جعل التلاميذ متحمسين ومتفاعلين مع المعلم في العملية التعليمية، إضافة إلى أن هذه الأدوار يتم تبادلها بين التلاميذ ولا تبقى ثابتة، ما يعطي مزيداً من الحماس والتفاعل الإيجابي في مراحل الدرس كافة، كما أن قيام التلاميذ بأداء الأدوار للدروس التي أخذوها تجعلهم قادرين على تذكر هذه الدروس بشكل أفضل لأن كل منهم قام بدور في هذه الدروس، وبالتالي فالمعلومات تبقى أكثر رسوخاً وثباتاً في أذهانهم ولو بعد فترة زمنية، وأقل عرضة للنسيان، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من: (العماري، 2009؛

والقدومي، 2007؛ والعاتكي، 2012؛ ورمضان، 2014) التي أكدت فاعلية التدريس بالطرائق التفاعلية في بقاء أثر التعلّم لفترةٍ أطول.

6 - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق (المؤجل) لاختبار الاستيعاب القرائي.

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار الاستيعاب القرائي، واستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، فجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (45) قيم t-test لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق المؤجل لاختبار الاستيعاب القرائي.

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
حرفي	تجريبية	50	12.04	2.53	10.192	81	.000	دالة
	ضابطة	33	6.96	2.66				
استنتاجي	تجريبية	50	11.84	2.62	7.721	81	.000	دالة
	ضابطة	33	6.66	3.01				
نقدي	تجريبية	50	6.88	1.74	7.112	81	.000	دالة
	ضابطة	33	4.24	1.92				
تذوقي	تجريبية	50	7.36	2.34	6.009	81	.000	دالة
	ضابطة	33	3.51	1.90				
ابداعي	تجريبية	50	8.14	2.36	7.352	81	.000	دالة
	ضابطة	33	4.18	2.24				
الدرجة الكلية	تجريبية	50	46.26	10.48	8.949	81	.000	دالة
	ضابطة	33	25.57	9.65				

يتبين من الجدول (54) ما يلي:

أولاً- المستوى الحرفي: باستخدام اختبار ت ستبوننت نجد أنّ قيمة ت = 10.192 ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية و

المجموعة الضابطة في المستوى الحرفي في اختبار الاستيعاب القرائي المؤجل لمصلحة المجموعة التجريبية، ما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين مهارات المستوى الحرفي.

ثانياً- المستوى الاستنتاجي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أنّ قيمة $t = 7.721$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في المستوى الاستنتاجي في اختبار الاستيعاب القرائي المؤجل لمصلحة المجموعة التجريبية، ما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين مهارات المستوى الاستنتاجي.

ثالثاً- المستوى النقدي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أنّ قيمة $t = 7.112$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وبالتالي هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في المستوى النقدي في اختبار الاستيعاب القرائي المؤجل لمصلحة المجموعة التجريبية، ما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين مهارات المستوى النقدي.

رابعاً- المستوى التدقيقي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أنّ قيمة $t = 6.009$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وبالتالي هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في المستوى التدقيقي في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي لمصلحة المجموعة التجريبية، ما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين مهارات المستوى التدقيقي.

خامساً- المستوى الإبداعي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أنّ قيمة $t = 7.352$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وبالتالي هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في المستوى الإبداعي في اختبار الاستيعاب القرائي المؤجل لمصلحة المجموعة التجريبية، ما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين مهارات المستوى الإبداعي.

الدرجة الكلية للاختبار: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أنّ قيمة $t = 8.949$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وبالتالي هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية و

المجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي المؤجل لمصلحة المجموعة التجريبية، ما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي.

6- تفسير النتيجة- ضابطة مؤجل وتجريبية مؤجل:

أظهرت نتائج الاختبار المؤجل للمجموعتين التجريبية والضابطة وفق الجدول (45) ونتائج الجدولين (43 و 44) أنّ فاقد الكسب لكلا المجموعتين كان ضئيلاً، ما يشير إلى أنّ التلاميذ في كلتا المجموعتين لم يفقدوا قسماً كبيراً من المعلومات التي حصلوا عليها من دروس القراءة ويفسر الباحث ذلك وفق الآتي:

بالنسبة لتلاميذ المجموعة الضابطة يرى الباحث أنّ المعلمين يبذلون جهداً كبيراً لرفع مستوى التلاميذ دراسياً ليس في مجال القراءة فحسب؛ وإنما في المواد الدراسية كلّها، ويسعون للتنافس مع زملائهم لتحسين مستوى تلاميذهم، كذلك يجري المعلمون مذكرات في نهاية كل شهر، والوظائف التي يزودوا بها التلاميذ للقيام بها في المنزل ناهيك عن التدريب الإملائي بكافة أنواعه لتحسين مستوى التلاميذ في الكتابة، وهذا يدفع التلاميذ إلى بذل المزيد من الجهد والتنافس مع أقرانهم، كما لا ننسى اهتمام الأهل في متابعة أولادهم وحرصهم على تفوقهم ونجاحهم وإن اختلفت بين أسرة وأخرى، كما أظهرت النتائج احتفاظ تلاميذ المجموعة التجريبية بالمعلومات التي حصلوا عليها وفق طريقة لعب الأدوار بسبب ما تتيحه هذه الطريقة من تفاعل إيجابي مع مجريات الدرس بمراحله كافة، وعند مقارنة نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة وجد أنّ الفارق كان كبيراً بين المتوسطين لمصلحة المجموعة التجريبية لأنّ التلاميذ في المجموعة التجريبية يشاركون وفق طريقة لعب الأدوار في مراحل الدرس كافةً من لعب للأدوار، وطرح الأسئلة وتقييم أدوار زملائهم، وشرح لمفردات الدرس، وتكوين جملة وفق نموذج محدد، ووضع كلمة في جملة صحيحة، أو تخيل نفسه مكان إحدى شخصيات الدرس، وتوجيه جملة إلى إحدى شخصيات الدرس، أو إلى والده ووالدته أو إلى إحدى أصدقائه، وتحديد الفائدة من الدرس، في جو مليء بالحركة والنشاط والتفاعل الإيجابي مع مجريات الدرس وكلّ منهم ينتظر دوره ليشارك في العملية التعليمية، وتعويدهم الجرأة والشجاعة وعدم الخوف أو الارتباك من الوقوع بالخطأ.

الفرضيات المتعلقة بمستويات التحصيل الدراسي.

7- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية و الضابطة) وفق مستوى التحصيل (مرتفع- متوسط-ضعيف) في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي.

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بتوزيع تلاميذ كلا المجموعتين (التجريبية والضابطة) حسب مستويات التحصيل (مرتفع، متوسط، ضعيف) ومن ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجاتهم في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي وتطبيق اختبار (مان وويتني) للمجموعات التي لا تتبع التوزيع الطبيعي ولصغر حجم العينات، ويتفرع عن هذه الفرضية ثلاث فرضيات:

1-7- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية و الضابطة) ضعيفي التحصيل في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي.

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ ضعيفي التحصيل في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي فجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (46) قيم اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ضعيفي التحصيل في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي.

المستوى	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان - وتني	الدلالة	القرار	الكسب المعدل لبلاك
حرفي	ضابطة	6	3.83	23.00	-3.069	.002	دال	1.15
	تجريبية	10	11.30	113.00				
استنتاجي	ضابطة	6	3.67	22.00	-3.169	.002	دال	1.19
	تجريبية	10	11.40	114.00				
نقدي	ضابطة	6	4.25	25.50	-2.799	.005	دال	1.31
	تجريبية	10	11.05	110.50				
تدوقي	ضابطة	6	4.17	25.00	-2.843	.004	دال	1.87
	تجريبية	10	11.10	111.00				
ابداعي	ضابطة	6	4.75	28.50	-2.468	.014	دال	1.74
	تجريبية	10	10.75	107.50				
الدرجة الكلية	ضابطة	6	20.67	113.12	-3.094	.002	دال	1.43
	تجريبية	10	55.60	137.12				

يتبين من الجدول (46) ما يلي:

أولاً- المستوى الحرفي: باستخدام اختبار مان ويتني نجد أن قيمة $Z = 3.069$ ومستوى دلالاته 0.002 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة أي: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة ضعيفي التحصيل في المستوى الحرفي في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية.

ثانياً- **المستوى الاستنتاجي:** باستخدام اختبار مان وتني نجد أنّ قيمة $Z = 3.169$ ومستوى دلالاته 0.002 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة ضعيفي التحصيل في المستوى الاستنتاجي في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية .

ثالثاً: **المستوى النقدي:** باستخدام اختبار مان وتني نجد أنّ قيمة $Z = 2.799$ ومستوى دلالاته 0.005 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة ضعيفي التحصيل في المستوى النقدي البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية .

رابعاً: **المستوى التذوقي:** باستخدام اختبار مان وتني نجد أنّ قيمة $Z = 2.843$ ومستوى دلالاته 0.004 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة ضعيفي التحصيل في المستوى التذوقي في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية.

خامساً: **المستوى الإبداعي:** باستخدام اختبار مان وتني نجد أنّ قيمة $Z = 2.468$ ومستوى دلالاته 0.014 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة ضعيفي التحصيل في المستوى الإبداعي في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية .

الدرجة الكلية للاختبار: باستخدام اختبار مان وتني نجد أنّ قيمة $Z = 3.094$ ومستوى دلالاته 0.002 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة ضعيفي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي لمصلحة المجموعة التجريبية .

٧-١ - تفسير النتيجة (ضابطة و تجريبية) بعدي - للتلاميذ ضعيفي التحصيل:

تشير النتائج الواردة في الجدول (46) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية ضعيفي التحصيل في الاختبار البعدي، لمصلحة تلاميذ

المجموعة التجريبية، ما يؤكد فاعلية طريقة لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي، وقد ظهر ذلك من خلال المشاركة الفعالة للتلاميذ الضعاف في الدروس، من خلال الأدوار التي تعطى لهم من حيث تمثيلهم للأدوار، أو طرح الأسئلة على زملائهم، أو شرح معنى المفردات، أو تقييم عمل زملائهم، وهذا ما تفتقده الطرائق الاعتيادية، التي تركز على عدد محدود من التلاميذ، بحجة ضيق وقت الحصة الدراسية، وعدم توفر الإمكانيات والوسائل التعليمية المناسبة، ومطالبة الموجهين التربويين بالالتزام بتنفيذ الخطة الدراسية، وفق ما جاء في خطة الوزارة، وحقيقة الأمر أن هذا غير مطابق للواقع فقد حظي منهاج اللغة العربية بقسط وافر من الساعات الدراسية، إضافة إلى أنه تم تخصيص ثلاثة أسابيع لكل وحدتين دراسيتين، كما أنّ تطبيق البرنامج التدريسي وفق طريقة لعب الأدوار في الدراسة الحالية، سار وفق الخطة المرسومة من قبل وزارة التربية، ولم يؤثر ذلك على بقية المواد الدراسية. (الملحق1).

2-2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية و الضابطة) متوسطي التحصيل في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي.

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ متوسطي التحصيل في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي فجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (47) قيم اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة متوسطي التحصيل في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي.

المستوى	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان - وتني	الدلالة	القرار	الكسب المعدل لبلوك
حرفي	ضابطة	19	11.89	226.00	-5.080	.000	دال	8.10
	تجريبية	29	32.76	950.00				
استنتاجي	ضابطة	19	12.61	239.50	-4.803	.000	دال	9.44
	تجريبية	29	32.29	936.50				
نقدي	ضابطة	19	14.61	277.50	-4.009	.000	دال	5.18
	تجريبية	29	30.98	898.50				
تذوقي	ضابطة	19	14.42	274.00	-4.075	.000	دال	5.43
	تجريبية	29	31.10	902.00				
إبداعي	ضابطة	19	15.26	290.00	-3.739	.000	دال	4.42
	تجريبية	29	30.55	886.00				
الدرجة الكلية	ضابطة	19	68.79	235.50	-4.853	.000	دال	6.51
	تجريبية	29	157.68	940.50				

يتبين من الجدول (47) ما يلي:

أولاً- المستوى الحرفي:

باستخدام اختبار مان ويتني نجد أن قيمة $Z = 5.080$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من

مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يعني صحة الفرضية الصفرية أي

توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة متوسطي

التحصيل في المستوى الحرفي في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية.

ثانياً- المستوى الاستنتاجي: باستخدام اختبار مان وتني نجد أن قيمة $Z = 4.803$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة متوسطي التحصيل في المستوى الاستنتاجي البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية.

ثالثاً- المستوى النقدي: باستخدام اختبار مان وتني نجد أن قيمة $Z = 4.009$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة متوسطي التحصيل في المستوى النقدي في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية.

رابعاً- المستوى التدقيقي: باستخدام اختبار مان وتني نجد أن قيمة $Z = 4.075$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة متوسطي التحصيل في المستوى التدقيقي في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية.

خامساً- المستوى الإبداعي: باستخدام اختبار مان وتني نجد أن قيمة $Z = 3.739$ ومستوى

دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية

الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و

الضابطة متوسطي التحصيل في المستوى الإبداعي البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية.

الدرجة الكلية للاختبار: باستخدام اختبار مان وتني نجد أن قيمة $Z = 4.853$ ومستوى دلالاته

0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة متوسطي

التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية.

2-7- تفسير النتيجة (تجريبية وضابطة) بعدي- للتلاميذ متوسطي التحصيل:

تشير النتائج في الجدول (47) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين

التجريبية والضابطة متوسطي التحصيل في الاختبار البعدي لمصلحة تلاميذ المجموعة التجريبية

وهذا يؤكد فاعلية طريقة لعب الأدوار في تحسن الاستيعاب القرائي، وقد ظهر ذلك من خلال

المشاركة الفعالة للتلاميذ متوسطي التحصيل في الدروس وذلك من خلال الأدوار التي تعطي لهم

من حيث قيامهم بتمثيل الأدوار الموكلة إليهم، أو طرح الأسئلة على زملائهم، أو شرح معنى المفردات، أو تقويم عمل زملائهم، أو نقد بعض المواقف، أو اختيار عنوان جديد للدرس، أو تخيل أنفسهم مكان إحدى الشخصيات الواردة في الدروس المقررة، وهذا ما تفتقده الطرائق الاعتيادية التي تركز على عدد محدود من التلاميذ، إذ أظهر التطبيق العملي للبرنامج على تلاميذ المجموعتين التجريبية والاستطلاعية تفاعل التلاميذ مع طريقة لعب الأدوار واندفاعهم للمشاركة الفعالة في مراحل الدرس كلها، إضافة إلى الطلاقة اللفظية، والتحسين في طرح الأسئلة الكاملة، والإجابة الكاملة، وقيامهم بتخيّل أدوار لم توجد في الدرس، والعفوية والتلقائية للتلاميذ أثناء تنفيذ الأدوار.

وبمقارنة نتائج التلاميذ ضعيفي ومتوسطي التحصيل أظهرت النتائج أنّ التلاميذ متوسطي التحصيل حصلوا على أعلى نسبة كسب معدل وفق معامل بلاك في مستويات الاستيعاب القرائي كلها وفق ما يلي:

جاء في المرتبة الأولى المستوى الاستنتاجي حيث بلغ معامل بلاك (9.44) والمتعلق بمهارات وضع ضد لبعض الكلمات، وصياغة جملة حول كلمة محددة، وترتيب حروف مبعثرة لتركيب جملة، وربط السبب بالنتيجة.

جاء في المرتبة الثانية المستوى الحرفي حيث بلغ معامل بلاك (8.10) والمتعلق بمهارات تحديد عدد الأشخاص في الدرس، وتحديد وتسمية المكان، وتحليل جملة إلى كلمات، وصياغة جملة وفق نموذج محدد.

جاء في المرتبة الثالثة المستوى التذوقي حيث بلغ معامل بلاك (5.43) والمتعلق بمهارات تحديد الفائدة من الدرس، وتوجيه جملة إلى شخصية أعجبته في الدرس أو خارج الدرس، وتقديم نصيحة لأصدقائه.

جاء في المرتبة الرابعة المستوى النقدي حيث بلغ معامل بلاك (5.18) والمتعلق بمهارات تفسير إعجابه بالدرس أم لا، والتعبير عن رأيه في موقف من المواقف المعروضة عليه، ونقد بعض أنواع السلوك سواء كان إيجابياً أم سلبياً.

وجاء في المرتبة الخامسة المستوى الإبداعي حيث بلغ معامل بلاك (4.42) والمتعلق بمهارات اقتراح عنوان جديد للدرس، وتخيّل نفسه مكان إحدى شخصيات الدرس، واقتراح حلّ لمشكلة عُرضت عليه.

وبلغ معامل الكسب الكلي للاختبار (5.83) ويخلص الباحث من خلال ما تمّ عرضه إلى أنّ التلاميذ متوسطي التحصيل استفادوا من البرنامج التدريسي وفق طريقة لعب الأدوار أكثر من التلاميذ ضعيفي التحصيل.

7-3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية و الضابطة) مرتفعي التحصيل في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي.

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ مرتفعي التحصيل في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي فجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (48) قيم اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) مرتفعي التحصيل في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي.

المستوى	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان - وتني	الدلالة	القرار	الكسب المعدل لبلاك
حرفي	ضابطة	8	4.63	37.00	-3.584-	.000	دال	1.51
	تجريبية	11	13.91	153.00				
سنتناجي	ضابطة	8	4.94	39.50	-3.363-	.001	دال	1.44
	تجريبية	11	13.68	150.50				
نقدي	ضابطة	8	6.31	50.50	-2.492-	.013	دال	2.35
	تجريبية	11	12.68	139.50				
تذوقي	ضابطة	8	5.13	41.00	-3.271-	.001	دال	2.56
	تجريبية	11	13.55	149.00				
إبداعي	ضابطة	8	6.56	52.50	-2.341-	.019	دال	2.31
	تجريبية	11	12.50	137.50				
الدرجة الكلية	ضابطة	8	27.57	37.50	-3.515-	.000	دال	1.83
	تجريبية	11	66.32	152.50				

يتبين من الجدول (48) ما يلي:

أولاً- **المستوى الحرفي:** باستخدام اختبار مان ويتني نجد أنّ قيمة $Z = 3.584$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة مرتفعي التحصيل في المستوى الحرفي في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية.

ثانياً- **المستوى الاستنتاجي:** باستخدام اختبار مان وتني نجد أنّ قيمة $Z = 3.363$ ومستوى دلالاته 0.001 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة مرتفعي التحصيل في المستوى الاستنتاجي في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية.

ثالثاً- **المستوى النقدي:** باستخدام اختبار مان وتني نجد أنّ قيمة $Z = 2.492$ ومستوى دلالاته 0.013 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة مرتفعي التحصيل في المستوى النقدي في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية.

رابعاً- **المستوى التذوقي:** باستخدام اختبار مان وتني نجد أنّ قيمة $Z = 3.271$ ومستوى دلالاته 0.001 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة مرتفعي التحصيل في المستوى التذوقي لمصلحة المجموعة التجريبية.

خامساً- **المستوى الإبداعي:** باستخدام اختبار مان وتني نجد أنّ قيمة $Z = 2.341$ ومستوى دلالاته 0.019 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة مرتفعي التحصيل في المستوى الإبداعي لمصلحة المجموعة التجريبية.

الدرجة الكلية للاختبار: باستخدام اختبار مان وتني نجد أنّ قيمة $Z = 3.515$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة المتفوقين دراسياً في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية.

3-7- تفسير النتيجة (تجريبية وضابطة) بعدي- للتلاميذ مرتفعي التحصيل:

تشير النتائج في الجدول (48) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة مرتفعي التحصيل في الاختبار البعدي لمصلحة تلاميذ المجموعة التجريبية ما يؤكد فاعلية طريقة لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي، وقد ظهر ذلك من خلال المشاركة الفعالة للتلاميذ مرتفعي التحصيل في الدروس وذلك من خلال الأدوار التي تعطى

لهم من حيث أدائهم، أو طرح الأسئلة على زملائهم، أو شرح معنى المفردات، أو تقويم عمل زملائهم، أو نقد بعض المواقف أو اختيار عنوان جديد للدرس، أو تخيل أنفسهم مكان إحدى الشخصيات الواردة في الدروس المقررة، وهذا ما تفتقده الطرائق الاعتيادية التي تركز على عدد محدود من التلاميذ بحجة ضيق وقت الحصة الدراسية، وعدم توفر الإمكانيات والوسائل التعليمية المناسبة، فقد تمكن التلاميذ من التفاعل الإيجابي خلال الدروس وتتنوعت المشاركة من شرح مفردات للدرس، أو كلمات جديدة يطرحها المعلم، أو إعطاء ضد لبعض الكلمات، أو تأليف جملة حول مفردة من مفردات الدرس، أو إيجاد حلّ لمشكلة عرضت عليه، أو نقد موقف من المواقف التي يواجهها في حياته اليومية، وفي رأي الباحث يعود السبب في ذلك إلى فاعلية الطرائق التي تعتمد على فاعلية التلاميذ ومشاركتهم الفعلية في العملية التعليمية، واستثارتها لدوافعهم وميولهم وقدرتها على دفع التلاميذ نحو المشاركة الفعالة في العملية التعليمية مع الأخذ بعين الاعتبار الخصائص النمائية للتلاميذ.

وبمقارنة نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي للتلاميذ مرتفعي التحصيل أظهرت النتائج ما يلي:

جاء في المرتبة الأولى المستوى التذوقي حيث بلغ معامل الكسب لبلاك (2.56) يليه المستوى النقدي بمعامل كسب مقداره (2.35) يليه المستوى الإبداعي بمعامل كسب مقداره (2.30) يليه المستوى الحرفي بمعامل كسب مقداره (1.51) وجاء في المرتبة الأخيرة المستوى الاستنتاجي بمعامل كسب مقداره (1.44) وبلغ معامل الكسب الكلي للاختبار (1.83).

ويفسر الباحث هذه النتيجة من أنّ التلاميذ مرتفعي التحصيل أكثر قدرةً على إعطاء إجابات متنوعة من أقرانهم المتوسطين والضعاف، كما أنّهم أكثر قدرةً على التفكير والاستنتاج ويمتازون بسرعة البديهة في الإجابة عن الأسئلة المعروضة عليهم، وهذا ما أشار إليه (زهران، 2001، 85) من نمو التفكير الناقد في نهاية هذه المرحلة، فذكر أنّ التلميذ نقاد للآخرين حساس لنقدهم، وينمو التخيل والابتكار والتركيب، وينمو اهتمام التلميذ بالواقع، كما ينمو حبّ الاستطلاع وكثرة الأسئلة، ويزداد مدى الانتباه وحدته، وينمو التفكير من الحسي إلى المجرد، وتؤثر في كلّ ذلك الخلفية الاجتماعية الاقتصادية للأسرة والمدرسة.

أمّا عن القراءة فإنّ استعداد التلميذ لها يكون موجوداً قبل الالتحاق بالمدرسة، ويظهر ذلك من خلال الاهتمام بالصور والرسوم والمجلات، وتتطور القدرة على القراءة بعد ذلك إلى التعرّف على الجمل وربط مدلولاتها بأشكالها، كما أنّ عدد الكلمات التي يقرأها التلميذ في الدقيقة تزداد مع النمو، ويستطيع التلميذ في هذه المرحلة تمييز المترادفات ومعرفة الأضداد واكتشاف الأخطاء وهذا يتفق مع ما ذكره الغامدي عن استعداد التلميذ للقراءة في هذه المرحلة العمرية. (الغامدي، 2011).

كما أنّ التعاون بين التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي يعدّ من أهمّ مطالب النمو الاجتماعي، ويظهر هذا التعاون من خلال الأنشطة الصفية والألعاب اللغوية التي يقوم المعلم بإعدادها، حيث يتعلّم التلميذ كيف يعيش مع نفسه، ويتفاعل مع غيره من الناس، إضافةً إلى أنّ هذا التعاون يساعد التلميذ على تحقيق أفضل نمو ممكن. (الزعول، 2012، 188-189؛ ومك، 2013، 4).

وهذا ما ظهر خلال تنفيذ الدروس ولعب الأدوار والإجابة عن أسئلة الاختبار، وتفوقهم في مستويات التفكير العليا للاستيعاب القرائي والمتمثلة في مستويات الإبداع والنقد والتذوق، كما أنّ التلاميذ مرتفعي التحصيل يمتلكون قدرات تفوق قدرات أقرانهم في المستويين المتوسط والضعيف وهذا ما أثبتته دراسة كلّ من (العمادي، 2009؛ وحلس، 2011؛ وبرقان، 2007).

كما حُسب معامل (بلاك) للكسب المعدل في حال كانت قيم ت دالة إحصائياً، وذلك لتعرّف فاعلية البرنامج القائم على التعلم وفق طريقة لعب الأدوار، من خلال حساب المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ حسب المستوى التحصيلي في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي، وتطبيق قانون بلاك Black لاختبار الفاعلية والذي ينص على:

حيث: م1 = المتوسط الحسابي لدرجات التلامذة في اختبار الاستيعاب القرائي (القبلي).

م2 = المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ في اختبار الاستيعاب القرائي (البعدي).

ع = الدرجة العظمى للاختبار (60) حسب الباحث.

ويتطبيق القانون السابق على متوسطات درجات إجابات التلاميذ في اختبار الاستيعاب القرائي

القبلي والبعدي ، تم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول الآتي:

جدول (49) نسبة الكسب المعدل في الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المستوى التحصيلي	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان - وتني	الدلالة	القرار	الكسب المعدل لبلاك
الدرجة الكلية ضعيف	ضابطة	6	20.67	113.12	-3.094	.002	دال	1.43
	تجريبية	10	55.60	137.12				
الدرجة الكلية متوسط	ضابطة	19	68.79	235.50	-4.853	.000	دال	6.51
	تجريبية	29	157.68	940.50				
الدرجة الكلية مرتفع	ضابطة	8	27.57	37.50	-3.515	.000	دال	1.83
	تجريبية	11	66.32	152.50				

يتضح من الجدول (49) أنّ المجموعة التجريبية وصلت إلى نسبة الكسب المعدل المعيارية التي حددها بلاك Black وذلك بالنسبة لمرتفعي التحصيل فقد بلغت نسبتها (1.83) وقد تجاوزت الواحد الصحيح مما يدلّ على فاعلية البرنامج التدريسي القائم على طريقة لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي لدى التلاميذ مرتفعي التحصيل.

وكذلك وصل التلاميذ متوسطي وضعيفي التحصيل في المجموعة التجريبية للنسبة المعيارية التي حددها بلاك؛ إذ بلغ الكسب المعدل لديهم على التوالي (6.51 و 1.43) وهي بذلك تجاوزت الواحد الصحيح، مما يدلّ على فاعلية طريقة لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي، بينما لم يصل تلاميذ المجموعة الضابطة إلى النسبة المعيارية التي حددها بلاك سواء بالنسبة للتلاميذ (مرتفعي ومتوسطي وضعاف) التحصيل، ما يؤكد الفاعلية المنخفضة للطرائق الاعتيادية في تحسين أداء التلاميذ والذي ينعكس على أدائهم في القراءة وعلى تحصيلهم الدراسي بشكل عام.

8-1 لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين (التجريبية و الضابطة) وفق مستوى التحصيل (مرتفع- متوسط- ضعيف) في التطبيق المؤجل لاختبار الاستيعاب القرائي.

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بتوزيع تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) حسب مستويات التحصيل (مرتفع، متوسط، ضعيف) ومن ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجاتهم وتطبيق اختبار (مان ويتني) للمجموعات التي لا تتبع التوزيع الطبيعي ولصغر حجم العينات، ويتفرع عن هذه الفرضية ثلاث فرضيات:

8-1-1 لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية و الضابطة) ضعيفي التحصيل في التطبيق المؤجل لاختبار الاستيعاب القرائي.

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ ضعيفي التحصيل في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق المؤجل لاختبار الاستيعاب القرائي فجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (50) قيم اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) ضعيفي التحصيل في التطبيق المؤجل لاختبار الاستيعاب القرائي

المستوى	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان - وتني	الدلالة	القرار
حرفي	ضابطة	6	3.50	21.00	-3.283-	.001	دال
	تجريبية	10	11.50	115.00			
استنتاجي	ضابطة	6	3.50	21.00	-3.271-	.001	دال
	تجريبية	10	11.50	115.00			
نقدي	ضابطة	6	3.92	23.50	-3.021-	.003	دال
	تجريبية	10	11.25	112.50			

تدوقي	ضابطة	6	4.58	27.50	-2.595-	.009	دال
	تجريبية	10	10.85	108.50			
إبداعي	ضابطة	6	3.75	22.50	-3.110-	.002	دال
	تجريبية	10	11.35	113.50			
لدرجة الكلية	ضابطة	6	19.52	21.00	-3.256-	.001	دال
	تجريبية	10	55.45	115.00			

يتبين من الجدول (50) ما يلي:

أولاً- المستوى الحرفي: باستخدام اختبار مان وتني نجد أنّ قيمة $Z = 3.283$ ومستوى دلالاته 0.001 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة ضعيفي التحصيل في المستوى الحرفي لمصلحة المجموعة التجريبية.

ثانياً- المستوى الاستنتاجي: باستخدام اختبار مان وتني نجد أنّ قيمة $Z = 3.271$ ومستوى دلالاته 0.001 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة ضعيفي التحصيل في المستوى الاستنتاجي لمصلحة المجموعة التجريبية.

ثالثاً- المستوى النقدي: باستخدام اختبار مان وتني نجد أنّ قيمة $Z = 3.021$ ومستوى دلالاته 0.003 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة ضعيفي التحصيل في المستوى النقدي لمصلحة المجموعة التجريبية.

رابعاً- المستوى التدوقي: باستخدام اختبار مان وتني نجد أنّ قيمة $Z = 2.595$ ومستوى دلالاته 0.009 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة ضعيفي التحصيل في المستوى التدوقي لمصلحة المجموعة التجريبية.

خامساً- المستوى الإبداعي: باستخدام اختبار مان وتني نجد أنّ قيمة $Z = 3.110$ ومستوى دلالاته 0.002 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية

الصفيرية أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة ضعيفي التحصيل في المستوى الإبداعي لمصلحة المجموعة التجريبية.
الدرجة الكلية للاختبار: باستخدام اختبار مان وتني نجد أن قيمة $Z = 3.256$ ومستوى دلالاته 0.001 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفيرية أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة ضعيفي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي المؤجل لمصلحة المجموعة التجريبية.

8-1- تفسير النتيجة (تجريبية وضابطة) بعدي مؤجل للتلاميذ ضعيفي التحصيل:

بالعودة إلى الجدول السابق أظهرت النتائج في الجدول (50) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة ضعيفي التحصيل في الاختبار البعدي المؤجل لمصلحة تلاميذ المجموعة التجريبية، ما يؤكد فاعلية طريقة لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي، وقد ظهر ذلك من خلال المشاركة الفعالة للتلاميذ ضعيفي التحصيل في الدروس وذلك من خلال الأدوار التي تعطى لهم سواء ما يتعلق بالأدوار، أو في طرح الأسئلة على زملائهم، أو في شرح معنى المفردات، أو في تقييم عمل زملائهم، ويفسر الباحث في ضوء نتائج البحث الحالي أنّ التلاميذ ضعيفي التحصيل في المجموعة التجريبية قد احتفظوا بالمعلومات لفترة أطول وهذا ما أظهرته نتائج الاختبار البعدي المؤجل مقارنة مع أقرانهم في المجموعة الضابطة الذين لم يحتفظوا بهذه المعلومات وتعرضت للنسيان بعد فترة زمنية قصيرة.

8-2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية و الضابطة) متوسطي التحصيل في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار الاستيعاب القرائي.

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ متوسطي التحصيل في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار الاستيعاب القرائي فجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (51) قيم اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) متوسطي التحصيل في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار الاستيعاب القرائي.

المستوى	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان - وتني	الدلالة	القرار
حرفي	ضابطة	19	12.53	238.00	-4.833-	.000	دال

			938.00	32.34	29	تجريبية	
دال	.000	-4.357-	260.00	13.68	19	ضابطة	استنتاجي
			916.00	31.59	29	تجريبية	
دال	.000	-3.592-	297.00	15.63	19	ضابطة	نقدي
			879.00	30.31	29	تجريبية	
دال	.000	-3.540-	299.00	15.74	19	ضابطة	تذوقي
			877.00	30.24	29	تجريبية	
دال	.000	-4.214-	267.00	14.05	19	ضابطة	إبداعي
			909.00	31.34	29	تجريبية	
دال	.000	-4.579-	248.50	71.63	19	ضابطة	الدرجة الكلية
			927.50	155.82	29	تجريبية	

أولاً- المستوى الحرفي: باستخدام اختبار مان وتتي نجد أن قيمة $Z = 4.833$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة متوسطي التحصيل في المستوى الحرفي المؤجل لمصلحة المجموعة التجريبية.

ثانياً- المستوى الاستنتاجي: باستخدام اختبار مان وتتي نجد أن قيمة $Z = 4.357$ ومستوى دلالاته 0.001 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة متوسطي التحصيل في المستوى الاستنتاجي المؤجل لمصلحة المجموعة التجريبية.

ثالثاً- المستوى النقدي: باستخدام اختبار مان وتتي نجد أن قيمة $Z = 3.592$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة متوسطي التحصيل في المستوى النقدي المؤجل لمصلحة المجموعة التجريبية.

رابعاً- المستوى التذوقي: باستخدام اختبار مان وتتي نجد أن قيمة $Z = 3.540$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة متوسطي التحصيل في المستوى التذوقي المؤجل لمصلحة المجموعة التجريبية.

خامساً- المستوى الإبداعي: باستخدام اختبار مان وتتي نجد أن قيمة $Z = 4.214$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية

الصفية أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة متوسطي التحصيل في المستوى الإبداعي المؤجل لمصلحة المجموعة التجريبية.

الدرجة الكلية للاختبار: باستخدام اختبار مان وتني نجد أن قيمة $Z = 4.579$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفية أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة متوسطي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي المؤجل لمصلحة المجموعة التجريبية.

8-2- تفسير النتيجة (تجريبية وضابطة) - بعدي مؤجل للتلاميذ متوسطي التحصيل:

بالعودة إلى الجدول السابق تشير النتائج في الجدول (51) إلى وجود فروق دالة إحصائياً، بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة متوسطي التحصيل في الاختبار البعدي المؤجل لمصلحة تلاميذ المجموعة التجريبية، ما يؤكد فاعلية طريقة لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي، والاحتفاظ بالمعلومات لفترة زمنية أطول؛ مقارنة بدرجات التلاميذ المتوسطين في المجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي المؤجل، ويرى الباحث في ضوء نتائج البحث الحالي أنّ التلاميذ المتوسطين في المجموعة التجريبية احتفظوا بالمعلومات لفترة أطول، بسبب تعلمهم دروس القراءة وفق طريقة محببة إليهم، إضافةً إلى فاعليتهم ونشاطهم خلال مجريات الدروس بكافة مستوياتهم، ما أعطى دروس القراءة الكثير من المتعة والحيوية والنشاط من خلال الأدوار التي كانوا يقومون بها، وهذا ما أظهرته نتائج الاختبار البعدي المؤجل مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة الذين لم يحتفظوا بهذه المعلومات وتعرضت للنسيان بعد فترة زمنية محددة، فقد أظهرت النتائج قدرة التلاميذ على الإجابة عن عبارات اختبار الاستيعاب القرائي بمستوياته الخمسة ومهاراته الفرعية من تحديد الزمان والمكان وتكوين جملة على نمط جملة وتحليل جملة إلى كلمات، وإعطاء ضد لبعض الكلمات، وتحديد عنوان جديد للدرس، والربط بين السبب والنتيجة، وتخيل نفسه مكان إحدى الشخصيات الواردة في الدرس أو التي لم ترد، وتحديد الفائدة من الدرس، ووضع كلمة في جملة مفيدة، وتوجيه جملة إلى شخصية أعجبت في الدرس.

3-8- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية و الضابطة) مرتفعي التحصيل في التطبيق المؤجل لاختبار الاستيعاب القرائي.

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ مرتفعي التحصيل في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار الاستيعاب القرائي فجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (52) قيم اختبار مان ويتني بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة مرتفعي التحصيل في اختبار الاستيعاب القرائي المؤجل

المستوى	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان - وتني	الدلالة	القرار
حرفي	ضابطة	8	4.50	36.00	-3.728-	.000	دال
	تجريبية	11	14.00	154.00			
استنتاجي	ضابطة	8	4.88	39.00	-3.450-	.001	دال
	تجريبية	11	13.73	151.00			
نقدي	ضابطة	8	4.50	36.00	-3.709-	.000	دال
	تجريبية	11	14.00	154.00			
تذوقي	ضابطة	8	5.38	43.00	-3.100-	.002	دال
	تجريبية	11	13.36	147.00			
إبداعي	ضابطة	8	5.69	45.50	-2.899-	.004	دال
	تجريبية	11	13.14	144.50			
لدرجة الكلية	ضابطة	8	19.95	36.00	-3.643-	.000	دال
	تجريبية	11	68.23	154.00			
	المجموع	19					

يتبين من الجدول (52) ما يلي:

أولاً- المستوى الحرفي: باستخدام اختبار مان ويتني نجد أنّ قيمة $Z = 3.728$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة مرتفعي التحصيل في المستوى الحرفي في اختبار الاستيعاب القرائي المؤجل لمصلحة المجموعة التجريبية. ثانياً- **المستوى الاستنتاجي:** باستخدام اختبار مان وتني نجد أنّ قيمة $Z = 3.450$ ومستوى دلالاته 0.001 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة مرتفعي التحصيل في المستوى الاستنتاجي المؤجل لمصلحة المجموعة التجريبية.

ثالثاً- **المستوى النقدي:** باستخدام اختبار مان وتني نجد أنّ قيمة $Z = 3.709$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة مرتفعي التحصيل في المستوى النقدي لمصلحة المجموعة التجريبية.

رابعاً- **المستوى التدوقي:** باستخدام اختبار مان وتني نجد أنّ قيمة $Z = 3.100$ ومستوى دلالاته 0.002 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة مرتفعي التحصيل في المستوى التدوقي لمصلحة المجموعة التجريبية.

خامساً- **المستوى الإبداعي:** باستخدام اختبار مان وتني نجد أنّ قيمة $Z = 2.899$ ومستوى دلالاته 0.004 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة مرتفعي التحصيل في المستوى الإبداعي لمصلحة المجموعة التجريبية.

الدرجة الكلية للاختبار: باستخدام اختبار مان وتني نجد أنّ قيمة $Z = 3.643$ ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة مرتفعي التحصيل لمصلحة المجموعة التجريبية.

8-3- تفسير النتيجة (تجريبية وضابطة) - بعدي مؤجل للتلاميذ مرتفعي التحصيل:

أظهرت النتائج في الجدول (52) وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية و الضابطة) مرتفعي التحصيل في الاختبار البعدي المؤجل لمصلحة

تلاميذ المجموعة التجريبية، وهذا يؤكد فاعلية طريقة لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي، والاحتفاظ بالمعلومات لفترة زمنية أطول مقارنة مع درجات التلاميذ مرتفعي التحصيل في المجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي المؤجل ويرى الباحث في ضوء نتائج البحث الحالي أن التلاميذ مرتفعي التحصيل في المجموعة التجريبية قد احتفظوا بالمعلومات لفترة أطول وهذا ما أظهرته نتائج الاختبار البعدي المؤجل مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة الذين لم يحتفظوا بهذه المعلومات بعد فترة زمنية محددة، وهذا يؤكد فاعلية الطرائق التفاعلية في تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ في معظم المواد الدراسية على الرغم من تشابه التلاميذ وفق التصنيف التحصيلي ولكن مدة الاحتفاظ بالمعلومات لدى التلاميذ الذين درسوا المواد الدراسية وفق طريقة لعب الأدوار أو غيرها من الطرائق التفاعلية احتفظوا بالمعلومات لفترة زمنية أطول وهذا ما أثبتته بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (العاتكي، 2012؛ ورمضان، 2014؛ والعماري، 2009؛ وبران، 2007؛ والقومي، 2007).

الجدول (53) نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة وفق مستوى التحصيل في الاختبار المؤجل.

المستوى التحصيلي	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان - وتي	الدلالة	القرار	الكسب المعدل لبلاك
الدرجة الكلية ضعاف	ضابطة	6	19.52	21.00	-3.256	.001	دال	1.43
	تجريبية	10	55.45	115.00				
الدرجة الكلية متوسط	ضابطة	19	31.34	248.50	-4.579	.000	دال	8.63
	تجريبية	29	71.63	927.50				
الدرجة الكلية مرتفع	ضابطة	8	19.95	36.00	10.643	.000	دال	2.01
	تجريبية	11	68.23	154.00				

حيث تشير نتائج الجدول (53) إلى أن التلاميذ متوسطي التحصيل استفادوا من البرنامج التدريسي وفق طريقة لعب الأدوار أكثر مما استفاده أقرانهم مرتفعي وضعيفي التحصيل.

الفرضيات المتعلقة باستبانة اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.

9- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين (القبلي والبعدي المباشر) لاستبانة اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاستبانة الاتجاهات، وحساب قيمة (ت) فجاءت النتائج على النحو الموضح بالجدول الآتي:

جدول (54) قيم (t- test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاستبانة الاتجاهات.

حجم الأثر	القرار	الدلالة	د.ح	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التطبيق
0.035	غير دالة	.817	32	0.202	3.52746	17.7353	33	قبلي
					3.61074	18.4118	33	بعدي

باستخدام اختبار ت ستودنت نجد أن قيمة ت = 0.202 ومستوى دلالته 0.817 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاستبانة اتجاهات التلاميذ نحو القراءة، وبهدف تعرّف حجم الأثر استُخدم (مربع ايتا لقياس حجم الأثر) فتبين أن قيمته قد بلغت (0.03) وبالعودة إلى الجدول (55) يتبين أنه حجم أثر منخفض يدل على أن الطريقة الاعتيادية لم تؤثر في اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.

9-تفسير النتيجة- اتجاهات-ضابطة قبلي وبعدي:

أظهرت النتائج أن التلاميذ في المجموعة الضابطة لم يظهر أيّ تغيير في اتجاهاتهم نحو القراءة، ويرجع الباحث ذلك إلى أن الطرائق السائدة في تدريس القراءة أو غيرها من المواد الدراسية لم تثر دافعية التلاميذ ولا ميولهم نحو الدراسة، ولم تحول رغبتهم إلى طاقة حيوية يمكن الاستفادة منها في العملية التعليمية، فلم ينعكس إيجابياً على تحصيلهم الدراسي وحبهم للقراءة، وظهر ذلك من خلال إجابات التلاميذ في المجموعة الضابطة من عدم حبهم للقراءة وزيارة مكتبة المدرسة و تفضيل القراءة على اللعب و مشاهدة التلفاز و قراءة بعض القصص القصيرة، و كراهية المدرسة والقراءة.

10- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاستبانة اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاستبانة الاتجاهات، وحساب قيمة (ت) للعينتين المرتبطتين فجاءت نتائج اختبار الفرضية على النحو الموضح بالجدول الآتي:

جدول (55) قيم (t- test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاستبانة الاتجاهات

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار	حجم الأثر
قبلي	50	17.82	1.38048	7.717	49	.000	دالة	0.840
بعدي	50	21.72	1.37083					

باستخدام اختبار ت ستودنت نجد أن قيمة ت = 7.717 ومستوى دلالاته 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاستبانة الاتجاهات نحو القراءة.

ويهدف تعرّف حجم الأثر استُخدم (مربع ايتا لقياس حجم الأثر) فتبين أن قيمته قد بلغت (0.840) وبالعودة إلى الجدول (56) يتبين أنه حجم أثر مرتفع وهذا يدلّ على فاعلية طريقة لعب الأدوار في تنمية اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.

10- تفسير النتيجة- تجريبية قبلي وبعدي:

أظهرت النتائج أن التلاميذ في المجموعة التجريبية تغيرت اتجاهاتهم نحو القراءة، ويسوّغ الباحث ذلك بأنّ الطرائق التفاعلية القائمة على نشاط المتعلمين تسهم في تغيير مواقفهم واتجاهاتهم، وتثير طاقاتهم الكامنة ودوافعهم نحو المزيد من التعلم والمشاركة في الدروس، وهذا ما ظهر من خلال تنفيذ دروس القراءة وفق طريقة لعب الأدوار والحماس والاندفاع الشديدين من قبل التلاميذ للمشاركة في الدروس، والذي انعكس إيجابياً على اتجاهاتهم نحو القراءة، حيث أصبح هناك حبّ للقراءة ولقراءة القصص، ولزيارة مكتبة المدرسة، ليكونوا من المنفوقين، وحرصهم على زملائهم الذين لا يجيدون القراءة، أو يخطئون بكثرة أثناء القراءة، وحبهم للقراءة لأنّها

ساعدتهم في قراءة المواد الدراسية الأخرى وساعدتهم القراءة الجيدة في المناقشة بدون تردد أو خوف وفي التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من (بركات، 2010؛ وحلس، 2011؛ وأبو موسى، 2007؛ الشخريتي، 2010).

ملخص عام لنتائج البحث:

أظهرت نتائج البحث الحالي ما يلي:

- 1- ظهر تحسن في أداء تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي بحجم أثر متوسط. الجدول (39).
- 2- ظهر تحسن في أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي بحجم أثر مرتفع. الجدول (40).
- 3- ظهر تحسن متوسط في أداء تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بنتائج تلاميذ المجموعة الضابطة بحجم أثر متوسط في الاختبار البعدي. الجدول (41).
- 4- تحسن في نتائج المجموعة التجريبية مقارنة بنتائج المجموعة الضابطة حيث تجاوز معدل الكسب لدى تلاميذ المجموعة التجريبية الواحد الصحيح بينما لم يتجاوز معدل الكسب لدى تلاميذ المجموعة الضابطة (0.44). الجدول (42).
- 5- لم تظهر النتائج أية فروق بين نتائج تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين البعدي والمؤجل أي أنّ التلاميذ احتفظوا بالمعلومات ولم تتعرض للنسيان أو الفقد. الجدول (43).
- 6- لم تظهر النتائج أية فروق بين نتائج تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل أي أنّ التلاميذ احتفظوا بالمعلومات ولم تتعرض للنسيان أو الفقد. الجدول (44).
- 7- ظهرت فروق بين درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار المؤجل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. الجدول (45).
- 8- ظهر تحسن في درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ضعيفي التحصيل مقارنة بنتائج تلاميذ المجموعة الضابطة ، حيث تجاوز معامل الكسب الواحد الصحيح. الجدول (46).
- 9- ظهر تحسن في درجات تلاميذ المجموعة التجريبية متوسطي التحصيل مقارنة بنتائج تلاميذ المجموعة الضابطة، حيث تجاوز معامل الكسب الواحد الصحيح.

الجدول (47).

- 10- ظهر تحسن في درجات تلاميذ المجموعة التجريبية مرتفعي التحصيل مقارنة بنتائج تلاميذ المجموعة الضابطة، حيث تجاوز معامل الكسب الواحد الصحيح. الجدول (48).
- 11- أظهرت النتائج أن التلاميذ متوسطي التحصيل في المجموعة التجريبية، حصلوا على أعلى نسبة كسب، يليه مرتفعي التحصيل ثم ضعيفي التحصيل. الجدول (49).
- 12- لم تظهر النتائج أية فروق دالة إحصائية لدى تلاميذ المجموعة الضابطة وفق مستوى التحصيل بمستوياته الثلاثة. الجدول (50).
- 13- أظهرت النتائج تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية وفق مستويات التحصيل الثلاثة على أقرانهم في المجموعة الضابطة. الجداول (51 و52 و53).
- 14- لم تظهر النتائج أية فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاستبانة الاتجاهات. الجدول (54).
- 15- أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاستبانة الاتجاهات بحجم أثر مرتفع. الجدول (55).

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث يتقدم الباحث ببعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في تحسين العملية التعليمية وهي كالاتي:

- 1- استخدام استراتيجيات حديثة في تدريس المواد الدراسية بشكل عام.
- 2- استخدام استراتيجيات حديثة في دروس القراءة لاسيما في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.
- 3- توظيف استراتيجيات لعب الأدوار كإحدى استراتيجيات التعلم الفعّال في تدريس بعض الدروس للمواد الدراسية كافة.
- 4- التدريب العملي لطلبة معلمي الصف بشكل خاص وطلبة بقية الاختصاصات الجامعية بشكل عام على إعطاء دروس وفق طريقة لعب الأدوار ولو بشكل تعليم مصغر في البداية.
- 5- عقد دورات تدريبية وندوات تربية يصابها ورش عمل لتدريب المدرسين على استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة تنمي التفكير والإبداع.

6-الإفادة من قائمة مستويات الاستيعاب القرائي التي أعدت في البحث الحالي وتضمينها في محتوى منهاج اللغة العربية.

ملخص البحث باللغة العربية

عنوان البحث: فاعلية برنامج تدريسي قائم على التعلم وفق طريقة لعب الأدوار في تحسين

الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي وتنمية اتجاهاتهم نحو القراءة.

هدف البحث: يهدف البحث الحالي تعرّف فاعلية برنامج تدريسي عن طريق لعب الأدوار في

تحسين الاستيعاب القرائي، لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي وتنمية اتجاهاتهم نحو القراءة.

منهج البحث: اعتمد البحث المنهج التجريبي بغرض الإجابة عن سؤال البحث الرئيس، واختبار صحة فرضياته.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس مدينة دمشق المسجلين

في العام الدراسي 2013\2014م، والبالغ عددهم (10985) تلميذاً وتلميذةً، بينما تكونت عينة

البحث من مجموعتين ضابطة وتجريبية بلغ عدد تلاميذ المجموعة الضابطة (33) تلميذاً وتلميذةً

من مدرسة طاهر الجزائري، وبلغ عدد تلاميذ المجموعة (50) تلميذاً وتلميذةً من مدرسة السمع

الخلواني وكلتاها في منطقة الميدان التعليمية.

أدوات البحث:

قام الباحث بتصميم وإعداد الأدوات الآتية:

١. نموذج التدريس المقترح وفق مبادئ ورؤية طريقة لعب الأدوار في التعليم والتدريس، ويتكون

من خمسة مواقف تدريسية، بواقع (15) حصة دراسية، تغطي المحتوى العلمي لموضوعات

القراءة (العربية لغتي) الجزء الأول والمكون من الوحدات الثلاث الأولى وهي (حقوق الطفل -

الهوايات - الصحة والغذاء).

٢. قائمة بمستويات الاستيعاب القرائي

٣. اختبار الاستيعاب القرائي (قبلي -بعدي مباشر -بعدي مؤجل).

٤. استبانة لقياس اتجاهات التلاميذ نحو القراءة .

٦- حدود البحث:

أجري البحث ضمن الحدود الآتية:

٦-١ - الحدود الموضوعية: وتتمثل في الآتي:

الوحدات الثلاث الأولى من كتاب القراءة- العربية لغتي-ج ١-المقرر من قبل وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢، وتضم الوحدات الثلاث خمسة دروس هي (أسرتي، الفائز الأول، هواية أحبها، الهرم الغذائي، طبيب عربي). تطبيق طريقة لعب الأدوار وتعرف أثرها في تحسين الاستيعاب القرائي وتنمية اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.

٦-٢- الحدود الزمنية:

طُبِق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤

٦-٣- الحدود المكانية:

أجري البحث على عينة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي اختيروا من المدارس الرسمية في مدينة دمشق.

٧- نتائج البحث:

*- أظهرت النتائج فاعلية طريقة لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي بمستوياته كافة وبمهاراته الفرعية وفي تنمية اتجاهات التلاميذ نحو القراءة، و أظهرت تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي و استبانة الاتجاهات نحو القراءة من حيث زيادة نسبة الكسب المعدل، ومتوسط فاقد الكسب والاحتفاظ بالمعلومات.

*- أظهرت النتائج تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية وفق متغير مستوى التحصيل الدراسي

(مرتفع- متوسط- منخفض) على تلاميذ المجموعة الضابطة.

*- لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً في التطبيق البعدي والمؤجل لاختبار الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية.

*- أظهرت النتائج تغيراً واضحاً في اتجاهات التلاميذ نحو القراءة تجلّى في حبهم لدروس القراءة، مشاركتهم الفعالة في مجريات الدروس، وفي المناقشة وطرح الأسئلة، وهذا ساعد التلاميذ الخجولين والمترددون في التعبير عن آرائهم وأفكارهم بحرية وطلاقة.

مراجع البحث

المراجع العربية:

المصادر: القرآن الكريم.

الكتب والمراجع:

- إبراهيم، مجدي. (2009). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.
- _____ (2005). التفكير من منظور تربوي تعريفه، طبيعته، مهارته، أنماطه. القاهرة: عالم الكتب.
- إبراهيم، مروان عبد المجيد. (2000). أسس البحث العلمي. ط1، عمان، الأردن: مؤسسة الوراق.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. (1884). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- أبو حرب، محمد خير. (٢٠٠٧). المعجم المدرسي. سورية: منشورات وزارة التربية.
- أبو علام، رجاء محمود. (2003). التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج (Spss). القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.
- أبو مغلي، سميح. (2010). مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية. عمان، الأردن: دار يافا.
- البجة، عبد الفتاح. (2002). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- _____ (2005). أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، المرحلة الأساسية الدنيا. الطبعة الأولى، عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- بدير، كريم محمد. (2007). التعلم النشط. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بشر، حسين؛ وهشام بركات. (2007). تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS. دليل سريع للباحثين، القاهرة، مصر: دار النشر الإلكتروني.
- البصيص، حاتم. (2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة. دمشق، سورية: منشورات وزارة الثقافة.
- بوقس، نجاة عبد الله. (2002). نموذج لبرنامج تدريبي في تنمية مهارات تدريس المفاهيم العلمية بكليات التربية. الرياض: الدار السعودية للنشر والتوزيع.
- الجلاد، ماجد زكي. (2008). تعلم القيم وتعليمها تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم. ط2، عمان، الأردن: دار المسيرة.
- جاب الله، علي سعد و مكايي، سيد فهمي و عبد الباري، محمد شعبان. (2011). تعليم القراءة والكتابة، أسسه وإجراءاته التربوية، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الحصري، علي؛ وفياض سكيكر. (2006). طرائق تدريس الجغرافية. كلية التربية: منشورات جامعة دمشق
- الحصري، علي؛ وآصف يوسف. (2009). طرائق تدريس العلوم السياسية. كلية التربية: منشورات جامعة دمشق.
- الحلاق، علي. (2010). تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.
- حلس، داود درويش. (2008). محاضرات في طرائق وأساليب تدريس التربية الإسلامية. ط2، غزة، فلسطين: آفاق للطباعة والنشر.

- الحيلة، محمد. (2002). *الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجياً وتعليمياً*. عمان: دار المسرة.
- _____ (2003). *تصميم التعليم نظرية وممارسة*. عمان، الأردن: دار المسرة.
- الحيلواني، ياسر. (2003). *تدريس وتقييم مهارات القراءة*. الكويت: مكتبة الفلاح.
- الخواودة، ناصر. (2009). *طرائق تدريس التربية الإسلامية*. عمان، الأردن: دار حنين.
- الدليمي، طه؛ و سعاد الوائلي. (2005). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. عمان، الأردن: عالم الكتب الحديث.
- _____ (2005). *بطء التعلم وصعوباته*. ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة.
- _____ (2003). *الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية*. عمان: دار الشروق.
- راجح، أحمد عزت. (1985). *أصول علم النفس*، العراق: دار المعارف.
- راشد، حنان مدبولي. (2009). *استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارات الفهم القرآني*. القاهرة: دار اقرأ.
- الزغول، عماد. (2012). *مبادئ علم النفس التربوي*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- زقوت، محمد شحادة. (1999). *المرشد في تدريس اللغة العربية*. ط2، غزة: مكتبة آفاق.
- زهان، حامد عبد السلام. (2001). *علم نفس النمو والطفولة والمراهقة*. القاهرة: عالم الكتب.
- الزيات، فتحي مصطفى. (1998). *صعوبات التعلم "الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية"*. ط1، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- زيتون، كمال عبد الحميد. (2005). *التدريس نماذج ومهاراته*. ط2، مصر: عالم الكتب.
- سليمان، جمال. (2008). *أصول التدريس*. جامعة دمشق. كلية التربية: منشورات جامعة دمشق.
- سليمان، جمال؛ و طاهر سلوم. (2013). *تصميم التعليم (1)*. كلية التربية: منشورات جامعة دمشق.
- السميري، لطيفة صالح. (1997). *النماذج في بناء المناهج*. الرياض: دار عالم الكتب.
- السيد، محمود أحمد. (1988). *في طرائق تدريس اللغة العربية*. كلية التربية: منشورات جامعة دمشق.
- _____ (2014). *علم النفس اللغوي*. كلية التربية: منشورات جامعة دمشق.
- شحاتة، حسن؛ وزينب النجار. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشريف، عبد الله. (1996). *مناهج البحث العلمي*. جامعة الفاتح، كلية التربية، ليبيا.
- شريف، سمير محمد، وحسين محمد أبو رياشي، وعبد الحكيم الصافي. (2009). *تعلم القراءة السريعة*، الأردن: دار الثقافة لمنشر والتوزيع.
- الشعبي، محمد. (2006). *تعليم القراءة والأدب- إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع*. القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
- الصاوي، إسماعيل. (2003). *صعوبات الفهم القرآني المعرفية والميتافيزيقية*. ط1، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- صوالحة، محمد. (2004). *علم نفس اللعب*. ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر.
- طعيمة، رشدي أحمد، ومحمد السيد مناع. (1998). *تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب*. ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي. (2001). *مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي*. القاهرة: دار الفكر.
- _____ (2004). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*. القاهرة: دار الفكر.

- العابد. محمد عبد الله. (2014). *علم النفس النمو. وزارة التربية والتعليم، مركز المناهج التعليمية والبحوث التربوية، ليبيا.*
- عابد، عثمان. (1995). *الرياضيات وطرائق تدريسها*، ط2، جامعة القدس المفتوحة.
- عاشور، راتب قاسم؛ و محمد فؤاد الحوامدة. (2002). *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. الأردن: دار المسرة.
- عبادة، علي. (2008). *ضعف التحصيل الدراسي أسبابه وعلاجه*. عمان، الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع.
- عباس، فيصل. (1997). *علم نفس الطفل النمو النفسي والانفعالي للطفل*. ط 1، لبنان: دار الفكر العربي.
- عبد الحميد، هبة محمد. (2000). *أنشطة ومهارات القراءة و الاستذكار في المدرستين الابتدائية و الإعدادية*، ط ١ عمان: دار صفاء.
- _____ (2006). *ألعاب الأطفال الغنائية الحركية والثقافية والإيهامية والشعبية والتربوية والتمثيلية*. عمان: دار صفاء .
- عبد الهادي، نبيل وآخرون. (2009). *مهارات في اللغة والتفكير*. ط٣، عمان: دار السيرة.
- عبد الهادي، نبيل. (2004). *نماذج تربوية تعليمية معاصرة*. الرياض، السعودية: دار وائل للنشر.
- العساف، صالح حمد. (2003). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. ط3. الرياض: مكتبة العبيكان.
- عطا، إبراهيم محمد. (2003). *المرجع في تدريس اللغة العربية*. ط1، القاهرة: مركز الكتاب.
- عطية، محسن علي. (٢٠٠٨). *استراتيجيات حديثة في التدريس الفعال*. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر.
- عفانة، عزو اسماعيل؛ و أحمد اللوح. (2007). *التدريس الممسر (رؤية حديثة في التعلم الصفي)*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- علام، صلاح الدين محمود. (2003). *التقويم التربوي أسسه و منهجياته و تطبيقاته في تقويم المدارس*. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- _____ (2009). *القياس والتقويم التربوي*. ط2، عمان: دار المسيرة.
- عواشريّة، السعيد. (2005). *الفهم اللغوي القرآني واستراتيجياته المعرفية*. الجزائر.
- العيسوي، خالد. (2004). *فاعلية استخدام برنامج العرض (p.p) في تحسين السرعة والفهم القرآني*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، كلية التربية، الإمارات العربية المتحدة.
- الغلبان، حاتم. (2005). *طرق التدريس في القرن الحادي والعشرين*. عمان، الأردن: دار المسيرة.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2004). *تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم (نموذج في القياس والتقويم التربوي)*. الأردن، عمان: دار الشروق.
- فرج، عبد اللطيف. (2005). *تعليم الأطفال في الصفوف الأولية*. عمان، الأردن: دار المسيرة.
- فهمي، نادر؛ وهشام عامر عليان. (2003). *مبادئ القياس والتقويم في التربية*. عمان: دار الفكر.
- القرشي، أمير إبراهيم. (2001). *المناهج والمدخل الدراسي*. القاهرة، مصر: عالم الكتب.
- القضاة، محمد فرحان؛ و محمد عوض الترتوري. (2006). *تنمية مهارات اللغة و الاستعداد القرآني عند طفل الروضة*. ط ١، عمان، الأردن: دار الحامد.
- _____ (2006). *المعلم الجديد، دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة*. عمان، الأردن: دار الحامد للطباعة.
- الكناني وآخرون. (1992). *علم النفس العام*، ط 6، بغداد: مطبعة وزارة التربية.

- لولنتي، دورتي؛ و راشيل هاريس.(2005). *الأطفال يتعلمون مايعايشونه*. السعودية: مكتبة جرير.
- محجوب وجيه.(2005). *أصول البحث العلمي ومناهجه*. الأردن: دار المناهج للنشر.
- مخائيل، امطانيوس.(2011). *القياس والتقويم في التربية*. جامعة دمشق، كلية التربية: منشورات جامعة دمشق.
- مدكور، علي أحمد.(2007). *طرق تدريس اللغة العربية*. ط ١، عمان: دار المسيرة.
- مراد، صلاح؛ وأمينة سليمان.(2002). *الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات إعدادها وخصائصها*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- مردان، نجم الدين.(2004). *سيكولوجية اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة*. الكويت: مكتبة الفلاح.
- مصطفى، رسلان.(2005). *تعليم اللغة العربية*. القاهرة، مصر: دار الثقافة للنشر.
- مصطفى، رياض بدوي.(2005). *مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج*. عمان: دار صفاء.
- المغازي، عجاج خيربي.(1998). *صعوبات القراءة والفهم القرآني (التشخيص والعلاج)*. مصر: دار الوفاء.
- ملحم، سامي.(2002). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*. عمان: دار المسيرة.
- _____.(2007). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. ط5، الأردن: دار المسيرة.
- _____.(2001). *سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية*. عمان، الأردن: دار المسيرة.
- ملك، علي.(2013). *علم النفس التربوي*. وزارة التربية، الكويت: منشورات وزارة التربية.
- منصور، علي.(2014). *علم النفس التربوي*، كلية التربية: منشورات جامعة دمشق.
- ناصر، يونس؛ وفخر الدين القلا.(2003). *أصول التدريس*. جامعة دمشق، منشورات جامعة دمشق.
- الناقعة، محمود، و وحيد حافظ. (2004). *تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنائه*. القاهرة: دار المصطفى.
- النبهان، موسى.(2004). *أساسيات القياس في العلوم السلوكية*. الأردن: دار الشروق.
- نجيب، حسين علي؛ و غالب صالح الرفاعي.(2006). *تحليل ونمذجة البيانات باستخدام الحاسوب (تطبيق شامل للحزمة الإحصائية SPSS)*. عمان: الدار الأهلية للنشر.
- الهاشمي، عبد الرحمن؛ و فائزة العزاوي.(2005). *تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الواصل، عبد الرحمن.(1999). *البحث التربوي، خطواته ومراحله*. وزارة المعارف، السعودية.
- وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.(2007). *المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي*. المجلد الأول: المؤسسة العامة للطباعة.
- وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.(2011). *العربية لغتي كتاب المعلم للصف الثالث الأساسي*. دمشق، سورية: المؤسسة العامة للطباعة.
- _____.(2011). *العربية لغتي، دفتر التلميذ للصف الثالث الأساسي*. دمشق، سورية: المؤسسة العامة للطباعة.
- _____.(2011). *العربية لغتي، دليل المعلم للصف الثالث الأساسي*. دمشق، سورية: المؤسسة العامة للطباعة.

- يونس، فتحي علي ؛ وعلي مذكور، ؛ ومحمود الناقة. (1998). *أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية*. ط3، القاهرة، مصر: دار الثقافة للنشر والطباعة.
- يونس، فتحي. (2001). *استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية*. جامعة عين شمس، كلية التربية، مصر: دار الثقافة للنشر والطباعة.
- المجلات والدوريات العلمية:**
- إبراهيم، كرستين. (2010). الفهم القرائي ومستوياته، *مجلة القراءة والمعرفة*، 85-58,105.
- أبو شامة، محمد رشدي. (2011). أثر التفاعل بين استراتيجيات التساؤل الذاتي ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية والاتجاه نحو دراستها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، العدد، 77، ص 74-141.
- الأحمدي ، مريم بنت محمد عايد. (2012). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة العدد، 32، ص122-152. maryammh@yahoo.com.
- البركات، علي غالب. (2010). فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي واتجاهاتهم نحوه. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*. المجلد 2. العدد1.السعودية.
- التيجاني، الطاهر. (2010). الفهم القرائي الميتمتعرفي ومكوناته لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس ابتدائي. *مجلة دراسات*، 8، 71-100.
- جاء الله علي سعد. (1997). تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. جامعة الإمارات، بحوث مؤتمر تربية الغد في العالم العربي، عدد خاص من *مجلة كلية التربية*، الجزء الأول، ص702-723.
- جاد، محمد لطفي. (2003). فعالية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد، 22، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية، ص18-46.
- حج عمر، سوزان، و ريم العتيبي. (2014). مستوى الفهم القرائي للمفاهيم الكيميائية في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مجلد، 10، عدد2، 219-231.
- الحداد، عبد الكريم. (2006). فعالية إستراتيجية قرائية مقترحة في الاستيعاب القرائي. *مجلة جامعة دمشق*، المجلد (22). العدد (1). دمشق. سوريا.
- الحسن، حسن؛ و بسينة الغامدي. (2011). فعالية استراتيجيات التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، -229. 149,146.
- الحيلة، محمد؛ و عائشة غنيم. (2002). أثر نظام التعليم الخصوصي المبرمج في معالجة الصعوبات القرائية و الكتابية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي. *مجلة جامعة مؤتة*، المجلد(15)، العدد، 7، الأردن. ص589-623.

- _____ (2002). أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية*، المجلد 16، العدد (2)، ص 589-626.
- خطابية، ماجد. (2003). قياس مهارة القراءة ضمن مستويات التذكر والاستيعاب والتطبيق لدى طلبة معلم مجال اللغة الإنجليزية في جامعة مؤتة. *مؤتة للبحوث والدراسات*، م 18، ع 1، جامعة مؤتة، عمان، الأردن.
- الذبياني، محمد عودة. (2001). الاتجاهات تكوينها ومكوناتها. *مجلة البيان*، العدد 192، ص 129، لندن.
- ربابعة اسماعيل؛ و عبد الكريم أبو جاموس. (2012). أثر برنامج تعليمي في القراءة الناقدة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية*، المجلد 26، العدد (5)، ص 1060-1028.
- رياض، محمد؛ ومحمد قاسم. (2000). تحسين مهارة التعرف وأثره على الفهم القرائي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، المجلد (2)، العدد (2)، ص (365-331).
- زيدان، عفيف، وانتصار عفانة. (2007). أثر استخدام الألعاب التعليمية في التحصيل الفوري والمؤجل في الرياضيات لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس ضواحي القدس. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية*، المجلد (21)، العدد (1)، ص 188-162.
- سرايا، عادل السيد. (2005). تصميم برنامج تدريبي في مجال توظيف التقنية في التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. *القراءة والمعرفة*، العدد، 201، 155-100.
- سلام، علي عبد العظيم. (2004). استراتيجيات استيعاب المقروء لدى القارئ العربي وعلاقتها بكل من المستوى التعليمي والجنس ونوع النص، *مجلة التربية*، العدد 123، القاهرة، جامعة الأزهر، كلية التربية، ص 202-184.
- شعلان، محمد. (2011). أثر قراءة الصور في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة*، 222-235.
- صاصيلا، رانيا. (2002). فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على طريقة لعب الأدوار وأثره في اكتساب الأطفال خبرات علمية. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية*، المجلد (11) العدد (11) دمشق، سورية. طلبة، إيهاب. (2007). فاعلية استخدام إستراتيجية الخريطة الدلالية اللفظية في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية وحل المسائل المرتبطة بها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، العدد، 62-106. 129،
- عبد الباري، ماهر. (2009). فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات في المناهج وطرائق التدريس*، العدد (145) ص (73-114).
- عبد الحميد، حسام الدين حسنين. (2000). أثر استخدام الألعاب على كل من المفاهيم والاتجاه نحو المادة الدراسية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المتأخرين دراسيا في مادة الدراسات الاجتماعية. *مجلة دراسات في المناهج وطرائق التدريس*، كلية التربية، القاهرة.
- عبد الحميد، عبد الله عبد الحميد. (2000). فاعلية إستراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد، 2، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية، ص 231-192.

- عبد الوهاب، عبد الناصر. (2008). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة* العدد، 94، 81، 177.
- عطية، جمال سليمان. (2006). *فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة نבהا، المجلد (16)، العدد (67)، (ص 142-176).*
- عفانة، عزو اسماعيل. (2000). حجم التأثير واستخداماته في الكشف عن مصداقية النتائج في البحوث التربوية والنفسية. *مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، العدد الثالث، ص 29.*
- العلوان، أحمد فلاح؛ و شادية أحمد التل. (2010). أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي. *مجلة جامعة دمشق، المجلد، 26، العدد الثالث، (ص، 367-404).*
- علي، ليلى. (2011). اتجاهات مدرسي التعليم الثانوي نحو التعلم التعاوني. *مجلة جامعة دمشق، المجلد، 27، ملحق، ص 157-191.*
- العيسوي، جمال مصطفى. (2002). أثر استخدام إستراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة في علاج ضعف القراءة الجهرية وتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي. *مجلة القراءة والمعرفة، العدد، 15، جامعة عين شمس، كلية التربية، مصر.*
- العيسوي، جمال، و محمد الظنحاني. (2006). تنمية مستويات الفهم القرائي لدى طالبات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة دراسات في المناهج وطرائق التدريس، -158، 114، 107.*
- فضل الله، محمد رجب. (2001). مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية، العدد 15، ص 65-95.*
- _____ (2001). مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة القراءة والمعرفة، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، العدد (23)، ص 79-100.*
- قرني، زبيدة. (2004). فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي والتغلب على صعوبات تعلم المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 312-267، 56.*
- الكخن، أمين؛ وليلى هنية. (2009). أثر استخدام الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طالبات الصف العاشر. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية، مجلد 5، العدد 3.*
- المحاميد، شاكر. (2007). اتجاهات طلبة جامعة مؤتة نحو علم النفس. *مجلة جامعة دمشق، المجلد، 23، العدد الأول، ص 347-368.*
- محمد، خلف حسن. (2004). فعالية استراتيجيات تدريسية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة الابتكارية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والكتابة، جامعة عين شمس، كلية التربية، مصر.*
- محمود عمرو، منى، و ميادة محمد الناطور. (2006). أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان. *العلوم التربوية، المجلد، 33، العدد، 1، ص 113-134.*

- المخزومي، ناصر؛ و زياد البطاينة .(2012). فاعلية استخدام نموذج مارزانو للتعلم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، *المجلة الدولية للتربوية المتخصصة*، المجلد 1، العدد-587، 9، 605. الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الطائف، السعودية.
- _____ (2012). *فاعلية استخدام نموذج هارزاني للتعلم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية*. السعودية: الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الطائف.
- المعموري، عصام.(2014). أثر استخدام طريقة لعب الدور في تحصيل طلبة الصف الأول المتوسط واتجاههم نحو مادة الفيزياء. *مجلة الفتح*، العدد(59)، معهد إعداد المعلمين، بعقوبة، العراق.ص198-222.
- موسى، محمد.(2007). فاعلية استخدام الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الحادي عشر للتعليم الثانوي. الإمارات العربية المتحدة، *مجلة القراءة والمعرفة*، 261,154,70.
- النصار، صالح بن عبد العزيز؛ و محمد بن عبد الله المحيدل.(2010).أثر تطبيق برنامج قراءة القصص في تنمية اتجاهات تلاميذ الصف الثاني الابتدائي نحو القراءة. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، العدد (٩٦) المجلد (٢٤).
- النصار، صالح عبد العزيز.(2002).اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ. *مركز البحوث التربوية*، كلية التربية، إصدار رقم (190)، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- نهاية، أحمد صالح.(2013).أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. *مجلة كلية التربية*، جامعة بابل، العدد،14.
- هيالت، صلاح.(2006). أثر التمثيل الدرامي للمادة التعليمية في تحصيل طلبة الصف الرابع في مبحث التربية الاجتماعية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مجلد2، عدد3، 189-199.
- الوحيد، ميسون؛ و عبد الرحمن الهاشمي.(2010). أثر إستراتيجية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستعداد القرائي. *مجلة علوم إنسانية*، العدد 46، السنة الثامنة.

الرسائل الجامعية:

- أبو ريا، محمد حمدي.(2001). *أثر استخدام إستراتيجية التعلم باللعب المنفذة من خلال الحاسوب في اكتساب طلبة الصف السادس مهارات العمليات الحسابية الأربعة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية التربية، الأردن.
- أبو عكر، محمد نايف.(2009). *أثر برنامج الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، فلسطين.
- أبو موسى، لطفي موسى. (2007). *أثر استخدام الدراما علي تحسين مستوى بعض المهارات القرائية لدي طلبة الصف السابع*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، فلسطين.
- الأسطل، أحمد مصطفى.(2010). *مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى تلاميذ الصف السادس وعلاقتها بتلاوة وحفظ القرآن الكريم*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، فلسطين.
- البيدي، مرام.(2013). *أثر توظيف الدراما في تنمية المهارات الحياتية في منهاج اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في محافظة غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية، فلسطين.

- برقان، فدوى سالم. (2009). *أثر إستراتيجية لعب الدور في التحصيل والتفكير الاستقرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية بمدارس مدينة عمان الخاصة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، كلية العلوم التربوية، الأردن.
- البصيص، حاتم حسين. (2007). *فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة وتنمية الميول نحوهما لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، مصر.
- الحجاج، بهجت. (2000). *مستوى الاستيعاب القرآني الحرفي والاستنتاجي والتقييمي لدى طلبة الصف السادس الأساسي*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية التربية، الأردن.
- حجازي، أيمن طه. (2006). *أثر توظيف الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، فلسطين.
- الحربي، فايز. (2013). *أثر برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الاستيعاب القرآني الإبداعي والكتابي لدى طلبة الصف الثالث المتوسط*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الحسن، سعد علوان. (2003). *أثر نوعي القراءة الجهرية والاستماعية في التحصيل القرآني والتدوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الإعدادية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، العراق.
- حسيني، محمد. (2009). *التعليم التعاوني في تطوير مهارات القراءة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مالك الإسلامية، كلية الدراسات العليا، اندونيسيا.
- حلس، مايسة. (2011). *أثر استخدام أسلوب لعب الأدوار على التحصيل الدراسي في تنمية المفاهيم التاريخية، لدى طالبات الصف السابع الأساسي في غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، فلسطين.
- حماد، إيناس عبد الله. (2005). *أثر استخدام استراتيجية لعب الأدوار على تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي في مادة اللغة الإنجليزية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية، فلسطين.
- حمودة، بهية غازي عبد الله. (2000). *أثر التمثيل الدرامي للنصوص القرآنية على الاستيعاب القرآني لدى طلبة الصف السابع*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية التربية، الأردن.
- خليل، قمر. (2000). *فاعلية التعلم باللعب لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية، سورية.
- الدخيل، فهد عبد العزيز. (2002). *برنامج مقترح باستخدام الأسلوب التكاملي في منهج اللغة العربية وأثره في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط وإكسابهم للمهارات اللغوية في السعودية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، السعودية.
- الدخيل، عواد بن دخيل عواد. (2009). *أثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، السعودية.
- الدواهيدي، عزمي عطية أحمد. (2006). *فعالية التدريس وفقاً لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، فلسطين.

- الراشد، خالد عبد الله. (2001). برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة وأثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي على عينة من طلاب الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، السعودية.
- رضوان، منير محمد. (2002). أثر استخدام الطريقة الجزئية في تعليم القراءة و تنمية مهاراتها في الصف الأول الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، كلية التربية، فلسطين.
- رمضان، عصمت الله. (2014). فاعلية التدريس بالفريق وفق نموذج التفكير الاستقرائي في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الجغرافي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية، سورية.
- سكرية، جميلة. (2013). فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة في تحصيل مهاراتي الاستماع والقراءة في مادة القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية، سورية.
- سلطان، صفاء عبد العزيز. (2006). أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي التعبير الكتابي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان، كلية التربية.
- السليمان، مها عبد الله. (2001). أثر برنامج قائم على استخدام ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرآني لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، كلية التربية، الإمارات العربية المتحدة.
- الشخريتي، سوسن شاهين. (2009). أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، فلسطين.
- الشرطرات، ذياب. (2004). أثر طريقة لعب الدور في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في التربية الاجتماعية والوطنية ومستوى احتفاظهم بها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، كلية التربية، الأردن.
- الشطناوي، إياد. (2000). أثر طريقة مسرح الدمى في التدريس على التحصيل في مادة الرياضيات. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، كلية التربية، الأردن.
- الشنطي، أميرة عبد الرحمن. (2010). أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية، فلسطين.
- الشوبكي، مها. (2011). فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، فلسطين.
- صاصيلا، رانيا. (1998). فاعلية طريقة لعب الأدوار في إكساب خبرات اجتماعية في أطفال الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية، سورية.
- صوالحة، فانت. (2000). أثر استخدام الدراما التعليمية في تعليم نصوص القراءة على تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى طالبات الصف الخامس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية، الأردن.
- الطاهر، مهدي أحمد محمد. (2013). الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، السعودية.

- الطورة، أحمد ناهض. (2004). *تصميم برنامج مبني على التدريس الدرامي*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، كلية الدراسات العليا، الأردن.
- العاتكي، سندس. (2011). *أثر إستراتيجية باير في التحصيل وتنمية مهارات التفكير لدى تلامذة الصف الرابع* عبد الخالق، مختار. (2006). *فعالية برنامج مقترح لتطوير تدريس القراءة في ضوء قضايا العولمة في تنمية مهارات القراءة والوعي بتلك القضايا لدى طلاب الصف الأول الثانوي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنيا، كلية التربية، مصر.
- عبيد، محمد عبيد. (1996). *تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستوياته في المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية المتحدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، القاهرة.
- العنزي، موفق. (2011). *فاعلية التدريس باستخدام طريقة لعب الأدوار على التحصيل والاحتفاظ لدى طلاب الصف الأول متوسط في مادة اللغة الإنجليزية بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، السعودية.
- العثمانة، سفيان محمد. (2008). *بناء و تطبيق قائمة مستويات معيارية لتقويم تعلم التلاميذ في مبحث اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية، فلسطين.
- العديني، علاء علي. (٢٠١١). *أثر برنامج محوسب لتطوير مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو القراءة في فلسطين*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، فلسطين.
- العديني، ياسر بن محمد. (2009). *فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، السعودية.
- عطية، جمال سليمان. (1999). *فاعلية إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، كلية التربية بينها، مصر.
- عفانة، انتصار. (2005). *أثر استخدام الألعاب التعليمية في التحصيل الفوري والمؤجل في الرياضيات لدى طلبة الصفين الثاني والثالث في مدارس القدس*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، كلية التربية، فلسطين.
- عماد الدين، أحمد كمال. (2012). *أثر استخدام السرد القصصي لتنمية بعض مهارات الاستماع في القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي واتجاهاتهم نحوها*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، فلسطين.
- العماري، جيهان. (2009). *أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة في تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، فلسطين.
- العنزي، عبد الرحمن. (2003). *تحديد مهارات القراءة في المرحلتين المتوسطة والثانوية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض، السعودية.
- عوض، بركة. (2012). *فاعلية برنامج محوسب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، فلسطين.

- عويس، رزان. (2008). *فاعلية اللعب في إكساب أطفال الروضة بعض مهارات التفكير*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية، سورية.
- عويضة، علاء حسن. (2012). *الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في ضوء المستويات المعيارية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة، فلسطين.
- الغبيوي، طلال. (2011). *فاعلية برنامج قائم على لعب الأدوار في التحصيل والأداء العملي لموضوعات الفقه لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، السعودية.
- الغلبان، حاتم. (2014). *أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرآني لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، فلسطين.
- فرماوي، محمد فرماوي. (2001). *أثر استخدام وحدة تعليمية وفق إستراتيجيتي (القصة ولعب الأدوار) في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، كلية التربية، مصر.
- فهمي، حنان عبد الرحيم. (2001). *فاعلية استخدام لعب الدور في تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي للقواعد النحوية واتجاهاتهم نحوها*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، كلية التربية، السعودية.
- فورة، ناهض صبحي. (2003). *فاعلية برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بغزة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأقصى، كلية التربية، فلسطين.
- القدمي، تغريد. (2007). *أثر التعلم عن طريق اللعب في التحصيل الدراسي والاحتفاظ في مادة اللغة الإنكليزية لدى تلاميذ الصف الرابع*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، فلسطين.
- قوافرة، شحادة. (2005). *فاعلية التمثيل الدرامي في تنمية الاستيعاب الاستماعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي الدنيا*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، كلية الدراسات العليا، الأردن.
- اللوحي، أحمد حسن. (2001). *أثر استخدام النشاط التمثيلي على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الأساسي في قواعد النحو واتجاهاتهم نحوها*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، كلية التربية، فلسطين.
- المثاني، أحمد مصطفى. (1995). *أثر التعلم المفرد والقدرة القرائية في الاستيعاب القرآني*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية، الأردن.
- المجيدل، محمد بن عبد الله. (2005). *أثر قراءة المعلمين القصص على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية.
- محفوظ، أميمة. (2008). *فاعلية إستراتيجية تبادل الأدوار في تنمية التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة*، جامعة طيبة، كلية التربية والعلوم الإنسانية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر بغزة، كلية التربية، فلسطين.
- المساعد، صالح. (2003). *أثر استخدام طريقتي لعب الأدوار والمناقشة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، كلية الدراسات العليا، الأردن.

- المصري، دينا. (2010). أثر استخدام لعب الأدوار في اكتساب القيم الاجتماعية المتضمنة في محتوى كتاب لغتنا الجميلة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي. الجامعة الإسلامية، كلية التربية، فلسطين.
- موكلي، حسن. (2002). بناء اختبار لقياس مهارات القراءة الصامتة لدى طلاب المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، السعودية.
- نجم، خميس. (2001). أثر استخدام الألعاب التربوية الرياضية عند طلبة الصف السابع على كل من تحصيلهم في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية، الأردن.
- ندى، علي محمد فتحي. (2005). اتجاهات المعلمين في مدارس وكالة الغوث نحو استخدام الدراما في التعليم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، كلية التربية، فلسطين.
- نصر الله، توفيق محمد. (1986). اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو القراءة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، السعودية.
- النوري، إيمان أحمد. (2010). صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر بغزة، كلية التربية، فلسطين.
- الهباش، عبير. (2010). أثر استخدام مدخل الدراما في اكتساب بعض المفاهيم الجغرافية لطالبات الصف السابع الأساسي بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر بغزة، كلية التربية، فلسطين.
- الهديلي، نهاد صالح. (2005). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعياً. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية التربية، الأردن.
- الهزايمة، سامي محمد. (1998). تقويم الاستيعاب القرآني لدى طلبة الصف العاشر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية، الأردن.
- هلال، رانيا محمد. (2007). فعالية برنامج باستخدام التعلم التبادلي في مستويات الفهم القرآني ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، مصر.

المؤتمرات والندوات:

- اسماعيل، موسى مصطفى. (2000). أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرآني والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة)، المجلد (1)، العددان (11-13)، ص، 75-105.
- لافي، سعيد. (2006). أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرآني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي، القاهرة، مصر.

الحسن، سهى. (2005). أثر استخدام أسلوب تدريس الرفاق على تحسين المهارات القرائية عند مجموعة من طلاب الصف الأول الأساسي الذين لديهم صعوبات في القراءة. مؤتمر التربية الخاصة، الأردن، الشبكة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة.

مواقع الشبكة العنكبوتية:

الترتوري، محمد عوض. (2007). النمو المعرفي عند جان بياجيه. mohammadtartoury@hotmail.com.

السفياني، عيضة عبد المعطي. (2015). خصائص النمو عند الأطفال في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وتطبيقاتها التربوية. موقع أطفال الخليج لذوي الاحتياجات الخاصة.

الغامدي، سعيد. (2011). مرحلة الطفولة المتوسطة. www.pdfactory.com4.12.2015

<http://www.almishkat.org>.

<http://www.Campucp.edu.cwp.www.Kku.edu.sa>

<http://www.OpiState.MT/standers.pdf>.

<http://www.Eths.k12.il.us/standards>.

<http://www.M0e.kw.edu>.

http://www.ibtesama.com/vb/showthread-t_6926.html

<http://www.uqu.edu.sa/majalat/humanities/vol14/f14.html>

المراجع الأجنبية:

- Adler, M R. (2002). "The role of play in writing development". A study of four high School Creative Writing Classes. DAI- A63/01. 117. Jul.
- Al-Tamimi, Nasser Omer Mubarak .(2006). ***The effect of direct reading strategy instruction on students, reading comprehension, Metacognitive strategy awareness, and reading attitudes among eleventh grade students in Yemen***, University Sains Malaysia.
- Amanda , Hollingsworth ; Jennifer , Sherman & Cynthia Zaugra .(2007). ***Increasing reading comprehension in first and second grades through co-operative learning*** . An Action Research Project, Saint Xavier University, Chicago, Illinois .
- .American Academic Support Centre.(2004).***Comprehension Levels, Retrieved*** May,22, from the world wide web: <http://www.academic.comprehension/reading-teaching>.
- Anderson.richard; and Hebert, Olafraada; and Scott, Judith; Wilkinson, Ian. (2002). ***Nation reader***. (Translation Shawki Mr. Sharifi). Cairo: International House for publishing and distribution.
- Andrew, J.P. (2002). ***Teaching comprehension skills (on-line)***. Available, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=ED471386>.
- Awbrey, C., et al., (2008). Increasing Social Skills of Elementary Students through the Use of Literature and Role Playing. ***Education Resources Information Center (ERIC)***.
- Barten, I. and Samuelstuen, M.(2004). Does the influence of reading purpose on report of strategic text processing depend on students' topic knowledge. ***Journal of Educational Psychology***,96 (2) : 324-336.
- Baumann, J. and Johnson, D. (1984). Reading Instruction and the Beginning Teacher, Burgess Publishing Company, U.S.A.
- Burns, P., Roe, B. and Ross, E. (1988). Teaching Students in Today Elementary School, Houghton Mifflin Company.U.S.A.
- Catts, H. and Kamhi, A.(1999). Language and Reading Disabilities, Allyn and Bacon Company, U.S.A.
- Bergeson, S.(2006). Reading. Retrieved ,May,22,2006 from the world wide ***web:www.k12.wa.us/curriculum/instruct/reading/earls.aspx***.
- Boyd, S. L. et al. (2007). ***Increasing Student Participation and Advocacy of Primary Students through Role Play, Teacher Modeling and Direct Instruction of Communication Skills***. Education Resources Information, Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions, Inc. Chicago, Illinois. Center. (ERIC).
- Burns, L.Jaonn,S.and Kelebhan,M.(1999). ***Teaching Reading in Elementary School***. New York: Houghton Mifflin Company.
- Catts, H. W., Hogan, T. P., & Adolf, S. M. (2005). ***Developmental changes in reading and reading disabilities***. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.), *The connections between language and reading disabilities*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cooper ,J.D. ; Warncke ,E.W .&Shipman ,D.A.(1988): ***The What and how of reading instruction*** .2nd Edition .Marrill Publishing Company .Columbus ,Ohio.

- Cooper, Susan, Mccord (1995). Content decision making through two teaching methods simulations/ traditional lectures and their effectiveness on students, achievement in social studies classes. *Dissertation Abstract International*, Vol.26, No, 2, p. 178.
- Cox, k & Guthrie, J (2001). *Motivational and Cognitive Contribute to students, amount of reading*. www.almoalim.com.
- Cutting, L. E., & Scarborough, H. S. (2006). *Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. Scientific Studies of Reading*, 10, 277–299.
- Mckown , Brigitte A. & Barnett , Cynthia L. (2007). **Improving reading comprehension through higher – order thinking skills** . An Action Chicago Illino, Research Project, Saint Xavier University.
- Dervishaj, A. (2009). *Using Drama as a Creative Method for Foreign Language Acquisition article 6 in LCPJ*.
- Downing, John; Leong, Che Kan.(1989). *Psychology of Reading*. New York: Macmillan.
- Durkin, D.(1976). *Teaching Young Children to Read*. Boston ,Allyan Bacon Company, U.S.A
- Durkin, Dolores.(1995). *Teaching Them to Read*. Allyan Bacon Company, U.S.A.
- Erwin.(1993). Effectiveness for teach students of the least skill the skills of reading comprehension and critical reading.
- Feng Liu & Yun Ding.(2009). *Role–play in English Language Teaching School of Foreign Languages*, Qingdao University of Science and Technology Qingdao, *China, Asian Social Science*,vol,5,no,10.
- Fleming, Mike. (2006). Drama and language teaching: The relevance of Wittgenstein's concept of language games. *Humanizing language teaching Magazine*, issue 4 Retrieved on 20/7/2010 from <http://www>.
- Gange Ellen D,(1985): **the cognitive psychology of school learning** :Boston ;little Brown company
- Gilakjani,Abbas Pourhossein.(2011). *A Study of Factors Affecting EFL Learners English Listening Comprehension and the Strategies for Improvement*. *School of Educational Studies*, Universiti Sains Malaysia, Malaysia
Email: abbas.pouhossein@yahoo.com.
- Glover, J., Ronning, R. and Bruning, R. (1990). *Cognitive Psychology for Teachers*, Macmillan Publishing Company. U.S.A.
- Goff, Deborah.(2004). *The relationship between children’s reading comprehension, word reading, language skills and memory in a normal sample*. Doctoral thesis. La Trobe university. Australia.
- Goodman, K. (1994). *Reading and Writing And Written Texts: A trans actional Socio psycholinguistic Vew in* Ruddell, R.hltmag.co.uk/jul06/mart01.htm.
- Hatcher-Keene, C. (2009). *Hablamos Espanol: An Inquiry into the Use of Role-Plays in a Spanish Middle School Classroom*. M. A., University of California, Davis.
- Hughes , John. (2000). The use of theater school to help students in the first primary *poetry*text difficult to absorb. *Primary Educator , Vol. 6, Issue, 3 , p.5- 19, charts, 1 bw*.

Hughes, John. (2001). dram as learning medium researching poetry, *primary educator, vol, 6, issue, 3.*

Hui, Anna, & Lau, Sing. (2006). Drama education: a touch of the creative mind and communicative –expressive ability of elementary school children in Hong kong. *Thinking Skills and Creativity*, 1 (1),34,40.

Ivory, J. & McCollum, J. (1999).Effects of Social and Isolate toys on Social Play in An inclusive Setting, *Journal of Special Education*, 32 (4).P.238.

Jafer, Mohamad Abidin, Zainol, Riswanto. (2012). *Collaborative Strategic Reading (CSR) within Cognitive and Metacognitive Strategies perspectives.*

School of Educational Studies, **Universiti Sains Malaysia**, *Email: jafre@usm.my.

Janice M. Keenan. (2014). *Reading Comprehension Tests Vary in the Skills They assess: Differential Dependence on Decoding and Oral Comprehension.*

Lapp, D. and Flood, J. (1990). Reading Comprehension Instruction for at Risk Student, *Journal of Reading Research*, 36, (6): 490-495.

Learner, J. (2000). *Learning Disabilities Theories Diagnosis and Teaching Strategies.* New York, Houghton Mifflin Company.

M.C. McKenna & R.D. Robinson. (1997). *Teaching Through Test*. New York.

Mathews, L.k. (2006). Elements of Active learning. available at <http://www.libraryinstruction.com> 02/01/2010.

Mirhassani, A. & Toosi, A., (2000). *The impact of word –formation knowledge on reading comprehension*. International Review of Applied Linguistics In Language Teaching .38.(314).301-311.

otto & chester R. (1976). *objective based reading*. california, Addison, waseley

Palincar. (1995). *Facilitators manual for teaching reading as a thinking.*

Washington, Association for super vision curriculum development.

Pressly, M. and Woloshyn, V. (1995). Cognitive Strategy, Bookline Books, U.K.

Richards, F (2000). Role Playing in the Classroom Tourism Experience, Last revision, Curtin University of Technology. <http://www.ISN.Curtin.edu>.

Roe, B. Stodt, B. and Burns. (1997). Reading Instruction in the secondary Schools.

Retrieved, May, 11, 2004 from the worldwide. web:

<http://www.read.com.87654/education>.

Rosalinda, Flynn. (1997). Developing and using curriculum based creative drama in fifth class reading and language arts instruction. A drama specialist and a classroom teacher collaborate. *Touth Theatre Journal*, v11, p47-69.

Rost, H, & Bryn, E. (2000). Depression and play in early child hood. *journal of Emotional and behavioral Disorder*, 8(4)p. 249.

Rubin, D. (1997). Diagnosis and Correction in reading Instruction, Boston, Ellyn and Bacon.

Snow, Catherine. (2002). Reading for understanding : Toward a search and development program in reading comprehension. Pittsburgh, *Office of Education Research and improvement (OERI)* .

Swan born, M. and De Glopper. K. (2002). Impact of Reading Purpose on incidental word learning from context. *Language Learning*, 2(1), 202-254.

- Taylor , K.W .(1991). **Parents and children learn together**. Teachers College Press: Columbia university. N.y.
- Taylor, S.I. & Steel, C.R. (2002). The relationship between playfulness and creativity of Japanese preschool children. *from [http: Journals apa.org](http://Journals.apa.org)*, volume, 33, pod, web.
- Thompson, Sara .(2000). Effective content reading comprehension .and retention strategies . *Educational Resource Information Center, (ERIC)* , ED 440372 .
- Torgesen .(2004) The level of critical reading, the students the fourth and seventh grades in Florida. Retrieved, October 13, (2005) from *[http :// www.fcrr.org/assessment/PDF files/midschrev1/pdf](http://www.fcrr.org/assessment/PDF/files/midschrev1/pdf)*.
- Wells, j (1986) Using Drama in Instruction, *<http://www.almadrassa.com>*.

رقم الملحق	موضوع الملحق
1	تصميم وإعداد الدروس وفق طريقة لعب الأدوار.
2	بطاقة ملاحظة لتقييم أداء التلاميذ خلال لعب الأدوار.
3	أسماء السادة المحكمين للبرنامج التدريسي.
4	اختبار الاستيعاب القرائي.
5	استبانة اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.
6	أسماء السادة المحكمين لأدوات البحث.
7	معامل الصعوبة لاختبار الاستيعاب القرائي.
8	معامل التمييز لاختبار الاستيعاب القرائي.
9	الاتساق الداخلي للاختبار.
10	مفتاح تصحيح الاختبار.
11	صدق الاتساق الداخلي لاستبانة الاتجاهات.
12	الدراسة الاستطلاعية للمعلمين.
13	الدراسة الاستطلاعية لمعرفة مستوى التلاميذ في القراءة.
14	قائمة تحليل محتوى دروس القراءة.
15	استمارة تحكيم البرنامج التدريسي وفق طريقة لعب الأدوار.
16	مثال يوضح اشتقاق الأهداف التعليمية .
17	مثال يوضح آلية تحليل المحتوى إلى مهارات فرعية.
18	استطلاع آراء الموجهين والمعلمين.
19	البرنامج الزمني لتطبيق أدوات البحث.

تصميم وإعداد الدروس وفق طريقة لعب الأدوار - الملحق (1)

الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق - كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

السيد الأستاذ الدكتور / الدكتورة

يشرفني أن تقوموا بتحكيم (تصميم وإعداد الدروس وفق طريقة لعب الأدوار) لكتاب القراءة

(العربية لغتي) - (ج 1) - المتعلقة بموضوع البحث (فاعلية طريقة لعب الأدوار في تحسين

الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي وتنمية اتجاهاتهم نحو القراءة) في مدارس

مدينة دمشق الرسمية، للحصول على درجة الدكتوراه في قسم المناهج وطرائق التدريس، وقد

تطلب ذلك إعداد الدروس وفق هذه الطريقة.

أرجو من سيادتكم التكرم بتحكيم الدروس من حيث ملاءمتها لتلاميذ الصف الثالث الأساسي

ولأهداف التعليمية المتعلقة بكلّ درس من الدروس المقررة، وكذلك التقنيات والوسائل التعليمية

المقترحة، إضافة إلى توزيع الأدوار المرتبطة بالدروس.

مع فائق شكري وتقديري لكم

الباحث

الدرس الأول (أسرتي)

التاريخ:	الصف: الثالث الأساسي
الدرس الأول: أسرتي	الوحدة الأولى
الحصص اللازمة لتنفيذ الدرس: ثلاث حصص	

الهدف العام: تحسين الاستيعاب القرائي عن طريق لعب الأدوار وتنمية الاتجاهات نحو القراءة

الأهداف التعليمية	م
يقرأ الدرس قراءة مقطعية صحيحة.	١
يشرح معاني المفردات الجديدة في كلّ مقطع.	٢
يستنتج أضداد بعض الكلمات في الدرس.	٣
يستخدم الكلمات الجديدة في جمل صحيحة.	٤
يتخيّل نفسه الأب أو الأم.	٥
يضع عنواناً جديداً للدرس.	٦
يبين رأيه في موقف من مواقف حياته اليومية	٧
الأهداف الوجدانية	
يعبّر عن إعجابه بالدرس.	٨
يساعد والديه في أعمال المنزل.	٩
الأهداف المهارية	
يعيد ترتيب غرفة الصف.	١٠
يساهم مع زملائه في تنظيف ساحة المدرسة.	١١

التقنيات والوسائل التعليمية	الدرس
حاسوب+ جهاز إسقاط- لوحة كلية للدرس- صور جزئية لأفراد الأسرة (الأم، الأب، الأخ الأكبر، طارق- الأخت الصغيرة) صور.(للبيوت، لشركة الكهرباء، للمدرسة، للحضانة)- بطاقات للأسئلة- بطاقات للمفردات- بطاقات للجمل- كتاب التلميذ- أقلام ملونة-ممحاة.	أسرتي

توزيع الأدوار	الدرس
<p>تلميذ يقوم بدور طارق</p> <p>تلميذ يقوم بدور الأخ الأكبر.</p> <p>تلميذة تقوم بدور الأخت الصغيرة.</p> <p>تلميذة تقوم بدور الأم.</p> <p>تلميذ يقوم بدور الأب.</p> <p>مشاركة أكبر عدد من التلاميذ من خلال التحدث عن أسرهم.</p> <p>تلاميذ يقومون بطرح الأسئلة على زملائهم.</p> <p>تلاميذ يُقَوِّمون أدوار زملائهم من خلال بطاقة الملاحظة.</p>	(أسرتي)

الخطوة الأولى - التمهيد للدرس:
<p>الترحيب بالتلاميذ وتهنئتهم بالعام الدراسي الجديد، والرجاء لسورية بعودة الأمن والأمان إليها، وعودة جميع تلاميذ سورية إلى مدنهم وقراهم ومدارسهم، سنتعلم هذا الفصل دروس القراءة وفق طريقة تحبونها وتمثلون فيها تعالوا نتعارف، طرح أسئلة على التلاميذ تتعلق بأسرهم، ما اسمك؟ ما اسم أبيك؟ ما اسم أمك؟ كم عدد إخوتك؟ أين تسكن؟ نكرر الأسئلة لأكثر من أربعة أو خمسة تلاميذ، ثم نطرح عليهم السؤال التالي:</p> <p>ماذا يحدث لو كنا من غير أبوين؟</p> <p>نتلقى إجابات التلاميذ ونحرص على الإجابة الكاملة وتصحيح الإجابات الخاطئة، واستخدام</p>

التعزيز المادي والمعنوي، وبعد ذلك نطرح السؤال التالي: هل عرفتم درسنا لهذا اليوم؟ نتلقى إجابات التلاميذ ونعززها للتوصل إلى عنوان الدرس (أسرتي).

الخطوة الثانية-قراءة الدرس:

يقراً المعلم الدرس قراءة متأنية مع التلوين في الصوت وتمثيل بعض الحركات باليدين والقدمين وتعابير الوجه، ثم يُكَلِّف بعض التلاميذ بقراءة مقطعية للدرس، والعمل على تصحيح أخطائهم ذاتياً بالدرجة الأولى، وتعزيز القراءة الصحيحة.

استخراج الكلمات الجديدة من الدرس ومحاولة استنتاج معانيها من قبل التلاميذ.

تقديم الشرح الصحيح للكلمات الجديدة، وتكرارها من قبل عدد من التلاميذ حتى تترسخ في أذهانهم.

الطلب من التلاميذ وضع هذه المفردات في جمل صحيحة وتصحيح الإجابات مع التعزيز و مقارنتها مع نماذج مكتوبة.

الطلب من التلاميذ وضع عناوين فرعية للمقاطع، ومناقشتهم بالعناوين وتعزيز الإجابات الصحيحة.

الطلب من التلاميذ التعبير عن آرائهم في الدرس أأعجبهم أم لا، ومناقشتهم في إجاباتهم. الطلب من التلاميذ تخيل أو تصوّر أو اقتراح نهاية أخرى للدرس.

الطلب من التلاميذ أن يذكروا بعض حقوقهم من خلال صور موجودة أو من خبراتهم السابقة.

الطلب من التلاميذ أن يستنتجوا بعض واجباتهم نحو زملائهم وأهلهم وجيرانهم، فلنا حقوق وعلينا واجبات، وعلينا أن نطالب بحقوقنا ونقوم بواجباتنا.

الخطوة الثالثة - تحديد الأدوار وتوزيعها على التلاميذ:

يتم بمشاركة التلاميذ تحديد الشخصيات التي وردت في الدرس من خلال الصورة الكلية للدرس

ومن خلال الصور الجزئية، ثم توزيع الأدوار على التلاميذ وفق رغباتهم وميولهم ليقوموا بتمثيل

أدوار (طارق، الأب، الأم، الأخ الأكبر، الأخت الصغيرة، التلاميذ المشاهدين) وطرح أسئلة

عليهم في نهاية لعب الأدوار، ونخبرهم بأن الجميع سيشارك في الدرس، مع التركيز على

البساطة والعفوية، وتقمص الدور الذي يقوم التلميذ بأدائه، وترتيب غرفة الصف، وإعداد الخلفية

المناسبة للدرس.

الخطوة الرابعة - قيام التلاميذ بتمثيل الأدوار:

قيام كلّ تلميذ بتمثيل الدور الذي كلف به مع التنبيه لقيام كلّ واحد منهم بتقمص دوره على أنّه حقيقة، والقيام بالحركات المناسبة باليدين والقدمين والجسم، والتلوين بنبيرات الصوت، والحرص على سلامة اللغة، والنطق السليم للحروف اللثوية، وعدم التدخل أثناء تمثيل الأدوار إلا عند الضرورة من قبل المعلم فقط.

يبدأ المعلم بالحوار مع التلاميذ على أنّه مقدّم للبرنامج: بناتي أبنائي أسعد الله صباحكم، هل أنتم بخير؟ سنتعرف اليوم على أسركم، فمن أنت أيها البطل الصغير؟

طارق: أنا طارق تلميذ في الصف الثالث.

مقدم البرنامج: مع من تعيش يا طارق؟

طارق: أعيش مع أسرتي في بيت جميل.

مقدم البرنامج: هل تحب أسرتك؟

طارق: نعم أحبّ أسرتي وجميعنا نحبّ أسرنا.

مقدم البرنامج: ماذا تعمل أيها الأب؟

الأب: أعمل موظفاً في شركة الكهرباء، التي تعمل على إيصال التيار الكهربائي إلى البيوت.

مقدم البرنامج: ماذا تعملين أيّتها الأم؟

الأم: أعمل مدرّسة للعلوم، وأساعد أولادي في دروسهم، وأعد لهم الطعام، وأغسل لهم ملابسهم وأكويها حتى تبقى نظيفة ومرتبّة. وهكذا حتى انتهاء دور كلّ واحد منهم.

مقدم البرنامج: في أيّ صف أنت يا صغيرتي؟

خديجة: أنا لست في المدرسة، أنا في الحضّانة.

مقدم البرنامج: من يأخذك إلى الحضّانة يا خديجة؟

خديجة: تأخذني أمي كلّ صباح.

الخطوة الخامسة - طرح الأسئلة من قبل التلاميذ:

إعداد بطاقات كتبت عليها الأسئلة توزع على التلاميذ المشاهدين ويقوم كلّ واحد منهم بطرح

سؤال أو أكثر على لاعبي الأدوار مثل:

(ماذا تعمل أيها الأب؟)

ماذا تعملين أيتها الأم؟
 في أي صف أنت يا طارق؟
 في أي صف أخوك الأكبر يا طارق؟
 في أي صف أنت يا خديجة؟
 ضع لنا يا طارق كلمة (مكوّنة) في جملة صحيحة.
 أعطنا أيتها الأم جملة عن الأسرة.
 عدد لنا حروف الجر يا طارق.
 أين تقضي أوقات فراغك يا طارق؟
 ماذا تفعل عندما تنتهي واجباتك المدرسية؟
 ماذا تفعل عندما يكون والداك نائمين؟
 ماذا تفعل عندما تشاهد أحد جيرانك يحمل عدة أكياس ويصعد الدّرج؟
 ما واجبنا نحو الوالدين؟
 ما حقنا على الوالدين؟
 من يشرف عليك أيتها الصغيرة؟
 ويجيب التلاميذ الممثلون للأدوار عن هذه الأسئلة كلّ وفق الدور الذي قام به.
 بطاقات كتبت عليها الكلمات الجديدة وتطرح على التلاميذ الذين يقومون بلعب الأدوار مثل:
 ما معنى كلمة (المعونة) أيها الأب؟
 ما معنى كلمة (المربية) أيتها الأم؟
 ما ضد كلمة (المضرة) يا حمزة؟
 ما ضد كلمة (أهمل) يا طارق؟

الخطوة السادسة - تقويم عمل التلاميذ:

تقويم عمل التلاميذ من خلال: تقويم ذاتي (الحركات، الانفعال، تقليد الشخصية، لفظ الكلمات، الإجابة الكاملة عن السؤال، لفظ الأحرف اللثوية، التلوين الصوتي)، - تقويم من قبل التلاميذ المشاهدين، والهدف من ذلك تعويدهم الجرأة في نقد أنفسهم وتقبل النقد من الآخرين والتعلم من الأخطاء. - تقويم من قبل المعلم، ثم إصدار الحكم على الدور الذي قام به كلّ منهم، مع

ورقة عمل لدرس (أسرتي)

- ١- العنوان الجديد لدرس أسرتي هو.....
- ٢- من حقي أن و من حقي أن
- ٣- من واجبي أن
- ٤- اكتب جملة إلى أمك.
- ٥- اكتب جملة إلى والدك.
- ٦- قدم نصيحة لزملائك حول دراستهم.
- ٧- ما معنى كلمة مكوّنة؟
- ٨- ما الفائدة من درس أسرتي؟
- ٩- هل أعجبك الدرس؟ لماذا؟
.....؟.....
- ١٠- تخيل أنك أب/أم ماذا تقول للتلاميذ؟

الوحدة الأولى - الدرس الثاني (الفائز الأول)

التاريخ:	الصف: الثالث الأساسي
الدرس الثاني (الفائز الأول)	الوحدة الأولى
الحصص اللازمة لتنفيذ الدرس: ثلاث حصص	

الهدف العام: تحسين الاستيعاب القرائي عن طريق لعب الأدوار وتنمية الاتجاهات نحو القراءة

الأهداف التعليمية	م
يقرأ الدرس قراءة مقطعية سليمة.	١
يشرح معاني المفردات الجديدة.	٢
يحدّد مكان الاحتفال.	٣
يضع عناوين فرعية للمقاطع.	٤
يعبّر عن موقفه من سامي.	٥
يعلّل إعجابه بالدرس.	٦
يستخدم الكلمات الجديدة في جمل مفيدة.	٧
يضع عنواناً جديداً للدرس.	٨
يقترح حلاً لموقف عرض عليه.	٩
يتخيّل نفسه مكان الفائز الأول.	١٠
الأهداف المهارية	
يشارك في ترتيب غرفة الصف.	١١
الأهداف الوجدانية	
يقدم مساعدة لأفراد أسرته.	١٢

التقنيات والوسائل التعليمية	الدرس
حاسوب+ جهاز إسقاط- لوحة كلية للاحتفال- مقطع فيديو عن احتفال لتكريم الفائزين- بطاقات للأسئلة- بطاقات للمفردات- بطاقات للجمل- كتاب التلميذ- أقلام ملونة-ممحاة.	الفائز الأول

توزيع الأدوار	الدرس
تلميذ يقوم بدور عريف الحفل. تلميذ يقوم بدور الفائز الأول. تلميذة تقوم بدور الفائزة الثانية. تلميذ يقوم بدور الفائز الثالث. تلاميذ يقومون بطرح الأسئلة على زملائهم. تلاميذ يُقَوِّمون أدوار زملائهم من خلال بطاقة الملاحظة.	(الفائز الأول)

الخطوة الأولى - التمهيد للدرس:

مراجعة درس أسرتي وطرح مجموعة من الأسئلة تتعلق بالدرس وبالأدوار التي قام بها التلاميذ، ثمّ تعرض اللوحة الكلية للدرس، ويعطى التلاميذ ثلاث دقائق للتدقيق في اللوحة، هل عرفتم المكان؟ كم عدد التلاميذ في اللوحة؟ ما العبارة المكتوبة خلف التلاميذ؟ هل شارك أحدكم في إحدى المسابقات أو المباريات؟ ما هي؟ هل يحبّ أحدكم أن يرسب في صفّه؟ ماذا نفعل حتى نكون متفوقين؟ ما المادة الدراسية التي تحبّها أكثر؟ ولماذا؟
مع الحرص على الإجابة الكاملة وتصحيح الإجابات وتقديم التغذية الراجعة الفورية، ثمّ نطرح السؤال التالي: هل عرفتم عنوان درسنا لهذا اليوم؟ إنّه درس (الفائز الأول).

الخطوة الثانية-قراءة الدرس:

يقرأ المعلم الدرس قراءة متأنية مع التلوين في الصوت وتمثيل بعض الحركات باليدين والقدمين وتعابير الوجه، ثم يكلف عدداً من التلاميذ بقراءة الدرس قراءة مقطعية، والعمل على تصحيح أخطائهم ذاتياً بالدرجة الأولى، وتعزيز القراءة الصحيحة.

الطلب من التلاميذ استخراج الكلمات الجديدة وتكون معدة على بطاقات ونحاول استنتاج معانيها من خلال الدرس.

تقديم الشرح الصحيح للمفردات وإعادتها من قبل مجموعة من التلاميذ، حتى تترسخ في أذهانهم.

الطلب من التلاميذ وضع هذه المفردات في جمل صحيحة، ويمكن أن يكتبوا هذه الجمل على السبورة، ونعرض لهم بعد ذلك النموذج المكتوب للمقارنة والتصحيح.

الطلب من التلاميذ اقتراح عناوين أخرى للمقاطع، واختيار الإجابات المتميزة مع التعزيز.

الطلب من التلاميذ أن يعبروا عن رأيهم بالدرس مع تقديم التعليل المناسب.

الطلب من التلاميذ اقتراح نهاية مختلفة للدرس، هل أعجبتم هذه النهاية؟ لماذا؟

الطلب من التلاميذ أن يحددوا الصفات التي امتاز بها الفائز الأول، والصفات التي اتصفت بها الفائزة الثانية، والصفات التي اتصف بها الفائز الثالث.

الخطوة الثالثة -تحديد الأدوار وتوزيعها على التلاميذ:

يتم بمشاركة التلاميذ تحديد الشخصيات التي وردت في النص من خلال الصورة الكلية للدرس

ومن خلال الصور الجزئية، ثم توزيع الأدوار على التلاميذ وفق رغباتهم وميولهم، ليقوموا

بتمثيل أدوار (الفائز الأول، الفائزة الثانية، الفائز الثالث، عريف الحفل، الجمهور) ومجموعة

ل طرح الأسئلة بعد الانتهاء من تمثيل الأدوار، الحرص على مشاركة الجميع في الدرس، مع

التركيز على البساطة والعفوية وتقمص الدور الذي يقومون بأدائه، ولفت انتباههم إلى التلوين

الصوتي والحركات المناسبة للدور، مع إعداد الخلفية للدرس، وإعادة ترتيب غرفة الصف .

الخطوة الرابعة - قيام التلاميذ بتمثيل الأدوار:

قيام كلّ تلميذ بتمثيل الدور الذي كلف به، مع التنبيه إلى قيام كلّ واحد منهم بنقص دوره على أنّه حقيقة، والقيام بالحركات المناسبة باليدين والرجلين والجسم والتلوين بنبرات الصوت، والحرص على سلامة اللغة، والنطق السليم، وخاصة الحروف اللثوية، وعدم التدخل أثناء تمثيل الأدوار إلا عند الضرورة من قبل المعلم فقط.

يخرج عريف الحفل (مقدم البرنامج): يحيي الجمهور بالطريقة المناسبة، ويقف وراء المنصة قائلاً: أسعد الله أوقاتكم: تقوم مدرستنا في كلّ عام بتكريم أبطالها الفائزين في المسابقات وسنكرم اليوم الفائزين في مسابقة (الخطابة والفصاحة)، إنّه الفائز الثالث حمزة. الفائز الثالث (حمزة): ينحني تحية للجمهور، ويلقي مجموعة من أبيات الشعر يحفظها أو يقرؤها.

الجمهور (التلاميذ): يصفقون لحمزة ويباركون له الفوز.

عريف الحفل: بطلة من بطلات الخطابة والفصاحة، إنها الفائزة الثانية نور.

الفائزة الثانية (نور): تحيي الجمهور، وتلقي أبياتاً من الشعر عن المعلم.

الجمهور (التلاميذ): يصفقون لنور ويباركون لها الفوز.

عريف الحفل: يقرأ كلمات معبرة عن التفوق والنجاح، سنقدم لكم الفائز الأول في مسابقة الخطابة والفصاحة، إنّه البطل سامي.

سامي: يلقي أبياتاً من الشعر عن الأطفال.

الجمهور (التلاميذ): يصفقون لسامي بحرارة.

عريف الحفل: يختم تكريم الفائزين بعبارات رائعة، الفائز الحقيقي هو الذي يتخطى الصعاب ولا يستسلم، و نحن نستطيع أن نتجاوز بعض الصعوبات الدراسية بمزيد من الجد والاجتهاد، شكراً لكم، وتلتقي بعون الله في الدرس القادم.

الخطوة الخامسة- طرح الأسئلة من قبل التلاميذ:

بعد الانتهاء من لعب الأدوار، يقوم التلاميذ المشاهدون بطرح أسئلة على زملائهم تتعلق بالأدوار التي قاموا بها مثل: من الفائز الأول يا حمزة؟ ما المسابقة التي شاركت فيها يا سامي؟ من الفائزة الثانية يا شيماء؟ ما القصيدة التي ألقيتها يا نور؟ من الفائز الثالث يا عمر؟ ما القصيدة التي ألقيتها يا سارية؟ هل أعجبك الدرس يا حمزة؟ لماذا؟ إضافة إلى الطلب من كل فائز أن يقدم نصيحة لزملائه، وأن يوجّه جملةً إلى مدرّسته وأخرى إلى معلّمه أو معلّمتة. بطاقات كتبت عليها الكلمات الجديدة وتطرح على التلاميذ الذين يقومون بلعب الأدوار مثل:

ما معنى كلمة (عريف الحفل) يا نور؟

ما معنى كلمة (الفصاحة) يا سامي؟

ما ضد كلمة (اللين) يا حمزة؟

الخطوة السادسة- تقويم عمل التلاميذ:

تقويم عمل التلاميذ من خلال تقويم ذاتي: (الحركات، الانفعال، تقليد الشخصية، لفظ الكلمات، الإجابة الكاملة عن السؤال، لفظ الأحرف اللثوية، التلوين الصوتي)- تقويم من قبل التلاميذ والهدف من ذلك تعويدهم الجرأة في نقد أنفسهم وتقبل النقد من الآخرين والتعلّم من الأخطاء. تقويم من قبل المعلّم - ثم تصدر الحكم على الدور الذي قام به كلّ منهم، مع التأكيد على أننا لا ننقد زملائنا، ولكن نقد الدور الذي قاموا به.

الخطوة السابعة- إعادة تمثيل الأدوار من قبل المجموعة نفسها:

يتم إعادة لعب الأدوار من قبل المجموعة نفسها لأن الدور الأول كان تجريبياً ولم يتمكن التلاميذ من التفاعل مع الموقف التعليمي وإعطائهم فرصة لتدارك الأخطاء في المرة الأولى.

الخطوة الثامنة- تكرار الخطوتين (الخامسة+ السادسة).

تكليف مجموعة من التلاميذ بتقويم عمل زملائهم وطرح الأسئلة عليهم.

الخطوة التاسعة-اختيار مجموعة ثانية لتنفيذ الأدوار:

تعيد مجموعة ثانية من التلاميذ الأدوار التي قام بها زملاؤهم، وتجاوز الأخطاء التي وقعوا فيها مع تسجيل أسماء التلاميذ الذين قاموا بلعب الأدوار، والتلاميذ الذين قاموا بطرح الأسئلة عليهم،

الوحدة الثانية - الدرس الأول (هواية أحبها).

الصف: الثالث الأساسي	التاريخ:
الوحدة الثانية	الدرس الأول (هواية أحبها).
الحصص اللازمة لتنفيذ الدرس: ثلاث حصص	

الهدف العام: تحسين الاستيعاب القرائي عن طريق لعب الأدوار وتنمية الاتجاهات نحو القراءة

م	الأهداف التعليمية
١	يقرأ الدرس قراءة مقطعية سليمة.
٢	يشرح معاني المفردات الجديدة.
٣	يستخدم المفردات الجديدة في جمل مفيدة.
٤	يفسّر سبب شعور تيماء بالخيبة.
٥	يضع عنواناً جديداً للنص.
٦	يتخيّل نفسه مكان تيماء.
٧	يبين رأيه في الدرس.
٨	يقارن بين درس أسرتي وهواية أحبها.
	الأهداف المهارية
٩	يلوّن صوراً لبعض الحيوانات والطيور.
	الأهداف الوجدانية
١٠	يحافظ على نظافة ثيابه.
١١	يساعد زملاءه في ترتيب غرفة الصف.

التقنيات والوسائل التعليمية	الدرس
حاسوب+ جهاز اسقاط- صورة الدرس الكلية- صور لهوايات أخرى (كرة قدم، سباحة، جري)- صورة لشاطئ البحر- أصداف متنوعة- بطاقات للأسئلة- بطاقات للمفردات- بطاقات للجمل- كتاب التلميذ- أقلام ملونة-محاة.	هواية أحبها

توزيع الأدوار	الدرس
<p>تلميذة تقوم بدور تيماء.</p> <p>تلميذ يقوم بدور الفيل.</p> <p>تلميذ يقوم بدور العصا.</p> <p>تلميذة تقوم بدور السمكة</p> <p>تلميذة تقوم بدور الصدفة.</p> <p>تلاميذ يقومون بطرح الأسئلة على زملائهم.</p> <p>تلاميذ يُقَوِّمون أدوار زملائهم من خلال بطاقة الملاحظة.</p>	(هواية أحبها)

<p>الخطوة الأولى - التمهيد للدرس:</p> <p>مراجعة درس الفائز الأول، وطرح مجموعة من الأسئلة عن الدرس والأدوار التي قاموا بها، ثم طرح السؤال الآتي: طلب منك صديقك أن تعيره الألوان، فماذا تفعل؟ نطرح عليهم أسئلة تتعلق بهواياتهم مثل: ما الهواية التي تحبها يا حمزة؟ نكرر ذلك لأكثر من خمسة تلاميذ، والآن تعالوا نشاهد هذه اللوحة، يعطى فترة دقيقتين للتدقيق في اللوحة، ماذا تشاهدون في اللوحة؟ أين تقف الفتاة الصغيرة؟ ماذا تحمل بيدها؟ ماذا تفعل على الشاطئ؟ نتلقى الإجابات ونعززها ونصحح الإجابات، فهل عرفتم عنوان درسنا لهذا اليوم، إنّه درس (هواية أحبها).</p>
<p>الخطوة الثانية-قراءة الدرس:</p> <p>يقرأ المعلم الدرس قراءة متأنية مع التلوين الصوتي، وتمثيل بعض الحركات باليدين والقدمين وتعابير الوجه، ثم يكلف عدداً من التلاميذ بقراءة الدرس قراءة مقطعية، والعمل على تصحيح</p>

أخطائهم ذاتياً بالدرجة الأولى، وتعزيز القراءة الصحيحة.

الطلب من التلاميذ استخراج الكلمات الجديدة ومحاولة استنتاج معانيها من خلال الدرس. تقديم الشرح الصحيح للمفردات، وإعادتها من قبل مجموعة من التلاميذ، حتى تترسخ في أذهانهم.

الطلب من التلاميذ وضع هذه المفردات في جمل صحيحة، وتصويب الإجابات مع التعزيز يمكن أن يكتبوا هذه الجمل على السبورة، ونعرض لهم بعد ذلك النموذج المكتوب للمقارنة والتصحيح.

الطلب من التلاميذ وضع عناوين فرعية للمقاطع و تحديد المقطع الذي أعجبهم مع التعليل. مناقشة التلاميذ في رأيهم حول الدرس مع تقديم التعليل المناسب واقتراح نهاية أخرى للدرس.

الخطوة الثالثة - تحديد الأدوار وتوزيعها على التلاميذ:

يتم بمشاركة التلاميذ تحديد الشخصيات التي وردت في الدرس من خلال الصورة الكلية للدرس ومن خلال الصور الجزئية، ثم توزيع الأدوار على التلاميذ وفق رغباتهم وميولهم، ليقوموا بتمثيل أدوار (تيماء، شاطئ البحر، العصا، الفيل، العصفور، السمكة) مع العلم أنّ بعض الأدوار فرعية لم ترد في الدرس بشكل مباشر ولكن لمعرفة كيف يتصرف التلاميذ في مثل هذه الحالة؟ و طرح أسئلة في نهاية لعب الأدوار، والحرص على مشاركة الجميع في الدرس، مع التركيز على البساطة والعفوية، وتقمص الدور الذي يقومون بأدائه، ولفت انتباههم إلى التلوين الصوتي والحركات المناسبة لكل دور، و إعداد الخلفية المناسبة للدرس، و إعادة ترتيب غرفة الصف.

الخطوة الرابعة - قيام التلاميذ بتمثيل الأدوار:

قيام كلّ تلميذ بتمثيل الدور الذي كلف به مع التنبيه لقيام كل واحد منهم بتقمص دوره على أنّه حقيقة، والقيام بالحركات المناسبة باليدين والرجلين والجسم، وتلوين بنبرات الصوت، والحرص على سلامة اللغة، والنطق السليم وخاصة الحروف اللثوية، وعدم التدخل أثناء تمثيل الأدوار إلا عند الضرورة من قبل المعلم فقط.

مقدم البرنامج: لكلّ منا هواية يحبّها، فبعضنا يحبّ السباحة وبعضنا يحبّ كرة القدم، وبعضنا يحبّ كرة السلة. واليوم نرحب بتلميذة في الصفّ الثالث لتتعرّف على الهواية التي تحبّها.

مقدم البرنامج: مرحباً بك، من أنت يا صغيرتي؟

التلميذة: أسعد الله صباحكم جميعاً، أنا تيماء تلميذة في الصف الثالث أحبّ هواية الرسم كثيراً.
مقدم البرنامج: حدثينا عن حبكّ للرسم يا تيماء.

تيماء: ذهبت مع أفراد أسرتي إلى شاطئ البحر، لقضاء أيام هناك، وأنا أحبّ الرسم كثيراً، أخذت عصا وجدتها على الشاطئ، وبدأت برسم العصافير والأسماك، ثم يأتي موج البحر فيزيلها.
ملاحظة (يمكن تخيل أدوار فرعية للعصافير والأسماك والفيل والأصداف).

مقدم البرنامج: مرحباً بك، مَنْ أنت أيّها الضيف العزيز؟
شاطئ البحر: مرحباً بكم جميعاً أنا شاطئ البحر، يأتي الناس لزيارتي في فصل الصيف، ويلعبون بالرمل، أدعوكم لزيارتي.

مقدم البرنامج: ماذا تقول لمن يزورك أيها الشاطئ الجميل؟
شاطئ البحر: أنا مسرور بوجودكم ولكن أرجوكم لا تتركوا النفايات عندي.
التلاميذ: موافقون، ونعدك بذلك أيها الشاطئ الجميل.

مقدم البرنامج: من أنت أيّتها الضيفة الكريمة؟
العصا: أنا العصا يستخدمني الناس كثيراً وخاصةً الأطفال فمرة يستخدمونني في الرسم، ومرة يجعلونني حصاناً، ومرة يجعلونني بندقيّة، ومرة يستعملني كبار السن عكازاً.
مقدم البرنامج: ماذا تقولين للتلاميذ؟

العصا: أرجوكم لا تستخدموني في الضرب والأذى.
مقدم البرنامج: من أنت أيّها الضيف الجميل؟
العصفور: أنا العصفور، كانت تيماء ترسمني على الرمل ويزيلني موج البحر.
مقدم البرنامج: أهلاً أهلاً من أنت أيّتها الضيفة العزيزة؟

السمة: بكلّ سرور، أنا السمة، لا أعيش إلاّ في الماء، طعمي لذيذ، أدعوكم لتناول وجبة مني.
مقدم البرنامج: كيف كانت ترسمك تيماء؟

السمة: كانت تيماء ترسمني وتضع لي فماً كبيراً وعينين واسعتين.
مقدم البرنامج: هل تخبريننا يا تيماء بقصة جميلة حدثت معك؟
تيماء: بكل سرور يا أصدقائي، ذهبت مع والديّ في يومٍ من الأيام إلى حديقة الحيوانات، وهناك شاهدت فيلاً ضخماً، وقلّت سأرسم هذا الفيل غداً على رمال الشاطئ.

الفيل: كيف ترسميني وأنا أكبر منك؟

تيماء: سأرسمك صغيراً.

الفيل: سامحك الله يا تيماء ستعيديني صغيراً.

تيماء: تبتسم من كلام الفيل ونقول له: لا يا صديقي ولكن في الرسم تبدو الأشياء أصغر من الحقيقة.

الفيل: حسناً أنا موافق.

تيماء: بدأت بالرسم على رمال الشاطئ، وفجأة يأتي موج البحر فيزيل ما رسمت (تظهر علامات الخيبة والحزن على وجه تيماء)، فجأة لمعت صدفة في الماء، فصحت بصوت عالٍ وجدتها!. بدأت أجمع الأصداف، وفي اليوم التالي، رسمت بالعصا الفيل، ثم بدأت بوضع الأصداف فوق الخطوط، وكم كانت فرحتي كبيرةً عندما وصل موج البحر ولم يزل ما رسمت، وصحت بصوت عالٍ، الحمد لله، لقد نجحت، لقد نجحت.

الأم مبتسمة: ما هذا يا تيماء؟! أنت فنانة مبدعة، (تضمها إلى صدرها) لقد استطعت أن تتغلب على المشكلة التي واجهتك.

مقدم البرنامج: كلنا يواجه مشاكل متنوعة والبطل من يتغلب على هذه المشاكل ويحاول إيجاد حل لها، شكرًا لكم جميعاً فقد استمتعنا بالحديث معكم.

الخطوة الخامسة - طرح الأسئلة من قبل التلاميذ:

بعد الانتهاء من لعب الأدوار، يقوم التلاميذ المشاهدون بطرح أسئلة على زملائهم تتعلق بالأدوار التي قاموا بتنفيذها مثل: أين ذهب يا تيماء في العطلة؟ ما الهواية التي تحببها؟ كيف ترسمين على رمال الشاطئ؟ من كان يزيل رسمك؟ لماذا غضبت العصافير والأسماك؟ ماذا قال لك الفيل؟ كيف تغلبت على المشكلة؟ ماذا قالت الأم لتيماء؟ ماذا تقول لزملائك؟ هل تقترح نهاية أخرى للدرس؟ تخيل أنك مكان تيماء ماذا تفعل؟

بطاقات كتبت عليها الكلمات الجديدة وتطرح على التلاميذ الذين يقومون بلعب الأدوار مثل:

ما معنى كلمة أزال يا فاطمة؟ ما معنى كلمة ضخم يا رغد؟ ما ضد كلمة صغير يا حسن؟ ما معنى كلمة الخيبة يا نور؟

ما ضد كلمة الفشل يا عبير؟ ما ضد كلمة تهوى يا سجي؟.

الخطوة السادسة- تقويم عمل التلاميذ:

تقويم عمل التلاميذ من خلال: تقويم ذاتي (الحركات، الانفعال، تقليد الشخصية، لفظ الكلمات، الإجابة الكاملة عن السؤال، لفظ الأحرف اللثوية، التلوين الصوتي)- تقويم من قبل التلاميذ والهدف من ذلك تعويدهم الجرأة في نقد أنفسهم وتقبل النقد من الآخرين والتعلم من الأخطاء. تقويم من قبل المعلم - ثم نصدر الحكم على الدور الذي قام به كل منهم، مع التأكيد على أننا لا ننقد زملائنا، ولكن نقد الدور الذي قاموا به.

الخطوة السابعة- إعادة تمثيل الأدوار من قبل المجموعة نفسها:

اختيار المجموعة نفسها لإعادة تمثيل الأدوار وتجاوز الملاحظات التي وجهت إليهم.

الخطوة الثامنة- تكرار الخطوتين (الخامسة + السادسة).

تكليف مجموعة من التلاميذ بتقويم عمل زملائهم وطرح الأسئلة عليهم.

الخطوة التاسعة-اختيار مجموعة ثانية لتنفيذ الأدوار:

تعيد مجموعة ثانية من التلاميذ الأدوار التي قام بها زملاؤهم، وتجاوز الأخطاء التي وقعوا فيها مع تسجيل أسماء التلاميذ الذين قاموا بلعب الأدوار، والتلاميذ الذين قاموا بطرح الأسئلة عليهم حتى نضمن مشاركة التلاميذ جميعهم، لاسيما التلاميذ الذين يشعرون بالحرج والارتباك.

الخطوة العاشرة-تكرار الخطوتين(الخامسة + السادسة):

تكليف مجموعة جديدة من التلاميذ بتقويم عمل زملائهم وطرح الأسئلة عليهم.

الخطوة الحادية عشرة- التقويم النهائي: أوراق عمل توزع على التلاميذ

ورقة عمل لدرس (هواية أحبها)

١- ضع عنواناً جديداً للدرس

٢- ضع الكلمة الآتية في جملة مفيدة:

- أزال:

٣- أميز الحقيقة عن الخيال في الجملتين الآتيتين:

أ- رقصت أمواج البحر.....

ب- رقصت الطفلة في الاحتفال.....

٤- أيهما أجمل درس الفائز الأول أم درس هواية أحبها؟

.....

٥- ما ضد كلمة (تهوى)؟

.....

الوحدة الثالثة-الدرس الأول (الهرم الغذائي).

التاريخ:	الصف: الثالث الأساسي
الدرس الأول (الهرم الغذائي).	الوحدة الثالثة
الحصص اللازمة لتنفيذ الدرس: ثلاث حصص	

الهدف العام: تحسين الاستيعاب القرائي عن طريق لعب الأدوار وتنمية الاتجاهات نحو القراءة.

الأهداف التعليمية	م
يقرأ الدرس قراءة مقطعية معبرة.	١
يشرح معاني المفردات الجديدة في الدرس.	٢
يضع المفردات الجديدة في جمل مفيدة.	٣
يضع عناوين فرعية للمقاطع.	٤
يضع عنوانا جديدا للدرس.	٥
يبيّن رأيه في الدرس.	٦
يحدّد العام الذي ابتكر فيه الهرم الغذائي.	٧
يستنتج فائدة التنوع في الغذاء.	٨
يتخيّل نفسه مكان الهرم الغذائي.	٩
الأهداف المهارية:	
يحافظ على نظافة يديه قبل تناول الطعام.	١٠
الأهداف الوجدانية:	
يعدد بعض نعم الله.	١١

التقنيات والوسائل التعليمية	الدرس
حاسوب+ جهاز إسقاط- لوحة كلية عن الصحة والحياة- لوحة عن مكونات الهرم الغذائي- نماذج من الهرم الغذائي- معلبات لمعرفة تاريخ الإنتاج وتاريخ انتهاء الصلاحية- بطاقات للأسئلة- بطاقات للمفردات- بطاقات للجمل- كتاب التلميذ- أقلام ملونة-ممحاة.	الهرم الغذائي
توزيع الأدوار	الدرس
تلميذ يقوم بدور (الصحة الجيدة) تلميذ يقوم بدور (سوء التغذية) تلميذ يقوم بدور (الهرم الغذائي) (6 تلاميذ) يمثلون مواد غذائية من الهرم الغذائي مثل (الخبر والرز واللحم.....). تلاميذ لطرح الأسئلة على زملائهم. تلاميذ يُقَوِّمون أدوار زملائهم من خلال بطاقة الملاحظة.	(الهرم الغذائي)

الخطوة الأولى - التمهيد للدرس:

مراجعة درس هواية أحبها، وطرح مجموعة من الأسئلة تتعلق بالدرس وبالأدوار التي قام بها التلاميذ، ثم طرح السؤال التالي: نسي زميلك أن يحضر معه الطعام إلى المدرسة فماذا تفعل؟ ما أنواع الطعام التي تحبها؟ ما أنواع الفاكهة التي تحبها؟ ما أنواع الحلوى التي تحبها؟ ما أنواع اللحوم التي تحبها؟ ثم نقوم بعرض لوحة الدرس، ونترك التلاميذ يتأملونها لمدة ثلاث دقائق، ونبدأ بطرح الأسئلة عليهم مثل: ماذا تشاهدون في هذه اللوحة؟ ما شكل الطعام الموجود في اللوحة؟ ماذا ترى في أسفل الهرم يا أسامة؟ ماذا ترى في أعلى الهرم يا زيد؟ ما فائدة الطعام لنا يا هبة؟ ثم نتوصل مع التلاميذ إلى استنتاج عنوان الدرس (الهرم الغذائي).

الخطوة الثانية-قراءة الدرس:

يقرأ المعلم الدرس قراءة متأنية مع التلوين في الصوت وتمثيل بعض الحركات باليدين والقدمين وتعابير الوجه، ثم يكلف عدداً من التلاميذ بقراءة الدرس قراءة مقطعية وتصويب أخطائهم ذاتياً بالدرجة الأولى، وتعزيز الإجابات الصحيحة.

الطلب من التلاميذ استخراج الكلمات الجديدة من الدرس و تكون معدة على بطاقات مسبقاً.
الطلب من التلاميذ استنتاج معاني المفردات من خلال الدرس، ثم تقديم الشرح الصحيح.
الطلب من التلاميذ وضع المفردات في جمل صحيحة، وتصحيح الجمل مع التعزيز، ويمكن أن يكتبوا هذه الجمل على السبورة، ونعرض لهم بعد ذلك النموذج المكتوب للمقارنة والتصحيح.
الطلب من التلاميذ وضع عناوين فرعية للمقاطع و تحديد المقطع الذي أعجبهم مع التعليل.
نناقش التلاميذ في رأيهم في الدرس مع التعليل، وتعزيز إجاباتهم المميزة وتصحيح الإجابات الخاطئة.

الخطوة الثالثة - تحديد الأدوار وتوزيعها على التلاميذ:

يتم بمشاركة التلاميذ تحديد الشخصيات التي وردت في الدرس من خلال الصورة الكلية للدرس ومن خلال الصور الجزئية، ثم توزيع الأدوار على التلاميذ وفق رغباتهم وميولهم ليقوموا بتمثيل أدوار (الهرم الغذائي، الحليب، جسم الإنسان، الخسة، الحلوى، رغيف الخبز، البيض، التفاحة) مع العلم أن بعض الأدوار فرعية ولم ترد في الدرس بشكل مباشر ولكن لمعرفة كيف يتصرف التلاميذ في مثل هذه الحالة؟

الخطوة الرابعة - قيام التلاميذ بتمثيل الأدوار:

قيام كل تلميذ بتمثيل الدور الذي كلف به، مع التنبيه إلى قيام كل واحد منهم بتقمص دوره على أنه حقيقة، والقيام بالحركات المناسبة لليدين والرجلين والجسم، والتلوين بنبرات الصوت، والحرص على سلامة اللغة، والنطق السليم، وخاصة الحروف اللثوية، وعدم التدخل في أثناء تمثيل الأدوار، إلا عند الضرورة من قبل المعلم فقط.

مقدم البرنامج: أسعد الله صباحكم أبناء الأعزاء، سنتعرف اليوم على ضيف كريم لا نستطيع الاستغناء عنه في حياتنا، عرفنا عن نفسك أيها الضيف الكريم.
الهرم الغذائي: أنا الهرم الغذائي، أتألف من مجموعة من المواد الغذائية.

مقدم البرنامج: متى اكتشفك العلماء يا صديقي؟
الهرم الغذائي: اكتشفني العلماء في عام ١٩٩٢ .
مقدم البرنامج: لماذا سموك الهرم الغذائي؟
الهرم الغذائي: لأنّ شكلي يشبه المثلث.
مقدم البرنامج: أهلاً أهلاً من أنت يا ضيفنا الغالي؟
جسم الإنسان: صباح الخير يا أصدقائي، أنا جسم الإنسان، أتكون من عدة أجزاء، بعض الناس لا يهتمون بي فأصاب بأمراض متعددة، فقد أصاب بقلّة النشاط والحركة وعدم القدرة على التفكير.
مقدم البرنامج: مرحباً بك، من أنت أيها الضيف اللذيذ؟
رغيف الخبز: السلام عليكم، أنا رغيف الخبز من أفراد المجموعة الأولى يستخدمني الأطفال في لفافات المدرسة، وكذلك المطاعم وفي الرحلات.
مقدم البرنامج: مرحباً بك، من أنت أيّتها الضيفة الخضراء؟
الخسة: أنا الخسة من أفراد المجموعة الثانية، ومعني أصدقاء كثيرون من الخضراوات، تغذي الجسم، ونمده بالطاقة.
مقدم البرنامج: ماذا يستفيد منك الناس؟
الخسة: تستخدمني الأمهات في صنع السلطة، ويطعمون مني الحيوانات أحياناً.
مقدم البرنامج: مرحباً بك، من أنت أيّتها الضيفة الحلوة؟
التفاحة: أنا التفاحة، من أفراد المجموعة الثالثة، ولي أنواعٌ وألوانٌ عديدة، ولي أصدقاءً كثيرون من الفواكه يحبّني الأطفال وأحبّهم.
مقدم البرنامج: ماذا تقولين للتلاميذ أيّتها التفاحة اللذيذة؟
التفاحة: أرجوكم اغسلوني جيداً قبل الأكل.
مقدم البرنامج: مرحباً بك، من أنت أيّتها الضيفة البيضاء؟
البيضة: أنا البيضة من أفراد المجموعة الرابعة ومعني اللحم والسمك، تغذي الجسم ونمده بالقوة والنشاط.
مقدم البرنامج: بماذا تنصحين التلاميذ؟

البيض: أنصح التلاميذ بأن يغسلوا أيديهم جيداً بالماء والصابون قبل وبعد تناول الطعام.

مقدم البرنامج: مرحباً بك، من أنت أيها الضيف الكريم؟

الحليب: أنا الحليب من أفراد المجموعة الخامسة، ومعى أخوتي من اللبن والجبن، يحبني الصغار كثيراً.

مقدم البرنامج: لماذا يحبك الصغار يا صديقي؟

الحليب: لأنني أمدهم بالكلس الذي يقوي العظام والأسنان، وبعض الأطفال لا يحبون شربي سامحهم الله.

مقدم البرنامج: مرحباً بك، من أنت أيتها الضيفة اللذيذة، هل تعرفينا عن نفسك؟

الحلوى: أنا الحلوى من أفراد المجموعة السادسة، ولي أنواع كثيرة، يقدمني الناس في الأعياد والمناسبات.

مقدم البرنامج: بماذا تتصحينا يا ضيفتنا الكريمة؟

الحلوى: أرجوكم بعد أن تأكلوا مني نظفوا أسنانكم حتى لا تتعرض للتسوس.

الخطوة الخامسة - طرح الأسئلة من قبل التلاميذ:

بعد الانتهاء من لعب الأدوار، يقوم التلاميذ المشاهدون بطرح أسئلة على زملائهم تتعلق بأداء أدوارهم مثل:

بماذا ترتبط الصحة الجيدة؟ في أي عام ابتكر الهرم الغذائي؟ مم يتكون الهرم الغذائي؟

مم تتألف المجموعة الأولى؟ مم تتألف المجموعة الثانية؟ مم تتألف المجموعة الثالثة؟

مم تتألف المجموعة الرابعة؟ مم تتألف المجموعة الخامسة؟ مم تتألف المجموعة السادسة؟

إضافة إلى أسئلة تتعلق بالأدوار الفرعية. (يمكن تبديل صيغة السؤال إذا ظهر صعوبة في فهم التلاميذ للسؤال).

بطاقات كتبت عليها الكلمات الجديدة وتطرح على التلاميذ الذين يقومون بلعب الأدوار مثل:

ما معنى كلمة ابتكر يا حسان؟ ما معنى كلمة تضم يا ضحى؟ ما معنى كلمة البدانة تسنيم؟

الخطوة السادسة - تقويم عمل التلاميذ:

تقويم عمل التلاميذ من خلال: تقويم ذاتي (الحركات، الانفعال، تقليد الشخصية، لفظ الكلمات،

الإجابة عن الأسئلة) - تقويم من قبل التلاميذ المشاهدين - تقويم من قبل المعلم، ثم تصدر

الحكم على الدور الذي قام به كلّ منهم، مع التركيز على أننا لا ننقد زملائنا، ولكن ننقد الدور الذي قاموا به، والهدف من ذلك، تعويدهم الجرأة في نقد أنفسهم، وتقبل النقد من الآخرين، وبأننا جميعاً نخطئ، ونتعلم من أخطائنا.

الخطوة السابعة- إعادة تمثيل الأدوار من قبل المجموعة نفسها:

اختيار المجموعة نفسها لإعادة تمثيل الأدوار وتجاوز الملاحظات التي وجهت إليهم، والأخطاء التي وقعوا فيها في المرحلة الأولى.

الخطوة الثامنة- تكرار الخطوتين (الخامسة + السادسة).

تكليف مجموعة من التلاميذ بتقويم عمل زملائهم وطرح الأسئلة عليهم.

الخطوة التاسعة- اختيار مجموعة ثانية لتنفيذ الأدوار:

تعيد مجموعة ثانية من التلاميذ الأدوار التي قام بها زملائهم، وتجاوز الأخطاء التي وقعوا فيها مع تسجيل أسماء التلاميذ الذين قاموا بلعب الأدوار، والتلاميذ الذين قاموا بطرح الأسئلة عليهم حتى نضمن مشاركة التلاميذ جميعهم، لاسيما التلاميذ الذين يشعرون بالحرج والارتباك.

الخطوة العاشرة- تكرار الخطوتين (الخامسة + السادسة):

تكليف مجموعة جديدة من التلاميذ بتقويم عمل زملائهم وطرح الأسئلة عليهم.

الخطوة الحادية عشرة- التقويم النهائي: أوراق عمل توزع على التلاميذ قبل نهاية الحصة.

ورقة عمل لدرس (الهرم الغذائي)

١- ضع عنواناً جديداً للدرس.

.....

٢- ضع الكلمة الآتية في جملة مفيدة.

البدانة:

٣- أيهما أجمل درس الفائز الأول أم درس الهرم الغذائي؟

.....

٤- مم يتكون الهرم الغذائي؟

.....

٥- املأ الفراغ بالعبارة المناسبة:

من عناصر المجموعة الأولى.....

من عناصر المجموعة الثالثة.....

٦- تخيل أنك تفاحة ماذا تقول لأصدقائك في الصف؟

.....

٧- ما معنى كلمة (يرشدنا)؟

.....

الوحدة الثالثة-الدرس الثاني (طبيب عربي)

التاريخ:	الصف: الثالث الأساسي
الدرس الثاني (طبيب عربي).	الوحدة الثالثة
الحصص اللازمة لتنفيذ الدرس: ثلاث حصص	

الهدف العام: تحسين الاستيعاب القرائي عن طريق لعب الأدوار و تنمية اتجاهات نحو القراءة.

م	الأهداف التعليمية
١	يقرأ الدرس قراءة مقطعية سليمة.
٢	يضع عناوين فرعية للمقاطع.
٣	يشرح معاني المفردات الجديدة.
٤	يستخدم المفردات الجديدة في جمل مفيدة.
٥	يعلل تكريم أهل مصر لابن النفيس.
٦	يبين رأيه في الدرس.
٧	يضع عنواناً جديداً للدرس.
٨	يكتب جملة إلى ابن لنفيس.
٩	يتخيل نفسه مكان ابن النفيس.
	الأهداف المهارية:
١٠	يغسل يديه بالماء والصابون بشكل دائم.
	الأهداف الوجدانية:
١١	يفخر بعلماء الأمة.

التقنيات والوسائل التعليمية	الدرس
حاسوب+ جهاز إسقاط- سماعة طبيب- مقياس ضغط-ميزان حرارة- شاش +مقص+ لاصق طبي+ كاماة+ قفازات- بطاقات للأسئلة- بطاقات للمفردات- بطاقات للجمل- كتاب التلميذ- أقلام ملونة-محاة.	طبيب عربي

توزيع الأدوار	الدرس
تلميذ يقوم بدور الطبيب. تلاميذ يقومون بأدوار المدن والبلدان. تلميذ يقوم بدور الدورة الدموية الصغرى . تلميذ يقوم بدور العين. تلميذ يقوم بدور المريض. تلميذ يقوم بدور مستشفى ابن النفيس. تلميذ يقوم بدور المستوصف. تلاميذ يقومون بطرح الأسئلة على زملائهم. تلاميذ يُقَوِّمون أدوار زملائهم من خلال بطاقة الملاحظة.	(طبيب عربي)

الخطوة الأولى - التمهيد للدرس:

مراجعة درس الهرم الغذائي، طرح مجموعة من الأسئلة عن الدرس و الأدوار التي قام بها التلاميذ، ثم نطرح السؤال التالي: إذا أصبت بالتهاب في المعدة إلى أين تذهب؟ إذا أصبت بالتهاب في الأذن إلى أين تذهب؟ ماذا تتمنى أن تكون في المستقبل؟ هل زرت طبيب الأسنان؟ هل زرت طبيب العيون؟ ثم نقوم بعرض لوحة الدرس، ونترك التلاميذ يتأملون اللوحة لمدة ثلاث دقائق، ونبدأ بطرح الأسئلة عليهم ماذا شاهدتم في الصورة؟ أين يجلس المرضى؟ ماذا يقدم الطبيب للناس؟ هل هناك طبيب واحد لجميع الأمراض؟ هل عرفتم درسنا اليوم إنّه

الطبيب العربي (ابن النفيس).

الخطوة الثانية-قراءة الدرس:

يقرأ المعلم الدرس قراءة متأنية مع التلوين بنبرات الصوت، وتمثيل بعض الحركات باليدين والقدمين، وتعابير الوجه، ثم يكلف عددًا من التلاميذ بقراءة الدرس قراءة مقطعية، وتصحيح أخطائهم ذاتياً بالدرجة الأولى، وتعزيز الإجابات الصحيحة.

الطلب من التلاميذ استخراج الكلمات الجديدة تكون معدة على بطاقات مسبقاً، نحاول استنتاج معاني المفردات من خلال الدرس، ثم نقدم الشرح الصحيح للمفردات.

الطلب من التلاميذ وضع هذه المفردات في جمل صحيحة، ونصحح الإجابات مع التعزيز، ويمكن أن يكتب التلاميذ هذه الجمل على السبورة، ونعرض بعد ذلك النموذج المكتوب للمقارنة والتصحيح.

الطلب من التلاميذ وضع عناوين فرعية للمقاطع و تحديد المقطع الذي أعجبهم مع التعليل. مناقشة التلاميذ حول رأيهم في الدرس مع التعليل، وتعزيز الإجابات المميزة وتصحيح الإجابات الخاطئة.

الخطوة الثالثة - تحديد الأدوار وتوزيعها على التلاميذ:

يتم بمشاركة التلاميذ تحديد الشخصيات التي وردت في النص من خلال الصورة الكلية للدرس ومن خلال الصور الجزئية، ثم توزيع الأدوار على التلاميذ وفق رغباتهم وميولهم ، ليقوموا بتمثيل أدوار (ابن النفيس، مصر، المستشفى النوري، مستشفى ابن النفيس، العين، الدورة الدموية الصغرى) مع العلم أنّ بعض الأدوار فرعية ولم ترد في الدرس بشكل مباشر ولكن لمعرفة كيف يتصرف التلاميذ في مثل هذه الحالة؟

الخطوة الرابعة - قيام التلاميذ بتمثيل الأدوار:

قيام كل تلميذ بتمثيل الدور الذي كلف به، مع التنبيه لقيام كل واحد منهم بتقمص دوره على أنه حقيقة، والقيام بالحركات المناسبة باليدين والرجلين والجسم، والتلوين بنبرات الصوت، والحرص على سلامة اللغة، والنطق السليم، وخاصة الحروف اللثوية، وعدم التدخل أثناء تمثيل الأدوار إلا عند الضرورة من قبل المعلم فقط.

مقدم البرنامج: أسعد الله صباحكم تلاميذي الأعزاء، نرحب باسمكم بطبيب عربي قدّم لنا اكتشافاتٍ عظيمة، وقدّم خدمات لأبناء وطنه الكبير، هل تعرفنا عن نفسك أيها الطبيب العظيم؟

ابن النفيس: أنا ابن النفيس، اسمي علاء الدين ولدت في حمص، إحدى محافظات سورية.
مقدم البرنامج: ما المهنة التي أحببتها؟

أحببت مهنة الطب، سافرت إلى دمشق ودرست في مستشفاه.

مقدم البرنامج: مرحباً بك، من أنت يا ضيفتنا الكريمة؟

المستشفى النوري: أنا المستشفى النوري وكنت أسمى البيمارستان، لقد درس هذا الطبيب المبدع على مقاعدي.

مقدم البرنامج: هل سافرت إلى أقطارٍ أخرى أيها الطبيب؟

مصر: نعم أنا القطر المصري شقيق سورية، جاء إليّ ابن النفيس، ودرس الطبّ، وتصدّى مع مجموعة من الأطباء لمرض الحمّى.

مقدم البرنامج: ماذا قدم لك ابن النفيس يا ضيفتنا العزيزة؟

العين: لقد درس هذا الطبيب العظيم الأمراض التي أصاب بها وعالجها بنجاح.

مقدم البرنامج: بماذا تتصحّيننا أيّها العين؟

العين: عليكم يا صغاري أن تهتموا بعيونكم، وأن تمسحوها بمنديلٍ نظيفٍ حتى تبقى سليمة.

مقدم البرنامج: مرحباً بك، من أنت يا ضيفتنا الغالية؟

الدورة الدموية الصغرى: أنا الدورة الدموية الصغرى، اكتشفني ابن النفيس، ولكن علماء الغرب نسبوا هذا الاكتشاف لهم.

مقدم البرنامج: أهلاً أهلاً من أنت أيّتها الضيفة الجميلة؟

مستشفى ابن النفيس: مرحباً بكم يا صغاري، أنا مستشفى ابن النفيس، الحمد لله لقد سموني في سورية باسم هذا الطبيب العظيم، تقديراً لجهوده.

مقدم البرنامج: هل تساعدن الناس الآن؟

مستشفى ابن النفيس: نعم بالطبع ما يزال الناس يأتون إليّ لمعالجة عيونهم، وأدعوكم لزيارتي لفحص عيونكم مجاناً.

مقدم البرنامج: هل تحبّ أيها الطبيب أن تقولَ لنا شيئاً ؟
ابن النفيس: شكراً على اهتمامكم بي؛ فقد ظننت أنّ الناس قد نسوني.
مقدم البرنامج: شكراً لضيوفنا الكرام، ونعد طبيبنا الكبير أن نحافظ على دراستنا لنقدم خدمات
لوطننا وللآخرين.

الخطوة الخامسة- طرح الأسئلة من قبل التلاميذ:

بعد الانتهاء من لعب الأدوار، يقوم التلاميذ المشاهدون بطرح أسئلة على زملائهم تتعلق بأداء
أدوارهم مثل: من أنت أيها الضيف الكريم؟ أين ولدت أيها الطبيب العربي؟ مالمدن التي
سافرت إليها؟ لماذا كرمك أهل مصر؟ ما الاكتشافات التي قدمتها للناس؟ كيف كرمك أهل
سورية؟ ما السم القاتل الذي حذرت الناس منه؟ ماذا تقول للمرضى؟ ماذا تقول للأطفال؟
بطاقات كتبت عليها الكلمات الجديدة وتطرح على التلاميذ الذين يقومون بلعب الأدوار مثل:
ما معنى كلمة البيمارستان يا شريف؟ ما معنى كلمة الهلاك يا منى؟ ما معنى كلمة صريح يا
وعد؟

الخطوة السادسة- تقويم عمل التلاميذ:

تقويم عمل التلاميذ من خلال: تقويم ذاتي (الحركات، الانفعال، تقليد الشخصية، لفظ
الكلمات، الإجابة عن الأسئلة)- تقويم من قبل التلاميذ المشاهدين- تقويم من قبل المعلم، ثم
نصدر الحكم على الدور الذي قام به كلّ منهم، مع التركيز على أننا لا ننقد زملائنا، ولكن
ننقد الدور الذي قاموا به، والهدف من ذلك، تعويدهم الجرأة في نقد أنفسهم، وتقبل النقد من
الآخرين، وبأننا جميعاً نخطئ، ونتعلم من أخطائنا.

الخطوة السابعة- إعادة تمثيل الأدوار من قبل المجموعة نفسها:

اختيار المجموعة نفسها لإعادة تمثيل الأدوار وتجاوز الملاحظات التي وجهت إليهم والأخطاء
التي وقعوا فيها في المرحلة الأولى.

الخطوة الثامنة- تكرار الخطوتين (الخامسة + السادسة).

تكليف مجموعة من التلاميذ بتقويم عمل زملائهم وطرح الأسئلة عليهم.

الخطوة التاسعة- اختيار مجموعة ثانية لتنفيذ الأدوار:

تعيد مجموعة ثانية من التلاميذ الأدوار التي قام بها زملائهم، وتجاوز الأخطاء التي وقعوا فيها مع تسجيل أسماء التلاميذ الذين قاموا بلعب الأدوار، والتلاميذ الذين قاموا بطرح الأسئلة عليهم حتى نضمن مشاركة التلاميذ جميعهم، لاسيما التلاميذ الذين يشعرون والارتباك.

الخطوة العاشرة- تكرار الخطوتين (الخامسة + السادسة).

تكليف مجموعة جديدة من التلاميذ بتقويم عمل زملائهم وطرح الأسئلة عليهم.

الخطوة الحادية عشرة- التقويم النهائي: أوراق عمل توزع على التلاميذ قبل نهاية الحصة.

ورقة عمل لدرس (طبيب عربي)

١- ضع عنواناً جديداً للدرس.

.....

٢- ضع الكلمة الآتية في جملة مفيدة:

انتشر:

٣- أيهما أجمل درس (هواية أحبها) أم درس (طبيب عربي)؟

.....

٤- ما ضد كلمة (المضرة)؟

٥- ما معنى كلمة البيمارستان؟

٦- ركب من الحروف الآتية عبارة مفيدة.

ط ب ي ب ع ر ب ي

٧- لو كنت طبيباً ماذا تقول للناس؟

.....

٨- اكتب جملة إلى طبيب العيون.

.....

أسماء السادة المحكمين للبرنامج التدريسي- الملحق (3)

التقويم النهائي	التقويم المرحلي	خطوات لعب الأدوار	تحويل الهدف إلى مهارة	التقنيات والوسائل	الأهداف التعليمية	المحكم
√	√	√	√	√	√	أ.د.جمال سليمان
تعديل	√	√	√	√	√	أ.د.أمينة رزق
تعديل	√	√	√	تعديل	تعديل	أ.د.فرح المطلق
√	√	√	تعديل	√	√	أ.د.جمعة إبراهيم
تعديل	√	√	تعديل	√	√	د.ابتسام فارس
√	√	√	√	تعديل	√	د. سعدة ساري
√	√	√	تعديل	√	تعديل	د.سوزان المقطرن
تعديل	√	√	تعديل	√	√	د.رانيا صاصيلا
تعديل	√	√	√	√	تعديل	د.خالد الأحمد
√	√	√	√	√	√	د.أمل كحيل
√	تعديل	√	تعديل	√	√	د.محمد حسني طالب

اختبار الاستيعاب القرائي. ملحق (4)

الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق - كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

السيد الأستاذ الدكتور / الدكتورة

يشرفني أن تقوموا بتحكيم (اختبار الاستيعاب القرائي) لكتاب القراءة (العربية لغتي) - (ج1) المرتبط
بفاعلية طريقة لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في
مدارس مدينة دمشق الرسمية للحصول على درجة الدكتوراه في قسم المناهج وطرائق التدريس، وقد
تطلب ذلك إعداد اختبار للاستيعاب القرائي.

أرجو من سيادتكم التكرم بتحكيم الاختبار ومدى ملاءمته لتلاميذ الصف الثالث الأساسي
ولمستويات الاستيعاب القرائي ومهاراته الفرعية المتعلقة بكل مستوى من هذه المستويات.

مع فائق شكري وتقديري لكم

الباحث

أسرتي

اقرأ المقطع الآتي:

قال طارق: أنا أعيش في أسرة مكونة من أب وأم، وثلاثة أولاد، يعمل أبي موظفاً في شركة الكهرباء منذ عشر سنوات، وأمّي مدرّسة تدرّس العلوم لتلاميذ الصفّ الخامس.

1- معنى كلمة (مكونة):

(أ- محسوبة - ب- مؤلفة - ت- منسجمة).

2- العنوان الجديد لهذا المقطع:

(أ- الأسرة السعيدة - ب- الأبناء الموهوبون - ت- الأخوة الصغار).

3- أكمل الجملة الآتية بحرف الجر المناسب:

يعمل أبي موظفاً..... شركة الكهرباء.

اقرأ المقطع الآتي، ثم أجب عن الأسئلة:

أنا فرح ومسرور لأنني أنتمي إلى أسرتي، وأتمنى لكل طفل أن يعيش سعيداً في أسرة يجد فيها الحنان والأمان.

4- كوّن جملة على نمط الجملة الآتية:

أنا سعيد لأنني أصبحت في الصف الثالث:

5- تمنى طارق لكل طفل أن:

(أ- يلعب كرة القدم - ب- يأكل ما يريد - ت- يعيش سعيداً في أسرة).

6- أعجبنى قول طارق لأنه يدل على:

(أ- الحب - ب- النجاح - ت- العدل).

7- لو كنت معلماً /معلمة أقول للتلاميذ:

(أ- اكتبوا وظيفتكم - ب- كلوا كثيراً - ت- لا تعيروا أغراضكم لأحد).

8- الفائدة من درس (أسرتي):

(أ- حب الأسرة - ب- حب الأصدقاء - ت- حب الجيران).

9- ماذا تفعل إذا كانت أمك نائمة وأخوتك يحدثون ضجة في البيت؟

(أ- أضربهم - ب- أصرخ عليهم - ت- ألاعبهم بهدوء).

10- ماذا تفعل إذا رأيت جارّتك تصعد الدرج وبيدها أكياس كثيرة؟

(أ- أساعدها - ب- أتركها - ت- لا أهتم لها).

11- أضع في جملة مفيدة الكلمة الآتية:

-أعيش.....

12- حلل الجملة الآتية إلى كلمات:

أنا	تلميذ	في	الصف	الثالث
-----	-------	----	------	--------

(الفائز الأول)

اقرأ المقطع الآتي:

أقيم حفل تكريم للأطفال الفائزين في مسابقة ((الفصاحة والخطابة)) وذلك على المسرح المدرسي بالمدينة، وقف عريف الحفل، وأعلن اسم الفائز الثالث، فألقى قصيدة عن الأم، وقد تميّز بصوته الواضح ونطقه السليم. بعد ذلك أعلن عريف الحفل عن الفائزة الثانية، التي ألقى قصيدة عن المعلم، عبّرت فيها عن معاني الكلمات بحركات اليدين فصّفت لها الحاضرون بحرارة.

اختر الإجابة الصحيحة:

13- أقيم الاحتفال:

(أ- على المسرح المدرسي- ب- في الملعب- ت- في الحديقة).

14- اسم المسابقة:

(أ- القصة- ب- التعبير- ت- الفصاحة والخطابة).

15- من حقي:

(أ- أن أتعلم- ب- أن أدرس- ت- أن أشاهد التلفاز).

16- معنى كلمة (الفصاحة):

(أ- صعوبة الألفاظ، ب- سلامة الألفاظ، ت- غموض الألفاظ).

17- أضع في جملة مفيدة الكلمة الآتية:

صفت.....

اقرأ المقطع الآتي:

القويّ من يتغلب على الصعوبات ، إنّه الفائز الأول ((سامي)) ، فصّفت الجميع ، وصعد سامي إلى المسرح مُبتسماً، حيّا الحاضرين بانحناءة بسيطة، وقال :مساء الخير .وكانت الدهشة كبيرة عندما ظهر بلا يدين، وقف وراء مكبر الصوت وأخذ يلقي قصيدة، بدأها بالبيت الآتي:

نَحْنُ صِغَارَ الْوَطَنِ الْغَالِي أَمَلٌ يَكْبُرُ ... رَجَعُ أَغَانِ

ولما انتهى، صفق الحضور طويلاً لإعجابهم بفصاحته، وتلويين صوته.

18- العنوان الجديد لهذا المقطع:

(أ- التلميذ المغرور- ب- المعلمة الفائزة- ت- سامي البطل).

19- ظهر سامي:

(أ- بلا يدين- ب- بلا رجلين- ت- بلا عيون).

20- تعلّمت من سامي:

(أ- الأكل والشرب- ب- مشاهدة التلفاز- ت- مواجهة الصعاب).

21- أعجبني درس الفائز الأول لأنه يدلّ على:

(أ- السلام- ب- اللعب- ت- الاجتهاد).

22- الفائدة من درس الفائز الأول:

(أ-الصبر طريق النجاح- ب- المدرسة الجميلة- ت- التلميذ الكسول).

23-ماذا تفعل إذا شاهدت رجلاً أعمى يريد عبور الشارع؟

(أ-أساعده في العبور- ب-أتركه وأمشي - ت- أسخر منه).

24- لو كنت مكان سامي أقول لأصدقائي:

(أ-كونوا متفوقين- ب-العبوا جيداً- ت- شاهدوا التلفاز).

هواية أحبها

أقرأ المقطع الآتي:

تَيْمَاءُ طِفْلَةٌ ذَكِيَّةٌ، تَسْكُنُ مَعَ أُسْرَتِهَا فِي بَيْتٍ جَمِيلٍ، تَهْوِي الرَّسْمَ كَثِيرًا، تَعَوَّدَتْ أَنْ تَرَسُمَ فَوْقَ رَمْلِ الشَّاطِئِ رُسُومَاتٍ جَمِيلَةً مِنْ عَصَافِيرٍ وَأَسْمَاكٍ وَأَشْجَارٍ، وَتَكْتُبُ اسْمَهَا بِحُرُوفٍ كَبِيرَةٍ، وَلَكِنَّ الْبَحْرَ يَمْتَدُّ فَيُزِيلُ مَا رَسَمْتَهُ وَكَتَبْتَهُ، وَلَمْ يَكُنْ هَذَا الْأَمْرُ يُزَعِّجُهَا لِأَنَّهَا تُحِبُّ الرَّسْمَ.

25- هواية تيماء:

(أ- الغناء- ب- الرسم- ت- السباحة).

26- رسمت تيماء على رمل الشاطئ:

(أ- الزرافة- ب- الدب- ت- العصافير).

27- العنوان الجديد لهذا المقطع:

(أ- الطفلة الحزينة- ب- البيت الجميل- ت- الرسامة الصغيرة).

28- ضع في جملة مفيدة الكلمة الآتية:

تهوى:.....

29- معنى كلمة (أزاله):

(أ- رسمه- ب- محاه- ت- كتبه).

أقرأ المقطع الآتي:

شَعَرَتْ تَيْمَاءٌ بِالْحَنِينَةِ لِأَنَّهَا لَمْ تُكْمِلْ رَسْمَ الْفِيلِ، فَجَلَسَتْ حَزِينَةً، تَفَكَّرَ، كَيْفَ سَتَرَسُمُ الْفِيلِ الصَّخْمَ دُونَ أَنْ يَمْحُوهُ مَوْجُ الْبَحْرِ؟ وَفَجْأَةً لَمَعَتْ صَدَقَةٌ مَلُونَةٌ أَخْرَجَتْهَا مِنْ بَيْنِ حَبَّاتِ الرَّمْلِ، وَقَالَتْ: وَجَدْتُهَا!

30- ضد كلمة (وجدتها):

(أ- نسيتها- ب- فقدتها- ت- لقيتها).

31- ماذا تفعل إذا شاهدت أطفالاً يرمون الأوراق في الطريق؟

(أ- لا أتكلم معهم- ب- أبتعد عنهم- ت- أطلب منهم وضعها في الحاوية).

- 32- ماذا تفعل إذا شاهدت صديقك يرسم على جدار الصف؟
 (أ- أشاركه في الرسم- ب- أطلب منه مسحه- ت- أتركه يرسم).
 33- كون جملة على نمط الجملة الآتية:
 -أنت يا رعد رسام مبدع،
 34- الفائدة من درس(هواية أحبها):
 (أ-متابعة العمل حتى أنهيه- ب-أترك العمل - ت- أبكي).
 35- أوجه جملة تدل على إعجابي بتيماء:
 (أ-أنت تلميذة مبدعة -ب- أنت تلميذة مغرورة -ت- أنت تلميذة كسولة).
 36- ماذا تفعل لو كنت مكان تيماء ؟
 (أ-أترك الرسم - ب-أحاول من جديد- ت- أرمي الألوان).

الهرم الغذائي

أقرأ المقطع الآتي:

في عام 1992 م ابتكر العلماء (الهرم الغذائي)، حيث وضعوا فيه مجموعات الأطعمة على شكل سلسلة هرمية مختلفة الأحجام، لتذكير الفرد بأهمية التنوع في الغذاء، من أجل الحصول على جميع العناصر الغذائية بنسب معقولة، وهذا الشكل الهرمي يرشدنا إلى أن نتناول من الأطعمة الموجودة في قاعدة الهرم أكثر من غيرها.

37- العنوان الجديد لهذا المقطع:

(أ- مجموعات الأطعمة- ب- علماء الحيوان- ت- النباتات).

38- ابتكر العلماء الهرم الغذائي في عام :

(أ-2005- ب-2011- ت-1992).

أقرأ المقطع الآتي:

(سوء التغذية يؤدي إلى إصابة الفرد بأمراض تُقلل من نشاطه وتُقلل من قدرته على التفكير).

39- أربط بين السبب والنتيجة بعد قراءتي للمقطع:

السبب	النتيجة
-سوء التغذية يؤدي إلى	-.....

40-ماذا تفعل إذا مررت ببيع حلوى والحلوى مكشوفة؟

(أ- أطلب منه أن يغطيها- ب-اشترى منه- ت- أتركه وأمشي).

41-قدم لي صديقي نصيحة فأقول له:

(أ-شكراً لك- ب- أسخر منه- ت- لا أريد عليه).

42- ماذا تفعل إذا كان صديقك يؤدي زملاءه باستمرار؟

(أ-أبتعد عنه- ب-أنصحه بعدم فعل ذلك- ت- أساعده في ذلك).

43- أضع في جملة مفيدة الكلمة الآتية:

أحافظ:.....

44- تخيل أنك الهرم الغذائي فماذا تقول للتلاميذ؟

(أ-نوعوا في الطعام-ب- كلوا كثيراً-ت- كلوا نوعاً واحداً).

أقرأ المقطع الآتي:

يَتَكَوَّنُ الْهَرْمُ الْغِذَائِيُّ مِنْ سِتِّ مَجْمُوعَاتٍ ، تَضُمُّ كُلُّ مَجْمُوعَةٍ أَنْوَاعاً مُحَدَّدَةً مِنَ الطَّعَامِ،
المجموعة الأولى، تشمل الحبوب والخبز والأرز.....، والمجموعة الثانية تشمل الخضر،
والمجموعة الثالثة، تشمل الفواكه، والمجموعة الرابعة، تشمل اللحوم والأسماك والبيض،
والمجموعة الخامسة، تشمل الحليب والألبان والأجبان، أما المجموعة السادسة والأخيرة
فتشمل الدهون والزيوت والحلويات

45- من أطعمة المجموعة الأولى:

(أ- اللحم، ب- الفواكه- ت- الخبز).

46- يتكون الهرم الغذائي من:

(أ- 5 مجموعات - ب- 4 مجموعات-ت- 6 مجموعات).

أكون جملة مفيدة من الحروف الآتية:

47- م، د، ر، س، ت، ي، ج، م، ي، ل، ة

48- الفائدة من درس الهرم الغذائي:

(أ-الطعام اللذيذ- ب- المحافظة على صحة الجسم - ت- مشاهدة التلفاز).

طبيب عربي

أقرأ المقطع الآتي:

إنه الطبيب العربي علاء الدين أبو العلاء المعروف بابن النفيس، ولد وترعرع في ربوع قرية
القرشية من قضاء مدينة حمص عام 1208 كان يحب العلم، وبعد أن أصيب بالحمى قرّر
دراسة الطب، فسافر إلى دمشق ليدرس في البيمارستان النوري الذي كان جامعةً ومُستشفىً
في آن واحد، فدرس فيها طبّ العيون، وأطلع على الكثير من أسرارِهِ، ثم انتقل إلى القاهرة،
وأكمل دراسته في الطبّ وبرع فيه.

49- اسم الطبيب العربي هو(.....).

50- سافر ابن النفيس ليدرس الطب في مدينة:

(أ- دمشق - ب- بغداد - ت القاهرة).

51- العنوان الجديد لهذا المقطع:

(أ-ابن سينا- ب-ابن بطوطة- ت- طبيب من سورية).

أقرأ المقطع الآتي:

اكتشف ابن النفيس الدورة الدموية الصغرى، وقد أخذ علماء الغرب هذا الاكتشاف ونسبوه إليهم، كما برع في طبّ العيون وقدّم معلومات كثيرة عن الرؤية والإبصار، وتكريماً له سمي مستشفى العيون في دمشق باسمه وهو أول طبيبٍ نصح مرضاه بالتقليل من تناول الملح، وقد سمّاه القاتل الصامت، وعندما بلغ الثمانين من العمر مرض مرضاً شديداً، ومات على إثره في عام 1288.

52- معنى كلمة (البيمارستان):

(أ- المستشفى - ب- الصيدلية - ت- البيت).

53- سمي باسم ابن النفيس :

(أ-مستشفى المواساة- ب- مستشفى المجتهد- ت- مستشفى العيون).

أقرأ المقطع الآتي:

انتشر المرض بمصر، فتصدى له ((ابن النفيس)) مع فريق عملٍ من الأطباء حتى استطاع الانتصار عليه، وأنقذ الناس من الهلاك ، فكرّمه أهل مصر، وجعلوه رئيساً للأطباء.

54- معنى كلمة (كرم):

(أ- عاقب - ب- سامح- ت- كافأ).

55- ضع في جملة مفيدة الكلمة الآتية:

انتشر:.....

56- تخيل أنك مكان ابن النفيس فماذا تفعل؟

(أ- أدوي المرضى-ب- أسافر -ت- أغلق عيادتي).

57- ماذا تفعل إذا زرت صديقك المريض؟

(أ- أدعو له بالشفاء- ب- أضحك وأفرح- ت- أطيل الزيارة).

58- قدّم نصيحة لأصدقائك حول صحتهم:

(أ-اكتبوا وظائفكم- ب-اغسلوا أيديكم بالماء والصابون- ت-احفظوا دروسكم).

59- ماذا تفعل عندما ترى صديقك ينظف أذنه بجسم صلب؟

(أ-أنصحه بعدم فعل ذلك- ب- أعطيه القلم ليفعل ذلك-ت- أشكوه إلى المعلمة).

60- الفائدة من درس طبيب عربي:

(أ-مساعدة الناس- ب- اللعب- ت- الرسم والتلوين).

استبانة اتجاهات تلاميذ نحو القراءة. ملحق (5)

الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق - كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

السيد الأستاذ الدكتور / الدكتورة

يشرفني أن تقوموا بتحكيم (استبانة لقياس اتجاهات تلاميذ الصف الثالث الأساسي) المرتبط
بفاعلية طريقة لعب الأدوار في تنمية اتجاهات التلاميذ نحو القراءة في مدارس مدينة دمشق
للحصول على درجة الدكتوراه في قسم المناهج وطرائق التدريس، وقد تطلب ذلك إعداد استبانة
لقياس اتجاهات التلاميذ نحو القراءة قبل وبعد تنفيذ الدروس المقررة وفق طريقة لعب الأدوار.
أرجو من سيادتكم التكرم بتحكيم الاستبانة ومدى ملاءمتها لتلاميذ الصف الثالث الأساسي
وارتباطها بمكونات الاتجاه الثلاثة.

مع فائق شكري وتقديري لكم

الباحث

استبانة لقياس اتجاهات تلاميذ الصف الثالث الأساسي نحو القراءة. ملحق - (5)

م	العبارة	نعم	لا
1	أشعر أنّ القراءة تساعدني في التعبير عن أفكاري.		
2	أشعر بالسعادة عند قراءة بعض القصص.		
3	أرى أنّ القراءة مملة.		
4	أشعر بالسعادة عند قراءة أسماء المحلات التجارية		
5	أشعر بالسعادة عند قراءة الشريط الإخباري على التلفاز.		
6	أحبّ زيارة المكتبة المدرسية.		
7	أعتقد أنّ القراءة دليل على التفوق.		
8	أفضّل القراءة على اللعب.		
9	أفضّل مشاهدة التلفاز على القراءة.		
10	أحبّ القراءة لأنها تساعدني على التحدث بطلاقة.		
11	تساعدني القراءة على النجاح في المدرسة.		
12	أشعر بالثقة عند قراءة الدرس بدون أخطاء.		
13	أستمتع بدروس القراءة.		
14	أكره دروس القراءة.		
15	أكره القراءة لأنها صعبة.		
16	أكره المدرسة بسبب دروس القراءة.		
17	أحبّ أن أقرأ بشكل يومي.		
18	أشعر بالحزن على زملائي عندما يقرؤون بشكل خاطئ.		
19	أتمنى أن أكون متفوقاً في قراءة الدروس.		
20	أشعر بالثقة عندما أقرأ بشكل جيد.		
21	أحبّ القراءة لأنها تساعدني في نقل أفكاري لزملائي في الصف.		
22	أحبّ القراءة لأنها تساعدني في التعبير عن عواطفي ومشاعري.		
23	أحبّ القراءة لأنها تقوي شخصيتي.		
24	أحبّ القراءة لأنها تساعدني على المناقشة بدون خوف.		
25	أصبحتُ أجد متعةً في كلّ ما أقرأ.		
26	أصبحتُ قادراً على قراءة المواد الدراسية جميعها.		
27	أعتقد أنّ القراءة غير مفيدة.		

أسماء السادة المحكمين لأدوات البحث. الملحق (6)

م	الاسم	القسم	البرنامج التدريسي	اختبار الاستيعاب القراني	استبانة الاتجاهات	بطاقة الملاحظة
١	أ.د.سام عمار	المناهج وطرائق التدريس	*	*		
٢	أ.د.جمال سليمان	المناهج وطرائق التدريس	*			
٣	أ.د.جمعة إبراهيم	المناهج وطرائق التدريس	*	*		
٤	أ.د.أمينة رزق	علم النفس	*	*	*	*
٥	أ.د.إيمان عز	القياس والتقويم	*	*	*	*
٦	أ.د. فرح المطلق	المناهج وطرائق التدريس	*	*		*
٧	أ.د.رانيا صاصيلا	تربية الطفل	*	*	*	*
٨	د. رنا قوشحة	القياس والتقويم	*	*	*	*
٩	د.أمل كحيل	المناهج وطرائق التدريس	*	*	*	*
١٠	د.إبتسام فارس	المناهج وطرائق التدريس	*	*	*	*
١١	د. سعدة ساري	المناهج وطرائق التدريس	*	*	*	
١٢	د.سوزان المقطرن	المناهج وطرائق التدريس	*	*	*	*
١٣	د.خالد الأحمد	المناهج وطرائق التدريس	*	*		*
١٤	د.عسان منصور	علم النفس		*	*	*
١٥	د.عسان خلف	أصول التربية	*	*		
١٦	د. رندة العمري	قسم تربية الطفل	*	*	*	*
١٧	أ. علي موسى	موجه لغة عربية			*	*
١٨	أ. ماهر عباس	مدرس لغة عربية	*	*		
١٩	أ. ميساء أبو شنب	موجهة لغة عربية	*	*		

معاملات الصعوبة لمفردات اختبار الاستيعاب القرائي. الملحق (7)

معامل الصعوبة	رقم العبارة						
0.523	46	0.515	31	0.415	16	0.315	1
0.423	47	0.455	32	0.445	17	0.375	2
0.615	48	0.436	33	0.515	18	0.446	3
0.625	49	0.625	34	0.635	19	0.397	4
0.635	50	0.386	35	0.610	20	0.655	5
0.425	51	0.712	36	0.436	21	0.495	6
0.435	52	0.465	37	0.465	22	0.465	7
0.525	53	0.423	38	0.420	23	0.340	8
0.425	54	0.385	39	0.415	24	0.385	9
0.615	55	0.395	40	0.685	25	0.525	10
0.425	56	0.475	41	0.585	26	0.715	11
0.525	57	0.439	42	0.525	27	0.725	12
0.435	58	0.416	43	0.635	28	0.615	13
0.415	59	0.378	44	0.554	29	0.525	14
0.625	60	0.555	45	0.635	30	0.720	15

معاملات تمييز عبارات اختبار الاستيعاب القرائي. الملحق (8)

معامل التمييز	رقم العبارة	معامل التمييز	رقم العبارة	معامل التمييز	رقم العبارة	معامل التمييز	رقم العبارة
0.52	46	0.51	31	0.41	16	0.29	1
0.42	47	0.45	32	0.44	17	0.37	2
0.61	48	0.43	33	0.51	18	0.44	3
0.62	49	0.62	34	0.63	19	0.39	4
0.63	50	0.38	35	0.61	20	0.65	5
0.42	51	0.71	36	0.43	21	0.49	6
0.43	52	0.46	37	0.46	22	0.46	7
0.52	53	0.42	38	0.42	23	0.34	8
0.42	54	0.38	39	0.41	24	0.38	9
0.61	55	0.39	40	0.68	25	0.52	10
0.42	56	0.47	41	0.58	26	0.71	11
0.52	57	0.43	42	0.52	27	0.72	12
0.43	58	0.41	43	0.63	28	0.61	13
0.41	59	0.37	44	0.55	29	0.52	14
0.62	60	0.55	45	0.63	30	0.72	15

معامل ارتباط (بيرسون) لفقرات الاختبار. الملحق (9).

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.615	دالة عند 0.01	21	0.436	دالة عند 0.01	41	0.475	دالة عند 0.01
2	0.375	دالة عند 0.01	22	0.465	دالة عند 0.01	42	0.439	دالة عند 0.01
3	0.446	دالة عند 0.01	23	0.420	دالة عند 0.01	43	0.416	دالة عند 0.01
4	0.397	دالة عند 0.01	24	0.415	دالة عند 0.01	44	0.378	دالة عند 0.01
5	0.655	دالة عند 0.01	25	0.785	دالة عند 0.01	45	0.555	دالة عند 0.01
6	0.495	دالة عند 0.01	26	0.685	دالة عند 0.01	46	0.523	دالة عند 0.01
7	0.465	دالة عند 0.01	27	0.625	دالة عند 0.01	47	0.423	دالة عند 0.01
8	0.340	دالة عند 0.01	28	0.635	دالة عند 0.01	48	0.615	دالة عند 0.01
9	0.385	دالة عند 0.01	29	0.564	دالة عند 0.01	49	0.625	دالة عند 0.01
10	0.625	دالة عند 0.01	30	0.655	دالة عند 0.01	50	0.635	دالة عند 0.01
11	0.815	دالة عند 0.01	31	0.515	دالة عند 0.01	51	0.425	دالة عند 0.01
12	0.925	دالة عند 0.01	32	0.455	دالة عند 0.01	52	0.435	دالة عند 0.01
13	0.815	دالة عند 0.01	33	0.436	دالة عند 0.01	53	0.525	دالة عند 0.01
14	0.525	دالة عند 0.01	34	0.625	دالة عند 0.01	54	0.625	دالة عند 0.01
15	0.720	دالة عند 0.01	35	0.386	دالة عند 0.01	55	0.715	دالة عند 0.01
16	0.415	دالة عند 0.01	36	0.712	دالة عند 0.01	56	0.475	دالة عند 0.01
17	0.445	دالة عند 0.01	37	0.465	دالة عند 0.01	57	0.535	دالة عند 0.01
18	0.515	دالة عند 0.01	38	0.423	دالة عند 0.01	58	0.415	دالة عند 0.01
19	0.635	دالة عند 0.01	39	0.385	دالة عند 0.01	59	0.425	دالة عند 0.01
20	0.610	دالة عند 0.01	40	0.395	دالة عند 0.01	60	0.625	دالة عند 0.01

مفتاح تصحيح اختبار الاستيعاب القرائي- الملحق (10)

الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	رقم السؤال
أ	41	ت	21	أ	1
ب	42	أ	22	ب	2
مقالتي (تكوين جملة)	43	أ	23	أ	3
أ	44	أ	24	مقالتي (تكوين جملة)	4
ت	45	ب	25	ت	5
ت	46	ت	26	أ	6
مدرستي جميلة	47	ت	27	أ	7
ب	48	مقالتي (تكوين جملة)	28	أ	8
علاء الدين	49	ب	29	ت	9
أ	50	ب	30	أ	10
ت	51	ت	31	مقالتي (تكوين جملة)	11
أ	52	ب	32	تحليل جملة	12
ت	53	مقالتي (تكوين جملة)	33	أ	13
ت	54	أ	34	ت	14
مقالتي (تكوين جملة)	55	أ	35	أ	15
أ	56	ب	36	ب	16
أ	57	أ	37	مقالتي (تكوين جملة)	17
ب	58	ت	38	ت	18
أ	59	مقالتي (السبب بالنتيجة)	39	أ	19
أ	60	أ	40	ت	20

صدق الاتساق الداخلي للاستبانة. ملحق (11)

رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
1	.388**	0.000	14	.555**	0.000
2	.331**	0.003	15	.653**	0.000
3	.401**	0.000	16	.312*	0.021
4	.311**	0.006	17	.471**	0.000
5	.421**	0.000	18	.322**	0.005
6	.594**	0.000	19	.679**	0.000
7	.565**	0.000	20	.686**	0.000
8	.405**	0.000	21	.666**	0.000
9	.369**	0.001	22	.586**	0.000
10	.267*	0.018	23	.670**	0.000
11	.324**	0.004	24	.524**	0.000
12	.467**	0.000	25	.756**	0.000
13	.596**	0.000	26	.608**	0.000
			27	.490**	0.000

استطلاع آراء المعلمين حول طريقة لعب الأدوار والاستيعاب القرائي- الملحق رقم (12)

م	العبارة	نعم	أحياناً	لا
1	أمتلك معرفة بطريقة لعب الأدوار.			
2	أكسبني إعدادي قبل الخدمة معرفة بطريقة لعب الأدوار			
3	تم تزويدي أثناء الخدمة بطرائق التعلم النشط ومنها طريقة لعب الأدوار			
4	اطلعت على نماذج تدريس تقوم على طريقة لعب الأدوار.			
5	استخدم طريقة لعب الأدوار في تدريس بعض المواد الدراسية .			
6	أجد صعوبة في استخدام طريقة لعب الأدوار في التدريس.			
7	من الصعب تطبيق طريقة لعب الأدوار في مدارسنا.			

دراسة استطلاعية لمعرفة المستوى القرائي لتلاميذ الصف الثالث- الملحق (13)

الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية-قسم المناهج وطرائق التدريس

دراسة استطلاعية لتعرف مستوى استيعاب التلاميذ القرائي والذي دعم مشكلة البحث

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة:

أرجو قراءة النص قراءة متأنية، محاولاً فهمه واستيعابه، ثم أجب عن الأسئلة من خلال ما استوعبته من الدرس، أرجو الاعتماد على نفسك في الحل ولن تؤثر الدرجة التي حصلت عليها في النجاح أو الرسوب، وإنما هي لمعرفة مدى استيعابك وفهمك للدرس

مع تمنياتي لكم بالتوفيق

خالد محمد الجهماني

أسرتي

1

قال طارق: أَعِشْ فِي أُسْرَةٍ مَكُونَةٍ مِنْ أَبِي وَأُمِّ ، وَثَلَاثَةِ أَوْلَادٍ ، يَعْمَلُ أَبِي مَوْظِفًا فِي شَرِكَةِ الْكُهْرِبَاءِ مِنْذُ عَشْرِ سِنَوَاتٍ ، وَأُمِّي مُدْرَسَةٌ تُدْرَسُ الْعُلُومَ لِتَلَامِيذِ الصَّفِّ الْخَامِسِ ، أَمَّا أُخِي الْأَكْبَرُ فَهُوَ فِي الصَّفِّ السَّادِسِ يُحِبُّ أَنْ يَلْعَبَ بَكْرَةَ الْقَدَمِ ، وَأُخْتِي الصَّغِيرَةُ فِي الْحِضَانَةِ تُشْرِفُ عَلَيْهَا مَرِيئَةً تُتَقَنُ رِعَايَةَ الْأَطْفَالِ ، وَتَهْتَمُّ بِهِمْ ، وَأَنَا فِي الصَّفِّ الثَّلَاثِ فِي مَدْرَسَةٍ لَا تَبْعُدُ كَثِيرًا عَنْ بَيْتِنَا .

2

عَلَّمَنِي وَالِدَايَ أَنْ أَحْتَرِمَ الْكَبِيرَ وَأَعْطَفَ عَلَى الصَّغِيرِ ، وَأُسَاعِدُ الْمَحْتَاجَ وَأَثَابِرُ عَلَى دِرَاسَتِي ، وَأُمَارِسُ بَعْضَ الْهَوَايَاتِ الَّتِي أَحْبَبْتُهَا كَالرِّيَاضَةِ وَالرَّسْمِ وَالْمَوْسِيقَا وَالْمَطَالَعَةَ . أُمِّي تُتَابِعُ دُرُوسِي فِي الْمَوَادِّ جَمِيعَهَا ، بِمَا فِي ذَلِكَ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ وَاللُّغَةَ الْأَجْنِبِيَّةَ ، وَتُشَجِّعُنِي عَلَى الْقِرَاءَةِ الْمَفِيدَةِ لِأَكُونَ مِنَ الْمُتَفَوِّقِينَ وَيُسَجَّلُ اسْمِي فِي لَوْحَةِ الشَّرْفِ الْخَاصَةِ بِالْمُتَمَيِّزِينَ فَتَفَخَّرُ بِي أُسْرَتِي مِثْلَمَا أَفْخَرُ بِهَا .

3

نَحْنُ أُسْرَةٌ جَمَعَ الْحُبُّ أَفْرَادَهَا ، نَشَانَا عَلَى الصَّدَقِ لِأَنَّهُ مَنبَعُ الْخَيْرِ وَالْعَطَاءِ أَنَا فَرِحٌ وَمَسْرُورٌ لِأَنَّنِي أَنْتَمِي إِلَى أُسْرَتِي ، وَأَتَمَنَّى لِكُلِّ طِفْلِ أَنْ يَعِيشَ سَعِيدًا فِي أُسْرَةٍ يَجِدُ فِيهَا الْحَنَانَ وَالْأَمَانَ .

قائمة تحليل محتوى دروس القراءة في ضوء مهارات الاستيعاب القرائي-ملحق(14)

م	الكتاب	الوحدة	الدرس	الصفحة	وحدات التحليل	المهارة	المستوى
1	الأول	الأولى	الأول	13	متى يمارس الطفل اللعب؟	الترتيب الزمني	حرفي
2	الأول	الأولى	الأول	13	ما الهوايات التي يمارسها الطفل؟	تحديد صفات الشخصية	حرفي
3	الأول	الأولى	الأول	13	تحديد الفكرة العامة للنص	تحديد عنوان للنص	إبداعي
4	الأول	الأولى	الأول	13	أبي يعمل موظفاً في:	صفات شخصية	حرفي
5	الأول	الأولى	الأول	13	أمي تدرس التلاميذ	صفات شخصية	حرفي
6	الأول	الأولى	الأول	13	يسجل اسمي في لوحة الشرف الخاصة ب:	اكمال جملة	حرفي
7	الأول	الأولى	الأول	13	علم الوالدان الطفل أن.....و.....	اكمال جملة	استنتاجي
8	الأول	الأولى	الأول	13	أنا فرح ومسرور لأنني.....	اكمال جملة	حرفي
9	الأول	الأولى	الأول	14	رتب فكر النص	ترتيب فكر الدرس	استنتاجي
10	الأول	الأولى	الأول	14	ميز بين الحقوق والواجبات	حقوق وواجبات	استنتاجي
11	الأول	الأولى	الأول	14	حدد الحقوق الواردة في النص	تحديد حقوق	حرفي
12	الأول	الأولى	الأول	14	من يتابع الطفل في دروسه؟	تحديد الشخصيات	حرفي
13	الأول	الأولى	الأول	14	حدد الفكرة العامة للدرس؟	صياغة عنوان	إبداعي
14	الأول	الأولى	الأول	14	حدد جملة تدل على الفرح والسعادة	تذوق وإعجاب	تذوقي
15	الأول	الأولى	الأول	15	ما الفائدة من الدرس؟	الفائدة من الدرس	تذوقي
16	الأول	الأولى	الأول	15	أنا في الصف الثالث أنا فرح ومسرور لأنني أنتسب إلى أسرتي	نقد ورأي وتذوق	تذوقي
17	الأول	الأولى	الأول	15	الصدق منبغ الخير والعتاء. الصدق فيه الخير والعتاء.	نقد ورأي وتذوق	تذوقي
18	الأول	الأولى	الأول	15	ضع عنواناً جديداً للدرس؟	صياغة عنوان	إبداعي
19	الأول	الأولى	الأول	16	من حق الطفل أن يكون له.....	اكمال جملة ناقصة	حرفي
20	الأول	الأولى	الأول	16	عدد بعض مصادر التعلم؟	ربط السبب بالنتيجة	استنتاجي

الملاحق

21	الأول	الأولى	الأول	16	ما معنى كلمة مكونة؟	شرح مفردات	استنتاجي
22	الأول	الأولى	الأول	16	ما ضد كلمة المضرة؟	شرح مفردات	استنتاجي
23	الأول	الأولى	الأول	16	حلل الجملة الآتية	تحليل جملة	حرفي
24	الأول	الأولى	الأول	16	ضع الكلمة الآتية في جملة صحيحة	صياغة جملة	استنتاجي
25	الأول	الأولى	الأول	16	كون جملة تدل على الفرح والسعادة	تذوق وإعجاب	تذوقي
26	الأول	الأولى	الأول	16	ماذا تفعل إذا شاهدت جارئك تصعد الدرج ويبيدها عدة أكياس؟	اقترح حل لمشكلة	إبداعي
27	الأول	الأولى	الثاني	19	ما المسابقة التي شارك بها الفائزون؟	تسمية أشياء	حرفي
28	الأول	الأولى	الثاني	19	أين أقيم الاحتفال؟	تحديد المكان	حرفي
29	الأول	الأولى	الثاني	19	ما اسم الفائز الأول	تحديد أسماء واردة	حرفي
30	الأول	الأولى	الثاني	19	ما لصفات التي جعلت سامي يفوز؟	صفات شخصية	استنتاجي
31	الأول	الأولى	الثاني	19	كيف تعلم سامي الكتابة؟	صفات شخصية	حرفي
32	الأول	الأولى	الثاني	19	تميزت الفائزة الثانية ب.....	اكمل جملة ناقصة	حرفي
33	الأول	الأولى	الثاني	19	تميز الفائز الثالث ب.....	اكمل جملة ناقصة	حرفي
34	الأول	الأولى	الثاني	19	سم حقوق الطفل من خلال الصورة	أسمي حقوق الطفل من خلال الصورة	حرفي
35	الأول	الأولى	الثاني	20	علام تدل إقامة معرض لرسومات سامي في مدرسته	ذكر السبب لإقامة المعرض	استنتاجي
36	الأول	الأولى	الثاني	20	املا البطاقة الذاتية	تحديد صفات الشخصيات الواردة	حرفي
37	الأول	الأولى	الثاني	20	أذكر حقوق الطفل من خلال البطاقة الذاتية	تسمية بعض الحقوق للطفل	استنتاجي
38	الأول	الأولى	الثاني	20	اختر المرادف المناسب لكلمة	شرح مفردات	استنتاجي
39	الأول	الأولى	الثاني	20	اختر المرادف المناسب لكلمة	شرح مفردات	استنتاجي
40	الأول	الأولى	الثاني	20	ضد اللين	شرح مفردات	استنتاجي
41	الأول	الأولى	الثاني	20	صغ جملة	صياغة جملة	استنتاجي
42	الأول	الأولى	الثاني	21	قراءة كلمات ملونة	الانتباه إلى الحروف اللثوية	حرفي
43	الأول	الأولى	الثاني	21	الانتباه إلى علامات الترقيم	الانتباه إلى علامات الترقيم	حرفي
44	الأول	الأولى	الثاني	21	أذكر ما أعجبني من قصة سامي	تعليل الإعجاب	تذوقي
45	الأول	الأولى	الثاني	21	وجه جملة إلى سامي تعبر عن رأي فيه	الإعجاب ورأي	تذوقي
46	الأول	الأولى	الثاني	21	ماذا تعلمت من سامي؟	الفائدة من الدرس	إبداعي

الملاحق

47	الأول	الثانية	الأول	33	أين تعودت تيماء أن ترسم؟	تحديد المكان	حرفي
48	الأول	الثانية	الأول	33	ما هوايتها؟	صفات شخصية	حرفي
49	الأول	الثانية	الأول	33	ماذا شاهدت في حديقة الحيوان؟	تسمية أشياء في الدرس	حرفي
50	الأول	الثانية	الأول	33	لماذا شعرت تيماء بالخيبة؟	ربط السبب بالنتيجة	استنتاجي
51	الأول	الثانية	الأول	33	ما معنى وجدتها؟	شرح مفردات	استنتاجي
52	الأول	الثانية	الأول	33	لو كنت مكان تيماء ومحت أمواج البحر ما رسمت، ماذا تفعل؟	تخيل ونقد ورأي	إبداعي
53	الأول	الثانية	الأول	33	ما هوايتك؟ وكيف تمارسها؟	بيان رأي	استنتاجي
54	الأول	الثانية	الأول	33	ما الخطوات اللازمة لدراسة شخصية محددة	تحديد الخطوات	استنتاجي
55	الأول	الثانية	الأول	33	تخيل خاتمة أخرى للقصة.	تخيل وإبداع	إبداعي
56	الأول	الثانية	الأول	34	أسمي عناصر الصورة.	تحديد العناصر	حرفي
57	الأول	الثانية	الأول	34	مرادف تهوى	شرح معنى مفردات	استنتاجي
58	الأول	الثانية	الأول	34	ضد أزاله	شرح معنى مفردات	استنتاجي
59	الأول	الثانية	الأول	34	معنى ضخم	شرح معنى مفردات	استنتاجي
60	الأول	الثانية	الأول	35	كيف أرسم.....الحيوان	اكمال جملة ناقصة	حرفي
61	الأول	الثانية	الأول	35	لم يكن.... الأمر يزعجها	اكمال جملة ناقصة	حرفي
62	الأول	الثانية	الأول	35	نظرت إلى.....الصدفة الملونة	اكمال جملة ناقصة	حرفي
63	الأول	الثانية	الأول	35	.....تيماء إلى حديقة الحيوان.	اختيار الفعل المناسب	استنتاجي
64	الأول	الثانية	الأول	35	.....موج البحر إليه.	اختيار الفعل المناسب	استنتاجي
65	الأول	الثانية	الأول	35	.....أمواج البحر.	اختيار الفعل المناسب	استنتاجي
66	الأول	الثانية	الأول	35	قالت : يالهُ مِنْ فيلٍ ضَخْمٍ !	علامات ترقيم	حرفي
67	الأول	الثانية	الأول	35	كيف أرسمُ هذا الحيوان على رَمَلِ الشَّاطِئِ ؟	علامات ترقيم	حرفي
68	الأول	الثانية	الأول	35	أنت فنانة مبدعة	علامات ترقيم	حرفي
69	الأول	الثانية	الأول	35	أنت -يا تيماء- فنانة مبدعة	علامات ترقيم	حرفي
70	الأول	الثانية	الأول	36	كيف تحمي ممتلكاتك؟	موقف ورأي	حرفي
71	الأول	الثانية	الأول	36	أين تضع ممتلكاتك؟	موقف ورأي	حرفي
72	الأول	الثالثة	الأول	51	ما عنوان النص؟	تسمية أشياء	حرفي
73	الأول	الثالثة	الأول	51	بماذا ترتبط الصحة الجيدة؟	ربط السبب بالنتيجة	استنتاجي

74	الأول	الثالثة	الأول	51	في أي عام ابتكر العلماء الهرم الغذائي؟	تحديد الزمان	حرفي
75	الأول	الثالثة	الأول	51	لماذا ابتكر العلماء (الهرم الغذائي)؟	ربط السبب بالنتيجة	استنتاجي
76	الأول	الثالثة	الأول	51	مِمَّ يتكوَّن (الهرم الغذائي) ؟	تسمية أشياء في الدرس	حرفي
77	الأول	الثالثة	الأول	51	علامَ تشتملُ كلُّ مجموعةٍ فيه ؟	تسمية أشياء في الدرس	حرفي
78	الأول	الثالثة	الأول	51	عدم التوازن الغذائي يؤدي	ربط السبب بالنتيجة	استنتاجي
79	الأول	الثالثة	الأول	51	الإكثار من الأطعمة التي تحتوي الدهون يؤدي	ربط السبب بالنتيجة	استنتاجي
80	الأول	الثالثة	الأول	51	الاعتماد على أطعمة محددة يؤدي	ربط السبب بالنتيجة	استنتاجي
81	الأول	الثالثة	الأول	51	اقتصِر الهرم الغذائي على	ربط السبب بالنتيجة	استنتاجي
82	الأول	الثالثة	الأول	51	معنى فائق	شرح معنى مفردات	استنتاجي
83	الأول	الثالثة	الأول	51	معنى ابتكر	شرح معنى مفردات	استنتاجي
84	الأول	الثالثة	الأول	52	ترتيب حروف	ترتيب حروف هجائياً	حرفي
85	الأول	الثالثة	الأول	52	رتب الكلمات الآتية هجائياً جزر، لحم، بيض	ترتيب كلمات هجائياً	حرفي
86	الأول	الثالثة	الأول	52	الفظ حرف الذال بشكل سليم	لفظ حروف	حرفي
87	الأول	الثالثة	الأول	52	الانتباه إلى (لم-بل)	قراءة حروف	حرفي
88	الأول	الثالثة	الأول	52	تحديد تاريخ انتهاء صلاحية بعض المواد الغذائية	تحديد التاريخ	حرفي
89	الأول	الثالثة	الأول	53	قدم لي صديقي نصيحة عن الطعام فهذا يدل على	الإعجاب والتذوق	تذوقي
90	الأول	الثالثة	الأول	53	سوء التغذية يؤدي إلى	ربط السبب بالنتيجة	استنتاجي
91	الأول	الثالثة	الأول	53	قدم لي صديقي نصيحة فأقول له	الإعجاب والتذوق	تذوقي
92	الأول	الثالثة	الثاني	56	مَنْ الطبيبُ الذي تحدّث عَنْهُ النَّصُّ ؟	تحديد الأشخاص	حرفي
93	الأول	الثالثة	الثاني	56	ماذا قدّم لطبِّ العيونِ ؟	تحديد الفائدة	تذوقي
94	الأول	الثالثة	الثاني	56	ما أهمُّ اكتشافاتِهِ ؟	تحديد صفات	حرفي
95	الأول	الثالثة	الثاني	56	بماذا نصّح مرضاهُ ؟ ولماذا؟	نقد ورأي	تذوقي
96	الأول	الثالثة	الثاني	57	اكمال هوية الطبيب	معلومات شخصية	حرفي
97	الأول	الثالثة	الثاني	57	اكمال هوية الطبيب	معلومات شخصية	حرفي
98	الأول	الثالثة	الثاني	57	اكمال هوية الطبيب	معلومات شخصية	حرفي
99	الأول	الثالثة	الثاني	57	اكمال هوية الطبيب	معلومات شخصية	حرفي
100	الأول	الثالثة	الثاني	57	اكمال هوية الطبيب	أسماء أماكن	حرفي

الملاحق

101	الأول	الثالثة	الثاني	57	السلوك الخاطئ الذي حذر منه الطبيب	ربط السبب بالنتيجة	استنتاجي
102	الأول	الثالثة	الثاني	57	الفكرة العامة للنص	تحديد الفكرة العامة	إبداعي
103	الأول	الثالثة	الثاني	58	تسمية أهم الاكتشافات	تسمية أشياء	استنتاجي
104	الأول	الثالثة	الثاني	58	أصيب ابن النفيس بالحمى فقرر	ربط السبب بالنتيجة	استنتاجي
105	الأول	الثالثة	الثاني	58	تصدى ابن النفيس للوباء الذي حل بمصر فقرر	ربط السبب بالنتيجة	استنتاجي
106	الأول	الثالثة	الثاني	58	توضيح معنى المصطلحات	ما معنى الليمارستان	استنتاجي
107	الأول	الثالثة	الثاني	58	ما معنى الدورة الدموية	شرح معنى مفردات	استنتاجي
108	الأول	الثالثة	الثاني	58	ما معنى الإنجازات العلمية	شرح معنى مفردات	استنتاجي
109	الأول	الثالثة	الثاني	58	أنقذ الناس من الهلاك	شرح معنى مفردات	استنتاجي
110	الأول	الثالثة	الثاني	58	عجز الأطباء عن مداواته	شرح معنى مفردات	استنتاجي
111	الأول	الثالثة	الثاني	58	كان ابن النفيس صريح الرأي	شرح معنى مفردات	استنتاجي
112	الأول	الثالثة	الثاني	59	أصوغ جملة فيها حرف العطف(ف)	صياغة جملة	حرفي
113	الأول	الثالثة	الثاني	59	الانتباه إلى لفظ حرفي(ت-ط)	لفظ حروف لثوية	حرفي
114	الأول	الثالثة	الثاني	59	لفظ كلمات فيها شدة	لفظ الشدة	حرفي
115	الأول	الثالثة	الثاني	59	أصيب بالحمى	المعنى المباشر وغير المباشر	استنتاجي
116	الأول	الثالثة	الثاني	59	أنقذ الطبيب الناس من الهلاك	المعنى المباشر وغير المباشر	استنتاجي
117	الأول	الثالثة	الثاني	59	انتشر المرض في مصر	ربط السبب بالنتيجة	استنتاجي
118	الأول	الثالثة	الثاني	59	تصدى له ابن النفيس	نقد ورأي	استنتاجي
119	الأول	الثالثة	الثاني	60	احذر زملائي من	نقد ورأي	استنتاجي
120	الأول	الثالثة	الثاني	60	احذر زملائي من	نقد ورأي	استنتاجي
121	الأول	الثالثة	الثاني	60	احذر زملائي من	نقد ورأي	استنتاجي
122	الأول	الثالثة	الثاني	60	احذر زملائي من	نقد ورأي	استنتاجي
	المجموع	122					

استمارة تحكيم البرنامج التدريسي وفق طريقة لعب الأدوار. ملحق (15)

لا	نعم	المعيار	
		شاملة.	قائمة مستويات الاستيعاب القرآني
		دقيقة.	
		واضحة.	
		مناسبة.	بالنسبة للأهداف الخاصة بالمحتوى المعرفي
		قابلة للقياس.	
		تقيس قدرة التلميذ على قياس المهارة.	
		-مناسبة للأهداف. مناسبة لمستوى التلاميذ. مناسبة للمحتوى المعرفي.	بالنسبة للتقنيات الوسائل المستخدمة.
		واضحة. متكاملة. تحقق الأهداف المحددة. مناسبة لمستوى التلاميذ. توفر الفرصة للتلاميذ للمشاركة والتفاعل.	بالنسبة للإجراءات المتبعة في كل درس
		يقيس مدى تحقق الأهداف. شامل. مناسب لمستوى التلاميذ.	بالنسبة للتقويم

ملاحظات أخرى ترغب بإضافتها:

.....

الحكم النهائي: الدروس المقدمة ضمن البرنامج جيدة لأنها:

.....

الدروس المقدمة ضمن البرنامج يمكن تطويرها من خلال:

.....

.....

مثال يوضح كيفية اشتقاق مهارات الاستيعاب القرائي من الأهداف التعليمية لدرس مادة

القراءة-الجزء الأول- للصف الثالث الأساسي. ملحق (16)

المثال الأول : نموذج لدرس (أسرتي) وفق مهارات الاستيعاب القرائي

م	الأهداف التعليمية	مهارات قراءة
1	يقرأ الدرس قراءة مقطعية صحيحة.	حرفي
2	يشرح معنى المفردات الجديدة في كل مقطع.	استنتاجي
3	يستنتج أضعافاً لبعض الكلمات في الدرس.	استنتاجي
4	يستخدم الكلمات الجديدة في جمل صحيحة.	استنتاجي
5	يضع عناوين فرعية للمقاطع.	إبداعي
6	يضع عنواناً جديداً للدرس.	إبداعي
7	يعبر عن إعجابه بالدرس.	تذوقي
8	يبين رأيه في موقف من مواقف حياته اليومية	نقدي
	الأهداف الوجدانية	
9	يساعد والديه في أعمال المنزل	تذوقي
	الأهداف المهارية	
10	يعيد ترتيب غرفة الصف	تذوقي
11	يساهم مع زملائه في تنظيف ساحة المدرسة	تذوقي

مثال يوضح آلية تحليل محتوى الوحدات الثلاث من كتاب القراءة للصف الثالث الأساسي.
ملحق (17)

الصفحة	وحدة التحليل	المهارة الفرعية للاستيعاب القرآني	المستوى القرآني
13	متى يمارس الطفل اللعب؟	الترتيب الزمني	حرفي
13	ما الهوايات التي يمارسها الطفل؟	تحديد الصفات الشخصية	حرفي
13	تحديد الفكرة العامة للنص	تحديد عنوان للنص	إبداعي
13	أبي يعمل موظفاً في:	تحديد صفات شخصية	حرفي
13	أمي تدرس التلاميذ	تحديد صفات شخصية	حرفي
13	يسجل اسمي في لوحة الشرف الخاصة ب:	اكمال جملة	حرفي
13	علم الوالدان الطفل أن.....و.....	اكمال جملة ناقصة	حرفي
13	أنا فرح ومسرور لأنني.....	اكمال جملة ناقصة	حرفي
14	رتب فكر النص وفق تسلسلها في الدرس	ترتيب فكر الدرس	استنتاجي
14	ميز بين الحقوق والواجبات	حقوق وواجبات	استنتاجي
14	حدد الحقوق الواردة في النص	تحديد حقوق	حرفي
14	من يتابع الطفل في دروسه؟	تحديد الشخصيات	حرفي
14	حدد الفكرة العامة للدرس؟	صياغة عنوان	إبداعي
14	حدد جملة تدل على الفرح والسعادة	تذوق وإعجاب	تذوقي
15	ما الفائدة من الدرس؟	الفائدة من الدرس	تذوقي
15	أنا في الصف الثالث.	نقد ورأي وتذوق	تذوقي
15	أنا فرح ومسرور لأنني أنتسب إلى أسرتي الصدق متبع الخير والعطاء. الصدق فيه الخير والعطاء.	نقد ورأي وتذوق	تذوقي
15	ضع عنواناً جديداً للدرس؟	صياغة عنوان	إبداعي
16	من حق الطفل أن يكون له.....	اكمال جملة ناقصة	حرفي
16	عدد بعض مصادر التعلم؟	ربط السبب بالنتيجة	استنتاجي
16	ما معنى كلمة مكونة؟	شرح مفردات	استنتاجي
16	ما ضد كلمة المضرة؟	إعطاء ضد لكلمة	استنتاجي
16	حلل الجملة الآتية	تحليل جملة	حرفي
16	ضع الكلمة الآتية في جملة صحيحة	صياغة جملة	استنتاجي
16	كون جملة تدل على الفرح والسعادة	إعجاب وتذوق	تذوقي
16	ماذا تفعل إذا شاهدت جارئك تصعد الدرج وبيدها عدة أكياس؟	اقترح حل لمشكلة	إبداعي

نتائج استطلاع آراء الموجهين والمعلمين حول السؤال المفتوح. ملحق (18)
ما مهارات الاستيعاب القرائي الواجب توفرها في كتاب القراءة للصف الثالث الأساسي؟

الترتيب	المستوى	النسبة المئوية
1	الحرفي	75%
2	الاستنتاجي	80%
3	النقدي	35%
4	التدوقي	25%
5	الإبداعي	15%

البرنامج الزمني لتطبيق أدوات البحث ملحق (19)

العينة التجريبية		العينة الضابطة		العينة الاستطلاعية		الأداة
الأربعاء 10/2/2013	قبلي	الثلاثاء 10/1/2013	قبلي	الأحد 2013/9/29	قبلي	اختبار القراءة
الأربعاء 11/13/2103	بعدي	الثلاثاء 11/12/2103	بعدي	الاثنين 10/14/2013	الإعادة	
الأربعاء 12/11/2013	مؤجل	الثلاثاء 12/10/2013	مؤجل			
الخميس 10/3/2013	قبلي	الخميس 10/3/2013	قبلي	الاثنين 9/30/2013	قبلي	استبانة الاتجاهات
الخميس 11/14/2013	بعدي	الخميس 11/14/2013	بعدي	الثلاثاء 10/15/2013	الإعادة	
الأربعاء 2013/10/9	بدء تطبيق البرنامج وفق طريقة لعب الأدوار	الثلاثاء 2013/10/8	بدء تطبيق البرنامج وفق الطريقة الاعتيادية	الاثنين 2013/10/7	بدء تطبيق البرنامج	البرنامج التدريسي
الاثنين 2013/11/11	انتهاء تطبيق البرنامج وفق طريقة لعب الأدوار	الاثنين 2013/11/11	انتهاء تطبيق البرنامج وفق الطريقة الاعتيادية	الأحد 2013/11/10	انتهاء تطبيق البرنامج استطلاعاً	

Syrian Arab Republic
Damascus University
Faculty of Education



الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

الرقم :

التاريخ:

السيد مدير تربية مدينة دمشق

يقوم الطالب خالد محمد الجهماني المسجل للحصول على درجة الدكتوراه في اختصاص المناهج

وطرائق التدريس بإعداد بحث بعنوان :

"فاعلية برنامج تدريسي عن طريق لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي لتلاميذ الصف

الثالث الأساسي، الحلقة الأولى"

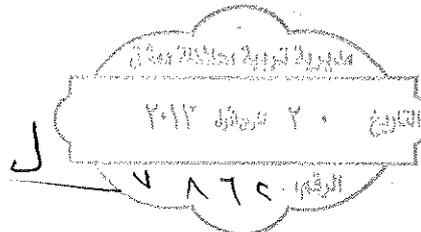
يرجى التفضل بالموافقة على تسهيل مهمة الطالب في مدارس دمشق.

ولكم جزيل الشكر والتقدير

دمشق ٢٠١٣/٩/٥

عميد كلية التربية

أ.د. محمد وحيد صيام



Damascus University

Faculty of Education

Department of Curricula & Methods of Instruction

Effectiveness of a Teaching Programme Based on Learning
through Role-Playing in Improving Reading
Comprehension of Basic Third-Grade pupils and
Developing their Attitudes towards Reading.

Prepared by

Khaled Mohammad A I-Johmane

Supervised by

Prof. Mohammad Waheed Siam

Professor in Curricula and Methods of Instruction department

2015/2016

SUMMARY

Research Title:

Effectiveness of a Teaching Programme Based on Learning through Role-Playing in Improving Reading Comprehension of Basic Third-Grade pupils and Developing their Attitudes towards Reading.

Aims of the Study:

This study aims at exploring the effectiveness of a teaching programme based on learning through role-playing in improving reading comprehension of basic third-grade pupils and developing their attitudes towards reading.

Methodology:

An experimental approach was undertaken in order to answer the study main question and test the hypotheses.

Study population and Sample:

The study population consisted of all basic third-grade pupils in Damascus schools who were about (10985) pupils enrolled in the academic year 2013/2014.

Study sample consisted of two groups: the control group (33) male and female pupils in Taher Al Jazaer and the experimental group (52) male and female pupils in Alsameh Al Kholani school in Almeedan area.

Study Instruments:

The researcher used the following instruments:

1. A teaching model suggested according to the principles and vision of role-playing method in teaching which consists of 5 instructional situations over 15 class periods covering the reading subject (My Arabic) part one which consists of 3 units (Child Rights- Hobbies_ Health and food).
2. Reading comprehension test to measure marked improvement in pupils' performance through role-playing.
3. An attitude questionnaire towards the effectiveness of the suggested model in acquiring reading comprehension skills

Study Limitation:

- Thematic limitation:

The study is Limited in that only the first 3 units of reading book (My Arabic) part one was taught through role-playing. These units are (My family- First winner- My hobby- Arabic doctor).

- Time Limitation:

The study was carried out during the first semester of the academic year 2013-2014.

- Locative Limitation: The study was carried out on a sample of basic third-grade pupils in Damascus state schools.

Study Results:

The results showed the following

- The effectiveness of a teaching programme based on learning through role-playing in improving reading comprehension in all its levels and skills and developing their attitudes towards reading. The study revealed the superiority of the experimental group over the control group in the post reading comprehension test and their attitudes towards reading from

increasing the percentage of average gaining and the average of lost gaining and the retention of information.

- The superiority of the experimental group over the control group according to the achievement variable (high-average- low).
- There were no statistical significant differences in the deferred post reading comprehension testing the control group. Whereas, there were statistical significant differences in the experimental group which confirms the effectiveness of role-playing in improving reading comprehension and its effective role in the educational process.
- The amount of lost gaining among pupils in the control group is bigger than the lost gaining among pupils in the experimental group which confirms the effectiveness of role-playing in the retention of information for a longer period.
- Clear change in pupils attitudes towards reading through their love for reading and participation in class discussion and asking questions which helped shy and hesitant pupils in expressing their opinions and ideas fluently and freely.

Study Suggestions:

Based on the findings of this study the following suggestions for improving teaching are offered:

- Using modern strategies in teaching academic subjects in general.
- Using modern strategies in reading lessons especially in the first cycle of basic teaching.

- Adopting role-playing strategies as one of the effective learning strategies in teaching some lessons.
- Practical learning especially for class teacher students and students of other specializations in general in teaching through role-playing even if a miniature education was used.
- Holding training courses and educational seminars with workshops for training teachers on using varied instructional strategies developing thinking and creativity.
- Benefit of reading comprehension levels list prepared by the researcher and the necessity for including it the Arabic language curriculum.