مستويات الطلاقة القرائية والتفكير النحوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف

إعـــداد:

د. محمد سعيد مجحود الزهراني
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك
قسم المناهج وتقنيات التعليم، كلية التربية
جامعة الطائف المملكة العربية السعودية

مستويات الطلاقة القرائية والتفكير النحوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف

د. محمد سعيد مجحود الزهراني
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك
قسم المناهج وتقنيات التعليم، كلية التربية
جامعة الطائف المملكة العربية السعودية

• **المستخلص :**

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستويات الطلاقة القرائية والتفكير النحوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يصف مستوياتهم كما هي في الواقع، وصممت من أجل ذلك قائمة بمهارات الطلاقة القرائية والتفكير النحوي المناسبة لهم، واستخدمت اختباراً في مهارات الفهم القرائي، وقائمة تقدير تحليلية لمهارات الطلاقة القرائية الأخرى، كما استخدمت اختباراً في التفكير النحوي، وتم تطبيق هذه الاختبارات على ستة وثلاثين تلميذًا من الصف السادس الابتدائي، وتوصلت الدراسة إلى عدم تمكن التلاميذ أفراد العينة من الطلاقة القرائية، ووجود ضعف عام وظاهر في كل مهارات الطلاقة الرئيسة ومؤشراتها الفرعية، ما عدا مهارات النطق والقراءة الجهرية جاءت بمستوى متوسط، وتوصلت كذلك إلى وجود ضعف في مهارات التفكير النحوي، ووجود علاقة طردية موجبة عند مستوى دلالة ($p\leq 0.05$)، بين درجات التلاميذ في مهارات الطلاقة القرائية ودرجاتهم في مهارات التفكير النحوي؛ حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠.٦٩)، وبلغ التباين المشترك (٤٧.٦)، وهذا يعني أن الطلاقة القرائية فسرت ما نسبته (٤٧.٦٪) من مستوى التلاميذ في مهارات التفكير النحوي؛ إذ كلما زادت الطلاقة القرائية بمقدار وحدة معيارية واحدة زادت مهارات التفكير النحوي بمقدار (٤٧.٦٪) من الوحدة المعيارية.

الكلمات المفتاحية: الطلاقة القرائية – التفكير النحوي

Levels of reading fluency and grammatical thinking among sixth grade primary students in Taif Governorate

Dr. Muhammad Saeed Majhoud Alzahrani

Abstract

The current study aimed to detect the levels of reading fluency and grammatical thinking among students of the sixth grade of primary school in Taif Governorate, and to achieve this goal, the study used the descriptive approach that describes their levels as they are in reality, and designed for that a list of reading fluency skills and grammatical thinking appropriate for them, and used a test in reading comprehension skills, and an analytical assessment list of other reading fluency skills, and also used a test in grammatical thinking, and these tests were applied to thirty-six students from the sixth grade of primary school, The study found that the students in the sample were unable to fluency in reading، And the existence of a general and apparent weakness in all the main fluency skills and their sub-indicators, except for pronunciation and reading skills came at an average level, and also found a weakness in grammatical thinking

skills, and the existence of a positive relationship at the level of significance (p≤ 0.05), between the students' scores in reading fluency skills and their scores in grammatical thinking skills, where the Pearson correlation coefficient was (0.69), and the common variance was (47.6), and this means that reading fluency explained (47.6%) of the students' level In grammatical thinking skills, the greater the reading fluency by one standard unit, the greater the grammatical thinking skills by (47.6%) of the standard unit.
Keywords: Reading fluency – Grammatical thinking

• مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

تعد القراءة مفتاح العلوم والمعارف ولا غرو في ذلك؛ فالقرآن الكريم شهد بهذه الأسبقية للقراءة على سائر العلوم والمعارف الأخرى في مطلع سورة العلق عندما جاء الأمر الإلهي بالقراءة، وهي أساس كل تقدم ودعامة كل نهضة، وأداة لا يمكن الاستغناء عنها كوسيلة للتعلم والدراسة، والتفاعل مع الآخرين من خلال القراءة الجهرية والنطق الصحيح للكلمات والجمل، وهذا يتطلب الطلاقة القرائية والدقة فيها.

وتعد الطلاقة القرائية المنتج الحقيقي للقراءة، ويتضح من خلالها مدى إتقان التلاميذ لمهاراتها، وتعبر عن مدى قدرتهم على تعرف الرموز اللغوية، ونطقها نطقا صحيحًا يتسم بالدقة والسهولة والكفاءة والسرعة، والأداء المعبر في أثناء القراءة الجهرية بأسرع وقت ممكن، وبأقل جهد دون تلعثم ولا تأتأة، كما أنها ترتبط ارتباطا وثيقا بالثروة اللغوية، فلا وجود للطلاقة القرائية دون ذخيرة لفظية وافية، وهي عنصر متعدد الأبعاد لعملية القراءة تتضمن: القدرة على فك الرموز وفهم النص المقروء في وقت واحد، والتلقائية في تعرف الكلمات، والاستخدام المناسب لأسلوب التعبير، فالقراء الذين يفكون رموز الكلمات بسرعة وبشكل صحيح، ويرتبونها بعبارات ذات معنى ويفهمون النص جيدا لديهم طلاقة قرائية (**Brezntiz,2006**).

وقد تناول الباحثون مصطلح الطلاقة القرائية، وعرفوها من وجهات نظر متقاربة؛ حيث عرفها أوكلاي (**Oakly,2005,16**) بأنها: القدرة على القراءة الشفوية بدقة وسرعة مع الأخذ في الحسبان السلاسة والقراءة دون عناء، وإنتاج شفوي طبيعي للنص المكتوب. ويرى فاويت ورانسنكي (**Faweett&Ransinki,2008,**) أن الطلاقة القرائية تعني قدرة القارئ على القراءة بسرعة وعفوية مع التعبير المناسب عن المعنى المقصود، وتتسم بالدقة والسلاسة وسهولة الأداء، فهي قراءة ليست بالمملة ولا بالسريعة المخلة، وتقوم على التعرف الآلي للرموز اللغوية، والربط بينها لتكوين جمل، والربط بين الجمل لتكوين فكرة، ثم فهم المعنى العام للمقروء.

ونظرًا لكثرة تعريفات الطلاقة القرائية حاول برزنتز (Brezenitz,2006) اختزالها في ثلاث فئات: فئة تعرف الطلاقة القرائية على أنها منتج القراءة الشفوية، وتركز على النطق وحسن الأداء، وفئة ثانية تنظر إليها على أنها مجموعة من المهارات القرائية التي تركز على الدقة والتلقائية في أثناء القراءة، وفئة ثالثة تركز على أن السرعة القرائية هي المنظور الحقيقي للطلاقة القرائية. ويظهر من ذلك أن مصطلح الطلاقة القرائية يدور حول النطق والدقة وحسن التعبير والتنغيم الصوتي عن المعنى المراد، مع الأخذ في الحسبان السرعة والسلاسة والفهم، وأن توافر هذه العناصر ضرورة ملحة للحكم على التلميذ بأنه يمتلك الطلاقة القرائية.

وفي ضوء مطلح الطلاقة القرائية فإن الأدبيات وضعت لها عناصر محددة تعد المحك الرئيس في تمييز معناها ومبناها، وهي في الوقت نفسه تعد مهاراتها الرئيسة، وهي كما جاء عند ميلر وجروف (Miller&Groff,2008)، وجريفث وراسنسكي (Griffith&Rasinski,2009) وعبدالباري (٢٠١٦):

- دقة فك الرموز (Accuracy): وتعني تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة، ويمكن أن تعبر عن القدرة على تعرف الكلمات وفك رموزها دون أخطاء أو بأقل قدر منها، كما يؤدي عدم امتلاك مهارة الدقة في القراءة إلى آثار سلبية على عملية الاستيعاب، منها عدم القدرة على فهم رسالة المؤلف وأغراضه، وعدم القدرة على تفسير النص المقروء.
- السرعة أو معدل القراءة (Speed or Rate): ويشمل مفهوم السرعة أو معدل القراءة، القدرة على المعالجة الآلية للكلمات (القراءة الأوتوماتيكية)، أو مرونة التنقل في النص بأقل جهد ممكن، ويحدد معدل السرعة القرائية بعدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح في الدقيقة، أو يقاس بالوقت الذي يستغرقه القارئ في قراءة نص ما، ومن خلال هذا القياس يمكن الحكم على هذه المهارة.
- الأداء القرائي المعبر: وتشير هذه المهارة إلى قدرة القارئ على إعطاء معنى لما يقرأ، والإحساس به، والتفاعل معه في أثناء القراءة، وتؤكد هذه المهارة خصائص اللغة المنطوقة وبشكل خاص الجانب التعبيري من الأداء القرائي الشفوي، وتشتمل على جانبين أحدهما صوتي والآخر حركي.
- الفهم القرائي: فهم المعنى هو الهدف الأسمى للقارئ، ناهيك عن دقة القراءة للكلمات وسرعتها والتعبير بوضوح عنها، وهذا كله لا يأتي إلا بالفهم الواعي والإدراك التام لمعنى الكلمات.

وقد ظهرت منذ سبعينيات القرن الماضي بعض النظريات أو النماذج التي حاولت أن تفسر الطلاقة القرائية أو ما عرف باسم (القراءة الآلية / الأوتوماتيكية)، واشتهرت في هذا المجال ثلاث نظريات هي: النظرية القائمة على المصادر، أو ما عرف بالمعالجة الآلية للمعلومات التي طورها ليبرج وصامويلز، وتشير إلى أن العقل البشري لديه سعة محددة لمعالجة المعلومات

في الوقت نفسه، وأن العمليات التي تأخذ حيزًا من العقل البشري في أثناء القراءة هي عمليات فك الترميز، والفهم القرائي، والانتباه، وتكون المساحة الأكبر لعملية فك الترميز، بينما تكون المساحة أو الحيزالأقل لعملية الفهم القرائي، والنظرية الثانية لستانوفيتش وتسمى النموذج التفاعلي التعويضي وتعني أن هناك اختلافا مهمًا بين القارئ الجيد والقارئ غير الجيد، يتمثل في الطريقة التي يعالج كل منهما النص عند القراءة، حيث يستخدم القارئ الجيد المعالجة التلقائية الخالية من الانتباه عند فك ترميز الكلمات محتفظا بطاقة أكبر لفهم ما يقرأ، بينما القارئ غير الجيد غير قادر على القيام بذلك، والنظرية الثالثة وهي النظرية الآنية أو تغطية المعلومات التي قدمها لوجان وأفادت بأنه في حالة ما قام القارئ بمعالجة سطحية للكلمات في أثناء القراءة فإنه حينها يمكنه أن يتحدث بطلاقة (National Reading panel, 2000).

ويظهر من النظريات المفسرة للطلاقة القرائية أنه لا يمكن الاتكاء على أحدها دون الإفادة من الأخرى، وأنها تتضافر في تفسير ظاهرة الطلاقة القرائية، وأن الطلاقة القرائية أكبر من الدقة والسرعة والفهم القرائي، فهي جزء لا يتجزأ من عملية القراءة الجهرية المعقدة، ذلك أن الدقة وحدها لا تضمن للتلاميذ الطلاقة القرائية، حيث توصلت دراسة كامهي وكاتس (Kamhi&Catts,2001) إلى أن فك الرموز والكفاءة في تعرف الكلمات ليست دلالة على الطلاقة القرائية؛ إنما قد تكون كافية لإكساب التلاميذ الدقة القرائية، وأن الدقة القرائية ليست كافية لتحقيق السرعة القرائية ولا التنغيم الصوتي وتمثيل المعنى.

وقد ركز الباحثون على قياس الطلاقة القرائية عند المتعلمين، والحقيقة أن عملية القياس هذه ليست عملا سهلا ميسرًا؛ لكون أن عملية القياس نفسها تخضع لأدوات قياس مختلفة من اختبار وبطاقة ملاحظة وقوائم التقدير، فهي لا تكتفي بواحدة؛ حيث يتم قياس الدقة القرائية التي هي من عناصر الطلاقة الرئيسة من خلال حساب النسبة المئوية للكلمات التي يمكن للقارئ قراءتها بشكل سليم على العدد الإجمالي لكلمات الموضوع، بينما يتم حساب المعدل القرائي من خلال قيام الباحث بإحصاء وعدَ الكلمات الصحيحة التي قرأها التلميذ في دقيقة واحدة، ويتم هذا من خلال طرح الأخطاء الناتجة عن القراءة من العدد الإجمالي للكلمات المقروءة (Miller&Groff,2008).

والسؤال الذي ينبغي طرحه في هذا المقام: ما المستوى الذي يمكن قبوله ليكون القارئ دقيقا في قراءته؟ توجد الآن معايير يمكن اتخاذها للحكم على مستويات الدقة القرائية عند المتعلمين خاصة في المرحلة الابتدائية، وقد تم تصنيفها على ثلاثة مستويات بحسب رابطة محو الأمية: المستوى المستقل

(المرتفع) من ٩٧٪- ١٠٠٪، والمستوى التعليمي (المتوسط) من ٩٠٪- ٩٦٪، والمستوى الضعيف أقل من ٩٠٪. فإذا قلت النسبة عن ٩٠٪ فهذا يعني وجود أخطاء في القراءة تعيق فهم النص المقروء، وبالتالي البحث عن أسباب هذه الأخطاء القرائية والتي قد تعود في مجملها إلى ضعف مهارات اللغة، وضعف مهارات التعرف والتهجي، وقلة المفردات والمحصول اللغوي، وهذا يؤدي إلى التلعثم في أثناء القراءة والتردد، وعدم القدرة على نطق الكلمات بعضها إثر بعض، وعدم نطق الجملة في صورة مكتملة المعنى (ILA,2018، حسين، ٢٠١٩).

ويعتمد قياس سرعة القراءة على نفس فكرة معادلة الدقة القرائية، إلا أن سرعة القراءة تتأثر بالنص المقروء وبالقارئ، فالنص المقروء من حيث طبيعته، ودرجة صعوبته، ونوعه (وصفي، سردي...)، وجوانب تصميمه وإخراجه، والقارئ من حيث ذكائه ومحصوله اللغوي، وحالته النفسية في أثناء القراءة، وسلامة جهاز النطق ووظائفه الحيوية، كما أنه لا يمكن قبول فكرة أن الأسرع هو الأفضل؛ حيث أشارت دراسة حسين (٢٠١٩) إلى أنه لا يوجد مبرر واحد يحدد عدد الكلمات التي يقرؤها القارئ الطليق في الدقيقة الواحدة، ولا دليل على أن الطالب الذي يقرأ أسرع أكثر فهمًا، وأن أفضل حالاتها أن تكون في المتوسط تشبيهًا لها بضغط الدم، أو درجة حرارة الجسم.

ويتم قياس الأداء القرائي المعبر من خلال درجة صوت القارئ (مرتفع دائمًا، منخفض دائمًا، متنوع)، وقدرته في ذلك على النبر والتنغيم، ومعرفته لمواضع الوقف، واستجابته لتمثيل معاني علامات الترقيم، وسلاسته في أثناء القراءة، ووعيه بالأفكار التي يعبر عنها، وهذه المهارات يتم وضعها في ثلاثة مستويات تعبر عن الأداء المعبر، فإذا تمثل علامات الترقيم، واستخدم طبقات صوته علوًا وانخفاضًا حسب متطلبات النص، أعطي المستوى الذي يعني إتقان المهارات، وإذا أتقن أحيانًا وترك بعض المهارات دون إتقان حصل على المستوى المتوسط، وإذا اضطرب الأداء القرائي المعبر بحيث يقرأ مثلا بطبقة صوتية واحدة، وبطريقة نمطية واحدة، حصل على المستوى الضعيف (عبدالباري، ٢٠١٦).

وفي هذا الصدد يمكن الإشارة إلى سؤال مهم يتبادر إلى ذهن القارئ، وهو: ما القراءة المعبرة المناسبة والتي يمكن الحكم في ضوئها على أن القارئ طليق في قراءته الإلقائية؟ لا يوجد معيار فصل في هذا الموضوع بالذات يناسب قياس القراءة المعبرة المرغوبة؛ لكون هذا القياس يتأثر بنوع القراءة والموقف القرائي، وعمر القارئ الزمني، لكن المستوى المقبول من القراءة المعبرة هو أن تبدو كالحديث الذي يعكس إيقاع اللغة المنطوقة، بل إن المبالغة في الإلقاء يناسب بعض المواقف خاصة في المسرحيات، أو في مواضع جاءت أصلا لتقيس القراءة المعبرة الإلقائية (ILA,2018).

وفيما يخص قياس الفهم القرائي الذي يعد أيضًا من مهارات الطلاقة القرائية فيتم من خلال تقديم نص قرائي للمتعلمين، وتقديم أسئلة تقيس الفهم لهذا النص، من خلال بيان معاني الكلمات، أو ما يضادها، أو تحديد الفكرة الرئيسة للنص أو للفقرة، أو استنتاج العلاقات كالجزء بالكل، أو استنتاج هدف الكاتب أو ما شابه ذلك، وهذا الأمر شائع في الفهم القرائي.

ولقد تناولت الدراسات السابقة الطلاقة القرائية بالبحث، وكانت من ضمن عناية قليل من الباحثين، لكون قياس الطلاقة يحتاج إلى مران وتدريب قبل الخوض فيه، خاصة الدقة القرائية والسرعة القرائية، ومن الدراسات التي تناولتها دراسة عبدالحليم (٢٠٠٩) من مصر والتي هدفت إلى اختبار فعالية استخدام القراءة المتكررة في زيادة الطلاقة القرائية، ومعرفة أثر ذلك في التعرف والفهم القرائي، ودافعية القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وقد توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في طلاقة القراءة والتعرف القرائي، والفهم القرائي، لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى خضير (٢٠١٠) من الأردن دراسة هدفت إلى تعرف أثر طريقتي القراءة المتكررة (RR) والواسعة (ER) في تنمية مهارات طلاقة القراءة الجهرية والكتابة التعبيرية لدى طلاب الصف السابع الأساسي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات أداء الطلاب تعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعتين التجريبيتين (القراءة المتكررة والواسعة)، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبيتين (القراءة المتكررة والواسعة) لصالح مجموعة القراءة المتكررة، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبيتين، لبعض مهارات طلاقة الكتابة التعبيرية، لصالح مجموعة القراءة الواسعة.

ومن مصر أجرت مروى عبدالله (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على التعليم المتمايز في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، واستخدمت اختبارًا لقياس مهارات الطلاقة على عينة بلغت (٧٤) طالبًا، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج القائم على التعليم المتمايز، لكن الدراسة لم تشر إلى الأسباب والمبررات التي جعلتها تستخدم مجموعتين تجريبية وضابطة رغم اختلاف محتوى البرنامج عن المحتوى المقدم للمجموعة الضابطة.

وتستمر الدراسات التجريبية في محاولات تنمية مهارات الطلاقة القرائية، وهذه المرة من مصر أيضًا؛ حيث أجرى حمدان (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى بناء برنامج قائم على المهام اللغوية في تنمية مهارات الطلاقة القرائية

والتحدث الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة اختبارين طبقت على (٣٦) تلميذاً من الصف الخامس، وأسفرت النتائج عن تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على الضابطة بشكل معتبر إحصائيًّا.

ومن المملكة العربية السعودية أجرى المقاطي (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي مقرر لغتي الجميلة في ضوء مهارات الطلاقة القرائية، واستخدمت بطاقة ملاحظة أداء ثمانيةٍ وخمسين معلمًا، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى تمكن المعلمين جاء متوسطا في جميع مهارات الطلاقة القرائية المتعلقة بمهارات النطق، والدقة، والسرعة، والقراءة المعبرة.

وفي دراسة حديثة من مصر قامت ولاء قرني (٢٠٢٢) بدراسة هدفت إلى تعرف أثر إستراتيجية القراءة المتكررة في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، واستخدمت اختباراً للطلاقة القرائية، وتوصلت النتائج إلى فاعلية القراءة المتكررة في تنمية مهارات الطلاقة القرائية، حيث وُجدت فروق دالة إحصائيًّا بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية.

ويلاحظ من الدراسات السابقة أنها تجريبية كلها ماعدا دراسة المقاطي (٢٠٢١)، وكل الدراسات التجريبية جاءت من أجل تنمية مهارات الطلاقة القرائية، وأشارت نتائجها إلى فاعلية المتغير المستقل وهو القراءة المتكررة في تنمية المتغير التابع الطلاقة القرائية في دراسة عبدالحليم (٢٠٠٩)، وخضير (٢٠١٠)، وقرني (٢٠٢٢)، وكذلك فاعلية المهام اللغوية في تنمية الطلاقة القرائية عند دراسة حمدان (٢٠٢١)، واتفاق الدراسات التجريبية على استخدام الاختبار كأداة لها.

إن العلاقة بين عناصر الطلاقة القرائية وترابطها بحيث يؤدي كل منها إلى تحقيق الآخر ليست بخافية على المشتغلين بالعربية وتعليمها، وهي لا تتوقف على تحديد العلاقات القائمة بين الصوت والرمز الدال عليه، ولكن يؤخذ في الحسبان المهارات النحوية والصرفية. وفي هذا الصدد يشير عبدالباري (٢٠١٦) إلى أن الطلاقة القرائية قد يكون لها ما يبررها مع العلاقات النحوية والصرفية التي توضح بنية الكلمة من جهة، وطريقة تركيب الكلمات معًا في سياق متصل يتضح من خلاله موقع الكلمة وحالتها الإعرابية وتناسقها مع المقروء، وأن تطوير المهارات النحوية تتأثر بدرجة كبيرة بغرض القارئ وخبرته في أثناء القراءة.

ويظهر من الفقرة السابقة أنه قد يكون هناك علاقة بين الطلاقة القرائية والنحو ومهاراته، ولا تتجسد هذه العلاقة إلا من خلال ما يعرف بالتفكير النحوي؛ لأن النحو ينطلق من فلسفة مرتبطة بالتفكير وإعمال

العقل في جميع مسائله، فيقوم على عمليات عقلية عديدة كالاستقراء والقياس والتعليل والتقدير التي هي روح النحو وجوهر مهاراته، وهو الذي قد يكشف كنه هذه العلاقة إذا ما افترضنا جدلًا أن العلاقات بين المهارات اللغوية قائمة على التأثير والتأثر.

وانطلاقًا من العمليات العقلية في التفكير يعرف الهويمل (٢٠٠٦، ١٣) التفكير النحوي بأنه: "عملية عقلية تتطلب استخدام أكبر قدر من المعلومات للوصول إلى حقيقة جديدة بالاعتماد على مجموعة من القرائن النحوية المعروفة، ويتضمن مهارات الاستنباط والاستقراء والاستنتاج".

ويرى أبو المكارم (٢٠٠٦) أن التفكير النحوي هي الطريقة التي سار عليها العلماء في البحث النحوي، وقد أثرت في إنتاجهم الفكري للنحو مستخدمين القياس والتعليل، والتأويل والاستقراء والتحليل. في حين يعرف عصر (١٩٩٩) التفكير النحوي من جانب فلسفي؛ ويرى أنه عمليات عقلية يمارسها من يتعامل مع المعرفة النحوية، وجعل هذه العمليات في التصنيف النحوي (الملاحظة)، والاستدلال النحوي (التجريد)، وتضافر القرائن النحوية؛ فالتصنيف يقوم على تمييز أوجه الشبه والاختلاف بين الفئات النحوية وتجميعها في أصناف يسمى كل منها مفهومًا اصطلاحيًّا نحويًّا، وأما الاستدلال النحوي فيعني بها القدرة على تبرير الحكم النحوي وفقا لأدلة نحوية موجودة في المفهومات النحوية للتوصل إلى القاعدة النحوية، وأما القرائن فعدها الأدلة والشواهد أو الضوابط النحوية الموجودة في تعريف المفهوم النحوي وأصول قواعده.

ويرى حسان (٢٠٠٥) أن التفكير النحوي يكون من خلال ملاحظة المبنى والمعنى؛ فتحديد المبنى بواسطة العلامة الإعرابية ليس من العمليات العقلية الكبرى في التحليل الإعرابي؛ لأنها مسألة تعرُّف؛ ويعني بها الملاحظة والتصنيف من خلال تحديد موقع الكلمة وعلامتها الإعرابية إلى غير ذلك من المهارات البسيطة، أما ما هو أكثر صعوبة من ذلك دون شك فهو القفز العقلي من المبنى إلى المعنى؛ لأن ذلك يحتاج إلى قرائن معنوية وأخرى لفظية.

ويشير عبدالباري (٢٠١٤) إلى العمليات العقلية التي استخدمها النحاة، وكان القياس من أهمها، ذلك أن المدرسة البصرية في النحو تشددت فيه وأولته عنايتها؛ لأن النحو مؤسس في قواعده وقوانينه على المنطق العلمي، ويأتي الاستقراء الذي يعني جمع النماذج أو الجزئيات الممثلة للأصل الكلي لظاهرة ما وإصدار حكم بشأنها نتيجة لتواتر ورودها في تأصيل القواعد النحوية، وبعد استقراء النحاة لقواعد اللغة واختبارهم صحة استنتاجاتهم توصلوا إلى التعميم النحوي وصياغة القاعدة النحوية، ولعل عملية التعليل

التي مارسها النحاة من الشواهد على العمليات العقلية عند علماء النحو حتى ألفوا شرح العلل؛ من أجل الحكم والتبرير لكثير من القضايا النحوية الجدلية، وتبقى ظاهرة الإعراب ونظرية العامل والمعمول أكبر الشواهد والمشاهد على الممارسات العقلية الرصينة عند النحاة، حتى أنه غلب على شهرة النحو فسمي علم الإعراب.

ويستنبط من هذا أن التفكير النحوي تتلازم فيه مهارات خاصة به تشمل القياس على النظير، والاستقراء من المثال، والتقدير، والتقديم والتأخير، والتحليل والتأويل، وهذه العمليات العقلية منها اليسير، ومنها المعقد شديد التجريد؛ إذ يُبدأ بالملاحظة والتصنيف، ثم التجريد فالاستدلال، أما الاستنتاج وهو من العمليات العقلية أيضًا، فهو يدخل في تلك العمليات جميعها؛ ففي الملاحظة يتم استنتاج أوجه الشبه للمفهوم النحوي من خلال تعدد الأمثلة المعطاة على المفهوم المراد دراسته، وفي عمليتي التجريد والاستدلال يأتي الاستنتاج كمفصل رابط وعملية حاكمة بينهما؛ فغاية الأول (التجريد) الوصول إلى استنتاج، والثاني لا يحدث إلا بعد استنتاج، وهذا يعني أن الاستنتاج عملية عقلية ضرورية عند تعلم النحو. وباختصار فالعمليات العقلية النحوية تتضمن التصنيف ضمن مفهومات نحوية، والاستدلال على صحة تقدير هذه المفاهيم بالاعتماد على القرائن النحوية والأدلة العقلية الموجودة في أمثلة المفهوم، وهذه النظرة بلا شك نظرة مهارية وظيفية تعين على فهم النحو وتعلم مسائله.

وقد سار الباحثون في تعليم النحو على هدي هذه العمليات العقلية النحوية في إيجاد المهارات النحوية التي تتناسب وطبيعة كل عملية؛ حيث أجرت عافشي (١٤١٨هـ) دراسة هدفت إلى تحديد المهارات النحوية المناسبة لطالبات قسم اللغة العربية في كلية التربية للبنات بالرياض، وانطلقت في تصنيفها للمهارات من العمليات العقلية المناسبة للتفكير النحوي، ووضعتها في أربع مهارات رئيسة تندرج تحتها مجموعة من المهارات الفرعية وهي: مهارات الإعراب، ومهارات صياغة التراكيب النحوية الصحيحة ومتابعتها، ومهارات استخلاص القواعد وتحديد المفاهيم من خلال أوضاع الكلمات والجمل، ومهارات عرض بعض التعليلات النحوية وتحديد الآراء في المسائل الخلافية، وقد استخدمت الباحثة اختباراً في ضوء المهارات السابقة لمعرفة مدى تحصيل طالبات قسم اللغة العربية في مهارات النحو المناسبة لهن. وأظهرت نتائج الدراسة عدم تمكن طالبات قسم اللغة العربية بكلية التربية للبنات في الرياض من المهارات النحوية، حيث كان مستوى الطالبات في المهارات الرئيسة والفرعية ضعيفا بشكل عام.

كما أجرى الزهراني (٢٠١٢) دراسة صنف من خلالها مهارات النحو تصنيفا يكاد يتفق مع مستويات بلوم المعرفي، حيث جعل تذكر القواعد

النحوية والشواهد، وفهمها، وتطبيقها من المستويات الدنيا في المعرفة النحوية، وجعل تحليل التراكيب النحوية، وتركيبها، وتقويم ما انحرف منها عن الأصول النحوية اللغوية من مستويات التفكير العليا في النحو، وأظهرت نتائج الدراسة ضعف مستويات الطلاب في مهارات النحو في جميع مستويات التفكير الدنيا والعليا.

ولعلاقة النحو بمهارات التفكير استخدمته آمال حسين (٢٠١٥) من مصر في تنمية مهارات التفكير اللغوي لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي، واستخدمت اختباراً لقياس مهارات التفكير اللغوي وطبقته على ستين طالبًا، وتوصلت النتائج إلى فاعلية النحو في تنمية مهارات التفكير اللغوي المتعلقة بالاختيار والتعليق، حيث جاءت النتائج دالة إحصائيًّا لصالح المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة عبدالجواد (٢٠١٦) تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمصر من خلال إستراتيجية التعلم البنائي، حيث صنفتها إلى مهارات التحليل النحوي، والقرائن النحوية، والتصنيف النحوي، والقياس والإعراب، واستخدمت الدراسة اختباراً لقياس هذه المهارات، وتوصلت نتائجها إلى فاعلية إستراتيجية التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير النحوي، حيث تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

وجاءت دراسة السلمي (٢٠١٨) من المملكة العربية السعودية بغرض تنمية مهارات التفكير النحوي وخفض قلق الإعراب من خلال استخدام برنامج قائم على نحو النص، ولتحقيق ذلك قسم مهارات التفكير النحوي إلى مهارات: التمييز والمقارنة، والاستنتاج، والاستدلال، والتفسير، وإصدار الأحكام، والإعراب، واستخدم اختباراً لها، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على نحو النص في تنمية مهارات التفكير النحوي، حيث وجدت فروق دالة إحصائيًّا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

وقامت شيرين معوض (٢٠١٩) من مصر بدراسة هدفت إلى تعرف أثر توظيف الأنشطة اللغوية في تنمية التراكيب اللغوية ومهارات التفكير العليا في النحو لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقسمت مهارات التفكير العليا في النحو إلى مهارات التصنيف النحوي، والتحليل، والتفسير، والتطبيق، والضبط النحوي، واستخدمت اختباراً لقياس هذه المهارات، وتوصلت النتائج إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على الضابطة.

وجريًا وراء تقسيم المهارات النحوية على وفق التفكير والعمليات العقلية، قدمت العتيبي (٢٠٢٠) تصنيفا للمهارات النحوية تضمن الفهم والتفسير،

والتصنيف النحوي، والاستنتاج النحوي، والتطبيق النحوي، والحكم النحوي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الدمج بين إستراتيجيتي التعلم التوليدي وخرائط المفاهيم في تنمية المهارات النحوية، حيث تفوق طلاب المجموعة التجريبية على الضابطة في جميع المهارات النحوية في الاختبار البعدي.

ويتضح من خلال الأبحاث والدراسات السابقة أنها أسهمت في تكوين صورة واضحة عن مهارات التفكير النحوي وتصنيفاتها، ومستويات الطلاب فيها؛ حيث كشفت النتائج عن وجود ضعف في مهارات التفكير النحوي لدى الطلاب في مراحل تعليمية مختلفة، كدراسة عافشي (١٤١٨)، والزهراني (٢٠١٢)، والسلمي (٢٠١٨) في المرحلة الجامعية، ودراسة عبدالجواد (٢٠١٦) في المرحلة الثانوية، ودراسة العتيبي (٢٠٢٠) في المرحلة المتوسطة، ولم يجد الباحث دراسة تناولت المرحلة الابتدائية – على حسب درايته - ولهذا جاءت الدراسة الحالية لتبحث قضية التفكير النحوي في المرحلة الابتدائية؛ لأنها مرحلة تأسيس المهارات النحوية وإعمال العقل فيها، من خلال التصنيف والاستنتاج والاستدلال وكذلك الإعراب الذي يناسب تلاميذ هذه المرحلة. كما لم يجد الباحث دراسة تناولت قياس التفكير النحوي لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص، ولا في المراحل التعليمية الأخرى؛ ولهذا جاءت الدراسة الحالية لعلها تسد العجز في قياس هذين المتغيرين، ولتكون إضافة إلى المعرفة اللغوية.

• مشكلة الدراسة وأسئلتها

بعد هذا العرض عن الطلاقة القرائية من ناحية، ومهارات التفكير النحوي من ناحية ثانية لاحظ البحث بعض النقاط المشتركة التي تسترعي الانتباه، ومنها أن أغلب الدراسات في الجانبين كشفت عن وجود ضعف لدى المتعلمين؛ كدراسة عبدالله (٢٠١٩)، وحمدان (٢٠٢١) اللتين أظهرتا وجود ضعف لدى التلاميذ في الطلاقة القرائية في دراستيهما الاستطلاعيتين، ودراسة السلمي (٢٠١٨) في مهارات التفكير النحوي في دراسته الاستطلاعية، ولم يجد الباحث دراسة تقيس الطلاقة القرائية بشكل مباشر من خلال دراسة وصفية مستقلة بناء على ما توصل إليه من بحث في المكتبة الرقمية.

ومن ناحية أخرى لاحظ الباحث من خلال إشرافه على طلاب التربية العملية ملامح تشكل علاقة بين الطلاقة القرائية ومهارات التفكير النحوي عندما كان يحضر الحصص الدراسية في مقرر لغتي، إذ كان يناقش التلاميذ بعد الاستماع إلى قراءتهم في النصوص عن بعض القضايا النحوية، وعلامات الإعراب، فكان التلميذ المتفوق قرائيًا يجيب الأسئلة النحوية التي تقدم له، والتلميذ الذي لا يتمكن من الطلاقة القرائية الجهرية لا يتفاعل بشكل جيد مع المناقشة النحوية، وبسؤال طلاب التربية العملية عن مستويات تلاميذهم في الجانب القرائي والنحوي أيدوا الفكرة التي تشكلت لدى الباحث.

ولم يجد الباحث - على حد علمه- دراسة تناولت الكشف عن الطلاقة القرائية وعلاقتها بالتفكير النحوي ومهاراته بشكل مباشر، ومن ناحية ثانية قد يكون هناك علاقة بينهما بناء على ما تم عرضه من تأطير في مقدمة الدراسة التي كشفت نظريًا عن وجود دلائل لهذه العلاقات، وإنه لمن المهم تكوين قاعدة معلوماتية راسخة قائمة على نتائج الأبحاث في تعليم اللغة العربية؛ وبالتالي فقد تحدد مشكلة الدراسة في قلة المعلومات المتوفرة بشأن العلاقات الارتباطية وقياسها إحصائيًا، وبيان مقدراها ونوعها واتجاهها، ناهيك عن عدم وجود دراسة تكشف بشكل مستقل عن مستويات التلاميذ في الطلاقة القرائية والتفكير النحوي في المرحلة الابتدائية، وفي البيئة السعودية على وجه الخصوص؛ لذا يمكن المساهمة في حل هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مستويات الطلاقة القرائية والتفكير النحوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف ؟

وقد تفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي؟
- ما مهارات التفكير النحوي المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي؟
- ما مستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مهارات الطلاقة القرائية؟
- ما مستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مهارات التفكير النحوي؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($p \leq 0.05$) بين مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التفكير النحوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

• أهداف الدراسة:

- تعرف مهارات الطلاقة القرائية والتفكير النحوي المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- تعرف مستويات تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مهارات الطلاقة القرائية والتفكير النحوي.
- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين مهارات الطلاقة القرائية والتفكير النحوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

• أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة بما ستضيفه إلى المعرفة اللغوية، حيث تتشكل أهميتها في عدم وجود دراسات تربوية – على حد علم الباحث من خلال بحثه في المكتبة الرقمية- تناولت قياس الطلاقة القرائية والتفكير النحوي، أو تناولت طبيعة العلاقة بين الطلاقة القرائية والتفكير النحوي في المرحلة الابتدائية وفي البيئة السعودية على وجه الخصوص، وهذا قد يسد النقص في المجال اللغوي. كما يمكن أن تفيد الجهات الآتية:

- تدريب معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الابتدائية على الاهتمام بهذه المهارات، وكيفية قياسها، وعلاقتها ببعضها بعضًا.
- إن الاهتمام بمهارات الطلاقة القرائية والتفكير النحوي من قبل المعلمين من شأنه أن يساعد تلاميذهم على معرفتها والاهتمام بها واكتسابها والبحث المستمر في طرق تنميتها.
- الكشف عن طبيعة العلاقة بينهما من شأنه أن يمكّن مخططي مناهج اللغة العربية على صياغة قائمة بمهارات الطلاقة القرائية، ومهارات التفكير النحوي، وأخذها في الحسبان عند تخطيط مناهج اللغة العربية.
- توجيه أنظار الباحثين في المجال اللغوي إلى قضايا لغوية ومتغيرات بحثية لكشف العلاقة بين هذه المتغيرات، وأسبابها والمقارنة بينها، أو تجريب إستراتيجيات وبرامج معدة لتنميتها، من شأنه أن يفتح الآفاق ويوسع مدارك البحث اللغوي مما يساعد على سد الفجوة البحثية من خلال اكتشاف طبيعة العلاقات الارتباطية بين المهارات اللغوية.

• حدود الدراسة :

يمكن تعميم النتائج التي توصلت إليها الدراسة على وفق الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على بعض مهارات الطلاقة القرائية، والتفكير النحوي التي تتناسب مع تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- الحدود الزمانية والمكانية: طُبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول ١٤٤٣/١٤٤٤هـ في محافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية على تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ بحسبان هذا الصف الدراسي قد تكوَن لدى التلميذ معرفة لغوية جيدة في التفكير النحوي، وقد يكون أيضًا تمكن من القراءة الجهرية وأصبح لدية قدرة على الطلاقة القرائية لأنها تعد هدفا رئيسًا ينبغي تحقيقه قبل نهاية المرحلة الابتدائية.

• مصطلحات الدراسة:

• الطلاقة القرائية :

يعرف عبدالباري (٢٠١٦، ص١٥٤) الطلاقة القرائية بأنها: " مهارة تقوم على تدعيم العلاقة بين الجانب الشفوي التعبيري للغة وبين الجانب الكتابي، وذلك من خلال الربط بين الأصوات المنطوقة والرموز الكتابية الدالة عليها، مع الدقة في النطق وحسن التعبير والتنغيم الصوتي عن المعنى المراد، علاوة على قدرة القارئ على فهم ما يقرأ وإفهامه للآخرين".

وتعرفها الرابطة الدولية لمحو الأمية (ILA,2018,56) بأنها:" القراءة بشكل دقيق معقول، وسرعة مناسبة، وتعبير مناسب يؤدي إلى دقة الفهم وعمقه، وزيادة الشغف القرائي".

وتعرفها الدراسة الحالية بأنها: قدرة تلاميذ الصف السادس الابتدائي على قراءة الرموز اللغوية المكتوبة قراءة جهرية صحيحة في دقة وسرعة

مناسبتين لعدد كلمات النص المقروء، مع فهم المعنى وحسن تمثيله، وتلوين الصوت بما يتلاءم مع الأساليب والأفكار والمشاعر.

- **التفكير النحوي:**

يعرف عصر (١٩٩٩، ص٣٨٩) التفكير النحوي بأنه: "عمليات عقلية يمارسها من يتعامل مع المعرفة النحوية، وهي: التصنيف والتجريد (صوغ القرائن النحوية)، والاستدلال".

ويعرف كامل (٢٠٠٥، ص١٤١) التفكير النحوي بأنه: "البحث عن المعنى في ضوء توظيف العلاقات التركيبية التي تكون جملة مفيدة، وتتحكم في نظام تركيب الكلمات والجمل".

وتعرف الدراسة الحالية التفكير النحوي بأنه: مهارات عقلية تتضمن تصنيف المعرفة النحوية إلى أبواب ومفاهيم، والغاية من التصنيف استنتاج المعنى الوظيفي للكلمة في التركيب، وتحديد نوعها، وموقعها، ويترتب على التصنيف الاستدلال إلى القاعدة النحوية التي تضبط خصائص المفهوم النحوي وتعميمها على الباب الذي تنتمي إليه، ويمكن قياسها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من خلال اختبار التفكير النحوي المعد لهذا الغرض.

• إجراءات الدراسة الميدانية:

- **منهج الدراسة:**

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ؛ لقياس مهارات الطلاقة القرائية والتفكير النحوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، والكشف عن ذلك كما هو موجود في الواقع، ومحاولة تعرف العلاقة بينهما.

- **مجتمع الدراسة وعينتها:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف للعام الدراسي ١٤٤٣هـ / ١٤٤٤هـ، وقد تكونت عينة الدراسة من ستة وثلاثين تلميذًا، وقد تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة لتجانس أفراد المجتمع.

- **إجراءات الدراسة وأدواتها والتحقق من صدقها وثباتها**
- **أولًا: قائمة مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي**

- هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد تم بناء هذه القائمة من خلال الاعتماد على عدد من المصادر وهي: الدراسات السابقة والأدبيات المرتبطة في مجال مهارات الطلاقة القرائية؛ كدراسة حمدان (٢٠٢١)، والمقاطي (٢٠٢١)، وقرني (٢٠٢٢)، وأهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

- صدق قائمة مهارات الطلاقة القرائية: استخدمت الدراسة الحالية صدق المحتوى؛ ومن طرق تقدير صدق المحتوى عرضه على المحكمين؛ إذ تمَّ عرض القائمة في صورتها المبدئية على أحد عشر محكمًا في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ولمزيد من ضبط القائمة تم حساب الوزن النسبي؛ وذلك للاحتكام إلى هذه النسب في استبعاد بعض منها، أو استبقائه، حيث تم اعتماد المهارات التي حظيت على اتفاق المحكمين بنسبة (٨٠٪) فأكثر، واستبعاد غير ذلك، والجدول (١) يوضح ذلك:

الجدول (١): الوزن النسبي لمهارات الطلاقة القرائية

مهارات الطلاقة القرائية	مدى أهميتها			الوزن النسبي
	مهمة جدا	نوعا ما	غير مهمة	
١. مهارات النطق والقراءة الجهرية الصحيحة	١٠	١	٠	٩٠.٩٪
٢. مهارات الأداء القرائي المعبر	١٠	١	٠	٩٠.٩٪
٣. مهارات الدقة القرائية	١١	٠	٠	١٠٠٪
٤. مهارات السرعة والمعدل القرائي المناسب	١٠	١	٠	٩٠.٩٪
٥. مهارات الفهم القرائي	١١	٠	٠	١٠٠٪

يوضح الجدول (١) اتفاق المحكمين على مهارات الطلاقة القرائية، حيث كانت النسب مرتفعة في قبول كل مهارة من مهاراتها، كما أبدوا موافقتهم على مؤشرات كل مهارة فرعية من مهارات الطلاقة القرائية، وبذلك اعتمد الباحث جميع تلك المهارات، ولم يحذف شيئًا أو يضف لها استنادًا إلى رأي المحكمين، وبهذا تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الأول من أسئلتها.

- **ثانيًا: قائمة مهارات التفكير النحوي المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي**

- هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات التفكير النحوي المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد تم بناء هذه القائمة من خلال الاعتماد على عدد من المصادر وهي: الدراسات السابقة والأدبيات المرتبطة في مجال النحو؛ كدراسة السلمي (٢٠١٨)، ومعوض (٢٠١٩)، والعتيبي (٢٠٢٠)، وأهداف تعليم القواعد اللغوية.
- صدق قائمة مهارات التفكير النحوي: استخدمت الدراسة الحالية صدق المحتوى؛ إذ تمَّ عرض القائمة في صورتها المبدئية على تسعة محكمين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ولمزيد من ضبط القائمة تم حساب الوزن النسبي؛ وذلك للاحتكام إلى هذه النسب في استبعاد بعض منها، أو استبقائه، حيث تم اعتماد المهارات التي حظيت على اتفاق المحكمين بنسبة (٨٠٪) فأكثر، واستبعاد غير ذلك، والجدول (٢) يوضح ذلك:

الجدول (٢): الوزن النسبي لمهارات التفكير النحوي

مهارات التفكير النحوي	المهارة الرئيسة	مدى أهميتها			الوزن النسبي
		مهمة جدا	نوعا ما	غير مهمة	
١. تصنيف الكلمات من حيث الإعراب والبناء	التصنيف والمقارنة	٨	١	٠	٨٩٪
٢. تصنيف المعرب بعلامات أصلية أو فرعية		٨	١	٠	٨٩٪
٣. التمييز بين التراكيب النحوية		٨	١	٠	٨٩٪
٤. التمييز بين الموقع الإعرابي والحالة الإعرابية		٩	٠	٠	١٠٠٪
٥. استنتاج القاعدة النحوية من خلال الأمثلة	الفهم والاستنتاج النحوي	٩	٠	٠	١٠٠٪
٦. استخراج مفهوم نحوي معين من تركيب معطى		٨	١	٠	٨٩٪
٧. الاستدلال إلى مكونات التركيب النحوي	الاستدلال النحوي	٨	١	٠	٨٩٪
٨. الاستدلال إلى وظائف الأدوات النحوية		٩	٠	٠	١٠٠٪
٩. تصويب الأخطاء النحوية الخاطئة في التراكيب اللغوية	إصدار الحكم النحوي	٨	٠	١	٨٩٪
١٠. بيان سبب وجود الخطأ النحوي في التركيب		٩	٠	٠	١٠٠٪

ومن الجدول (٢) السابق يظهر اتفاق المحكمين على مهارات التفكير النحوي، حيث رأى أغلبهم أن هذه المهارات مهمة جداً، في حين رأى أحدهم أن تصنيف الكلمات إلى معرب ومبني، وتصنيفها على وفق العلامات الإعرابية الأصلية أو الفرعية مهمة نوعًا ما، ولكنها مهمة جدًّا كون المعرب والمبني من الوظائف النحوية في هذا الصف الدراسي على وجه التحديد، كما رأى محكم آخر أن تصويب الأخطاء النحوية الخاطئة فوق مستوى تلميذ الصف السادس، ولكن الباحث يرى خلاف ذلك، فتصويب الأخطاء يجعل التلميذ متمكنا من القاعدة النحوية وأن أي تركيب يخالفها لا يمكن قبوله، وهو في الوقت نفسه يشحذ الذهن لدى التلميذ ويجعله متبصراً ومتأملا في التركيب حتى يكتشف الخطأ. وبذلك اعتمد الباحث جميع تلك المهارات ولم يحذف شيئا استناداً إلى رأي المحكمين. وبهذا تكون الدراسة أجابت عن السؤال الثاني من أسئلتها.

- **ثالثًا: اختبار مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**

- هدف الاختبار إلى معرفة مدى تمكن تلاميذ الصف السادس من مهارات الطلاقة القرائية، والكشف بشكل واضح عن قدرتهم على القراءة الجهرية الصحيحة المعبرة في سرعة مناسبة للنص المقروء، وقد بني الاختبار بالاعتماد على قائمة مهارات الطلاقة القرائية التي توصلت لها الدراسة الحالية، بالإضافة إلى الدراسات السابقة العربية وغير العربية والأدبيات ذات الصلة بالطلاقة القرائية، وطبيعة تلاميذ المرحلة الابتدائية، والإفادة من رأي الخبراء في مجال القياس والتقويم.
- وصف الاختبار وطرق تصحيحه: تكون اختبار مهارات الطلاقة القرائية من ثلاثة أجزاء، هي:

- ✓ الجزء الأول: ويقيس مهارات النطق والقراءة الجهرية، والأداء القرائي المعبر من خلال بطاقة التقدير التحليلية، حيث قدم للتلاميذ نصان قرائيان، وقد تراوح عدد كلمات كل نص ما بين (١٠٠) كلمة إلى (١٧٠) كلمة. وبشكل إجرائي يتم حساب الدقة من خلال النسبة المئوية للكلمات التي تمكن التلميذ من قراءتها بشكل صحيح على العدد الإجمالي لعدد كلمات النص المقروء.
- ✓ الجزء الثاني: ويقيس مهارات السرعة والمعدل القرائي، والدقة القرائية من خلال قائمة التقدير التحليلية، وذلك من خلال تقديم نص قرائي كامل، وتقاس السرعة من خلال توقيت القراءة، حيث يتم ملاحظة عدد الكلمات التي يقرؤها التلميذ في دقيقة واحدة، وتسجيل عدد الأخطاء التي يقع فيها في أثناء هذه الدقيقة، ثم يتم تقسيم عدد الكلمات التي قرأها التلميذ بشكل صحيح في الدقيقة على العدد الكلي للكلمات المقروءة؛ ليكون الناتج نسبة مئوية، ثم يتم مقارنة ذلك مع المعايير المستهدفة لسرعة القراءة في ضوء ثلاثة مستويات: المستوى المستقل (المرتفع) من ٩٧٪- ١٠٠٪، والمستوى التعليمي (المتوسط) من ٩٠٪- ٩٦٪، والمستوى الضعيف أقل من ٩٠٪، وذلك بناء على آراء المحكمين، وكذلك الدراسات السابقة؛ كدراسة حسين (٢٠١٩)، وعبد الله (٢٠١٩)، وحمدان(٢٠٢١).
- ✓ الجزء الثالث: ويقيس مهارات الفهم القرائي، من خلال تقديم نص قرائي يعقبه عدد من الأسئلة المتعلقة بالفهم. وقد بني هذا الاختبار من نمط الاختيار من متعدد، ووضعت أربعة بدائل لكل فقرة، وخصص ثلاثة أسئلة لكل مهارة من مهارات الفهم القرائي، وبذلك تكون الدرجة النهائية اثنتي عشرة درجة تقابل أربع مهارات للفهم القرائي.

- صدق استخدام اختبار مهارات الطلاقة القرائية: استخدمت الدراسة الحالية صدق المحتوى؛ ومن طرق تقدير صدق المحتوى عرضه على المحكمين؛ إذ تمَّ عرض الاختبار في صورته المبدئية على عدد من المتخصصين، في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والقياس والتقويم، وبعد إجراء التعديلات المناسبة التي أشار إليها المحكمون تم إعادة صياغة بعض المفردات، واستبدال بعض البدائل بأخرى.
- الدراسة الاستطلاعية لاختبار مهارات الطلاقة القرائية وقائمة التقدير التحليلية:
  - ✓ تم تطبيق التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات الطلاقة القرائية، وقائمة التقدير التحليلية على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي (ليست من ضمن العينة الأصلية) في مدرسة أوس بن الصامت الابتدائية، وقد بلغ عددهم اثنين وثلاثين تلميذاً، وذلك للإفادة منها في حساب:

- ✓ زمن الاختبار: تم حسابه عن طريق حساب متوسط الوقت الذي استغرقه أسرع خمسة تلاميذ في قراءة النص القرائي، والإجابة عن أسئلة الفهم المتعلقة به، ومتوسط الوقت الذي استغرقه أبطأ خمسة تلاميذ ثم قسمة المتوسطين على (٢)، ليصبح المتوسط تقريبًا (٣٠) دقيقة، وعدها الباحث زمنًا كافيًا لكل نص قرائي على حدة.
- ✓ معامل صعوبة مفردات اختبار الفهم القرائي: تم حسابه من خلال قسمة عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة خاطئة على العدد الكلي للإجابات الصحيحة والخاطئة، وقد انحصرت معاملات الصعوبة ما بين (٠.٢٧- ٠.٨١)، وتعد من القيم المقبولة لضمها إلى الاختبار.
- ✓ معامل صعوبة قائمة التقدير التحليلية: تم حسابه من خلال قسمة مجموع درجات التلاميذ في المهارة على عدد التلاميذ الكلي مضروبًا في الدرجة الكلية للسؤال، وقد انحصرت معاملات الصعوبة ما بين (٠.٣٤- ٠.٦٩)، وتعد من القيم المقبولة.
- ✓ معامل قدرة مفردات الاختبار على التمييز: تراوحت معاملات التمييز لفقرات الاختبار ما بين (٠.٣٧ - ٠.٦١)، وهي نسب مقبولة تدل على قدرة الاختبار على التمييز.
- ✓ ثبات درجات اختبار مهارات الطلاقة القرائية: تم حسابه في هذه الدراسة عن طريق معامل ألفا كرونباخ (Cronboen,s Alpha)، حيث بلغت قيمته الكلية (٠.٨٤)؛ وهذه الدرجة تشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، ويمكن الوثوق بهذه القيم عند تطبيقه على عينة الدراسة.

- **رابعًا: إختبار مهارات التفكير النحوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**

- ◀ هدف الاختبار إلى قياس مهارات التفكير النحوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد تكون الاختبار من عشرين مفردة، وقد خُصص لكل مهارة سؤالان، وقد صيغت وفق نمط الاختيار من متعدد، ووضع لكل سؤال درجة واحدة؛ وبذلك تكون الدرجة العظمى للاختبار عشرين درجة.
- ◀ صدق استخدام الاختبار: استخدمت الدراسة الحالية صدق المحتوى؛ ومن طرق تقدير صدق المحتوى عرضه على المحكمين؛ إذ تمَّ عرض الاختبار في صورته المبدئية على سبعة متخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبعد إجراء التعديلات المناسبة التي أشار إليها المحكمون تم إعادة صياغة بعض المفردات، واستبدال بعض البدائل بأخرى.
- ◀ التجريب الاستطلاعي للاختبار: تم تجريب الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها ثلاثين تلميذًا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة أوس بن الصامت الابتدائية؛ بهدف التحقق من الآتي:
  - ✓ الاتساق الداخلي: تم حسابه عن طريق معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة، والدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير

النحوي، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة والدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير النحوي ما بين (٠.٥١ ــ ٠.٨٣)، وكلها قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

- ✓ حساب ثبات درجات الاختبار: تم حسابه في هذه الدراسة عن طريق معامل ألفا كرونباخ (Cronboen,s Alpha)، حيث بلغت قيمته الكلية (٠.٧٩)؛ وهذه الدرجة تشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، ويمكن الوثوق بهذه القيم عند تطبيقه على عينة الدراسة.
- ✓ حساب معامل صعوبة مفردات الاختبار: انحصرت قيم معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار ما بين (٠.٣٥- ٠.٨٦)، وهي تعد ضمن القيم المقبولة لضمها إلى الاختبار.
- ✓ حساب قدرة مفردات الاختبار على التمييز: تراوحت معاملات التمييز لفقرات الاختبار ما بين (٠.٢٩ - ٠.٦٩)، وهي نسب مقبولة تدل على قدرة الاختبار على التمييز.

• خامسا: إجراءات تطبيق الدراسة ميدانيًا:

بعد أن فرغ الباحث من إعداد أدوات الدراسة شرع في التطبيق من خلال الآتي:

- تم إجراء اختبار الطلاقة القرائية وقائمة التقدير التحليلية في نفس جلسة الاختبار لكل طالب؛ وذلك بتقديم نص قرائي يعقبه بعد ذلك أسئلة الفهم القرائي، وبعد الانتهاء مباشرة منه يتم اختبار بقية مهارات الطلاقة القرائية المتعلقة بالسرعة والدقة وتمثيل المعنى على عينة الدراسة، وكان ذلك مع بداية الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٤هـ، واستمر اختبار مهارات الطلاقة القرائية ثلاثة عشر يومًا متوالية.
- تم إجراء اختبار التفكير النحوي على عينة الدراسة في يوم الثلاثاء الموافق ١ / ٣ / ١٤٤٤هـ.

• سادسًا: الأساليب الإحصائية المناسبة:

استخدمت الدراسة مجموعة من المعالجات الإحصائية باستخدام حزمة البرامج الإحصائية في العلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS)، وقد تمثلت في الآتي:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية؛ لمعرفة مستويات التلاميذ في مهارات الطلاقة القرائية والتفكير النحوي.
- معامل ارتباط بيرسون (Person)؛ لمعرفة مقدار العلاقة الارتباطية ونوعها واتجاهها بين الطلاقة القرائية والتفكير النحوي.

• نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس، تمت الإجابة عن الأسئلة الفرعية المرتبطة به؛ حيث تمت الإجابة عن السؤال الأول والثاني في إجراءات الدراسة، أما الإجابة عن البقية وفق الآتي:

• الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: ما مستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مهارات الطلاقة القرائية؟ تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لحساب مستويات الأداء؛ فجاءت النتيجة على وفق الآتي:

• نتائج مهارات النطق والقراءة الجهرية الصحيحة والأداء القرائي المعبر

تم استخدام المعادلة الخاصة بقياس المهارتين الرئيسة والمهارات الفرعية المرتبطة بهما فجاءت النتائج على وفق الجدول (٣) الآتي:

الجدول (٣): مستويات الأداء في مهارات النطق والقراءة الجهرية الصحيحة، ومهارات الأداء القرائي المعبر

المهارة الفرعية	المهارة الرئيسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
نطق الحروف بمراعاة مخارج الأصوات	النطق والقراءة الجهرية الصحيحة	٦.٦٠	٠.٩٩	٧٣.٣٪
التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة		٤.٥٩	٠.٧٩	٥١٪
التمييز بين المظاهر الصوتية كالشدة والتنوين		٤.٦٠	١	٥١.١٪
مهارات النطق والقراءة الصحيحة مجتمعة		١٥.٧٩	١.٥٠	٥٨.٤٪
مراعاة الوقف والوصل مع تمام المعنى عند القراءة	الأداء القرائي المعبر	٣.٦٦	٠.٨٣	٤٠.٦٪
مراعاة علامات الترقيم في أثناء قراءة الجمل والفقرات		٣.٧٤	٠.٨٦	٤١.٥٪
تلوين طبقات الصوت بما يناسب المقروء علوًا وانخفاضًا		٣.٧١	٠.٧٨	٤١.٢٪
تنغيم الجمل والكلمات بما يناسب المعنى		٣.٩٠	٠.٧٩	٤٣.٣٪
مهارات الأداء القرائي المعبر مجتمعة		١٥	٢.٥٢	٤١.٦٪

يلاحظ من الجدول (٣) عددًا من النتائج المتعلقة بمهارات الطلاقة القرائية؛ حيث جاءت مهارات النطق والقراءة الجهرية الصحيحة عند المستوى المتوسط حيث بلغ المتوسط الحسابي (١٥.٧٩) من الدرجة الكلية (٢٧)، ونسبة تمكن التلاميذ منها (٥٨.٤٪)، ويمكن تفسير هذا المستوى المتوسط بحسبان مهارات النطق والقراءة الجهرية الصحيحة من المهارات الأساسية والأولية في تعلم القراءة، وينبغي أن يتمكن منها التلاميذ في الصفوف الأولية

من المرحلة الابتدائية، حيث تركز على التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة، والشدة والتنوين، وإخراج الحروف من مكانها الصحيح، وهذه المهارات بلا شك قد تعلمها التلميذ في أوائل دراسته في المرحلة الابتدائية.

ويلاحظ من الجدول (٣) أن مهارات الأداء القرائي المعبر جاءت في المستوى الضعيف بناء على التقدير الكمي لهذه المهارات؛ حيث بلغ متوسط مهارات الأداء القرائي المعبر (١٥) من الدرجة الكلية (٣٦) وبنسبة (٤١.٦٪)، مما يعني وجود ضعف ظاهر وعام في مهارات الأداء القرائي المعبر، وقد يعزى ذلك إلى أن هذه المهارات تحتاج من التلميذ إلى حس قرائي مرتفع من أجل تنويع طبقات الصوت بما يتناسب مع الأساليب اللغوية المختلفة كالاستفهام، والتعجب، والمدح، والشرط، واستجابته لتمثيل معاني علامات الترقيم، وكشفه عن إحساسه بالمعنى، وسلاسته في أثناء القراءة، ووعيه بالأفكار التي يعبر عنها، وإجادته لمواضع الوقف والوصل، والوقف عند تمام المعنى، بالإضافة إلى أنها ناتج لعملية الفهم أكثر من كونها مؤثر وفاعل فيها، وتحتاج من التلميذ أن يحافظ على جمل النص بشكل ثابت كما أرادها المؤلف نفسه، وهذا يعني أن مهارات الأداء القرائي المعبر يمكن أن تكشف عن مهارات الطلاقة الأخرى كالسرعة والدقة، وتوضحها للمستمعين، وهذا ما يجعلها تكون أصعب مهارات الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ولدى من يمارسون قياسها.

- **نتائج مهارات الدقة القرائية لدى أفراد العينة**

تم استخدام النسبة المئوية لحساب مستويات التلاميذ في مهارات الدقة القرائية، وحساب متوسط النسبة المئوية الكلي لجميع التلاميذ وفقا للجدول (٤) الآتي:

الجدول (٤) مستويات الأداء في الدقة القرائية لدى أفراد العينة

رقم التلميذ	النسبة المئوية	مستوى الأداء	رقم التلميذ	النسبة المئوية	مستوى الأداء	رقم التلميذ	النسبة المئوية	مستوى الأداء
١	٨٤.٦٪	ضعيف	١٣	٦٣.٤٪	ضعيف	٢٥	٩١.٣٪	متوسط
٢	٧٧.٦٪	ضعيف	١٤	٨٥.٤٪	ضعيف	٢٦	٨٨٪	ضعيف
٣	٩٧.٢٪	مرتفع	١٥	٩٢.٤٪	متوسط	٢٧	٩١٪	متوسط
٤	٨٥.٤٪	ضعيف	١٦	٧٦.١٪	ضعيف	٢٨	٧٣.١٪	ضعيف
٥	٧٨.٨٪	ضعيف	١٧	٨٩.٩٪	ضعيف	٢٩	٦٧.٨٪	ضعيف
٦	٧٦.٤٪	ضعيف	١٨	٧٥.٦٪	ضعيف	٣٠	٩٣.٥٪	متوسط
٧	٩١.٣٪	متوسط	١٩	٩١.٨٪	متوسط	٣١	٩٠.٩٪	متوسط
٨	٧٣.٦٪	ضعيف	٢٠	٦٨.٥٪	ضعيف	٣٢	٨٨.٢٪	ضعيف
٩	٧٧.٨٪	ضعيف	٢١	٨٩.٤٪	ضعيف	٣٣	٧٠.٦٪	ضعيف
١٠	٩١.٥٪	متوسط	٢٢	٩٢.١٪	متوسط	٣٤	٨٠.٧٪	ضعيف
١١	٨٦.٥٪	ضعيف	٢٣	٨٠.٢٪	ضعيف	٣٥	٦٨.٥٪	ضعيف
١٢	٨٥.٧٪	ضعيف	٢٤	٧٠.٦٪	ضعيف	٣٦	٧٧.٩٪	ضعيف
متوسط النسبة المئوية لجميع التلاميذ						٨٢.٣٪	المستوى الضعيف	

ويظهر من الجدول (٤) أن مهارات الدقة القرائية وإن كانت نسبتها (٨٢.٣٪) إلا أن هذه النسبة تقع ضمن المستوى الضعيف؛ لأنها أقل من ٩٠٪ بناء على المستويات المعيارية للدقة القرائية، ويظهر من الجدول (٤) أن تلميذًا واحدًا فقط من أفراد العينة استطاع أن يصل إلى المستوى المستقل وهو التلميذ الذي يحمل الرقم (٣)، كما حصل تسعة تلاميذ على المستوى المتوسط (التعليمي)، أما بقية أفراد العينة فيقعون في المستوى الضعيف الذي تقل نسبته عن (٩٠٪)، ويمكن تفسير ذلك بأن الدقة القرائية تحتاج من التلميذ على تركيز أكبر يتلافى نطق الأصوات المتجاورة من دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار للكلمات وللحروف، كما أن الدقة القرائية لا يمكن أن تتحقق لدى التلميذ إلا بتحويل الحروف إلى أصوات يمزجها مع بعضها بعضًا ليتم النطق، ولا يتم النطق إلا بعد أن تميز حاسة البصر الكلمات، ويدركها من خلال القدرات العقلية، وهذا يتطلب القدرة على تخزين الكلمات في الذاكرة واسترجاعها، واستخدام المعاني في تعرف الكلمات والجمل. وبدون الدقة القرائية يحدث سوء الفهم وصعوبة تفسير المعاني، وعدم فهم المقصود من المرسل. وبالتالي فغياب الدقة القرائية هو غياب لفهم النص المقروء، وهذا يعني أن الدقة تسبق فهم النص، وفي الوقت نفسه يعتمد عليها.

- **مستويات الأداء في مهارات السرعة والمعدل القرائي لدى أفراد العينة**

تم استخدام متوسط المعدل القرائي لكل تلميذ في الدقيقة الواحدة، والجدول (٥) التالي يوضح نتائج السرعة القرائية لجميع أفراد العينة.

الجدول (٥) مستويات المعدل والسرعة القرائية المناسبة لدى أفراد العينة

رقم التلميذ	متوسط المعدل القرائي	رقم التلميذ	متوسط المعدل القرائي	رقم التلميذ	متوسط المعدل القرائي	رقم التلميذ	متوسط المعدل القرائي
١	٧٦	١٠	٩٢	١٩	٩٣	٢٨	٧٨
٢	٨٩	١١	٧٨	٢٠	٧٨	٢٩	٧٦
٣	٩٨	١٢	٨٥	٢١	٧٩	٣٠	٩١
٤	٩١	١٣	٨٦	٢٢	٩١	٣١	٩٣
٥	٦٣	١٤	٨٥	٢٣	٦٩	٣٢	٧٧
٦	٨٩	١٥	٩٤	٢٤	٧٨	٣٣	٩١
٧	٩٤	١٦	٧٨	٢٥	٨٩	٣٤	٨٦
٨	٧٩	١٧	٩٠	٢٦	٨٣	٣٥	٨٥
٩	٨٨	١٨	٧٣	٢٧	٩٣	٣٦	٧٤
المتوسط الكلي لمستويات السرعة القرائية						٨٤.٢٥	

يتبين من الجدول (٥) أن المعدل القرائي لدى أفراد العينة تراوح ما بين (٦٣- ٩٨) كلمة صحيحة في الدقيقة الواحدة، كما بلغ متوسط سرعة التلاميذ القرائية (٨٤.٢٥) كلمة صحيحة في الدقيقة الواحدة، وهذا المعدل يعد ضعيفا من خلال مقارنته بالمستويات المعيارية لسرعة القراءة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بكري (٢٠٠٨)، وحمدان (٢٠٢١)، اللتين أشارتا إلى ضعف

التلاميذ في مهارات السرعة القرائية، ويمكن تفسير ذلك بأن القراءة المتقطعة للكلمات مثل التأتأة والتهجي للكلمات، والارتداد أي يتقدم في القراءة جملة ثم يعود إليها مرة أخرى؛ من أجل محاولة الفهم، وكذلك يعاني بعض التلاميذ من بطء الانتقال من كلمة إلى أخرى أو من جملة إلى أخرى، بسبب طريقة استخدام العينين في أثناء القراءة، ومن الأسباب التي يمكن أن تؤدي إلى ضعف أفراد العينة في السرعة القرائية نقص التركيز والانتباه، كأن يسرح في خياله بعد قراءة كلمة معينة، أو أن يسمع أصواتًا داخل الصف الدراسي أو خارجه، كل هذه الأمور تعد من معوقات السرعة القرائية، ويمكن أن يعزى ذلك أيضا إلى النصوص المقدمة لهم، فقد تكون نصوصًا فوق مستوياتهم، أو ليست طيعة في القراءة، أو ما يعرف بالانقرائية المناسبة لهم.

- **مستويات الأداء في مهارات الفهم القرائي لدى أفراد العينة**

تم حسابه من خلال المتوسط الحسابي، وحساب نسبة مستويات الأداء لكل مهارة من مهارات الفهم القرائي، ومقارنة النتائج بالمستويات المعيارية الواردة في الدراسات السابقة؛ كدراسة عبيد (٢٠٠٤)، وعساس (٢٠٠٧)، وهي: (ضعيف أقل من ٦٠٪)، (مقبول ٦٠- ٦٩٪)، (جيد من ٧٠-٧٩٪)، (جيد جدًا من ٨٠-٨٩٪)، (ممتاز من ٩٠٪ فأكثر) والجدول (٦) التالي يوضح ذلك:

الجدول (٦) مستويات الأداء في مهارات الفهم القرائي لدى أفراد العينة

مهارات الفهم القرائي	المتوسط الحسابي	نسبة الأداء	مستوى الأداء
تحديد معاني الكلمات الواردة في النص بناء على السياق	١.٩٣	٦٤٪	مقبول
استنتاج هدف الكاتب من النص المقروء	١.٥٥	٥١.٦٪	ضعيف
الحكم على الأفكار الواردة في النص	١.٤٣	٤٧.٦٪	ضعيف
تحديد دلالة بعض الأساليب والتعبيرات الواردة في النص	١.٣٣	٤٤.٣٪	ضعيف
مهارات الفهم القرائي مجتمعة	٦.٢٤	٥١.٨٧٪	ضعيف

يظهر من الجدول (٦) أن مستويات التلاميذ في مهارات الفهم القرائي كان ضعيفا؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لجميع المهارات (٦.٢٤) وبنسبة (٥١.٨٧٪)، وعند مقارنة هذه النسبة بالمستويات المعيارية لمهارات الفهم القرائي فإنها تقع في المستوى الضعيف، كما يظهر من الجدول (٦) أن المهارة الأولى (تحديد معاني الكلمات الواردة في النص بناء على السياق) هي المهارة الوحيدة التي جاءت في المستوى المقبول حيث بلغت نسبتها (٦٤٪)، وهذه النسبة أيضًا لا تمثل المستوى المأمول أو المطلوب للتمكن من هذه المهارة، ويرجع الارتفاع النسبي البسيط لهذه المهارة إلى سهولتها مقارنة بالمهارات الأخرى، فهي تقوم على مجرد الفهم المباشر، أما بقية المهارات فتقيس الفهم الاستنتاجي والتفكير النقدي والتذوقي للنص المقروء.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة التي أظهرت ضعفًا واضحًا لدى أفراد العينة في مهارات الفهم القرائي إلى ضعف الحافز على دراسة النصوص المقروءة، والتفاعل مع أفكارها وتسلسل أحداثها، واستخلاص المعاني الكامنة فيها، والقيم التي تومئ إليها، وتركيز التلاميذ على حفظ المعلومات والحقائق، دون تحليل المقروء وإبداء الرأي فيه، وإصدار الحكم عليه، كما يمكن أن يعود هذا الضعف إلى المعلمين؛ إذ يتطلب منهم في هذه المهارات اتباع طرق وإستراتيجيات تعين على الفهم والإبداع؛ كالعصف الذهني والتساؤل الذاتي والتنبؤ القرائي وغيرها، وتوليد الأفكار المتنوعة، واقتراح الحلول والبدائل. ولعل ما أشارت إليه الرابطة الدولية لمحو الأمية (ILA,2018) من وجود علاقة بين الدقة القرائية والفهم القرائي؛ حيث إن الدقة أكثر مهارات الطلاقة القرائية تأثيرًا على الفهم القرائي، ذلك أن تعرف الكلمات بطريقة صحيحة يقود بالضرورة إلى فهم معناها، وهذا ما حصل بالفعل في هذه الدراسة حيث جاءت مهارات الدقة القرائية ضعيفة عند أفراد العينة وترتب عليها ضعفهم في الفهم القرائي.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية في مهارات الفهم القرائي مع عدد من الدراسات التي بحثت مستويات التلاميذ في الفهم القرائي؛ كدراسة العتيبي (٢٠١٢) التي أظهرت ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات الفهم القرائي، والثبيتي (٢٠١٦) التي أظهرت ضعف طلاب المرحلة الثانوية في مهارات الفهم القرائي.

ولمقارنة نتائج الدراسة الحالية المتعلقة بمهارات الطلاقة القرائية جميعها، لم يجد الباحث دراسة مباشرة يستطيع معها مقارنة النتائج مع الدراسة الحالية، ولكن يمكن الاستئناس بنتائج الدراسات التجريبية من خلال القياس القبلي لمهارات الطلاقة القرائية، حيث توصلت دراسة عبدالله (٢٠١٩) إلى ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات الطلاقة القرائية، وحمدان (٢٠٢١) إلى ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات الطلاقة القرائية، وهذا يتفق مع نتائج الدراسة الحالية الذي يشير إلى وجود ضعف عام في مهارات الطلاقة القرائية.

- **الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة**

للإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: ما مستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مهارات التفكير النحوي؟ تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لحساب مستويات الأداء؛ وتم الحكم عليها في ضوء ما جاءت به الدراسات السابقة؛ كدراسة الزهراني (٢٠١٢)، ومعوض (٢٠١٩)، والعتيبي (٢٠٢٠)، حيث صنفتها إلى ثلاثة مستويات من(٨٠٪- فأكثر) يكون متمكنًا، ومن (٦٠٪- أقل من ٨٠٪) يكون متوسط الأداء، ومن أقل من (٦٠٪) يكون ضعيفا، فجاءت النتيجة على وفق الآتي:

الجدول (٧) مستويات التلاميذ في مهارات التفكير النحوي

المهارات الرئيسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الأداء	مستوى الأداء
التصنيف والمقارنة	١.٨٥	١.٢٦	٤٦.٢٥٪	ضعيف
الفهم والاستنتاج النحوي	١.٤٢	١.١٢	٣٥.٥٪	ضعيف
الاستدلال النحوي	١.٥٨	١.٢٢	٣٩.٥٠٪	ضعيف
إصدار الحكم وتعليله	١.٤٢	١.١٠	٣٥.٥٪	ضعيف
المهارات مجتمعة	٦.٢٧	٢.٩٧	٣٩.١٩٪	ضعيف

يتضح من الجدول (٧) أن أداء أفراد العينة في مهارات التفكير النحوي كان ضعيفا في جميع المهارات الرئيسة للتفكير النحوي؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمهارات الرئيسة مجتمعة (٦.٢٧)، وبلغت نسبة الأداء (٣٩.١٩٪)، وهذه النسبة بناء على المستويات المعيارية لمهارات التفكير النحوي تقع ضمن المستوى الضعيف، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مهارات التفكير النحوي تحتاج إلى ذائقة نحوية سليمة يستطيع التلميذ من خلالها قراءة التركيب اللغوي، ومعرفة موقع الكلمة بالنسبة لما يجاورها، وتصنيفها على وفق أوجه الشبه والاختلاف، ومن خلال هذا التصنيف يستنتج الحكم النحوي للكلمة في التركيب، وفي الجهة الأخرى يستدل على القاعدة النحوية من خلال إعمال العقل في عدد من الجمل النحوية المتماثلة التي تقود إلى هذا الاستنتاج، ذلك أن بعض الأساتذة لا يعودون تلاميذهم استخلاص القواعد من الشواهد اللغوية بل يقدمونها لهم جاهزة دون توضيح لمعنى الجملة وفهمها، وهذا يمثل صعوبة في تحديد مكونات الجملة، خاصة في قضايا التقديم والتأخير، وهذا ملموس في إجابات العينة، فيجعلون الخبر خلف المبتدأ مباشرة بصرف النظر عن إتمامه المعنى مع المبتدأ، مع أن كتاب لغتي راعى مثل هذه الأمثلة وساق كثيرًا من الشواهد عليها، ولكن يبقى على المعلم الدور الأكبر في هذا الجانب، ومن الأسباب أيضا ما يتعلق بالأدوات النحوية، حيث وُجد أن قليلا من أفراد العينة يدركون عملها، لكنهم لا يدركون وظيفتها في السياق، فلا يعرفون نفي الفعل في الماضي بلم ولا في المستقبل بلن، ولا نفي المبتدأ والخبر بالأداة المناسبة، وعمومًا فمهارات التفكير النحوي تحتاج إلى مران وتدريب من خلال الأمثلة والتراكيب اللغوية الجيدة والابتعاد عن الأمثلة المبتورة الضعيفة، لأن التلميذ يحتاج إلى أن يكتسب لغة أصيلة لا تراكيب ضعيفة تساق لخدمة القاعدة النحوية.

ولمقارنة نتيجة الدراسة الحالية فيما يخص مهارات التفكير النحوي مع الدراسات السابقة، فإن الباحث لم يجد دراسة وصفية مباشرة تقيس مهارات التفكير النحوي عند المتعلمين، ومع ذلك يمكن الاستئناس بنتائج الدراسات الاستطلاعية في الأبحاث التجريبية التي أظهرت أيضا ضعفا واضحًا في مهارات التفكير النحوي؛ كدراسة عبد الجواد (٢٠١٦)، والسلمي (٢٠١٨)، وهو ما يتفق مع نتيجة الدراسة الحالية.

• **الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة**

للإجابة عن السؤال الخامس الذي نصه: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($p \leq 0.05$) بين مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التفكير النحوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟ تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك بعد التأكد من أن نقاط الانتشار تميل للتجمع حول خط مستقيم فرضي؛ وهذا يدل على أن العلاقة خطية بين المتغيرين مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التفكير النحوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتم استخدام هذا المعامل بين درجة كل تلميذ في مهارات النطق والقراءة الجهرية، والأداء القرائي المعبر، والفهم القرائي، والدقة القرائية، ودرجته في التفكير النحوي، وتم الحكم على نوع الارتباط بناء على معيار لوري جي (Gay,2012)، حيث إذا كانت العلاقة الارتباطية أقل من (٠.٣٥) تكون ضعيفة أو لا توجد، وإذا كانت من (٠.٣٥– ٠.٦٥) تكون متوسطة، وإذا كانت أكثر من (٠.٦٥) إلى (١) تكون قوية، وجاءت النتيجة الكلية على وفق الجدول (٨) الآتي:

الجدول (٨) معامل الارتباط بين الطلاقة القرائية والتفكير النحوي

مجال الارتباط	العدد	معامل الارتباط	التباين المفسر	مستوى الدلالة
مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التفكير النحوي	٣٦	٠.٦٩	٤٧.٦١	◆◆٠.٠٢

◆ دالة عند مستوى (٠.٠٥) ◆◆دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٨) أنه يوجد علاقة ارتباطية طردية قوية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($p \leq 0.05$) بين الطلاقة القرائية والتفكير النحوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، حيث بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين (٠.٦٩)، وصنفت على أنها قوية بناء على معيار لوري جي (Gay,2012)، وقد فسرت الطلاقة القرائية ما نسبته (٤٧.٦٪) من مستوى التلاميذ في مهارات التفكير النحوي؛ وهذا يعني أنه كلما زادت الطلاقة القرائية بمقدار وحدة معيارية واحدة زادت مهارات التفكير النحوي بمقدار (٤٧.٦٪) من الوحدة المعيارية. ولا يوجد في حدود علم الباحث دراسة يمكن مقارنة نتائجها مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية من حيث وجود علاقة بين هذين المتغيرين.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن مهارات الطلاقة القرائية قائمة على فهم المعنى وكذلك التفكير النحوي وما يتعلق بالإعراب وضبط الكلمات إنما يقوم على فهم التركيب النحوي في الأصل، والطلاقة القرائية تفرض على القارئ بذلِ المزيد من الطاقة المعرفية في محاولة التعرف على الكلمات ونطقها نطقا صحيحاً؛ وهذا يتطلب الاستعانة بالإلماعات التركيبية الإعرابية التي تسهم في الربط بين الكلمات في وحدات فكرية أكبر، هذا

التلازم بين القراءة والطلاقة القرائية بحسبانها جزء منها والتفكير النحوي يشير إلى وجود علاقة ارتباطية بينهما، ومن زاوية أخرى يمكن النظر إلى أن القراءة جزء من اللغة، واللغة وسيلة التواصل والفهم وتتكون من قراءة وكتابة وقواعد، هذه المكونات للغة تحتم أن تتبادل بينها علاقات تأثير وتأثر حتى تحقق المكون اللغوي الصحيح. والقواعد اللغوية إنما جاءت لتقويم اللسان عن الخطأ بما توفره من سلامة اللفظ والتركيب؛ ولذلك فلها أهمية كبرى في تنمية القدرات اللغوية والطلاقة القرائية. والقراءة عمومًا مفتاح لتعلم جميع العلوم ووسيلة لاكتساب المعارف المختلفة، وأداة التفكير، والنحو مؤسس على التفكير وإعمال العقل في جميع مسائله، ولذلك فتطوير المهارات النحوية يتأثر بدرجة كبيرة بغرض القارئ وخبرته في أثناء القراءة؛ ولذلك جاءت هذه النتيجة التي تبرهن على العلاقة الارتباطية بين الطلاقة القرائية والتفكير النحوي.

• توصيات الدراسة :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج؛ فإنها تركز توصياتها على الجهات المستفيدة منها، وهي:

- توجيه مخططي مناهج اللغة العربية إلى ضرورة إيجاد صيغة مشتركة في مناهج اللغة العربية بين الطلاقة القرائية والتفكير النحوي بناء على العلاقة القوية بينهما والتي توصلت إليها الدراسة الحالية، وضرورة ربط القراءة بالدروس النحوية في أثناء عرض المادة العلمية على التلاميذ.
- ضرورة اهتمام المعلمين بتصويب الأخطاء القرائية لدى تلاميذهم في الوقت المناسب، حتى لا تتفاقم المشكلة ويألفها التلاميذ ويصعب بعد ذلك علاجها، وأن إغفال تصحيحها يؤدي إلى الضعف في الوظائف النحوية ومهارات النحو عمومًا.
- ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين؛ لتعريفهم بأهمية الطلاقة القرائية وكيفية قياسها، والأدوات المستخدمة في ذلك، وكيفية تطبيقها.
- تنبيه المعلمين إلى ضرورة الانتباه عند قياس السرعة القرائية، فالأسرع ليس الأفضل على الدوام، إنما تحكم السرعة عوامل خارجية وداخلية تتعلق بالنص المقروء، وصعوبته وطول الكلمات فيه، بالإضافة إلى الدقة مع السرعة، وأن السرعة الطبيعية التي تؤدي إلى الدقة والقراءة المعبرة هي المطلوبة في هذا المقام.

• مقترحات الدراسة :

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية، ولكن على صفوف ومراحل مختلفة لقياس مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التفكير النحوي؛ لعدم وجود دراسات وصفية سابقة في هذا المجال.

- دراسة تحليلية للنصوص القرائية في مقرر لغتي الجميلة بالصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات الطلاقة القرائية.
- دراسة تحليلية للوظائف النحوية في كتاب لغتي الجميلة بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التفكير النحوي المناسبة للتلاميذ.
- إجراء دراسة ارتباطية تتناول العلاقة بين الطلاقة القرائية والتفكير النحوي لطلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية.

• أولًا: المراجع العربية :

- بكري، أيمن عيد (٢٠٠٨). معدل السرعة في القراءة الجهرية وتنميتها وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام الألعاب التعليمية. **مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٧٢)، ص ص ١٢-٦٣.
- الثبيتي، محمد عبد الله (٢٠١٦م). تقويم مستويات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الطائف.
- جي لوري (ترجمة صلاح الدين محمود علام، ٢٠١٢م). **البحث التربوي كفايات للتحليل والتطبيقات**. عمّان، الأردن: دار الفكر.
- حسان، تمام (٢٠٠٥). **الخلاصة النحوية**. الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
- حسن، آمال إسماعيل (٢٠١٥). أثر تدريس النحو في تنمية بعض مهارات التفكير اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد**، العدد (١٥)، ص ص ٢٥٩-٢٨٤.
- حسين، عبد العزيز (٢٠١٩). أثر الطلاقة القرائية ونوع النص في الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث والخامس الابتدائي. **مجلة كلية التربية**، جامعة البحرين، العدد (٢)، ص ص ٦٥-٨٠.
- حمدان، محمد حسين علي (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على المهام اللغوية في تنمية مهارات الطلاقة القرائية والتحدث الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد (١٩٢)، الجزء (٥) أكتوبر، ص ص ١٤٥- ٢١٨.
- خضير، رائد محمود السليم (٢٠١٠). أثر طريقتي القراءة المتكررة والواسعة في اداء طلاب الصف السابع الاساسي لمهارات طلاقة القراءة الجهرية والكتابة التعبيرية. **رسالة دكتوراه**، جامعة اليرموك، كلية التربية.
- الزهراني، محمد سعيد مجحود (٢٠١٢). مستوى تمكن طلاب اللغة العربية في جامعة الطائف من المهارات النحوية. **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية**، العدد (٢٣)، ص ص ٢٢٥-٢٥٠.
- السلمي، فواز بن صالح (٢٠١٨). فاعلية برنامج مقترح قائم على نحو النص في تنمية مهارات التفكير النحوي وخفض قلق الإعراب لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة الطائف. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، ٩(١)، ٥٩-١٠٩.
- عافشي، ابتسام عباس محمد (١٤١٨هـ). المهارات النحوية لدى طالبات قسم اللغة العربية بكلية التربية للبنات بالرياض وعلاقتها بالتحصيل في مقررات التخصص. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية للبنات بالرياض، الرئاسة العامة لتعليم البنات.

- عبد الجواد، هدى إمام (٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير في النحو العربي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية ببنها.
- عبد الحليم، محمد رياض أحمد (٢٠٠٩). استخدام استراتيجية القراءة المتكررة لزيادة الطلاقة وأثره في التعرف والفهم ودافعية القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي. **مجلة كلية التربية أسيوط**، المجلد ٢٥، العدد ٢، ص ص ٢٧٩-٣٥٤.
- عبدالباري، ماهر شعبان (٢٠١٤). **المهارات اللغوية من الاكتساب إلى التعلم**. الدمام: مكتبة المتنبي.
- عبدالباري، ماهر شعبان (٢٠١٦). **مهارات الطلاقة القرائية في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية**. الدمام: مكتبة المتنبي.
- عبد الله، مروى ذياب أبو زيد (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على التعليم المتمايز في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى طلاب الصف الأول الإعدادي. بحث منشور، **مجلة كلية التربية بني سويف**، الجزء الثاني، ص ص ٢٠٢-٢٧٥.
- العتيبي، انجود عبيد نوار (٢٠٢٠). فاعلية إستراتيجية قائمة على الدمج بين التعلم التوليدي وخرائط المفاهيم في تنمية المهارات النحوية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمحافظة الطائف. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (٤)، العدد (١٨)، ص ص ١٧-٤٥.
- العتيبي، هاني بن مسري (٢٠١٢م). تقويم مستوى الأداء القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات فهم المقروء ومستوياته. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة الطائف، كلية التربية.
- عصر، حسني عبدالباري (١٩٩٩). **قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها**. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.
- قرني، ولاء شلبي محمد (٢٠٢٢). فاعلية إستراتيجية القراءة المتكررة في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. **مجلة كلية التربية**، جامعة بني سويف، عدد يناير، الجزء الثالث، ص ص ٢٨-٥٨.
- كامل، عبد الرحمن (٢٠٠٥). مهارات التفكير اللازمة لتدريس النحو: مدى توافرها لدى الطالب المعلم، وكيفية إكسابه إياها، وأثرها على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي العام. **المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية بالفيوم (التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي)**، كلية التربية بالفيوم، مج ٢، ص ص ١٣٥-٢٢٢.
- معوض، شيرين أبو العباس أحمد (٢٠١٩). أثر توظيف الأنشطة اللغوية في تدريس النحو على تنمية بعض التراكيب النحوية ومهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، العدد (١١)، الجزء (٣)، ص ص ٣١٧-٣٥٢.
- المقاطي، بدر بن عبدالله (٢٠٢١). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي مقرر لغتي الجميلة في ضوء مهارات الطلاقة القرائية. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، المجلد (٣٧)، العدد (١١)، ص ص ٢٤٩-٣٠٢.
- الهويمل، عمر عبد الرزاق (٢٠٠٦). تطوير برنامج تعليمي للنحو العربي في ضوء المعايير المعاصرة للمناهج واختبار أثره في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الجامعات الأردنية. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

• ثانيًا: المراجع الأجنبية :

- Brezntiz,Ziva (2006) : Fluncey in Reading : Synchronization of Process. Mahwah -New Jersey: Lawrence Erlbaum Associats.inc.
- Department of Health and Human Services National Institutes of Health.
- Faweett, Gay & Ransinski, Timothy (2008): Fluency Strategies for Struggling Adoles Cent Readers in Reading successful struggling adolescent Learners, Lenski susan & Lewis, Jill (Eds), New York: The Guilford press.
- Griffith, Lorraine & Rasinski, Timothy V. (2009): A Focus fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. In Essential reading on Fluency. Rasinski, Timothy V. (Ed), New York: International Reading Association (IRA). p.61.
- 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.

  Kamhi,A&Catts,H(2001). The role of the SLP in improving decoding skills. Seminars in Speech and Language, 22,pp 75-185.
- Miller,Justin&Groff,Carolyn (2008):Assessing reading fluency .I Fluency. in the Classroom Kuhn, Melanie & Schwanenflgel, Paula J (Eds), New York: The Guilford Press.
- National Reading panel. (2000). Reporter of the National Reading Panel: Teaching Children to read Report of the Sub groups. Washington, DC: US,
- Oakly,G.(2005).Reading fluency as an outcome of a repertoire of interactive reading competencies : How to teach it to different types of dysfluent readers(and how ICT can help). New England Reading Association Journal Vol.41,No(1),pp.12-21.