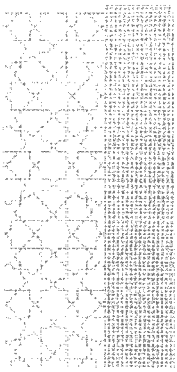
# برنامج تدريبي قائم على البنائية وفاعليته في تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطلاب معلمى اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية


أ. د. فايزة السيد محمد عوض
أستاذ المناهج وطرائق تدريس
اللغة العربية والعلوم الشرعية
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. فهد عبد الكريم البكر
أستاذ المناهج وطرائق تدريس
اللغة العربية المشارك
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



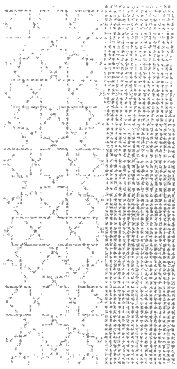
# برنامج تدريبي قائم على البنائية وفاعليته في تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. فايزة السيد محمد عوض
أستاذ المناهج وطرائق تدريس
اللغة العربية والعلوم الشرعية
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. فهد عبد الكريم البكر
أستاذ المناهج وطرائق تدريس
اللغة العربية المشارك
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

## ملخص الدراسة:

مع تغير مفهوم القراءة من مجرد عملية استقبال للنص المقروء إلى مجموعة من العمليات البنائية التفاعلية لتحقيق الفهم ومهاراته والتفكير ومهاراته ، سعى البحث إلى بناء برنامج تدريبي قائم على البنائية وتطبيقه على الطالبات معلمات اللغة العربية وبيان مدى فاعليته في تنمية مهارات تدريس القراءة ، للفهم والسرعة لديهن بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية . وقد تم إعداد اختبار لقياس الجانب المعرفي لمهارات تدريس القراءة اشتمل على قسمين : الأول يقيس معرفة الطالبات بمهارات تدريس القراءة للفهم ، والثاني يقيس مدى معرفة الطالبات بمهارات تدريس القراءة للسرعة ، وقد توصل البحث إلى فاعلية البرنامج في تنمية الجانب المعرفي ، لدى الطالبات معلمات اللغة العربية لمهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة بحجم تأثير كبير، وفاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة في كل من مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس القراءة ، بحجم تأثير كبير في جميع المهارات وفى كل مهارة على حده . كما أوصى البحث بتطبيق البرنامج على الطلاب معلمي اللغة العربية من الذكور والإناث بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والجامعات الأخرى، وتطبيق البرنامج الحالي على معلمي اللغة العربية بالبرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، والعناية بتنمية مهارات تدريس اللغة العربية لدى المعلمين في ضوء الاتجاهات الحديثة



**مقدمة البحث:**

تُعد القراءة من أهم فنون اللغة، ومهاراتها من أهم المهارات الحيوية التي يمكن أن يكتسبها الإنسان، وليس أدل على أهميتها وقيمتها من أنها كانت الأمر الأول لرسولنا الكريم ( صلى الله عليه وسلم ) من الخالق البارئ ( فى سورة العلق ) وذلك لأنها باب المعرفة ومعينها الذي لا ينضب، وبها يمتلك الإنسان ناصية العلم والفكر الإنساني طولاً وعرضاً واتساعاً وعمقاً، ويتذوق الأدب، ويستمتع بالحياة، ويوثق صلته بربه ودينه.

وتزداد حاجة المتعلمين إلى مهارات الفهم القرائي وسرعة القراءة مع ما يسود العالم من تطور في عالم إنتاج المعرفة ومع ما تصدره مصادر المعرفة الطباعية والإليكترونية من إنتاج فكري، ومعرفي بمعدلات هائلة يومياً. وأصبحت المعرفة هي القوة التى تُمكن من يمتلكها ويمتلك مهارات فهمهما بسرعة مناسبة من الولوج الآمن إلى كافة أنشطة الحياة وخبراتها، داخل المؤسسات التعليمية وخارجها. لذلك حرصت الأمم المتقدمة على تنمية هذه المهارات لدى متعلميها في مختلف المراحل التعليمية.

ومع تغير مفهوم القراءة في ضوء الاتجاهات الحديثة من مجرد عملية آلية تتضمن النظر إلى الرموز المكتوبة والنطق بها إلى عملية بنائية نشطة يقوم فيها القارئ بدور معالج إيجابي نشط للمعرفة،عملية تتضمن،عمليات عقلية عديدة تعتمد على نشاط القارئ وربط المعرفة الجديدة بالسابقة، ودمجها في البنية المعرفية للقارئ ويتطلب ذلك عدداً من العوامل ؛ منها النص، ومدى وضوحه، وتنظيمه، وارتباطه ببنية القارئ المعرفية،ومن أهم العوامل أيضاً المعلم ومهارات تدريسه للنص القرائي وعنايته بتوفير الفرص لمساعدة القارئ على فهم المقروء وتناوله بالسرعة المناسبة.

ومع حاجة الطلاب معلمي اللغة العربية إلى برامج تنمي لديهم مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة فى ضوء الاتجاهات الحديثة وتدريبهم على مهارات تخطيط دروس القراءة وتنفيذها وتقويمها في ضوء تلك الاتجاهات وباستخدام الإستراتيجيات التدريسية التي تقوم على البنائية والتي تهدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي وسرعة القراءة لدى المتعلمين،يسعى البحث الحالي إلى:

- بناء برنامج تدريبى لتنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة للطالبات معلمات اللغة العربية يقوم على أسس البنائية وفي ضوء مهارات الفهم القرائي

المناسبة لهن والأداءات التدريسية التى ينبغى أن يشتمل عليها البرنامج بما فى ذلك أدوات تقويم البرنامج ( اختبار معرفى وبطاقة ملاحظة للأداء التدريسى ).

- بيان فاعلية البرنامج فى تنمية تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية من حيث:

أ – الجانب المعرفى للبرنامج.

ب – الجانب الأدائى ( مهارات التخطيط – التنفيذ – التقويم ).

**تحديد مشكلة البحث:**

من خلال الخبرة الشخصية للباحثين فى تدريس طرائق تدريس اللغة العربية والإشراف على طلاب وطالبات التربية العملية، وتدريب معلمى اللغة العربية فى المراحل التعليمية المختلفة ؛ تبين لهما ضعف مهارات تدريس القراءة لتنمية مهارات الفهم والسرعة لدى الطلاب معلمى اللغة والعربية ومعلميها.

وباستقراء الدراسات والبحوث السابقة ونتائجها؛ مثل دراسة كل من (سعيد الزهرانى، ١٤٢٤هـ ) و ( مسفر الحارثى، ٢٠٠٨ ) اللتان أشارتا إلى ضعف مهارات تدريس القراءة لدى معلمى اللغة العربية مما يؤدى إلى ضعف مهاراتها لدى متعلميهم ودراسة (عبير السالم، ٢٠٠٩ ) التى أثبتت ضعف مهارات التدريس الحقيقى للنصوص الأدبية لدى معلمات اللغة العربية وتنمية مهارات الفهم لدى طالباتهن بالمرحلة المتوسطة.

كما أجرى الباحثان دراسة استطلاعية بمقابلة تسع من المشرفات على الطالبات معلمات اللغة العربية وبسؤالهن عن مدى توافر مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية. أشرن إلى ضعف هذه المهارات من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم لدى الطالبات المعلمات، وأجمعن مؤكدات غيات مهارات تدريس القراءة لتنمية مهارات السرعة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، وأكدن جميعهن على حاجة الطالبات المعلمات لبرنامج ينمى لديهن هذه المهارات من الناحية المعرفية والمهارية.

وفى ضوء ما سبق، يمكن تحديد مشكلة البحث الحالى فى:

قصور الأداء التدريسى لدى الطالبات معلمات اللغة العربية فى تدريس القراءة لتنمية مهارات الفهم والسرعة لدى المتعلمين،ويعزى ذلك إلى غياب البرنامج التدريبى الذى

يعنى بتنمية مهارات تدريس القراءة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بجامعة الإمام وهذا ما سعى إلية البحث الحالى.

**أسئلة البحث:**

وللتصدى للمشكلة سالفة الذكر يطرح البحث الحالى الأسئلة التالية:

س١ – ما مهارات الفهم القرائى التى ينبغى تدريب الطالبات معلمات اللغة العربية عليها من خلال البرنامج ؟

س٢ – ما الأداءات التدريسية التى ينبغى تدريب الطالبات معلمات اللغة العربية عليها لتنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة ( تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً ) ؟

س٣ – ما مكونات برنامج تدريبى قائم على البنائية لتنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ( الأسس – الأهداف – المحتوى – استراتيجيات التدريس – أساليب التقويم ) ؟

س٤ – ما فاعلية برنامج تدريبى قائم على البنائية فى تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (من حيث ):

أ – الجانب المعرفى للبرنامج ؟

ب – مهارات التخطيط للدرس ؟

ج – مهارات تنفيذ الدرس ؟

د – مهارات تقويم الدرس ؟

**أهداف البحث:**

يهدف البحث الحالى إلى:

- تحديد مهارات الفهم القرائى والسرعة التى ينبغى تدريب الطالبات المعلمات عليها من خلال البرنامج.
- تحديد الأداءات التدريسية التى ينبغى تدريب الطالبات المعلمات عليها من خلال البرنامج.
- بناء برنامج تدريبى قائم على البنائية لتنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة ويشمل (الأسس – الأهداف – المحتوى – استراتيجيات التدريس – أساليب التقويم ).
- بيان مدى فاعلية البرنامج فى تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (الجانب المعرفى والجانب المهارى ).

**أهمية البحث:**

**أولاً: الأهمية النظرية للبحث:**

يرجى أن يقدم هذا البحث إطاراً نظرياً يتناول القراءة ؛ مفهومها، وأهميتها، وأنواعها وعلاقتها بالفهم والسرعة، والبنائية ؛ أسسها وافتراضاتها، واستراتيجياتها وعلاقتها بالفهم والسرعة،وأسس بناء برامج لتنمية مهارات التدريس كما يقدم برنامجاً تدريبياً يستند للبنائية.

**ثانياً: الأهمية التطبيقة: يمكن أن يفيد من هذا البحث كل مما يلى:**

- الطلاب معلمو اللغة العربية الذين سيدرسون البرنامج ومن فى مستواهم فى تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لديهم.
- المعلمون أثناء الخدمة وذلك بالإفادة من تطبيق البرنامج بجانبيه المعرفى والمهارى.
- مخططو البرامج التدريبية للطلاب المعلمين والمتعلمين أثناء الخدمة وذلك بالإفادة من البرنامج، واستراتيجيات التدريب عليه، وأساليب تقويمه.

- المتعلمون فى مختلف المراحل التعليمية وذلك بالإفادة من تطبيق مهارات تدريس القراءة عليهم وتنمية مهارات الفهم القرائى وسرعة القراءة لديهم.
- الباحثون حيث يُعد هذا البحث نواة لبحوث أخرى يمكن أن تجرى على مجموعات مختلفة من المعلمين والطلاب المعلمين والمتعلمين فى مختلف المراحل التعليمية.

**حدود البحث:**

سوف يقتصر البحث الحالى على الحدود التالية:

- مجموعة من الطالبات معلمات اللغة العربية بالمستوى الثامن ( ٢٥ طالبة واللائى رغبن فى التدريب وأتممن فاعليات البرنامج ) وذلك حتى يتسنى لهن تطبيق مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة أثناء التدريب العملى وذلك فى جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حيث الشعور بالحاجة إلى هذا البرنامج.
- تطبيق البرنامج التدريبى فى الفصل الدراسى الثانى (١٤٣١- ١٤٣٢هـ ) وذلك لشعور الطالبات بحاجاتهن للبرنامج مواكبة مع دراسة مقرر طرائق التدريس الخاصة والتدريب العملى فى هذا الفصل.
- تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة والتى سيتم تحديدها من خلال بناء قائمة بمهارات الفهم القرائى وقائمة للأداءات التدريسية لدروس القراءة لتنمية الفهم والسرعة وضبطهما.

**مصطلحات البحث:**

**١- البرنامج التدريبى:**

يعرفه مجمع اللغة العربية ( ٥٢،١٩٨٠) بأنه خطة الدراسة التى توضع لتحصيل معرفة ما أو إتقان عمل ما فى مجال ما. أما اللقانى والجمل ( ١٩٩٩، ٤٨ ) فيعرفان البرنامج على أنه مخطط عام يوضع فى وقت سابق على التعليم أو التدريب ويلخص الإجراءات والخبرات التعليمية والتدريبية التى يجب أن يكتسبها المتعلم أو المتدرب. وتعرفه ثريا محجوب ( ٢٠٠٠، ٢٧) بأنه مجموعة من الإجراءات التى تستهدف مساعدة المتعلم على اكتساب المعارف، والمهارات،والقيم أو الاتجاهات.

وفى البحث الحالى: هو منظومة من الخبرات التدريبية المخططة والمنظمة والهادفة إلى تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة من حيث التخطيط، والتنفيذ،والتقويم لدى الطالبات معلمات اللغة العربية، ويتم تخطيط هذه الخبرات وتنفيذها فى ضوء النظرية البنائية ويتكون من الأسس والأهداف والمحتوى واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم.

٢- البنائية:

يُعرفها حسن شحاته، وزينب النجار ( ٢٠٠٣، ٨١ ) بأنها رؤية ونظرية فى التعلم المعرفى تركز على أن التعلم عملية بنائية نشطة وغرضية التوجه، يقوم خلالها المتعلم ببناء المعرفة من خلال عملية تفاوض اجتماعى مع الآخرين أما وليم عبيد (٢٠٠٢، ١٦) فيذكر أنها بناء المتعلم لمعرفته من خلال التفاعل المباشر مع مادة التعلم وربطها بمقومات سابقة وإحداث تغيرات بها على أساس المعانى الجديدة لتوليد معرفة متجددة أما محسن عطية ( ٢٠٠٩، ٧٩ ) فيرى أنها فلسفة تؤكد التعلم ذى المعنى القائم على الفهم وتنظيم البناء المعرفى لدى المتعلم.

وفى البحث الحالى يقصد بها مجموعة من المبادئ والأسس التى تؤكد على التعلم ذى المعنى الذى يقوم على الفهم وقد انبثق عنها استراتيجيات تعليمية ونماذج تعليمية يعتمدها البرنامج للتدريب عليها ووفقاً لها، فى تعليم القراءة وتنمية مهاراتها التدريسية وفى ضوء هذه المبادئ يتم تعليم مهارات تدريس القراءة بوصفها: عملية بنائية نشطة هدفية التوجيه تتضمن فهم المقروء فى ضوء خبرات المتعلم أو المتدرب السابقة والتفاعل معها فحصاً وتحليلاً، وإعادة بناء المعرفة يتطلب تفاعلاً مع النص وتهيئة الفرص الملائمه لتفاعل إيجابى مع النص وقراءته بسرعة مناسبة.

٣ – المهارة التدريسية:

يعرفها رشدى طعيمة ( ٢٠٠٨،١٣٩) بأنها السهولة والدقة فى إجراء عمل من الأعمال ومهارات التدريس تُعنى قدرة المعلم على استخدام الممارسات والإجراءات التى تساعده على القيام بعملية التدريس بكفاءة عالية تحقق من خلالها مستوى أفضل فى العملية التعليمية وتظهر فى تحقيق نواتج التعلم.

واجرائياً: هى مجموعة من الممارسات والإجراءات التى تساعد الطالبة المعلمة على القيام بعمليات تدريس القراءة قبل وأثناء وعقب درس القراءة ؛ تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً بكفاءة عالية لتحقيق مهارات الفهم القرائى وسرعة القراءة لدى المتعلمين.

**٤- الفهم:**

عملية إدراك العلاقات بين المعانى، والألفاظ، والجمل، والأفكار والنص، والمعانى الصريحة والضمنية ونقدها وتذوقها، والإبداع فيها، ولمهارات الفهم القرائى مستويات سبعة هى الفهم الحرفى، والفهم التفسيرى، والفهم الاستنتاجى، والفهم الاستدلالى، والفهم الناقد، والفهم التذوقى، والفهم الإبداعى ( فايزة عوض، ٢٠٠٩، ١٦ ).

**٥ - السرعة فى القراءة:**

يعرفها حسن شحاته، وزينب النجار ( ٢٠٠٣، ١٩٦ ) " بأنها عدد الكلمات المقروءة فى الدقيقة وتتفاوت وفقاً للمادة المقروءة من حيث طبيعتها، والهدف من القراءة والدافعية والمقروئية والعوامل الفيزيقية المرتبطة بقوة الإبصار "

ويعرفها بيتر وشيفر، ترجمة أحمد هوشان ( ٢٠٠٦، ١٨ ) " بأنها عملية تحريك عينى القارئ فى قفزات سريعة تتخللها وقفات على فقرات محددة بين الكلمات والجمل فى النص المقروء، تقدر سرعة القفزات بين وحدات التركيز من ربع ثانية إلى ثانية ونصف، ويقاس معدل سرعة القراءة بعدد الكلمات التى يقرؤها القارئ فى دقيقة واحدة.

**وفى البحث الحالى:**

يقصد بها عدد الكلمات التى يقرؤها التلميذ فى دقيقة واحدة مع فهم أهم الأفكار والمعلومات الواردة فى النص.

## الإطار النظرى للبحث

### أولاً: القراءة طبيعتها مفهومها مستويات الفهم وتدريسها فى ضوء الاتجاهات الحديثة:

### مقدمة

تُعد القراءة أكثر المهارات اللغوية أهمية فهى تحقق الهدف من تعليم اللغة، وترتقى بسائر المهارات اللغوية والفكرية لدى المتعلم إذا ما امتلك مهاراتها، وهى مفتاح الحياة وسرها فهى أساس كل عمل دينى أو دنيوى.

وعن طبيعة القراءة فهى عملية عقلية بنائية تفاعلية نشطة قوامها قارئ متفاعل إيجابى نشط يمتلك مهاراتها، والنص المقروء، والسياق التعليمى الذى تتم فيه ويتم فيه بناء المعنى، ويُعد الفهم القرائى غاية محورية وهدفاً ترمى إليه جميع عمليات القراءة ولاسيما فى ضوء النظريات التربوية الحديثة والمداخل التدريسية التى انتلقت من اعتبار القراءة مجموعة من المهارات الآلية والمفتتة إلى كونها عملية تفاعلية إيجابية نشطة شاملة مختلف العوامل والعمليات المؤثرة محورها المتعلم والنص السياق.

### مفهوم القراءة قديماً:

ظل مفهوم القراءة لعقود طويلة، وفى ضوء النظريات القديمة ومنها النظرية السلوكية مجرد عملية آليه تنطوى على النظر إلى المكتوب والنطق به، وأن الفهم القرائى هو مجموعة من المهارات المعزولة تشمل أيضاً التعرف والتمييز والنطق... وهذا التحديد لعملية القراءة والفهم القرائى كان له انعكاس على تدريس القراءة والاهتمام بمهاراتها وجعله محصوراً فى أضيق الحدود(تحليل الكلمة إلى حروف وتركيبها والنطق بها ) مما انعكس على الأداء اللغوى لدى المتعلمين بوجه عام ومهارات الفهم القرائى على وجه الخصوص.

### مفهوم القراءة حديثاً:

مع التطور من النظرية السلوكية إلى النظرية البنائية تحولت النظرة إلى المتعلم من وصفه مستقبلاً للمعرفة إلى متفاعل إيجابى نشط بأن للمعرفة، تطور أيضاً مفهوم القراءة وأصبح: عملية بنائية نشطة يقوم خلالها القارئ بعمليات عقلية متعددة منها التفاعل الإيجابى النشط لبناء المعنى فى ضوء ما يمتلك من خبرات سابقة، ومعطيات

النص والسياق الاجتماعى والثقافى، وفى ضوء هذا التطور صار الفهم القرائى يتبوأ مكانة محورية بين المهارات اللغوية وخاصة فى برامج تعليم القراءة وأصبح مفهوم الفهم القرائى يتسع ليشمل العديد من المهارات المترابطة التى تقوم على ما يقوم به القارئ من نشاط عقلى من خلال تفاعله مع النص للوصول إلى حسن تصور المعنى ( الصريح والضمنى للنص ).

وتشير ( Bianca Rosa - Snow ٢٠٠٦ ) إلى ضرورة العناية بتدريس مهارات الفهم القرائى بمستوياته المختلفة من خلال تقديم نصوص قرائية متنوعة ومتدرجة واستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة وتوفير الحافز للقراءة وبناء المعرفة ( نقلاً عن: فايزة عوض، ٢٠٠٩).

وقد انعكس هذا التطور فى مفهوم القراءة ومهاراتها على تدريسها ودور المعلم والمتعلم فى عملية بناء المعنى وحسن تصوره وهو عمل إستراتيجى يركز على هدف القارئ من عملية القراءة وإستراتيجياته فى قراءة النصوص المتنوعة ونشاطه وتوجيه المعلم له قبل القراءة وأثنائها وعقبها.

ومن المهارات التى يقوم بها القارئ الجيد بمعنى القارئ النشط المتفاعل الإيجابى التى تتسق مع التطور الحديث فى مفهوم القراءة ما يلى:

- تحديد هدف للقراءة.
- ملاحظة النص من حيث التركيب البنيوى ( قصة – مقالة – نص شعرى...إلخ ).
- تأمل النص وإلقاء نظره عامة عليه بهدف تحصيل خلاصة للنص والتعرف على مدى ملاءمته للهدف من القراءة.
- توظيف الخبرة السابقة والمعلومات فى فهم النص وسد الفجوات أو الجوانب غير الواضحة لتحقيق الفهم القرائى.
- توظيف الخبرة السابقة فى التنبؤ بما سيحدث.
- التركيز على أجزاء أو أفكار معينة وربطها بالهدف من القراءة.
- الاستنتاج والاستدلال من النص.
- مراقبة الفهم القرائى القرائى والاستعانة بمصادر أخرى لتعزيز الفهم القرائى.
- استخدام استراتيجيات متنوعة لبناء المعنى.
- تلخيص المقروء والإضافة له. (محمود سليمان، ٢٠٠٩ ).

## أهمية القراءة وأنواعها:

تُعد القراءة مفتاح الحياة وسرها الذى يمكن من يمتلكه من أن يحيا حياة آمنة مطمئنة، وأن يتواصل مع مصادر المعرفة المتنوعة وأن يستمتع بحياته ويكتسب المهارات اللازمة للحياة القويمة والناجحة فى عصر المعرفة. وهى أساس نمو المعرفة وتطويرها ونقلها عبر الأجيال والعصور للفرد والمجتمع. والقراءة أساس العبادة والفهم الصحيح للدين، والتدبر لمصادره والمدعى بما جاء فيها والعمل بأوامر الله واجتناب نواهيه.

والقراءة تنمى الفكر وتطوره وتعمل على طلاقته ومرونته ووضوحه بل وتعين صاحبها على اكتساب المهارات اللغوية فى سائر فنون اللغة وتكسبه الذكاء اللغوى وتنمى لديه سائر الذكاءات والمتعددة فتعينه على التواصل الذاتى والاجتماعى وتكسب مهارات التذوق والجانب الوجدانى وتنمى لديه الذكاء الموسيقى والمكانى والطبيعى مما ينعكس على نواتج تعلمه. وعلى مستوى المجتمعات والشعوب تُعد القراءة المقوم الرئيس للرقى والتقدم بل وتحقيق الرفاهية لارتباطها بكل نشاط إنسانى (فتحى يونس، ٢٠٠٤).

**وللقراءة أنواع عدة من حيث الغرض والأداء.**

ولقد تباينت أنواع القراءة وتصنيفاتها تبعاً للأساس الذى يقوم عليه التصنيف. فقسمت من حيث الأداء إلى:

١- قراءة جهرية: وهى عملية فسيولوجية عقلية، وجدانية تشترك فيها العين، وأعضاء النطق والذهن،والوجدان ليتم فيها تحويل الرموز المكتوبة إلى كلمات وعبارات وجمل منطوقة ويراعى فيها القارئ صحة النطق وإخراج الحروف من مخارجها، وتمثل المعنى والسرعة المناسبة وحسن التعبير ومواضع الوقف والوصل والنبر والتنغيم وعلامات الترقيم والضبط النحوى وتهدف إلى تنمية الوعى الصوتى باللغة والفهم القرائى بمستوياته ومواجهة المواقف الخطابية، وتحقيق الدقة وتجنب الحذف والتكرار والإبدال والتغلب على الضعف القرائى بتشخيصه وعلاجه.

٢- القراءة الصامتة: وهى عملية بنائية نشطة وهى قراءة ذهنية تتم بقراءة معانى ما تقع عليه مساحة البصر فى لحظة واحدة ويتسع هذا المدى بالممارسة والتدريب وهى

قراءة تؤكد فهم المقروء والسرعة فى القراءة وهى القراءة الأكثر شيوعاً واستخداماً فى الحياة.

وتهدف إلى تحقيق الفهم القرائى بمستوياته المختلفة وكذلك سرعة القراءة بمستوياتها المتنوعة وتنمية المخزون اللغوى، والاستقلالية فى القراءة، وحفظ النصوص واستدعائها وتوظيفها فى التعبير والتواصل والتفكير والتسجيل وحل المشكلات.

٣- القراءة الاستماعية: وهى عملية بنائية نشطة يستخدم فيها الأذن والذهن والعين والوجدان فى فهم المقروء بواسطة آخر مع المتابعة والفهم. وتهدف إلى فهم المقروء بمستوياته المختلفة وتنمية الحصيلة اللغوية والحس اللغوى والأداء اللغوى الصحيح وتنمية مهارات التحدث والقراءة الجهرية والكتابة.

٤- القراءة السريعة: وهى عملية بنائية نشطة تعتمد على قدرة العين على التقاط أكبر عدد من الكلمات فى وقفة واحدة واستيعابها وتقاس بوحدة الكلمات فى دقيقة واحدة. وتهدف إلى غزارة وعمق التحصيل وزيادة كم المقروء واستيعابه، وتوفير الوقت والجهد وتنمية مهارات التفكير بسرعة وتحسين كمال الفكر وتنمية الفهم القرائى والمهارات اللغوية ومنها مهارات القراءة للدراسة.

ومن حيث الغرض: قسمت القراءة تبعاً للغرض العام للقارئ وأبرز أنواعها.

١- القراءة للدراسة: التى يمارسها القارئ فى دراسة المواد الدراسية أو للبحث أو لحل المشكلات اليومية أو القراءة للعمل أو المهنة وتعرف أيضاً بالقراءة الوظيفية وتتسم بالفهم العميق والتركيز وتحتاج إلى السرعة المناسبة.

٢- القراءة للاستمتاع: وهى قراءة هادفة لتحقيق المتعة والتأمل والتذوق ومنها قراءة القصص والتراجم والشعر والحكم والأمثال واليوميات والطرائف ( فايزة عوض ٢٠٠٣، فايزة عوض ٢٠٠٩، محسن عطية ٢٠٠٩).

**الفهم القرائى مفهومه ومستوياته:**

وفى ضوء ما سبق يتضح أن الفهم القرائى هو القاسم المشترك بين أنواع القراءة من حيث الغرض والأداء. ويقصد بالفهم القرائى ما يلى:

هو العملية التى يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبنائه من خلال تفاعله مع المقروء ويتضمن ثلاثة عناصر هى: القارئ بخبراته السابقة وميوله وذكاءاته

وأنماط تعلمه ومهاراته، والنص القرائى بما يشمل من أفكار ولغويات ومستوى المقروئية فيه. والسياق ويقصد به المناخ الثقافى والاجتماعى التعليمى الذى تتم فيه القراءة.

ويرى ( مصطفى مرسى، ٢٠٠١ ص١٥ ) أن الفهم القرائى عملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص المكتوب مستخدماً خبراته السابقة واشارات السياق ؛ لاستنتاج المعانى المتضمنة فى النص المكتوب.

وعرفه ( المركز القومى الأمريكى لمحو الأمية.٢٠٠١ ) بأنه القدرة على التفكير وفهم الكلمات المقروءة ؛ من خلال المعرفة السابقة التى يستحضرها القارئ لفهم النص المكتوب.

ويتضح مما سبق أن الفهم القرائى هو عملية بنائية نشطة عقلية ووجدانية يتفاعل خلالها القارئ مع النص المكتوب موظفاً ما لديه من معارف وخبرات سابقة وطارحاً ما يُعن له من أسئلة بالإضافة إلى معطيات النص والبيئة لتحقيق المنتج النهائى والغرض من عملية القراءة وهو الاستيعاب واستخلاص المعانى.

وهناك تصنيفات عدة لمستويات الفهم القرائى ومهاراته منها تصنيف (عبيد، ١٩٩٦) الذى وضعها فى خمسة مستويات هى:

مستوى الفهم المباشر، ومستوى الفهم الاستنتاجى، ومستوى الفهم النقدى، ومستوى الفهم التذوقى، ومستوى الفهم الإبداعى .

كذلك ( مصطفى موسى، ٢٠٠١ ) حيث قسم مستويات الفهم القرائى إلى: النمط الحرفى والنمط التفسيرى و النمط الاستيعابى والنمط التطبيقى والنمط النقدى.

وهناك من وضعها فى ثلاثة مستويات هى:

مستوى مهارات الفهم الأساسية، والفهم الضمنى أو الاستنتاجى، والفهم الناقد ( عبد الحميد عبد الله، ٢٠٠٠ ).

وقد أضافت فايزة عوض ومحمد سعيد ( ٢٠٠٣ ) على الأنماط السابقة نمطين هما الفهم التذوقى أو الوجدانى، والفهم الإبداعى لتصبح مستويات الفهم القرائى سبعة مستويات هى: الفهم الحرفى، والتفسيرى، والاستنتاجى، والاستدلالى، والفهم الناقد، والفهم التذوقى، والفهم الابداعى(فايزة عوض، ٢٠٠٧ ).

أما عن مهارات الفهم القرائى فى مستوياته المختلفة فهى:

١- مستوى الفهم الحرفى: ومن مهاراته إدراك المعلومات المباشرة فى النص مثل الأسماء والشخصيات، والزمان، والمكان، والأعداد، والألوان، والأحداث.

٢- مستوى الفهم التفسيرى: من مهاراته تفسير معانى المفردات والمترافات والمضادات.

٣- مستوى الفهم الاستنتاجى: من مهاراته استنتاج الافكار العامة والرئيسة والفرعية، والمعارف من السياق.

٤- مستوى الفهم الاستدلالى: ومن مهاراته تحديد الأدلة على قضية معينة أو على وصف شخصية.

٥- الفهم الناقد: ومن مهاراته التمييز بين الأسباب والنتائج والحقيقة والرأى والواقع والخيال وتحديد اتجاه الكاتب وبيان ما ينتمى ومالا ينتمى للموضوع.

٦- الفهم التذوقى: ومن مهاراته بيان ما يتضمنه النص من مشاعر وانفعالات وصور فنية وبيانية وتحديد القيم والاتجاهات الواردة بالنص.

٧- الفهم الإبداعى: ويشمل مهارات تقديم حلول مبتكرة لبعض المشكلات الواردة بالنص وتقديم أفكار أو عبارات أو جمل تتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة ودقة التفاصيل ( فايزة عوض ٢٠٠٩، نورا زهران، ٢٠١١ ).

الاتجاهات الحديثة فى تعليم القراءة وتنمية مهاراتها.

مع تطور مفهوم القراءة وتحديد عملياتها وعواملها ومهاراتها والتحول من قراءة سلبية آلية تقتصر على تحليل الرموز المكتوبة والنطق بها إلى قراءة تفاعلية بنائية نشطة قوامها ومركزها القارئ ثم النص وبيئة التعليم كان من المحتوم تطوير استراتيجيات تعليم القراءة وباستقراء أدبيات هذا المجال يتضح وجود العديد من الاستراتيجيات التدريسية لتعليم القراءة وتنمية مهاراتها ومن أبرزها ما يلى:

- استراتيجية متكئات المعنى أوالقراءة الداعمة: وهى تقوم على أساس البنائية وتؤكد أهمية المعلومات السابقة عن النص القرائى، حيث تيسر للقارئ فهم النص وتوقع المعانى المتضمنة ومن الدعائم التى تيسر للقارئ فهم النص وتسمى متكئات المعنى ، إبراز العناوين والجمل المفتاحية، والصور، والخرائط

الدلالية ومقتطفات من النص، ومقدمة تلخيصية وذلك يساعد المتعلم فى التنبؤ بالأفكار والقيم.

- إستراتيجية التدريس التبادلى: وهى تنطلق من النظرية البنائية وتعمل على تنشيط المعرفة السابقة لدى القارئ وتيسر فهم النص وعملياته قبل وأثناء وبعد القراءة.

**وتمر فى أربع مراحل هى:**

١- التنبؤ: لاستيعاب الخبرات السابقة للمتعلم والمرتبطة بموضوع القراءة وتتم بمطالبة القارئ أن يعرض أو يكتب ما يعرفه عن الموضوع وما يتنبأ عنه من أفكار أو مفاهيم...

٢- التساؤل: يطرح المتعلم أسئلة عن الموضوع لسبر أغوار الموضوع والوعى بأفكاره.

٣- التوضيح: حيث يطلب المعلم من المتعلم أثناء القراءة، توضيح بعض اللغويات والأفكار ويحدد الصعوبات وكيفية التغلب عليها.

٤- التلخيص: بعد قراءة الموضوع يلخص القارئ المقروء فينظم الأفكار ويحدد المهم ويحذف غير المهم مما يعمق فهمه ( ماهر شعبان ٢٠١٠ ).

- إستراتيجية ( أعرف، أريد أن أعرف، تعلمت ) ( K.W.L.H )

وهدفها تعميق الفهم لدى المتعلم وتنمية الوعى بعمليات القراءة وتمر بعدة إجراءات قبل القراءة: يحدد المتعلم المعرفة السابقة ثم يتأمل النص وقد يقرأ العنوان والفقرة الأولى ويسجل ما يريد أن يعرف عن الموضوع وبعد القراءة يكتب ماذا تعلم وماذا لم يتعلم وكيف يتعلمه.

- استراتيجية روبنسون ( SQ٣R ) وتمر فى المراحل التالية

- المسح للموضوع: حيث يقرأ المتعلم النص بشكل سريع لتكوين فكرة عن الموضوع.
- الأسئلة: يقرأ المتعلم الموضوع ويطرح عدداً من الأسئلة التى تشكل أهدافاً للإجابة عنها.
- القراءة: يقرأ المتعلم النص للإجابة عن الأسئلة من المرحلة السابقة.

- الاسترجاع: يراجع المتعلم ما أجاب عنه من أسئلة ويحدد ما أجاب.
- القراءة النهائية: يقرأ المتعلم النص للتأكد من صحة إجاباته ويجيب عن باقى الأسئلة.

• إستراتيجية التعليم التعاونى:

ويتم فيها تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة ( غير متجانسة ) ويتم توجيههم إلى جمع البيانات وتنشيط الخبرات السابقة معاً ثم قراءة الموضوع وإجابة التساؤلات والعمل على توفير الاعتماد الإيجابى المتبادل والمسئولية الفردية.

• إلاستراتيجية البنائية: وتركز على جهد المتعلم وتنشيط الخبرات السابقة وتنمية الفهم القرائى وتمر بعدة مراحل:

الدعوة والاندماج، و الاستكشاف ثم التفسير واقتراح الحلول ثم التقويم .

• إستراتيجية مساءلة المؤلف:

وتقترح هذه الاستراتيجية أن يقرأ المتعلمون نصاً أو قصة أو كتاباً معاً ثم يقوم أحدهم برواية ما قرأ كما لو كان هو المؤلف ويناقشه الباقون فى النص وأفكاره وتعمق هذه الاستراتيجة الفهم القرائى لدى المتعلمين ( Eid Abd – Elwahid.٢٠٠٧ ).

• واقع تعليم القراءة فى ضوء الاتجاهات الحديثة

على الرغم من عناية الاتجاهات الحديثة بتعليم مهارات القراءة للفهم والسرعة وتنمية التفاعل الإيجابى بين المتعلم والنص، والمتعلم والمعلم واعتبار هذا التفاعل أساس نجاح عملية تعليم القراءة وتنمية مهاراتها وصولاً إلى قارئ، إلا أن الواقع فى دراستنا لازال يركز على القراءة الآلية فى أدنى مستوياتها ويهمل مستويات الفهم القرائى وتنمية مهاراته ومهارات السرعة فى الوقت الذى يقفز فيه العالم قفزات سريعة ومتعمقة فى هذا المجال.

ولازالت عمليات تدريس القراءة قاصرة على التلقين وتكرار قراءة بعض الفقرات يعقبها مناقشة لا تتعدى المستوى الحرفى للفهم القرائى مما ينتج عنه قارئ لا يمتلك مهارات القراءة بأنواعها المختلفة ولا يحسن فهم الموضوع ولا قراءته بسرعة مناسبة. ( عبد الفتاح عبد الحميد، ١٩٩٥ ) و ( مصطفى موسى، ٢٠٠١ ) و ( فايزة عوض ومحمد

سعيد، ٢٠٠٣) و ( سعيد الزهراني، ١٤٢٤ ) و ( مسفر الحارثي، ٢٠٠٨) و ( عبير السالم، ٢٠٠٩) و (ونورا زهران، ٢٠١١ ).

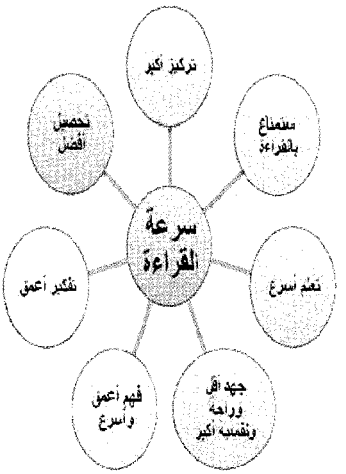
**ثانياً: سرعة القراءة مفهومها تنمية مهاراتها قياسها:**

يقصد بسرعة القراءة السهولة واليسر في أداء عملية القراءة مع القدرة على فهم المقروء وتقاس بعدد الرموز الخطية التي يقرأها القارئ في دقيقة واحدة، (حمدان نصر ١٩٩٢) و (Blau,٢٠٠١) و ( نورا زهران، ٢٠١١).

وتعد السرعه في القراءة من أهم مهارات القراءة التي يحتاجها القارئ فى عصر العمل المعرفي وفي ظل هذا الزخم المتسارع من مصادر المعرفة، فهي وسيله المتعلم لقراءة المواد المطبوعة والمواد الاليكترونية أو غير المطبوعة التي باتت سرعتها تفوق أي سرعة وأصبحت عدد الدراسات العملية التي تصدر يوميا في العالم يصل إلى سبعه ألاف أو يزيد وعدد الأوراق يصل إلى ٨. صفحة في الثانية (روزاكس،٢٠٠٠) و ( محمد شباح، ٢٠٠٧).

والقراءة السريعة تجاري طاقة الإنسان العقلية التي تمكنه من التفكير بسعة ٥٠٠٠٠ كلمة فى الدقيقة كما أنها تقلل من الجهود والوقت المبذول في القراءة، وهي تحسن كمال الفكر، وفي الحياة المدرسية يتقن المتعلم إنجاز أكبر قدر ممكن من المواد الدراسية وبتحصيل أفضل والشكل التالي يوضح أهمية سرعة القراءة في الحياة الإنسانية.

( شكل رقم (١) يوضح أهمية سرعة القراءة )




مستويات القراءة السريعة:

القراءة السريعة لا تعني القراءة في كل الظروف بسرعة واحدة وإنما القارئ الجيد هو الذي يقرأ بسرعة مرنه بحيث يكون لديه اختلاف في السرعة تبعاً لهدف القراءة وطبيعة المادة المقروءة من حيث السهولة والصعوبة والطول والقصر ومدى ألفتها للقارئ (عبد الفتاح البجه، ٢٠٠٥ ).

**وقد قسم البعض سرعة القراءة إلى ثلاثة مستويات هي:**

- **القراءة الخاطفة:** وهي أعلى مستويات السرعة وتستخدم للحصول على الفكرة العامة والرئيسة أو بعض المعلومات بعينها.
- **القراءة السريعة:** وهي أقل سرعة من الخاطفة وتستخدم للإلمام ببعض التفاصيل في النص
- **القراءة العادية:** وتستخدم للإجابة عن سؤال أو بيان بعض العلاقات في النص.(محمد مجاور،٢٠٠٠)

وقسمتها زينب حبش إلى أربعة مستويات هي القراءة للاستطلاع ( قراءة سريعة جداً )

**والتصفح:** قراءة اقل سرعة للبحث عن أفكار معينه أو كلمات وقراءة التفحص: وهي قراءة متأنية لتجميع أفكار متفرقة والإجابة عن أسئلة وتحديد حقائق معينه.

وقراءة المجاراة: وهي قراءة سريعة بهدف الفهم مع مراعاة المرونة تبعاً لغرض ونوعية النص وتحتاج إلى تدريب.

كما تختلف مستويات السرعة بين القراءة الجهرية و الصامتة حيث تزيد السرعة في الصامتة.

أما ( كارفر، ١٩٩٢) فقد أضاف سرعة خامسة هي القراءة الاستماعية وترتبط بالاستماع إلى النص وقراءته في نفس الوقت. ( فايزه عوض، ٢٠٠٩).

وحتى تنمى سرعة القراءة ومهارتها فلا بد من مجموعة من العوامل، منها ما يرتبط بالقارئ مثل: ثراء الحصيلة اللغوية والخبرات السابقة، وزيادة التركيز، والممارسة والتدريب المستمر وتحديد الأهداف من القراءة التي تزيد من سرعة القراءة والاستيعاب بنسبة ١٠٠%

( جوردن واينر، ٢٠٠٩) بالإضافة إلى العناية بالبصر وعوامل أخرى مثل الحافز للقراءة والمثابرة والثقة بالذات.

ومن العوامل ما يرتبط بالمقروء، مثل المقروئية، وعلاقة المضمون بالقارئ وخبراته السابقة وتنظيم أفكار النص، والتفاعل مع القارئ بالأسئلة والأنشطة وتوافر متكئات المعنى وعوامل ترتبط بالسياق: مثل البيئة الخالية من المشتتات وتوفر الإضاءة الجيدة والجلسة الصحية (توني بوزان، ٢٠٠٤).

وهناك عدة محاذير ينبغي تجنبها حتى تنمى سرعة القراءة: منها: القراءة الارتدادية والقراءة بصوت خفيض، والقراءة كلمة بكلمة، واستخدام الأصابع مع القراءة ( خالد الجديع و محمد الشباح، ٢٠٠٧).

**ولتنمية مهارات سرعة القراءة تستخدم بعض الاستراتيجيات منها:**

استراتيجيا القراءة المرنة مثل استراتيجية P.R.R وتمر في ثلاث خطوات ؛

الأولى: إلقاء نظرة عامة على النص، الثانية القراءة بسرعة والثالثة المراجعة (Review، Read، Preview ) وإستراتيجية (PSQ٥R) وتمر بالخطوات التالية:

**هدف القراءة** Purpose، والتصفح survey والتساؤل، والقراءة الانتقائية، والسرد وتأمل النص، والمراجعة.

**قياسها:** وتقاس سرعة القراءة بعدة طرائق:

١- اختر كتاباً اطلب قراءته احسب الوقت المستغرق في خمس صفحات كالتالي سرعة القراءة (كلمة / دقيقة) =

عدد الصفحات المقروءة×معدل عدد كلمات كل صفحة
عدد الدقائق المستغرقة في القراءة

٢- توضع علامة عند بداية القراءة وعلامة عند نهاية الدقيقة ثم يتم حساب عدد الكلمات المقروء في الدقيقة.

٣- يقرأ القارئ قطعة يليها مجموعة من الأسئلة للفهم القرائي يقسم عدد الكلمات على الزمن المستغرق بالدقائق. (لورى روزاكس،٢٠٠٠) و ( بيتر شيفرد، ٢٠٠٨).

**ثالثاً: البنائية وتعليم القراءة للفهم والسرعة**

**مفهوم النظرية البنائية:**

يحفل الأدب التربوى بالعديد من المحاولات لتحديد مفهوم النظرية البنائية وهى تختلف باختلاف رؤى ومنظور أصحابها وقد ترجع صعوبة الاتفاق على تعريف إجرائى موحد للنظرية البنائية لارتباطها بمجالات بحثية عديدة منها ، التربية وعلم النفس والفلسفة والاجتماع.

يُعرفها كل من فيجوتسكى ( Vygotsky,١٩٧٨) وبياجيه (piaget,١٩٨٥ ) بأنها رؤية لكيفية بناء التعلم للمعرفة، أو كيفية تعلم المتعلم وتتضمن هذه الرؤية مايلى:

- أن المعرفة عملية بنائية اجتماعية تتم من خلال النشاط الاجتماعى والخبرات الاجتماعية.
- أن اللغة والثقافة لهما دور أساسى فى التفاعل ونقل الخبرات بين المتعلمين.
- أن التعليم عملية تفاعلية اجتماعية، يتم خلالها تحقيق النمو المعرفى للمتعلمين.
- للغة دور فى تنمية المنطقة المركزية لدى المتعلم وهى تمثل المسافة بين مستوى النمو الواقعى وهو المستوى الذى حققه المتعلم ويجعله قادراً على حل المشكلات باستقلالية، ومستوى النمو المحتمل أو الكامن ( The Zone of Proximal Development) الذى يحققه المتعلم بتوجيه المعلمين، أو بالاشتراك مع أقرانه فى خبرات تعليمية مثل حل المشكلات أو فهم المواد التعليمية.

- أن المعرفة تبنى عن طريق التفاعل الاجتماعى الذى يمكن المتعلم من الحصول على المعانى وتحقيق الفهم. ودور المعلم فى هذه العملية هو إتاحة الفرص للمناقشة الجماعية والحوار، والتفاوض، والنشاط التفاعلى بين المتعلمين وأن يقبل الأفكار ولا يفرضها.
- التعلم يتحقق من خلال إعادة التفسير والبناء للمعرفة السابقة فى ضوء الخبرة أو المعرفة الجديدة. جترى (Gutrie et.al.٢٠٠٤).

يذكر ( وليم عبيد، ٢٠٠٢) أن البنائية تعنى أن المتعلم يربط بين الخبرة الجديدة ومالديه من خبرات ومعارف سابقة، ويحدث بها تغييرات على أساس المعانى الجديدة لينتج فى النهاية معرفة جديدة يدعمها ويطورها من خلال التحاور والمناقشة مع المعلم والأقران.

**وفى ضوء ما سبق يتم التأكيد على مبدأين أساسين هما:**

- أن المعرفة لايتم تلقيها بصورة سلبية ولكن يتم بصور نشطة بواسطة المتعلم.
- أن وظيفة المعرفة تكيفية أى تعمل على تنظيم العالم الخبراتى ( الخبرات السابقة ) وليس اكتشاف الواقع وحسب.

**تأثير النظرية البنائية على المواقف التعليمية:**

- يتحمل المتعلم مسئولية تعليم نفسه بنفسه، وبناء معرفته.
- التعلم عملية نشطة يسعى المتعلم من خلالها لبناء المعانى.
- التدريس ليس نقلاً للمعرفة لكنه يتطلب تنظيم المواقف الصفية وتوظيف التعليم التعاونى وإثراء البيئة التعليمية بالأنشطة، والوسائط التعليمية التى تعين المتعلم على توظيف المعرفة بسهولة ويسر.
- المعرفة عملية داخلية ترتبط بالمتعلم وما يمتلكه من خبرات ومعارف سابقة.

**مبادئ البنائية وأسسها:**

تنطلق البنائية من افتراضين أساسين يرتبطان بـ:

١- كيفية اكتساب المعرفة. ٢- وظيفة المعرفة وأهدافها وصحتها.

وينطلق من الافتراضين السابقين مجموعة من المبادئ منها: أن المتعلم يبنى معرفته، وأن المعرفة تدل على خبرة المتعلم وتنطلق منها، وأن التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وهادفة تجهز المتعلم لتعلم أفضل، وأن تفضيلات المتعلمين واختياراتهم ينبغى أن تؤخذ بعين الاعتبار ؛ فى ضوء أسس اختيار المحتوى ونتائج البحوث، وأن المتعلمين ينبغى أن يسمح لهم بالتعبير عن آرائهم، كما ينبغى توفير فرص توظيف المعرفة السابقة ؛ حتى يتم بناء المعرفة الجديدة بيسر وأن يتم التركيز على عمليات التعلم وكذلك التركيز على النواتج التعليمية، ويجب أن يوضع المتعلمون فى مواقف تعارضية ليعبروا عن آرائهم، وأن تراعى المرونة فى المحتوى وطرائق التدريس، وأن يتمحور التعليم حول المتعلم، وأن يراعى التنوع والثراء فى الخبرات والأنشطة لتوفير فرص النشاط، والتفاعل للتغلب على مشكلة الفروق الفردية بين المتعلمين، والكشف عن إبداعات المتعلمين، وأن يكشف المعلم عن التصورات القبلية للمتعلمين، وأن يعمل على تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلمين مع تقديم فرص التجسير بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة، وتوفير المثيرات والأنشطة التى تزيد من فرص التفاعل والانتباه لدى المتعلمين.

وفى ضوء ما سبق من مبادئ يتضح أن دور المعلم هو تقديم المساعدة، والتوجية، وإدارة المواقف التفاعلية، وتوزيع المهام والأدوار، والكشف عن التصورات البديلة، وتقديم فرص التقويم الذى يعمق فهم المتعلمين، وتقديم الدعائم التى تجسر الفجوة بين الخبرات السابقة والخبرات الجديدة، وإثراء البيئة التعليمية بالخبرات الاجتماعية، والأنشطة، والوسائط التعليمية.

أما دور المتعلم ؛ فهو التفاعل النشط، والمشاركة، والاستقصاء، وجمع المعلومات، وبناء المعرفة الجديدة بربطها بالمعرفة السابقة، وحل المشكلات، وتصميم المشروعات، وتقويم تعلمه، وتقويم أقرانه.

وفى مجال تعليم القراءة، تطرح قضية المعرفة السابقة، ومبادئ النظرية البنائية نفسها حيث يتم توظيف خبرات القارئ السابقة ورصيده المعرفى فى معالجة ما يقرأ

والتفاعل معه لتحقيق الفهم بمستوياته فى ضوء أسلوب أو طريقة قراءته، فالقارئ يمكن أن يقرأ مقدمة النص أو معطيات النص الأخرى مثل العناوين والأشكال والرسوم البيانية أو الصور، أو الأفكار أو الكلمات المفتاحية لينشط معرفته السابقة ويتوقع محتوى النص، ودلالته مما يعينه على استمرار القراءة وفهمه للنص واستيعاب المعانى الصريحة والضمنية وهذا يعتمد على الربط بين توقعات القارئ وخبرته حول النص من جهة، ومدى اتساقها أو تعارضها مع النص من جهة أخرى.

وفى ضوء تنوع أغراض القراءة ، ينبغى التدريب على المستويات العليا فى الفهم، والتنوع فى مستويات الأسئلة لتتوافق مع طبيعة النص وغرض القارئ.

وعند تدريس درس القراءة تقسم المعالجات إلى ثلاث مراحل: قبل القراءة، وأثناء القراءة وعقب القراءة ويختلف دور كل من المعلم والمتعلم تبعاً لكل مرحلة. فقبل القراءة يشوق المعلم طلابه من خلال الأنشطة والأسئلة وينشط الخبرات السابقة من خلال استعراض عنوان النص ومقدمته، وصوره، والكتابه عن النص. وأثناء القراءة يدرب المعلم طلابه على تركيز الانتباه حول الأفكار الرئيسة والفرعية وأن يحدد ما يريد أن يفهمه فى النص، وأن يربط بين ما يعرف وما يريد أن يعرف، وأن يقدم تنبؤاته ويتحقق منها. أما فى مرحلة عقب القراءة يدرب المعلم طلابه على تقويم فهمهم وفهم أقرانهم وأن يناقشوا الأفكار، ويحلوا المشكلات، ويقدموا إبداعاتهم.

وفى ضوء النظرية البنائية ومبادئها ظهر العديد من الاستراتيجيات التدريسية التى يمكن توظيفها فى تعليم المواد الدراسية المختلفة وتنمية مهاراتها ومنها القراءة. ومن هذه الاستراتيجيات التعلم التعاونى، والتدريس التبادلى، واستراتيجية روبنسون، وحل المشكلات، والتصور الذهنى، والبنائية. وجميعها يؤكد توفير بيئة صفية نشطة تنشط المعرفة السابقة للمتعلم، وربط المحتوى بخبرات المتعلمين السابقة وأن المعلم مرشد لعملية التعليم ومنظم للمواقف والتفاعل. وأن المتعلم يجب أن يكون نشطاً، واجتماعياً، ومبتكراً يعيد اكتشاف المعرفة، وصانعاً للقرار.

**الاستراتيجية البنائية**

عرفها وحيد حافظ ( ٢٠٠٨) أنها مجموعة من الخطوات التدريسية تتضمن التشويق والاستكشاف والتفسير والتوسع والتقويم، وتعتمد على إيجابية المتعلم ونشاطه فى بناء معرفته وتنمية مهاراته فى الفهم القرائى والسرعة.

**مما سبق يتضح أن الاستراتيجية البنائية تتميز بما يلى:**

- إنها مجموعة من الاجراءات التدريسية التى تتمركز حول المتعلم.
- إن عقول الطلاب ليست صحفاً بيضاء يُسطر المعلم فيها ما يشاء لكن تعارف الطلاب وخبراتهم السابقة هى التى تساعد فى فهم النصوص المقروءة.
- إن المعلم مرشد وموجه ومنشط للمعرفة السابقة حتى يتمكن المتعلمون من تعديل معارفهم السابقة وتصوراتهم الخطأ.

**علاقة الاستراتيجية البنائية بالفهم القرائى والسرعة:**

- هناك علاقة وثيقة بين استراتيجيات البنائية وتعليم القراءة حيث إن القراءة عملية بنائية نشطة ومستمرة يوجهها الهدف وتتضمن إعادة القارئ بناء معرفته من خلال تفاعله مع النص والمعرفة السابقة، والتركيز على التفاعل المشترك بين المعلمين والمتعلمين فى درس القراءة وأنشطته.

**إجراءات البنائية فى تعليم القراءة:**

- بناء على مبادئ البنائية ومراحل الاستراتيجية البنائية التى تؤكد ضرورة تنشيط البناء المعرفى للقارئ عند أداء أفعال القراءة، ومن ثم ضرورة العناية بمهام مرحلة ما قبل القراءة ومنها ما يعرفه القارئ ويمكن أن يساعده فى استيعاب ما يقرأ،وهو ما يعرف بالدعوة وتمر عملية الدعوة لتنشيط المعرفة بمراحل ثلاث:
- **الأولى:** استثارة المعرفة السابقة بالأسئلة أو الكلمات أو الصور.
- **الثانية:** التفاعل عن طريق المناقشة أو الاستماع أو الكتابة مما يقود إلى قبول التنبؤات أو رفضها
- **الثالثة:** إعادة تنظيم المعرفة وصوغها وتعديلها. ( محمود سليمان، ٢٠٠٩).

**مهام وإجراءات الدعوة فى درس القراءة: ( التشويق )**

حدد ماذا تعرف عن الموضوع، واكتب خبراتك التى ترتبط به، وتأمل العنوان ثم اطرح أسئلة ترتبط به وافحص الفكرة العامة ثم اقرأ مقدمة وخاتمة الموضوع وحدد ما تعرفه عنه، ثم تأمل النص وضع بعض توقعاتك.

ودور المعلم فى هذه المرحلة بالإضافة إلى توجيه المهام السابقة أن يربط بين خبرات المتعلم الذاتية وبين النص.

**إجراءات الاستكشاف فى درس القراءة:**

أى تحديد المعرفة السابقة وفحصها والكشف عن ما بها من أخطاء أو تناقضات.

**إجراءات مرحلة الشرح والتوسع:** وفى هذه المرحلة يبدأ المتعلمون بقراءة النص للمتعلمين ومناقشتهم فى مضمون النص وأفكاره.

**إجراءات مرحلة التقويم:**

وفى هذه المرحلة يوجه المعلم للمتعلمين مجموعة من أسئلة التقويم تتناول الفهم القرائى فى جميع مستوياته.

**واقع تعليم القراءة فى ضوء البنائية:**

من خلال متابعة أداء بعض المعلمين لدروس القراءة تخطيطاًوتنفيذاً وتقويماً ومن خلال ما أشارت إليه الدراسات والبحوث السابقة يتبين ما يلى:

المعلم يقوم بالقراءة والمناقشة فى بعض المفردات الغامضة والمعلومات المباشرة دون عناية بمهارات الفهم القرائى بصورة شاملة أو إعطاء فرص للمتعلم لتنشيط معرفته السابقة قبل القراءة وأثناء القراءة. دور المتعلم قاصر على الاستماع إلى قراءة المعلم أو قراءة أحد الزملاء ثم الإجابة عن أحد أسئلة المناقشة التى لا تتعدى المستوى الحرفى أو التفسيرى للفهم فى أضيق الحدود وفى أقصى الاجتهادات يمكن مناقشة بعض الأفكار. أما فى مرحلة ما بعد القراءة أو التقويم يلقى المعلم نفس الأسئلة أو بعضها دون عناية بمهارات الفهم العليا أو مهارات سرعة القراءة على الإطلاق.

وفى ضوء هذا الواقع ينبغى العناية بالإعداد الجيد لمعلم القراءة وتوفير البرامج التى تدعم تنمية مهارات تدريس القراءة لديه فى ضوء الاتجاهات الحديثة.

رابعاً: مهارات التدريس، بناء برامجها و استراتيجيات تنفيذها

**مفهوم المهارة:** تعددت تعريفات المهارة وجميعها تشير الى أداء متميز بالدقة والسرعة و التمكن، وهي الحذق في العمل و السهولة و الدقه في أدائه. وتنمو نتيجة للتعليم و التدريب المنظم و المستمر و تستخدم للدلالة على عمليات يدوية و عمليات عقلية.

و تصنف الى:

١- **مهارات يدوية و حركية:** ومنها إجراء التجارب، و أداء الصلاة.

٢- **المهارات الأكاديمية و العقلية:** مثل مهارات التفكير، و الفهم القرائي، و التلخيص و قراءة الرسوم البيانية و البحث من مصادر المعرفة، و تحديد مواقع المعلومات، و سرعة القراءة بمستوياتها المختلفة.

٣- **المهارات العامة:** مثل التواصل و التفاعل مع الأخرين، و الملاحظة الدقيقة و حل المشكلات. و مهارات التدريس تجمع الأصناف السابقة حيث تشتمل على مهارات أكاديمية و مهارات حركية ومهارات عامة. و عند تنمية هذه المهارات و منها المهارات التدريسية ينبغي تناول شقين الاول هو الأداء و الثاني هو المعيار أو المحك الذي يحكم به على جودة الأداء.

و يقصد بالأداء: الفعل الذي يعكس المهارة من خلاله أو هو السلوك الذي يحققه المتدرب او المتعلم بعد مروره بخبرات برنامج تدريبي أو ماشابه و يتضح من عمليات التقويم (محمد سعيد،٢٠٠٠).

**أما المعيار أو المحك:** فعند بناء برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية مهارات محددة فلا بد من تحديد محكات أو معايير لجودة الأداء و تحديد السلوك الذي يمكن للملاحظ أن يلاحظ وجوده أو عدمه، و كذا درجة الأداء المحققة.

لقد تطورت النظرة القديمة إلى عملية التدريس ومهاراته من مجرد نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم، إلى توجيه البناء المعرفي للمتعلم و تنشيطه و اكتشافه و سد الفجوات المعرفية و تصحيح المفاهيم البديلة و من ثم أصبح على المعلم أن يتذرع بالعديد من مهارات التدريس منها توفير الأنشطة التعليمية التي تنشط المعرفة السابقة للمتعلمين و توجيهها و توظيفها لتدمج من المعرفة الجديدة و العمل

على تنمية التفاعل و تنظيم المعرفة السابقة و الجديدة لتحقيق فهم أعمق، و توفير فرص التعاون و الحوار و المناقشة و التخطيط و المراقبة و التقويم، وتقويم العمليات والنواتج.

ومن هنا يتضح دور التدريب بوصفه نشاطاً لنقل المعرفة من أجل تنمية مهارات التفكير و أنماط الأفعال و تغيير سلوك المتدرب ومعرفته ومهاراته اللازمة لأداء العمل تحقيقاً للأهداف على يد معلم فعال. (وزارة التربية السعودية، ٢٠٠٤).

ولما كانت مهارة التدريس هي الأداء الذهني و الحركي الذي يتبعه المعلم قبل و أثناء التدريس مع مراعاة الدقة و السرعة و الجودة لهذا الأداء لتحقيق تعلم.

فقد حدد زيس ( Zais ) أربع مراحل لتعلم المهارة التدريسية هي:

أ- ملاحظة أداء نموذجي للمهارة بشكل جيد.

ب- محاكاة الأداءات الأساسية للمهارة.

جـ- التدريب على أداء المهارة و يتضمن تكرار عناصر المهارة مع تقليل الجهد الواعي للأداء.

د- إتقان المهارة و هي مرحلة أداء المهارة بكفاءة (إبراهيم عميرة، ١٩٨٦).

هذا ويتضمن التدريس ثلاث عمليات هي:

التخطيط و التنفيذ و التقويم. و يتطلب إنجاز كل عمل من هذه الأعمال قيام الطالب المعلم بأداءات معينة.

**فالتخطيط للدرس:** يتطلب من الطالب المعلم الإلمام بخصائص المتعلمين واحتياجاتهم و اهتمامتهم و طبيعة المعرفة التي يقوم بتدريسها، و عليه أن يكيف عمليات التدريس و إجراءاته مع هذه المدخلات و من ثم ينبغي أن يتمكن من صوغ الأهداف و تحليل محتوى المادة و كذلك تحديد طرائق و استراتيجيات التدريس و منها طرائق تنشيط المعرفة السابقة و تحديدها و تقويمها و أساليب التقويم و من ثم يُعد خطة متكاملة للدرس.

**أما تنفيذ الدرس:** فهو المرحلة التي تبدأ بدخول المعلم الصف إلى خروجه منه و فيها يتم ترجمة خطة الدرس الى أعمال و إجراءات و تتطلب هذه المرحلة مهارات عديدة من المعلم مثل مهارات عرض أهداف الدرس، و التهيئة و التشويق و تنشيط المعرفة

السابقة، و الأسئلة الصفية، و الحوار و المناقشة، و اكتشاف المفاهيم البديلة و تقويمها و القراءة النموذجية للدرس الجديد، و شرحه و تفسيره و التعمق فيه و مناقشته و إدارة الصف، و توظيف الأنشطة و التدريبات و الوسائط التعليمية و تقسيم المتعلمين في مجموعات و توزيع المهام و إرساء قواعد العمل، و ختم الدرس.

تقويم الدرس: وهو عملية بنائية مستمرة يمكن أن تبدأ مع بداية الدرس وأثنائه وفى ختامه وعقب التدريس مثل تقويم التكليفات البعدية و الواجبات المنزلية.

ومن أهم مهارات التدريس التي ينبغي أن يتقنها الطالب المعلم ما يلي:

١- مهارة صوغ أهداف الدرس و تتطلب ما يلي:

- تحديد الأهداف المعرفية و المهارية و الوجدانية تحديداً واضحاً.
- تحديد صوغ الأهداف الإجرائية من جمل فعلية تبدأ بفعل مضارع و التلميذ و مصطلح من المادة ومستوى من الأداء. و ينبغي أن تعبر الأهداف عن النتائج المتوقعة من سلوك المتعلم بمروره بخبرات الدرس، و أن تراعى حاجات المتعلمين و اهتماماتهم و خبراتهم السابقة و أن تكون قابلة للملاحظة و قابلة للأداء و قابلة للقياس.

٢- مهارات تهيئة أذهان المتعلمين وحفزهم على التفاعل، وجذب انتباههم و تنشيط المعرفة السابقة لديهم لاستقبال المعرفة الجديدة و التفاعل معها و اكتشاف و الخبرات السابقة لديهم و تصويب و تقويم المفاهيم البديلة، و توظيف الخبرة السابقة لخدمة المعرفة الجديدة وإثرائها.

٣- مهارة تحليل المادة العلمية و تنظيمها: و تتمثل هذه المهارة فى تحديد الفكرة العامة و الأفكار الرئيسة و الفرعية و اللغويات، و الجوانب الفنية، و الأدلة و البراهين و تحليل مختلف جوانب النص و مستويات الفهم المتضمنة فى محتواه.

٤- مهارة ربط النص بالخبرات السابقة: و تتطلب هذه المهارة تكليف المتعلمين بعض الأنشطة القبلية مثل قراءة العنوان و الفقرة الأولى من النص أو العناوين الجانبية. أو كتابة فقرة عن موضوع النص أو رسم صورة ترتبط بعنوان النص و هذه المهارة تعرف بالبناء.

٥- مهارة التنويع فى طرائق التدريس: حيث لا توجد طريقة مثلى لتحقيق كل الأهداف لدى كل المتعلمين مما يتطلب الاستعانة بطرائق التدريس المتنوعة من مراحل الدرس المختلفة.

٦- مهارة التفاعل: و تتطلب هذه المهارة من المعلم إعداد أنشطة و توظيف الوسائط المتعددة فى حفز التفاعل بين المعلم و المتعلمين و بين المعلمين بعضهم البعض مما يترتب عليه تعميق الفهم، و تحقيق الوضوح و التركيز على المفاهيم الأساسية التي يتضمنها الدرس.

٧- مهارة إعداد الاسئلة وطرحها: وهي مهارة تحقق الكثير من أهداف الدرس و تنمي مهارات التفكير، و تزيد من فرص تفاعل المتعلمين و تحقق عمق الفهم القرائي بجميع مستوياته المختلفة من مختلف مراحل الدرس (قبل وأثناء و عقب القراءة ) و أن تكون الأسئلة موجهة من المعلم إلى المتعلم و من المتعلم إلى المعلم ومن المتعلمين إلى ذواتهم و زملائهم.

و ينبغي مراعاة المواصفاة التالية في صوغ وطرح الأسئلة:

الوضوح و الملاءمة لقدرات المتعلمين، وأن تكون محددة غير مركبة، وأن تشمل أسئلة موضوعية ومقالية في المستويات المختلفة وأن يراعى فيها التوازن و عند طرحها يراعى توجيهها إلى جميع المتعلمين وأن يترك للمتعلمين وقتاً للانتظار بعد طرح السؤال.

**برامج تنمية مهارات التدريس، مواصفاتها وبناؤها و استراتيجيات تنفيذها:**

١- **مفهومها:** برامج التدريب على مهارات التدريس هي منظومة متكاملة و شاملة لكل من الأهداف و المحتوى و استراتيجيات التدريب و الأنشطة و الوسائط التعليمية و أساليب التقويم و هي تنطوى على جانبين هما:

الجانب المعرفي ( الأكاديمي)، و الجانب المهاري المهني. و تهدف إلى الوصول بالمعلم أو الطالب المعلم إلى حد الكفاءة أى أعلى المستويات التي يمكن أن تصل إليها معارفه ومهاراته ووجدانياته مع التركيز على الأداء العملي أي تحويل المعارف إلى أداء.

٢- **مواصفاتها:** ينبغي مراعاة المواصفات التالية فى برامج تنمية مهارات التدريس:

- تحديد أهداف البرنامج.

- تحديد مستويات الأداء المطلوب تنميتها لدى الطالب المعلم.
- تصميم المحتوى و الأنشطة و التدريبات التي تحقق الأهداف.
- اشتمالها على تغذية راجعة وأساليب تقويم متنوعة.

ولتحديد المهارات المطلوبة ينبغي:

- تحليل مهام المعلم وأدواره.
- تحليل طبيعة المادة و أهدافها، معرفة خصائص المتعلمين.

**٣ – إجراءات بناء البرامج:**

يتم بناء برامج تنمية مهارات التدريس وفقاً للخطوات التالية:

أ- **تحديد أهداف البرنامج** و يهدف البرنامج (محل البحث) إلى تنمية الجانب المعرفي الذي يرتبط بتعلم القراءة في ضوء البنائية لتنمية مهارات الفهم القرائي ومهارة سرعة القراءة. و تنمية الجانب المهاري الذي يرتبط بمهارات تدريس القراءة لتنمية مهارات الفهم و السرعة. في ضوء البنائية. ويراعى من هذه الأهداف الوضوح و التحديد و القابلية للملاحظة و القياس والأداء، و الصوغ الإجرائي.

ب- **اختيارمحتوى البرنامج:** حيث يتم تحديد المفاهيم و المعلومات و الخبرات التي يقدمها البرنامج للطلاب المعلمين مع مراعاة الملاءمة لطبيعة المعرفة و خصائص المتدربين و الوقت المتاح لدراسة البرنامج. و الملاءمة للأهداف مع مراعاة التنوع و الشمول فى خبرات البرنامج.

ج- **اختيار وتحديد الأنشطة التدريبية:** ويعد تحديد الأنشطة التدريبية أحد المحاور لتحقيق أهداف البرنامج لتنمية مهارات تدريس القراءة و الفهم و السرعة منها أنشطة قبلية قبل كل موضوع وقبل تنفيذ البرنامج لتهيئة الطلاب المعلمين لخبرات البرنامج و تشويقهم لكل موضوع من موضوعات البرنامج وأنشطة أثناء تنفيذ البرنامج لتنمية و تعزيز المهارات و ممارستها و التدريب عليها. و أنشطة عقب البرنامج بهدف التقويم و الإثراء و المتابعة.

د- **اختيار استراتيجيات التدريب و طرائق تنفيذ البرنامج:**

يوجد بعض استرتيجيات التدريب المناسبة لتنفيذ البرنامج منها ما يلي:

- **استراتيجيات التدريب الاتقاني:** وتعتمد على التدريب الذاتي و الفردي بالموديول ( المجمع التدريبي) أوالتدريب بمساعدة الحاسوب أوالشبكة أوالحقائب التدريبيةو في هذه الاستراتيجيات يقوم المدرب بدور المرشد و المنظم و الميسر و المقوم للمتدرب وهي تتطلب إجراء اختبار قبلي قبل كل وحدة تدريبية و اختبارات بنائية أثناء التدريب لتحديد مدى إتقان المتدرب للمهارات ثم اختبار بعد الانتهاء من الوحدة لتحديد جوانب الإتقان و علاج الصعوبات.
- **استراتيجية التدريس المصغر:** وتستخدم مع المجموعات الصغيرة من المتدربين في وقت قصير (٢٠-٣٥ دقيقة) بهدف التدريب على مهارة معينة لإتقانها و يعقبها توجيه النقد الذاتي من قبل المتدرب لتفسر ثم نقد الأقران ثم توجيه المدرب.
- **استراتيجية العرض و الحوار و المناقشة:** وتستخدم لعرض المحتوى المعرفي و إجراء حوار حوله ثم مناقشة المتدربين قبل وأثناء و عقب اللقاء التدريبي في أفكار و مفاهيم موضوع اللقاء.
- **استراتيجية التفاعل الموجه:** وتوظف لإثارة تفكير المتدربين مما يدفعهم للتفاعل مع الموقف أو النشاط التدريبي ومع بعضهم البعض ويتم تقسيم المتدربين إلى مجموعات و توجيه المهمة إلى كل مجموعة و إنجازها تحت توجيه المدرب.
- **اختيار إجراءات و أساليب التقويم:** وتهدف إلى التحقق من نواتج التدريب و الوصول بها إلى المستوى المنشود و أيضا تحديد الصعوبات التي تعترض سبيل تحقيق الأهداف و علاجها ومن الجوانب التي يتم تقويمها فى برامج تنمية مهارات التدريس: قياس الجانب المعرفي و قياس الجانب المهاري و قياس الجانب الوجداني وتقويمها. و يستخدم لذلك العديد من أساليب التقويم مثل الاختبارات، وبطاقات الملاحظة و اختبارت الأداء، و مقاييس التقدير، و ملفات التدريس.

وسوف يتبنى البرنامج الحالي استراتيجيات تدريب متنوعة وهي التدريب على رأس العمل، والمحاضرة و الحوار والمناقشة، و التدريس المصغر الذي يقوم على تحليل

السلوك التدريسى إلى مهارات و تزويد المتدربين بخبرات عديدة و ذات معرفه في جو من المتعة و المرح و الفهم و يجنبهم القلق. كما يتبنى البرنامج التفاعل الموجه بالإضافة إلى ورش العمل و أنشطة عدد من الدروس و تصميم الاختبارات و إعداد وسائل تعليمية، وأساليب تقويم مثل الأسئلة القبلية و التقويم البنائي و الختامي ومن أدوات التقييم الاختبار المعرفي و بطاقة الملاحظة للأداء التدريسي( محمد سعيد، ٢٠٠٠) و عند تنمية مهارات التدريس يراعى ما يلي:

- تقديم المهارة و توضيحها بصور مبسطة و عملية، و توضيح المجالات التي تستخدم فيها.
- يستعرض المدرب إجراءات تطبيق المهارة فى صورة خطوات رئيسة مع توضيح القواعد التي تراعى فى استخدمها.
- تقديم نموذج تدريبي و تطبيقى للمهارة و يسمح بإجراء نقاش لمراجعة الخطوات.
- يمارس المتدربون المهارة تحت إشراف المدرب.
- يجري نقاش حول الأداء لبيان جوانب القوة والضعف وكيفية التغلب عليها (جروان، ١٩٩٩).

**الدراسات والبحوث السابقة:**

**أولا: دراسات وبحوث تناولت الفهم القرائي:**

باستقراء البحوث والدراسات التي تناولت الفهم القرائي يتضح أنها تباينت من حيث الهدف والأسس والأدوات والإجراءات والمداخل والنظريات التي استندت إليها وتصنيفات الفهم القرائي التي تبنتها إلا أنها أجمعت جميعاً على أهمية الفهم القرائي وضرورة تنميته لدى المتعلمين في المراحل المختلفة وأكدت جميعها الحاجة الملحة لتنمية مهارات تدريسية باعتبارالفهم القرائى لُب عملية تعليم اللغة العربية وجوهر عملية التعليم والتعلم ومن هذه البحوث والدراسات مما أجرى في العقد الأخير ( منذ عام ٢٠٠١ إلى ٢٠١١ ) ما يلي:

بحث ( أماني حلمي، ٢٠٠١ ) الذي هدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والسلوك التعاوني وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية باستخدام استراتيجية التعلم

التعاوني، وقد كان من أهم نتائجه: فاعلية استراتيجية التعليم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي والسلوك التعاوني بالاضافة إلى تأثيرها في بقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادي.

بينما هدف بحث(مصطفى موسى، ٢٠٠١) إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة ومهارات إنتاج الأسئلة باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (النمذجة) و(التساؤل الذاتي)، و(الأسئلة الموجهة) في تدريس موضوعات القراءة المتعددة لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي، وقد توصل البحث إلى فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة بينما لم يكن هناك فرق دال بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتدريبية في مهارات إنتاج الاسئلة ومهارات الفهم الحرفي والتفسيري.

وقد سعت دراسة (محمد فضل، ٢٠٠١) إلى تحديد مستويات الفهم القرائي ومهاراتها التي ينبغي توافرها لدى المتعلمين بمراحل التعليم العام للإجابة عن الاسئلة والتدريبات بكتب اللغة العربية بالأمارات العربية المتحدة وذلك بتحليل أسئلة الكتب وتصنيفها تبعاً لمستويات الفهم القرائي. وقد أشارت النتائج إلى: تنوع أسئلة الفهم القرائي، وكثرة أسئلة المستوى الحرفي في كتب المرحلة الابتدائية، والإعدادية، وقلتها بالمرحلة الثانوية، وغلبة أسئلة الفهم التفسيري على التطبيقي في كتب المرحلتين الإعدادية والثانوية، وغلبة أسئلة الفهم التطبيقي على أسئلة التفسيري في كتب المرحلة الابتدائية.

أما بحث (جمال العيسوي، ٢٠٠٢) فقد عنى بتحسين مهارات الفهم القرائي ومهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي باستخدام استراتيجية القراءة الزوجية المتزامنة وقد أسفرت النتائج عن: فاعلية الاستراتيجية المقترحة في علاج الضعف القرائي في القراءة الجهرية وتحسين مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين، ووجود علاقة موجبة بين مهارات القراءة الجهرية والفهم القرائي.

وحاول بحث (منى اللبودى، ٢٠٠٣) الكشف عن مدى فاعلية مدخل الطرائف في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وقد توصل البحث إلى: فاعلية مدخل الطرائف في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه

نحو القراءة وقد تضمنت مهارات القراءة الإبداعية، مهارة إصدار الحكم على المقروء، وإعادة صوغ الأفكار وهي أحد مستويات الفهم القرائي.

أما بحث (فايزة عوض ومحمد سعيد، ٢٠٠٣) فقد هدف إلى بيان مدى فاعلية استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة (PQ٤R-KWL) في تحسين مهارات الفهم القرائي، وما وراء المعرفة، وإنتاج الأسئلة في دراسة النصوص الأدبية لدى طالبات المرحلة الثانوية. وقد أشارت النتائج إلى فاعلية استراتيجية (PQ٤R-KWL) في تنمية مهارات الفهم القرائي بجميع مستوياته ثم الوعي بما وراء المعرفة، وإنتاج الأسئلة لدى طالبات المرحلة الثانوية.

وقد هدف بحث (حنان مدبولي، ٢٠٠٤) إلى التعرف على فاعلية استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي الأزهري وأسفرت النتائج عن فاعلية استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة في تنمية مهارات الفهم القرائي في جميع المهارات وفي كل مهارة على حدة في موضوعات القراءة المتعددة.

وقد تناولت دراسة (سعيد الزهراني، ٢٠٠٤) تقويم أداء المعلمين في تدريس القراءة الجهرية في اللغة العربية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي (بجدة) وقد أسفرت النتائج عن قصور أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة (الجهرية) وضعف إلمامهم في توظيف الاستراتيجيات الحديثة في تدريسها، وإهمال مهاراتها تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً. وعزت الدراسة هذا الضعف إلى غياب البرامج التي تعد أوتدرب المعلمين على الاتجاهات الحديثة في التدريس.

في حين هدف بحث (Thomas, ٢٠٠٥) إلى بيان أثر استراتيجية قائمة على الأصوات المتشابهة في قراءة الكلمات والفهم القرائي وذلك بتوظيف خبرات التلاميذ السابقة بالربط بينها وبين معاني الكلمات الجديدة. وقد أثبتت النتائج فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي وقراءة الكلمات لدى أفراد عينة البحث من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أما دراسة (Montano, ٢٠٠٦) فهدفت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي من خلال دراسة أسباب ضعف المتعلمين من مهارات الفهم

القرائي، وأسفرت النتائج عن الأسباب التالية: ضعف التركيز في المقروء، وإهمال تعليم المعلمين الاستراتيجيات المناسبة لتنمية الفهم القرائي، واحتياج المتعلمين منذ البداية للتدريب على تنمية مهارات الفهم القرائي، وتوظيف متكئات المعنى في النص لتنمية الفهم القرائي.

وقد هدف بحث (فايزة عبدالسلام، ٢٠٠٧) إلى بيان مدى فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة (التلخيص وPQ٤R) في تنمية مهارات الفهم القرائي والميول القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري. وقد أسفرت النتائج عن فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي والميول القرائية لدى الطالبات مجموعة البحث.

وأجرى (أيمن حجازي، ٢٠٠٨) بحثاً هدف إلى الكشف عن فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة (خطة ما قبل القراءة والنمذجة والتلخيص معاً) في تنمية مهارات الفهم القرائي والميول القرائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بفلسطين وقد استخدم الاستراتيجيات سالفة الذكر في صورة نموذج تدريسى متكامل. وأكدت النتائج فاعلية النموذج في تنمية مهارات الفهم القرائي عدا مهارات الفهم التذوقي، وفاعليته في تنمية الميول القرائية لدى التلاميذ.

وهدف بحث (مسفر الحارثي، ٢٠٠٨) إلى تنمية مهارات الفهم القرائي، ومهارات ما وراء المعرفة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة. وأسفرت النتائج عن فاعلية التدريس التبادلي في تنمية المهارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب.

بينما تناول بحث (حسني عبد الحافظ، ٢٠٠٨) أثر المراقبة الذاتية في الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي مقارنة بالطريقة المعتادة وأوضحت النتائج فاعلية استراتيجية المراقبة الذاتية في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة وتفوقها في ذلك على الطريقة المعتادة.

وقد اهتم بحث (وحيد حافظ، ٢٠٠٨) ببحث مدى فاعلية استراتيجية (التعليم التعاوني و KWL) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية وقد أكدت النتائج فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات

الفهم القرائي ككل وفي كل مستوى على حدة من مستويات الفهم القرائي (المباشر والاستنتاجي والناقد) وبمقارنة نتائج الاستراتيجية تفوقت استراتيجية التعليم التعاوني على (KWL) في تنمية الفهم الاستنتاجي.

وعنيت دراسة (ماجد الزيان، ٢٠٠٩) بتقويم كتب القراءة والنصوص الأدبية في ضوء مستويات الفهم القرائي والميول القرائية لتلاميذ الصفوف الأخيرة من المرحلة الأساسية بفلسطين. وأسفرت نتائجها عن أن أسئلة مقرر القراءة والنصوص (محل الدراسة) لم تعالج مستويات الفهم القرائي.

وعنى بحث (ماجده عبد المجيد، ٢٠٠٩) بتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التعبيرية باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس النصوص الأدبية لدى طالبات المرحلة الثانوية. وقد أثبتت النتائج فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي ومهارات الكتابة التعبيرية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

أما بحث (محمود سليمان، ٢٠٠٩) فقد هدف إلى معرفة أثر الأساليب التي يستخدمها المتعلمون في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وقد استخدم بعض أساليب تنشيط المعرفة السابقة مثل الاستعراض، والتنبؤ، والبحث عن الموضوع، وعمل الاستدلالات في تدريب الطالبات على قراءة التصفح، والقراءة الموسعة، والقراءة المكثفة، وقد توصل البحث إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على الضابطة في مهارات الاستيعاب القرائي ومهارات التوقع المبني على النص، والمعنى التصوري والعلاقات النصية.

بحث (أشرف عبدالحليم، ٢٠١٠) هدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والاستبقاء باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. وقد أثبتت النتائج فاعلية المنظمات المتقدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاستبقاء لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

### تعقيب على الدراسات السابقة

مما سبق يتضح اهتمام الدراسات والبحوث السابقة بمهارات الفهم القرائي تقويما وتنمية من حيث النواتج والعمليات، حيث تناولت بعض الدراسات تقويم أداء المعلمين في تدريس القراءة ومهاراتها ومنها مهارات الفهم القرائي وأشارت إلى قصور

الأداء وضعف إلمام المعلمين بالمهارات وبالاستراتيجيات الحديثة مثل دراسة سعيد الزهراني، ودراسة مونتانو (Montano)، وقد أشارت جميع الدراسات والبحوث سالفة الذكر إلى هذه القضية وربطها بواقع مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين مثل بحث أماني عبدالحميد، وفايزة عبدالسلام، وفايزة عوض ومحمد سعيد، وبحث وحيد حافظ، وجمال العيسوي، وماجد زيان، وأيمن حجازي. وأجمعت البحوث التي استخدمت استراتيجيات متنوعة تقوم على البنائية على فاعلية مختلف الاستراتيجيات في تنمية مهارات الفهم القرائي، وأوصت الدراسات والبحوث التي أجريت لتنمية مهارات الفهم القرائي بضرورة تدريب المعلم والطالب المعلم على استخدام الاستراتيجيات الحديثة لتنمية مهارات الفهم القرائي.

**ثانياً: بحوث ودراسات تناولت سرعة القراءة**

على الرغم من أن الاهتمام بمهارات سرعة القراءة من المهارات الضرورية للإنسان مما دفع إلى العناية بها من علماء الغرب في وقت مبكر ثم العرب لاحقاً وفيما يلي عرض لهذه البحوث والدراسات:

بحث أجراه هجنز (Higgins, ١٩٨٢) هدف إلى تنمية مهارات سرعة القراءة والفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الابتدائي وذلك ببناء برنامج يقوم على القراءة الصامتة المستدامة. وقد أسفرت النتائج عن: فاعلية البرنامج في تنمية مهارات سرعة القراءة والفهم القرائي لدى التلاميذ.

أما بحث (فتحي حسانين، ١٩٨٧) فقد هدف إلى تنمية مهارات سرعة القراءة والفهم القرائي فى القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس بمصر وذلك عن طريق برنامج علاجي شمل تدريبات إكمال الجمل الناقصة، والتعرف السريع على الكلمات، وتمييز الحروف، وزيادة المدى البصري. وقد أسفر البحث عن النتائج التالية: فاعلية البرنامج في تنمية مهارات السرعة والفهم لدى التلاميذ الذين يعانون من تدن في مهارات السرعة والفهم.

بينما حاولت دراسة (حمدان نصر، ١٩٩٢) تحديد معدل السرعة في القراءة الصامتة لدى تلاميذ نهاية الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي مستخدمة اختباراً لقياس سرعة القراءة والفهم متدرجاً في الصعوبة. وأسفرت الدراسة عما يلي: بلغ معدل

سرعة القراءة ١٤١,٥ كلمة / الدقيقة، والفهم ٦٣,٢% كما أشارت النتائج إلى أنه كلما قل الزمن المستغرق في قراءة النص ارتفعت نسبة الفهم،وأن التلاميذ الفائقين في اللغة العربية يتمتعون بمرونة في سرعة القراءة.

وقد عنى بحث (محمد مرسي، ١٩٩٤) بتنمية مهارات سرعة القراءة والفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الجامعية بالإمارات وذلك باستخدام بطاقات القراءة الخاطفة. وأثبتت النتائج أن بطاقات القراءة الخاطفة والتدريب على سرعة القراءة والفهم لدى الطالبات، يؤدي إلى تحسين مهارات كل منهما بدرجة تصل إلى ضعفين أو ثلاثة ومن ثم أوصت الدراسة بضرورة العناية بالتدريب على مهارات السرعة والفهم بداية من المرحلة الابتدائية.

أما بحث يوك (yook, ٢٠٠٠)فقد هدف إلى بيان تأثير القراءة الإلكترونية على سرعة القراءة والسلوك لدى الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية باستخدام برنامج بمساعدة الحاسوب وآخر بأنشطة تقليدية وأسفر ذلك عن النتائج التالية: أن ممارسة الأنشطة القرائية بأي طريقة (تقليدية أو حاسوبية) يزيد من سرعة القراءة ودقة النطق والتعرف على الكلمات. فضل التلاميذ قراءة الحاسوب على قراءة المواد المطبوعة.

بينما اهتم بحث (جمال العيسوي، ٢٠٠٤) بتنمية مهارات سرعة القراءة باستخدام برنامج العروض (Power Point) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وقد توصل البحث إلى: فاعلية البرنامج في تحسين سرعة القراءة والفهم لدى مجموعة التلاميذ إلي طبق عليهم البرنامج سواء بالطريقة التقليدية أو بطريقة العروض أما في مهارات الفهم فقد تفوقت مجموعة العروض على المجموعة التي درست البرنامج بالطريقة التقليدية.

أما بحث جرايتي (Grreighty, ٢٠٠٦) فقد عنى بالكشف عن تأثير استراتيجية إعادة القراءة باستخدام قطع قرائية يقرأها المتدرب أربع مرات يومياً صمتاً ثم جهراً وقد أسفرت النتائج عن فاعلية القراءة المتكررة في تنمية سرعة القراءة الجهرية والفهم لدى الطلاب.

وعنيت دراسة (أحمد حجاج،٢٠٠٦م ) بقياس معدل سرعة القراءة لدى الطالبات بالمراحل التعليمية المختلفة (الجامعية والتعليم العام). وقد أسفرت النتائج عن: معدل

سرعة التلميذات الصف الثالث الإعدادي (سلطنة عمان) بلغ ٥٨,١ كلمة /دقيقة كلمة معيارية ٨٧,٤ كلمة فعلية، وفي الصف الثالث الثانوي بلغ معدل سرعة القراءة ٥٦,٥ كلمة معيارية و(٨٩,٩) كلمة فعلية وفي المرحلة الجامعية بلغ ٨٤,٤ كلمة معيارية و(١٢٦,٩) كلمة فعلية بالنسبة لقراءة التصفح أما معدلات السرعة لقراءة التعلم فكان المعدل على النحو التالي ٧٩,٣ كلمة معيارية، ١١٩,٢ كلمة فعلية للإعدادي ٩٩,٤ كلمة معيارية و١٤٩,٤ كلمة فعلية للثانوي و٦٧,٧ كلمة معيارية ١,٦٠١ كلمة فعلية للتعليم الجامعي.

أما بحث (أيمن بكري، ٢٠٠٧م) فقد هدف إلى تنمية مهارات السرعة في القراءة الجهرية ومهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام الألعاب التعليمية، وقد توصل البحث إلى تدني مهارة السرعة لدى التلاميذ مقارنةً بالمعدلات العالمية حيث بلغت ٥٤,٣ كلمة /دقيقة قبل البرنامج.وفاعلية البرنامج في تحسين معدل سرعة القراءة ومهارات الفهم القرائي في القراءة االجهرية.

وهدف بحث (نورا زهران،٢٠١١م) إلى تنمية مهارات الفهم القرائي وسرعة القراءة لدى تلميذات المرحلة الإعدادية باستخدام الأنشطة البنائية وأسفرت النتائج عن فاعلية الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات الفهم القرائي وسرعة القراءة لدى تلميذات المرحلة الإعدادية وأوصى البحث بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين والطلاب المعلمين في ضوء الاتجاهات الحديثة.

**تعقيب على دراسات وبحوث سرعة القراءة.**

بالاطلاع على بحوث ودراسات سرعة القراءة سالفة الذكريتضح ما يلي:

أكدت جميع بحوث ودراسات سرعة القراءة أهمية تنمية مهارات سرعة القراءة لأنها ضرورة حيوية لجميع مناشط الحياة الإنسانية مع الزخم المتسارع والكم الهائل من مصادر المعرفة.

ربطت جميعها بين الفهم القرائي وسرعة القراءة حيث تؤثر كل من مهارات الفهم في السرعة وتتأثر بها

أكدت معظم الدراسات والبحوث أهمية التدريب كأساس لتنمية مهارات السرعة والفهم الذّي يضاعفهما.

عنيت معظم الدراسات والبحوث بالقراءة الصامتة وتنمية مهارات السرعة بها بينما عنيت القليل منها بمهارات القراءة الجهرية وسرعة القراءة والفهم منها (Grreijhty,٢٠٠٦) و(أيمن بكري،٢٠٠٧م) و(نورا زهران، ٢٠١١م).

**ثالثاً: دراسات وبحوث تناولت مهارات التدريس وبناء برامج لتنميتها.**

لازالت الدراسات والبحوث العربية فى مجال بناء البرامج التدريبية لتنمية مهارات التدريس ولاسيما فى مجال تعليم القراءة، لم تنل الاهتمام المناسب من قبل الباحثين بالقدر الذى يفى بحاجات المعلمين قبل الخدمة وأثنائها وفيما يلى بعض الدراسات والبحوث التى هدفت إلى تنمية مهارات التدريس:

- فقد هدف بحث ( أسامة إبراهيم،٢٠٠٠) إلى بناء برنامج تدريبى قائم على التفاعل الموجه وأسلوب الموديولات والكشف عن تأثيره فى تنمية مهارات تدريس البلاغة لدى الطالبات المعلمات بجامعة المنيا بمصر وتوصل إلى فاعلية البرنامج فى تنمية كفايات تدريس البلاغة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً وأوصى ببناء برامج لتنمية مهارات تدريس فروع اللغة العربية الأخرى.

- أما بحث ( محمد سعيد، ٢٠٠٠) فقد هدف إلى تنمية مهارات تدريس التربية الإسلامية،خاصة مهارات تدريس تجويد القرآن الكريم التى جاءت فى ضوء متطلبات المنهج المطور بالمرحلة الإعدادية بمصر لدى الطالبات المعلمات. وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج فى تنمية مهارات تدريس تجويد القرآن الكريم معرفياً ومهارياً من حيث التخطيط، والتنفيذ والتقويم لدى الطالبات المعلمات.

- بينما سعى بحث ( حنفي البوهي، ٢٠٠٣ ) إلى تنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية ولتحقيق ذلك تم بناء برنامج تدريبي باستخدام أساليب تدريب متنوعة وتطبيقيه على مجموعة من المعلمين وأسفرت النتائج عن: فاعلية البرنامج في تنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة، الجانب المعرفي، والجانب الأدائي متمثلاً في مهارات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

- وعني بحث (Lou،٢٠٠٤ ) بالكشف عن فاعلية برنامج قائم على مشروعات التعلم التعاونية في تنمية كل من الجانب المعرفي لمحتوى البرنامج والجانب المهارى له

لدى مجموعتين من طلاب الجامعة درست إحداهما باستراتيجية التعليم التعاوني في عرض المشروعات.

والأخرى بالتعليم التعاوني المدعوم بالشابكة وأثبتت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية الجانب المعرفي والمهاري ( عرض المشروعات ) للبرنامج وتفوقت مجموعة التعليم التعاوني المدعوم باستخدام الشابكة على مجموعة التعليم التعاوني وحسب.

واهتمت دراسة ( محمد نصر، ٢٠٠٦ ) بتقديم رؤى مستقبلية لتطوير إعداد المعلم في ضوءالتوقعات المستقبلية لأدوار المعلم في الوطن العربي وافترضت الدراسة بعض القضايا التي يمكن تضمينها في برامج إعداد المعلم مثل تعدد مصادر المعرفة والعولمة والتكنولوجيا والاتجاهات الحديثة التي يمكن توظيفها في التدريس.

- أما بحث ( أمل نصر، ٢٠٠٧ ) ( Nasr،٢٠٠٧ A ) فقد هدف إلى تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم في اللغة الانجليزية في ضوء الذكاءات المتعددة ولتحقيق هذا الهدف تم بناء برنامج تدريبي قائم على أسلوب الموديولات في ضوء الذكاءات المتعددة وتطبيقه على مجموعة من معلمات اللغة الانجليزية وقد أثبتت النتائج تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم في ضوء

الذكاءات المتعددة لدى المعلمات ( مجموعة البحث ) من حيث الجانب المعرفي ومهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم وخاصة مهارات تدريس الفهم الحرفي والاستدلالي.

وقد سعى بحث (حنان حسين، ٢٠٠٧ ) Hussein،( ٢٠٠٧ ) إلى بيان فاعلية برنامج قائم على مدخل المهارات في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات معلمات اللغة الانجليزية بشعبة التعليم الابتدائي وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الذي يقوم على مدخل تدريس المهارات في تنمية مهارات الفهم القرائي ككل، ومهارات الفهم الحرفى والتفسيرى والناقد كل على حدة. كما أكد البحث أهمية التدريس المباشر فى تنمية مهارات الفهم القرائى.

وقد عنيت دراسة ( محمد مناع، ٢٠٠٩) بتطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية فى ضوء التحديات المعاصرة من خلال وضع تصور مقترح يشمل القضايا الاقتصادية

والاجتماعية والتعليمية ومنها ضرورة تدريب معلمى المستقبل على الاستراتيجيات والاتجاهات الحديثة وتوعيتهم بالأدوار الحديثة.

بينما هدف بحث (زينب الشمرى، ٢٠١١) إلى الكشف عن أثر استراتيجيات (فكر – زاوج – شارك) و(المناظرة التعاونية) و (القدح الذهنى) التى تقوم على مدخل التعلم النشط، فى تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بجامعة حائل لمقررات (الأدب والنصوص، والبلاغة، والتعبير، والقواعد النحوية) من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم للمرحلة المتوسطة، وقد توصل البحث إلى فاعلية استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة فى تنمية مهارات التدريس لدى الطالبات المعلمات بجامعة حائل.

وعنى بحث (عبد الله علوان، ٢٠١١) بالكشف عن فاعلية برنامج قائم على التعليم للإتقان فى تنمية مهارات تقويم القراءة لدى الطالب معلم اللغة العربية بجامعة الأقصى بفلسطين وكان من دواعى البحث ضعف الطلاب المعلمين فى مهارات تقويم القراءة ومهاراتها، وبعد تطبيق البرنامج أسفرت النتائج عن: فاعلية البرنامج فى تنمية مهارات تقويم جوانب القراءة ومهاراتها لدى الطلاب معلمى اللغة العربية ؛ معرفياً ومهارياً.

وقد اهتمت دراسة (أحمد حجاج، ٢٠١١) ببيان التحول الذى طرأ على أدوار معلم القراءة فيما يتعلق بالجانب المعرفى والجانب المهارى ومن ذلك ضرورة استيعابهم للنظريات الحديثة، وضرورة اضطلاع برامج إعداد معلمى اللغة العربية بتدريب الطلاب المعلمين على الاستراتيجيات المتنوعة التى تساعد التلاميذ على أداء مهام القراءة، واستراتيجيات التصويب، ومراقبة الفهم (ما وراء المعرفة) وإعادة القراءة، ومعايير تعليم القراءة ومن أبرز ما أكدته الدراسة: قصور البرامج الحالية فى إعداد معلم القراءة، ومطالبة الجمعية الدولية للقراءة بتخصيص ما يكافئ وقت وعمليات ثلاثة فصول دراسية معتمدة على أقل تقدير لإعداد معلم القراءة مع التركيز على مهارات الأداء والتدريس الفعال.

**تعقيب على الدراسات والبحوث التى تناولت مهارات التدريس وبرامجها.**

فى ضوء ما سبق عرضه من دراسات وبحوث يتضح ما يلى.

- اتفقت جميعها على أهمية البرامج التدريبية فى تطوير المهارات التدريسية، وإكسابها وتنمية الوعى المعرفى بها للتغلب على قصور الواقع.
- تنوعت أهداف الدراسات والبحوث بين تقويم الواقع، وبناء برامج لتطوير الواقع فى ضوء الاتجاهات الحديثة.
- أكدت الدراسات التقويمية قصور واقع برامج إعداد المعلمين وتدريبهم فى تحقيق أهدافها ولاسيما فى تنمية مهارات التدريس وتنمية الوعى المعرفى بها (محمد نصر، ٢٠٠٦ ومحمد مناع، ٢٠٠٩وأحمد أبو حجاج، ٢٠١١ ) وعززت سائر البحوث ما أكدته الدراسات التقويمية.
- وظفت البحوث مداخل واستراتيجيات متنوعة فى التدريب على مهارات التدريس مثل التدريس المباشر، والموديولات، والتفاعل الموجه، والتعليم التعاونى والتعاونى المدعوم بالشابكة، والتدريس المصغر، والمشروعات ومدخل المهارات، والذكاءات المتعددة، والتعليم للإتقان، والتعلم النشط ( أسامة إبراهيم، ٢٠٠٠ومحمد سعيد ٢٠٠٠وحنفى البوهى، ٢٠٠٣ وأمل نصر،٢٠٠٧ وحنان حسين، ٢٠٠٧ وعبد الله علوان، ٢٠١١، وزينب الشمرى، ٢٠١١ ).

لم يجر بحث يتناول تدريب الطلاب المعلمين على مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة فى ضوء البنائية أو الاتجاهات الحديثة الأخرى.

اتفق البحث الحالى وبحث زينب الشمرى ٢٠١١ فى العناية بمهارات تدريس اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات. واختلف عن البحث الحالى فى التركيز على الجانب الأدائى وحسب بينما تناول البحث الحالى الجانب المعرفى والأدائى معاً. ووظف بحث زينب الشمرى عدداً من الاستراتيجيات فى دروس متنوعة من دروس اللغة العربية. بينما ركز البحث الحالى على تقديم برنامج متكامل فى تدريس القراءة للفهم والسرعة.

**منهج البحث:**

فى ضوء طبيعة البحث الحالى وأهدافه تم استخدام منهجين هما:

١- المنهج الوصفى التحليلى: وذلك فيما يتعلق باستقراء الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة ولاسيما تلك التى تناولت مهارات الفهم القرائى والسرعة والبنائية وبناء برامج تدريبية لتنمية مهارات التدريس.

٢- المنهج شبه التجريبى: مصمم المجموعة الواحدة الذى يعتمد على تطبيق قبلى لأدوات البحث ثم المعالجة التجريبية أو إجراء تجربة البحث ثم التطبيق البعدى للأدوات واستخلاص النتائج.

**إجراءات البحث:**

للإجابة عن أسئلة البحث يتم إجراء ما يلى:

**أولاً- لتحديد مهارات الفهم القرائى التى ينبغى التدريب عليها تم إجراء ما يلى:**

- **بناء قائمة بمهارات الفهم القرائى ولإعداد هذه القائمة تم ما يلى:** تحديد الهدف من القائمة، ومصادر بنائها، وبناء القائمة فى صورتها الأولية ثم ضبطها واستخلاص محتوى القائمة فى صورتها النهائية وفيما يلى توضيح ذلك:

- الهدف من القائمة: كان الهدف من قائمة مهارات الفهم القرائى هو تحديد مهارات الفهم القرائى التى ينبغى تدريب الطالبات معلمات اللغة العربية عليها من خلال البرنامج وتنمية معرفتهم بها.

- مصادر بنائها: تم اشتقاق هذه المهارات من مصادر عدة هى: البحوث والدراسات والأدبيات العربية والأجنبية ذات الصلة بمجال الفهم القرائى. بالإضافة إلى أهداف تعليم القراءة فى مختلف المراحل التعليمية بالمملكة العربية السعودية والمعايير القومية بجمهورية مصر العربية والإمارات العربية وتصنيفات مهارات الفهم القرائى ومستوياتها.

- بناء القائمة فى صورتها الأولية: من خلال استقراء المصادر السابقة تم إعداد قائمة تضمنت سبعة مستويات للفهم القرائى هى: مستوى الفهم الحرفى ومستوى الفهم التفسيرى ومستوى الفهم الاستنتاجى ومستوى الفهم الاستدلالى ومستوى الفهم الناقد ومستوى الفهم التذوقى ومستوى الفهم الإبداعى، ويندرج تحت كل مستوى عدد من المهارات وقد بلغ عدد المهارات (فى الصورة النهائية بعد التعديل) ٤٠ أربعين مهارة موزعة على النحو التالى:

جدول (١)

يوضح مستويات الفهم القرائى ومهاراتها

| م | مستويات الفهم القرائى | عدد المهارات |
|---|---|---|
| ١ | الفهم الحرفى | ٦ |
| ٢ | الفهم التفسيرى | ٤ |
| ٣ | الفهم الاستنتاجى | ٩ |
| ٤ | الفهم الاستدلالى | ٤ |
| ٥ | الفهم الناقد | ٥ |
| ٦ | الفهم التذوقى | ٥ |
| ٧ | الفهم الإبداعى | ٧ |
| ٨ | المجموع | ٤٠ مهارة |

**ضبط القائمة:** تم عرض القائمة على عشرة محكمين فى مجال المناهج وطرق التدريس وتعليم اللغة العربية ، وطلب إليهم إبداء الرأى فى مدى ملاءمة هذه المهارات للبرنامج وإضافة ما يرونه ملائماً وحذف غير الملائم، وقد أضاف بعض المحكمين ثلاث مهارات للفهم الناقد وثلاث مهارات للفهم التذوقى ليصبح عدد المهارات الفرعية ٤٠ مهارة فى الصورة النهائية للقائمة وقد أجمع المحكمون على أهمية المستويات السبعة والمهارات الفرعية المدرجة تحتها. ملحق (١)

**ثانياً:- لتحديد أهم الأداءات التدريسية التى ينبغى أن يشتمل عليها البرنامج التدريبى لتدريب الطالبات المعلمات عليها والخاصة بمهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة وبناء بطاقة الملاحظة فى ضوئها تم ما يلى:**

**تحديد الهدف من القائمة:**

هدفت القائمة إلى تحديد الأداءات التدريسية المناسبة للطالبات معلمات اللغة العربية فى تدريس القراءة لتنمية مهارات الفهم والسرعة فيما يتصل بتخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس وقد تم إعداد القائمة اعتماداً على المصادر التالية:

- البحوث والدراسات، والأدبيات، التى تناولت مهارات التدريس ومنها تدريس القراءة والتى عُنيت بتنمية مهارات الفهم القرائى وسرعة القراءة واستراتيجيات

تدريسهما. ودراسة أهداف تعليم القراءة فى التعليم العام، ودراسة برنامج طرائق تدريس اللغة العربية والتدريب

الميدانى.

- محتوى القائمة فى صورتها الأولية، باستقراء المصادر السابقة تم إعداد قائمة بالأداءات التدريسية لتدريس القراءة للفهم والسرعة وقد جاءت فى ثلاثة محاور رئيسة تضمنت : المحور الأول: تخطيط دروس القراءة واندرج تحته ست مهارات فرعية، والمحور الثانى: أداء تنفيذ الدروس واندرج تحته ثمانى مهارات فرعية. والمحور الثالث: أداءات تقويم دروس القراءة واشتمل على خمس مهارات فرعية يندرج تحتها (سبع مهارات فرعية أخرى) وبذلك اشتملت القائمة على خمس وعشرين مهارة تدريسية.

**ضبط القائمة:** تم عرض القائمة على عشرة محكمين من المختصين بالمناهج وطرق التدريس والإشراف التربوى وتدريس اللغة العربية. للإدلاء برأيهم فى القائمة من حيث: سلامة الصوغ، ومدى انتماء الأداءات لمحاورها، واقتراح التعديلات المناسبة من حذف أو اضافة أو تعديل وقد أسفرت هذه الخطوة عن أهمية الأداءات التدريسية وسلامة صوغها وانتماء الأداءات لمحاورها. وبوجه عام – صلاحية القائمة لهدفها. حيث بلغت أداءات القائمة تسعة عشر أداءً موزعة على النحو التالى:

جدول رقم ( ٢ )

يوضح عدد المهارات التدريسية المناسبة للطالبات المعلمات

| م | المحور | المهارات |
|---|---|---|
| ١ | تخطيط دروس القراءة | ست مهارات ( أداءات تدريسية ) |
| ٢ | تنفيذ دروس القراءة | ثمانى مهارات ( أداءات تدريسية ) |
| ٣ | تقويم دروس القراءة | خمس مهارات ( أداءات تدريسية )، ويندرج تحت مهارة التقويم الختامى سبع مهارات فرعية |
| ٤ | المجموع | ٢٥ مهارة |

**ثالثاً – البرنامج التدريبى:**

مر إعداد البرنامج بالإجراءات التالية: تم إعداد البرنامج التدريبى القائم على البنائية والذى يهدف بوجه عام إلى تنمية مهارات تدريس القراءة (لتنمية مهارات الفهم القرائى وسرعة القراءة) لدى الطالبات معلمات اللغة العربية على النحو التالى:

١. **أسس إعداد البرنامج:** من خلال استقراء الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التى تناولت تدريب الطلاب المعلمين والمعلمين أثناء الخدمة ولاسيما فى مجال تعليم اللغة العربية ومنها تعليم القراءة وتنمية مهارات الفهم أو سرعة القراءة، ومنها ما تناوله البنائية وأسسها وإجراءاتها، تم تحديد الأسس التالية للبرنامج:

- العناية بالتهيئة للبرنامج وعرض الإطار العام للبرنامج.
- التكامل بين النظرية والتطبيق.
- تحديد استراتيجيات التدريب فى ضوء البنائية مع مراعاة ملاءمتها للمتدربات وعددهن واهتماماتهن.
- الإطلاع من قبل المتدربات على المحتوى العلمى ودعمه بخبراتهن السابقة وبقراءات إثرائية إذا ما تطلب الأمر.
- تحديد المكان الذى يشكل بيئة التدريب لانعقاد كل لقاء تدريبى وتهيئته وتحديد الإمكانات المتاحة وكيفية توظيفها.

**أثناء التدريب:**

- تنشيط المعرفة السابقة وتقويمها وتعزيز الصحيح منها وتعديل المفاهيم البديلة
- التدريب على رأس العمل وذلك بالتطبيق العملى فى مدارس التربية العملية والإفادة من ذلك.
- ربط النظرية بالتطبيق على دروس القراءة والتكامل بين المحاضرات وورش العمل والتدريب العملى، وحلقات المناقشة، والتدريس المصغر، ثم التدريس الصفى الحقيقى.
- تنظيم المتدربات فى مجموعات تعاونية.

- التأكيد على الوضوح فى المفاهيم والإجراءات فى الاستراتيجيات ومراعاة التنوع.
- التأكيد على التفاعل مع المدربة وبين المتدربات، وإتاحة فرص التواصل للإيضاح والتطبيق.
- مراعاة تحديد المهام، وتوزيع الأدوار، وقواعد التدريب.
- توظيف أفكار المتدربات وتعزيزها وسد الفجوات المعرفية إن وجدت.
- إعلاء العلاقات الودية فى أثناء التدريب والقيم الإنسانية مثل الاحترام المتبادل واحترام الرأى الآخر، والتعاون، والتراحم....

**عقب التدريب:**

الاستخلاص والمتابعة، والتقويم.

٢. أهداف البرنامج: فى ضوء الأسس السابقة تم تحديد الأهداف العامة للبرنامج والأهداف الإجرائية التى تم توزيعها على كل لقاء من اللقاءات التدريبية الستة وذلك فى إطار الهدف العام للبرنامج وهو تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية وقد انبثق عن هذا الهدف.

**الأهداف العامة التالية:**

- نمية معرفة المتدربات بمفهوم القراءة فى ضوء البنائية.
- نمية معرفة المتدربات بأهمية القراءة وأنواعها فى ضوء الاتجاهات الحديثة.
- نمية معرفة المتدربات بالفهم القرائى ومستوياته ومهاراته.
- لمام المتدربات ببعض الاتجاهات الحديثة فى تدريس القراءة للفهم والسرعة.
- كساب المتدربات المعرفة بمفهوم البنائية، وأهميتها وإجراءاتها.
- لمام المتدربات ببعض استراتيجيات تنمية الفهم القرائى وسرعة القراءة فى ضوء البنائية.
- لتمكن من مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة فى ضوء البنائية ( التخطيط والتنفيذ ).
- لتمكن من مهارات تقويم القراءة للفهم والسرعة فى ضوء البنائية.

٣. حتوى البرنامج:

فى ضوء الأهداف السابقة وتحقيقاً لها، تم إعداد موضوعات البرنامج ولقاءاته التدريبية الستة وقد روعى فى هذه الموضوعات مناسبتها للأهداف ولقدرات وخبرات المتدربات وحاجاتهن التدريبية. وشمل البرنامج الجانب النظرى والجانب التطبيقى لدروس القراءة لتنمية مهارات الفهم والسرعة ( تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً ) وقد تنوعت استراتيجيات التدريب والأنشطة والتكليفات لتحقيق أهداف البرنامج المعرفية والمهارية، وذلك فى ضوء أسس البنائية.

**وقد اشتمل البرنامج على الموضوعات التالية:**

- لتهيئة للبرنامج وتنشيط المعرفة السابقة للمتدربات وتحديد المهام، والتطبيق القبلى للأدوات.
- لقراءة بين الواقع والمأمول ( المفهوم – الأهمية – الأنواع – الاتجاهات الحديثة فى تعليمها ).
- البنائية وتعليم القراءة للفهم والسرعة.
- الفهم القرائى، ومستوياته، ومهاراته، تدريسها، تقويمها، تطبيقات.
- سرعة القراءة، مفهومها، أهميتها، مهاراتها، علاقتها بالفهم...
- تطبيقات على تنمية مهارات سرعة القراءة وتقويمها.

وقد تم تنظيم محتوى البرنامج تبعاً لأهداف البرنامج وفى ضوء احتياجات الطالبات المعلمات التدريبية واشتمل كل موضوع من موضوعات التدريب على: عنوان الموضوع، والأهداف الإجرائية للموضوع والمحتوى العلمى واستراتيجيات التدريب والأنشطة التدريبية، والتكليفات وسبق المحتوى العلمى الإطار العام للبرنامج والذى شمل الموضوع، وأهدافه الإجرائية، واستراتيجيات التدريب والأنشطة والتكليفات والتقويم. وعقب هذا الإطار وضع دليل إرشادى للمدربة يتضمن إجراءات قبل التدريب، وفى أثنائه، وعقبه.

وتضمن الخطة التدريبية والزمن المستغرق لكل لقاء.. ( ملحق ٣ ). وقد تراوحت أزمنة اللقاءات بين ساعتين وثلاث ساعات وكان مجموع ساعات البرنامج خمس

عشرة ساعة بالإضافة إلى أوقات التدريب فى التطبيق العملى الصفى والتى جاءت تبعاً لتوزيع الحصص لدروس القراءة لكل متدربة.

٤. أنشطة التدريب: وقد شملت قراءة المحتوى العلمى لكل لقاء أو موضوع وانجاز تدريباته المشاركة فى إعداد دروس القراءة لتنمية مهارات الفهم القرائى باستخدام الاستراتيجيات البنائية، وعمل اختبارات لتقويم مهارات الفهم القرائى، وإعداد دروس لتنمية مهارات سرعة القراءة واختبار لتقويم سرعة القراءة، وتنفيذ دروس قراءة لتنمية الفهم والسرعة.

**الوسائل التعليمية المستخدمة فى البرنامج:**

تم استخدام وسائل تعليمية متنوعة فى ضوء أهداف البرنامج والإمكانات المتاحة للتدريب فى كل مدرسة ومن هذه الوسائل: الحاسوب، العرض الاليكترونى power point، السبورة، ورقيات إيضاحية، الكتب المدرسية، ساعة توقيت، بطاقات كرتونية، البرنامج ورقى واليكترونى، نماذج لتخطيط الدروس...

١. أساليب تقويم البرنامج: للتأكد من فاعلية البرنامج التدريبى فى تحقيق أهدافه فى تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية تم استخدام عدد من أساليب التقويم على النحو التالى:

أ – التقويم المبدئى أو القبلى: وقد تمثل فى تطبيق الاختبار المعرفى الذى شمل قسمين تناولا مهارات الفهم القرائى ومهارات سرعة القراءة بالإضافة إلى ما يرتبط بمفهوم القراءة وأهميتها وأنواعها والبنائية من حيث المفهوم والإجراءات والأسس والاستراتيجيات ومستويات الفهم والسرعة.... وبطاقة ملاحظة الأداء التدريس وشملت مهارات تدريس القراءة من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم.

ب – التقويم التكوينى: وقد تمثل فى أساليب عديدة منها الأسئلة الشفوية والتدريبات والمناقشات الجماعية على مستوى مجموعات التدريب والتكليفات عقب دراسة كل موضوع.

ج – التقويم الختامى ( البعدى ) وقد تمثل فى الاختبار المعرفى، وبطاقة الملاحظة للأداء التدريسى والتى استخدمت لتقويم أداء المتدربات أثناء تدريسهم لدروس القراءة فى الصف السادس.

**ضبط البرنامج:** بعد إعداد البرنامج بكافة عناصره السالفة الذكر تم عرضه على عشرة محكمين من المختصين فى المناهج وطرق التدريس والمشرفات التربويات ومعلمات اللغة العربية. وطلب إليهم إبداء الرأى فى مدى صلاحية البرنامج لتحقيق أهدافه، ومدى مناسبة الأهداف الإجرائية إلى الأهداف العامة، ومدى ملاءمة المحتوى للأهداف والطالبات المعلمات وكذلك مدى مناسبة المحتوى وطرائق واستراتيجيات التدريب والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم لأهداف البرنامج والمتدربات.

وقد أبدى المحكمون استحسانهم للبرنامج وأهدافه وعناصره وأضاف بعض المحكمين بعض التعديلات بشأن التدريب العملى على الأداءات التدريسية بحيث تكون بالمدرسة والتدريس الصفى بدلاً من التدريس المصغر وخاصة فى التطبيق البعدى لبطاقة الملاحظة وقد تم الأخذ بهذا الأقتراح وإلغاء فكرة ملف التدريس للتقويم التى كانت من متطلبات التقويم لفاعلية البرنامج واقتصار الأمر على الاختبار وبطاقة الملاحظة لضيق وقت المتدربات وصعوبة اعدادهن لهذا الملف التدريسى.

**إعداد الاختبار المعرفى للبرنامج:** مر إعداد الاختبار بالإجراءات التالية:

تحديد الهدف من الاختبار: كان الهدف من هذا الاختبار تحديد مدى تمكن الطالبات معلمات اللغة العربية مجموعة البحث من المعارف الخاصة بتنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة فى ضوء البنائية من حيث المفاهيم والأهمية والأسس والأنواع والمستويات واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم قبل تطبيق البرنامج وبعده.

**محتوى الاختبار:**

فى ضوء محتوى البرنامج وأهدافه والأدبيات والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة تم إعداد اختبارين أحدهما للقراءة ومهارات الفهم القرائى واشتمل الاختباران على أسئلة تتناول محتوى البرنامج المعرفى تنوعت بين الأسئلة المقالية والموضوعية روعى فيها الملاءمة للأهداف والمحتوى وخبرات المتدربات، والوضوح، والتنوع والشمول لمعارف البرنامج.

**صدق الاختبار:**

بعد إعداد الاختبارين فى صورتهما المبدئية تم عرضها على عشرة محكمين متخصصين فى المناهج وطرق التدريس وتعليم اللغة العربية والاشراف التربوى على تعليمها. وطلب إليهم إبداء الرأى فى محتوى الاختبار ودقته العلمية ومناسبة أسئلته للأهداف وللطالبات المتدربات ودقة الصياغة وطلب إليهم حذف او إضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً وقد أسفرت هذه الخطوة عن اتفاق معظم المحكمين على دقة وسلامة الاسئلة ووضوحها وشمولها لموضوعات البرنامج إلا أن هناك اقتراحاً أبداه المحكمون فى ضوء حاجات الطالبات المتدربات هو جمع الاختبارين فى اختبار واحد يشمل قسمين أحدهما للقراءة والفهم القرائى ومستوياته وتدريسه وتقويمه، والثانى لسرعة القراءة ومستوياتها وتدريسها وتقويمها.

**الصورة النهائية للاختبار المعرفى:**

أصبح الاختبار بعد التعديل الذى أقره المحكمون فى صورته النهائية مكوناً من قسمين ،الأول منهما: شمل ١٤ سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد و٧ أسئلة من نوع الصواب والخطأ بالإضافة إلى ٦ أسئلة مقالية تتناول مهارات الفهم القرائى وبذلك يكون عدد أسئلة القسم الأول ٢٧ سؤالاً. أما القسم الثانى: فقد تناول مهارات سرعة القراءة واشتمل على ١٨ سؤالاً منها ٧ أسئلة من نوع الاختيار من متعدد و٥ أسئلة من نوع الصواب والخطأ بالإضافة إلى ٦ أسئلة مقالية وبذلك يكون عدد الأسئلة الموضوعية ٣٣ سؤالاً و١٢ سؤالاً مقالياً أى ٤٥ سؤالاً، فى الاختبار ككل. وقد تكون الاختبار من كراسة أسئلة تشمل صفحة الغلاف وصفحة التعليمات والأسئلة وورقة إجابة للأسئلة المقالية.

والجدول التالى (٣) يوضح مواصفات الاختبار المعرفى

| م | القسم الأول: مهارات الفهم القرائى | المفردة التى تقيسها |
|---|---|---|
| ١ | مفهوم القراءة. | أولا: ٢،١ – ثانيا:١ |
| ٢ | أهمية القراءة. | ثانيا:٣ |
| ٣ | أنواع القراءة. | أولا: ٤،٣ |
| ٤ | مستويات الفهم القرائى ومهاراتها. | أولا: ١١– ثانيا: ٤ |
| ٥ | الاتجاهات الحديثة فى تعليم القراءة. | أولا: ٦،٥ – ثانيا: ٥ |
| ٦ | مفهوم البنائية. | أولا:٧ |

| م | القسم الأول: مهارات الفهم القرائي | المفردة التي تقيسها |
|---|---|---|
| ٧ | أسس البنائية. | أولا: ٨ – ثانيا:٢ |
| ٨ | الاستراتيجيات البنائية وتعليم القراءة للفهم والسرعة | أولا: ١٣ – ثانيا:٦ |
| ٩ | مراحل البنائية وإجراءاتها. | أولا:١. |
| ١٠ | مفهوم الفهم القرائي ومهارات الفهم القرائي. | أولا: ١٢,٩ – ثانيا:١٢ |
| ١١ | تقويم الفهم القرائي. | ثانيا:١٢ – ثالثا١,٢,٣,٤,٥,٦,٧ |
| | **القسم الثاني: مهارات سرعة القراءة** | |
| ١٢ | مفهوم سرعة القراءة. | أولا:١ |
| ١٣ | مستويات سرعة القراءة. | أولا: ٢ – ثالثا: ٤,٥ |
| ١٤ | العلاقة بين الفهم والسرعة | أولا: ٤ – ثانيا:٦ |
| ١٥ | العوامل التي تؤثر في سرعة القراءة. | أولا: ٣ – ثالثا: ٣ |
| ١٦ | طرائق قياس سرعة القراءة | ثانيا:٤ – ثالثا:١ |
| ١٧ | تنمية مهارات سرعة القراءة الاستراتيجيات والأنشطة. | أولا: ٦ – ثانيا: ٢ – ثالثا: ٢ |
| ١٨ | محاذير تعوق سرعة القراءة | أولا: ٧ – ثانيا: ٢ – ثالثا: ٢ |
| ١٩ | أساليب القراءة السريعة | أولا: ٥ |
| ٢٠ | أهمية سرعة القراءة | أولا: ٤ – ثانيا: ٥ |

**التجربة الاستطلاعية للاختبار:**

تم تطبيق الاختبار استطلاعياً على مجموعة من الطالبات معلمات اللغة العربية(٢٠طالبة ) – من غير مجموعة البحث – بهدف حساب الزمن، وثبات الاختبار، ومعاملات السهولة والصعوبة. وقد أسفرت هذه التجربة عن التالي تم تطبيق الاختبار في ٨/ ٥/ ١٤٣٢هـ وإعادة تطبيقة بعد مرور أسبوعين على المجموعة سالفة الذكر للتحقق من ثبات الاختبار، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان وبروان ووجد أن معامل الثبات (٨٨,) وهو معامل يؤكد صلاحية الاختبار وتمتعه بمعدل ثبات جيد.

ولحساب الزمن المناسب للاختبار تم حساب متوسط الزمن الذى استغرقته طالبات المجموعة الاستطلاعية وأسفرت هذه الخطوة عن أن متوسط الزمن بلغ ٦٥ دقيقة وهو الزمن المناسب لإجراء الاختبار.

**معاملات السهولة والصعوبة للاختبار:**

بحساب معاملى السهولة والصعوبة من خلال حساب الإجابات الصحيحة على العدد الكلى للإجابات ( ص + خ ) ومعامل الصعوبة . وقد تبين أن معامل السهولة بجميع الأسئلة جاء بين ( ٣٥,- ٨٥,) ومعامل الصعوبة ما بين (٦٥,- ١٥,) مما يؤكد جودة مستوى سهولة الأسئلة ليصبح الاختبار مناسباً من حيث السهولة والصعوبة وصالحاً للتطبيق.

**بطاقة الملاحظة:**

فى ضوء قائمة الأداءات التدريسية التى تم ضبطها سلفاً، تم بناء بطاقة الملاحظة التى هدفت إلى تقويم مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطالبات المعلمات (مجموعة البحث ) ولتحديد مدى فاعلية البرنامج فى تنمية مهارات الأداء التدريسى للقراءة للفهم والسرعة، وذلك قبل تطبيق البرنامج وبعده.

**محتوى البطاقة:**

شملت البطاقة مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة من حيث تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها وتشمل جميع مظاهر السلوك التدريسى المتوقعة من الطالبة المعلمة فى تدريس القراءة للفهم والسرعة، وقد تم صوغها صوغاً إجرائياً فى عبارات قابلة للملاحظة والقياس والأداء روعى فى ترتيبها التسلسل المنطقى حتى تسهل الملاحظة واستخدم لقياسها مقياس تقدير يحدد مستوى الأداء لكل مهارة فى مستويات ثلاثة هى (جيد ٣) ومتوسط ( ٢ ) وضعيف (١) ولا يمارس (صفر). وطلب إلى الملاحظة أن تضع (√) أمام مستوى الطالبة المعلمة فى كل مهارة، وتضمنت البطاقة بيانات الملاحظة وتعليمات البطاقة وبيانات الطالبة المعلمة وتاريخ الملاحظة

**ضبط بطاقة الملاحظة:**

عرضت البطاقة على عشرة من المحكمين المتخصصين فى مجال المناهج وطرائق التدريس، وتعليم اللغة العربية والإشراف التربوى لإبداء الرأى فى دقة الصوغ

وملاءمة البطاقة للملاحظة المباشرة لأداء الطالبة معلمة اللغة العربية فى درس القراءة واقتراح المناسب من التعديلات وقد أجمع المحكمون على صلاحية البطاقة للهدف وهو قياس الأداءات التدريسية لتدريس القراءة للفهم والسرعة من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم ولحساب ثبات البطاقة تمت الاستعانة بملاحظة أخرى وملاحظة ثمانى طالبات معلمات أثناء تدريسهن لدروس القراءة وحساب درجة الاتفاق باستخدام معادلة كوبر بحساب عدد مرات الاتفاق على عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف ×١٠٠ وقد أسفرت هذه الخطوة عن ثبات بطاقة الملاحظة بمتوسط اتفاق قدره ٨٧% مما يؤكد صلاحية البطاقة للتطبيق.

**تطبيق تجربة البحث:**

تم اختيار مجموعة البحث من الطالبات معلمات اللغة العربية فى المستوى الثامن وعددهن ٤٩ طالبة بناء على رغبتهن فى المشاركة فى فعاليات البرنامج وشعورهن بالحاجة الشديده إليه ولكن لم يكمل فعاليات البرنامج والتطبيق القبلى والبعدى للأدوات سوى ٢٥ طالبة لظروف نهاية الفصل وقرب موعد الاختبارات. لذا استند البحث إلى مصمم المجموعة الواحدة. كما سبقت الإشارة. وهو كالتالى: المجموعة التجريبية قياس قبلى – تطبيق البرنامج ( المتغير التجريبى ) – القياس البعدى.

- **لقياس القبلى لأدوات البحث:**

تم إجراء التطبيق القبلى للإختبار المعرفى على الطالبات المعلمات ( مجموعة البحث ) قبل تدريس البرنامج فى ١٤٣٢/٦/١هـ وتسجيل نتائج ذلك. كم تمت ملاحظة أداء الطالبات المعلمات فى تدريس القراءة باستخدام بطاقة الملاحظة المعدة لذلك وتسجيل نتائج هذا التطبيق، قبل تطبيق البرنامج عليهن، وذلك خلال الأسبوع الأول من شهر جمادى الثانى ١٤٣٢هـ أثناء تدريسهن الصفى لدروس القراءة

- **تطبيق البرنامج:**

لتطبيق فعاليات البرنامج على مجموعة البحث تم إجراء ما يلى:

تم اللقاء مع المدربات وعددهن خمس مدربات من المحاضرات اللائى يقمن بالاشراف على التدريب العملى للطالبات لتوضيح أهداف البرنامج ومحتواه وإجراءات التدريب عليه مع تزويدهن بمحتوى البرنامج والإطار العام له ودليل إرشادى يوضح

استراتيجيات التدريب والأنشطة وأساليب التقويم المختلفة وكيفية التفاعل مع المتدربات، وزمن كل لقاء وفعالياته وتدريباته والتكليفات المطلوبة له مع إرشادات عامة للتدريب وتضمنت اللقاءات استراتيجيات متنوعة مثل التفاوض، والمحاضرة، والمناقشة والحوار والبيان العملى والتدريس المصغر، والتدريب التعاونى فى مجموعات، واستراتيجية (k.w.L )، والتدريس التبادلى، وروبنسون وورش العمل ( المشاغل )، وقامت المدربات بمراجعة النشاط والتدريبات التى كلفت بها الطالبات فى كل موضوع وتقديم التغذية الراجعة لهن وعند التدريب على الأداء التدريسى، طلب من الطالبات التقويم الذاتى لتدريسهن فى ضوء بطاقة الملاحظة وكذلك تقويم الأقران فالمدربة، وتم التدريب على دروس القراءة من الكتب المقررة والتى يقمن بالتطبيق العملى باستخدامها.

وقامت الباحثة بالمتابعة لعمليات التدريب ومحاولة تذليل أى صعوبة تواجه المدربات أو الطالبات واستمر التطبيق حتى ٦/٢٩ / ١٤٣٢هـ .

**القياس البعدى:**

بعد إتمام تدريب الطالبات معلمات اللغة العربية على البرنامج التدريبى لتنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة. تم تقويم فاعلية البرنامج فى تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة من حيث الجانب المعرفى والجانب المهارى ( الأدائى ) وذلك بإجراء القياس البعدى على مجموعة البحث على النحو التالى:

١. تطبيق الاختبار المعرفى على المتدربات للتأكد من مدى إلمامهن بالمعارف والحقائق والمفاهيم المتضمنة فى المحتوى العلمى للبرنامج.
٢. تطبيق بطاقة الملاحظة فى أثناء التدريس الفعلى لدرس القراءة على كل متدربة على حدة.
٣. م توزيع شهادات على جميع الطالبات المعلمات اللاتى أتممن فعاليات البرنامج تقديراً للمشاركة، وتعزيزاً لإيجابيتهن فى التفاعل مع إجراءات التدريب.

**نتائج البحث والإجابة عن تساؤلاته**

- للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ونصه:

ما مهارات الفهم القرائى التى ينبغى تدريب الطالبات معلمات اللغة العربية عليها من خلال البرنامج ؟"

تم إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائى فى مستوياتها السبعة وضبطها والتأكد من صلاحيتها، وقد تضمنت القائمة ٤٦ مهارة موزعة على سبعة مستويات هى الفهم الحرفى، والتفسيرى، والاستنتاجى، والاستدلالى، والناقد، والتذوقى والإبداعى.

- للإجابة عن السؤال الثانى من أسئلة البحث ونصه:

"ما الأداءات التدريسية التى ينبغى تدريب الطالبات معلمات اللغة العربية عليها لتنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة ( تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً ) ؟"

تم إعداد قائمة بالأداءات التدريسية التى ينبغى التدريب عليها من خلال البرنامج،وضبطها وتوصلت هذه الخطوة إلى قائمة مكونة من ثلاثة محاور رئيسة هى مهارات تخطيط الدروس، ومهارات أداء التنفيذ، ومهارات التقويم واشتملت على ١٩ مهارة منها مهارات الفهم القرائى التى تفرعت إلى سبعة مستويات وبذا تكون القائمة قد شملت ٢٥ مهارة تدريسية لدروس القراءة للفهم والسرعة.

- للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث ونصه:

"ما مكونات برنامج تدريبى قائم على البنائية لتنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟".

تم إعداد البرنامج التدريبى فى ضوء الأسس المنبثقة عن البنائية كما تم تحديد أهدافه ومحتواه العلمى وإجراءات التدريب عليه وأساليب تقويمه بالإضافه إلى دليل ارشادى للمدربة ( ملحق ٣ ).

- للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث ونصه:

"ما فاعلية برنامج تدريبى قائم على البنائية فى تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (من حيث ):

أ – الجانب المعرفى للبرنامج؟ ج – مهارات تنفيذ الدروس ؟

ب– مهارات تخطيط الدروس ؟ د – مهارات تقويم الدروس ؟

أ – تم تطبيق البرنامج ومقارنة القياس القبلى للاختبار المعرفى بالقياس البعدى له ثم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة ( ت) ودلالتها لمتوسطى درجات المتدربات فى الأداء القبلى والأداء البعدى للاختبار المعرفى والجدول التالى يوضح نتائج ذلك.

**جدول ( ٤ ) يوضح متوسط الفروق ومجموع مربعات الانحرافات عن المتوسطات وقيمة ( ت) ودلالتها بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات ( مجموعة البحث ) فى التطبيقين القبلى والبعدى ( فى الاختبار المعرفى )**

| البيان / التطبيق | عدد أفراد مجموعة البحث | متوسط الفروق م ف | مجموع مربعات انحرافات الفروق عن المتوسط ح٢ ف | درجات الحرية | قيمة ت المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القبلى | ٢٥ | ٥٠,٩٦ | ١٥٩٥١٥,٣ | ٢٤ | ٣,١٢٥ | داله عند ٠,٠١ |
| البعدى | ٢٥ | | | | | |

من الجدول ( ٤ ) يتضح ما يلى:

- وجد فرق ذو دلاله إحصائية، عند مستوى٠,٠١ تعكس قيمة ( ت)، بين متوسطى درجات الطالبات معلمات اللغة العربية ( مجموعة البحث ) فى التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى للاختبار المعرفى مما يؤكد فاعلية البرنامج فى تنمية الجانب المعرفى لدى المتدربات ( مجموعة البحث ) ويُعزى ذلك إلى اهتمام محتوى البرنامج بالجانب المعرفى فيما يرتبط بمهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة اعتماداً على أسس البنائية وإجراءاتها.

يتضح من الجدول أيضاً أن قيمة (ت) المحسوبة ٣,١٢٥ فى حين أن قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية ٢٤ هى ٢,٤٩ وبذلك يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من (ت) الجدولية مما يؤكد أن الفروق بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات فى

التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار المعرفى داله إحصائياً عند ٠,٠١ وهذا يؤكد فاعلية البرنامج فى تنمية الجانب المعرفى لدى الطالبات المعلمات (مجموعة البحث ) ويرجع ذلك إلى فعاليات وإجراءات واستراتيجيات التدريب التى استخدمت فى البرنامج والاستراتيجيات والأنشطة المتنوعة التى طبقت فى التدريب قبل البرنامج وأثناءه وعقبه.

**حجم التأثير ( للجانب المعرفى ) للبرنامج:**

لما كانت هناك فروق داله إحصائياً بين درجات الطالبات المعلمات ( مجموعة البحث ) فى التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار المعرفى لصالح التطبيق البعدى عقب تدريبهن

من خلال فعاليات البرنامج المُعد. ولمعرفة حجم تأثير البرنامج فى الجانب المعرفى لدى الطالبات المعلمات ( مجموعة البحث ) فيما يرتبط بمهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة تم حساب حجم الفروق ثم حساب حجم التأثير للبرنامج والجدول (٥) يوضح ذلك.

**جدول (٥) يوضح حجم تأثير البرنامج فى تنمية الجانب المعرفى لدى (مجموعة البحث )**

| المتغير المستقبل | المتغير التابع | قيمة ( ت ) المحسوبة | درجات الحرية | قيمة حجم التأثير | مقدار حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|
| البرنامج التدريبى | الجانب المعرفى لمهارات التدريس | ٣,١٢٥ | ٢٤ | ١,٢٨ | كبير جداً |

من جدول (٥) يتضح أن مقدار حجم تأثير البرنامج فى تنمية الجانب المعرفى لمهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى مجموعة البحث من الطالبات المعلمات كبير جداً. وهذا يدل على أن البرنامج يتسم بحجم تأثير كبير فى تنمية الجانب المعرفى لمهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى مجموعة البحث.

ب – للتعرف على فاعلية البرنامج التدريبى فى تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة من حيث ( الأداء التدريسى ) لمهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس ككل، ومهارات التخطيط للدروس ومهارات تنفيذ الدروس ومهارات تقويم الدروس كل على حده. تم تطبيق بطاقة الملاحظة على أفراد مجموعة البحث أثناء تدريس القراءة لكل طالبة معلمة قبل تطبيق البرنامج التدريبى وبعد تطبيق البرنامج وحساب متوسط الفروق ومجموع مربعات انحرافات الفروق عن المتوسط وقيمة ت المحسوبة والجدولية، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول ( ٦ ) يوضح نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة على الطالبات المعلمات ( مجموعة البحث )قبل وبعد تطبيق البرنامج لمهارات التدريس ككل وكل مهارة على حده

| المهارات | البيان / التطبيق | عدد الأفراد | متوسط الفروق م ف | ح٢ ف مجموع مربعات انحرافات الفروق عن المتوسطات | درجات الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| جميع المهارات | القبلى | ٢٥ | ٥٥,٩٢ | ١٨٤٣,٨٤ | ٢٤ | ٣١, ٩ | دالة عند٠,٠١ |
| | البعدى | ٢٥ | | | | | |
| التخطيط | القبلى | ٢٥ | ١٣,٧٦ | ٨٠,٥٦ | ٢٤ | ٣٧,٥٥ | دالة عند٠,٠١ |
| | البعدى | ٢٥ | | | | | |
| التنفيذ | القبلى | ٢٥ | ١٧,٤٨ | ٢٠٢,٢٤ | ٢٤ | .٣.١١ | دالة عند٠,٠١ |
| | البعدى | ٢٥ | | | | | |
| التقويم | القبلى | ٢٥ | ٢٥,٩٢ | ٢٠١,٨٤ | ٢٤ | ٤٤,٦٩ | دالة عند٠,٠١ |
| | البعدى | ٢٥ | | | | | |

يتضح من الجدول ( ٦ ) أن قيمة (ت )المحسوبة للمهارات التدريسية ككل هى ٣١.٩ وقيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية ٢٤ عند مستوى ٠,١٠ هى ٢,٤٩ وحيث إن (ت) المحسوبة أكبر من (ت) الجدولية إذن يوجد فرق دال إحصائياً عند ٠,١٠ بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس لصالح التطبيق البعدى مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبى فى تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة ككل. ويعزى هذا التقدم الذى حققته مجموعة البحث إلى استخدام استراتيجيات تدريبية متنوعة وإلى التدريب على رأس العمل، واستخدام ورش العمل والنمذجة والتدريس المصغر قبل التطبيق الصفى، وإلى تنوع الأنشطة التدريبية، واستخدام استراتيجية المجموعات الصغيرة ( ٤-٦ ) فى التدريب على فعاليات البرنامج.

وفيما يتصل بمهارات تخطيط الدروس يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات الطالبات المعلمين فى التطبيق القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى مما يؤكد فعالية البرنامج فى تنمية مهارات التخطيط لدروس القراءة لتنمية الفهم والسرعة،ويعزى هذا التقدم الذى حققته مجموعة البحث إلى محتوى البرنامج واستراتيجيات التدريب وتدريب الطالبات المعلمات على مهارات تخطيط الدروس ضمن تكليفات وتدريبات البرنامج وأثناء التدريب العملى. أما فيما يتعلق بمهارات تنفيذ الدروس يوضح الجدول أيضاً تفوق الأداء البعدى على التطبيق القبلى لبطاقة الملاحظة فى مهارات تنفيذ دروس القراءة يوضحه فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات أفراد مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لصالح البعدى وهذا يؤكد فاعلية البرنامج فى تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة ويعزى ذلك إلى التدريب فى أثناء البرنامج فى ورش العمل واستخدام التدريس المصغر ثم التدريب على رأس العمل وعن فاعلية البرنامج فى مهارات تقويم دروس القراءة يوضح الجدول وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات (مجموعة البحث ) فى التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدى مما يؤكد تفوق أفراد المجموعة فى التطبيق البعدى لبطاقة الملاحظة وقد كان التقدم فى مهارات التقويم ملحوظاً وأكبر من تقدم الطالبات فى مهارات التخطيط والتنفيذ ويعزى ذلك إلى تدريب الطالبات

المعلمات على قياس وتقويم مهارات الفهم القرائى ومهارات السرعة من خلال أنشطة وتدريبات وتكليفات قامت بها الطالبات أثناء فعاليات البرنامج.

حجم تأثير البرنامج فى تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية.

لما كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدى، وذلك بعد تدريبهن خلال البرنامج التدريبى المُعد لذلك ولمعرفة حجم هذه الفروق تم حساب حجم تأثير البرنامج فى مهارات التدريس والجدول التالى يبين ذلك.

**جدول ( ٧ ) يوضح حجم تأثير البرنامج فى تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة كما توضحه بيانات تطبيق بطاقة الملاحظة**

| المتغير المستقبل | المتغير التابع | قيمة (ت) المحسوبة | درجات الحرية | قيمة حجم التأثير | مقدار حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|
| البرنامج التدريبى | مهارات التدريس ككل | ٣١,٩ | ٢٤ | ١٣,١٢ | كبير جداً |
| | مهارات التخطيط | ٣٧,٥٥ | ٢٤ | ١٥,٣٣ | كبير جداً |
| | مهارات التنفيذ | ٣,١١. | ٢٤ | ١٢,٠٣ | كبير جداً |
| | مهارات التقويم | ٤٤,٦٩ | ٢٤ | ١٨,٢٤ | كبير جداً |

من الجدول (٧) يتضح أن مقدار حجم تأثير البرنامج فى تنمية مهارات التدريس لدروس القراءة للفهم والسرعة كما اتضح من تطبيق بطاقة الملاحظة قبلياً وبعدياً فى جميع المهارات ككل كبير جداً، وكذلك بالنسبة لمهارات تخطيط الدروس وتنفيذ الدروس وتقويم الدروس ( كل مهارة على حدة ) أيضاً كان حجم التأثير كبير جداً.وهذا يؤكد فاعلية البرنامج فى تحقيق أهدافه فى تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة وهذا يؤكد " مقدار حجم تأثير البرنامج فى تنمية مهارات تدريس القراءة لدى مجموعة البحث كبير جداً ".

مما سبق يتضح ما يلى:

فاعلية البرنامج التدريبى القائم على البنائية فى تنمية الجانب المعرفى والجانب المهارى كما أوضحته نتائج البحث وبهذا تتفق نتائج البحث الحالى مع نتائج بحث كل من ( محمد سعيد، ٢٠٠٠) و( أسامة إبراهيم، ٢٠٠٠) و( حنفى البوهى، ٢٠٠٣) وبحث (Lou,٢٠٠٤ ) وبحث ( محمود عبد الحافظ، ٢٠٠٥ ). وبحث ( أمل نصر، ٢٠٠٧ ) وبحث (حنان حسين، ٢٠٠٧ ) وبحث ( زينب الشمرى، ١٤٣٢هـ ).الذين أكدوا أهمية البرامج التدريبية التى تبنى فى ضوء الاتجاهات الحديثة مثل البنائية والذكاءات المتعددة والتفاعل الموجه واستراتيجيات التعلم النشط والاستراتيجيات المعرفية وقد أثبتت فعاليتها فى تنمية مهارات التدريس وأيضاً فى تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات التدريس.

- **توصيات البحث (فى ضوء نتائج هذا البحث يمكن تقديم التوصيات التالية ):**

- تطوير برامج إعداد معلمى اللغة العربية فى ضوء الاتجاهات الحديثة والاحتياجات التدريبية لهم.
- العناية بتقديم برامج تدريبية لتنمية مهارات تدريس الفنون والعلوم اللغوية للطلاب معلمى اللغة العربية لرفع كفاءاتهم التدريسية.
- تطبيق البرنامج الحالى على معلمى اللغة العربية أثناء الخدمة لتنمية مهاراتهم التدريسية لتعليم القراءة وتنمية مهارات الفهم والسرعة.
- تطبيق البرنامج الحالى على مجموعة من الطلاب المعلمين بجامعة الإمام والجامعات الأخرى.
- العناية بتنمية وعى القائمين على برامج تدريب معلمى اللغة العربية بتنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة.
- عمل برامج إثرائية لتنمية مهارات الفهم القرائى والسرعة لدى المتعلمين فى المراحل التعليمية المختلفة.

- **مقترحات البحث الحالى: ( يقترح البحث الحالى إجراء الدراسات والبحوث التالية ):**

- فاعلية برنامج تدريبى قائم على البنائية فى تنمية مهارات تدريس الاستماع لدى الطلاب معلمى اللغة العربية.

- فاعلية برنامج تدريبى قائم على الذكاءات المتعددة فى تنمية مهارات تدريس الفهم القرائى لدى الطلاب المعلمين أو المعلمين أثناء الخدمة.
- فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط فى تنمية مهارات تدريس النحو لدى الطلاب معلمى اللغة العربية أو المعلمين أثناء الخدمة.
- تقويم الاحتياجات التدريبية لمعلمى اللغة العربية فى تدريس فنون اللغة العربية المختلفة فى ضوء متطلبات معلم القرن الواحد والعشرين أو فى ضوء معايير الجودة.
- إجراء دراسة تتناول قياس معدل سرعة القراءة لدى المتعلمين فى المراحل التعليمية المختلفة

( عبر المراحل وعبر الصفوف ).

* * *

## قائمة المراجع

### القرآن الكريم


١- إبراهيم عميرة (١٩٨٦) المنهج وعناصره، القاهرة، دار المعارف.

٢- أحمد أبو حجاج (٢٠٠٦) معدل السرعة فى القراءة لدى طالبات فى مراحل التعليم العام والجامعى – مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ع (٦١).

٣- أحمد أبو حجاج (٢٠١١) معلم القراءة بين المأمول والواقع، المؤتمر العلمى الحادى عشرللقراءة والمعرفة "معلم القراءة بين مهام التعليم ومواجهة صعوبات التعليم فى الوطن العربى" ٢٠-٢١ يوليو.

٤- أحمد الخطيب وعبد الله العنزى (٢٠٠٨) تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية، عمان الأردن، دار الكتاب العالمى.

٥- أحمد اللقانى وعلى الجمل (١٩٩٩) معجم المصطلحات التربوية المعرفة فى المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب.

٦- أسامة إبراهيم (٢٠٠٠) فعالية أسلوب الموديولات والتفاعل الموجة فى تنمية بعض الكفايات لتدريس البلاغة لدى الطالبات المعلمات، ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٧- أشرف الحسينى (٢٠٠٨) فاعلية برنامج باستخدام الحاسوب فى تنمية مهارات الفهم القرائى والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر

٨- أشرف عبد الحليم (٢٠١٠) فاعلية المنظمات المتقدمة فى تنمية مهارات الفهم القرائى وبقاء أثر المقروء لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، دكتوراه، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

٩- أمانى عبد الحميد (٢٠٠١) أثر استراتيجية التعلم التعاونى على تنمية مهارات القراءة الناقدة واكتساب أنماط السلوك التعاونى وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى مجلة القراءة والمعرفة، ع (١٢) ديسمبر.

١٠- أمانى عبد الحميد (٢٠٠٨)فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاونى الجمعى و (k.w.L) فى تنمية مهارات مهارات الفهم القرائى لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى بالمملكة العربية السعودية، مجلة القراءة والمعرفة، ع (٧٤) يناير.

١١- أمل على (٢٠٠٧) فعالية استراتيجية قائمة على الذكاءات المتعددة فى تنمية بعض مهارات الفهم القرائى والقيم الإخلاقية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.

١٢- أنس الرفاعى ومحمد سالم (١٩٩٦) تسريع القراءة وتنمية الاستيعاب، بيروت، دار الفكر المعاصر.

١٣- أيمن حجازى (٢٠٠٨) فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية بعض مهارات الفهم القرائى والميول القرائية لدى تلاميذ الصف السادس بفلسطين، دكتوراه، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة الدول العربية.

١٤- أيمن بكرى (٢٠٠٧) معدل السرعة فى القراءة الجهرية وتنمية مهارات الفهم القرائى والميول القرائية والقيم الخلقية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى باستخدام الألعاب التعليمية، مجلة القراءة والمعرفة، ع (٧٢).

١٥- بهيج ملاجويس (١٩٩٧) فن الدراسة والإيصال، ط٢، برشلونة، أسبانيا، مطابع ديداكو.

١٦- بيتر شيفرد وجريجورى ميتشل (٢٠٠٦) القراءة السريعة، ترجمة أحمد هوشان Available at http\www najan.com \news – action –show – id – ١٠٠٧٣ – htm

١٧- تونى بوزان (٢٠٠٤) القراءة السريعة، الرياض، مكتبة جرير.

١٨- جمال العيسوى (٢٠٠٤) فاعلية تدريس القراءة باستخدام برنامج العروض فى تحسين السرعة والفهم القرائى لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائى بدولة الإمارات، مجلة القراءة والمعرفة، ع (٣٠) يناير.

١٩- جمال سليمان (٢٠٠٦) فاعلية برنامج قائم على مدخل الحلقات الأدبية فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد (٢).

٢٠- جوردن واينرايت (٢٠٠٨) كيف تقرأ بسرعة وتسترجع أسرع، ط٢، القاهرة، ترجمة وطبع دار الفاروق.

٢١- جويس تيرلى (٢٠٠٢) مهارات القراءة السريعة، ترجمة بشير العيسوى، الرياض، دار المعرفة البشرية.

٢٢- حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣) معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٢٣- حسن زيتون وكمال زيتون (٢٠٠٣) التعلم والتدريس من منظور البنائية، القاهرة، عالم الكتب.

٢٤- حسنى محمد (٢٠٠٨) أثر المراقبة الذاتية فى الفهم القرائى والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٨٢) سبتمبر.

٢٥- حمدان نصر (١٩٩٢) معدل السرعة فى القراءة الصامتة لدى تلاميذنهاية الحلقة الثانية من التعليم الابتدائى فى البحرين، مجلة التربية، جامعة المنصورة، ع (١٩).

٢٦- حنان راشد (٢٠٠٤) أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى طالبات الصف الأول الإعدادى الأزهرى، المؤتمر العلمى الرابع للقراءة والمعرفة، "القراءة وتنمية التفكير"، ٧- ٨ يوليو، المجلد (٢).

٢٧- حنفى البوهى (٢٠٠٣) برنامج لتنمية أداء معلم اللغة العربية فى تدريس مهارات القراءة الناقدة وفعاليته فى تنمية هذه المهارات لدى تلاميذهم، دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٢٨- رشدى طعيمة ومحمد الشعيبى (٢٠٠٦) تعليم القراءة والأدب استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، القاهرة، دار الفكر العربى.

٢٩- زينب الشمرى (٢٠١١) أثر التدريب على بعض استراتيجيات التعلم النشط فى تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات المعلمات فى كلية التربية للبنات، جامعة حائل، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع (٢٠).

٣٠- سعيد الزهرانى (٢٠٠٤) تقويم أداء معلمى اللغة العربية فى تدريس القراءة الجهرية لتلاميذ الصف السادس الابتدائى بمحافظة جدة، ماجستير، جامعة أم القرى.

٣١- عبد الفتاح البجة (٢٠٠٥) أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، العين، دار الكتاب الجامعى.

٣٢- عبد الفتاح عبد الحميد (١٩٩٥) تقويم مهارات تدريس القراءة لدى طلاب شعبة التعليم الابتدائى بكلية التربية، تخصص اللغة العربية، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة ع (١١) إبريل.

٣٣- عبد الله علوان (٢٠١١) فعالية برنامج قائم على الإتقان لتنمية جوانب تقويم مهارات القراءة لدى الطالب / معلم اللغة العربية بجامعة الأقصى بفلسطين، دكتوراه، معهد الدراسات التربوية بجامعة الدول العربية.

٣٤- عبير السالم (٢٠٠٩) تقويم أداء معلمات اللغة العربية فى تدريس النصوص الأدبية بالمرحلة المتوسطة فى ضوء معايير التدريس الحقيقى، ماجستير، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣٥- عصام بازرعة (٢٠٠٩) تقويم أداء معلمى اللغة العربية فى تدريس القراءة فى ضوء المهارات اللازمة لتنمية التفكير الابتكارى لدى طلاب الصف الأول الثانوى بالعاصمة المقدسة، ماجستير، جامعة أم القرى.

٣٦- على مدكور (٢٠٠٧) تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربى.

٣٧- فايزة عبد السلام (٢٠٠٧) فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات الفهم القرائى والميول القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوى الأزهرى، دكتوراه، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.

٣٨- فايزة عوض (٢٠٠٣) الاتجاهات الحديثة فى تعليم القراءة وتنمية ميولها، القاهرة، ايتراك.

٣٩- فايزة عوض (٢٠٠٧) طرائق تعليم اللغة العربية، القاهرة، الجزيرة للطباعة والنشر.

٤٠- فايزة عوض (٢٠٠٩) مداخل واتجاهات حديثة فى تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، القاهرة، الجزيرة للطباعة والنشر.

٤١- فايزة عوض ومحمد سعيد (٢٠٠٣) فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات الفهم القرائى وانتاج الأسئلة والوعى بما وراء المعرفة فى النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر العلمى الثالث للقراءة والمعرفة ( القراءة وبناء الإنسان ) ٩-١٠ يوليو.

٤٢- فتحى جروان (١٩٩٩) تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، عمان، دار الكتاب الجامعى.

٤٣- فتحى حسانين (١٩٨٧) أثر برنامج مقترح لتنمية مهارات السرعة والفهم فى القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسى، ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.

٤٤- فتحى يونس (٢٠٠١) استراتيجيات تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.

٤٥- فتحى يونس (٢٠٠٤) القراءة وتنمية التفكير، المؤتمر الرابع لجمعية القراءة، "القراءة وتنمية التفكير" المجلد الأول، ٧- ٨ يوليو.

٤٦- لورى روزاكس (٢٠٠٠) كيف تتقن فن القراءة السريعة، الرياض، مكتبة جرير.

٤٧- مؤيد سالم وعادل الصالح (٢٠٠٢) إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجى، أربد، عالم الكتب.

٤٨- ماجدة عبد المجيد (٢٠٠٩) فعالية استراتيجية التدريس التبادلى فى تنمية مهارات الفهم القرائى فى النصوص الأدبية ومهارات التعبير الكتابى لدى طلاب المرحلة الثانوية، دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٤٩- ماهر عبد البارى (٢٠٠٩) استراتيجيات فهم المقروء، عمان، دار المسيرة.

٥٠- محسن عطية (٢٠٠٩) استراتيجيات ما وراء المعرفة فى فهم المقروء، عمان، دار المناهج للنشر.

٥١- محمد عبيد (١٩٩٦) تقويم أسئلة القراءة فى ضوء مهارات الفهم ومستوياته فى المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات، ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥٢- محمد سعيد (٢٠٠٠) فعالية برنامج فى تنمية مهارات تدريس التربية الإسلامية لدى الطلاب المعلمين فى ضوء متطلبات المنهج المطور، دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٥٣- محمد شباح (٢٠٠٧) القراءة السريعة، مركز مهارات التعلم.

Available at shared.com – free files sharing and storage- download.

٥٤- محمد فضل الله (٢٠٠١) مستويات الفهم القرائى ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة القراءة والمعرفة، ع (٧) يوليو.

٥٥- محمد مجاور (٢٠٠٠) تدريس اللغة العربية فى المرحلة الثانوية، القاهرة، دار الفكر العربى.

٥٦- محمد المرسى (١٩٩٤) أثر استخدام بطاقات القراءة الخاطفة فى تنمية السرعة والفهم فى القراءة الصامتة لدى عينة من طالبات جامعة الإمارات المتحدة، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ع (٢١) أكتوبر.

٥٧- محمد مناع (٢٠٠٩) تطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية فى ضوء التحديات المعاصرة ( تصورمقترح )، مجلة القراءة والمعرفة، ع (١٦) يناير.

٥٨- محمد نصر(٢٠٠٩) رؤى مستقبلية لتطويرأداء المعلم فى ضوء المستويات المعيارية لتحقيق الجودة الشاملة، المؤتمر العلمى السابع عشر لجمعية المناهج وطرق التدريس، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، مجلد (٢) جامعة عين شمس ٢٦ – ٢٧ يوليو.

٥٩ – محمد هلال (٢٠٠٥) مهارات القراءة السريعة الفعالة، القاهرة، مركز تطوير الأداء والتنمية.

٦٠– محمود عبد الحافظ (٢٠٠٥) فعالية برنامج مقترح فى تنمية مهارات التدريس للإبداع فى اللغة العربية لدى معلمى المرحلة الابتدائية، دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٦١– محمود سليمان (٢٠٠٩) فاعلية أساليب القراءة فى تنمية مهارات الاستيعاب القرائى فى المرحلة الثانوية، المؤتمر العلمى التاسع لجمعية القراءة والمعرفة، كتب تعليم القراءة فى الوطن العربى بين الانقرائية والإخراج ١٥–١٦ يوليو، المجلد الأول، جامعة عين شمس.

٦٢– مسفر القحطانى (٢٠٠٨) فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلى فى تنمية مهارات ما وراء المعرفة فى القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية، ماجستير، جامعة أم القرى.

٦٣– مصطفى موسى (٢٠٠١) أثر استراتيجية ما وراء المعرفة فى تحسين أنماط الفهم القرائى والوعى بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المؤتمر العلمى الأول لجمعية القراءة والمعرفة، دور القراءة فى تعليم المواد الدراسية المختلفة، المجلد الأول، ١١–١٢ يوليو

٦٤– منى اللبودى (٢٠٠٣) فاعلية استخدام مدخل الطرائف فى تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، ع (٢٦) سبتمبر.

٦٥– نورا زهران (٢٠٠١) فعالية الأنشطة اللغوية القائمة على البنائية فى تنمية مهارات الفهم والسرعة فى القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس

٦٦– هدى عبد الرحمن (٢٠٠٣) استراتيجيات الفهم القرائى لدى طلاب الجامعة، وعلاقتها باهتماماتهم القرائية، المؤتمر الثالث لجمعية القراءة والمعرفة ( القراءة وبناء الإنسان )، المجلد (١)، ١١– ١٣ يوليو.

٦٧– وحيد حافظ (٢٠٠٨) الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات اللغة العربية فى المرحلتين المتوسطة والثانوية فى ضوء متغيرات العصر ومستجداته فى المملكة العربية السعودية، مجلة القراءة والمعرفة، ع (٨٤) نوفمبر.

٦٨– وزارة التربيه والتعليم (١٤٢٩هـ) سياسه التعليم، المملكة العربية السعودية،وزارة التربية والتعليم.

٦٩– وليم عبيد (٢٠٠٢) البنائية المفهوم السيكولوجى والدلالة التربوية، ورقة عمل مقدمة فى ندوة البنائيه والمدخل المنظومى فى التربية والتعليم، كلية التربية بسوهاج.

٧٠- ياسين العفيفى (٢٠٠٩) فعالية استراتيجية التساؤل الذاتى فى تنمية بعض مهارات الفهم القرائى لدى طلاب الصف الاول الثانوى، ماجستير، جامعة ام القرى.

٧١- يحى نبهان (٢٠٠٨) مهارة التدريس. الاردن،دار البازورى العلمية للنشر والتوزيع.

٧٢ – Bell,T.(٢٠٠١) " Extensive Reading speed and comprehension ". The Reading Matrix, No (١) April .

٧٣ - Buzan, T. (٢٠٠٣ ) The speed Reading book. the Revolutionary Approach to increase Reading and General knowledge. London. world wide limited wood lands.

٧٤ – Gerighty. C. (٢٠٠٥ ) " Effect of Repeated Reading on Adults fluency and Reading comprehension " ph. D, Dissertation. the unive of southern Mississippi.

٧٥ – Gutrie,J.T,Wigfield,A.,and Perencevich,k.c.,٢٠٠٤ " Increasing Reading comprehension and Engagement through concept – oriented Reading Instruction Journal of Educational Psychology No.٩٦v.٣.

٧٦ – Higgins. J & Wallace. R ( ١٩٨٢ ), " Sustained silent Reading in the ٥th Grade the Effect of Sustained silent Reading on speed comprehension word study Skills and vocabulary ". ph.D. Dissertation. the unive. of Brigham.

٧٧ – Hussein. H., (٢٠٠٧ ). " The Effectiveness A Skill – Based program in Developing the Reading comprehension skills of primary student teacher of English ", ph.D. Dissertation. women's College, Ain shams unive.

٧٨ – lou,y. (٢٠٠٤ ) Learning to solve complex problem through Between- Group collaboration a project – Based online course. Distance Education v.٢٥. n.١ May.

٧٩- Montano. M. (٢٠٠٦ ). " Teaching comprehension from the start: on first grade classroom " young children". v. x iv.n. ٦.

٨٠ – Mullan. p. (٢٠٠٩). " the History of speed Reading " available at: http: www. Abby learn.com date ٢٩ – ١٢ – ٢٠٠٩.

٨١ – Nasr،A. (٢٠٠٧ ) " The Effectiveness of a Training program in Developing the Reading comprehension Teaching skills of English teacher in the light of Multiple Intelligence theory "، Master thesis،، women's College, Hin shams university.

٨٢ – Orlich، D. et al (٢٠٠٤ ) Teaching strategies: A Guide to Effective instruction، ٧ th Edition، Boston، Houghton Mifflin co.

٨٣ – Rainski، t. (٢٠٠١)، " Speed Does Matter in Reading ".the Reading teacher"، v.٢ No.٥٤.

٨٤ – Thomas, W. (٢٠٠٥ ) " Effect of systematic and strategic Analogy Based phonics Grader students word Reading and Reading comprehension ", Reading Research quarterly v. (٤٠) April.

٨٥ – wing – Mui،W.(٢٠٠٢ )،" Constructivist teaching in primary Science. Asia – pacific forum on Science learning and teaching، v. (٢) June.

٨٦ – Yook، J. (٢٠٠٠)،" Effects of Reading software on Reading fluency and on – Task Behavior for student with Emotional and Behavior Disorder ". Dissertation Abstract Inter.v. (٤) ١٣٦٠-٤.

* * *