فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات القراءة المعبِّرة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد

أ.د/ إبراهيم محمد عطا

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية بكلية التربية – جامعة الفيوم

أ. د/ على سعد جاب الله

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية بكلية التربية – جامعة بنها

أ/ رحاب محمد عليوة

بحث مشتق من الرسالة الخاصة بالباحثة

فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات القراءة المعبِّرة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد

أ.د/ إبراهيم محمد عطا
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية
بكلية التربية – جامعة الفيوم

أ. د/ على سعد جاب الله
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية
بكلية التربية – جامعة بنها

أ/ رحاب محمد عليوة

مستخلص

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات القراءة المعبِّرة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **ولتحقيق هذا الهدف**، تم إعداد أدوات البحث ومواد المعالجة التجريبية؛ التي تمثلت فى اختبار وبطاقة تقدير لمهارات القراءة المعبِّرة، وبرنامج قائم على إستراتيجيات تعلم اللغة تضمن الإستراتيجيات الآتية: (التنظيم، التفصيل، المراقبة، التقويم، الانتباه الانتقائي، تشجيع الذات، التعلم التعاوني)، وبعد ضبط أداة البحث وحساب صدقها وثباتها، تم اختيار عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، بلغ عددها (٣٥) تلميذا وتلميذة بمدرسة فجر الإسلام– شبين القناطر– محافظة القليوبية، وبتطبيق أداة البحث ومواد المعالجة التجريبية، تمت معالجة البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي **(SPSS-14)**، حيث استخدم اختبار **(ت)** للمجموعة الواحدة ذات القياس القبلي و البعدي، ومربع إيتا، **وأوضحت النتائج** وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة المعبِّرة (ككل) وفي كل مهارة على حدة لاختبار القراءة المعبِّرة قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة، وقد أوصى البحث بضرورة استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة فى تنمية مهارات الطلاقة والكفاءة القرائية عامة، والأداء القرائي الشفهي خاصة.

أولاً: المقدمة والإحساس بالمشكلة:

تُعدُّ اللغة أداة الاتصال بين أفراد المجتمع بممارسة مهاراتها الأربعة من: قراءة واستماع وتحدث وكتابة، إذ تتوزع هذه المهارات بين طرفي عملية التواصل: المرسل والمستقبل، فيستخدم الفرد مهارة أو أكثر، لتحقيق التواصل مع الآخرين، والتعبير عن نفسه.

والقراءة نشاط تواصلي مركب، يقوم على التواصل بين الكاتب والقارئ من جانب، وبين القارئ والمستمع من جانب آخر، فالقارئ مرسل ومستقبل في آن واحد، بل إن القراءة شراكة بين ثلاثة أطراف: القارئ والمستمع والنص المقروء، ولكل من الثلاثة حقه؛ حتى يصل المقروء إلى المستمع ويفهمه بأجمل صورة وأحسن إيقاع.

فالقارئ لابد له من فهم المعاني والأفكار في المقروء، ليتمكن من إيصالها للآخرين، وإحداث تفاعل بين القارئ والمستمع والمقروء بإبراز المعاني، بإيقاع حسن وصورة واضحة، لذا فهو يحتاج إلى قراءة معبِّرة عن المعنى. **(على سامي، ناصر محمود،٢٠١٢: ٤٢٥)**

والقراءة المعبِّرة قراءة تظهر معاني النص بتوظيف الظواهر الصوتية، واستخدام الجوانب الإيقاعية من: (النبر والتنغيم والتلوين الصوتي)، هذه الظواهر الصوتية، تشكل الإيقاع الذي يبرز حسن التعبير عن المعاني المتضمنة في النص مثل: الفرح والحزن والغضب.

(أحمد فؤاد، ٢٠٠٠: ١٣٥)

وتهدف القراءة المعبِّرة إلى جذب المستمع وشد انتباهه، وإعطائه القدرة على المتابعة والإنصات وإبعاد الملل عنه، كما أنها وسيلة لزيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم وجذبهم للآخرين والتأثير عليهم، وتنمية التذوق الأدائي للكلمات والأساليب والتعبيرات المتضمنة في المقروء، من خلال التنغيم الصوتي المناسب لأساليب الاستفهام والتعجب والنفي والدعاء والرجاء.

(فاتن حسنى، ٢٠٠٠: ٢٥)

ونظرًا لأهمية القراءة المعبِّرة، فقد اهتمت العديد من الدراسات بتحديد خصائص القراءة المعبِّرة ومهاراتها وتقويم وتنمية هذه المهارات، سواء كانت مكونًا مهمًا من مكونات الطلاقة القرائية، أو أساسًا رئيسًا لمهارات الإلقاء، ومن هذه الدراسات: دراسة **فدوى عادل (١٩٩٨)،(فاتن حسنى، ٢٠٠٠)، (رائد محمود، ٢٠١٠)، (ماهر شعبان، ٢٠١١)، (محمود سليمان، ٢٠١٢)، (فاطمة محمد، ٢٠١٢)، (على سامي، ناصر محمود، ٢٠١٢)، (منتصر صلاح، ٢٠١٥)**

وبالرغم من أهمية القراءة المعبِّرة، وما بذل من اهتمام بها، إلا أن الدراسات التي أجريت مثل: دراسة **حنان سليمان(٢٠٠٨: ٢٢٣)، (ماهر شعبان، ٢٠١١: ١٦٩)، (Hegazy,2012)، (El –Bassuony, 2016)** أثبتت أن التلاميذ يعانون– بشكل عام –

من ضعف في مهارات القراءة المعبِّرة، وقد ظهر هذا الضعف في قصور التلاميذ في: (القراءة بصوت واضح متنوع، وقراءة الكلمات تعكس وعيهم بدلالاتها، ومراعاة مواطن الوصل في النص المقروء والوقفة الصحيحة في المكان المناسب، وتقمص شخصية كاتب النص، والنبر على الكلمات المفسِّرة للمعنى، والتنويع في طبقات الصوت ارتفاعا وانخفاضا، والتنغيم الصوتي بما يتناسب مع الأساليب اللغوية المختلفة)، وأوصت تلك الدراسات باستخدام إستراتيجيات حديثة فعَّالة لتنمية مهارات القراءة المعبِّرة.

وتُعدُّ إستراتيجيات تعلم اللغة من الإستراتيجيات الفعَّالة التي تسهم في تعلم اللغة وتجعل عملية تعلم اللغة أكثر إمتاعًا وذاتية وقابلية لأن تطبق في مواقف التعلم الجديدة.

فهي أداة تحقق استقلالية التلميذ في تعلم اللغة بثقة أكثر، وتيسِّر له عملية اكتسابها وتوظيفها، وتزيد من خبراته اللغوية، وتحسن الأداء اللغوي لديه، وتحقق له مستوى مرتفعًا من الكفاءة اللغوية، بممارسة اللغة في سياق ذي معنى، ومشاركته الفعلية في مواقف تحقق له التواصل الفعلي من الآخرين. **(ربيكا أكسفورد،١٩٩٦: ٣١)**

ولما كان لإستراتيجيات تعلم اللغة دورها البارز في تعلم واكتساب اللغة، فقد اهتمت العديد من الدراسات بتطبيقها في ميدان تعليم اللغة العربية بأوجه مختلفة، من هذه الدراسات: دراسة **ماهر شعبان (٢٠١١)**، **(فاطمة محمد،٢٠١٢)**، **(سليمان حموده،٢٠١٤)**، ونظرًا لهذه الأهمية، وهذا الاهتمام، فقد اهتمت الدراسة الحالية باستخدام إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات القراءة المعبِّرة.

ثانيا: تحديد المشكلة:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في تدني مستوى أداء التلاميذ لمهارات القراءة المعبِّرة، وقد يرجع السبب في ذلك إلى الافتقار إلى استخدام إستراتيجيات حديثة فعَّالة لممارسة واكتساب هذه المهارات، الأمر الذي يظهر الحاجة إلى استخدام إستراتيجيات تعليمية تعلمية، يمكن من خلالها تنمية هذه المهارات.

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- ما مهارات القراءة المعبِّرة المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٢- ما البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات القراءة المعبِّرة؟

٣- ما فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات القراءة المعبِّرة؟

رابعاً: حـــدود البحـــث:

يقتصر البحث الحالي على:

- **بعض مهارات القراءة المعبِّرة الأكثر أهمية وفق معيار الأهمية النسبية لآراء الخبراء والمحكمين**؛ حيث يصعب على أيّ برنامج تنمية جميع المهارات.
- **تلاميذ الصف الأول الإعدادي**؛ حيث يكون التلميذ قد اكتسب مهارات القراءة الأساسية في المرحلة الابتدائية، ويمكن تنمية مهارات القراءة المعبِّرة لديه.
- **بعض إستراتيجيات تعلم اللغة المناسبة لمهارات القراءة المعبِّرة وطبيعة التلاميذ**؛ حيث إن الموقف التعليمي لا يمكن استخدام جميع الإستراتيجيات فيه ، ولا توجد إستراتيجية تعليمية تصلح لجميع المواقف التعليمية.

خامساً: مصطلحـــات البحـــث:

يلتزم البحث بالتحديد الإجرائي للمصطلحات على النحو الآتي:

١- **إستراتيجيات التعلم:** هي إجراءات وأنشطة وأداءات، يقوم بها المتعلم محاكيا المعلم، لتنمية مهارات القراءة المعبِّرة.

٢- **برنامج إستراتيجيات تعلم اللغة:** مخطط إجرائي يتضمن: (الأهداف، والمحتوى القرائي، والإستراتيجيات، والأنشطة التعليمية والتقويمية).

٣- **القراءة المعبِّرة Expressive Reading:** هي قدرة التلميذ على القراءة الشفهية الإيقاعية، التى ينسجم فيها الصوت مع المعني، بتوظيف الظواهر الصوتية مثل:(النبر ،التنغيم).

سادساً: إجـــراءات البحـــث:

تسير الإجراءات وفقًا للخطوات الآتية:

١- تحديد مهارات القراءة المعبِّرة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وذلك من خلال:

- دراسة الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات المرتبطة بالقراءة المعبِّرة.
- دراسة أهداف القراءة المعبِّرة في المرحلة الإعدادية، واستطلاع آراء الخبراء.
- حصر المهارات فى استبانة، وصياغتها إجرائيا، لعرضها على المحكمين وضبطها.

٢- بناء برنامج قائم على إستراتيجيات تعلم اللغة، لتنمية مهارات القراءة المعبِّرة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ويتم ذلك من خلال:

أ) تحديد أسس البرنامج في ضوء إستراتيجيات تعلم اللغة، وذلك من خلال:

- ما تم التوصل إليه في الإجراء الأول.
- الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات المرتبطة بإستراتيجيات تعلم اللغة.

ب) تحديد معايير بناء البرنامج، وذلك في ضوء الأسس السابقة التي بني عليها البرنامج، وتتمثل هذه المعايير في:

- معايير خاصة بالأهداف العامة والخاصة للبرنامج.
- معايير خاصة باختيار محتوى البرنامج وتنظيمه.
- معايير خاصة باستراتيجيات تدريس البرنامج والوسائل والأنشطة التعليمية.
- معايير خاصة بأساليب تقويم البرنامج.

ج) تحديد مكونات البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات القراءة المعبِّرة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وذلك عن طريق:

- تحديد الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج.
- تحديد المحتوى القرائي الذي سيتم تدريس البرنامج من خلاله.
- تحديد الإجراءات والأنشطة القرائية المناسبة لمهارات القراءة المعبِّرة.
- تحديد أساليب التقويم المناسبة لمهارات القراءة المعبِّرة.
- إعداد دليل المعلم لتطبيق برنامج إستراتيجيات تعلم اللغة.
- إعداد كتيب التلميذ لتنمية مهارات القراءة المعبِّرة باستخدام إستراتيجيات تعلم اللغة.

٣- بيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات القراءة المعبِّرة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وذلك كما يلي:

- إعداد اختبار وبطاقة تقدير لتقويم مهارات القراءة المعبِّرة، وضبطهما.
- اختيار مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- تطبيق اختبار القراءة المعبِّرة على عينة البحث قبليًا.
- تطبيق برنامج إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات القراءة المعبِّرة.

- التطبيق البعدي لاختبار القراءة المعبِّرة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٤- رصد البيانات ومعالجتها إحصائيا.

٥- تحليل النتائج وتفسيرها.

٦- تقديم التوصيات والمقترحات.

ثامنًا: أهميـــة البحـــث.

تبرز أهمية البحث فيما يمكن أن يسهم به لكل من:

١- **مخططي مناهج اللغة العربية ومطوريها:** حيث يُقدِّم هذا البحث مدخلاً جديدًا، يُسهم في تنمية مهارات اللغة، ويمكن تضمينه عند تصميم وبناء مناهج اللغة العربية على مستوى جميع المراحل الدراسية، وقائمة بمهارات القراءة المعبِّرة، يمكن الاستفادة منها في إعداد برامج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية.

٢- **المعلمين والموجهين:** حيث يُقدِّم هذا البحث أداة لتقويم مهارات القراءة المعبِّرة، ودليل عمليّ لمعلمي اللغة لتنمية القراءة المعبِّرة، كبعد يحقق مستوى الطلاقة والكفاءة القرائية.

٣- **التلاميذ:** حيث يقدم البحث برنامجا تعليميًا تعلميًا، يقوم على توظيف المحتوى القرائي وإستراتيجيات تعلم اللغة؛ لتنمية مهارات القراءة المعبِّرة، ما يحقق الاستقلالية القرائية.

٤- **الباحثين في مجال تعليم اللغات:** فتح المجال لإجراء مزيد من الدراسات لتنمية مهارات اللغة باستخدام المدخل المعرفي الأكاديمي، وإعداد برامج تعليمية تعلمية حديثة.

وفيما يلي عرض تفصيلي لمتغيرات البحث فى المحاور الآتية:

المحور الأول: الإطار النظري: (القراءة المعبِّرة، وإستراتيجيات تنميتها):

أولا: القراءة المعبِّرة وأهميتها: Expressive Reading

تُعدُّ القراءة المعبِّرة " قراءة شفهية توضح قدرة القارئ على تفسير معنى ما يقرأ، والتعبير عنه، والإحساس به والتفاعل معه أثناء القراءة باستخدام النبر والتنغيم والوصل وإعادة صياغة الكلمات في النص كمتحدث اللغة. **(Richard,2000:544)**

فهي" القدرة على قراءة النص بسلاسة وجهد أقل وتعبير وصياغة حسنة، وإظهار للملامح الصوتية من: (النبر، التنغيم، والإطالة، الوقف). **(Brezntize,2006:51)**

وتتميز القراءة المعبِّرة بأنها أداء قرائي، يُحدث نوعا من التغيير في مقام الصوت، كمؤشر على فهم وإدراك **Perceptively** المقروء، فعند إظهار القارئ الصوت أو النغمة المناسبة للمعنى، فإنه يُقدِّم الدليل على الفهم والتفسير واستنتاج المعاني من النصوص المكتوبة، ونقلها إلى المستمع شفهيا، مثل: الموسيقار الذي يُفسِّر ويستخرج المعنى من النوتة الموسيقية بالتعبير والتأكيد والتغيير في نغمة ومستوى الصوت.

(McKenna, Stahl, 2003:72-73), (Rasiniski, 2004:4)

كما أنها إحدى مهارات الطلاقة القرائية، التى توضح كفاءة القارئ فى الترميز الصحيح للكلمات، وتركيب المعنى المناسب للمقروء، مما يُعدُّ مفتاحا لتحسين القراءة بكفاءة، ويجعل التلميذ يزداد متعته القرائية، لامتلاكه مهارات الإيقاع والتناغم الصوتي.

(Hudson, Lane, Pullen, 2005:707)

ونظرا لأهمية القراءة المعبِّرة، فقد أجريت العديد من الدراسات التى اهتمت بتقويم وتنمية هذه المهارات، وفيما يلي عرض لأهم هذه الدراسات للاستفادة منها:

- دراسة **كوهن، وجسي، وميادا (Cohen, Josee, Mayada, 2001)** اهتمت بدراسة أثر القراءة المعبِّرة على فهم النص، واستخدمت مجموعتين تجريبيتين؛ **مجموعة أولى:** تقرأ النص شفهيًا بثلاثة أنماط صوتية: (صوت روتيني، وصوت عادي، وصوت متنوع)، **ومجموعة ثانية:** يُقدَّم لها النص مكتوبا، ويطلب منها قراءة النص وفق علامات الترقيم، وقد أثبتت الدراسة تحسن مستوى الفهم في المجموعتين نتيجة لاستخدام خصائص الأداء المعبِّر.
- ودراسة **هيونج، وشن (Hung, Chen, 2004)** اهتمت هذه الدراسة بتحديد العلاقة بين القراءة الشفهية المعبِّرة والفهم القرائي لدى متعلمي اللغة الأجنبية في مدارس المرحلة الابتدائية، وقد اعتمدت هذه الدراسة على مقياس طلاقة القراءة الشفهية **(NAEP)** واختبار الفهم القرائي على عينة من التلاميذ بلغ عددهم (٢٦١) تلميذا من المرحلة الابتدائية، وقد أثبتت الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين الخصائص الصوتية المعبِّرة والفهم القرائي.
- دراسة **ملر، وشنفل جل (Miller,Schawanenflugal,2006)**اهتمت بمعرفة أثر الجمل المعبِّرة على الدقة والسرعة القرائية، وبتحليل مهارات القراءة الشفهية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وجد أن التلاميذ المتميزون بالسرعة والأداء المعبِّر، ارتفع مستوى الفهم لديهم.

- أما دراسة **والي، وهنسن (Whalley, Hansen, 2006)** فقد اهتمت بتحديد العلاقة بين القراءة المعبّرة والقدرات القرائية، وبتحليل القدرات القرائية لدى(٨١) تلميذا في الصف الرابع من حيث: (الوعي الصوتي، الاسترجاع، التنبؤ، الدقة القرائية) على مستوى الكلمة والجملة والفقرة، وتوصلت الدراسة إلى أهمية القراءة المعبِّرة في تنمية القدرة على القراءة بطلاقة، وأن التلقائية وطلاقة التعرف على الكلمات والجمل مؤشر للفهم القرائي.
- ودراسة **ميلر، شون فلجل (Miller, Schanwflugal, 2008)** اهتمت بمعرفة العلاقة بين مهارات الدقة القرائية والفهم القرائي والقراءة المعبّرة لتلاميذ الصف الثاني والثالث الابتدائي، وتوصلت إلى أن القراءة المعبِّرة مؤشر واضح لمهارات الفهم، ووجود علاقة بين التشفير السريع والقراءة المعبِّرة.
- ودراسة **يلدز، وآخرون (Yildiz,et.al,2009)** استهدفت تقويم القراءة الشفهية المعبِّرة عن لتلاميذ الصف الرابع بأنقرة، وطلب منهم قراءة قطعة في مستواهم مع تسجيل الفيديو، وتحديد الأخطاء القرائية وعدد الكلمات المقروءة في الدقيقة الواحدة مع تقويم الفهم القرائي والخصائص المعبِّرة للقراءة، ولوحظ أن(٤٠%) من التلاميذ لديهم صعوبات في مهارات القراءة المعبِّرة، ويوجد علاقة إيجابية فعَّالة بين القراءة المعبِّرة والمعدل القرائي، وأوصت باستخدام الأنشطة التي تنمي القراءة المعبِّرة.

ومن ثم فإن الإيقاع والتناغم للأصوات والنبرات وللتراكيب اللغوية من الخصائص المميزة لمهارات القراءة المعبِّرة، فهي محل اهتمامنا الآتي:

ثانيًا: خصائص القراءة المعبِّرة ومهاراتها:

إذا كانت القراءة المعبِّرة قراءة محققة للمعنى بتعبير وأداء حسن للمقروء، فالمعنى يتشكل بالتركيب والبنية والصوت والدلالة، فهذا لا يتحقق إلا بالجوانب الإيقاعية التي لها أثر في تحقيق المعنى في نفس المتلقي وأذنه، هذه الظواهر الصوتية تحقق الانسجام اللفظي للمقروء بالتركيب بين الصوت والمعنى، وقد حددت سمات وملامح القراءة المعبِّرة في الظواهر الصوتية الآتية: **(Goffman, 2004:112)، (كمال زعفر،٢٠١١: ١٠٢-١١٩)**

أ) النبـــــر Stress:

هو أحد الفونيمات الثانوية التي لها دور في مبنى الكلمات ومعناها، بتقوية صوت معين في الكلمة، أو الضغط على مقطع معين، ليرتفع عن غيره من أصوات الكلمة بعامل الضغط، فيصبح أكثر وضوحًا في النطق من غيره لدى السامع. **(عاطف فضل،٢٠١٣: ١٤٥)**

وقد قسِّم النبر إلى: **(عاطف فضل،٢٠١٣: ١٤٨-١٤٩)،(يوسف عبد الله،٢٠١٦)**

- **نبر الكلمة:** هو الضغط على الكلمة، إذا كانت من مقطع واحد، مثل: (لم، قد،لا)، وإن كانت أكثر من مقطع، فإن الضغط يكون على المقطع الثالث، **وقسِّم نبر الكلمة إلى:**
  - **نبر الشدة:** هو الضغط النسبي على مقطع دون غيره، وتعود دلالته إلى فونيمية النبر.
  - **نبر الطول:** هو الضغط على أحد أصوات المقطع، وتعود دلالته إلى التعبير عن الانفعال أو الدهشة أو التأكيد، أو وصف معاني الكلمات، وينقسم إلى:
    - **نبر الطول في الصوائت:** هو إطالة زمن النطق بالصوائت، مثل: تطويل الألف في (رائع) أو الواو في (هدوء) تعبيرًا عن غرض كلامي معين، وقد ورد مسميات أخرى لهذا النوع هي: (الإشباع)، (المد)، (الإطالة).
    - **نبر الطول في الصوامت:** هو إزالة زمن النطق بالصامت، مثل: تطويل الحاء في (تحفة) أو الدال في (مدهش) تعبيرًا عن غرض كلامي معين.
- **نبر الجملة:** هو الضغط على كلمة معينة للاهتمام بها والتأكيد عليها ونفي الشك عنها بين القارئ والسامع، فبعض الكلمات لها نبرات لغوية وفق هدف القارئ.
- **النبر الانفعالي:** هو الضغط على كلمة أو جزء منها لتوضيح الانفعالات والمشاعر.

ب) التنغيـــــم: Intonation

هو عنصر موسيقى يبدو في ارتفاعات أو انخفاضات أو تنويعات صوتية، تُمثِل درجة التوافق بين النغمات الداخلية التي تصنع كلا متناغم من الوحدات. **(أحمد كشك،٢٠٠٦:٥٣)**

وتختلف درجات التنغيم وتتعدد صوره باختلاف الجمل، فقد تكون نغمة الصوت مرتفعة، وقد تكون هابطة، وقد يكون التفسير بالصعود ثم الهبوط، أو الهبوط ثم الصعود، وقد تكون ثابتة ليست مرتفعة ولا هابطة، كل ذلك بدرجات متفاوتة وصور مختلفة، ويمكن حصر نغماته التنغيم وصوره في: **(كمال بشر،٢٠١٢:٨٠)، (عبد الرازق حسين،٢٠١٤: ١٥٢-١٥٣)**

- **نغمة صاعدة Rising Tone:** هذه النغمة القوية للجمل، تصاحب الانفعال والتعجب والاستفهام والاختصاص والنداء والعواطف المثيرة، مثل: الخطب الحماسية الوطنية.
- **نغمة هابطةFalling Tone** : ينخفض الصوت إلى درجة التعبير الهامس، وتكون في حالات الإحباط واليأس، والجمل المعبِّرة عن الحزن والتقرير وفعل الأمروالاستفهام بأين.

- **نغمة صاعدة هابطة:** وتظهر في الجمل المشددة والمؤكدة، كالتشديد والتأكيد في حالة الإثبات، فالتشديد على كلمة بعينها يدل على ما يعنيه المتكلم، فردك على من أنكر أنه فعل فعلاً مشينًا، فتقول له مشددًا ومركزًا ومؤكدًا على كلمة بعينها كأن تقول: (أنت من قام بالعمل) فعندما تضغط على حروف (أنت) فأنت تؤكد فعله وقيامه بهذا العمل.
- **نغمة هابطة صاعدة:** هو تضييق ما بين أعلى نغمة وأدناها، كعبارات التمني والترجي، والأسف والتحسر، والعتاب.
- **نغمة ثابتة أو مستوية:** أي ليست صاعدة أو هابطة، هي التي يبدأ بها القراءة، ويستمر في مستواها دون انفعال. وتكون عند القراءة الطبيعية البعيدة عن المؤثرات الأخرى مثل: العبارات الشارحة والموضحة، وعبارات التسليم والاعتراف، وعبارات الحديث العلمي التي لا ترتبط بالعاطفة، وغير ذلك من العبارات التي تتسم بالهدوء والبعد عن الانفعال.

ج) التتـــابـــع: Duration

يـرتبط هـذا المصـطلح بالمصـطلحات الآتيـة: (التـزمين، الاسـتمرارية، السلاسـة **Smoothness)**، فهو من العناصر الأدائية التي تشير إلى إعطاء كل حرف ما يستحقه من المدة الزمنية، وتقديم المادة اللغوية المقروءة وصلة واحدة بسرعة مناسبة لطبيعة المقروء وحال المستمعين، فهي السرعة التي ينطق بها الكلمات، أو الجمل، أو العبارات، وقد تكون سريعة أو بطيئة أو متوسطة، بناء على المواقف والظروف وغيرها من المؤثرات، مثال: القراءة السريعة لبعض الكلمات للفت انتباه المستمعين إلى القضايا المرتبطة بالمعنى.

(كمال زعفر،٢٠١١: ١١٢- ١١٥)، (منتصر صلاح،٢٠١٥:٨٥)

ويـرتبط تتـابع النطـق للكلمـات والجمـل، بمواضـع الوصـل والفصـل، ومواضـع وصـل الكلمـات بعضـها بـبعض بمـا يتناسـب مـع الـنص المقـروء دون توقـف، هـي: (الجـارمع المجرور)،(المضـاف والمضـاف إليـه)،(الفعل والفاعل والمفعول بـه)، (النعت والمنعوت)، (أداة النـداء بالمنادي)،(المبتـدأ والخبـر)، (الصـلة والموصـول)، (البـدل والمبـدل منـه)، (العطـوف والعطـوف عليـه)،(همزة الوصـل مـع الكلمـة السـابقة لهـا)، والتراكيـب المكونـة مـن الأدوات مثـل: (أدوات الاستثناء مع المستثنى، وأدوات النفي والاستفهام مع ما تدخل عليه).

(فدوى عادل،١٩٩٨:٢٣)، (إيمان عبد الفتاح،٢٠٠٨:٢٠)، (رائد محمود،٢٠١٠:٣٤)

أما الفواصل الصوتية **Pauses**، هي نوع من السكون، يفصل بين مجموعة صوتية وأخرى، وقد يفصل بين صوت وآخر أو بين كلمة وأخرى، أو بين جملة وأخرى، ويرتبط ارتباطًا وثيقًا مع المعنى المراد توصيله للسامع، وقواعد اللغة، ومواضع الفصل في اللغة العربية، تحددها علامات الترقيم، وهى الوقف عند: النقطتين الرأسيتين والنقطة، والاستفهام والتعجب، هذه الفواصل كلها ذات دلالات في صحة الأداء الصوتي وتجويده، وفي التحليل النحوي والدلالي للتراكيب، ويتطلب التوقف عند هذه العلامات أداءً قرائيًا محددًا، ييسِّر إفهام الآخرين المعنى، ويساعد المتلقي على تحديد المعنى أو جزء منه.**(كمال بشر، ٢٠٠٠: ٥٥٣)، (نجاة على،٢٠٠٨: ١٤٩)،(إيمان عبد الفتاح،٢٠٠٨: ٢١)، (رائد محمود،٢٠١٠: ٣٥)**

ومن ثم فإن الظواهر الصوتية؛ كالنبر والتنغيم والإشباع والإظهار والترقيق والتفخيم والمد والإيقاع والوقف والوصل والسرعة، تُحقق الانسجام اللفظي للمقروء بالترابط بين الصوت والمعنى، لنقل المعنى من القارئ إلى المستمع، وتحقق التفاعل بين المستمع والمقروء، وتُقدِّم الدليل على فهم القارئ للنص وإفهامه إلى الآخرين، فهذا هو هدف القراءة المعبِّرة.

إذا كانت القراءة المعبِّرة هي الدليل على فهم القارئ واستيعابه النص، والمكون الحاسم للنجاح القرائي، فقد حددت بعض الدراسات مهارات القراءة المعبِّرة التي يجب أن يكتسبها التلاميذ كمقياس للطلاقة القرائية، تتمثل في: **(فدوى عادل،١٩٩٨: ٢٢-٣٦)، (فاتن حسني،٢٠٠٠: ١٧)،(إيمان عبد الفتاح ،٢٠٠٨: ٢٠-٢٥)، (رائد محمود،٢٠١٠: ٨١)، (El -Garawany, 2010: 124)، (Hegazy, 2012:216)، (ماهر شعبان ٢٠١٦: ١٨٤)**

- التمييز الصوتي بين الحركات الطويلة والقصيرة.
- التمييز الصوتي بين السوابق واللواحق.
- التمييز الصوتي بين التضعيف والتنوين.
- التركيز والتشديد على الأصوات المضعفة والمفخمة.
- إشباع أصوات الهجاء والممدود وفقا لنوع المد.
- الضغط الصوتي على لواحق الكلمات من: (ألف الاثنين- واو الجماعة- ياء المتكلم).
- التمييز الصوتي بين همزة القطع وألف الوصل.
- التمييز الصوتي بين تاء التأنيث والتاء المتحركة في آخر الفعل.
- تقديم الصورة الصوتية لأحرف الهجاء دون ترقيق أو تفخيم أو إطالة.

- تجميع الكلمات في وحدات ذات معنى.
- الترجمة الصوتية لعلامات الترقيم .
- التعبير عن شخصية الكاتب وعواطفه وانفعالاته ووجهة نظره.
- استخدام النغمة الممثلة للحالة النفسية للكاتب من: (الحزن، الغضب، الخوف).
- استخدام التعبير الحقيقي وإيماءات الجسد وحركاته أثناء قراءة النص بفاعلية.
- النبر على الكلمات المهمة في النص.
- الصوت الواضح المعبِّر عن المقروء.
- التعبير الصوتي عن المعاني المتضمنة في النص.
- تلوين الأداء الصوتي وفقًا للأساليب والتعبيرات المتضمنة في النص.

وفي ضوء ذلك يمكن تحديد مهارات القراءة المعبِّرة للبحث الحالي، فيما يلي:

- يقرأ الكلمات إثر بعضها البعض بانسيابية واسترسال.
- يقرأ الكلمات والجمل دون توقف.
- يقرأ الكلمات في وحدات تامة المعنى وفقًا لعلامات الترقيم.
- يُنوِّع طبقات الصوت ارتفاعا وانخفاضا.
- يُحسن الوقف والوصل عند اكتمال المعنى ونهاية الجملة.
- يُنغِّم صوتيا الكلمات والأساليب بما يناسب المعنى المقروء.
- يُظهر النبر على الكلمات المفسِّرة للمقروء.

ثالثًا: تقويم القراءة المعبِّرة: Expressive Reading Assessment

يعتمد على تقويم مهارات القراءة المعبِّرة في تقييم مجمل الأداء القرائي لمهارات الطلاقة القرائية، كما أنه يُمثِّل عاملا رئيسا في تنمية الكفاءة القرائية التفسيرية، فيعتمد عليه المدرس في تدريب التلاميذ للوصول إلى المستويات العليا من الأداء القرائي المعبِّر، كما يساعد التلاميذ على تقييم أنفسهم وتطوير قدراتهم القرائية. **(Rasinski, 2004:14)**

وتتميز عملية تقويم القراءة المعبِّرة، بأنها بسيطة جدًا يمكن قياسها بملاحظة القراءة الجهرية للتلميذ لنص قرائي كامل ذي معنى، يستمع إليه المعلم أو شخص آخر مع تسجيل قراءته الشفهية لنص أو اثنين، وفي نهاية القراءة – يتم تحليل قراءة التلميذ بالمقاييس الوصفية للطلاقة التعبيرية، ويُحدد المعلم مستوى الطالب ومدى تناسب قراءته مع معدلات القراءة التعبيرية من الصياغة والتعبير. **(Rasinski, 2003:172)**

وإذا كانت القراءة الشفهية المعبِّرة عملية معقدة، فإن الاعتماد على المقاييس الكيفية للاستدلال، وقياس مستويات ومعدلات القراءة المعبّرة لدى التلاميذ بالمقاييس الوصفية للطلاقة التعبيرية أمر غير موضوعي، لذا تم تطوير الأساليب والمقاييس التي تساعد المعلم في القياس الموضوعي، وذلك باستخدام مقاييس كمية، **من هذه المقاييس:**

أ) مقياس الطلاقة القرائية: Fluency Scale

قدمت رابطة القراءة الوطنية للتقدم التعليمي(*) **(NAEP)** نموذجا متدرجا لقياس الطلاقة القرائية، كبرنامج تقويمي، يهتم بتقويم التلاميذ دوريا في التحصيل الأكاديمي لمجالات المناهج، وقد طوَّر هذا النموذج **بنل، وزملاؤه (Pinnel, et, al. 1995)**، واستخدم لتسجيل الأداء القرائي كاملا، والتمييز بين القارئ الطلق وغير الطلق وفق خصائص القراءة المعبِّرة، وقد تكون من أربعة مستويات، يُمثل المستوى الأول والثاني القارئ غير الطلق، والمستوى الثالث والرابع القارئ الطلق، ويتميز هذا المقياس بأنه مقياس بسيط وسريع ومتكامل، يكشف التقدم فى مهارات القراءة المعبِّرة فى وقت قصير. **(McKenna, Stahl, 2003:73)**

ب) مقياس الطلاقة القرائية متعدد الأبعاد: Multidimensional Fluency Scale

على الرغم من مزايا أسلوب تقويم القرائية التعبيرية السابق، إلا إنه كان لابد من أسلوب أكثر دقة، فقدَّم **راسينسكي، زوتل** مقياسا، يتضمن كافة الأساليب القرائية التي يستخدمها القراء، لتقييم الطلاقة القرائية التعبيرية في أربعة أبعاد هي: (الصياغة، السلاسة، النمط الصوتي، معدل السرعة). **(Zutell, Rasinski,1991:215), (Rasinski,2004: 19)**

وجدير بالذكر أنه سيتم الاستفادة من المقياسين السابقين في إعداد بطاقة تقدير مهارات القراءة المعبِّرة.

ومن العرض السابق للأدبيات والدراسات التى تناولت القراءة المعبِّرة، فإنه يمكن الاستفادة منها في:

- تفسير أهمية القراءة المعبِّرة، فهي إحدى المهارات التى تعتمد عليها الطلاقة القرائية في التعبير عن المعنى المقروء، **ما يؤكد فكرة البحث الحالي، وعلى ضرورة تنميتها.**
- بناء قائمة المهارات، والاختبار وبطاقة التقدير، لتقويم مستوى أداء التلميذ لهذه المهارات.

(*) **National Assessment of Educational Progress**

- تحديد العديد من الإستراتيجيات والبرامج الفعَّالة، لتنمية مهارات القراءة المعبِّرة، وأهمها إستراتيجيات تعلم اللغة.

هذا وقد انتهيت من المتغير الأول، فأنتقل لعرض متغير البحث الثاني، ألا وهو:

المحور الثاني: إستراتيجيات تعلم اللغة وتوظيفها في تنمية مهارات القراءة المعبِّرة:

أولاً: إستراتيجيات تعلم اللغة، وأهميتها:

عُـرِّفت إستراتيجيات تعلم اللغة تعريفات متعددة، ومن أوائل هذه التعريفات أنها: " الإجراءات والسلوكيات التي يستخدمها التلاميذ لتساعدهم على الفهم والتعلم واكتساب معلومات عن اللغة ". **(Chamot, O'Malley,1995:325)**

كما عُـرِّفت: بأنها العلميات العقلية التي يختارها المتعلم بشكل واعٍ ودائم، للقيام بأنشطة تُعزز تعلمه للغة، وتُنظم جهوده أثناء تطبيق اللغة بشكل أفضل. **(Cohen,1998:4)**

وتتسم إستراتيجيات تعلم اللغة بالتنوع، فهي تناسب ميول جميع التلاميذ، بما يؤثر على دافعية المتعلم وحالته الانفعالية، وطريقته في اختيار المعلومات وتنظيمها ودمجها بصورة مباشرة وغير مباشرة، ويحقق الكفاءة الاتصالية في تعليم وتعلم اللغة.

وتتطلب تفاعلاً من المتعلم واستخدام اللغة في سياقات ذات معنى، كما أنها تزيد من أدوار المعلم ليصبح موجهًا، ومساعدا، ومنظما، لتعلم طلابه بتدريبهم على الإستراتيجيات ليصبحوا مستقلين معتمدين على أنفسهم، متحملين مسئولية تعلمهم.

(ربيكا أكسفورد،١٩٩٦: ٢٣)

وإذا كانت إستراتيجيات التعلم عمليات عقلية وأنشطة، تساعد في تحقيق أهداف التعلم بوعي، فتسهل الفهم والاحتفاظ بالمهارات والمفاهيم الجديدة، فإن التعلم وفق إستراتيجيات تعلم اللغة، يستند إلى أربعة أسس رئيسة هي: **(حسين محمد،٢٠٠٧: ٢١٠-٢١١)**

- **نشاط المتعلم العقلي:** تنظيم الطالب للمعلومات الجديدة وربطها بالمعرفة الموجودة لديه بمزيد من الصلات المعرفية للمساعدة على الفهم، يتوقف على نشاط الطالب.
- **إمكانية تدريس الإستراتيجيات:** الإستراتيجيات يمكن أن تُعلَّم، وتُقدَّم الممارسة التي تجعل التلاميذ يتعلمون أكثر فاعلية من التلاميذ الذين ليس لديهم أي خبرة عن الإستراتيجيات.

- **نقل إستراتيجيات التعلم لمهام جديدة:** تَعوُّد التلاميذ على استخدام إستراتيجيات التعلم، تجعلهم يستخدمونها في المهام الجديدة المماثلة لأنشطة التعلم.
- **تعلم اللغة أكثر فاعلية مع إستراتيجيات التعلم:** حيث إن إستراتيجيات تعلم اللغة متماثلة ومتشابهة جدًا مع إستراتيجيات تعلم المحتوى، فالمزج بين تعلم اللغة والمحتوى في مهام التعلم تجعلهما عملية واحدة، تمكن التلاميذ من تطبيق الإستراتيجيات واستبقاء المعارف والمعلومات في العقل–على حد سواء– في المعرفة التصريحية والإجرائية.

وتعتمد إستراتيجيات تعلم اللغة على النظرية المعرفية للتعلم، والعمليات العقلية التي تتوسط بين الدافع التعليمي واستجابات المتعلم، هذه العمليات تحدث داخل عقل المتعلم، وتؤدى بشكل تلقائي دون وعي من المتعلم، ودور إستراتيجيات تعلم اللغة باعتبارها أنشطة ومهارات معرفية مقصودة في المراحل الأولى من التعلم، يتحدد بإظهار ما يحدث من غير أن يعيه المتعلم أو ما يحدث بشكل غير كاف خلال المراحل الأولى للتعلم، فقد يكتسب المتعلم معلومات جديدة دون تطبيق واع (شعوري)، أو حفظ ناقص للمعلومات، أو تعلم غير ذي تأثير، فإستراتيجيات التعلم توضحه. **(Chamot, et. al,1999:33**

حظيت إستراتيجيات تعلم اللغة بمزيد من الاهتمام في كثير من الدراسات، ومن هذه الدراسات، دراسة **محمود جلال (٢٠٠١)** حيث استهدفت تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، باستخدام إستراتيجيات (التصنيف، تدوين الملحوظات،المعرفة الخاطفة للفكرة)، وتوصلت إلى وجود دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لكل مهارة على حدة لصالح التطبيق البعدي.

ودراسة **ماهر شعبان (٢٠١٣)** التي استهدفت تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام إستراتيجيات تعلم اللغة القائمة على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، وقد توصل إلى وجود فروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية في كل مهارة من مهارات الاستماع؛ مِمَّا يدل على فاعلية إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع، وأوصى باستخدام إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية اللغة.

ودراسة **سليمان حمودة (٢٠١٤)** حيث استهدفت تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ المدارس الفكرية باستخدام برنامج قائم على إستراتيجيات تعلم اللغة، وقد اختار الباحث بعض إستراتيجيات تعلم اللغة مثل: (النمذجة، التسميع، تمثيل المعنى، الممارسة الطبيعية)،

وبتطبيق البرنامج على عينة من التلاميذ، بلغ عددها (٢١) تلميذا وتلميذة، أثبت فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات التواصل الشفوي، وأوصى بضرورة استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات اللغة.

ومن العرض السابق للدراسات والبحوث والأدبيات التربوية السابقة التي تناولت إستراتيجيات التعلم، يتضح لنا ما يأتي:

- الارتباط الوثيق بين إستراتيجيات تعلم اللغة وممارستها فى تحسن مهارات اللغة، فهي تزيد من اعتماد التلاميذ على أنفسهم.
- لا يوجد إستراتيجية صالحة لكل المواقف التعليمية، والتنويع بين الإستراتيجيات ضروري لملائمة الفروق الفردية بين المتعلمين.

ثانياً: تصنيف إستراتيجيات تعلم اللغة:

صنفت إستراتيجيات تعلم اللغة تصنيفات متعددة، فلا يوجد اتفاق عام على تصنيف محدد لهذه، ومن هذه التصنيفات؛ تصنيف **(ربيكا أكسفورد،١٩٩٦:٢٣)** إلى مجموعتين أساسيتين:

أ) إستراتيجيات مباشرة Direct Strategies:

تسهم مباشرة في تعلم اللغة مثل: (المراقبة– الحفظ– الاستنتاج القرائي).

ب) إستراتيجيات غير مباشرة Indirect Strategies:

لا تشارك مباشرة في تعلم اللغة معتمدة على فرص التدريب والممارسة والتواصل اللغوي.

ولقد اهتم الباحثون بتحديد سلسلة من إستراتيجيات التعلم الفعَّالة التي يستخدمها التلاميذ في مهام اللغة، هذه الإستراتيجيات تتحد مع بعضها البعض، كعمليات تفكير وإجراءات وأنشطة وممارسات، يقوم بها الطالب لتساعده على التعلم، ومن الإستراتيجيات التى اعتمد عليها البحث الحالي: (Chamot, et. al,1999:60-64)

أ) إستراتيجيات ما وراء المعرفة Met cognitive Strategies:

وهي العمليات التنفيذية التي تعنى بقدرة الفرد على التخطيط لمهمة التعلم، وتحديد كيف تنفذ بنجاح، وتقويم التعلم، فهي تتضمن: التخطيط والمراقبة والتقويم لأنشطة التعلم، **ومنها:**

- **التنظيم Organization:** هي استحضار المعلومات التي يعرفها المتعلم عن الموضوع، وتصفح النص وتحديد أفكاره ومفرداته وأساليبه التعبيرية.
- **الانتباه الانتقائي Selective Attention** : أي الانتباه المركز على أجزاء أو تفاصيل محددة في النص، تحقق أهدافه القرائية، مثال:(الانتباه لضبط الكلمات، علامات الترقيم).
- **المراقبة Monitoring** : هي التفكير أثناء القراءة، ومراقبة القارئ لأخطائه وأخطاء الآخرين فى نطق الكلمات والقواعد الصوتية.
- **التقويم الذاتي Self – Evaluation:** هو تقويم مدى تقدمه ونجاحه فى اكتساب مهارات القراءة المعبِّرة من خلال بطاقة التقويم الذاتي، هل زاد فهمه؟، هل ما طبقه من إستراتيجيات كان فعالا ؟، هل يمكن استخدام الإستراتيجيات فى نصوص قرائية أخرى؟.

ب) الإستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategies:

هي الإستراتيجيات والعمليات المعرفية التي تربط المعلومات الجديدة بالخبرة السابقة.

- **التفصيل Elaboration** : هي استخدام الخلفية المعرفية، وربطها بالمعلومات الجديدة، وتظهر في استرجاع مهاراته السابقة وتطبيقها في نصوص جديدة .
- **التمثيل الصوتي Auditory Representation** : هو تكرار نطق الكلمات والجمل بالتنغيم الصوتي، و التدريب على الربط بين الصوت والمعنى.
- **الاستدلالات Inferences:** وتعنى تخمين القارئ لمعاني المفردات، وغرض الكاتب ومشاعره من السياق والأساليب اللغوية، وتحديد الظاهرة الصوتية التى تطبق على الأسلوب، مثال: النغمة المرتفعة أو المنخفضة.

ج) الإستراتيجيات الاجتماعية Social Strategies:

هي الأنشطة التي تسهم في ممارسة اللغة بتحقيق أهداف التعلم التعاوني والتغذية الراجعة.

- **التعلم التعاوني Cooperation:** هو تعاون التلميذ مع زملائه في الفصل في تكرار قراءة النص جماعيا، لتحقيق أهداف القراءة المعبِّرة، والحصول على تغذية راجعة عن القراءة المثلى، وتحديد مواطن القوة والضعف لدى بعضهم البعض.
- **تشجيع الذات Self – Talk:** هي التفكير الإيجابي حول القراءة المعبِّرة، وطمأنة النفس وتخفيف القلق، وتشجيع النفس على الممارسة بطرح بعض العبارات التشجيعية على

نفسه، مثل: لقد أحسنت القراءة، لقد تقدمت، وتنمية إحساسه بكفاءته القرائية، وأنه قادر على القراءة ومواجهة الآخرين والتأثير فيهم.

وبذلك فإن إستراتيجيات تعلم اللغة، تؤكد على التكامل والوظيفية في ممارسة مهارات اللغة في مواقف حقيقية تتناسب مع إمكانياتهم وقدراتهم كوحدة واحدة مترابطة بعلاقات تأثير وتأثر، وتنفذ وفقا للإجراءات الآتية:

ثالثًا: تنفيذ إستراتيجيات تعلم اللغة:

يُعَدُ تدريب التلاميذ على إستراتيجيات التعلم ذا أثر إيجابي فى عملية التعلم، فعندما يكتسب المتعلم هذه الإستراتيجيات، ويتدرب على استخدامها بالشكل الأمثل، فإنه يتمكن من مواجهة المشكلات التى تواجهه أثناء التعلم، وتحصيل المعلومات بشكل أكثر فاعلية فى مختلف المواقف، ويتطور أداؤه، وتنمى قدراته.

وقد حددت مراحل تدريب التلاميذ على إستراتيجيات التعلم في إطار عام، يشتمل على خمس مراحل، هي: **(Chamot, O'Malley,2009:108-119), (Chamot, 2004:2-14)**

المرحلة الأولى: الإعداد: Preparation Stage

الغرض من هذه المرحلة هو تقديم لمحة عامة عن أهداف التعلم والخبرات الجديدة، لتنمية وعي التلاميذ بالعمليات العقلية الخاصة بتعلم مهارات اللغة وموضوع الدرس، بحيث يدرك التلاميذ معرفتهم السابقة عن موضوع الدرس، ويحددون الإستراتيجيات والأنشطة اللازمة لممارسة وتعلم المهارة اللغوية الجديدة التي يتعيَّنُ عليهم إنجازها.

المرحلة الثانية: التقديمPresentation Stage :

يُقدِّم المعلم ويشرح المهارات وإستراتيجيات التعلم وكيفية توظيفها وممارستها من خلال نماذج سمعية وبصرية تلائم أساليب التعلم لجميع التلاميذ مع نمذجتها بصوت مرتفع.

المرحلة الثالثة: الممارسة المستقلة والموجهة: Practice Stage

يُشجع المعلم التلاميذ على محاكاته في إجراءات ممارسة مهارات اللغة بالأنشطة الإستراتيجية، مع تقديم التوجيه والتغذية الراجعة التي تركز على عمليات التعلم والتفكير.

المرحلة الرابعة: التقويم: Evaluation Stage

يهدف المعلم في هذه المرحلة إلى تزويد التلاميذ بفرص لتقويم نجاحهم ومدى اكتسابهم للمهارات اللغوية، وتنفيذهم للإستراتيجيات بالكيفية التي دربهم المعلم عليها.

المرحلة الخامسة: الإفادة: Expansion Stage

يُزوِّد المعلم التلاميذ بمواقف حقيقية واقعية تمكن التلاميذ من ممارسة مهارات اللغة وتطبيق إستراتيجيات التعليم في سياقات جديدة، وتطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة.

ومن ثم فإن هذه المراحل توضح التدرج في الأنشطة التي يوجهها المعلم ويمارسها مع التلاميذ، حتى يستخدم التلميذ الإستراتيجية مستقلا، تحقيقا للتقدم في اللغة، وتتسم هذه المراحل بالتكرار والمرونة والوضوح والدعم الثابت من المعلم باستمرار، فالمعلم يمكنه التحرك بين المراحل، ليساعد التلاميذ في تطوير مهاراتهم اللغوية، وفهم أفضل لإستراتيجية التعلم، فمثلاً: يمكن أن يطبق المعلم الإستراتيجية أثناء الممارسة، ثم يعود إلي مرحلة التقديم، ليصف إستراتيجية أخري تعمل مع الأولي. **(Chamot, 2004:2-14)**

ونستنتج من ذلك أنه في ضوء هذا النموذج سيتم تدريب التلاميذ على إستراتيجيات تعلم اللغة، وستسير إجراءاته في تنمية مهارات القراءة المعبِّرة كما هي موضحة سابقا.

رابعًا: دور المعلم والمتعلم:

تحول دور المعلم فى ظل إستراتيجيات التعلم من المدير المطلق إلى مسهل عملية التعلم، ففي أول الأمر يكون دور المعلم كبيرًا ثم يتقلص لصالح المتعلم، ويتحمل مسئولية تعلمه، فيبدأ كمبتدئ وينتهي كخبير، بما لديه من قدرة على الضبط والتوجيه والتقويم الذاتي، ومن ثم فإن دور المعلم هو مخطط ومصمم ومنسق وموجه ومرشد ومتابع وميسِّر للعملية التعليمية بشكل كلي متكامل، أما المتعلم فدوره نشط في استقبال المعلومات ومعالجتها وتنظيمها موظفًا ما يمتلكه من قدرات عقلية وإستراتيجيات، وترميزها واستيعابها وتحليلها إلي أنماط إدراكية ذات معنى وفائدة، ونلاحظ أن أدوار المعلم والمتعلم فى ظل إستراتيجيات التعلم متداخلة متعاقبة، ولا يمكن فصلها. **(أفنان نظير،٢٠٠٤:٢٥)، (حسين محمد،٢٠٠٧:٢٣٠)**

على الرغم من تركيز إستراتيجيات تعلم اللغة على المتعلم، إلا إن المعلم له دور في التخطيط، والتوجيه لاستخدام إستراتيجيات التعلم بأسلوب فعّال وواضح بالتدرج في الأنشطة التي يوجهها للتلاميذ، ليصبحوا أكثر استقلالية في استخدام الإستراتيجيات استخداما مماثلا للتقدم المطلوب في اكتساب مهارات اللغة، ثم يتلاشى دعم المعلمين تدريجيا، ويبدأ التلاميذ في تولى مسئولية العملية التعليمية الخاصة بهم.

المحـــور الثالث: فـــروض البحـــث:

وبعد تنـاول الباحثـة لمتغيـرات البحـث، ومـا ارتـبط بهمـا مـن دراسـات سـابقة، يمكـن صياغة الفرضيين الآتيين:

- يوجد فرق ذو دلالـة إحصـائية بـين متوسطي درجـات تلاميـذ الصـف الأول الإعـدادي فـي اختبار القراءة المعبِّرة ككل بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالـة إحصـائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في اختبار القراءة المعبِّرة في كل مهارة فرعية على حدة بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

وبتحديد فرضي البحث، يمكن عرض إجراءاته، فيما يلي؛

المحور الرابع: إجـــراءات البحـــث:

سـارت إجـراءات تنميـة مهـارات القـراءة المعبِّـرة لـدى تلاميـذ الصـف الأول الإعـدادي باستخدام البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة وفقًا لما يأتي:

١- تحديد مهارات القراءة المعبِّرة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

تم تحديد المهارات من خلال الدراسات والبحوث والكتابات النظرية العربية والأجنبية التي تناولت مهارات القراءة المعبِّرة، ثم جمعها وحصرها في استبانة كقائمة مبدئية لعرضها على بعض المحكمين لبيان مناسبة تلك المهارات للتلاميذ، وصحة وسلامة الصياغة اللغوية، وحذف أو إضافة أو تعديل أية مهارة في القائمة.

- وقد أبدى المحكمون آراءهم كالآتي: تعديل صياغة مهارة " يُنوّع طبقات الصوت ارتفاعًا وانخفاضًا "إلى" يُنوعِّ طبقات صوته وفق ما يتطلب المقروء"، حذف مهارة " يقرأ الكلمات إثر بعضها البعض بانسيابية واسترسال" لأنها عبارة مجازية لا يمكن قياسها، ثم تم حصر آراء السادة المحكمين في هذه المهارات وتحويلها إلى نسب مئوية، وحذف المهارات منخفضة الأهمية عن (٨٠%) واختيار المهارات مرتفعة الأهمية، لتنميتها باستخدام البرنامج القائم إستراتيجيات تعلم اللغة، وكانت المهارات المحذوفة الآتية: **(يقرأ الكلمات إثر بعضها البعض بانسيابية واسترسال، يُظهر النبر على الكلمات المفسِّرة للمقروء). وبذا تحددت قائمة نهائية بمهارات القراءة المعبِّرة.**

٣- بناء اختبار القراءة المعبِّرة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

- **هدف الاختبار**: استهدف الاختبار تقويم مستوى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في أربع مهارات للقراءة المعبِّرة.
- **مصادر اشتقاق الاختبار**: استندت الباحثة في إعدادها اختبار مهارات القراءة المعبِّرة إلى عدة مصادر منها: (قائمة مهارات القراءة المعبِّرة السابق تحديدها، البحوث والأدبيات الأجنبية والعربية للقراءة المعبِّرة، بعض الاختبارات المعيارية في تقويم مهارات القراءة المعبِّرة، طبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية).
- **وصف الاختبار وبطاقة التقدير**: كان الاختبار في شقين:

أ) **اختبار القراءة المعبِّرة**، وتضمن؛ **صفحة الغلاف**: كتب عليها اسم الاختبار، ثم الصفحة الثانية كيفية التحكيم على الاختبار والمهارات المقاسة، ثم اتبعت الصفحة الثالثة بتعليمات للتلميذ عن كيفية إجراء الاختبار، وإرشادات للمعلم عن تطبيق الاختبار.

ب) **بطاقة التقدير**: راعت الباحثة عند تصميم البطاقة: (وضع محكات التقييم في صفوف، ومستويات الأداء فى أعمدة، ووصف الأداءات التي تصف كل مستوى أدائي في كل خلية من خلايا المقياس)، كما رُوعي أن يكون الوصف دقيقًا، واضحًا، خاليًا من العبارات الغامضة، متدرجا رقميا في الأداء من مستوى لآخر، وتكونت بطاقة التقدير من مهارات القراءة المعبِّرة التي تم التوصل إليها، وحللت مهارات القراءة المعبِّرة كالآتي:

- **المستوى الأول: هو المستوى الممتاز**: يحصل التلميذ على ثلاث درجات إذا أدى المهارة بشكل سليم دون أية أخطاء، ويمكن التجاوز عن خطأ واحد.
- **المستوى الثاني: هو المستوى المتوسط**: يحصل التلميذ على درجتين إذا أدى المهارة بشكل غير مكتمل، أو أخطأ خطأ واحدًا أو اثنين على الأكثر.
- **المستوى الثالث: هو المستوى الضعيف**: يحصل التلميذ على درجة واحدة إذا كثرت أخطاؤه عن ثلاثة، أو لم يؤد المهارة.

- **ضبط الاختبار وبطاقة التقدير**: تم عرض الاختبار وبطاقة التقدير على المحكمين، لإبداء الرأي في: وضوح تعليمات الاختبار.
  - مناسبة القطع القرائية لمستوى التلاميذ، وتقويم مهارات القراءة المعبِّرة.

- سلامة قائمة التقدير لتقويم مهارات القراءة المعبِّرة.

وقـد أبـدى المحكمـون آراءهـم، بـأن الاختبـار مناسـب، واللغـة سـليمة، وقـد أخذت الباحثة بهذا.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** تم تطبيق الاختبار على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة كفر الشوبك الإعدادية المشتركة بإدارة شبين القناطر – محافظة القليوبية، بلغ عددهم ستا وعشرين تلميذة، **واستخدمت بيانات هذا التطبيق في تحديد:**
- **زمن الاختبار:** وقد كان زمن الاختبار (٢٥) دقيقة تقريبا للجلسات الثلاث.
- **ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ – **Alpha Cronbach**، وبتطبيق برنامج **(SPSS-14)** ، تم حساب الثبات الكلي للاختبار، وجد أنه يساوي (٠,٨٥٧)، مما يدل على الثبات الكلي للاختبار، وصلاحيته للتطبيق.
- **صدق الاختبار:** لقياس صدق الاختبار، اعتمد على:
- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** عرضت الباحثة الاختبار على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم عشرين محكمًا، لمعرفة مدى مناسبة الاختبار لقياس مهارات القراءة المعبِّرة، كما تم توضيح ذلك سابقًا.
- **الصدق الذاتي (صدق الاتساق الداخلي):** تم حساب معامل الارتباط بين كل مهارة والمحور الذي تنتمي إليه، واتضح أن جميع معاملات الارتباط بين كل مهارة فرعية والمهارة الرئيسة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي وصدق وثبات جميع البنود الفرعية للاختبار.
- **صدق الاتساق البنائي:** تم حساب معامل الارتباط بين درجة المهارة الرئيسة والدرجة الكلية للاختبار، واتضح أن جميع معاملات الارتباط بين درجة المهارة الرئيسة والدرجة الكلية للاختبار مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق واتساق البنود الرئيسة لقياس ما وضع لقياسه.
- **معامل السهولة والصعوبة:** تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لبنود الاختبار، وامتدت المعاملات من(٠,٤٢: ٠,٨٦)، ومن ثم تم الإبقاء عليها.
- **معامل القوة التمييزية:** تم حساب معاملات التمييز لبنود الاختبار، وامتدت من (٠,٣٢: ٠,٧٨)، وهي معاملات تمييز مقبولة.

٣- بناء برنامج إستراتيجيات تعلم اللغة:

- **هدف البرنامج:** هدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارات القراءة المعبِّرة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد استند إلى عدة مسلمات تنمي وعي التلاميذ بأهمية مهارات القراءة المعبِّرة، وإدراكهم لإستراتيجيات تنمية هذه المهارات لديهم.
- **مكونات البرنامج:** تضمن البرنامج أهدافا، ومحتوى يشتمل على قطع قرائية متنوعة مثل:(قصص، ونصوص علمية، وحوار ومناظرات، وأناشيد) مصاغة بأسلوب سلس ومفردات مألوفة في مستوى مقروئية التلاميذ، كما اشتمل على أنشطة تدريبية لغوية لممارسة مهارات القراءة المعبِّرة بأساليب متنوعة، **وقد تضمن البرنامج ذلك في جزأين؛**

أ) **الجزء الأول: دليل المعلم،** وتضمن:

- **هدف الدليل:** استهدف هذا الدليل تقديم نموذج استرشادي للمعلم، يُقدِّم مجموعة من الإجراءات التجريبية التي يستعين بها المعلم عند تنمية مهارات القراءة المعبِّرة باستخدام إستراتيجيات تعلم اللغة، وقد تضمن المكونات الآتية:
  - **مقدمة الدليل:** استهدفت تقديم وصف عن إجراءات البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات القراءة المعبِّرة.
  - **توصيف الدليل:** تضمَّن الدليل الخطة التفصيلية لتنفيذ دروس البرنامج من: (العنوان، الزمن، الأهداف الإجرائية، القطع القرائية، الإجراءات التدريسية، الوسائل التعليمية، الأنشطة، إجابات الأنشطة التقويمية والتعليمية).

ب) **الجزء الثاني: كتيب التلميذ،** وتضمن:

- **هدف الكتيب:** استهدف كتيب التلميذ معاونة المعلم على تنفيذ إجراءات البرنامج.
- **مكونات الكتيب:** تكون كتيب التلميذ من:
  - **مقدمة:** تضمنت الأهداف المرجو تحقيقها، وإرشادات تساعد التلميذ على الممارسة.
  - **المحتوى التعليمي:** تكون من عشرة دروس، يُقدَّم في كل درس قطعة قرائية، وأنشطة تعليمية وتقويمية يمارسها التلميذ ليكتسب المهارات.

٤- تطبيـق البرنـامج القـائم علـى إسـتراتيجيات تعلـم اللغـة: تـم تنـفيـذ البرنـامج وفقا للآتي:

- **تحديد العينـة:** تم اختيار عينة بلغ عددهم (٣٥) خمسة وثلاثين تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة فجر الإسلام بشبين القناطر – محافظة القليوبية.
- **المنهج التجريبي:** طبق المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة والقياس القبلي والبعدي.
- **التطبيق القبلـي:** تم التطبيق القبلي للاختبار فى أيام الثلاثاء والأربعاء والخميس الموافق (١٤،١٥،١٦) من شهر فبراير عام (٢٠١٧).
- **التطبيـق الميـداني:** استمر التطبيق من الأحد الموافق: (٢٠١٧/٢/١٤: ٢٠١٧/٤/١٣) بواقع ثماني حصص أسبوعيًا كل يوم حصتان، الدرس له أربع حصص.
- **التطبيـق البعدي:** تم إجراء التطبيق البعدي للاختبار فى أيام الثلاثاء والأربعاء والخميس الموافق:(١١،١٢،١٣) من شهر أبريل عام (٢٠١٧).

المحور الخامس: نتائج الدراسة.

تعرض الباحثة نتائج الدراسة كالآتي:

- **بيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات القراءة المعبِّرة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.**

للتحقق من فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات القراءة المعبِّرة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، تم صياغة الفرضين الآتيين:

- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة المعبِّرة (ككل) لاختبار القراءة المعبِّرة قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة المعبِّرة كل مهارة على حدة لاختبار القراءة المعبِّرة قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة هذين الفرضين، استخدام البرنامج الإحصائي **(SPSS-14)**، والأساليب الإحصائية الآتية:

- اختبار **(ت)** للمجموعة الواحدة ذات القياس القبلي و البعدي.

- مربع إيتا (η^2) لحساب حجم أثر البرنامج، حيث تنص معادلة(η^2) (*)على:
- $\eta^2 = \frac{T_2}{T_2 + df}$ **(أحمد الرفاعي، نصر محمود، ٢٠١٤: ١٣٥-١٣٨)**

وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار ومربع إيتا عن البيانات الآتية:

جدول (١)

نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطي درجات مهارات القراءة المعبِّرة قبليا وبعديا

مهارات القراءة المعبِّرة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
مهارات القراءة المعبِّرة.	القبلي	١٧,٤٠٠	٣,٧١١	٢٦,٣٥٣	٠,٠١	٠,٩٥
	البعدى	٣٢,٠٨٥	٢,٤٤١			
١- يقرأ الكلمات والجمل دون توقف.	القبلي	٥,٠٥٧	١,٣٢	١٣,٦٦٢	٠,٠١	٠,٨٤
	البعدي	٨,٥٧١	٠,٧٧٧			
٢- يقرأ الكلمات في وحدات تامة المعني وفقا لعلامات الترقيم.	القبلي	٤,٨٠	١,٨١	١١,٨٢١	٠,٠١	٠,٨٠
	البعدي	٨,١١	٠,٨٦٦			
٣- يُنوع في طبقات صوته وفق ما يتطلب النص المقروء.	القبلي	٣,٨٢٦	٠,٩٥٤	٢٠,٦٥٤	٠,٠١	٠,٩٢
	البعدي	٧,٧٤٢	١,١٧١			
٤- يُنغّم صوتيا الكلمات والأساليب بما يناسب المعنى المقروء.	القبلي	٣,٧١	١,٠٤	١٨,٨٨٣	٠,٠١	٠,٩٦
	البعدي	٧,٦٥	١,١٣			

وباستقراء الجدول السابق يتبيَّن: ارتفاع مستوى أداء التلاميذ في مهارات " **القراءة المعبِّرة** " ككل، وفي كل مهارة على حدة بحجم تأثير مرتفع، يدل على فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة فى تنمية هذه المهارات – خاصة – مع انخفاض مستوى أداء التلاميذ لهذه المهارات فى التطبيق القبلي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد من أدبيات تربوية عن مهارات القراءة المعبِّرة، وعن اكتساب هذه المهارات، من أنه: يحتاج إلى تقديم نماذج لغوية شفوية جيدة، تؤثر في المتلقي، وتدفعه إلى المحاكاة والتقليد للأداءات اللغوية الشفوية – فضلاً عن – التغذية الراجعة والتقييم

(*) تشير(T2) : مربع قيمة (ت)،(df): درجة الحرية، ويتم تفسير قيمة حجم الأثر كما يلي : إذا كانت القيمة = ٠,٢ $\geq$ ٠,٥ فإن حجم الأثر يكون ضعيفًا، إذا كانت القيمة = ٠,٥ $\geq$ ٠,٨ فإن حجم الأثر يكون متوسطا، إذا كانت القيمة = ٠,٨ $\geq$ ٠,٩ فإن حجم الأثر يكون كبيرًا.

في كل جلسة باستخدام مقياس التقدير، وتنافس التلاميذ على تمثيل المواقف القرائية، وتقديم إطار نظري عن المهارات ومزيد من التدريبات والأنشطة. **(فاتن حسنى،٢٠٠٠: ٥٩)، (Miller,Schwanefluge,2006,2008)، (إيمان عبد الفتاح،٢٠٠٨:٩٩)، (رائد محمود،٢٠١٠:١٣٦)، (ماهر شعبان،٢٠١١:١٧)، (Diab,2015:99)، (El–Bassuony,2016:34، (El-Garhy,2017:23).**

ويمكن تفسير النتيجة السابقة، أنها نتجت عن:

- اعتماد البرنامج على إستراتيجيات متنوعة، تقوم كل إستراتيجية فيها بوظيفة ودور مناسب يدعِّم الآخر، حيث أسهمت **الإستراتيجيات المعرفية:** في إتاحة الفرصة للتلاميذ لفهم النص جيدًا، وتحديد دلالات الكلمات والأساليب، والمشاعر والمعاني المتضمنة بالنص، أما **الإستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية:** فقد اهتمت بزيادة نشاط التلميذ نحو القراءة المعبِّرة وزيادة ثقته بنفسه كقارئ، ومواجهة الآخرين والتأثير فيهم، وفي النهاية كانت **إستراتيجيات ما وراء المعرفة:** بمثابة المرشد الذي ينظم هذه العمليات إجرائيا، فيتيح للمتعلم مراقبة نفسه أثناء القراءة معبرا عن المعاني والمشاعر المتضمنة في النص، وإجراء التصحيحات الذاتية، ممَّا يُحسِّن من أدائه بصورة فعَّالة.
- دروس البرنامج التى ركَّزت على تقديم أنشطة لغوية متنوعة تعالج كل مهارة على حدة، أو مجموعة من المهارات تحقق مهارات القراءة المعبِّرة، كان لها أكبر الأثر في اكتساب التلاميذ للمهارات، والتمكن من أدائها بصورة متميزة وفعَّالة.
- ما اتبع في البرنامج من إجراءات مثل: النمذجة والممارسة الموجهة، وتكرار تدريب التلاميذ على قراءة الكلمات والجمل معًا في سياقات لغوية ذات معنى، وحسن تمثيل المعنى بتنويع الصوت مع الالتزام بعلامات الترقيم، شجَّع التلاميذ على القراءة المعبِّرة.
- اعتماد البرنامج على المشاركة الإيجابية الفعَّالة للتلميذ التي تجعل التعلم عنده ذا معنى، وأن يكون له دور نشط وفعَّال في العديد من الأنشطة التطبيقية (الجماعية والفردية) لممارسة المهارات في جميع مراحل تنفيذ إجراءات الدرس، حيث إن مهارات القراءة المعبِّرة لا تكتسب إلا بالممارسة والتدريب.
- الإستراتيجيات التي اعتمد عليها البرنامج تتناسب مع طبيعة القراءة المعبِّرة، **فإستراتيجية التنظيم:** وما تتطلبه من الإعداد والتنظيم قبل القراءة المعبِّرة، و**إستراتيجية الانتباه الانتقائي:** التى تتطلب الانتباه والتركيز على الكلمات والجمل التي سيوظف عندها الصوت

بما يناسب المقروء، **وإستراتيجية التمثيل الصوتي:** وما تتطلبه من تكرار قراءة الكلمات والجمل وتنغيمها بالنغمة المناسبة للمقروء حتى تُكتسب المهارة، **وإستراتيجية المراقبة الذاتية:** وما أتاحته من مراقبة التلميذ لنفسه كقارئ – أما في النهاية– **إستراتيجيتا التعلم التعاوني وتشجيع الذات:** التي قدمتا للتلاميذ فرصًا إيجابية للتفكير في المقروء، وتخفيف القلق والتوتر وتعاون التلاميذ مع بعضهم في القراءة الجماعية المعبِّرة.

- استخدام البرنامج مجموعة من الوسائل التعليمية مثل: الفيديوهات القرائية، التي تتضمن أداء قرائيًا رائعًا، أسهمت في جذب انتباه التلاميذ إلى كيفية القراءة بصوت معبِّر واضح مع التنغيم وتنويع نبرات الصوت لإفهام النص للآخرين.
- تضمين البرنامج لبعض المعينات مثل: بطاقات التقييم الذاتي، كان لها أثر فعَّال في تقويم أداء التلاميذ، ومراقبة أنفسهم واستعدادهم النفسي للقراءة المعبِّرة، بهدف تحسين الأداء القرائي باستمرار أثناء تنفيذ البرنامج والحرص على متابعتهم وتسجيل درجاتهم وتحديد مدى تقدمهم وتشخيص مواطن القوة والضعف لديهم، ومدى تطور نمو المهارات فضلاً– عن تعاون التلاميذ وتفاعلهم مع بعضهم البعض وتحديد مستواهم جماعيا وفرديا.
- اعتماد البرنامج على أسلوب التقويم المستمر في ضوء مؤشرات وقواعد تقرير مقننة، وتنوع أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج ما بين: **تقويم تتابعي:** يُقدِّم الدعم والمساندة والتوجيه للتلاميذ باستمرار، **وتقويم نهائي:** يُحدد مستوى أداء التلميذ في المهارات، ويجعل المعلم على بيِّنة ووضوح بنواحي القوة والضعف لكل تلميذ ومعالجة جوانب الضعف باستمرار أولاً بأول منذ بداية البرنامج حتى نهايته.

وفي ضوء ما سبق: تم قبول فرضي البحث:

- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة المعبِّرة (ككل) لاختبار القراءة المعبِّرة قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة المعبِّرة كل مهارة على حدة لاختبار القراءة المعبِّرة قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.

المحور السادس: توصيات البحث ومقترحاته:

أ) توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي وما أسفرت عنه، يوصي بما يأتي:

- ضرورة تضمين مهارات القراءة المعبِّرة في مناهج اللغة العربية لجميع المراحل.
- الاهتمام بتنمية مهارات القراءة المعبِّرة لدى طلاب المراحل الدراسية باستخدام برامج وإستراتيجيات حديثة تزيد من فاعلية التلاميذ في ممارسة مهارات القراءة المعبِّرة.
- إعادة صياغة مقررات اللغة العربية بصفة عامة في ضوء مهارات القراءة المعبِّرة.
- تبصير معلمي اللغة العربية بمهارات القراءة المعبِّرة وممارستها مع التلاميذ.
- تضمين مناهج تعليم اللغة العربية أدوات قياس مقننة لقياس مهارات القراءة المعبِّرة.
- عقد دورات وورش عمل لمعلمي اللغة العربية، لتدريبهم على البرامج والإستراتيجيات الحديثة وكيفية تطبيقها مع فنون ومهارات اللغة.

ب) مقترحات البحث:

- بناء مناهج تعليم اللغة العربية فى ضوء إستراتيجيات تعلم اللغة.
- تطوير برامج إعداد وتدريب المعلم وفق إستراتيجيات تعلم اللغة.
- دراسة تقويمية لمدى فاعلية إستراتيجيات تعلم اللغة فى أداء مهارات قرائية متنوعة.
- أثر المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة فى تنمية مهارات الإلقاء.
- أثر المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة فى تنمية مهارات التواصل اللغوي.
- دراسة تتابعية لإستراتيجيات التعلم فى مراحل الدراسة وأثرها على مهارات اللغة.
- دراسة تقويمية لتوظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجيات تعلم اللغة أثناء التدريس.

المراجـــع العربيـــة والأجنبيـــة

أولاً: المراجع العربية:

- أحمد الرفاعي غنيم، نصر محمود صبري (٢٠١٤). **التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS**. القاهرة: دار قباء.
- أحمد فؤاد عليان (٢٠٠٠). **المهارات اللغوية. ماهيتها، وطرائق تنميتها**. الرياض: دار المسلم.
- أحمد كشك (٢٠٠٦). **من وظائف الصوت اللغوي محاولة لفهم صرفي ونحوي ودلالي**. القاهرة: دار غريب.
- أفنان نظير دروزة (٢٠٠٤). **أساسيات في علم النفس التربوي، إستراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم**. الأردن: دار الشروق.
- إيمان عبد الفتاح عباينة (٢٠٠٨). **أثر برنامج قائم على المنهج التواصلي في تنمية مهارات الإلقاء لمدى طلبة الصف الخامس الأساسي**. رسالة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- حسين محمد أبو رياش (٢٠٠٧). **التعلم المعرفي**. الأردن: دار المسيرة.
- حنان السعيد داود (٢٠٠٨). **برنامج علاجي لعيوب القراءة الجهرية في ضوء مستوى الأداء المهاري لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- رائد محمود السليم (٢٠١٠). **أثر طريقتي القراءة المتكررة والواسعة في أداء طلاب الصف السادس الأساسي لمهارات طلاقة القراءة الجهرية والكتابة التعبيرية**. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- ربيكا أكسفورد (١٩٩٦). **إستراتيجيات تعلم اللغة**. ترجمة السيد دعدور، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- سليمان حمودة (٢٠١٤). **برنامج قائم على بعض إستراتيجيات تعلم اللغة لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية**. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنها.

- عاطف فضل (٢٠١٣). **الأصوات اللغوية**. الأردن: دار المسيرة.
- عبد الرازق حسين (٢٠١٤). **مهارات الاتصال اللغوي**. الطبعة الثانية، الرياض: العبيكان.
- على سامي على، ناصر محمود المخزومي (٢٠١٢). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات الإلقاء في مواقف تعليم القراءة الجهرية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن. **مجلة جامعة دمشق**، ع٤، المجلد ٢٨، (ص ص.٤٢٣- ٤٤٥) .
- فاتن حسني سالم (٢٠٠٠). **أثر استخدام أسلوب الدراما في تعليم نصوص القراءة على تنمية مهارات القراءة الجهرية المعبّرة لدى طالبات الصف الخامس**. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- فاطمة محمد سليمان (٢٠١٢). **فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية مهارات إلقاء الشعر العربي وتذوقه لدى طلبة المرحلة الأساسية في** الأردن. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة الأردن.
- فدوى عادل محمود (١٩٩٨). **تقويم مهارات الإلقاء لدى طلبة الصف السابع، ومدى تناول معلمي اللغة العربية لهذه المهارات في مواقف تعليم المحفوظات**. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة اليرموك.
- كمال بشر (٢٠٠٠). **علم الأصوات**. القاهرة: دار غريب.
- كمال بشر (٢٠١٢). **في اللغة العربية ومشكلاتها**. القاهرة: دار غريب.
- كمال زعفر(٢٠١١). **القراءة والمحادثة في ضوء منهج تكاملي**. الطبعة الثانية، الدمام: مكتبة المتنبي.
- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١١). فاعلية إستراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة القراءة والمعرفة**،ع١٧، الجزء الأول، يوليو، (ص ص.١٤١-١٨٤).
- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لتلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، ع١٤، (٤)، (ص ص.٤٢١-٤٦٢).
- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٦). **مهارات الطلاقة القرائية في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية**. الدمام: مكتبة دار المتنبي.

- محمود جلال الدين سليمان (٢٠٠١). أثر التدريب على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. **مجلة كلية التربية دمياط**، ع٢٧، (ص ص.١٠٧-١٤١).
- محمود سليمان عبد ربه (٢٠١٢). **بناء برنامج تعليمي قائم على اللسانيات التربوية وقياس أثره في تنمية الطلاقة اللغوية القرائية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها**. رسالة دكتوراه، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان.
- منتصر صلاح عمر(٢٠١٥). أثر التدريب على بعض إستراتيجيات القراءة في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. **المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، مؤسسة د. حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي، مصر**، ع١، مارس، (ص ص.٧٢-١١٧).
- نجاة على (٢٠٠٨). **فن الإلقاء بين النظرية والتطبيق**. الطبعة الرابعة، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- يوسف عبد الله الجورانة (٢٠١٦). ظاهرة النبر في اللغة العربية.

http://www.mozaarabic.blogspot.com.eg/2016/01/blog post 10.html

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Brezenitze, Z. (2006). **Fluency in Reading Synchronization of Processes**. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, H. ; Josee, D. ; Mayada, E. (2001). The Role of Prosody in Discourse Processing. **Brain and Cognition**, 46, (2), (PP.73- 82).
- Cohen, A. (1998).**Strategies in Learning and using a Second Language .** London: Longman.
- Chamot, A. ; O'Malley, M. (1995). **Learning Strategies in Second Language Acquisition.** New York: Cambridge Press.
- Chamot, A. ; Barndarhrt, S. ; El- Dinary, P., Beard, ; Robbins, J. (1999). **The Learning Strategies Hand Book** . New York: Longman.
- Chamot, A. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. **Electronic Journal of Foreign Language Teaching,** 1, (1) , (PP.14-26).

- Chamot**,** A.;O'Malley, J. (2009). **The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach**. (2nd ED), White Plains, NY: Pearson - Longman.
- El – Garawny, Marwa Said Mustafa (2010). **The Effects of Repeated Reading Strategies on Developing Oral Reading Fluency and Reading Comprehension**. M.A. Dissertation, Faculty of Education, Shebein El – Kom, Minufiya University.
- El Garhy, Nermin Samir Mohammed (2017). Enhancing some Reading Fluency Skills of Third Year Preparatory Students Through a Brain – Based Strategy. **Benha University, Journal of Faculty of Education**, 28, (110) , April, (PP.1-31).
- El- Bassuony, Jehan Mahmoud (2016). A Program Based on song Lyrics and Animation Movies to Develop English Oral Reading Fluency Skills of Pre - Services Teachers. **Studies in Curriculum & Instruction**, 212, April,(PP.2 - 46).
- Diab, Abeer Ali Mahmud (2015). **The Effectiveness of a Suggested Program Based on Engelmann's Corrective Reading In Developing Reading Fluency Skills among EFL Students at the Faculty of Education,** M.A. Dissertation, Faculty of Education, Benha University.
- Goffman, L. (2004). Kinematics Differentiation of Prosodic Categories in Normal and Disordered Language Development. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**,47, (PP. 112 - 188).
- Hegazy , Marwa Abdel Hamid (2012). **The Effectiveness of a** Proposed **Repeated Reading Program in Developing English Language Oral Reading Fluency And Comprehension Skills Of Preparatory School Students**. P. H. D. Dissertation , Institute of Educational Studies. Cairo university.
- Hudson, R.; lane, B. ; Pullen, C. (2005). Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why and How?. **the Reading Teacher**, 58, (8) , May, (PP.702-714) , **DOI: 10.1598, PT.58 - 81.**
- Hung, H. ; Chen, Y. (2004). Prosodic Reading: Alternative Measure of Reading Comprehension. International Conference on English InstructionandAssessment.**(http://fllccu.ccu.edu.tw/conference/2004ch-conferences/achievement/paperog.pfd).**
- Mckenna, Michael. C. ; Stahl, Steven. A. (2003). **Assessment for Reading Instruction**. London: Guilford Press.

- Miller, J. ; Schwanenflugel, P.J. (2006). Prosody of Syntactically Complex Sentences In The Oral Reading Of Young Children. **Journal of Educational Psychology**, 98, (4), (PP. 839 – 843).
- Miller, J. ; Schwanenflugel, P.J. (2008). A longitudinal Study Of Development of Reading Prosody as a dimension of Oral Reading Fluency In Early Elementary School Children. **Read Research, Quarterly**, 43,(4), (PP. 336 – 354).
- Rasiniski T. (2003). **The Fluent Reader: Oral Reading Strategies for Building Word Recognition, Fluency, and Comprehension.** U.S.A.: Scholastic Professional Books.
- Rasiniski, T. (2004). **Assessing Reading Fluency**. Honolulu, Hawaii: Pacific Resources for Education and Learning. **www.prel.orgIproducts/re/assessing - Fluency.htm**.
- Richard, M. (2000). Be a good Deductive Solve the case of Oral Reading Fluency. **The Reading Teacher**, 53, (7), (PP. 534 - 539).
- Walley K. ; Hansen, J. (2006). The role of Prosodic Sensitive in Children's Reading Development. **Journal of Research in Reading**, 29, (3), (PP. 288-303).
- Yildiz, M. ; Yildirim, K. ; Ates, S. ; Cetinkaya, C. (2009). An Evaluation of The Oral Reading Fluency of 4th Grades with Respect to Prosodic Characteristics. **International Journal of Human Sciences**, 6, (1), (PP. 353- 360).
- Zutell, J., Rasinski T. (1991).Training Teacher to attend to Their Students Oral Reading Fluency. **Theory into Practice**, Summer, XXX, (PP. 211 - 217).

Effectiveness of Language Learning Strategies based Program to Develop Expressive Reading Skills in Preparatory Stage Students

Abstract

The Current Research aims to Identify the Effectiveness of Language Learning Strategies based Program to Develop Expressive Reading Skills in Preparatory Stage Students, **to achieve its aim**, the Researcher prepared the Research tool and its Experimental Manipulation, that represented in a Test and Expressive Reading Rating Inventory, and the Language Learning Strategies based Program included: (Regulation, Elaboration, Monitoring, Evaluation, Selective Attention, Self-Promoting, and Cooperative Learning), After Controlling the Tools and Calculating its Reliability and Validity, the Sample Chosen from firs Prep, Grade Students (N 35) Students from Fagr Al-Islam School, Shibin El-Kanater, Qalubia Governorate, after Conducting and Experimental Manipulating, the Data processed using **SPSS**, T test for the one Group design Pre and Post assessment and Eta Square, The Research Results showed that There are Significant Statistically Differences between the Mean Scores of the firs prep. Grade Students in Expressive Reading Skills as whole and in each Skill on Pre and Post the Expressive Reading test, favoring Post Assessment. That verifying the Effectiveness of the Language Learning Strategies based Program, The Research Recommended the necessity of using Language Learning Strategies based Program to Develop Fluency and Reading Competence in General and Oral Reading Performance in Particular.