أثر الطلاقة القرائية ونوع النص في الفهم القرائي لدي طلاب الصف الثالث والخامس الابتدائي

عبدالعزيز حسين

جامعة البحرين – مملكة البحرين

جامعة قناة السويس – مصر

Email: ahussien@uob.edu.bh

Received: 04 May 2019,
Revised: 27 May 2019, Accepted: 9 June 2019,
Published online: 1 (July) 2019

International Journal of Pedagogical Innovations
ISSN 2210-1543
Int. J. Ped. Inn. 7, No. 2, (July 2019)
http://dx-doi.org/10.12785/ijcnt/070105

أثر الطلاقة القرائية ونوع النص في الفهم القرائي لدي طلاب الصف الثالث والخامس الابتدائي

عبدالعزيز حسين

جامعة البحرين - مملكة البحرين

جامعة قناة السويس - مصر

الملخص

استقصى هذا البحث الطلاقة القرائية في علاقتها بنوع النص (وصفي وشعري) والفهم القرائي لدى طلاب الصفين الثالث والخامس من المدرسة الابتدائية؛ إذ استهدف الباحث معرفة أثر نوع النص في الطلاقة القرائية والفهم القرائي، كما استوضح العلاقة بين الطلاقة القرائية والفهم القرائي. واعتمد الباحث المنهج الوصفي في إجراء دراسته. وأعد الباحث ثلاثة اختبارات: اختبار الطلاقة الجهرية، واختبار الطلاقة الصامتة، واختبار الفهم القرائي، وهذه الاختبارات لها نسختان: نسخة للصف الثالث والثانية للصف الخامس. واختار الباحث عينة عشوائية قوامها ١٤٧ طالبا (٦٨ طالبا من الصف الثالث ٧٩ طالبا من الصف الخامس) من خمس مدارس حكومية بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية. وطبقت الاختبارات في ثلاث مرات مختلفة؛ إذ طبق اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية وكذلك اختبار الطلاقة في القراءة الصامتة فرديا، في حين طبق اختبار الفهم القرائي جماعيا في حصة كاملة. أظهرت النتائج أن النصوص الوصفية قرئت بدرجة أفضل في الدقة والسرعة، ودرجة أعلى في الفهم عن النصوص الشعرية. وأكدت نتائج تحليل الانحدار وجود تأثير جوهري للطلاقة القرائية في الفهم القرائي؛ إذ أنها مسؤولة عن ١٩,٥٪ من التباين في درجات الفهم القرائي. ناقش الباحث النتائج في سياقها وقدم بعض التوصيات للتدريس والبحث التربوي في مجال الطلاقة القرائية والفهم القرائي بالمدرسة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: الطلاقة القرائية، والفهم القرائي، والنصوص الوصفية والشعرية.

Int. J. Ped. Inn. 7, No. 2, 80 -97 (July 2019)

The Contribution of Reading Fluency and Genre to Reading Comprehension among Third and Fifth Graders

Abdelaziz M. Hussien
University of Bahrain - Kingdom of Bahrain
Suez Canal University - Egypt

Abstract

This study investigated oral and silent reading fluency in relation to the type of text (expository and poetic) and reading comprehension among students in the third and fifth grades of primary school. Two aims were set to this study (1) to investigate the effect of genre on reading fluency and reading comprehension, (2) and to clarify the relationship between reading fluency and reading comprehension. Within a descriptive research framework, the researcher developed three measures: oral reading fluency test, silent reading fluency test, and reading comprehension test. Each of which has two versions: one for third graders and the other for fifth graders. A random sample of 147 student (68 third graders and 79 fifth graders) was selected from five public schools situated in the far south of Saudi Arabia, Jazan district. The participants completed the two reading fluency measures individually while the reading comprehension measure was administered to the whole class. The results revealed that the students read the expository text more accurately, rapidly and with more comprehension than reading the poetic genre. The results of Linear Regression indicated that reading fluency explained 19.5% of variance in reading comprehension. Implications for practice and future research for reading fluency and reading comprehension were presented.

Keywords: Reading fluency, Reading comprehension, Genre.

أثر الطلاقة القرائية ونوع النص في الفهم القرائي لدي طلاب الصف الثالث والخامس الابتدائي

عبدالعزيز حسين

جامعة البحرين - مملكة البحرين

جامعة قناة السويس - مصر

مقدمة:

في عام ١٩٩٧، طلب مجلس النواب الأمريكي من وزارة التعليم والمعهد القومي للتنمية وصحة الطفل، طلب منهما تشكيل الهيئة الوطنية للقراءة (NRP National Reading Panel؛) لمراجعة البحوث حول تعليم القراءة، وتحديد أفضل الممارسات التربوية، والتي أثبت البحث العلمي نجاعتها وفعاليتها في تعليم القراءة. لقد قدمت الهيئة الوطنية للقراءة (٢٠٠٠) تقريرها، والذي أوضحت فيه أهمية الطلاقة القرائية Reading fluency كأحد مكونات القراءة الجيدة (National Institute of Child Health & Human Development [NICHD], 2000)، منذ ذلك الحين أضحت الطلاقة القرائية من الموضوعات الراسخة في الأدب التربوي، والذي ناله حظ وافر من الدراسة والبحث والاستقصاء. إلا أن جل التركيز استهدف الطلاقة في القراءة الجهرية مقارنة بالطلاقة في القراءة الصامتة، بالإضافة إلى أن هناك عددا محدودا من الدراسات التي اهتمت بأوجه التشابه والاختلاف بين الطلاقة الجهرية والصامتة (Price, Meisinger, Louwerse, & D'Mello, 2016)؛ وقد يرجع السبب في ذلك إلى ما قدمته الهيئة الوطنية للقراءة في تقريرها عن أهمية الطلاقة في القراءة الجهرية، وأنه توجد أدلة علمية واضحة في الأدب التربوي على أن التدريب الموجه للأطفال على القراءة الجهرية يحسن طلاقتهم القرائية، في حين تضعف الأدلة العلمية على أن توجيه الأطفال للإكثار من القراءة الصامتة يحسن من طلاقتهم القرائية (NICHD, 2000, p. 28, Chapter 3). في القراءة الجهرية يمكننا أن نلاحظ بوضوح مدى دقة القارئ وسرعته وتعبيره؛ أي يسهل ملاحظة وتقييم الطلاقة في القراءة الجهرية عنها في القراءة الصامتة. والدارسات العربية ليس بدعا في ذلك؛ فقد ركزت بشكل كبير على دراسة الطلاقة في القراءة الجهرية، وأهملت الطلاقة في القراءة الصامتة (Hussien, 2014a, 2014b)، وهو ما تتناوله الدراسة الحالية؛ إذ تستهدف دراسة الطلاقة الجهرية والصامتة في علاقتها بنوع النص والفهم القرائي لدى أطفال الصف الثالث والخامس من المدرسة الابتدائية.

مراجعة الأدب التربوي:

إن القارئ الطليق Fluent reader هو من تتسم قراءته بأنها دقيقة ومسترسلة ومعبرة (Abdelbari, 2011; Hudson, Pullen, Lane, & Torgesen, 2008; Hussien, 2014a; International Literacy Association [ILA], 2018; Kuhn, Schwanenflugel, & Meisineger, 2010; McKenna & Stahi, 2003; Valencia et al., 2010)، ويعرف هاسبروك وجلاسير (Hasbrouck & Glaser, 2012, p. 13) الطلاقة القرائية بأنها "القراءة الدقيقة بشكل معقول، ومعدل مناسب، وتعبير مناسب؛ بما يؤدي إلى دقة الفهم وعمقه، وزيادة الدافعية للقراءة"

ومن ثم يكون القارئ طليقا في قراءته إذا:

(١) قرأ الكلمات بطريقة صحيحة دون حذف أو إضافة أو إبدال؛ فهو يدرك الكلمة المطبوعة وينطقها بشكل دقيق، فبنية كلماته سليمة شكلا وصوتا وإعرابا؛ وهو ما يسمي بالدقة القرائية Reading accuracy.

(٢) قرأ الكلمات والجمل في سياقها بطريقة سريعة ومسترسلة دون تردد أو تكرار أو تعثر، فقراءته متصلة في جمل تامة وبسرعة مناسبة؛ وهو يسمى بمعدل القراءة Reading rate ، أو التلقائية Automaticity أو السرعة Speed في القراءة، ويكون المعدل في القراءة الجهرية والصامتة.

(٣) قرأ النص (جهرا) متمثلا المعاني، ومجسدا المشاعر، وكاشفا عن إحساسه بالمعني وإدراكه لعلامات الترقيم ودورها في توضيح المعنى؛ وهو ما يسمى بالقراءة المعبرة Expressive reading أو الإلقاء في القراءة الجهرية Prosody.

إن الطلاقة القرائية ليست هدفا في حد ذاتها بل إنها وسيلة لغاية الفهم، وعمق التصور، وزيادة دافعية القارئ وحماسته (Hasbrouck & Glaser, 2012, p. 13)، وتحقيق أهدافه من القراءة من مثل: التعلم والدراسة والحصول على المعلومات والفهم وتحليل النصوص أو حتى الاستمتاع بالمقروءة.

الدقة Accuracy:

في أحدث تقاريرها عن الطلاقة القرائية أوضحت الجمعية الدولية للمعرفة أن الدقة هي "المهارة الأساسية في الطلاقة القرائية، فلكي يكون القارئ طليقا فلابد من أن تكون قراءته دقيقة أولا وقبل كل شيء. فغاية القراءة دائما هي فهم النص المقروء، ولكي يفهم القارئ النص فيجب أن يقرأ بدرجة معينة من الدقة. يبدو هذا بسيطا، لكن لكي نقرأ بدقة، يجب على القارئ إدراك كل كلمة بدقة، وهو ما يتطلب تعلم مبادئ الأبجدية؛ والتي تعنى بالمعرفة الدقيقة والمعالجة الماهرة لأشكال الحروف وأصواتها، وهو ما يعرف بفك الرموز Decoding، (...) فالتعرف الدقيق للكلمات بالضرورة يقود إلى معناها. فالقارئ الطليق هو من يقرأ الكلمات بدقة ويفهم معناها في نفس الوقت وعلى الفور» (ILA, 2018, pp. 2-3).

السؤال المهم هنا هو: عند أي مستوى يمكننا وصف القراءة بالدقيقة Reasonably accurate؟ إلى الآن لا توجد معايير علمية دقيقة لتوضيح ذلك، إلا أن البحوث العلمية أوضحت أن فهم النصوص يتأثر سلبا إذا كانت نسبة الدقة القرائية أقل من ٩٥٪؛ وهو ما يتطلب ضرورة إجراء تقييم تشخيصي لتحديد أسباب هذه الأخطاء في قراءة الكلمات، والتي قد تعود إلى ضعف مهارات اللغة وقلة المفردات وضعف مهارات التعرف والتهجئة. تقترح البحوث أن تزيد هذه النسبة إلى ٩٧٪ فأكثر في الصفوف الأولية.(ILA, 2018, p. 3) بشكل عام، تصنف الدقة القرائية إلى ثلاثة مستويات: مستوى الاستقلال: يقرأ الطالب مستقلا بمستوى دقة ٩٨٪ فأكثر، ومستوى التعليم: يقرأ الطالب في مستوى من ٩٠٪ إلى ٩٧٪ وهو يحتاج إلى بعض المساعدة لتحسين دقته القرائية، ومستوى الإحباط: يقرأ الطالب في مستوى أقل من ٩٠٪ وهو يتطلب دراسة متأنية لحالة الطالب لتحديد أسباب هذا الضعف، ومن ثم تقديم المساعدة المناسبة من مثل تقديم نصوص أسهل تشجعه على القراءة (Abdelbari, 2011, Harris & Sipay, 1980; Hussien, 2014a; McKenna & Stahi, 2003; Younis, 2012).

وتقاس الدقة القرائية بعدد الكلمات الصحيحة إلى إجمالي عدد الكلمات المقروءة جهرا، وتحسب من خلال هذه المعادلة: ‹مستوى الدقة = عدد الكلمات المقروءة – عدد الأخطاء / عدد الكلمات المقروءة (Abdelbari, 2011; Hussien, 2014a, 2014b).

المعدل Rate:

يشير معدل القراءة إلى السرعة التي يقرأ

بها النص جهرا أو صمتا، وتقاس بعدد الكلمات المقروءة في الدقيقة (Daane et al., 2005; Hussien, 2104a, p. 76; Younis, 2001). من الأخطاء الشائعة الخلط بين المعدل القرائي والطلاقة القرائية؛ فالطلاقة أعقد بكثير من مجرد السرعة Speed أو المعدل Rate، أيضا من التصورات الخاطئة أن ‹الأسرع أفضل›؛ ذلك أن بعض الطلاب يقرؤون بسرعة دون الفهم، فالسرعة لا تعني بالضرورة الفهم، والقارئ السريع ليس بالضرورة طليقا، فقد يقرأ الطالب بسرعة لكنه يخطئ أو قد يقرأ بسرعة كبيرة تعوقه عن فهم ما يقرأ، فالمعدل أو السرعة في تعرف النص هي جزء مهم من الطلاقة، وتؤثر في الكفاءة القرائية، لكن القراءة السريعة ليست هي القراءة بطلاقة (ILA, 2018, p. 3).

أكد عدد من الباحثين من مثل أبو حجاج (٢٠٠٦)، وفضل الله (٢٠٠٦)، وهاسبروك وتندال (Hasbrouck & Tindal, 2006) وهاريس وسيباي (Harris & Sipay, 1980)، وحسين (Hussien, 2014b) أنه لا يوجد سبب واحد يحدد عدد الكلمات التي يقرأها القارئ الطليق في الدقيقة، فالسرعة تتأثر بعدد من العوامل من أهمها: نوع النص وغرض القارئ وطبيعة النظام الكتابي للغةOrthography . ومن ثم فالسؤال المهم هو: ما السرعة أو المعدل المناسب Appropriate rate ؟ لقد أثبتت الدراسات التجريبية الكثيرة أن المعدل المناسب لعدد الكلمات في الدقيقة هو المتوسط أو فوق المتوسط (٥٠-٧٥٪) قليلا]مع اعتبار العوامل الأخرى مثل نوع النص وغرض القارئ والنظام الكتابي للغة[، فلا حاجة ولا دليل على أن الطالب الذي يقرأ أسرع يفهم أو يستمتع بالقراءة بطريقة أكثر فعالية، فالحالة هنا أشبه بضغط الدم أو درجة حرارة الجسم فإن أفضل حالاتها أن تكون في المتوسط، وذلك بخلاف القدرة على العدو أو السباحة إذ الأسرع هو الأفضل (ILA, 2018, p. 5).

وتجدر الإشارة إلى أن معدل القراءة الجهرية أوضح في قياسه من معدل القراءة الصامتة، ففي القراءة الجهرية يسهل ملاحظة عدد الكلمات الي قرئت في الدقيقة WPM، في حين أنه من الصعب ملاحظة ما يجري في القراءة الصامتة باعتماد الطرق التقليدية مثل طريقة متابعة حركة العين Eye Tracking، والنوافذ المتحركة Moving windows، والورقة والقلم Paper and Pencil؛ ولذلك استحدثت طريقة بديلة تسمى طريقة ‹وضع الخط Underlining›؛ وهي طريقة أعدت خصيصا للغة الإنجليزية وتعتمد على وضع خط تحت الكلمات باستخدام الحاسوب، وتكمننا من معرفة عدد الكلمات التي قرئت في الدقيقة على وجه الدقة، فضلا عن معرفة الوقفات والترددات، ومواضع الخطأ في النص، وتلقائية أو انسيابية القراءة الصامتة (Price, Meisinger, Louwerse, & D'Mello, 2012). ولقد اعتمد الباحث على طريقة الورقة والقلم في الدراسة الحالية؛ لأنها طريقة اقتصادية وتلقائية إذ لا يوجد بها أي تكلف، فالممتحن يحدد نقطة البداية للقارئ، ثم يتركه يقرأ صمتا، ثم يحدد نقطة النهاية عندما ينجز الطفل القراءة أو عندما يطلب منه التوقف ووضع دائرة حول الكلمة الأخيرة التي وصل إليها في قراءته، ثم يحسب عدد الكلمات التي قرئت في الدقيقة. لكن المشكلة أننا لا نعرف على وجه الدقة ما يحدث بين نقطتي البداية والنهاية (L. Fuchs, D. Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001). كما أن طريقة متابعة حركة العين مكلفة، وطريقة النوافذ المتحركة تبتعد عن التلقائية وتضع الطفل في بيئة مصطنعة، أما طريقة وضع الخط فهي خاصة باللغة الإنجليزية، ولقد تواصل الباحث مع أصحاب الفكرة (Price, Meisinger, Louerse, & D'Mello, 2012)، وتحديدا مع إليزابيث ب. مايزنجر من جامعة ممفيس (Elizabeth B. Meisinger, University of Memphis)، وبالفعل أرسلوا للباحث البرنامج الحاسوبي، لكنه للأسف صمم فقط للغة الإنجليزية؛ ومن ثم لا يصلح للاستخدام مع اللغة العربية. ولذلك يدعو الباحث

إلى إجراء تجارب لإيجاد مثل هذا البرنامج في اللغة العربية.

التعبير Expression

القراءة المعبرة Expressive reading جزء من الطلاقة الجهرية؛ إذ يعمد القارئ إلى تنويع طبقات الصوت والتنغيم والإيقاع عند القراءة الجهرية؛ ليعكس المعنى ويعبر عن مشاعر الكاتب في النص، ويقرأ الكلمات في جمل تامة مراعيا علامات الترقيم، ويعرف أين يقف، ومتى يصل القراءة. ويشار – أيضا - إلى القراءة المعبرة بالإلقاء Prosody. ولا تتوفر أدلة واضحة تؤكد أهمية القراءة المعبرة في الفهم، بل إنها ناتج لعملية الفهم أكثر من كونها مؤثر وفاعل فيها (ILA, 2018, (p. 3؛ ومن ثم فهي ليست جزء من الطلاقة القرائية في الدراسة الحالية' إذ تستهدف الدراسة الحالية الدقة في القراءة الجهرية، والمعدل أو السرعة في القراءة الجهرية والصامتة.

لكن تظل القراءة المعبرة جانبا مهما من الطلاقة؛ إذ قد يقرأ الطالب الكلمات منفردة بسرعة ودقة لكنه قد يقرأ نفس الكلمات بطلاقة أقل في اتصالها بسياقها القرائي في النص (National Institute for Literacy [NIFL], 2003, p. 23)، فالقراءة المعبرة تعني بقراءة النصوص بسلاسة وبطريقة تعكس فهم القارئ لمعنى ما يقرأ. وتقاس القراءة المعبرة من خلال ملاحظة أداء الطالب وفق معايير ومحكات محددة سلفا. فقدمت هيئة التقييم الوطني للتقدم التعليمي National Assessment of Educational Progress في الولايات المتحدة الأمريكية أربع مستويات للقراءة الجهرية المعبرة: يصف المستوى الأول والثاني أداء القارئ الأقل طلاقة أو غير الطليق، ويصف المستوى الثالث والرابع أداء القارئ الطليق، فالقارئ الطليق (أ) يقرأ في جمل تامة وذات معنى (ب) يقرأ معظم النص بدون تردد أو تكرار، (ج) يحافظ على بناء جمل المؤلف بشكل ثابت، (د) ويقرأ بعض أو معظم القصة بطريقة تعبيرية مفسرة للمعنى. (National Center for Educational Statistics [NCES], 2002)

السؤال المهم هو: إلى أي درجة يعد القارئ طليقا في القراءة المعبرة؟ أو ما هي القراءة المعبرة المناسبة Suitable expression؟ لا توجد أداة أو معيار واحد يناسب قياس القراءة المعبرة المرغوبة، لكن يتأثر قياس القراءة المعبرة بنوع القراءة والموقف القرائي. ففي القراءة الصامتة، لا يساعدنا الإلقاء أو التعبير في فهم النص أو الاستمتاع بالقراءة، فالمطلوب من القارئ أن يلاحظ علامات الترقيمDiacritical markings]والتشكيل والإعراب في اللغة العربية[من نقط وفواصل وعلامات تعجب وعلامات تنصيص وضعها المؤلف لتساعد في تفسير معنى النص. أما في القراءة الجهرية، فمهارة التعبير واضحة جدا، ويمكن القول: إن المستوى المقبول من التعبير Expression أو الإلقاء Prosody هو أن تبدو القراءة تلقائية كالحديث وتعكس خصائص إيقاع اللغة المنطوقة. وقد تكون المبالغة في الإلقاء مناسبة جدا لبعض المواقف مثل الأداء المسرحي؛ إذ ينوع القارئ من طبقات صوته Pitching، وينغم قراءته Intonation، ويراعي تقسيم الكلام Phrasing والوقفات Pauses حسب ما يقتضيه المعنى بطريقة مبالغ فيها لكنها مناسبة جدا لهذا الموقف. (ILA, 2018, p. 6)

نوع النص والطلاقة القرائية والفهم القرائي:

تتنوع النصوص Genres المقروءة إلى نصوص وصفية وتفسيرية وتحليلية وقصصية وتقريرية وشعرية ونثرية ومسرحية ومعلوماتية... إلخ، ولكل نوع من هذه النصوص خصائصه مثل البنية والهدف (Green, 2006; Hussien, 2009). هناك علاقة واضحة بين الطلاقة القرائية دقة وسرعة وبين نوع النص، بل إن هذه العلاقة تمتد إلى شكل النص (مشكول أو غير مشكول)، فقد تكون النصوص – في اللغة العربية – مشكولة أو غير مشكولة، فغالبا ما تشكل النصوص Shallow script للقراء المبتدئين في حين تكتب النصوص

بدون شكل Deep scriptللقراء المهرة. لقد قرأ طلاب الصف الخامس والصف العاشر النصوص (معلوماتية وشعرية) المشكولة بدقة أفضل وفهم أوضح من النصوص غير المشكولة (معلوماتية وشعرية) لكن بسرعة أقل، كما قرأ نفس الطلاب النصوص المعلوماتية (مشكولة وبدون شكل) بدقة أفضل وفهم أوضح وسرعة أكبر من النصوص الشعرية (Hussien, 2014b).

إن طبيعة النظام الكتابي ونوعية النصوص المقروءة بينة وشكلا تؤثر في القراءة بشكل عام (Furnes & Samuelsson, 2009; Georgiou, Parrila, & Papadopoulos, 2008; Goswami, Ziegler, & Richardson, 2005; Taibah & Haynes, 2011)، فالنصوص القصصية والمعلوماتية والشعرية والقرآنية المشكولة بالحركات Vowels قرئت بدرجة أفضل من الدقة من النصوص غير المشكولة أو المشكولة جزئيا (Abu Rabia, 1998). ويتأثر معدل السرعة والفهم في القراءة الصامتة لأطفال الصف السادس الابتدائي بدرجة صعوبة النص وسهولته (نصر، ١٩٩٢).

إن الغرض الرئيس من القراءة هو الفهم، فالقراءة بدون فهم قد لا تعني شيئا. والطلاقة القرائية تساعد في فهم النص المقروء "إن القدرة على قراءة النص بتلقائية وسرعة ودقة وتعبير تؤدي دورا جوهريا في تكوين القارئ الكفء" (Hasbrouck & Tindal, 2006, p. 643). إن الأدب التربوي يذخر بالدراسات التي تؤكد دور الطلاقة القرائية في رفع كفاءة القراءة(L. Fuchs, D. Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001; Rasinski, Rikli, & Johnston, 2009; Rasinski, Samuels, Hiebert, Petscher, & Feller, 2011). هناك علاقة ارتباطية بين معدل السرعة في القراءة الصامتة لطالبات الصف الرابع الابتدائي وبين فهمهم للمقروء؛ فزيادة السرعة مؤشر على تحسن الفهم (العيسوي، ٢٠٠٤).

إن الدور الذي تؤديه الطلاقة القرائية في الفهم القرائي له عدة أوجه: أهم هذه الأوجه هو الدقة القرائية Accuracy ؛ فتعرف الكلمات بطريقة صحيحة يقود بالضرورة إلى فهم معناها، والخطأ في دقة الكلمات يؤثر في فهم المعنى (ILA, 2018)؛ فالدقة أكثر مهارات الطلاقة القرائية تأثيرا في الفهم القرائي؛ ومن ثم تركز الدراسة الحالية على دراسة الدقة في القراءة الجهرية في علاقتها وتأثيرها في الفهم القرائي في الصفين الثالث والخامس من المدرسة الابتدائية. أما السرعة أو معدل القراءة فلا يوجد دليل على تأثيره في فهم المقروء (ILA, 2018, p. 5) إلا أن التلقائية Automaticity في تعرف الكلمات توفر مجهودا عقليا يكرسه القارئ للفهم بدلا من أن ينفق وقتا أطول ومجهودا أكبر في تعرف الكلمات (McKenna, 2002, p. 25). ومن ثم يمكن القول إن القراء الأكثر سرعة من المتوقع أن تتحسن درجة فهمهم؛ لأن سرعتهم وتلقائيتهم في القراءة توفر لهم المجهود العقلي للتركيز على فهم النص المقروء بشكل أفضل؛ ولذلك سعت الدراسة الحالية لمعرفة مدى تأثير معدل القراءة الجهرية والصامتة في الفهم القرائي لدى طلاب الصفين الثالث والخامس من المدرسة الابتدائية. أما القراءة المعبرة فلا يوجد دليل واضح على أنها تؤثر في الفهم القرائي لكن قد تكون القراءة المعبرة مؤشرا على الفهم أكثر من كونها مؤثرا فيه (ILA, 2018, p. 3).

خلاصة القول إن الدراسات العربية ركزت على تحسين الطلاقة القرائية الجهرية لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم على حساب الطلاقة في القراءة الصامتة (العيسوي، ٢٠٠٤). ولقد استهدف السويلمي (٢٠١٧) تحسين الطلاقة القرائية الجهرية دقة وسرعة وتعبيرا وفهما لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي، ووظفت استراتيجية القراءة المتكررة والقراءة الجماعية (سليمان، ٢٠١٥) والوعي الصوتي (عواد، ٢٠١٠) والقصة (العجاجي، ٢٠١٧) في تحسين الطلاقة القرائية الجهرية لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم. بالإضافة إلى أن الدراسات العربية

عنيت بتأثير الحركات Vowels في الطلاقة القرائية والفهم القرائي لأنواع مختلفة من النصوص وعبر صفوف مختلفة من الدراسة لدى مهرة القراء وضعافهم (Abu Rabia, 2019). ومن ثم فهناك قلة في الأبحاث العربية التي استقصت الطلاقة القرائية بنوعيها الجهرية والصامتة في علاقتها بنوع النص والفهم القرائي في صفوف مختلفة، وهو ما استهدفته الدراسة الحالية.

هناك حاجة ماسة لاستقصاء أثر الطلاقة القرائية الجهرية والصامتة في الفهم القرائي في صفوف مختلفة – الثالث والخامس في دراستنا هذه – بالإضافة إلى معرفة أثر نوع النص – وصفي وشعري – في الطلاقة القرائية الجهرية والصامتة والفهم القرائي في الصفين الثالث والخامس من المدرسة الابتدائية. إنه لمن المهم تكوين قاعدة معلوماتية راسخة قائمة على نتائج الأبحاث العلمية في اللغة العربية لمعرفة أثر نوع النص في الطلاقة القرائية والفهم القرائي في صفوف مختلفة، وهذا ما تفعله الدراسة الحالية في الصفين الثالث والخامس من المدرسة الابتدائية.

مشكلة البحث وأسئلته:

إن الدراسات العلمية في اللغة العربية والتي تستهدف تأثير نوع النص في الطلاقة القرائية والفهم القرائي، أو التي تستقصي تأثير الطلاقة القرائية في الفهم القرائي في صفوف مختلفة وسياقات متباينة، هذه الدراسات محدودة (Abu Rabia, 2019; Hussien, 2014b) وإنه لمن المهم تكوين قاعدة معلوماتية راسخة قائمة على نتائج الأبحاث العلمية في اللغة العربية؛ لمعرفة أثر نوع النص في الطلاقة القرائية والفهم القرائي، وأثر الطلاقة القرائية في الفهم القرائي في صفوف مختلفة، وهذا ما فعلته الدراسة الحالية في الصفين الثالث والخامس من المدرسة الابتدائية. هذه القاعدة العلمية تتطلب إجراء عدد كبير من الأبحاث في سياقات مختلفة؛ من أجل اتخاذ قرارات سليمة ومؤسسة على نتائج البحث العلمي الراسخ، وليس على نتائج عدد محدود من الدراسات كما هو الحال في اللغة العربية، وفي هذا السياق تأتي أهمية الدراسة الحالية؛ ومن ثم استقصت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما أثر نوع النص في الطلاقة القرائية والفهم القرائي لدى أطفال الصف الثالث والخامس من المدرسة الابتدائية ؟
- ما أثر الطلاقة القرائية في الفهم القرائي لدى أطفال الصف الثالث والخامس من المدرسة الابتدائية؟

منهجية البحث:

العينة:

اختار الباحث عينة عشوائية قوامها ١٤٧ طالبا (٦٨ طالبا من الصف الثالث و٧٩ طالبا من الصف الخامس)، وجميع أفراد العينة هم من الذكور نظرا لطبيعة المدارس في المملكة العربية السعودية؛ إذ تنقسم المدارس إلى مدارس فتية ومدارس فتيات. ولقد تم اختيار الطلاب من خمس مدارس ابتدائية حكومية من مدينة جازان في جنوب المملكة العربية السعودية. ومتوسط أعمار طلاب الصف الثالث الابتدائي هو ١٠٣ شهرا، وانحراف معياري ٥٥.، ومتوسط أعمار طلاب الصف الخامس ١٢٧ شهرا، وانحراف معياري ٤,٥. وأخذت موافقة أولياء الأمور كتابة، كما أخذت موافقة الأطفال شفاهة على المشاركة في الدراسة. كما أخذت الموافقات الخاصة من قبل جامعة جازان ومن قبل الإدارة التعليمية بجازان.

أدوات البحث:

اختبار طلاقة القراءة الجهرية:

صمم الباحث اختبار طلاقة القراءة الجهرية من نسختين: نسخة لطلاب الصف الثالث ونسخة لطلاب الصف الخامس. يقيس الاختبار- في كلتا نسختيه- ثلاث مهارات أساسية: الدقة والسرعة والفهم (فهم ما قرئ شفاهة). ويتكون

الاختبار من نصين أحدهما وصفي والآخر شعري، واختيرت هذه النصوص من كتب معدة من قبل وزارة التربية والتعليم في مصر (٢٠١٥) لنفس الصفوف؛ وذلك لتكون في نفس مستوى الطلاب، وتكون جديدة عليهم؛ بمعنى أنهم لم يتعرضوا لها بالدراسة سابقا، ومن ثم تعكس مستواهم الحقيقي في الطلاقة الجهرية. ويتكون كل اختبار من نموذجين: أحدهما للمعلم والآخر للطالب.

ويطبق الاختبار فرديا مع كل طالب على حدة، إذ يطلب المعلم من الطالب أن يقرأ النص (وصفا أو شعرا) بسرعته العادية، ثم يضع المعلم خطا أو علامة على الكلمة التي ينطقها الطالب بطريقة خاطئة، سواء كان هذا الخطأ في (١) بنية الكلمة بالحذف أو الإضافة أو الإبدال، (٢) التردد في قراءة الكلمة أكثر من ثلاث ثوان (إذا صحح الطالب نفسه في أقل من ثلاث ثوان فقراءته صحيحة)، (٣) الخطأ في تشكيل الكلمات أو إعرابها (أي الخطأ في نطق الحركة الإعرابية على أواخر الكلمات)، ثم يتم عد وحساب عدد الأخطاء وكتابتها في المكان المخصص لذلك في نسخة المعلم؛ لقياس الدقة في القراءة الجهرية. ثم يتم حساب الوقت المستغرق في القراءة بالثانية من خلال ساعة إيقاف، ويتم تسجيله في المكان المخصص لذلك في نسخة المعلم؛ لقياس المعدل القرائي أو السرعة في القراءة الجهرية. يُطلب من الطالب أن يقرأ النص الوصفي، ثم بعد ذلك يقوم الطالب بحل الأسئلة المكتوبة (تسعة أسئلة: ثلاثة لمعاني المفردات، وثلاثة للفهم المباشر، وثلاثة للفهم الاستنتاجي) دون العودة للنص القرائي مرة أخري، وذلك باختيار إجابة من أربع إجابات محددة، ثم يتبع نفس الكرة مع النص الشعري؛ لقياس فهم الطالب لما يقرؤه جهرا.

تأكد الباحث من صدق الاختبار من خلال تحكيمه من قبل مجموعة من الأساتذة في كلية التربية بجامعة جازان، وكذلك من خلال تحكيمه من مجموعة من مدرسي اللغة العربية بالمداس الحكومية بمنطقة جازان؛ وذلك للتأكد من وضوح الاختبار ومناسبته لما يقيسه، ووضوح تعليماته، ومن ثم أدخلت بعض التعديلات على أسئلة الفهم (الاختيار من متعدد) بالحذف أو التعديل، ثم أقر الاختبار في شكله النهائي من مجموعتي التحكيم. وقام الباحث بحساب ثبات الاختبار (الاتساق الداخلي) من خلال تطبيق الاختبار على مجموعة من طلاب الصف الثالث، والنسخة الأخرى على مجموعة من طلاب الصف الخامس، وهؤلاء غير الطلاب عينة البحث، وحسب معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach's لاختبار الصف الثالث = ٠,٨٣، ولاختبار الصف الخامس = ٠,٨٧ وهى نسب جيدة وموثوقة.

اختبار طلاقة القراءة الصامتة:

أعد الباحث اختبار طلاقة القراءة الصامتة من نسختين: نسخة لطلاب الصف الثالث ونسخة لطلاب الصف الخامس. يقيس الاختبار- في كلتا نسختيه- مهارتين أساسيتين: السرعة والفهم. ويتكون الاختبار من نصين أحدهما وصفي والآخر شعري، واختيرت هذه النصوص من كتب معدة من قبل وزارة التربية والتعليم في مصر (٢٠١٥) لنفس الصفوف؛ وذلك لتكون في نفس مستوى الطلاب، وتكون جديدة عليهم؛ بمعنى أنهم لم يتعرضوا لها بالدراسة سابقا، ومن ثم تعكس مستواهم الحقيقي في الطلاقة الصامتة. ويتكون كل اختبار من نموذجين: أحدهما للمعلم والآخر للطالب.

ويطبق الاختبار فرديا مع كل طالب على حدة، إذ يطلب المعلم من الطالب أن يقرأ النص (وصفي وشعري) قراءة صامتة بسرعته العادية. يتم حساب الوقت المستغرق في القراءة بالثانية من خلال ساعة إيقاف، ويتم تسجيله في المكان المخصص لذلك في نسخة المعلم؛ لقياس المعدل القرائي أو السرعة في القراءة الصامتة. يطلب المعلم من الطالب أن يقرأ النص الوصفي قراءة صامتة، ثم بعد ذلك يقوم الطالب بحل الأسئلة المكتوبة (تسعة أسئلة: ثلاثة لمعاني المفردات،

وثلاثة للفهم المباشر، وثلاثة للفهم الاستنتاجي)، وذلك باختيار إجابة من أربع إجابات محددة، ثم يتبع نفس الكرة مع النص الشعري؛ لقياس فهم الطالب لما يقرؤه قراءة صامتة.

تأكد الباحث من صدق الاختبار من خلال تحكيمه من قبل مجموعة من الأساتذة في كلية التربية بجامعة جازان، وكذلك من خلال تحكيمه من مجموعة من مدرسي اللغة العربية بالمدارس الحكومية بمنطقة جازان؛ وذلك للتأكد من وضوح الاختبار ومناسبته لما يقيسه، ووضوح تعليماته، ومن ثم أدخلت بعض التعديلات على أسئلة الفهم (الاختيار من متعدد) بالحذف أو التعديل، ثم أقر الاختبار في شكله النهائي من مجموعتي التحكيم. وقام الباحث بحساب ثبات الاختبار (الاتساق الداخلي) من خلال تطبيق الاختبار على مجموعة من طلاب الصف الثالث، والنسخة الأخرى على مجموعة من طلاب الصف الخامس، وهؤلاء غير الطلاب عينة البحث، وحسب معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach's لاختبار الصف الثالث = ٠,٨١، ولاختبار الصف الخامس = ٠,٨٩ وهى نسب جيدة وموثوقة.

اختبار الفهم القرائي:

أعد الباحث اختبار الفهم القرائي من نسختين: نسخة لطلاب الصف الثالث ونسخة لطلاب الصف الخامس. يقيس الاختبار- في كلتا نسختيه- مهارة الفهم القرائي (معاني المفردات – الفهم المباشر – الفهم الاستنتاجي). ويتكون الاختبار من نصين أحدهما وصفي والآخر شعري، واختيرت هذه النصوص من كتب معدة من قبل وزارة التربية والتعليم في مصر (٢٠١٥) لنفس الصفوف؛ وذلك لتكون في نفس مستوى الطلاب، وتكون جديدة عليهم؛ بمعنى أنهم لم يتعرضوا لها بالدراسة سابقا، ومن ثم تعكس مستواهم الحقيقي في الفهم القرائي. ويتكون كل اختبار من نموذجين: أحدهما للمعلم والآخر للطالب.

ويطبق الاختبار جماعيا مع كل طلاب الصف في حصة واحد (٤٥ دقيقة)، إذ يطلب المعلم من الطالب أن يقرأ النص الوصفي قراءة صامتة، ثم بعد ذلك يقوم الطالب بحل الأسئلة المكتوبة (تسعة أسئلة: ثلاثة لمعاني المفردات، وثلاثة للفهم المباشر، وثلاثة للفهم الاستنتاجي)، وذلك باختيار إجابة من أربع إجابات محددة، ثم يتبع نفس الكرة مع النص الشعري؛ لقياس فهم الطالب لما يقرؤه قراءة صامتة.

تأكد الباحث من صدق الاختبار من خلال تحكيمه من قبل مجموعة من الأساتذة في كلية التربية بجامعة جازان، وكذلك من خلال تحكيمه من مجموعة من مدرسي اللغة العربية بالمداس الحكومية بمنطقة جازان؛ وذلك للتأكد من وضوح الاختبار ومناسبته لما يقيسه، ووضوح تعليماته، ومن ثم أدخلت بعض التعديلات على أسئلة الفهم (الاختيار من متعدد) بالحذف أو التعديل، ثم أقر الاختبار في شكله النهائي من مجموعتي التحكيم. وقام الباحث بحساب ثبات الاختبار (الاتساق الداخلي) من خلال تطبيق الاختبار على مجموعة من طلاب الصف الثالث، والنسخة الأخرى على مجموعة من طلاب الصف الخامس، وهؤلاء غير الطلاب عينة البحث، وحسب معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach's لاختبار الصف الثالث = ٠,٨٠، ولاختبار الصف الخامس = ٠,٨٥ وهى نسب جيدة وموثوقة.

الإجراءات:

اختار الباحث عينة البحث بطريقة عشوائية من خمس مدارس ابتدائية حكومية بمدينة جازان في المملكة العربية السعودية، وهذه العينة موزعة على طلاب الصف الثالث الابتدائي (٦٨) طالبا، وطلاب الصف الخامس الابتدائي (٧٩) طالبا. ثم طبق اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، وكذلك اختبار الطلاقة في القراءة الصامتة فرديا على كل طالب على حدة، ثم طبق اختبار الفهم القرائي جماعيا على الصف ككل في حصة كاملة

(٤٥) دقيقة. وطبق كل اختبار في يوم مختلف. وقام بالتطبيق معلمو المدرسة، وذلك بعد الاجتماع بهم كل مدرسة على حدة وشرح تعليمات تطبيق الاختبارات، كما قدم الباحث للمعلمين أمثلة حقيقية مع بعض الطلاب على تطبيق الاختبارات الفردية: اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية واختبار الطلاقة في القراءة الصامتة. ثم جمعت الاختبارات الثلاثة لكل طالب معا؛ للحصول على درجات الطالب واستخدامها في التحليل الإحصائي للإجابة عن أسئلة البحث.

تحليل البيانات:

لقد أجرى الباحث تحليلا إحصائيا مستخدما اختبار (ت) لحساب الفروق بين متوسطات درجات الطلبة Paired-Samples T Test في نوع النص (وصفي وشعري) والطلاقة القرائية (الدقة في القراءة الجهرية، ومعدل القراءة الجهرية، ومعدل القراءة الصامتة) والفهم القرائي. كذلك اعتمد الباحث تحليل الانحدار Linear Regression؛ للتنبؤ بالفهم القرائي من خلال الطلاقة القرائية الجهرية (الدقة والمعدل) والطلاقة القرائية الصامتة (المعدل).

النتائج:

تأثير نوع النص في الطلاقة القرائية والفهم القرائي:

أجاب الباحث في هذا الجزء من نتائج الدراسة عن السؤال الأول ‹ما أثر نوع النص في الطلاقة القرائية والفهم القرائي لدى أطفال الصف الثالث والخامس من المدرسة الابتدائية؟› لقد أجرى الباحث تحليلا إحصائيا مستخدما اختبار (ت) لحساب الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في نوع النص والطلاقة القرائية والفهم القرائي، ولقد وضح الباحث نتائجه في الجدول رقم (١).

جدول (١) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الطلبة في نوع النص والطلاقة القرائية والفهم القرائي (العدد = ١٤٧)

المتغيرات القرائية	نوع النص				قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	الوصفي		الشعري			
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الدقة في القراءة الجهرية	٠,٨٩	٠,١٠	٠,٨٣	٠,١٥	٨,٠٤٦	٠,٠٠٠
معدل القراءة الجهرية	٤٩,٧٥	٢٩,٨١	٤٠,٠٧	٢٢,٠٣	٦,٢٣٧	٠,٠٠٠
معدل القراءة الصامتة	٦٩,٣١	٤٢,٦٥	٥٨,٦٠	٤٣,٠٤	٣,٣١٣	٠,٠٠١
الفهم القرائي	١٠,٧١	٤,٤٥	٩,٦٧	٤,٥٣	٢,٩٩٠	٠,٠٠٣

يوضح الجدول رقم (١) عدة نتائج أساسية؛ منها: أن الطلاب يقرؤون النصوص الوصفية جهرا بدرجة أفضل من الدقة (المتوسط = ٠,٨٩، والانحراف المعياري = ٠,١٠) من النصوص الشعرية (المتوسط = ٠,٨٣، والانحراف المعياري = ٠,١٥)، وقيمة ت (١٤٦) = ٨,٠٤٦، ومستوى دلالة = ٠,٠٠٠. كما يوضح الجدول رقم (١) أن الطلاب -أيضا- يقرؤون النصوص الوصفية بمعدل أسرع من النصوص الشعرية في القراءة الجهرية والصامتة. وفي نفس الاتجاه فإن الطلاب يفهمون النصوص الوصفية بدرجة أفضل من النصوص الشعرية. خلاصة نتائج جدول رقم (١) أن الطلاب يقرؤون النصوص الوصفية بدرجة أكثر دقة وسرعة وفهما من النصوص الشعرية.

تأثير الطلاقة القرائية في الفهم القرائي

أجاب الباحث في هذا الجزء من نتائج الدراسة عن السؤال الثاني ‹ما أثر الطلاقة القرائية في

الفهم القرائي لدى أطفال الصف الثالث والخامس من المدرسة الابتدائية؟» لقد استخدم الباحث تحليل الانحدار Linear Regression؛ للتنبؤ بالفهم القرائي من خلال الطلاقة القرائية الجهرية (الدقة والمعدل) والطلاقة القرائية الصامتة (المعدل). أظهرت نتائج تحليل معامل الانحدار أن الطلاقة القرائية مسؤولة عن ١٩,٥٪ من التباين في الفهم القرائي؛ ومن ثم فالطلاقة القرائية منبئ دال للفهم القرائي لدى أطفال الصفين الثالث والخامس من المدرسة الابتدائية، إذ قيمة ف (٢،١٣٩) = ١٦,٨٥١، ومستوى الدلالة = ٠,٠٠٠، إلا أن الطلاقة القرائية الجهرية (الدقة والمعدل) مؤثر جوهري في هذا التحليل (قيمة بيتا غير المعيارية = ٠,٠٨٧، ومستوى الدلالة = ٠,٠١٧)، في حين أن الطلاقة الصامتة (المعدل) تأثيرها غير جوهري (قيمة بيتا غير المعيارية = ٠,٠٤٣، ومستوى الدلالة = ٠,٠٦٤)؛ أي أنه – وفقا لهذه النتائج – فإن الطلاقة الجهرية دقة ومعدلا أكثر تأثيرا أو تنبؤا بالفهم القرائي من معدل القراءة الصامتة.

المناقشة:

إن الهدف الرئيس لهذا البحث هو دراسة الطلاقة القرائية في علاقتها بنوع النص والفهم القرائي لدي طلاب الصفين الثالث والخامس من المدرسة الابتدائية؛ ومن ثم فهناك نتيجتان رئيستان لهذا الدراسة؛ الأولى تتعلق بنوع النص (وصفي وشعري) وتأثيره في الطلاقة القرائية (الدقة في القراءة الجهرية والمعدل في القراءة الجهرية والصامتة) والفهم القرائي، والثانية ترتبط بالعلاقة بين الطلاقة القرائية والفهم القرائي.

إن أولى النتائج المهمة لهذه الدراسة كما يوضح الجدول رقم (١) أن الطلاب يقرؤون النصوص الوصفية بدرجة أكثر دقة في القراءة الجهرية، وأكثر سرعة في القراءة الجهرية والصامتة، وكذلك أكثر فهما من النصوص الشعرية. إن هذه النتيجة تأتي متسقة مع نتائج دراسة حسين (Hussien, 2014b) والتي أكدت أن طلاب الصفين الخامس والعاشر قرؤوا النصوص المعلوماتية جهرا بدرجة أفضل من الدقة وبمعدل أسرع وبفهم أفضل من النصوص الشعرية. وقد ترجع هذه النتائج إلى أن النصوص الوصفية تختلف عن الشعرية في بنيتها وفي اللغة التي يستخدمها المؤلف لنقل رسالته، فالنصوص الوصفية تتبع بنية مألوفة للطلاب تعتمد على الوصف أو السبب والنتيجة أو المقابلة، في حين تتبع النصوص الشعرية بنية مختلفة أقل مألوفية بالنسبة للطلاب والتي تعتمد على ١٦ بحرا من بحور الشعر، فضلا عن استخدام الشعر للغة الأدبية والمجازية (Wright, 1996)، ولمفردات أقل شيوعا (Abu Rabia, 1998, p. 115). علاوة على ذلك، فإن الطلاب يتعرضون إلى النصوص الوصفية بشكل أكثر من تعرضهم للنصوص الشعرية (Hussien, 2014b, p. 65). ليس فقط نوع النص عاملا فعالا ومؤثرا في الطلاقة القرائية والفهم القرائي، بل إن خصائص النص تؤثر في طلاقة الأطفال ودرجة فهمهم للنص المقروء، فبنية النص تؤثر في الفهم القرائي (Dymock, 1998, 1999)، ودرجة صعوبة النص وسهولته تؤثر في معدل السرعة والفهم في القراءة الصامتة لأطفال الصف السادس الابتدائي (نصر، ١٩٩٢)، كما يؤثر شكل النص (مشكول بالحركات أو بدون شكل) في الطلاقة القرائية والفهم القرائي في صفوف مختلفة ولدى مهرة القراء وضعافهم (Abu Rabia, 2019).

يستنتج من ذلك أنه يجب الانتباه إلى نوع النص وخصائصه في التدريس، فتدريس أنواع النصوص وبنيتها ولغتها ومفرداتها والأساليب المستخدمة قد يزيد من طلاقة الطلاب وفهمهم لهذه النصوص، وتعريض الأطفال لأنواع مختلفة من النصوص يزيد معرفتهم بخصائصها، وهذا ما قد يساعدهم على فهمهما وقراءتها بدرجة أعلى من الدقة والسرعة.

ثاني النتائج المهمة لهذه الدراسة كما أظهرت

نتائج تحليل معامل الانحدار هي أن الطلاقة القرائية مسؤولة عن ١٩,٥٪ من التباين في الفهم القرائي وهي نسبة متواضعة (Cohen, Manion, & Morrison, 2018, p. 804)؛ ومن ثم فالطلاقة القرائية منبئ دال للفهم القرائي لدى أطفال الصفين الثالث والخامس من المدرسة الابتدائية، إذ قيمة ف (٢،١٣٩) = ١٦,٨٥١، ومستوى الدلالة = ٠,٠٠٠، إلا أن الطلاقة القرائية الجهرية (الدقة والمعدل) مؤثر جوهري في هذا التحليل (قيمة بيتا غير المعيارية = ٠,٠٨٧، ومستوى الدلالة = ٠,٠١٧)، في حين أن الطلاقة الصامتة (المعدل) تأثيرها غير جوهري (قيمة بيتا غير المعيارية = ٠,٠٤٣، ومستوى الدلالة = ٠,٠٦٤)؛ أي أنه – وفقا لهذه النتائج – فإن الطلاقة الجهرية دقة ومعدلا أكثر تأثيرا أو تنبؤا بالفهم القرائي من معدل القراءة الصامتة.

تأتي هذا النتائج – مع اختلاف السياق – متسقة مع نتائج دراسة عن أثر الطلاقة القرائية الجهرية والصامتة لدي طلاب الصف الرابع الابتدائي في اللغة الإنجليزية، لقد توصلت الدراسة إلى أن الطلاقة القرائية الجهرية والصامتة متغيرات منفصلة في تأثيرهما في الفهم القرائي، لكن الطلاقة القرائية الجهرية فقط لها تأثير جوهري في الفهم القرائي (Price, Meisinger, Louwerse, & D'Mello, 2016). فالطلاقة القرائية الجهرية منبئ جيد للفهم القرائي (Daane et al., 2005; Jenkins et al., 2003; Pinnell et al, 1995)، في حين أوضحت بعض الدراسات السابقة أن القراءة الجهرية ساعدت طلاب الصف الخامس على الفهم بدرجة أفضل من القراءة الصامتة (Fletcher & Pumphrey, 1988; Prior & Welling, 2001). وهذا ما يفسر أن جل التركيز في الدراسات السابقة استهدف الطلاقة في القراءة الجهرية مقارنة بالطلاقة في القراءة الصامتة (Price, Meisinger, Louwerse, & D'Mello, 2016)؛ وقد يرجع السبب في ذلك إلى أنه توجد أدلة علمية واضحة في الأدب التربوي على أن التدريب الموجه للأطفال على القراءة الجهرية يحسن طلاقتهم القرائية، في حين تضعف الأدلة العلمية على أن توجيه الأطفال للإكثار من القراءة الصامتة يحسن من طلاقتهم القرائية (NICHD, 2000, p. 28, Chapter 3)، ففي القراءة الجهرية يمكننا أن نلاحظ بوضوح مدى دقة القارئ وسرعته وتعبيره؛ أي يسهل ملاحظة وتقييم الطلاقة في القراءة الجهرية عنها في القراءة الصامتة. علاوة على ذلك، فإن الدقة في القراءة الجهرية هي أهم متغيرات الطلاقة القرائية كما أوضحت الجمعية الدولية للمعرفة – في أحدث تقاريرها – أن الدقة هي "المهارة الأساسية في الطلاقة القرائية، فلكي يكون القارئ طليقا فلا بد من أن تكون قراءته دقيقة أولا وقبل كل شيء (...) فالتعرف الدقيق للكلمات بالضرورة يقود إلى معناها. فالقارئ الطليق هو من يقرأ الكلمات بدقة ويفهم معناها في نفس الوقت وعلى الفور» (ILA, 2018, p. 3).

الخلاصة:

قدمت الدراسة الحالية إضافة جوهرية للأدب التربوي والممارسة التدريسية فيما يتعلق بنوع النص وعلاقته بالطلاقة القرائية الجهرية والصامتة، والفهم القرائي، وكذلك تأثير الطلاقة القرائية الجهرية والصامتة في الفهم القرائي. فأطفال الصف الثالث والخامس من المدرسة الابتدائية يقرؤون النصوص الوصفية بدرجة أفضل من الطلاقة دقة وسرعة وبمستوى أفضل من الفهم عن النصوص الشعرية. يستنتج من ذلك أنه يجب الانتباه إلى نوع النص وخصائصه في التدريس، فتدريس أنواع النصوص وبنيتها ولغتها ومفرداتها والأساليب المستخدمة قد يزيد من طلاقة الطلاب وفهمهم لهذه النصوص، وتعريض الأطفال لأنواع مختلفة من النصوص يزيد معرفتهم بخصائصها، وهذا ما قد يساعدهم على فهمهما وقراءتها بدرجة أعلى من الدقة والسرعة.

وثاني النتائج المهمة هي أن الطلاقة القرائية منبئ دال للفهم القرائي، وأن الطلاقة الجهرية أقوى تأثيرا وتنبؤا بالفهم القرائي من الطلاقة الصامتة. ويستنتج من هذا أنه يجب تدريب الأطفال على الطلاقة القرائية الجهرية على وجه الخصوص، وأن هذا التدريب يجب أن يركز أولا وقبل كل شيء على دقة القراءة الجهرية Oral reading accuracy، وتعرف الكلمات بدقة دون حذف أو إبدال أو إضافة، فالدقة هي بوابة المعنى، فضلا عن الاهتمام بمعدل أو سرعة القراءة، والذي من شأنه أن يوفر المجهود العقلي Cognitive resource للتركيز على الفهم أكثر من تعرف الكلمات ونطقها.

لكن تبقي عدة موضوعات ملحة يمكن للباحثين استهدفها في المستقبل منها؛ إعداد دراسات لتقديم برنامج حاسوبي لقياس الطلاقة في القراءة الصامتة يكون أكثر دقة ويوفر لنا معلومات أكثر عما يحدث أثناء الطلاقة الصامتة، أيضا دراسات تستهدف مهرة القراء وضعافهم للمقارنة بينهم في الطلاقة القرائية والفهم القرائي، واكتشاف أثر نوع النص في الطلاقة القرائية والفهم القرائي، وكذلك أثر الطلاقة القرائية في الفهم القرائي لدي مهرة القراء وضعافهم في صفوف مختلفة.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية:

أبو حجاج، أحمد. (٢٠٠٦). معدل السرعة في القراءة لدى بعض الطالبات في مراحل التعليم العام والجامعي. مجلة القراءة والمعرفة، ٦١، ١٣٠-١٧٠.

السويلمي، عبدالله. (٢٠١٧). فعالية القياس المبني على المنهج في تطوير الطلاقة القرائية لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي بمحافظة رفحاء. عالم التربية، ٥٨(١٨)، ١-٣٨.

العجاجي، لينا. (٢٠١٧). فعالية استخدام القصة في تحسين السرعة والطلاقة مع طالبات الصف الرابع ذوات صعوبات التعلم في القراءة. مجلة الخدمة الاجتماعية، ٥٧(٩)، ٨٧-١٠٧.

العيسوي، جمال. (٢٠٠٤): فعالية تدريس القراءة باستخدام برنامج العروض Power Point في تحسين السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة الإمارات. مجلة القراءة والمعرفة، ٣٠، ٩٩- ١٤٥.

سليمان، منتصر. (٢٠١٥). أثر التدريب على بعض استراتيجيات القراءة في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والنفسية، ١، ٧٢-١١٧.

عبدالباري، ماهر. (٢٠١١). فاعلية استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، ١١٧، ١٤١-١٨١.

عواد، أحمد. (٢٠١٠). فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره على تحسين سرعة القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بدولة قطر. مجلة الطفولة والتربية، ٢(٣)، ١٧-٦٥.

نصر، حمدان. (١٩٩٢). معدل السرعة في القراءة الصامتة لدى تلاميذ نهاية الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في البحرين. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١٩، ٨٨-١٥٣.

فضل الله، محمد. (٢٠٠٤). السرعة في القراءة: متغيراتها، وقياسها، وتنميتها. مجلة القراءة والمعرفة، ٣٤، ١٣-٤٩.

يونس، فتحي. (٢٠٠١). السرعة في القراءة. مجلة القراءة والمعرفة، ٦، ١٤-١٦.

يونس، فتحي. (٢٠١٢). قضايا مهمة في تعليم القراءة: تحليل الكتب - مستويات القراءة – السرعة: مجموعة مقالات باللغة الإنجليزية. مجلة القراءة والمعرفة، ١٢٧، ١٩-٢٨.

kindergarten and grade1 reading and spelling: A cross-linguistic comparison. Journal of Research in Reading, 32(3), 275-292. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01-393.x

Georgiou, G. K., Parrila, R., & Papadopoulos, T. C. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. Journal of Educational Psychology, 100(3), 566-580. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.566

Goswami, U., Ziegler, J. C., & Richardson, U. (2005). The effects of spelling consistency on phonological awareness: A comparison of English and German. Journal of Experimental Child Psychology, 92(4), 345-365. http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2005.06.002

Green, M. (2006). Reading for Meaning. United Kingdom: Folens Publishers.

Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1980). How to increase reading ability (7th ed.). New Jersey: Longman

Hasbrouck, J., & Glaser, D.R. (2012). Reading fluency: Understanding and teaching this complex skill. Austin, TX: Gibson Hasbrouck & Associates

Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2008). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 25(1), 4-32.

http://dx.doi.org/10.1080/10573560802491208

Hussien, A. M. (2009). Designing a reading literacy curriculum for secondary school students in Egypt (Published doctoral thesis. University of Durham, UK). http://etheses.dur.ac.uk/2116/

Hussien, A. M. (2014a). The indicating factors of oral reading fluency of monolingual and bilingual children in Egypt. International Education Studies, 7(2), 75-90. http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n2p75

Hussien, A. M. (2014b). Reading Arabic shallow and deep genres in the fifth and tenth grades:

ثانيا: المراجع الإنجليزية:

Abu-Rabia, S. (1998). Reading Arabic texts: Effects of text type, reader type and vowelization. Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal, 10(2), 105–119. https://doi.org/10.1023/A:1007906222227

Abu-Rabia, S. (2019). The role of short vowels in reading Arabic: A critical literature review. Journal of Psycholinguistic Research, First Online. https://doi.org/10.1007/s10936-018-09626-7

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research methods in education (8th Ed.). London: Routledge

Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J., Oranje, A., & Goldstein, A. (2005). Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 special study of oral reading (NCES 2006-469). http://www.eric.ed.gov.

Dymock, S. J. (1998). A comparison study of the effects of text structure training, reading practice, and guided

reading on reading comprehension. National Reading Conference Yearbook, 47, 90-102. http://www.eric.ed.gov

Dymock, S. J. (1999). Learning about text structure. In G. B. Thompson, & T. Nicholson (Eds.), Learning to read (pp. 174-192). Newark, Delaware: International Reading Association.

Fletcher, J., & Pumphrey, P. D. (1988). Differences in text comprehension amongst 7–8 year old children. School Psychology International, 9, 133–145.https://doi.org/10.1177/0143034388092008

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. Scientific Studies of Reading, 5(3), 239-256. http://dx.doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3

Furnes, B., & Samuelsson, S. (2009). Preschool cognitive and language skills predicting

No. 23-FR-04. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.

Price, K., Meisinger, E., Louwerse, M, & D'Mello, S. (2012) Silent reading fluency using underlining: Evidence form an alternative method of assessment. Psychology in Schools, 49(6), 606-618. https://doi.org/10.1002/pits.21613

Price, K., Meisinger, E., Louwerse, M, & D'Mello, S. (2016) The contributions of oral and silent reading fluency to reading comprehension. Reading Psychology, 37(2), 167-201. https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1025118

Prior, S. M., & Welling, K. A., (2001). 'Read in your head': A Vygotskian analysis of the transition for oral to silent reading. Reading Psychology, 22(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/02702710121388

Rasinski, T. V., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? Literacy Research and Instruction, 48(4), 350-361. http://dx.doi.org/10.1080/19388070802468715

Rasinski, T. V., Samuels, S. J., Hiebert, E., Petscher, Y., & Feller, K. (2011). The relationship between a silent reading fluency instructional protocol on students' reading comprehension and achievement in an urban school setting. Reading Psychology, 32(1), 75-97. http://dx.doi.org/10.1080/02702710903346873

Taibah, N. J., & Haynes, C. W. (2011). Contributions of phonological processing skills to reading skills in Arabic speaking children [Special issue]. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 24(9), 1019-1042. http://dx.doi.org/10.1007/s11145-010-9273-8

Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K., & Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. Reading Research Quarterly, 45(3), 270-291. http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.45.3.1

Indispensible variables to science of reading. Journal of Education and Learning, 3(1), 60-69. http://dx.doi.org/10.5539/jel.v3n1p60

International Literacy Association (2018). Reading fluently does not mean reading fast. https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-reading-fluently-does-not-mean-reading-fast.pdf

Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., van den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. Journal of Educational Psychology, 95, 719–729. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.719

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisineger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. Reading Research Quarterly, 45(2), 230-251. http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4

National Institute of Child Health & Human Development (2000). National Reading Panel - Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pd

National Institute for Literacy. (2003). Put reading first: The research building blocks for reading instruction (2nd ed.). https://lincs.ed.gov/publications/pdf/PRFbooklet.pdf

National Center for Educational Statistics (2002). NAEP: Oral reading fluency scale, grade 4. https://nces.ed.gov/nationsreportcard/studies/ors/scale.aspx

McKenna, M. C., & Stahi, S. A. (2003). Assessment for reading instruction. New York: The Duilford Press.

Pinnell, G. S., Pikulski, J. J., Wixon, K. K., Campbell, J. R., Gough, P. B., & Beatty, A. S. (1995). Listening to children read aloud: Data from NAEP's integrated reading performance record (IRPR) at grade 4. The nation's report card. Report