المجلد 17 العدد 4 ديسمبر 2016

فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات قراءة النصوص اللُّغوية في كتاب: "لغتي الجميلة" لدى معلمي المرحلة الابتدائية

د. محمد بن عبدالعزيز النصار
قسم الإعداد اللغوي-معهد تعليم اللغة العربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
m-alnassar@hotmail.com

فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات قراءة النصوص اللُّغوية في كتاب: "لغتي الجميلة" لدى معلمي المرحلة الابتدائية

د. محمد بن عبدالعزيز النصار
قسم الإعداد اللغوي-معهد تعليم اللغة العربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات قراءة النصوص اللُّغوية اللازمة لمعلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، وتعرف درجة تمكن المعلمين من هذه المهارات، كما هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات قراءة النصوص اللُّغوية في كتاب: "لغتي الجميلة" لدى معلمي المرحلة الابتدائية. وقد تحدَّدت مهارات قراءة النصوص اللُّغوية في ثلاثة مجالات رئيسة هي: قبل، وفي أثناء، وبعد قراءة النص اللُّغوي، ولتحقيق أهداف الدراسة بنى الباحث استبانة وبطاقة ملاحظة، وصمم برنامجاً تدريبياً لمعلمي اللُّغة العربية، فدرب اثني عشر معلمًا؛ قُسِّموا إلى مجموعتين تجريبيتين: الأولى (ن= ٦) من مدرسة أهلية، والثانية (ن= ٦) من مدرسة حكومية، وذلك لتعرف فاعلية البرنامج، هذا وقد أظهرت النتيجة وجود ضعف في تمكن معلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية من مهارات قراءة النصوص اللُّغوية، فيما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في هذه المهارات تُعزى لمتغير نوع المدرسة (أهلية، حكومية)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي بعد ملاحظة الأداء لصالح القياس البعدي، وذلك في كل من العينة التجريبية الكلية والمجموعتين التجريبيتين اللتين خضعتا للتدريب على تحقيق مهارات قراءة النصوص اللُّغوية.

الكلمات المفتاحية: القراءة، النصوص، معلم اللغة العربية، المرحلة الابتدائية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٤/١٢/١١م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٥/٤/٢٠م

The Effectiveness of a Training Program Based on the Skills of Reading Linguistic Texts from the Book 'My Beautiful Language' on Developing Elementary Stage Arabic Language Teachers' Skills

Dr. Mohammed A. Al-Nassar
Arabic Language Learning Institute
Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract

The study aimed to determine the skills of reading linguistic texts of the teachers of Arabic language in the elementary level in Riyadh, and to measure these teachers' mastery level in these skills. It also aimed to identify the effectiveness of a training program based on the skills of reading linguistic texts from the book 'My Beautiful Language' on developing the reading performance of Arabic teachers. These skills have been specified in three areas: before, during, and after reading the text. To achieve the aforementioned aims, a questionnaire, an observation card, and a training program were designed. The study's experimental group consisted of 12 teachers; distributed to two subgroups: the first group (n = 6) came from a private school, and the second (n = 6) from a public school. Result revealed a low mastery level of the skills of reading language texts. While there were no statistically significant differences in these skills attributed to the type of school (private vs. public), there were statistically significant differences between the pretest and posttest in the observation card in favor of the posttest in the general experimental group and the two experimental groups who were trained to achieve the skills of reading language texts.

Keywords: reading, texts, Arabic language teachers, elementary stage.

فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات قراءة النصوص اللُّغوية في كتاب: "لغتي الجميلة" لدى معلمي المرحلة الابتدائية

د. محمد بن عبدالعزيز النصار
قسم الإعداد اللغوي-معهد تعليم اللغة العربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المقدمة

بذلت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية جهدًا مباركًا في المشروع الشامل لتطوير المناهج تضمن تطوير مناهج تعليم اللُّغة العربية، فجاءت المناهج مراعيةً لطبيعة الموقف اللُّغوي وأركان الاتصال الأربعة: الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، ونُظِر إلى اللُّغة على أنَّها فنون أربعة هي ذاتها أركان الموقف اللُّغوي وليست فروعًا لا يجمع شتاتها جامع، وأنَّ هذه الفنون تتكامل في عمليتي التعليم والتعلم؛ لأنَّ هناك تأثيراً وتأثُّراً متبادلاً فيما بينها.

ومن الفنون اللُّغوية ذات الأهمِّية في منظومة تعليم وتعلم اللُّغة العربية؛ مهارة القراءة؛ التي تُعدُّ من أهمِّ الوسائل في التعرف على ثمار الحضارة الإنسانية في شتى فروع المعرفة، وبها نتصل بأفكار من سبقنا من الأمم والحضارات، وبها نطَّلع على ثمار الثقافات المختلفة للأمم المعاصرة (عليوي،٢٠١٠).وفي السياق التعليمي يُنظر إلى القراءة على أنَّها الأداة التي يتشكَّل من خلالها وعي المتعلم لغويًا وثقافيًا وفكريًا بما يُفترض أن تقدمه له مناهج اللُّغة العربية من زاد ثقافي متنوع يسدُّ حاجاته ويسهم في إقداره على القراءة المدققة بإدراك المعاني التي يتضمنها النص المقروء (سمارة، والعساف، ٢٠١٣).

وقد حدَّدت وثيقة تعليم اللُّغة العربية أهداف تعليم القراءة بالمرحلة الابتدائية في العمل على تنمية قدرة المتعلم على التفكير السليم،والفهم، والتحليل، والتفسير، والتذوق، باستخدام الأنشطة اللُّغوية المختلفة، وأن يتعرف المعاني العامة، والتفاصيل المهمة في المادة المقروءة، وأن يستنتج المعاني الضمنية التي لم يصرِّح بها الكاتب في النص، وأن يحدِّد بدقة المعاني غير المألوفة من خلال السياق اللُّغوي (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٦هـ).

ولتحقيق هذه الأهداف توجه منهج اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية إلى إغراق المتعلم بالنصوص اللُّغوية الفصيحة الممثِّلة لجميع الوظائف اللُّغوية والأنماط النصية، وإلى تعزيزه بمواقف لُغوية مكثَّفة تمارس فيها اللُّغة تحدثًا وتواصلاً وإلقاءً وعرضًا وتمثيلاً، ومن المبادئ

التي اعتمدتها كتب لغتي الجميلة في المرحلة الابتدائية: التمكن من أداء الوظائف اللُّغوية والأنماط النصية على قدر الدخل اللُّغوي والممارسة اللُّغوية (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٨هـ).

ويتطلب تحقيق هذا المبدأ وغيره من المبادئ المتعلقة بتعليم وتعلم اللُّغة العربية، وجود معلم كفء قادر على ترجمة هذه المبادئ إلى ممارسات تربوية فعالة، وهذا ما تطلب بدوره كما يذكر إيرهارد وكيسلر ونيومان وأورثيلولوتز (Erhard, Kessler, Neumann, Ortheil & Lotze, 2014) ضرورة العمل على إيجاد أنماط متطورة في برامج إعداد معلمي اللُّغة وتدريبهم، وإعادة النظر في هذه البرامج، بما يضمن إعداد المعلم أكاديميًا ومسلكيًا، وأن يكون الإعداد أكثر عمقًا وأكثر ارتباطًا بالحاجات المهنية للمعلم.

ومن ثمَّ تنطلق فكرة الاهتمام بإعداد المعلم الكفء من أنَّ جميع العوامل المسهمة في العملية التعليمية من: منهج وكتاب وإشراف أو وسائل وإدارة لا تكون قادرة على تحقيق دورها بفاعلية ما لم يكن هناك معلم مؤهل ومالك لمجموعة من الكفايات والمهارات التدريسية؛ التي يسهم من خلالها في إعداد المتعلمين إعدادًا فاعلًا، فالمعلم هو صانُع لعملية التدريس، وهو- في ذات الوقت- الأداة التنفيذية التي تضمن أداءً فعالًا داخل الفصل (الحميدي والظفيري، ٢٠١٢)؛ بل يرى (الإبراهيمي، والعبادي، والجاسمي، ٢٠١٠) أنَّه لا يمكن تحقيق أهداف التربية واتجاهاتها وبرامجها دون النظر وبشكل جدي إلى الكفايات التي يجب أن يمتلكها معلمو اللُّغة العربية؛ لذا فإنَّه من الضروري تحديدها ومعرفتها من أجل الوصول بالمعلمين إلى الثقافة اللُّغوية التي تمكنهم من النجاح داخل الفصل الدراسي، وتمكين المتعلمين من مهارات اللُّغة المختلفة.

ومع أهمِّية إعداد معلم اللُّغة العربية وأهمِّية قراءة النصوص اللُّغوية في كتب لغتي الجميلة المقررة على تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ التي منها ينطلق المعلم في تقديم الوظائف النحوية والإملائية والكتابية لتلاميذه؛ إلا أنَّه يُلاحظ أنَّ معلمي اللُّغة العربية يعتمدون في تقديم هذه النصوص على أسلوب تقليدي يتمثل في ترديد النص فقط دون ممارسة حقيقية للمهارات اللُّغوية خصوصًا القراءة الجهرية، فواقع الأداء التدريسي القرائي لمعلمي اللُّغة العربية داخل غرفة الصف لا يُسهم في تحقيق الأهداف المنشودة من النصوص اللُّغوية الموجودة في كتاب لغتي الجميلة المقرر على تلاميذ المرحلة الابتدائية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

ولكي تحقق النصوص اللُّغوية الأهداف المنشودة منها يجدر بالمعلم أن يحقق عددًا من المهارات الرئيسة في قراءته النص اللُّغوي، فهناك مهارات قبل قراءة النص اللُّغوي ومهارات في أثناء قراءة النص اللُّغوي ومهارات بعد قراءة النص اللُّغوي؛ لذا فإنَّ الدراسة الحالية معنّية

أولاً بالكشف عن مهارات قراءة النصوص اللُّغوية بمنهج لغتي الجميلة بالمرحلة الابتدائية، ثمَّ بتقديم برنامج تدريبي مقترح- على هذه المهارات-بغرض تنميتها لدى معلمي اللُّغة العربية.

القراءة من أهمِّ المهارات التي يمكن أن يمتلكها الفرد؛ لكونها وسيلة التفاهم والاتصال، والسبيل إلى توسيع آفاقه العقلية، فهي وسيلته نحو التذوق والاستماع، وعامل من عوامل نموِّه العقلي والانفعالي، كما أنَّها أداة مضاعفة فرص الخبرة الإنسانية، فتراث الإنسان الثقافي والاجتماعي ينتقل من جيل لآخر عن طريق ما يدون ويطبع من كتب، ويكفي القراءة أهمِّية أنَّ أول خطاب من الله ﷻ إلى رسوله الكريم (ص) افتتح بكلمة اقرأ، في قوله تعالى:)اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥)((سورة العلق١- ٥).

وقد كان مفهوم القراءة في مطلع القرن العشرين مفهومًا محدودًا لا يتجاوز تعرف الكلمات والنطق بها،ثمَّ تغير هذا المفهوم نتيجة لبحوث بعض العلماء أمثال ثورنديك؛ إذ يؤكد أنَّ القراءة ليست عملية ميكانيكية تقوم على مجرد تعرف الرموز والكلمات والنطق بها؛ بل هي عملية تستلزم الفهم والربط والاستنتاج، فالقراءة عملية تفكير معقَّدة، تشمل تفسير الرموز المكتوبة- الكلمات والتراكيب- وربطها بالمعاني، ثمَّ تفسير تلك المعاني وفقاً لخبرات القارئ الشخصية (خاطر، والحمادي، وعبد الموجود، وطعيمة، وشحاتة، ١٩٩٥).

وبناءً على ذلك فإنَّ القراءة تتضمن عمليتين متصلتين: الأولى؛ ميكانيكية ويُقصد بها رؤية القارئ للتراكيب والكلمات والحروف المكتوبة عن طريق العينين، والنطق بها بواسطة جهاز النطق، والثانية؛ عقلية يتمُّ من خلالها تفسير المعنى وتشمل الفهم الصريح والاستنتاج والفهم الضمني (فهم ما بين السطور، والتذوق، والتحليل ونقد المقروء، وإبداء الرأي فيه).

وتكتسب القراءة أهمِّيتها من كونها أداة المتعلم التي تمكِّنه من استشراف المستقبل الحضاري لأمته وغيرها من الأمم، كما تمكِّنه من تبني مقاييس ذاتية للحكم على جودة النص المقروء، وهي بذلك تسهم في تنمية الذكاء والتفكير، كما لا تقتصر أهمِّية القراءة بالنسبة إلى الفرد على المجال التعليمي؛ بل تتعدَّاه إلى كافة نشاطات حياته، فهو لا يستطيع العيش بشكل طبيعي بدون ممارسة هذه المهارة (Constantin, 2014).

وللقراءة الجهرية أهداف متعدِّدة ففيها تدريب الطلاب على القراءة المعبِّرة الممثِّلة للمعنى، وفيها يتدرب الطلاب على القراءة السَّليمة، من حيث مراعاة الشَّكل الصحيح للكلمات ولا سيما أواخرها، وفيها يتدرب الطلاب على الشَّجاعة في مواقف القراءة ومزاولتها أمام الآخرين بصوت واضح، وأداء مؤثر دون تلجلج أو تلعثم أو تهيب أو خجل، وفيها- أيضاً- يتدرب الطلاب على القراءة بسرعة مناسبة، وبصوت مناسب، كما يستمتع الطلاب بتذوق

النص وبجوه الفني والوجداني بالتعبيرات والمعاني الرائعة (الخليفة، ١٤٢٤هـ)(ويونس، ٢٠٠٥)و(عبد الباري، ٢٠١٠)(Kwon&, Legge, 2012).ويشير والي (١٤١٨هـ، ص٤٨) إلى مزايا القراءة الجهرية، وما تعود به على التلميذ من فوائد متعددة، ومن هذه المزايا :"

يستخدم القارئ عددًا من الحواس، ويوظِّفها في أثناء القراءة الجهرية، فيستخدم العينين في إبصار المقروء، والتعرف عليه، واللسان في النطق، وتحويل الرموز المكتوبة إلى رموز مقروءة، ويستخدم الأذن في ضبط الإيقاع، وتحقيق الفهم والإدراك، ويستخدم الحنجرة في إخراج الأصوات المنغمة حسب الموقف، ويستخدم الوجه في إظهار الانفعالات مع المقروء.

القراءة الجهرية تُعين المعلم على إخراج التلميذ من دائرة الانطواء والخجل، وتقضي على التردد والتلعثم، وتساعد على اكتشاف عيوب النطق، وتمنح الطالب ثقةً في نفسه، تعينه على مواجهة الآخرين، وتمدُّه بالطاقة والحيوية المعنوية التي تساعده على مواجهة المواقف.

تكشف القراءة الجهرية عن عيوب القارئ في نطق الألفاظ والتراكيب، وفهم الأفكار فمن المسلَّم به أنَّ الارتباط وثيق بين القراءة الصحيحة الواضحة نطقاً، وأداءً، وبين الفهم التام".

وتتطلب القراءة الجهرية عددًا من المهارات التي يلزم المعلم الإلمام بها، وقد أوردت الثقفي (١٤٢١هـ) المهارات اللازمة لمعلمة اللُّغة العربية عند تدريس القراءة في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية فحددت المهارات اللازمة لمعلمة اللُّغة العربية عند تخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه، وتوصلت الدراسة إلى تحديد إحدى وتسعين مهارة وأنَّ مهارات تنفيذ الدرس لازمة جدًا من وجهة نظر العينة.

ويؤكِّد إبراهيم (٢٠٠٨) على المهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي اللازمة لمعلمي اللُّغة العربية لتعليم القراءة الجهرية بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية فينبغي أن يتوافر لدى معلم اللُّغة العربية الذي يُعدُّ لتدريسها المهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي اللازمة لتعليم مهارات القراءة الجهرية اللازمة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى التي تمكن المعلم من تحقيق تعلم أفضل لمهارات القراءة الجهرية وأوصت الدراسة بضرورة تدريس المهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي في مقررات تدريس اللُّغة العربية بكليات التربية وتقويم أداء الطالب المعلم في تطبيقها في أثناء التدريس.

ولتحقيق الأهداف المرجوة من مادة القراءة يجدر بالمعلم أن يتمكن من مهاراتها، ويسعى إلى تنميتها لدى تلاميذه وقد تركزت هذه المهارات- وفقاً لما أورده كل من: النصار (١٤٢٥هـ) والنصار (١٤٣٣هـ)، والدخيل(١٤٢٨هـ)، Moore, Mortan & Price (٢٠٠٧)، والثقفي (١٤٢١هـ) في ثلاثة مجالات رئيسة هي:

المجال الأول: تهيئة التلاميذ لقراءةالنص اللُّغوي كأن يُغيِّر المعلم من مكان النص اللُّغوي في (الصَّف، المكتبة، نادي التوعية، حديقة المدرسة)، ويُعد الأدوات المساندة لقراءة النص اللُّغوي (أشكال، رسوم، صور، دمى)،ويختار الوقت المناسب لقراءة النص اللُّغوي،ويناقشُ مع تلاميذه عنوان النص اللُّغوي قبل البدء في قراءته.

المجال الثاني: ويتركز في ما ينبغي للمعلم أن يقوم به في أثناء قراءة النص كأن يُعطي أصواتًا مختلفة وفقًا لشخصيات النص اللُّغوي، ويُغيِّر من تعابير وجهه وفقًا لشخصيات النص اللُّغوي، ويُظهِر لتلاميذه استمتاعه بالنص اللُّغوي الذي يقرؤه عليهم، ويتواصل بصريًا مع تلاميذه في أثناء قراءة النص اللُّغوي، ويتواصل حركياً مع تلاميذه في أثناء قراءة النص اللُّغوي.

المجال الثالث: ويتركز في ما ينبغي أن يقوم به المعلم بعد الانتهاء من قراءة النص اللُّغوي، كأن يجعل التلاميذ يوردون بعض الكلمات المرادفة، ويجعل التلاميذ يوردون بعض الكلمات المتضادة في النص اللُّغوي، ويناقش تلاميذه في الفكرة الرئيسة في النص اللُّغوي، ويطلب من تلاميذه الحديث عن شخصيات النص اللُّغوي، ويطلب منهم استخدام القاموس لمعرفة بعض الألفاظ الغامضة، ويطلب منهم تلخيص النص اللُّغوي شفهياً، ويُشجِّعُهم على طرح أسئلة في موضوع النص اللُّغوي.

ومع أهمِّية هذه المهارات إلا أنَّ عددًا من الدراسات تشير إلى قصور معلمي اللُّغة العربية في تحقيقها، فبينت دراسة الفقيه (١٤٢٣هـ) ضعف تطبيق معلمة اللُّغة العربية بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية لمحاور مفهوم تعليم القراءة من وجهة نظر مشرفات اللُّغة العربية، كما أظهرت دراسة الزهراني (١٤٢٤هـ) ضعف وعي المعلمين بمهارات القراءة الجهرية، وأنّ تنمية المعلمين لمهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذهم كان بمستوى متوسط، ولم يرق إلى المستوى المطلوب، وفي سياق متصل توصلت دراسة نصر ومناصرة (٢٠١٠) إلى ضعف معلمي اللُّغة العربية في الصفوف الأولى لمفهوم القراءة ومبادئ تعلمها وتعليمها ومن ثمَّ ضعف ممارستهم لها في مواقف التعليم، كذلك كشفت نتائج دراسة الحلاق والمخزومي (٢٠١٢) عن ضعف مهارة الإلقاء المتعلقة بالبعد الصوتي في مواقف تعليم القراءة الجهرية لدى معلمي اللُّغة العربية بالمرحلة الأساسية.

وفي مجال تقويم الأداء اللُّغوي جاءت دراسة الغصن (١٤١٨هـ) لتقوِّم المهارات التدريسية لدى طالبات قسم اللُّغة العربية بكلية التربية للبنات بالرياض في أثناء التربية العملية، فتوصلت الدراسة إلى أنَّ طالبات الفرقة الرابعة بقسم اللُّغة العربية لم يتمكنَّ من مهارات التدريس العامة، ولا المهارات التدريسية الخاصة باللُّغة العربية، وأنَّ هناك مهارات تدريسية خاصة

باللُّغة العربية لم تتمكن منها أيُّ طالبة من الطالبات، منها على سبيل المثال: "التحدث بلغة عربية صحيحة"، و"التنويع في نبرات الصوت وتمثيل المعاني" و"استخدام علامات الترقيم استخداماً صحيحاً على السبورة".

والطلاب المعلمون ليسوا أفضل حالاً من الطالبات المعلمات في التمكن القرائي؛ إذ أشارت دراسة الروقي (١٤٢٨هـ) إلى ضعف مستوى تمكن الطلاب المعلمين من مهارات تدريس القراءة في الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية، فجاء مستوى الإعداد والتقويم بدرجة متوسطة ومستوى التنفيذ بدرجة ضعيفة، كما سعت دراسة بريكيت(١٤٣١هـ) إلى تقويم الأداء التدريسي لدى الطلاب معلمي اللُّغة العربية بكلية التربية جامعة طيبة في مادة القراءة في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتوصلت إلى ضعف درجة تحقق المعايير في مرحلة التنفيذ لدرس القراءة.

وقد يعود ضعف معلمي اللُّغة العربية، وكذلك ضعف معلمي المستقبل من طلاب وطالبات كليات الإعداد التربوي إلى ضعف البرامج المخصصة لإعدادهم، فمع أهمِّية القراءة الجهرية وما تتطلبه من مهارات إلا أنَّ برامج إعداد المعلمين لم تسهم في تمكين المعلمين من هذه المهارات؛ هذا ما تؤكده دراسة كل من: الحارثي (١٤٣٥هـ)، وأبو شاويش (٢٠١٢م)، والعقيلي (١٤٢٤هـ)، واليزيدي (١٩٩٧م) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات أنَّ المقررات الدراسية تعاني من خلل وضعف في فعاليتها الحقيقية، فالمعلمون يرون أنَّ هذه المقررات متوسطة المستوى في معظم جوانبها وخاصة من حيث ارتباط مضامينها باحتياجات الطلاب والمواقف الحياتية وتلبيتها لاحتياجات معلمي المستقبل من المهارات والمعلومات ومساهمتها في إعداد معلمين ناجحين، فضلاً عن غلبة التنظير على التطبيق في معظم مفردات ومتطلبات المقررات الدراسية، وأنَّ بعض المواد ليس لها علاقة بدور المعلم داخل غرفة الصف.

وفي محاولة لعلاج هذا الضعف، سعى عدد من الدراسات إلى تصميم وبناء برامج تدريبية تستهدف بالأساس تنمية مهارات وكفايات معلمي اللُّغة العربية لتحقيق أهداف تعليم وتعلم القراءة الجهرية للنصوص اللُّغوية، فسعت دراسة العويضي (١٤٢٢هـ) إلى تعرف أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات تعليم المقررات الدراسية في كفاءة الطالبات معلمات اللُّغة العربية، وبينت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تحقيق أهداف الدراسة، وأكدت الدراسة على أهمِّية تصميم البرامج التدريبية وفق مهارات تعليم المقررات الدراسية، وكذلك أجرى الهزايمة (٢٠٠٥م) دراسة سعت إلى بناء برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي واختبار أثره في تنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة لدى معلمي اللُّغة العربية للمرحة الأساسية العليا

في الأردن، وقد أظهرت الدراسة فرقًا واضحًا يعزى إلى البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.

كما سعت دراسة الدخيل (١٤٢٨هـ) إلى تعرف مدى إلمام معلمي اللُّغة العربية في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمفهوم تعليم القراءة، ومن ثمَّ تصميم برنامج تدريبي لهم يعينهم على تنمية مفهوم تعليم القراءة نظرياً وتطبيقياً، وقياس أثره في أداء معلمي القراءة في مواقف تعليمها، وأظهرت النتائج زيادة الوعي بمفهوم تعليم القراءة ومكوناته لدى أفراد العينة على المستوى النظري، أمَّا على المستوى التطبيقي فقد تحسنت درجة ممارسة معلمي اللُّغة العربية لمتطلبات مفهوم تعليم القراءة. كما هدفت دراسة عوض والبكر (٢٠١٣م) إلى بناء برنامج تدريبي قائم على البنائية والتحقق من فاعليته في تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطالبات معلمات اللُّغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث توصلت نتائج البحث إلى فاعلية البرنامج في تنمية كل من مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم لدروس القراءة.

وفي سياق مرتبط بتنمية المهارات القرائية لدى معلمي اللُّغة، أجرت كونستانتين (Constantin, 2014) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي قائم على الممارسات التطبيقية للقراءة، وتطبيقه على معلمي اللُّغة الرومانية، حيث أظهرت النتائج وجود أثر كبير للبرنامج التدريبي في تنمية كل من الجانب المعرفي والجانب الأدائي للمعلمين؛وممَّا سبق يصل الباحث إلى أهمِّية تحديد مهارات قراءة النصوص اللُّغوية لدى معلمي اللُّغة العربية، وكذلك تحديد مستوى تمكنهم منها، ومن ثمَّ العمل على تنميتها وإثرائها.

مشكلة الدراسة

تشير دراسة الغصن (١٤١٨هـ)، ودراسة الروقي (١٤٢٨هـ)، ودراسة بريكيت (٢٠١١) إلى ضعف ملموس في تمكن الطلاب المعلمين من مهارات تدريس القراءة في المرحلة الابتدائية، كما أظهرت دراسة أحمد (٢٠٠١) أنَّ الطالبات المعلمات في مسار اللُّغة العربية يقعن في أخطاء عديدة في أثناء القراءة الجهرية، كذلك أشارت دراسة الزهراني (١٤٢٤هـ) ودراسة (النصار،١٤٢٥هـ) إلى وجود ضعف ظاهر في أداء معلمي اللُّغة العربية في قراءتهم الجهرية اللُّغوية؛ فيما أكدت توصيات مجمع اللُّغة العربية بالقاهرة (١٤٢٤هـ) على ضرورة الاهتمام- على نحو خاص- بالقراءة الجهرية والعناية بها إذ هي عامل أساس في اكتساب اللُّغة وتجويدها وصقلها، كما أكدت نتائج دراسة كوزبروسكا (Kuzborska, 2011) على العلاقة بين تمكن

المعلمين من مهارات القراءة الجهرية وبين المستويات المرتفعة من هذه المهارات لدى تلاميذهم.

وقد لاحظ الباحث في أثناء زيارته لمعلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية ضعفاً في تنفيذ مهارات القراءة الجهرية للنصوص اللُّغوية كالقراءة بصوت واضح مسموع، مع صحة النطق، وحسن الأداء، والتعبير عن المعنى المقروء، فيتحمس، وينفعل ويعجب، ويتألم، واعتمادهم - في الغالب - على ترديد النصوص اللُّغوية من قبلهم ومن قبل تلاميذهم.

وممَّا سبق يمكن القول إنَّ مشكلة الدراسة تحدد في وجود ضعف لدى معلمي اللُّغة العربية عند قراءتهم النصوص اللُّغوية في كتاب: "لغتي الجميلة" المقرر على تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أسئلة الدراسة

في سبيل الوقوف على مشكلة الدراسة سعى الباحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مهارات قراءة النصوص اللُّغوية اللازمة لمعلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية؟

٢. ما درجة تمكن معلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية من مهارات قراءة النصوص اللُّغوية؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمكن معلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية من مهارات قراءة النصوص اللُّغوية تُعزى لنوع المدرسة (حكومية، أهلية)؟

٣. ما فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات قراءة النصوص اللُّغوية في كتاب: "لغتي الجميلة" لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟

أهمِّية الدراسة

تتحدد أهمِّية الدراسة الحالية في الآتي:

- تتناول مهارات قراءة النصوص اللُّغوية اللازمة لمعلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية وهي تمثِّل الركيزة الأساس التي ينطلق منها معلم اللُّغة العربية في تقديم اللُّغة العربية لتلاميذه قراءةً وكتابةً وتحدثًا واستماعًا.
- تُحدِّد مهارات قراءة النصوص اللُّغوية اللازمة لمعلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية بصورة علمية. وتتيح لمشرفي اللُّغة العربية الإفادة من بطاقة ملاحظة مهارات قراءة النصوص اللُّغوية لملاحظة الأداء القرائي لمعلمي اللُّغة العربية.
- لم تتوقف عند تحديد درجة تمكن معلمي اللُّغة العربية من مهارات قراءة النصوص اللُّغوية؛ بل قدمت برنامجًا تدريبيًا متخصصًا لمعلمي اللُّغة العربية؛ لتمكينهم من مهارات قراءة النصوص اللُّغوية.

أهداف الدراسة

- تُحدِّد الدراسة مهارات قراءة نصوص اللُّغوية اللازمة لمعلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية من خلال قائمة محكَّمة من قبل مختصين.
- تُحدِّد درجة تمكن معلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية من هذه المهارات.
- تسعى لمعرفة أثر التدريب على مهارات قراءة النصوص اللُّغوية في كتاب لغتي الجميلة في تنمية الأداء القرائي لمعلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية في حدها الموضوعي على معرفة فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات قراءة النصوص اللُّغوية في كتاب: "لغتي الجميلة" لدى معلمي المرحلة الابتدائية وفي حدها الزماني على تطبيق الدراسة بإجراءاتها المختلفة في الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ، وفي حدها المكاني على تطبيق الدراسة في مدينة الرياض، في مكتبي التربية والتعليم بالروضة وقرطبة.

مصطلحات الدراسة

فاعلية (Efficiency): الفاعلية كما عرفها ابن منظور(١٤٢٣هـ، ١٠٤): "من مادة فَعَل، فيُقال فَعَل الشيء فِعْلاً وفِعَالاً، عمله، وانفعل بكذا: تأثر به".ويعرفها شحاتة والنجار(٢٠١٣) بأنَّها: "الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغير مستقل في المتغيرات التابعة". ويعرِّفها الباحث إجرائياً بأنَّها: الأثر الإيجابي الذي يظهر في نمو مهارات قراءة النصوص اللُّغوية لدى معلمي اللُّغة العربية نتيجة مرورهم ببرنامج تدريبي على هذه المهارات؛ مما يُتيح لهم فرصاً للنمو المهني المرتبط بمهاراتهم اللُّغوية.

البرنامج (The program): تُورد السويدي (٢٠١٢) تعريفاً للبرنامج بأنَّه: "الخطوات التنفيذية- في صورة أنشطة تفصيلية من الواجب القيام بها- تستهدف تغيير الأفراد على نحو ما، فيضيف معرفةً إلى ما لديهم من معرفة، ويمكِّنهم من أداء مهارات لم يكونوا قادرين على أدائها، ويساعدهم على تحقيق نمو واستبصار معين". ويُعرِّف الباحث البرنامج إجرائيًا بأنَّه: مجموعة من الخطوات والإجراءات التي تستهدف تحقيق تغيير إيجابي في أداء معلمي اللُّغة العربية بإكسابهم مهارات قراءة النصوص اللُّغوية.

مهارات قراءة النصوص (Reading texts requirements): ذكر ابن منظور (١٤٢٣هـ، ١٨٤) أنَّ "مادة: مَهَرَ، المهارة بالفتح، الحِذْقُ في الشيء. والماهر: الحَاذِقُ بكل عمل، وأكثر ما يوصف به السابح المجيد، والجمع مَهَرة". وعرف اللقاني والجمل (٢٠١٢) المهارة بأنَّها "الأداء السهل الدقيق، القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركياً وعقلياً، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف"، ويعرف الباحث قراءة النصوص إجرائياً بأنها: قدرة معلمي اللُّغة العربية على قراءة النصوص اللُّغوية على نحو يحقق الأهداف الخاصة بها.

كتاب لغتي الجميلة: هو مقرر اللُّغة العربية للمرحلة الابتدائية في المشروع الشامل لتطوير المنهج في المملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

قامت منهجية الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي في التعرف على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات قراءة النصوص اللُّغوية لمعلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث التصميم القائم على مجموعتين تجريبيتين بمدرستين (حكومية و أهلية).

مجتمع الدراسة وعينتها:

يمثِّل معلمو اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض مجتمع الدراسة الحالية، حيث يبلغ عددهم (٨٩٧, ٤) معلمًا (مركز المعلومات بالإدارة العامة لتعليم الرياض، ١٤٣٣هـ)، واختار الباحث منهم عينة الدراسة- بالطريقة العشوائية البسيطة Simple Random Sample باستخدام القرعة بين مكاتب التربية والتعليم التي يبلغ عددها عشرة مكاتب، فجرى تحديد مكتبين من مكاتب التربية والتعليم (مكتب الروضة، ومكتب قرطبة) ويبلغ عدد المدارس في مكتب الروضة سبعًا وثلاثين مدرسة ومكتب قرطبة إحدى وثلاثين مدرسة. واختار الباحث ثلاثين مدرسة ابتدائية من كل مكتب خمس عشرة مدرسة، لمعرفة درجة تمكن معلمي اللُّغة العربية من مهارات قراءة النصوص اللُّغوية في كتاب لغتي الجميلة، واختار الباحث مدرستين :واحدة أهلية، وأخرى حكومية، وذلك بطريقة قصدية، لتنفيذ البرنامج التدريبي.

متغيرات الدراسة

تتمثل متغيرات الدراسة في الآتي:

١. **المتغير المستقل (Independent Variable):** البرنامج التدريبي على مهارات قراءة النصوص اللُّغوية في كتاب لغتي الجميلة المقدَّم لمعلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية.
٢. **المتغير التابع (Dependent Variable):** فاعلية البرنامج التدريبي على مهارات قراءة النصوص اللُّغوية في كتاب لغتي الجميلة في تنمية مهارات معلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية.

أدوات الدراسة

لمَّا كانت الدراسة الحالية تهدف إلى تحديد مهارات قراءة النصوص اللُّغوية في كتاب لغتي الجميلة المقرر على تلاميذ المرحلة الابتدائية و فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات قراءة النصوص اللُّغوية في كتاب لغتي الجميلة في تنمية مهارات معلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ فإنَّ التوصل إلى نتائجها تطلَّب من الباحث إعداد الأدوات الآتية:

قائمة بمهارات قراءة النصوص اللُّغوية في كتاب لغتي الجميلة في المرحلة الابتدائية.

استبانة بمهارات قراءة النصوص اللُّغوية لمعرفة درجة تمكن معلمي اللُّغة العربية منها، وبطاقة ملاحظة بمهارات قراءة النصوص اللُّغوية لملاحظة الأداء القرائي لمعلمي اللُّغة العربية قبل تنفيذ البرنامج وبعده.

برنامج تدريبي لمعلمي اللُّغة العربية لتنمية مهارات قراءة النصوص اللُّغوية.

وفيما يتعلق ببناء كل من: قائمة مهارات قراءة النصوص اللُّغوية والاستبانة وبطاقة الملاحظة لمهارات قراءة النصوص اللُّغوية في كتاب لغتي الجميلة في المرحلة الابتدائية؛ فقد رجع الباحث إلى عدد من الدراسات في مجال اللُّغة العربية والقراءة الجهرية (الفقيه، ١٤٢٣هـ) (النصار، ١٤٢٥هـ) (عويس، ٢٠٠٨م) (بريكيت، ٢٠١١م) والجدول الآتي يوضح مجالات القائمة في صورتها الأولية:

جدول (١)
مجالات مهارات قراءة النصوص اللُّغوية في صورتها الأولية

م	المجال	عدد العبارات
١	مهارات قبل قراءة النص اللُّغوي.	(١٥) عبارة
٢	مهارات في أثناء قراءة النص اللُّغوي.	(١٤) عبارة
٣	مهارات بعد قراءة النص اللُّغوي.	(١٦) عبارة
م	المجموع	(٤٥) عبارة

وللتحقّق من الصّدق الظاهري لقائمة مهارات قراءة النصوص اللُّغوية، والتأكُّد من أنَّها تقيس ما وضعت لقياسه، عرضها الباحث بصورتها الأولية على عدد من المحكّمين من أعضاء هيئة التدريس والخبراء في مجال القراءة، وطلب من المحكّمين إبداء آرائهم في درجة انتماء العبارة إلى المجال ودرجة وضوحها، وترك مجالا للتعديل في العبارات، ولاقتراح عبارات أخرى، وقد خرجت قائمة مهارات قراءة النصوص اللُّغوية بصورتها النهائية في ثلاثين عبارة بدلًا من خمس وأربعين عبارة، وبهذا الإجراء تحقق الصدق الظاهري لهذه القائمة.

وللتحقّق من ثبات قائمة مهارات قراءة النصوص اللُّغوية استخدم الباحث معامل ثبات (ألفا-كرونباخ) وذلك لحساب ثبات كلّ مجال من مجالات القائمة على حدة، ثم للمجالات مجتمعة، وقد جاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول الآتي:

جدول (٢)
معاملات ثبات قائمة مهارات قراءة النصوص اللُّغوية

م	المجال	عدد العبارات	معامل الثبات
١	مهارات قبل قراءة النص اللُّغوي.	(٧) عبارات	٠,٨٦
٢	مهارات في أثناء قراءة النص اللُّغوي.	(٩) عبارات	٠,٨٤
٣	مهارات بعد قراءة النص اللُّغوي.	(١٤) عبارات	٠,٩٠
المجموع		٣٠	٠,٩٥

يتَّضح من الجدول (٢) أنَّ معامل الثبات لكل مجال جاءت بصورة عالية، وأنَّ معامل الثبات الكلي بلغ (٠,٩٥)، وهو معامل مرتفع يدل على ثبات الأداة، وبعد التحقق من صدق وثبات قائمة مهارات قراءة النصوص اللُّغوية، حولها إلى أداتين:

الاستبانة: طبقت على عينة الدراسة الوصفية (ن= ١٦٠) على معلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ بغرض معرفة درجة تمكنهم من مهارات قراءة النصوص اللُّغوية.

بطاقة الملاحظة: طبقت على مجموعتي الدراسة التجريبيتين، قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده؛ بغرض التحقق من فاعلية البرنامج في تنمية مهارات قراءة النصوص اللُّغوية.

البرنامج التدريبي لمعلّمي اللُّغة العربية:

مر تصميم البرنامج التدريبي وتطبيقه على العينة التجريبية (بمجموعتيها) وفق الخطوات الآتية:

١. صمم الباحث البرنامج لتنمية مهارات قراءة النصوص اللُّغوية في كتاب: "لغتي الجميلة" لدى معلمي المرحلة الابتدائية لتحقيق ثلاثة أهداف وهي:

- يُكسِب البرنامج معلمي اللُّغة العربية المهارات اللازمة قبل البدء في قراءة النص اللُّغوي.
- يُكسِب البرنامج معلمي اللُّغة المهارات اللازمة في أثناء قراءة النص اللُّغوي.
- يُكسِب البرنامج معلمي اللُّغة المهارات اللازمة بعد قراءة النص اللُّغوي.

٢. تضمن البرنامج التدريبي أربع وحدات وهي: الوحدة الأولى: تعريف النص اللُّغوي، أهمِّية النص اللُّغوي، قراءة النَّص اللُّغوي على التَّلاميذ. الوحدة الثانية: مهارات قبل قراءة النص اللُّغوي. الوحدة الثالثة: مهارات في أثناء قراءة النص اللُّغوي. الوحدة الرابعة: مهارات بعد قراءة النص اللُّغوي.

٣. عرض الباحث البرنامج بصورته الأولية على عدد من المحكِّمين المختصين في مجال تعليم اللُّغة العربية وتعلُّمها؛ بهدف التعرف على قدرته في تحقيق أهدافه التي بني من أجلها.

اخْتيرَت مدرستان ابتدائيتان: واحدة أهلية، وأخرى حكومية، وذلك بطريقة قصدية، واجتمع الباحث بمديري هاتين المدرستين، وزودهما بإذن تنفيذ البرنامج من إدارة التربية والتَّعليم.

اجتمع الباحث بالمعلِّمين المرشحين لتنفيذ البرنامج التدريبي (ستة معلمين من المدرسة الحكومية وستة معلمين من المدرسة الأهلية يدرِّسون ستة فصول من الصف الأول الابتدائي إلى الصف السادس) ووضَّح لهم الهدف من هذا البرنامج وآلية تنفيذه.

بعد الاطمئنان إلى صدق بطاقة ملاحظة وثباتها- وفقاً لنتائج قائمة مهارات قراءة النصوص اللُّغوية التي اُشتقت منها طبقها الباحث قبلياً على المجموعتين: التَّجريبية الأولى (معلمي اللُّغة العربية بالمدرسة الأهلية) والتجريبية الثانية (معلمي اللُّغة العربية بالمدرسة الحكومية)؛ لتحديد مدى تجانسهما قبل البدء في تطبيق البرنامج، وحرص الباحث على أن تكون الزيارة في الحصة المخصصة لقراءة النص اللُّغوي،كما ذكر لكل معلم بأنَّ زيارته وملاحظة قراءته لا يترتب عليها أيَّ إجراء تقويمي أو إداري، وإنَّما غرضها البحث العلمي. وتحقيقاً للهدف المرجو من تلك الخطوة؛ استخدم الباحث اختبار مان- وتني Mann-Wittny لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين في القياسات اللابارامترية (المجموعات الصغيرة)، وذلك في الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة ومجالاتها الثلاثة الفرعية، فأمكن التوصل للنتائج التي يمكن توضيحها من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (٣)
نتائج اختبار "مان-وتني" لدلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة في القياس القبلي لبطاقة الملاحظة (المجالات الفرعية والدرجة الكلية)

المتغير	المجموعة التجريبية (ن=٦)		المجموعة الضابطة (ن=٦)		قيمة U المحسوبة	مستوى الدلالة
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
١.مهارات في أثناء عملية قراءة النص اللُّغوي.	٤٥,٥٠	٧,٥٠	٣٣,٠٠	٥,٥٠	١٢,٠٠	غير دالة
٢.تهيئة التلاميذ لقراءة النص اللُّغوي.	٣٣,٠٠	٥,٥٠	٤٥,٠٠	٧,٥٠	١٢,٠٠	غير دالة
٣.مهارات بعد الانتهاء من قراءة النص اللُّغوي. ٤٣,٠٠		٧,١٧	٣٥,٠٠	٥,٨٣	١٤,٠٠	غير دالة
درجة التمكن مجتمعة	٣٨,٠٠	٦,٣٣	٤٠,٠٠	٦,٦٧	١٧,٠٠	غير دالة

قيمة (U) الجدولية = ١٠ (α = ٠,٠٥، والاختبار بذيلين)

يتبين من الجدول السابق عدم دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين في القياس القبلي على بطاقة الملاحظة، حيث كانت قيمة المحسوبة (U) أعلى من قيمة (U) الجدولية، وذلك في كل من المجالات الفرعية والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، وهذا ما يشير بدوره إلى تجانس المجموعتين قبل تطبيق البرنامج.

نفذ الباحث البرنامج التدريبي في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ ولمدة أربعة أسابيع في كل أسبوع يوم تدريبي وفي كل يوم جلستان تدريبيتان.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

أولاً: إجابة السُّؤال الأوَّل

الذي نصُّه: ما مهارات قراءة النصوص اللُّغوية اللازمة لمعلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية؟

للإجابة عن هذا السُّؤال، أعدَّ الباحث قائمة بمهارات قراءة النصوص اللُّغوية في كتاب لغتي الجميلة المقرر على تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد رجع الباحث إلى عدد من الوثائق والدِّراسات عند بناء القائمة، واشتملت قائمة المهارات على: مهارات قبل قراءة النص اللُّغوي ومهارات في أثناء قراءة النص اللُّغوي ومهارات بعد قراءة النص اللُّغوي، ثم تأكَّد الباحث من صدقها بعرضها على عدد من المحكِّمين المختصين في مناهج اللُّغة العربية وطرق تدريسها، وتأكَّد من ثباتها باستخدام معامل ثبات (ألفا-كرونباخ)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للقائمة (٠,٩٥)، وهي قيمة تكشف عن توفر مؤشر ثبات مرتفع للقائمة الحالية.

ثانياً: إجابة السُّؤال الثَّاني

الذي نصُّه: ما درجة تمكن معلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية من مهارات قراءة النصوص اللُّغوية؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمكن معلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية من مهارات قراءة النصوص اللُّغوية تعزى لنوع المدرسة (حكومية، أهلية)؟

للإجابة عن هذا السُّؤال حَوَّلَ الباحث قائمة مهارات قراءة النصوص اللُّغوية إلى استبانة يجيب عنها معلمو اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية، ووزِّعت الاستبانة على مكتبين من مكاتب التربية والتعليم بواقع (٢٠٠) استبانة لكل مكتب وبلغ العائد منها (٩٢) فقط لكل مكتب، وحذفت الاستبانات غير المكتملة ليصل العدد النهائي إلى (١٦٠) مستجيباً من إجمالي (٤٠٠) استبانة بفاقد قدره (٢٤٠) استبانة، وبعد إدخال البيانات بواسطة (SPSS)اسْتُخْرجت المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لمعرفة درجة تمكن معلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية من مهارات قراءة النصوص اللُّغوية،كما حسب الوزن النسبي لبدائل الاستجابة- البالغ عددها أربعة بدائل- على بنود الاستبانة من خلال ما ذكره أبو علام (٢٠١٢) على النحو التالي:

طول الفئة = المدى/ عدد الفئات. المدى = الفرق بين أكبر وأصغر قراءة (درجة بديل الاستجابة)/ عدد بدائل الاستجابة. المدى = (٤-١)/ ٤= ٠,٧٥. وبالتالي يكون مقياس الحكم على درجة توفر مهارات قراءة النصوص اللُّغوية لدى معلمي اللُّغة العربية (في الواقع) على النحو الآتي:

كبيرة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة
أعلى من ٣,٢٥ - إلى ٤	أعلى من ٢,٥٠- إلى ٣,٢٥	أعلى من ١,٧٥- إلى ٢,٥٠	أعلى من ١,٠٠- إلى ١,٧٥

ومن ثمَّ أمكن استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تمكن معلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية من مهارات قراءة النصوص اللُّغوية، والحكم عليها وفقاً لمقياس التقدير السابق، والجدول التالي يبين النتائج التي أمكن التوصل إليها وفق هذا الإجراء.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تمكن معلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية من مهارات قراءة النصوص اللُّغوية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التمكن
١	٢	مهارات في أثناء عملية قراءة النص اللُّغوي.	٢,٨٠	٠,٦٥٨	متوسطة
٢	١	تهيئة التلاميذ لقراءة النص اللُّغوي.	٢,٧٤	٠,٦٢٩	متوسطة
٣	٣	مهارات بعد الانتهاء من قراءة النص اللُّغوي.	٢,٦٠	٠,٦٦٣	متوسطة
		درجة التمكن مجتمعة	٢,٦٩	٠,٥٩٦	متوسطة

يبين الجدول(٤) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢,٦٠-٢,٨٠)، حيث جاء مجال "مهارات في أثناء عملية قراءة النص اللُّغوي" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٢,٨٠)، تلاه في المرتبة الثانية مجال "تهيئة التلاميذ لقراءة النص اللُّغوي" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٤)، بينما جاء مجال "مهارات بعد الانتهاء من قراءة النص اللُّغوي" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٠)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة التمكن مجتمعة (٢,٦٩).وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بعد على حدة، حيث كانت على النحو الآتي:

المجال الأول: تهيئة التلاميذ لقراءة النص اللُّغوي.

جدول (٥)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تهيئة التلاميذ لقراءة النص اللُّغوي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	منعدمة		ضعيفة		متوسطة		كبيرة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير درجة التمكن
			ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪			
١	٧	يُعطي التلاميذ إرشادات وتنبيهات للمحافظة على الهدوء.	٦	٣,٨	٣٩	٢٤,٤	٦٠	٣٧,٥	٥٥	٣٤,٤	٣,٠٢	٠,٨٦١	متوسطة
٢	٥	يتيحُ للطلاب التنبؤ بما في النص من خلال العنوان.	٥	٣,١	٤٧	٢٩,٤	٧٣	٤٥,٦	٣٥	٢١,٩	٢,٨٦	٠,٧٨٩	متوسطة
٣	٢	يختارُ المعلم الوقت المناسب لقراءة النص اللُّغوي.	١٤	٨,٨	٣٨	٢٣,٨	٨٠	٥٠,٠	٢٨	١٧,٥	٢,٧٦	٠,٨٤٣	متوسطة
٣	٦	يُناقشُ مع تلاميذه الصور الموجودة في النص اللُّغوي.	٦	٣,٨	٥٦	٣٥,٠	٦٩	٤٣,١	٢٩	١٨,١	٢,٧٦	٠,٧٩١	متوسطة
٥	٤	يناقشُ مع تلاميذه عنوان النص اللُّغويّ قبل البدء في قراءته.	١٧	١٠,٦	٥٥	٣٤,٤	٥٠	٣١,٣	٣٨	٢٣,٨	٢,٦٨	٠,٩٥٤	متوسطة
٦	٣	يُعدُّ الأدوات المساندة لقراءة النص اللُّغويّ (أشكال، رسوم، صور، دمى).	٢٤	١٥,٠	٣٦	٢٢,٥	٧٨	٤٨,٨	٢٢	١٣,٨	٢,٦١	٠,٩٠٤	متوسطة
٧	١	يُغيرُ المعلم من مكان قراءة النص اللُّغوي في (المصلى، المكتبة، نادي التوعية، الحديقة).	٣٢	٢٠,٠	٣٨	٢٣,٨	٧٠	٤٣,٨	٢٠	١٢,٥	٢,٤٩	٠,٩٥٢	ضعيفة
		تهيئة التلاميذ لقراءة النص اللُّغوي مجتمعة									٢,٧٤	٠,٦٢٩	متوسطة

يبين الجدول (٥) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢,٤٩-٣,٠٢)، حيث جاءت الفقرة رقم (٧) والتي تنص على "يُعطي التلاميذ إرشادات وتنبيهات للمحافظة على الهدوء" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٢)، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة رقم

(٥) ونصها "يتيحُ للطلاب التنبؤ بما في النص من خلال العنوان" وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٦)، تلاها في المرتبة الثالثة الفقرتان رقم (٢ و ٦) ونصهما "يختارُ المعلم الوقت المناسب لقراءة النص اللُّغوي" و "يُناقشُ مع تلاميذه الصور الموجودة في النص اللُّغوي" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٦)، بينما جاءت الفقرة رقم (١) ونصها "يغيرُ المعلم من مكان النص اللُّغوي في (المصلى، المكتبة، نادي التوعية، حديقة المدرسة)" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٩)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال مجتمعة(٢,٧٤).

المجال الثاني: مهارات في أثناء عملية قراءة النص اللُّغوي

جدول (٦)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارات في أثناء عملية قراءة النص اللُّغوي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	منعدمة		ضعيفة		متوسطة		كبيرة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير درجة التمكن
			ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪			
١	٧	يشرحُ ويفسر بعض المعلومات الواردة في النص اللُّغوي.	٦	٣,٨	٣٦	٢٢,٥	٧٩	٤٩,٤	٣٩	٢٤,٤	٢,٩٤	٠,٧٨٧	متوسطة
٢	٥	يتواصلُ بصريًا مع تلاميذه في أثناء قراءة النص اللُّغوي.	٨	٥,٠	٣٩	٢٤,٤	٧٠	٤٣,٨	٤٣	٢٦,٩	٢,٩٢	٠,٨٤٣	متوسطة
٣	٢	يُغيرُ من تعابير وجهه وفقًا لشخصيات النص اللُّغوي.	١٢	٧,٥	٤٣	٢٦,٩	٦٩	٤٣,١	٣٦	٢٢,٥	٢,٨١	٠,٨٧٢	متوسطة
٤	٩	يُنصتُ باهتمام لأسئلة التلاميذ وتعليقاتهم.	١٤	٨,٨	٤٤	٢٧,٥	٦٣	٣٩,٤	٣٩	٢٤,٤	٢,٧٩	٠,٩١٢	متوسطة
٥	٣	يُظهرُ لتلاميذه استمتاعه بالنص اللّغويّ الذي يقرؤه عليهم.	١٢	٧,٥	٤٥	٢٨,١	٦٩	٤٣,١	٣٤	٢١,٣	٢,٧٨	٠,٨٦٦	متوسطة
٦	٨	يشجعُ التلاميذ على طرح أسئلة في موضوع النص اللّغويّ.	١٠	٦,٣	٤٤	٢٧,٥	٧٨	٤٨,٨	٢٨	١٧,٥	٢,٧٧	٠,٨٠٨	متوسطة
٧	٤	يوظّفُ علامات الترقيم توظيفًا سليمًا في قراءته للنص اللُّغوي.	٨	٥,٠	٤٦	٢٨,٨	٨٢	٥١,٣	٢٤	١٥,٠	٢,٧٦	٠,٧٦٥	متوسطة
٨	٦	يتواصلُ حركياً مع تلاميذه في أثناء قراءة النص اللّغويّ.	١٢	٧,٥	٤٤	٢٧,٥	٧٦	٤٧,٥	٢٨	١٧,٥	٢,٧٥	٠,٨٣٢	متوسطة
٩	١	يُعطي أصواتًا مختلفة وفقًا لشخصيات النص اللّغويّ.	١٦	١٠,٠	٤٩	٣٠,٦	٦٤	٤٠,٠	٣١	١٩,٤	٢,٦٩	٠,٨٩٩	متوسطة
		مهارات في أثناء عملية قراءة النص اللُّغوي مجتمعة									٢,٨٠	٠,٦٥٨	متوسطة

يبين الجدول (٦) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢,٦٩-٢,٩٤)، حيث جاءت الفقرة رقم (٧) والتي تنص على "يشرحُ ويفسر بعض المعلومات الواردة في النص اللُّغوي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٤)، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٥) ونصها "يتواصلُ بصريًا مع تلاميذه في أثناء قراءة النص اللُّغوي" وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٢)،

تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (٢) ونصها "يُغيرُ من تعابير وجهه وفقًا لشخصيات النص اللُّغوي" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨١)، بينما جاءت الفقرة رقم (١) ونصها "يُعطي أصواتًا مختلفة وفقًا لشخصيات النص اللُّغوي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٩)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال مجتمعة (٢,٨٠).

المجال الثالث: مهارات بعد الانتهاء من قراءة النص اللُّغوي

جدول (٧)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارات بعد الانتهاء من قراءة النص اللغوي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	منعدمة		ضعيفة		متوسطة		كبيرة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير درجة التمكن
			ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪			
١	١٢	يُتيحُ للتلاميذ استنتاج الدروس والفوائد من النص اللغوي.	٩	٥,٦	٤٥	٢٨,١	٧٣	٤٥,٦	٣٣	٢٠,٦	٢,٨١	٠,٨٢٦	متوسطة
٢	١١	يُشجّعُ التلاميذ على طرح أسئلة في موضوع النص اللغوي.	٩	٥,٦	٥٢	٣٢,٥	٦٦	٤١,٣	٣٣	٢٠,٦	٢,٧٧	٠,٨٤١	متوسطة
٢	١٤	يحددُ الصواب والخطأ في تصرف شخصية أو شخصيات النص اللغوي.	١١	٦,٩	٤٩	٣٠,٦	٦٥	٤٠,٦	٣٥	٢١,٩	٢,٧٧	٠,٨٦٨	متوسطة
٤	٩	يُناقش القيم المتضمنة في النص اللغوي.	١٦	١٠,٠	٤٥	٢٨,١	٦٩	٤٣,١	٣٠	١٨,٨	٢,٧١	٠,٨٨٧	متوسطة
٥	٣	يناقش تلاميذه الفكرة الرئيسة في النص اللغوي.	١١	٦,٩	٥٥	٣٤,٤	٦٨	٤٢,٥	٢٦	١٦,٣	٢,٦٨	٠,٨٢٧	متوسطة
٦	١٠	يُحدد الشخصيات التي أعجبته في النص اللغوي.	٢٣	١٤,٤	٣٧	٢٣,١	٧٣	٤٥,٦	٢٧	١٦,٩	٢,٦٥	٠,٩٢٦	متوسطة
٧	٨	يطرح أسئلة مثيرة لتلاميذه ماذا تفعل لو كنت مكان؟ ماذا تقترح ؟ بماذا تفسر ؟	١٦	١٠,٠	٥٥	٣٤,٤	٦٠	٣٧,٥	٢٩	١٨,١	٢,٦٤	٠,٨٩٤	متوسطة
٨	١٣	يطلبُ من تلاميذه إعادة صياغة بعض حقائق النص.	١٧	١٠,٦	٥٥	٣٤,٤	٦٥	٤٠,٦	٢٣	١٤,٤	٢,٥٩	٠,٨٦٤	متوسطة
٩	١	يجعلُ التلاميذ يوردون بعض الكلمات المرادفة.	١٥	٩,٤	٦٢	٣٨,٨	٦١	٣٨,١	٢٢	١٣,٨	٢,٥٦	٠,٨٤٤	متوسطة
١٠	٤	يطلب من تلاميذه الحديث عن شخصيات النص اللغوي.	٢٣	١٤,٤	٥٣	٣٣,١	٥٧	٣٥,٦	٢٧	١٦,٩	٢,٥٥	٠,٩٣٧	متوسطة

تابع الجدول رقم (٧)

الرتبة	الرقم	الفقرات	منعدمة		ضعيفة		متوسطة		كبيرة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير درجة التمكن
			ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪			
١١	٢	يجعلُ التلاميذ يوردون بعض الكلمات المتضادة في النص اللغوي.	١١	٦,٩	٧٢	٤٥,٠	٦٠	٣٧,٥	١٧	١٠,٦	٢,٥٢	٠,٧٧٧	متوسطة
١٢	٥	يطلب من تلاميذه تلخيص النص اللغوي شفهياً.	٢٣	١٤,٤	٦٠	٣٧,٥	٥٥	٣٤,٤	٢٢	١٣,٨	٢,٤٨	٠,٩٠٤	متوسطة
١٣	٧	يطلب من تلاميذه إعداد أسئلة ذات علاقة بالنص اللغوي.	٢٦	١٦,٣	٥٥	٣٤,٤	٦٤	٤٠,٠	١٥	٩,٤	٢,٤٢	٠,٨٧٣	متوسطة
١٤	٦	يطلب من تلاميذه استخدام القاموس لمعرفة بعض الألفاظ الغامضة.	٤٢	٢٦,٣	٥١	٣١,٩	٥٣	٣٣,١	١٤	٨,٨	٢,٢٤	٠,٩٤٣	متوسطة
مهارات بعد الانتهاء من قراءة النص اللغوي											٢,٦٠	٠,٦٦٣	متوسطة

يبين الجدول (٧) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢,٨١-٢,٢٤)، حيث جاءت الفقرة رقم (١٢) التي تنص على "يُتيحُ للتلاميذ استنتاج الدروس والفوائد من النص اللُّغوي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٨١)، تلاها في المرتبة الثانية الفقرتان رقم (١١ و١٤) ونصهما "يشجِّعُ التلاميذ على طرح أسئلة في موضوع النص اللُّغوي"، و"يحدِّدُ الصواب والخطأ في تصرف شخصية أو شخصيات النص اللُّغوي" وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٧)، تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (٩) ونصها "يُناقش القيم المتضمنة في النص اللُّغوي" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧١)، بينما جاءت الفقرة رقم (٦) ونصها "يطلب من تلاميذه استخدام القاموس لمعرفة بعض الألفاظ الغامضة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٢٤)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال مجتمعة (٢,٦٠).

يتضح من نتائج الإجابة عن السؤال الثاني أنَّ درجة تمكن معلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية من مهارات قراءة النصوص اللُّغوية جاءت متوسطة في مجالاتها الثلاثة: قبل قراءة النص اللُّغوي، وفي أثناء قراءة النص اللُّغوي، وبعد قراءة النص اللُّغوي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المجنوني (١٤٣٥هـ) التي بينت أنَّ المعلمين يمتلكون مستويات متوسطة في تقديم وتذوق النصوص اللُّغوية، في حين تختلف مع نتائج دراسة كل من: الروقي (١٤٢٨هـ)، وبريكيت (١٤٣١هـ)، ودراسة الزهراني (١٤٣٤هـ)؛ التي كشفت في مجملها عن وجود ضعف في مستوى تمكن معلمي اللُّغة العربية بالمرحلة الابتدائية من المهارات اللُّغوية الخاصة بالقراءة.

ويعزو الباحث هذا المستوى المتوسط من التمكن من مهارات قراءة النصوص اللُّغوية إلى ضعف تأهيل معلمي اللُّغة العربية في المرحلة الجامعية لتدريس القراءة، وهذا ما تدعمه نتائج دراسة العقيلي (١٤٢٤هـ) في تقويمه لبرنامج إعداد معلمي اللُّغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية وهذا الضعف في برامج إعداد معلمي اللغة العربية انعكس على الطلاب المعلمين؛ وإليه أشارت دراسة الغصن (١٤١٨هـ) في تقويمها المهارات التدريسية لدى طالبات قسم اللُّغة العربية بكلية التربية للبنات بالرياض في أثناء التربية العملية، ودراسة الروقي (١٤٢٨هـ) لمستوى تمكن الطلاب المعلمين من مهارات تدريس القراءة في الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية، ودراسة بريكيت (٢٠١١) في تقويم الأداء التدريسي لدى الطلاب معلمي اللُّغة العربية بكلية التربية جامعة طيبة في مادة القراءة في ضوء معايير الجودة الشاملة.

كما يعزو الباحث هذا المستوى في مهارات قراءة النصوص اللُّغوية إلى ضعف عناية المعلمين بمفهوم تعليم القراءة نظرياً وتطبيقياً؛ هذا ما أشار إليه الدخيل (١٤٢٨هـ) في دراسته لأثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية. كما يعزو الباحث هذا المستوى إلى ضعف تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة على مفهوم تعليم القراءة ومكوناته وهذا ما ذهبت إليه الفقيه (١٤٢٣هـ) في دراستها لمفهوم تعليم القراءة لدى معلمات اللُّغة العربية بالمرحلة الابتدائية وواقع تعليمهن القراءة من وجهة نظر المشرفات التربويات.

وتبين النتائج الخاصة بمجالات الاستبانة أنَّ المجال الثاني (مهارات في أثناء عملية قراءة النص اللُّغوي) قد حاز على الرتبة الأولى من بين مجالات الاستبانة الثلاثة، ويعزو الباحث هذا إلى وجود محاولات جادة من قِبل المعلمين لقراءة النص اللُّغوي كما ينبغي، فالمحاولات تمثِّل اجتهادات ذاتية نحو الأفضل؛ لذا حازت هذه المهارات على الرتبة الأولى من جملة المهارات الخاصة بقراءة النصوص اللُّغوية، فيما حاز المجال الثالث (مهارات بعد الانتهاء من قراءة النص اللُّغوي) على الرتبة الثالثة والأخيرة من بين مجالات الاستبانة، وهذا ما يمكن عزوه إلى اعتقاد عام لدى المعلمين مفاده أنَّه مع مجرد تقديم النص للمتعلمين والانتهاء من عرضه وقراءته ينتهي دور المعلم ليبدأ دور الطالب، ومن ثمَّ فإنَّ هذه النوعية من المهارات لا تلقى اهتماماً كبيراً من المعلمين؛ لذا جاءت رتبتها متأخرة عن المهارات الأخرى.

ثالثًا: إجابة الشق الثاني من السُّؤال الثَّاني

الذي نصُّه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (a= ٠,٠٥) في درجة تمكن معلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية من مهارات قراءة النصوص اللُّغوية تعزى لنوع المدرسة (حكومية، أهلية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين، والجدول التالي يبين نتائج هذا الإجراء.

جدول (٨)
نتائج اختبار "ت" لأثر نوع المدرسة على درجة تمكن معلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية من مهارات قراءة النصوص اللغوية

المجال	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تهيئة التلاميذ لقراءة النص اللغوي.	أهلية	٨٠	٢,٨١	٠,٦٩٤	١,٣٦٩	١٥٨	٠,١٧٣
	حكومية	٨٠	٢,٦٧	٠,٥٥٢			
مهارات في أثناء عملية قراءة النص اللغوي.	أهلية	٨٠	٢,٧٠	٠,٧٥٢	١,٩١٢-	١٥٨	٠,٠٥٨
	حكومية	٨٠	٢,٩٠	٠,٥٣٥			
مهارات بعد الانتهاء من قراءة النص اللغوي.	أهلية	٨٠	٢,٦٤	٠,٧٤٩	٨٢٦.	١٥٨	٠,٤١٠
	حكومية	٨٠	٢,٥٦	٠,٥٦٤			
درجة التمكن مجتمعة	أهلية	٨٠	٢,٧٠	٠,٦٩٠	٠,١٣٧	١٥٨	٠,٨٩١
	حكومية	٨٠	٢,٦٩	٠,٤٨٨			

يتبين من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = ٠,٠٥) تعزى لأثر نوع المدرسة (حكومية، أهلية) في جميع المجالات وفي الأداة مجتمعة، فلم تصل قيمة (ت) إلى مستوى الدلالة في كل من المجالات الثلاثة والدرجة الكلية للاستبانة. وهذا يمكن عزوه إلى تطبيق نظام السعودة الذي حرم المدارس الأهلية التعاقد مع مختصين في اللُّغة العربية من الدول العربية؛ فاضطرت المدارس الأهلية إلى التعاقد مع معلمين سعوديين. فطبيعة التأهيل الذي يتلقاه كلا المعلمين- في نوعي المدارس الحكومية والأهلية- واحد، أي أنَّ المعلمين بالمدارس الحكومية والأهلية يتشابهون في الخلفية العلمية المُشَكِّلة لمهارات قراءة النصوص اللُّغوية لديهم، وبالتالي كان أداؤهم لهذه المهارات متقارباً فلم تكن هناك فروق جوهرية في هذا الأداء بينهما، كما أنَّ الممارسات الإشرافية التي يتلقاها المعلمون في نوعي المدارس، وتوجه أدائهم- وفق معايير محددة- متقاربة إلى حد كبير، ومن ثمَّ جاءت نتائج اختبار (ت) لتبين أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمكن المعلمين من مهارات قراءة النصوص اللُّغوية تعزى إلى متغير نوع المدرسة.

رابعاً: إجابة السُّؤال الثَّالث

الذي نصُّه: ما فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات قراءة النصوص اللُّغوية في كتاب: "لغتي الجميلة" لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟

وللإجابة عن هذا السؤال صمم الباحث برنامجاً تدريبياً لتنمية مهارات قراءة النصوص اللُّغوية في كتاب: "لغتي الجميلة" وقد وضَّح الباحث في أدوات الدراسة (ص١٥) أهداف البرنامج التدريبي وخطوات تنفيذه. ولمعرفة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات قراءة النصوص اللُّغوية استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لأداء معلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية في التطبيقين القبلي والبعدي لجميع أفراد عينة الدراسة التجريبية، وعند كل من المجموعتين: التجريبية الأولى (ستة من معلمي المدرسة الأهلية)، والمجموعة التجريبية الثانية (ستة من معلمي المدرسة الحكومية)، والجداول التالية تبين نتائج هذا الإجراء.

أولاً: جميع أفراد عينة الدراسة التجريبية

الجدول (٩)

نتائج اختبار ويلكوكسون(Wilcoxon Signed Ranks Test) لدلالة الفروق بين متوسطات الرتب لأداء معلمي اللُّغة العربية في المدرستين (الحكومية والأهلية) في التطبيقين القبلي والبعدي

المجال	نوعية الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الاحصائية
تهيئة التلاميذ لقراءة النص اللغوي بعدي – تهيئة التلاميذ لقراءة النص اللغوي قبلي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٠٦٦	٠,٠٠٢
	الرتب الموجبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠		
	الرتب المتساوية	٠				
	المجموع	١٢				
مهارات في أثناء عملية قراءة النص اللغوي بعدي – مهارات في أثناء عملية قراءة النص اللغوي قبلي.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٠٦١	٠,٠٠٢
	الرتب الموجبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
	المجموع	١٢				
مهارات بعد الانتهاء من قراءة النص اللغوي بعدي – مهارات بعد الانتهاء من قراءة النص اللغوي قبلي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٠٦٢	٠,٠٠٢
	الرتب الموجبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
	المجموع	١٢				
درجة التمكن مجتمعة بعدي – درجة التمكن مجتمعة قبلي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٠٦١	٠,٠٠٢
	الرتب الموجبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
	المجموع	١٢				

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = ٠,٠٥) بين متوسط الرتب في التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك لصالح التطبيق البعدي لعينة الدراسة التجريبية الكلية.

ثانيًا: معلمو المدرسة الأهلية

الجدول (١٠)
نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) لدلالة الفروق بين متوسطات الرتب لأداء معلمي اللُّغة العربية في المدرسة الأهلية في التطبيقين القبلي والبعدي

المجال	نوعية الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الاحصائية
تهيئة التلاميذ لقراءة النص اللُّغوي بعدي - تهيئة التلاميذ لقراءة النص اللُّغوي قبلي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢١٤	٠,٠٢٧
	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
	المجموع	٦				
مهارات في أثناء عملية قراءة النص اللُّغوي بعدي - مهارات في أثناء عملية قراءة النص اللُّغوي قبلي.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢٠١	٠,٠٢٨
	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
	المجموع	٦				
مهارات بعد الانتهاء من قراءة النص اللُّغوي بعدي - مهارات بعد الانتهاء من قراءة النص اللُّغوي قبلي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢٠٧	٠,٠٢٧
	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
	المجموع	٦				
درجة التمكن مجتمعة بعدي - درجة التمكن مجتمعة قبلي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢٠١	٠,٠٢٨
	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
	المجموع	٦				

يتضح من الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = ٠,٠٥) بين متوسط الرتب في التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية الأولى من معلمي المدرسة الأهلية.

ثالثًا: معلمو المدرسة الحكومية

الجدول (١١)
نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) لدلالة الفروق بين متوسطات الرتب لأداء معلمي اللغة العربية في المدرسة الحكومية في التطبيقين القبلي والبعدي

المجال	نوعية الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الاحصائية
تهيئة التلاميذ لقراءة النص اللغوي بعدي – تهيئة التلاميذ لقراءة النص اللغوي قبلي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢٠٧	٠,٠٢٧
	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
	الرتب المتساوية	٠	٠			
	المجموع	٦	٠			
مهارات في أثناء عملية قراءة النص اللغوي بعدي – مهارات في أثناء عملية قراءة النص اللغوي قبلي.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢٠١	٠,٠٢٨
	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
	الرتب المتساوية	٠	٠			
	المجموع	٦	٠			
مهارات بعد الانتهاء من قراءة النص اللغوي بعدي – مهارات بعد الانتهاء من قراءة النص اللغوي قبلي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢٠١	٠,٠٢٨
	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
	الرتب المتساوية	٠	٠			
	المجموع	٦	٠			
درجة التمكن مجتمعة بعدي درجة التمكن مجتمعة قبلي	الرتب السالبة	٠	٠٠.	٠,٠٠	-٢,٢٠١	٠,٠٢٨
	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
	الرتب المتساوية	٠	٠			
	المجموع	٦				

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = ٠,٠٥) بين متوسط الرتب في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية الثانية من معلمي المدرسة الحكومية.

وهذه النتائج تشير إلى وجود أثر للتدريب القائم على مهارات قراءة نصوص اللُّغوية في كتاب لغتي الجميلة في أداء معلمي اللُّغة العربية المرحلة الابتدائية في المدرستين الأهلية والحكومية، فظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند (a = ٠,٠٥) في درجة تمكن معلمي

المجموعتين التجريبيتين من مهارات قراءة النصوص اللُّغوية، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي.

وتتفق هذه النتيجة في دلالتها على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مستوى تمكن معلمي اللُّغة العربية من مهارات قراءة النصوص اللُّغوية مع نتائج دراسة كل من: دراسة العويضي (١٤٢٢هـ)، والدخيل (١٤٢٨هـ)، وكونستانتين (Constantin, 2014) التي كشفت نتائجها عن فاعلية البرامج التدريبية الهادفة إلى تنمية المهارات اللُّغوية المرتبطة بالقراءة لدى معلمي اللُّغة.

ويُردُّ الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة بناء وإعداد البرنامج التدريبي؛ فقد حدَّد مجموعةً من المعارف والنشاطات التنفيذية المرتبطة بكل مجال من مجالات مهارات قراءة النصوص اللُّغوية، ومن ثمَّ تقديم هذه المجموعات المتخصصة من المعارف للمعلمين، كما دُرِّبُوا على الخطوات الإجرائية المتعلقة بأداء كل مهارة، وذلك وفق ما ورد في دليل البرنامج التدريبي، فتمكن المعلمون من الجانبين: المعرفي والأدائي لمهارات قراءة النصوص اللُّغوية، وكان من جراء ذلك أن نمت لديهم درجة التمكن من مهارات قراءة النصوص اللُّغوية بشكل دال إحصائياً وفق ما كشفت عنه النتائج الحالية.

التوصيات والمقترحات:

- الحرص على اختيار معلم اللُّغة العربية في ضوء معايير علمية تشمل عناصر الدرس اللُّغوي القراءة والكتابة والمحادثة وعدم الاكتفاء بالاختبارات التحريرية وضرورة اختبار المعلمين اختبارات شفهية في مهارات القراءة الجهرية.
- الاهتمام بإعداد معلمي اللُّغة العربية وإكسابهم مهارات قراءة النصوص اللُّغوية بتدريسهم مادة متخصصة في القراءة، والتأكيد على التطبيق العملي على التلاميذ في برنامج التربية العملية.وضرورة العناية بتدريب المعلمين في أثناء الخدمة على مهارات قراءة النصوص اللُّغوية.

كما اقترح الباحث الدراسات الآتية:

- تنفيذ دراسات مشابهة تتناول معرفة درجة تمكن معلمي التخصصات الأخرى خصوصًا العلوم الشرعية من مهارات قراءة النصوص الموجودة في الكتب الدراسية.
- إجراء دراسات تهدف إلى معرفة العلاقة بين قراءة التلاميذ الجهرية وقراءة معلميهم.
- إجراء دراسة تهدف إلى تعرف العلاقة بين الجامعة التي تخرج منها المعلم ودرجة تمكنه من مهارات قراءة النصوص اللُّغوية.

المراجع

إبراهيم، محمد عويس (٢٠٠٨). المهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتعليم القراءة الجهرية بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة. مصر، ع٨٠، ٩٢ – ١٤١.

الإبراهيمي، مكي فرحان كريم والعباسي، صفاء وديع، عبدالسادة والجاسمي، إقبال كاظم حبيتر (٢٠١٠). الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللُّغة العربية ومعلماتها في المدارس الابتدائية. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية. جامعة الكوفة، العراق، ٤(٦)، ٢٧٥– ٢٩٢.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين بن محمد (١٤٢٣هـ). لسان العرب. القاهرة: دار الحديث.

أبو شاويش، أيمن، محمد (٢٠١٢). تقويم أداء معلمي اللُّغة العربية في تدريس القيم المتضمنة في كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي بفلسطين. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.

أبوعلام، رجاء محمود (٢٠١٢). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط٦. القاهرة: دار النشر للجامعات.

أحمد، منى جابر (٢٠٠١). دراسة تحليلية للأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لدى طالبات الأزهر وتحديد أسبابها واقتراح بعض الأنشطة العلاجية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، جمهورية مصر العربية.

بريكيت، أكرم محمد (٢٠١١). تقويم الأداء التدريسي لدى الطلاب معلمي اللُّغة العربية بكلية التربية جامعة طيبة في مادة القراءة في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة القراءة والمعرفة. مصر، ع١٢٢، ١١١– ١٥٨.

الثقفي، مرحومة فيصل (١٤٢١هـ). المهارات اللازمة لمعلمة اللُّغة العربية عند تدريس القراءة في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (١٤١٦هـ). ندوة ظاهرة الضعف اللُّغوي. الرياض: مطبوعات جامعة الإمام.

الحارثي، رمزي هاشم (١٤٣٥هـ). مستوى تمكن معلمي اللُّغة العربية من أساليب تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الحلاق، علي سامي علي والمخزومي، ناصر محمود (٢٠١٢). درجة ممارسة معلمي اللُّغة العربية لمهارات الإلقاء في مواقف تعليم القراءة الجهرية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية. سوريا، ٢٨(٤)، ٣٧٥ – ٤٢١.

الحميدى، حامد عبدالله والظفيرى، محمد دهيم (٢٠١٢). الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى معلمي اللُّغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت. العلوم التربوية. مصر، ٢٠(٣)، ٢٠٣– ٢٤٣.

خاطر، محمود رشدي والحمادي، يوسف وعبد الموجود، محمد عزت وطعيمة، رشدي وشحاتة، حسن (١٩٩٥). طرق تدريس اللُّغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة. ط ٥، القاهرة: مكتبة سجل العرب.

الخليفة، حسن جعفر (١٤٢٥هـ). فصول في تدريس اللُّغة العربية. ط٤، الرياض: مكتبة الرشد.

الدخيل، عواد دخيل (١٤٢٨هـ). أثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

الروقي، راشد محمد (١٤٢٨هـ). مستوى تمكن الطلاب المعلمين من مهارات تدريس القراءة في الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الزهراني، سعيد محمد (١٤٢٤هـ). تقويم أداء معلمي اللُّغة العربية في تدريس القراءة الجهرية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الزهراني، عبد العزيز عبد الله (١٤٣٤هـ). مستوى تمكن معلمي اللُّغة العربية من أساليب تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

سمارة، علي والعساف، جمال (٢٠١٣). درجة توافر الاتصال الفعال لدي معلمي اللُّغة العربية في مدارس وكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر الطلاب وعلاقتها بتحصيلهم. مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية. فلسطين، ٢٧(٩)، ١٩٥٥-١٩٨٢.

السويدي، هنادي ناصر (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي في تربية الموهوبين لتأهيل معلمات الحلقة الثانية في تنمية اتجاهاتهن نحو الموهبة والتفاعل اللفظي والقدرات الإبداعية والدافعية لدى طالباتهن في دولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة البحرين، مملكة البحرين.

شحاتة، حسن والنجار، زينب (٢٠١٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. ط٤، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عبدالباري، ماهر شعبان (٢٠١٠). إستراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية. عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العقيلي، عبدالمحسن بن سالم (١٤٢٤هـ). تقويم برنامج إعداد معلمي اللُّغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

علوي، طاهر عبدالله (٢٠١٠). تدريس اللُّغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية. عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عوض، فايزة السيد محمد والبكر، فهد عبدالكريم (٢٠١٣). برنامج تدريبي قائم على البنائية وفاعليته في تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطلاب معلمي اللُّغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (العلوم الإنسانية والاجتماعية) السعودية، ع ٢٨، ١٥ – ٨٧.

العويضي، وفاء (١٤٢٢هـ). أثر برنامج تدريبي قائم على مطالب تعليم المقررات الدراسية في كفاءة الطالبات معلمات اللُّغة العربية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية.

الغصن، إقبال صالح (١٤١٨هـ). تقويم المهارات التدريسية لدى طالبات قسم اللُّغة العربية بكلية التربية للبنات بالرياض في أثناء التربية العملية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

الفقيه، مشاعل (١٤٢٣هـ). مفهوم تعليم القراءة لدى معلمات اللُّغة العربية بالمرحلة الابتدائية وواقع تعليمهن القراءة من وجهة نظر المشرفات التربويات. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد (٢٠١٢). معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس. ط٥، القاهرة: عالم الكتب.

المجنوني، نايف هندي (١٤٣٥هـ). مستوى تمكن معلمي اللُّغة العربية من أساليب تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

النصار، صالح عبد العزيز (١٤٣١هـ). درجة تمكن طلاب جامعة الملك سعود من المهارات الدراسية وحاجتهم إليها من وجهة نظر الطلاب أنفسهم وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة. معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

النصار، محمد عبد العزيز (١٤٢٥هـ). واقع أداء معلمي اللُّغة العربية من المتخصصين وغيرهم في الصفوف الأولية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك.

النصار، محمد عبد العزيز (١٤٣٣هـ). أثر قراءة معلّمي اللُّغة العربية القَصَص على تلاميذ الصَّفوف العليا في تنمية مهاراتهم في القراءة الجَهْرية والذّكاء اللُّغوي. رسالة دكتوراه غير منشورة كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

النصار، محمد عبد العزيز (١٤٣٦هـ). قراءة القصص في رياض الأطفال الأهمية اللُّغوية والمتطلبات التربوية. السعودية: إصدارات مركز الملك عبدالله لخدمة اللُّغة العربية.

نصر، حمدان علي ومناصرة، يوسف عثمان (٢٠١٠). مدى وعي معلمي اللُّغة العربية في الصفوف الأولى لمفهوم القراءة ومبادئ تعلمها وتعليمها ومدى ممارستهم لها في مواقف التعليم. الموسم الثقافي الثامن والعشرون لمجمع اللُّغة العربية الأردني، الأردن، الفترة من ١- ٢ فبراير، ٢٩٩ – ٣٣٨.

والي، فاضل فتحي (١٤١٨هـ). تدريس اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم (١٤٢٦هـ). وثيقة الأهداف التعليمية العامة للمواد الدراسية في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. الرياض: مركز التطوير التربوي.

وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٨هـ). وثيقة منهج اللُّغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام. الرياض: مطبوعات مركز التطوير التربوي.

اليزيدي، فاطمة ناصر (١٩٩٧). القراءة وأنواعها ومشكلة ضعف التلاميذ فيها. مجلة آفاق تربوية. قطر، ١٠، ١٤٣- ١٣٩.

يونس، فتحي علي (٢٠٠٥). استراتيجيات تعليم اللُّغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

Constantin, I. (2014). Issues in reading practice. a study on how teachers adapt to the processes and topics of PIRLS. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 128*(4), 453-457.

Erhard, F; Kessler, N.; Neumann, H.; Ortheil, J. & Lotze, M. (2014). Professional Training In Creative Writing Is Associated With Enhanced Fronto-Striatal Activity In A Literary Text Continuation Task. *NeuroImage, 100*(1), 15-23.

Kuzborska, I. (2011). Teachers' decision-making processes when designing eap reading materials in a lithuanian university setting. *Journal of English for Academic Purposes, 10*(4), 223-237.

Kwon, M. & Legge, G. (2012). Spatial-frequency requirements for reading revisited. *Vision Research, 62*(1), 139-147.

Moore, T. & Morton, J. (2007). Construct validity in the IELTS academic reading test: a comparison of reading requirements in IELTS test items and in university study. *IELTS Research Reports, 11*, 1-89.