جامعة مؤتة
كليّة الدراسات العليا

أثر برنامج القراءة بطلاقة على دافِعيَّة التعلّم لَدى طَلَبَة الصّف الثَّاني الأساسيّ

إعداد الطالبة
منى حسين عليان العونة

إشراف
الدكتورة: وجدان خليل الكركي

رسالة مقدمة إلى كلية الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في علم النفس التّربويّ / قسم علم النّفس
جامهة مؤتة، 2020

الآراءُ الواردَةُ في الرسالةِ الجامعيَّةِ لا تُعبر
بالضرورةِ عن وجهةِ نظرِ جامعةِ مؤتة

MUTAH UNIVERSITY

College of Graduate Studies

جامعة مؤتة

كلية الدراسات العليا

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب منى حسين عليان العونه

والموسومة بـ: اثر استخدام برنامج القراءة بطلاقة في تنمية دافعية التعلم لدى طلبة الصف الثاني

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي

القسم: علم النفس التربوي في تاريخ ٢٠٢٠/١٢/٢٩

من الساعة ١٢ إلى الساعة ٢ قرار رقم

أعضاء اللجنة:		التوقيع
د. وجدان خليل عبدالعزيز الكركي	مشرفا ومقررا	
د. صبري حسن خليل الطراونه	عضوا	
د. احمد عبدالله جعفر الطراونه	عضوا	
د. جعفر كامل الربابعة	عضو خارجي	

عميد كلية الدراسات العلي

أ.د عمر المعايطة

جامعة مؤتة

كلية الدراسات العليا

الإهداء

إلى مَن أَضاءَ لي الدَّرب بحباتِ عَرق جَبينه ومن عَلّمَني الصّبر والمثابرة (والدي الحَبيب)

إلى مُعلمَتي الأولى، مَن زرعت حُب الله في قُلبي والأخلاقَ الحَسنة، وَجعلتني أُؤمن بنفسي وَأسعى لرسم أحلامي أُمّي(الْحَبيبة).

إلى مَن أَشدد بهم أزري، إخوتي(محمد، محمود، أحمد، علي)

إلى كلّ مُعلم وَمعلمة بذلوا أعمارهم في التعليمِ والعطاء.

إلى مَن سرنا سويًا ونحن نَشق الطريقَ معًا نحو النّجاح والابداع ، إلى من تَكاتَفنا يدا بيد لنقطف زهرة تعلمنا الى

صديقاتي وزميلاتي

الباحثة

منى العونة

الشكر والتقدير

الشكرُ للهِ جلَّ وعلا،،

بدايةً، لا يسعني في هذا الوقت إلا أن أتقدمَ بجزيلِ شكري وتقديري إلى مشرفتي الدكتورة وجدان خليل الكركي لإتاحته الفرصةَ لي للاستفادةِ من خبرتِها الواسعة، ولما منحتني من علمِها ووقتِها وجهدِها وسموِّ أخلاقِها.

وعظيمُ الامتنانِ إلى لجنةِ المناقشة الذين وافقوا على مناقشة أطروحتي؛ لكي أنهلَ من علمهم الغزير وخبرتهم الواسعة ممثلةً بالدكتور صبري الطراونة عضواً الذي عرفناه مصباحاً منيراً في حدائقِ العلمِ ودروب المتعلمين، فلك مني وافر التقدير، والدكتور أحمد الطراونة عضواً كما عرفناه مجدا مخلصا للعلم وذخراً للمتعلمين، لك خالص دعائي بالتوفيقِ والتقدّم، والدكتور جعفر الربابعة عضواً خارجياً من جامعة البلقاء التطبيقية نهراً عذباً معطاءً، يقدّم الأمانة بأكملِ وجهٍ، وفي أحسن الصُوَر، لك أجزلُ دعواتي بالصحّة والعافية الدائمتين.

وكل الشكر والتقدير إلى أساتذتي في كلية العلوم التربوية الذين حكّموا لي البرنامجَ والمقاييس.

وكلُّ الشكر إلى الصرح العلمي الكبير ... جامعتي الحبيبة (جامعة مؤتة) وجميع العاملين فيها.

وأخيراً... إلى كل من ساهم في نجاحِ هذه الرسالة....لكم خالصُ تقديري وعظيمُ امتناني.

الباحثة:

منى العونة

فهرس المحتويات

المحتـوى	الصفحـة
الإهـداء	أ
الشكر والتقدير	ب
فهرس المحتويات	ج
قائمة الجداول	هـ
قائمة الملاحق	و
الملخص باللغة العربية	ز
الملخص باللغة الإنجليزية	ح
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	
1.1 مقدمـة	1
2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها	6
3.1 أهداف الدراسة	7
4.1 أهمية الدراسة	7
5.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية	8
7.1حدود الدراسة ومحدداتها	9
8.1 متغيراتُ الدّراسةِ	9
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
1.2 الإطار النظري	10
2.2 الدراسات السابقة	31
3.2 التعقيب على الدراسات السابقة	39
الفصل الثالث: المنهجية والتصميم	
1.3 منهجُ الدّراسةِ	41
2.3 مجتمع الدراسة	41
3.3 أدوات الدراسة	42
4.3 المعالجة الإحصائية	49

5.3 اجراءات تطبيق الدراسة 49

الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

1.4 عرض النتائج ومناقشتها 52

2.4 التوصيات 56

المراجع 58

الملاحق 67

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنـــوانه	الصّفحة
1	توزيع أفرادِ عينةِ الدّراسةِ	42
2	عرضُ الفقراتِ السّلبيَّة	45
3	مدى الدّرجات لكلّ بُعدٍ	46
4	صدْقُ البناءِ الدّاخلي للمقياسِ بحسابِ معاملِ ارتباطِ بيرسون بين الدّرجةِ على الفقرةِ، والدّرجةِ الفرعيةِ على المجالِ الذي تنتمي إليه الفقرة (ن=30)	47
5	معاملُ الارتباطِ بين الدّرجةِ على المجالِ والدّرجةِ الكليّةِ على المقياسِ	48
6	معاملات (كرونباخ ألفا) للاتّساق الدّاخلي للمقياسِ	48
7	نتائجُ اختبار (ت) للعيناتِ المستقلةِ لمعرفةِ دلالةِ الفروقِ بينَ المجموعتينِ الضّابطةِ والتّجريبيةِ في التّطبيقِ القبْلي مقياس دافعيةِ التّعلّمِ	51
8	نتائجَ اختبارِ (ت) للعيناتِ المستقلةِ لمعرفةِ دلالةِ الفروقِ بينَ المجموعتينِ الضّابطة، والتّجريبيّة في التّطبيقِ البعدي مقياسِ دافعيةِ التّعلّمِ	52
9	نتائجُ اختبارِ (ت) للعيناتِ المستقلةِ لمعرفةِ دلالةِ الفروقِ بينَ متوسطاتِ درجاتِ الطّلبةِ في التّطبيقِ البعدي على مقياسِ دافعيةِ التّعلّم تبعًا للجنسِ	55

قائمة الملاحق

رمز الملحق	عنوانه	الصّفحة
أ	كتاب تسهيل المهمة	68
ب	أسماءُ السَّادة محكِّمي أداة الدِّراسة	70
ج	مقياس الدافعية للتعلم (بصورته الأوليّة)	72
د	مقياس الدافعية للتعلم (بصورته النهائية)	77
هـ	البرنامج التدريبي	82

المُلخص

أثر برنامج القراءة بطلاقة على دافِعيَّة التعلّم لَدى طَلَبَة الصّف الثَّاني الأساسيّ.

إعداد

منى العونة

جامعة مؤتة، 2020

هدفت هذه الدَّراسة إلى معرفة أثر برنامج القراءة بطلاقة على دافعيَّة التَّعلم لدى طلبة الصَّف الثَّاني الأساسي في لواء الأغوار الجنوبيَّة، تكوّنت أدوات الدّراسة من مقياس الدّافعيّة للتّعلّم بالإضافة إلى البرنامج التّدريبيّ التي أدتها الباحثة لتحقيق أهداف هذه الدّراسة. وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي في هذه الدّراسة.تكوَّن أفراد الدّراسة من واحدٍ وستون طالبًا وطالبة .اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من مدرسة طواحين السُّكر الثانوية المختلطة، قسمت على مجموعتين: مجموعة تجريبيّة مكوّنة من واحدٍ وثلاثون طالبا وطالبة طبقت عليها الباحثة البرنامج التّدريبي .ومجموعة ضابطة مكوَّنة من ثلاثون طالبا وطالبة درست بالطّريقة الاعتياديّة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذات دلالة إحصائيّة في التّطبيق البعدي على مقياس الدّافعيّة للتعلم لصالح المجموعة التجريبيَّة مما يشير إلى وجود أثر لبرنامج الطلاقة في تنمية دافعية التّعلم. كما أظهرت النّتائج عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=0.05)في التطبيق البعدي على مقياس الدّافعية تعزى للجنس.

الكلمات المفتّاحيّة: برنامج القراءة بطلاقة، دافعيّة التّعلم، طَلَبَة الصّف الثَّاني الأساسيّ.

Abstract

The Effect of Reading Fluency Program on the Learning Motivation of Second Grade Students.

Preparation

Muna Al-Oneh

University of Mu'tah, 2020

The researcher used in this study the quasi-experimental approach. The This study aimed to find out the effect of the fluency reading program on the learning motivation of the second-grade students in the Southern Jordan Valley. The study tools consisted of a learning motivation scale in addition to the training program that the researcher performed to achieve the aims of this study. The researcher used the semi-experimental method in this study. The sample of the study consisted of sixty-one male and female students who were chosen randomly from Tawahin Alsukkar Mixed Secondary School. The sample of the study was distributed into two groups: the experimental group which consisted of thirty-one male and female students, on which the researcher applied for the training program, and the control group which consisted of thirty male and female students who studied in a conventional way.

The results of the study showed that there was a statistically significant difference in the post-application of the motivation scale in favor of the experimental group, which indicates the presence of the effect of the fluency program in developing learning motivation. The results also showed that there was no statistically significant difference at the level of significance ($\alpha = 0.05$) in the post-application of the motivation scale due to gender.

Keywords: Fluency Reading Program, Learning Motivation, Second Grade Students.

الفصل الأول

خلفية الدّراسة وأهميّتها

1.1 المُقدمة:

القدرةُ على القراءةِ بطلاقةٍ، بكفاءةٍ عاليّةٍ تعتبرُ من الأمورِ الهامّةِ للتّقدّم العلميّ الفعّال في مجتمعاتٍ تزخرُ بالمعرفةِ، والمعلوماتِ يومًا بعدَ يومٍ، وفي عالمٍ يُتيحُ فرصَ عملٍ محددةٍ للأشخاصِ الذين لا يجيدونَ القراءةَ، والكتابةَ أو لا يقرؤون، وبالتالي فإنّ مستقبلَ طلبتنا، وتحصيلهم الدّراسي، والدّافعيّة للتّعلّم مرتبطٌ بشكلٍ كبيرٍ بقدرتِهم على القراءةِ الجيّدةِ، وبقدرتِهم على تعلّمها.

ويؤكّدُ السّعيدُ (2001) على أهميّةِ القراءةِ خاصّةً في المراحل العمريّةِ الأولى؛ فالقراءةُ من المهاراتِ الأساسيّةِ للإنسانِ على مرَّ العصورِ، وتزدادُ الحاجةُ للقراءةِ حسبَ المستوى الذي ترتقي فيه الحضارةُ ، وكذلك فإنّ النّجاحَ في تعليمِها للطّلبةِ يُعدُّ مؤشرًا واضحًا لمستوى العمليّةِ التّعليميّة، والتّربويّة، ومستوى التّعليمِ. والقراءةُ وسيلةٌ للاتّصالِ مع باقي العلومِ، فمن خلالها يُشبعُ الفردُ حاجاتِه المختلفةِ ويبني، ويُغذّي فكرِهُ، وبالتالي فهي من أهمِّ المهاراتِ التي يتمُّ تعليمها في المدرسةِ .

ويُشيرُ سونسون (Swanson, 1999) إلى أنّ القراءةَ تكمنُ وراءَ معظمِ المجالاتِ الأكاديميّة، والتّوافقِ مع معظمِ الأنشطةِ المدرسيّةِ، وتعلّمها، وإجادتِها مطْلَبٌ في غايةِ الأهميّةِ.

وكان للسّرطاوي (2006) إشارةٌ بأنّ تعلّمَ مهارةِ القراءةِ يُعدُّ من قبلِ الكثيرينَ على أنّه المهارةُ الأكثرُ أهميّةً من المهاراتِ التي تُعلّمُ في المدارسِ، والقراءةُ النّاجحةُ عندَ المدرسينَ تُعتبرُ القاسمُ المشتركُ الأكثرُ أهميّةً للتّحصيلِ، وزيادةِ الدّافعيّةِ نحو التّعلّم في مجالاتٍ كثيرةٍ من المنهاجِ.

ويذكرُ سليمان (2005) أنّ القراءةَ تُعدُّ متطلبًا رئيسًا للتّحصيلِ الدّراسيّ، وزيادةِ الدّافعيّةِ نحوَ التّعلّم، ويذكرُ (Chard, Katterlin-Geller, Baker, Doabler, & Apichatabutra, 2009). أنّ تعلّمَ القراءةِ مهارةٌ مهمّة تُحدّدُ درجةَ نجاحِ التّلاميذِ في التّحصيلِ الأكاديميّ في المدرسةِ.

أمّا شو (Show, 2010) فقدْ رأى أنّ المرحلةَ الأساسيَّةَ من أهمّ مراحلِ التّعليمِ في ظلّ النّظامِ التّربويّ، وأنّها بحاجةٍ للمتابعةِ، والاهتمامِ؛ فهي النّواةُ الأساسيّةُ والرّكيزةُ التي ترتكزُ عليها بقيةُ المراحلِ المختلفةِ وتتطور، سواءً المرحلةُ الثّانويّةُ أو المرحلةُ الجامعيّةُ،ومن الممكنِ أنْ يشتركَ الطّلبةُ في المرحلةِ الابتدائيّةِ تحديدًا بمجموعةٍ من القدراتِ الذّهنيّةِ، وعلى الرّغمِ من اختلافِ الفروقاتِ الجنسيّةِ بينهم في هذه المرحلةِ، إلّا أنّ طريقةَ تفكيرِ كلّ من البنينَ والفتياتِ في مرحلةِ المراهقةِ تبدأُ بالتّحوّلِ، والتّغييرِ بشكلٍ قويٍّ نحوَ أدوارِهم المستقبليّةِ.

تُعدُّ القراءةُ وسيلةً تُساعدُ الأفرادِ في التّزودِ بالمعارفِ، وأفضلُ الطّرقِ للحصولِ عليها، وتزدادُ أهميتُها لدى الطّلبةِ في الآونةِ الأخيرةِ؛ لأنّ نجاحَهم في الموادّ الدّراسيّةِ الأخرى، وتقدّمهم فيها يعتمدُ بشكلٍ أساسيٍّ عليها، والقراءةُ تُوسّعُ مداركَ الطّلبةِ، وتُنمّيها، وتُنشّطُ عملياتِهم الفكريّةِ، فهي لا تُنمّي الجانبَ العقليّ والذّهنيّ، والمعرفيّ للشّخصِ فقطْ بلْ تُنمّي شخصيّة الفردِ، وتُساعدُ على تهذيبِ سلوكياتِهم، وتُشبعُ فيهم حبَّ الاستطلاعِ المفيدِ لمعرفةِ أنفسِهم، والآخرينّ، وتفتحُ أمامَهم آفاقَ التّفكيرِ، وتزدادُ حصيلتُهم المعرفيّةِ، وتُثري لغتَهم، وتزيدُ من خبراتِهم (Suleiman, 2005).

ويشيرُ الكناداري وعطا (Al-Khandari & Ata, 1996) إلى أنّ الدّولَ المتقدمةَ اهتمّتْ بنظامِ التّعليمِ بشكلٍ عامٍّ، وبتعليمِ القراءةِ بشكلٍ خاصٍّ في الصّفوفِ الثلاثةِ؛ لِما لهُ من أهميةٍ كبيرةٍ في تسهيلِ طرائقِ، وأساليبِ التّعليمِ المختلفةِ، وفي تنميّةِ، وتطويرِ مهارةِ القراءةِ التي يحتاجُها الفردُ في أمورِ حياتِه المختلفةِ، والعملِ على زيادةِ دافعيتِهم نحوَ التّعلّمِ في شتّى الطّرقِ، وفي تنميةِ وتطويرِ عادةِ القراءةِ التي تفتحُ أمامَ القارئِ بابَ المعارفِ، والثّقافاتِ المتنوعةِ.

وأشار عاشور والحوامدة (Ashour & Al-Hawamdeh, 2009) بأن الهدفُ من القراءةِ يتحدد في المراحلِ الأولى من التّعليمِ إلى التّوصّلِ بالطّالبِ إلى درجةِ الإتقانِ، وإجادةِ النّطقِ السّليمِ، ومعرفةِ صوتَ الكلمةِ وإدراكه، والقدرةِ على ربْطِ الأصواتِ بمدلولاتِها، وتدريبِهم على ضبْطِ مخارجِ الحروفِ بالشّكلِ الصّحيحِ، والتّوصّلِ إلى المعاني، والأفكارِ، ومن أهمِّ المهاراتِ القرائيّةِ التي يجبُ مراعاتِها، وتعليمها لطلبةِ المراحلِ الأولى منَ التّعليمِ: مهارةِ التّعرفِ على الرّموزِ المكتوبةِ مثلَ: التّعرفِ على

الكلمةِ بوصفها وحدةً، والتّعرفِ على الشّكلِ العامِّ للكلمةِ، والتّعرّفِ على الكلمةِ من خلالِ الصّورِ، ومهاراتِ التّحليلِ الصّوتيّ.

وحسْبَ ما بيّنه تشانغ (Chang, 2012) فإنّ أهميّةَ القراءةِ تتبلورُ بأنّ لها دورًا كبيرًا في زيادةِ الطّلاقةِ القرائيّةِ، والفهْمِ القرائيّ، وذلك يتمُّ من خلالِ التّعرّفِ الآلي للكلماتِ الموجودةِ، وتقومُ على أساسِ قراءةِ الطّالبِ للنّصِّ مراتٍ عديدةٍ، وفي كلِّ مرّةٍ أثناءَ القراءةِ يقومُ المعلّمُ بحسابِ الوقتِ المسْتغرّقِ، وبعدَ ذلك يختارُ المعلّمُ الطّالبَ، ويُحدّدُ مستوى الفهْمِ القرائيّ لديهِ، ومن أشكالِ ممارسةِ القراءةِ المتكررةِ: الشّكلُ الأولُ بصمتٍ، و الثّاني جهرًا، ومن خلالها يستطيعُ الطّالبُ أو القارئُ ترجمةَ الكلماتِ المكتوبةِ إلى منطوقةٍ .

تُعتبر الطّلاقة من العناصر الهامة في القراءةِ؛ فمن خلالِها يتمكن القارئُ من فكَّ الرموز بشكل تلقائي، وتوجيه الانتباه لفهمِ النصوص، أمّا طلاقة القراءة اللّغويّة فهي مهارة كبيرة تتضمن الطلاقة بقراءة الكلمات، وقراءةِ النصوص، والقدرة على التنبؤ بفهم الدّروس وتتطلب أن تستهدف الاستيعاب، وطلاقة القراءة الشفويّة، والتّعرفَ على الكلماتِ، وذلك من خلال التّأكيدِ على الفهم (Stahl & Heubach, 2005,p.30).

ومن أجل تطويرِ الطّلاقةِ في القراءةِ، يجبُ على المعلّمِ أنْ يدمجَ نشاطاتٍ مختلفةٍ للطّلاقةِ التّفاعليّةِ (Oakly, 2005; Welsch,2006)؛ فالنصوصُ السّهلةُ التي يمكن قراءتُها بدقةٍ عاليةٍ ملائمةٍ، ومثاليّةٍ لتطويرِ الطّلاقةِ (Oakly, 2005). ويجبُ اختيارُ بعضَ النّصوصِ الأدبيّةِ ذاتَ التّحدي؛ لأنّ كثيرًا من النّصوصِ السّهلةِ تُعدُّ مملةً للقراءةِ؛ لهذا السّببِ فإنّه من المفيدِ منْحِ المتعلّمينَ فرصةً لاختيارِ النّصوصِ لتجنّبِ استخدامِ النّصوصِ المملةِ، والمحبطةِ (Rasinski, 1989; Oakly,2005).

فالمتعلّمونَ الذينَ عندهم ضعْفٌ في أسلوبِ التّعبيرِ، وضعْفٌ في السّلاسةِ، والتّدفقِ اللّغوي يُظهرونَ دافعيّةً أقلّ للقراءةِ، لأنَّ ضعْفَ أسلوبِ التّعبيرِ، وضعْفَ التّدفقِ اللّغوي يُنتجُ مجموعةً من الكلماتِ دونَ معنًى، وتُسببُ التّشويشَ (Hudson, Lane, Pullen, 2005) في حينِ أنّ المتعلمينَ الذينَ يتمتّعونَ بطلاقةٍ لغويةٍ يُظهرونَ متعةً زائدةً بالقراءةِ، والميلِ نحوَها (Oakly, 2005).

كما تشتملُ الطّلاقةُ على عدّةِ مهاراتٍ لخّصها رويتزل و جوث (Reutzel, & Juth, 2014) في التّمييزِ الدّقيقِ، والتلقائيّ، والسّريعِ للكلمةِ، وسرعةِ قراءةٍ مناسبةٍ لعمرِ الطّالبِ، أو مستواهُ الصّفيّ، والاستخدامُ الملائمُ للمهاراتِ القرائيّةِ الواجبِ توافرِها خلالَ القراءةِ الجهريّةِ ، والقدرةِ على التّعبيرِ المناسبِ للنّصّ الكتابيّ عندَ قراءته. والطّلاقةُ القرائيّةُ هي الكفايةُ اللّغويّةُ التي تُمكّنُ القارئَ من قراءةِ النّصّ المكتوبِ بكلِّ سلاسةٍ، وسهولةٍ ويسرٍو فهْمٍ.

وأشارَ الرّبيعي (2010) إلى أنّ الدوافعَ المرتبطةَ بالتّعلّم لها أهميّةٌ، وأهمّها دافعُ التّعلّمِ ومن خلالِها يشعرُ الفردُ بالسّرورِ بعدَ إنجازِ مهمّةٍ معيّنةٍ بطريقةٍ متقنَةٍ، ويحتلُّ دافعُ التّعلّمِ أهميّةً بالغةً لدى الفردِ، والمجتمعِ، فهو الذي يُحفّزُ الفردَ على بذْلِ الجُهْدِ من أجلِ التّوصّلِ إلى أهدافٍ هامّةٍ بالنّسبةِ له، ويُصبحُ النجاحُ والتّفوقُ في الدراسةِ هو الهدفُ الأسمى للفردِ.

عمليّةُ التّعلّمِ ليست عمليّةً سهلةً، وبسيطةً، بل هي عمليةٌ معقدةٌ، ومتشعّبةٌ، وتدخلُ فيها وفي تكوينها عدّةُ عواملٍ وعملياتٍ معرفيّةٍ وعقليّةٍ، بالإضافةِ إلى أنّه لا يُمكنُ أنْ تحدثَ أيّةَ عمليّةَ تعلّمٍ ما لم تتوفرْ في المتعلّم عواملُ وشروطٌ وقوًى تدفعُه وتوجّهُ نحوَ التّعلّمِ، وطلبِ التّحصيلِ الدّراسيّ، وهذه القوى سواءً كانت داخليةً أو خارجيةً فقدْ تكونُ داخليّةً نابعةً من المتعلّم، أو خارجيّةً تدفعُه للتّعلّمِ، وهي ما تُعرفُ بالدّافعيّةِ للتّعلّمِ، وهذه الأخيرةُ شرطٌ أساسيٌّ يتوقفُ عليها تحقيقُ الأهدافِ التّعليميّةِ في مجالاتِ التّعلّمِ المتعددِة، فالدّافعيّةُ للتّعلّم، تُشيرُ إلى حالةٍ معرفيّةٍ داخليّةٍ عندَ المتعلّمِ تدفعُه للانتباهِ إلى الموقفِ التّعليميّ، والإقبالِ عليه بنشاطٍ محددٍ، والاستمرارِ فيه حتّى يتحققَ التّعلّم (قطامي وعدس، 2002).

والدافعيةُ بشكلِها العامّ عند النصار (2006) هي استعدادُ الفردِ لبْذلِ الجُهْدِ في سبيلِ تحقيقِ عددٍ من الأهدافِ التي يفرضُها تعاملُه مع مواقفِ الحياةِ المختلفةِ، ومن مظاهرِها: الطّموحِ، الحماسِ، الإصرارِ على تحقيق الأهدافِ، المثابرةِ، التّفاني في العملّ، الرّغبةِ المستمرةِ في تحقيقِ الذّاتِ، والتّفوقِ والإنجازِ.

وتُعدُّ الدّافعيّةُ نحوَ التّعلّمِ منْ العواملِ الهامّة التي لها دورٌ فعّالٌ في تعلّمِ المتعلّم؛ حيثُ أنّ لها أثرٌ كبيرٌ في زيادةِ انتباهِ الطّالبِ، واندماجِه في الأنشطةِ التّعليميةِ، أمّا

نجاحُه وفشلُه فيعودُ إلى عواملَ داخليّةٍ، ولها دورٌ واضحٌ، وفعّالٌ في الارتقاءِ بمستوى الطّالبِ، وزيادةِ إنتاجيّتِهِ في كافّةِ المجالات، والأنشطةِ الدّراسيّةِ التي يواجهُها (إبراهيم، 2005).

وحظِيَ مجالُ الدّافعيّةِ باهتمامٍ بالغٍ منْ قِبلِ علماءِ التّربيّةِ، وعلمِ النّفسِ ، وذلك لِما يتضمنُ من أنظمةٍ، وقوانينَ تُحدّدُ طبيعةَ سلوكِ الإنسانِ، إذْ لا يحدثُ أيُّ سلوكٍ إلّا أنْ يكونَ خلفَه قوًى دافعيّةً معينةً (القرشي، 2015).

ويشيرُ سميراتُ ومقابلة (2014) إلى أنّ الدّافعيّةَ عبارةٌ عن قوةٍ داخليّةٍ يمكنُ أنْ تستثيرَ حماسَ الفردِ، وتحرّكُ، وتنشّطُ سلوكياتِه باتجاهٍ محددٍ، بهدفِ الوصولِ إلى تحقيقِ نتيجةٍ، أو منفعةٍ لإشباعِ حاجاتٍ فسيولوجيةٍ، ونفسيّةٍ، وأيضًا بذْلَ أقصى الجهودِ المتاحةِ بهدفِ تحقيقِ أهدافِه المتعددةِ.

ويرى أحمدُ (2005) أنّ للدّافعيّةِ دورٌ فعّالٌ في التعلّمِ ؛ حيثُ أنّها تجذْبُ انتباهَ الطّالبِ، وتدمجُه في الأنشطةِ التّعليميّةِ، و تعملُ على تركيزِ نجاحِهِ، أو تقدّمِه، وفشلِه، وسيطرتِه على العواملِ المؤثرةِ في إنجازِ مهمّةِ التّعلّم. ولها دورٌ هامٌّ في رفعِ مستوى أداءِ التّلميذِ، وإنتاجيتِهِ في مختلفِ المجالاتِ، والأنشطةِ التي يواجهُها. كما أنّها وسيلةٌ موثوقةٌ، وفعّالةٌ، وثابتةٌ للتّنبؤِ بالسّلوكِ الأكاديميّ للطّالبِ.

وتُسهمُ الدّافعيّةُ للتّعلّمِ في ترسيخِ المرونةِ لدى المتعلّم، وهي عند سياروتشي وماير و فورجاس(Ciarrochi, Forgas & Mayer, 2001) مجموعةٌ من الصّفاتِ التي توفرُ للأفرادِ القوةَ في مواجهةِ العقباتِ التي تعترضُ سبلَ حياتهم؛ فالأفرادُ الذين يتّصفونَ بالمرونةِ يتمتعونَ بالقدرةِ على إدارةِ العلاقاتِ مع الآخرينَ، ويتميزونَ بدرجةٍ عاليةٍ من التّفاؤلِ، والنّشاطِ، والتّعاونِ، وتمتلكُهم الرّغبةُ في حّبِّ الاستطلاعِ، ويتحلّونَ باليقظةِ، ومساعدةِ الغيرِ، وهذه كلّها من صفاتِ الفردِ الذي يتمتّعُ بدافعيةٍ عاليةٍ، فالدّافعيّةُ المرتفعةُ تعملُ على تنظيمِ جهودِ الفردِ وتساعدُه في التّركيز،والتّخلّصِ من عواملَ التّشتّتِ، كما تعملُ الدّافعيّةُ على تحويلِ العملِ إلى متعةٍ، فتصبحُ مصدرًا للسّعادةِ في حالةِ الوصولِ إلى الإتقانِ، والإنتاجِ.

وتسعى الدّراسةُ الحاليّةُ لتوضيحِ أثرُ البرنامجِ التّدريبيّ للقراءةِ بطلاقةٍ على دافعيّةِ التّعلّمِ لدى طلّابِ المرحلةِ الابتدائيّةِ.

2.1 مشكلةُ الدّراسةِ وأسئلتها:

تهدفُ العمليّةُ التّربويّةُ التّعليميّةُ إلى الارتقاءِ نحوَ تحقيقِ الأهدافِ، والغاياتِ المرجوةِ، والتي تسعى إلى إيصالِ المتعلّمِ إلى مستوًى مُرضٍ من التّطوّرِ في جوانب شخصيته، حيثُ أولَتْ التّربيّةُ في السّنواتِ الأخيرةِ اهتمامًا واضحًا بالمتعلّم، حيثُ أنّ المتعلّمَ لهُ دورٌ كبيرٌ بالعمليّةِ التّعليميةِ، وهو العنصرُ الفعّالُ والمهمُّ في هذه العمليةِ وأنّ درجةَ تعلّمهِ ودافعيتهِ نحوَ القراءةِ، وزيادةِ دافعيتهِ نحو التّعلّمِ تتعلقُ بمدى ملائمةِ، وتوافقِ المناهجِ، والبرامجِ التّربويّةِ مع قدراتهِ العقليةِ، واهتماماته، والأهدافِ التي يسعى إلى تحقيقِها؛ ولذلك نبْذلُ جهودَنا لتعديلِ الأساليبِ المتّبعةِ في المؤسساتِ التّعليميّةِ لِتُصبحَ أكثرَ علميّةً، وعمليّةً، ولكسرِ الجمودِ الذي كانت عليهِ، وللارتقاءِ بالطّلبةِ إلى مستوياتٍ متقدمةٍ من التّفوقِ والتّقدّمِ.

وقدْ تبلورتْ مشكلةُ الدّراسةِ من واقعِ عملِ الباحثةِ كمعلمةٍ وتربويّةٍ تقومُ بتدريسِ الصفوف الثلاث الأولى ولاحظتْ تدنٍ في مستوى التّعليمِ والتّحصيلِ، والدّافعيّةِ، وضعْفٍ في القراءةِ، والنّطقِ و التهجئةِ لدى طلّابِ الصّفّ الثّاني في مدارسِ الأغوارِ الجنوبيّةِ كما لاحظتْ انخفاضًا لدى دافعية الطّلبةِ للتّعلّم ممّا دفعَها إلى إجراءِ هذه الدّراسةِ، للتّعرّفِ على أثرِ البرنامجِ التّدريبي للقراءةِ بطلاقةٍ على دافعيّةِ التّعلّمِ لدى طلبةِ الصّفّ الثّاني الأساسيّ.

ويمكنُ القولُ أنّ هذه الدّراسةِ جاءتْ للتّعرّفِ على أثرِ البرنامجِ التّدريبيّ للقراءةِ بطلاقةٍ على دافِعيَّة التّعلّم لَدى طَلَبَةِ الصّفّ الثَّاني الأساسيّ. وتحديدًا تسعى هذه الدّراسةُ للإجابةِ عن السّؤالِ الرّئيسي الآتي: ما أثرُ برنامجِ القراءةِ بطلاقةٍ على دافعيّةِ التّعلّمِ لدى طلبةِ الصّفّ الثّاني الأساسيّ؟

ويتفرَّعُ من هذا السُؤال الأسئلة الآتية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيةً للبرنامج التدريبي عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس دافعية التعلم؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس دافعية التعلم لدى طلبة الصف الثاني الأساسي تبعا للجنس تعزى للبرنامج؟

3.1 أهدافُ الدّراسةِ:

تهدفُ الدّراسةِ الحاليّةِ للكشفِ عن أثرِ البرنامجِ التّدريبي للقراءةِ بطلاقةٍ على دافعيّةِ التّعلّمِ لدى طلبةِ الصّفّ الثّاني الأساسيّ في مدارسِ الأغوارِ الجنوبيّةِ بمحافظةِ الكركِ، وتهدفُ أيضًا إلى:

1- الكشفُ عن وجودِ فروقٍ بينَ قياساتِ المجموعتينِ التّجريبيّةِ، والضّابطةِ على مقياسِ (دافعيّةِ التّعلّمِ)، بعدّ تطبيقِ البرنامجِ.

2-الكشفُ عن وجودِ فروقٍ في قياساتِ المجموعةِ التّجريبيّةِ الخاضعةِ للبرنامجِ على مقياسِ (دافعيّةِ التّعلّمِ)، بعد الانتهاءِ من التّطبيق لمعرفةِ مستوى المتابعةِ، واستمراريّة أثرِ البرنامجِ.

4.1 أهميّةُ الدّراسةِ:

تكمنُ أهميّةُ الدّراسةِ في الآتي:

الأهميّةُ النّظريّةُ

1- تأتي أهميّةُ الدّراسةِ الحاليّةِ من أهميّةِ العينةِ حيثُ أنّهم بحاجةٍ للرّعايّةِ، والاهتمامِ لتحسينِ أدائِهم، وتشجعيهم على القراءةِ، وزيادةِ الدّافعيّةِ لديهم.

2- تُقدّمُ الدّراسةُ أدبًا نظريًّا حولَ طبيعةِ القراءةِ بطلاقةٍ للطّلبةِ في المراحلِ الأساسيّةِ، مما لفتَ نظرَ أولياءِ الأمورِ، والمعلمينَ ،والمعلماتِ لأهميّةِ الاهتمامِ والمتابعةِ في هذه المرحلةِ لِما لها من تأثيرٍ على الطّالبِ.

الأهميّةُ التّطبيقيّةُ:

تبرزُ الأهميّةُ التّطبيقيّةُ بمحاولةِ الدّراسةِ تقديمِ كلَّ ما هو مفيدٌ للمعلمينَ والمعلماتِ في المدارسِ، منْ خلالِ مادّةٍ علميّةٍ قابلةٍ للتّطبيقِ مع إبرازِ أهميّةِ البرنامجِ.

1- تعتمدُ الدّراسةُ بناءً على إطّلاعِ الباحثةِ على الدّراساتِ القليلةِ التي تدرسُ مستوى القراءةِ بطلاقةٍ ،على دافعيّةِ التّعلّمِ لدى طلبةِ المرحلةِ الأساسيّةِ.

2- قدْ يستفيدُ من هذهِ الدّراسةِ الدّارسون، والباحثونَ، والمهتمّونَ، وصُنّاعِ القرارِ التّربويّ، وكلِّ الجهاتِ التي تهتمُّ بالطّلبةِ في المرحلةِ الأساسيّةِ، وباحتياجاتهم في محاولةِ نشْرِ التّوعيّةِ بينَ المدارسِ، وأولياءِ الأمورِ، بمساعدةِ الطّلبةِ في المراحلِ الأساسيّةِ نحوَ القراءةِ بطلاقةٍ وزيادةِ الدافعيّة لديهم نحوَ التّعلّمِ.

6.1 التّعريفاتُ المفاهيميةُ والإجرائيّةُ لمصطلحاتِ الدّراسةِ :

تَتَنَاوَلُ الدِّرَاسَةُ الحَالِيَّةُ المَفَاهِيمَ وَالمُصْطَلَحَاتِ الآتِيَةَ:

برنامجُ القراءةِ بطلاقةٍ: برنامجٌ منظّمٌ يحتوي أهدافًا لتنمية القراءة بطلاقة، ومحتوًى يتضمنُ نصوصًا تعليميّةً تخدِمُ أهدافَ البرنامجِ، ووسائلَ واستراتيجياتٍ تعليميةٍ، وأنشطةٍ تتمحورُ حولَ المتعلّمِ، وأساليبِ تقويمٍ تقومُ على معاييرَ لقياسِ تحسُّنِ القراءة بطلاقة، ويتكون من ٣١ جلسة.

أمّا الجمعيّة الوطنيّة الأمريكيّة فقدْ عرّفتْ طلاقةَ القراءةِ (National Reading Panel, 2000): بأنّها القدرةُ على قراءةِ النّصِّ بسرعةٍ ودقةٍ، والتّعبيرِ اللّغويّ عن الأفكارِ المقدّمة فيهِ.

دافعيّةُ التّعلّمِ: هي "الحالةُ النّفسيّةُ الدّاخليّةُ، أو الخارجيّةُ للمتعلّمِ، التي تُحرّكُ سلوكَهُ وتوجهَهُ نحوَ تحقيقِ هدفٍ معينٍ، وتحافظُ على استمراريتِهِ حتّى يتحققَ ذلك الهدفُ"(توق وقطامي،2002).

أمّا إجرائيًّا: فهي الدّرجةُ الكليّةُ التي يحصلُ عليها المفحوصُ على مقياسِ الدّافعيّةِ للتّعلّمِ المُعدُّ لأغراضِ هذه الدّراسةِ.

طلبةُ الصّفّ الثّاني الأساسي: هم الطّلبةُ الملتحقونَ بالصّفّ الثاني الأساسي في المرحلةِ الأساسيّةِ الدّنيا في مدارسِ الأغوارِ الجنوبيّةِ التّابعةِ إلى مديريّةِ التّربيّةِ والتّعليمِ، وتتراوحُ أعمارُهم بينَ (7-8 سنواتٍ) للعامّ الدّراسي 2020/2019م.

7.1 حدودُ الدّراسةِ ومحدداتِها:

تحددتْ هذه الدّراسةُ الحاليّةُ في ضَوءِ الحدودِ، والمحدداتِ الآتيةِ:

1- **الحدودُ البشريّةُ:** اقتصرت أفرادُ الدّراسةِ على مجموعةٍ من طلبةِ الصّفّ الثّاني الأساسي، حيثُ تتراوحُ أعمارُهم من (7-8) سنواتٍ، مع اختلافِ النّوعِ الاجتماعيّ (الذكورِ، والإناثِ) المدرجينَ ببرنامجِ القراءةِ بطلاقةٍ، والبالغِ عددهم (61) طالبًا وطالبةً موزّعينَ على مجموعتينِ (30) للمجموعةِ الضّابطةِ و(31) للمجموعةِ التّجريبيّةِ.

2- **الحدودُ الزّمانيّةُ** : تم تطبيقُ أدواتِ الدّراسةِ في الفصلِ الأول من العامّ الدّراسيّ 2020/2019م.

3-**الحدودُ المكانيّةُ:** الصّفّ الثّاني بمدرسةِ طواحينِ السّكرِ الثّانويّةِ المختلطةِ في لواءِ الأغوارِ الجنوبيّةِ.

4-**الحدودُ الموضوعيّةُ:** تحددتْ نتائجُ هذهِ الدّراسةِ بمدى استجابةِ أفرادِ الدّراسةِ على أدواتِ الدّراسةِ، بالإضافةِ إلى صِدْق وثباتِ الأدواتِ المستخدمةِ في الدّراسةِ.

8.1 متغيراتُ الدّراسةِ:

تناولتِ الدّراسةُ المتغيراتِ الآتيةِ:

أولًا: المتغيرُ المستقلُّ (برنامج القراءةُ بطلاقةٍ).

ثانيًا: المتغيرُ التّابعُ (دافعيّةُ التّعلّمِ).

الفصلُ الثّاني

الإطارُ النّظريّ والدّراساتُ السّابقةُ

يتناولُ الفصلُ الحالي أثرُ القراءةِ بطلاقةٍ على دافعيّةِ التّعلّمِ لدى طلبةِ الصّفّ الثّاني الأساسي كما يتناولُ الدّراساتِ السّابِقةِ ذاتِ الصّلةِ بموْضوعِ هذهِ الدّراسةِ.

1.2 الإطارُ النّظريّ:

منَ الأمورِ بالغةِ الأهميّةِ لمعرفةِ طلاقةِ القراءةِ، ومستوى الدّافعيّةِ لدى طلبةِ الصّفّ الثّاني كانَ لا بُدّ منَ الكشفِ عن مستواهِم ؛لمعرفةِ احتياجاتِهم، ومشاكلِهِم، ممّا يُسهمُ باختيارِ البرامجِ المناسبةِ لهم، والتي تُشبعُ متطلباتِ نموّهِم، وتساعدُ المسؤولينَ والمختصّينَ في المجالِ التّربويّ برعايتِهم، ومتابعتِهم بما يضمنُ الاستمرارَ في العمليّةِ التّعليميّةِ.

تُعدُّ مرحلةُ التّعليمِ الأساسيّ من المراحلِ المهمّةِ في التّعليمِ؛ فهي الرّكيزةُ الأساسيّةُ التي ترتكزُ عليها باقي مراحل الدّراسةِ ، فإنْ أدّتْ هذهِ المرحلةُ مهمتَّها على الوجهِ السّليمِ ، فإنّها تكونُ سندًا قويًّا وركيزةً سليمةً تُمكّنُ المراحلَ الأخرى منْ تحقيقِ أهدافِها ؛ حيثُ يمكنُ الاعتمادُ عليها لإتمامِ العمليّةِ التّعليميّةِ، والتّربويّةِ بأكملِها على خيرِ وجهٍ، لذا وجبَ الاهتمامُ بالتّعليمِ الأساسيّ، وحلّ مشاكلِهِ لرفعِ مستواه إلى الحدّ المطلوبِ كبدايةٍ في طريقِ إصلاحِ التّعليمِ (محمد،1996: 83).

وأكّدَ يونس (2010) أنّ اللغةَ ضروريّةٌ للتّعبيرِ عنِ الأفكارِ، وتؤدي دورًا في تكوينِ المفاهيمِ والمفرداتِ، و تُسهمُ بالقيامِ بالكثيرِ من العملياتِ العقليةِ، كالتّحليلِ، والتّعميمِ، والإدراكِ، والحُكمِ، والاستنتاجِ.

و للّغةِ أربعةُ فنونٍ هي: الاستماعُ، التحدثُ، القراءةُ، والكتابةُ، أمّا الاستماعُ والتّحدثُ فيُصنّفانِ على أنّهما الجانبُ الشّفويّ من اللّغةِ، بينما تُصنّفُ كلّ منَ القراءةِ والكتابةِ على أنّهما مهارتان تتعلقانِ بالصّورةِ المرئيّةِ منَ اللّغةِ، وحسْب النّشاطِ اللّغويّ للإنسانِ فإنّ مهاراتِ اللّغةِ تُصنّفُ تصنيفًا آخرَ؛ فيّصنّفُ كلٌّ منَ التّحدّثِ والكتابةِ على أنّهما الجانبُ الإنتاجيّ، أو التّعبيريّ منَ اللّغةِ، بالمقابلِ فإنّ مهارةَ الاستماعِ، والقراءةِ متعلقتانِ بجانبِ الاستقبالِ في اللّغةِ، وتجدُرُ الإشارةُ هنا إلى أنّ هذهِ الفنونَ الأربعةَ

تعملُ بشكلٍ متكاملٍ، ومترابطٍ فيما بينها، ولا تعملُ منفصلةً، ومن ثم فإنّ أيّ منْ هذهِ الفنونِ يؤثّرُ، ويتأثرُ بنموّ الفنونِ الأخرى، لذا يجبُ الاهتمامَ بهذه الفنون والتركيزِ عليها جميعها وليس بفنٍّ واحدٍ دونَ غيرهِ (شحاته ،2004).

أولًا: القراءةُ (Reading):

إنّ للقراءةِ مفهومًا، وطبيعةً، وأهميّةً، ومهاراتٍ؛ لتمكينِ المتعلّمِ منَ الوصولِ إلى مستوًى يؤهلُهُ للتّعاملِ مع اللّغةِ المكتوبةِ ؛من حيثُ معرفتِها، ونطقِها، وفهمِها فهمًا واعيًّا، وهي منْ متطلباتِ النّجاحِ في تعليمِ القراءةِ، و يتطلّبُ أيضًا إكسابُ نوعينِ منَ المهاراتِ والمعارفِ: نوعٌ يتصلُ بفهْمِ نظامِ الكتابةِ للّغةِ، وآخرَ يتعلّقُ بفهْمِ اللّغةِ بشكلٍ عامٍّ.

إنّ القراءةَ هي المفتاحُ الذي تُفتحُ بهِ أبوابُ المعرفةِ الإنسانيّةِ، ولها منزلةٌ رفيعةٌ بينَ فنونِ اللّغةِ، ويُنظرُ إليها حديثًا على أنّها نشاطٌ يهدفُ إلى استرجاعِ منطوقٍ ذهنيّ لمعلوماتٍ مخزّنةٍ، سواءَ كانتْ تلكَ المعلوماتُ على شكلِ حروفٍ، أو رموزٍ، أو حتّى صورٍ، وذلك عنْ طريقِ النّظرِ، أو اللّمسِ كما في لغةِ (برايل) للمكفوفينَ (سالم، 2012).

و القراءةُ إحدى المهاراتِ اللّغويّةِ الأساسيّةِ التي يحرصُ التّعليمُ الحديثُ على تطويرِ تعليمِها، وتعلّمِها، ولها مهاراتٌ ترتبطُ بالجانبِ الفسيولوجيّ الميكانيكيّ، مثلَ مهاراتِ تعلّمِ الرّموزِ اللّغويّةِ المكتوبةِ، ونطقِها، ومهاراتٌ ترتبطُ بالجانبِ الفكريّ والعقليّ لعمليةِ القراءةِ، وتشملُ مهارةُ الفهْمِ القرائيّ، ومهارةُ السّرعةِ في القراءة. ومنْ أنواعِ القراءةِ الرئيسةِ :القراءةِ الصّامتةِ، والجهريّةِ، والقراءةِ للدّراسةِ، وقراءةِ الاستماعِ، أمّا مكوناتُ عمليةُ القراءةِ فهي: الانتباهُ و الإدراكُ و التّعرّفُ والنّطقُ والفهْمُ (كلش، 2012، 110).

إنّ أهميةَ القراءةِ تبرزُ بالنّسبةِ للطلّابِ في مراحلَ التعليمِ المختلفةِ، ولاسيّما مرحلةَ التّعليم الأساسيّ؛ لأنّ النّموّ اللّغويّ في هذهِ المرحلةِ يزدادُ، ويتطورُ فقدْ أوضحتْ دراساتٌ عدّةٌ أنّه يحدثُ تطوّرٌ مهمٌّ في نموّ فنونِ اللّغةِ الأربعةِ في هذهِ المرحلةِ ، إذْ تزدادُ قدرةُ الطّفلِ على الاستماعِ لفترةٍ طويلةٍ، وكذلك تنمو قدرتُه على التّعبيرِ عنْ نفسِه بطلاقةٍ، وحيويّةٍ، ويتعلّمُ أثناءَ المرحلةِ الابتدائيّةِ معظمَ المهاراتِ التي تحتاجُها عمليةُ

القراءةِ، فيكونُ قادرًا على تعرّفِ كلماتٍ كثيرةٍ، وفهْمِها، ونقْدِها، ثمّ تتطوّرُ القدرةُ بعدَ ذلك إلى التّعرّفِ على الجملِ، وربْطِ مدلولاتِها بأشكالِها، ويُتقنُ الطّفلُ القراءةَ الجهريةَ، وتزدادُ سرعته فيها مع انتقالِهِ منْ صفٍّ دراسيٍّ إلى الصّفّ الذي يليهِ، ويستطيعُ الطّفلُ في هذهِ المرحلةِ تمييزَ المترادفاتِ، واكتشافِ الأضدادِ، وأيضًا تنمو لديهِ مهاراتُ الكتابةِ ، ويُعبّرُ عن نفسِهِ بأسلوبٍ صحيحٍ، وواضحٍ، ويُعتبرُ النّموّ اللّغويّ في المرحلةِ العمريّةِ منْ(6–9 سنواتٍ) أمرًا بالغَ الأهميّةِ بالنّسبةِ للنّموّ العقليّ، والاجتماعيّ، والانفعاليّ (شحاته، 2013) (Zola,2009).

منَ الأخطاءِ الشّائعةِ لدى بعضِ العاملينَ في مجالِ التّربيّةِ بشكلٍ عامٍّ، وفي تعليمِ القراءةِ بشكلٍ خاصٍّ، أنّ الهدفَ منْ تدريسِ القراءةِ للطّلبةِ هو اكتسابُهم لمهاراتِ القراءةِ، والكتابةِ من غيرِ الالتفاتِ إلى أهميّةِ أنْ تكونَ القراءةُ بطلاقةٍ وانسيابيّةٍ، وتدفّقٍ ، حيثُ يذكرُ أولمشيد Olmscheid, 1999) أنّ منَ الأمورِ الجوهريّةِ للأداءِ الوظيفيِ الفعّالِ بالمجتمعِ المعاصرِ أن يكونَ الفردُ قادرًا على القراءةِ بطلاقةٍ. والطّلاقةُ في القراءةِ هي الجسرُ الذي يربطُ بينَ مهارَتي التّعرّفِ، والفهْمِ (Pikulski& Chard (2005)) حيثُ أجازَ تروجيسن (Trogesen, 2002) أنّ مفتاحَ القارئِ الجيدِ هو إدراكُ عددٍ كبيرٍ من الكلماتِ المفردةِ بسهولةٍ، ودقةٍ، وطلاقةٍ.

وحتّى تتمَّ علميّةُ القراءةِ بصورةٍ سليمةٍ وصحيحةٍ، يجبُ أنْ تتوافرَ الاستعداداتُ العقليّةُ، والجسميّةُ، والانفعاليّةُ، أو الشّخصيّةُ ، والاستعداداتُ التّربويّةُ والعاطفيّةُ (البطاينة، الرشدان، السبايلة و الخطاطبة، 2012). وللقراءةِ خمسُ مكوناتٍ أساسيّةٍ أشارَ إليها ونج (Wong, 2004) ويجبُ إتقانها منَ القارئِ حتّى يصلَ إلى القراءةِ الفاعلةِ وهي:

1- الصّوتياتُ (Phonetics): وهي عمليةٌ تربطُ بين صوتِ الحرفِ، وشكلِه، ومزجِ هذهِ الأصواتِ لتكوينَ الكلماتِ.

2- الوعيّ الصّوتيّ (الفونيمي) (Phonemic Awareness): حيثُ يختلفُ عن الصوتيات، بأنّهُ يعتمدُ على فهْمِ أنّ هذهِ الكلماتِ مكونةٌ منْ أصواتِ (الوحداتِ الصّوتيّةِ)، بينما تعملُ الصّوتياتُ الأخرى على الرّبطِ بينَ الأصواتِ لإنتاجِ الكلماتِ.

3- المفرداتُ (Vocabulary): وتُعدّ هذهِ العمليّةُ منْ علمياتِ التّعلّمِ المستمرِ، التي يستمرُ تعلّمها طولَ العمرِ، وتعني أنّه يجبُ التّعرّفِ على معاني الكلماتِ قبلَ قراءةِ الكلماتِ؛ لأنّها تّساعدُ على التّعرّفِ السّريعِ إلى الكلمةِ، بالإضافةِ إلى التّعرّفِ إلى كلماتٍ جديدةٍ تُفهمُ منْ خلالِ النّصّ.

4- الطّلاقةُ (Fluency): وهي قدرةُ القارئِ على القراءةِ بطلاقةٍ ودقّةٍ وتعبيرٍ، كما يجبُ على الفردِ دمجَ أكثرَ من مهارةٍ قرائيّةٍ في الوقت نفسِهِ.

5- الفهْمُ القرائيّ (Reading Comprehension): وهو ما يتطلّبُ للقيامُ باستنتاجاتٍ تعتمدُ على مهاراتِ التّفكيرِ المختلفةِ، من خلال قيامِ القارئِ بطرحِ العديدِ من الأسئلةِ حولَ النّصّ، ومحاولةُ الإجابةِ على هذهِ الأسئلةِ، وتلخيصِ الأفكارَ.

ثانيًا: القراءةُ بطلاقةٍ (Reading Fluency):

تلعبُ الطّلاقةُ القرائيّةُ دورًا كبيرًا في تعليمِ القراءةِ، ولكنّها لم تحظَ باهتمامٍ كافٍ من قبلِ الباحثينَ، والمعلمينَ، والعاملينَ في المجالاتِ التّربويّةِ؛ لذلك فطلاقةُ القراءةِ يتمُّ تناولُها بنسبةٍ قليلةٍ جدًا، ويمكنُ القولُ بأنّ المعدلَ الذي يقرأُ بهِ الطّالبُ هو المحرّكُ الأساسيّ للفهْمِ، كما أنّهُ يؤثّرُ بدرجةٍ كبيرةٍ على إنجازِ القارئِ للقراءةِ ويرى كارفر (Carver, 2002) أنّ الطلاقةَ عنصرٌ مهمٌّ جدًا في القراءةِ؛ وهي تُساعدُ القارئُ على التّفاعلِ مع النّصّ بسهولةٍ، ويسرٍ؛ لأنّها توفّرُ له الوقتَ للوصولِ إلى الفهْمِ.

ويؤكد فريزر Fraser (2004) أن البطء في القراءة قد يعيق عملية الفهم القرائي لدى الطالب، كما أنه يعيقه في قراءة النص المطلوب منه قراءته، مما قد يتسبب للطالب بالإحباط ويجعله يفقد الاهتمام بما يقرأه وذلك بسبب عدم مقدرته على القراءة بالطلاقة الملائمة.

أنّ الطّلاقةَ القرائيّةَ إحدى أهمّ المهاراتِ التي يجب أنْ نهتمّ بها اهتمامًا كثيرًا؛ نظرًا للازدحامِ الثّقافيّ الذي يتطورُ يومًا بعدَ يومٍ، لذا لابُدّ من تنميتِها عند طلبةِ المرحلة الأساسيّة، و يجدرُ الذّكرُ أنّ قياسَ دقةِ القراءةِ، ونسبتها بمعزلٍ عنْ مهارةِ الفهْمِ قياسًا ليسَ لديهِ قيمةً في الحياةِ الواقعيةِ، لذا فإنّ الدقةَ والنسبةَ الصّحيحةَ في أيّ موقفٍ قرائيّ

تُعتبرُ أقصى سرعةٍ يمكنُ إدراكُها مع الاحتفاظِ بمستوى الفهم الجيدِ (عياصرة، 2016).

ويرى راسنسكي، وربلي، وبيج، ونيكولس (Rasinski, Rupley & Nichols, 2016) أن طلاقة القراءة هي: القدرة على قراءة النصوص بسرعة ودقة عالية، وتتضمن ثلاث مهارات أساسية يمكن تلخيصها في دقّةِ فكّ ترميزِ الكلماتِ المكتوبةِ، والتلقائية في تمييزِ الكلماتِ، والتّعبير اللّفظي الملائم، مثل استخدام التشديد على بعض المقاطع الصوتية والوقوف المناسب خلال القراءة.

ويُعرّفُها فيلتون وماير (Fleton& Meyer, 1999) بأنّها القدرةُ على قراءةِ النّصّ بسرعةٍ وانسيابيّةٍ، وبجهدٍ أقلّ مع بذْلِ الانتباهِ الواعي بدرجةٍ قليلةٍ إلى القراءةِ مثلَ فكّ الرموز المتمثّلةِ في معرفةِ الحروفِ، والكلماتِ.

ويُعرّفُها صاموئيل (Samuels, 2002) بأنّها القدرةُ على إنجازِ مهمّتينِ في آنٍ واحدٍ (تزامنيًّا) وهما: القدرةُ على التّعرّفِ على الكلمةِ، وفهْمِ النّصّ.

ويُعرّفُها ستيفينتون وفريدريك (Steventon& Fredrick, 2003) بأنّها القدرةُ على قراءةِ النّصّ بسرعةٍ، ودقةٍ مع التّعبيرِ المناسبِ عنِ الكلماتِ، والجملِ، والتّعبيراتِ.

أمّا ايلس (Ellis, 2009) فقدْ عرّفتْ الطلاقةَ القرائيّةَ على أنّها أحدُ المكوناتُ الأساسيّةُ للقراءةِ، و تظهرُ عندَ الأطفالِ عندما يقرؤونَ بصوتٍ مرتفعٍ مع معدلِ قراءةٍ يتناسبُ مع التّناغمِ، والدّقةِ، والفهْمِ للنّصّ، ومع أهميّةِ الطّلاقةِ القرائيّةِ إلّا أنّها تكادُ تكونُ مهملةٌ في الفصولِ الدّراسيّةِ.

تُعدُّ طّلاقة القراءة بأنّها الكفاية اللغوية التي تساعد القارئ على قراءة النّصوص المكتوبة بسهولة ويُسر وتتضمن الطلاقة عدة مهارات وهي التمييز الدقيق، والتلقائيّ، وسرعة قراءة مناسبة لعمر الطّالب، والاستخدام المناسب للمهارات القرائية الواجب توافرها خلال القراءة الجهرية، وأيضا القدرة على التعبير المناسب للنص الكتابيّ عند قراءته (Reutzel & Juth, 2014).

وترى راسينسكي (Rasinski, 2004) أنّ الطّلاقةَ في القراءةِ يمكنُ تقييمها بسهولةٍ خلالَ 60 ثانيةً، وغالبًا ما يتمُّ تقييمَ طلاقةِ القراءةِ في الدّراساتِ منْ خلالِ معيارين: الدّقةِ، والنسبةِ؛ حيثُ أن الدّقةُ في القراءةِ منْ خلالِ نسبةِ الكلماتِ التي

يقرؤها التّلميذُ قراءةً صحيحةً مقسومةً على العددِ الكليّ للكلماتِ في القائمةِ المقروءةِ، أمّا النّسبةُ (نسبةُ القراءةِ) فتُقدّرُ بعددِ الكلماتِ التي تُقرَأُ قراءةً صحيحةً خلالَ دقيقةٍ.

وتُعدُّ الطلاقةَ القرائيّةَ من مهارة مهمة؛ إذْ إنّها إحدى الرّكائز الأساسية لتطويرِ القراءةِ المستقلةِ للقارئِ ، ولها القدرةُ على قراءةِ الكلماتِ المكتوبةِ بشكلٍ صحيحٍ، وسريعٍ؛ فالقارئُ الطّلقُ قادرٌ على فكِّ رموزِ الكلماتِ المكتوبةِ بشكلٍ تلقائيّ، مع اهتمامهِ بالوصولِ إلى المعنى، وهذا يؤكّدُ أنّ الطّلاقةَ القرائيّةَ هي القراءةُ السّريعةُ،والصّحيحة، وفَهم المعاني، والأفكارَ (Strong Hilsmier, Wehby&Falk, 2016).

وتُشيرُ الطّلاقةُ في القراءةِ إلى مهارةِ القارئِ وقدرتِهِ على القراءةِ بسرعةٍ وبدرجةٍ مناسبةٍ، وجهدٍ قليلٍ، وكذلك قراءةُ مجموعةٍ من الكلمات، واستخدامُ علاماتِ التّرقيمِ، وتوظيفهِ للتّنظيمِ الصّوتيّ في التّعبيرِ عنُ المعاني التي تحملُها الكلماتُ المقروءةُ دونَ إلقاءِ وعيٍّ كبيرٍ لعمليةِ التّعرّفِ على الكلماتِ، وأنْ يتمّ ذلك بشكلٍ تلقائيّ أتوماتيكيّ، وآليّ، وانسيابيّ (Kuhn& Stahl 2003; Hudson, 2005).

إن الطّلاقةَ في القراءةِ تتضمنُ عنصرينِ مهميّن وهما: السّرعةُ، والدّقةُ، أمّا السّرعةُ فتُشيرُ إلى الوقتِ الذي يُنفقُهُ القارئُ في قراءةِ نصٍّ ما، بينما تُشيرُ الدّقةُ إلى أنْ يكونَ القارئُ قادرًا على لفظِ الكلماتِ و إدراكها بالشّكلِ الصّحيحِ (AL Obtaiba& Rivera, 2006).

فالمتعلّمُ في مرحلةِ الطّلاقةِ المتوسطةِ التي تكونُ بعدَ سنتينِ منْ بدايةِ تعلّمِ اللّغةِ الجديدةِ يكتسبُ حوالي ستةَ آلافِ كلمةٍ يوظّفها في الفهْمِ، والكلامِ والكتابةِ، ويستعينُ المتعلّمَ بمهاراتٍ جديدةٍ في فهْمِ المعنى العامِّ، ويستنبطُ المعلوماتِ ويفهمُ معظمَ ما يسمعُه، ويتواصلُ مع غيرهِ مستخدمًا أنواعَ الجملِ المختلفةِ؛ البسيطةِ، والمركّبةِ والمعقّدةِ، كما يمكنهُ إبداءَ رأيهِ، والتّعبيرُ عن أفكارهِ، ومشاعرِه بلغةٍ سليمةٍ مضبوطةٍ، ويستطيعُ فهْمَ النّصوصِ المناسبةِ لمستواهِ، ويكونُ قادرًا على الاعتمادِ على نفسِهِ في الفهْمِ، والكلامِ والقراءةِ، أمّا الكتابةُ فإنّه يعتمدُ على نفسِه في تركيبِ العباراتِ، والجملِ الأساسيّةِ، إلّا أنّه يحتاجُ إلى مساعدةٍ في الأسلوبِ، ومناسبةِ الكلامِ حسْبَ ما يتطلّبهَ الحالُ، وإتباعٍ للقواعدِ الوظيفيّةِ التّداوليّةِ (العصيلي، 2006; Stryker & leaver, 1997)

وحتّى يطوّرَ المتعلّمونَ الطّلاقةَ في القراءةِ، فإنّ على المعلّمِ أنْ يدمجَ نشاطاتٍ مختلفةٍ للطّلاقةِ التّفاعليّةِ (Oakly, 2005; Welsch, 2006).مثلًا النّصوصُ السّهلةُ التي يمكن قراءتها بدقةٍ عاليّةٍ تكونُ ملائمةً، ومثاليّةً لتطويرِ الطّلاقةِ (Oakly, 2005). لذا يجبُ اختيارَ بعضَ النّصوصِ الأدبيّةِ ذاتِ التّحدّي لأنّ كثيرًا منَ النّصوصِ السّهلةِ تُعدُّ مملةً للقراءةِ، لهذا فإنّهُ منَ الجيدِ والمفيدِ أنْ يُعطَى المتعلّمِيْنَ فرصةً لاختيارِ النّصوصِ تجنّبًا لاستخدامِ النّصوصِ المملةِ، والمُحبطةِ (Rasinski, 1989; Oakly, 2005).

أمّا التّغذيّةُ الرّاجعةُ فهي جزءٌ مهمٌّ جدًا في بناءِ الطّلاقةِ القرائيّة، والمساعدةِ على تنميّتها (Rasinski, 1989, Oakly, 2005; Welsch, 2006) وتحديدُ خصائصَ القارئِ الذي لا يمتلكُها، لهُ قيمةٌ أيضًا؛ لأنّهُ يسمحُ للمعلّمِ التّركيزَ على جوانبِها التي يُعاني منها القارئُ، حيثُ يستطيعُ المعلّمُ أنْ يركّزَ على اختيارِ الإستراتيجيّةِ التي تُساعدُ على تطويرِ طلاقةِ المتعلّمِ (Oakly,2005). ويجبُ على المعلّمِ أنْ يعطيَ الكلماتِ الصّحيحةِ عندما يُخطئُ المتعلّمُ في قراءتها أثناءَ القراءةِ الشّفويّةِ،ممّا يقلّلُ منْ عددِ الأخطاءِ، وبالتّالي زيادةُ الطّلاقةِ القرائيّةِ" (Welsch, 2006,p.182).

وتقاسُ الطّلاقةُ القرائيّةُ بثلاثةِ جوانبٍ (Oakly, 2005,p.19):

1. الدّقةُ في فكِّ رموزِ الكلماتِ.
2. التّلقائيّةُ في فكّ رموزِ الكلماتِ.
3. السلاسةُ والتّدفقُ اللّغويّ، أو الاستخدامُ المناسبُ للعباراتِ، والتّعبيراتِ لنقْلِ المعنى.

يستطيعُ الإنسانُ زيادةَ طلاقتهِ القرائيّةِ منْ خلالِ التّدريبِ المستمرِ (كوندليرا، 2010) من حيثُ:

1. تشغيلِ المنبّهِ، وحسابِ الوقتِ.
2. اتخاذِ المسحِ السّريعِ وسيلةً للقراءةِ.
3. عدمُ إيقافِ العينِ طويلًا على الكلماتِ، والأسطرِ.
4. محاولةِ جعلِ التّدرّبِ روتين يوميّ.
5. التركيزِ بقدرِ الإمكانِ، لأنّ قلةَ التّركيزِ تؤدي إلى القراءةِ البطيئةِ.

6. تجنّبِ الارتدادِ، وهي العودةُ إلى الكلمةِ التي تمّتْ قراءتُها مرةً أخرى.
7. العملُ على تنميةِ مفرداتِ اللّغةِ، والإكثارِ منَ القراءةِ.
8. قراءةُ العباراتِ، والجملِ، وليس الكلماتِ.
9. تقويةُ مهاراتِ الاسترجاعِ الذّهني الفوري للأفكارِ، لزيادةِ القدرةِ على الاستيعابِ.

وهناكَ أربعةُ مكوناتٍ رئيسيّةٍ للطّلاقةِ القرائيّةِ هي:

1- معدّلُ القراءةِ: (Reading Rate)

يُمثّلُ معدّلُ، وسرعةُ القارئِ في القراءةِ أحدُ ركنَي التّلقائيّةِ، أو ما يُسمّى بأوتوماتيكيّةِ القراءةِ، بينما الرّكنُ الثّاني يُمثّلُ الدّقةُ ، وكلاهما يُشكّلانِ الطّلاقةَ القرائيّةَ للقارئِ، ونجاحُ عمليةِ القراءةِ مرتبطٌ بالوقتِ المستغرقِ في عمليةِ القراءةِ الصّحيحةِ،حيثُ أنّهُ كلّما زادَ الوقتُ المستغرقُ في قراءةِ النّصّ كانَ دلالةً على مضاعفةِ الجهْدِ العقليّ في مرحلةِ التّعرّفِ على الرّموزِ القرائيّةِ، ومنْ ثمّ تضْعفُ قدرةَ القارئِ على الانتقالِ إلى العملياتِ، والمهاراتِ القرائيّةِ الأكثرَ تعقيدًا، وهذا ما تؤكّدهُ دراساتُ(Fuchs, , Hosp, & Jenkins, 2001; Chard, Katterlin-Geller, Baker, Doabler, & Apichatabutra, 2002)، وتُقدّرُ السّرعةُ بعددِ الكلماتِ التي تَستغرقُ قراءتها بالدقيقةً الواحدةً، ويرى(Kuhn& Stahl, 2002)، أنّ ذوي صعوباتِ التّعلّمِ يمتازونَ بالبطءِ القرائيّ، لأنّهم يقرؤونَ كلمةً كلمةً ممّا يجعلُ علميةَ التّرميزِ لديهم تستوعبُ جزءًا كبيرًا من الذّاكرةِ العاملةِ فلا يتسنّى للقارئ التركيزُ على معنى، ومضمون ما يقرأُ ، وقدْ أشارتْ نظريّةُ المعالجةِ الأوتوماتيكيّةِ للمعلوماتِ في القراءةِ التي قدّمها(Samuels, 1997) أنّ القراءةَ سلسلةٌ منَ المهاراتِ المتدرّجةِ، والمترابطةِ، وأنّ مهاراتِ المستوى الأعلى لا يمكنُ تحقيقُها إلّا بعدَ الإلمامِ بالمهاراتِ ذاتِ المستوى الأدنى، فمهاراتُ الفهْمِ القرائيّ لا يمكنُها أنْ تتحقّقَ إلا بعدَ تمكّنِ القارئِ منَ القراءةِ الميسّرةِ التي تربطُ بينَ الأصواتِ والحروفِ.

2- دقّةُ القراءةِ(Accuracy Reading):

تُشيرُ(NRP, 2000) إلى أنّها القدرةُ على قراءةِ النّصّ بلا أخطاءٍ، أو هي الدّرجةُ التي ربطَ فيها الطّالبُ في قراءتِه الشفويةِ بينَ الحرفِ المطبوعِ، وصوتهِ. كما أنّ الدّقةَ

بحدّ ذاتها ليستْ الهدفَ البعيدَ منْ برامجِ القراءةِ حتى وإنْ كانت المستوياتُ العليا منْ مهاراتِ القراءةِ لا تتحققُ دونَ أساسٍ من الدّقةِ في التعرّفِ للكلمةِ.

وتشيرُ دراسةُ هوك وجونز (Hook& Jones, 2002) أنّ المشكلاتِ الخفيفةِ في دقةِ تعرّفِ الكلمةِ ربّما تصرِفُ الانتباهَ عن معنى النّصّ، وتُقلّلُ منْ معدلِ القراءةِ.

3- التّنغيمُ "الإيقاعُ القرائيّ(Prosody Reading)

هناك عددٌ قليلٌ منَ الأبحاثِ ركّزَ على التّنغيمِ، أو على التّركيباتِ النّحويّةِ والدّلاليّةِ، رغمَ تعدّدِ تعريفاتِ، وتفسيراتِ الطّلاقةِ القرائيّةِ، ويرى راسينسكي Rasinski, (2004) أنّ مكونات التنغيمِ هي :الصّوتُ، والنّغمةُ، والتّركيزُ، والصّياغةُ، بالإضافةِ إلى عناصرَ أخرى في التّعبيراتِ الشفويّةِ، كما أنّ استخدامَ القارئِ لهذهِ المكوناتِ أثناءَ علميةِ القراءةِ يُعدُّ دليلًا على إمكانيّة فهْمِ معنى النّصّ.

ويوضّحُ والي وهانسن (Whalley& Hansen, 2006) أنّ الاهتمامَ بدورِ التّنغيمِ في التّطوّرِ القرائي بدأَ يزدادُ في الفترةِ الأخيرةِ، رغْمَ أنّ القُرّاءَ الضّعافَ يمكنُهم ترميزَ الكلمةِ بشكلٍ صحيحٍ، إلّا أنّهم يفشلونَ في التّعرّفِ إلى الكلمةِ بسببِ ضعفِ القراءةِ الإيقاعيّة لها.

وتُشيرُ دراسةُ هدسون وَ بولين وَ لان (Hudson, Lane, & Pullen, 2005) أنّ كثيرًا من الباحثينَ يعتبرونَ التّنغيمَ أصعبَ مكوناتِ الطّلاقةِ القرائيّةِ في القياسِ، والتّقديرِ؛ لذا فهم يركزونَ على مكوّناتِ التّقديرِ الكميّ للطّلاقةِ، وهي :معدلُ ودقةُ القراءةِ، بينما يُعدُّ التّنغيمُ المكوّنُ التالي للطّلاقةِ القرائيّةِ التي لا تقفُ عندَ مجردِ سرعةِ القراءةِ ودقتِها، فهي المسؤولُ الرئيسيّ عنِ التّعبيرِ القرائيّ، وتوضيحِ المعنى. وقدْ استندَ عددٌ منَ الباحثينَ إلى إجراءاتٍ بسيطةٍ لتقييمِ الطّلاقةِ منْ خلالِ نصوصٍ من الكتبِ الدّراسيّةِ لتقييمِها "عددُ الكلماتِ الصّحيحةِ للدّقيقةِ الواحدةِ، ويتمُّ تقييمُ الطّالبِ فرديًّا لقراءتِه بصوتٍ مرتفعٍ.

الدّافعيّةُ "Motivation ":

إن بداية رحلة الدافعية هي بداية قديمة مرتبطة بوجود وخلق الإنسان منذ أن خلق الله هذا الكون وأن الإنسان منذ قدمه كان يبحث عن أكثر الحاجات إلحاحاً وهي الطعام والشراب والمسكن أي الحاجات الأساسية كما وصنفها ماسلو، وأن دراسة

الدافعية ارتبطت بدراسة السلوك الإنساني والغرائز ارتباطاً قوياً والدليل ما تركته بصمات علمائنا المسلمين منهم الغزالي والفارابي وابن سينا والكندي وغيرهم ولكن أسبق العلماء وأكثرهم ميلاً لدراسة الدافعية هو الغزالي كما وربط الغزالي مفهوم الدافعية بالشهوة وأن مضمون الشهوة يدخل فيه جميع الدوافع الفطرية التي تدفع الإنسان إلى الأشياء التي تشبع حاجاته الفطرية الضرورية وقسم الدوافع الفطرية ومكتسبة بل أن أكثر الدوافع أهمية الدوافع الفطرية المرتبطة بحفظ الذات وبقاء النوع (نجاتي، 1993: 182).

اهتمّتْ الدّراساتُ السيكولوجيّةُ بموضوعِ الدّافعيّةِ، فهو منَ المواضيعِ المهمّةِ في علمِ النّفسِ، وأكثرِها دلالةً على المستوى النّظريّ، و التّطبيقيّ، وحتّى نستطيعُ حلَّ المشكلاتِ السّيكولوجيّةِ لا بُدَّ منَ الاهتمامِ بدوافعِ الكائنِ الحيّ التي تقومُ بالدّورِ الأساسيّ في تحديدِ سلوكهِ كمًّا وكيفًا (غباري وأبو شعيرة والجبالي، 2009).

وتظهرُ أهميّةُ الدّافعيةِ في أنّها تعملُ على استثارةِ السّلوكِ الإنسانيّ في مختلفِ مناحي الحياةِ، وتظهرُ أهميتُها بشكلٍ خاصٍّ في التّعلّمِ، والاحتفاظِ، والأداءِ، فاستثارةُ الدّافعيّةِ عندَ الطّلبةِ، وتوجيهها تحفّزُهم على ممارسةِ نشاطاتٍ معرفيّةٍ، وعاطفيّةٍ وحركيّةٍ داخلَ نطاقِ المدرسةِ، وفي حياتهم المستقبليةِ (بني جابر، 2003).

وأشارت (أبو هليل، 2006) إلى أنّه يُنظرُ إلى الدّافعيّةِ على أنّها المحرّكاتُ التي تقفُ وراءَ سلوكِ الإنسانِ، فهي منَ الموضوعاتِ الهامّةِ التي حظيتْ باهتمامِ العديدِ منْ علماءِ النّفسِ، والاجتماع، باعتبارِ أنّ الكثيرَ من جوانبِ السّلوكِ الإنسانيّ يمكنُ تفسيرُها في ضوءِ الدّافعيّةِ، فقدْ تعددتْ تعريفاتُها باختلاف وجهة نظرِ واضعيها، حيثُ بدأَ الاهتمامُ بالدّافعيّةِ منذُ أواخر القرنِ الثّامنِ عشرّ، وأوائلِ القرنِ التاسعِ عشرَ، ولكنّها بطريقةٌ سطحيّةٌ، إلّا أنّ بدايةَ النّصفِ الثّاني منَ القرنِ العشرينَ تُعتبرُ نقطةَ الانطلاقِ الرئيسيةِ في تناولِ موضوعِ الدّافعيّةِ منْ ناحيةِ صياغة المفاهيمِ.

وتبدأُ أهميّةُ الدّافعيّةِ منَ النّاحية التّربويّةِ بأنّها هدفٌ تربويٌّ في حدّ ذاتها، فاستثارةُ دافعيةِ الطّلابِ ،وتوجيهها، والاهتمام بها؛ تجعلُهم يُقبلونَ على ممارسةِ نشاطاتٍ معرفيّةٍ، ووجدانيّةٍ، وحركيّةٍ. ومنْ هنا فإنّ الدّافعيّةَ تُعدُّ منَ الأهدافِ التّربويّةِ الهامّةِ التي يطلبها أيّ نظامٍ تربويّ، ولها آثارٌ هامّةٌ على تعلّمِ الطّالبِ وسلوكهِ، وتشملُ هذه

الآثارُ توجيهَ السّلوكِ نحوَ أهدافٍ معينةٍ، وزيادةِ الجهدِ، والطّاقةِ والمبادرةِ، والمثابرةِ لدى المتعلّمِ، وزيادةِ قدرتِه على معالجةِ المعلوماتِ، وبالتالي يتحسّنُ الأداءُ، وقدْ أصدرَ المجلسُ الوطنيّ لمعلمي الرّياضياتِ في أمريكا (NCTM)معاييرَ منها: ضرورةُ بناءِ مراكزَ تعليميّةً مريحةً تعملُ على إثارةِ الدّافعيّةِ لدى الطّلبةِ منْ خلالِ استخدامِ استراتيجياتٍ، ونماذجّ تدريسٍ حديثةٍ، تعملُ على إيجادِ جوٍّ مليءٍ بالحيويّةِ؛ وذلك لإثارةِ دافعية الطّلبةِ التي تّعتبرُ الوسيلةُ الأساسيّةُ لإثارةِ اهتمامهم، ودفعِهم نحوَ ممارسةِ أوجهِ النّشاطاتِ، والمهامّ التي يتطلّبُها الموقفُ التّعليميّ، وهي شرطٌ منَ الشّروطِ الواجبِ توافرِها لحدوثِ التّعلّمِ (حديد، 2010).

تعريفُ الدّافعيّةِ "Motivation"

عرّفها قطامي (2000) أنّها مثيرٌ داخليٌّ يحركُ سلوكَ الأفرادِ، ويوجههُ للوصولِ إلى هدفٍ معينٍ.

أمّا (الريماوي، 2004) فقدْ عرّفها على أنّها عمليةٌ، أو سلسلةٌ من العملياتِ تعملُ على إثارةِ السّلوكِ الموجّهِ نحوَ هدفٍ معينٍ، والمحافظةِ عليه.

تلك القدرة الذاتية التي تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر الفرد بالحاجة إليها أو أهميتها المادية أو المعنوية والنفسية بالنسبة له" (الحلو، 2001: 60).

وتعرف الدافعية أيضاً بأنها: قوة دافعة تؤثر في تفكير الفرد وإدراكه للأمور والأشياء، كما توجه السلوك الإنساني نحو الهدف الذي يشبع حاجاته ورغباته" (يونس، 2012: 12).

وعلى الرّغمِ منْ تعدّدِ التّعريفاتِ إلّا أنّ هناك قواسمٌ مشتركةٌ بين تلك التّعريفاتِ وهي:

1. خاصيّةُ الإثارةِ والتّنشيطِ: وتتمثلُ بشكلٍ أساسيّ في حدوثِ السّلوكِ الظّاهرِ، وهي ناتجةٌ عن حالةٍ جسمانيةٍ كالحاجةٍ إلى الطّعامِ مثلاً، وتعملُ هذه الحالةُ منَ الإثارةِ على تحفيزِ الكائنِ الحيّ للقيامِ بسلوكٍ هادفٍ لإشباعِ هذه الحاجةِ (علاونة، 2008).
2. تُحافظُ على ديمومةِ واستمراريّةِ السّلوكِ: فالدّافعيّةُ تعملُ على مدّ السّلوكِ بالطّاقةِ اللازمةِ لكي يتمَّ إشباعَ الدّافعِ أو تحقيقَ الغاياتِ، والأهدافِ التي يسعى لها الفردُ، أي أنّها تولّدُ سلوكًا لدى الفردِ يمتازُ هذا السّلوكُ بالمثابرةِ والاستمرارِ نحوَ

المصدرِ، أو الباعثِ الذي يُشبعُ الدّافعَ، ويستمرُ مثلَ هذا السَلوكِ حتّى يتمّ إشباعَ الدّافعِ، حيثُ يعودُ الفردُ إلى حالةِ التّوازنِ (الزغول، 2001).

مثالٌ توضيحيٌّ:

(الجوعُ) ⟵ عدمُ توازنِ (الحاجةِ) ⟵ إثارةُ البحثِ عن الطّعامِ

(الإشباعُ) ⟵ إعادةُ التّوازنِ ⟵ خفْضُ الدّافعِ (الباعثِ)

3. خاصيّةُ توجيهِ السّلوكِ: وهي أهمّ جانبٍ من الدافعية؛ لأنّها توجّهُ سلوكَ الكائنِ الحيّ لاختيارِ الوسائلِ التي تُحقّقُ حاجاتهِ ، مثلًا: في حالةُ الجوعِ نتوجّهُ إلى مكانِ الطّعامِ، وفي حالةِ العطشِ نتوجّهُ إلى مكانِ الماءِ (طه، 2006).

ومن هنا تجدرُ الإشارةُ بأنّ الدّافعيةَ حالةٌ داخليّةٌ تُحرّكُ سلوكَ الفردِ، وتدفعُهُ منْ أجلِ تحقيقِ أهدافهِ، وغاياتِه، ويمكنُ إثارةُ الدّافعيةِ بعواملَ داخليةٍ، وخارجيةٍ من أجلِ تحقيقِ التّوازنِ، والتّكيّفِ مع البيئةِ الخارجيةِ.

رابعًا: دافعيّةُ التّعلّمِ: "Learning motivation "

تُعتبرُ دافعيّةُ التّعلّمِ من العواملِ المهمّةِ التي تُحرّكُ أنشطةَ الطّلبةِ الذّهنيّةِ في عمليةِ التّعلّمِ، وتوجّهها، وتُنشّطها، ولأهميّةِ الدّافعيةِ في عمليةِ التّعلّمِ، فإنّه تُكثّفُ الجهودُ؛ لفهمِ العواملِ المؤثّرةِ في عمليتي التّعلّمِ، والتّعليمِ، لذا وجبَ الاهتمامُ بأهميّةِ العواملِ، ومدى تأثيرِها في دافعيّةِ التّعلّم لدى الطّلبةِ في المواقفِ الصّفيّةِ. وقدْ اهتمّ عددٌ كبيرٌ من المعلّمينَ، والعاملينَ في مجالِ علمِ النّفسِ التربوي في جانبِ الدّافعيةِ للتّعلّمِ المتعلّقِ بالمواقفِ المدرسيّةِ .

تُسهمُ دافعيةُ التّعلّمِ بتوجيهِ المتعلّمِ نحوَ المثابرةِ، والنّشاطِ وصولًا إلى تحقيقِ أهدافِهِ، وإشباعِ حاجاتِه العلميّةِ، وضعْفُ الدافعيّةِ لدى المتعلّمينَ من أسبابِ تدني تحصيلِ الطّلبةِ، لهذا كانَ لا بُدّ من التّركيزِ على ضرورةِ التّعرّفِ على مفهومِها وكيفيةِ إثارتِها، والمحافظةِ على استمرارها؛ وعليه فقدْ عرّفتْها وولفولك (2010) بأنّها حالةٌ داخليّةٌ تستثيرُ السّلوكَ، وتحافظُ عليهِ.

ويُعبّرُ مفهومُ الدّافعيّةُ للتّعلّم عن الحالةِ الدّاخليّةِ للمتعلّمِ، والتي تدفعهُ للانتباهِ للمواقفِ التّعليميةِ، والإقبالِ عليها بنشاطٍ، والمحافظةِ على استمراريّةِ النّشاطِ (توق وقطامي وعدس، 2003).

ومنَ العواملِ التي تلعبُ دورًا هامًّا في زيادةِ الدّافعيّةِ، أو إضعافها: نمطُ التّنشئةِ الاجتماعيّةِ السّائدِ، والذي يختلفُ حسبَ المستوى الثّقافيّ، والاقتصاديّ، والبيئةُ الأسريّةُ، ومدى تشجيعها للطّفلِ على الاستقلاليّةِ، والاستكشافِ، بالإضافةِ إلى مدى توفّرِ النّماذجِ التي يُمكنُ أنْ يقتديَ بها الفردُ، وتُسهِمُ في زيادةِ الدّافعيّةِ لديه (Brophy, 2004).

وتقترحُ مطرُ (2010) بعضَ التّوجيهاتِ التي تُساعدُ على تشجيعِ الدّافعيّةِ للتّعلّمِ لدى الطلبة منْ أهمّها:أنْ يُقدّمَ المتعلّمينَ أنفسَهم كعناصرَ اجتماعيّةٍ نشطةٍ، ونماذجَ حيّةٍ للطّلبةِ، و الاهتمامِ بإثراءِ البيئةِ التّعليميةِ بالخبراتِ الجذّابةِ المشوّقةِ التي تزيدُ من مشاركةِ الطّلبةِ في العمليّةِ التّعليميّةِ، كما يجبُ أنْ تكونَ المهمّاتُ التّعليميةُ متوسطةُ الصّعوبةِ مثيرةٌ لحبِّ الاستطلاعِ، ويتمكّنُ الطّلبةُ من إنجازِها بنجاحٍ، وتحملُ درجةً مقبولةً من التّحدي.

ومن أهمّ العناصرِ التي تُعدّ بمثابةِ مؤشراتٍ على مدى وجودِ الدّافعيةِ لدى الفردِ ما يأتي (غباري، 2008):

1-حبُّ الاستطلاعِ: فالفردُ يبحثُ عن الخبراتِ الجديدةِ، ويستمتعُ بمعرفتها؛ لذا ينبغي استثارةُ حبّ الاستطلاعِ لدى الطّلبةِ من خلالِ طرحِ الأسئلةِ بشكلٍ مستمرٍ، وعرضِ مشكلاتٍ تحملُ نوعًا من التّحدي، والبحثِ عن حلولٍ مقترحةٍ لها.

2-الكفاءةُ الذّاتيّةُ: فالفرد هنا يعتقدُ أنّهُ قادرٌ على تنفيذِ المهمّاتِ، والوصولِ للأهدافِ التي تزيد من دافعيّتهِ للتّعلّمِ، بالإضافة إلى شعورِه بتحقيقِ الإنجازاتِ والنّجاحِ في ذلك.

3-الاتّجاهُ نحوَ التّعلّمِ: وهو خاصيّةٌ تظهرُ من خلالِ القيامِ بالمهمّاتِ التّعلميةِ والحرصِ على أدائِها.

4-الدّوافعُ الخارجيّةُ: والتي تلعبُ دورًا هامًّا في إثارةِ دافعيةِ الأفرادِ للتّعلّمِ، ومنْ أبرزِها، التّعزيزُ المناسبُ، واستخدامُ طرقِ التّدريسِ، واستراتيجياتِ التّعلّمِ المناسبةِ.

أهميّةُ دافعيّةِ التّعلّمِ:

لدافعيةِ التّعلّمِ أهميةٌ كبيرةٌ، فهي تُعتبرُ وسيلةً هامّةً يمكنُ استخدامُها في محاولةِ إنجازِ أهدافٍ تعليميةٍ معيّنةٍ على نحوٍ فعّالٍ، وهي إحدى العواملِ المحددّةِ لزيادةِ قدرةِ الطّالبِ على التّحصيلِ، والإنجازِ (غانم، 2002).

وتُعدّ الدّافعيّةُ للتّعلّمِ موضعَ اهتمامِ العديد من العاملينَ في المجالِ التّربويّ؛ لذا لاقتْ اهتمامًا كبيرًا من قِبلِ العديدِ من المهتمّينَ في المجالِ التّربويّ، بوصفها حالةٌ داخليّةٌ تستثيرُ سلوكَ الفردِ، وتعملُ على توجيههِ نحوَ هدفٍ معيّنٍ، والدّافعيّةُ للتّعلّمِ تزيدُ من الجهودِ، والطّاقةِ المبذولةِ لتحقيقِ الأهدافِ، وتحدّدُ للطّالبِ قيامهُ بمتابعةِ مهمّتهِ بحماسٍ وشوقٍ، ومثابرةٍ على القيامِ بسلوكٍ معيّنٍ حتّى ينجزهَ، أم أنّه سيقومُ بالعملِ بنوعٍ من الفتورِ، واللامبالاةِ، كما أنّها تحدّدُ النّواتجَ المعززّةُ للتّعلّمِ، وتعوّدَهم على أداءِ الأفضل، فالطّلبةُ المدفوعونَ للتّعلّمِ تحصيلهم أفضلُ من أقرانِهم (العتوم وعلاونة والجراح وأبو غزالة، 2005).

ولدافعيّةِ التّعلّمِ أهميّةٌ كبيرةٌ، فهي تُعدّ شرطًا أساسيًّا لنجاحِ العمليةِ التّربويّةِ؛ لأنّها تُساعدُ، وتدفعُ المتعلّمَ إلى التّحصيلِ، والإنجازِ، وتُسهمُ في زيادةِ الجهدِ، والطّاقةِ والمبادرةِ، والمثابرةِ لدى المتعلّم، وتزيدُ من قدراتهِ على معالجةِ المعلوماتِ، التي تنعكسُ على أدائِهِ في الموقفِ الصّفي، ممّا يؤدي إلى رفعِ مستوى تفاعلِه الصّفي وتحصيلِهِ العلميَ.

(توق، 2003) ولتحقيقِ قدرٍ معقولٍ من الكفاءةِ الذّاتيّةِ عندَ الطّلبةِ يجبُ على المعلّمينَ أنْ يتأكدوا أنّ طلبّتهم قدْ أتقنوا المهاراتِ الأساسيّةِ، وأنْ يساعدوهم في التّقدّمِ نحوَ النّجاحِ في مهامّ معقدةٍ، وصعبةٍ وأنْ يفسحوا المجالَ أمامهم؛ حتّى يُشاهدوا أقرانَهم النّاجحين والمتميزينَ، كما أنّ على المعلمينَ تعريضَ الطّلبةِ لمهامّ يمكنُ تحقيقها، بوجودِ قدرٍ من التّحدي، وأنْ يؤكدَ للطّلبةِ أنّ بإمكانِهم النّجاحَ، ويذكّرهم أنّ طلابًا آخرين مثلَهم قدْ نجحوا في هذهِ المهامِّ؛ لأنّ الدّفعيةَ تنبعُ من داخلِ الفردِ، ويُعبّرُ عنها بالتصميمِ الذّاتي، ممّا يدفعهُ للرغبةِ بالتعلّمِ، والإنجازِ طلبًا لتحقيقِ ذاتهِ.

مصادرُ دافعيةِ التّعلّمِ:

1-الدّافعيّةُ الدّاخليّةُ: مصدرُها يكونُ المتعلّمُ نفسُه، حيثُ تدفعُه رغبتهُ الداخليةُ للتعلّمِ؛ لإرضاءِ ذاتِه، وسعيه للحصولِ على المتعةِ من تعلّمهِ، وكسبهِ للمعارفِ، والمهاراتِ التي يحبّها، ويميلُ إليها لمَا لها منْ أهميّةٍ بالنّسبةِ لهُ.

2-الدّافعيةُ الخارجيةُ: مصدرُها خارجيّ، فقدْ يكونُ سببُ دفعِ المتعلّمِ للتّعلّمِ، إرضاءُ المعلّمِ، أو الوالدينِ (غباري، 2008، ص44).

وإنّ تنميةَ الدّافعيةِ عندَ الطّلبةِ يمكنُ تنميّتها منْ خلالِ الإجراءاتِ الآتيةِ:

1- تقديمُ التّغذيّةِ الرّاجعةِ حولَ ما يفعلُه الطّلبةُ بشكلٍ جيدٍ، وكيفيةُ تحسينِهِ وتطويرِه.

2- وصفُ القوانينَ الصّفيّةَ بوصفها ظروفًا أساسيةً تُساعدُ في تحقيقِ الأهدافِ المرسومةِ، بدلاً منَ النّظرِ إليها باعتبارها محاولاتٍ لضبطِ سلوكِ الطّلبةِ.

3- توضيحُ أهميّةِ بعضِ النّشاطاتِ لحياةِ الطّلابِ اللّاحقةِ، ولأهدافِهم بعيدةِ المدى حتّى وإنْ لمْ تكنْ هذه النّشاطاتُ ممتعةٌ بحدّ ذاتِها (العتوم، علاونة، الجراح، أبو غزالة، 2005).

ويتّصلُ موضوعُ الدّافعيةِ بأغلبِ موضوعاتِ علمِ النّفسِ أو حتّى كلّها؛ لاتّصالهِ الوثيق مثلًا بالإدراكِ، الذّاكرةِ، والتّفكيرِ، فضلًا عن ضروریاتِها لتفسيرِ أيّ سلوكٍ، حيثُ أنّه لا يمكنُ حدوثَ سلوكٍ إنْ لمْ تكنْ وراءَهُ دافعيّةٌ، وإن النّاسَ جميعَهم على اختلافِ أعمارِهم، ومستوياتِها الثّقافيّة، والاجتماعيّةِ يهتمّونَ بالدّافعيّةِ؛ لتفسيرِ طبيعةِ العلاقاتِ التي تربطُهم بالآخرينَ (الدّاهري، 2008).

العواملُ المسببّةُ لدافعيةِ التّعلّمِ:

حيثُ تصريحِ "أتكنسون" فإنّ النّزعةَ، أو الميلَ لإنجازِ النّجاحِ تعدُّ استعدادًا دافعيًّا مكتسبًا، وهو يختلفُ بينَ الأفرادِ، كما أنّه يختلفُ عندَ الفردِ الواحدِ في المواقفِ المختلفةِ، وهذا الدّافعُ يتأثرُ بثلاثةِ عواملٍ رئيسيةٍ عندَ قيامِ الفردِ بمهمّة ما، وهذه العواملُ هي: (غباري، 2008).

أولًا: الدّافعُ لإنجازِ النّجاحِ: يُقدِمُ الأفرادُ على أداءِ المهمّاتِ بنشاطٍ، وحماسٍ كبيرين رغبةً منهم في اكتسابِ خبرةِ النّجاحِ، ممّا ينتجُ عنه دافعَ تجنّبِ الفشلِ وهي نتيجةٌ طبيعيةٌ.

ثانيًا: احتماليّةُ النّجاحِ: فالمهمّاتُ السّهلةُ لا تُعطي الفردَ الفرصةَ للمرورِ في خبرةِ نجاحٍ مهما كانت درجةُ الدَافعِ الموجودة عنده لتحصيلِ النّجاحِ، أمّا المهمّاتُ الصّعبةُ جدًا فإنّ الأفرادَ لا يرون أنّ عندهم القدرةَ على أدائِها، و في حالةِ المهمّاتِ المتوسطةِ فإنّ الفروقَ الواضحةَ في درجةِ دافعِ تحصيلِ النّجاحِ تؤثّرُ في الأداءِ على المهمّةِ بشكلٍ واضحٍ، ومتفاوتٍ بتفاوتِ الدّافعِ لأنّ احتماليةَ نجاحِ أيّةِ مهمّةٍ تتوقفُ على عمليةِ تقويمٍ ذاتيٍّ يقومُ بها الفردُ الذي يريدُ أنْ يُنجزَ المهمّةَ.

ثالثًا: قيمةُ باعثِ النّجاحِ: يتطلّبُ زيادةُ صعوبةِ المهمّةِ زيادةُ في قيمةِ باعثِ النّجاحِ، فكلّما كانتِ المهمّةُ أكثرَ صعوبةٍ، يجبُ أنْ يكونَ الباعثُ أكبرَ قيمةٍ للحفاظِ على مستوًى دافعيّ مرتفعٍ، فالمهامّ الصعبةِ المرتبطةِ ببواعثَ قليلةُ القيمةِ، لا تستثيرُ حماسَ الفردِ.

خصائصُ دافعيّةِ التّعلّمِ:

1. تكتسبُ الدّافعيةُ من الخبراتِ التّراكميّةِ للفردِ، ممّا يؤكّدُ على أهميّةِ الثّوابِ، والعقابِ في إحداثِ تغيّرٍ في سلوكِ المتعلّمِ، وتعديلِه، وبنائهِ أو إلغائِه.
2. لا تعملُ الدّوافعُ بمعزلٍ عن غيرها منَ الدّوافعِ الأخرى، فقدْ يكونُ الدّافعُ للتّعلّمِ إرضاءً للوالدينِ، وقدْ يكونُ القبولُ الاجتماعيّ (الخوالدة، 2005، ص20).
3. الدّافعيّةُ هي قوةٌ ذاتيّةٌ داخليّةٌ.
4. تتصلُ الدّافعيةُ بحاجاتِ الفردِ.

علاقةُ الدّافعيةِ بالتّعلّمِ:

وقد حصر العتوم و علاونة وأبو غزال (2005) العلاقةّ المباشرةَ للدّافعية مع سلوكِ الطّلابِ، وتعلّمهم، حيثُ يمكنُ لمسُ عدّةَ آثارٍ مفيدةٍ لها في تعلّمِ الطّلابِ، وسلوكهِم، على النّحو الآتي:

1. توجّهُ سلوكَ الطّلبةِ نحوَ أهدافٍ معيّنةٍ، ومن هذا المنطلقِ فإنّ الدّافعيّةَ تؤثّرُ في الاختياراتِ التي تواجهُ الطّلبةَ.
2. تزيدُ من الجهودِ، والطّاقةِ المبذولةِ لتحقيقِ هذه الأهدافِ.

3. تزيدُ من المبادرةِ بالنّشاطِ، والمثابرةِ عليه، لذلك تخلُق في نفسهِم الرّغبةَ بالاستمرارِ، والمثابرةِ على أداءِ المهمّةِ، عندما يحولُ بينها وبينهم حائلٌ أو يصابونَ بالإحباطِ أثناءَ قيامِهم بها.
4. تنمّي معالجةُ المعلوماتِ عندَ الطّلبةِ، وتؤثّرُ في كيفيةِ معالجتِهم للمعلوماتِ ومقدارِها، فالطّالبُ الذي يتمتّعُ بدافعيةٍ عاليةٍ، يكونُ أكثرُ انتباهًا للمعلّمِ، وبالتالي يحصلُ على معلوماتٍ أكثرَ في الذّاكرةِ قصيرةِ المدى، والذّاكرةِ طويلةِ المدى، وكذلك فإنّ الطّلبةَ ذوي الدّافعيّةِ العاليةِ يطلبونَ المساعدةَ منَ المعلّمِ، أو المصادرِ الأخرى، عندما يكونونَ بحاجةٍ إليها، وهم أكثرُ محاولةٍ لفهْمِ المعارفِ، وأشدُّ تركيزًا على التّعلّمِ ذي المعنى، ولا يهتمّونَ بمجردِ حفظِ المعلوماتِ على مستوى الصّمّ.
5. تحدّدُ النّواتجَ المعزّزةَ للتّعلّمِ، لذلك إذا كانَ الطّلبةُ مدفوعينَ تمامًا لتحقيقِ النّجاحِ الأكاديمي فإنّهم يشعرونَ بالفخرِ، والاعتزازِ كلّما حصلوا على علامةٍ عاليةٍ، ويشعرونَ بالألمِ، والانزعاجِ إذا حصلوا على عيّنةٍ متدنيّةٍ، وكذلك إذا كانَ اهتمامُ الطّالبِ مركّزًا على أنُ يكونَ مقبولًا، ومحترمًا في جماعتهِ، فإنّهُ يُعطي معنًى أكبرَ للانضمامِ إلى الجماعةِ، ويشعرُ بمرارةٍ أكبرَ إذا تعرّضَ للسّخريّةِ والاستهزاءِ من الجماعةِ.
6. تعويدُ الطّلبةِ على أداءٍ مدرسيّ أفضلَ، وهو نتيجةٌ منطقيّةٌ لكلّ ما تقدّمَ من الفوائدِ، وبذلك يمكنُ الاستنتاجُ بأنّ الطّلبةَ المدفوعينَ للتّعلّمِ أكثرُ تحصيلًا، وأنّ عملَ المعلمينَ يصبحُ سهلًا وكثيرَ الإنتاجِ، إذا كانَ الطّلبةُ مدفوعينَ للنّجاحِ في المدرسةِ.

وظائفُ دافعيّةِ التّعلّمِ:

للدّافعيّةِ في عمليةِ التّدريسِ وظائفٌ منها:

1-التّنشيطُ: إذْ يعملُ الدّافعُ على تنشيطِ الفردِ، وتحريك القوةِ الانفعاليةِ في داخلِه للتّفاعلِ مع موقفٍ معيّنٍ، والقيامِ بأداءٍ، وسلوكٍ محددٍ.

2-التّوجيهُ: إذ يعملُ الدّافعُ على توجيهِ القوةِ الانفعاليّةِ داخلَ الفردِ للاستجابةِ لنوعٍ من المثيراتِ، وبالتالي توجيهُ هذا السّلوكِ نحوَ الهدفِ المخططِ لهُ دونَ غيرهِ من الأهدافِ.

3-التّعزيزُ: فالدّافعُ هو محرّكٌ للسّلوكِ الفرديّ في إشباعِ الرّغباتِ (الخوالدة، 2005).

4-صيانةُ السّلوكِ: فالدّافعُ يعملُ على استمرارِ السّلوكِ من أجلِ تحقيقِ التّعلّمِ المرادِ تعلّمهِ.

الاتّجاهاتُ النّظريّةُ في الدّافعيّةِ:

تنوّعتِ الاتّجاهاتُ النّظريّةُ التي تناولتْ الدّافعيّةَ، وبالتالي تنوّعَ موضوعُ الدّافعيةِ، وعواملُ رفْعِ مستواها لدى المتعلّمِ، وآليةُ تحقيقِها عندَ كلّ اتجاهٍ كلّ حسبَ مبادئِهِ النّظريّةِ.

الدّافعيّةُ في النّظريّةِ السّلوكيّةِ:

تُشيرُ الدّافعيّةُ في النّظريةِ السّلوكيّةِ إلى أنّها تنشأُ لدى الأفرادِ بفعلِ مثيراتٍ داخليةٍ، أو خارجيةٍ، ويصدرُ عن الفردِ سلوكٌ أو نشاطُ استجابةً لهذه المثيراتِ، ويؤكّدُ سكنر أنّ خبراتِ الفردِ بناتجِ السّلوكِ هي تكرارُ أو عدمُ تكرارِ السّلوكِ في المرّاتِ اللاحقةِ، إذ يرى أنّ نتائجَ السّلوكِ، ولاسيّما التّعزيزيّة منها تُشكّلُ حافزًا أو باعثًا يدفعُ الأفرادَ للسّلوكِ بطريقةٍ معينةٍ في موقفٍ ما.

وممّا يستثيرُ الدّافعيّةَ للحفاظِ على هذه السّلوكياتِ، وتكرارِها حصولَ الفردِ على المعزّزاتِ، أو المكافآتِ على سلوكياتِهم؛ على سبيلِ المثالِ، عندما يقومُ الطّالبُ بمطالعةِ بعضِ الكتبِ ليسَ منْ أجلِ اجتيازِ امتحانًا فحسب، وإنّما للمتعةِ أو التّسليةِ (الزغول، 2012).

الدّافعيةُ في النّظريّةِ المعرفيّةِ:

ترى النّظريّةُ المعرفيّةُ أنّ الأفرادَ لا يستجيبونَ للمثيراتِ، والحوادثِ الخارجيةِ، أو الدّاخليةِ على نحوٍ تلقائيّ، والدّافعيّةُ عبارةٌ عن حالةٍ داخليةٍ تحرّكُ أفكارَ المتعلّمِ، ومعارفِه ،وبناهِ المعرفيّةِ، ووعيهِ، وانتباههِ، وتلّحُ عليه لمواصلةِ الأداءِ للوصولِ إلى حالةِ توازنٍ معرفيّةٍ، ولذا فإنّ الدّافعيّةَ في النّظريّةِ المعرفيّةِ تعتمدُ على المعالجاتِ

المعرفيّةِ ؛بهدفِ الوصولِ إلى توازنٍ معرفيّ، وتقومُ أيضًا على الاختياراتِ، والقراراتِ، والخططِ، والاهتماماتِ، معتبرةً أنّ كلّ ما يؤدي إلى النّجاحِ، والفشلِ، وكذلكِ توقعاتِ النّجاحِ، والفشلِ تلعبُ دورًا هامًّا في التّحليلِ ألمفاهيمي للدّافعيّةِ، ويفترضُ هذا الاتجاهُ أنّ الفردَ بحاجةٍ إلى استيعابِ معارفَ جديدةٍ، وتحويلها إلى مخططاتٍ معرفيّةٍ مناسبةٍ؛ لكي يستطيعَ الفردُ الشّعورَ بالسّيطرةِ على الخبرةِ الجديدةِ، وتمثّلِها، وبالتّالي يشعرُ الفردُ بالتّوازنِ المعرفيّ، ويُمثّلُ التّوازنُ المعرفيّ مفهومَ الحاجةِ إلى الفهْمِ، والحاجةُ إلى الفهْمِ تُشكّلُ أهمّ بواعثِ دافعيةِ التّعلّمِ لدى المتعلّمِ (قطامي وقطامي، 2000).

ومنَ النّظرياتِ المعرفيّةِ التي تحدثتْ بشيءٍ من التّفصيلِ عن الدّافعيّةِ نظريةُ واينر (Weiner) المسماةُ بنظريةِ العزو، حيثُ تصفُ كيف تؤثّرُ تفسيراتُ الأفرادِ، وتبريراتِهم لخبراتِ النّجاحِ، والفشلِ في دافعيّتِهم، ويُعتبرُ "واينر" من أبرزِ علماءِ النّفسِ الذين تبنوا نظريةَ العزو، وربطها بالتّعلّمِ، والتّحصيلِ الدّراسيّ، ويرى أنّهُ يمكنُ تصنيفُ الأسبابِ التي يعزو إليها الطّالبُ نجاحَه، أو فشلّه حسبَ ثلاثةِ أبعادٍ هي: مصادرُ العزو، ومدى ثباتها، وإمكانيّة التّحكّمِ بها والسّيطرةِ عليها (Weiner, 1972).

وتتناولُ النّظريّةُ أربعةَ تفسيراتٍ للنّجاحِ، والفشلِ في مواقفَ الإنجازِ التي يمرُّ بها الفردُ: القدرةُ و الجهدُ و صعوبةُ المهمّةِ، والحظّ، ويُصنّفُ الإيعازُ للقدرةِ والجهدِ ضمنَ الأسبابِ الدّاخليةِ، أو المتعلّقةِ بالفردِ، بينما صعوبةُ المهمّةِ، والحظِّ يندرجان تحتَ الأسبابِ الخارجيةِ، ويُنظرُ للقدرةِ بأنّها على درجةٍ من الثّباتِ ولا يمكنُ تغييرُها على عكسِ الجهدِ الذي يتفاوتُ من موقفٍ لآخرَ، ومن حيثُ الثّباتِ فإنّ أيّ مهمّةٍ لها صفاتِها الخاصّة، وبالتّالي فإنّ صعوبةَ المهمّةِ تتسمُ بالثّباتِ، على عكسِ الحظّ الذي يتّسمُ بعدمِ الثّباتِ، وصعوبةِ التّنبؤِ به، وقدْ أكدتِ الدّراساتُ بأنّ الطّلبةَ الذين يعزونَ سببَ فشلِهم إلى عواملَ ثابتةَ (القدرةُ،و صعوبةُ المهمّةِ)، يؤثّرُ فيهم الفشلُ بدرجةٍ عاليةٍ، وينتابُهم اليأسُ، وتنخفضُ معنوياتِهم، وثقتِهم بأنفسِهم، على عكسِ الذينَ يعزونَ الفشلَ لأسبابَ غيرَ ثابتةٍ كالجهدِ، وتكمُنُ المشكلةُ الرئيسةُ بهذا الخصوصِ؛ عندما يُعزى الفشلُ إلى عاملٍ داخليّ، وثابتٍ

وغيرَ قابلٍ للتّحكّمِ. وكما أنّ الطّلبةَ الذين يروْنَ النّجاحَ في الدّراسةِ راجعًا إلى الحظّ، ومزاجِ المدرّسِ، أو عواملَ خارجيةً، فهؤلاءِ لن يبذلوا الجهدَ المطلوبَ، مقارنةً بالذينَ يرونَ أنّ النّجاحَ، أو الفشلَ يعتمدُ على جهدِهم (عسكر والقنطار، 2005، 264).

من هنا فإنّ الدّافعيةَ المعرفيةَ للتّعلّمِ تختلفُ عن غيرِها منَ التّوجهاتِ في تركيزِها على الفاعليةِ الذّهنيّةِ، وحيويةِ المتعلّمِ، ونشاطهِ، وتدخّلِه في تنظيمِ الخبراتِ بهدفِ إدخالِها، ودمجها في بنائِه المعرفيّ بهدفِ تحقيقِ التّوازنِ المعرفيّ (قطامي، 2003).

الدّافعيّةُ في النّظريّةِ الإنسانيّةِ:

وترتكزُ الدّافعيّةُ في النّظريّةِ الإنسانيّةِ على الحريّةِ الشّخصيّةِ، وتقريرِ المصيرِ، والرّغبةِ في النّموّ الشّخصيّ من جانبِ الفردِ، أو كما يُسميهِ ماسلو (Maslow) تحقيقَ الذّاتِ، لذلك تُوجّهُ النّظريةُ الإنسانيّةُ اهتمامَها في المقامِ الأولّ بالدّافعيةِ الدّاخليةِ، ويُقصَدُ بها المواقفُ التي تتحدّى قدراتِ الفردِ، وتُشبعُ فيه الرّغبةَ للتّعلّمِ، والنّموّ، والنّجاحِ، وهذه تُمثّلُ حاجاتٍ مستمرةٍ على عكسِ الحاجاتِ الفسيولوجيّةِ التي تتوقفُ عندَ إشباعِها؛ لذلك ترتبطُ الدّافعيةُ في النّظريّةِ الإنسانيّةِ بالحاجاتِ التي تسمو بالفردِ إلى أعلى درجاتِ النّموّ، والنّضجِ.

وترتبطُ الدّافعيّةُ في النّظريةِ الإنسانيّةِ بهرمِ (ماسلو) للحاجاتِ، الذي يظهرُ على شكلِ هرمٍ يبدأُ بالحاجاتِ الفسيولوجيةِ عندَ قاعدتهِ، وينتهي بالحاجاتِ المعرفيةِ في قمّتهِ، وتُعتبرُ الحاجاتُ الفسيولوجيةُ الحاجاتُ التي ترتبطُ بالسّلامةِ، والأمنِ حاجاتٌ فطريّةٌ، في حينِ أنّ الحاجاتِ الاجتماعيّةِ، والشّخصيّةِ، والمعرفيّةِ والجماليّةِ حاجاتٌ مكتسبةٌ، وتحدّثَ ماسلو عن مجموعتينِ منَ الحاجاتِ تصفانِ المحرّكاتِ التي تكمُنُ وراءَ السّلوكِ الإنسانيّ؛ الأولى تتعلّقُ بالحاجاتِ الأساسيةِ أو ما يُطلَقُ عليها الحاجاتُ الدّفاعيّةُ، ويعتبرُها ماسلو ذاتَ أهميةٍ في إثارةِ الأفرادِ وتوجيهِ سلوكياتِهم نحوَ تحقيقِ الأهدافِ، وتشملُ هذه الحاجاتُ: حاجةُ البقاءِ مثلَ (الحاجةِ للطّعامِ، والماءِ، والدّفءِ) وحاجاتُ الأمنِ مثلَ (التّحررِ من كلّ العواملِ الفيزيائيّةِ، والنّفسيّةِ التي قدْ تتركُ أذًى للعضويّةِ). أمّا المجموعةُ الثّانيةُ فتُسمّى حاجاتُ النّموّ،

وهي مجموعةٌ من الحاجاتِ التي عمليةُ إشباعِها مباشرةٌ بعدَ إشباعِ الحاجاتِ الدّفاعيّةِ حيثُ يرى ماسلو أنّ هذهِ الحاجاتِ يتمّ تطويرِها، وتوسيعِها نتيجةً لخبرةِ الأفرادِ بها، وهذهِ الحاجاتُ ثلاثةُ أنواعٍ هي: حاجةُ التّحصيلِ (المعرفةُ والفهمُ)، والحاجاتُ الجماليّةُ (التّنظيمُ، والتّرتيبُ، والصّدقُ، والجمالُ) وحاجاتُ تحقّقِ الذّاتِ (Ginsbeg, 2005).

والدّافعيّةُ في النّظريةِ الإنسانيّةِ تتضمنُ الدّافعيةَ الدّاخليةَ، والخارجيةَ، ولذلك تجذبَ الدّافعيّةُ الدّاخليةُ الحاجةَ لتحقيقِ الذّاتِ، وتجذبُ الدّافعيةُ الخارجيةُ الحاجةَ لتقديرِ الذّاتِ، فيتطلّبُ الأمرَ عادةً الاهتمامَ الأكبرَ بتحقيقِ الذّاتِ، لدى هؤلاءِ الذين فاتَ عليهم إشباعُ كلّ حاجاتِهم النّفسيّةِ بدرجةٍ كافيّةٍ، وإعطائِهم الكثيرَ من الإحساسِ بالارتياحِ البشريّ، والنّبلِ، وذلك بالمقارنةِ بمنْ تمّ لديهم إشباعً الحاجةِ لتقديرِ الذّاتِ، وطبقًا لهرمِ ماسلو المُقترح لنظريةِ الحاجاتِ النّفسيّةِ، تُرتّبُ الحاجاتُ للأمنِ، والعطفِ، والحُبّ، وتقديرِ الذّاتِ، وتحقيقِ الذّاتِ في ترتيبٍ زمنيّ حركيّ متدرّجٍ، فإذا أشبعتِ الحاجاتُ الأكثرُ أساسيةَ بدرجةٍ معينةٍ، فإنّه تظهرُ بعدَ ذلك الحاجاتُ الأعلى، وفي التّعلّمِ تتشكلُ الدّافعيّةُ الدّاخليةُ لأننّا ندفعُ لكي نتعلّمَ، والدّافعيةُ الدّاخليةُ تكيّفٌ لهذا النّمطِ، أمّا الدّافعيّةُ الخارجيةُ فتتشكّلُ بالتّنافسِ، والمكافآتِ الملموسةِ (زايد، 2003، 131).

الدّافعيّةُ في نظريةِ التّحليلِ النّفسيّ:

وتُعرفُ الدّافعيةُ في ظلّ مفهومِ النّظريةِ التّحليليةِ بأنّها حالةُ استثارةٍ داخليةٍ لاستغلالِ أقصى طاقاتِ الإنسانِ، وذلك من أجلِ إشباعِ دوافعِ الإنسانِ إلى المعرفةِ، لتحقيقِ ذاتِه، وترى هذهِ النّظريّةُ أنّ سلوكَ الفردِ محكومٌ بغريزةِ الجنسِ وغريزةِ العدوانِ، كما تؤكّدُ هذه النّظريّةُ على أنّ الطّفولةَ المبكرةَ هي التي تحكمُ سلوكَ الفردِ في المستقبلِ، كما تنادي تلكَ النّظريةُ بمفهومِ الدّافعيةِ اللاشعوريّةِ (Unconscious Motivation)؛ لتفسيرِ ما يقومُ بهِ الإنسانُ من سلوكٍ دونَ أنْ يكونَ قادرًا على تحديدِ أو معرفةِ الدّوافعِ الكامنةِ وراءّ هذا السّلوكِ، وهو ما يُسمّيه فرويد الكبت (Repression)، وحسبَ هذه النّظريةِ يحدثُ تفاعلٌ بينَ الرّغباتِ اللاشعوريّةِ، والتي نشأتْ عن دوافعَ الجنسِ، والعدوانِ، ورغباتِ الطّفولةِ المبكّرةِ،

حيثُ يقومُ المجتمعُ المكوّن من الكبارِ بمنعِ الأطفالِ من التّعبيرِ عن مكنوناتِهم، لذا يكبتُ السّلوكَ، ويظهرُ على شكلِ سلوكٍ مقنعٍ قدْ يؤدي إلى ممارسةِ بعضِ أنماطِ السّلوكِ التّدميريّ حولَ الذّاتِ، أو المجتمعِ، لذلك يمكنَ تفسيرُ العديدَ من الأنماطِ السّلوكيّةِ التي تبدو في ظاهرِها غيرَ سويّةٍ أو غيرَ معقولةٍ بدوافعَ لا شعوريّةٍ بعيدةٍ عن إدراكِ الفردِ، ووعيهِ (كوافحة، 2004، 147).

ونستنتجُ ممّا سبقَ بأنّ الدّافعيةَ في النّظريةِ التّحليليةِ هي منظومةُ الإسقاطاتِ اللاشعوريّةِ لدى الفردِ، التي تدفعُه للقيامِ بنشاطاتٍ معيّنةٍ في الموقفِ الصّفّي، تُشكّلُ انعكاسًا لها، من جهةٍ، وتُعدّ حافزًا للمزيدِ من الدّوافعِ عبرَ تلك المساراتِ اللاشعوريّةِ الإسقاطيةِ من جهةٍ أخرى.

وهناك نمطانِ من الدّوافعِ لدى الإنسانِ؛ دافعُ الحياةِ، ودافعُ الموتِ، ويرى أنصارُ هذه النّظريّةِ بأنّ هذين النّمطينِ من الدّوافعِ في حالةِ صراعٍ، وانطلقوا من ذلك في تفسيرِ استمراريّةِ السّلوكِ، وتحريكِه، والتّأكيدِ على أنّ سلوكَ الفردِ محكومٌ بطبيعةِ تركيبهِ الوراثيّ، وتفاعلِه في بيئتهِ (الشنطي، 1970، 6).

2.2 الدّراساتُ السّابقةُ:

يتضمّنُ هذا الجزءُ عرضًا للدّراساتِ التي تناولتِ الأدبَ النّظريّ المُرتبِطة بموْضوعِ البحثِ، وقدْ تمّ عرضُها حسبَ تسلسها الزمني وكانت مخصصة لطلبة المرحلة الأساسية وفي ما يلي عرض للدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالي:

الدّراساتُ السّابقةُ التي تناولتِ القراءةَ بطلاقةٍ:

دراسةُ **كرامارسكي وفيلدمان (Kramaski & Feldman, 2000)** فقدْ هدفتْ إلى فحصِ أثرِ بيئةِ الإنترنتِ التي تستخدمُ التّدريسَ فوقَ المعرفيّ على الاستيعابِ القرائيّ، والدّافعيةِ، والوعي فوقَ المعرفي. تكوّنتْ عينةُ الدّراسةِ من 52 طالبًا من طلبةِ الصّفّ الثّامن تمّ اختيارهم عشوائيًّا من مدرسةٍ ثانويةٍ متوسطةٍ في مدينةِ تل أبيبَ. قُسّموا إلى مجموعتينِ: مجموعةِ إنترنت تعرّضتْ لتدريسِ فوقَ معرفيّ في صفّ إنترنتِ، ومجموعةٌ ضابطةٌ تعرّضتْ لتدريسِ فوقَ معرفيّ في صفّ عادي. وقدْ أشارتْ النّتائجُ إلى أنّ بيئةَ الانترنتِ تّساهمُ بشكلٍ ذي دلالةٍ في زيادةِ دافعيةِ الطّلبةِ تجاهَ دراسةِ

الإنجليزيةِ كلغةٍ أجنبيّةٍ. ولكنّهُ لا يوجدُ أيّ مساهمةٍ حقيقيةٍ بالتّحسّنِ الفعلي للتّحصيلِ في مجالِ الاستيعابِ القرائيّ، والوعي فوقَ المعرفيّ.

وقدْ أجرى **سبيس ورتشي (Speece and Ritchy,2005)** دراسةً طويلةٍ في تطوّرِ الطّلاقةِ القرائيةِ الشّفويةِ، واشتملتِ العيّنةُ على 276 طالبًا وطالبةً من المستوى الأوّلِ مسجلينَ في مدارسَ في الضّواحي، وقسّمتِ العينةُ إلى مجموعتينِ. وقدْ استخدمتِ العيّنةُ القصديةُ ؛ لتحديدِ عينةِ الطّلبةِ المتنوعينَ في درجةِ خطرِ الضّعفِ القرائي. وقدْ قيستْ طلاقةُ صوتِ الحروفِ بعددِ أصواتِ الحروفِ المنطوقةِ بشكلٍ صحيحٍ في الدّقيقةِ الواحدةِ، وحسبتْ متوسطاتُ العلاماتُ، وصنّف الطّلابَ في قائمةِ خطرِ الضّعفِ القرائيّ، أو عدمِ خطرِ الضّعفِ القرائي. واشتملتْ عيّنةُ الدّراسةِ في قائمةِ خطرِ الضّعفِ القرائيّ على 140 طالبًا، واستمرتِ الدّراسةُ مع العيّنةِ حتّى السّنة الثانيةَ، وهذه العيّنةُ اشتملتْ على 81 طالبًا، و 59 طالبةً من السّكانِ مختلفي الأصولِ والعرقياتِ. وقدْ قِيستْ الطّلاقةُ القرائيةُ الشّفويّةُ بعددِ الكلماتِ المقروءةِ بشكلٍ صحيحٍ في نصٍّ متّصلِ مدةَ دقيقةٍ واحدةٍ. طوّرتِ الفقراتُ بالاعتمادِ على منهاجِ القراءةِ المدرسيّ، وتوجيهاتِ المعلمينَ في كتبٍ معينةٍ كانت المقروئيةُ للفقراتِ بينَ 1.5– 2.2 لفقراتِ المستوى الأوّل، و 2.5 – 3.2 لفقراتِ المستوى الثاني بالاعتمادِ على صيغةِ هاريس –جاكبسون للمقروئية Harris-Jacobson Wide Range Readability Formula وأظهرتِ النّتائجُ أنّ الاختلافاتِ في الطّلاقةِ بدأتْ مبكرًا، ولا تُوجدُ فروقٌ جوهريةٌ تُعزى إلى الاختلافِ في معاملِ الذّكاءِ أو الأصلِ، أو عددِ سنواتِ الدّراسةِ، أو العمرِ، وفي نهايةِ المستوى الأوّل فإنّ الطّلابَ في مرحلةِ خطرِ الضّعفِ القرائي يقرؤونَ أقلّ من نصفِ عددِ الكلماتِ في الدّقيقةِ الواحدةِ، بالإضافةِ إلى أنّ النّتائجَ أظهرتْ أنّ الأطفالَ الذينَ اكتسبوا الطّلاقةَ القرائية الشّفويةَ في المستوى الأوّلِ كان عندهم نموّ أحسنُ في الطّلاقةِ في المستوى الثّاني منَ الأطفالِ الأقلّ نموًّا في الطّلاقةِ. وتوصّل الباحثانِ إلى أنّ تطويرَ الطّلاقةِ القرائيةِ قدْ يحتاجُ إلى إظهارِ عمليةٍ مصاحبةٍ في المراحلِ المبكرةِ للتّعلّمِ من أجلِ القراءةِ أكثرَ من أنّها نتاجُ للتّعلّمِ منْ أجلِ القراءةِ، وتعليمُ القراءةِ المبكّرِ قدْ يحتاجُ إلى التّركيزِ على تعرّفِ الكلماتِ بالإضافةِ إلى الطّلاقةِ في إدراكِ الكلماتِ.

وأجرتْ أشلي **(Ashley, 2008)** دراسةً هدفتْ إلى معرفةِ تأثيرِ عددٍ من الاستراتيجياتِ، في تحسينِ الطّلاقةِ القرائيةِ، والدّافعيةِ، ونسبةِ الكلماتِ الصّحيحةِ والفهْمِ الحرفيّ للقراءةِ، وتكوّنتْ عيّنةُ الدّراسةِ من (6) تلاميذٍ منَ الذينَ يعانونَ من صعوباتٍ في القراءةِ في الصّفّ الثّالثِ الابتدائي، استمرّ تدريبُ المجموعةِ (12) أسبوعًا، حيثُ تمّ استخدامُ العديدِ من الاستراتيجياتِ، وكانَ من بينها القراءةُ المتكررةُ، وأشارتِ النّتائجُ أنّ القراءةَ المتكررةَ الأكثرُ تأثيرًا في تحسينِ القراءةِ والطلاقةِ، والفهْمِ القرائيّ، كما أنّ تطبيقَ الإستراتيجيةِ رفعَ من نسبةِ الكلماتِ المقروءةِ بشكلٍ صحيحٍ.

أجرتْ **بيرننجر وآخرون (Berninger and Abbott, Trividi, Olson, Gould, Hiramatsu, Holsinger, McShane, Murphy, Norton, Boyd, Westhaggen, 2010)** دراسةً في دراستينِ هدفتْ الدّراسةُ الأولى تقييمَ الفروقِ المستقلّةِ في كلّ من الأنواعِ الثّلاثةِ للطّلاقةِ اللّغويةِ القرائيّةِ (القراءةُ الجهريةُ، والجملةُ الصّامتةُ، والفقرةُ الصّامتةُ) التي تُسهمُ في ضبْطِ الاستيعابِ القرائي، وهدفتِ الدّراسةُ الثّانية اختبارَ ضبْطِ آليةِ قراءةِ الكلماتِ، وفكّ التّرميزِ (البعدُ الأولُ، والثّاني من الطّلاقةِ)، والاستيعابِ القرائيّ (البعدُ الثّالثُ من الطّلاقةِ) في كلّ من أنواعِ الطّلاقةِ القرائيةِ الثّلاثةِ، وشاركَ في الدّراسةِ الأولى 124 طالبًا وطالبةً، وفي الدّراسةِ الثّانيةِ 118 طالبًا وطالبةً، واستخدمت اختباراتٌ لقياسِ قراءةِ الكلمةِ، وفكّ التّرميزِ، ونُطقِ المفرداتِ، وضبْطِ الاستيعابِ القرائيّ، والطّلاقةِ القرائيةِ الجهرية، والطّلاقةِ القرائيّةِ الصّامتةِ، وأظهرتْ نتائجُ الدّراستينِ إسهامًا متفاوتًا للأنواعِ الثّلاثةِ للطّلاقةِ كمخرجاتٍ، ومستوى المرحلةِ، متّسقةٌ مع فكرةِ أنّ الطّلاقةَ تركيبٌ متعددُ الأبعادِ، ولهُ علاقةٌ مباشرةٌ بمهاراتِ اللّغةِ الأخرى.

وأجرى **جورستش وتاقوشي (Gorsuch and Taguchi,2010)** دراسةً هدفتِ الكشفَ عن العلاقةِ بينَ تكرارِ، وزيادةِ الطّلاقةِ، والاستيعابِ، وشاركَ في الدّراسةِ 30 طالبًا من المستوى المتوسّطِ من متعلّمي اللّغةِ الإنجليزيةِ لغةً أجنبيةً في فيتنام 4 منهم من الذّكورِ و26 من الإناثِ، ومتوسّط أعمارِهم 22 سنةً، واستمرّت الدّراسة 11 أسبوعًا. تُشيرُ نتائجُ الدّراسةِ وبقوةٍ إلى أنّ برنامجَ تكرارِ القراءةِ طوّرَ المتعلّمينَ؛ ليكونوا قرّاءَ مستقلّين؛ حيثُ إنّ تكرارَ القراءةِ ساعدَهم على استخدامِ استراتيجياتٍ مختلفةٍ

للقراءةِ، وإنّه زادَ دافعيّتهم للقراءةِ، وساعدَ على تغييرِ السّرعةِ القرائيّةِ، والفهْمِ، وعلى تطويرِ المهاراتِ اللّغويّةِ الأخرى؛ الكتابةِ والمحادثةِ والاستماعِ، وقدْ أعطى تحليلُ تقاريرِ الطّلبةِ حولَ برنامجِ تكرارِ القراءةِ دليلًا للأثرِ الإيجابيّ، لتكرارِ القراءةِ لدى متعلّمي اللّغةِ الأجنبيّةِ، وإنّ الملاحظاتِ تُوحي بدورٍ ذي معنًى لتوسيعِ الخبرةِ في تكرارِ القراءةِ؛ لزيادةِ استخدامِ استراتيجياتِ المتعلّمينَ القرائيةَ فوقَ المعرفيّةَ، ونموّ الوعيّ عندَ المتعلّمينَ بالعلاقةِ بينَ الطّلاقةِ، والاستيعابِ، والفائدةِ من تطويرِ الطّلاقةِ كمهارةٍ بحدّ ذاتِها، وتكرارُ القراءةِ وسيلةٌ عرضيّةٌ في تطويرِ مهاراتِ الاستماعِ، والكتابةِ، والمحادثةِ.

وفي الدّراسةِ التي قامَ بها **مونتجومري (Montgomerie, 2014)** عمدوا للتّحقّقِ، ومعرفةِ ما إذا كانَ استخدامُ النّمذجةِ الذّاتيةِ عن طريقِ الفيديو يُساهمُ في تحسينِ طلاقةِ القراءةِ الشّفويّةِ أم لا، وتكوّنتِ العيّنةُ من 3 طلابٍ في الصّفّ الثّالثِ يتلقونَ تدخّلاتٍ منهجيّةً مساعدةً، منهم طالبيَنِ ذكور وطالبةٌ واحدةٌ من الإناثِ، وقدْ تمّ تسجيلُ قراءةِ هؤلاء الطّلبةِ عنْ طريقِ الفيديو، وتحريرِها لحذفِ الأخطاءِ والإبقاءِ على القراراتِ الصّحيحةِ بالتّزامنِ مع التّدخلاتِ المنهجيّةِ، كما كانَ هناكَ تقييمٌ للطّلاقةِ القرائيةِ قبلَ، وأثناءَ، وبعدَ التّدخّلِ، تبيّنَ من خلالِ النّتائجِ تحسّن وتحقيقَ مكاسبٍ في الطّلاقةِ القرائيةِ الشّفويّةِ بفضلِ التّدخلِ المستخدمِ.

وهدفتِ الدّراسةُ التي قامَ بها **روبينسون وبلامبيد ووالكر .(Robson. Blampied, & Walker 2015)** إلى استخدامِ النّمذجةِ الذّاتيّةِ عن طريقِ الفيديو لتنميّةِ الطّلاقةِ القرائيةِ، والفهْمِ القرائي، ودافعيّةِ القراءةِ لدى طلبةِ المرحلةِ الابتدائيّةِ، وتكوّنتْ عينةُ الدّراسةِ من عددٍ الّطلبةِ منهم 11 ذكور، و4 إناث، وتراوحتْ أعمارُهم ما بينَ 72 و 108 شهرًا، تمّ استخدامُ اختباراتِ Neale Analysis of Reading Ability (NARA) التي تقيسُ القدرةَ القرائيّةَ الشّفويّةَ، بالإضافةِ إلى مجموعةٍ من النّصوصِ المتدرّجةِ، وأسئلةِ فهْمٍ ذاتِ الصّلةِ بالنّصوصِ، كما تمّ استخدامُ مقياسَ ليكرت لدافعيةِ الذّاتِ القرائيّةِ، وأوضحتِ النّتائجُ فعاليةَ وسرعةَ أثرِ التّدخلِ القائمِ على النّمذجةِ الذّاتيةِ بالفيديو في تعزيزِ القراءةِ، ومهاراتِها (الطّلاقة، والفهْمُ، والدّافعيةُ).

وابتغتْ **دراسةُ أنيستن (Anestin, 2015)** تقييمَ أثرِ فيديو النّمذجةِ الذّاتيةِ على طلاقةِ القراءةِ(Oral reading fluency) لدى الأطفالِ المعرّضينَ لخطرِ

الفشلِ القرائيّ، وأيضًا هدفت إلى معرفةِ المكاسبِ التي حققّها فيديو النّمذجةِ الذّاتيةِ ومدى تعميمِ هذه النّتائجِ، والحفاظِ عليها، وما إذا كانَ لها تأثيرٌ إيجابيّ على اتجاههم للقراءةِ، وشملَ المشاركونَ في هذه الدّراسةِ أربعةَ طلابٍ في الصّفينِ الرّابعِ والخامسِ ممّن التحقوا في المدرسةِ الابتدائيةِ، والذينَ كانتْ أعمارُهم تتراوحُ بينَ 9–11، وأداؤهم مساوٍ أو أقلّ من *المئيني 20 في القراءةِ، وتمّ قياسُ الطّلاقةِ اللّغويّةِ بواسطةِ Words Correct Per Minute (WCPM) وذلك بحسابِ عددِ الكلماتِ الصّحيحةِ في الدّقيقةِ الواحدةِ، كما تمّ قياسُ القراءةِ الشّامل Comprehensive Reading Inventory (CRI) كمقياسٍ تكميليّ للطّلاقةِ الشّفهيّةِ وهو اختبارٌ يهدفُ إلى تحديدِ التّقدّمِ في المستوياتِ الخمسةِ في الكفاءةِ القرائيّةِ: الوعيّ الصّوتيّ، الصّوتياتِ، المفرداتِ، الطّلاقةِ، والفهْمِ، وذلك للطّلابِ في الصّفوفِ من رياضِ الأطفالِ إلى الصّفّ الخامسِ، بالإضافةِ إلى مسحِ موقفِ المشاركينَ منَ القراءةِ (Reading Attitude Survey)، لدراسةِ التّغيراتِ في مواقفِهم تجاهَ القراءةِ، أشارتِ النّتائجُ إلى أنّ فيديو النّمذجةِ الذّاتيّةِ كان ناجحًا في تحسينِ الطّلاقةِ القرائيّةِ عندَ ثلاثةٍ من أصلِ أربعةٍ من الطّلبةِ المشاركين في الدّراسةِ، كما أشارتْ إلى أنّ جميعَ المشاركين كانوا قادرينَ على تعميمِ مهارةِ الطّلاقةِ في مقاطعَ جديدةٍ غيرَ مدربينَ عليها، وتُشيرُ نتائجُ الدّراسةِ أيضًا إلى أنّ هذا الأسلوبَ لمْ يؤثّرْ إيجابيًّا على مواقفِ المشاركينَ تجاهَ القراءةِ، حيثُ أنّ جميعَ المشاركينَ مواقفُهم نحوَ القراءةِ كانتْ سلبيةً أكثرَ ممّا كانتْ عليهِ قبلَ التّدخّلِ.

قامتْ **الشيزاوي (2016)** بدراسةٍ هدفتْ إلى معرفةِ برنامجٍ محوسبٍ في تنميةِ مهاراتِ الطّلاقةِ القرائيةِ لدى طالباتِ الحلقةِ الثّانيةِ لمدرجاتٍ ببرنامجِ صعوباتِ التّعلّمِ، ولتحقيقِ ذلكَ أعدّتِ الباحثةُ اختبارًا لقياسِ مهاراتِ الطّلاقةِ القرائيّةِ لدى طالباتِ المدرجاتِ ببرنامجِ صعوباتِ التّعلّمِ على غرارِ اختبارِ عبد الباري (2011)، مع اقتباسِ موضوعاتِ الاختبارِ من المنهجِ العمانيّ، كما أعدّتِ الباحثةُ برنامجًا محوسبًا لتنميةِ مهاراتِ الطّلاقةِ القرائيةِ لدى عيّنةِ الدّراسةِ باستخدامِ موضوعاتِ الاختبارِ الأربعةِ التي قيستْ منْ خلالِها مهاراتُ الطّلاقةُ لدى الطّالباتِ، تكوّنتْ عيّنةُ الدّراسةِ من (22) طالبةً من الطّالباتِ المدرجاتِ ببرنامجِ صعوباتِ التّعلّمِ، قُسّمتْ على مجموعتينِ بطريقةٍ

عشوائيةٍ: مجموعةٍ تجريبيةٍ مكوّنةٍ من (11) درستْ مهاراتَ الطّلاقةِ القرائيةِ المأخوذةِ منْ موضوعاتِ اختبارِ الطّلاقةِ القرائيّةِ باستخدامِ البرنامجِ المحوسبِ الذي عُرِضَ على الطّالباتِ بطريقةِ السّبورةِ التّفاعليّةِ، ومجموعةٍ ضابطةٍ تكوّنتْ من (11) درستْ مهاراتَ الطّلاقةِ القرائيةِ بطريقةِ التّدريسِ العاديّةِ، ثمّ طُبّقَ على المجموعتينِ اختبارٌ بعديّ لقياسِ مدى التّحسّنِ في مهاراتِ الطّلاقةِ القرائيةِ، وقدْ أظهرتْ نتائجُ الدّراسةِ وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ المجموعتينِ (التّجريبيةِ، والضّابطةِ) في الاختبارِ البعديّ لمهاراتِ الطّلاقةِ القرائيةِ لصالحِ المجموعةِ التّجريبيةِ، وأظهرتْ وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ في المجموعةِ التّجريبيةِ بينَ الاختبارينِ القبلي، والبعدي لمهاراتِ الطّلاقةِ القرائيةِ، وبناءً على ذلك، فقدْ أوصتِ الباحثةُ بضرورةِ استخدامِ البرامجِ المحوسبةِ في إعدادِ دروسِ اللّغةِ العربيّةِ، وغيرها منَ الموادّ للطّلبةِ المدرجينَ ببرنامجِ صعوباتِ التّعلّمِ لِما لها من أثرٍ في رفعِ المستوى التّحصيليّ للطّلبةِ.

الدّراساتُ السّابقةُ التي تناولتْ دافعيةُ التّعلّمِ:

أجرتْ **المغربي (2003)** دراسةً هدفتْ للتّعرّفِ على العلاقةِ بينَ دافعيةِ التّعلّمِ وكلا من الاتجاهِ نحوَ المدرسةِ، ومستوى التّحصيلِ الدّراسي، وتكوّنت عينةُ الدّراسةِ من (263) طالبًا وطالبةً من الصّفينِ الثّامنِ، والعاشرِ، وتوصّلتِ النّتائجُ إلى وجودِ علاقةٍ ارتباطيةٍ موجبةٍ بينَ دافعيةِ التّعلّمِ وكلا من الاتجاهِ نحوَ المدرسةِ، ومستوى التّحصيلِ الدّراسيّ، في حينِ لمْ يكنْ للجنسِ أو المرحلةِ الصّفيّةِ أثرٌ دالٌ على دافعيةِ التّعلّمِ.

أجرى **يوسفُ (2006)** دراسةً هدفت إلى الكشفِ عن الاستراتيجياتِ المحفّزةِ للتّعلّمِ الأكثرِ فاعليةَ، والتي يستخدمُها تلاميذُ المرحلةِ الابتدائيةِ في المهامّ التّعليميةِ، وأيضًا الكشفُ عن فعاليةِ تطبيقِ البرنامجِ المقترحِ في تنميةِ الدّافعيّةِ للتّعلّمِ لدى عينةِ البحثِ، واستخدمَ الباحثُ المنهجَ التّجريبيّ، وتمّ اختيارُ عينةَ البحثِ من بينِ تلاميذِ الصّفّ الخامسِ الأساسيّ، حيثُ تكوّنتْ من (72) تلميذًا وتلميذةً، وتمّ تقسيمهم إلى مجموعتينِ متساويتينِ تتضمنُ (مجموعةً ضابطةً 18 تلميذًا، 18 تلميذةً)، (مجموعة تجريبية 18 تلميذًا، 18 تلميذةً). وكانتِ الأدواتُ المستخدمةُ اختبارَ القدراتِ العقليةِ "9-11" سنةَ (موسى 1998)، مقياسُ الوضعِ الاقتصاديّ للأسرةِ المصريةِ (السيد، 1995)، الاختبارُ التّحصيلي (إعدادُ الباحثِ)، وأظهرتِ النتائجُ توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ

إحصائيةٍ بينَ متوسطِ درجاتِ أفرادِ المجموعةِ التّجريبيةِ ودرجاتِ أفرادِ المجموعةِ الضّابطةِ في الدّافعيةِ للتّعلّمِ في القياسِ البعدي لصالحِ المجموعةِ التّجريبيةِ، توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطِ درجاتِ أفرادِ المجموعةِ التّجريبيةِ، في مقياسِ الدّافعيةِ بينَ القياسِ القبلي، والقياسِ البعدي لتطبيقِ البرنامجِ، لصالحِ القياسِ البعدي، توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطِ درجاتِ أفرادِ المجموعةِ التّجريبيةِ، ودرجاتِ أفرادِ المجموعةِ الضّابطةِ في التّحصيلِ الدّراسيّ بعدَ تطبيقِ البرنامجِ لصالحِ المجموعةِ الضّابطةِ، توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطِ درجاتِ أفرادِ المجموعةِ التّجريبيةِ، في التّحصيلِ الدّراسيّ بينَ القياسِ القبلي والقياسِ البعدي لتطبيقِ البرنامجِ لصالحِ القياسِ البعدي، لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ درجاتِ البناتِ بالمجموعةِ التّجريبيةِ في الدّافعيةِ للتّعلّمِ بعدَ تطبيقِ البرنامجِ، لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ درجاتِ البنينَ، ودرجاتِ البناتِ بالمجموعةِ التّجريبيةِ في التّحصيلِ الدّراسيَ بعدَ تطبيقِ البرنامجِ.

قامَ **المومني وإبراهيم (2007)** بدراسةٍ هدفتْ إلى التّعرّفِ على أثرِ التّدريسِ باستخدامِ إستراتيجيةِ التّعلّمِ التّعاوني في التّحصيلِ، والدّافعيةِ للتّعلّمِ لدى طلبةِ الصّفّ الثّالث الأساسي في مادةِ العلومِ مقارنةً بالأسلوبِ الفرديّ التّنافسي، تكوّنتِ العينةُ من (65) طالبًا وطالبةً من الصفّ الثّالث الأساسي خلالَ الفصلِ الدّراسي الأوّلِ من العامِ الدّراسي 2007/2006، وقدْ أشارتْ نتائجُ الدّراسةِ إلى وجودِ فروقٍ دالةٍ إحصائيةٍ عندَ مستوى الدّلالةِ (ألفا–0.05) في التّحصيلِ الأكاديمي للطلبةِ تُعزى لطريقةِ التّدريسِ، ووجودِ أثرٍ ذي دلالةٍ إحصائيةٍ عندَ مستوى الدّلالةِ (ألفا–0.05) لطريقةِ التّدريسِ في تحسينِ دافعيةِ الطّلبةِ للتّعلّمِ، ولصالحِ المجموعةِ التّجريبيةِ، والتي درستْ باستخدامِ إستراتيجيةِ التّعلّمِ التّعاونيّ.

وفي دراسةٍ **أجراها الرّبيعُ (2009)** وهدفتْ للتّعرّفِ على مستوى دافعيةِ التّعلّمِ لدى طلبة الصّفّ العاشرِ الأساسي، واختلافِها باختلافِ الجنسِ، ومستوى التّحصيلِ، ودخلِ الأسرةِ ، ومستوى الأبّ التّعليمي، وتكوّنتْ عينةٌ من (216) طالبًا وطالبةً، توصّلت النتّائجُ إلى ارتفاعِ مستوى دافعيةِ التّعلّمِ لدى أفرادِ العيّنةِ بشكلٍ عامٍّ، وارتفاعِ مستوى دافعيةِ التّعلّمِ لدى الإناثِ بصورةٍ أكبرَ من الذّكورِ، بالإضافةِ إلى وجودِ فروقٍ

في مستوى دافعيةِ التّعلّمِ تُعزى للتّحصيلِ الدّراسيّ، وعدمِ وجودِ فروقٍ تُعزى لمستوى دخلِ الأسرةِ، ومستوى الأبّ التّعليمي.

كما أجرتْ **فروجه (2011)** دراسةً هدفتْ للتّعرّفِ على العلاقةِ بينَ التّوافقِ النّفسيّ الاجتماعيّ، ودافعيةِ التّعلّمِ لدى عينةٍ تكوّنتْ من (300) طالبًا وطالبةً من المرحلةِ الثّانويةِ، تمّ إخضاعهم لمقياسِ التّوافقِ النّفسيّ الاجتماعيّ، ومقياس قطامي (1989) لدافعيةِ التّعلّمِ، وتوصّلتِ الدّراسةُ إلى وجودِ علاقةٍ ارتباطيةٍ بينَ التّوافقِ النّفسيّ الاجتماعيّ، ودافعيةِ التّعلّمِ، ووجودِ فروقٍ بينَ الذّكورِ، والإناثِ في دافعيةِ التّعلّمِ لصالحِ الذّكورِ.

وقامَ **سرحانُ (2015)** بدراسةٍ هدفتْ للتّعرّفِ على العلاقةِ بينَ دافعيةِ التّعلّمِ والذكاءِ الانفعالي، وعلاقتهما بالتّحصيلِ الدّراسي لدى طلبةِ المرحلةِ الإعداديةِ، وشملتْ عينةُ الدّراسة (312) طالبًا وطالبةً، وأظهرتِ النّتائجُ وجودَ علاقةٍ ارتباطيةٍ بينَ درجاتِ دافعيةِ التّعلّم، ودرجاتِ التّحصيلِ الدّراسي، كما أظهرتْ وجودَ فروقٍ في متوسطاتِ درجاتِ الطّلبةِ الذّكورِ، ومتوسطاتِ درجاتِ الإناثِ على مقياسِ دافعيةِ التّعلّمِ لصالحِ الإناثِ.

أجرى **المرهون وجميعان (2019)** بدراسةٍ هدفتْ إلى الكشفِ عن أثرِ برنامجٍ تدريبي موجهٍ لمعلماتِ رياضِ الأطفالِ في تنميةِ دافعيةِ التّعلّم لدى أطفال الرّوضة. من (32) معلمةً و معلمات رياضِ الأطفالِ، (175) طفلًا من أطفالِ الرّوضةِ في خمسِ رياضِ أطفالٍ في مدينةِ عمان في الفصلِ الدّراسي الثّاني من العامِ الدّراسي 2016/2015، وجرى تقسيمُ أفرادِ الدّراسةِ إلى مجموعتين، مجموعةٍ تجريبيةٍ مكوّنةٍ من (17) معلمةً و(93) طفلًا، وأخرى ضابطةً مكونةً من (15) معلمةً و(82) طفلًا. بحيثُ كانتِ المعلمةُ والأطفالُ الذينَ تدرّسهم منَ المجموعةِ التّجريبيةِ، أو الضّابطةِ نفسها، و قامتِ الباحثةُ ببناءِ بطاقةِ ملاحظةِ الدّافعيةِ للتّعلّمِ وبرنامجٍ تدريبيّ موجّه لمعلماتِ رياضِ الأطفالِ؛ لتحسينِ مستوى دافعيةِ التّعلّمِ. توصّلتِ الدّراسةُ إلى وجودِ أثرٍ للبرنامجِ التّدريبيّ الموجّهِ لمعلماتِ رياضِ الأطفالِ في تحسينِ مستوى الدّافعيةِ للتّعلّمِ لدى أطفالهن، ووجودَ فروقٍ في مستوى الضّبطِ تُعزى للمؤهلِ العلميّ، وسنواتِ الخبرةِ، والتّخصصِ، وأوصتِ الدّراسةُ بتوظيفِ البرنامجِ التّدريبي الموجّهُ لمعلماتِ

رياضِ الأطفالِ في تدريبِ معلماتِ رياضِ الأطفالِ؛ لتحسينِ مستوى دافعيةِ أطفالِ الرّوضةِ للتّعلّم.

أجرتْ **الحسيني (2020)** دراسةً هدفتْ إلى تحديدِ مدى فعاليةِ برنامجٍ قائمٍ على التّكيّفِ المدرسيّ؛ لتنميةِ التّوجهاتِ الدّافعيةِ للتّعلّمِ لدى تلاميذِ المرحلةِ الابتدائيةِ، وتكوّنت عينةُ الدّراسةِ من (30) تلميذًا من تلاميذِ الصّفّ الثّالثِ الابتدائي، وهي المجموعة التّجريبيةُ التي يُطبقُ عليها برنامجُ التّكيفِ المدرسي، وتمثّلت أدواتُ الدّراسة في: مقياسِ التّوجهاتِ الدّافعيةِ للتّعلمّ (إعداد الباحثة)، وبرنامجُ التّكيفِ المدرسي (إعداد الباحثة)، وتستخدمُ الدّراسة المنهجَ التّجريبي، وطبّقَ برنامجُ التّكيّفِ بواقع (20) جلسةً بمعدلِ جلستين أسبوعيًا، واستخدمتِ الباحثةُ اختبارَ (ت). للكشفِ عن دلالةِ الفروقِ بينَ متوسطاتِ درجاتِ تلاميذِ المجموعةِ التّجريبي بالنسبةِ للتّوجهاتِ الدّافعيةِ للتّعلّمِ، وقدْ أسفرتْ نتائجُ الدّراسةِ إلى فعاليةِ برنامجِ التّكيّفِ المدرسيّ في تنميةِ التّوجهاتِ الدّافعيةِ للتّعلّمِ لدى تلاميذِ المرحلةِ الابتدائيةِ، وعدمِ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ في التّوجهاتِ الدّافعيةِ للتّعلّمِ تبعًا لمتغيرِ الجنسِ.

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن ملاحظة أن معظم الدراسات التي تطرقت لموضوع القراءة بطلاقة كان تركيز بعض الدراسات على طلبة المرحلة الأساسية كدراسة مونتجومري (Montgomerie, 2014) بينما استعرضت دراسات أخرى فئة صعوبات التعلم كدراسة الشيزاوي (2016).

وجاءت دراسات دافعية التعلم للتّعرّفِ على العلاقةِ بينَ دافعيةِ التّعلّمِ وكلا من الاتجاهِ نحوَ المدرسةِ، ومستوى التّحصيلِ الدّراسي كدراسة المغربي (2003) ودراسة يوسفُ (2006) دراسةً للكشفِ عن الاستراتيجياتِ المحفّزةِ للتّعلّمِ الأكثرِ فاعليةَ.

أما فيما يتعلق بمنهجية الدراسات كانت متنوعة بين المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي والمنهج شبه التجريبي والذي هو منهج الدراسة الحالية، فكانت دراسة **الحسيني (2020)** لمعرفة مدى فعاليةِ برنامجٍ قائمٍ على التّكيّفِ المدرسيّ؛ لتنميةِ التّوجهاتِ الدّافعيةِ للتّعلّمِ لدى تلاميذِ المرحلةِ الابتدائيةِ باستخدام المنهج شبة التجريبي،

ودراسة **سرحانُ (2015)** للتّعرّفِ على العلاقةِ بينَ دافعيةِ التّعلّمِ والذكاءِ الانفعالي ذات المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي.

بينما لوحظ أن الدراسات التي تتشابه مع موضوع الدراسة الحالي بمتغير القراءة بطلاقة، ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية، كادت تكون نادرة في حدود علم الباحثة- حيث أن الدراسة الحالية تفردت باختيار هذه المتغيرات لكونها ذات صلة بواقع طلبة المرحلة الأساسية، وقد أفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة من حيث منهجية البحث وتصميم البحث واختيار العينة، واختيار أدوات الدراسة.

الْفَصْلُ الثَّالِث

الْطّريقةُ والإجراءاتُ

يتناولُ هذا الفصلُ وصفًا مفصلًا للإجراءاتِ التي اتّبعتها الباحثةُ في تنفيذِ الدّراسةِ، ومنْ ذلك تعريفُ منهجِ الدّراسةِ، ووصفِ مجتمعِ الدّراسةِ، وتحديدِ عينةِ الدّراسةِ، وإعدادِ أدواتِ الدّراسةِ، والتّأكّدِ منْ صدقِها، وثباتِها وبيانِ إجراءاتِ الدّراسةِ وفيما يلي وصفٌ لهذه الإجراءاتِ.

1.3 منهجُ الدّراسةِ:

تمّ الاعتمادُ على المنهجِ شبه التّجريبي لملائمته لطبيعة الدراسة، حيثُ تمَّ قياسُ الدّافعيَّة للتّعلّمِ لدى عينةِ الدّراسةِ التّجريبيّة، والضّابطةِ قبلَ البرنامجِ التّدريبي منْ خلالِ مقياسٍ مُعدٍّ لهذا الغرضِ، ومنْ ثمّ تقديم البرنامجِ التّدريبيّ القراءة بطلاقة(المتغيّر المستقّل) على المجموعة التجريبية يليه.

ويكن تمثيل منهج الدراسة رمزيا بالشّكل الآتي:

O × O المجموعة التجريبية

O O المجموعة الضابطة

حيث: O يعني الاختبار القبلي أو البعدي

× يعني المتغير المستقل(برنامج القراءة بطلاقة)

2.3 مجتمعُ الدّراسةِ:

تكوّنُ مجتمعُ الدّراسة منْ جميعِ طلبةِ الصّفّ الثّاني الأساسي للفصلِ الدّراسي الأولِ للعامِ الدّراسي(2020/2019م)، في المدارسِ الحكوميةِ التّابعةِ لمديريةِ التربيةِ والتّعليم للواءِ الاغوارِ الجنوبيّة والبالغِ عددهم (1370) طالبًا وطالبةً، منهم (655) طالبةً و(715) طالباً(حسْب إحصائياتٍ لمديريةِ التّربيةِ والتّعليمِ للواءِ الأغوارِ الجنوبيّةِ).

عينةُ الدّراسةِ: تكوّنت عينةُ الدّراسة من(61) طالباً وطالبةً من طلاب الصّفّ الثّاني الأساسي من مدرسة طواحين السُّكر الثانويّة المختلطة، وقدْ تم توزيعهم بشكل عشوائي

إلى مجموعتينِ إحداها مجموعةٌ ضابطةٌ بلغتْ (30) طالبًا وطالبةً، والثّانية تجريبية بلغتْ (31) طالبًا وطالبةً، والجدول (1) يبينُ توزيع أفرادِ عيّنةِ الدّراسةِ:

جدولُ (1)

يبينُ توزيع أفرادِ عينةِ الدّراسةِ

الجنس	المجموعة		
	تجريبية	ضابطة	المجموع
ذكر	20	20	40
أنثى	11	10	21
المجموع	31	30	61

3.3 أدواتُ الدّراسة

أولًا: البرنامج التّدريبي

أهدافُ البرنامجِ :

يهدفُ هذا البرنامجُ إلى تنمَّيةِ الطّلاقةِ في القراءةِ لدى طلبةِ الصّفّ الثاني الأساسي. ويُتوَقع منَ المتدّربِ بعدَ انتهاءِ البرنامجِ التّدريبيّ أنْ يكونَ قادرًا على أنْ يقرأَ نصًّا مكونًا من خمسةٍ وعشرينَ كلمةً على الأقلّ في دقيقةٍ واحدةٍ ،ينطقُ كلماتٍ وجملًا نطقًا معبرًا، وسلسًا،ينمو لديه حُبّ القراءةِ، والاهتمامُ بها.

وتتمثلُ مبرّراتُ بناءِ البرنامجِ في الحاجةِ؛ لتوفيرِ برنامجٍ تدريبيّ لتنميَّةِ القراءةِ بطلاقةٍ لدى طلبةِ الصَّفِ الثّاني الأساسيّ؛ لأنّ قراءةَ هذه الفئةِ تتّسمُ بالتّقطّعِ، وعدمِ التّعبيرِ الصّحيحِ عن المعنى المرادِ؛ فجاءَ هذا البرنامجُ لمساعدةِ المتدربينَ على تنميَّةِ، وتطويرِ مهاراتِهم في الطّلاقةِ القرائيّةِ.

وتُبنى أُسسُ البرنامجِ على:

1. مُراعاةِ المرحلةِ العمريَّةِ لأطفالِ المرحلةِ الأساسيّة، حيثُ تُعدُّ هذه المرحلةُ إحدى الرّكائزِ الأساسيّةِ في بناءِ شخصيتِهم المستقبليّةِ .
2. مراعاةِ الفروقِ الفرديّةِ بين التّلاميذِ في مستوياتِهم القرائيّةِ، حيثُ يضمنُ البرنامجُ أنشطةً تدعمُ الطّلبةَ ذوي الطّلاقةِ القرائيّةِ المنخفضةِ.
3. تقديمِ التّغذيّةِ الرّاجعةِ الملائمةِ، والفوريّةِ.

4. تصميمِ البرنامجِ استنادًا إلى مبدأ تأكيدِ التّعلّم (توق وقطامي، 2003)، أي استمرارِ التّعلّم بعدَ أنْ يكونَ التّعلّم الأصليّ قدْ تمّ بالفعلِ؛ ولأنّ تنميَّةَ مهاراتِ الطّلاقةِ القرائيّةِ تعتمدُ بدرجةٍ كبيرةٍ على التّكرارِ، حيثُ يتمّ اختيارِ نصٍّ قرائيّ واحدٍ وقراءته لمدةِ أسبوعٍ واحدٍ تقريبًا دونَ انقطاعٍ.

ويمثّلُ طلبَةُ الصّفّ الثّاني الأساسيّ الفئةَ المستهدفةَ، علمًا بأنّ الزّمنَ اللازمَ لتطبيقِ البرنامجِ يستغرقُ اثنتين وعشرين ساعةً موزعةً على ستةِ أسابيعٍ.

وتشملُ الإستراتيجياتُ المستخدمةُ كلّ من: القراءةِ الجماعيّةِ، القراءةِ المتكررةِ (رصد الإتقانِ)،حائطِ الكلماتِ، قراءةِ الشّريكِ (الزميل)، القراءة بمساعدةِ التّسجيلاتِ الصّوتيّةِ،التّخمينِ، المحاكاةِ، النّمذجةِ.

كما تشمل الوسائلُ المستخدمةُ في هذا البرنامجِ:

1. نصوصٌ أصيلةٌ، تتوافرُ فيها عناصرُ الطّلاقةِ القرائيّةِ المنويُّ قياسِها.
2. جهازُ مُسَجّلِ الصّوت.
3. بطاقاتُ الكلماتِ .
4. اللّوحُ، والأقلامُ الملّونةُ.
5. ساعةُ توقيتٍ.

ويشملُ البرنامجُ أنواعٌ من التّقويمِ: التّقويمِ القبليِ، التّقويم التّكوينيّ (ويكونُ بالمتابعةِ المباشرةِ لأداءِ الطّلبةِ، وتقديمِ التّغذيّةِ الرّاجعةِ)، التّقويمِ الختاميِ، ويكونُ في نهايةِ البرنامجِ.

وبعدَ الانتهاءِ منْ إعدادِ البرنامجِ التّدريبي بأهدافهِ، ومحتواهِ، وأنشطتهِ وتقويمه، تمّ عرضُه على مجموعةٍ من المختصينَ منْ أجلِ معرفةِ آرائهِم، وملاحظاتِهم، ثمّ أعادتْ الباحثةُ النّسخَ المرسلةَ للمحكّمينَ، وأخذتْ بآرائِهم، وقامتْ بالتّعديل حذفًا أو إضافةً وفقًا لِما أجمعَ عليهِ المحكّمونَ، ووصلَ البرنامجُ إلى صورتِه النّهائيّةِ، قبلَ القيامِ بتطبيقهِ على المجموعةِ التّجريبيّةِ، الملحق (ب) .

صدقُ البرنامجِ

للتّحقّقِ منْ صدقِ محتوى البرنامجِ عرضهُ الباحثُ على مجموعةٍ من المحكّمينَ المختصّين في علمِ النّفسِ، وفي اللّغةِ العربيةِ، والانجليزيةِ، وأساليبِ تدريسِها في عددٍ

من كلّياتِ التّربيّةِ في الجامعاتِ الأردنيةِ، ومجموعةٍ من المشرفينَ التّربويينَ في تخصصِ اللّغةِ العربيّةِ. وتضمّنتْ ملاحظاتُهم استخدامَ كلمةٍ واحدةٍ للدّلالةِ على الفئةِ المستهدفةِ في التّدريبِ حيثُ وردتْ ثلاثُ كلماتٍ لنفسِ الفئةِ (المتدّربِ، المشاركِ، التّلميذِ). والملحق(ب) يوضّحُ أسماءَ محكّمي البرنامجِ، وقد تم اتفاق 90% على ملاءمة البرنامج للأهداف المقصودة.

ثانيًا: مقياسُ دافعيةِ التّعلّم

بعدَ الاطّلاعِ على الأدبِ النّظري، والدّراساتِ السّابقةِ المتّصلةِ بمشكلةِ الدّراسةِ واستطلاعِ رأي عينةٍ من المختصّين، حيثُ تمّ الإطّلاعُ على معظمِ الدّراساتِ التي تناولتْ الدّافعيَّة للتَّعلّم، والتي منْ أهمّها:

1- مقياسُ الدّافعيَّة للتّعلّم منْ إعدادِ المومني (2008) ويتكونُ المقياسُ منْ عدّةِ أبعادٍ وهي: الدفءُ، الاجتماعيَّةُ، الكفاءة، الميلُ، الطّاعةُ، والمسؤوليةُ.

2- مقياسُ الدّافعيَّة للتَّعلّم من إعدادِ سرحان(2015) ويتكونُ المقياسُ من عدّةِ أبعادٍ وهي: المشاركةِ مع الآخرين، الفاعليَّة، الاهتمامِ بالنّشاطِ المدرسي، وتحمّلِ المسؤوليةِ.

3- مقياسُ الدّافعيَّة للتَّعلّم من إعداد سماوي (2017) ويتكونُ المقياسُ منْ عدّةِ أبعادٍ وهي: (الانتباه للموقفِ التّعليمي، الإقبالِ على النّشاطِ، والاستمرارِ في أداءِ النّشاط حتّى يتحققَ التَّعلُّمُ.

قامتْ الباحثةُ بإعدادِ المقياسِ وفقًا للخطواتِ الآتيّةِ:

1. تمّ حصرُ المكوناتِ الأساسيّة للدّافعيّة للتّعلّمِ، والعناصرِ المشتركةِ في الدّراساتِ السّابقةِ.
2. قامتْ الباحثةُ باختيارِ المناسبِ منها للمرحلةِ العمريّةِ منْ أبعادٍ، وفقراتٍ.
3. اعتمدت الباحثة الأبعاد الآتية: الانتباه للموقفِ التّعليمي، الإقبالِ على النّشاطِ، والاستمرارِ في أداءِ النّشاط حتّى يتحققَ التَّعلُّمُ، المشاركةِ مع الآخرين وتحمّلِ المسؤوليةِ.
4. **تصحيحُ المقياسِ:** تمّ اعتمادُ الأوزانِ الآتية لتصحيحِ المقياسِ: بحيثُ تُعطى الدّرجاتُ (دائما=4 درجات، غالبًا=3 درجات، أحيانًا= درجتان، نادرًا= درجة

واحدة) مع الفقراتِ الايجابيّة، وتُعطى الدّرجات (نادرًا=4، أحيانا=3،غالبًا=2، دائمًا=1) مع الفقراتِ السَّلبيةِ، وبذلك ستكونُ (144) درجةَ و(36) درجةً أقلّ درجةٍ على المقياسِ. ويتمّ الحكمُ على مستوى الصّعوبات كما يلي:

1. أقلّ من 2 منخفضٌ.
2. أقلّ من3 متوسطٌ.
3. فأكثر مرتفعٌ.

تمّ عرضُ الفقراتِ السّلبيَّة كما في الجدولِ(2)

جدول(2)

عرضُ الفقراتِ السّلبيَّة

الانتباه للموقف التعليمي	الاقبال على النشاط	الاستمرار في أداء النشاط حتى يتحقق التعلم	المشاركة والعمل الجماعي	تحمل المسئوليَّة
1	7	*15	22	30
2	*8	16	23	31
3	9	17	24	32
4	10	18	25	*33
*5	11	19	26	34
*6	12	*20	*27	35
	13	21	*28	36
	14		*29	

العباراتُ السّلبيةُ عليها إشارةُ*

إعدادُ تعليمات الاختبارِ: تمّ إعدادُ تعليماتِ الاختبارِ بحيثُ تكونُ مفهومةً وسهلةً، حتّى يتمكنُ المستجيبُ من الإجابةِ عنها بسهولةٍ، حيثُ قامتِ الباحثةُ بتقديمِ فقراتِ المقياسِ للمعلّمةِ (كما في دراسة سماوي، 2017) كونها أكثرُ الأشخاصِ ملاحظةً لسلوكِ الطّالبِ في المدرسةِ.

عرضُ المقياسِ على مجموعةٍ من المختصّين، بعضُهم أعضاء هيئةِ تدريسٍ في جامعةِ مؤتة، والملحق رقم (ب) يبيّن أعضاء لجنةِ التّحكيمِ.

وقدْ تراوحتِ الدّرجاتُ على كلّ بعدٍ بما يتناسبُ وعددُ الفقراتِ كما هو موضّحٌ في الجدولِ(3).

جدول(3)

مدى الدّرجات لكلّ بُعدٍ

البُعدُ	عددُ الفقراتِ	مدى الدّرجاتِ
البُعدُ الأوّل: الانتباهُ للموقفِ التعليمي.	6	6-24
البُعدُ الثّاني: الإقبالُ على النّشاطِ.	8	8-32
البُعد الثالثُ: الاستمرارُ في أداءِ النّشاطِ حتّى يتحققَ التّعلّمُ.	7	7-28
البُعدُ الرّابعُ: المشاركةُ والعملُ الجماعيّ.	9	9-36
البُعدُ الخامسُ: تحمُّلُ المسؤوليةِ.	6	6-24
الدّرجةُ الكليَّةُ للمقياسِ	36	36-144

الخصائصُ السّيكومتريَّة للمقياسِ:

للتّعرّفِ على الخصائصِ السيكومتريّةِ لمقياسِ الدّافعيَّةِ للتّعلّمِ، فقدْ تحققّتِ الباحثةُ منْ هذه الخصائصَ من خلالِ أدواتِ الصّدقِ والثّباتِ.

صدقُ المقياسِ:

قامتِ الباحثةُ بتقنينِ فقراتِ المقياسِ، وذلك للتّأكّدِ منْ صدقِها كالآتي:

أولًا: صدْقُ المحتوى:

تمّ عرضُ المقياسِ على (9) منْ حملةِ الدّكتوراةِ من المختصّينَ في الجامعاتِ الأردنيّةِ (ملحق "ب")، حيثُ اقترحوا بعضَ التّعديلاتِ في صياغةِ بعضِ الفقراتِ، وهي ذاتُ الأرقامِ (1، 4، 35)، ولمْ يتمّ حذفُ أيّ فقرةٍ، وتمّ الأخذُ بها وأصبح المقياسُ بصورتِه التي استخدمَ بها مكوناً من (36) فقرةً (ملحق "د").

ثانيًا: صدْقُ الاتّساقِ الدّاخليّ لمقياسِ دافعيّة التّعلّمِ:

تمّ التّحقّقُ منْ صدقِ المقياسِ باستخدامِ صدقِ الاتّساقِ الدّاخلي بحساب معامل الارتباطِ بين درجةِ الفقرةِ، والدّرجة الكليّةِ للمقياس على عينةٍ استطلاعيّةٍ بلغتْ(30) طالبًا وطالبةً (شعبة مدرسية) تدرّسُها معلمةٌ واحدةٌ، تمّ اختيارُهم عشوائيا

من داخلِ المجتمعِ، ولمْ يتمّ إدخالهم في عينةِ الدّراسةِ والجداولِ(4) يبينُ معاملاتِ الارتباطِ :

جدول(4)

صدْقُ البناءِ الدّاخلي للمقياسِ بحسابِ معاملِ ارتباطِ بيرسون بين الدّرجةِ على الفقرةِ، والدّرجةِ الفرعيةِ على المجالِ الذي تنتمي إليه الفقرة (ن=30)

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
	الانتباه للموقف التعليمي		الإقبال على النشاط		**الاستمرار في أداء النّشاط حتّى يتحققَ التّعلّم**		المشاركةُ والعملُ الجماعي		تحمّل المسؤوليّةِ
1	.473*	7	.576**	16	.568**	23	.746**	31	.562**
2	.439*	8	.505**	17	.660**	24	.670**	32	.397*
3	.510*	9	.627**	18	.567**	25	.501**	33	.461**
4	.451*	10	.716**	19	.703**	26	.523**	34	.628**
5	.578**	11	.654**	20	.743**	27	.510**	35	.562**
6	.462*	12	.482*	21	.612**	28	.634**	36	.640**
		13	.712**	22	.604**	29	.463**		
		14	.454*			30	.627**		
		15	.640**						

(*) دالة عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$)

(**) دالة عند مستوى الدلالة ($0.01\geq\alpha$)

يتبيّنُ من الجدولِ (4) بأنّه تحقّقَ للمقياسِ مؤشراتُ صدْقِ بناءٍ داخليّ جيّدةٍ، حيثُ تراوحتْ معاملاتُ الارتباطِ بينَ (0.397-0.746). كما تمّ حسابُ معامل الارتباطِ بينَ الدّرجةِ على المجالِ، والدّرجةِ الكليّةِ على الاستبانةِ كما في الجدول (5):

جدول(5)

معاملُ الارتباطِ بين الدّرجةِ على المجالِ والدّرجةِ الكليّةِ على المقياسِ

المجال	معامل الثبات
الانتباه للموقف التعليمي	.762**
الإقبالُ على النّشاط	.675**
الاستمرار في اداء النشاط حتى يتحقق التعلم	.637**
المشاركة والعمل الجماعي	.748**
تحمل المسؤولية	.584**

(**) دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

ثباتُ مقياسِ دافعيّةِ التّعلّمِ:

تمّ التّحقّق منْ دلالاتِ ثباتِ الإستبانةِ باستخدامِ معادلةِ (كرونباخ ألفا) للاتّساقِ الدّاخلي على ذاتِ العيّنةِ الاستطلاعيّةِ (ن=30)، والجدول(6) يبين معاملات ثبات الاستبانة:

جدول(6)

معاملات (كرونباخ ألفا) للاتّساق الدّاخلي للمقياسِ

البُعدُ	عدد الفقرات	معامل الثبات
الانتباهُ للموقف التعليمي	6	.86
الإقبالُ على النشاط	9	.88
الاستمرارُ في أداء النشاط حتى يتحقق التعلم	7	.89
المشاركةُ والعمل الجماعي	8	.87
تحمّلِ المسؤوليةِ	6	.88
الكلي	36	.91

يتبيّن من الجدولِ(6) بأنّ معاملَ الثّباتِ للمقياسِ ككل بلغ (0.91) وللأبعادِ تراوحتْ بين (0.86– 0.89)، وتُعدُّ هذه القيمُ للثّباتِ مناسبةً.

4.3 المعالجاتُ الإحصائيّةُ:

للإجابةِ عن أسئلةِ الدّراسةِ تمّ استخدام الإحصائياتِ الآتية:

1- للإجابةِ عنْ السّؤالِ الأول تمّ حسابُ المتوسطاتِ الحسابيّةِ، والانحرافاتِ المعياريّةِ، واستخدامِ اختبارِ (ت) للعيناتِ المستقلّةِ على أفرادِ عينةِ الدّراسةِ من المجموعتينِ الضّابطةِ، والتّجريبيةِ في التّطبيقِ البُعدي مقياسَ دافعيةِ التّعلّمِ.

2- للإجابةِ عن السّؤالِ الثّاني تمّ استخدامِ اختبار (ت) للعيناتِ المستقلةِ لدلالةِ الفروقِ بينَ متوسطاتِ درجاتِ الطّلبةِ في التّطبيقِ البعدي على مقياسِ دافعيةِ التّعلّمِ تبعاً للجنسِ.

3- معاملُ ارتباطِ (بيرسون) لحسابِ ثباتِ الإعادةِ.

4- معادلةُ (كرونباخ ألفا) لحسابِ ثباتِ الاتّساقِ الدّاخلي.

5.3 إجراءاتُ تطبيقِ أدواتِ الدّراسةِ:

اتّبعتِ الباحثةُ الإجراءاتَ الآتيةَ:-

أولًا: قامتْ الباحثةُ بإعدادِ البرنامجِ التّدريبي المبني على الطّلاقةِ القرائيّة وفق الخطوات الآتية:

1. تم اختيار المادة الدراسية ليتم تدريسها باستخدام الاستراتيجية المماثلة، وبطريقة تتوافق مع توزيع المنهاج الدراسي، من حيث عدد الحصص والأنشطة ووقتها، مع الحرص على التطبيق المتكافئ للطريقة، وتم بناء المادة التعليمية لفصلي الدراسة وفق إستراتيجية المماثلة، وتم الاستناد إلى الأدب النظري وذوي الخبرات في إعدادها، ثم تم تحكيمه لدى مختصين والتعديل في ضوء اقتراحاتهم.
2. تحديد الخطوات العامة للاستراتيجية، وإعداد مخطط لمجريات دروسها يتضمن الخطوات الأساسية لكل حصة، وكتابة المادة المعرفية حسب هذه الخطوات، متضمنةً الأنشطة المختارة.

ثانيًا: تصميمُ مقياسِ الدّراسةِ (دافعيّة التّعلّمِ)، وتحديدِ أبعادِه بعدَ الاتّفاقِ مع المشرفِ على هذهِ الأبعادِ، وبعدَ ذلك تمّ صياغةُ عباراتٍ لكلّ بُعدٍ من هذهِ الأبعادِ، وعمَلَ استبانةٍ للمقياسِ، وتمّ تحكيمِها منْ قِبَلِ محكّمينَ مختصّينَ.

ثالثًا: توزيعُ الشّعبتينِ عشوائيًّا إلى مجموعتينِ: الضّابطةِ (لا يتمّ تعريضها للطّريقةِ) والتّجريبيةِ (ويتمّ تدريسها باستخدامِ البرنامجِ التّدريبيّ كما تمّ توضيحه سابقًا في عينةِ الدّراسةِ).

رابعًا: ضبْطُ المحدداتِ الدّاخليةِ والخارجيَّةِ، تمَّ ضبطُ السَّلامةُ الدّاخليَّة والخارجيَّةِ للمنهجِ الحاليّ منْ خلالِ:

1. التزامِ جميعِ طلبةِ المجموعتين بالحضورِ اليومي منْ خلالِ تشجيعِهم على الالتزامِ بالحضورِ.
2. التكافؤ بينَ المجموعتينِ منْ خلالِ التّوزيعِ العشوائي لطلابِ المجموعتينِ الضّابطة والتّجريبيَّة.
3. المتغيراتِ الفيزيائيَّةِ في صفوفِ المجموعتينِ التّجريبيّة، والضّابطةِ حيثُ يتمّ تدريسهم في صفوفٍ تكونُ فيها درجةُ الحرارةِ، والضوءِ، والصّوتِ، والأثاثِ ودرجةِ العزلِ عن الضوضاءِ متساويّةٌ.
4. عدم تعرّضِ طلاب العينةِ التّجريبيّة للبرنامجِ التّدريبي قبلَ بدءِ تطبيقِ التّجربةِ.

خامسًا: تطبيقُ قياسٍ بعديٍّ لملاحظةِ التّقدّمِ الموجودِ منُ أثرِ البرنامجِ إنْ وجدَ على الدّافعية للتّعلّم (المتغيرِ التّابعِ).

سادسًا: تطبيقُ مقياسِ الدّافعيةِ للتّعلّمِ على المجموعتينِ الضّابطةِ والتجريبيّةِ (قياسٌ قبليّ) قبلَ البدءِ في التّجربةِ، منْ قِبلِ المعلماتِ كونهنّ أكثرُ الأشخاصِ ملاحظةً لسلوكِ الطّالبِ.

سابعًا: طبّقتِ الباحثةُ البرنامجَ التّدريبيّ على المجموعةِ التّجريبيّةِ، وتمّ التّطبيقِ الميداني للبرنامجِ التّدريبي يومَ الأحدِ الموافقِ الثّالثَ عشرَ منْ تشرين الأولِ سنةَ 2019م، واستغرقَ تطبيقُ البرنامجِ 30 يومًا إلى ٢١ تشرين الثّاني 2019م.

ثامنًا: بعدَ الانتهاءِ منْ تطبيقِ البرنامجِ التّدريبي تمّ تطبيقُ مقياسِ الدّافعيةِ للتّعلّمِ بُعديًّا منْ قِبل المعلماتِ على المجموعتينِ الضّابطةِ، والتّجريبيّةِ.

تاسعًا: تمّ التّأكدُ منْ تكافؤِ المجموعتينِ باستخدامِ اختبار (ت) للعيناتِ المستقلّةِ على أفرادِ عينةِ الدّراسةِ منَ المجموعتينِ الضّابطةِ، والتجريبيّةِ في القياسِ القبْلي والجدول(5) يّبيّنُ ذلك:

جدول(7)

نتائجُ اختبار (ت) للعيناتِ المستقلةِ لمعرفةِ دلالةِ الفروقِ بينَ المجموعتينِ الضّابطةِ والتّجريبيةِ في التّطبيقِ القبْلي مقياس دافعيةِ التّعلّمِ

البعد	المجموعة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الانتباهُ للموقف التعليمي	ضابطة	30	2.23	.31	59	−.923	.360
	تجريبية	31	2.33	.47			
الإقبالُ على النشاط	ضابطة	30	2.21	.44		−.780	.439
	تجريبية	31	2.36	.97			
الاستمرارُ في أداء النشاط حتى يتحقق التعلم	ضابطة	30	2.16	.51		.334	.740
	تجريبية	31	2.11	.57			
المشاركةُ والعملُ الجماعي	ضابطة	30	2.10	.23		.183	.855
	تجريبية	31	2.09	.25			
تحمّل المسؤوليّةِ	ضابطة	30	2.03	.41		−1.224	.226
	تجريبية	31	2.17	.47			
الكلي	ضابطة	30	2.15	.35		.611	.544
	تجريبية	31	2.21	.47			

يتبينُ منَ النتائجِ الواردةِ في الجدولِ(7) عدمِ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ عندَ مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بينَ متوسطاتِ درجاتِ أفرادِ المجموعتينِ التّجريبية، والضّابطةِ في التّطبيقِ القبْلي على مقياس دافعيةِ التّعلمِ وأبعادهِ، حيثُ بلغتْ قيمةُ (ت) المحسوبةُ للكلي=(.611) ومستوى دلالتها يساوي (.544)، ممّا يشيرُ إلى وجودِ تكافؤٍ بينَ المجموعتينِ الضّابطةِ، والتّجريبيّةِ في التّطبيقِ البُعدي .

الْفَصْلُ الرَّابِع

عَرضُ نَتائِجِ الدِّراسَة وَمُناقَشتِها وَالتَّوصياتِ

1.4 عرض النتائج ومنقشتها

السّؤالُ الأوّلُ: هلْ توجدُ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ للبرنامج التدريبي عندَ مستوى دلالةِ ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطاتِ درجاتِ أفرادِ المجموعتينِ التّجريبيّةِ، والضّابطةِ في التّطبيقِ البُعدي على مقياسِ دافعيةِ التّعلّمِ؟

للإجابةِ عنْ السّؤالِ تمّ حسابُ المتوسطاتِ الحسابيّةِ، والانحرافاتِ المعياريّةِ، واستخدامِ اختبارِ (ت) للعيناتِ المستقلّةِ على أفرادِ عينةِ الدّراسةِ من المجموعتينِ الضّابطةِ، والتّجريبيةِ في التّطبيقِ البُعدي مقياسَ دافعيةِ التّعلّمِ، والجدولُ(6) يبيّنُ ذلك:

جدولُ(8)

نتائجَ اختبارِ (ت) للعيناتِ المستقلةِ لمعرفةِ دلالةِ الفروقِ بينَ المجموعتينِ الضّابطة، والتّجريبيّة في التّطبيقِ البعدي مقياسِ دافعيةِ التّعلّمِ

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الانتباهُ للموقف	ضابطة	30	2.31	.36	59	-5.298	.000
التعليمي	تجريبية	31	3.03	.65			
الإقبالُ على النشاط	ضابطة	30	2.21	.41		-6.033	.000
	تجريبية	31	2.93	.50			
الاستمرار في أداء النشاط حتى يتحقق التعلم	ضابطة	30	2.32	.40		-5.542	.000
	تجريبية	31	2.94	.46			
المشاركة والعمل	ضابطة	30	2.39	.29		-4.668	.000
الجماعي	تجريبية	31	3.02	.68			
تحمل المسؤولية	ضابطة	30	2.37	.39		-5.228	.000
	تجريبية	31	3.05	.59			
الكلي	ضابطة	30	2.32	.23		-6.642	.000
	تجريبية	31	2.99	.50			

يتبيّنُ منَ النّتائجِ الواردةِ في الجدولِ(8) وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مستوى دلالةِ ($\alpha \leq 0.05$) بينَ متوسطاتِ درجاتِ أفرادِ المجموعتينِ التّجريبيّةِ، والضّابطة في التّطبيقِ البعدي على مقياس دافعيةِ التّعلّم وأبعادِه، حيثُ بلغتْ قيمةُ (ت) المحسوبةُ للكلي=(6.642-) ومستوى دلالتِها يساوي (0.000) ولصالحِ المجموعةِ التّجريبيّةِ، ممّا يُشيرُ إلى وجودِ أثرٍ لبرنامجِ الطّلاقةِ القرائيّةِ في تنميّةِ دافعيّةِ التّعلّمِ.

وقدْ يُعزى السّببُ إلى أنّ البرنامجَ قدْ اشتملَ على عدّةِ طرقٍ في التّدريسِ، واستراتيجياتٍ متنوعةٍ، وهي (القراءةُ الجماعيةُ، والقراءةُ المتكررةُ، وقراءةُ الشّريكِ، والمحاكاةُ، والتّخمينُ، والنّمذجةُ، وتوظيفُ التّسجيلاتِ الصّوتيّة)، وهذه الاستراتيجياتُ قدْ جمعتْ بينَ القراءةِ الفرديةِ للطّالبِ، والقراءةِ الجماعيةِ، والقراءةِ المشتركةِ بينَ الطالبِ وزملائِه، ممّا أشعرهم بأجواءِ الحريّةِ، والاستقلاليةِ في التّعلّمِ، ممّا انعكسَ بالتّالي على مستواهم القرائي، وبالتّالي رفْعِ مستوى دافعيتهِ نحوَ التّعلّم. كما قدْ ساعدتْ هذهِ الاستراتيجياتُ كالقراءةِ المتكررةِ في زيادةِ ثقةِ الطّالبِ بنفسهِ، وبالتالي يُصبحُ أكثرَ استعدادًا للتّعلّمِ الأمر الذي أدّى إلى تنميةِ دافعيةِ التّعلّمِ لديهم.

فمثلًا أتاحتْ استراتيجيةُ قراءةِ الشّريكِ للطّالبِ اختيارَ الشّريكِ المناسبِ على أساسِ العدالةِ، والمصداقيةِ، والتّركيزِ على مهارةِ التّدريبِ، والممارسةِ لضمانِ قدرةِ الشّريكِ على التّطبيقِ الفاعلِ للاستراتيجيةِ، والتهيئةِ النّفسيّةِ، والتّأكّدِ منْ عدمِ وجودِ مصادرَ إلى تشتّتِ الانتباهِ، وضمانِ البيئةِ الماديةِ الآمنةِ، والدّاعمةِ، كما أنّها تُشجّعُ التّعاونِ، وتُساعدُ الطّلابَ على العملِ معًا، وتعملُ على تلبيةِ حاجاتِ الانتماءِ، وتكوينِ الأصدقاءِ، والارتباطِ بهم، والتّعاونِ معهم، كما ساعدتْ بعضَ الطّرق كالقراءةِ المتكررةِ في زيادةِ السّرعةِ في القراءةِ لدى الطّلبةِ، وتحسينِ مستوى الفَهْمِ القرائي لديهم، فضلًا على أنّها أسهمتْ في إعطاءِ الفرصةِ للطّلبةِ لزيادةِ خبراتِهم و دافعيتِهم للقراءةِ بشكلٍ مستمرٍ.

ويمكنُ إرجاع السّبب إلى مناسبةِ هذا البرنامجِ، وما تضمّنهُ من استراتيجياتٍ، وأنشطةٍ قدْ كانَ مناسبًا للمرحلةِ العمريّةِ للطّلبةِ، بالإضافةِ إلى مراعاتِه للفروقِ الفرديّةِ بينَ الطّلبةِ منْ حيثُ التّباينِ بينهم في مستوياتِ القرائيّةِ، لذا تضمّنَ البرنامجُ أنشطةً

تدعمُ الطّلبةَ ذوي القدراتِ المنخفضةِ في الطّلاقةِ القرائيةِ، وتقديمِ التّغذيّةِ الرّاجعةِ بشكلٍ مباشرٍ، وفوريّ.

وحيثُ لاحظتِ الباحثةُ وجودَ تفاعلِ لدى الطّلبةِ، واندماجهم في تنفيذِ أنشطةِ البرنامجِ، فلذلك قدْ يُعزى السّببُ إلى أنّ الاستراتيجياتِ المستخدمةِ في البرنامجِ ساعدتْ على زيادةِ التّفاعلِ لدى الطّلبةِ في المجموعةِ التّجريبيّةِ مع الأنشطةِ المتضمّنةِ في البرنامجِ، واستعدادِهم للتّعلّمِ؛ فقدْ أقبلَ الطّلبةُ بشغفٍ على تنفيذِ الحصةِ المقررةِ، ربّما لأنّهم أحسّوا بقُربِ هذا الأسلوبِ من ميولِهم، وحاجاتِهم النّفسيّةِ، والاجتماعيّةِ، وجذْبِ انتباهِهم، واندماجِهم؛ ممّا كانَ لها الأثرُ الملموسُ في الكشفِ عن مدى تطبيقِهم مهاراتِ الطّلاقةِ في القراءةِ الجهريّةِ بشكلٍ سليمٍ، وبالتّالي رفْعِ مستوى دافعيتِهم للتّعلّمِ.

ويمكنُ إرجاعُ ذلك إلى معرفةِ المتعلّمِ بمدى تقدّمهِ في القراءةِ بطلاقةٍ باستمرار، حيثُ كانتِ الباحثةُ تتبعُ مدى تقدّمهم باستخدامِ قائمةِ رصدٍ ملحق (و)، وهي طريقةٌ مرحةٌ، ومحبّبةٌ للطّلابِ، حيثُ أنّ معرفةَ المتعلّمِ بمدى تقدّمهِ منْ أقوى دوافعِ التّعلّم، وإنّ علمَ المتعلّم بنتائج تقدّمهِ يُعينهِ على إجادةِ التّعلّمِ، وزيادةِ إنتاجهِ منْ حيثُ مقدارِهِ، ونوعه، وسرعته، وتجعلُ العملَ أكثرَ تشويقًا، وتحمّلِه على منافسةِ نفسِهِ، وغيرِهِ .

وأيضًا يمكنُ إرجاعُ ذلك إلى أنّهُ قدْ تمّ استخدامَ أنواعٍ متعددةٍ منَ التّقويمِ أثناءَ تنفيذِ البرنامجِ كالتّقويمِ القبْلي، والتّكويني، والختامي، وبشكلٍ خاصٍّ التّقويمِ التّكويني، حيثُ كانتْ الباحثةُ ترصدُ مدى تحسّنِ الطّلبةِ أولًا بأول أثناءَ تنفيذِ الحصّةِ، والأنشطةِ، وهذهِ المتابعةُ المباشرةُ، والفوريّةُ للطّلبةِ، وخاصّةً الضّعافِ منهم، قدْ ساعدتْ في التّعرّفِ على نقاطِ الضّعفِ لدى الطّلبةِ، وبالتالي التّركيزِ عليها، وتقديمِ التّغذيةِ الرّاجعةِ المناسبةِ.

السّؤالُ الثّاني: هلْ توجدُ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ احصائيّةٍ للبرنامج التدريبي بينَ متوسطاتِ درجاتِ طلبةِ المجموعةِ التّجريبيةِ في القياسِ البعدي على مقياسِ دافعيةِ التّعلّمِ لدى طلبة الصّفّ الثّاني الأساسي تّعزى للجنسِ؟"

للإجابةِ عن السّؤالِ تمّ استخدامِ اختبار (ت) للعيناتِ المستقلةِ لدلالةِ الفروقِ بينَ متوسطاتِ درجاتِ الطّلبةِ في التّطبيقِ البعدي على مقياسِ دافعيةِ التّعلّمِ تبعاً للجنسِ، والجدولُ(9) يبينُ ذلك:

جدول(9)

نتائجُ اختبارِ (ت) للعيناتِ المستقلةِ لمعرفةِ دلالةِ الفروقِ بينَ متوسطاتِ درجاتِ الطّلبةِ في التّطبيقِ البعدي على مقياسِ دافعيةِ التّعلّم تبعًا للجنسِ

البعد	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الانتباهُ للموقف التعليمي	ذكور	20	2.97	.66	29	-.589	.560
	إناث	11	3.12	.65			
الإقبالُ على النشاط	ذكور	20	2.93	.49		-.008	.994
	إناث	11	2.93	.54			
الاستمرارُ في أداء النّشاط حتى يتحققَ التّعلّم	ذكور	20	2.96	.50		.310	.759
	إناث	11	2.91	.42			
المشاركةُ والعمل الجماعي	ذكور	20	2.94	.71		-.911	.370
	إناث	11	3.17	.62			
تحمّلُ المسؤولية	ذكور	20	2.97	.59		-1.035	.309
	إناث	11	3.20	.58			
الكلي	ذكور	20	2.95	.51		-.545	.590
	إناث	11	3.05	.49			

يتبيّنُ من النتائجِ الواردةِ في الجدولِ(9) عدمُ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالةِ ($\alpha \leq 0.05$) بينَ متوسطاتِ درجاتِ الطّلبةِ في التّطبيقِ البعدي على مقياسِ دافعيةِ التّعلّم تُعزى للجنسِ، حيثُ بلغتْ قيمةُ (ت) المحسوبةُ =(-.553)، ومستوى دلالتِها يساوي(.586).

ويمكنُ إرجاعُ السّببَ إلى عدمِ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ عندَ مستوى دلالةِ ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى دافعيةِ التّعلّمِ بينَ كلا الجنسينِ منَ الطّلبةِ الذينَ درسوا باستخدامِ برنامجٍ للطّلاقةِ القرائيةِ إلى تشابهِ تأهيلِ، وتدريبِ المعلمينَ والمعلماتِ، وأنّ الطلبةَ جميعهم سواءً كانوا ذكورًا أم إناثًا تصلُحُ لهم هذه الطّرقُ والأساليبُ، فهذهِ الطّريقةُ لا تستهدفُ فئةً دونَ الأخرى، حيثُ درسَ كلا الجنسينِ تحتَ ذاتِ الظّروفِ، ونفسِ الإجراءاتِ، ممّا أحدثَ أثرًا إيجابيًّا عندَ الذّكورِ والإناثِ على السّواءِ.

كما قدْ يُعزى إلى أنّ مستوى الدّافعِ للتّعلّم قدْ تطوّرَ لدى كلٍّ منَ الذّكورِ بنفسِ المستوى، ممّا يُفسّرُ فاعليةَ هذهِ الطّريقةِ في تنميةِ دافعيةِ التّعلّمِ بغضِ النّظرِ عنْ جنسِ الطّالبِ، كما أنّ تعرّضَ كلاً من الذّكورِ، والإناثِ للظّروفِ الزّمانيّةِ، والمكانيةِ ذاتِها، علاوةً على تشابهِ البيئةِ التّعليميةِ منْ حيثُ المناهجِ الدّراسيّةِ، والإعدادِ، والتّدريبِ.

وربّما يُعزى السّببُ في عدمِ وجودِ فروقٍ بينَ الإناثِ، والذّكورِ في أثرِ القراءةِ بطلاقةٍ على الدّافعيةِ للتّعلّم إلى أنّ الباحثةَ قدْ لاحظتْ أنّ الدّافعيّةَ للتّعلّمِ، والاندماجِ في الأنشطةِ والإثارةِ، والتّشويقِ، والشّعورِ بالمسؤوليةِ الفرديةِ، والاهتمامِ لدى الطّلبةِ منْ كلا الجنسينِ نحوَ زميلهِ، وتجاهَ نفسهِ لا تختلفَ بينَ الجنسينِ، حيثُ تساوتِ الفاعليةُ لإنجازِ المهمّاتِ؛ ممّا دفعَ الشّريكَ لإنجازِ المهامّ، ومساعدةِ زميلهِ بشكلٍ جديّ، وبكافةِ الوسائلِ الممكنةِ لفهْمِ المادةِ وتجاوزِ نقاطِ الضّعفِ، والتّعرّفِ إلى أخطائِه، والعملِ على تصحيحها، وتزويدِه بالتّغذيةِ الرّاجعةِ التّصحيحيةِ؛ وبالتّالي انعكسَ بشكلٍ إيجابيّ لكلٍ منَ الطّلابِ، والطّالباتِ.

كما قدْ يعودُ السّببُ إلى عدمِ وجودِ تأثيرٍ للتّركيبِ البيولوجي، وما يُصاحبُه منْ توتّرٍ وخوفٍ، وخجلٍ وقلقٍ، وبالتّالي زيادةِ الثّقةِ بالنّفسِ، وارتفاعِ مستوى التّواصلِ الاجتماعيّ نتيجةً لحصولِ كلا الجنسينِ لذاتِ الدّرجةِ منَ الدّعمِ النّفسي، والاجتماعي، والتّعزيزِ الماديّ، والمعنويّ المناسبِ ممّا أدّى بالتالي إلى إثارةِ الدّافعيةِ لكلا الجنسينِ، وبدرجةٍ متساويةٍ.

2.4 التّوصياتُ:

1- تشجيعُ معلماتِ ومعلمي الصّفوفِ الثّلاثةِ الأولى على توظيفِ، واستخدامِ الاستراتيجياتِ المتضمّنةِ في البرنامجِ مع طلبتِهم، حيثُ أثبتتْ فاعليتَها في تنميةِ مستوى دافعيةِ الطّلبةِ منْ خلالِ رفْعِ مستوى الطّلاقةِ القرائيّةِ لديهم.

2- ضرورةُ أنْ تقومَ وزارةُ التّربية والتّعليم بعقدِ دوراتٍ تدريبيةٍ لمعلمي الصّفوفِ الثّلاثةِ الأولى لزيادةِ قدراتِهم على تنفيذِ الاستراتيجياتِ المتضمنةِ في البرنامجِ، وبشكلٍ خاصٍّ (القراءةُ الجماعيةُ، والقراءةُ المتكررةُ، وقراءةُ الشّريكِ، والمحاكاةُ) لتنميةِ الطّلاقةِ القرائيّةِ لطلبتهم.

3-إجراءُ دراساتٍ مشابهةٍ للكشفِ عن أثرِ استخدامِ إستراتيجياتِ الطّلاقةِ القرائيةِ في تنميةِ دافعيةِ التّعلّمِ، وذلك على صفوفٍ ومراحلَ تعليميةٍ مختلفةٍ.

4-إجراءُ دراسةٍ لمعرفةِ أثربرنامجِ القراءةِ بطلاقةٍ على تنميةِ متغيراتٍ تربويةٍ أخرى مثل التّفكيرُ (الإبداعي والنّاقد)، أو التّعلّم الذّاتي، وغيرها منَ المتغيراتِ كتنميةِ التّحصيلِ الدّراسيّ.

المراجع:

أ. مراجع باللغة العربية:

إبراهيم، احمد إبراهيم. (2005). **الاستراتيجيات الدافعة للتعلم وعلاقتها بمستوى الذكاء والمناخ التعليمي والنوع لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، جامعة المنصورة، مصر.

أبو هليل، علياء (2006). "**استراتيجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمقراطية**"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة الأردن.

البطاينة، أسامة؛ الرشدان، مالك؛ السبايلة، عبد الكريم؛ الخطاطبة، عبد المجيد. (2012)." **صعوبات التعلم**". عمان: دار المسيرة.

بني جابر (2003). "**المدخل إلى علم النفس**"، مكتبة دار الثقافة للنشر التوزيع الدار العلمية الدولية.

توق، محي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (2003). "**أسس علم النفس التربوي**"، الطبعة الثالثة، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

حديد، لبنى وآخرون. (2010). "**تطبيق البرنامج التعليمي لأهداف التربية اللغوية العربية في الصفوف الثالثة والرابعة في العام الدراسي**"، منشورات قسم التعليم الابتدائي فلسطين.

الحسيني، منى سمير حسن (2020). **فعالية برنامج قائم على التكيف المدرسي لتنمية التوجهات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بورسعيد، كلية التربية، العدد30.

الحلو، محمد (2001). **علم النفس التربوي**. الطبعة الثانية، غزة: دار المقداد للطباعة.

الخوالدة ناصر، أحمد. (2005). "**مراعاة الفروق الفردية**"، وائل للنشر، الأردن.

الداهري، صالح حسن. (2008). "**أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية**"، ط1. درا الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

الرّبيعي، محمد أحمد (2010). "**استخدامُ نماذجَ المعادلاتِ البنائيّةِ في تحديدِ أنماطِ العلاقاتِ السّببية، و الارتباطيّةِ بين مجموعةٍ من المتغيراتِ التي تميّز بين مستوياتِ التّحصيلِ لخريجي الثّانويّةِ العامّةِ في الأردنّ**"، رسالةُ دكتوراه، جامعة عمان العربية، الأردن.

الريماوي، محمد عوده (2004)، **علم النفس العام**، دار المسيرة للنشر، الأردن، ط1.

زايد، نبيل محمد (2003). **الدافعية والتعلم**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الزغول، عماد (2001). **مبادئ علم النفس التربوي**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

الزغول، عماد عبد الرحيم (2012). "**مبادئ علم النفس التربوي**"، العين: دار الكتاب الجامعي.

سالم، محمد محمد (2012). **التحديات التي تواجه تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، (فنلندا أنموذجا)**. المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، تحديات تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، 11-12 يوليو.

سرحان، سهير زكي (2015). **الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين: جامعة الأزهر.

السّرطاوي زيدان أحمد (2006). "**تقييم صعوباتِ التّعلّم في القراءةِ**". المؤتمرِ الدّوليّ لصعوباتِ التّعلّم، 19-22 نوفمبر، الرّياض، المملكة العربيّة السّعودية.

السعيد، حمزة (2001). "صعوبات تعلم القراءة، مظاهرة أسبابها طرق تشخيصها"، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، **مجلة كلية التربية** 140(13)، 178-187.

سليمان، السّيد عبد الحميدِ (2005). "**صعوباتِ فهْمِ اللّغةِ، ماهيّتها واستراتيجياتها**". القاهرة: دار الفكر العربي.

سميرات، سمر أكثم ومقابلة، عاطف يوسف (2014). درجةُ ممارسةِ مديري المدارسِ الثّانويّة الخاصّة للقيادةِ التّحويليّة، وعلاقتها بدافعيّةِ المعلمينَ نحو عملهم. **دراسات العلوم التربوية**. 41 (1): 513-536.

السّويدي، هنادي ناصر (2012). **أثرُ برنامجٍ تدريبٍ في تربيّة الموهوبينَ لتأهيلِ معلماتِ الحلقةِ الثّانيّة في تنميّةِ اتجاهاتهن نحوَ الموهبة، والتّفاعل اللّفظيّ والقدراتِ الإبداعيةِ، والدافعيّة لدى طالباتهن في دولةِ الإماراتِ العربيةِ المتحدةِ.**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراساتِ العليا. جامعة البحرين، مملكة البحرين.

شحاته، حسن (2004). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط6، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شحاته، حسن وآخرون (2013). **اللغة العربية، لغتي الجميلة، دليل المعلم، الصف الثاني الابتدائي**، وزارة التربية والتعليم.

الشنطي، محمد (1970)، **نظريات فرويد النفسية**، بيروت: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الشيزاوي، سمية بنت إبراهيم بن خميس .(2016). **فاعلية برنامج محوسب باستخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى طالبات الحلقة الثانية المدرجات ببرنامج صعوبات التعلم**، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، عمان، ص ص 1-112.

طه، فرج. (2006). "**أصول علم النفس الحديث**"، الطبعة السابعة دار الزهراء، الرياض، السعودية.

العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق والجراح، عبد الناصر وأبو غزالة، معاوية (2005). "**علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق**"، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عسكر، علي والقنطار، فايز (2005). **مدخل إلى علم النفس التربوي "التربية من منظور نفسي"**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. (2006). "**علم اللغة النفسي**". الرياض: جامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية.

علاونة، شفيق (2008). "**الدافعية في محمد عودة الريماوي "تحرير**"، علم النفس العام، دار المسيرة، عمان، الاردن، 198-213.

عياصرة، رزان مطلق. (2016). أثر طريقتي القراءة المؤقتة والمتكررة في تحسين مهارة فهم المقروء لدى طالبات الصف السادس أساسي في الأردن، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، فلسطين**، 1(13)، 13-40.

غانم، محمود (2002)، "**كتاب علم النفس التربوي**"، الطبعة الأولى، ص114.

غباري، ثائر احمد (2008)، **الدافعية: النظرية والتطبيق**، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

فروجة، بلحاج (2011). **التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس في التعلم الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: جامعة مولود معمري.

القرشي، وليد بن عمر بن سالم (2015). **الممارساتُ الإداريّة لدى مديري المدارسِ الثّانويّة بمدينةِ الطّائف وعلاقتها بدافعية الانجازِ لدى المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى

قطامي، نايفة (2003). **اثر متغير الجنس والصف ودرجة داخلية الضبط في درجة الدافعية المعرفية للتعلم عند المتفوقين دراسيا في منطقة الأغوار الوسطى**. مجلة العلوم التربوية، العدد (4)، ص 59-88.

قطامي، يوسف (2000). "**سيكولوجية التعلم الصفي**"، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

قطامي، يوسف وعدس عبد الرحمن. (2002). "**علم النفس العام**". عمان دار للفكر الطباعة والنشر.

قطامي، يوسف وقطامي ونايفه (2000). "**سيكولوجية التعلم الصفي**". عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

كلش، ذياب عبد الجبار (2012). **الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة بمرحلة التعليم الأساسي الدنيا في فلسطين في ضوء أراء**

المعلمين في مدينة تربية جنين، المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، تحديات تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية 11-12 يوليو.

كوافحة، تيسير مفلح (2004). **علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

كوندليرا، جون. (2010). "**علم نفسك القراءة السريعة**". (ايهاب كمال، مترجم)، القاهرة، مكتبة الهلال للنشر والتوزيع.

محمد، فارعة حسين (1996). **المعلم وإدارة الفصل**، مركز الكتاب- القاهرة.

المرهون، صبا عامر، جميعان، إبراهيم فالح (2019). أثر برنامج تدريبي موجه لمعلمات رياض الأطفال في تنمية دافعية التعلم لدى الأطفال، **العلوم التربوية**، المجلد46، العدد1.

مطر، جيهان (2010). **الدافعية، في: يوسف قطامي (محرر) علم النفس التربوي النظرية والتطبيق** (ص 285-344)، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

المغربي، كوثر (2003). **العلاقة بين دافعية التعلم وكل من التحصيل والاتجاه نحو المدرسة لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر في المدارس الحكومية في مدينة اريحا**. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين: جامعة القدس.

المومني، محمد وفتحية إبراهيم (2007). **أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل والدافعية للتعلم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن**" رسالة غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن، ص ص 1-31.

نجاتي، محمد عثمان (1993). **الدراسات النفسانية عند العلماء المسلمين**. الطبعة الأولى، القاهرة: دار الشروق.

النصار، صالح بن عبد العزيز (2006). الدافعية للقراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. **مجلة كلية التربية**، 30 (4)، 129-198.

وولفولك، انتيتا (2010). **علم النفس التربوي**، ترجمة صلاح الدين محمود علام، دار الفكر، عمان، الأردن.

يوسف، أشرف (2006). **مدى فعالية برنامج مقترح لتنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير في التربية، جامعة الزقازيق، كلية التربية.

يونس، فتحي علي (2010) توصيات المؤتمر التاسع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقرائية والإخراج، **مجلة القراءة والمعرفة** العدد 94.

يونس، محمد (2012). **سيكولوجيا الدافعية والانفعالات**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ب. المراجع باللغة الأجنبية:

Al- Hareeri, R. (2008). **Teaching methods between tradition and innovation.Amman :** Dar Al- Fiker: Puplishers& Distributors.

Al Otaiba, S. & Rivera, M.O. (2006). Individualizing guided oral reading fluency instruction for students with emotional and behavioral disorders. **Intervention in School & Clinic** 41(3), 144-149.

Al-Khandari, R &, Ata I. (1996).**Teaching Arabic language of elementary stage Kuwait**: Dar Al-Falah for Publishing & Distribution.

Anestin, M. (2015). **Reading in the digital era: using video self-M modeling to improve reading fluency in at-risk students (Master' thesis)**. Retrieved from Graduate Theses and Dissertations. (UMI No. ofrr).

Ashley, B.(2008). **The effects of focused Fluency practice on Reading rate, Motivation**, and interest in reading for struggling primary students,Prceeding of the 4th Annual GRASP Symposium, Wichita.

Ashour, R., and Al-Hawamdeh, M. (2009). **Arabic language Arts and it's teaching methods between theory and practice Irbid**: Modern Books World for Publishing & Distribution.

Berninger W. Virginia and Robert D. Abbott, Pamala Trividi, Erin Olson, Laura Gould, Sandra Hiramatsu, Marta Holsinger, Margret McShane, Heather Murphy, Jennifer Norton, Annie Scuilli Boyd, Susanna York Westhaggen. (2010). Applying the Multiple Dimensions of Reading Fluency to Assessment and Instruction. **Journal of Psychoeducational Assessment,** 28(1) Pp. 3-18.

Brophy, J. (2004). **Motivating Students to Learn.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Carver, R. P. (2002). **The causes of high and low reading achievement**. Routledge.

Chang A. C. S Anna H. W. (2012). **Improving reading rate activities for EFL student:** timed reading and repeated oral reading. Reading in foreign language, v. 24, No. 1PP. 56-83.

Chard, D., Katterlin-Geller, L., Baker, S., Doabler, C. & Apichatabutra, C. (2009). Repeated reading interventions for students with learning disabilities: status of the evidence. **Exceptional Children**, 75 (3), 263-281.

Ciarrochi, J.;Forgas, P.& Mayer, D. (2001). **Emotional Intelligence In Every Day Life.** NC, Printed By Edwards Brothers.

Dolman, H., &Boyte-Hawryluk, S. (2013). Impact of the reading buddies program on reading level and attitude towards reading**, Evidence Based Library and Infprmation Practice,** 8 (1), 35-46.

Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension .**Reading Research Quarterly,**22,Pp.389-406.

Ellis, W.(2009). The impact of C-PEP**" Choral Reading, Partner reading, Echo reading and Performance of text"** on third grade Fluency and Comprehension Development. Dissertation Presented to the University of, in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of Education, May.

Fraser, C. A. (2004). Reading fluency in a second languagee.**Canadienne Modern Language Review-Revue Canadienne Des Langues Vivantes**, 61(1), 135-160.

Fuchs, L. Fuchs, D., Hosp, M., & Jenkins, J.(2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: a theoretical, empirical, and historical analysis. **Scientific Studies of Reading** 5' 3", 239-256

Ginsberg, M. B (2005). Cultural Diversity, Motivation And Differentiation. **Theory Into Practice,** 44(3), 218-225.

Gorsuch, Greta and Taguchi, Etsuo. (2010). Developing reading fluency and comprehension using repeated reading: Evidence from longitudinal student reports. **Language Teaching Research,** 14(I). Pp 27-59.

Hook, p. & Jones, S.(2002). The importance of automaticity and Fluency For efficient reading comprehension. Dyslexia Association Quarterly Newsletter, **perspectives**, 28"1", 9-14.Http://www.eric.ed.gov/ISSN1539_0578.

Hudson, R. F; Lane, H. B.; Pullen, P.C. (2005) Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, and How? **International Reading Association,** 58(8), Pp.702-714.

Kramarski, B., & Feldman, Y. (2000). Internet in the classroom: Effects on reading comprehension**, motivation and metacognitive awareness. Educational Media International**, 37(3), 149-155.

Kuhn, M., & Stahl, S.(2003). Fluency, A review of developmental and remedial strategies. **The Journal of Educational Psychology**, 95-91.

Meyer, M. S. & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance Fluency: Old approaches and new directions, **Annals of dyslexia**, 49(1), 283-306.

Montgomerie, R., Little, S. G., & Akin-Little, A. (2014). Video self modeling as an intervention for oral reading fluency. **New Zealand Journal of Psychology**, 43(1), 18-27.

National Reading Panel. (2000). Report **of National Reading Panel: Teaching children to read.** Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.

Oakly, G. (2005). Reading fluency as an outcome of a repertoire of interactive reading competencies: How to teach it to different types of dysfluent readers (and how ICT can help).**New England Reading Association Journal,** 41 (1), Pp. 12-21.

Olmscheid, C. (1999). **Reading fluency: A critical component of reading instruction. Long Beach**, Unpublished Master's Thesis. (ERIC Document Reproduction Service No. ED430208).

Pikulski, J. & Chard, D. (2005). Fluency: bridge between decoding and reading comprehension. **The Reading Teacher** 58(6), 510-519, Retrieved June, 23.

Rasinski, T.(2004). **Assessing reading Fluency. Honolulu,** HI: Pacific Resources for Educational and learning.

Rasinski, T., Rupley, W., Paige, D. & Nichols, W.(2016) Alternative text types to improve reading fluency for competent to struggling reading fluency for competent to struggling readers. **International Journal Instruction**, 9 (1), 163-178.

Rasinski, T.V. (1989). Fluency for everyone: Incorporating fluency instruction in the classroom. **The Reading Teacher,** 42, Pp.690-693.

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.

Robson, C., Blampied, N., & Walker, L. (2015). Effects of feedforward video self-modelling on reading fluency and comprehension. **Behaviour Change**, 32(01), 46-58.

Samuels, S. (2002). **Reading fluency: Its development and assessment. In A. Farstrup & S. Samuels (eds.)** What research has to say about reading instruction. Newark, International Reading Association, pp. 166-183.

Samules, S. J. & Flor, R. F.(1997). The importance of automaticity for developing expertise in reading. **Reading and Writing Quarterly,** 13, Pp.107-122.

Speece, D. L., & Ritchey, K. D. (2005). A longitudinal study of the development of oral reading fluency in young children at risk for reading failure. **Journal of Learning Disabilities,** 38 (5), 387-399.

Stahl, S. A. & Heubach, K. M. (2005). Fluency- oriented reading instruction.**Journal of Literacy Research**, 37, Pp.25-60.

Steventon, C. & Fredrick, L. (2003). The effects of repeated readingson student performance in the corrective reading program. **Journal of Direct Instruction**, 3(1), 17-27.

Strong Hilsmier, A., Wehby, J. H., & Falk, K. B. (2016). Reading fluency interventions for middle school students with academic and behavioral disabilities. **Reading Improvement**, 53(2), 53-64.

Stryker, S. and Leaver, B. (1997). **Content Based Instruction in Foreign Language Education Models and Mehtods.** Washington D. C: Georgetown University Press

Suleiman, M. (2005).**Current educational trends in teaching Arabic language. Cairo**: Dar Al- Fiker Al-Arabi for Puplishing & Distribution.

Swanson, H. (1999). Reading research for students with LD: a meta analysis of intervention outcomes. **Journal of Learning Disabilities**, 32 (6), 504-532.

Therrien, W.J., & Hughes, Ch. (2008).Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. Learning disabilities: **A contemporary Journal**, 6 (1): 1-16.

Torgesen, J. (2002). The prevention of retention of reading difficulties. **Journal of School Psychology**, 40,7-26.

Welsch, R.G. (2006). Increase oral reading fluency. **Intervention in School and Clinic,** 41 (3), Pp. 180-183

Whalley K., & Hansen, J.(2006). The role of prosodic sensitivity in childrens reading development. **Journal of Research in Reading**. 29(3), 288-303.

Wiener, B. (1972). **Theories Of Motivation From Mechanism To Cognition.** Chicago: Round Me Nally College Publishing Comoany.

Wong, B. (Ed.).(2004). **Learning about learning about learning disabilities**. Elsevier.

Zola, D. (2009). Redunandancy and Word Perception during reading, **Perception and Psychophics**, 36,277-284.

الملاحقِ

ملحق رقم (أ)
كتابُ تسهيلِ المهمّةِ

MUTAH UNIVERSITY
College of Graduate Studies

جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

Ref.....
Date:.....

الرقم :ك.د.ع/ ٢٠٠/٩١/٧
التاريخ : .....هـ
الموافق: ٢٠١٧/٩/٧.....م

السادة مديرية التربية والتعليم / لواء الاغوار الجنوبية المحترم

تحية طيبة وبعد،،،

فارجو التكرم بالموافقة بمخاطبة من يلزم لتسهيل مهمة الطالبة منى حسين عليان العونة والتي تدرس في جامعة مؤتة ماجستير / علم النفس التربوي الرقم الجامعي (٦٢٠١٧٠٨١٢٠٥٣) وذلك من أجل الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لاعداد دراستها والموسومة بـ" أثر برنامج القراءة بطلاقة على دافعية التعلم لدى طلبة الصف الثاني الاساسي " والتي تقوم بها استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير.

شاكرين لكم اهتمامكم وحرصكم على التعاون مع جامعة مؤتة ، ودعمها لتحقيق اهدافها في خدمة هذا الوطن في ظل صاحب الجلالة الهاشمية الملك عبدالله الثاني بن الحسين المعظم يحفظة الله ويرعاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،،

عميد كلية الدراسات العليا
أ.د. عمر نواف المعايطة

جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-
Ext. 6131-4050
FAX:03/ 2375694
dean_dgs@mutah.edu.jo dgs@mutah.edu.jo

ص.ب
مؤتة – الكرك – الأردن
الرمز البريدي :٦١٧١٠
تلفون :٠٣/٢٣٧٢٣٨٠-٩٩
فرعي 6131-4050
فاكس ٠٣/٢ 375694
البريد الالكتروني

ملحق (ب)

أسماءُ السَّادة محكِّمي أداة الدِّراسة

الرقم	الاسم	المؤهل والتخصص	مكان العمل
1	الدكتور فؤاد طه الطلافحة	علم النفس التربوي	كلية العلوم التربوية / جامعة مؤتة
2	الدكتور عمر الهويمل	مناهج وأساليب تدريس	كلية العلوم التربوية / جامعة مؤتة
3	الدكتور صبري الطراونة	القياس والتقويم	كلية العلوم التربوية / جامعة مؤتة
4	الدكتورة لمياء الهواري	إرشاد	كلية العلوم التربوية/ جامعة مؤتة
5	الدكتور حمود الرحاوي	مناهج اللغة الانجليزيّة وأساليب تدريسها	كلية الآداب / جامعة مؤتة
6	الدكتور أحمد البطوش	مناهج اللغة الانجليزيّة وأساليب تدريسها	كلية الآداب / جامعة مؤتة
7	الأستاذ حسان بنّات	محاضر ومدرب أكاديمي	الكادر العربي لتطوير وتحديث التعليم
8	الدكتور جهاد النواصرة	عضو قسم/ مشرف تربوي لمبحث اللغة العربية	مديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الجنوبيّة /قسم التعليم العام
9	الدكتور محمد الصرايرة	عضو قسم/ مشرف تربوي لمبحث اللغة العربية	مديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الجنوبيّة /قسم التعليم العام

ملحق رقم (ج)
مقياس الدافعية للتعلم (بصورته الأوليّة

مقياس الدافعية للتعلم (بصورته الأوليّة)

جامعةُ مؤتة

كليةُ العلوم التّربوية / قسمُ علم النّفسِ

الأستاذ الدكتور / الدكتورة ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

تقومُ الباحثةُ بإجراءِ دراسةٍ بعنوان " أثرُ برنامجِ القراءةِ بطلاقةٍ على دافعيّةِ التّعلّمِ لدى طلبة الثّاني الأساسي" وذلك استكمالًا للحصولِ على درجةِ الماجستير، ولتحقيقِ أهدافِ الدّراسةِ؛ تمّ تطويرُ مقياسِ الدّافعية للتّعلّم الذي بينَ أيديكم، راجيًا منكم التّكرّم بإبداءِ رأيكم حولها منْ حيثُ:

1-مدى مناسبتها لإجراء الدراسة .

2-مدى انتماء الفقرة للمجال الذي تندرج تحته .

3-وضوح الفقرات وسلامتها اللُّغوية .

4-إضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسباً .

5-أية ملاحظات أو اقتراحات أخرى ترونها مناسبة .

علمًا بأنّه ستتم الاستجابة على فقرات المقياس حسب تدريج ليكرت الرباعي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا).

الباحثة

منى العونة

مقياسِ الدّافعية للتّعلّم (بصورته الاوليّة)

الرقم	الفقرة	مدى انتماء الفقرة للمجال		الوضوح والصياغة اللغوية		ملاحظات
	الانتباه للموقف التعليمي	تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
1	يُصغي باهتمام عندما تشرح المعلمة المطلوب منه					
2	يسألُ عندما لا يفهم مسألة معينة					
3	يركّزُ لفترات كافية أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية					
4	يستوعبُ دوره في إنجاز الأنشطة التعليمية					
5	يتشتتُ انتباهه بسهولة لأي طارئ					
6	يصعب عليه الانتباه لشرح المعلمة ومتابعتها					
	الإقبالُ على النشاط					
7	ينخرطُ في الأنشطة التعليمية بوجود المعلمة أو بدونها					
8	يحجمُ عن تعلم معلومات جديدة					
9	يعتمدُ على نفسه في الأنشطة التعليمية					
10	يعملُ بجد من أجل إنجاز النشاط					
11	يُقبلُ على تعلم الخبرات الجديدة في الأنشطة					
12	يشاركُ في المنافسات الطلابية في المدرسة					
13	يحرصُ على تنفيذ ما تطلبه منه المعلمةُ أثناء تنفيذ النشاط					
14	يقومُ بالكثير من النشاطات بالمدرسة والجمعيات الطلابية					

15	يشعُر باللامبالاة فيما يتصل بأداء الأنشطة					
	الاستمرارُ في أداء النشاط حتى يتحقق التعلم					
16	يهتمُّ بإنجاز الأنشطة أكثر من اهتمامه بالمكافآت المادية					
17	يواصلُ بذل الجهد حتى يتحقق هدف التعلم					
18	يبذلُ قصارى جهده ليقدم الأفضل في أداء النشاط					
19	يستمرُ في محاولة حل المشكلة الصعبة حتى يتوصل لحلها					
20	يتركُ النشاط بعد فترة وجيزة من بدايته					
21	يفضلُ الاهتمام بتنفيذ الأنشطة على أي شيء آخر					
22	يفضلُ الأسئلة الصعبة التي تحتاج إلى تفكير					
	المشاركةُ والعمل الجماعي					
23	يعملُ مع الزملاء في المدرسة من أجل الحصول على علامات أعلى					
24	يتعاونُ مع الزملاء في حل الواجبات الدراسية					
25	يسعى إلى إرضاء جميع الزملاء في المدرسة					
26	يفضلُ تنفيذ الأنشطة التعليمية ضمن مجموعة على أن يقوم به منفردًا.					
27	يشعرُ بالضيق أثناء أداء الواجبات التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة.					

28	يصعبُ عليه تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة.					
29	يشعرُ بالملل بسرعة عندما يقوم بالأنشطة التعليمية.					
30	ينجزُ واجباته بشكل أفضل من زملاءه					
	تحمّلُ المسؤولية					
31	يحبّ القيام بمسؤولياته في المدرسة بغض النظر عن النتائج					
32	يواجهُ المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة					
33	يتجنبُ الصعوبات والمشكلات الدراسية الصعبة.					
34	يحرصُ على التقيد بالسلوك الذي تفرضه المدرسة					
35	يحببُّ إنجاز المهام لوحده دون مساعدة					
36	يرغبُ بأداء الأعمال الصعبة التي تتطلب الإتقانَ.					

ملحق رقم (د)
مقياسُ الدّافعيةِ للتّعلّمِ (بصورته النـهائية)

يتكونُ هذا المقياسُ من (35) فقرةً ، وقدْ جعلَ لكلّ عبارةٍ، أربعةُ خياراتٍ (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا). يُرجى من المعلمةِ (كونها أكثرُ ملاحظةٍ لسلوك الطّالب) في المدرسة، أنْ تختارَ إجابةً واحدةً فقط من الخياراتِ الأربعةِ، وأنْ تضعَ إشارة (*) على المربعِ المقابلِ لذلك الاختبارِ، ويجبُ أنْ تعبئينَ المعلوماتِ الشّخصيةِ الخاصّة بالطّالبِ:

1- الاسم:

2- المدرسة:

3- النوع: ذكر( ) أنثى( )

شاكرة حُسن تعاونكم واهتمامكم

الباحثة

منى العونة

مقياس دافعية التعلم (بصورته النهائية)

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرًا
1	يُصغي باهتمام عندما تشرح المعلمة المطلوب منه.				
2	يسألُ عندما لا يفهم مسألة معينة.				
3	يركزُ لفترات كافية أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية.				
4	يستوعبُ دوره في إنجاز الأنشطة التعليمية المطلوبة منه.				
5	يتشتتُ انتباهه بسهولة لأي طارئ.				
6	يصعبُ عليه الانتباه لشرح المعلمة ومتابعتها.				
7	ينخرطُ في الأنشطة التعليمية بوجود المعلمة أو بدونه.				
8	يحجمُ عن تعلم معلومات جديدة.				
9	يعتمدُ على نفسه في الأنشطة التعليمية.				
10	يعملُ بجد من أجل إنجاز النشاط المطلوب منه.				
11	يقبلُ على تعلم الخبرات الجديدة في الأنشطة				
12	يشاركُ في المنافسات الطلابيَّة في المدرسة.				
13	يحرصُ على تنفيذ ما تطلبه منه المعلمة أثناء تنفيذ النشاط.				
14	يقومُ بالكثير من النشاطات بالمدرسة.				
15	يشعرُ باللامبالاة فيما يتصل بأداء الأنشطة.				
16	يهتم بإنجاز الأنشطة أكثر من اهتمامه				

	بالمكافآت المادية.				
17	يواصلُ بذل الجهد حتى يتحقق هدف التعلم.				
18	يبذلُ قصارى جهده ليقدم الأفضل في أداء النشاط.				
19	يستمرُ في محاولة حل المشكلة الصعبة حتى يتوصل لحلها.				
20	يتركُ النشاط بعد فترة وجيزة من بدايته.				
21	يفضلُ الاهتمام بتنفيذ الأنشطة على أي شيء آخر.				
22	يفضلُ الأسئلة الصعبة التي تحتاج إلى تفكير.				
23	يعملُ مع الزملاء في المدرسة من أجل الحصول على علامات أعلى.				
24	يتعاونُ مع الزملاء في حل الواجبات الدراسية.				
25	يسعى إلى إرضاء جميع الزملاء في المدرسة.				
26	يفضلُ تنفيذ الأنشطة التعليمية ضمن مجموعة على أن يقوم به منفردًا.				
27	يشعرُ بالضيق أثناء أداء الواجبات التي تتطلب العملُ مع الزملاء في المدرسة.				
28	يصعبُ عليه تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة.				
29	يشعرُ بالملل بسرعة عندما يقوم بالأنشطة التعليمية.				
30	ينجزُ واجباته بشكل أفضل من زملاءه.				

31	يحبّ القيام بمسؤولياته في المدرسة بغض النظر عن النتائج.				
32	يواجهُ المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة.				
33	يتجنبُ الصعوبات والمشكلات الدراسية الصعبة.				
34	يحرصُ على التقيد بالسلوك الذي تفرضه المدرسة.				
35	يفضّل إنجاز المهام لوحده دون مساعدة.				
36	يرغبُ بأداء الأعمال الصعبة التي تتطلب الاتقان.				

ملحق (هـ)
البرنامجُ التّدريبيّ

الهدفُ العامّ للبرنامجِ : تنميةُ القراءةِ بطلاقةٍ لدى طلبةِ الصَّفّ الثَّاني.

الأهدافُ الخاصّة:يتوَقعُ منَ المتدّربِ بعدَ انتهاءِ البرنامجِ التّدريبيّ أنْ يكونَ قادرًا على أنْ:

- يقرأَ نصًا مكونًا من خمسةَ وعشرينَ كلمةً على الأقلّ في دقيقةٍ واحدةٍ.
- ينطقَ كلماتٍ، وجملًا نطقًا معبّرًا وسلسًا.
- ينموَ لديه حُبّ القراءةِ والاهتمامِ بها.

مبرّراتُ بناء البرنامجِ :

برزتِ الحاجةُ لتوفيرِ برنامجٍ تدريبيّ لتنميَّةِ القراءةِ بطلاقةٍ لدى طلبةِ الصَّفّ الثّاني الأساسيّ لأنّ قراءةَ هذهِ الفئةِ تتّسمُ بالتّقطّع، وعدم التّعبيرِ الصّحيح عن المعنى المرادِ؛ فجاءَ هذا البرنامجُ لمساعدةِ الطَّلبةِ على تنميَّةِ، وتطويرِ مهاراتِهم في الطّلاقةِ القرائيّةِ.

أُسسُ بناءِ البرنامجِ:

1. مُراعاةُ المرحلةِ العمريَّةِ لأطفالِ المرحلةِ الأساسيّة، حيثُ تُعدُّ هذه المرحلةُ إحدى الرّكائزِ الأساسيّةِ في بناءِ شخصيّتهم المستقبليّةِ .
2. مراعاةُ الفروقِ الفرديّةِ بينَ المتدرّبونَ في مستوياتِهم القرائيّةِ، حيثُ تضمَّنَ البرنامجُ أنشطةً تدعمُ المتدربينَ ذوي الطّلاقةِ القرائيّةِ المنخفضةِ.
3. تقديمُ التّغذيةِ الرّاجعةِ الملائمةِ، والفوريّة.
4. تصميمِ البرنامجِ استنادًا إلى مبدأ تأكيدِ التّعلّم (توق وقطامي،2003)، أي استمرارِ التّعلّم بعدَ أنْ يكونَ التّعلّم الأصليّ قدْ تمّ بالفعلِ؛ ولأنّ تنميَّةَ مهاراتِ الطّلاقةِ القرائيّةِ تعتمدُ بدرجةٍ كبيرةٍ على التّكرارِ، حيثُ يتمّ اختيارِ نصٍّ قرائيّ واحدٍ وقراءته لمدةِ أسبوعٍ واحدٍ تقريبًا دونَ انقطاعٍ.

الفئةُ المستهدفةُ:

طلبَةُ الصّفّ الثّاني الأساسيّ.

الإستراتيجياتُ :

1. القراءةُ الجماعيّةُ.
2. القراءةُ المتكررةُ (رصدُ الإتقانِ).
3. حائطُ الكلماتِ.

4. قراءةُ الشّريكِ (الزميل).
5. القراءةُ بمساعدةِ التّسجيلاتِ الصّوتيّةِ.
6. التُخمينُ.
7. المحاكاةُ.
8. النّمذجةُ.
9. دمجُ الأصواتِ باستخدام القيادةِ.

الوسائل المستخدمة في هذا البرنامج:

- نصوصٌ أصيلةٌ، تتوافرُ فيها عناصرُ الطّلاقةِ القرائيّةِ المنويُّ قياسها.
- جهازُ مُسَجّل الصّوت.
- بطاقاتُ الكلماتِ .
- ساعةُ توقيتٍ.
- سياراتُ ألعابٍ.

التّقويم: هناك أنواعٌ من التّقويمِ:

1. التّقويمُ القبليّ.
2. التّقويمُ التّكوينيّ، ويكونُ بالمتابعةِ المباشرةِ لأداءِ الطّلبةِ، وتقديمِ التّغذيةِ الرّاجعةِ.
3. التّقويمُ الختامي، ويكونُ في نهايةِ البرنامجِ.

عددُ الأيامِ والسّاعاتِ التّدريبيةِ:

عدد الفترات التدريبية لليوم الواحد	عدد الساعات التدريبية في الفترة الواحدة	عدد الأيام التدريبية	مجموع عدد الساعات التدريبية
فترة واحدة	45 دقيقة	30	22,8

البرنامجُ الزّمنّي لتنفيذِ المادّةِ التّدريبيةِ:

الأسبوع	اليوم	الجلسة	الجلسات التدريبيَّة		المدة
			عنوان النص القرائي	الإستراتيجية المستخدمة	
الأول	الأول	الأولى	الافتتاح والترحيب – التعارف		20د
		الثانية	تحيَّةُ العَلَمِ	القراءةُ الجماعيَّة	45د
		الثالثة	تحيَّةُ العَلَمِ	حائط الكلمات	45د
		الرابعة	تحيَّةُ العَلَمِ	دمج الأصوات باستخدام القيادة	45د
		الخامسة	تحيَّةُ العَلَمِ	قراءة الشريك	45د
		السادسة	تحيَّةُ العَلَمِ	رصد الإتقان	45د
الثاني		الأولى	الزَّرافةُ ظريفة	القراءةُ الجماعيَّة	45د
		الثانية	الزَّرافةُ ظريفة	حائط الكلمات	45د
		الثالثة	الزَّرافةُ ظريفة	القراءة باستخدام التسجيلات الصوتية	45د
		الرابعة	الزَّرافةُ ظريفة	قراءة الشريك	45د
		الخامسة	الزَّرافةُ ظريفة	رصد الإتقان	45د
الثالث		الأولى	الحريّةُ	القراءةُ الجماعيَّة	45د
		الثانية	الحريّةُ	حائط الكلمات	45د
		الثالثة	الحريّةُ	دمج الأصوات باستخدام القيادة	45د
		الرابعة	الحريّةُ	قراءة الشريك	45د
		الخامسة	الحريّةُ	رصد الإتقان	45د
الرابع		الأولى	الآنسة دجاجة	القراءةُ الجماعيَّة	45د
		الثانية	الآنسة دجاجة	حائط الكلمات	45د
		الثالثة	الآنسة دجاجة	القراءة باستخدام التسجيلات الصوتية	45د
		الرابعة	الآنسة دجاجة	قراءة الشريك	45د
		الخامسة	الآنسة دجاجة	رصد الإتقان	45د
الخامس		الأولى	الممرضة	القراءةُ الجماعيَّة	45د

		الثانية	الممرضة	حائط الكلمات	45د
		الثالثة	الممرضة	دمج الأصوات باستخدام القيادة	45د
		الرابعة	الممرضة	قراءة الشريك	45د
		الخامسة	الممرضة	رصد الإتقان	45د
السادس		الأولى	فصيلٌ الجمل	القراءةُ الجماعيَّة	45د
		الثانية	فصيلٌ الجمل	حائط الكلمات	45د
		الثالثة	فصيلٌ الجمل	القراءة باستخدام التسجيلات الصوتية	45د
		الرابعة	فصيلٌ الجمل	قراءة الشريك	45د
		الخامسة	فصيلٌ الجمل	رصد الإتقان	45د

الأسبوعُ الأوّل

الجلسة رقم (1)

التاريخ :13 \10\2019

الوقت: 8:45-8:00

<u>اللّقاء التّمهيدي</u>

*يتمّ في هذا اللقاءِ ما يلي:

1- التّعارفُ بينَ المدرّبِ، والمتدربينَ، حيثُ:

- يقومُ كلّ متدربٍ بذكرِ اسمهِ الأوّل.
- يقومُ المتدرّبُ الثّاني بذكرِ اسمهِ، واسم المتدرّب الأوّل.
- بعدها يذكُرُ المتدرّبُ الثّالثُ اسمَه واسمَ المتدرّبِ الأوّل، والثّاني.
- تستمرُ الفعاليةُ حتّى ينتهي ذكرُ جميع أسماءِ الأفرادِ في المجموعةِ.

2- التّعريفُ بأهدافِ برنامجِ القراءةِ بطلاقةٍ.

3- الجدولُ الزّمنّي للبرنامجِ التّدريبيّ [توزيعُ نسخةٌ لكلّ متدرّبٍ].

الأسبوع الأول

الجلسة رقم (2)

التاريخ:13\10\2019

الوقت:8:20 -9:05

عنوان النَّصّ: تحيَّةُ العلمِ

الهدفُ : توفيرُ فرصةَ التّدريبِ للمتدربينَ الأقلّ مهارةٍ قبلَ أنْ يطلبَ منهم القراءة بمفردِهم.

الأدواتُ : كتابُ لغتنا العربيّة، استخدامُ قلمٍ أو التتّبعِ باستخدامِ الإصبعِ.

الإستراتيجياتُ المستخدمةُ: القراءةُ الجماعيّةُ، المحاكاةُ، النّمذجةُ.

الإجراءاتُ:

دورُ المدرّبِ	دورُ المتدرّبِ
يقدّمُ المدربُ لكلّ متدرّبٍ نسخةً من النّصّ القرائي حتّى يتمكنَ من متابعتِها.	يستلمُ المتدرّبُ نسخةَ النّصّ القرائي؛ ليتمكنَ من متابعتِها.
يطلبُ المدرّبُ من المتدربينَ استخدامَ قلمٍ أو إصبعَهُ لمتابعةِ النّصّ مع قراءته.	يجهّزُ المتدرّبُ قلمَه أو إصبعَه لمتابعةِ النّصّ مع قراءةِ المدرّبِ.
يقرأُ المدرّبُ النّصّ بصوتٍ عالٍ: - **تحيّةُ العلم** اصْطَفَّ الطَّلَبَةُ في ساحَةِ الْمَدْرَسَةِ . رفعت مَيْساءُ الْعَلَمَ . نَظَرَ الطَّلَبَةُ الى عَلَمِ الْوَطَنِ بِفَخْرٍ ،وَرَدَّدوا السّلامَ الْمَلَكِيَّ وَ النَّشيدَ الْوَطَنيَّ. قالَ هاشِمٌ :ما أَجْمَلَ عَلَمَ بِلادي. قالَتْ مَنالُ عَلَمي يَزْهو بالْأَلْوانِ . دَخَلَ الطَّلَبَةُ الى صُفوفِهِمْ بِنِظامٍ.	يتابعُ المتدرّبونَ قراءةَ المتدرَبِ باستخدامِ قلمٍ أو إصبعِه.
يعيدُ المدرّبُ قراءةَ القصّةِ، ويطلبُ منْ جميعِ المتدرّبينَ قراءةَ القصّةِ بصوتٍ واحدٍ.	يقرأُ المتدرّبونَ القصّةَ بصوتٍ واحدٍ في انسجامٍ تامٍّ.

[1]منهج لغتنا العربيّة الأردنيّ.الجزءُ الأول. الصف الثَّاني الطبعة الأولى 2014.المكتبة الوطنيَّة

الأسبوع الأول

الجلسة رقم (3)

التاريخ:2019\10\14

الوقت:8:00-8:45

عنوانُ النّصّ : تحيَّةُ العَلَمِ.

الهدفُ :تحسينُ الأداءِ القرائي لدى المتدرّبون الضّعافِ، وتنميةِ طلاقتِهم الشّفويّةِ.

الأدواتُ: السّبورةُ/حائطُ الصّفّ ، بطاقاتُ الكلماتِ.

الإستراتيجياتُ: حائطُ الكلماتِ، التّخمينِ.

الإجراءاتُ :

دورُ المدرّبِ	دور المتدرب
يحدد المدرب كلمات من النص القرائي ، ولتكن من 5-8 كلمات.[تحيةُ، منالُ، هاشمٌ، صفوفهم، ميساءُ، الطلبة، العلم]	يتابع المتدرب ما حدده المدرب.
يلصق المدرب البطاقات ويوجهها لأسفل ، ثمَّ يرسم خطوطًا فارغة لتمثيل كل حرف في كل كلمة بجانب البطاقات	يتابع المتدرب ما قام به المدرب.
يقرأ المدرب اللمة الأولى.	يخمن المتدرب الحروف التي قد تكون في الكلمة
يطلب المدرب من المتدرب كتابة الحروف في الخطوط الفارغة بجانب البطاقة.	يكتب المتدرب الحروف على الخطوط الفارغة.
يقوم المدرب بالكشف عن الكلمة، وتستمر حتى يتم كشف كل الكلمات	يصحح المتدرب الأخطاء في كتابتِهِ.
يصحح المدرب الأخطاء التي يقع فيها الطَّلبة مما يساعدهم على تحسن أدائهم القرائي. واجب: يتدرب المتدرب على قراءة الكلمات ويسمع المعلم الكلمات للطالب في الجلسة القادمة.	يصحح المدرب قراءته.

الأسبوع الأول

الجلسة رقم (4)

التاريخ:15\10\2019

الوقت:8:50- 9:35

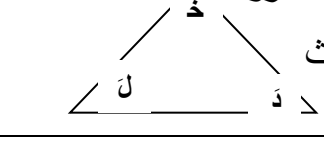
عنوانُ النّصّ: تحيَّةُ العَلَمِ.

الهدفُ: تعزيزُ مهاراتِ فكّ التّشفيرِ عنْ طريقِ نطقِ أصواتِ الحروفِ، وقيادةِ السّيارةِ من خلالِها.

الأدواتُ: سياراتُ (ألعاب)، قلمٌ، سبورةٌ بيضاءُ صغيرةٌ لكلّ متدرّبٍ.

الإستراتيجياتُ: دمجُ الأصواتِ باستخدامِ القيادةِ.

الإجراءاتُ:

دور المدرب	دور المتدرب
يقول المدرب: اليوم سنلعب لعبة دمج الأصوات باستخدام القيادة، هل أنتم مستعدون؟	يرد المتدربون: نعم .
يكتب المدرب حروف كلمة ، دَخَلَ، على السبورة في شكل مثلث 	يتابع المتدربون ما يقوم به المدرب.
يقول المدرب: انظروا اليّ، سأقود السيارة مع قراءة الأحرف ببطء، دَ خَ لَ. ثم أقود السيَّارة بشكل أسرع لدمج حروف الكلمة ، دَخَلَ.	ينظر المتدربون إلى المدرب ويتابعون ما يقوم به.
الآن نعمل معًا أنا وأنتم، أنا سأقود السيارة ببطء وأنتم تلفظون الأحرف، ثم أقود بشكل أسرع وتلفظون الكلمة،هل أنتم مستعدون؟	يرد المتدربون: نعم.
- يقود المدرب السيَّارة ببطء - يقود المدرب السيارة بسرعة.	- يقرأ المتدربون الأحرف مع قيادة السيارة. - يلفظ المتدربون الكلمة.
يوزع المدرب سبورة صغيرة وقلم وسيارة(لعبة)لكل	يستلم كل متدرب السبورة الصغيرة والقلم

متدرب.	والسيارة(لعبة).
يكتب المدرب حروف الكلمة التالية:(عَلَمِ) على السبورة على شكل مثلث ،ثم يطلب من المتدرب كتابة الكلمة على السبورة الخاصة به .	يكتب المدرب الكلمة على السبورة الخاصة به على شكل مثلث.
يطلب منه القيادة ببطء مع لفظ الأحرف ،ثم القيادة بشكل أسرع للفظ الكلمة. يكرر المدرب الخطوات السابقة على الكلمات المتبقية: [هاشمٌ، مَنالُ، ميساءُ، ساحةِ، رفَعت]	يقوم المتدرب بالقيادة ببطء مع لفظ الأحرف، ثم القيادة بشكل أسرع لدمج حروف الكلمة.

الأسبوع الأول

الجلسة رقم (5)

التّاريخ: 2019\10\16

الوقتُ:8:50 – 9:35

عنوانُ النّصّ: تحيّةُ العَلَمِ.

الهدفُ : تحسينُ الأداءِ القرائي لدى المتدرّبونَ الضّعافَ وتنميَة طلاقتهم الشّفويّة.

الأدواتُ: الكتابُ المَدرسي الدّرس الأوّل :تحيَّةُ العَلَمِ.

الإستراتيجياتُ: قراءةُ الشّريكِ، العملُ منْ خلالِ مجموعاتٍ ثنائيّةٍ.

الإجراءاتُ :

دورُ المدرّب	دورُ المتدرّب
يقرأُ المدرب النص القرائي قراءة نموذجية.	يستمعُ المتدرب إلى قراءة المدرب.
يوزعُ المدرب المتدربين إلى مجموعات ثنائية، بحيث تتكون كل مجموعة من متدربين اثنين (طلق القراءة، وضعيف القراءة)، ثم يحدد دور كل منهما.	يَتوزَّعُ المتدربون في مجموعات ثنائية.
	• يقرأُ المتدرب طلق القراءة جزءًا منَ الفقرة

يتجوّلُ المدرب بين المجموعات لمراقبة قراءتهم.	أولًا قراءة صحيحة،ثمَّ يقرأ المتدرب ضعيف القراءة نفس النص بصوت عالٍ. • يقومُ المتدرب طلق القراءة بمساعدة المتدرب ضعيف القراءة في تعرف الكلمة ويمده بالتغذيةُ الراجعة.
يقدمُ المدرب التغذية الراجعة على الأخطاء القرائية التي يقعون فيها.	• يقرأُ المتدرب ضعيف القراءة الموضوع مرة أخرى بمفرده للتحقق من قراءته. • يعيدُ المتدربان قراءة الموضوع مرة أخرى؛ لتصويب الأخطاء التي ربماوقعا فيها أثناء القراءة.

الأسبوع الأول

الجلسة رقم (6)

التاريخ:2019\10\17

الوقت:8:00-8:45

عنوانُ النَّصّ: تحيَّةُ العَلَمِ.

الهدفُ: يقرأُ المتدرّبُ نصًّا مكونًا من 25 كلمةً على الأقلّ في دقيقةٍ واحدةٍ.

الأدواتُ: نصّ [تحيَّة العَلَمِ]، ساعةُ توقيتٍ،قلمُ، قائمةُ رصدِ الإتقانِ.

الإستراتيجياتُ: رصدُ الإتقانِ [القراءةُ المكررةُ لزيادةِ الإتقانِ]، التّغذيّةُ الرّاجعةُ.

الإجراءاتُ:

دور المدرب	دور المتدرب
- يقول المدرب: اليوم سنلعب لعبة سرعة القراءة، حيث سأستخدم ساعة التوقيت للإعلام عن الوقت اللازم للتوقف عن القراءة. هل أنتم مستعدون؟	- يرد المتدربون: نعم

- يبدأ المدرب مع المتدرب الأول، أمامك هذا النص عنوانه (تحيَّة العلم)، عليك قراءته قراءة سليمة ومعبرة ، فلنبدأ [يبدأ المدرب ساعة التوقيت عندما يبدأ المتدرب بالقراءة] - يسجل المدرب عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح ويمثلها في قائمة رصد الإتقان.	- يقرأ المتدرب النص: **تحيَة العلم** اصْطَفَّ الطَّلَبَةُ في ساحَةِ الْمَدْرَسَةِ. رفعت مَيْساءُ الْعَلَمَ. نَظَرَ الطَّلَبَةُ إلى عَلَمِ الْوَطَنِ بِفَخْرٍ ،وَرَدَّدوا السّلامَ الْمَلَكِيَّ وَ النَّشيدَ الْوَطَنِيَّ. قالَ هاشِمٌ :ما أجْمَلَ عَلَمَ بِلادي. قالَتْ مَنالُ عَلَمي يَزْهو بالْألْوانِ . دَخَلَ الطَّلَبَةُ إلى صُفوفِهِمْ بِنِظامٍ.
- الآن عليك قراءة النص مرةً أخرى، وسنرى إذا كنت ستصبح أسرع ، حسنًا ، لنبدأ. (يبدأ المدرب ساعة التوقيت (دقيقة واحدة)) - يسجل المدرب عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح للمرة الثانية ويمثلها في قائمة رصد الاتقان. ثم يطلب من المتدرب تلوين المستوى الذي وصل إليه في قائمة رصد الاتقان.	- يقرأ المتدرب نفس النص السابق مرةً أخرى. - يلوّن المتدرب المستوى الذي وصل إليه في قائمة رصد الاتقان.
يكرّرُ المدرّبُ الخطواتِ السّابقةِ مع باقي المتدربين.	

الأسبوع الثَّاني

الجلسة رقم (1)

التاريخ:2019\10\20

الوقت:8:00-8:45

عنوانُ النَّصّ: الزَّرافةُ ظريفة*.

الهدفُ :توفيرُ فرصةَ التّدريبِ للمتدرّبينَ الأقلّ مهارةً قبلَ أنْ يُطلبَ منهم القراءةُ بمفردهم.

الأدواتُ :نُسخٌ ورقيَّةٌ من النّصّ القرائي(الزّرافةُ ظريفة)، استخدامُ قلم أو التتبّع باستخدام الإصبعِ.

الإستراتيجياتُ المستخدمةُ: القراءةُ الجماعيّةُ، المحاكاةُ، النّمذجةُ.

الإجراءاتُ:

دورُ المدرّب	دورُ المتدربِ
يقدّمُ المدرّب لكلّ متدرب نسخة من النّصّ القرائي حتّى يتمكّن من متابعتها.	يستلمُ المتدربُ نسخة النّصّ القرائي ليتمكنَ من متابعتها.
يطلبُ المدرّبُ من المتدربينَ استخدام قلم أو إصبعه لمتابعة النص مع قراءته.	يجهّزُ المتدرّبِ قلمه أو إصبعه لمتابعة النص مع قراءة المدرب

يقرأُ المدربُ النّصّ بصوتٍ عالٍ: **الزَّرافَةُ ظَريفَة** غَدًا هوَ الْيَومُ الأوَّلُ للزَرافَةِ ظَريفَةَ في الْمَدْرَسَةِ.أَعَدَّتْ كُلَّ شَيءٍ لِهذا اليَومِ الْمُنْتَظَرِ،حَقيبَةً وَرَبْطَةَ شَعْرٍ،ومطره ماءٍ،وأقْلامَ تَلْوينٍ أَيْضًا. وَعِنْدَ الْمَساءِ حاوَلَتْ ظَريفَةُ النَّوْمَ باكِرًا لِتَسْتَيْقِظَ باكِرًا،لَكِنَّها كانَتْ مُتَحَمِّسَةً جِدًا لِدَرَجَةِ أَنَّها لَمْ تَسْتَطِع النَّوْم،وَأَيْقَظَتْ أَخاها الصَّغيرَ وكُلَّ مَن في الْبَيْتِ.كانَ عِنْدها فُضولٌ كَبيرٌ لِتَعْرِفَ كَيْفَ سَتَكون الْمَدْرَسَة؟وَمَنْ سَتُقابِلُ؟وَمَنْ مُعَلِّمَتُها؟وَمَنْ سَيَجْلِسُ على الْمِقْعَدِ الْمُجاوِرِ لها؟أَسْئِلَةٌ وأسئِلَةٌ تَحومُ في رأْسِ ظَريفَة. قالَتْ الأُمُّ:(إِنَّ غَدًا لِناظِرِهِ قَريبٌ)،لَمْ تَفْهَم ظريفَةُ الْجُمْلَةَ لكنَّها أَحَسَّت أَنَّ أُمَّها تَطْلُبُ مِنْها الانتظار	يتابع المتدربون قراءة المتدرب باستخدام قلم أو إصبعه.
يعيدُ المدرّبُ قراءةَ القصّةِ ويطلبُ من جميعِ المتدرّبين قراءةَ القصّةِ بصوتٍ واحدٍ.	يقرأُ المتدرّبونَ القصّةَ بصوتٍ واحدٍ في انسجامٍ تامٍّ.

***#عالم–القصص: الزّرافَة ظريفة .2015/9/13** _.

Https://youtu.be/iftahyasimsim

الأسبوع الثَّاني

الجلسة رقم (2)

التاريخ:2019\10\21

الوقت:8:00-8:45

عنوانُ النّصّ: الزَّرافةُ ظريفة.

الهدفُ: تحسينُ الأداءِ القرائي لدى التّلاميذِ الضّعافِ، وتنميةِ طلاقتِهم الشّفويّةِ.

الأدواتُ: السّبورةُ /حائطُ الصّفّ ، بطاقاتُ الكلماتِ.

الإستراتيجياتُ: حائطُ الكلماتِ، التّخمينُ .

الإجراءاتُ:

دور المدرب	دور المتدرب
يحدد المدرب كلمات من النص القرائي ،الزَّرافة ظَريفَة،ولتكن من 5-8 كلمات.وهي[مُتَحَمْسَةً،مُعَلِّمَتها،حَقيبة،أقلام فُضولٍ،ظريفة،استسلمت،سيجلسَ]	يتابع المتدرب ما حدده المدرب.
يلصق المدرب البطاقات ويوجهها لأسفل ، ثمَّ يرسم خطوطًا فارغة لتمثيل كل حرف في كل كلمة بجانب البطاقات	يتابع المتدرب ما قام به المدرب.
يقرأ المدرب الكلمة الأولى.	يخمن المتدرب الحروف التي قد تكون في الكلمة .
يطلب المدرب من المتدرب كتابة الحروف في الخطوط الفارغة بجانب البطاقة.	يكتب المتدرب الحروف على الخطوط الفارغة.
يقوم المدرب بالكشف عن الكلمة، وتستمر حتى يتم كشف كل الكلمات	يصحح المتدرب الأخطاء في كتابتِهِ.
يصحح المدرب الأخطاء التي يقع فيها الطَّلبة مما يساعدهم على تحسن أدائهم القرائي. واجب: يتدرب المتدرب على قراءة الكلمات ويسمع المعلم الكلمات للطالب في الجلسة القادمة.	يصحح المدرب قراءته.

الأسبوعُ الثّاني

الجلسة رقم (3)

التاريخ:2019\10\22

الوقت:8:50- 9:35

عنوانُ النّصّ: الزّرافةُ ظريفة.

الهدفُ :بناءُ مهاراتِ الطّلاقةِ بما في ذلك الصّياغة،والتّعبير المناسبِ.

الأدواتُ: تسجيلٌ صوتيّ لمقطعِ قراءةِ بعنوان (الزّرافة ظريفة)*

- نسخٌ ورقيّةٌ منَ المقطعِ الصّوتي.

الإستراتيجياتُ : القراءةُ بمساعدةِ التّسجيلاتِ الصّوتيّةِ، المحاكاةُ، النّمذجةُ.

الإجراءاتُ :

دورُ المدرّبِ	دور المتدرب
يوزّعُ المدرّبُ النسخ الورقية من المقطع الصوتي على المتدربين.	يستلمُ المتدّربُ نسخةَ النّصّ القرائي.
يطلبُ منهم الاستماعُ إلى الصوت مع متابعة النسخة الورقية.	يستمع المتدربون الى المقطع الصوتي مع المتابعة على النسخ الورقية.
يطلب المدرب من المتدربين القراءة بصوت عال مع التسجيل الصوتي .	يقرأ المتدربون بصوت عالٍ مع التسجيل الصوتي.
يطلب المدرب من المتدربين قراءة المقطع بدون الصوت.	يقرأ المتدربون المقطع بدون الصوت.
يطلب من المتدربين القراءة وإعادة القراءة مع الصوت حتى يشعروا بالراحة عند قراءة النص بدون مساعدة.	يُعيد المتدربون القراءة مع الصوت حتّى يشعروا بالراحة عند قراءة النص بدون مساعدة.

***#عالم – القصص:الزّرافَة ظريفة .9/13/ 2015.**

Https\\youtu.be\iftahyasimsim

الأسبوع الثاني

الجلسة رقم (4)

التاريخ:2019\10\23

الوقت :8:50- 9:35

عنوان النّصّ: الزَّرافةُ ظريفة.

الهدفُ : تحسينُ الأداءِ القرائي لدى المتدرّبونَ الضّعافِ، وتنميةِ طلاقتهم الشّفويّةِ.

الأدواتُ: نسخٌ ورقيَّةٌ من النّصّ القرائي:الزَّرافة ظريفة.

الإستراتيجياتُ: قراءةُ الشّريك، العملُ من خلالِ مجموعاتٍ ثنائيةٍ.

الإجراءاتُ :

دورُ المدرّب	دورُ المتدرّب
يقرأُ المدرب النص القرائي قراءة نموذجية.	يستمعُ المتدرب إلى قراءة المدرب.
يوزعُ المدرب المتدربين إلى مجموعات ثنائية، بحيث تتكون كل مجموعة من متدربين اثنين (طلق القراءة، وضعيف القراءة)، ثم يحدد دور كل منهما.	يَتوزَّعُ المتدربون في مجموعات ثنائية.
يتجوّلُ المدرب بين المجموعات لمراقبة قراءتهم.	• يقرأ المتدرب طلق القراءة جزءًا منَ الفقرة أولًا قراءة صحيحة،ثمَّ يقرأ المتدرب ضعيف القراءة نفس النص بصوت عالٍ. • يقوم المتدرب طلق القراءة بمساعدة المتدرب ضعيف القراءة في تعرف الكلمة ويمده بالتغذيةُ الراجعة.
يقدمُ المدرب التغذية الراجعة على الأخطاء القرائية التي يقعون فيها.	• يقرأُ المتدرب ضعيف القراءة الموضوع مرة أخرى بمفرده للتحقق من قراءته. • يعيُد المتدربان قراءة الموضوع مرة أخرى؛ لتصويب الأخطاء التي ربماوقعا فيها أثناء القراءة.

الأسبوع الثَّاني

الجلسة رقم (5)

التاريخ:2019\10\24

الوقت:8:00-8:45

عنوانُ النَّصّ: الزّرافة ظريفة.

الهدفُ: يقرأ المتدرّب نصًا مكونًا من 25 كلمة على الأقل في دقيقة واحدة.

الأدواتُ: نصّ [لزرافة ظريفة]، ساعة توقيت، قلم، قائمة رصد الإتقان.

الإستراتيجياتُ: رصدُ الإتقانِ [القراءة المكررة لزيادة الإتقان]، التّغذية الرّاجعة.

الإجراءاتُ:

دور المدرب	دور المتدرب
- يقول المدرب: اليوم سنلعب لعبة سرعة القراءة، حيث سأستخدم ساعة التوقيت للإعلام عن الوقت اللازم للتوقف عن القراءة. هل أنتم مستعدون؟	- يرد المتدربون: نعم

- يبدأ المدرب مع المتدرب الأول، أمامك هذا النص عنوانه (الزّرافة ظريفة)، عليك قراءته قراءة سليمة ومعبرة ، فلنبدأ[يبدأ المدرب ساعة التوقيت عندما يبدأ المتدرب بالقراءة] - يسجل المدرب عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح ويمثلها في قائمة رصد الإتقان.	- يقرأ المتدرب النص: **الزَّرافَةُ ظَرِيفَة** غَدًا هوَ الْيَومُ الأوَّلُ للزَرافَةِ ظَرِيفَةَ في الْمَدْرَسَةِ.أَعَدَّتْ كُلَّ شَيءٍ لِهذا اليَومِ الْمُنْتَظَرِ،حَقِيبَةً وَرَبْطَةَ شَعْرٍ،ومطره ماءٍ،وأَقْلامَ تَلْوينٍ أَيْضًا. وَعِنْدَ الْمَساءِ حاوَلَتْ ظَرِيفَةُ النَّوْمَ باكِرًا لِتَسْتَيْقظَ باكِرًا،لَكنَّها كانَتْ مُتَحَمِّسَةً جِدًا لِدَرَجَةِ أَنَّها لَمْ تَسْتَطِع النَّوْم،وَأَيْقَظَتْ أَخاها الصَّغيرَ وكُلَّ مَن في الْبَيْتِ.كانَ عِنْدها فُضولٌ كَبيرٌ لِتَعْرِفَ كيْفَ سَتَكون الْمَدْرَسَة؟وَمنْ سَتُقابِلُ؟وَمَنْ مُعَلِّمَتُها؟وَمَنْ سَيَجْلِسُ على الْمِقْعَدِ الْمُجاوِرِ لها؟أَسْئلَةٌ وأسئلَةٌ تَحومُ في رأْسِ ظَرِيفَة. قالَتْ الأُمُّ:(إنَّ غَدًا لِناظِرِهِ قَرِيبٌ)،لَمْ تَفْهَم ظريفَةُ الْجُمْلَةَ لكنَّها أَحَسَّت أَنَّ أُمُّها تَطْلبُ مِنْها الانتظار حَتَّى الْغَدِ.
- الآن عليك قراءة النص مرةً أخرى، وسنرى إذا كنت ستصبح أسرع ، حسنًا ، لنبدأ. (يبدأ المدرب ساعة التوقيت (دقيقة واحدة)) - يسجل المدرب عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح للمرة الثانية ويمثلها في قائمة رصد الإتقان. ثم يطلب من المتدرب تلوين المستوى الذي وصل إليه في قائمة رصد الإتقان.	- يقرأ المتدرب نفس النص السابق مرةً أخرى. - يلوّن المتدرب المستوى الذي وصل إليه في قائمة رصد الإتقان.
يكرر المدرب الخطوات السابقة مع باقي المتدربين.	

الأسبوع الثَّالث

الجلسة رقم (1)

التاريخ :2019\10\27

الوقت:8:00-8:45

عنوانُ النَّصّ: الحرّيَّة.

الهدفُ :توفيرُ فرصةَ التّدريبِ للمتدرّبين الأقلّ مهارةٍ قبلَ أنْ يُطلبَ منهم القراءة بمفردهم.

الأدواتُ : كتابُ لغتنا العربيّة، استخدامُ قلمِ أو التتبّع باستخدام الإصبع.

الإستراتيجياتُ المستخدمةُ: القراءةُ الجماعيّةُ، المحاكاةُ، النّمذجةُ.

الإجراءاتُ:

دورُ المدرّبِ	دورُ المتدرّبِ
يقدّمُ المدرب لكل متدرب نسخة من النص القرائي حتى يتمكنَ من متابعتها.	يستلمُ المتدرب نسخة النص القرائي ليتمكن من متابعتها.
يطلبُ المدرب من المتدربين استخدام قلم أو إصبعه لمتابعة النص مع قراءته.	يجهّزُ المتدرب قلمه أو إصبعه لمتابعة النص مع قراءة المدرب
يقرأُ المدرّبُ النّصّ بصوتٍ عالٍ: **الحرية** بحث عصفور جائع عن طعامه.شاهد بيتا كبيرا. رأى في البيت قفصا جميلا فيه بلبل يأكل ويشرب. دنا العصفور من البلبل،وسأله:من أين لك هذا الطعام؟. قال البلبل :صاحب البيت يضعه لي،وعندما أشبع وأرتوي أغني غناء جميلا. ما رأيك في العيش معي؟	يتابعُ المتدرّبون قراءة المتدرب باستخدام قلم أو إصبعه.
يعيد المدرب قراءة القصة ويطلب من جميع المتدربين قراءة القصة بصوت واحد.	يقرأ المتدربون القصة بصوت واحد في انسجام تام.

الأسبوع الثَّالث

الجلسة رقم (2)

التاريخ:28\10\2019

الوقت:8:00-8:45

عنوانُ النّصّ : الحرّيَّة*.

الهدفُ : تحسينُ الأداءِ القرائي لدى التّلاميذِ الضّعافِ، وتنميةِ طلاقتِهم الشّفويّة.

الأدواتُ: السّبورة/حائطُ الصّفّ ، بطاقاتُ الكلماتِ.

الإستراتيجياتُ: حائطُ الكلمات، التّخمينُ.

الإجراءاتُ:

دور المدرب	دور المتدرب
• يحدد المدرب كلمات من المنهج المدرسيّ الدرس الثَّاني الحرِّيَّة * ، ولتكن من 5-8 كلمات.[بُلْبُلٌ،عُصفورٌ،طعامِهِ،أَشْبَعُ،قَفَصًا، طَليقًا،حُرًّا،جائعٌ]	يتابع المتدرب ما حدده المدرب.
يلصق المدرب البطاقات ويوجهها لأسفل ، ثمَّ يرسم خطوطًا فارغة لتمثيل كل حرف في كل كلمة بجانب البطاقات	يتابع المتدرب ما قام به المدرب.
يقرأ المدرب الكلمة الأولى.	يخمن المتدرب الحروف التي قد تكون في الكلمة .
يطلب المدرب من المتدرب كتابة الحروف في الخطوط الفارغة بجانب البطاقة.	يكتب المتدرب الحروف على الخطوط الفارغة.
يقوم المدرب بالكشف عن الكلمة، وتستمر حتى يتم كشف كل الكلمات	يصحح المتدرب الأخطاء في كتابتِهِ.
يصحح المدرب الأخطاء التي يقع فيها الطَّلبة مما يساعدهم على تحسن أدائهم القرائي. واجب: يتدرب المتدرب على قراءة الكلمات ويسمع المعلم الكلمات للطالب في الجلسة القادمة.	يصحح المدرب قراءته.

*منهج لغتنا العربيّة الأردنيّ.الجزءُ الأول. الصف الثَّاني الطبعة الأولى 2014.المكتبة الوطنيَّة.

الاسبوع الثَّالِث

الجلسة رقم (3)

التاريخ:2019\10\29

الوقت:8:50- 9:35

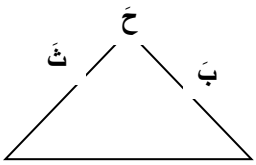
عنوانُ النّصّ: الحرّيَّة.

الهدفُ :تعزيزُ مهاراتِ فكّ التشفيرِ عن طريقِ نطقِ أصواتِ الحروفِ، وقيادة السيارة من خلالها.

الأدواتُ: سيارات (ألعاب)، قلم، سبورة بيضاء صغيرة لكلّ متدرّب.

الإستراتيجياتُ : دمجُ الأصواتِ باستخدامِ القيادةِ.

الإجراءاتُ :

دور المدرب	دور المتدرب
يقول المدرب: اليوم سنلعب لعبة دمج الأصوات باستخدام القيادة، هل أنتم مستعدون؟	يرد المتدربون: نعم .
يكتب المدرب حروف كلمة ، دَخَلَ، على السبورة في شكل مثلث 	يتابع المتدربون ما يقوم به المدرب.
يقول المدرب: انظروا اليّ، سأقود السيارة مع قراءة الأحرف ببطء، بَ حَ ثَ ثم أقود السيَّارة بشكل أسرع لدمج حروف الكلمة ، بَحَثَ.	ينظر المتدربون إلى المدرب ويتابعون ما يقوم به.
الآن نعمل معًا أنا وأنتم، أنا سأقود السيارة ببطء وأنتم تلفظون الأحرف، ثم أقود بشكل أسرع وتلفظون الكلمة،هل أنتم مستعدون؟	يرد المتدربون: نعم.
- يقود المدرب السيَّارة ببطء - يقود المدرب السيارة بسرعة.	- يقرأ المتدربون الأحرف مع قيادة السيارة. - يلفظ المتدربون الكلمة.
يوزع المدرب سبورة صغيرة وقلم وسيارة(لعبة)لكل متدرب.	يستلم كل متدرب السبورة الصغيرة والقلم والسيارة(لعبة).

يكتب المدرب حروف الكلمة التالية:(عصفورا) على السبورة على شكل مثلث ،ثم يطلب من المتدرب كتابة الكلمة على السبورة الخاصة به .	يكتب المدرب الكلمة على السبورة الخاصة به على شكل مثلث.
يطلب منه القيادة ببطء مع لفظ الأحرف ،ثم القيادة بشكل أسرع للفظ الكلمة. يكرر المدرب الخطوات السابقة على الكلمات المتبقية:[غناءًا، بُلبُلٌ، صاحِبُ، أرتوي، شاهدَ]	يقوم المتدرب بالقيادة ببطء مع لفظ الأحرف، ثم القيادة بشكل أسرع لدمج حروف الكلمة.

الاسبوع الثَّالث

الجلسة رقم (4):

التاريخ:2019\10\30

الوقت :8:50- 9:35

عنوانُ النّصّ: الحرّيَّة.

الهدفُ : تحسينُ الأداءِ القرائي لدى المتدرّبون الضّعافِ، وتنميةُ طلاقتهم الشّفوية.

الأدواتُ: الكتابُ المدرسي، الدرسُ الثاني: تحيَّة العَلَمِ.

الإستراتيجياتُ: قراءةُ الشّريك، العملُ من خلال مجموعاتٍ ثنائيةٍ.

الإجراءاتُ:

دورُ المدرّب	دورُ المتدرّبِ
يقرأ المدرب النص القرائي قراءة نموذجية.	يستمع المتدرب إلى قراءة المدرب.
يوزع المدرب المتدربين إلى مجموعات ثنائية، بحيث تتكون كل مجموعة من متدربين اثنين (طلق القراءة، وضعيف القراءة)، ثم يحدد دور كل منهما.	يَتوزَّع المتدربون في مجموعات ثنائية.
يتجوّل المدرب بين المجموعات لمراقبة قراءتهم.	• يقرأ المتدرب طلق القراءة جزءًا منَ الفقرة أولًا قراءة صحيحة،ثمَّ يقرأ المتدرب ضعيف القراءة نفس النص بصوت عالٍ. • يقوم المتدرب طلق القراءة بمساعدة المتدرب ضعيف القراءة في تعرف الكلمة ويمده بالتغذيةُ الراجعة.

يقدم المدرب التغذية الراجعة على الأخطاء القرائية التي يقعون فيها.	• يقرأ المتدرب ضعيف القراءة الموضوع مرة أخرى بمفرده للتحقق من قراءته. • يعيد المتدربان قراءة الموضوع مرة أخرى؛ لتصويب الأخطاء التي ربماوقعا فيها أثناء القراءة.

الأسبوع الثالث

الجلسة رقم (5)

التاريخ:2019\10\31

الوقت:8:00-8:45

عنوانُ النَّصّ: الحريَّةُ.

الهدفُ: يقرأُ المتدرّب نصًا مكونًا من 25 كلمةً على الأقلّ في دقيقةٍ واحدةٍ.

الأدواتُ: نص [الحريَّة]، ساعة توقيت،قلم، قائمة رصد الإتقان.

الإستراتيجياتُ: رصد الإتقان [القراءة المكررة لزيادة الإتقان]، التغذية الراجعة.

الإجراءات:

دور المدرب	دور المتدرب
- يقول المدرب: اليوم سنلعب لعبة سرعة القراءة، حيث سأستخدم ساعة التوقيت للإعلام عن الوقت اللازم للتوقف عن القراءة. هل أنتم مستعدون؟	- يرد المتدربون: نعم

- يبدأ المدرب مع المتدرب الأول، أمامك هذا النص عنوانه (الحريّة)، عليك قراءته قراءة سليمة ومعبرة ، فلنبدأ[يبدأ المدرب ساعة التوقيت عندما يبدأ المتدرب بالقراءة] - يسجل المدرب عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح ويمثلها في قائمة رصد الإتقان.	- يقرأ المتدرب النص: **الحريةُ** بحث عصفور جائع عن طعامه.شاهد بيتا كبيرا.. رأى في البيت قفصا جميلا فيه بلبل يأكل ويشرب. دنا العصفور من البلبل،وسأله:من أين لك هذا الطعام قال البلبل:صاحب البيت يضعه لي،وعندما أشبع وأرتوي أغني غناء جميلا. ما رأيك في العيش معي؟ قال العصفور:أحب أن أكون حرًا طليقا.
- الآن عليك قراءة النص مرةً أخرى، وسنرى إذا كنت ستصبح أسرع ، حسنًا ، لنبدأ. (يبدأ المدرب ساعة التوقيت (دقيقة واحدة)) - يسجل المدرب عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح للمرة الثانية ويمثلها في قائمة رصد الإتقان. ثم يطلب من المتدرب تلوين المستوى الذي وصل إليه في قائمة رصد الإتقان.	- يقرأ المتدرب نفس النص السابق مرةً أخرى. - يلوّن المتدرب المستوى الذي وصل إليه في قائمة رصد الإتقان.
يكرر المدرب الخطوات السابقة مع باقي المتدربين.	

الأسبوع الرابع

الجلسة رقم (1)

التاريخ:3\11\2019

الوقت:8:00-8:45

عنوانُ النَّص: الآنسة دجاجة.

الهدفُ :توفيرُ فرصةَ التّدريب للمتدربين الأقلّ مهارةِ قبل أنْ يطلبَ منهم القراءةِ بمفردهم.

الأدواتُ : نسخٌ ورقيّة من النّصّ القرائي، الآنسة دجاجة، استخدام قلم أو التتبع باستخدام الإصبع.

الإستراتيجياتُ المستخدمةُ: القراءة الجماعيّة، المحاكاة، النّمذجةُ.

الإجراءاتُ :

دورُ المدرّب	دور المتدرّب
يقدم المدرب لكل متدرب نسخة من النص القرائي حتى يتمكن من متابعتها.	يستلم المتدرب نسخة النص القرائي ليتمكن من متابعتها.
يطلب المدرب من المتدربين استخدام قلم أو إصبعه لمتابعة النص مع قراءته.	يجهّز المتدرب قلمه أو إصبعه لمتابعة النص مع قراءة المدرب
يقرأ المدرب النص بصوت عالٍ: **الْآنِسَةُ دَجاجَة** في ساحَةِ الْحارَةُ،كانَتِ الْآنِسَةُ دَجاجَةُ تَنُطُّ الْحَبْلَ بِمَهارَةٍ.كانَتْ تَنُطُّ وَتَنُطُّ وتَنُطُّ،بثقة واعتداد. ومَعَ كُلَّ نَطْةٍ،كانَتْ ثِقَتُها بِمَهارَتِها تَزْداد..حتَّى تَمَكَّنَتْ من النَّطَّ على ساقِ واحِدَةٍ،وحْدَها دونَ أيَّ مُساعَدَة،وها قدْ ارتَفَعَ الْهُتافُ والتَّصْفيقْ بِقْ بِقْ بااق..بِقْ بِقْ ببيق.. فَقَدْ تَجَمَّعَتْ حَوْلَها الدَّجاجاتُ بِفَرَحْ وأخَذْنَ يَهْتِفْنَ لها مُشَجَّعاتٍ بِمَرَحٍ.	يتابع المتدربون قراءة المتدرب باستخدام قلم أو إصبعه.
يعيد المدرب قراءة القصة ويطلب من جميع المتدربين قراءة القصة بصوت واحد.	يقرأ المتدربون القصة بصوت واحد في انسجام تام.

الأسبوع الرابع

الجلسة رقم (2)

التاريخ:4\11\2019

الوقت:8:00-8:45

عنوانُ النّصّ : الآنسةُ دجاجة.

الهدفُ :تحسينُ الأداءِ القرائي لدى التّلاميذِ الضّعافِ، وتنميةِ طلاقتِهم الشّفويّةِ.

الأدواتُ: السّبورةُ /حائطُ الصّفّ ، بطاقاتُ الكلماتِ.

الإستراتيجياتُ: حائطُ الكلماتِ، التّخمينُ.

الإجراءاتُ :

دورُ المدرّب	دورُ المتدرّب
يحددُ المدرب كلمات من النص القرائيّ الْآنسة دجاجة، ولتكن من 5-8 كلمات.[دَجاجَة،الحَارَةُ،تَتُطُّ،الْحَبلَ،يهتفنْ، مُشجعاتٍ،اعتداد]	يتابعُ المتدرب ما حدده المدرب.
يلصقُ المدرب البطاقات ويوجهها لأسفل ، ثمَّ يرسم خطوطًا فارغة لتمثيل كل حرف في كل كلمة بجانب البطاقات	يتابعُ المتدرب ما قام به المدرب.
يقرأُ المدرب الكلمة الأولى.	يخمنُ المتدرب الحروف التي قد تكون في الكلمة
يطلبُ المدرب من المتدرب كتابة الحروف في الخطوط الفارغة بجانب البطاقة.	يكتبُ المتدرب الحروف على الخطوط الفارغة.
يقومُ المدرب بالكشف عن الكلمة، وتستمر حتى يتم كشف كل الكلمات	يصححُ المتدرب الأخطاء في كتابتِهِ.
يصححُ المدرب الأخطاء التي يقع فيها الطَّلبة مما يساعدهم على تحسن أدائهم القرائي. واجب: يتدرب المتدرب على قراءة الكلمات ويسمع المعلم الكلمات للطالب في الجلسة القادمة.	يصححُ المدرب قراءته.

الأسبوع الرَّابِع

الجلسة رقم (3)

التاريخ:5 \11\2019

الوقت:8:50- 9:35

عنوانُ النّصّ:الآنسةُ دجاجة.

الهدفُ :بناءُ مهاراتِ الطّلاقةِ بما في ذلك الصّياغةِ، والتّعبيرِ المناسبِ.

الأدواتُ: تسجيلٌ صوتيّ لمقطعِ قراءة بعنوان (الآنِسَةُ دجاجة)*

نسخٌ ورقيّةٌ من المقطعِ الصّوتي.

الإستراتيجياتُ : القراءةُ بمساعدةِ التَّسجيلاتِ الصّوتيّة، المحاكاةُ، النّمذجةُ.

الإجراءاتُ:

دورُ المدرّب	دورُ المتدرّب
يوزعُ المدرب النسخ الورقية من المقطع الصوتي على المتدربين.	يستلمُ المتدرب نسخة النص القرائي.
يطلبُ منهم الاستماع إلى الصوت مع متابعة النسخة الورقية.	يستمعُ المتدربون إلى المقطع الصوتي مع المتابعة على النسخ الورقية.
يطلبُ المدرب من المتدربين القراءة بصوت عال مع التسجيل الصوتي .	يقرأُ المتدربون بصوت عالٍ مع التسجيل الصوتي.
يطلبُ المدرب من المتدربين قراءة المقطع بدون الصوت.	يقرأُ المتدربون المقطع بدون الصوت.
يطلبُ من المتدربين القراءة وإعادة القراءة مع الصوت حتى يشعروا بالراحة عند قراءة النص بدون مساعدة.	يُعيدُ المتدربون القراءة مع الصوت حتّى يشعروا بالراحة عند قراءة النص بدون مساعدة.

***#عالم – القصص:الآنسةُ دجاجة .2017/11/2._**

Https\\youtu.be\iftahyasimsim

الأسبوع الرابع

الجلسة رقم (4)

التاريخ:6\11\2019

الوقت :8:50- 9:35

عنوانُ النّصّ: الآنسةُ دجاجة.

الهدفُ : تحسينُ الأداءِ القرائي لدى المتدرّبونَ الضّعافِ، وتنميةِ طلاقتِهم الشّفويةِ.

الأدواتُ: نسخٌ ورقيَّةٌ من نصّ:الآنسةِ دجاجة.

الإستراتيجياتُ: قراءةُ الشّريكِ، العملُ من خلالِ مجموعاتٍ ثنائيّةٍ.

الإجراءاتُ:

دورُ المدرّبِ	دورُ المتدربِ
يقرأُ المدرّبُ النّصّ القرائي قراءة نموذجية.	يستمعُ المتدرّبُ إلى قراءة المدرّب.
يوزّعُ المدرّبُ المتدربين إلى مجموعات ثنائية، بحيث تتكون كل مجموعة من متدربين اثنين (طلق القراءة، وضعيف القراءة)، ثم يحدد دور كل منهما.	يَتوزَّعُ المتدربون في مجموعات ثنائية.
يتجوّلُ المدرّب بين المجموعات لمراقبة قراءتهم.	• يقرأُ المتدرب طلق القراءة جزءًا منَ الفقرة أولًا قراءة صحيحة،ثمَّ يقرأ المتدرب ضعيف القراءة نفس النص بصوت عالٍ. • يقومُ المتدرب طلق القراءة بمساعدة المتدرب ضعيف القراءة في تعرف الكلمة ويمده بالتغذيةُ الراجعة.
يقدّمُ المدرّب التّغذية الرّاجعة على الأخطاء القرائية التي يقعون فيها.	• يقرأُ المتدرب ضعيف القراءة الموضوع مرة أخرى بمفرده للتحقق من قراءته. • يعيدُ المتدربان قراءة الموضوع مرة أخرى؛ لتصويب الأخطاء التي ربما وقعَ فيها أثناء القراءة.

الأسبوعُ الرّابعُ

الجلسة رقم (5)

التاريخ:7\11\2019

الوقت:8:00-8:45

عنوانُ النَّصّ: الآنسةُ دجاجة.

الهدفُ: يقرأُ المتدرّبُ نصًّا مكونًا من 25 كلمةَ على الأقلّ في دقيقةٍ واحدةٍ.

الأدواتُ: نصّ [الآنسة دجاجة]، ساعةُ توقيت،قلمٌ، قائمةُ رصدِ الإتقانِ.

الإستراتيجياتُ: رصدُ الإتقان [القراءة المكررة لزيادة الإتقان]، التغذية الراجعة.

الإجراءاتُ :

دورُ المدرّبِ	دورُ المتدرّبِ
- يقولُ المدرّب: اليوم سنلعبُ لعبة سرعة القراءة، حيث سأستخدم ساعة التوقيت للإعلام عن الوقت اللازم للتوقف عن القراءة. هل أنتم مستعدون؟	- يردّ المتدرّبون: نعم
- يبدأُ المدرب مع المتدرب الأول، أمامك هذا النص عنوانه (الآنسة دجاجة)، عليك قراءته قراءة سليمة ومعبرة ، فلنبدأ[يبدأ المدرب ساعة التوقيت عندما يبدأ المتدرب بالقراءة] - يسجلُ المدرّب عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح ويمثلها في قائمة رصد الإتقان.	- يقرأ المتدرّب النّصّ: **الْآنِسَةُ دَجاجَة** في ساحَةِ الْحارَةُ،كانتِ الْآنِسَةُ دَجاجَةُ تَنُطُّ الْحَبْلَ بمَهارَةٍ.كانَتْ تَنُطُّ وَتَنُطُّ وتَنُطُّ،بثقة واعتداد. ومَعَ كُلِّ نَطْةٍ،كانَتْ ثِقَتُها بمَهارَتِها تَزْداد..حتَّى تَمَكَّنَتْ من النَّطِّ على ساقٍ واحِدَةٍ،وحْدَها دونَ أيِّ مُساعَدَة،وها قدْ ارتَفَعَ الْهُتافُ والتَّصْفيقْ بقْ بقْ بااق..بقْ بقْ بييق.. فَقَدْ تَجَمَّعَتْ حَوْلَها الدَّجاجاتُ بِفَرَحْ وأخَذْنَ يَهْتِفْنَ لها مُشَجِّعاتٍ بمَرَح.
- الآن عليك قراءة النص مرةً أخرى، وسنرى إذا كنت ستصبح أسرع ، حسنًا ، لنبدأ. (يبدأُ المدرّبُ ساعة التوقيت (دقيقة واحدة)) - يسجلُ المدرّب عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح للمرة الثانية ويمثلها في قائمة رصد الإتقان. ثم يطلب من المتدرب تلوين المستوى الذي وصل إليه في قائمة رصد الإتقان.	- يقرأ المتدرّب نفس النّصّ السّابق مرةً أخرى. - يلوّنُ المتدرّب المستوى الذي وصل إليه في قائمة رصد الإتقان.
يكرّرُ المدرّبُ الخطواتِ السّابقةِ مع باقي المتدربينَ.	

الأسبوع الخامس

الجلسة رقم (1)

التاريخ:2019\11\10

الوقت:8:00-8:45

عنوانُ النَّصّ: الممرضةُ.

الهدفُ :توفيرُ فرصةَ التّدريبِ للمتدربين الأقلّ مهارةً قبل أنْ يطلبَ منهم القراءة بمفردِهم.

الأدواتُ :الكتابُ المدرسي، استخدامُ قلم أو التتبّع باستخدامِ الإصبعِ.

الإستراتيجياتُ المستخدمةُ: القراءةُ الجماعيّةُ، المحاكاةُ، النّمذجةُ.

الإجراءاتُ:

دورُ المدرّب	دورُ المتدرّبِ
يقدمُ المدرّب لكل متدرب نسخة من النص القرائي حتى يتمكنَ من متابعتها.	يستلمُ المتدرب نسخة النص القرائي ليتمكن من متابعتها.
يطلبُ المدرب من المتدربين استخدام قلم أو إصبعه لمتابعة النص مع قراءته.	يجهّزُ المتدرب قلمه أو إصبعه لمتابعة النص مع قراءة المدرب
يقرأُ المدرب النص بصوت عالٍ: **الممرضة** تقوم الممرضة بعمل شريف ؛ فهي تساعد الطبيب على أداء عمله في علاج المرضى ، وتسهر على راحتهم. تعطي الممرضة الدواء للمريض ،وتعتني بصحته ، وتعامله معاملة حسنة.تواسي الممرضة المريض لتخفف من ألمه وتعطيه الأمل بقرب الشفاء ، وتؤدي عملها برأفة وتواضع وإخلاص وعمل الممرضة صعب لكنها فخورة بمهنتها كثيرا ؛لأنها مهنة الرحمة والعطاء.	يتابعُ المتدربون قراءة المتدرب باستخدام قلم أو إصبعه.
يعيدُ المدرّبُ قراءةَ القصّة ويطلبُ من جميع المتدربين قراءة القصة بصوت واحد.	يقرأُ المتدربون القصةَ بصوتٍ واحدٍ في انسجامٍ تامٍّ.

الأسبوعُ الخامسُ

الجلسةُ رقم (2)

التاريخ:2019\11\11

الوقت:8:00-8:45

عنوانُ النّصّ : الممرضةُ.

الهدفُ :تحسينُ الأداءِ القرائي لدى التّلاميذِ الضّعافِ، وتنميةُ طلاقتِهم الشّفويّة.

الأدواتُ:السّبورةُ/حائطُ الصّفّ ، بطاقاتُ الكلماتِ.

الإستراتيجياتُ: حائطُ الكلماتِ، التخمينُ

الإجراءاتُ:

دورُ المدرّبِ	دورُ المتدرّبِ
يحددُ المدربُ كلمات من المنهج المدرسيّ الدرس الثالث المُمَرِّضَةُ* ، ولتكن من 5-8 كلمات.[الْمُمَرَّضَة،الدَّواءَ،ألمِهِ،الطَّبيبَ،برأْفَةٍ،الشِّفاءِ،مهنةُ،الْمَرضى]	يتابعُ المتدربُ ما حدده المدربُ.
يلصقُ المدرّبُ البطاقات ويوجهها لأسفل ، ثمَّ يرسم خطوطًا فارغة لتمثيل كل حرف في كل كلمة بجانب البطاقات	يتابعُ المتدرّب ما قام به المدرّبُ.
يقرأُ المدربُ الكلمة الأولى.	يخمّنُ المتدرّبُ الحروفَ التي قد تكون في الكلمة .
يطلبُ المدرّبُ من المتدرّبِ كتابة الحروف في الخطوط الفارغة بجانب البطاقة.	يكتبُ المتدرّبُ الحروفَ على الخطوط الفارغة.
يقومُ المدرّبُ بالكشف عن الكلمة، وتستمر حتى يتم كشف كل الكلمات	يصحّحُ المتدرّبُ الأخطاءَ في كتابتِهِ.

*منهج لغتنا العربيّة الأردنيّ.الجزءُ الأول. الصف الثّاني الطبعة الأولى 2014.المكتبة الوطنيَّة.

الأسبوعُ الخامس

الجلسةُ رقم (3)

التاريخ:2019\11\12

الوقت:8:50- 9:35

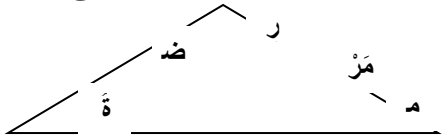
عنوانُ النّصّ: المُمَرَضة.

الهدفُ :تعزيزُ مهاراتِ فكّ التّشفيرِ عنْ طريقِ نُطقِ أصواتِ الحروفِ، وقيادةِ السّيارةِ من خلالِها.

الأدواتُ: سياراتُ (ألعاب)، قلمُ، سبورةٌ بيضاءُ صغيرةٌ لكلّ متدرّبٍ.

الإستراتيجياتُ : دمجُ الأصواتِ باستخدامِ القيادةِ.

الإجراءاتُ:

دورُ المدرّبِ	دورُ المتدرّبِ
يقولُ المدرّبُ: اليوم سنلعب لعبة دمج الأصوات باستخدام القيادة، هل أنتم مستعدون؟	يردّ المتدرّبون: نعم .
يكتبُ المدرّب حروف كلمة ، مُمَرِّضَةُ، على السبورة في شكل مثلث 	يتابعُ المتدرّبون ما يقوم به المدرّب.
يقولُ المدرّب: انظروا إليّ، سأقود السيارة مع قراءة الأحرف ببطء،مُ مَرْ رِ ضَ ةُ. ثم أقود السيَّارة بشكل أسرع لدمج حروف الكلمة ، مُمَرِّضَةُ	ينظرُ المتدرّبون إلى المدرّبِ ويتابعون ما يقوم به.
الآن نعمل معًا أنا وأنتم، أنا سأقود السيارة ببطء وأنتم تلفظون الأحرف، ثم أقود بشكل أسرع وتلفظون الكلمة،هل أنتم مستعدون؟	يردّ المتدربون: نعم.
- يقود المدرب السيَّارة ببطء - يقود المدرب السيارة بسرعة.	- يقرأُ المتدربون الأحرف مع قيادة السيارة. - يلفظ المتدربون الكلمة.
يوزّعُ المدرّبُ سبورة صغيرة وقلم وسيارة(لعبة)لكل متدرب.	يستلمُ كلّ متدربٍ السبورة الصغيرة والقلم والسيارة(لعبة).

يكتبُ المدرّبُ حروف الكلمة التالية:(عَمَلُ) على السبورة على شكل مثلث ،ثم يطلب من المتدرب كتابة الكلمة على السبورة الخاصة به .	يكتبُ المدرّبُ الكلمة على السّبورة الخاصّة به على شكل مثلث.
يطلبُ منه القيادة ببطء مع لفظ الأحرف ،ثم القيادة بشكلٍ أسرعَ للفظ الكلمة. يكرر المدرب الخطوات السابقة على الكلمات المتبقية:[صَعبٌ، فَخورةٌ، مريضٍ، حسنةً، تواسي]	يقومُ المتدرّبُ بالقيادة ببطء مع لفظ الأحرف، ثم القيادة بشكلٍ أسرعَ لدمج حروف الكلمةِ.

الأسبوع الخامس

الجلسة رقم (4)

التاريخ:2019\11\13

الوقت :8:50- 9:35

عنوانُ النّصّ: الممرضةُ.

الهدفُ : تحسينُ الأداءِ القرائي لدى المتدرّبون الضّعافِ، وتنميةُ طلاقتهم الشّفوية.

الأدواتُ: الكتابُ المدرسي،الدرسُ الثّالث:الممرضةُ.

الإستراتيجياتُ: قراءةُ الشّريك، العملُ منْ خلالِ مجموعاتٍ ثنائيّةٍ.

الإجراءاتُ :

دورُ المدرّبِ	دورُ المتدرّبِ
يقرأُ المدرّبُ النّصّ القرائي قراءة نموذجية.	يستمعُ المتدرّبُ إلى قراءةِ المدرّبِ.
يوزّعُ المدرّبُ المتدربين إلى مجموعاتٍ ثنائية، بحيثُ تتكون كل مجموعة من متدربين اثنين (طلق القراءة، وضعيف القراءة)، ثم يحدد دور كل منهما.	يَتوزَّعُ المتدربون في مجموعات ثنائية.
يتجوّلُ المدرّب بين المجموعات لمراقبة قراءتهم.	• يقرأُ المتدرّب طلق القراءة جزءًا منَ الفقرة أولًا قراءة صحيحة،ثمَّ يقرأ المتدرب ضعيف القراءة نفس النص بصوت عالٍ. • يقومُ المتدربُ طلق القراءة بمساعدة المتدرب ضعيف القراءة في تعرف الكلمة ويمده بالتغذيةُ الراجعة.

يقدّمُ المدرّب التّغذية الرّاجعة على الأخطاء القرائية التي يقعون فيها.	• يقرأُ المتدرّب ضعيف القراءة الموضوع مرة أخرى بمفرده للتحقق من قراءته. • يعيدُ المتدربان قراءة الموضوع مرة أخرى؛ لتصويب الأخطاء التي ربما وقع فيها أثناء القراءة.

الأسبوعُ الخامِسُ

الجلسة رقم (5)

التاريخ:2019\11\14

الوقت:8:00-8:45

عنوانُ النَّصّ: الممرضةُ.

الهدفُ: يقرأُ المتدرّب نصًا مكونًا من 25 كلمةً على الأقلّ في دقيقةٍ واحدةٍ.

الأدواتُ: نصّ [الممرضة]، ساعةُ توقيت،قلمٌ، قائمةُ رصد الإتقانِ.

الإستراتيجياتُ: رصد الإتقان [القراءة المكررة لزيادة الإتقانِ]، التّغذيةُ الرّاجعة.

الإجراءاتُ:

دورُ المدرّبِ	دورُ المتدرّبِ
- يقولُ المدرّب: اليوم سنلعب لعبة سرعة القراءة، حيث سأستخدم ساعة التوقيت للإعلام عن الوقت اللازم للتوقف عن القراءة. هل أنتم مستعدون؟	- يردّ المتدربون: نعم
- يبدأُ المدرّب مع المتدرّب الأول، أمامك هذا النص عنوانه (الممرضة)، عليك قراءته قراءة سليمة ومعبرة ، فلنبدأ[يبدأ المدرب ساعة التوقيت عندما يبدأ المتدرب بالقراءة] - يسجلُ المدرّبُ عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح ويمثلها في قائمة رصد الإتقان.	- يقرأُ المتدرّب النّصّ: **الممرضة** تقوم الممرضة بعمل شريف ؛ فهي تساعد الطبيب على أداء عمله في علاج المرضى ، وتسهر على راحتهم. تعطي الممرضة الدواء للمريض ،وتعتني بصحته ، وتعامله معاملة حسنة.تواسي الممرضة المريض لتخفف من ألمه وتعطيه الأمل بقرب الشفاء ، وتؤدي عملها برأفة وتواضع وإخلاص . وعمل الممرضة صعب لكنها فخورة بمهنتها كثيرا ؛لأنها مهنة الرحمة والعطاء.
- الآن عليك قراءة النص مرةً أخرى، وسنرى	- يقرأُ المتدرّبُ نفس النّصّ السّابق مرةً أخرى.

إذا كنت ستصبح أسرع ، حسنًا ، لنبدأ. (يبدأُ المدرّب ساعة التّوقيتِ (دقيقة واحدة)) - يسجّلُ المدرّبُ عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح للمرة الثانية ويمثلها في قائمة رصد الإتقان. ثم يطلبُ من المتدرّب تلوين المستوى الذي وصل إليه في قائمة رصدِ الإتقانِ.	- يلوّن المتدرّب المستوى الذي وصل إليه في قائمة رصد الإتقانِ.
يكررُ المدرّبُ الخطواتِ السّابقة مع باقي المتدربين.	

الأسبوعُ السّادسُ

الجلسة رقم (1)

التاريخ:2019\11\17

الوقت:8:00-8:45

عنوانُ النَّصّ: فصيلٌ الجملِ.

الهدفُ : توفيرُ فرصة التّدريبِ للمتدربين الأقلّ مهارةٍ قبل أنْ يُطلبَ منهم القراءة بمفردهم.

الأدواتُ : نسخٌ ورقيّةٌ من النّصّ القرائي، فصيلُ الجملِ، استخدام قلم أو التتبع باستخدام الإصبعِ.

الإستراتيجياتُ المستخدمةُ: القراءةُ الجماعيّةُ، المحاكاةُ، النّمذجةُ.

الإجراءاتُ:

دورُ المدرّبِ	دورُ المتدربِ
يقدّمُ المدّربُ لكلّ متدرب نسخة من النّصّ القرائي حتّى يتمكّن من متابعتها.	يستلمُ المتدرّبُ نسخةَ النّصّ القرائي ليتمكنَ من متابعتها.
يطلبُ المدرّبُ من المتدربين استخدام قلم أو إصبعه لمتابعةِ النّصّ مع قراءته.	يجهّزُ المتدربُ قلمه أو إصبعه لمتابعة النّصّ مع قراءة المدرّبِ.

يقرأُ المدرّبُ النّصّ بصوتٍ عالٍ: **فَصيلٌ الْجَمَل** فَصيلٌ جَمَلٌ هادئٌ وَقَوِيٌّ،عُمُرُه أَرْبَعُ سَنَواتٍ. يَنْتَظِرُ مُنْذُ الصَّباحِ أَنْ تَضَعَ أُمُّهُ حَمْلًا اسْتَمَرَّ عامًا كامِلًا وَهُوَ يَسْتَعْجِلُ رُؤْيَةَ أَخيهِ؛لِيَلْعَبَ وَ يَتَاسَبَقَ مَعَهُ.الْحَمْدُ للهِ...وَلَدَتِ الأُمُّ. أَسْرَعَ فَصيلٌ وَأَحْضَرَ لِأَخيهِ أَطْيَبَ الْحَشائِشِ،وَأَلَذَّ الأَغْصانِ لِيَأْكُلا معًا.لكنَّ أَخاهُ تَرَكَها !!والْتَصَقَ بِأُمِّهِ!! تَعَجَّبَ فَصيلٌ ونَظَرَ إلى أُمِّهِ،فَقالَتْ:لا تَغْضَبْأَخوكَ لَنْ يَقْدِرَ على تَناوُلِ الطَّعامِ إلَّا بَعْدَ فَتْرَةٍ من الزَّمَنِ!صاحَ فَصيلٌ:يااااه ..أَلَنْ يَجوعَ..أَلَنْ يَعْطَشَ؟؟ رَدَّتْ أُمُّهُ مُبْتَسِمَةً:بلى،ولكِنَّهُ سَيَعْتَمِدُ على الرَّضاعَةِ حتى تَظْهَرَ أَسْنانُهُ.	يتابعُ المتدربون قراءةَ المتدرّب باستخدامِ قلم أو إصبعه.
يعيد المدرب قراءة القصة ويطلب من جميع المتدربين قراءة القصة بصوت واحد.	يقرأ المتدربون القصة بصوت واحد في انسجام تام.

الأسبوعُ السّادسُ

الجلسةُ رقم (2)

التاريخ:2019\11\18

الوقت:8:00-8:45

عنوانُ النّصّ : فصيلٌ الجمل.

الإستراتيجياتُ: حائطُ الكلماتِ، التّخمينُ.

الهدفُ :تحسينُ الأداءِ القرائي لدى التلاميذِ الضّعافِ، وتنميةُ طلاقتهم الشّفوية.

الأدواتُ:السّبورة /حائطُ الصّفّ ، بطاقاتُ الكلماتِ.

الإجراءاتُ:

دورُ المدرّبِ	دورُ المتدرّب
يحددُ المدرب كلمات من قصة:فصيل الجمل ، ولتكن من 5-8 كلمات.[فَصيلٌ،الحشائشِ،قويٌّ،الرِّضاعةَ، أسْنانِهِ، يَجوعَ،أمُّهُ، يتسابقَ]	يتابعُ المتدرّبُ ما حدّده المدرّبُ.
يلصقُ المدرّبُ البطاقات ويوجهها لأسفل ، ثمَّ يرسم خطوطًا فارغة لتمثيل كل حرف في كل كلمة بجانب البطاقات	يتابعُ المتدرب ما قام به المدرب.
يقرأُ المدرّبُ الكلمة الأولى.	يخمّنُ المتدرّب الحروفَ التي قد تكون في الكلمةِ .
يطلبُ المدرّبُ من المتدرّب كتابةَ الحروفِ في الخطوط الفارغة بجانب البطاقة.	يكتبُ المتدرّب الحروف على الخطوط الفارغةِ.
يقومُ المدرّب بالكشفِ عن الكلمة، وتستمرُ حتّى يتم كشف كلّ الكلماتِ.	يصحّحُ المتدرّب الأخطاءَ في كتابتِهِ.
يصحّحُ المدرّبُ الأخطاءَ التي يقعُ فيها الطَّلبة مما يساعدهم على تحسن أدائهم القرائي. واجب: يتدربُ المتدرّب على قراءة الكلمات ويسمّعُ المعلمُ الكلماتِ للطالّب في الجلسةِ القادمةِ.	يصحّحُ المدرّبُ قراءته.

الأسبوعُ السَّادِسُ

الجلسة رقم (3)

التاريخ:2019\11\19

الوقت:8:50- 9:35

عنوان النص: فصيلُ الجملِ.

الهدفُ : بناءُ مهاراتِ الطّلاقةِ بما في ذلك الصّياغةِ، والتّعبير المناسبِ.

الأدواتُ: تسجيلٌ صوتيّ لمقطعِ قراءةٍ بعنوانِ (فصيل الجمل)*

- نسخٌ ورقيةٌ من المقطعِ الصّوتي.

الإستراتيجياتُ: القراءةُ بمساعدةِ التّسجيلاتِ الصّوتيّةِ، المحاكاةُ، النّمذجةُ.

الإجراءاتُ:

دورُ المدرّبِ	دورُ المتدرّب
يوزّعُ المدرّب النسخَ الورقية من المقطع الصوتي على المتدربين.	يستلمُ المتدرّبُ نسخةَ النّصّ القرائي.
يطلبُ منهم الاستماع إلى الصّوت مع متابعةِ النّسخةِ الورقية.	يستمعُ المتدربون إلى المقطعِ الصّوتي مع المتابعة على النسخِ الورقيةِ.
يطلبُ المدرّب من المتدربين القراءة بصوتٍ عالٍ مع التسجيلِ الصّوتي .	يقرأُ المتدربون بصوتٍ عالٍ مع التسجيل الصوتي.
يطلب المدرب من المتدربين قراءة المقطع بدون الصوت.	يقرأُ المتدربون المقطعَ بدونِ الصّوت.
يطلبُ من المتدربين القراءة وإعادة القراءة مع الصّوت حتّى يشعروا بالرّاحة عندَ قراءة النّصّ بدون مساعدة.	يُعيدُ المتدربون القراءةَ مع الصّوت حتّى يشعروا بالرّاحة عندَ قراءة النّصّ بدون مساعدة.

***#عالم – القصص:فصيل الجمل .2015/12/14._**

Https\\youtu.be\iftahyasimsim

الأسبوعُ السّادسُ

الجلسةُ رقم (4)

التاريخ:2019\11\20

الوقت :8:50- 9:35

عنوانُ النّصّ: فصيلٌ الجمل.

الهدفُ :تحسينُ الأداءِ القرائي لدى المتدرّبون الضّعافِ وتنميةُ طلاقتهم الشّفوية.

الأدواتُ: نسخٌ ورقيَّةٌ من نصّ فصيلُ الجمل.

الإستراتيجياتُ: قراءةُ الشّريك، العملُ من خلالِ مجموعاتٍ ثنائيةٍ.

الإجراءاتُ:

دورُ المدرّب	دورُ المتدرّب
يقرأُ المدرّبُ النصّ القرائي قراءةً نموذجية.	يستمعُ المتدرّب إلى قراءةِ المدرّب.
يوزّعُ المدرّب المتدربينَ إلى مجموعاتٍ ثنائية، بحيثُ تتكون كلّ مجموعة من متدربين اثنين (طلق القراءة، وضعيف القراءة)، ثم يحدد دور كل منهما.	يَتوزَّع المتدربون في مجموعات ثنائية.
يتجوّلُ المدرّب بين المجموعات لمراقبة قراءتهم.	• يقرأُ المتدرّب طلق القراءة جزءًا منَ الفقرة أولًا قراءة صحيحة،ثمَّ يقرأ المتدرب ضعيف القراءة نفس النص بصوت عالٍ. • يقومُ المتدرّب طلقُ القراءة بمساعدة المتدرّب ضعيف القراءة في تعرف الكلمة ويمده بالتغذيةُ الراجعة.
يقدّمُ المدرّبُ التّغذيةَ الرّاجعة على الأخطاءِ القرائية التي يقعونَ فيها.	• يقرأُ المتدرّبُ ضعيف القراءة الموضوع مرة أخرى بمفرده للتحقق من قراءته. • يُعيدُ المتدربان قراءة الموضوع مرة أخرى؛ لتصويب الأخطاء التي ربما وقعَ فيها أثناء القراءة.

الأسبوعُ السّادسُ

الجلسة رقم (5)

التاريخ:2019\11\21

الوقت:8:00-8:45

عنوان النَّص: فصيلٌ الجمل.

الهدف: يقرأ المتدرب نصًا مكونًا من 25 كلمة على الأقل في دقيقة واحدة

الأدوات: نص [فصيلٌ الجمل]، ساعة توقيت،قلم، قائمة رصد الإتقان.

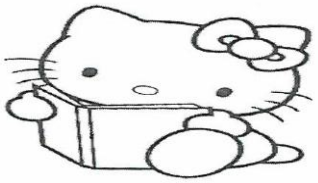
الإستراتيجيات: رصد الاتقان [القراءة المكرره لزيادة الاتقان]، التغذية الراجعة.

الإجراءات:

دورُ المدرّب	دورُ المتدرّب
- يقولُ المدرّب: اليوم سنلعب لعبة سرعة القراءة، حيث سأستخدم ساعة التوقيت للإعلام عن الوقت اللازم للتوقف عن القراءة. هل أنتم مستعدون؟	- يردّ المتدربون: نعم
- يبدأُ المدرّب مع المتدرب الأول، أمامك هذا النص عنوانه (فصيل الجمل)، عليك قراءته قراءة سليمة ومعبرة ، فلنبدأ[يبدأُ المدرب ساعة التوقيت عندما يبدأ المتدرب بالقراءة] - يسجلُ المدرّب عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح ويمثلها في قائمة رصد الإتقان.	- يقرأُ المتدرّب النصّ: فَصيلٌ الْجَمَل فَصيلٌ جَمَلٌ هادئٌ وَقَوِيٌّ،عُمُرُه أَرْبَعُ سَنَواتٍ. يَنْتَظِرُ مُنْذُ الصَّباحِ أَنْ تَضَعَ أُمُّهُ حَمْلًا اسْتَمَرَّ عامًا كامِلًا وَهُوَ يَسْتَعْجِلُ رُؤْيَةَ أَخيهِ؛لِيَلْعَبَ وَ يَتاسَبَقَ مَعَهُ.الْحَمْدُ للهِ...وَلَدَتِ الأُمُّ.أَسْرَعَ فَصيلٌ وَأَحْضَرَ لِأَخيهِ أَطْيَبَ الْحَشائِشِ،وأَلَذَّ الأَغْصانِ لِيَأْكُلا معًا.لكنَّ أَخاهُ تَرَكَها !!والْتَصَقَ بِأُمِّهِ!! تَعَجَّبَ فَصيلٌ ونَظَرَ إلى أُمِّهِ،فَقالَتْ:لا تَغْضَبْأَخوكَ لَنْ يَقْدِرَ على تَناوُلِ الطَّعامِ إلَّا بَعْدَ فَتْرَةٍ من الزَّمَنِ!صاحَ فَصيلٌ:يااااه ..أَلَنْ يَجوعَ. أَلَنْ يَعْطَشَ؟؟رَدَّتْ أُمُّهُ مُبْتَسِمَةً:بلى،ولكِنَّهُ سَيَعْتَمِدُ على الرَّضاعَةِ حتى تَظْهَرَ أَسْنانُهُ.
- الآن عليك قراءة النص مرةً أخرى، وسنرى إذا كنت ستصبح أسرع ، حسنًا ، لنبدأ.	- يقرأُ المتدرب نفس النص السابق مرةً أخرى.

(يبدأ المدرب ساعة التوقيت (دقيقة واحدة)) - يُسجلُ المدرب عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح للمرة الثانية ويمثلها في قائمة رصد الإتقان. ثم يطلب من المتدرب تلوين المستوى الذي وصل إليه في قائمة رصد الإتقان.	- يلوّنُ المتدرب المستوى الذي وصل إليه في قائمة رصد الإتقان.
يكررُ المدرّبُ الخطوات السابقة مع باقي المتدربين.	

قائمة رصد الاتقان



اسم الطالب: _____

عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة

٥٠
٤٠
٣٠
٢٠
١٠

عنوان النص:	القراءة في المرة الأولى	القراءة في المرة الثانية
عنوان النص:	القراءة في المرة الأولى	القراءة في المرة الثانية
عنوان النص:	القراءة في المرة الأولى	القراءة في المرة الثانية
عنوان النص:	القراءة في المرة الأولى	القراءة في المرة الثانية
عنوان النص:	القراءة في المرة الأولى	القراءة في المرة الثانية

الاختبار القبلي للبرنامج التدريبي

تعليمات الاختبار

صغيري/صغيرتي، المطلوب منك قراءة النص قراءة جهريَّة والتركيز جيدا، حيث ساستخدم ساعة التوقيت لاعلامك عن الوقت اللازم للتوقف عن القراءة.

هل أنت مستعد؟

هذا النص عنوانه أهلا بالمدرسة. وسنبدأ من هنا. هل أنت جاهز؟ (أشر إلى الكلمة الأولى من النص، يبدأ الفاحص ساعة التوقيت عندما يقرأ الطالب الكلمة الأولى).

القراءة

أَهْلاً بِالْمَدْرَسَةِ

قالَتْ رَبابُ : صَباحُ الْخَيْرِ يا باسِمُ .
قالَ باسِمُ : صَباحُ الْخَيْرِ يا رَبابُ .
غَداً نَذْهَبُ إِلى الْمَدْرَسَةِ . فَرِحَتْ رَبابُ
وَقالَتْ : ما أَجْمَلَ الْمَدْرَسَةَ ! أَنْتَ تِلْميذٌ
نَشيطٌ . قالَ باسِمُ : وَأَنْتِ تِلْميذَةٌ نَشيطَةٌ .

-٦-

*كتاب القراءة، المنهج السوري القديم، الصف الثاني الابتدائي، الجزء الأول.1984 . المؤسسة العامّة للمطبوعات والكتب المَدرسيَّة

مفتاح تصحيح مهارة النطق

مهارة النطق	مستويات الأداء			الدرجة
	المستوى الأول (3 درجات)	المستوى الثاني (درجتين)	المستوى الثالث(درجة واحدة)	
التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة عند النطق	تميز تمييزًا كاملًا بين الحركات الطويلة والقصيرة عند النطق	تميز الحركات الطويلة أو القصيرة تمييزًا جيدًا.	تخلط بين الحركات الطويلة والقصيرة في أثناء النطق .	
نطق الكلمات نطقًا صحيحًا	تنطق جميع الكلمات المقروءة نطقا صحيحا	تنطق معظم الكلمات المقروءة نطقا صحيحا ،أو يوجد خطأ واحد أو خطأان	تنطق بعض الكلمات المقروءة نطقًا صحيحًا وتكثر لديها الأخطاء القرائية أكثر من ثلاثة أخطاء .	
التمييز بين المظاهر المختلفة مثل التشديد والتنوين	تميز بدقة بين المظاهر اللغوية المختلفة	تميز بين معظم المظاهر اللغوية ، ولكنها تخطئ خطأ واحدًا أو خطأين .	تكثر لديها الأخطاء (أكثر من ثلاثة أخطاء) في النص المقروء .	
المجموع				

بطاقة تقييم مهارة الدقة القرائية

يتم حساب الدقة القرائية من خلال حساب النسبة المئوية للكلمات التي يمكن للطالب قراءتها بشكل سليم على العدد الاجمالي لكلمات الموضوع ، ثم يُضرب في مئة ، ثم يقارن بالمستوى المعياري في الجدول اللآتي :

- **الدقة القرائية :**

$$\text{الدقة القرائية} = \frac{\text{عدد الكلمات الصحيحة}}{\text{مجموع كلمات الموضوع}} \times 100$$

مفتاح تصحيح مهارة الدقة القرائية

المستوى الضعيف أقل من 50%	المستوى المقبول من 50-64%	المستوى المتوسط من 65-84%	المستوى المرتفع من 85-100%

المعدل القرائي=عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في النص في 60 ثانية – عدد الأخطاء

مفتاح تصحيح مهارة القراءة المعبِّرة

مهارات القراءة المعبرة	مستويات الأداء			الدرجة
	المستوى الأول (3) درجات	المستوى الثاني درجتان	المستوى الثالث درجة واحدة	
يمثل معاني علامات الترقيم.	يترجم علامات الترقيم في المقروء إلى نغمات تعبر عن المعنى.	يحسن التعبير عن بعض علامات الترقيم ويفشل في التعبير عن البعض الآخر.	يضطرب عند تمثيله صوتيًا لعلامات الترقيم ويخلط بينها.	
ينوع في طبقات صوته علوًّا وارتفاعًا حسبما يتطلب النص.	ينوع بين طبقات صوته علوًا وارتفاعًا حسبما يتطلبه الموقف	يُنَوِّع بين طبقات صوته إما علوًّا دائمًا أو انخفاظًا دائمًا.	يقرأ بطبقة صوتية واحدة لا يغيرها ولا ينوع فيها.	

	القرائي .			
يعبِّر بصوته عن المعنى المراد.	يعبر بصوته عن المعنى المراد بدقة.	يعبر أحيانًا عن بعض المعاني المتضمنة في المقروء.	يقرأ بطريقة واحدة نمطية، ولا يحسن التعبير بصوته عن المعنى المراد.	
ينهي قراءته للنص نهاية تدريجية غير مفاجئة	ينهي قراءته للنص نهاية تدريجية تنبئ عن نهاية الموضوع.	ينهي قراءته للنص بشكل رتيب ممل.	ينهي قراءته للموضوع بصورة فجائية.	
المجموع				

بطاقة تقييم مهارة القراءة المعبِّرة

مهارات القراءة المعبرة	مستويات الأداء		
	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث
يمثل معاني علامات الترقيم.	يترجم علامات الترقيم في المقروء إلى نغمات تعبر عن المعنى.	يحسن التعبير عن بعض علامات الترقيم ويفشل في التعبير عن البعض الآخر.	يضطرب عند تمثيله صوتيًا لعلامات الترقيم ويخلط بينها.
ينوع في طبقات صوته علوًّا وارتفاعًا حسبما يتطلب النص.	ينوع بين طبقات صوته علوًا وارتفاعًا حسبما يتطلبه الموقف القرائي .	يُنَوِّع بين طبقات صوته إما علوًّا دائمًا أو انخفاظًا دائمًا.	يقرأ بطبقة صوتية واحدة لا يغيرها ولا ينوع فيها.
يعبِّر بصوته عن المعنى المراد.	يعبر بصوته عن المعنى المراد بدقة.	يعبر أحيانًا عن بعض المعاني المتضمنة في المقروء.	يقرأ بطريقة واحدة نمطية، ولا يحسن التعبير بصوته عن المعنى المراد.
ينهي قراءته للنص نهاية تدريجية غير مفاجئة	ينهي قراءته للنص نهاية تدريجية تنبئ عن نهاية الموضوع.	ينهي قراءته للنص بشكل رتيب ممل.	ينهي قراءته للموضوع بصورة فجائية.

الاختبار البعدي للبرنامج التدريبي

تعليمات الاختبار

صغيري/صغيرتي، المطلوب منك قراءة النص قراءة جهريَّة والتركيز جيدا، حيث ساستخدم ساعة التوقيت لاعلامك عن الوقت اللازم للتوقف عن القراءة.

هل أنت مستعد؟

هذا النص عنوانه أهلا بالمدرسة. وسنبدأ من هنا. هل أنت جاهز؟ (أشر إلى الكلمة الأولى من النص، يبدأ الفاحص ساعة التوقيت عندما يقرأ الطالب الكلمة الأولى).

القراءة

في البيت

عادَ التَّلاميذُ مِنَ المَدْرَسَةِ . باسِمٌ يَقْرَأُ وَرَبابُ تَكْتُبُ .

قالَ بابا : كَيْفَ المَدْرَسَةُ يا باسِمُ

قالَ باسِمٌ : المَدْرَسَةُ حُلْوَةٌ وَالصَّفُّ جَديدٌ

قالَتْ ماما : ماذا تَعَلَّمْتِ يا رَبابُ ؟

قالَتْ رَبابُ : تَعَلَّمْتُ القِراءَةَ وَالحِسابَ .

وَلَعِبْتُ مَعَ مَيْسونَ .

– ٢٢ –

*كتاب القراءة، المنهج السوري القديم، الصف الثاني الابتدائي، الجزء الأول.1984. المؤسسة العامّة للمطبوعات والكتب المَدرسيَّة

مفتاح تصحيح مهارة النطق

مهارة النطق	مستويات الأداء			الدرجة
	المستوى الأول (3 درجات)	المستوى الثاني (درجتين)	المستوى الثالث(درجة واحدة)	
التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة عند النطق	تميز تمييزًا كاملًا بين الحركات الطويلة والقصيرة عند النطق	تميز الحركات الطويلة أو القصيرة تمييزًا جيدًا.	تخلط بين الحركات الطويلة والقصيرة في أثناء النطق .	
نطق الكلمات نطقًا صحيحًا	تنطق جميع الكلمات المقروءة نطقا صحيحا	تنطق معظم الكلمات المقروءة نطقا صحيحا ،أو يوجد خطأ واحد أو خطأان	تنطق بعض الكلمات المقروءة نطقًا صحيحًا وتكثر لديها الأخطاء القرائية أكثر من ثلاثة أخطاء .	
التمييز بين المظاهر المختلفة مثل التشديد والتنوين	تميز بدقة بين المظاهر اللغوية المختلفة	تميز بين معظم المظاهر اللغوية ، ولكنها تخطئ خطأ واحدًا أو خطأين .	تكثر لديها الأخطاء (أكثر من ثلاثة أخطاء) في النص المقروء .	
المجموع				

بطاقة تقييم مهارة الدقة القرائية

يتم حساب الدقة القرائية من خلال حساب النسبة المئوية للكلمات التي يمكن للطالب قراءتها بشكل سليم على العدد الاجمالي لكلمات الموضوع ، ثم يُضرب في مئة ، ثم يقارن بالمستوى المعياري في الجدول اللآتي :

- **الدقة القرائية :**

$$\text{الدقة القرائية} = \frac{\text{عدد الكلمات الصحيحة}}{\text{مجموع كلمات الموضوع}} \times 100$$

مفتاح تصحيح مهارة الدقة القرائية

المستوى الضعيف	المستوى المقبول	المستوى المتوسط	المستوى المرتفع
أقل من 50%	من 50-64%	من 65-84%	من 85-100%

المعدل القرائي=عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في النص في 60 ثانية – عدد الأخطاء

مفتاح تصحيح مهارة القراءة المعبِّرة

مهارات القراءة المعبرة	مستويات الأداء			الدرجة
	المستوى الأول (3) درجات	المستوى الثاني درجتان	المستوى الثالث درجة واحدة	
يمثل معاني علامات الترقيم.	يترجم علامات الترقيم في المقروء إلى نغمات تعبر عن المعنى.	يحسن التعبير عن بعض علامات الترقيم ويفشل في التعبير عن البعض الآخر.	يضطرب عند تمثيله صوتيًا لعلامات الترقيم ويخلط بينها.	
ينوع في طبقات صوته علوًا وارتفاعًا حسبما يتطلب النص.	ينوع بين طبقات صوته علوًا وارتفاعًا حسبما يتطلبه الموقف القرائي .	يُنَوِّع بين طبقات صوته إما علوًا دائمًا أو انخفاظًا دائمًا.	يقرأ بطبقة صوتية واحدة لا يغيرها ولا ينوع فيها.	
يعبِّر بصوته عن المعنى المراد.	يعبر بصوته عن المعنى المراد بدقة.	يعبر أحيانًا عن بعض المعاني المتضمنة في المقروء.	يقرأ بطريقة واحدة نمطية، ولا يحسن التعبير بصوته عن	

			المعنى المراد.	
ينهي قراءته للنص نهاية تدريجية غير مفاجئة	ينهي قراءته للنص نهاية تدريجية تنبئ عن نهاية الموضوع.	ينهي قراءته للنص بشكل رتيب ممل.	ينهي قراءته للموضوع بصورة فجائية.	
المجموع				

بطاقة تقييم مهارة القراءة المعبِّرة

مهارات القراءة المعبرة	مستويات الأداء		
	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث
يمثل معاني علامات الترقيم.	يترجم علامات الترقيم في المقروء إلى نغمات تعبر عن المعنى.	يحسن التعبير عن بعض علامات الترقيم ويفشل في التعبير عن البعض الآخر.	يضطرب عند تمثيله صوتيًا لعلامات الترقيم ويخلط بينها.
ينوع في طبقات صوته علوًا وارتفاعًا حسبما يتطلب النص.	ينوع بين طبقات صوته علوًا وارتفاعًا حسبما يتطلبه الموقف القرائي .	يُنَوِّع بين طبقات صوته إما علوًا دائمًا أو انخفاظًا دائمًا.	يقرأ بطبقة صوتية واحدة لا يغيرها ولا ينوع فيها.
يعبِّر بصوته عن المعنى المراد.	يعبر بصوته عن المعنى المراد بدقة.	يعبر أحيانًا عن بعض المعاني المتضمنة في المقروء.	يقرأ بطريقة واحدة نمطية، ولا يحسن التعبير بصوته عن المعنى المراد.
ينهي قراءته للنص نهاية تدريجية غير مفاجئة	ينهي قراءته للنص نهاية تدريجية تنبئ عن نهاية الموضوع.	ينهي قراءته للنص بشكل رتيب ممل.	ينهي قراءته للموضوع بصورة فجائية.

المرجع

عبد الباري ، ماهر شعبان (2011) .فاعلية استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . *مجلة القراءة والمعرفة* –مصر ،(117) ، 143–184.

المعلومات الشخصية

الاسم: منى حسين عليان العونة

الكلية: العلوم التربوية

التخصص: في علم النفس التّربويّ

الهاتف: 0797963791