

The Effect of Repeated Reading on Developing Oral Reading Fluency among Basic Fifth-Students

أثر القراءة المتكررة في تنميةطلاقة القراءة الجهرية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي

Aqla Al-Qdah^{1*}, Raed Khdair².

¹Ministry of Education, Irbid, Jordan.

²Yarmouk University, Irbid, Jordan.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 30 Jan 2022

Accepted 17 Feb 2022

Published 01 Oct 2023

*Corresponding author:

Ministry of Education, Irbid, Jordan.

Email: alqdahqlh@gmail.com.

Abstract

The study aimed to know the effect of repeated reading on developing oral reading fluency among fifth grade students, the study sample consisted of (44) students from the fifth-grade students in Ajloun Governorate, in the first semester of the academic year 2021/2022, a quasi-experimental design was used for two equal groups, an experimental group consisting of (22) students, on which the repeated reading strategy was applied. and a control group consisting of (22) students, who studied in the usual way, a pre-post-test was applied for both groups on oral reading fluency. The results of the study showed a statistically significant effect ($\alpha=0.05$) of the repeated reading method in improving oral reading fluency on the posttest in favor of the experimental group. The study recommended the need to use repeated reading to improve oral reading fluency.

Keywords: Repeated Reading, Oral Reading Fluency, Fifth primary grade.

المخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر القراءة المتكررة في تنمية طلاقة القراءة الجهرية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي، تكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالباً من طلاب الصف الخامس الأساسي في محافظة عجلون، في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢، واستخدم التصميم شبه التجريبي لمجموعتين متكافئتين، مجموعة تجريبية تكونت من (٢٢) طالباً، طبقت عليها استراتيجية القراءة المتكررة، وأخرى ضابطة تكونت من (٢٢) طالباً، درست بالطريقة الاعتيادية، تم تطبيق اختبار قبلي- بعدي في طلاقة القراءة الجهرية على المجموعتين. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) لطريقة القراءة المتكررة في تحسين طلاقة القراءة الجهرية على الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بضرورة استخدام القراءة المتكررة في تنمية طلاقة القراءة الجهرية.

الكلمات المفتاحية: القراءة المتكررة، طلاقة القراءة الجهرية، الصف الخامس الأساسي.

١,١ الإطار النظري والدراسات السابقة

تعد القراءة ركناً أساسياً لنمو أي مجتمع، واستمدت أهميتها من القرآن الكريم، فأول ما نزل على سيدنا محمد ﷺ "اقرأ"، فبالقراءة يتمكن القارئ من بناء تصور واضح للمعنى، ويستنبط الفكرة، ويصل إلى الفهم العميق، والدقيق للنص، والقراءة وسيلة للتنمية الفكرية والوجدانية، ومحطة للمتعة والراحة النفسية، في عصر اتصف بالتقلب في قيمه والسرعة في تغيراته، فهي تمكن الفرد من التعرف إلى بيئته، وتطوير قدراته العقلية، وإدراك المفاهيم والمعاني والحقائق.

ويرى عاشور والحوامدة (٢٠٠٩) الهدف من القراءة في المراحل الأولى من التعليم إجادة الأطفال النطق السليم، وتدريبهم جودة النطق، وإدراك صوت الكلمة، وربط الأصوات بمدلولاتها، وضبط مخارج الحروف، والحصول على المعاني والأفكار.

وتعرف القراءة الجهرية بأنها "عملية آلية ذهنية معقدة تشترك فيها العين والذهن وأعضاء النطق، بها يتم تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة مفهومة المعاني مقومة من القارئ، فالنطق هو العنصر المميز فيها، فهي تشدد على نطق الكلمات والجمل نطقاً صحيحاً، وإخراج الأصوات من مخارجها، والاسترسال في القراءة بصوت مسموع معبر عن المعاني لتحقيق الفهم، وتشدد على الحركات والسكنات، وضبط الإعراب" (عطية، ٢٠١٤).

وأوصى مشروع تطوير اللغة العربية الذي أعدته وزارة التربية والتعليم عام (١٩٨٧) بتعريف طلاقة القراءة الجهرية أنها النطق بصوت مسموع مراعي قواعد اللغة في بنى الكلمات المكتوبة، وطلاقة القراءة الجهرية عملية أدائية عقلية تتكون من مجموعة من المهارات الفرعية، أبرزها القراءة بسرعة ودقة وأقل جهد ممكن، والتعبير عن المعنى بشكل ملائم، أو ما يعرف بالطلاقة في القراءة الملفوظة (ORF) Oral Reading Fluency، فأصل الطلاقة Fluency من الفعل اللاتيني Fluens بمعنى يسيل أو يتدفق (Egmon, 2007).

وقد عرف راسنسكي (Rasinski, 2003) الطلاقة في القراءة الملفوظة بأنها "المقدرة على القراءة بسرعة ودقة، وأقل جهد ممكن مع تعبير ملائم ذي معنى. والطلاقة هي القدرة على القراءة بسرعة ودقة وتعبير سليم (Lyon, 1998)، أما فيرارا (Ferrara, 2005)، فعرف الطلاقة بأنها: "ذلك النوع من القراءة الذي تنساب فيه الكلمات بيسر وسهولة وسلاسة". وعرفت الهيئة الوطنية للقراءة في الولايات المتحدة الأمريكية الطلاقة: "القدرة على القراءة جهراً مع سرعة ودقة وتعبير" (National Reading Panel, 2000).

فالطلاقة القرائية هي الكفاية اللغوية التي يتمكن القارئ فيها من قراءة النص المكتوب بكل سهولة وسلاسة ويسر. وفهم (Jiang, 2016). ويرى مير وفلتون (Meyer & Fellton, 1999) أن الطلاقة القرائية تمكن القارئ من قراءة النص بيسر وسهولة، ودقة وسرعة مناسبة، ومعرفة المعاني، والحصول على الأفكار الرئيسة، وتشتمل الطلاقة على مجموعة من المهارات هي: التمييز الدقيق للكلمة، وسرعة قراءة مناسبة لعمر الطالب، أو مستواه الصفي، والاستعمال للمهارات القرائية، والتعبير المناسب للنص الكتابي عند قراءته (Reutzel & Juth, 2014).

يتضح من التعريفات السابقة لمفهوم الطلاقة عدم وجود تعريف منفرد لهذا المصطلح، إلا أن هناك توافقاً ما على أن القراءة الطلاقة تتضمن القدرة على القراءة بسرعة مناسبة، فعامل السرعة مهم في القراءة للحكم على القراءة الفاعلة، والتمييز بين القارئ الطلق وغير الطلق، والمقصود بالسرعة في القراءة الملفوظة المدة الزمنية للتلفظ بالوحدات الصوتية (تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة بصورتها الصحيحة).

إضافة إلى ذلك يشير الأدب التربوي ذو الصلة إلى أن طلاقة القراءة الجهرية مهارة مركبة من عدد من المهارات الفرعية، حيث أشارت معظم التعريفات التي تناولت مفهوم طلاقة القراءة أنها تشتمل على ثلاث مهارات فرعية أو عناصر هي: السرعة، والدقة، والأداء المعبر أو القراءة العروضية، وأضاف بعض الباحثين عنصراً رابعاً هو الفهم القرائي باعتباره الناتج النهائي للقراءة (عودة، ٢٠١٠).

وفيما يلي عرض لطبيعة المهارات الفرعية (السرعة، والدقة، والأداء القرائي المعبر، والفهم القرائي) ومؤشرات السلوكية:

السرعة أو معدل القراءة

وتتضمن القدرة على المعالجة الآلية للكلمات أو سهولة التنقل في النص بأقل جهد ممكن، ويحدد معظم الباحثين معدل السرعة القرائية بعدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح في الدقيقة (WCPM)، أو الزمن الذي يستغرقه القارئ في قراءة نص ما (نصر، ١٩٩٢)، إضافة إلى نسبة الفهم القرائي المتحقق، وتهدف معظم الاستراتيجيات الموجهة نحو القراءة إلى زيادة معدلات القراءة؛ لما لها من صلة وثيقة في زيادة الفهم القرائي، وتعد سرعة القراءة مقياساً للحكم على براعة القارئ، ووسيلة لمعرفة مدى تقدم الطلبة فيها (Hudson, et al., 2005).

وهناك مجموعة من العوامل تؤثر في السرعة القرائية مثل: "الجوانب الفنية المتصلة بالكتابة، والإخراج مثل رسم الكلمات، وما بينها من فراغات، وطول السطر" (نصر، ١٩٩٢)، ومنها الاستعداد الذهني للقراءة، ويقصد به الاهتمام والانتباه المتواصل بالمعنى أثناء القراءة، ومن العوامل التي تؤثر في سرعة القراءة أيضاً الصحة البصرية للقارئ، فاتصاف العين بالصحة البصرية يجعل عملية القراءة فاعلة، فالعين نشطة في نقل الرموز الخطية إلى الدماغ، فطول النظر أو قصره يشعر القارئ بصعوبة في نقل الكلمات إلى الدماغ؛ ومن هنا يجب إخضاع القراء إلى فحوصات النظر للتأكد من سلامة عيونهم؛ ليتم إكسابهم مهارات القراءة بسرعة (بوند وآخرون، ١٩٨٣).

ويتطلب قياس سرعة القراءة استخدام نصوص كاملة، وتقاس السرعة في القراءة من خلال توقيت القراءة (Timed Reading) حيث يقوم المعلم بملاحظة عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح في وحدة الزمن، وهي عادة الدقيقة الواحدة، وتحديد عدد الأخطاء التي يرتكبها أثناء هذه الدقيقة، بحيث يستخدم نموذج خاص لتسجيل بيانات كل طالب وتفرغ النتائج.

الدقة

وتشير مهارة الدقة في القراءة إلى قدرة القارئ في التعرف على الكلمات، أو فك رموزها دون أخطاء، أو بأقل الأخطاء، ويتطلب ذلك فهماً لقواعد الألفبائية، وخصائص الحروف والأصوات، ودمج الأصوات اللغوية مع بعضها، ومعرفة الحصيلة الضخمة من الكلمات الأكثر تكراراً، ومن الآثار السلبية لعدم امتلاك مهارة الدقة في القراءة ضعف عملية الفهم القرائي، وتوضيح النص المقروء، وعدم معرفة الهدف من رسالة الكاتب وأغراضه (NCES, 2002).

وتقاس الدقة في القراءة بطرق عديدة، لعل أبسطها الاستماع إلى قراءة الطالب الجهرية، وحساب عدد الأخطاء لكل (١٠٠) كلمة، وتحديد الدقة بنسب مئوية، ويعد الحذف، والإبدال، وعدم إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة، وضبط الكلمات نحوياً وصرفياً بصورة غير صحيحة من الأخطاء المتنوعة التي يقع فيها القارئ.

وتصنف مستويات الأداء القرائي وفق مهارة الدقة إلى ثلاثة مستويات: (Rasinski, 2004)

- المستوى المستقل: (٩٧ - ١٠٠٪) Independent Level ، وفي هذا المستوى لا يتلقى القارئ أية مساعدة.
- المستوى التعليمي: (٩٦٪ - ٩٠٪) Instructional Level وفي هذا المستوى يتلقى القارئ مساعدة بسيطة من المعلم أو أحد الوالدين.
- مستوى الإحباط (فما دون ٩٠٪ Frustration Level وفي هذا المستوى يواجه القارئ صعوبة كبيرة في قراءة النص حتى مع وجود مساعدة.

الأداء القرائي المعبر

وتشير هذه المهارة إلى إيصال المعنى، والإحساس به، والتفاعل معه أثناء عملية القراءة (Rasinski, 2003)، وقد عرفت أيضاً باسم "القراءة الشعرية أو العروضية" (Prosodic (Kuhn & Stahl, 2002 Reading، وتشتمل على جانبين: أحدهما صوتي، والآخر حركي.

ومن المؤشرات السلوكية الدالة على الجانب الصوتي تلوين الصوت بما يتلاءم مع الأساليب اللغوية، أو ما يعرف بالتنغيم (Intonation)، ويعرف بالتحكم في طبقات الصوت ارتفاعاً وانخفاضاً بما له صلة بالأساليب اللغوية أثناء القراءة، ويستخدم في اللغة المنطوقة للتفريق بين الاستفهام والتقريب، فالتنغيم له وظيفتان: واحدة نحوية، وأخرى دلالية، ويمكن

الوصول إليها من خلال تغَيّر الصوت، وتلويحه بين الارتفاع والانخفاض، وتغيّر نغمات الصوت وموسيقاه، بما يتلاءم مع الأساليب اللغوية كلاستفهام، والنداء، والنفي، والأمر في أثناء القراءة (Brazil, et al., 1981).

ومن المؤشرات السلوكية الدالة على الجانب الصوتي أيضًا مراعاة مواضع الوصل والفصل أثناء القراءة، ويقصد بالوصل وصل الكلام ببعضه البعض بما يتناسب والقواعد اللغوية سواء أكانت نثرًا، أم شعرًا (محيسن، ١٩٩٢)، ومن الأمثلة على الوصل في اللغة العربية: وصل المضاف والمضاف إليه، ووصل الجار مع المجرور، والفعل والفاعل والمفعول به. أما الفصل هو الكف عن الكلام، أو الوقت وفي الاصطلاح: "قطع الصوت عن الكلام زمنًا للتنفس، ويرتبط الوقت في القراءة، أو الإلقاء ارتباطًا وثيقًا مع المعنى المراد توصيله للمستمع، ومع قواعد اللغة، وعلامات الترقيم التي تيسر إفهام الآخرين المعنى المطلوب، وتساعد على تحديد مواضع الفصل حتى ينتهي المعنى، أو جزء منه" (علي، ١٩٩٦). ومن مواضع الفصل في اللغة العربية: التوقف عند علامات الترقيم كالفصلة، والنقطتين الرأسيتين، والنقطة، وعلامة الاستفهام، والتعجب وغيرها يتطلب أداء قرائيًا محددًا.

ومن المؤشرات الدالة على المهارات الحركية "استخدام اليد للتعبير عن بعض المعاني، والأفكار ذات الصلة، وتقوم اليدان مقام اللسان في النظام اللغوي الصوتي (حسام الدين، ٢٠٠١).

وتعد الإيماءات من المؤشرات السلوكية الدالة على الأداء المعبر بما يتلاءم مع المعنى المقصود، ويقصد بالإيماءات: الإشارات المرتبطة بالرأس كالعينين، والأنف، والحاجبين، والرقبة، ولكل إيماءة معنى مختلف باختلاف السياق، والموقف، ومن هذه الإيماءات: التعبير عن حالة الكاتب النفسية، والواردة في النص المقروء من خلال ملامح الوجه كحركات العينين، والشففتين، والحاجبين، والرقبة (Farhat, 2000).

أما المهارة الفرعية الرابعة، فهي الفهم القرائي، وهي الناتج النهائي لعملية القراءة. فقد أشارت العديد من الدراسات إلى طبيعة العلاقة القائمة بين طلاقة القراءة والفهم القرائي، حيث أشارت الهيئة الوطنية للقراءة في الولايات المتحدة الأمريكية أن الطلاقة في القراءة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالفهم القرائي (NRP, 2000)، وتحقق طلاقة القراءة اكتساب فهم أفضل، حيث تشير الطلاقة إلى المهارات الفاعلة في تعرّف الكلمات التي تساعد القارئ في بناء المعنى من النص المقروء (Pikulski & Chard, 2005)، وتستند أهمية الطلاقة في الفهم القرائي، إلى أن القراء الطلقين يقسمون مجموعة الكلمات إلى وحدات لغوية أكبر؛ مما يؤدي إلى زيادة الفهم القرائي أكثر عندهم من القراء الضعاف (Kuhn & Stahl, 2002).

لذا تعد القراءة أساس التعلم والتعليم، حيث بدأ الاتجاه لتعليم القراءة السريعة كأحد مطالب هذا العصر، وتؤكد العديد من نظريات نمو القراءة على الدور المحوري لتعليم قراءة الكلمات بدقة وطلاقة وانسيابية؛ لأنه يزود القارئ بطريق إلى أفكار النص، إذا كانت عملية القراءة سريعة بالقدر الكافي، والذي يسمح باستخراج المعنى (Hudson, 2005).

لذلك يرى راسينسكي (Rasinski, 2003) بأنه ينبغي على المعلمين التركيز على مهارة القراءة وأخذها بعين الاعتبار في زمن أصبحت فيه القراءة جزء لا يتجزأ من حياة الفرد؛ أي التركيز على الطلاقة والسرعة عند التعلم، والذي يؤثر على الفهم لدى الطلاب. ومن بين الاستراتيجيات التي أثبتت فاعليتها في تحسين الطلاقة القرائية، القراءة المتكررة Repeated Reading (RR). وتعد استراتيجية القراءة المتكررة التي أسسها صامويلز (Samuels, 1979) أبرز الاستراتيجيات لزيادة الطلاقة القرائية، والتدرب على الطلاقة اللغوية بتكرار القطع المختارة التي تتصف بالقصر- والتشويق، وتحتوي على معاني ذات قيمة، حيث تتم عملية التكرار للوصول إلى مستوى مناسب من الطلاقة القرائية واللغوية.

ويكمن الهدف من القراءة المتكررة في زيادة السرعة والطلاقة القرائية، بقراءة النص عدة مرات، وتتمثل القراءة المتكررة بعدة أشكال منها: صامت، أو شفهي، أو جماعي، أو فردي، حيث يقوم القارئ بترجمة النص المكتوب إلى نص منطوق، ويكون دور المعلم بحساب الوقت الذي يستغرقه الطالب في كل مرة (Chang, 2012) ومن أهدافها أيضًا التعرف على معنى النص قبل قراءته، واكتساب الطلاب سلاسة متواصلة في قراءة نص معين، وتسهيل له الوصول إلى تذوق اللغة والمعنى بدلًا من التعرف على الرموز والكلمات (Arya & Kibby, 1995).

ويرى معظم الباحثين والمتخصصين أهمية القراءة المتكررة، بحيث تسهل إدراك الطلاب وتمييزهم للكلمات ذات الاستخدام المتكرر؛ فيؤدي إلى تطوير طلاقة القراءة الجهرية لديهم، وقراءة نصوص قصيرة بتكرار وصوت عال يعزز الطلاقة القرائية الجهرية، بحيث يصبحون أكثر استعدادًا ورغبة وقدرة على قراءة نصوص جديدة من تلقاء أنفسهم (Lassalle, 1999).

ويؤكد صامويلز (Samuels, 1979) على أن القراءة المتكررة لنص ممتع قد يؤدي إلى الفهم والاستيعاب الضعيف لهذا النص، ولكن مع كل مرة قراءة متكررة يصبح الطالب أكثر قدرة على الفهم، والتعرف على الكلمات ومعانيها، فتكون السلاسة والطلاقة.

وفي القراءة المتكررة لا بد من مراعاة أن تكون المادة المقروءة نصًا قصيرًا مفيدًا له معنى، يتكون من (٥٠-٢٠٠) كلمة، من قصص يسهل الاستمتاع بها، وتراعي اهتمامات الطلاب وميولهم (Samuels, 1979). وتستند طريقة القراءة المتكررة إلى النظرية القائلة: إن القراءة المتكررة تزيد طلاقة القراءة الجهرية بحيث تصبح القراءة (أوتوماتيكية)؛ مما يعزز فهم النص، والوصول إلى سرعة القراءة ودقتها (Stout, 1998).

وقد نالت استراتيجية القراءة المتكررة شهرة واسعة بعد صدور تقرير اللجنة القومية للقراءة عام ٢٠٠٠ بالولايات المتحدة الأمريكية، فأصبحت أكثر شيوعًا بين الباحثين في مجال القراءة؛ وذلك لتحسين الطلاقة لدى الطلاب عبر المراحل الدراسية المختلفة، حيث أوصت اللجنة التي تكونت من مجموعة من العلماء والباحثين المهتمين بالقراءة، بأنه لا بد من الاهتمام بالتدريس المباشر للقراءة، والذي يهدف بدوره إلى زيادة المعرفة بالحروف والأصوات، والوعي الفونولوجي، والتدريب على الطلاقة، وأوصت اللجنة بأن أكثر الطرق فعالية في تحسين الطلاقة في القراءة لدى الطلاب هي طريقة القراءة المتكررة في ضوء الأبحاث التحليلية التي أجريت في مجال تدريس القراءة والطلاقة (Berninger, et al., 2006).

ويرى تشانج (Chang, 2012) هدف القراءة المتكررة زيادة السرعة، والطلاقة في القراءة، من خلال التعرف الآلي على الكلمات، وتقوم على قراءة النص عدة مرات، ويقوم المعلم بكل مرة بحساب الوقت الذي استغرقه الطالب في القراءة، ثم اختياره بالفهم المتحصل من القراءة، وتمارس القراءة المتكررة إما بشكل صامت، أو شفهي، حيث يستطيع القارئ ترجمة النص المكتوب إلى نص منطوق.

وتحقق القراءة المتكررة ثلاثة أهداف هي: زيادة سرعة القراءة، والسرعة القرائية في المواد الأخرى، وتحسين الفهم القرائي من خلال القراءة المتتالية (Meyer & Felton, 1999).

ويمر المتعلم في القراءة المتكررة بثلاث مراحل (Samuels, 1979) هي:

١. مرحلة معرفة الكلمة، وتمتاز هذه المرحلة بالبطء وكثرة الأخطاء في القراءة.
٢. مرحلة القراءة الصحيحة، وتمتاز هذه المرحلة بتهجي الكلمات، وقراءتها بجهد ووقت أقل من المرحلة الأولى.
٣. المرحلة التلقائية، وفيها يقرأ الطلاب الكلمات قراءة سريعة متقنة بجهد أقل، ويستخدم فيها التنغيم الصوتي في القراءة، والإيحاءات الجسدية، ويمكنهم فهم المقروء.

ومن أهم مزايا القراءة المتكررة زيادة نسبة القراءة، والفهم، وتحسين قدرة القارئ على تحليل النص والوصول إلى المعنى المطلوب، فالتدرب على أكثر من قطعة؛ يقود إلى زيادة السرعة القرائية، والوصول إلى الطلاقة القرائية (Dowhower, 1989).

ويرى كوهن (Cohen, 2011) أن القراءة المتكررة تتضمن عددًا من التقنيات تتطلب تحضيرًا مسبقًا من المعلم وهي:

- القراءة المتكررة الشفهية (Oral Repeated Reading): وهي تقنية سهلة ومسلية، تساعد القراء على اكتمال مهاراتهم المرتبطة بالطلاقة، وتحسن نسبة القراءة، وتزيد الدقة في اللفظ، والتعبير الملائم، وتزود الطلاب بفرص تزيد من دافعيتهم وتحفيزهم للقراءة؛ مما يساعد في بناء الثقة بالنفس، وتقوية الاتجاهات الإيجابية. وتعتمد القراءة المتكررة الشفهية على قراءة الطلاب النص شفهيًا قراءة نموذجية بواقع أربع مرات، ويمكن أن تأخذ القراءة الشفهية عدة صور مثل: تسجيل صوتي مسبق لتقديم نموذج للقراءة، ومقدار التقدم.
- القراءة المتكررة الزوجية (Paired Repeated Reading): وتهدف إلى التركيز على اللفظ والتنغيم الصوتي، وذلك باختيار نصوص ذات مستوى قرائي سهل من حيث ألفة الكلمات، والتراكيب اللغوية، ويتم تقديم المساعدة من القارئ الطلق إلى القارئ الأقل طلاقة.

– مسرح القراء (Reader Theater): وفيها يقوم مجموعة من الطلاب بتقمص أدوار القصة، وقراءتها جهرياً، وتمثيلها، والهدف من مسرح القراء إعادة قراءة النص مرات عديدة، والتدرب على الطلاقة، وزيادة الثقة بالنفس، خاصة الطلاب الخجولين؛ مما يساعد في تحسين اتجاهاتهم.

– من هنا تتكشف ضرورة الاهتمام بطريقة القراءة المتكررة في بيئات التعلم المختلفة، وقد أجريت بعض الدراسات التي سعت إلى الكشف عن أثر القراءة المتكررة في تنمية طلاقة القراءة.

فقد أعد خليل (Khalil, 2021) دراسة هدفت التعرف إلى أثر القراءة المتكررة في تحسين طلاقة القراءة لدى الطلبة بتكرير، تكونت عينة الدراسة من (٣٨) طالباً، قسموا إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (١٩) طالباً، درست باستخدام استراتيجية القراءة المتكررة، وضابطة عددها (١٩) طالباً، درسوا بالطريقة الاعتيادية، وكانت مدة التجربة (١٢) أسبوعاً، أظهرت نتائج الاختبار فروقاً دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت عبدالعظيم (٢٠٢١) دراسة هدفت التعرف إلى مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على القراءة التشاركية والقراءة المتكررة في تنمية الطلاقة القرائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي ذوات صعوبات القراءة في السعودية، تكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالبة، اختيرت بالطريقة القصديّة، وقسمت إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (١٢) طالبة، درست وفق البرنامج التدريبي، وضابطة وعددها (١٢) طالبة، درست بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية، والضابطة، على مقياس الطلاقة القرائية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة العنزي (Alanazi, 2020) التعرف إلى أثر استراتيجية القراءة المتكررة على الطلاقة القرائية وخفض قلق القراءة لدى طالبات المرحلة الجامعية تخصص اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعة الحدود الشمالية بالسعودية، تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبة، وقسمت إلى مجموعتين ضابطة وعددها (٤٠) طالبة، وتجريبية وعددها (٤٠) طالبة، استخدمت الباحثة مقياس الطلاقة في القراءة، ومقياس قلق القراءة، وأظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في دقة القراءة والطلاقة، كما أظهرت المجموعة التجريبية فروقاً ذات دلالة إحصائية بين درجات الاختبار القبلي والبعدي لمعدل القراءة والدقة والقلق، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في معدل القراءة.

وأجرى آل يعلى (٢٠١٩) دراسة هدفت التعرف إلى أثر استراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من (٦) تلاميذ ممن لديهم صعوبات تعلم في القراءة ملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم بمدرسة خالد بن الوليد الابتدائية في مدينة نجران، تم اختيارهم بطريقة قصديّة، حيث تراوحت أعمارهم بين (١٠-١٢) سنة، واستخدم في الدراسة المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعة الواحدة باستخدام اختبار قبلي – بعدي، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء اختبار لمقياس الطلاقة القرائية، ثم تم التحقق من دلالات صدقه وثباته، وقد طبق الاختبار على أفراد عينة الدراسة بطريقة قبلية – وبعديّة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي في الطلاقة القرائية (عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح في الدقيقة)، بعد تطبيق استراتيجية القراءة المتكررة لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين رتب درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي في (عدد الكلمات الخاطئة) لصالح التطبيق القبلي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين رتب درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي على (مهارات الفهم الحرفي) لصالح التطبيق البعدي تعزى لاستراتيجية القراءة المتكررة.

أعد المقدادي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر القراءة المتكررة للنصوص الشعرية والنثرية في تحسين الأداء الشفوي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، تكونت أفراد الدراسة من (١٠٤) من طلبة الصف الخامس الأساسي الذين يدرسون اللغة العربية منهم (٥٥) طالباً وطالبةً مثلت المجموعة التجريبية، و(٤٩) طالباً وطالبةً مثلت المجموعة الضابطة، استخدم الباحث التصميم شبه التجريبي القائم على الاختبار القبلي والبعدي، طبق على المجموعتين التجريبية والضابطة، خضعت المجموعة التجريبية لتدريس مهارات الأداء الشفوي باستخدام القراءة المتكررة، ودرست المجموعة الضابطة المهارات ذاتها بالطريقة الاعتيادية كما في دليل المعلم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت بطاقة التقويم الأداء الشفوي، تكونت من (١٢) فقرة، ومن (٦) مجالات.

وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر استراتيجية التدريس في الأداء الشفوي لصالح القراءة المتكررة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لأثر الجنس والتفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس.

وقامت الجفّال (Aljaffal, 2018) بإعداد دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية القراءة المتكررة على طلاقة القراءة لطالب في الصف الرابع يبلغ من العمر ٩ سنوات، يدرس في إحدى المدارس الخاصة في دولة الإمارات العربية ولديه صعوبات في القراءة، تم استخدام أسلوب البحث الكمي في جمع البيانات باستخدام اختبار قبلي وبعدي، ثم تم تجميع وتحليل البيانات، وأشارت النتائج إلى أن القراءة المتكررة كانت فاعلة وذات نتائج إيجابية على الطلاقة القرائية، وأشارت إلى أن هذه الطريقة يمكن أن تكون مفيدة كمنهج لتحسين الطلاقة في القراءة ليس للطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم فقط، وإنما لجميع الطلاب مع اختلاف قدراتهم.

وبمطالعة الدراسات السابقة يلاحظ أنها في مجملها تناولت أثر القراءة المتكررة في تحسين طلاقة القراءة، واتبعت جميع الدراسات السابقة التي تم تناولها المنهج شبه التجريبي، وفي هذه الدراسة تم الاعتماد المنهج شبه التجريبي، وعلى عينة من طلبة الصف الخامس وهذا ما لم تعتمد الدراسات السابقة.

وشكلت الدراسات السابقة للباحثين المصدر الأساسي لكثير من المعلومات المهمة التي وجهتهما في دراستهما الحالية من حيث اختيار المشكلة وتحديد أهدافها ومنهجيتها ومجتمعها والإجراءات الملائمة لتحقيق أهدافها، إضافة إلى أن تلك الدراسات وجهتهما نحو العديد من البحوث والدراسات والمراجع المناسبة ومكنتها من تكوين تصور شامل عن الأطر النظرية التي ينبغي أن تشملها الدراسة الحالية، وكذلك في مناقشته للنتائج.

وقد تميزت الدراسة الحالية بموضوعها ومجتمعها وعينتها ومتغيراتها إذ إنها ركزت على أثر القراءة المتكررة في تنمية طلاقة القراءة الجهرية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي.

٢. مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من أهمية القراءة بشكل عام، والطلاقة في القراءة الجهرية، والاهتمام بها من قبل المؤسسات التعليمية والباحثين، إلا أنه ما زال هناك شكوى وضعف متناه من الطلاب في امتلاك الطلاقة في القراءة الجهرية في مراحل التعليم عامة، والمرحلة الأساسية الدنيا خاصة، ويتمثل هذا الضعف في عدم قدرة الطلبة على القراءة الجهرية السليمة، والبطء في القراءة، ومراعاة علامات الترقيم، وعدم فهم النص المقروء، وقد أشارت بعض الدراسات السابقة إلى وجود ضعف لدى الطلاب لا سيما طلاب المرحلة الأساسية الدنيا في مهارات القراءة الجهرية كدراسة كل من: (شنب وآخرين، ٢٠١٤؛ آل يعلى، ٢٠١٩)، لدى طلاب المرحلة الأساسية الدنيا.

ويؤكد ذلك أيضاً ما لاحظته الباحثة من خلال خبرته في الميدان التربوي من وجود ضعف في طلاقة القراءة الجهرية ومهاراتها، لدى طلاب المرحلة الأساسية الدنيا، وقد يرجع ذلك إلى أسباب كثيرة لعل أبرزها عدم اهتمام المعلمين بتنمية هذه المهارات، وإيلائها العناية الكافية، وتركيز اهتمامهم على الجانبين النحوي والصرفي، على حساب إتقان الطلاقة في مهارات القراءة الجهرية، وكذلك ما نتج عن جائحة كورونا على التعليم في العالم عامة، وفي الأردن خاصة، مما أدى إلى التحول للتعليم عن بعد الأمر الذي أدى إلى ضعف في طلاقة القراءة الجهرية، لدى الطلاب، ومن هنا يرى الباحث أهمية استخدام القراءة المتكررة (RR) لمعالجة هذا الضعف.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال التالي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في أداء طلاب الصف الخامس الأساسي على اختبار طلاقة القراءة الجهرية تعزى إلى طريقة التدريس (الاعتيادية، القراءة المتكررة)؟

٣. أهداف الدراسة وأهميتها

٣,١ أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر القراءة المتكررة في تنمية طلاقة القراءة الجهرية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي.

٣,٢ أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من الناحية النظرية، والعملية، والبحثية، حيث تتمثل الناحية النظرية بتبني الدراسة استراتيجية حديثة في تدريس طلاقة القراءة الجهرية، حيث نال قدرا كبيرا من الاهتمام من جانب الباحثين في هذا المجال، فضلا عن تقديمها خلفية نظرية كافية عن متغيراتها، فيما تتمثل الأهمية العملية في تطبيق طريقة مهمة وفاعلة في مجال تدريس طلاقة القراءة، إضافة إلى توجيه الممارسات المستقبلية للمعلمين من خلال عقد ورش تدريبية تتبنى المساهمة في تحسين طلاقة القراءة الجهرية وفق طروحات الدراسة، أما الأهمية البحثية فتتجلى في تمهيد الطريق أمام الباحثين في ميدان التعلم اللغوي لإجراء دراسات مستقبلية حول القراءة المتكررة، وتناول متغيرات أخرى ذات صلة، كالمرحلة الدراسية، والجنس وغيرهما.

٤. التعريفات الإجرائية

تشتمل الدراسة على التعريفات الإجرائية التالية:

طلاقة القراءة الجهرية

ويعرفها الباحث إجرائيا قراءة الطالب قراءة معبرة بسرعة ودقة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الاختبار الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

القراءة المتكررة (RR)

ويعرفها الباحث إجرائيا هي تطبيق تربوي قائم على قراءة طالب الصف الخامس الأساسي في مدرسة محنا الثانوية للبنين لمجموعة محددة من النصوص من (٣-٥) مرات للنص الواحد، حتى يصل إلى الوقت المحدد من الزمن للمهارة المطلوبة في القراءة، مراعيًا مهارات الطلاقة الجهرية، ومؤثراتها السلوكية.

٥. حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة لمدة ثمانية أسابيع، بواقع حصتين في الأسبوع في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢٢/٢٠٢١.
- **الحدود المكانية:** المتمثلة في المدارس التابعة لوزارة التربية في محافظة عجلون.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على أفراد مجموعتي الدراسة من طلاب الصف الخامس الأساسي البالغ عددهم (٤٤) طالبًا.
- **الحدود الأدائية:** والمتمثلة باختبار القراءة المتكررة الذي استخدمه الباحث، وما تحقق له من مؤشرات صدق وثبات.
- **الحدود الموضوعية:** والمتمثلة باستخدام طريقة القراءة المتكررة، وما تضمنته من إجراءات موجهة لتحسين طلاقة مهارات القراءة الجهرية.

٦. الطريقة

٦,١ منهج الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على اختيار مجموعتين متكافئتين من طلاب الصف الخامس الأساسي، الأولى تجريبية دُرست باستخدام القراءة المتكررة، والثانية ضابطة دُرست بالطريقة الاعتيادية. خضع أفرادهما لاختبار طلاقة القراءة الجهرية قبل تطبيق الدراسة وبعده.

٦,٢ أفراد الدراسة

تكون أفراد هذه الدراسة من (٤٤) طالباً من طلاب الصف الخامس الأساسي في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢)، المجموعة التجريبية، وعددها (٢٢) طالباً، في مدرسة محنا الأساسية للبنين الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة عجلون، والتي جرى اختيارها بالطريقة المتيسرة؛ لعمل الباحث فيها، حيث طبقت عليها استراتيجية القراءة المتكررة، والمجموعة الضابطة، في مدرسة عين جنا الثانوية للبنين، وعددها (٢٢) طالباً، والتي درست بالطريقة الاعتيادية.

٦,٣ متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

١. المتغير المستقل:

– طريقة التدريس، وله مستويان هما: القراءة المتكررة، والطريقة الاعتيادية.

٢. المتغير التابع:

– ويعبر عنه بأداء أفراد الدراسة على اختبار طلاقة القراءة الجهرية المعد لهذا الغرض.

٦,٤ أداة الدراسة: اختبار طلاقة القراءة الجهرية

لقياس أثر القراءة المتكررة في تنمية مهارات طلاقة القراءة الجهرية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي؛ أعد الباحث اختباراً موقفياً، وقد تضمن المهارات الفرعية الآتية:

١. مهارة السرعة والدقة: ومؤشرها عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة الواحدة.

٢. مهارة الفهم القرائي: ومؤشرها نسبة الفهم القرائي المتحقق من ١٠٠٪، وتغطيها ١٠ أسئلة من نوع الاختيار من متعدد.

٣. مهارة الأداء القرائي المعبر: وتتضمن خمسة مؤشرات سلوكية، هي: يقرأ بصوت واضح ومسموع، يراعي مواضع الفصل والوصل، يستخدم التعابير الجسمية المناسبة، يلون الصوت وفق الموقف والمعنى، يراعي علامات الترقيم المناسبة، وقد خصص لكل مؤشر خمس درجات.

❖ صدق اختبار طلاقة القراءة الجهرية

للتحقق من صدق المحتوى للاختبار فقد عرض بصورته الأولية على مجموعة من المختصين وذوي الخبرة في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وعدد من مشرفي اللغة العربية ومعلميها في الميدان التربوي، لإبداء الرأي فيه، حيث تم تزويد كل محكم بنسخة من الأداة، وتم تعديل وحذف وإضافة بعض الفقرات بناءً على آراء المحكمين وملحوظاتهم، وأجريت بعض التعديلات، التي تمثلت بتعديل بعض فقرات الاختيار من المتعدد، وبدائلها. كما تم التحقق من صدق البناء لاختبار نسبة الفهم القرائي بحساب معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار كمؤشر على ذلك، ويُبين جدول (١) مستويات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار.

جدول (١): مستويات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار نسبة الفهم القرائي

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠,٦٢	٠,٣٣
٢	٠,٦٢	٠,٣٣
٣	٠,٥٧	٠,٦٧
٤	٠,٣٨	٠,٣٣
٥	٠,٢٩	٠,٥٠
٦	٠,٥٧	٠,٥٠
٧	٠,٧٦	٠,٣٣

٨	٠,٦٢	٠,٦٧
٩	٠,٦٧	٠,٦٧
١٠	٠,٥٢	٠,٣٣

يُتَّضح من النتائج في الجدول (١) أنَّ مستويات الصَّعوبة لفقرات اختبار نسبة الفهم القرأني قد تراوحت بين (٠,٢٩ - ٠,٧٦)، وتراوحت قيم معاملات التمييز للفقرات بين (٠,٣٣-٠,٦٧)، وهذه القيم تشير إلى جودة بناء الاختبار وصلاحيته لأغراض هذه الدراسة لانسجامها مع الإحصائيات المقترحة من قبل (عودة، ٢٠١٠).

❖ ثبات اختبار طلاقة القراءة الجهرية

للتَّحقق من ثبات اختبار طلاقة القراءة الجهرية للعينة الاستطلاعية؛ حسب معامل ثبات المصححين لمهارة السرعة والدقة، ولمهارة الأداء القرأني المعبر باستخدام معادلة كوبر: معامل ثبات المصححين = عدد مرات الاتفاق/ عدد مرات الاتفاق+ عدد مرات الاختلاف $\times 100$ ، وبلغت قيمة معامل الثبات المحسوبة بهذه المعادلة لمهارة السرعة والدقة (٠,٩٧)، ولمهارة الأداء القرأني المعبر (٠,٩٣)، وحسب كذلك معامل ثبات الإعادة لاختبار نسبة الفهم القرأني؛ إذ طُبِّق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدَّراسة، تكونت من (٢١) طالباً، ثم أعيد تطبيقه على أفراد العينة نفسها بعد مرور أسبوعين من التَّطبيق الأول، حيث حسب معامل الارتباط بين التَّطبيقات: الأول والثاني باستخدام معادلة بيرسون، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩٤). وهذه القيم تشير إلى جودة بناء الاختبار وصلاحيته لأغراض هذه الدراسة.

❖ تكافؤ المجموعتين

للتَّحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)؛ حسب المتوسطن الحسابي والانحراف المعياري لأداء أفراد الدراسة على اختبار طلاقة القراءة الجهرية القبلي مجتمعة، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، والقراءة المتكررة)، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار طلاقة القراءة الجهرية القبلي مجتمعة وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، والقراءة المتكررة)

طريقة التدريس	الإحصائي	طلاقة القراءة الجهرية ككل (القياس القبلي)
الطريقة الاعتيادية	المتوسط الحسابي	١٢٦,٧٧
	عدد الأفراد	٢٢
	الانحراف المعياري	٣٧,٣٩
القراءة المتكررة	المتوسط الحسابي	١٤١,٧٣
	عدد الأفراد	٢٢
	الانحراف المعياري	٣٦,٩٥
الكلي	المتوسط الحسابي	١٣٤,٢٥
	عدد الأفراد	٤٤
	الانحراف المعياري	٣٧,٥١

يتبين من الجدول (٢) وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات طلاقة القراءة الجهرية القبلي مجتمعة، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، والقراءة المتكررة)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق الظاهري وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، والقراءة المتكررة)؛ استخدم تحليل التباين الأحادي، وذلك كما هو مبين في الجدول (٣).

جدول (٣): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد الدراسة على اختبار طلاقة القراءة الجهرية القبلي مجتمعة، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، والقراءة المتكررة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٢٤٦٠,٠٢٣	١	٢٤٦٠,٠٢٣	١,٧٨٠	٠,١٨٩
داخل المجموعات	٥٨٠٤٠,٢٢٧	٤٢	١٣٨١,٩١٠		
الكلي	٦٠٥٠٠,٢٥٠	٤٣			

يُلاحظ من النتائج في الجدول (٣) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة القبلي على اختبار طلاقة القراءة القبلي مجتمعة تعزى إلى متغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، والقراءة المتكررة)، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية للاختبار (١٨٩)، وهي أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق الدراسة.

❖ تصحيح اختبار طلاقة القراءة الجهرية

صححت إجابات الطلاب على اختبار طلاقة القراءة الجهرية، باستخدام بطاقة ملاحظة من الباحث ومعلم آخر، وحسب معامل ثبات الاتفاق بين المصححين.

٦,٥ إجراءات الدراسة

- هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر استخدام القراءة المتكررة في تنمية مهارات طلاقة القراءة الجهرية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في محافظة عجلون، وللإجابة عن سؤال الدراسة تمّ اتباع الإجراءات الآتية:
- الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة لتحديد مشكلة الدراسة وأهميتها، وإعداد أداة الدراسة والتحقق من دلالات صدقها وثباتها.
- اختيار الوحدات الدراسية المراد تدريسها من كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، وإعداد الخطط الدراسية (دليل المعلم) لهذه الوحدات وفق خطوات وإجراءات القراءة المتكررة، وتحكيمها من ذوي الاختصاص.
- اختيار مدارس عينة الدراسة بالطريقة العشوائية المتيسرة.
- استخراج كتاب لتسهيل مهمة الباحث من جامعة اليرموك، ثمّ الحصول على كتاب تسهيل مهمة الباحث من مديرية تربية محافظة عجلون، وتسليمه لمديري المدارس المعنيين لتسهيل مهمة الباحث وتطبيق أدواته.
- تطبيق اختبار طلاقة القراءة الجهرية القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة للحصول على نتائج التكافؤ بين هاتين المجموعتين وقد استغرق تطبيق الاختبار مدة أسبوعاً.
- تدريس طلاب المجموعة التجريبية وفق استراتيجية القراءة المتكررة، وتدريب طلاب المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم في العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١. وقد استغرقت مدة التطبيق شهرين، بواقع حصتين أسبوعياً.
- تطبيق اختبار طلاقة القراءة الجهرية على مجموعتي الدراسة كاختبار بعدي ومقارنة أداء المجموعتين على الاختبارين القبلي والبعدي.
- استخدام برنامج الرزمة الإحصائية SPSS لتحليل البيانات، والتوصل إلى نتائج الدراسة، ومناقشتها في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، وحسب وجهة نظر الباحث، ثم اقتراح التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

٦,٦ المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤال الدراسة؛ حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على اختبار مهارات طلاقة القراءة الجهرية مجتمعة تبعاً لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، والقراءة المتكررة)، وتمّ استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (1-Way ANCOVA)، متبوعاً باختبار بونفيروني لتحديد قيمة الفرق الدال إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لعلامات أفراد الدراسة البعدي على الاختبار ككل وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، والقراءة المتكررة)، واتجاهها. كما تم احتساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات طلاقة القراءة الجهرية (مهارة السرعة والدقة، ومهارة الفهم القرائي، ومهارة الأداء القرائي المعبر) البعدي، وذلك تبعاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، والقراءة المتكررة)، واستخدم تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA)، متبوعاً باختبار بونفيروني لتحديد قيمة الفرق الدال إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لعلامات أفراد الدراسة البعدي على الاختبار ككل وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، والقراءة المتكررة)، واتجاهها، ولإيجاد فاعلية طريقة التدريس (الاعتيادية، والقراءة

المتكررة) على اختبار مهارات طلاقة القراءة الجهرية مجتمعة، ومنفردة تم احتساب حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع إيتا (Eta Square).

٧. نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر القراءة المتكررة في تنمية طلاقة القراءة الجهرية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفق سؤالها الذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في أداء طلاب الصف الخامس الأساسي على اختبار طلاقة القراءة الجهرية تُعزى إلى طريقة التدريس (الاعتيادية، والقراءة المتكررة)؟" للإجابة عن سؤال الدراسة؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار طلاقة القراءة الجهرية مجتمعة، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، والقراءة المتكررة)، والجدول (٤) يبين ذلك:

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار طلاقة القراءة الجهرية القبلي والبعدي مجتمعة وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، القراءة المتكررة)

طريقة التدريس	الإحصائي	مهارات طلاقة القراءة الجهرية ككل (القياس القبلي)	مهارات طلاقة القراءة الجهرية ككل (القياس البعدي)
الاعتيادية	المتوسط الحسابي	١٢٦,٧٧	١٣٠,٣٦
	عدد الأفراد	٢٢	٢٢
	الانحراف المعياري	٣٧,٣٩	٣٥,٩٢
القراءة المتكررة	المتوسط الحسابي	١٤١,٧٣	١٦٣,٥٠
	عدد الأفراد	٢٢	٢٢
	الانحراف المعياري	٣٦,٩٥	٣٩,٣٣
الكلي	المتوسط الحسابي	١٣٤,٢٥	١٤٦,٩٣
	عدد الأفراد	٤٤	٤٤
	الانحراف المعياري	٣٧,٥١	٤٠,٨٢

يتبين من الجدول (٤) وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على اختبار طلاقة القراءة الجهرية البعدي مجتمعة، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (القراءة المتكررة، والاعتيادية)، ويهدف عزل (حذف) الفروق القبلية في أداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات طلاقة القراءة الجهرية مجتمعة، ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفرق الظاهري وفقاً لمتغير الدراسة طريقة التدريس (القراءة المتكررة، والاعتيادية)، استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (1-Way ANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (٥).

جدول (٥): نتائج تحليل التباين المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار طلاقة القراءة الجهرية البعدي مجتمعة، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، والقراءة المتكررة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ق	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الاختبار البعدي)	٥٧٠٠٤,٠٧٥	١	٥٧٠٠٤,٠٧٥	٩٠٤,٩٩٦	٠,٠٠٠	٠,٩٥٧
المجموعة (طريقة التدريس)	٣٥٤٠,١٤٨	١	٣٥٤٠,١٤٨	٥٦,٢٠٣	٠,٠٠٠	٠,٥٧٨
الخطأ	٢٥٨٢,٥١٦	٤١	٦٢,٩٨٨			
المجموع المعدل	٦٣١٢٦,٧٣٩	٤٣				

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب في الجدول (٥) يتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة البعدي على اختبار طلاقة القراءة الجهرية

مجتمعة تعزى إلى متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، والقراءة المتكررة)، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية للاختبار البعدي وفقاً لطريقة التدريس (0,000)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0,05$).

ولتحديد قيمة الفرق الدال إحصائياً بين المتوسطين الحسابيين لعلامات أفراد الدراسة البعدي على الاختبار ككل وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، والقراءة المتكررة)، واتجاه الفرق لصالح أي من المجموعتين، استخدمت المقارنات البعدية باختبار بونفيريوني (Bonferoni)، حيث حسب المتوسطان المعدلان لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (٦).

جدول (٦): نتائج اختبار بونفيريوني (Bonferoni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار مهارات طلاقة القراءة الجهرية البعدي مجتمعة، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، والقراءة المتكررة)

طريقة التدريس	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين	الدلالة الإحصائية
الطريقة الاعتيادية	١٣٧,٧٧٤	٢,٤٤٣	١٨,٣١٦	*0,000
القراءة المتكررة	١٥٦,٠٩	٢,٤٤٣		

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0,05$).

تشير النتائج في الجدول (٦) إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0,05$) على اختبار طلاقة القراءة الجهرية ككل بين أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية.

ولإيجاد فاعلية طريقة التدريس (الاعتيادية، والقراءة المتكررة) على اختبار طلاقة القراءة الجهرية ككل، تم احتساب حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع إيتا (Eta Square)، والجدول (٨) يبين أنه يساوي (0,٥٧٨)، وهذا يعني أن متغير طريقة التدريس (القراءة المتكررة) فسر ما يقارب (٥٨%) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار طلاقة القراءة الجهرية ككل.

ولمزيد من المعلومات حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على كل مهارة من مهارات اختبار طلاقة القراءة الجهرية، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، والقراءة المتكررة)، والجدول (٧) يبين ذلك:

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات اختبار طلاقة القراءة الجهرية القبلي والبعدي منفردة وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، والقراءة المتكررة)

طريقة التدريس	الإحصائي	مهارات طلاقة القراءة الجهرية (القياس القبلي)						مهارات طلاقة القراءة الجهرية (القياس البعدي)		
		مهارة السرعة والدقة	مهارة الفهم القرائي	مهارة الأداء القرائي المعبر	مهارة السرعة والدقة	مهارة الفهم القرائي	مهارة الأداء القرائي المعبر	مهارة السرعة والدقة	مهارة الفهم القرائي	مهارة الأداء القرائي المعبر
الطريقة الاعتيادية	المتوسط الحسابي	٧٢,٠٩	٤١,٨٢	١٢,٨٦	٧٢,٧٣	٤٣,٩١	١٣,٧٣			
	عدد الأفراد	٢٢	٢٢	٢٢	٢٢	٢٢	٢٢			
	الانحراف المعياري	٢٣,٥١	١٢,٢٠	٣,٦٦	٢٢,٨٩	١٢,٢٢	٣,٣٨			
القراءة المتكررة	المتوسط الحسابي	٨١,٠٩	٤٦,٨٢	١٣,٨٢	٩٤,٠٠	٥٢,٨٢	١٦,٦٨			
	عدد الأفراد	٢٢	٢٢	٢٢	٢٢	٢٢	٢٢			
	الانحراف المعياري	٢٣,٢٧	١٢,١١	٣,١٣	٢٦,٨٢	١٢,٤٦	٢,٩٧			

المتوسط الحسابي	٧٦,٥٩	٤٤,٣٢	١٣,٣٤	٨٣,٣٦	٤٨,٣٦	١٥,٢٠
عدد الأفراد	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤
الانحراف المعياري	٢٣,٥٦	١٢,٢٨	٣,٤٠	٢٦,٨٩	١٣,٠٠	٣,٤٨

يتبين من الجدول (٧) وجود فروق ظاهرية بين المتوسط الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات طلاقة القراءة الجهرية البعدي منفردة، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (القراءة المتكررة، والاعتيادية)، وبهدف عزل (حذف) الفروق القبلية في أداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات طلاقة القراءة الجهرية، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقاً لمتغير الدراسة طريقة التدريس (القراءة المتكررة، والاعتيادية)، فقد استخدم تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (٨).

جدول (٨): نتائج تحليل التباين المتعدد المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار مهارات طلاقة القراءة الجهرية البعدي منفردة، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، والقراءة المتكررة)

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الاختبار البعدي)	مهارة السرعة والدقة	١٥٨٤,٩٤٦	١	١٥٨٤,٩٤٦	٦٢,٨٠٨	*٠,٠٠٠	٠,٦١٧
Hotelling's Trace= ٣,٢٣٦	مهارة الفهم القرائي	١٨١,٦٩٣	١	١٨١,٦٩٣	٩,٦٦١	*٠,٠٠٤	٠,١٩٩
Wilks' Lambda= ٠,٢٣٦	مهارة الأداء القرائي المعبر	٥٢,٠٤١	١	٥٢,٠٤١	٤٦,٤٨٨	*٠,٠٠٠	٠,٥٤٤
الدلالة الإحصائية = ٠,٠٠٠							
الخطأ	مهارة السرعة والدقة	٩٨٤,١٥٣	٣٩	٢٥,٢٣٥			
	مهارة الفهم القرائي	٧٣٣,٤٦٥	٣٩	١٨,٨٠٧			
	مهارة الأداء القرائي المعبر	٤٣,٦٥٩	٣٩	١,١١٩			
الكلي المعدل	مهارة السرعة والدقة	٢٥٦٩,٠٩٩	٤٣				
	مهارة الفهم القرائي	٩١٥,١٥٧	٤٣				
	مهارة الأداء القرائي المعبر	٩٥,٧٠٠	٤٣				

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب في الجدول (٨) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = ٠,٠٥$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على اختبار طلاقة القراءة الجهرية منفردة تعزى إلى متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، والقراءة المتكررة)، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية للاختبار البعدي وفقاً لطريقة التدريس على الترتيب (٠,٠٠٠، ٠,٠٠٤، ٠,٠٠٠)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = ٠,٠٥$).

ولتحديد قيمة الفرق الدال إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لعلامات أفراد الدراسة البعدي على اختبار مهارات طلاقة القراءة الجهرية منفردة وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، والقراءة المتكررة)، واتجاه الفروق لصالح أي من المجموعتين، استخدمت المقارنات البعدية باختبار بونفيروني (Bonferroni)، حيث حسبت المتوسطات الحسابية المعدلة لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (٩).

جدول (٩): نتائج اختبار بونفيريوني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار مهارات طلاقة القراءة الجهرية البعدي منفردة، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، والقراءة المتكررة)

المهارة	طريقة التدريس	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين	الدلالة الإحصائية
مهارة السرعة والدقة	الطريقة الاعتيادية	٧٧,٢٣	١,٥٤٨	١٢,٢٦٨	*,٠,٠٠٠
	القراءة المتكررة	٨٩,٤٩٧	١,٥٤٨		
مهارة الفهم القرائي	الطريقة الاعتيادية	٤٦,٢٨٧	١,٣٣٦	٤,١٥٤	*,٠,٠٠٠
	القراءة المتكررة	٥٠,٤٤	١,٣٣٦		
مهارة الأداء القرائي المعبر	الطريقة الاعتيادية	١٤,٠٩٣	٠,٣٢٦	٢,٢٢٣	*,٠,٠٠٠
	القراءة المتكررة	١٦,٣١٦	٠,٣٢٦		

*دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = ٠,٠٥$).

تشير النتائج في الجدول (٩) إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = ٠,٠٥$) على اختبار مهارات طلاقة القراءة الجهرية منفردة بين أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية.

ولإيجاد فاعلية طريقة التدريس (الاعتيادية، والقراءة المتكررة) على اختبار طلاقة القراءة الجهرية منفردة، حسب حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع إيتا (Eta Square)، والجدول (٨) يبين أن قيمة حجم الأثر لكل مهارة من المهارات الثلاثة على الترتيب (مهارة السرعة والدقة، ومهارة الفهم القرائي، ومهارة الأداء القرائي المعبر) تساوي (٠,١٩٩)، (٠,٥٤٤)، وهذا يعني أن متغير طريقة التدريس (القراءة المتكررة) فسر ما يقارب (٦٢%) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارة السرعة والدقة، وفسر ما يقارب (٢٠%) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارة الفهم القرائي، وما يقارب (٥٤%) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارة الأداء القرائي المعبر.

٧,١ مناقشة النتائج

أظهرت النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) بين متوسطات أداء طلاب المجموعتين (التجريبية، والضابطة)، على اختبار طلاقة القراءة الجهرية ككل، وعلى كل مهارة فرعية، وكل مؤشر من المؤشرات السلوكية مدار البحث، تعزى إلى متغير طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة (القراءة المتكررة)، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست وفق (الطريقة الاعتيادية)، مما يدل على فاعلية طريقة القراءة المتكررة في تنمية طلاقة القراءة الجهرية ومؤشراتها السلوكية، ويظهر ذلك من خلال الدلالة العملية (حجم الأثر) لمتغير طريقة التدريس على اختبار طلاقة القراءة الجهرية البعدي ككل حيث بلغ (٠,٥٧٨)؛ مما يدل على أن (٥٨%) من التباين في درجات الطلاب على اختبار طلاقة القراءة الجهرية البعدي ككل عائد للتباين في طريقة التدريس.

فقد كشفت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية في أدائها على مهارة السرعة والدقة التي تشمل مؤشر "عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة"، ويظهر ذلك من خلال الدلالة العملية (حجم الأثر) لمتغير طريقة التدريس على هذه المهارة حيث بلغ (٠,٦١٧)؛ مما يدل على أن (٦٢%) من التباين في درجات الطلاب على هذه المهارة، عائد للتباين في طريقة التدريس.

ويعزو الباحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفق القراءة المتكررة على مؤشر "عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة" إلى الفرص التدريسية التي وفرتها لهم هذه الطريقة، لممارسة الأداء القرائي أكبر عدد من المرات؛ بهدف الوصول إلى مستوى معقول من امتلاك آليات القراءة الميكانيكية وإتقانها، حيث أتاحت القراءة المتكررة زيادة فرصة معدلات سرعتهم القرائية مرة بعد الأخرى، عبر الطلب إليهم مقارنة معدلات السرعة والدقة لديهم بعد كل مرة من خلال توقيت هذه القراءات، وحساب عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في كل مرة، وقد أدت هذه الإجراءات إلى خلق جو من

التنافس بين أفراد المجموعة؛ للوصول إلى أكبر عدد ممكن من الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة، وأكد لوجان (Logan, 1997) على أثر التدريس على الطلاقة، حيث أشار إلى أن هذا الأثر ينتقل من النصوص التي يتم التدرب عليها إلى النصوص الأخرى.

وفيما يتعلق بتفوق المجموعة التجريبية في أدائها على مهارة "نسبة الفهم المتحقق" ويظهر ذلك من خلال الدلالة العملية (حجم الأثر) لمتغير طريقة التدريس على هذه المهارة حيث بلغ (٠,١٩٩)؛ مما يدل على أن (٢٠٪) من التباين في درجات الطلاب على هذه المهارة، عائد للتباين في طريقة التدريس، ويعزو الباحث السبب إلى تحسن مهارات أفراد هذه المجموعة في فك الرموز، ووصولهم إلى مستوى القراءة الآلية، واهتمامهم أكبر قدر من الانتباه لعملية الفهم القرائي، والوصول إلى المعنى من النص المقروء.

ويتفق هذا التفسير مع طروحات كل من ليبرج وصامويلز (Laberge & Samuels, 1974) حول النظرية الآلية في معالجة المعلومات، التي تؤكد وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين امتلاك مهارات القراءة الآلية ونسبة الفهم المتحقق، والجسر الذي يربط بين تعرف الكلمة والفهم (Carnine et al, 2006)، ومع تفسير بعض الباحثين الذين رأوا أن القراءة الأكثر طلاقة يقومون بتقسيم الكلمات إلى وحدات لغوية أكبر، وتدعم الفهم أكثر من تلك الوحدات التي يقسمها القراء الأقل طلاقة (Kuhn et al., 2006).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي أكدت وجود علاقة ارتباطية بين متغيري طلاقة القراءة والفهم القرائي مثل دراسة (آل يعلى، ٢٠١٩)، ودراسة الجفّال (Aljaffal, 2018) التي أكدت على أن القراءة المتكررة كانت أكثر فاعلية من إنتاج الأسئلة في تحسين مهارات طلاقة القراءة والفهم القرائي.

وأظهرت النتائج أيضا تفوق المجموعة التجريبية في أدائها على المؤشرات الدالة على مهارة الأداء القرائي المعبر التي تشمل: (تلوين الصوت وفق الموقف والمعنى أو التنغيم، ومراعاة مواضع الوصل والفصل، ووضوح الصوت، واستخدام التعابير الجسمية المناسبة، ومراعاة علامات الترقيم المناسبة)، ويبدو ذلك من خلال الدلالة العملية (حجم الأثر) لمتغير طريقة التدريس على هذه المهارة حيث بلغ (٠,٥٤٤)؛ مما يدل على أن (٥٤٪) من التباين في درجات الطلاب على هذه المهارة، عائد للتباين في طريقة التدريس.

ويفسر الباحثان هذا التفوق إلى أن أفراد المجموعة التجريبية تلقوا التدريبات مباشرة على هذه المؤشرات جميعها، عبر المواقف الواردة في نصوص القراءة المتكررة، ومحاكاة هذه النماذج في مواقف القراءة المختلفة، حيث تم التأكيد على تقديم نماذج للأداء القرائي المعبر بجانبه الصوتي والحركي، من المعلم أولاً، ثم من نفس الطلاب أنفسهم أكثر من مرة، حتى يصلوا إلى درجة مقبولة من الأداء المناسب، ويعود سبب تحقيق هذا الأداء؛ ما تميزت به نصوص القراءة المتكررة من طرافة وتشويق ومتعة، إضافة إلى قصرها، وتنوعها واشتمالها على مواقف تمثيلية، ثم استثمارها للتدرب على مؤشرات مهارة الأداء القرائي المعبر بشكل عام، ومؤثري تلوين الصوت وفق المعنى، واستخدام الحركات الجسمية المناسبة بشكل خاص، ويتفق هذا التفسير مع ما تراه (عبابنة، ٢٠٠٨)، من أن تقديم النماذج اللغوية الشفوية من المعلم أو من الطالب لأقرانه يؤثر في المتلقي، ويساعده في ممارسة أشكال التقليد والمحاكاة في الأداء اللغوي بشقيه الصوتي والحركي.

ويعزو الباحث هذا التحسن في أداء طلاب المجموعة التجريبية على مؤشرات الأداء القرائي المعبر، إلى التغذية الراجعة التي تلقوها، والتقييم الذي خضعوا له من المعلم، وزملائهم في نهاية كل حصة باستخدام بطاقة الملاحظة، حيث أبدى الطلاب تنافسا كبيرا في تمثيل بعض المواقف التي تتطلب هذا النوع من الأداء القرائي بشكل متقن.

٨. التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحثون بالآتي:

١. توجيه القائمين على تأليف مناهج اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم إلى تضمين القراءة المتكررة في تدريس اللغة بشكل عام، والقراءة بشكل خاص.
٢. توظيف تقنيات القراءة المتكررة بصورها المتعددة في غرفة الصف لمعالجة الضعف في مهارات القراءة.
٣. إجراء دراسات مشابهة لموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية الأخرى مثل الجنس.

٤. تأكيد أهمية مهارات طلاقة القراءة (السرعة والدقة، والفهم القرائي، والأداء القرائي المعبر) عند تنفيذ طريقة القراءة المتكررة.

بيان تضارب المصالح

يقر جميع المؤلفين أنه ليس لديهم أي تضارب في المصالح.

المراجع

- آل يعلى، هاني. (٢٠١٩). أثر استراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم [رسالة غير منشورة ماجستير]. جامعة نجران، كلية التربية.
- بوند، جاي وتنكر، ميلر وواسن، بربارا. (١٩٨٣). **الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه**. (محمد منير مرسي وإسماعيل أبو العزايم، مترجم). القاهرة: عالم الكتب.
- حسام الدين، كريم. (٢٠٠١). **الإشارات الحسية: دراسة لغوية لظاهرة استعمال أعضاء الجسم في التواصل**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- شنب، محمد ويونس، ناريمان ومساعدة، منى وعلياء، هبة وكمال، هبة. (٢٠١٤). درجة إتقان مهارة القراءة لدى طلبة الصفوف الثلاث الأساسية الأولى في تجمع مدارس الأميرة تغريد الاستكشافية بمديرية تربية لواء القويسمة. **مديرية التربية والتعليم للواء القويسمة، وزارة التربية والتعليم الأردنية، من الموقع:** <http://www.moe.gov.jo/ar/node/16328>
- عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (٢٠٠٩). **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، إربد، الأردن: عالم الكتاب الحديث.
- عبابنة، إيمان. (٢٠٠٨). **أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصل في تنمية مهارات الإلقاء لدى طلبة الصف الخامس الأساسي** [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك، الأردن.
- عبد العظيم، مريم. (٢٠٢١). **فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على القراءة التشاركية والقراءة المتكررة في تنمية الطلاقة القرائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي ذوات صعوبات القراءة** [أطروحة دكتوراه منشورة]. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، ١٢ (٤١)، ١٣١-١٥٨.
- عطية، محسن. (٢٠١٤). **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**. عمان: دار المناهج للنشر.
- علي، نجاة. (١٩٩٦). **فن الإلقاء بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- عوذة، أحمد. (٢٠١٠). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. ط٤، عمان، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- محيسن، محمد. (١٩٩٢). **الكشف عن أحكام الوقف والوصل في العربية**. بيروت، لبنان: دار الجبل.
- المقداي، سائد. (٢٠١٨). **أثر استراتيجية القراءة المتكررة للنصوص الشعرية والنثرية في تحسين الأداء الشفوي لدى طلاب الصف الخامس الأساسي** [أطروحة دكتوراه منشورة]. **مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، الجامعة الأردنية**، ٤٥ (٤)، ٥٨٥-٥٩٩.
- نصر، حمدان. (١٩٩٢). **معدل السرعة في القراءة الضامنة لدى تلاميذ نهاية الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في البحرين**. **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، (١٩)، ٨٦-١٥١.
- وزارة التربية والتعليم. (١٩٨٧). **مشروع منهاج اللغة العربية للمرحلة الإلزامية**. الأردن، عمان: مديرية المناهج والكتب.

References

- Alanazi, M. H. (2020). Effect of Repeated Reading Strategy on the Reading Anxiety and Reading Fluency of Female English as a Foreign Language (EFL) University Students. *Journal of the Humanities Sciences*, (7), 179-191.

- Al Jaffal, F. (2014). **The Effect of Repeated Reading Strategy on Oral Reading Fluency of a Fourth Grade Student with Reading Difficulties** [Unpublished Master's Theses]. https://scholarworks.uaeu.ac.ae/all_theses/7
- Arya, P, K. and Kippy, M. (1995). **Creating Fluent reader: A comparison of Two Teaching Strategies for dysfluent readers** paper presented to the 45th annual Meeting of the National reading conference. New Orleans.
- Berninger, A., Vermeulen, D & Fulton, C. (2006). **Paths to reading comprehension in at risk second- grade reading.** *Journal of Learning Disabilities*, 39 (4), 334-351.
- Brazil, D., Malcolm, C., & Catherine, J. (1981). **Discourse intonation and Language Teaching.** Longman Group Limited. Longman House.
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kameenui, E. J., Traver, S. G. & Jungiohaun, K. (2006). **Teaching Struggling and at-Risk Readers.** Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Chang, A. (2012). **Improving Reading Rate Activities for EFL Student: timed reading and repeated oral reading.** *Reading in Foreign Language*, 24(1), 56-83.
<http://www.Eric.Ed.gov/> ISSN 1539-0578.
- Cohen, J. (2011). **Building Fluency Through the Repeated Reading Method.** *English Teaching Forum*, 49(3), 20-27.
- Dowhower. S. (1989). **Repeated Reading Research into Practice.** *The Reading Teacher*, (42), 502-507.
- Egmon, B. (2007). **The Effect of Fluency on Reading comprehension** [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Houston, PROQUEST. (UMI NO3309545). Retrieved 20 October 2008. From: <http://www.Proquest.Com>.
- Farhat, H. (2000). **Body Language: Actions Speak Louder Than Words.** *Tishreen University Journal for Studies and Scientific Research - Arts and Humanities Science Series*. (22), 67-77.
- Ferrara, S. (2005). **Reading Fluency and self efficacy: a case study.** *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(3), 215-231.
- Hudson, R. (2005). **Reading Fluency assessment and instruction: what, why, and how.** *Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Hudson, R.F., Lan, H.B., & Pullen, P.C. (2005). **Reading Fluency assessment and instruction: what, why, and how.** *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Khalil I. (2021). **The Effect of Using Repeated Reading Strategy on Students Faulty Pronunciation.** *Journal of Al-Farhadi's Arts*, Tikrit University, 13(46), 440-448.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S.A. (2002). **Fluency: a review development and remedial practices.** *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- Kuhn, M.R., Shewanenflugel, P.J., Morris, R.D., Morrow, L. M., Woo, D.G., Meisinger, E.B., Sevcik, R.A., Bradley, B. A., Stahl, S.A. (2006). **Teaching Children to become fluent and automatic readers.** *Journal of Literacy Research*, 38(4), 357-387.

- Jiang, X. (2016). **The role of oral reading fluency in ESL reading comprehension among learners of different first language backgrounds.** *Reading Matrix: An International Online Journal*, 16(2), 227-242.
- Laberge, D., & Samuels, S.J. (1974). **Toward a theory of automatic information processing in reading.** *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lassalle, A. (1999). **Bimodal Presentation of text, Passage Previewing, and repeated reading: effects on reading accuracy, Fluency, and comprehension.** *Dissertation Abstracts International*, 60(104),1880-1890.
- Logan, G.D. (1997). **Automaticity and reading: perspectives from the instance theory of automaticity.** *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13, 123-146.
- Lyon, G.R. (1998). **Overview of reading and Literacy initiatives.** *Statement to committee on labor and Resources*.
- Meyer, M, Felton, R. (1999). **Repeated reading to enhance fluency: old approaches and new directions.** *Journal of Learning Disabilities*, 32(4), 283-306.
- National Reading panel_NRP. (2000). **Teaching children to read: an evidence-based asses of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.** *Washington, D.C: National Institute of children Health and Human Development*.
- National Center for Educational Statistics-NCES. (2002). **National Assessment of Educational Progress: The Nations Report Card.** Retrieved 25 Nov 2008 from: <http://www.nces.ed.gov/nationsreportcard/naepdata/search.asp>.
- Samuels, S.J. (1979). **The method of repeated readings.** *The reading teacher*, 32(4), 403-408.
- Pikulski, J., & Chard, D. (2005). **Fluency: bridge between decoding and reading comprehension.** *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Rasinski, T.V. (2003). **The fluent reader: oral. reading strategies for building word recognition, Fluency, and comprehension.** New York: Scholastic.
- Rasinski, T.V. (2004). **Fluency is Fundamental.** *Instructor*, 113(4), 16-20.
- Reutzel, R. & Juth, S. (2014). **Supporting the development of silent reading fluency: An evidence-based framework for the intermediate grades (3-6).** *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 27-46.
- Stout, Tamara Worrell. (1998). **An investigation of the effects of a repeated reading intervention On the Fluency and comprehension of students with language learning disabilities (Doctoral Dissertation Georgia State University, 1997).** *Dissertation Abstracts International*, 58(8),3089-3099.