المملكة العربية السعودية
جامعة الملك سعود
كلية التربية
قسم علم النفس

برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة وأثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي

دراسة تجريبية على عينة من طلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض

إعداد الباحث

خالد بن عبدالله الراشد

إشراف

الدكتور طريف شوقي محمد فرج

قدمت هذه الرسالة لاستكمال متطلبات درجة الماجستير في علم النفس بكلية التربية - جامعة الملك سعود

١٤٢١-٢٠٠١

﴿سُبْحَانَكَ لا عِلْمَ لَنَآ إِلا ما عَلَّمْتَنَآ إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين سيدنا محمد وعلى أله وصحبه أجمعين وبعد:

تعجز الكلمات عن التعبير عما أكنه في نفسي من امتنان وعرفان بالجميل لأستاذي المشرف الدكتور/ طريف شوقي فرج الذي قاد خطواتي حتى جاء هذا البحث إلى نهايته. فقد كان خير مرشد ومعين لي إذ منحني الكثير من صبره وجهده، ووقته الثمين، فله جزيل الشكر والامتنان لأنه وضع قدمي على طريق البحث العلمي.

كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى الأستاذين الفاضلين الأستاذ الدكتور/ عمر بن عبدالرحمن المفدى، والدكتور/ جمعه سيد يوسف لتفضلهما بمناقشة هذا البحث برغم مشاغلهما العلمية الكثيرة.

كما لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر والتقدير والعرفان بالفضل لسعادة الدكتور / فهد بن عبدالله الربيعة على تشجيعه لي ومواقفه النبيلة معي، والذي يعود له الفضل بعد الله تعالى فيما وصلت إليه.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى السادة أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة الملك سعود، والذين تفضلوا مشكورين بتحكيم البرنامج المعد وإبداء آرائهم التي كانت لي ضياءً أستنير به أثناء هذه الدراسة.

كما أشكر الأخوة بمركز البحوث بكلية التربية بجامعة الملك سعود على تعاونهم وأخص بالشكر الأستاذ/ محمود عرفات، والأستاذ/ إبراهيم الدريبي.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لأخي العزيز خالد بن ناهس العتيبي الذي ساعدني في الحصول على عدد من المراجع والدراسات التي ساهمت في إنجاز هذا البحث المتواضع.

كما لا يفوتني أن أتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذ/ محمد بن حسن الشهري مدرس العلوم بمدرسة أحد الابتدائية والمسئول عن المختبر الذي سخر لي كل الإمكانات المتاحة في سبيل نجاح تطبيق البرنامج.

الباحث

خالد بن عبدالله الراشد

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الفصل الأول - المدخل لمشكلة الدراسة :	١
أولاً – المقدمة.	٢
ثانياً - مشكلة الدراسة.	٥
ثالثاً – أهمية الدراسة:	٧
أ – الأهمية النظرية.	٧
ب – الأهمية التطبيقية.	٨
رابعاً - أهداف الدراسة.	٨
خامساً – مصطلحات الدراسة.	٨
الفصل الثاني - الإطار النظري :	١٠
أولاً – مفهوم القراءة وتطوره.	١١
ثانياً – أنواع القراءة وتقسيماتها.	١٣
ثالثاً – مزايا القراءة الصامتة.	١٦
رابعاً – مهارات القراءة الصامتة.	١٨
خامساً – القصور في مهارات القراءة الصامتة.	٢١
سادساً – أثر برامج تنمية مهارات القراءة الصامتة على بعض المتغيرات الأخرى.	٤٦
الفصل الثالث - الدراسات السابقة وفروض الدراسة:	٤٩
أولاً – الدراسات السابقة:	٥٠
المحور الأول - الدراسات التي اهتمت بتشخيص وعلاج التأخر في القراءة الصامتة.	٥٠
المحور الثاني – الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات القراءة الصامتة.	٥٦
ثانياً – فروض الدراسة.	٦٦
الفصل الرابع – منهج الدراسة:	
أولاً – عينة الدراسة.	٦٨
ثانياً – أدوات الدراسة.	٦٩

الموضوع	الصفحة
ثالثاً – التصميم التجريبي.	٨١
رابعاً – إجراءات الدراسة.	٨١
خامساً – الأساليب الإحصائية.	٨٥
الفصل الخامس – عرض ومناقشة النتائج:	٨٦
أولاً – عرض النتائج.	٨٧
ثانياً – مناقشة النتائج.	٩٤
ثالثاً –الصعوبات التي واجهت الباحث أثناء تطبيق البرنامج.	٩٦
رابعاً – التوصيات.	٩٧
خامساً – الدراسات المقترحة.	٩٨
ملخص الدراسة.	٩٩
المراجع.	١٠٤
الملاحق:	١١٨
ملحق رقم (١) اختبار الذكاء المصور.	١١٩
ملحق رقم (٢) اختبار القراءة الصامتة.	١٣٠
ملحق رقم (٣) اختبار السرعة في القراءة الصامتة.	١٥٠
ملحق رقم (٤) برنامج تنمية مهارات القراءة الصامتة.	١٥٧

الفصل الأول: المدخل إلى مشكلة الدراسة

أولاً – المقدمة.
ثانياً – مشكلة الدراسة.
ثالثاً – أهمية الدراسة.
رابعاً – أهداف الدراسة.
خامساً – مصطلحات الدراسة.

أولاً - المقدمة :

تعتبر القراءة من مجالات النشاط اللغوي المتميز في حياة الإنسان إذ تعد وسيلة اتصال هامة ، فهي نافذة يطل من خلالها الفرد على المعارف والثقافات المتنوعة ، وعامل هام في تطور شخصيته ، كما أنها وسيلة من وسائل الرقي و النمو الاجتماعي و العلمي. فعن طريقها يشبع الفرد حاجاته وينمي فكره، وعواطفه، ويثري خبراته بما تزوده من أفكار، وأراء، وخبرات، وعن طريقها ينطلق الفرد في التعليم المستمر الذي أضحى ضرورة لمواكبة التطور العلمي و الفني والتكيف الشخصي للمتغيرات السريعة والمستحدثات العصرية، ولتنمية شخصيته، و توسيع مدى رؤيته للأشياء (شحاته، ١٩٨١ : ٣). فهي أساس التعليم بمعناه الواسع ، فالقراءة تعد ابرز الدعائم التي يقوم عليها بناء عملية التعلم و التعليم ، و إذا نحن تدبرنا الحياة المدرسية في جميع مراحلها تبين لنا أن القراءة إحدى الدعائم الرئيسية التي تقوم عليها، وأنها من بين الشروط الأساسية للنجاح فيها ، ولاغرو في ذلك فمعظم المواد التي تُدرس في المدرسة إنما تقدم إلى التلاميذ في صيغة مكتوبة، ومن ثم فإن القدرة على القراءة السريعة الفعالة من أهم الأدوات التي تعين على التحصيل الدراسي.

وتعد القراءة الصامتة أحد أهم أنواع القراءة التي يجب أن يتقنها التلاميذ في نهاية المرحلة الأساسية، ذلك لأنها إحدى أدوات الفهم والاستيعاب،وقد عرفت حنان سلطان القراءة الصامتة بأنها: ذلك النوع من القراءة التي تتوافر فيها السرعة و الفهم و عدم تحريك الشفتين (سلطان ، ١٩٨٥).

ونظراً لأهمية هذه الآلية اللغوية في مجال التعلم والتعليم فقد حظيت باهتمام القائمين على إعداد المناهج والعاملين في ميدان البحث العلمي، وذلك سعياً إلى تطوير البرامج والوسائل التي ترمي إلى مساعدة الطلبة على اكتساب مهارات القراءة الصامتة المتمثلة في الفهم والسرعة، لا سيما في عصر يتصف بالثورة التقنية والتفجر المعرفي والحاجة الماسة إلى الاطلاع وملاحقة ما قد تنتجه وسائل النشر والإنتاج العلمي؛ ولذا اعتبرت القراءة الصامتة من بين الأهداف الخاصة لتدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام (الجمبلاطي والتونسي، ١٩٧٥).

وقد تعددت الدراسات في ميدان القراءة الصامتة لبحث خصائصها و أهميتها و العوامل التي تدعو إلى الاهتمام بتدريب الأطفال عليها منذ الصغر،والواقع أن النتائج التي أسفرت عنها تلك الأبحاث قد وضعت حداً للجدل الذي كان قائماً بين أنصار القراءة الصامتة و القراءة الجهرية،فمنذ نهاية العقد الثاني من القرن العشرين لم يعد هناك شك في وجوب العناية بالقراءة الصامتة في المدارس الابتدائية.

ومن أهم تلك الدراسات الدراسة التي قام بها بسويل عام ١٩٤٧ على ١٦٩٩ تلميذاً موزعين على عدد من المدارس الابتدائية بولاية شيكاغو الأمريكية، والتي توصلت نتائجها إلى أن التلاميذ الذين تعلموا بالطريقة الصامتة تفوقوا في تحصيلهم الدراسي على التلاميذ الذين تعلموها بالطريقة الجهرية (بيران، ب.ت : ٣٥).

أما عفاف بشر فقد قامت عام ١٩٨٧بدراسة على عينة مكونة من (١٢٤) تلميذا من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن تفوق المجموعة التي قرأت بالطريقة الصامتة على المجموعة التي قرأت بالطريقة الجهرية (الكخن ، ١٩٩٢ : ٣٤).

كما قام تايلور (**Taylor , 1989**) بدراسة مماثلة على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي (٤٠)، وقد أظهرت النتائج أن استيعاب التلاميذ بعد القراءة الصامتة أعلى من استيعابهم بعد القراءة الجهرية.

وقد بينت الدراسات أن هناك معامل ارتباط عالي بين قدرة التلميذ على القراءة الصامتة وقدرته على التحصيل، والاستيعاب لسائر المواد الدراسية ، ففي بحث أجرته "لي " على عدد من تلاميذ الفرق الرابعة والخامسة والسادسة الابتدائية توصلت إلى أن القدرة على القراءة الصامتة ضرورية لبلوغ مستوى تحصيلي مقبول (أبو العزايم، ١٩٨٣: ١٤).

كما بينت نتائج الدراسة التي قامت بها ميبيل أرانها والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج لتنمية مهارات القراءة الصامتة على التحصيل الدراسي للتلاميذ، واتجاهاتهم

نحو القراءة، والذي طبق على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدينة بومباي الهندية أن برنامج القراءة الصامتة كان له أثر واضح في تحسن تحصيل التلاميذ الدراسي **(Aranha, 1985).**

كما بينت نتائج الدراسة التي قام بها كل من سوندرا هولت وفرانسيس أوتويل على عينة مكونة من (٢٠١) طالباً من طلاب الصف الأول والثاني المتوسط والذين ينتمون إلى إحدى مدارس الجنوب الشرقي من الولايات المتحدة؛ أن برنامج القراءة الصامتة كان له أثر واضح على تحسن مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ **(Holt & O' Tuel, 1989).**

أما الدراسة التي قام بتطبيقها جيرالدوين سوندرز على عينة مكونة من (٢٥٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بولاية نبراسكا بهدف معرفة أثر برنامج لتنمية مهارات القراءة الصامتة على اتجاهات الطلاب نحو القراءة، وعلى تحصيلهم في مادة الأحياء؛ فقد أثبتت نتائجها أن برنامج القراءة الصامتة كان له أثر واضح في تحسن تحصيل الطلاب في مادة الأحياء **(Saunder, 1992) .**

ويفسر يوركي دور القراءة في التحصيل الدراسي بأن الطلاب ذوي المهارات القرائية الضعيفة لا يتمكنون من اختيار النشاط القرائي الملائم للحصول على المعلومات المهمة، ولا يستطيعون تنظيم هذه المعلومات وتوظيفها وبالتالي فإنهم يفشلون في استيعاب مضامين المقروء، كما أن الطلاب ذوي المهارات القرائية الضعيفة يعانون من أمرين غاية في الأهمية هما: سوء الفهم، وطول الوقت المخصص لإنجاز المهمة القرائية **(Yorkey, 1982, 91).**

كما كشفت نتائج العديد من الدراسات الأجنبية في مجال القراءة الصامتة من بينها دراسة**(Meyer, 1980, 100 –103)** ودراسة **(Moore, 1981, 598)** عن وجود مشكلة في معظم المؤسسات التربوية في العالم تتمثل في ضعف الطلاب في بعض مهارات القراءة الصامتة التي تتطلبها عملية حصولهم على المعلومات كمهارة فهم الأفكار الرئيسية، ومهارة فهم الأفكار التفصيلية، ومهارة

الاستنتاج، ومهارة التلخيص، ومهارة السرعة في القراءة الصامتة كما أشارت هذه الدراسات إلى أن استيعاب الطلاب لما يقرؤون لا يتجاوز المستوى الحرفي (السطحي) من مستويات الفهم.

ويجدر بالذكر أن الارتقاء بمستويات التحصيل الدراسي يقتضي تدريب التلاميذ وتزويدهم بمهارات القراءة التي يحتاجونها للبحث والتنقيب عن المعرفة من مصادرها، ومن ثم الإفادة منها في تسهيل عمليات التعلم، ذلك أن النجاح أو الفشل في التعلم غالباً ما يخضع، أو يتأثر بقوة بما لدى التلاميذ من معلومات عن الكيفية التي يتعلمون بها، ومدى ما لديهم من قدرة على استعمال المهارات القرائية (**Walter, 1981, 312**).

وقد أثبتت الكثير من الدراسات أنه بالإمكان تنمية مهارات القراءة الصامتة، فالمهارات القرائية ليست استعداداً وراثياً يولد مع الفرد بل هي قدرات مكتسبة يمكن تعلمها وتنميتها من خلال البرامج التربوية والتدريبية المنظمة، ومن ضمن الدراسات التي أثبتت إمكانية تنمية مهارات القراءة الصامتة دراسة كل من كينيت هيجنز (**Higgins, 1982**)،ودراسة لوسي جرين باركر (**Parker, 1987**)، ودراسة احسان عبدالرحيم شعبان (شعبان، ١٩٨٧) ،ودراسة عبدالله عيسى عمايرة (عمايرة، ١٩٩٤)، ودراسة عماد فاروق العمارنة (العمارنة، ١٩٩٨)، فقد أوضحت نتائج هذه الدراسات أن برامج تنمية مهارات القراءة الصامتة كان لها أثر واضح في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ المشاركين.

ثانياً ـ مشكلة الدراسة :

على الرغم من أن مشكلة الضعف في القراءة الصامتة تعتبر من أكبر المشاكل التي يعاني منها الكثير من الطلاب، خاصةً في مراحل التعليم العام، وبالرغم مما قد يترتب على هذه المشكلة من أثار سلبية تتمثل في ضعف مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب، إلا أن الاهتمام بهذه المشكلة في الوطن العربي بشكل عام وفي المملكة العربية السعودية بوجه خاص لا زال دون المستوى المأمول، فعلى الرغم من وجود

الكثير من الدراسات الأجنبية التي اهتمت بهذا الموضوع إلا أننا نلاحظ أن هنالك قصوراً في عدد الدراسات العربية التي حاولت تنمية مهارات القراءة الصامتة في البلاد العربية، فعلى حد علم الباحث لا يوجد سوى عدد محدود من الدراسات العربية التي اهتمت بهذا الموضوع وهي دراسة (شعبان، ١٩٨٧)، ودراسة (محمد، ١٩٨٨)، ودراسة (المطاوعة، ١٩٩٠) ودراسة (عمايرة، ١٩٩٤)، ودراسة (العمارنة، ١٩٩٨). أما بالنسبة للمملكة العربية السعودية وفي حدود معرفة الباحث فإنه لا توجد أي دراسة تناولت هذا الموضوع.

ونظراً لأهمية القراءة الصامتة من الناحية الوظيفية، ونظراً للأهمية النظرية والتطبيقية للدراسات المتعلقة بتنمية مهارات القراءة الصامتة في العالم العربي بوجه عام، والمملكة العربية السعودية بوجه خاص، فإن الحاجة ملحة لوضع برنامج تجريبي لتنمية مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ بهدف التوصل إلى نتائج تقوم عليها تطبيقات تربوية لرفع مستوى التلاميذ في القراءة الصامتة، ومن ثم رفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم، ولذا يؤمل أن تسهم الدراسة الحالية في سد ثغرة في هذا المجال.

ومن هذا المنطلق فإن المشكلة الرئيسة للدراسة تتمثل في التساؤل التالي:

" ما أثر برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة في تحسين مستوى التحصيل الدراسي " .

وللإجابة على هذا التساؤل صاغ الباحث التساؤلات الفرعية التالية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات كل من أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على اختبار الفهم في القراءة الصامتة في القياس البعدي؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات كل من أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على اختبار السرعة في القراءة الصامتة في القياس البعدي؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التحصيل الدراسي لكل من أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي ؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات كل من أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على اختبار الفهم في القراءة الصامتة بعد مضي شهرين من تطبيق البرنامج التدريبي ؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات كل من أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على اختبار السرعة في القراءة الصامتة بعد مضي شهرين من تطبيق البرنامج التدريبي؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على اختبار الفهم في القراءة الصامتة ؟

٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على اختبار السرعة في القراءة الصامتة ؟

٨- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التحصيل الدراسي بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي ؟

ثالثاً - أهمية الدراسة :

تحظى القراءة الصامتة بأهمية ومكانة رفيعة بين أنواع القراءة الأخرى ، حيث أنها تتيح تركيزاً و فهماً أكثر أثناء القراءة ، كما أنها توفر الجهد و الوقت للقارئ إضافةً إلى صلاحيتها للاستخدام في مواقف الحياة المختلفة ، وبناءً على ما سبق يمكن أن تتمثل أهمية الدراسة في الجانبين التاليين :

أ - الأهمية النظرية

١- إثراء التراث التربوي العربي بوجه عام والسعودي بشكل خاص بالمزيد من المعلومات حول موضوع القراءة الصامتة .

٢- نظراً لندرة الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع في البيئة العربية و بوجه خاص المجتمع السعودي، فإننا نأمل أن تسهم الدراسة الحالية في توفير البيانات المهمة في هذا المجال وتكون بداية لبحوث و دراسات أُخرى .

ب - الأهمية التطبيقية :

١- تصميم برنامج لتنمية مهارتي الفهم والسرعة في القراءة الصامتة يطبق على طلاب المدارس السعوديين لتحسين مهاراتهم في القراءة الصامتة .

٢- إمكانية وضع نتائج هذه الدراسة موضع التطبيق داخل المؤسسات التعليمية،كما يمكن الإفادة من نتائجها في تحسين مستوى التلاميذ في القراءة الصامتة وما يتبعه من ارتفاع مستوى التحصيل لديهم.

٣- مساعدة المعلمين في اختيار افضل الطرق و الأساليب التي تساعد في تنمية مهارتي الفهم والسرعة في القراءة الصامتة لدى التلاميذ .

رابعاً - أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج لتنمية مهارات القراءة الصامتة و اختبار فعاليته تجريبياً لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض ، فضلاً عن الكشف عن طبيعة العلاقة بين تحسن مهارات القراءة الصامتة و مستوى التحصيل الدراسي .

خامساً - مصطلحات الدراسة :

١ - القراءة الصامتة Silent reading:

يقصد بالقراءة الصامتة في هذه الدراسة :

العملية التي يتم من خلالها التعرف على الكلمات وفهمها من دون نطق أو همس أو تحريك شفاه.

٢ - المهارة Skill :

يقصد بالمهارة في هذه الدراسة :

القدرة المكتسبة للقيام بأنماط من السلوك المعقد و المنظمة تنظيماً جيداً بكل يسر و إتقان ، و التي تتم تنميتها من خلال التدريب المخطط و المتواصل ، و الممارسة المنظمة .

٣ - الفهم القرائي Reading comprehension :

يقصد بالفهم القرائي في هذه الدراسة :

النشاط العقلي الفاعل المتمثل في إدراك القارئ لمعنى المادة المقروءة، الصريح منها والضمني في ضوء الخلفية المعرفية للقارئ .

أما التعريف الإجرائي للفهم القرائي في هذه الدراسة فهو:

مجموع الاستجابات الصحيحة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار القراءة الصامتة– إعداد مسعود الرقيعي.

٤ - سرعة القراءة Reading speed :

يقصد بسرعة القراءة في هذه الدراسة :

عدد الكلمات التي يقرأها التلميذ في الثانية الواحدة مقرونة بنسبة الفهم المتحقق من المقروء .

أما التعريف الإجرائي لسرعة القراءة في هذه الدراسة فهو:

الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار السرعة في القراءة الصامتة الذي قام الباحث بإعداده.

٥ - التحصيل الدراسي School achievement :

و يقصد بالتحصيل الدراسي في هذه الدراسة :

المستوى الذي يتوصل إليه المتعلم في تعلمه المدرسي ، و تحدد ذلك اختبارات التحصيل المدرسية.

أما التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي في هذه الدراسة فهو:

مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في جميع المقررات الدراسية في نهاية الفصل الدراسي.

الفصل الثاني - الإطار النظري للدراسة:

أولاً – مفهوم القراءة وتطوره التاريخي.
ثانياً – أنواع القراءة وتقسيماتها.
ثالثاً – مزايا القراءة الصامتة.
رابعاً – مهارات القراءة الصامتة.
خامساً ـ القصور في مهارات القراءة الصامتة.
سادساً ـ أثر برامج تنمية القراءة الصامتة

أولاً - مفهوم القراءة وتطوره:

يشير التراث العلمي التربوي إلى أن مفهوم القراءة مرَّ بمراحل مختلفة، وجاءت البحوث والدراسات حول القراءة في كل مرحلة تتفق مع المفهوم المحدد لها، ففي مطلع القرن العشرين كان مفهوم القراءة يتمثل في القدرة على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها، فكان هذا المفهوم ضيقاً محدوداً في الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتعرفها والنطق بها، فقد ركزت البحوث خلال تلك الفترة على التعامل مع القراءة من خلال البعد الآلي دون البحث في العمليات العقلية أو الانفعالية للقراءة (مجاور،٣٠٦،١٩٨٠).

كما أن الأبحاث والدراسات التي أُجريت على القراءة في العقد الأول من القرن العشرين، ركزت على النواحي الفسيولوجية مثل حركات العين، وأعضاء النطق وما إليها (خاطر وآخرون،١٥١،١٩٨٣).

ثم جاء العقد الثاني من القرن العشرين وبدأ الاهتمام بموضوع القراءة يتزايد بصورة واضحة، فقد كثرت الدراسات التي اهتمت بهذا الموضوع، وقد كان " ثورندايك " من أبرز الذين اهتموا بهذا الموضوع ، فقد قام بإجراء سلسلة من البحوث حول أخطاء التلاميذ الكبار في قراءة الفقرات، وخرج من هذه الأبحاث بنتيجة كان لها أثر بعيد في انتقال مفهوم القراءة، وهذه النتيجة هي أن القراءة ليست عملية ميكانيكية بحتة يقتصر فيها الأمر على مجرد التعرف والنطق، إنما هي عملية عقلية معقدة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان وهو يحل المسائل الرياضية، فهي تستلزم الفهم، والربط، والاستنتاج ونحوها (السيد،٣٧،١٩٨٦).

ونتيجة لزيادة الأبحاث في مجال القراءة الصامتة، وبخاصة الأبحاث التي قام بها كل من "جد وباسويل" ، والتي أظهرت نتائجها أن القراءة تختلف باختلاف غرض القارئ، كما أنها تختلف باختلاف المادة المقروءة؛ فقد أخذ المهتمون ينادون بضرورة تدريب التلاميذ على جميع أنواع القراءة، كما أن الأنظار أخذت تتجه إلى السرعة في القراءة، وذلك حتى يتمكن الناس من الانتفاع بكل ما تخرجه المطابع يومياً (خاطر وآخرون، ١٥١،١٩٨٣-١٥٢).

كما اتجهت الأنظار كذلك إلى العناية بالنقد فتوسع مفهوم القراءة ليشمل التجاوب النقدي للقارئ مع المادة المقروءة، واتخاذها وسيلة من وسائل كسب الخبرة، والاستفادة في الحياة؛ وذلك نتيجة ظهور الحاجة إلى مشاركة الفرد في بناء مجتمعه، عن طريق أخذ آراء الأفراد للتمكن من بناء المجتمع، ونتيجة الحاجة إلى تدريب التلاميذ بعدم التسليم بصحة ما يقرأون؛ إذ لا بد من دراسته دراسة تحليلية ناقدة للتعرف على ما يحتويه من إيجابيات أو سلبيات (خاطر وآخرون، ١٩٨٩،٩٨).

وفي العقد الثالث من القرن العشرين تطور مفهوم القراءة ليشير إلى استخدام القراءة لمواجهة المشكلات، والانتفاع بها في مواقف الحياة العملية؛ وذلك نتيجة لتعقد الحياة، وظهور العديد من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وبذلك اتسع مفهوم القراءة، ليصبح أسلوباً من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات، ونتيجة لهذا التطور في المفهوم ازدادت العناية بالقراءة التحليلية (أحمد، ١١٩،١٩٨٦-١٢٠).

وظلت القراءة محددة بالجانب الآلي والجانب الفكري والذي يشتمل على عمليات عقلية مختلفة حتى نهاية القرن العشرين، حيث اتسع مفهوم القراءة ليشمل جملة الخبرات اللغوية التي يمتلكها القارئ، وتطور مفهوم القراءة من هذه الناحية يستلزم حصول المعرفة اللغوية كشرط أساسي لتعليم القراءة وليس هذا فحسب فقد دخل الجانب الانفعالي إلى ما سبق لتصبح القراءة ذات أبعاد ثلاثة وفق ما يراه الخبراء في هذا الميدان وهي:

١. **البعد الحسي:** ويقوم على خلفية القارئ ومصادر الحس لديه، فإذا ما حدث خلل في العين مثلاً فإن الرؤية للأشياء ستتأثر.
٢. **البعد الانفعالي:** ويتضمن مشاعر القارئ وانفعالاته في أثناء القراءة، لأن الطريقة التي ننفعل بها في أثناء القراءة تؤثر على تفسيرنا لما نقرأ.
٣. **البعد المعرفي:** ويتضمن التفكير ومهارات الاستيعاب، فالقرَّاء الذين يعانون من صعوبات في التفكير غالباً ما يشعرون بصعوبة في القراءة والاستيعاب (العمارنة،١٤،١٩٩٨).

ثانياً - أنواع القراءة وتقسيماتها:

يمكن تحديد أنواع القراءة من زوايا أربع هي:

١ - من حيث التهيؤ الذهني للقارئ: وينقسم هذا النوع من القراءة إلى نوعين:

أ - **القراءة للدرس:** وترتبط بمطالب المهنة، وغير ذلك من ألوان النشاط الحيوي، والغرض منها عملي، يتصل بكسب المعلومات والاحتفاظ بجملة من الحقائق؛ ولذلك يتهيأ لها الذهن.تهيؤاً خاصاً، فنجد في القارئ يقظةً وتأملاً وتفرغاً، كما يبدو في ملامحه علائم الجد والاهتمام، وتستغرق قراءته وقتاً أطول وتقف العين فوق السطور وقفات متكررة طويلة أحياناً؛ ليتم التحصيل والإلمام، وقد تكون للعين حركات رجعية للاستذكار والربط وغير ذلك (ابراهيم، ١٩٩٤،٧٤).

ب - **القراءة للاستمتاع:** ترتبط هذه القراءة بالرغبة في قضاء وقت الفراغ قضاءً ساراً ممتعاً، وتمحي منها الأعراض العملية، ، والدافع إلى مثل هذا النوع من القراءة إما حب الاستطلاع، وفي هذه الحالة يكون المقروء من الموضوعات الواقعية،وإما الرغبة في الفرار من الواقع وأثقاله وجفافه، والتماس المتعة والسلوى، وقد يكون المقروء في هذه الحالة من صنع الخيال (خاطر وآخرون، ١٩٨٣،١٥٦).

٢ - من حيث أغراض القارئ: حيث يمكن تقسيمها إلى الأنواع التالية:

أ - **القراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع:** كقراءة تقرير، أو كتاب جديد، وهذا النوع يعد من أرقى أنواع القراءة؛ وذلك لكثرة المواد التي ينبغي أن يقرأها الإنسان في هذا العصر الحديث، الذي زاد فيه الإنتاج العقلي زيادة مطردة، ويمتاز هذا النوع من القراءة بالوقفات في أماكن خاصة لاستيعاب الحقائق، وبالسرعة مع الفهم في الأماكن الأخرى (ابراهيم، ١٩٩٤،٧٣).

ب - **القراءة التحصيلية:** ويقصد بها الاستذكار والإلمام، وتقضي هذه القراءة التريث والأناة لفهم المسائل إجمالاً وتفصيلاً، وعقد الموازنة بين المعلومات المتشابهة والمختلفة، مما يساعد على تثبيت الحقائق في الأذهان (عبدالرحمن ومصطفى، ١٩٨٩،٢١).

ج - **القراءة لجمع المعلومات:** وفيها يرجع القارئ إلى عدة مصادر، يجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات خاصة، وذلك كقراءات الدرس الذي يعد رسالة أو بحثاً، ويتطلب هذا النوع من القراءة مهارة في التصفح السريع، وقدرة على التلخيص ويمكن تدريب التلاميذ على هذا النوع من القراءة بتكليفهم بإعداد بعض الدروس بعد تزويدهم بالمراجع اللازمة (ابراهيم، ١٩٩٤،٧٣).

د - **القراءة النقدية التحليلية:** كنقد كتاب أو أي إنتاج عقلي، للموازنة بينه وبين غيره، وهذا النوع يحتاج إلى مزيد من التروي ، والإمعان والمتابعة والتمحيص؛ ولذا فإنه لا يقدر على مزاولته إلا من أُوتي حظاً عظيماً من الثقافة والنضج والاطلاع والتحصيل والفهم (سمك،١٩٧٩،٣٤١).

٣ –التقسيم على أساس السرعة:

ذهب بعض الباحثين إلى تقسيم القراءة إلى عدة أنواع تختلف السرعة فيها باختلاف الغرض من القراءة ، ونوع المادة المقروءة . وعلى سبيل المثال فقد قسم " يوكم " القراءة من حيث السرعة إلى أربعة أنواع هي :

أ - **القراءة الخاطفة :** وهي أسرع أنواع القراءة و تستخدم عادةً للبحث عن المراجع أو لتحديد مادة علمية معينة ، أو لمراجعة قصة مألوفة ، أو للحصول على فكرة عامة عن موضوع ما.

ب - **القراءة السريعة :** و هي أقل سرعة من الخاطفة ، وتستعمل للحصول على الأفكار الرئيسية عن الموضوع ، أو بعض التفاصيل القليلة التي تستمد من مادة مألوفة .

ج - **القراءة العادية :** و تستخدم للإجابة عن سؤال معين ، أو لمعرفة العلاقة بين التفاصيل و الفكرة العامة ، أو لقراءة مادة متوسطة الصعوبة .

د - **القراءة الدقيقة المتأنية:** وتستخدم للتمكن من المادة، و لمعرفة التفاصيل وتسلسلها ، و لمتابعة التوجيهات ، ولحل المسائل ، و لقراءة المادة الصعبة نسبياً ، و قراءة الشعر ، و القراءة للتذكر ، و للحكم على المادة المقروءة (محمد ، ١٩٩٤).

٤ - التقسيم على أساس الأداء:

تنقسم القراءة من حيث شكلها العام في لأداء إلى نوعين: قراءة جهرية، وقراءة صامتة، ويتفق على هذا التقسيم الخبراء المتخصصون في القراءة والهيئات العالمية المتصلة بتعليمها (مرسي،١٢،١٩٦١).

أ - **القراءة الجهرية:**

يرى (سمك، ١٩٧٩، ٢٧٤) بأن القراءة الجهرية: "هي ذلك النوع من القراءة الذي يتلقى فيه القارئ ما يقرؤه عن طريق العين وتحريك اللسان واستغلال الأذن، وأساس ذلك النطق بالمقروء بصوت عال يسمعه القارئ وغيره "، بينما عرف (قورة، ١٢٩،١٩٨١) القراءة الجهرية بأنها: " العملية التي يتم بها ترجمة الرموز الكتابية، وغيرها إلى ألفاظ منطوقة،وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسبما تحمل من معنى.فهي تعتمد على رؤية العين للرمز، وعلى النشاط الذهني في إدراك معنى الرمز، وعلى التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز" .

وتبدو أهمية القراءة الجهرية من الناحية الاجتماعية من خلال الدور الذي تقوم به في وضع أساس مشترك للمناقشة وتبادل وجهات النظر، مما يساعد التلاميذ على تحسين محادثاتهم وتمكنهم من التمتع بالاشتراك في المواد الأدبية، والمناقشات العلمية، وأخيراً فإنها تساعد المعلم على تشخيص نواحي الضعف في مهارات القراءة المطلوبة (Hester,1986,122).

ب - **القراءة الصامتة:**

يشير توني بوق إلى أن البدايات الأولى لظهور مصطلح القراءة الصامتة كنشاط حديث كانت في القرن التاسع عشر، حيث ظهرت بعض العوامل التي أدت إلى الاهتمام بالقراءة الصامتة . من بين هذه العوامل انتشار حركة التعليم، وبالتالي ازدياد عدد القراء، ونتيجة لتلك العوامل ظهرت القراءة الصامتة كنشاط خاص يستخدمها الفرد في الأماكن العامة والمكتبات. كما أن من العوامل التي ساعدت أيضاً على ظهور القراءة الصامتة استخدام الكتب في التنمية الشخصية، وفي تحسين الوضع الاجتماعي الذي ظهرت أهميته نتيجة للثورة الصناعية (الرقيعي، ١٩٧٧، ٥٢).

ويرى (Bush & Andrews , 1980 ; Harris , et al. 1983) أن القراءة الصامتة هي: القراءة التي تتم بدون نطق مسموع، بينما يرى (عطية، ١٩٧٠، ٢٦٤) أن القراءة الصامتة هي: تلك القراءة التي تعتمد على البصر دون النطق الصوتي العلني، أما حنان سلطان فقد عرفت القراءة الصامتة بأنها: ذلك النوع من القراءة التي تتوافر فيها السرعة و الفهم و عدم تحريك الشفتين (سلطان ، ١٩٨٥)،فيما عرف(ابراهيم،١٩٩٤،٦١) القراءة الصامتة: عملية فكرية لا دخل للصوت فيها، فهي تقوم على حل الرموز المكتوبة وفهم معانيها بسهولة ودقة، وهي سرية لا صوت فيها ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة.

ثالثاً - مزايا القراءة الصامتة:

تحظى القراءة الصامتة بمزايا كثيرة، ولذلك كانت موضع اهتمام كبير في التربية الحديثة، ومن هم هذه المزايا ما يلي:

١ - القراءة الصامتة والتقدم الدراسي:

تكتسب القراءة الصامتة أهمية خاصة في مجال التحصيل الدراسي وفي الحياة المدرسية، فإذا ما تدرب التلميذ تدريباً كافياً على القراءة الصامتة، تمكن من السيطرة على ركنيها الرئيسيين وهما السرعة والفهم، أمكنه أن يتقدم تقدماً كبيراً في سائر المواد الدراسية، وقد أثبتت الدراسات أن هناك معامل ارتباط مرتفع دال بين قدرة التلميذ على القراءة و قدرته على التحصيل و الاستيعاب لسائر المواد الدراسية ، ففي بحث أجرته "لي" عام ١٩٣٣على عدد من تلاميذ الفرق الرابعة و الخامسة و السادسة الابتدائية توصلت إلى أن القدرة على القراءة الصامتة ضرورية لبلوغ مستوى تحصيلي مقبول (أبو العزايم، ١٩٨٣: ١٤).

٢ - القراءة الصامتة والفهم:

الهدف من كل قراءة هو فهم المعنى أساساً، فالفهم يعين القارئ على الإدراك الصحيح لما تنطوي عليه القطعة المقروءة من معان ظاهرة أو خفية، والقراءة بغير ذلك الإدراك تفقد قيمتها، وتصبح عملية آلية لا تنقل إلى صاحبها أفكار الكاتب ومعانيه وآراءه وتخلو من الدافع إلى الإقبال عليها واتخاذها وسيلة للمتعة الفكرية والتحصيل العلمي (لطفي،١٩٥٧،٥٩).

ويرى (أبو العزايم،٣٨،١٩٨٣-٣٩) أن نمو القدرة على الفهم يزداد بشكل منتظم تقريباً على طول مراحل التعليم، فكلما تقدم التلميذ في مراحل دراسته كان فهمه أحسن، وكانت قدرته على فهم مادة أصعب أكبر من ذي قبل، ومما يزيد من القدرة على الفهم تمكن التلميذ من معاني الكلمات، وكلما زاد المحصول اللغوي للتلميذ زادت مقدرته على تفهم المادة المقروءة، كما أن التجربة الشخصية للتلميذ هي التي تعطي للكلمات معانيها وتجعل هذا المعنى حياً في ذاكرة التلميذ.

٣- القراءة الصامتة والسرعة:

تتطلب القراءة الجهرية تحريك عضلات الحنجرة والفم وجهاز التنفس للفظ الكلمات بعد رؤية النصوص المكتوبة، والانتقال إلى مدلولاتها، وذلك كله يتطلب جهداً عضوياً خاصاً ووقتاً زائداً، في حين أن القراءة الصامتة تختصر ذلك المجهود، وتكتفي بالانتقال الذهني بواسطة النظر، هذا مع العلم بأن العين تسبق اللسان بوجه عام (فايد،١٤٥،١٩٧٥).

وقد قام "هيوز" بقياس سرعة القراءة في اللغة الإنجليزية جهراً وصمتاً بين طلاب الجامعة، فوجد أن متوسط سرعة القراءة الصامتة هو ٥،٦٣ كلمة في الثانية، وأقصى سرعة هي ٨،٢١ كلمة في الثانية، وقد توصل "هيوز" إلى أن القارئ الكفء تبلغ سرعته في القراءة الصامتة ضعف سرعته في القراءة الجهرية تقريباً،وعندما نظر إلى النتائج بصفة فردية وجد أن الأفراد يقرؤون صمتاً بسرعة تعادل ثلاثة أو أربعة أمثال سرعة قراءتهم الجهرية (جراي،٦٥،١٩٨١-٦٦).

٤- القراءة الصامتة تتناسب مع ما يستوجبه الذوق الاجتماعي:

تتناسب القراءة الصامتة مع ما يستوجبه الذوق الاجتماعي من احترام لشعور الآخرين بعدم إزعاج أسماعهم بالأصوات العالية، ويبدو هذا أكثر أهمية في قاعة الدرس التي يتعدد فيها القارئون، وفي الاندية، وما يشبهها من مواقع اللقاءات والاجتماعات (رشوان،٤١،١٩٨٣-٤٢).

٥- القراءة الصامتة من الناحية التربوية والنفسية:

تسهم القراءة الصامتة في تنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم في القراءة، فهي تعودهم الاستقلال بها والسرعة فيها، كما تطبعهم على حب البحث والاطلاع ولاسيما في

أوقات الفراغ. وهي طريقة فردية تحمل كل تلميذ على العمل وحده، والاعتماد على نفسه في القراءة والفهم (سمك،٢٦٨،١٩٧٥).

كما أن هذا النوع من القراءة يساعدنا على تمضية الوقت في شئ من المتعة والسرور، بالإضافة إلى أننا نجد فيه بعض المعلومات المفيدة والقيمة، فهي أجلب للسرور والاستمتاع من القراءة الجهرية؛ لأن فيها انطلاقاً وحرية، ولأنها تمضي في جو يسوده الهدوء. كما نجد فيه متنفساً لبعض نوازعنا المكبوتة، ومصدراً لمعرفة صحيحة للطبيعة البشرية.

رابعاً - مهارات القراءة الصامتة:

اهتم الكثير من الباحثين بدراسة وتحديد مهارات القراءة الصامتة، وكان "ديفز" من أوائل الذين بحثوا في هذا الموضوع، وتتمثل مهارات القراءة الصامتة عنده فيما يلي:
معرفة معنى الكلمة.

١- تخمين معنى كلمة غير معروفة من خلال السياق.
٢- تتبع نظام النص المقروء.
٣- فهم الفكرة الرئيسية للنص المقروء.
٤- فهم المعنى القريب والبعيد للمقروء.
٥- الاستنتاج من النص المقروء.
٦- تعرف الرموز المكتوبة.
٧- تحديد غرض الكاتب (تميم،٤٤،١٩٨٨).

أما (مجاور،١٥٢،١٩٧٤-١٥٤) فقد حدد مهارات القراءة الصامتة بالنسبة لطلاب الصف السادس الابتدائي فيما يلي:

١- **فهم الفكرة الرئيسية.**
٢- **فهم التفاصيل المقروءة.**
٣- **فهم المعنى من المحتوى والتركيب.**
٤- **تتبع التسلسل في المقروء.**
٥- **تحديد الهدف العام مع الفهم العام للموضوع.**

بينما يرى (فرانكويس **Francoise**) أن مهارات القراءة الصامتة تتضمن المهـــارات التالية:

١- استخلاص المعنى العام من النص المقروء.
٢- فهم المعنى الضمني.
٣- فهم المعنى الحرفي.
٤- فهم العلاقات التي تربط الجمل.
٥- تعرف المغزى من النص.
٦- استخلاص الفكرة الرئيسية.
٧- استخلاص الأفكار التفصيلية.
٨- الاستنتاج.
٩- تلخيص النص المقروء.
١٠- القراءة بسرعة وفهم (**Francoise, 1987, 405**) .

فيما حدد « سيمونز » مهارات القراءة الصامتة فيما يلي:

١- إدراك المعنى الكلي للموضوع.
٢- تلخيص مقطع.
٣- إدراك واستيعاب الأفكار التفصيلية للموضوع.
٤- تحديد الفكرة الرئيسية للنص.
٥- وضع عنوان جديد لمقطع.
٦- إطلاق الأحكام العامة.
٧- القراءة لاتباع التعليمات.
٨- التنبؤ بالنتائج.
٩- تمييز الحقيقة من الرأي.
١٠- تقويم مقدرة المؤلف (تميم،٤٨،١٩٨٨).

أما (السيد،٦١،١٩٨٠) فقد قسم مهارات القراءة الصامتة إلى قسمين:

١- **مهارات فسيولوجية:** وتشمل التعرف على الحروف والكلمات بالإضافة إلى السرعة في القراءة، وتنظيم حركة العين أثناء القراءة، والجلسة الطبيعية.

٢- **مهارات عقلية:** وتشمل ثروة المفردات ومعانيها، وإدراك الفكرة العامة من المقروء والمعاني القريبة ثم المعاني البعيدة، وأخيراً التفاعل مع المقروء والحكم عليه ونقده.

بينما حدد (يونس وآخرون،١٩٨١، ١٧٠ - ١٧٣) مهارات القراءة الصامتة فيما يلي:

١- التعرف على الرموز اللغوية.
٢- القدرة على إعطاء الرمز معناه.
٣- القدرة على فهم الوحدات الأكبر، كالعبارة والجملة والفقرة والقطعة كلها.
٤- القدرة على القراءة في وحدات فكرية.
٥- القدرة على فهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى الملائم لها.
٦- القدرة على تحصيل معاني الكلمة.
٧- القدرة على اختيار الأفكار الرئيسية وفهمها.
٨- القدرة على فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب.
٩- القدرة على الاستنتاج.
١٠- القدرة على فهم الاتجاهات.
١١- القدرة على تقويم المقروء.
١٢- القدرة على الاحتفاظ بالأفكار.
١٣- القدرة على تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة.

فيما حدد اندرسون مهارات القراءة الصامتة فيما يلي:

١- القدرة على تحديد الأفكار الرئيسية وتلخيصها.
٢- القدرة على التمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية.
٣- فهم الجمل المباشرة.

٤- القدرة على نقد المقروء.
٥- القدرة على تطبيق المقروء.
٦- تحديد وجهة نظر الكاتب وغرضه (السيد، ١٩٨٨، ١٥١).

من خلال العرض السابق لمهارات القراءة الصامتة نجد أن هنالك عدداً من المهارات تكرر ذكرها أكثر من غيرها من المهارات كمهارة: فهم الفكرة الرئيسية، ومهارة فهم الأفكار التفصيلية، ومهارة الاستنتاج، ومهارة التعرف على الكلمات، بينما نجد أن هنالك مهارات أخرى قد أغفل ذكرها بالرغم من أهميتها كمهارة: تركيز الانتباه، ومهارة زيادة المدى القرائي للعين، ومهارة تنظيم حركات العين، وهذه المهارات من أهم المهارات التي يجب التركيز عليها عند تدريب التلاميذ على مهارات القراءة الصامتة، حيث أنها من المهارات الفرعية لمهارة السرعة في القراءة الصامتة؛ ولذا فإنه يمكن للباحث تحديد المهارات التي يرى ضرورة التركيز عليها عند إعداد برنامج التدريب على مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ وذلك في ضوء مجموعة من الاعتبارات لعل من أهمها: مدى شيوع هذه المهارات، ومدى أهميتها، ومدى مناسبتها لعينة الدراسة الحالية، وهذه المهارات هي:

١- تركيز الانتباه.
٢- التعرف السريع على الكلمات.
٣- زيادة المدى القرائي للعين.
٤- تنظيم حركات العين.
٥- فهم الفكرة الرئيسية.
٦- فهم الأفكار التفصيلية.
٧- الاستنتاج.

خامساً ـ القصور في مهارات القراءة الصامتة:

تعد مشكلة القصور في مهارات القراءة الصامتة من أهم المشاكل التي يعاني منها التلاميذ وخاصة في المرحلة الابتدائية؛ لذا سنحاول في هذا الجزء استعراض مشكلة

القصور في مهارات القراءة الصامتة من حيث: أوجهها، وأسبابها، ووسائل قياسها، وأساليب تنمية هذه المهارات للتغلب على أوجه القصور المختلفة:

١ – أوجه القصور في مهارات القراءة الصامتة:

تتعدد أوجه القصور في مهارات القراءة الصامتة وتتنوع، ولعل من المناسب تصنيف أوجه هذا القصور من خلال النقاط التالية:

أ - **جوانب القصور في القدرة على فهم المقروء:** وتبرز هذه المشكلة من خلال مجموعة من المؤشرات لعل من أهمها ما يلي:

- القصور في فهم معاني المفردات.
- القصور في استخدام مؤشرات السياق كمعين للتعرف على معاني الكلمات.
- القصور في فهم معنى الجملة أو الفقرة..
- القصور في إدراك تنظيم الفقرة.
- القصور في استخلاص الحقائق المتضمنة في النص المقروء.
- القصور في استخلاص الأفكار التي يتضمنها النص.
- القصور في الوصول إلى الاستنتاجات السليمة الصريحة منها أو الضمنية (بوند وآخرون، ١٩٨٤، ٢٥٤).

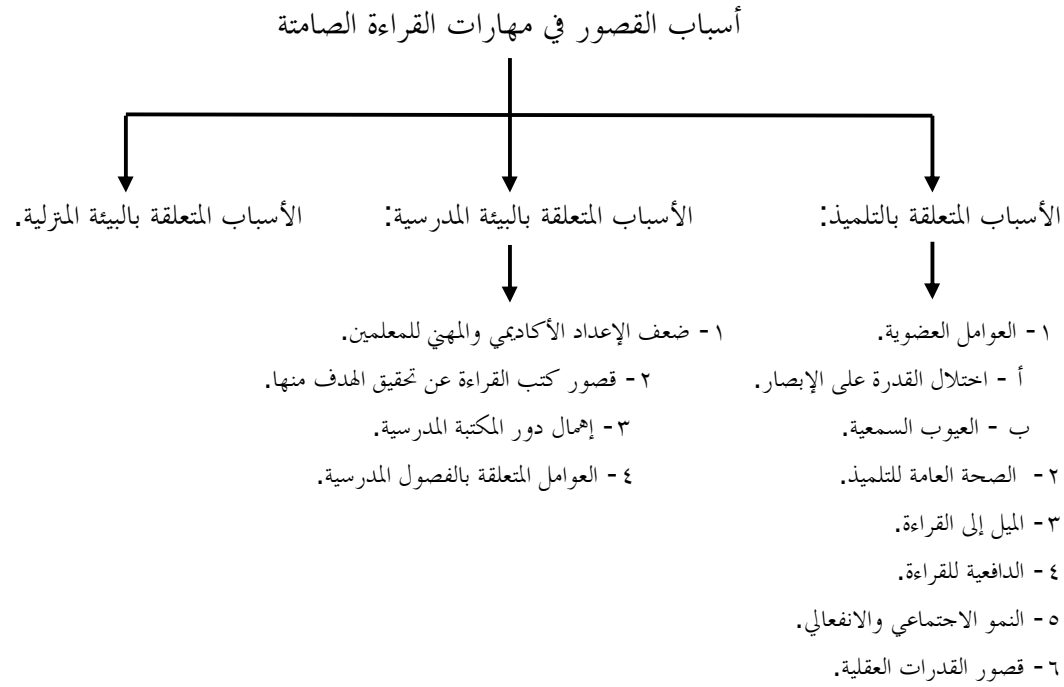
ب – **القصور في القراءة بالسرعة المناسبة:** وتبرز هذه المشكلة من خلال مجموعة من المؤشرات لعل من أهمها ما يلي:

- قصور القدرة على التحليل البصري للكلمات.
- التحليل الزائد للكلمة، وذلك بقراءتها حرفاً حرفاً.
- القراءة كلمة كلمة.
- قصور القدرة على التمييز بين الكلمات المتشابهة في الشكل.
- النطق بالكلمات أثناء القراءة.
- استعمال الأصبع في الإشارة إلى الكلمات أثناء القراءة.
- تحريك الرأس أثناء القراءة.
- صعوبة الانتقال من سطر إلى أخر.
- النكوص في القراءة ، ويقصد به ارتداد العين إلى ما سبق قراءته (**Harris, 1980**).

٢ - أسباب القصور في مهارات القراءة الصامتة:

تتعدد أسباب القصور في مهارات القراءة الصامتة وتتنوع، فالقصور في مهارات القراءة الصامتة لا يمكن حصره في عامل واحد، بل هو نتيجة عدة عوامل متشابكة ومتداخلة، ويمكن تصنيف هذه الأسباب في ثلاث محاور رئيسية وذلك كما هو موضح في الشكل التوضيحي رقم (١):

الشكل التوضيحي رقم (١)



وفيما يلي يتسنى للباحث تناول هذه الأسباب بشيء من التفصيل:

المحور الأول- الأسباب المتعلقة بالتلميذ، ومنها:

١ - العوامل العضوية:

أ – اختلال القدرة على الإبصار : إن قيام الجهاز البصري بدوره يعتبر من المتطلبات الأساسية للقراءة، وغالباً ما يؤدي القصور في الجوانب البصرية إلى قصور في القدرة على القراءة (بوند، ١٩٨٤، ١٢٥).

وهناك مجموعة من الأعراض السلوكية التي يمكن للمعلم أن يلاحظها لدى التلاميذ الذين يعانون من العيوب البصرية تتمثل في عدم القدرة على التمييز بين الكلمات التي تبدو متشابهة، أو الميل إلى مسح العينين باستمرار، أو احمرار جفون العين، أو انسياب الدمع المتواصل من العين، أو الحساسية الشديدة تجاه الضوء، أوتقطيب الوجه وتقلص عضلاته أثناء القراءة، أو إمالة الرأس للأمام أو الخلف، أو إمساك الكتاب قريباً من الوجه، أو الشعور بالصداع أو الدوار (**Carrillo, 1976, 81-82**).

ب – العيوب السمعية: إن ضعف حاسة السمع يُعدُ سبباً رئيسياً من أسباب القصور في القدرة على القراءة، خاصةً إذا كان هذا الضعف حاداً، فالمراحل الأولى من تعلم القراءة مبنية بشكل أساسي على اللغة التي تُسمع، وهناك مجموعة من الأعراض السلوكية التي يمكن للمعلم أن يلاحظها لدى التلاميذ الذين يعانون من العيوب السمعية، تتمثل في عدم الانتباه أثناء الأنشطة التي تتطلب الاستماع، أو إساءة التعليمات الشفهية الصادرة له، أو توجيه إحدى الأذنين أو إمالة الرأس إلى الأمام نحو المتحدث، أو تركيز النظر في وجه المتحدث، أو الالتزام بنبرة واحدة عند التحدث، أو الحرص الاقتراب من مصادر الصوت. كما تظهر عليه أعراض البرد المتكرر وإفرازات الأذن أو صعوبة التنفس (بوند، ١٩٨٤، ١٣٦).

٢ - **الصحة العامة للتلميذ:** إن تعلم القراءة عملية شاقة بالنسبة للتلميذ، ويحتاج تعلم القراءة إلى أن يكون التلميذ يقظاً ومنتبهاً ونشطاً أثناء عملية التعلم، وأي عرض جسماني أو عضوي من شأنه الإقلال من نشاط وحيوية التلميذ، وهذا بالتالي سيحول بينه وبين التركيز أثناء عملية التعلم (أحمد ومحمد، ١٩٩٤، ١٠٢).

ولعل من أهم عوامل الضعف الجسمي التي تعوق تعلم القراءة عند التلاميذ هي الربو، وسوء التغذية، واضطرابات الغدد، وهناك مجموعة من الأعراض السلوكية التي يمكن للمعلم أن يلاحظها لدى التلاميذ الذين يعانون من ضعف الصحة العامة، تتمثل في الغياب الممتد والمتكرر من المدرسة، والتعب السريع، والكسل والخمول، وعدم التركيز، والاصابة بالدوار المتكرر (**Carrillo, 1976, 84-85**).

٣- الميل إلى القراءة: يعرف الميل للقراءة بأنه: عبارة عن تنظيم وجداني ثابت نسبياً يجعل الفرد يعطي انتباهاً واهتماماً لموضوع معين، ويشترك في أنشطة إدراكية أو عملية ترتبط به، ويشعر بقدر من الارتياح في ممارسته لهذه الأنشطة. ويفرق ديشان وسميث بين مفهوم الميل للقراءة وبين الميول القرائية، ويقصد بمفهوم الميل إلى للقراءة بأن يتوافر لدى الفرد اهتمام ورغبة في ممارسة القراءة كنشاط عام، بصرف النظر عن محتوى هذه القراءة، بينما يقصد بالميول القرائية ميول الفرد للقراءة في مجالات معينة كالموضوعات الدينية أو الأدبية أو التاريخية أو السياسية أو الاقتصادية أو العلمية أو رياضية وغير ذلك من المجالات (عبده وعثمان،٥٠،١٩٩٥-٥١).

وتختلف الميول باختلاف الأفراد وتتأثر بالبيئة الطبيعية التي يعيش فيها الفرد ويتعامل معها، كما تتأثر بالدين والعادات والتقاليد، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي وبما يشعر به الفرد من نقص أو حرمان في ناحية من النواحي، وأيضاً بالظروف الحضارية والثقافية المختلفة التي يتفاعل معها الفرد (السيد،٢٨٢،١٩٧٤).
وتقوم المدرسة بدور كبير في تنمية ميول القراءة لدى التلاميذ بما تقدمه من مناهج وأساليب تدريس وتوفير مواد متنوعة ومشوقة للقراءة؛ لذا لابد من توفر الكتب والقصص والمجلات التي تثير انتباه التلاميذ وتدفعهم للقراءة.

٤- الدافعية للقراءة: توجد علاقة إيجابية بين الدافعية في تطور القراءة والتحصيل الدراسي بوجه عام، حيث أن الدافع يساعد على تعلم القراءة، فالتلاميذ الذين لا يمتلكون ذلك الدافع غالباً ما يظهرون قصوراً في قدرتهم على القراءة. ويرى فيرنون أن التلميذ يجب أن يوجه إلى تعلم القراءة ولا يجب أن يجبر على التعلم القرائي، لذا ينبغي للمعلمين استخدام أساليب التعزيز المناسبة التي تساعد التلاميذ على إنجاز المهام القرائية، فتشجيع المعلمين لتلاميذهم يساعد على تفوق هؤلاء التلاميذ في القراءة (عبده وعثمان،١٤٨،١٩٩٥-١٤٩).

٥- النمو الاجتماعي والانفعالي: إن الانفعالات والعواطف تعد جانباً مهماً من جوانب النمو الإنساني، وبدون تلك الانفعالات في السلوك الإنساني تصبح الحياة جافة قاحلة، ويصبح الأفراد مسطحين لا أعماق لهم وغير شغوفين بأي شئ في

الحياة، وانفعالات الأفراد تصاب بالخلل مثلما يصاب نموهم العقلي أو ذكاؤهم، وثمة تأثير للنمو الاجتماعي والانفعالات في تعلم القراءة، كما أن القصور في القدرة على القراءة يؤثر بدوره في النمو الاجتماعي والانفعالي (عصر، ١٩٩٢، ٣٥-٣٦).

وتشير عدة دراسات قام بها كلٌ من روبنسون، وجيتس، وبيرد، ومارتن، إلى ارتفاع نسبة ظاهرة المشكلات الانفعالية بين التلاميذ الذين يعانون من القصور في القدرة القرائية. كما يعرض هاريس وسيباى أنماطاً مختلفة من المشكلات الانفعالية التي تسهم في القصور في القدرة على القراءة الصامتة، مثل: الرفض الصريح لتعلم القراءة، والعدوانية، وعدم الاستعداد للقراءة، والتعلق بالآخرين والاعتماد عليهم، والإحساس السريع باليأس، والتشتت الزائد للانتباه وعدم القدرة على التركيز، والقلق المفرط، والاستغراق في أحلام اليقظة (بوند، ١٩٨٤، ١٦٢-١٦٣).

٦ - قصور القدرات العقلية :

يختلف التلاميذ في استعداداتهم العقلية، فقد تزيد أو تنقص وفقاً للنمو العام الذي يسير عليه نموهم العقلي ، ويتفق معظم الباحثين على وجود علاقة إيجابية بين درجات التلاميذ في اختبار الذكاء، ودرجاتهم في اختبار القراءة، ولكنهم يختلفون في مدى هذه العلاقة، كما يتفقون على أن العمر الذي يزيد عن ست سنوات يتحقق معه تعلم القراءة بنجاح (لطفي، ١٩٥٧، ٣١-٣٢).

وبالرغم من ذلك فالقصور في القراءة لا يعتبر سمة من سمات التأخر العقلي، فالقصور في القراءة موجود في كل مستويات الذكاء، كما أنه لا يمكن الاعتماد على درجة النمو العقلي وحدها في تحديد مدى إتقان التلميذ لمهارة القراءة، كذلك فإنه ليس من السهل تقدير مهارة القراءة أو معدل الذكاء، لأن كلاً منهما يتأثر بعوامل أخرى كثيرة تجعل من عمليات قياسهما بدقة أمراً بالغ الصعوبة. وتحذر نتائج بعض الدراسات من محاولة الحد من مدى ما يستطيع الطفل أن يتعلمه على أساس العلاقة بين الذكاء ومهارة القراءة، وذلك لأن هذه العلاقة تظهر فائدتها في التعرف على التلميذ الذي لا يستطيع التقدم في القراءة بما يتناسب ومستوى قدرته (أحمد ومحمد، ١٩٩٤، ١٠٤).

المحور الثاني - الأسباب المتعلقة بالبيئة المدرسية:

للمدرسة دور مهم في تنشئة الطالب وتزويده بالمهارات المختلفة التي تعينه في مستقبل أيامه، ومن ضمنها مهارات القراءة الصامتة، وذلك بتضافر البنى الأساسية للعملية التعليمية، من إدارة تربوية، وكفاءات تدريسية، ومناهج عصرية، وأساليب علمية، وأي خلل في أي عنصر من هذه العناصر يؤدي إلى صعوبة في التعلم لدى التلميذ ووقوعه في الأخطاء المختلفة (الرمضاني، ٣٠،١٩٩٥-٣١).

ومن أسباب الضعف في القراءة المتعلقة بالبيئة المدرسية ما يلي:

١ - ضعف الإعداد الأكاديمي والمهني للمعلمين:

يعتبر ضعف الإعداد الأكاديمي والمهني للمعلمين وبخاصة معلمي اللغة العربية من أهم الأسباب المؤدية إلى قصور التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة، ولا شك أن مدرس القراءة أو غيره من المدرسين الذين يتعثرون في فهم ما يقرءون أو لا يحسنون النطق بالكلمات أو الاستماع إلى قارئ أو متحدث أو بعامة لا يجيدون القراءة؛ فإنهم لا يستطيعون إطلاقاً أن يجعلوا من تلاميذهم قراء يحسنون القراءة. ولقد بينت البحوث التربوية أن هناك علاقة وثيقة بين المدرس القارئ وإقبال طلبته على القراءة، مما يؤكد على دور الإعداد الأكاديمي للمعلم ، كما أن ضعف الإعداد المهني لمعلم اللغة العربية يؤثر سلباً في طريقة تدريسه، وبالتالي يصبح عاجزاً عن تشخيص جوانب القصور في مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ، ومن ثم لا يعرف كيف يكون العلاج.وفق ذلك تراه لا يعنى بتهيئة الجو الملائم لاكتساب الخبرة لأنه لا يدرك أهميته ولا يهتم بتحقيق التناسب والوئام بين المادة القرائية التي يكلف تلاميذه قراءتها وبين استعداداتهم وقدراتهم وميولهم لأنه لا يعرف الطريق إلى ذلك (قورة،١٤٦،١٩٨١).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن المعلم هو المؤثر الرئيسي في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ، كما أن التحليل الذي قام به عدد من الباحثين لنتائج ٢٧ دراسة علمية في أجزاء مختلفة من الولايات المتحدة الأمريكية، توصل إلى أن تأثير المعلم كان عظيماً أكثر من تأثير طرق التدريس (المطاوعة، ١٩٨٧، ١٦٠).

٢ - قصور كتب القراءة عن تحقيق الهدف منها:

من المعروف أن الاهتمام بكتاب القراءة المدرسي له أهمية كبيرة في تحسين مستوى التلاميذ، سواءً من حيث ملاءمة المادة القرائية لمستوى التلاميذ، أو من حيث الإخراج والمتمثلة في نوعية الحروف وحجمها، ولون الطباعة، ولون الورق ونوعيته، وترتيب الموضوعات، وإبراز العناوين، ووضوح الأفكار وتسلسلها، كما أن من المعروف تربوياً أن الكلمات الجديدة لها حدود معينة، وينبغي تكرارها في ثنايا كتاب القراءة؛ لتثبيت معناها وتقوية القدرة على استخدامها في المواقف الجديدة خصوصاً في المرحلة الابتدائية (قورة،١٤٧،١٩٨١-١٤٨).

٣- إهمال دور المكتبة المدرسية:

تقوم المكتبة المدرسية بدور هام في البرامج القرائية. فإذا كان المعلم ينمي مهارات التلميذ في القراءة عن طريق البرنامج المقرر ومن خلال التدريس الصفي، فإن المكتبة المدرسية تعمل على توسيع دائرة اهتمامات التلميذ في مجال القراءة، كما أن للمكتبة المدرسية دوراً هاماً في تمكين التلميذ في المرحلة التعليمية المبكرة من تعلم القراءة. فمن خلال دراسة قام بها " جيفر " لتقييم كم ونوع الخدمات القرائية التي تتيحها المكتبات المدرسية لتلاميذها وجدت أن إقبال التلاميذ على ارتياد المكتبات يزداد للإفادة من خدماتها إذا ما توفرت مثل هذه الخدمات بشكل جيد (أحمد ومحمد،٩٧،١٩٩٤).

واستشعاراً لأهمية المكتبات التربوية أصبح من الضروري أن تكون مكتبة المدرسة متنوعة الكتب والأدوات التعليمية، مزودةً بأماكن الإطلاع المريحة وبالخبرات البشرية المتخصصة في فن المكتبات تيسيراً على التلاميذ في الانتفاع بما تحويه من كتب، وقصص، ومجلات، ووسائل معينة وغير ذلك مما يحتاج إليه البحث والنمو الفكري والثقافي.

٤ - العوامل المتعلقة بالفصول المدرسية:

تعتبر بيئة الفصل من أهم العوامل المساهمة في التأخر القرائي متى ما افتقرت إلى الظروف الملائمة من حيث حجم الفصل وعدد التلاميذ، فقد أشارت الدراسات التي قام بها فونس عام ١٩٧١، وهاوكينس ١٩٦١، ومارتين ١٩٦٠، وفورنو ١٩٦٧

إلى أن التلاميذ في الفصول الصغيرة (٢٥ فأقل) أبدت تطوراً أفضل في القراءة من التلاميذ في الفصول الكبيرة المكتظة بالتلاميذ (عبده وعثمان،١٥٢،١٩٩٥).

كما أن الفصول التي ينقصها كل لوازم القراءة وأدواتها ، يمكن أن توقف النمو القرائي للتلاميذ الذين يمكن أن تزدهر مهاراتهم في بيئة أكثر إثارة،ومن ثم فلا بد من أن تكون الفصول الدراسية ملائمة من حيث الحجم ، وأن تكون مجهزة بجميع الوسائل التي تعين التلاميذ على تعلم واكتساب مهارات القراءة (الملا،١٦٠،١٩٨٧-١٦١).

المحور الثالث - الأسباب المتعلقة بالبيئة المنزلية:

للبيئة التي يعيش فيها الطفل، والظروف التي تحيط به أثرهما الفعال في قدرته اللغوية وفي استعداده، فللأسرة دور هام في تهيئة الطفل للبدء في تعلم القراءة بنجاح، باعتبارها تؤثر في مدى اكتساب الطفل للغة وزيادة حصيلته اللغوية، وتزوده بالخبرات والمعلومات، فتقدم الطفل اللغوي يعتمد على نوع الحياة الثقافية التي تحيط به: أي على البيئة التي حوله (يونس والناقة، ١٩٧٧، ٨٠-٨١).

ويشير " استلكن Stulken " إلى أن بعض جوانب القصور تنشأ من عوامل بيئية كاللغة التي تتحدث بها الأسرة، أو كثرة تنقل الطفل من مدرسة إلى أخرى، أو سوء الحالة الاقتصادية للأسرة، كما أن أمية الوالدين وضعف ثقافتهما تعد من أسباب القصور القرائي لدى الأطفال (لطفي، ١٩٥٧، ٣٧).

فالوالدان لهما دور فعال في تكوين الميل القرائي وتنميته بطرق واعية، وهناك أساليب عديدة تحفز الأطفال على تنمية مفرداتهم واستعدادهم للقراءة: كالتشجيع على الأحاديث الأسرية، والقراءة للأطفال، والسماح بمشاهدة التلفزيون، وتوفير اللعب والترهات، والإجابة عن تساؤلات الأطفال، وتوفير الكتب وقراءة القصص أو روايتها، وتخصيص رف خاص لكتبهم (هرمز، ١٩٨٧، ٦١).

ولا يستوي الطفل الذي يعيش في وسط يزخر بالكتب والمطبوعات مع طفل آخر لا يرى في مترله أثراً لما هو مخطوط أو مطبوع، ومما يدفع إلى تعلم القراءة حرص الوالدين على تشجيع أطفالهم على القراءة بأسلوب إنساني دافئ وجوٍّ مشبع بالتفاهم (كمال، ١٩٩٧).

كما أن تحصيل التلميذ في القراءة يتوقف على ما يشعر به من مناخ صحي في البيئة التي يعيش فيها، فالتلاميذ الذين ينتمون إلى أسر يسود فيها التوتر والخلافات المستمرة لا شك أنهم يبدأون تعلمهم للقراءة في قلق وعدم استقرار ذهني، أما التلاميذ الذين يعيشون في بيئة صحية وجو دافئ يشيع فيه الحب والتفاهم، فهؤلاء تتاح لهم فرص التحصيل القرائي الجيد، كما أن أسلوب المعاملة الوالدية تؤثر على التحصيل القرائي للتلاميذ، فإهمال الأطفال، وتجاهل فرديتهم، أو السيطرة عليهم بشكل خاطئ وغير تربوي؛ كلها عوامل تؤدي إلى التوتر العصبي والإحساس بعدم الأمان (أحمد ومحمد، ١٩٩٤، ٩٢).

٣ - وسائل قياس مهارات القراءة الصامتة:

يعتمد التشخيص في القراءة الصامتة على عدة وسائل، لعل من أبرزها ما يلي:

أ - **الملاحظة:** تعتبر الملاحظة من أهم الوسائل التي تعين الباحثين في التعرف على مهارات التلميذ في القراءة الصامتة، إذ يمكن للمدرس ملاحظة الطفل أثناء القراءة داخل حجرة الفصل أو المكتبة المدرسية، ومعرفة سلوكه القرائي، من حيث استمتاعه بالقراءة، وجلسته وحركاته الجسمية، وحركات عينيه أثناء القراءة، وما إذا كان يستخدم أصبعه في تتبع الكلمات والحروف أو ما إذا كان منطلقاً في القراءة (عبدالله،٨٨،١٩٧٥).

ب - **المناقشة الشفهية:** تعد المناقشة الشفهية الأداة الثانية من أدوات قياس مهارات القراءة الصامتة، وتستخدم في تقدير مستوى التلميذ والبحث عن أوجه القصور لديه بشكل تقريبي، ويتم ذلك بمناقشة التلميذ فيما قرأ، من حيث معاني المفردات والجمل والأفكار العامة والتفصيلية، واستنتاج الأفكار وبناء التعميمات، ووضع تلخيصات شفهية موجزة مما يوضح مهارات التلميذ الأساسي، ولكن مما يؤخذ على هذا الأسلوب أنه يتأثر بمستوى قدرة الطفل على التعبير عن نفسه، كما يتأثر كذلك بذاتية الفاحص (يونس وآخرون،٢٠٧،١٩٨١).

جـ - **دراسة الحالة:** تعتبر دراسة الحالة من أدق الطرق وأشملها لفحص كل تلميذ على حدة، حيث تجمع بين الوسائل السابقة بالإضافة إلى الفحص الطبي والنفسي

والاجتماعي، مما يساعد على تحديد الأسباب المحتملة لهذه المشكلة، وبالتالي تلافيها وإيجاد العلاج المناسب لها، وبالرغم من تميز هذه الطريقة على غيرها من طرق البحث عن جوانب القصور في مهارات القراءة الصامتة، إلا أنها أقل استخداماً لما تتطلبه من وقت وجهد وتكاليف (عبدالله،٩٠،١٩٧٥).

د - الاختبارات المقننة للقراءة الصامتة: تعتبر الاختبارات المقننة من أهم أساليب القياس الموضوعي للقراءة الصامتة،فمن خلالها يتمكن المدرس من مقارنة تلاميذه من حيث قدرتهم على القراءة ومعرفة ما إذا كان تلاميذه أعلى أو أقل من مستوى التلميذ المتوسط في كل صف.ومن مزايا الاختبارات الموضوعية أنها سهلة التصحيح، إذ يمكن للمدرس أن يصحح عدداً كبيراً منها في وقت قصير، كما أن من مزايا هذه الاختبارات أنها تبين لنا بوضوح قدرات التلميذ المختلفة في القراءة الصامتة، فهي تبين ما إذا كانت قدرته على الفهم مرتفعة أو منخفضة، وما إذا كان سريعاً في القراءة أم بطيئاً، ومدى دقته فيها، كما تبين مقدار المحصول اللغوي الذي يتمتع به التلميذ (أبو العزايم،٢٤،١٩٨٣-٢٥).

ويرى " ديشانت Dechant " أن العرف التربوي جرى على تقسيم اختبارات القراءة إلى أقسام ثلاثة على النحو التالي:

١- اختبارات المسح القرائي.
٢- اختبارات التشخيص.
٣- اختبارات مهارات محددة.

وعادة ما تعنى اختبارات المسح بقياس الثروة اللغوية، وفهم الجمل والفقرات. وقد تتطرق إلى قياس معدل الفهم، وتنتهي إلى تكوين مخطط عام لأوجه القوة والقصور في تلك الجوانب لدى التلميذ، وربما تبين المستوى الصفي الذي يقرأ فيه التلميذ وهذا من شأنه الكشف عن مستوى الصعوبة في مواد القراءة التي يتداولها التلميذ نفسه.وأما اختبارات التشخيص فتعنى بتحديد أصناف معينة من أوجه القوة والقصور، وعادة ما تقدم عدة مستويات لدرجات المتعلم عليها، وكلها مفيدة في التعرف على بعض الحاجات الخاصة (عصر،١٤٣،١٩٩٢-١٤٤).

وهناك عدد كبير من اختبارات القراءة المقننة لقياس مختلف أوجه القراءة كالقدرة على الفهم والسرعة والدقة في الفهم والمحصول اللغوي، ولعل من أشهرها ما يلي:

١ - اختبارات « أيوا » للقراءة الصامتة: Iowa silent reading tests

أعد هذه الاختبارات جرين وكيلي. وقد نشر هذا الاختبار لأول مرة عام ١٩٢٩، ومن أهم وظائفها أنها تزود المدرس بمعرفة موضوعية لمستوى نمو التلميذ في عدد من أهم الجوانب في قدرات القراءة الصامتة ومهاراتها. كما تبين له نواحي القوة والضعف. ويمكن أيضاً أن تستخدم هذه الاختبارات في تصنيف التلاميذ وتوزيعهم إلى مجموعات لأغراض تعليمية. وهذه الاختبارات تتميز بأنها تقيس مدى واسعاً من القدرات في مجال أكثر تعقيداً – ومن الطبيعي أن ترتبط ارتباطاً دالاً مع مقاييس أخرى تقيس القدرات العقلية العامة « لبيتر » واختبار « ترمان » للقدرة العقلية ومقياس أوتيس واختبارات القدرة العقلية لاندرسون وكولمان. واختبارات « أيوا » للقراءة الصامتة تقوم على أساس أنها تغطي مدى واسعاً من المهارات المعروفة بأنها أساسية وضرورية للقراءة وهي تقيس ثلاثة مجالات واسعة للقدرة على القراءة الصامتة هي: السرعة في القراءة، فهم الكلمات والجمل والقطع والمقالات الطويلة، القدرة على استخدام المهارات الإرتكازية للقراءة التي يتطلبها الحصول على المعرفة كاستخدام المعاجم مثلاً (مرسي،١٩٨٨).

٢ - اختبارات جيتس الأولية للقراءة الصامتة The Geets Primary Reading Tests :

قام «جيتس » عام ١٩٣٠بإعداد اختبار لقياس مهارات القراءة الصامتة، وقد قنن الاختبار بعد تطبيقه ميدانياً على عينة عشوائية، وقد تكون الأساس النظري للاختبار من ثلاثة أقسام يقيس كل منها مجموعة من المهارات وهي:

أ - تعرف الكلمة وفهمها كما تعبر عنها الصورة.

ب - تعرف الجملة وفهمها.

ج - فهم الفقرة.

وقد خصص لكل مهارة قسم من الاختبار لقياسها، فمثلاً يحتوي اختبار التعرف على الكلمات على تعليمات تتطلب من التلميذ أن يضع علامة على كل

كلمة من بين أربع كلمات وهي التي تصف الصورة المصاحبة، أما اختبارات تعرف الجملة فيحتوي كل منها على ست صور وثلاث عبارات منها العبارة التي تعتبر الصورة ممثلة لها وعلى التلميذ اختيار الصورة المناسبة في حين تتطلب اختبارات قراءة الفقرة من التلميذ اتباع تعليمات معينة، أي أن قياس فهم معنى الفقرة يقاس بقدرة التلميذ على فهم مجموعة من التعليمات المصاحبة (مجاور وآخرون،١٩٦٦،٢٣١).

٣- اختبار تراكسلر للقراءة الصامتة:

قام " تراكسلر " عام ١٩٣٧بتصميم هذا الاختبار وكان الهدف منه:

أ - قياس القدرة على القراءة الصامتة.

ب - التعرف إلى التلاميذ الذين هم في حاجة إلى رعاية خاصة.

والاختبار يقيس أربعة جوانب هي: فهم الكلمة، وفهم القصة، قوة الفهم، السرعة في القراءة. أما زمن الاختبار فهو من ٤٦ إلى ٥٣ دقيقة. وقد طبق الاختبار على الطلبة بدءاً من الصف الأول الإعدادي وحتى الصف الأول الثانوي في أنحاء ولاية ميتشغان في الولايات المتحدة الامريكية في عامي (١٩٣٧ و ١٩٣٨)، وقد استنبط " تراكسلر " معايير اختباره من (٢٥٠٠٠) خمسة وعشرين ألف طالب. وقد بين " تراكسلر " أن معامل ثبات الاختبار كان مرتفعاً إذ بلغ (٨٢%)، وأن معامل الصدق للدرجة الكلية للاختبار فكان على درجة عالية أيضاً. ومما يلاحظ على اختبار " تراكسلر " أنه أهتم كثيراً بعنصر السرعة حيث أعطى هذا العنصر ما يعادل (٤٩%) من مجموع الدرجات.

والاختبار يجيب عن أربعة أسئلة هي:

س: إلى أي حد يمكن أن يسرع الطالب في القراءة ؟

س: إلى أي حد يفهم التلاميذ المفردات ؟

س: إلى أي حد يفهم التلاميذ الأفكار الهامة في بعض المواد ؟

س: إلى أي حد يستطيع الطلاب فهم مواد القراءة التي تزداد صعوبتها بانتظام ؟

كما لجأ " تراكسلر " إلى قياس معدل سرعة القراءة عند الطالب، بأن يقرأ الطالب قطعة عبارة عن قصة معينة مثلاً بسرعة تمكنه من الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالقصة

فيما بعد، ويطلب إلى الطالب أن يبين المكان الذي وصل إليه في النص مـــرتين، في البداية وعند نهاية مائتي ثانية، كما أنه استخدم أرقاماً على الهامش الأيمن المقابل لكل سطر من القصة، وتستخدم الأرقام لترجمة الكمية المقروءة إلى معـــدل الـــسرعة في القراءة. ما قيـــاس فهم المفردات وهو الجزء الثاني من الاختبـــار، فقـــد وضـــع " تراكسلر " الكلمة في جملة قـــصيرة وأتبعها بخمس كلمات وعلى الطالب أن يختـــار الكلمة أو العبارة التي يكون معنـــاها أقرب ما يكون إلى معنى الكلمة الـــتي وضـــع تحتـــها خط، أما فهم الفقرة فالاختبار مصمم لقياس القدرة على قراءة مادة ما ذات مستويات مختلفة الصعوبة.ويتكون الاختبـــار من ست فقرات وعشرين سؤالاً، وهو متعدد الاختيـــارات، وعلى الطالب أن يـــقرأ كل فـــقرة ويبين رأيه باختيار ما يراه صحيحاً (تميم،٧٦،١٩٨٨-٧٧).

٤- الاختبار التشخيصي لقدرات القراءة الصامتة:

قام بإعداد هذا الاختبار كل من فان واجنين وأوجست دوفـــوراك، وهـــو اختبـــار للصفوف من الصف الرابع الابتدائي إلى الصف السادس الابتدائي، ومـــن الـــصف الأول المتوسط إلى الصف الثالث المتوسط، ومن الصف الأول الثـــانوي إلى الـــصف الثاني الثانوي، وهو واحد من الاختبارات القليلة التي تستخدم للتشخيص، وأيـــضاً يمكن أن يستخدم في أغراض المسح العامة في مجال القراءة. وهذا الاختبار يطبق على عشر قدرات للقراءة الصامتة، وهو عدد كبير لا يمثلها غير هذا الاختبار، وكل قسم من أقسام هذا الاختبار يتكون من ثلاثة أجزاء. الأول اختبارات السرعة في الفهـــم، والثاني المفردات وهي على نوعين: علاقة الكلمة، والمعرفة العامة. أما الجزء الثالـــث من هذا الاختبار فهو لتشخيص القدرة على فهم الفكرة الرئيسية للفقرة، والقـــدرة على ملاحظة التفاصيل، والقدرة على تفسير محتوى الفقرة، والقدرة على فهم فكرة تتكون من عدة جمل، والقدرة على استخراج الاستنتاجات من أفكار فقـــرة مـــا. ويمكن القول، أن الجزء الثالث من هذا الاختبار يشبه في النواحي الـــتي يشخـــصها اختبار جيتس وكلاهما يرمي إلى قياس:

أ - القدرة على إدراك المعنى العام.

ب - القدرة على إدراك التفاصيل الجزئية للنص المقروء.

ج - القدرة على الاستنتاج (الزهراني، ١٤١٥، ٤٣).

٥- اختبار احمد حسن عبيد (١٩٥٥):

قام أحمد عبيد (عبيد، ١٩٥٥) بوضع اختبار لقياس القدرة على القراءة الصامتة في المرحلة الابتدائية،وذلك بهدف الكشف عن جوانب الضعف الشائعة لدى التلاميذ، وقد تكونت عينة الدراسة من ١١٩٤ تلميذاً من تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى ، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وقد تكون الاختبار من قسمين:

القسم الأول: خصص لتلاميذ الصفين الأول و الثاني ، واشتمل هذا القسم على أربعة أجزاء خصص الجزء الأول منها لاختبار القدرة على تعرف الكلمات ، وذلك عن طريق عرض ثلاث صور فوقها كلمة يطلب من التلاميذ المزاوجة بين الصورة والكلمة التي تمثلها . وفي الجزء الثاني تعرض صورة واحدة تحتها ثلاث كلمات ويقوم التلميذ باختيار الكلمة التي تنطبق عليها من بين هذه الكلمات الثلاث . وفي الجزء الثالث تقدم جملة للتلميذ من قبل الباحث يقوم التلميذ بقراءتها ثم يختار الصورة التي تنطبق عليها من بين الصور التي المرسومة فوقها . أما الجزء الرابع فيحتوي على جملاً حذف جزء منها، ويطلب من التلميذ إكمال الجملة باختيار كلمة من بين ثلاث كلمات حسب فهمه للمعنى و استخدامه للسياق .

أما القسم الثاني: فقد خصص لتلاميذ الصفين الثالث و الرابع ، وقد تكون هذا الجزء من مجموعة من القطع المتدرجة في صعوبتها ، يلي كل منها جملة أو جملتان حذف جزء منها وعلى التلميذ أن يختار الإجابة المناسبة لإكمال الجملة من بين الإجابات الأربع التي تحت الفقرة. وقد راعى الباحث مدى مناسبة هذه القطع لهؤلاء التلاميذ وأن تكون جديدة عليهم و متصلة بخبراتهم .كما قام الباحث باستخراج معامل صدق الاختبار معتمداً في ذلك على أحكام المدرسين ، كما قام بحساب ثبات الاختبار عن طريق المقارنة بين نتائج الأسئلة الفردية و الزوجية .

٦- اختبار كاليفورنيا لمستوى القراءة:

ظهر هذا الاختبار عام ١٩٥٧، وقد وضعه كل من ارنست دبليو وتيجس و ويلز دبليو وكلارك، ويحتاج تطبيقه إلى خمسين دقيقة. وقد قام « جون فسما » بمراجعته وتدقيقه عام ١٩٧٠. ويتألف هذا الاختبار من خمسة مستويات، المستوى الرابع

مصمم للصفوف من السادس وحتى الثالث المتوسط، والمستوى الخامس للصفوف من الثالث المتوسط وحتى الثالث الثانوي. والاختبار للمستويين الرابع والخامس مكوَّن من قسمين الأول للمفردات، وهو عبارة عن أربعين بنداً ومدة هذا القسم من الاختبار عشر دقائق.أما القسم الثاني فيقيس مدى الفهم، ويتكون من خمس وأربعين فقرة ومدته أربعون دقيقة، ومعايير هذا الاختبار أُخذت من خلال تطبيقه على عينة من مختلف أنحاء البلاد، وتقدر بحوالي (٢٠٠،٠٠٠) طالب يمثلون المدارس العامة والخاصة وقد تضمنت العينة ٣٩٧ مدرسة (تميم،١٩٨٨،٧٩-٨٠).

٧- إختبار سرس الليان للقراءة الصامتة لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

قام محمود رشدي خاطر (خاطر، ١٩٥٨) بوضع اختبار سرس الليان (مدينة بإحدى محافظات جمهورية مصر العربية) للقراءة الصامتة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية، وقد قنن الاختبار على عينة مكونة من مجموعة من تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وينقسم الاختبار إلى قسمين :

القسم الأول :ويتكون من ثلاث اختبارات :

أ - اختبار القدرة على تعرف الكلمات .

ب - اختبار القدرة على تعرف الجمل .

ج - اختبار القدرة علىفهم الجمل .

أما القسم الثاني : فيشتمل على اختبار القدرة على فهم معنى الفقرة .

ويحتوي الاختباران الأولان على أسئلة مصورة تبدأ بمواد سهلة ، حيث يسهل على تلاميذ الصف الأول تمييزها ، وتنتهي بمواد تتطلب درجة كبيرة من القدرة على التمييز ، أما الاختباران الآخران فيشتملان على عدد من الجمل و الفقرات يسهل على التلميذ المتوسط في الصف الأول فهمها ، ويصعب فهمها على التلميذ الضعيف في الصف الرابع .وهذان الاختباران من اختبارات القدرة و ليست من اختبارات السرعة ، فهي تقيس ما يفعله التلميذ في كل ناحية من النواحي السابقة متى أُتيح له الوقت الكافي للقراءة . وقد تم استخراج معامل ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية ، وذلك بأن قسمت أسئلة الاختبار إلى نصفين فردي و زوجي ، أما معامل صدق الاختبار فتم حسابه على أساس الارتباط بين أحكام المدرسين وكان ٧٥% وهو معامل ارتباط عالي نسبيا .

٨- اختبار محمد منير مرسي لقياس المهارات الأساسية للقراءة الصامتة في المرحلة الإعدادية :

قام محمد منير مرسي (مرسي، ١٩٦١) بوضع اختبار لقياس المهارات الأساسية للقراءة الصامتة في المرحلة الإعدادية بجمهورية مصر العربية، وقد قنن الاختبار على عينة مكونة من (٧٢٠) طالباً يمثلون الصفوف الثلاثة بالتساوي ، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائة، وقد روعي في اختيار مادته أن تكون من ميادين الثقافة العامة وأن تتضمن خبرات جديدة غير شائعة بين الطلاب ويقيس هذا الاختبار المهارات التالية:

أ - قياس ثروة التلميذ اللغوية .

ب - فهم الفكرة العامة .

ج - فهم المعنى القريب .

د - فهم المعنى البعيد .

ه - الحكم على المقروء .

وينقسم الاختبار إلى قسمين :

القسم الأول : ويقيس ثروة التلاميذ اللغوية ، ويتكون من (١٢٨) كلمة ، وأمام كل كلمة من هذه الكلمات الأربع كلمة صحيحة هي التي تمثل المعنى الصحيح للكلمة الأولى ، ويطلب من التلميذ وضع علامة (√) أمام الكلمة المطابقة للكلمة الأولى في المعنى.

القسم الثاني : ويقيس الفكرة العامة ، و المعنى القريب ، و المعنى البعيد ، و الحكم على المقروء ، ويشتمل على موضوعات تمثل ميادين مختلفة من ميادين المعرفة ، وجديدة على التلاميذ و متدرجة في صعوبتها. وقد قام الباحث باستخراج معامل صدق الاختبار و ثباته باستخدام معادلة " كورد و ريتشاردسون "، كما استخدمت طريقة الجدول الرباعي للتكرار المزدوج والميزان لحساب صدق الاختبار كما اعتمد الباحث على تقديرات المدرسين لتلاميذهم في القراءة. أما في معايير الاختبار فقد استخدمت طريقة المعيار التساعي، وذلك بتحويل درجات الاختبار إلى مقابلاتها من الدرجات التساعية، وبذلك يمكن تحويل درجات الاختبار إلى مقياس

يحتوي على تسعة أرقام على أن يوضع أمام كل قسم تقدير وصفي يوضح مستوى الدرجة الخام التي حصل عليها التلميذ بالنسبة لمستوى أقرانه في الاختبار.

٩- اختبار القراءة الصامتة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بالجمهورية العربية الليبية:

قام (الرقيعي، ١٩٧٧) بوضع هذا الاختبار؛ بهدف قياس الفهم في القراءة الصامتة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالجماهيرية العربية الليبية، وقد قنن الاختبار بعد تطبيقه ميدانياً على عينة بلغ عدد أفرادها (٧٥٠) تلميذاً وتلميذة اختيرت عشوائياً، وروعي فيها تمثيل الجنس والريف والحضر والبدو بالتساوي، وقد رأى الباحث تقسيم الاختبار إلى صورتين متكافئتين (أ ، ب) بحيث تحوي كل صورة ست قطع يلي كل قطعة من قطع الاختبار عدد من الأسئلة وبعد كل سؤال أربع إجابات من بينها واحدة هي الصحيحة، والمطلوب من التلميذ أن يقرأ القطعة قراءة صامتة ثم يتخير الإجابة الصحيحة من بين الإجابات الأربع، وقد راعى الباحث في اختياره للقطع أن تكون متضمنة خبرات جديدة ليست شائعة بين التلاميذ بقدر الإمكان وأن تقع في دائرة قدرات التلاميذ اللغوية، وأن تكون متدرجة في صعوبتها، وقد صمم الاختبار لقياس المهارات التالية:

- فهم الفكرة الرئيسية.
- فهم الأفكار التفصيلية.
- الاستنتاج.

وقد قام الباحث باستخراج صدق مفردات الاختبار ، وقد دلت في جملتها على معاملات صدق عالية، كما قام بحساب صدق الاختبار مستخدماً في ذلك درجات المعلمين كميزان، وقد تراوح معامل الصدق بين ٠،٥٥ – ٠،٧٧ في الصفوف موضع الدراسة، كما تراوح معامل الثبات بين ٠،٧٨ – ٠،٩٠ ، وهي معدلات مرتفعة.ومما يلاحظ على هذا الاختبار أن صاحبه سار بخطوات منهجية في بنائه من ناحيتي انتقاء قطع الاختبار وتقنينه، ومن مظاهر ذلك ما يتميز به من ترابط في بنائه.

٤ - أساليب تنمية مهارات القراءة الصامتة:

أسهمت الجهود التي بذلت من قبل الكثير من الباحثين والمهتمين بمجال القراءة الصامتة في ظهور الكثير من البرامج العلاجية التي اهتمت بتنمية مهارات القراءة الصامتة، خاصة تلك الجهود التي بذلت لمعرفة طبيعة عملية القراءة وتحديد وقياس مهاراتها الأساسية والفرعية والعوامل المؤثرة فيها، وسوف يتناول الباحث في هذا الجزء الجوانب التالية:

أ - فلسفة تنمية مهارات القراءة الصامتة.

ب - أساليب التدريب المستخدمة في تنمية مهارات القراءة الصامتة.

ج - أساليب التدريب المستخدمة في البرنامج الحالي.

أ - فلسفة برامج تنمية مهارات القراءة الصامتة:

تتضمن الفلسفة العامة لتنمية مهارات القراءة الصامتة العناصر التالية:

١- مسلمات تنمية مهارات القراءة الصامتة.

٢- استراتيجيات تنمية مهارات القراءة الصامتة.

٣- أهداف تنمية مهارات القراءة الصامتة.

٤- القواعد المنظمة لجلسات البرنامج.

١- مسلمات تنمية مهارات القراءة الصامتة:

- إن تنمية مهارات القراءة الصامتة يتطلب التدريب المخطط والممارسة المنظمة عبر محتويات متنوعة من حيث طبيعتها ومستوى صعوبتها.
- أن مهارات القراءة الصامتة قابلة للتنمية.
- إن التدرب على إحدى المهارات قد يؤدي إلى تنمية مهارة أخرى لم يتم التدرب عليها؛ وذلك نتيجة لانتقال أثر التدريب.
- كلما زادت دافعية المتدرب؛ زادت فرص استفادته من البرنامج؛ وبالتالي ارتفع مستوى أدائه القرائي.
- إن تنمية مهارات القراءة الصامتة يسهم في ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ المشاركين.

٢- **استراتيجيات تنمية مهارات القراءة الصامتة:**

تشير الاستراتيجيات إلى الخطط العامة التي يتبعها الباحث لإدارة الجلسة التدريبية، وهناك عدد من الاستراتيجيات المستخدمة لزيادة القدرة القرائية وهي كما يلي:

- **عرض المهارة من قبل الباحث:** من خلال تقديم تعريف مبسط عن المهارة المراد تنميتها، وأهميتها، والطريقة التي يمكن من خلالها تنمية هذه المهارة.
- **تمثيل المهارة من قبل الباحث:** لمساعدة المتدربين على تطبيق المهارة وفق خطوات محددة، مع الإشارة إلى القواعد والأسباب وراء كل خطوة من هذه الخطوات.
- **أداء المتدربين للمهارة:** من خلال تطبيق المتدربين لمثال تدريبي للتأكد من إتقانهم للمهارة المستهدفة بالتدريب.
- **تقديم عائد تقييمي حول الأداء:** وذلك من خلال مناقشة التلاميذ حول استجاباتهم على المثال التدريبي السابق، بهدف تزويد المتدربين بالتغذية الراجعة مما يؤدي إلى تصحيح المتدرب لأخطائه وتحكمه الذاتي في سلوكه؛ وبالتالي إلى التحسين من أدائه.
- **الواجبات:** تكليف المتدربين ببعض الواجبات المترلية المشابهة للتدريبات التي تم تدريبهم عليها أثناء الجلسة، وذلك بغية الوصول إلى معرفة نجاح تدريبات البرنامج في الوصول إلى الهدف المرجو منها.

٣- **أهداف تنمية مهارات القراءة الصامتة:**

من أبرز سمات أي برنامج وضوح أهدافه، فتحديد الأهداف يعتبر خطوة أولى في بناءه، مما يعني أنها ستتمثل نسبياً في سلوك المتدرب في المواقف الأخرى المشابهة للموقف التدريبي، وتتجسد هذه الأهداف فيما يلي:

- تعريف المتدرب بمفهوم القراءة الصامتة، ومهاراتها الفرعية، وتزويده بحصيلة من الخبرات التي تساعده في المواقف المتنوعة، إضافةً إلى الفوائد التي سيجنيها من ارتفاع مستوى مهاراته القرائية في حياته العملية.
- التدريب على القراءة الصامتة يعزز من ثقة المتدرب بنفسه، وتقديره الإيجابي لذاته، ويعمل على تحرير الوجدانيات المكبوتة وإشباعها، ويدفع العقل إلى حب الاستطلاع والتأمل في التفكير، ويرفع مستوى الفهم في المسائل الاجتماعية

والتأمل في وجهات النظر المختلفة اعتراضاً وتأييداً (شحاته،١٩٩٢، ١٠٤).

- زيادة حصيلة المتدرب اللغوية: فالتدريب على القراءة الصامتة يزيد من حصيلة القارئ اللغوية والفكرية، لأن القراءة الصامتة تتيح للقارئ تأمل العبارات والتراكيب وعقد المقارنات بينها، كما أنها تيسر له الهدوء الذي يمكِّنه من التعمق في الأفكار ودراسة العلاقات بينها (مدكور، ١٩٩١، ١١٦).
- تحقيق التكيف الشخصي والاجتماعي للمتدرب: فالتدريب على القراءة الصامتة يساعد الفرد في التكيف الشخصي والاجتماعي، فمن خلال القراءة الصامتة يجد القارئ خلاصة تجارب الآخرين وكثيراً من الإرشادات التي توجهه إلى حل كل ما يقابله من مشاكل، مما يسهم في تكوين النضج الشخصي والاجتماعي لديه (أبو العزايم،١٩٨٣، ١٦).
- رفع مستوى التحصيل الدراسي للمتدرب: حيث أن التدريب على القراءة الصامتة يسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي للفرد فالقراءة الصامتة لها أهمية خاصة في الحياة المدرسية فإذا ما تدرب التلميذ تدريباً كافياً على القراءة الصامتة، وأمكنه أن يسيطر على ركنيها الأساسيين وهما السرعة والفهم، أمكنه أن يتقدم تقدماً كبيراً في سائر المواد الدراسية.

٤- القواعد المنظمة لجلسات البرنامج:

- الالتزام بالسرية.
- أن تكون الفرص متكافئة لجميع الأفراد في إبداء آرائهم .
- الابتعاد عن النقد الجارح والسخرية أثناء الجلسة.
- التركيز على التفاعل الاجتماعي والمشاركة الجماعية.
- مراعاة التنويع في أنشطة وتدريبات البرنامج.
- تقديم عائد للمتدربين حول أدائهم.
- الالتزام بالمواعيد والتعليمات (الحضور – الانصراف – عدم الغياب).
- أداء الواجبات التي يكلفهم بها الباحث.
- تنظيم وإدارة الجلسة من قبل الباحث.

ب - أساليب التدريب المستخدمة في برامج تنمية مهارات القراءة الصامتة:

هنالك عدد من الأساليب المستخدمة في برامج التدريب لعل من أهمها ما يلي:

١ - المناقشة:

تقوم المناقشة في جوهرها على الحوار، ففيها يعتمد المعلم (الباحث) على معارف التلاميذ وخبراتهم السابقة، فيوجه نشاطهم بغية فهم القضية الجديدة مستخدماً الأسئلة المتنوعة بهدف استثارة حب المعرفة لديهم، وإكسابهم الخبرة في طرق التفكير التي تهديهم إلى الكشف عن الحقائق بأنفسهم والوصول إلى المعرفة الصحيحة. وقد سمي هذا الشكل التوليدي للمناقشة بالطريقة السقراطية، وبها يطرح المعلم مشكلة محددة أمام التلاميذ، تشكل محوراً تدور حوله الأسئلة المختلفة، فتوقظ فيهم هذه الأسئلة معلومات سبق لهم أن اكتسبوها، وتثير ملاحظاتهم وخبراتهم الحيوية، فيوازي التلاميذ بين مجموعة الحقائق التي توصلوا إليها، حتى إذا أصبحت معروفة وواضحة لديهم يبدأ هؤلاء في استخراج القوانين والقواعد وتعميم النتائج، وهكذا يكتشفون أوجه الترابط وأسباب العلاقات، ويستنتجون الأجوبة للأسئلة المطروحة بطريقة الاستدلال المنطقي (خاطر وآخرون، ١٩٨٥، ٣٥).

٢ - الإلقاء:

يعتبر المعلم (الباحث) هو المحور الرئيسي في هذه الطريقة، حيث يقوم الباحث بنقل المعلومات التي قام بإعدادها وترتيبها سلفاً إلى التلاميذ، وهذا الأسلوب مفيد جداً عندما يريد الباحث التمهيد لموضوع ما من خلال بعض المعلومات أو الحقائق التي تساعد في توضيح الموضوع.

٣ - التعزيز:

ترجع الفكرة الرئيسية لمفهوم التعزيز إلى " أدوردلى ثورنديك " الذي افترض أنه في حالة الارتياح التي تعقب الاستجابة، فإن الرابطة بين المثير والاستجابة تقوى وتزيد من احتمال حدوث هذه الاستجابة في المستقبل حينما يظهر أو يقدم نفس هذا المثير. ويحدث العكس عندما يظهر عدم الارتياح عقب الاستجابة لدى الكائن الحي، حيث تضعف الرابطة بين المثير والاستجابة. وقد قام "ثورنديك " بتعديل هذا القانون

فيما بعد، حيث تبين له أن العوامل غير المريحة لا تتضمن بالضرورة المعنى العكسي لأثر العوامل المريحة. أما في الدراسات الحديثة فقد استبعد علماء النفس مصطلحات " العوامل المريحة والعوامل المضايقة أو غير المريحة " بمصطلح التعزيز الذي يعني: " تلك الحالة التي تزيد من احتمال حدوث الاستجابة التي يتم تقويتها أو تدعيمها أو تعزيزها " (الشرقاوي، ١٩٩١، ٢٩٧).

٤ - التغذية الراجعة:

ارتبطت البحوث المبكرة حول فرض معرفة النتائج بقانون الأثر عند ثورندايك، فقد توصل ثورندايك بعد إجراءه للعديد من التجارب إلى أن التدريب في حد ذاته لا يحسن الأداء إذا لم يكن مقترناً بقانون الأثر، أي أن التكرار لا يحسن الأداء ما لم يزود المتعلم بالتعزيز والتغذية الراجعة أثناء الممارسة (نشواتي، ١٩٩١، ٣٢٤).

فالتعلم يتحسن ويزداد حين يخبر المتعلم بما إذا كانت استجابته صحيحة ولماذا؟ ، وإذا لم تكن صحيحة يخبر باتجاه الخطأ. وتؤدي هذه المعلومات إلى تصحيح المتعلم وتحكمه الذاتي في سلوكه؛ وبالتالي إلى مزيد من التحسن في الأداء (صادق وأبو حطب، ١٩٨٨، ٣٩٥).

كما أن هنالك عدداً من أساليب التدريب النوعية الخاصة بتنمية كل مهارة من مهارات القراءة الصامتة وهي كما يلي:

١ - مهارة تركيز الانتباه: ويتم تنميتها من خلال الأساليب التالية:

- **تحديد الكلمة الشاذة:** ويتم ذلك من خلال تحديد الكلمة الشاذة من بين مجموعة من الكلمات (**Tiereny & Dishner,1995**).
- **تحديد الكلمات التي تنتمي إلى فئة أو صفة ما:** ويتم ذلك من خلال تحديد كلمة تنتمي إلى فئة أو صفة معينة، كأن يطلب من المتدرب تحديد حروف الجر، أو أسماء الإشارة أو أسماء النكرة التي وردت في النص (**Weaver, 1994**).
- **البحث عن الأرقام أو الحروف:** حيث يطلب من المتدرب البحث عن أحرف أو أرقام موجودة في النص ومن ثم وضع خط أسفل الحرف أو الرقم المطلوب، على أن يبدأ بقراءتها من الجهة اليمنى (**Duffy & Roehler, 1987**).

- **تعقب الجملة:** حيث يقوم المتدرب بالبحث عن الكلمات التي تكون جملة عرضت عليه سلفاً من بين عدة كلمات (**Crawley & Merritt, 2000, 79**).

٢ - **مهارة التعرف على الكلمة:** ويتم تنميتها من خلال الأساليب التالية:

- **التعرف السريع للكلمة:** ويتم ذلك من خلال تحديد الكلمة المتطابقة مع كلمة أخرى من بين عدد من الكلمات المشابهة لها في الشكل (**Milier, 1980, 29**).
- **إكمال الجملة الناقصة:** ويتم ذلك من خلال اختيار الكلمة المناسبة لإكمال جملة ناقصة من بين عدد من الكلمات، على أن يتم ذلك بأقصى سرعة ممكنة مع عدم التوقف أو العودة لقراءة السطر من أوله (**Crawley & Merritt, 2000, 77**).

٣ - **مهارة زيادة المدى القرائي للعين:** ويتم تنميتها من خلال الأساليب التالية:

- **بطاقة مدى الرؤية:** وفي هذه الطريقة يقوم المتدرب بالقراءة باستعمال بطاقة يطلق عليها بطاقة مدى الرؤية، وهي عبارة عن بطاقة من الورق المقوى يوجد بها فتحة بأبعاد معينة، حيث يقوم المتدرب بسحب البطاقة من أعلى إلى أسفل، وعندما تظهر الكلمة أو العبارة من خلال الفتحة يقوم المتدرب بقراءتها في نظرة واحدة (**Johnson, 1976, 16 ; Bergquist, 1984**).
- **اختيار الإجابة الصحيحة:** ويتم ذلك من خلال اختيار الإجابة الصحيحة، وهي عبارة عن كلمة يختارها من بين مجموعة من الكلمات، على أن يتم ذلك بأقصى سرعة ممكنة وفي نظرة واحدة (لطفي، ١٩٥٧، ٨٥).

٤ - **تنظيم حركات العين:** ويتم تنميتها من خلال الأساليب التالية:

- **طريقة الحرف (Z):** ويتم من خلالها تدريب التلميذ على تقليل وقفات العين أثناء القراءة، وعلى الانتقال الصحيح من سطر إلى أخر والتخلص من مشكلة النكوص القرائي (**Bergquist, 1984 ; Johnson, 1976, 21 ; Harris & Sipay, 1980, 571**).
- **طريقة الكرت:** وهي طريقة في القراءة السريعة تعتمد على أساس إزالة التراجعات أثناء القراءة، من خلال استخدام كرت بأبعاد معينة (٣×٥ بوصة)، حيث يقوم القارئ بوضع الكرت في أعلى الصفحة وأثناء قراءته يقوم بتحريك الكرت تدريجياً إلى أسفل الصفحة لكي يحجب ما سبق له قراءته (ددلي، ١٩٩٣، ٦٤؛ **McConkie, 1997 ;Rayner, 1981**).

٥ - **فهم الفكرة الرئيسية:** ويتم تنميتها من خلال الأساليب التالية:

- **وصف الشخصية:** حيث يكلف المتدرب بقراءة قصة ما، ثم يطلب منه اختيار الكلمة الصحيحة من بين عدة كلمات والتي تصف الشخصية الرئيسة التي تدور حولها أحداث القصة (**Crawley & Merritt, 2000, 56**).
- **كتابة ملخص:** يكلف المتدرب بقراءة موضوع معين ثم يطلب منه عمل ملخص لهذا الموضوع (عصر، ١٩٩٢، ١٨٨ ؛ **Spiegel, 1990**).
- **الأسئلة الموجهة:** حيث يتم تدريب التلاميذ في هذه الطريقة على طرح الأسئلة التي تساعدهم في التوصل إلى الفكرة الرئيسية للموضوع، ومن تم اختيار العنوان المناسب الذي يعبر عنها (**Ernest, 1977 ; Carriedo & Alonso, 1996**).

٦ - **مهارة فهم الأفكار التفصيلية:** ويتم تنمية هذه المهارة من خلال الأساليب التالية:

- **تنظيم الفقرة:** حيث يتم تكليف المتدربين بتنظيم فقرة عن موضوع ما بناءً على معلومات وتفاصيل تعطى لهم (**Tiereny & Dishner 1995**).
- **التصنيف والتبويب:** ويتم ذلك من خلال عرض عنوان لموضوع ما على المتدربين، ثم يكلف المتدربين بعمل قائمة حول أهم الحقائق والأفكار التفصيلية المتعلقة بهذا الموضوع والتي يتم التوصل إليها عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة المحددة (**Crawley & Merritt, 2000, 57 ; Spiegel, 1990**).
- **تحديد الجمل وترتيبها:** ويتم ذلك من خلال عرض موضوع ما على المتدربين مع تزويدهم بقائمة تضم مجموعة من الجمل، وعلى المتدربين تحديد الجمل التي تنتمي لهذا الموضوع واستبعاد الجمل التي لا تنتمي إليه، ومن ثم ترتيب الجمل التي تنتمي للموضوع حسب تسلسلها المنطقي في الموضوع (عصر، ١٩٠،١٩٩٢).

٧ - **مهارة الاستنتاج:** ويتم تنمية هذه المهارة من خلال الأساليب التالية:

- **الأسئلة الموجهة:** ويتم ذلك من خلال تدريب التلاميذ على طرح الأسئلة التي تساعدهم في الوصول إلى الاستنتاجات السليمة مستفيدين من المعلومات

والمقدمات التي يتضمنها النص وربطها ببعضها البعض (**Weaver, 1994 ; Beishuizen and others, 1999**).

- **التنبؤ بالنتائج:** ويتم ذلك من خلال قراءة المتدربين لقصة غير مكتملة، أو فقرة ناقصة تنتهي نهاية غامضة وعند نقطة تثير فيهم الفضول لمعرفة ما الذي سيحدث لاحقاً، ومن ثم يطلب الباحث من المتدربين التنبؤ بالنتيجة التي ستئول إليها هذه القصة(**Crawley & Merritt, 2000, 58**).

جـ – أساليب التدريب المستخدمة في البرنامج الحالي:

الإلقاء – المناقشة – التعزيز – التغذية الراجعة – الواجبات – تحديد الكلمة الشاذة – التصنيف (تحديد الكلمة التي تنتمي إلى فئة أو صفة ما) – التعرف السريع على الكلمة – إكمال الجملة الناقصة – بطاقة مدى الرؤية – اختيار الإجابة الصحيحة – طريقة الحرف (Z) – طريقة الكرت – الأسئلة الموَجهَة – التصنيف والتبويب –تحديد الجمل وترتيبها .

سادساً – أثر برامج تنمية مهارات القراءة الصامتة على بعض المتغيرات الأخرى:

من خلال مراجعة التراث التربوي والدراسات السابقة التي تناولت تنمية مهارات القراءة الصامتة نجد أن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات جاءت في أغلبها متفقة فيما يتعلق بتنمية هذه المهارات، وبالرغم من أن معظم البرامج التي تم تقديمها كان لها فعالية وأثر واضح في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى المشاركين إلا أننا نجد أن هنالك اختلافاً واضحاً فيما بينها حول الاهتمام بمعرفة أثر تطبيق البرنامج على بعض المتغيرات الأخرى، فبينما اقتصر الكشف في بعض الدراسات على مدى تأثير تلك البرامج المقدمة على متغيرات القراءة الصامتة فقط، فإن الدراسات الأخرى سعت بجانب ذلك إلى الكشف عن مدى تأثير البرامج المقدمة على بعض المتغيرات الأخرى كما يلي:

١ - التحصيل الدراسي:

أشارت الكثير من الدراسات السابقة أن هناك تأثيراً واضحاً لبرامج تنمية مهارات القراءة الصامتة على التحصيل الدراسي فقد بينت الدراسة التجريبية التي قام بها كلا

من ساندرا هولت وفرانسيس أوتيل (Holt & O'Tuel, 1989) والتي هدفت إلى معرفة أثر تنمية القراءة الصامتة على التحصيل الدراسي أن هناك تأثيراً واضحاً لبرنامج تنمية مهارات القراءة الصامتة على التحصيل الدراسي فقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود ارتفاع ملحوظ في مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ المجموعة التجريبية مقارنةً بأفراد المجموعة الضابطة، كما بينت الدراسة التي قامت بها ارانا ميبيل (Aranha, 1985) أن برنامج تنمية مهارات القراءة الصامتة كان له أثر واضح في ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المشاركين في البرنامج، كما جاءت نتائج الدراسة التي قام بها ميلاني دوللي (Dully, 1989) متفقة مع نتائج هاتين الدراستين، فقد أثبتت نتائج هذه الدراسة التي هدفت إلى التعرف على تأثير برنامج لتنمية مهارات القراءة الصامتة على التحصيل الدراسي أن للبرنامج أثراً واضحاً في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ، ومن الدراسات التي أكدت أيضاً على تأثير برامج تنمية مهارات القراءة الصامتة على التحصيل الدراسي الدراسة التي قام بها جيرالد وين سوندرز (Saunders, 1992) والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج لتنمية القراءة الصامتة على تحصيل الطلاب في مادة العلوم فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة ارتفاع مستوى التحصيل في مادة العلوم للطلاب الذين شاركوا في البرنامج.

٢ - الاتجاه نحو القراءة:

بينت الدراسات السابقة أن لبرامج تنمية القراءة الصامتة تأثير على اتجاهات التلاميذ نحو القراءة ومن ضمن هذه الدراسات الدراسة التي قامت بها هيلين روت هايد جرين (Green, 1985) والتي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج لتنمية مهارات القراءة الصامتة على الاتجاه نحو القراءة حيث أثبتت نتائج هذه الدراسة أن لبرنامج القراءة الصامتة أثراً إيجابياً في تحسين اتجاه التلاميذ نحو القراءة، كما جاءت نتائج الدراسة التي قام بها كلا من ساندرا هولت وفرانسيس أوتيل (Holt & O'Tuel, 1989) والتي هدفت إلى معرفة تأثير القراءة الصامتة على كل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو القراءة ؛ لتؤكد أن هنالك تأثيراً واضحاً لبرنامج تنمية مهارات القراءة الصامتة على اتجاهات التلاميذ نحو القراءة. كما

اتـــفقت نتـــائج الدراســـة التي قامت بها فاطـــمة المطاوعة (المطاوعـــة، ١٩٩٠) والتي هدفت إلى تنـــمية مهارات الفـــهم في القراءة الصامتـــة لدى عينة من طالبات الصـــف الثاني الإعـــدادي بدولة قطر مع نتائج الدراستين السابقتين في أن لبرنامج تنـــمية مـــهارات القراءة الصامتة أثراً فـــعالاً في تحسين اتجاهات الطالبـــات نحـــو القراءة ، كما أكدت نتـــائج الدراســـة التي قامت بها جـــانيس لـــويس بلجـــرين (**Pilgreen, 1994**) والتي هدفت من خلالها إلى تقييم برنامج للقراءة الصامتة وأثره علـــى اتجاهات الطلاب نحو القراءة على أن لبرنامج القراءة الصامتة أثر واضـــح في تنميـــة الاتجاه الإيجابي نحو القراءة.

الفصل الثالث ـ الدراسات السابقة وفروض الدراسة:

أولاً – الدراسات السابقة:

١ – الدراسات التي اهتمت بتشخيص وعلاج التأخر في القراءة الصامتة.

٢ – الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات القراءة الصامتة.

أولاً ـ الدراسات السابقة :

يعرض هذا الفصل الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت القراءة الصامتة وفقاً

لتسلسلها التاريخي، وذلك بهدف بيان موقع الدراسة الحالية من تلك الدراسات، والإفادة من أدواتها، ومناهجها، ونتائجها، وسيكون ذلك بذكر أهداف البحث، و أهم الخطوات التي اتبعت لتحقيق هذه الأهداف، وما أسفرت عنه من نتائج . وتنظيم هذه الدراسات في المحورين التاليين :

١- الدراسات التي اهتمت بتشخيص وعلاج التأخر في القراءة الصامتة

٢- الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات القراءة الصامتة.

المحور الأول - الدراسات التي اهتمت بتشخيص و علاج التأخر في القراءة الصامتة:

تهتم هذه الدراسات بتشخيص وعلاج التلاميذ المتأخرين قرائياً من خلال تقديم برامج علاجية تتضمن أهدافاً، وطرق تدريب مناسبة بهدف معالجة الأساليب الخاطئة التي عاقت، أو من المحتمل أن تعوق التلميذ في تعلم القراءة، ويمكن عرض هذه الدراسات على النحو التالي:

١ – دراسة لطفي (١٩٥٧) :

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص عيوب القراءة الصامتة وقياس القدرات الأساسية للقراءة الصامتة، ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد اثني عشر اختباراً تشخيصياً منها ستة اختبارات متعلقة بتشخيص عيوب القراءة الصامتة، وقياس القدرات الأساسية للقراءة الصامتة، وقد شملت هذه الاختبارات اختباراً لتشخيص السرعة والفهم في القراءة الصامتة، واختباراً لملاحظة حركات العين أثناء القراءة،واختبارين لفهم التعليمات الحسابية وتنفيذها، واختباراً لفهم التعليمات العامة، واختباراً للكشف عن قدرة التلميذ على تذكر المادة التي قرأها، كما أعد الباحث اثنين وتسعين تدريباً لعلاج نواحي النقص في القدرات الأساسية للقراءة الصامتة والجهرية، وتشمل هذه التدريبات بعضاً من المواضيع مثل : فهم معاني الكلمات ، واستعمال اللغة استعمالاً صحيحاً ، وزيادة المدى البصري ، وتنظيم حركات العين أثناء القراءة، والقراءة الدقيقة، وتنفيذ التعليمات ، ومعرفة الأفكار التفصيلية في القطعة، ومعرفة الأفكار الرئيسية في القطعة إلى غير ذلك من التدريبات. وقد شملت عينة الدراسة مجموعة

كبيرة من تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الابتدائية من مدارس القـــاهرة المختلفة و من أنحاء متفرقة . وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ارتفاع متوســـطي السرعة والفهم لدى عينة الدراسة .

يلاحظ على هذه الدراسة أنها اشتملت على العديد من الأساليب والتدريبات المتنوعة التي يمكن من خلالها تنمية مهارات القراءة الصامتة، وعليه فقد استفاد الباحث مـــن هذه الدراسة في إعداد التدريبات التي تضمنها البرنامج الحالي.

٢ – دراسة عبدالله (١٩٧٥) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم عيوب القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، والوقوف على نسبة شيوعها، ثم مدى ارتباط هذه العيوب ببعضها، ومدى ما يحدثه هذا الارتباط من ضعف في مستوى التلاميذ، ومدى العناية بالتدريب على القراءة الصامتة، ومهاراتها الأساسية؛ بغية التوصل إلى الأسس التي ينبغي أن يقوم عليها تعليم فعال للقراءة الصامتة، ولتحقيق ذلك قام الباحث ببناء اختبـــار مقـــنن للقراءة الصامتة؛ لقياس فهم معاني المفردات، ومعرفة الأفكار الرئيـــسية وفهمهـــا، ومعرفة الأفكار التفصيلية وفهمها، والربط بين الأفكار والاستنتاج، وقد شملت عينة الدراسة (٦٤٩) تلميذاً و تلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، تم اختيارهم من عدة مدارس بالقاهرة ، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن تلاميـــذ الـــصف الرابع الابتدائي يعانون من الضعف في مهارات القراءة الصامتة التي يقيسها الاختبـــار بدرجات متفاوتة، وأن الضعف في مهارة فهم المفردات أكثر شيوعاً بين أفراد العينة، يليها الضعف في مهارة الاستنتاج، ثم الضعف في مهارة فهم الأفكـــار الرئيـــسية ، وأخيراً الضعف في فهم الأفكار التفصيلية، وأن الضعف في المهارات الـــتي يقيـــسها الاختبار أكثر شيوعاً بين البنين فيما عدا السرعة.كما أشارت النتائج إلى أن هنـــاك ارتباطاً كبيراً بين المهارات التي يقيسها الاختبار المستخدم في البحث وأن الضعف في إحدى هذه المهارات أو بعضها يؤدي إلى الضعف في القدرة على القراءة الصامتة.

٣ – دراسة بوهاك (Bohac,1981):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية استخدام طريقة إضافية جديدة، كبرنامج علاجي للقراءة وأثرها على تحصيل التلاميذ في القراءة، وتغيير اتجاهاتهم نحو القراءة، ولتحقيق ذلك؛ قامت الباحثة باختبار الفرض الصفري، الذي وضعته، والقائل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصفين: الثالث والخامس ذوي المستوى المنخفض في القراءة، والذين شاركوا في برنامج القراءة الإضافي، وبين الذين لم يشاركوا فيه من ناحية ضعف المستوى القرائي، وذلك طبقاً للمقارنة بين مستواهم التحصيلي في الاختبارين: القبلي والبعدي، وقد تمثلت الطريقة الإضافية في تخصيص حصة إضافية، مدتها ٤٥ دقيقة لتلاميذ المجموعة التجريبية، على أن يقوم تلاميذ الصف الخامس بتدريس تلاميذ الصف الثالث، وذلك بعد أن تم تدريب تلاميذ الصف الخامس على التدريس لمدة أسبوع واحد، واستمر تطبيق البرنامج العلاجي أحد عشر أسبوعاً، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن الطريقة الجديدة أفادت المعلمين (طلاب الصف الخامس) أكثر من المتعلمين (تلاميذ الصف الثالث)،كما بينت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية ومتوسط نتائج المجموعة الضابطة في الصف الخامس لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود مثل هذه الفروق في الصف الثالث، وأن المعلمين (تلاميذ الصف الخامس) أفادوا من الطريقة العلاجية، وخاصة في رفع مستواهم في مهارة تعرف الكلمة، وفي تنمية اتجاهاتهم نحو القراءة.

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود تحسن لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وقد يكون ذلك راجعاً لافتقار تلاميذ الصف الخامس (المعلمين) لمهارات التدريس الكافية بسبب قصر فترة التدريب التي حصلوا عليها.

٤ – دراسة بلاكبيرن (Blackburn , 1981) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج علاجي للقراءة على مستوى التحصيل القرائي لدى التلاميذ، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بإعداد برنامج علاجي لعلاج بعض جوانب التأخر في مهارات القراءة المتمثلة في التعرف على المفردات، والفهم

العام للمقروء، وفي أثناء الدراسة أُخِذَ رأي المعلمين وأولياء الأمور حول مدى ما حققه التلاميذ من تقدم في القراءة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذاً من تلاميذ الصفوف العليا الابتدائية بإحدى مناطق ولاية اوكلاهوما الامريكية، وقد قامت الباحثة بمتابعة مستوى هؤلاء التلاميذ بعد فترة من انتهاء البرنامج، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الكتب المدرسية لم ترفع من مستوى التلاميذ المتأخرين قرائياً إلى المستوى المأمول، كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٧٥% من التلاميذ حققوا تقدماً إيجابياً بمقدار سنة أو أكثر بعد سنة من تطبيق البرنامج العلاجي.

بينت هذه الدراسة أن الكتب المدرسية لم ترفع من مستوى القارئ المتأخر إلى المستوى المأمول، ولكنها لم توضح الأسباب.كما تميزت هذه الدراسة بمتابعتها لأثر البرنامج بعد فترة من تطبيقه، وقد استفاد الباحث من هذا الإجراء، حيث قام بمتابعة أثر البرنامج الحالي بعد شهرين من الانتهاء من تطبيقه

٥ – دراسة الكسندر (**Alexander, 1981**) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج للقراءة العلاجية على الاستعداد للقراءة، والتحصيل القرائي، والاتجاه نحو القراءة. وقد قامت الباحثة بإعداد برنامج لعلاج بعض نواحي التأخر في مهارات القراءة مثل: فهم معاني المفردات، وفهم الفقرة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٦) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع و الخامس الابتدائي ممن كانت قراءتهم أقل مما هو مأمول . كما قامت الباحثة باستخدام بعض الأدوات في هذه الدراسة مثل: اختبار التحصيل الدراسي، ومقياس مفهوم الذات للأطفال، ومقياس ستانفورد للتحصيل القرائي. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود تحسن في مستوى التحصيل القرائي، والاتجاه نحو القراءة، ومفهوم الذات لدى التلاميذ المشاركين في البرنامج العلاجي.

على الرغم من استخدام الاختبارات المقننة في هذه الدراسة، واعتمادها على تطبيق القياس القبلي والبعدي مما يضفي المزيد من الثقة على نتائج الدراسة إلا أن ما يؤخذ على هذه الدراسة استخدامها للتصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة (مجموعة تجريبية فقط)، حيث أهملت وجود مجموعة ضابطة مما

قد يؤثر على دقة النتائج.

٦ – دراسة صلاح (١٩٩٤):

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج لعلاج جوانب التأخر في القراءة الصامتة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمصر، وقد قام الباحث بإعداد برنامج لعلاج جوانب التأخر في بعض مهارات القراءة الصامتة، التي ظهرت لدى التلاميذ، وهذه المهارات هي: التمييز بين الكلمات المتشابهة، وفهم المفردات، وفهم الفكرة الرئيسية، والفهم الضمني، والاستنتاج، وإبداء الرأي، كما قام الباحث بإعداد اختبار تشخيصي في القراءة الصامتة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٦٠) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول المتوسط، بجمهورية مصر العربية وقد أظهرت نتائج الدراسة أن (٤٠%) من التلاميذ عينة البحث متأخرون في القراءة الصامتة، وأنه لا يوجد علاقة بين التأخر في القراءة الصامتة والجنس (البنين والبنات)،كما أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار القراءة الصامتة البعدي، كما بينت وجود فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار القراءة الصامتة القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي، وأن (٧٥%) من تلاميذ المجموعة التجريبية حققوا مستوى وصل إلى (٨٠%) في اختبار القراءة الصامتة البعدي.

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين التأخر في القراءة الصامتة والجنس وهذه النتيجة جاءت مختلفة عن نتائج الدراسة التي قام بها سامي محمود عبدالله وربما يعود السبب في ذلك إلى طبيعة العينة المستخدمة في كل من الدراستين، حيث أن العينة المستخدمة في دراسة (عبدالله، ١٩٧٥) كانت تمثل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، بينما شملت العينة المستخدمة في دراسة (صلاح، ١٩٩٤) مجموعة من طلاب الصف الأول المتوسط، وقد تعزى الفروق بين الجنسين في مهارات الفهم في الصف الرابع الابتدائي إلى أن معدل النمو اللغوي والمعرفي لدى الإناث يكون أسرع منه لدى الذكور في المراحل العمرية المبكرة إلا أنه لا يلبث أن يتساوى في مرحلة عمرية لاحقة.

٧ – دراسة ستانتون (Stanton 1998) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين سمات الشخصية للتلميذ و مدى تقدمه في القراءة العلاجية ، وقد شملت العينة (٦٦) تلميذاً من الذين تلقوا تدريبات علاجية لعلاج جوانب القصور في مهارات القراءة مثل التعرف على الكلمات والتمييز بين الكلمات وفهم معنى الجملة، خاصة وقد تم التنبؤ بأن التلاميذ الضعاف و الذين تم علاج مشاكلهم القرائية بسهولة كانت لهم سمات شخصية مختلفة عن القراء الضعاف الذين كان من الصعب علاج مصاعبهم في القراءة.وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن سمات الشخصية لم تميز بين مجموعات القراء الذين تم علاج مشاكلهم القرائية بسهولة و القراء الذين كان من الصعب علاج مشاكلهم في القراءة، كما أن سمات الشخصية كان لها دوراً ضعيفاً أو معدوماً في الاختلافات في درجة التقدم في القراءة .

يحسب لهذه الدراسة أنها اهتمت بدراسة العلاقة بين بعض المتغيرات مثل سمات الشخصية والتأخر القرائي، ولكن مما يؤخذ على هذه الدراسة صغر حجم عينة الدراسة، حيث يعتبر الحجم صغير بالنسبة لدراسة ارتباطية، مما قد يؤثر في دقة النتائج.

المحور الثاني - الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات القراءة الصامتة:

وتهتم هذه الدراسات بتنمية مهارات القراءة الصامتة من خلال برامج تدريبية صممت لهذا الغرض بحيث يمكن الاستفادة من تلك التدريبات في شتى مجالات النشاط الإنساني التي تتطلب ذلك، ويمكن عرض هذه الدراسات على النحو التالي:

١ - دراسة هيجنز (Higgins, 1982) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج في تنمية مهارات القراءة الصامتة على تنمية مهارات السرعة والفهم في القراءة الصامتة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٨٢) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي اختيروا بطريقة عشوائية من سبع مدارس بمدينة سلت ليك بمقاطعة اوتاه (Otah) الامريكية، وتم

تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وقد قامت الباحثة بإعداد برنامج للقراءة الصامتة يهدف إلى تنمية مهارات فهم معاني المفردات والفهم العام والتعرف على الكلمة ،وقد تميز البرنامج بتنوع الأساليب والتدريبات المستخدمة فيه، كما استخدمت الباحثة في هذه الدراسة اختبار ستانفورد للتحصيل القرائـــي، واختبار جيتس لقياس دقة وسرعة القراءة. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة تفـــوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في مهارات الفهم والـــسرعة في القراءة الصامتة.

تميزت هذه الدراسة باستخدامها لأساليب تدريبية متنوعة سواءً كانت تقليدية أو آلية كجهاز **(Tachistoscope)** وقد استفاد الباحث من ذلك في دراسته الحالية.

٢ – دراسة باركر (**Parker , 1987**) :

هدفت هذه الدراسة إلى التأكد من نتائج استخدام برنامج القراءة الصامتة و بالتالي كفاءة هذا المدخل ، وذلك من خلال المقارنة بين درجات القراءة لطلاب المجموعة التجريبية الذين شاركوا في البرنامج ودرجات القراءة لطلاب المجموعة الضابطة الذين لم يشاركوا في مثل هذا البرنامج، وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على سجل درجات الطلاب، وقد قامت الباحثة بإعداد برنامج للقراءة الصامتة يهدف إلى تنمية مهارات الطلاب في كل من الفهم العام، وفهم المفردات، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب الصف الأول المتوسط اختيروا من أحد الأحياء الفقيرة ، وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات ، المجموعة التجريبية طبق عليها برنامج القراءة الصامتة لمدة عام دراسي كامل ومجموعتين للمقارنة إحداهما لطلاب الصف الأول المتوسط للعام الدراسي السابق والأخرى لمجموعة من الطلاب ممن التحقوا بالصف الأول المتوسط في العام التالي. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة تفوق الطلاب الذين التحقوا ببرنامج القراءة الصامتة في كل من مهارتي فهم المفردات والفهم العام للمقروء.

يؤخذ على هذه الدراسة عدم اعتمادها على اختبارات القراءة المقننة كأدوات للقياس بالرغم من توفر العديد من هذه الاختبارات المقننة، حيث اكتفت الباحثة بسجل

درجات التلاميذ فقط.

٣ – دراسة شعبان (١٩٨٧) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي للقراءة الصامتة في تنمية مهارة الفـــهم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١١٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: مجموعة ضابطة لا يطبق عليها البرنامج ، ومجموعتين تجريبيتين، بحيث يدرس للمجموعة الأولى بتغيير كل من المحتوى والطرق والوسائل، بينما يدرس للمجموعة التجريبية الثانية بالمحتوى المقرر مع تغيير الطرق والوسائل. وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على اختبار دار الكتاب للقراءة الصامتة و يقيس هذا الاختبار بعض المهارات مثل : مهارة تعرف المفردات ، ومهارة تعرف الجملة ، ومهارة تمييز الكلمات ، ومهارة فهم معنى الجملة ، ومهارة فهم معنى الفقرة ، ومهارة فهم التركيب اللغوي ، ومهارة فهم معاني المفردات ، ومهارة المعلومات، كما قامت الباحثة بإعداد برنامج لتنمية مهارات القراءة الصامتة، ويهدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارات القراءة الصامتة المتمثلة في المهارات التالية: مهارة تعرف الجمل، ومهارة تمييز الكلمات، ومهارة فهم معنى الجملة، ومهارة فهم معنى الفقرة، ومهارة فهم التركيب اللغوي، ومهارة فهم معاني المفردات، ومهارة المعلومات، وقد اشتمل البرنامج على العديد من الأساليب التدريبية المتنوعة كالبطاقات والألعاب اللغوية، والصور الثابتة، والبطاقات.وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبيتين (الأولى والثانية) وبين المجموعة الضابطة في جميع المهارات التي شملها البرنامج لصالح المجموعتين التجريبيتين، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبيتين (الأولى والثانية) لصالح المجموعة التجريبية الأولى في مهارة فهم الفقرة، ومهارة المعلومات .

يحسب لهذه الدراسة استخدامها لأساليب وطرق تدريبية متنوعـــة مثـــل اســـتخدام الألعاب اللغوية، والبطاقات، والصور الثابتة وغيرها من الأساليب، وقـــد اســـتفاد الباحث من هذه الدراسة حيث راعى التنويع في الأساليب، والتدريبات التي اشـــتمل

عليها البرنامج الحالي.

٤ - دراسة دوللي (Dully, 1989):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير برنامج للقراءة الصامتة على التحصيل الدراسي للتلاميذ واتجاهاتهم نحو القراءة.وقد قام الباحث بإعداد برنامج يهدف إلى تنمية مهارات الفهم في القراءة الصامتة والمتمثلة في فهم معنى المفردات وفهم الجملة وتمييز الكلمات لدى التلاميذ المشاركين، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٩) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ممن يعانون من ضعف في مهارات القراءة الصامتة، وقد تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وقد استغرق تطبيق البرنامج عاماً دراسياً كاملاً بواقع (٤) جلسات أسبوعياً مدة كل جلسة (١٥) دقيقة. وقد قام الباحث بإجراء قياس قبلي وبعدي على كل من أفراد المجموعتين. وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين في مهارات الفهم،وفي مستوى التحصيل، وفي اتجاهاتهم نحو القراءة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

تميزت هذه الدراسة باعتمادها تصميماً تجريبياً مناسباً، كما تميزت باهتمامها بدراسة أثر البرنامج على بعض المتغيرات المتمثلة في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو القراءة، وقد استفاد الباحث من ذلك حيث ركز في دراسته على معرفة أثر البرنامج الحالي على مستوى التحصيل الدراسي.

٥ - دراسة محمد(١٩٨٨) :

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارات السرعة في القراءة الصامتة لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق ذلك، قامت الباحثة ببناء برنامج لتنمية مهارة السرعة في القراءة الصامتة، وقد تكون البرنامج من سبع جلسات اشتملت كل جلسة منها على الهدف منها،ومحتواها، وأسلوب التدريب المتبع فيها، ووسائل التقويم الخاصة بها، كما اشتمل البرنامج على تدريبات متنوعة تتضمن تنظيم حركات العين، وزيادة المدى البصري، والقراءة السريعة، كما قامت الباحثة بتصميم اختبار للسرعة في القراءة الصامتة، اشتمل على ثلاث قطع للقراءة، ويلي كل قطعة عدد من الأسئلة يلي كل سؤال ثلاثة

بدائل للإجابة من بينها إجابة واحدة صحيحة، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية في جمهورية مصر العربية، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية تعرضت للبرنامج المقترح، والأخرى ضابطة لم تتعرض للبرنامج، وقد تم تطبيق اختبار السرعة على المجموعتين قبلياً وبعدياً، كما تم رصد الدرجات وتفسيرها. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن معظم طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية (عينة البحث) يعانون من بطء في القراءة الصامتة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في سرعة القراءة الصامتة، وذلك في الاختبار البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات من أفراد المجموعة التجريبية في سرعة القراءة الصامتة، وذلك في اختبار السرعة البعدي.

تميز البرنامج بالبناء الجيد لجلساته حيث استفاد الباحث من ذلك عند قيامه بتصميم جلسات البرنامج الحالي.

٦ – دراسة المطاوعة (١٩٩٠) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي للقراءة الصامتة على تنمية بعض من مهارات الفهم في القراءة الصامتة لدى عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط واتجاهاتهن نحو القراءة، ولتحقيق ذلك، قامت الباحثة بتصميم برنامج في القراءة الصامتة، وذلك في ضوء أهداف المنهج، واهتمامات الطالبات القرائية، كما قامت الباحثة بإعداد اختبار للقراءة الصامتة يقيس مهارات محددة مثل استخلاص الفكرة الرئيسية، واستخلاص التفاصيل الجزئية، وتحديد المفردات، والمعاني الضمنية،كما قامت الباحثة أيضاً بإعداد مقياس لقياس الاتجاه نحو القراءة، وإعداد سجل بيانات لطالبات المجموعة التجريبية، وقد شملت عينة الدراسة (٢٠٠) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط تم اختيارها بطريقة عشوائية و تم تقسيم أفراد العينة إلى أربع مجموعات اثنتان منهما تجريبيتان واثنتان ضابطتان. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى حدوث تحسن كبير في مستوى طالبات المجموعتين التجريبيتين مقارنةً

بالمجموعة الضابطة في المهارات التي يقيسها اختبار القراءة الصامتة و هي تحديد الأفكار الرئيسية و تحديد التفاصيل الجزئية و تحديد معاني المفردات، والتوصل إلى المعاني الضمنية، كما أن طالبات المجموعتين التجريبيتين حققن نتائج افضل من المجموعتين الضابطتين في الجوانب التي شملها مقياس الاتجاه نحو القراءة.

تميزت هذه الدراسة باهتمامها بدراسة أثر البرنامج على بعض المتغيرات الأخرى المتمثلة في الاتجاه نحو القراءة، كما تميزت أيضاً بمراعاتها لميول واهتمامات الطالبات عند تصميم البرنامج، وقد استفاد الباحث من ذلك عند اختياره لقطع البرنامج الحالي حيث راعى في اختيارها أن تكون متنوعة لتتناسب مع مختلف الميول.

٧ –دراسة عمايرة (١٩٩٤) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في القراءة الصامتة على استيعاب طلبة الصف السادس في مديرية التربية و التعليم للواء علا، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٨) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس تم اختيارهم عشوائياً، وقد تم توزيعهم إلى أربع مجموعات: مجموعتان تجريبيتان (ذكور و إناث) و مجموعتان ضابطتان (ذكور و إناث). وقد قام الباحث بإعداد اختبار بعدي لقياس الاستيعاب في القراءة الصامتة، كما قام الباحث بإعداد برنامج لتنمية مهارات الفهم في القراءة الصامتة المتمثلة في فهم المفردات، وفهم التراكيب اللغوية، وفهم الأفكار الجزئية، وفهم الأفكار العامة، وقد تكون البرنامج من عشرة جلسات مدة كل جلسة (٤٥) دقيقة، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى تفوق أفراد المجموعتين التجريبيتين على أفراد المجموعتين الضابطتين في كل من مهارات الفهم التالية: فهم المفردات ، وفهم التراكيب ، وفهم الأفكار الجزئية ، والأفكار العامة.

يؤخذ على هذه الدراسة إغفال إجراء الاختبار القبلي مما قد يقلل من دقة النتائج.

٨ – دراسة بلجرين (PILGREEN , 1994) :

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فعالية برنامج لتنمية مهارات القراءة الصامتة ومعرفة مدى تأثيره على مهارة الفهم القرائي لدى الطلاب واتجاهاتهم نحو القراءة، وقد

تكونت عينة الدراسة من (٢٤٨) طالباً من ذوي المستوى المتوسط ممن يحتاجون إلى مساعدة تم اختيارهم من مدرستين ثانويتين من مدارس منطقة لوس أنجلس الامريكية، وقد تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وقد قامت الباحثة بتطبيق برنامج القراءة الصامتة المشتمل على استخدام الكتب، وتوفير البيئة المشجعة على القراءة، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في الاستيعاب، وتطوير اتجاهات إيجابية نحو القراءة، وزيادة معدل القراءة الخارجية للمتعة، وتشجيع استخدام أوسع لمصادر القراءة، كما أن البرنامج كان مشوقاً ومناسباً للطلاب، ويمنح الطلاب فرصة الدخول في مجتمع القراءة.

مما يؤخذ على هذه الدراسة إغفالها للقياس القبلي مما قد يؤثر على دقة النتائج.

٩ ـ دراسة متيف (Mitev, 1994) :

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف مدى فعالية برنامج للقراءة الصامتة في نمو مهارات الفهم القرائي ونمو المفردات بالنسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي وكذلك وجهات نظر المعلمين بشأن فعالية البرنامج، وقد شملت عينة الدراسة (١٩٣) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وزعوا على مجموعتين ضابطة وتجريبية ، وتكونت المجموعة التجريبية من (٩٨) تلميذاً وزعوا على أربعة فصول، وقد طبق على هذه المجموعة برنامج مبني على القراءة الصامتة لكتب تم اختيارها ذاتياً، بينما تكونت المجموعة الضابطة والتي لم يطبق عليها البرنامج من (٩٥) تلميذاً وزعوا على أربعة فصول أخرى ، وقد استخدمت الباحثة اختبار ستانفورد للتحصيل القرائي كأداة للدراسة وتم استخدامه في القياس القبلي والبعدي.وتم تقييم التلاميذ في ناحيتين من نواحي استيعاب القراءة: الفهم العام، وفهم المفردات. وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في مهارة الفهم العام للمقروء، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي من حيث فهم المفردات لصالح المجموعة التجريبية.

أسفرت نتائج هذه الدراسة عن عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في مهارة الفهم العام للمقروء وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن نمو المفردات يتم من خلال القراءة الواسعة، وخاصة عندما تكون الكتب من اختيار التلاميذ ووفق ميولهم، بينما الفهم العام يحتاج إلى تدريب خاص ووفق أساليب خاصة.

١٠ ـ دراسة العمارنة (١٩٩٨) :

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارة سرعة القراءة الصامتة لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في مدرسة علعال الثانوية للبنين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً، قسمت إلى مجموعتين بواقع شعبة دراسة واحدة. الأولى تجريبية وعددها (٢١) طالباً، والثانية ضابطة وعددها (١٩) طالباً. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم اختبار لقياس سرعة القراءة الصامتة، كما قام الباحث بإعداد برنامج لتنمية مهارات السرعة الفرعية، مثل: زيادة المدى القرائي للعين، والمرونة في حركة العينين، والقدرة على الالتقاط السريع للوحدات اللغوية، كما اشتمل البرنامج على عدد من الأساليب التدريبية المتوعة. وقد تكون البرنامج من (٣٠) جلسة مدة كل جلسة (٤٥) دقيقة، وقد استغرق تطبيق البرنامج ستة أسابيع. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على اختبار السرعة في القراءة الصامتة بعد تطبيق البرنامج التعليمي لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

تميز البرنامج في هذه الدراسة بالبناء الجيد لجلساته، كما تميز بتنوع الأساليب والوسائل التدريبية المستخدمة مثل بطاقة مدى الرؤية، والكروت، وجهاز عرض الشرائح الشفافة ، وقد استفاد الباحث من هذه الدراسة عند إعداده للبرنامج الحالي من حيث بناء الجلسات، واختيار الأساليب التدريبية المناسبة.

تعقيب على الدراسات السابقة :

١- أن القراءة الصامتة حظيت باهتمام واضح في معظم الدراسات السابقة، حيث ركزت معظم هذه الدراسات على تحديد مهارات القراءة الصامتة، وإعداد البرامج المناسبة لتنمية هذه المهارات.

٢- يتضح من الدراسات السابقة أن هنالك تبايناً واضحاً بين هذه الدراسات فيما يتعلق بخصائص العينات المستخدمة، فبينما استُخْدِم في بعض الدراسات عينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية (دراسة هيجنز **Higgins, 1982** ؛ شعبان، ١٩٨٧؛ دولي **Dully, 1989**؛ عمايرة، ١٩٩٤)، نجد أن هناك دراسات استخدمت عينات من طلاب المرحلة المتوسطة (**Parker, 1987**؛ المطاوعة، ١٩٩٠)، كما أن هناك دراسات أخرى طبقت على عينات من المرحلة الثانوية (محمد، ١٩٨٨؛ بلجرين **Pilgreen,1994** ؛ العمارنة، ١٩٩٨)، وفيما يتعلق بحجم العينة فهناك تفاوت أيضاً ففي دراسة دولي كان حجم العينة (١٩) تلميذاً (**Dully, 1989**)، بينما كان حجم العينة في دراسة صلاح (٤٦٠) تلميذاً (صلاح، ١٩٩٤).

٣- أن معظم الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة وتنمية مهارات القراءة الصامتة تناولت بالبحث والدراسة المرحلة الابتدائية وهذا دليل على ما تحظى به هذه المرحلة من أهمية في العملية التعليمية.

٤- هناك تباين بين الدراسات السابقة فيما يتعلق بالتصميم التجريبي، فهناك

دراسات استخدمت التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة (تجريبية) مع إجراء القياس القبلي والبعدي مثل دراسة (Alexander, 1981) ، وهناك دراسات استخدمت تصميماً تجريبياً من ثلاث مجموعات (إحداهن ضابطة) مع إجراء القياس القبلي والبعدي كدراسة (شعبان، ١٩٨٧)، وهناك دراسات استخدمت تصميماً تجريبياً ذا أربعة مجموعات (اثنتان منهما تجريبيتان) مع إجراء القياس القبلي والبعدي كدراسة (مطاوعة، ١٩٩٠)، بينما دراسة (عمايرة، ١٩٩٤) استخدمت التصميمً التجريبي ذي الأربعة مجموعات (اثنتان منهما تجريبيتان) مع إجراء القياس البعدي فقط، في حين نجد أن هنالك دراسات استخدمت تصميماً تجريبياً ذي مجموعتين إحداهما ضابطة مع إجراء القياس القبلي والبعدي.

٥- بينما أولت معظم الدراسات السابقة اهتماماً بعملية القياس من خلال إجراء القياس القبلي والبعدي، نجد أن هنالك بعض الدراسات لم تولي هذا الجانب الاهتمام الكافي، كدراسة عبدالله عمايرة (عمايرة، ١٩٩٤) التي أغفلت إجراء القياس القبلي، مما قد يؤثر على دقة النتائج.

٦- بينما أولت معظم الدراسات أهمية بالغة بأدوات الدراسة من خلال اعتمادها على مقاييس مقننة، إلا أن هنالك بعضاً من الدراسات أغفلت هذا الجانب كدراسة لوسي جرين باركر (**Parker, 1987**) التي اكتفت بسجل درجات التلاميذ في القراءة .

٧- هناك تباين بين الدراسات السابقة فيما يتعلق بمدة البرنامج، فهناك برامج استغرق تطبيقها (١٠) أيام وبمعدل جلسة واحدة يومياً، مدة كل جلسة (٤٥) دقيقة (عمايرة،١٩٩٤)، بينما هنالك دراسات استغرق تطبيق البرنامج فيها عاماً دراسياً كاملاً وبمعدل (٤) جلسات أسبوعياً، مدة كل جلسة (١٥) دقيقة (**Dully,1989**).

٨- على الرغم من التفاوت بين الدراسات السابقة فيما يتعلق بمدة البرامج التي استخدمتها إلا أن النتائج التي توصلت إليها كانت متفقة في معظمها فيما يتعلق بتنمية مهارات القراءة الصامتة، أي أن معظم البرامج التي تم تطبيقها في هذه

الدراسات كان لها فعالية وأثر واضح في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى المشاركين، مما يؤكد أن طول البرنامج ليس دليلاً على فعاليته طالما أن تلك البرامج تمكنت من تنمية مهارات القراءة الصامتة.

٩- أن بعض الدراسات السابقة عرضت لمجموعة من مهارات القراءة الصامتة والتي سيضعها الباحث في الاعتبار عند إعداده للبرنامج المقترح كمهارة زيادة المدى القرائي للعين، وتنظيم حركات العين، وفهم الفكرة الرئيسية، وفهم الأفكار الجزئية.

١٠- بينما سعت بعض الدراسات السابقة إلى الكشف عن مدى تأثير البرنامج المقدم على بعض المتغيرات الأخرى كالتحصيل، والاتجاه نحو القراءة (**Dully, 1989** ؛المطاوعة، ١٩٩٠)، فإن هنالك دراسات أخرى اقتصر الكشف فيها على أثر البرنامج المقدم على متغيرات القراءة الصامتة فقط والمتمثلة في متغير الفهم، ومتغير السرعة في القراءة الصامتة (شعبان، ١٩٨٧ ؛ عمايرة، ١٩٩٤ ؛ العمارنة، ١٩٩٨ ؛ **Pilgreen, 1994**).

١١- تعتبر دراسة بلاكبيرن (Blackburn, 1981) الدراسة الوحيدة التي اهتمت بمتابعة أثر البرنامج على المدى البعيد، بينما أهملت الدراسات الأخرى هذا الجانب، وقد استفاد الباحث من هذا الإجراء، حيث قام بمتابعة أثر البرنامج الحالي بعد شهرين من الانتهاء من تطبيقه.

١٢- أمكن للباحث الاستفادة من الدراسات السابقة على النحو التالي:

i - الكشف عن المبررات لقيام الدراسة الحالية.

ii - صياغة فروض الدراسة الحالية.

iii - متابعة أثر البرنامج الحالي بعد فترة من الانتهاء من تطبيقه.

iv - الاستفادة من هذه الدراسات في تفسير نتائج الدراسة الحالية.

فروض الدراسة :

انطلاقاً من الإطار النظري للدراسة، وفي ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة فإنه يمكن للباحث صياغة فروض دراسته على النحو التالي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات كل من أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على اختبار الفهم في القراءة الصامتة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات كل من أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على اختبار السرعة في القراءة الصامتة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التحصيل الدراسي لكل من أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات كل من أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على اختبار الفهم في القراءة الصامتة بعد مضي شهرين من تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات كل من أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على اختبار السرعة في القراءة الصامتة بعد مضي شهرين من تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على اختبار الفهم في القراءة الصامتة لصالح القياس البعدي.

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على اختبار السرعة في القراءة الصامتة لصالح القياس البعدي.

٨- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التحصيل الدراسي بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

الفصل الرابع - منهج الدراسة:

أولاً – عينة الدراسة.

ثانياً – أدوات الدراسة.

ثالثاً – التصميم التجريبي.

رابعاً – إجراءات الدراسة.

خامساً – الأساليب الإحصائية.

أولاً –عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العمدية (المقصودة) من التلاميذ الذين يعانون من انخفاض في مهارات القراءة الصامتة، وقد تم اختيار أفراد العينة بعد تطبيق اختباري (القراءة الصامتة، والسرعة في القراءة الصامتة)، وتكونت عينة الدراسة من أربعة وعشرين تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة أحد الابتدائية بمدينة الرياض، وقد تم تقسيم العينة بطريقة عمدية إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما ضابطة وتتكون من اثني عشر تلميذاً والأخرى تجريبية وتتكون من اثني عشر تلميذاً أيضاً، وتم مجانسة المجموعتين في المتغيرات التالية: الفهم في القراءة الصامتة، والسرعة في القراءة الصامتة، والعمر الزمني، و الذكاء.

ثانياً – أدوات الدراسة:

١ - اختبار الذكاء المصور – إعداد أحمد زكي صالح

الهدف من الاختبار:

قام أحمد زكي صالح (صالح، ١٩٧٨) بإعداد هذا الاختبار بهدف تقدير القدرة العقلية العامة لدى الأفراد في الأعمار من سن الثامنة إلى سن السابعة عشرة، وقد بينت الميادين المختلفة التي طبق فيها هذا الاختبار أنه مفيد جداً في حالات التشخيص الأولي، وحيث أن هذا الاختبار لا يعتمد على اللغة في الإجابة عليه فإنه يمكن تطبيقه دون أي اعتبار للمستوى الثقافي للمفحوصين. ويعتبر هذا الاختبار من الاختبارات الجمعية غير اللفظية؛ إذ يمكن تطبيقه على مجموعة من الأفراد في وقت واحد بواسطة فاحص واحد، كما أنه غير لفظي؛ حيث أنه لا يعتمد على اللغة إلا كوسيلة اتصال في شرح تعليماته، أما أداء الأفراد في الاختبار نفسه، فلا يخضع لأي عامل لغوي أو مهارة في اللغة. وتتمثل الفكرة الرئيسية في هذا الاختبار في الكشف عن الشكل المخالف بين مجموعة من الأشكال، حيث أن الاختبار عبارة عن مجموعة من الصور، كل مجموعة تتكون من خمسة أشكال، أربعة منها متشابهة في صفة واحدة أو أكثر، والمطلوب من المفحوص تحديد الشكل المختلف من بين هذه الأشكال، وذلك بوضع إشارة (×) عليها. أما فيما يتعلق بمدة تطبيق الاختبار فحددت بعشر دقائق. والاختبار يحتوي على كراسة تعليمات لشرح طريقة إجراء الاختبار والتصحيح. كما

أن الاختبار مزود بمبيان للمعايير يعطي المئويات داخل كل عمر من الأعمار المختلفة من (٨ – ١٧)، كما يعطي تقديراً لنسبة الذكاء.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **الثبات:**

تم حساب ثبات الاختبار في كثير من الدراسات التي طبق فيها بطرق مختلفة مثل طريقة التجزئة النصفية، وتحليل التباين، وقد تراوحت معاملات الثبات بين (٠،٧٥ – ٠،٨٥)، وهذه النسب تدل على معامل ثبات جيد يمكن الوثوق به علمياً. وقد قام الباحث الحالي بالتحقق من ثبات الاختبار على عينة عددها (٥٠) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي وتم حساب الثبات باستخدام طريقة ألفا كورنباخ حيث بلغ معامل الثبات (٠،٧٩).

- **الصدق:**

قام معد الاختبار بالتحقق من صدق الاختبار بطريقتين:

أ - **الصدق التلآزمي:** حيث قام معد الاختبار بحساب معامل الارتباط بين الاختبار واختبار المصفوفات فوجد أن معامل الارتباط بين الاختبارين بلغ ٠,٥٠ وهو معامل دال عند ٠,٠١ ، كما قام بحساب معامل الارتباط بين الاختبار واختبار القدرات العقلية الأولية (الدرجة الكلية) فوجد أن معامل الارتباط بين الاختبارين قد بلغ ٠,٣٤ ، وهو معامل دال عند ٠,٠١ .

ب - **الصدق العاملي:** أشار معد الاختبار إلى أنه قد توصل من خلال دراسة تفصيلية لهذا الاختبار مع مجموعة قوية من الاختبارات العقلية التي تقيس مختلف القدرات العقلية مكونة من ثماني عشر اختباراً إلى أن اختبار الذكاء المصور مشبع بالعامل العام بمقدار ٠،٤٨ ويتضح مما سبق أن اختبار الذكاء المصور صادق في قياس ما يمكن أن نطلق عليه ((القدرة العقلية العامة))، وهي مجموعة أساليب الأداء التي تتجمع في التنظيم السلوكي للفرد، والذي يساعد في إدراك علاقة، أو حل مشكلة، أو التكيف العقلي مع العالم الخارجي ومشكلاته .

٢ - اختبار القراءة الصامتة:

قام (الرقيعي، ١٩٧٧) بتصميم هذا الاختبار؛ بهدف قياس الفهم في القراءة الصامتة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالجماهيرية العربية الليبية، وقد قنن الاختبار بعد تطبيقه ميدانياً على عينة بلغ عدد أفرادها (٧٥٠) تلميذاً وتلميذة اختيرت عشوائياً، وروعي فيها تمثيل الجنس والريف والحضر والبدو بالتساوي، وقد رأى معد الاختبار تقسيم الاختبار إلى صورتين متكافئتين (أ ، ب) بحيث تحوي كل صورة ست قطع يلي كل قطعة من قطع الاختبار عدد من الأسئلة وبعد كل سؤال أربع إجابات من بينها واحدة هي الصحيحة، والمطلوب من التلميذ أن يقرأ القطعة قراءة صامتة ثم يتخير الإجابة الصحيحة من بين الإجابات الأربع، وقد راعى معد الاختبار في اختياره للقطع أن تكون متضمنة خبرات جديدة ليست شائعة بين التلاميذ بقدر الإمكان وأن تقع في دائرة قدرات التلاميذ اللغوية، وأن تكون متدرجة في صعوبتها، وقد صمم الاختبار لقياس المهارات التالية: فهم الفكرة الرئيسية، وفهم الأفكار التفصيلية، والاستنتاج.

وقد قام الباحث الحالي بإجراء بعض التعديلات الطفيفة على الاختبار، حيث قام بتعديل أسماء بعض المدن التي وردت في القطعة الأولى من الصورة (أ) إلى أسماء مدن سعودية حتى تكون مألوفةً أكثر لدى التلاميذ، كما قام الباحث بتغيير عبارة "عيد ميلاده" والتي وردت في القطعة الثانية من الصورة (ب) لتعارضها مع القيم الدينية والاجتماعية السائدة في المجتمع السعودي واستبدلها بعبارة "نجح أحمد في الامتحان "

الخصائص السيكومترية للاختبار (الصدق والثبات):

- الصدق:

قام معد الاختبار بحساب صدق الاختبار مستخدماً في ذلك طريقة المقارنة الطرفية بين أعلى ٢٧% وأدنى ٢٧% ، ولقد كشفت النتائج في جملتها على معاملات صدق عالية، كما قام معد الاختبار بحساب صدق الاختبار مستخدماً في ذلك درجات المدرسين كميزان، وقد تراوح

معامل الصـــدق بين (٠،٥٥ - ٠،٧٧). وقد قام الباحث الحالي بالتـــحقق مـــن صدق الاختبار بطريقتين :

أ - الصدق التلآزمي:

لحساب صدق الاختبار قام الباحث الحالي بحساب معاملات الارتباط بين درجـــات التلاميذ على كل صورة من صورتي الاختبار ودرجاتهم في اختبار الفهم في القـــراءة الصامتة من إعداد متعب الزهراني والذي استخدمه الباحث كمحك خارجي وذلك للتحقق من صدق الاختبار، حيث قام بتطبيق الاختبارين في وقت واحد على مجموعة من تلاميذ الصف السادس(٨٥)، ثم حسب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات التلاميذ على كل صورة من صورتي الاختبار ودرجاتهم على المحك، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (١):

جدول رقم (١)

معاملات ارتباط كل صورة من صورتي اختبار الرقيعي للقراءة الصامتة بالمحك

العينة	اختبار الرقيعي للقراءة الصامتة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٨٥	الصورة – أ	٠،٧٠	٠،٠١
٨٥	الصورة - ب	٠،٧٦	٠،٠١

من الجدول السابق يتضح أن جميع المعاملات دالة عند مستوى دلالة ٠،٠١ مما يدعوا للاطمئنان من حيث صدق الاختبار لقياس مهارة الفهم في القراءة الصامتة.

ب - صدق الاتساق الداخلي:

قام البـــاحث الحالي بالتحقق من صـــدق الاتساق الداخلي، وهو علاقة البند بالدرجـــة الكـــلية على مجموعة من تلاميذ الصـــف السادس الابتدائي (١٢٠)، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (٢):

جدول رقم (٢)

معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لكل صورة من صورتي اختبار الرقيعي للقراءة الصامتة.

الصورة - أ			الصورة - ب		
رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠،٥٠	٠،٠١	١	٠،٤٧	٠،٠١
٢	٠،٥٤	٠،٠١	٢	٠،٥٠	٠،٠١
٣	٠،٣٤	٠،٠١	٣	٠،٣٥	٠،٠١
٤	٠،٤٠	٠،٠١	٤	٠،٣٢	٠،٠١
٥	٠،٥٥	٠،٠١	٥	٠،٤٩	٠،٠١
٦	٠،٤٠	٠،٠١	٦	٠،٣٨	٠،٠١
٧	٠،٤١	٠،٠١	٧	٠،٣٥	٠،٠١
٨	٠،٦٣	٠،٠١	٨	٠،٦١	٠،٠١
٩	٠،٤٩	٠،٠١	٩	٠،٤٧	٠،٠١
١٠	٠،٣٧	٠،٠١	١٠	٠،٣٨	٠،٠١
١١	٠،٤٨	٠،٠١	١١	٠،٤٧	٠،٠١
١٢	٠،٣٧	٠،٠١	١٢	٠،٤٢	٠،٠١
١٣	٠،٤٢	٠،٠١	١٣	٠،٣٧	٠،٠١
١٤	٠،٤٠	٠،٠١	١٤	٠،٣٧	٠،٠١
١٥	٠،٥٠	٠،٠١	١٥	٠،٥٠	٠،٠١
١٦	٠،٣٥	٠،٠١	١٦	٠،٣٧	٠،٠١
١٧	٠،٣٠	٠،٠١	١٧	٠،٣٣	٠،٠١
١٨	٠،٤٨	٠،٠١	١٨	٠،٥٠	٠،٠١
١٩	٠،٤٢	٠،٠١	١٩	٠،٤٠	٠،٠١
٢٠	٠،٥٣	٠،٠١	٢٠	٠،٥٢	٠،٠١
٢١	٠،٦٤	٠،٠١	٢١	٠،٥٧	٠،٠١
٢٢	٠،٥٦	٠،٠١	٢٢	٠،٥٤	٠،٠١
٢٣	٠،٦٣	٠،٠١	٢٣	٠،٥٩	٠،٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع البنود كانت دالة إحصائياً عند (٠،٠١). وقد تراوحت هذه المعاملات بين (٠،٣٠ - ٠،٦٤).

× الثبات:

قام معد الاختبار بحساب معامل الثبات لهذا الاختبار، وقد تراوحت معاملات الثبات بين(٠،٧٨ - ٠،٩٠)، وهي معدلات مرتفعة. وقد قام الباحث الحالي بالتحقق من ثبات الاختبار بطريقتين:

أ - معامل ألفا كرونباخ:

قام الباحث الحالي بحساب معامل ألفا كرونباخ لكل صورة من صورتي الاختبار، وذلك من خلال عينة بلغ عدد أفرادها (١٢٠) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (٣):

جدول رقم (٣)

معاملات ألفا كرونباخ لثبات صورتي اختبار الرقيعي للقراءة الصامتة

الصورة - أ		الصورة - ب	
ن	معامل ألفا كورنباخ	ن	معامل ألفا كورنباخ
١٢٠	٠،٨٤	١٢٠	٠،٨٢

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت بين (٠،٨٤ - ٠،٨٢) وهذا يدل على أن معاملات ثبات الاختبار على درجة عالية مما يدعوا إلى الاطمئنان في اتساق الاختبار مع نفسه في قياس المهارات موضع القياس.

ب - الثبات بطريقة الصور المتكافئة:

وللتحقق من مدى تطابق صورتي الاختبار فقد قام الباحث الحالي باستخدام الصور المتكافئة للحصول على صورة حقيقية لثبات الاختبار. وقد قام الباحث بحساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجتي المجموع الكلي لكل من صورتي الاختبار، وقد أشارت

نتيجة التحليل الإحصائي إلى وجود معامل ارتباط مرتفع(٠،٩٨) بين صورتي الاختبار، مما يعني تطابق صورتي الاختبار، وهذا يؤكد على أن الاختبار يتمتع بنسبة عالية من الثبات.

٣ – اختبار السرعة في القراءة الصامتة:

قام الباحث بإعداد اختبار السرعة في القراءة الصامتة بهدف قياس مهارة السرعة في القراءة الصامتة لدى أفراد عينة الدراسة، ويتكون الاختبار من صورتين متكافئتين (أ ، ب) تحتوي كل صورة على قطعة واحدة يليها خمسة أسئلة، وبعد كل سؤال ثلاث إجابات من بينها واحدة هي الصحيحة، والمطلوب من التلميذ أن يقرأ القطعة قراءة صامتة وبأقصى سرعة ممكنة، وبعد الانتهاء من قراءة القطعة يقوم الباحث بحساب الزمن الذي استغرقه التلميذ في قراءة القطعة، وبعد انتهاء جميع التلاميذ من القراءة يطلب الباحث من التلاميذ الإجابة على الأسئلة الخاصة بالقطعة. أما بالنسبة لحساب الدرجة على الاختبار فيتم ذلك وفق المعادلة التالية:

$$\text{الدرجة} = \frac{\text{عدد الكلمات التي يحتويها النص}}{\text{الزمن المستغرق في القراءة}} \times \text{عدد الإجابات الصحيحة}$$

خطوات إعداد الاختبار:

١ - الإطلاع على التراث النظري:

قام الباحث بالإطلاع على ما ورد في الإطار النظري والدراسات السابقة، وما ورد في الكتب المتخصصة حول الاختبارات التي وضعت لقياس مهارة السرعة في القراءة الصامتة.

٢ - اختيار النصوص القرائية:

حيث قام الباحث باختيار النصوص القرائية من خلال الإطلاع على مناهج اللغة العربية وخاصة مناهج القراءة، والتي تدرس لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية وبعض البلدان العربية.

٣ - عرض الاختبار على المحكمين:

بعد وضع الاختبار في صورته الأولية، قام الباحث بعرضه على خمسة من معلمي الصف السادس الابتدائي من ذوي الخبرة والمتخصصين في اللغة العربية بهدف الإفادة من آرائهم في الوصول بالاختبار إلى صورته النهائية، ومدى صلاحيته للتطبيق، ليحقق الهدف الذي وضع من أجله، وتضمنت الصورة الأولية عرضاً للهدف من الاختبار، والمهارات المراد قياسها، وتصدر الاختبار في صفحته الأولى الأسئلة الآتية:

هل هذه القطع مناسبة لمستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

هل الأسئلة المعدة عقب كل قطعة تصلح لقياس المهارة المذكورة؟

ما رأيكم في البدائل الموضوعة عقب كل سؤال؟

٤ - إجراء الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي(٢٠)، وذلك بهدف التأكد من ملاءمة الاختبار لقدرات تلاميذ الصف السادس اللغوية، حيث قام الباحث بتوزيع الاختبار على التلاميذ، وطلب منهم قراءة القطع والإجابة على الأسئلة مع تحديد الكلمات والعبارات الصعبة من خلال وضع خط تحت كل كلمة أو عبارة يجد التلميذ صعوبة في فهمها.ثم قام الباحث بجمع الأوراق من التلاميذ.

٥ - الاختبار بعد الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية، وبناءً على ملاحظات التلاميذ بإجراء التعديلات المناسبة على الاختبار بعد حصر الكلمات والعبارات التي أشار التلاميذ إلى صعوبتها، حيث قام الباحث بتعديلها بما يتناسب وقدرات التلاميذ اللغوية.

الخصائص السيكومترية للاختبار (الصدق والثبات):

× الصدق:

قام الباحث بالتحقق من صدق الاختبار بطريقتين:

أ ـ الصدق التلازمي:

لحساب صدق الاختبار قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على كل صورة من صورتي الاختبار ودرجاتهم على اختبار السرعة في القراءة الصامتة من إعداد فتحي حسنين علي، والذي استخدمه الباحث كمحك خارجي؛ وذلك للتحقق من صدق الاختبار، حيث قام الباحث بتطبيق الاختبارين في وقت واحد على مجموعة من تلاميذ الصف السادس (٧٥)، ثم قام الباحث بحساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات التلاميذ على كل صورة من صورتي الاختبار ودرجاتهم على المحك، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (٤):

جدول رقم (٤)

معاملات ارتباط كل صورة من صورتي اختبار السرعة في القراءة الصامتة بالمحك

العينة	اختبار السرعة في القراءة الصامتة	*معامل الارتباط*	مستوى الدلالة
٧٥	الصورة – أ	٠،٧٨	٠،٠١
٧٥	**الصورة - ب**	٠،٧٥	٠،٠١

من الجدول السابق يتضح أن جميع المعاملات دالة عند مستوى (٠،٠١) مما يدعوا للاطمئنان من حيث صدق الاختبار لقياس مهارة السرعة في القراءة الصامتة.

ب ـ صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي، وهو علاقة البند بالدرجة الكلية على مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي (٧٥)، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (٥) :

جدول رقم (٥)

معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لكل صورة من صورتي اختبار السرعة في القراءة الصامتة .

الصورة - أ			الصورة – ب		
رقم البند	معامل الارتباط	مستوى	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠،٦٧	٠،٠١	١	٠،٧٠	٠،٠١
٢	٠،٨٥	٠،٠١	٢	٠،٨٥	٠،٠١
٣	٠،٥٦	٠،٠١	٣	٠،٥٥	٠،٠١
٤	٠،٨٢	٠،٠١	٤	٠،٨٥	٠،٠١
٥	٠،٦٥	٠،٠١	٥	٠،٦٤	٠،٠١

من الجدول السابق يتضح أن جميع البنود كانت دالة إحصائياً عند (٠،٠١). وقد تراوحت معاملات الارتباط بالنسبة للصورة (أ) بين (٠،٥٦ - ٠،٨٥)، أما بالنسبة إلى الصورة (ب) فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠،٥٠ - ٠،٨٥).

× الثبات:

وقد قام الباحث بالتحقق من ثبات الاختبار بطريقتين:

أ ـ معامل ألفا كرونباخ:

قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ لكل صورة من صورتي الاختبار، وذلك من خلال عينة بلغ عدد أفرادها (٧٥) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (٦):

جدول رقم (٦)

معاملات ألفا كرونباخ لثبات صورتي اختبار السرعة في القراءة الصامتة

الصورة أ		الصورة ب	
ن	معامل ألفا كورنباخ	ن	معامل ألفا كورنباخ
٧٥	٠،٧٥	٧٥	٠،٧٧

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ

تراوحت بين(٠،٧٥ - ٠،٧٧) وهذا يدل على أن معاملات ثبات الاختبار على درجة جيدة مما يدعوا للاطمئنان إلى اتساق الاختبار مع نفسه في قياس المهارة موضع القياس.

ب ـ الثبات بطريقة الصور المتكافئة:

وللتحقق من مدى تطابق صورتي الاختبار فقد قام الباحث باستخدام الصور المتكافئة للحصول على صورة حقيقية لثبات الاختبار. وقد قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجتي المجموع الكلي لكل من صورتي الاختبار، وذلك كأحد الأساليب الإحصائية التي تستخدم لحساب معامل الارتباط بين متغيرين متصلين، وقد اتضح من التحليل الإحصائي وجود معامل ارتباط مرتفع (٠،٩٠) بين صورتي الاختبار وهو دال عند مستوى (٠،٠١) مما يعني تطابق صورتي الاختبار، وهذا يؤكد على أن الاختبار يتمتع بنسبة عالية من الثبات.

٤ ـ برنامج تنمية مهارات القراءة الصامتة *:

وهو من إعداد الباحث، وقد تم إعداد البرنامج وفق الخطوات التالية:

أ- دراسة التراث العلمي التربوي المتعلق بمجال القراءة الصامتة، حيث قام الباحث بالاطلاع على عدد من الدراسات والبرامج التي اهتمت بتحليل وتصنيف وتنمية مهارات القراءة الصامتة، كما قام الباحث بمراجعة عدد من الكتب والمجلات العلمية المتخصصة التي تناولت موضوع القراءة الصامتة ومهاراتها بالدراسة والتحليل.

ب- الاستئناس باقتراحات وتوجيهات المشرف على الرسالة.

ج- تقسيم البرنامج إلى بعدين: بعد معرفي، وبعد سلوكي.

د- توزيع البرنامج على عدد (١٠) من المحكمين** المتخصصين في علم النفس للحكم على مدى ملاءمة البرنامج، وللحكم على شمول البرنامج لأساليب تنمي مهارات القراءة الصامتة التالية:

١- التغلب على معوقات القراءة الصامتة.
٢- تركيز الانتباه.
٣- التعرف السريع على الكلمات.
٤- زيادة المدى القرائي للعين.
٥- تنظيم حركات العين.
٦- فهم الفكرة الرئيسية.
٧- فهم الأفكار التفصيلية.
٨- الاستنتاج.

---

* يمكن الاطلاع على البرنامج في ملحق رقم (٤)

** يقدم الباحث شكره الخالص لكل من ساهم في تحكيم البرنامج، حيث استفاد الباحث من توجيهاتهم وهم حسب الترتيب الهجائي لأسمائهم:

د/ جمعة يوسف	د/ محمد ثابت
د/ سلطان العويضة	أ .د/ محمد تيغزي
د/ عبدالعزيز بن حسين	د/ محمود غلاب
د/ فهد الربيعة	أ / هايل موسى
د/ فهد الدليم	د/ يحي نصار

وبناءً على مقترحات المحكمين فقد تم تعديل تصميم البرنامج ليصبح على الشكل النهائي كما في الجدول رقم (٧)

جدول رقم (٧)

التصميم العام لبرنامج تنمية مهارات القراءة الصامتة بعد الانتهاء من تحكيمه

البعد	الجلسة	المدة	الهدف
المعرفي	الأولى	٤٥ دقيقة	التعريف بالقراءة: مفهومها،وأهدافها، وأهميتها،وأثرها على الحضارة الإنسانية، وعلاقتها بالدين.
	الثانية	٤٥ دقيقة	التعريف بأنواع القراءة مع التركيز على القراءة الصامتة من حيث: مزاياها، ومواقف استخدامها، ومهاراتها، وأساليب تنمية هذه المهارات.
السلوكي	الثالثة	٤٥ دقيقة	التدريب على بعض الأساليب التي تعين على التخلص من بعض العادات الخاطئة في القراءة الصامتة.
	الرابعة	٤٥ دقيقة	التدريب على مهارة تركيز الانتباه أثناء القراءة.
	الخامسة	٤٥ دقيقة	التدريب على مهارة التعرف السريع على الكلمة.
	السادسة	٤٥ دقيقة	التدريب على مهارة تنظيم حركات العين أثناء القراءة.
	السابعة	٤٥ دقيقة	التدريب على مهارة زيادة المدى القرائي للعين.
	الثامنة	٤٥ دقيقة	التدريب على مهارة استخلاص الفكرة الرئيسية للنص المقروء.
	التاسعة	٤٥ دقيقة	التدريب على مهارة استخلاص الأفكار التفصيلية للنص المقروء.
	العاشرة	٤٥ دقيقة	التدريب على مهارة الاستنتاج.

وتشتمل كل جلسة من جلسات البرنامج على ما يلي:

- مراجعة ومناقشة الواجب السابق.
- تقديم جرعة معرفية حول المهارة موضع الاهتمام.
- عرض المهارة سلوكياً من خلال مواقف معينة.

- تقديم عائد تقييمي حول الأداء.
- التدعيم لكي يشعر الفرد بمدى التقدم الذي حققه، ويتم ذلك من خلال تقديم التعزيز المادي والمعنوي للتلاميذ.
- الواجب: تكليف المتدربين ببعض الواجبات المترلية المشابهة للتدريبات التي تم تدريبهم عليها أثناء الجلسة، وذلك بغية الوصول إلى معرفة نجاح تدريبات البرنامج للوصول إلى الهدف المرجو منه.

ثالثاً: التصميم التجريبي :

تستخدم هذه الدراسة التصميم التجريبي حيث استُخدِمت المجموعتان التجريبية والضابطة مع إجراء قياس قبلي وبعدي لهما وتقديم البرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية فقط.

رابعاً - إجراءات الدراسة :

١ - تقويم البرنامج: حيث قام الباحث بعرض البرنامج على مجموعة من المحكمين المختصين (١٠) أعضاء من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة الملك سعود، وذلك لمعرفة آرائهم حول مدى مناسبة البرنامج.

٢ - إجراء الدراسة الاستطلاعية: قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية، وذلك بتطبيق البرنامج على عينة مكونة من عشرة (١٠) من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، بهدف اختبار فعالية البرنامج والكشف عن مدى مناسبة مضمون محتواه لأفراد العينة، بالإضافة إلى تدريب الباحث على أداء مضمون البرنامج وإدارة جلساته وحساب الوقت الفعلي لكل جلسة، حيث قام الباحث بانتقاء ثلاث جلسات من جلسات البرنامج بواقع جلسة معرفية واحدة (الجلسة الأولى)، وجلستين سلوكيتين (الجلسة السادسة، والجلسة العاشرة) وقد استغرقت الدراسة الاستطلاعية ثلاثة أيام، بواقع جلسة واحدة يومياً.

٣ - تطبيق القياس القبلي: حيث قام الباحث بتطبيق اختبار القراءة الصامتة من إعداد مسعود الرقيعي، إضافة إلى اختبار السرعة في القراءة الصامتة من إعداد الباحث على مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٤ - اختيار عينة الدراسة: حيث قام الباحث باختيار عينة الدراسة بناءً على نتائج القياس القبلي، حيث تم اختيار أفراد العينة من التلاميذ الذين حصلوا على درجات منخفضة في الاختبارين.

٥ - تقسيم أفراد العينة: بناءً على نتائج الاختبار القبلي قام الباحث بتقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين إحداهما ضابطة وتتكون من أثني عشر تلميذاً والأخرى تجريبية وتتكون من أثني عشر تلميذاً أيضاً.

٦ - التأكد من تكافؤ المجموعتين: حيث قام الباحث باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني **(Man-Whitney)** للتأكد من تجانس المجموعتين في المتغيرات التالية:

أ - الفهم في القراءة الصامتة::

جدول رقم (٨)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة الفهم كما يقيسها اختبار الرقيعي للقراءة الصامتة في القياس القبلي.

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
التجريبية	١٢	١٣،٢١	٦٣،٥	غير دال
الضابطة	١٢	١١،٧٩		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) قد بلغت ٦٣،٥ وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الرقيعي للقراءة الصامتة، وبالتالي فإنه يمكن القول بوجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الفهم في القراءة الصامتة.

ب - السرعة في القراءة الصامتة:

جدول رقم (٩)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة السرعة كما يقيسها اختبار الباحث لسرعة القراءة الصامتة في القياس القبلي.

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
التجريبية	١٢	١٣،٨٨	٥٥,٥	غير دال
الضابطة	١٢	١١،١٣		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) قد بلغت ٥٥،٥ وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار السرعة في القراءة الصامتة، وبالتالي فإنه يمكن القول بوجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير السرعة في القراءة الصامتة.

ج - التحصيل الدراسي:

جدول رقم (١٠)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات التحصيل الدراسي لكل من أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي.

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
التجريبية	١٢	١٤،٨٣	٤٤	غير دال
الضابطة	١٢	١٠،١٧		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) قد بلغت ٤٤ وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التحصيل الدراسي، وبالتالي فإنه يمكن القول بوجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي.

د - الذكاء:

جدول رقم (١١)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح في القياس القبلي.

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
التجريبية	١٢	١٣،٣٣	٦٢	غير دال
الضابطة	١٢	١١،٦٧		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) قد بلغت ٦٢ وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح ، وبالتالي فإنه يمكن القول بوجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء.

هـ – العمر الزمني:

جدول رقم (١٢)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب أعمار المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي.

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
التجريبية	١٢	١٣،٥٠	٦٠	غير دال
الضابطة	١٢	١١،٥٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) قد بلغت ٦٠ وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أعمار أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، وبالتالي فإنه يمكن القول بوجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر.

٧ -**تطبيق البرنامج:** تم تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية (اثنا عشر تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة أحد الابتدائية)، حيث بلغ عدد جلسات البرنامج عشر جلسات، وبواقع ثلاث جلسات في الأسبوع، بحيث استغرقت الجلسة (٤٥) دقيقة. وقد تم تطبيق البرنامج في الفترة من ١٤٢١/٨/١٥ إلى ١٤٢١/٩/٦هـ

٨ - **القياس البعدي:** بعد تطبيق البرنامج قام الباحث بقياس مهارة الفهم في القراءة الصامتة لدى كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بواسطة اختبار مهارات القراءة الصامتة من إعداد مسعود الرقيعي، كما قام الباحث بقياس مهارة السرعة في القراءة الصامتة لدى كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بواسطة اختبار السرعة في القراءة الصامتة من إعداد الباحث.

٩ - **متابعة أثر البرنامج** :قام الباحث بعمل قياس لاحق بعد مضي شهرين من التطبيق (١٤٢١/١١/٦هـ) على المجموعة التجريبية والضابطة في مهاراتي الفهم والسرعة في القراءة الصامتة.

خامساً : الأساليب الإحصائية المستخدمة :

لاختبار صحة فروض الدراسة قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١ - لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، أي للتحقق من صحة الفروض الأول والثاني والثالث والرابع والخامس، استخدم الباحث الأسلوب الإحصائي اللابارامتري اختبار مان وتني **Mann-Whitney U-Test.**

٢ - لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات الرتب للقياسات القبلية والبعدية، أي للتحقق من صحة الفروض السادس والسابع والثامن، استخدم الباحث الأسلوب الإحصائي اللابارامتري اختبار ويلكوكسون **Wilcoxon Test.**

الفصل الخامس - عرض ومناقشة النتائج:

أولاً – عرض النتائج.
ثانياً – مناقشة النتائج.
ثالثاً – الصعوبات التي واجهت الباحث أثناء التطبيق.
رابعاً – التوصيات.

أولاً ـ عرض النتائج:

١ ـ نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول للدراسة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات كل من أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على اختبار الفهم في القراءة الصامتة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني **Mann-Whitney - UTest** لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، والجدول رقم (١٣) يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض.

جدول رقم (١٣)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة الفهم كما يقيسها اختبار الرقيعي للقراءة الصامتة في القياس البعدي.

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة U المحسوبة	مستوى الدلالة
التجريبية	١٢	١٦،٢٥	٢٧	٠،٠١
الضابطة	١٢	٨،٧٥		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الفهم القرائي في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة **U** المحسوبة ٢٧ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠١) وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني حدوث تحسن في مهارة الفهم القرائي كما يقيسها اختبار القراءة الصامتة لمسعود الرقيعي مما يؤكد لنا فاعلية البرنامج المقدم في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

٢ ـ نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني للدراسة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات كل من أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على اختبار السرعة في القراءة الصامتة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني **Mann-Whitney - UTest** لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، والجدول رقم (١٤) يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض.

جدول رقم (١٤)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة السرعة كما يقيسها اختبار الباحث لسرعة القراءة الصامتة في القياس البعدي.

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة **U** المحسوبة	مستوى الدلالة
التجريبية	١٢	١٦	٣٠	٠,٠١
الضابطة	١٢	٩		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة السرعة القرائية في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة **U** المحسوبة ٣٠ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني حدوث تحسن في مهارة السرعة القرائية كما يقيسها اختبار السرعة في القراءة الصامتة – من إعداد الباحث مما يؤكد لنا فاعلية البرنامج المقدم في تنمية مهارة السرعة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

٣ ـ نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث للدراسة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التحصيل الدراسي لكل من أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني **Mann-Whitney - UTest** لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات التحصيل الدراسي لكل من أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي، والجدول رقم (١٥) يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض.

جدول رقم (١٥)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات التحصيل الدراسي لكل من أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة U المحسوبة	مستوى الدلالة
التجريبية	١٢	١٥،٥٠	٣٦	٠،٠٥
الضابطة	١٢	٩،٥٠		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التحصيل الدراسي لكل من أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة U المحسوبة ٣٦ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني حدوث تحسن في مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تؤكد لنا فاعلية البرنامج المقدم في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

٤ ـ نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع للدراسة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات كل من أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على اختبار الفهم في القراءة الصامتة بعد مضي شهرين من تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني **Mann-Whitney - UTest** لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس اللاحق (بعد مضي شهرين من تطبيق البرنامج)، والجدول رقم (١٦) يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض.

جدول رقم (١٦)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الفهم في القراءة الصامتة في القياس اللاحق (بعد مضي شهرين من التطبيق).

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة U المحسوبة	مستوى الدلالة
التجريبية	١٢	١٦,١٧	٢٨	٠,٠١
الضابطة	١٢	٨,٨٣		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الفهم القرائي في القياس اللاحق، حيث بلغت قيمة **U** المحسوبة ٢٨ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني بقاء التحسن في مهارة الفهم القرائي كما يقيسها اختبار القراءة الصامتة لمسعود الرقيعي، مما يؤكد لنا فاعلية.

٥ ـ نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس للدراسة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات كل من أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على اختبار السرعة في القراءة الصامتة بعد مضي شهرين من تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني **Mann-Whitney - UTest** لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس اللاحق (بعد مضي شهرين من تطبيق البرنامج)، والجدول رقم (١٧) يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض.

جدول رقم (١٧)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة السرعة في القراءة الصامتة في القياس اللاحق (بعد مضي شهرين من التطبيق).

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة U المحسوبة	مستوى الدلالة
التجريبية	١٢	١٥،٩٦	٣٠،٥	٠،٠١
الضابطة	١٢	٩،٠٤		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة السرعة القرائية في القياس اللاحق، حيث بلغت قيمة U المحسوبة ٣٠,٥ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٠٨) وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني بقاء التحسن في مهارة السرعة القرائية كما يقيسها اختبار السرعة في القراءة الصامتة – من إعداد الباحث، مما يؤكد لنا فاعلية البرنامج المقدم في تنمية مهارة السرعة في القراءة الصامتة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

٦ ـ نتائج الفرض السادس:

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على اختبار الفهم في القراءة الصامتة لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام الأسلوب اللابارامتري ويلكوكسون **Wilcoxon Test** لدراسة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والجدول رقم (١٨) يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض.

جدول رقم (١٨)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مهارة الفهم القرائي كما يقيسها اختبار الرقيعي للقراءة الصامتة.

المجموعة	العينة	متوسط الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة
		السالبة	الموجبة		
التجريبية	١٢	٠،٠٠	٦	٢،٩٥٢-	٠،٠١

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب القياس القبلي والبعدي في مهارة الفهم القرائي، حيث بلغت قيمة **Z** (٢،٩٥٢-)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠١)، وذلك لصالح القياس البعدي. وهذا يعني حدوث تحسن في مهارة الفهم القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية كما يقيسها اختبار القراءة الصامتة لمسعود الرقيعي، مما يؤكد لنا فاعلية البرنامج المقدم في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

٧ ـ نتائج الفرض السابع:

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على اختبار السرعة في القراءة الصامتة لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام الأسلوب اللابارامتري ويلكوكسون **Wilcoxon Test** لدراسة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والجدول رقم (١٩) يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض.

جدول رقم (١٩)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مهارة السرعة في القراءة الصامتة كما يقيسها اختبار الباحث لسرعة القراءة الصامتة.

المجموعة	العينة	متوسط الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة
		السالبة	الموجبة		
التجريبية	١٢	٤،٢٥	٦،٩٥	-٢،٣٩٤	٠،٠١

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب القياس القبلي والبعدي في مهارة السرعة في القراءة، حيث بلغت قيمة **Z** (-٢،٣٩٤)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠١)، وذلك لصالح القياس البعدي. وهذا يعني حدوث تحسن في مهارة السرعة في القراءة الصامتة لدى أفراد المجموعة التجريبية كما يقيسها اختبار السرعة في القراءة الصامتة – من إعداد الباحث، مما يؤكد لنا فاعلية البرنامج المقدم في تنمية مهارة السرعة في القراءة الصامتة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

٨ ـ نتائج الفرض الثامن:

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التحصيل الدراسي بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام الأسلوب اللابارامتري ويلكوكسون **Wilcoxon Test** لدراسة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والجدول رقم (٢٠) يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض.

جدول رقم (٢٠)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في التحصيل الدراسي.

المجموعة	العينة	متوسط الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة
		السالبة	الموجبة		
التجريبية	١٢	٥،٢٥	٦،٧٥	-٢،٢٣٧	٠،٠٠٥

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التحصيل الدراسي بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة **Z** (-٢،٢٣٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٠٥)، وذلك لصالح القياس البعدي. وهذا يعني حدوث تحسن في مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية، مما يؤكد لنا فاعلية البرنامج المقدم في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ثانياً ـ مناقشة النتائج:

سيتم مناقشة النتائج من خلال المحورين التاليين:

١- البيانات الرقمية المتعلقة بفروض الدراسة.

٢- ملاحظات الباحث.

١ ـ البيانات الرقمية المتعلقة بفروض الدراسة:

من خلال استعراض نتائج فروض الدراسة، نلاحظ تأثر أفراد المجموعة التجريبية بالبرنامج المقدم، حيث ظهر ذلك واضحاً من خلال متوسط رتب درجاتهم في القياس البعدي مقارنةً بمتوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة، وهذا يدل على أن البرنامج المقدم له أثر في تنمية مهارات القراءة الصامتة، كما يدل على فعالية البرنامج في رفع مستوى التحصيل الدراسي. ومما يدعم فعالية البرنامج المقدم نتيجة الفروض السادس والسابع والثامن، والتي أوضحت المعالجة الإحصائية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية، حيث كانت الفروق لصالح القياس البعدي، وقد جاءت النتائج مشجعة ومطمئنة، فقد اتفقت مع معظم نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال.

فبالنسبة لمهارة الفهم، فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات السابقة إلى أشارت إلى أثر برامج تنمية مهارات القراءة الصامتة في تنمية مهارة الفهم في القراءة الصامتة، ومن ضمن هذه الدراسات؛ دراسة (Parker, 1987) ،ودراسة (أبو الهيجاء، ١٩٨٩)، ودراسة (أحمد، ١٩٩١)، ودراسة (عمايرة، ١٩٩٤)، ودراسة (Mitev, 1994).

وبالنسبة لمهارة السرعة في القراءة الصامتة، فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى أثر برامج تنمية مهارات القراءة الصامتة في تنمية مهارة السرعة في القراءة الصامتة، ومن ضمن هذه الدراسات؛ دراسة عطاء عمر محمد (محمد، ١٩٨٨)، ودراسة (العمارنة، ١٩٩٨).

أما بالنسبة للتحصيل الدراسي، فإن نتائج الدراسة الحالية جاءت متفقة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة،مثل دراسة (**Aranha,1984**)، ودراسة (**Dully,1989**)، ودراسة (**Holt & O'Tuel, 1989**) والتي أشارت جميعها إلى فعالية برنامج القراءة الصامتة في رفع مستوى التحصيل القرائي.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (**Saunders, 1991**)، التي توصلت إلى أن لبرنامج القراءة الصامتة أثر في رفع مستوى التحصيل في مادة الأحياء بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية الذين طبق عليهم البرنامج.

٢ ـ ملاحظات الباحث:

تدور ملاحظات الباحث حول التغير في أداء التلاميذ عبر جلسات البرنامج، حيث قام الباحث بتسجيل ملاحظاته حول أداء التلاميذ بدءًا من الجلسة الثالثة ومن خلال هذه الملاحظات تبين للباحث وجود تحسن في أداء أفراد المجموعة التجريبية برزت ملامحه من خلال المؤشرات السلوكية التالية:

أ - تخلص التلاميذ التدريجي من بعض العادات القرائية السيئة والتي كانت تحد من انطلاقهم في القراءة الصامتة والمتمثلة في استخدام الأصبع في الإشارة إلى الكلمات أثناء القراءة، وتحريك الشفتين والهمس بالكلمات أثناء القراءة.

ب - الارتفاع التدريجي في معدل السرعة في القراءة الصامتة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ج - ارتفاع معدل الفهم لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث أصبح أفراد المجموعة التجريبية أكثر قدرة على استخلاص الأفكار التي يحتويها النص المقروء، وأكثر قدرة على استخلاص الاستنتاجات السليمة.

د - القراءة بثقة أكبر من ذي قبل، حيث أصبح أفراد المجموعة التجريبية يميلون إلى المشاركة بفعالية أكبر في الأنشطة القرائية أثناء جلسات البرنامج.

ثالثاً ـ الصعوبات التي واجهت الباحث أثناء التطبيق:

لا يخلو أي عمل مهما بذل فيه من جهد من وجود بعض الجوانب السلبية التي لا تبرز إلا من خلال التطبيق الفعلي، وهنا يأتي دور الباحث في الكشف عن هذه الجوانب السلبية، وتتمثل الجوانب السلبية للدراسة الحالية فيما يلي:

١ ـ عدد الجلسات: فمن خلال التطبيق الفعلي وجد الباحث أن هنالك حاجة فعلية إلى زيادة عدد جلسات البرنامج، خاصة وأن هنالك مهارات تحتاج إلى تدريبات مكثفة حتى يتمكن التلاميذ من إتقانها كمهارة تركيز الانتباه، ومهارة الاستنتاج ومهارة فهم الأفكار التفصيلية، ومهارة فهم الفكرة الرئيسية.

٢ - اختيار الوقت المناسب للتطبيق: يرى الباحث أن أنسب وقت لتطبيق البرنامج هو بداية الفصل الدراسي وخاصة مع بداية الأسبوع الثاني وذلك لعدة أسباب منها عدم تزامن وقت تطبيق البرنامج مع مواعيد الاختبارات الشهرية، أو مع اقتراب مواعيد الاختبارات النهائية. حيث واجه الباحث بعض المشكلات عند تطبيق بعض الجلسات لتزامن وقت تطبيقها مع مواعيد الامتحان الشهري لبعض المواد، مما اضطر الباحث إلى تغيير مواعيد هذه الجلسات.

٣ - اختيار التوقيت المناسب للجلسات: بحيث لا يتعارض وقت تطبيق الجلسات مع مواعيد بعض الحصص التي يصعب معها تفريغ التلاميذ للمشاركة في جلسات البرنامج. إما بسبب طبيعة هذه المادة كمادة الرياضيات التي يتوقف استيعاب التلاميذ لها على الحضور والمشاركة في الأنشطة الصفية، أو لكون المادة من المواد المحببة للتلاميذ كمادة التربية الرياضية،وإما بسبب وضع المادة بالنسبة للجدول الأسبوعي كمواد الاجتماعيات التي لا يتعدى نصابها الحصة الواحدة أسبوعياً، فقد عانى الباحث من مثل هذه المشكلات عند بداية تطبيق البرنامج، مما اضطره لتغيير مواعيد بعض الجلسات لتتوافق مع جدول الحصص الأسبوعية؛ لذا يرى الباحث ضرورة التنسيق ما بين مواعيد الجلسات وجدول الحصص الأسبوعي.

رابعاً ـ التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، وإيماناً بأهمية القراءة الصامتة لتلاميذ

المرحلة الابتدائية يقدم الباحث التوصيات التالية:

١- ضرورة تحديد مهارات القراءة الصامتة المراد تدريب التلاميذ عليها في كل صف دراسي، وفي كل مرحلة من مراحل التعليم المختلفة.

٢- ضرورة اختيار المواد القرائية المناسبة لمختلف المستويات، وأن تكون جذابة ومشوقة للتلاميذ.

٣- ضرورة العمل على اكتشاف التلاميذ الذين يعانون من انخفاض في قدرتهم على القراءة الصامتة في وقت مبكر بقدر الإمكان، مما يسهل مساعدتهم .

٤- ضرورة إقامة دورات تدريبية للمعلمين في كيفية تصميم برامج علاجية للقراءة يشترك فيها الأساتذة المتخصصون في كليات التربية.

خامساً - الدراسات المقترحة:

١- القيام بإجراء دراسات مماثلة على عينات أخرى وفي مراحل تعليمية مختلفة للتثبت من أثر البرنامج في تنمية مهارات القراءة الصامتة وفعاليته في تحسين مستوى التحصيل الدراسي.

٢- تصميم اختبارات نوعية أخرى لقياس مهارتي الفهم والسرعة في القراءة الصامتة ولمختلف مراحل التعليم.

٣- إجراء دراسات تشخيصية مسحية للطلبة في مختلف مراحل التعليم لتحديد جوانب الضعف لديهم في مهارتي الفهم والسرعة في القراءة الصامتة، تمهيداً لبناء برامج علاجية خاصة بذلك.

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج لتنمية مهارات القراءة الصامتة واختبار فعاليته تجريبياً لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض، فضلاً عن الكشف عن طبيعة العلاقة بين تحسن مهارات القراءة الصامتة ومستوى التحصيل الدراسي.

وقد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤل التالي:

« ما أثر برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة في تحسين مستوى التحصيل الدراسي »

وللإجابة على هذا التساؤل صاغ الباحث التساؤلات التالية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات كل من أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على اختبار الفهم في القراءة الصامتة في القياس العدي؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات كل من أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على اختبار السرعة في القراءة الصامتة في القياس البعدي؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التحصيل الدراسي لكل من أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي ؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات كل من أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على اختبار الفهم في القراءة الصامتة بعد مضي شهرين من تطبيق البرنامج التدريبي ؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات كل من أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على اختبار السرعة في القراءة الصامتة بعد مضي شهرين من تطبيق البرنامج التدريبي؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة

التجريبية في القياس القبلي والبعدي على اختبار الفهم في القراءة الصامتة ؟

٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على اختبار السرعة في القراءة الصامتة ؟

٨- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التحصيل الدراسي بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي ؟

وتكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تسعى إلى إثراء التراث التربوي العربي بوجه عام والسعودي بشكل خاص بالمزيد من المعلومات المتعلقة بمجال القراءة الصامتة، وتوفير البيانات المهمة في هذا المجال، كما تكمن أهميتها في وضع نتائجها موضع التطبيق الفعلي داخل المؤسسات التعليمية. ولتنفيذ ذلك فقد استخدم الباحث التصميم التجريبي المناسب (تصميم تجريبي بقياس قبلي وبعدي لمجموعتين تجريبية وضابطة).

وقد قام الباحث بصياغة فروض دراسته الحالية وفقاً للأطر النظرية والدراسات السابقة على النحو التالي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات كل من أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على اختبار الفهم في القراءة الصامتة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات كل من أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على اختبار السرعة في القراءة الصامتة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التحصيل الدراسي لكل من أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات كل من أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على اختبار الفهم في القراءة الصامتة بعد مضي شهرين من تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات كل من أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على اختبار السرعة في القراءة الصامتة بعد مضي شهرين من تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على اختبار الفهم في القراءة الصامتة لصالح القياس البعدي.

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على اختبار السرعة في القراءة الصامتة لصالح القياس البعدي.

٨- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التحصيل الدراسي بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

وقد تكونت عينة الدراسة من أربعة وعشرين تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض، ممن يعانون من انخفاض في مهارات القراءة الصامتة، وقد تم تقسيمهم وتوزيعهم بطريقة عمدية إلى مجموعتين إحداهما ضابطة تكونت من اثنا عشر تلميذاً والأخرى تجريبية تكونت من اثنا عشر تلميذاً أيضاً، وتم مجانسة المجموعتين في المتغيرات التالية: الفهم في القراءة الصامتة، والسرعة في القراءة الصامتة، والعمر الزمني، والذكاء.

وقد قام الباحث في الدراسة الحالية باستخدام الأدوات التالية:

١- اختبار الذكاء المصور من إعداد احمد زكي صالح.

٢- اختبار القراءة الصامتة من إعداد مسعود غيث الرقيعي.

٣- اختبار السرعة في القراءة الصامتة من إعداد الباحث.

٤- برنامج تنمية مهارات القراءة الصامتة من إعداد الباحث.

وقد تم التحقق من صحة فروض الدراسة بالأساليب الإحصائية اللابارامترية المناسبة والمتمثلة في التالي:

٣ - لاختبـــار دلالة الفروق بين متوســـطات الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البـــعدي، أي للتحقق من صـــحة الفروض الأول والثاني والثالـــث والرابـــع والخامس، استـــخدم الباحث الأســـلوب الإحصائي اللابارامتري اختبار مان وتـــني Mann-Whitney U-Test.

٤ - لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات الرتب للقياسات القبلية والبعدية، أي للتحقق من صحة الفروض السادس والسابع والثامن، استخدم الباحث الأســـلوب الإحـــصائي اللابارامتري ويلكوكسون Wilcoxon Test.

وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مهارتي الفهم والسرعة في القـــراءة الصامتة وفي مستوى التحصيل الدراسي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية هذا البرنامج وقدرته على تنمية مهارات القراءة الـــصامتة وعلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الكثير من الدراسات السابقة في هذا المجال. وبناءً على نتائج الدراسة الحالية فقد قدم الباحـــث مجموعة من التوصيات التي يرى أنها قد تساعد في تنمية مهارات القراءة الصامتة، كمـــا اقترح مجموعة من الدراسات حول هذا الموضوع والتي تعد مكملة للدراسة الحالية.

قائمة المراجع

اولاً - المراجع العربية:

١- ابراهيم، عبدالعليم(١٩٩٤): **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**،(ط١٥)، القاهرة: دار المعارف.

٢- أبو العزايم ، اسماعيل (١٩٨٣) : **القراءة الصامتة السريعة** ، القاهرة : عالم الكتب .

٣- أحمد، عبدالله أحمد ومحمد، فهيم مصطفى (١٩٩٤): **الطفل و مشكلات القراءة** (ط٣)، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .

٤- أحمد، عبدالله عبدالنبي أبو النجا(١٩٩١): برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، **رسالة دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٥- الأسعد ، عمر (١٩٨٩) : **اللغة العربية بين المنهج و التطبيق** ، عمان : دار المكتبات و الوثائق الوطنية .

٦- بوند ، جاي و تنكر ، مايلز و واسون ، باربارا (١٩٨٤) : **الضعف في القراءة ــ تشخيصه و علاجه** ، ترجمة محمد منير مرسي و اسماعيل أبو العزايم ، القاهرة : عالم الكتب .

٧- تميم،يسرى حسين(١٩٨٨):قياس المهارات الأساسية للقراءة الصامتة لدى الطلبة في نهاية المرحلة الإعدادية، **رسالة ماجستير غير منشورة**،كلية التربية، جامعة دمشق.

٨- بيران ، دونالد (ب . ت) : **القراءة الوظيفية** ، ترجمة محمد قدري لطفي ، القاهرة : مكتبة مصر.

٩- جراي، وليم(١٩٨١): **تعليم القراءة والكتابة**،ترجمة محمود رشدي خاطر وكافية رمضان وحسن شحاته، القاهرة: دار المعرفة.

١٠- الجمبلاطي، علي و التوانسي، أبو الفتوح(١٩٧٥):**الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية**، القاهرة: نهضة مصر للطبع والنشر.

١١- خاطر، محمود رشدي(١٩٥٨): **اختبار سرس الليان للقراءة الصامتة**، سرس الليان المركز الوظيفي لتعليم الكبار.

١٢- خاطر، محمود رشدي والحمادي، يوسف وعبدالموجود، محمد عزت، وطعيمة، رشدي أحمد وشحاته، حسن سيد(١٩٨٩): **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، (ط٤)، القاهرة: دار المعرفة.

١٣- خاطر، محمود و عبدالموجود، محمد و شحاته، حسن(١٩٨٥) : **تعليم اللغة العربية و التربية الدينية** (ط٤) ، القاهرة : مطابع سجل العرب

١٤- خاطر،محمود رشدي ومكي،الطاهر أحمد وشحاته،حسن(١٩٨٣): **تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

١٥- ددلي،جفري(١٩٩٣):**دراسات في القراءة السريعة، الطريقة السريعة لزيادة قدرتك على التعلم**، ترجمة عبداللطيف الجميلي،تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

١٦- رشوان،أحمد محمد علي(١٩٨٣):بعض مهارات القراءة الصامتة التي يجب أن يتقنها طلاب المرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة اسيوط.

١٧- الرقيعي ، مسعود غيث (١٩٧٧): اختبار القراءة الصامتة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٨- الرمضاني، سيف بن محمد(١٩٩٥): الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمحافظة مسندم: أنواعها، وأسبابها، ومقترحات علاجها، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

١٩- الزهراني، متعب بن محمد(١٤١٥): بناء اختبار مهارات الفهم في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٢٠- زوران،روبرت(١٩٩١): **القراءة السريعة**، ترجمة عبدالله مكي القروص،بيروت: دار البيان العربي.

٢١- سلطان ، حنان عيسى (١٩٨٥) : قياس قدرة تلميذات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض على القراءة : دراسة ميدانية ، دراسات تربوية ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة الملك سعود ، المجلد الثاني ، ١٠٣ – ١٤٥.

٢٢- سمك،محمد صالح(١٩٧٥):**فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية**،القاهرة:مكتبة الانجلو المصرية.

٢٣- سمك، محمد صالح(١٩٧٩): **فن التدريس للتربية اللغوية**، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٢٤- السيد، فؤاد البهي(١٩٧٤):**الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**، (ط٣)، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٥- السيد، محمود أحمد(١٩٨٦): القراءة مفهوماً وأهميةً ومتطلبات،**التربية الجديدة**، بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، العدد التاسع والثلاثون، السنة الثالثة عشرة، ٣٧ – ٥٢ .

٢٦- السيد، محمود أحمد (١٩٨٨): **تعليم اللغة بين الواقع والطموح**، (ط١)، دمشق: دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر.

٢٧- شحاته ، حسن (١٩٨١) : تطور مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم العام في مصر ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٢٨- شحاته،حسن(١٩٩٢): **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**،القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٢٩- الشرقاوي، أنور محمد (١٩٩١): **التعلم نظريات وتطبيقات**، (ط٤)، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٣٠- شعبان ، إحسان عبدالرحيم فهمي (١٩٨٧): برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

٣١- صادق، آمال و أبو حطب، فؤاد (١٩٨٨): **علم النفس التربوي**، (ط٤)، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٣٢- صالح، أحمد زكي (١٩٧٨): **اختبار الذكاء المصور**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٣٣- صلاح، سمير يونس أحمد(١٩٩٤): برنامج لعلاج جوانب التأخر في القراءة الصامتة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمصر، **رسالة دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية، جامعة حلوان.

٣٤- عبدالرحمن، حسين راضي و مصطفى، زايد خالد(١٩٨٩): **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، إربد: دار الكندي للنشر والتوزيع.

٣٥- عبدالله ، سامي محمود (١٩٧٥): بعض العيوب الشائعة في القراءة الصامتة بين تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربيـــة ، جامعة الأزهر .

٣٦- عبده، عبدالهادي وعثمان، فاروق(١٩٩٥): **سيكولوجية القراءة**،القـــاهرة: دار المعارف.

٣٧- عبيد، أحمد حسن(١٩٥٥): قياس القدرة على القراءة الصامتة في المرحلة الأولى، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٨- عصر، حسني عبدالهادي(١٩٩٢): **القراءة طبيعتها - مناشط تعليمها – وتنمية مهاراته**ا،الاسكندرية:المكتب العربي الحديث.

٣٩- عطية، نعيم (١٩٧٠): **التقييم التربوي الهادف**، بيروت: دار الكتاب اللبناني.

٤٠- علي، فتحي حسانين (١٩٨٧): أثر برنامج مقترح لتنمية مهارة السرعة والفهـــم في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساســـي، **رســـالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة طنطا.

٤١- العمارنة، عماد فاروق(١٩٩٨):أثر برنامج مقترح لتنمية مهارة السرعة في القراءة الصامتة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي،**رسالة ماجستير غير منشورة**،كليـــة التربية، جامعة اليرموك.

٤٢- عمايرة ، عبدالله عيسى ابراهيم (١٩٩٤): أثر برنامج تدريبي في القراءة الصامتة على استيعاب طلبة الصف السادس في مديرية التربية و التعليم للواء دير عـــلا ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الاردنية .

٤٣- فايد، عبدالحميد(١٩٧٥): **رائد التربية العامة وأصول التـــدريس**، (ط٣)، دار الكتاب اللبناني.

٤٤- قورة ، حسين سليمان (١٩٨١) : **دراسات تحليلية و مواقـــف تطبيقيـــة في تعليم اللغة العربية و الدين الإسلامي** (ط١) ، القاهرة : دار المعارف .

٤٥- القيسي، رؤوف محمود(١٩٨٤): قياس سرعة القراءة – الفهم في مرحلة الدراسة المتوسطة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة بغداد.

٤٦- الكخن، أمين (١٩٩٢): **دليل أبحاث ميدانية في تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم الأساسي** ، تونس : المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم .

٤٧- كمال،جوزال عبدالرحيم(١٩٩٧): الاستعداد للقراءة وعلاقته بالتدعيم الأسري والمشاركة الوالدية وأفكار وإدراك طفل الروضة للقراءة، **دراسات نفسية**، رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية، المجلد السابع، العدد الأول،٦٧ - ١١٢.

٤٨- لطفي، محمد قدري (١٩٥٧): **التأخر في القراءة ـــ تشخيـــصه وعلاجـــه في المدرسة الابتدائية** ، القاهرة :مكتبة مصر .

٤٩- اللقاني،أحمد حسنين والجمل، علي(١٩٩٦): **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس** (ط١)، القاهرة: عالم الكتب.

٥٠- مجاور، محمد صلاح الدين (١٩٨٠): **تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائيـــة: أسسه وتطبيقاته**،الكويت: دار القلم.

٥١- مجاور، محمد صلاح الدين (١٩٧٤): **دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية**، الكويت: دار القلم.

٥٢- مجاور، محمد صلاح الدين والشيخ، يوسف و عبدالحميد، جابر(١٩٦٦): **سيكولوجية القراءة**، القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

٥٣- محمد، عبدالغني ابراهيم (١٩٩٤) : سرعة القراءة ، **التربية**، اللجنة الوطنية القطرية للتربية و الثقافة و العلوم ، العدد الثامن بعد المائة ، السنة الثالثة و العشرون ، ١١٥ – ١٢٢.

٥٤- محمد، عطاء عمر(١٩٨٨): تنمية السرعة في القراءة الصامتة لدى طلاب المرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كليةالتربية،جامعة الزقازيق.

٥٥- مدكور، علي أحمد (١٩٩١): **تدريس فنون اللغة العربية**، الرياض: دار الشواف للنشر و التوزيع .

٥٦- مرسي، محمد منير(١٩٨٨): القراءة: مفهومها، مهاراتها، بحوثها، واختباراتها، **مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، المجلد التاسع عشر، ١٧١ - ٢٢٣

٥٧- مرسي، محمد منير(١٩٦١): قياس المهارات الأساسية للقراءة الصامتة في المرحلة الإعدادية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥٨- مصطفى، فهيم(١٩٩٩): **مهارات القراءة- قياس و تقويم** (ط١)،القاهرة:مكتبة الدار العربية للكتاب.

٥٩- المطاوعة، فاطمة عبدالرحمن(١٩٩٠): تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة الصامتة عند تلميذات الصف الثاني الإعدادي بدولة قطر، واتجاهاتهن نحوها باستخدام أسلوب التعليم الفردي، **رسالة دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٦٠- الملا، بدرية سعيد(١٩٨٧): **التأخر في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه**،الطبعة الأولى، الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

٦١- نشواتي، عبدالمجيد (١٩٩١): **علم الـــنفس التربـــوي**، (ط٥)، عمـــان: دار الفرقان.

٦٢- هرمز،صباح حنا(١٩٨٧): **الثروة اللغوية للأطفال العرب ورعايتها**، الجمعيـــة الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت: ذات السلاسل للطباعة والنشر.

٦٣- يونس، فتحي علي والناقة، محمود كامل(١٩٧٧): **أساسيات تعليم اللغة العربية**، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

٦٤- يونس، فتحي علي والناقة،محمود كامل ومدكور،علي أحمد(١٩٨١): **أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**،القاهرة:دار الثقافة للطباعة والنشر.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

1. **Alexander, D. H (1981): A study of the effects of aremedial reading program upon reading attitude, reading achievement selfconcept, and intellectual achievement, responsibility of selected students of the fourth and fifth grades** , Diss Abs. Int, **Vol. 41, No. 7,p. 3022-A.**

2. **Aranha, M (1985): Development and evaluation of A sustained silent reading program in grade four using self-selected materials,** *Unpublished Doctoral Dissertation***, Columbia University Teachers College.**

3. **Beishuizen, J. ; Van der Schalk, J. ; Le Grand, J. (1999): Correlation between inferencing Causal Relations and Text Comprehension?,** *Learning and Instruction***; v9 n1 p37-56 Feb 1999.**

4. **Bergquist, Leonard (1984): Techniques for Improving Rate in Intermediate Grades,** *Reading Teacher***; v38 n1 p50-53 Oct 1984.**

5. **Blackburn, V. B (1981) : A Study of remedial reading students: Identification reading achievement and the follow-up of a select group ,** *Diss Abs. Int***.,Vol. 41,no. 8, p. 3502-A.**

6. **Bohac, C. A. (1981): Supplementary Instruction In Titel Remedial Reading program,** *Diss Abs. Int, Vol,42 No* **11 .**

7. Bush, C. L & Andrews R. C (1980): ***Dictionary of reading and learning disability*** (2nd ed), Los Angeles: WPS.

8. Carriedo, N. & Alonso, J. (1996): Main Idea Comprehension: Training Teachers and Effects on Students, ***Journal of Research in Reading***; v19 n2 p128-53 Sep 1996.

9. Carrillo, L. W. (1976): ***Teaching Reading***,New York: Martin's Press, Inc.

10. Crawley, S. J & Merritt, K (2000): ***Remediating Reading Difficulties*** (3rd ed), Boston: McGraw-Hill Higher Education.

11. Duffy, G.G & Roehler, L. R (1987): Teaching reading skills as strategies, ***The Reading Teacher***, 40, 411 – 418.

12. Dully, M (1989): The Relation between Sustained Silent Reading to Reading Achievement and Attitude of the At-Risk Student, ***Unpublished Doctoral Dissertation****, Kean college.*

13. Francoise, G. (1987): ***Developing Reading Skills, Cambridge***: University Press.

14. Green, H. R. (1985): A Comparison Of The Effects Of Sustained Silent Reading With And Without Stimulant Experiences On Attitudes Toward Reading And Reading Achievement Of Fourth And Fifth, ***Diss Abs Int,*** Vol 45, No, 8 Feb 1985.

15. Harris,A. J & Sipay, E .R (1980): ***How To Increase Reading Ability***, (7th ed),New york: Longman Inc.

16. Harris, T. L & Hodges, R . E (Eds) (1983): ***A dictionary of reading and related terms*** (2nd ed), London: Heinemann educational books Ltd.

17. Hester B. K. (1986): ***Teaching Every Child to Read***, New York: Harper and Row .

18. Higgins, K. (1982): Sustaind Silent Reading in the fifth grade: The effects of sustained silent reading on speed, comprehension, word study skills, and vocabulary, ***Unpublished Doctoral Dissertation***, Brigham Young University.

19. Holt, S. B & O'Tuel, F. S (1989): The Effect Of Sustained Silent Reading and Writing on Achievement and Attitudes of Seventh and Eighth Grade Students Reading Two Years below Grade Level, ***Reading Improvement;*** v26 n4 p290-97.

20. Johnson, B. E. (1976): ***Rapid reading naturally: What it is, How to teach it***, Libertyville, **I**ll: Quill Publications.

21. McConkie, G. (1997): Eye Movement Contingent Display Control: Personal Reflections and Comments, ***Scientific Studies of Reading***, v1 n4 p303-16 1997.

22. Meyer, B. J. (1980): Use of Top-level Structure in Text, Key for Reading Comprehension of Ninth Grade Students, ***Reading Research Quarterly***, Vol. 16.

23. Mitev, T. A. (1994): A study Of The Reading Workshop Approach To Reading Instruction In The Fourth-Grade: A Focus Upon Reading Comprehension, Vocabulary, And Teacher Attitudes ،***Unpublished Doctoral Dissertation***, University of Miami.

24. Moore, D. W & Readence, J. E (1981): Processing Main Ideas Through

Parallel Lesson Transfer, ***Journal Of Reading***, Vol. 23, N. 3, April.

25. Parker, L. G (1987): A study of the effects of sustained silent reading on reading achievement scores of inner-city middle school students, *Unpublished Doctoral Dissertation***, The University of Connecticut.**

26. Pilgreen, J. L (1994): A`Stacked for success` sustained silent reading program for high school english language development (ELD) students: Its impact on reading comprehension, attitudes toward reading, frequency of outside reading, and range of reading sources, ***Unpublished Doctoral Dissertation***, University of Southern California .

27. Rayner, K. (1981): Masking Of Foveal and Parafoveal Vision During Eye Fixations in Reading, ***Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance***; v7 n1 p167-79 Feb 1981.

28. Saunders,G. W (1992): The effects of A focused sustained silent reading program on learning in biology and attitudes toward biology and reading (Science Attitudes, Reading Attitudes), ***Unpublished Doctoral Dissertation***, The University Of Nebraska – Lincoln.

29. Spiegel, D. (1990): ***The Effects Of Four Study Strategies on Main Idea and Detail Comprehension of Six Grade Students***, Paper Presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference (40th, Miami, FL, November 27-December 1, 1990).

30. Stanton, H. M (1998): Temperament and progress in remedial reading instruction (reading). *Unpublished Doctoral Dissertation***, State**

University of New york at Albany.

31. Taylor, S. (1989): An analysis of comprehension during oral and silent reading in sixth grade students , ***Doctoral dissertation***, University of Southern California, Dissertation Abstracts International, Vol. 50 , No 8, A.P. 108.

32. Tierney, R. & Dishner, E. (1995): ***Reading strategies and practices***, Boston: Allyn & Bacon.

33. Walter, P. (1981): ***Experiences in Language: Tools and Techniques for Language Arts Methods***, Boston: Allyn & Bacon.

34. Weaver, C. (1994): ***Reading process and practice***, Portsmouth: Heinemann.

35. Yorkey, R.C. (1982): ***Study skill for students of English as d second Language***, New York: McGraw, Hill Inc.