الفصل الخامس

تحليل البيانات، واستخلاص النتائج، ومناقشتها

أولا- النتائج الخاصة بالسؤال الأول.

ثانيا- النتائج الخاصة بالسؤال الثاني.

ثالثا- النتائج الخاصة بالسؤال الثالث.

رابعا- النتائج الخاصة بالسؤال الرابع.

خامسا- النتائج الخاصة بالسؤال الخامس.

سادسا- ملخص نتائج الدراسة.

سابعا- توصيات الدراسة، ومقترحاتها.

obeikandl.com

الفصل الخامس

تحليل البيانات، واستخلاص النتائج، ومناقشتها

يتناول هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، مع وصف الإجراءات الإحصائية التي تم استخدامها لتحليل نتائج التلاميذ في اختبار القراءة الصامتة، مع تفسير هذه النتائج، وتقديم الأسباب الكامنة خلف عدم إتقان تلاميذ الصف الأول الإعدادي لمهارات القراءة الصامتة، وكذلك مقترحات العلاج التي تسهم في علاج مشكلة عدم الإتقان، وينتهي الفصل بتقديم ملخص لنتائج الدراسة، وتوصيات الدراسة ومقترحاتها.

كما سبق القول فإن الدراسة الحالية هدفت إلى تعرف مهارات القراءة الصامتة، ومدى إتقان تلاميذ الصف الأول الإعدادي لمهارات القراءة الصامتة، وأثر كل من متغيري: الجنس والتحصيل على إتقان تلاميذ الصف الأول الإعدادي لمهارات القراءة الصامتة.

وتمثلت أسئلة الدراسة الحالية في الآتي:

١- ما مهارات القراءة الصامتة اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

٣- ما مدى إتقان تلاميذ الصف الأول الإعدادي لهذه المهارات؟

٣- إلى أي مدى يؤثر كل من متغيري: الجنس والتحصيل في اللغة العربية على إتقان التلاميذ لمهارات القراءة الصامتة؟

٤- ما أسباب ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة من وجهة نظر الموجهين والمعلمين؟

٥- ما الحلول المقترحة لعلاج ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة من وجهة نظر الموجهين والمعلمين؟

وفيما يلي عرض لذلك:

أولا- النتائج الخاصة بالسؤال الأول المتعلق بمهارات القراءة الصامتة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث باستخلاص مهارات القراءة الصامتة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال الإطار النظري بشقيه، وبنى على أساسها استبانة طبقت على

مجموعة من المحكمين، وقام باستخدام التكرارات والنسب المئوية للتوصل إلى مهارات القـــراءة الصامتة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي

وبعد تطبيق الاستبانة المتضمنة لقائمة مهارات القراءة الصامتة المناسبة لتلاميـــذ الصـــف الأول الإعدادي في صورتها النهائية كما يتبين ذلك من الملحق رقم (١) حيث أظهرت آراء المحكمـين أن هناك أربع عشرة مهارة مناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وذلك كمـــا يظـــهر في الجدول الآتي (١٦):

جدول (١٦)

مهارات القراءة الصامتة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي وأوزانها النسبية

م	المـــهـــــارة	النسبة المئوية
١	تحديد هدف الكاتب.	%٩٥
٢	تصور النتائج المتوقعة مما يقرأ.	%٩٢
٣	التمييز بين الحقائق والآراء في النص المقروء.	%٩١
٤	التمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية في النص المقروء.	%٨٧
٥	ربط السبب بالنتيجة في النص المقروء.	%٨٢
٦	اختيار عنوان مناسب لما يقرأ.	%٨١
٧	معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد (مرادفات).	%٧٤
٨	إدراك معاني المفردات الجديدة من السياق.	%٧٠
٩	تعرف علامات الترقيم، وتفسيرها، وعلامات الوقف والوصل.	%٦٩
١٠	التمييز بين الأفكار المرتبطة بالنص وغير المرتبطة به.	%٦٨
١١	استخلاص الأفكار الأساسية من النص المقروء.	%٦٨
١٢	استخدام المقدمة، والفهرس، وقائمة المحتويات، والصور، والفصول، ورؤوس الفقـــرات والجداول، والرسوم البيانية، وفهارس الأعلام، والأمكنة، والمعاجم، التي توجد في آخـــر الكتب استخداما فعالا.	%٦٨
١٣	القدرة على اتباع التعليمات.	%٦٦
١٤	الدقة في الحركة الرجعية من آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه.	%٥١

يتضح من الجدول السابق (١٦) أن المهارات التي حظيت بنسبة (٧٠%) فأكثر هي المهارات الثمـــاني الأولى، وأن المهارات التي حظيت بنسبة أقل من (٧٠%) هي المهارات الست الأخيرة، وبناء على ذلك اقتصر

الباحث على المهارات الثماني الأولى، باعتبارها مهارات تصلح لبناء اختبار لقياس مدى إتقان تلاميذ الصف الأول الإعدادي لمهارات القراءة الصامتة، وفيما يلي عرض للمهارات الثمانية مقرونة بتعريفاتها:-

١- مهارة تحديد هدف الكاتب :

ويقصد بها معرفة ما يهدف إليه الكاتب، وما يرمي إلى كشفه، من خلال النص المقروء، وذلك كأن يهدف الكاتب إلى الدعوة إلى فكرة محددة، أو تعميق قضية ذكرها آخرون .

٢- مهارة تصور النتائج المتوقعة مما يقرأ :

ويقصد بها قدرة التلميذ على التوصل إلى مجموعة النتائج، أو النتيجة التي انتهى إليها الكاتب، بعد عرضه مجموعة من المقدمات .

٣- مهارة التمييز بين الحقائق والآراء في النص المقروء :

ويقصد بالحقيقة كل ما يمكن إثباته، والبرهنة عليه بسهولة ويسر، ولا يختلف عليها اثنان، أما الرأي فهو تفسير لعبارة أو حقيقة في ضوء الإطار المرجعي لصاحبه، ويختلف حول صحته الأفراد .

٤- مهارة التمييز بين الأفكار: الأساسية والثانوية في النص المقروء :

ويقصد بالأفكار الأساسية ما يرمي الكاتب إلى توضيحه للقارئ، أما الأفكار الثانوية فتكون فرعية في الموضوع، وتندرج تحت الأفكار الأساسية وتتفرع عنها، وتأتي أهميتها بعد الأفكار الأساسية .

٥- مهارة ربط السبب بالنتيجة في النص المقروء :

ويقصد بها أن يعرف التلميذ أن السبب يؤدي إلى النتيجة، ولا بد أن يربط التلميذ بين السبب والنتيجة في النص المقروء .

٦- مهارة اختيار عنوان مناسب لما يقرأ :

ويقصد بها أن يستطيع التلميذ وضع عنوان مناسب للمقروء، يتصف بالوضوح والإيجاز والدلالة، ويكون معبرا عن محتويات الموضوع .

٧- مهارة معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد :

ويقصد بذلك قدرة التلميذ على معرفة المرادفات الجديدة لمعنى كلمة من الكلمات الشائعة في معجم التلميذ، أي الإتيان بكلمات أخرى لها المعنى نفسه، وتدل على هذا المعنى .

٨- مهارة إدراك معاني المفردات الجديدة من السياق :

ويقصد بها قدرة التلميذ على التعرف الصحيح لمعاني المفردات الجديدة من السياق الذي يقدم له، واعتمادا على فهمه لهذا السياق، دون شرح معنى هذه الكلمات.

ثانيا: النتائج الخاصة بالسؤال الثاني المتعلق بمدى إتقان تلاميذ الصف الأول الإعدادي لمهارات القراءة الصامتة:

للإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بمدى إتقان تلاميذ الصف الأول الإعدادي لمهارات القراءة الصامتة، استخدم الباحث النسب المئوية والتكرارات؛ لمعرفة عدد التلاميذ الذين أتقنوا هذه المهارات، والذين لم يتقنوها، كما قام الباحث بتحويل الدرجة الخام للاختبار من (٩٠) إلى درجة مئوية (١٠٠)، كما قام الباحث بتوزيع درجات التلاميذ في جداول تكرارية؛ لبيان مدى ارتفاع أو انخفاض هذه الدرجات عن (٧٥%) من الدرجة النهائية المخصصة للاختبار ككل، وهي (١٠٠%)، وكذلك عن (٧٥%) من الدرجة النهائية المخصصة لكل مهارة على حدة، وذلك على النحو التالي:

أ- التوزيعات التكرارية لمدى إتقان التلاميذ لمهارات القراءة الصامتة ككل:

لمعرفة مدى إتقان تلاميذ الصف الأول الإعدادي وتلميذاته - عينة البحث - لمهارات القراءة الصامتة، تم تطبيق اختبار القراءة الصامتة، الذي أعده الباحث لقياس المهارات التالية وهي: تحديد هدف الكاتب، والتمييز بين الحقائق والآراء في النص المقروء، والتمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية في النص المقروء، وإدراك معاني المفردات الجديدة من السياق، ومعرفة كلمات جديدة لمعنى واحد، واختيار عنوان مناسب لما يقرأ، وتصور النتائج المتوقعة مما يقرأ، وربط السبب بالنتيجة في النص المقروء، والفهم العام للنص. وقد خصص لهذا الاختبار (٩٠) درجة و (٥ ,٦٧) كحد للإتقان، وبعد تحويل هذه الدرجة إلى درجة مئوية أصبحت (١٠٠) بحد للإتقان قدر بـ (٧٥%). والجدول الآتي يوضح التوزيع التكراري لدرجات التلاميذ في الاختبار ككل:

جدول (١٧)

التوزيع التكراري لدرجات التلاميذ في الاختبار ككل

الدرجة من ٩٠	الدرجة من ١٠٠	التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية التراكمية
٥	٥,٥٥	٣	%٠,٥	%٠,٥
٧	٧,٧٧	١	%٠,٢	%٠,٧
٨	٨,٨٨	٢	%٠,٣	%١,٠
٩	١٠,٠٠	١	%٠,٢	%١,٢
١٠	١١,١١	٥	%٠,٨	%٢.٠
١١	١٢,٢٢	٢	%٠,٣	%٢,٣
١٢	١٣,٣٣	٥	%٠,٨	%٣,١
١٣	١٤,٤٤	٣	%٠,٥	%٣,٦
١٤	١٥,٥٥	٥	%٠,٨	%٤,٤
١٥	١٦,٦٦	١٠	%١,٦	%٦,١
١٦	١٧,٧٧	٥	%٠,٨	%٦,٩
١٧	١٨,٨٨	٨	%١,٣	%٨,٢
١٨	٢٠,٠٠	١٠	%١,٦	%٩,٩

obeikandl.com

تابع الجدول (١٧)

الدرجة من ٩٠	الدرجة من ١٠٠	التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية التراكمية
١٩	٢١,١١	١٠	%١,٦	%١١,٥
٢٠	٢٢,٢٢	٥	%٠,٨	%١٢,٤
٢١	٢٣,٣٣	٢٦	%٤,٣	%١٦,٦
٢٢	٢٤,٤٤	٢٧	%٤,٤	%٢١,١
٢٣	٢٥,٥٥	٢٤	%٤,٠	%٢٥,٠
٢٤	٢٦,٦٦	٢٤	%٤,٠	%٢٩,٠
٢٥	٢٧,٧٧	٣٠	%٤,٩	%٣٣,٩
٢٦	٢٨,٨٨	١٩	%٣,١	%٣٧,١
٢٧	٣٠,٠٠	٢٩	%٤,٨	%٤١,٨
٢٨	٣١,١١	٢٨	%٤,٦	%٤٦,٥
٢٩	٣٢,٢٢	٢٠	%٣.٣	%٤٩,٨
٣٠	٣٣,٣٣	٢٥	%٤,١	%٥٣,٩
٣١	٣٤,٤٤	٢٦	%٤,٣	%٥٨,٢
٣٢	٣٥,٥٥	٢١	%٣,٥	%٦١,٦
٣٣	٣٦,٦٦	١٩	%٣,١	%٦٤,٧
٣٤	٣٧,٧٧	١٤	%٢,٣	%٦٧,١
٣٥	٣٨,٨٨	٢٠	%٣.٣	%٧٠,٣
٣٦	٤٠,٠٠	٢٢	%٣,٦	%٧٤,٠
٣٧	٤١,١١	٢٣	%٣,٨	%٧٧,٨
٣٨	٤٢,٢٢	١٩	%٣,١	%٨٠,٩
٣٩	٤٣,٣٣	١٠	%١.٦	%٨٢,٥
٤٠	٤٤,٤٤	١٧	%٢,٨	%٨٥,٣
٤١	٤٥,٥٥	١٢	%٢,٠	%٨٧,٣
٤٢	٤٦,٦٦	١١	%١,٨	%٨٩,١
٤٣	٤٧,٧٧	١٤	%٢,٣	%٩١,٤
٤٤	٤٨,٨٨	٧	%١,٢	%٩٢,٦

obeikandi.com

تابع الجدول (١٧)

الدرجة من ٩٠	الدرجة من ١٠٠	التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية التراكمية
٤٥	٥٠,٠٠	٦	%١,٠	%٩٣,٦
٤٦	٥١,١١	٨	%١,٣	%٩٤,٩
٤٧	٥٢,٢٢	٥	%٠,٨	%٩٥,٧
٤٨	٥٣,٣٣	٧	%١,٢	%٩٦,٩
٤٩	٥٤,٤٤	٤	%٠,٧	%٩٧,٥
٥٠	٥٥,٥٥	٢	%٠,٣	%٩٧,٩
٥١	٥٦,٦٦	٢	%٠,٣	%٩٨,٢
٥٢	٥٧,٧٧	٣	%٠,٥	%٩٨,٧
٥٣	٥٨,٨٨	١	%٠,٢	%٩٨,٨
٥٤	٦٠,٠٠	١	%٠,٢	%٩٩,٠
٥٥	٦١,١١	١	%٠,٢	%٩٩,٢
٥٦	٦٢,٢٢	١	%٠,٢	%٩٩,٣
٥٧	٦٣,٣٣	١	%٠,٢	%٩٩,٥
٥٨	٦٤,٤٤	١	%٠,٢	%٩٩,٧
٦٠	٦٦,٦٦	١	%٠,٢	%٩٩,٨
٦٣	٧٠,٠٠	١	%٠,٢	%١٠٠
المجموع		٦٠٧	%١٠٠	

يتضح من الجدول السابق (١٧) أن أعلى درجة لمستوى تحصيل التلاميذ لمهارات القراءة الصامتة بلغت إلى (٧٠ من ١٠٠)، وأقل درجة كانت (٥,٥ من ١٠٠) وهي درجات أقل من مستوى الإتقان، الذي قبلته الدراسة، وهو (٧٥%)، وقد وصل المتوسط للدرجات (٣٣,٥٥من ١٠٠) وهو أقل من مستوى الإتقان الذي حددته الدراسة، وهو (٧٥%). وهذا يدل بوضوح على ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة ككل، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عوض الله (١٩٩٥م) .

ويعتقد الباحث أن هذا ربما يرجع إلى مجموعة من الأسباب المجتمعة، التي تسهم في انتشار هذه الظاهرة بين التلاميذ، ومن هذه الأسباب ضعف الاهتمام بتدريب التلاميذ على مهارات القراءة الصامتة في المرحلتين: الابتدائية والإعدادية، والاعتماد في تدريس القراءة على الأساليب التقليدية التي تعتمد على قراءة الدرس قراءة جهرية دون الاعتداد بقراءة الدرس قراءة صامتة، وتوجيه أسئلة للتلاميذ عقب ذلك، مع مطالبتهم بإغلاق كتبهم؛ وذلك لمعرفة مدى فهمهم واستيعابهم للنص، كذلك عدم الاهتمام بتنمية مهارات القراءة الصامتة، وربما جهل بعض المعلمين لمهارات القراءة الصامتة، بالإضافة إلى عدم اهتمام الإدارة المدرسية بالمكتبة المدرسية، وعدم اهتمامها بحصص اللغة العربية، حيث تجعل حصة اللغة العربية في نهاية اليوم الدراسي، هذا بجانب جعل الإدارة المدرسية الفصول ذات كثافة كبيرة، حيث يواجه المعلم صعوبة في التعامل مع هؤلاء التلاميذ كما ينبغي أن يكون عليه التدريس، هذا بالإضافة إلى عدم كفاية الأسئلة والتمارين التي تشتمل عليها كتب القراءة بالمرحلة الإعدادية، حيث تكاد تخلو من الأسئلة التي تهتم بتنمية مهارات القراءة الصامتة، وذلك ما لاحظه الباحث من خلال قيامه بتحليل هذه الكتب المدرسية. كذلك فندرة تدريب التلاميذ على القراءة الصامتة خارج الصف له دوره في ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة، خاصة أن غالبية أولياء أمور التلاميذ أميون لا يعرفون القراءة والكتابة، أو ممن لديهم المشاغل الحياتية العديدة، التي تحد من اهتمامهم بالتخفيف من مشكلة الضعف، وقد تكون أغلبية هؤلاء ممن يجهلون الأسلوب الحديث السليم في التعامل مع مشكلة ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة. كذلك فقلة الدافعية لدى التلميذ في القراءة الصامتة، ومحدودية الثروة اللغوية لدى التلميذ، والحالة الصحية لدى التلميذ تسهم في ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة، وهذا ما أكدته دراسة **توفيق (١٩٦١م)**، حيث أشارت أن سوء التغذية له دور في تأخر التلاميذ في القراءة. يضاف إلى ما تقدم من أسباب الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي يمر بها التلميذ، التي تؤدي إلى ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي أظهرت تدنيا عاما في مهارات القراءة الصامتة كدراسة **رزق (١٩٧٥م)**، و **ميلر (١٩٧٦م)**، **وأبو النور (١٩٨٢م)**، **وشليز نجر (١٩٨٢م)**، **ومحمد (١٩٨٧م)**، **ومحمد (١٩٨٨م)**، **ومصطفى (١٩٨٩م)**، **وأحمد (١٩٩١م)**، **والمحروس (١٩٩١م)**، **وريدي (١٩٩٤م)**، **وصلاح (١٩٩٤م)**، **وعوض الله (١٩٩٥م)**.

ب- التوزيعات التكرارية لمدى إتقان التلاميذ لمهارات القراءة الصامتة كل على حدة:

لمعرفة مدى إتقان تلاميذ الصف الأول الإعدادي لمهارات القراءة الصامتة كل مهارة على حدة، تم حساب التكرارات ، والنسب المئوية لكل مهارة على حدة من المهارات التسع لاختبار القراءة الصامتة، وفيما يلي عرض لذلك:

أولا- مهارة تحديد هدف الكاتب:

يوضح الجدول الآتي التوزيع التكراري والنسب المئوية لتحصيل التلاميذ في مهارة تحديد هدف الكاتب:

جدول (١٨)

التوزيع التكراري لدرجات التلاميذ في مهارة تحديد هدف الكاتب

الدرجة من ٩	الدرجة من ١٠٠	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية التراكمية
٠	٠	٨٠	%١٣,٢	%١٣,٢
٣	٣٣,٣٣	٢٠٦	%٣٣,٩	%٤٧,١
٦	٦٦,٦٦	٢٤٩	%٤١,٠	%٨٨,١
٩	١٠٠	٧٢	%١١,٩	%١٠٠
المجموع		٦٠٧	%١٠٠	

يتضح من الجدول السابق (١٨) أن هناك (٧٢) من أفراد العينة قد أتقنوا مهارة تحديد هدف الكاتب بنسبة (١١,٩%)؛ وذلك لحصولهم على (١٠٠%)، وهي نسبة أعلى من حد الإتقان، الذي حددته الدراسة وهو (٧٥%)، وأن (٥٣٥) من تلاميذ العينة بنسبة (٨٨,١%) لم يتقنوا مهارة تحديد هدف الكاتب، حيث تراوحت درجات تحصيلهم بين (٠ - ٦٦,٦٦%)، وهي نسبة أقل من حد الإتقان الذي حددته الدراسة وهو (٧٥%).

وعلى الرغم من أن هذه المهارة قد تبدو سهلة، ويمكن تحقيقها في كل درس، إلا أن (٨٨,١%) لم يتقنوا هذه المهارة؛ وربما يرجع ذلك إلى عدم استيعاب التلاميذ للقطع القرائية المقدمة إليهم، وقد يعود ذلك إلى قلة اهتمام معلمي اللغة العربية بتنمية هذه المهارة لدى التلاميذ، وعدم تخصيص درجة للقراءة الصامتة في اختبار اللغة العربية في المدارس.

obeikandl.com

ثانيا- مهارة التمييز بين الحقائق والآراء في النص المقروء:

يوضح الجدول الآتي التوزيع التكراري والنسب المئوية، لتحصيل التلاميذ في مهارة التمييز بين الحقائق والآراء في النص المقروء:

جدول (١٩)

التوزيع التكراري لدرجات التلاميذ في مهارة التمييز بين الحقائق والآراء

الدرجة من ٩	الدرجة من ١٠٠	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية التراكمية
٠	٠	٣٥٩	%٥٩,١	%٥٩,١
٣	٣٣,٣٣	٢٢٣	%٣٦,٨	%٩٥,٩
٦	٦٦,٦٦	٢٣	%٣,٨	%٩٩,٧
٩	١٠٠	٠٢	%٠,٣	%١٠٠
المجموع		٦٠٧	%١٠٠	

يتضح من الجدول السابق (١٩) أن هناك فردين من أفراد العينة قد أتقنوا مهارة التمييز بين الحقائق والآراء في النص، بنسبة (٠,٣%)؛ وذلك لحصولهم على (١٠٠%)، وهي نسبة أعلى من حد الإتقان الذي حددته الدراسة، وهو (٧٥%)، وأن (٦٠٥) من تلاميذ العينة بنسبة (٩٩,٩٧%) لم يتقنوا هذه المهارة؛ حيث تراوحت درجاتهم التحصيلية في هذه المهارة بين (٠ - ٦٦,٦٦%) وهي نسبة أقل من حد الإتقان الذي حددته الدراسة وهو (٧٥%).

وربما يرجع ذلك إلى جهل الكثير من التلاميذ لمفهومي: الحقيقة والرأي، وهذا ما لاحظه الباحث أثناء تطبيق الاختبار؛ حيث كان معظم تلاميذ العينة وتلميذاتها يستفسرون عن المقصود بهذه المهارة، وهذا يعود إلى عدم اهتمام معلمي اللغة العربية بتنمية هذه المهارة لدى التلاميذ في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، وعدم تخصيص درجة للقراءة الصامتة في اللغة العربية في المدارس، الأمر الذي ساعد على عدم إتقان التلاميذ لهذه المهارة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليها دراسة عوض الله (١٩٩٥م).

ثالثا- مهارة التمييز بين الأفكار الأساسية، والأفكار الثانوية في النص المقروء:

يوضح الجدول الآتي التوزيع التكراري والنسب المئوية لتحصيل التلاميذ في مهارة التمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية في النص المقروء:

جدول (٢٠)

التوزيع التكراري لدرجات التلاميذ في مهارة التمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية في النص المقروء

الدرجة من ٩	الدرجة من ١٠٠	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية التراكمية
٠	٠	٢٨٦	%٤٧,١	%٤٧,١
٣	٣٣,٣٣	٢٦٠	%٤٢,٨	%٩٠
٦	٦٦,٦٦	٠٥٢	%٨,٦	%٩٨,٥
٩	١٠٠	٠٠٩	%١,٥	%١٠٠
المجموع		٦٠٧	%١٠٠	

يتضح من الجدول السابق (٢٠) أن هناك (٩) من أفراد العينة قد أتقنوا مهارة التمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية في النص المقروء، بنسبة (١,٥%)؛ وذلك لحصولهم على (١٠٠%)، وهي نسبة أعلى من حد الإتقان، الذي حددته الدراسة، وهو (٧٥%)، وأن (٥٩٨) من تلاميذ العينة بنسبة (٩٨,٥%) لم يتقنوا هذه المهارة، حيث تراوحت درجاتهم التحصيلية في هذه المهارة بين (٠ – ٦٦,٦٦%)، وهي نسبة أقل من حد الإتقان، الذي حددته الدراسة وهو (٧٥%).

وربما يرجع ذلك إلى أن هذه المهارة تحتاج إلى مستوى عال من التفكير، حيث تتطلب هذه المهارة تصنيف الأفكار، وذلك باكتشاف ما بينها من علاقة، ثم تجميعها بعد ذلك في مجموعات على أساس ما بينها من خصائص مشتركة. كذلك يعود ذلك إلى عدم تدريب المعلمين التلاميذ على هذه المهارة، حيث تجلى ذلك واضحا أثناء تطبيق الاختبار، فقد كان معظم التلاميذ والتلميذات يستفسرون عن المقصود بهذه المهارة، وهذا دليل على عدم اهتمام معلمي اللغة العربية بتنمية هذه المهارة لدى التلاميذ، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة **المحروس (١٩٩١م)**.

رابعا- مهارة إدراك معاني المفردات الجديدة من السياق:

يوضح الجدول الآتي التوزيع التكراري والنسب المئوية لتحصيل التلاميذ في مهارة إدراك معاني المفردات الجديدة من السياق:

جدول (٢١)

التوزيع التكراري لدرجات التلاميذ في مهارة إدراك معاني المفردات الجديدة من السياق

الدرجة من ٩	الدرجة من ١٠٠	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية التراكمية
٠	٠	٨١	%١٣,٣	%١٣,٣
٣	٣٣,٣٣	٢٢٥	%٣٧,١	%٥٠,٤
٦	٦٦,٦٦	٢٢٤	%٣٦,٩	%٨٧,٣
٩	١٠٠	٧٧	%١٢,٧	%١٠٠
المجموع		٦٠٧	١٠٠	

يتضح من الجدول السابق (٢٠) أن هناك (٧٧) من أفراد العينة قد أتقنوا مهارة إدراك معاني المفردات الجديدة من السياق، بنسبة (١٢,٧%)، وذلك لحصولهم على (١٠٠%)، وهي نسبة أعلى من حد الإتقان الذي حددته الدراسة، وهو (٧٥%)، وأن (٥٣٠) من تلاميذ العينة بنسبة (٨٧,٣%) لم يتقنوا هذه المهارة؛ حيث تراوحت درجاتهم التحصيلية في هذه المهارة بين (٠ – ٦٦,٦٦%) وهي نسبة أقل من حد الإتقان الذي حددته الدراسة وهو (٧٥%).

وربما يرجع ذلك إلى أسباب عدة، من أهمها نقص الثروة اللغوية للتلاميذ، وقلة توظيفهم السياق اللغوي في تعرف معاني الكلمات الجديدة، كذلك يعود ذلك إلى عدم تدريب معلمي اللغة العربية التلاميذ على تدريس هذه المهارة، وعدم إحالة التلاميذ للبحث عن معاني المفردات الجديدة؛ وربما يعود ذلك إلى عدم وجود المكتبات المدرسية في أغلبية المدارس الإعدادية. وقد يعود ذلك إلى اللهجة العامية التي تسود بين أفراد المجتمع، حيث يعيش التلميذ في صراع وتناقض بين ما يتعلمه في المدرسة، وما يجده في المجتمع لمعنى كلمة من الكلمات، كذلك يضاف لتلك الأسباب حديث المعلم داخل الصف بالعامية له دوره في عدم إتقان التلاميذ لهذه المهارة، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها كل من دراسة **المحروس (١٩٩١م)** ودراسة **عوض الله (١٩٩٥م)**.

خامسا- مهارة معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد:

يوضح الجدول الآتي التوزيع التكراري والنسب المئوية لتحصيل التلاميذ في مهارة معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد:

جدول (٢٢)

التوزيع التكراري لدرجات التلاميذ في مهارة معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد

الدرجة من ٩	الدرجة من ١٠٠	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية التراكمية
٠	٠	١٣٤	%٢٢,١	%٢٢,١
٣	٣٣,٣٣	٢١٣	%٣٥,١	%٥٧,٢
٦	٣٣,٣٣	١٨٣	%٣٠,١	%٨٧,٢
٩	١٠٠	٧٧	%١٢,٧	%١٠٠
المجموع		٦٠٧	%١٠٠	

يتضح من الجدول السابق (٢٢) أن هناك (٧٧) فرداً من أفراد العينة قد أتقنوا مهارة معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد، بنسبة (١٢,٧%)؛ وذلك لحصولهم على (١٠٠%)، وهي أعلى من حد الإتقان الذي حددته الدراسة وهو (٧٥%)، وأن (٥٣٠) من تلاميذ العينة بنسبة (٨٧,٣%) لم يتقنوا هذه المهارة؛ حيث تراوحت درجات تحصيلهم في هذه المهارة بين (٠ – ٦٦,٦٦%) وهي نسبة أقل من حد الإتقان الذي حددته الدراسة وهو (٧٥%).

وربما يرجع ذلك إلى أسباب عدة من أهمها نقص الثروة اللغوية للتلاميذ، وكذلك قلة توظيفهم السياق اللغوي في معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد؛ وقد يكون للمعلمين أثر في وقوع التلاميذ في مشكلة عدم الإتقان، حيث إنهم لا يوجهون التلاميذ للبحث عن معان جديدة للكلمات؛ وقد يعود ذلك للإدارة التربوية، لعدم توفيرها المكتبة المدرسية في المدرسة، وربما يرجع ذلك إلى التناقض الذي يعيشه التلاميذ بين الفصحى في المدرسة، والعامية التي يعيشونها في المجتمع، الذي يؤدي في أغلب الأحيان إلى عدم إتقان التلاميذ لهذه المهارة، وربما يرجع ذلك إلى عدم تدريب المعلمين تلاميذهم على هذه المهارة، وخلو الامتحانات والتدريبات من أسئلة تقيس هذه المهارة.

سادساً- مهارة اختيار عنوان مناسب لما يقرأ:

يوضح الجدول الآتي التوزيع التكراري والنسب المئوية لتحصيل التلاميذ في مهارة اختيار عنوان مناسب لما يقرأ.

جدول (٢٣)

التوزيع التكراري لدرجات التلاميذ في مهارة اختيار عنوان مناسب لما يقرأ

الدرجة من ٩	الدرجة من ١٠٠	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية التراكمية
٠	٠	٩٣	%١٥,٣	%١٥,٣
٣	٣٣,٣٣	٢٥٠	%٤١,٢	%٥٦.٥
٦	٦٦,٦٦	٢١٨	%٣٥,٩	%٩٢,٤
٩	١٠٠	٤٦	%٧,٦	%١٠٠
المجموع		٦٠٧	%١٠٠	

يتضح من الجدول السابق (٢٣) أن هناك (٤٦) فرداً من أفراد العينة قد أتقنوا مهارة اختيار عنوان مناسب لما يقرأ؛ بنسبة (٧,٦%)، وذلك لحصولهم على (١٠٠%)، وهي نسبة أعلى من حد الإتقان الذي حددته الدراسة وهو (٧٥%)، وأن ٥٦١ من تلاميذ العينة بنسبة (٩٣,٤%) لم يتقنوا هذه المهارة، حيث تراوحت درجاتهم التحصيلية في هذه المهارة بين (٠ – ٦٦,٦٦%) وهي نسبة أقل من حد الإتقان الذي حددته الدراسة وهو (٧٥%).

وربما يرجع ذلك إلى أسباب عدة، من أهمها عدم تدريب المعلمين للتلاميذ على اختيار عنوان مناسب للمقروء، وربما يرجع إلى عدم قدرة التلاميذ على الفهم التام للمقروء لاستخراج منه عنوان مناسب، وقد يكون السبب عدم قدرة التلميذ على التعبير عن المقروء في عبارة قصيرة توضح الفكرة العامة للقطعة، كذلك تؤثر الدافعية لدى التلميذ في إتقان هذه المهارة أو عدم إتقانها، كذلك خلو الكتب والتدريبات من أسئلة تستهدف هذه المهارة السبب في عدم إتقان التلميذ لهذه المهارة.

سابعاً- مهارة تصور النتائج المتوقعة مما يقرأ:

يوضح الجدول الآتي التوزيع التكراري والنسب المئوية لتحصيل التلاميذ في مهارة تصور النتائج المتوقعة مما يقرأ.

جدول (٢٤)

التوزيع التكراري لدرجات التلاميذ في مهارة تصور النتائج المتوقعة مما يقرأ

الدرجة من ١٢	الدرجة من ١٠٠	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية التراكمية
٠	٠	٢٧	%٤,٤	%٤,٤
٢	١٦,٦٦	١٣٢	%٢١,٧	%٢٦,٢
٣	٢٥	٤	%٠,٧	%٢٦,٩
٤	٣٣,٣٣	٢٠٢	%٣٣,٣	%٦٠,١
٥	٤١,٦٦	٤١	%٦,٨	%٦٦,٩
٦	٥٠	١٤٥	%٢٣,٩	%٩٠,٨
٧	٥٨,٣٣	٢٩	%٤,٨	%٩٥,٦
٨	٦٦,٦٦	١٤	%٢,٣	%٩٧,٩
٩	٧٥	١٣	%٢,١	%١٠٠
المجموع		٦٠٧	%١٠٠	

يتضح من الجدول السابق (٢٤) أن هناك (١٣) فرداً من أفراد العينة قد أتقنوا مهارة تصور النتائج المتوقعة مما يقرأ، بنسبة (٢,١%)؛ وذلك لحصولهم على (٧٥%)، وهي نسبة تساوي حد الإتقان، الذي حددته الدراسة، وهو (٧٥%)، وأن (٥٩٤) من تلاميذ العينة بنسبة (٩٧,٩%) لم يتقنوا هذه المهارة، حيث تراوحت درجاتهم التحصيلية في هذه المهارة بين (٠ – ٦٦,٦٦%)، وهي نسبة أقل من حد الإتقان، الذي حددته الدراسة وهو (٧٥%)، و لم يصل أي فرد من أفراد العينة إلى نسبة أعلى من (٧٥%).

وربما يرجع ذلك إلى طرائق التدريس المتبعة في القراءة الصامتة، التي لا تولي هذه المهارة حقها من الاهتمام، وقد يكون للمعلم الدور الأكبر في عدم إتقان التلاميذ لهذه المهارة، حيث لا يدرب التلاميذ على إتقان هذه المهارة، وقد يكون المعلم على غير علم بأن هذه مهارة من مهارات القراءة الصامتة التي ينبغي تدريب التلاميذ عليها.

ثامناً- مهارة ربط السبب بالنتيجة في النص المقروء:

يوضّح الجدول الآتي التوزيع التكراري والنسب المئوية لتحصيل التلاميذ في مهارة ربط السبب بالنتيجة في النص المقروء:

جدول (٢٥)

التوزيع التكراري لدرجات التلاميذ في مهارة ربط السبب بالنتيجة في النص المقروء

الدرجة من ١٢	الدرجة من ١٠٠	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية التراكمية
٠	٠	٦٠	%٩,٩	%٩,٩
٢	١٦,٦٦	١٤٩	%٢٤,٥	%٣٤,٤
٣	٢٥	١١	%١,٨	%٣٦,٢
٤	٣٣,٣٣	١٨٨	%٣١,٠	%٦٧,٢
٥	٤١,٦٦	٢١	%٣,٥	%٧٠,٧
٦	٥٠	٩٤	%١٥,٥	%٨٦,٢
٧	٥٨,٣٣	١٢	%٢,٠	%٨٨,١
٨	٦٦,٦٦	٤٦	%٧,٦	%٩٥,٧
٩	٧٥	٢٦	%٤,٣	%١٠٠
المجموع		٦٠٧	%١٠٠	

يتضح من الجدول السابق (٢٥) أن هناك (٢٦) فرداً من أفراد العينة قد أتقنوا مهارة ربط السبب بالنتيجة في النص المقروء بنسبة (٤,٣%)؛ وذلك لحصولهم على (٧٥%)، وهي نسبة تساوي حد الإتقان الذي حددته الدراسة، وهو (٧٥%)، وأن (٥٨١) فرداً من تلاميذ العينة بنسبة (٩٥,٧%) لم يتقنوا هذه المهارة، حيث تراوحت درجاتهم التحصيلية في هذه المهارة بين (٠- ٦٦,٦٦%)، وهي نسبة أقل من حد الإتقان الذي قبلته الدراسة وهو (٧٥%)، و لم يصل أي فرد من أفراد العينة إلى نسبة أعلى من (٧٥%).

وربما يرجع ذلك إلى أن أهداف المرحلة الإعدادية لا تنص على هذه المهارة، كذلك فالتلميذ لا تهيأ له الفرصة في إبداء رأيه في مسائل تتعلق بربط السبب بالنتيجة، كما أن هذه المهارة تحتاج إلى مستوى ذكاء مرتفع أو فوق المتوسط، كذلك قد يكون السبب في ذلك في طرائق التدريس ووسائله التي يتبعها معلمو اللغة العربية، حيث لا تهتم بتنمية هذه المهارة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

تاسعاً- الفهم العام للنص:

يوضّح الجدول الآتي التوزيع التكراري والنسب المئوية لتحصيل التلاميذ في مهارة الفهم العام للنص:

جدول (٢٦)

التوزيع التكراري لدرجات التلاميذ في مهارة الفهم العام للنص

الدرجة من ١٢	الدرجة من ١٠٠	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية التراكمية
٠	٠	٢٤٩	%٤١,٠	%٤١,٠
١	٨.٣٣	١٠١	%١٦,٦	%٥٧,٧
٢	١٦,٦٦	١٠٥	%١٧,٣	%٧٥,٠
٣	٢٥	٦٢	%١٠,٢	%٨٥,٢
٤	٣٣,٣٣	٤١	%٦,٨	%٩١,٩
٥	٤١,٦٦	٣١	%٥,١	%٩٧,٠
٦	٥٠	١٦	%٢,٦	%٩٩,٧
٧	٥٨,٣٣	١	%٠,٢	%٩٩,٨
٩	٧٥	١	%٠,٢	%١٠٠
المجموع		٦٠٧	%١٠٠	

يتضح من الجدول السابق (٢٦) أن هناك فرداً من أفراد العينة قد أتقن مهارة الفهم العام للنص، بنسبة (٠,٢%)؛ وذلك لحصوله على (٧٥%)، وهي نسبة تساوي حد الإتقان الذي حددته الدراسة، وهو (٧٥%)، وأن (٦٠٦) فرداً من تلاميذ العينة بنسبة (٩٩,٨%) لم يتقنوا هذه المهارة، حيث تراوحت درجاتهم التحصيلية في هذه المهارة بين (٠ – ٥٨,٣٣%)؛ ولعل حصول تلميذ واحد على (٥٨,٣٣%)، وحصول طالب آخر على (٧٥%) تؤكد وجود مشكلة عدم الإتقان لهذه المهارة، خاصة أن هذه المهارة لها علاقة بالمهارات الثماني المتقدمة، وربما يكون السبب الكامن وراء ذلك هو عدم استيعاب التلاميذ للقطع القرائية المقدمة إليهم، أو عدم استطاعتهم الاحتفاظ بما احتوته القطع القرائية حية لحين الإجابة عن السؤال المتعلق بهذه المهارة؛ وقد يكون السبب في ذلك عدم تدريب المعلمين للتلاميذ على هذه المهارة، كذلك قد يكون لمحدودية الثروة اللغوية أثر لذلك، كذلك منهج المرحلة الإعدادية لا يركز على تنمية هذه المهارة لدى التلاميذ، كذلك قد يكون لخلو المدرسة من مكتبة مدرسية دور في ذلك، حيث لا تتاح للتلميذ الفرصة لتنمية معجمه اللغوي من بعض الألفاظ والتعابير التي يستطيع بعد إتقانها التعبير عن موضوع ما بسهولة ويسر.

مما سبق استعراضه نستخلص أن هناك انخفاضاً في درجات التلاميذ عن (٧٥%) من الدرجة النهائية المخصصة لاختبار القدرة على القراءة الصامتة المتعلق بالمهارات المقيسة. أما عن متوسط أداء

تلاميذ العينة وانحرافاتهم المعيارية في المهارات التسع كل على حدة في الدرجة المئوية الكلية، فهي كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٢٧)

مهارات القراءة الصامتة مرتبة تنازليا وفقا لمتوسطاتها

م	المهارة	أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
١	تحديد هدف الكاتب .	٦٠٧	٥٠,٥٢	٢٨,٩٠
٢	إدراك معنى المفردات الجديدة من السياق.	٦٠٧	٤٩,٦٤	٢٩,٢٨
٣	اختيار عنوان مناسب لما يقرأ.	٦٠٧	٤٥,٢٥	٢٧,٦٦
٤	معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد.	٦٠٧	٤٤,٤٨	٣١,٩٦
٥	تصور النتائج المتوقعة مما يقرأ.	٦٠٧	٣٥,٥٧	١٦,٤١
٦	ربط السبب بالنتيجة في النص المقروء.	٦٠٧	٣٣,٤٧	١٩,٩١
٧	التمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية في النص المقروء.	٦٠٧	٢١,٤٧	٢٣,٣٤
٨	التمييز بين الحقائق والآراء في النص المقروء.	٦٠٧	١٥,٠٨	١٩,٥٤
٩	الفهم العام للنص.	٦٠٧	١٢,٧٤	١٤,٣٥
	مجموع المهارات	٦٠٧	٣٣,٥٦	١٠,٧١

يتضح من الجدول السابق (٢٧) أن متوسطات درجات عينة البحث الكلية في المهارات التسع المقيسة ككل بلغت (٣٣,٥٦)، وهي تقل عن حد الإتقان الذي قبلته الدراسة وهو (٧٥%)، ويلاحظ أن هناك تشتتا مقداره (١٠,٧١)، كذلك عند النظر إلى المتوسط والانحراف المعياري لكل مهارة يتضح أن أعلى متوسط لإتقان مهارات القراءة الصامتة كان من نصيب مهارة تحديد هدف الكاتب، حيث بلغ المتوسط (٥٠,٥٢)، بانحراف معياري مقداره (٢٨,٩٠)، وهو انحراف ينبئ عن تشتت كبير، وأن أدنى متوسط لإتقان مهارات القراءة الصامتة كان من نصيب مهارة الفهم العام للنص؛ حيث بلغ المتوسط (١٢,٧٤)، بانحراف معياري مقداره (١٤,٣٥)، وهو انحراف ينبئ عن تشتت كبير أيضا. كذلك فهذا يلاحظ على المهارات السبع الأخرى، حيث إن إتقان التلاميذ لهذه المهارات لم يصل إلى حد الإتقان المحدد وهو (٧٥%)، كما هو واضح من الجدول السابق، حيث تراوحت متوسطات هذه المهارات السبع بين (٤٩,٦٤ – ١٥,٠٨)، كذلك فالانحرافات المعيارية عالية جدا، حيث تراوحت بين (٣١,٩٦ – ١٦,٤١) في المهارات السبع كما يوضحها الجدول السابق، وهذا يدل على مدى التشتت

الكبير بين أفراد العينة، بمعنى أن الفروق بين الأفراد كان كبيرا، أي أن المدى كبير بين الدرجات التي حصل عليها التلاميذ من (٠ – ٦٣) درجة في الاختبار.

ولتعرف الجوانب التي أدت إلى انخفاض درجات عينة البحث الكلية عن (٧٥%) من الدرجة النهائية لمعظم المهارات المقيسة، قام الباحث بتحليل إجابات أفراد العينة الكلية عن أسئلة اختبار القدرة على القراءة الصامتة، فوجد أن الأسئلة: (٢ و ١١ و ٢٠) المتعلقة بقياس مهارة التمييز بين الحقائق والآراء قد ارتفعت نسبة الخطأ فيها بين أفراد العينة بكاملها، إذ بلغ عدد الذين أخطأوا في الإجابة عن هذه الأسئلة (٣٥٩) تلميذا وتلميذة من أفراد العنية الكلية، بما يعادل (٥٩,١%) من العدد الكلي لأفراد هذه العينة؛ ويرجع الباحث السبب في ارتفاع نسبة الخطأ في هذه المهارة إلى أن التلميذ لم يتدرب على التمييز بين الحقائق والآراء في المدرسة، وقد تجلى ذلك واضحا من خلال طرح التلاميذ – أثناء تطبيق الاختبار – الأسئلة عن مفهوم هذه المهارة.

وعند تحليل إجابات التلاميذ عن أسئلة الاختبار: (٣ و ١٢ و ٢١) المتعلقة بالتمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية وجد الباحث أيضا ارتفاع نسبة الذين أخطأوا فيها، حيث بلغ عدد الذين أخطأوا في الإجابة عن هذه الأسئلة (٢٨٦) تلميذا وتلميذة، بما يعادل (٤٧,١%) من العدد الكلي لأفراد عينة البحث، ويرجع الباحث السبب في ارتفاع هذه النسبة إلى تقارب البديل الذي يحمل الإجابة الصحيحة مع البدائل الثلاثة الأخرى في الصياغة اللغوية؛ وهذا يدل على ضعف حصيلة التلاميذ اللغوية، إلى جانب عدم قدرتهم على تحديد الإجابة الصحيحة، كذلك فإن المعلم ربما لم يدرب التلاميذ على هذه المهارة.

وبتحليل إجابات التلاميذ عن أسئلة الاختبار: (٩ و ١٨ و ٢٧) المتعلقة بالفهم العام للنص، وجد الباحث أن هناك ارتفاعا في نسبة الذين أخطأوا فيها، حيث بلغ عدد الذين أخطأوا في الإجابة عن هذه الأسئلة (٢٤٩) تلميذا وتلميذة، بما يعادل (٤١,٠%) من العدد الكلي لأفراد عينة البحث؛ ويرجع الباحث ذلك إلى محدودية الثروة اللغوية لدى التلاميذ، وعدم تدريب المعلمين على هذا النوع من الأسئلة المقالية القصيرة المحدودة.

كذلك تعد مهارة معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد من حيث ارتفاع نسبة الخطأ في الإجابة عن أسئلتها: (٥ و ١٤ و ٢٣)، حيث وصل عدد الذين أخطأوا إلى (١٣٤) فردا من أفراد عينة البحث، بنسبة (٢٢,١%)؛ ويرجع الباحث ذلك إلى الضعف في التمييز بين بعض الكلمات، كذلك

غلبة المفاهيم العامية المستخدمة لهذه المفردات على ألسنة التلاميذ، كذلك عدم وجود مكتبة مدرسية مزودة بالمعاجم له دوره في عدم إتقان التلاميذ لهذه المهارة.

وتعد مهارة اختيار عنوان مناسب لما يقرأ من أكثر المهارات من حيث ارتفاع نسبة الخطأ في الإجابة عن أسئلتها: (٦ و ١٥ و ٢٤)، حيث وصل عدد الذين أخطأوا فيها إلى (٩٣) فردا من أفراد عينة البحث، بنسبة (١٥,٣%)؛ ويرجع الباحث ذلك إلى عدم تدريب المعلمين للتلاميذ على هذه المهارة.

وتعد مهارة إدراك معاني المفردات من السياق من المهارات التي أخطأ التلاميذ في الإجابة على أسئلتها: (٤ و ١٣ و ٢٢)؛ حيث وصل عدد الذين أخطأوا فيها إلى (٨١) فردا من أفراد العينة، بنسبة (١٣,٣%)؛ ويرجع الباحث ذلك إلى ضعف حصيلة التلاميذ اللغوية، وعدم قدرتهم على توظيف دلائل السياق للتوصل إلى المعنى الصحيح، إلى جانب الضعف في تمييز بعض الكلمات، مثل: الكلمات التي تتماثل حروفها في الشكل، وتتقارب في الصوت. ويبدو هذا واضحا في السؤال (٢٢)؛ حيث اختار التلاميذ كلمة (حائلة) كاختيار صحيح - حسب اعتقادهم - لكلمة (حافلة).

وتأتي مهارة تحديد هدف الكاتب بعد المهارة السابقة بالنسبة لعدد التلاميذ المخطئين في الإجابة عن الأسئلة: (١ و ١٠ و ١٩)؛ حيث وصل عدد الذين أخطأوا فيها إلى (٨٠) فردا من أفراد العينة، بنسبة (١٣,٢%)؛ ويرجع الباحث ذلك إلى عدم تدريب المعلمين للتلاميذ على هذه المهارة.

وتأتي مهارة ربط السبب بالنتيجة بعد المهارة السابقة بالنسبة لعدد التلاميذ المخطئين في الإجابة عن الأسئلة: (٨ و ١٧ و ٢٦)، حيث وصل عددهم إلى (٦٠) فردا من أفراد العينة، بنسبة (٩,٩%)؛ ويرجع الباحث ذلك إلى أن التلاميذ ليست لديهم القدرة على ربط جمل القطعة وعباراتها في وحدات فكرية متكاملة، حيث إن التلاميذ ليست لديهم القدرة على ربط السبب بالنتيجة، ربما لأنهم لم يدربوا على ذلك أثناء دراستهم، وربما يعود ذلك إلى طريقة التدريس المتبعة، حيث لا تهتم بتنمية هذه المهارة لدى التلاميذ.

وأخيرا تأتي مهارة تصور النتائج المتوقعة مما يقرأ؛ حيث بلغ عدد الذين أخطأوا في الإجابة عن الأسئلة: (٧ و ١٦ و ٢٥) المتعلقة بهذه المهارة (٢٧) فردا من أفراد العينة، بنسبة (٤٠.٤%) من العدد الكلي لأفراد العينة؛ ويرجع الباحث هذا إلى عدم قدرة التلاميذ على الربط بين الأفكار، إلى جانب عدم القدرة على توقع النتائج عن طريق استخلاصها من المقدمات.

ثالثا- النتائج الخاصة بالسؤال الثالث المتعلق بمدى تأثير كل من متغير الجنس والتحصيل في اللغة العربية على إتقان تلاميذ الصف الأول الإعدادي لمهارات القراءة الصامتة.

تم تقسيم العينة الكلية للبحث إلى (٣٤٧) تلميذا، يشكلون (٥٧,٢%)، و (٢٦٠) تلميذة يشكلن (٤٢,٨%) من العدد الكلي للعينة، أما عن تحصيل التلاميذ في مادة اللغة العربية فيمثله الجدول الآتي (٢٨).

جدول (٢٨)

التوزيع التكراري لتحصيل التلاميذ في مادة اللغة العربية

الدرجة من ١٠٠	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية التراكمية
٢٠	٢	%٠,٣	%٠,٣
٢٣	١	%٠,٢	%٠,٥
٢٥	٤	%٠,٧	%١,٢
٢٨	٣	%٠,٥	%١,٦
٣٠	١٢	%٢,٠	%٣,٦
٣٥	١٩	%٣,١	%٦,٨
٣٨	٦	%١,٠	%٧,٧
٤٠	١٧	%٢,٨	%١٠,٥
٤٣	٧	%١,٢	%١١,٧
٤٥	٣٥	%٥,٨	%١٧,٥
٤٨	٢	%٠,٣	%١٧,٨
٥٠	٥٦	%٩,٢	%٢٧,٠
٥٣	٩	%١,٥	%٢٨,٥
٥٥	٤٥	%٧,٤	%٣٥,٩
٥٨	١٤	%٢,٣	%٣٨,٢
٦٠	٥٣	%٨,٧	%٤٧,٠
٦٣	٦	%١,٠	%٤٧,٩
٦٥	٥٧	%٩,٤	%٥٧,٣
٦٨	٩	%١,٥	%٥٨,٨

obeikandi.com

تابع الجدول (٢٨)

الدرجة من ١٠٠	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية التراكمية
٧٠	٣٤	%٥,٦	%٦٤,٤
٧٣	٦	%١,٠	%٦٥,٤
٧٥	٤٦	%٧,٦	%٧٣,٠
٧٨	٨	%١,٣	%٧٤,٣
٨٠	٤٣	%٧,١	%٨١,٤
٨٣	٨	%١,٣	%٨٢,٧
٨٥	٢٨	%٤,٦	%٨٧,٣
٨٨	٦	%١,٠	%٨٨,٣
٩٠	٣٢	%٥,٣	%٩٣,٦
٩٣	٩	%١,٥	%٩٥,١
٩٥	٢١	%٣,٥	%٩٨,٥
٩٨	٢	%٠,٣	%٩٨,٨
٩٩	٧	%١,٢	%١٠٠
المجموع	٦٠٧	%١٠٠	

وقد تم تقسيم التحصيل إلى ثلاثة مستويات هي:

١- المستوى الضعيف: ويشمل التلاميذ الحاصلين على أقل من (٥٠) درجة في مادة اللغة العربية.

٢- المستوى المتوسط: ويشمل التلاميذ الحاصلين على (٥٠) درجة، إلى أقل من (٨٠) درجة في مادة اللغة العربية.

٣- المستوى المرتفع: ويشمل التلاميذ الحاصلين على (٨٠) درجة فأكثر في مادة اللغة العربية.

وبناء على ما سبق ذكره فقد تم تقسيم العينة - من ناحية التحصيل - إلى المستويات التي يبرزها الجدول الآتي (٢٩).

جدول (٢٩)

التحصيل في مادة اللغة العربية موزع على المستويات الثلاثة

التحصيل	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية التراكمية
ضعيف	١٦٤	%٢٧,٠	%٢٧,٠
متوسط	٢٨٧	%٤٧,٣	%٧٤,٣
مرتفع	١٥٦	%٢٥,٧	%١٠٠
المجموع	٦٠٧	%١٠٠	

أما عن متوسطات تحصيل التلاميذ - عينة البحث - وانحرافاتهم المعيارية فيظهرها الجدول الآتي (٣٠):

جدول (٣٠)

متوسطات المجموعات التحصيلية الثلاث في إتقان مهارات القراءة الصامتة ككل

الجنس	التحصيل	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	عدد الأفراد
ذكور	ضعيف	٢٧,٧٥٤	٨,٣١٤	١٤١
	متوسط	٣٢,٠١١	١٠,٣٥٧	١٥٨
	مرتفع	٣٩,٨٦١	١٠,٨٢٠	٤٨
	المجموع	٣١,٣٦٧	١٠,٣٩٦	٣٤٧
إناث	ضعيف	٢٧,٨٧٤	٩,٣٢٦	٢٣
	متوسط	٣٣,٥٠٦	٨,٩٣٨	١٢٩
	مرتفع	٤١,٨٦٢	٩,٧٥٥	١٠٨
	المجموع	٣٦,٤٧٩	١٠,٤٥٢	٢٦٠
المجموع	ضعيف	٢٧,٧٧١	٨,٤٣٣	١٦٤
	متوسط	٣٢,٦٨٣	٩,٧٥٧	٢٨٧
	مرتفع	٤١,٢٤٦	١٠,١٠٢	١٥٦
	المجموع	٣٣,٥٥٧	١٠,٧١٥	٦٠٧

وباستخدام اختبار "شافيه" للمقارنات البعدية؛ للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات، اتضح أن الفروق بين المتوسطات دالة إحصائيا؛ حيث إن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المستوى

الأول (ضعيف) والمستوى الثاني (متوسط)، والمستوى الثاني (متوسط) والمستوى الثالث (مرتفع)، وكذلك المستوى الأول (ضعيف) والمستوى الثالث (مرتفع) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥).

وللإجابة عن السؤال الثالث، قام الباحث باستخدام تحليل التباين الثنائي Two Way of Variance (ANOVA)Analysis؛ وذلك لمعرفة مدى تأثير كل من الجنس (ذكور /إناث) والتحصيل في اللغة العربية (ضعيف، ومتوسط، ومرتفع) على المتغير التابع، وهو إتقان التلاميذ لمهارات القراءة الصامتة، فكانت نتيجة التحليل كما هي مبينة في الجدول الآتي (٣١)

جدول رقم (٣١)

نتائج تحليل التباين الثنائي لتأثير كل من الجنس والتحصيل على إتقان التلاميذ لمهارات القراءة الصامتة ككل

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات مجموع المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	دلالة (ف) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
الجنس	١٣٧,٩٨٠	١	١٣٧,٩٨٠	١,٥٢٦	غير دالة
التحصيل	٩٧١٢,٧٩٦	٢	٤٨٥٦,٣٩٨	٥٣,٧٠٧	دالة
الجنس × التحصيل	٤٥,٠٠٦	٢	٢٢,٥٠٣	٠,٢٤٩	غير دالة
الخطأ	٥٤٣٤٤,٢٨٧	٦٠١	٩٠,٤٢٣		
المجموع	٦٤٢٤٠,٠٦٩	٦٠٦			

وبالنظر إلى الجدول السابق (٣١) يتضح عدم وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لمتغير الجنس (ذكور وإناث) على إتقان التلاميذ لمهارات القراءة الصامتة ككل.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسات كل من: **محمد (١٩٦١م)**، **ورشوان (١٩٨٣م)**، **ومحمد، (١٩٨٨م)**، **ومصطفى (١٩٨٩م)**، **أحمد (١٩٩١م)**، **وصلاح (١٩٩٤م)**، **وعوض الله (١٩٩٥م)**؛ حيث أكدت هذه الدراسات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في المهارات الخاصة بالقراءة الصامتة.

ويتضح كذلك وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للتحصيل في مادة اللغة العربية (منخفض ومتوسط ومرتفع) على إتقان التلاميذ لمهارات القراءة الصامتة ككل.

obeikandl.com

ويظهر أيضا عدم وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للتفاعل بين متغيري الجنس والتحصيل معا.

ولعل هذه النتيجة ترجع إلى طريقة التدريس المتبعة؛ حيث لا تهتم بتنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ، وهذا يدلنا على أن المعلمين والمعلمات على نفس الدرجة في عدم تنمية هذه المهارات لدى التلاميذ، وقد بدا ذلك واضحا من خلال طرح التلاميذ والتلميذات الأسئلة المتكررة على الباحث- أثناء تطبيق الاختبار- حول مفهوم بعض المهارات، كالفرق بين الحقيقة والرأي، والفكرة الأساسية والثانوية.

وهذا يمدنا بمؤشر على ضرورة عقد الدورات التدريبية للمعلمين؛ وذلك بهدف تزويدهم بمهارات القراءة الصامتة اللازمة لكل مرحلة تعليمية، وضرورة إعادة النظر ببرامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وكليات التربية للمعلمين والمعلمات، بحيث يكون مشتملا على دراسة مقرر يتعلق بالقراءة الصامتة، وكيفية تنمية مهاراتها لدى التلاميذ. كذلك ينبغي التركيز على التلاميذ ذوي التحصيل المتوسط والمنخفض بإعطائهم دروسا إضافية؛ ليلحقوا بزملائهم ذوي التحصيل المرتفع، في إتقان هذه المهارات، مع عدم تجاهل التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع.

أما عن أثر الجنس، وكذلك التحصيل، والتفاعل بين الجنس والتحصيل معا على إتقان التلاميذ لكل مهارة على حدة، فهو كما يلي:

أولا- تحديد هدف الكاتب:

للكشف عن أثر كل من الجنس والتحصيل على إتقان التلاميذ لمهارة تحديد هدف الكاتب، استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي، الذي ظهرت نتائجه في الجدول التالي:

جدول (٣٢)

نتائج تحليل التباين الثنائي لتأثير كل من الجنس والتحصيل على إتقان التلاميذ لمهارة تحديد هدف الكاتب

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	دلالة (ف) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
الجنس	٢٦,١٦٠	١	٢٦,١٦٠	٠,٠٣٣	غير دالة
التحصيل	١٦٢٨٦,٤٤٠	٢	٨١٤٣,٢٢٠	١٠,٢٠٠	دالة
الجنس × التحصيل	٤٠٥,٧٠٧	٢	٢٠٢,٨٥٣	٠,٢٥٤	غير دالة
الخطأ	٤٧٩٧٩٤,٤٥٢	٦٠١	٧٩٨,٣٢٧		
المجموع	٤٩٦٥١٢,٧٥	٦٠٦			

بالنظر إلى الجدول السابق (٣٢) يتضح عدم وجود أثر الجنس على إتقان التلاميذ لمهارة تحديد هدف الكاتب، عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ويتضح كذلك وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) للتحصيل في مادة اللغة العربية (منخفض ومتوسط ومرتفع) على إتقان التلاميذ لمهارة تحديد هدف الكاتب.

وربما يرجع ذلك إلى عدم استيعاب التلاميذ (ذكور وإناث)، للقطع المقدمة إليهم، وقد يعود ذلك إلى قلة اهتمام معلمي اللغة العربية بتنمية هذه المهارة لدى التلاميذ.

ويظهر أيضاً عدم وجود أثر للتفاعلْ بين متغيري الجنس والتحصيل عند مستوى (٠,٠٥).

ثانياً- التمييز بين الحقائق والآراء في النص المقروء:

للكشف عن أثر كل من الجنس والتحصيل على إتقان التلاميذ لمهارة التمييز بين الحقائق والآراء في النص المقروء، استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي، الذي يمكن عرض نتائجه في الجدول التالي:

جدول (٣٣)

نتائج تحليل التباين الثنائي لتأثير كل من الجنس والتحصيل على إتقان التلاميذ لمهارة التمييز بين الحقائق والآراء في النص المقروء

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات مجموع المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	دلالة (ف) المحسوبة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
الجنس	١٧٨٤,٢٤٤	١	١٧٨٤,٢٤٤	٤,٦٩١	دالة
التحصيل	٧٤,٦٤٠	٢	٣٧,٣٢٠	٠,٩٨	غير دالة
الجنس × التحصيل	٣١,٥٢٨	٢	١٥,٧٦٤	٠,٠٤١	غير دالة
الخطأ	٢٢٨٥٨٢,٥٧٩	٦٠١	٣٨٠,٣٣٧		
المجموع	٢٣٠٤٧٢,٩٨	٦٠٦			

وبالنظر إلى الجدول السابق (٣٣) يتضح وجود أثر دال للجنس عند مستوى (٠,٠٥) على إتقان التلاميذ لمهارة التمييز بين الحقائق والآراء في النص المقروء، لصالح الإناث، وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة **رزق (١٩٧٥م)**، حيث أشارت إلى أن هناك فروقا بين البنين والبنات في إتقان مهارات القراءة الصامتة ولصالح البنات، وكذلك دراسة **نصر (١٩٩٠)**، حيث أشارت إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في إتقان مهارات القراءة الصامتة، لصالح البنات، وكذلك دراسة **المحروس (١٩٩١م)**، حيث أشارت إلى النتيجة نفسها.

وربما يعود ذلك إلى أن النضج الجسمي عند الذكور أبطأ منه عند الإناث، وأن القراءة الصامتة مظهر من مظاهر النمو الكلي للتلميذ، ولذا فهي تتأثر به **(توفيق، ١٩٦١م، ص٤٢)**.

كذلك قد يكون لدى الإناث خبرات واسعة أكثر من الذكور، فهن على استعداد للقراءة؛ لامتلاكهن خبرات أكثر من الذكور بالكتب، والصحف، والقراءة في مجالات كثيرة. وقد يكون لاشتراكهن في الأنشطة التعليمية المختلفة؛ الأثر في تفوقهن على الذكور في إتقان هذه المهارة، وقد يكون لبعض المعلمات دور في ذلك؛ بتدريبهن التلميذات على إتقان هذه المهارة. وقد يقف وراء ذلك

الإتقان العوامل البيئية والصحية، والنفسية، والاقتصادية الجيدة، التي تهيأ للتلميذات أكثر من التلاميذ غالباً.

ويتضح كذلك عدم وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) للتحصيل في مادة اللغة العربية (منخفض ومتوسط ومرتفع)، على إتقان التلاميذ لمهارة التمييز بين الحقائق والآراء في النص المقروء، وربما يرجع ذلك إلى عدم إدراك التلاميذ لمفهوم الحقيقة والرأي، وعدم تدريب التلاميذ على تنمية هذه المهارة أثناء الدراسة.

ويظهر أيضاً عدم وجود تفاعل دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متغيري الجنس والتحصيل.

ثالثاً- التمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية في النص المقروء:

للكشف عن أثر كل من الجنس والتحصيل على إتقان التلاميذ لمهارة التمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية في النص المقروء، استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي التي ظهرت نتائجه في الجدول التالي:

جدول (٣٤)

نتائج تحليل التباين الثنائي لتأثير كل من الجنس والتحصيل على إتقان التلاميذ لمهارة التمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية في النص المقروء

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	دلالة (ف) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
الجنس	٩٠٨,٩٠٤	١	٩٠٨.٩٠٤	١,٦٦٧	غير دالة
التحصيل	١٥٨٧,٩٢٥	٢	٧٩٣,٩٦٢	١,٤٥٦	غير دالة
الجنس × التحصيل	٣٠٤,٦١٠	٢	١٥٢,٣٠٥	٠,٢٧٩	غير دالة
الخطأ	٣٢٧٦٩٠,٧٨٥	٦٠١	٥٤٥,٢٤٣		
المجموع	٣٣٠٤٩٢,٢١	٦٠٦			

وبالنظر إلى الجدول السابق (٣٤) يتضح عدم وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للجنس (ذكور وإناث) على إتقان التلاميذ لمهارة التمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية في النص المقروء.

ويتضح كذلك عدم وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للتحصيل بمستوياته الثلاثة على إتقان التلاميذ لمهارة التمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية في النص المقروء؛ وربما يرجع ذلك إلى غموض مفهوم الأفكار الأساسية والثانوية على التلاميذ، وأنهم لم يتدربوا على هذه المهارة أثناء دراستهم. ويظهر أيضا عدم وجود تفاعل دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متغيري الجنس والتحصيل.

وربما يرجع ذلك إلى عدم إدراك التلاميذ لمفهوم الفكرة الأساسية، والفكرة الثانوية، وقد تجلى ذلك واضحا أثناء تطبيق الاختبار؛ حيث كان التلاميذ يستفسرون عن المقصود بالفكرة الأساسية، والفكرة الثانوية، وهذا يؤكد أن غالبية المعلمين لا يهتمون بتنمية هذه المهارة لدى التلاميذ.

رابعا- إدراك معنى المفردات الجديدة من السياق:

للكشف عن أثر كل من الجنس والتحصيل على إتقان التلاميذ لمهارة إدراك معنى المفردات الجديدة من السياق، استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي الذي ظهرت نتائجه في الجدول التالي:

جدول (٣٥)

نتائج تحليل التباين الثنائي لتأثير كل من: الجنس والتحصيل على إتقان التلاميذ لمهارة إدراك معنى المفردات الجديدة من السياق

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	دلالة (ف) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
الجنس	٢٨٨٦,٦٢٨	١	٢٨٨٦,٦٢٨	٣,٦٧٣	غير دالة
التحصيل	٢٦٠٨٦,٥٦٤	٢	١٣٠٤٣,٢٨٢	١٦,٥٩٨	دالة
الجنس × التحصيل	٩٩٥,٣٤٢	٢	٤٩٧,٦٧١	٠.٦٣٣	غير دالة
الخطأ	٤٧٢٢٧٣,٠٤٥	٦٠١	٧٨٥,٨١٢		
المجموع	٥٠٢٢٤١,٥٧	٦٠٦			

وبالنظر إلى الجدول السابق (٣٥) يتضح عدم وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للجنس (ذكور وإناث)، على إتقان التلاميذ لمهارة إدراك معنى المفردات الجديدة من السياق.

ويتضح كذلك وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للتحصيل بمستوياته الثلاثة على إتقان التلاميذ لمهارة إدراك معنى المفردات الجديدة من السياق.

ويظهر أيضا عدم وجود تفاعل دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متغيري: الجنس والتحصيل.

وهذا يرجع إلى عوامل أهمها نقص الثروة اللغوية لدى التلاميذ، وقلة توظيفهم السياق اللغوي في تعرف معاني المفردات الجديدة، وقد يعود ذلك إلى عدم تدريب معلمي اللغة العربية التلاميذ على إتقان هذه المهارة، وعدم إحالتهم التلاميذ للبحث عن معاني المفردات الجديدة من المعاجم.

خامسا- معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد:

للكشف عن أثر كل من الجنس والتحصيل على إتقان التلاميذ لمهارة معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد، استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي، الذي ظهرت نتائجه في الجدول الآتي:

جدول (٣٦)

نتائج تحليل التباين الثنائي لتأثير كل من: الجنس والتحصيل على إتقان التلاميذ لمهارة معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	دلالة (ف) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
الجنس	٤٩,٢٣٢	١	٤٩,٢٣٢	٠,٠٥١	غير دالة
التحصيل	٢٣٢٦٤,٠١٢	٢	١١٦٣٢,٠٠٦	١١,٩٥٥	دالة
الجنس × التحصيل	٨١٦,٣٨١	٢	٤٠٨,١٩٠	٠,٤٢٠	غير دالة
الخطأ	٥٨٤٧٧٠,٦٣٦	٦٠١	٩٧٢,٩٩٦		
المجموع	٦٠٨٩٠٠,٢٥	٦٠٦			

وبالنظر إلى الجدول السابق (٣٦) يتضح عدم وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للجنس (ذكور وإناث) على إتقان التلاميذ لمهارة معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد.

ويتضح كذلك وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للتحصيل بمستوياته الثلاثة على إتقان التلاميذ لمهارة معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد.

ويظهر أيضا عدم وجود تفاعل دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متغيري: الجنس والتحصيل.

ويرجع هذا إلى المعلمين الذين لا يوجهون في أغلبية الأوقات التلاميذ؛ للبحث عن معاني المفردات الجديدة، وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود مكتبة مدرسية؛ يستطيع أن يرجع إليها التلاميذ للبحث عن معاني الكلمات الجديدة، كذلك قد يكون للتناقض الذي يعيشه التلاميذ بين ما يتعلمونه في المدرسة، والعامية التي يعيشونها في المجتمع أثر في ذلك، كذلك قد يكون لنقص الثروة اللغوية لدى التلاميذ دوره في ظهور هذه النتائج.

سادساً- اختيار عنوان مناسب لما يقرأ:

للكشف عن أثر كل من الجنس والتحصيل على إتقان التلاميذ لمهارة اختيار عنوان مناسب لما يقرأ، استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي الذي ظهرت نتائجه في الجدول الآتي:-

جدول (٣٧)

نتائج تحليل التباين الثنائي لتأثير كل من: الجنس والتحصيل على إتقان التلاميذ لمهارة اختيار عنوان مناسب لما يقرأ

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	دلالة (ف) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
الجنس	٢٦٧,٦٧٨	١	٢٦٧,٦٧٨	٠,٣٥٩	غير دالة
التحصيل	٧٣٨٥,١٥٧	٢	٣٦٩٢,٥٧٨	٤,٩٤٧	دالة
الجنس × التحصيل	١٥١٨,٤٨٦	٢	٧٥٩,٢٤٣	١,٠١٧	غير دالة
الخطأ	٤٤٨٦٤٠,١٢١	٦٠١	٧٤٦,٤٨٩		
المجموع	٤٥٧٨١١,٤٤	٦٠٦			

وبالنظر إلى الجدول السابق (٣٧) يتضح عدم وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) للجنس (ذكور وإناث) على إتقان التلاميذ لمهارة اختيار عنوان مناسب لما يقرأ.

ويتضح كذلك وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) للتحصيل بمستوياته الثلاثة على إتقان التلاميذ لهذه المهارة.

ويظهر أيضاً عدم وجود تفاعل دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متغيري: الجنس والتحصيل.

وهذا ربما يرجع إلى عدم قدرة التلاميذ على الفهم التام للمقروء؛ لاستخراج منه عنوان مناسب، كذلك قد يكون ذلك راجعا إلى عدم قدرة التلاميذ على التعبير عن المقروء في عبارة قصيرة توضح الفكرة العامة للقطعة.

سابعا- تصور النتائج المتوقعة مما يقرأ:

للكشف عن أثر كل من الجنس والتحصيل على إتقان التلاميذ لمهارة تصور النتائج المتوقعة مما يقرأ، استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي الذي ظهرت نتائجه في الجدول الآتي:-

جدول (٣٨)

نتائج تحليل التباين الثنائي لتأثير كل من الجنس والتحصيل على إتقان التلاميذ لمهارة تصور النتائج المتوقعة مما يقرأ

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	دلالة (ف) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
الجنس	٣٧,٨٣٠	١	٣٧,٨٣٠	٠,١٥٣	غير دالة
التحصيل	٩٨٤٠,٤١٨	٢	٤٩٢٠,٢٠٩	١٩.٩١٦	دالة
الجنس × التحصيل	٤٤٠,٢٩٧	٢	٢٢٠,١٤٨	٠,٨٩١	غير دالة
الخطأ	١٤٨٤٧٨,٠٠٦	٦٠١	٢٤٧,٠٥٢		
المجموع	١٥٨٧٩٦,٥٤	٦٠٦			

بالنظر إلى الجدول السابق (٣٨) يتضح عدم وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للجنس (ذكور وإناث) على إتقان التلاميذ لمهارة تصور النتائج المتوقعة مما يقرأ.

ويتضح كذلك وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للتحصيل بمستوياته الثلاثة على إتقان التلاميذ لهذه المهارة. ويظهر أيضا عدم وجود تفاعل دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متغيري: الجنس والتحصيل.

ولعل ذلك يرجع إلى طرائق التدريس المتبعة، حيث لا تهتم بتنمية هذه المهارة لدى التلاميذ، وقد يكون لمحدودية الثروة اللغوية أثر في ذلك، كذلك قد يرجع ذلك إلى الأسلوب الذي يمارس به التلميذ حياتهِ؛ حيث لا تتاح له الفرص للتعبير عن رأيه، مما يؤدي ذلك إلى عدم قدرته على تصور النتائج المتوقعة لما يقرأ، كذلك فالمناهج الدراسية لا تعنى العناية الكافية بهذه المهارة.

obeikandl.com

ثامنا- ربط السبب بالنتيجة في النص المقروء:

للكشف عن أثر كل من الجنس والتحصيل على إتقان التلاميذ لمهارة ربط السبب بالنتيجة في النص المقروء، استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي، الذي ظهرت نتائجه في الجدول الآتي:

جدول (٣٩)

نتائج تحليل التباين الثنائي لتأثير كل من الجنس والتحصيل على إتقان التلاميذ لمهارة ربط السبب بالنتيجة في النص المقروء

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	دلالة (ف) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
الجنس	١٢٤٦,٣٠٤	١	١٢٤٦,٣٠٤	٣,٦١٤	غير دالة
التحصيل	١٧٨٨١,٨٤١	٢	٨٩٤٠,٩٢١	٢٥,٩٢٨	دالة
الجنس × التحصيل	١١٤٤,٤٨٧	٢	٥٧٢,٢٤٣	١,٦٥٩	غير دالة
الخطأ	٢٠٧٢٥٠,٥٢٣	٦٠١	٣٤٤,٨٤٣		
المجمـــــــوع	٢٢٧٥٢٣,١٥	٦٠٦			

وبالنظر إلى الجدول السابق (٣٩) يتضح عدم وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للجنس (ذكور وإناث) على إتقان التلاميذ لمهارة ربط السبب بالنتيجة في النص المقروء.

ويتضح كذلك وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للتحصيل بمستوياته الثلاثة على إتقان التلاميذ لهذه المهارة.

ويظهر أيضا عدم وجود تفاعل دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متغيري: الجنس والتحصيل.

وهذا ربما يرجع إلى التلميذ الذي لا تهيأ له الفرصة لإبداء رأيه في مسائل تتعلق بربط السبب بالنتيجة، كذلك فهذه المهارة تحتاج إلى مستوى ذكاء مرتفع أو فوق المتوسط، وهذا ما حدث حيث أن التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع قد أتقنوا هذه المهارة، أما التلاميذ ذوو التحصيل المتوسط أو المنخفض فلم يتقنوها، كذلك فطرائق التدريس المتبعة لا تهتم بتنمية هذه المهارة لدى التلاميذ.

تاسعا- الفهم العام للنص:

للكشف عن أثر كل من الجنس والتحصيل على إتقان التلاميذ لمهارة الفهم العام للنص، استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي، الذي ظهرت نتائجه في الجدول الآتي:-

جدول (٤٠)

نتائج تحليل التباين الثنائي لتأثير كل من الجنس والتحصيل على إتقان التلاميذ لمهارة الفهم العام للنص

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	دلالة (ف) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
الجنس	١٢١٩,٢٤٢	١	١٢١٩,٢٤٢	٦,٩٨٩	دالة
التحصيل	٨٨٠١,٢٢٩	٢	٤٤٠٠,٦١٤	٢٥,٢٢٤	دالة
الجنس × التحصيل	٦٤٨,٤٢٧	٢	٣٢٤,٢١٤	١,٨٥٨	غير دالة
الخطأ	١٠٤٨٥١,٣٠٠	٦٠١	١٧٤,٤٦١		
المجموع	١١٥٥٢٠,١٩	٦٠٦			

وبالنظر إلى الجدول السابق (٤٠) يتضح وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للجنس (ذكور وإناث) على إتقان التلاميذ لمهارة الفهم العام للنص لصالح الإناث. وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسات كل من: **رزق (١٩٧٥م)**، **ونصر (١٩٩٠م)**، **والمحروس (١٩٩١م)**.

وقد يرجع ذلك إلى أن لدى الإناث خبرات واسعة أكثر من الذكور، فهن على استعداد للقراءة؛ لامتلاكهن خبرات أكثر من الذكور بالكتب، والصحف، والقراءة في مجالات كثيرة. وقد يكون لاشتراكهن في الأنشطة التعليمية المختلفة؛ الأثر في تفوقهن على الذكور في إتقان هذه المهارة، وقد يكون لبعض المعلمات دور في ذلك؛ بتدريبهن التلميذات على إتقان هذه المهارة. وقد يقف وراء ذلك الإتقان العوامل البيئية والصحية، والنفسية، والاقتصادية الجيدة، التي تهيأ للتلميذات أكثر من التلاميذ غالبا.

ويتضّح كذلك وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للتحصيل بمستوياته الثلاثة على إتقان التلاميذ لهذه المهارة.

ويظهر أيضا عدم وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متغيري: الجنس والتحصيل.

وهذا يدلنا على أن التلاميذ لم يستوعبوا القطعة القرائية المقدمة إليهم، أو عدم استطاعتهم الاحتفاظ بما احتوته القطع القرائية حية في أذهانهم لحين الإجابة عن السؤال المتعلق بهذه المهارة، كذلك فنقص الرصيد اللغوي لدى التلاميذ له دوره في عدم إتقان هذه المهارة.

والمتتبع للنتائج السابقة التي جاءت إجابة عن السؤال الثاني والثالث يتضح جليا عدم إتقان تلاميذ الصف الأول الإعدادي لمهارات القراءة الصامتة، حيث لم يصل تلميذ إلى حد الإتقان الذي حددته الدراسة وهو (٧٥%)؛ مما يدل على تفشي هذه الظاهرة بين التلاميذ؛ الأمر الذي يدعو إلى ضرورة الاهتمام بهذه المشكلة وعلاجها من قبل المسؤولين بوزارة التربية والتعليم، وكذلك المطلوب من الباحثين إعطاؤها حقها من البحث والدراسة والاهتمام؛ وذلك للوصول بالعملية التربوية في سلطنة عمان إلى ما تنشده من تقدم وكمال في هذا المجال.

رابعا- النتائج الخاصة بالسؤال الرابع الذي يدور حول أسباب ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة من وجهة نظر الموجهين والمعلمين، مع التفسير:

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة المتعلق بالكشف عن أسباب ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة، استخدم الباحث استبانة تتضمن مقياسا متدرجا على طريقة "ليكرت" Likert Method. وعند إجراء عملية تحليل استجابات موجهي اللغة العربية وموجهاتها، ومعلمي اللغة العربية ومعلماتها لفقرات الاستبانة، تم تحويل الفئات الخمس وهي (موافق بشدة) و (موافق)، و (لا أدري)، و(معارض)، و(معارض بشدة)، إلى قيم عددية هي: (٥) و (٤) و (٣) و (٢) و (١) على التوالي.

وقد تم استخراج المتوسط العام لاستجابات الموجهين والمعلمين لكل فقرة من فقرات الاستبانة، بعد تقسيم الأسباب تبعا لهذه الاستجابات إلى أربعة محاور هي: محور الأسباب المتعلقة بالبيئة التربوية، ومحور الأسباب المتعلقة بالمنهج المدرسي، ومحور الأسباب المتعلقة بالبيئة المحلية، ومحور الأسباب المتعلقة بالتلميذ، ويوضح الجدول (٤١) ترتيب هذه المحاور حسب المتوسط العام للإسهام في الضعف من وجهة نظر الموجهين:

جدول (٤١)

ترتيب محاور أسباب ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة حسب المتوسط العام للإسهام في الضعف من وجهة نظر الموجهين

م	المحـــور	المتوسط العام
١-	الأسباب المتعلقة بالبيئة المحلية.	٤,٣٩
٢-	الأسباب المتعلقة بالتلميذ.	٤,٢٦
٣-	الأسباب المتعلقة بالمنهج المدرسي.	٤,٠٠
٤-	الأسباب المتعلقة بالبيئة التربوية.	٣,٩٣

أما عن ترتيب تلك المحاور حسب المتوسط العام للإسهام في الضعف من وجهة نظر المعلمـين، فيظهرها الجدول (٤٢):

جدول (٤٢)

ترتيب محاور أسباب ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة حسب المتوسط العام للإسهام في الضعف من وجهة نظر المعلمين

م	المحـــور	المتوسط العام
١-	الأسباب المتعلقة بالتلميذ.	٤,٣٨
٢-	الأسباب المتعلقة بالبيئة المحلية.	٤,٣١
٣-	الأسباب المتعلقة بالمنهج المدرسي.	٣,٧٥
٤-	الأسباب المتعلقة بالبيئة التربوية.	٣,٦١

وبالمقارنة بين الجدولين: (٤١) و(٤٢) يتضح ما يلي:-

- أن محور الأسباب المتعلقة بالبيئة المحلية كان له الإسهام الأكبر في ضعـــف تلاميـــذ الصـــف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة من وجهة نظر الموجهين؛ حيث حصل على أعلى متوسط من بين هذه المحاور الأربعة وهو (٤,٣٩) من المتوسط الأقصى للإسهام البالغ (٥,٠٠).

أما من وجهة نظر المعلمين، فقد كان لمحور الأسباب المتعلقة بالتلميذ الإسهام الأكبر في ضعـف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة، حيث حصل هذا المحور على أعلى متوسط من بين تلك المحـــاور الأربعة وهو (٤,٣٨) من المتوسط الأقصى للإسهام البالغ (٥,٠٠). وهذا يدل على أن بيئة التلميـــذ

خارج المدرسة لها الدور الأكبر في عدم إتقان التلاميذ لهذه المهارات؛ وذلك لما للأسرة ووسائل الإعلام والمجتمع من دور في عدم إتقان التلاميذ لهذه المهارات.

وقد اتفقت هذه النتيجة المتعلقة بمحور الأسباب المتعلقة بالبيئة المحلية من وجهة نظر الموجهين، مع دراستي **الرمضاني (١٩٩٥م)، والملا (١٩٨٧م)**، حيث أشارت هاتان الدراستان إلى تأثير بيئة التلميذ خارج المدرسة، بما فيها دور الأبوين، وأثر اللهجة العامية في وقوع التلميذ في أخطاء القراءة الجهرية.

بينما نلاحظ أن الأسباب المتعلقة بالبيئة التربوية قد احتلت المرتبة الرابعة من وجهتي نظر: الموجهين والمعلمين، حيث حصلت على متوسط إسهام هو (٣,٩٣) من وجهة نظر الموجهين، و(٣,٦١) من وجهة نظر المعلمين؛ وهي نتيجة تدل على أن البيئة التربوية بما تضمه من إدارة مدرسية، وتوجيه، ومعلم، يأتي تأثيرها على عملية الإتقان بعد التلميذ، والبيئة المحلية، والمنهج المدرسي، حيث إن التلميذ يقع عليه العبء الأكبر في إتقان هذه المهارات، كذلك الأسرة ووسائل الإعلام والمجتمع الذي يعيش فيه التلميذ، والمنهج المدرسي بما يضمه من أهداف، محتوى، وطرق تدريس، ووسائل تعليمية، وأنشطة مصاحبة، وتقويم يقع عليه الدور الأكبر في عدم إتقان التلاميذ لمهارات القراءة الصامتة، وهذه النتيجة غير مقبولة من ناحية، وهي أنه من المعروف أن الإدارة المدرسية لها دورها الأكبر في وضع الخطة العامة التي تسير عليها العملية التعليمية، وكذلك الموجهون حيث إنهم هم الذين يقومون بوضع الأطر العامة التي تقوم عليها العملية التعليمية، وكذلك المعلم الذي يقع عليه العبء الأكبر في عدم الإتقان، حيث إنه من المتعارف عليه أن المنهج القوي قد يضعف على يد معلم ضعيف، وعلى العكس من ذلك فقد يقوى المنهج الضعيف على يد معلم قوي؛ نتيجة لذلك أرى أن الأسباب المتعلقة بالبيئة التربوية لها تأثيرها الأكبر على عدم الإتقان، وهي نظرة تتعارض مع النتيجة التي تم التوصل إليها، من أن التلميذ أو البيئة المحلية أو المنهج المدرسي قد يكون لهم الدور الأكبر في عدم الإتقان، وهذا ما رآه العاملون في حقل التدريس، وهي نظرة ربما تنم عن أن الأمور المتعلقة بالبيئة التربوية قد تحققت بدرجة كبيرة، وربما ينبغي النظر إلى البيئة المحلية، والتلميذ والمنهج المدرسي على أنها عوامل لها دورها في جعل التلاميذ يتقنون مهارات القراءة الصامتة.

وبعد تصنيف أسباب عدم إتقان تلاميذ الصف الأول الإعدادي لمهارات القراءة الصامتة، يأتي الآن دور تحليل المحاور الفرعية من وجهة نظر الموجهين والمعلمين كالتالي:-

أولا- من وجهة نظر الموجهين:

أ) الأسباب المتعلقة بالبيئة المحلية:

أتت الأسباب المتعلقة بالبيئة المحلية على رأس قائمة أسباب ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة، كما يبين ذلك الجدول (٤٣):

جدول (٤٣)

ترتيب الأسباب المتعلقة بالبيئة المحلية حسب متوسط إسهامها في ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة من وجهة نظر الموجهين

م	المحور	متوسط الإسهام في عدم الإتقان	الانحراف المعياري
١-	الأسباب المتعلقة بوسائل الإعلام.	٤,٤٧	٠,٣٦
٢-	الأسباب المتعلقة بالأسرة.	٤,٤٢	٠,٥٣
٣-	الأسباب المتعلقة بالمجتمع.	٤,٣٠	٠,٤٦

يتضح من الجدول (٤٣) أن الأسباب المتعلقة بوسائل الإعلام بما فيها -من انشغال التلميذ في المترل بمتابعة وسائل الإعلام: المرئية والمسموعة معظم الوقت، وعدم اهتمام برامج التلفاز بتشجيع القراءة، -قد احتلت المرتبة الأولى في قائمة الأسباب المتعلقة بالبيئة المحلية، التي تسهم في ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة، بمتوسط مقداره (٤,٤٧).

وتأتي بعدها الأسباب المتعلقة بالأسرة، بمتوسط مقداره (٤,٤٢)، وتأتي في المرتبة الثالثة الأسباب المتعلقة بالمجتمع، حيث حصلت على متوسط مقداره (٤,٣٠) من وجهة نظر الموجهين، وهذه النتيجة تؤكد الدور الذي تلعبه وسائل الإعلام على اختلافها وتنوعها سلبا وإيجابا في اكتساب التلاميذ مهارات القراءة الصامتة، كذلك تؤكد هذه النتيجة قلة اهتمام الأبوين بمتابعة أبنائهم سواء في المترل أو المدرسة، وعدم تشجيع أبنائهم على القراءة، وعدم اصطحابهم إلى المكتبات العامة، وعدم إدراك الأسرة لأهمية القراءة للفرد والمجتمع؛ وربما يرجع ذلك -كما يقول حسان، ١٩٩٢م- إلى أن (٦٨,٣%) من آباء هؤلاء التلاميذ لا يعرفون القراءة والكتابة، وأن (٩٠%) من أمهاتهم لا يعرفون القراءة والكتابة كذلك، فضلا عن احتمال انشغال بعض أفراد النسبة المتبقية من المتعلمين منهم عن المتابعة الدورية

لمستويات أبنائهم في القراءة، فالقراءة عادة تكتسب بالتشجيع، وميل يتكون بالحث عليه والدعوة إليه من خلال الاهتمام بتوفير المواد القرائية المناسبة في المترل، وتعرف الطالب بطريقة الحصول عليها من المكتبات العامة (الرمضاني، ١٩٩٥م، ص٩١).

ب) الأسباب المتعلقة بالتلميذ:

احتلت الأسباب المتعلقة بالتلميذ المرتبة الثانية في قائمة أسباب ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة، من وجهة نظر الموجهين، كما يبين ذلك الجدول (٤٤):

جدول (٤٤)

متوسط إسهام الأسباب المتعلقة بالتلميذ في ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة من وجهة نظر الموجهين

م	المحور	متوسط الإسهام في عدم الإتقان	الانحراف المعياري
١-	الأسباب المتعلقة بالتلميذ.	٤,٢٦	٠,٤٩

يتضح من الجدول (٤٤) أن الأسباب المتعلقة بالتلميذ قد حصلت على متوسط إسهام (٤,٢٦)، بما فيها من ضعف التأسيس القرائي للتلاميذ في المرحلة الإبتدائية، وضعف التلاميذ في القواعد النحوية والصرفية والإسلامية، وقلة الدافعية لدى التلاميذ، ومحدودية الثروة اللغوية لدى التلاميذ.

جـ) الأسباب المتعلقة بالمنهج المدرسي:

تأتي الأسباب المتعلقة بالمنهج المدرسي في المرتبة الثانية من وجهة نظر الموجهين ضمن قائمة أسباب ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة، ويوضح الجدول (٤٥) الترتيب التنازلي للمحاور الفرعية للأسباب كما كشفت عنها نتائج الدراسة:

obeikandl.com

جدول (٤٥)

ترتيب الأسباب المتعلقة بالمنهج المدرسي حسب متوسط إسهامها في ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة من وجهة نظر الموجهين

م	المحـــور	متوسط الإسهام في عدم الإتقان	الانحراف المعياري
١-	الأسباب المتعلقة بالوسائل التعليمية.	٤,٢٠	٠,٥٧
٢-	الأسباب المتعلقة بالأنشطة المصاحبة.	٤,١٦	٠,٤٨
٣-	الأسباب المتعلقة بطرق التدريس وأساليبها.	٤,٠٥	٠,٨٣
٤-	الأساليب المتعلقة بالتقويم وأساليبه.	٣,٩٦	٠,٨١
٥-	الأسباب المتعلقة بالمحتوى (الكتاب المدرسي).	٣,٨٢	٠,٥٤
٦-	الأسباب المتعلقة بالأهداف التربوية والتعليمية.	٣,٨٠	٠,٦٧

إن المتتبع للجدول (٤٥) يجد أن الأسباب المتعلقة بالوسائل التعليمية قد احتلت المرتبة الأولى من وجهة نظر الموجهين؛ حيث حصلت على متوسط إسهام (٤,٢٠)، بما يندرج تحت هذا المحور من عدم توفر هذه الوسائل بالمدارس، وضعف إقبال التلاميذ على إعدادها، وعدم اقتناع بعض معلمي اللغة العربية بضرورة استخدامها في تدريس القراءة الصامتة، وهذا مؤشر يدل على عدم تفعيل الوسائل التعليمية في المدارس، وهو أمر يدعو إلى الوقوف عنده من جانب الباحثين، والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.

ويأتي بعد هذا المحور محور آخر يتعلق بالأنشطة المصاحبة؛ حيث حصل على متوسط إسهام (٤,١٦)، في ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة بما فيه من أسباب فرعية، تدور حول عدم وضوح أهمية الأنشطة لكثير من التلاميذ، وعدم ارتباطها مع طبيعة نمو التلاميذ، وعدم مراعاتها للجوانب الإجتماعية والوجدانية والمهارية لدى التلاميذ، وعدم ارتباطها بالحياة العملية للتلاميذ خارج أسوار المدرسة.

وتأتي في المرتبة الثالثة الأسباب المتعلقة بطرق التدريس وأساليبها؛ حيث حصلت على متوسط إسهام (٤,٠٥) في الضعف، بما فيها من أسباب فرعية تتعلق بعدم وضوح المفهوم السليم لتدريس القراءة الصامتة لدى غالبية معلمي اللغة العربية، وعدم تنويع المعلمين لطرق وأساليب التدريس كلما

دعت الحاجة إلى ذلك، وضعف اهتمام معلمي اللغة العربية بتنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ، وعدم تخصيص الكثير من معلمي اللغة العربية الوقت الكافي للقراءة الصامتة.

وتحتل الأسباب المتعلقة بالتقويم وأساليبه المرتبة الرابعة حيث حصلت على متوسط إسهام (٣,٩٦) في الضعف، بما فيها من أسباب تتعلق بقلة التنويع في أسئلة القراءة الصامتة، وقلة الدرجة المخصصة للقراءة الصامتة، وعدم وجود معايير محددة وواضحة لدى معلمي اللغة العربية لتقويم تحصيل تلاميذهم، وعدم وجود اختبارات تشخيصية مقننة، تستخدم لتحديد مواطن ضعف التلاميذ في القراءة الصامتة، وضعف ارتباط أسئلة المعلمين بأهداف تدرس القراءة الصامتة.

وتأتي الأسباب المتعلقة بالمحتوى في المرتبة الخامسة، حيث حصلت على متوسط إسهام (٣,٨٢) في ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة، بما فيها من الاقتصار على بعض المهارات اللازمة لتنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ من خلال الموضوعات المطروحة، وكثرة الموضوعات في كتب اللغة العربية، وقلة عدد الحصص المخصصة لتدريس محتوى هذه الكتب في الجدول المدرسي، وضعف ارتباط موضوعات كتاب القراءة بواقع التلاميذ وحاجاتهم ومطالب نموهم، وقلة العناية في كتب اللغة العربية بالنواحي التطبيقية للمعرفة، وتقسيم محتوى كتب اللغة العربية إلى فروع منفصلة لا تكامل بينها.

وفي المرتبة السادسة والأخيرة تأتي الأسباب المتعلقة بالأهداف التربوية والتعليمية، حيث حصلت على متوسط إسهام (٣,٨٠) في ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة، بما فيها من عدم مراعاة التوازن في تحديد أهداف تدريس القراءة في المرحلة الابتدائية، حيث تركز الأهداف على مجال تعرف الكلمات والنطق بها، مع عدم الاهتمام باكتساب مهارات القراءة المتعلقة باستنباط الأفكار والتعليمات، وتحليلها، وإبداء الرأي حول مدى صحتها، وعدم مراعاة التدرج في توزيع الأهداف على صفوف الدراسة المختلفة، وتركيز الأهداف السلوكية على مهارات الفهم السطحي في القراءة.

د) الأسباب المتعلقة بالبيئة التربوية:

تأتي الأسباب المتعلقة بالبيئة التربوية في المرتبة الرابعة من وجهة نظر الموجهين ضمن قائمة أسباب ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة، ويوضح الجدول (٤٦) الترتيب التنازلي للمحاور الفرعية للأسباب كما كشفت عنها نتائج الدراسة:

جدول (٤٦)

ترتيب الأسباب المتعلقة بالبيئة التربوية حسب متوسط إسهامها في ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة من وجهة نظر الموجهين

م	المحـــور	متوسط الإسهام في عدم الإتقان	الانحراف المعياري
١-	الأسباب المتعلقة بالإدارة المدرسية.	٤,١٤	٠,٣٥
٢-	الأسباب المتعلقة بالمعلم وإعداده.	٤,٠٩	٠,٥٣
٣-	الأسباب المتعلقة بالتوجيه التربوي.	٣,٣٣	٠,٩٧

ويتضح من الجدول السابق (٤٦) أن الأسباب المتعلقة بالإدارة المدرسية قد احتلـــت المرتبـة الأولى من وجهة نظر الموجهين، حيث حصلت على متوسط إسهام (٤,١٤)، بما يندرج تحـــت هـــذا المحور من عدم تخصيص ساعات للمطالعة الحرة، وحرص الإدارة على الترفيع الآلي للتلاميذ من صـــف لآخر، وعدم وجود مكتبة بالمدرسة، أو وجودها مع عدم فاعليتها، بسبب عدم وجود أمـــين مكتبـة تربوي، أو عدم فتح المكتبة أطول فترة ممكنة، أو عدم توافر كتب مناسبة لميول التلاميذ، وارتفاع كثافة التلاميذ بحجرات الدراسة، وتوزيع حصص القراءة بالجدول في نهاية اليوم المدرسي، وعدم وجود حوافز تشجيعية لمعلمي اللغة العربية المتميزين، وعدم تخصيص مسابقات للقراءة الحرة.

وتأتي الأسباب المتعلقة بالمعلم وإعداده التربوي والتخصصي والثقافي في المرتبة الثانية من وجهـة نظر الموجهين، حيث حصلت على متوسط إسهام (٤,٠٩) في ضعف تلاميذ الصف الأول الإعـــدادي في مهارات القراءة الصامتة، بما يندرج تحت هذا المحور من كثرة مسئوليات معلم اللغة العربية وأعبائـــه التدريسية والإشرافية والإدارية داخل المدرسة، وعدم تأكيد كثير من معلمي اللغة العربية على الجـــانب الوظيفي للغة في حياة التلاميذ والمجتمع، وعدم التزام كثير من معلمي اللغة العربيـــة بـــالحديث باللغـــة الفصحى عند شرح دروسهم، وعدم تمكن معظم معلمي اللغة العربية من طرق تنمية مهارات القـــراءة الصامتة، وعدم تخصيص مساق أكاديمي يدرس فيه الطالب المعلم القراءة الصامتة، علما لـــه فلســـفته وأهدافه وسيكولوجيته.

وتأتي الأسباب المتعلقة بالتوجيه التربوي في المرتبة الثالثة والأخيرة من وجهة نظر الموجـــــهين، حيث حصلت على متوسط إسهام (٣,٣٣) في الضعف، بما يندرج تحت هذا المحور من الاهتمام الزائـد

من جانب الموجهين التربويين بالنواحي الشكلية في تحضير معلمي اللغة العربية لدروسهم، وقلة عـــدد الزيارات التوجيهية التي يقوم بها الموجه التربوي لمعلمي اللغة العربية، وعدم التعاون المثمر بين الموجـــه التربوي ومعلمي اللغة العربية، ومحاولة بعض الموجهين التربويين فرض وجهات نظرهم علـــى معلمـــي اللغة العربية فيما يتعلق بأساليب التدريس.

نتائج تحليل الفقرة المفتوحة:

من خلال الفقرة المفتوحة في الإستبانة أورد الموجهون عدة أسباب أخـــرى أدت إلى ضعـــف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة في محافظة مسقط، و لم يكن هناك إجمـــاع على إضافة فقرة بعينها، ومن أهم ما ذكره الموجهون ما يأتي:-

١- الأسباب المتعلقة بالإدارة المدرسية:

- عدم تخصيص الإدارة المدرسية الوقت الكافي لممارسة التلاميذ للأنشطة المتعلقة بالقراءة الصامتة.

٢- الأسباب المتعلقة بالأهداف التربوية التعليمية:

- عدم وجود أهداف للقراءة الصامتة.

٣- الأسباب المتعلقة بوسائل الإعلام:

- عدم تقديم برامج هادفة للطفل، (علمية أو ثقافية) بصفة يومية، يكون هدفـــها تحبيـــب الطفـــل في القراءة، وتعويده عليها.

ثانيا- من وجهة نظر المعلمين:

أ) الأسباب المتعلقة بالتلميذ:

احتلت الأسباب المتعلقة بالتلميذ المرتبة الأولى في قائمة أسباب ضعف تلاميذ الصـــف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة، من وجهة نظر المعلمين، وذلك مبين في الجدول (٤٧):

obeikandl.com

جدول (٤٧)

متوسط إسهام الأسباب المتعلقة بالتلميذ في ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة من وجهة نظر المعلمين

م	المحـــور	متوسط الإسهام في عدم الإتقان	الانحراف المعياري
١-	الأسباب المتعلقة بالتلميذ.	٤,٣٨	٠,٤٧

يتضح من الجدول السابق (٤٧) أن الأسباب المتعلقة بالتلميذ قد حصلت على متوسط إسـهام (٤,٢٦)، بما فيها من ضعف التأسيس القرائي للتلاميذ في المرحلة الابتدائية، وضعف التلاميذ في القواعد النحوية والصرفية والإملائية، ومحدودية الثروة اللغوية لدى التلاميذ، واهتمـام التلاميـذ بالنجـاح في الاختبارات فقط، وقلة الدافعية لدى التلاميذ في القراءة الصامتة.

وإذا ما عقدنا مقارنة بين وجهتي نظر: الموجهين والمعلمين في هذه الأسباب، نجد أن هذا المحور قد أتى في المرتبة الثانية من وجهة نظر الموجهين، ولكنه من وجهة نظر المعلمين قد احتل المرتبـة الأولى؛ وربما يرجع ذلك إلى أن المعلم أقرب إلى التلميذ من الموجه، حيث يلتقي به طيلة أيام الأسبوع، وربمـا الحصتين في اليوم الواحد أحيانا، بينما يقوم الموجه بزيارة المعلم والتلاميذ مرة كل شهر أو مرتين، وربمـا لا يدخل في صف بعينه سوى حصة واحدة على طول الفصل الدراسي أو العام الدراسي؛ ممـا يجعـل عملية تقييمه للتلاميذ مرة واحدة صعبة للغاية، فقد يأتي إلى صف ما ويفاجأ بمستوى أولئك التلاميـذ إيجابا أو سلبا، مما يجعله ينقل صورة إيجابية أو سلبية عن أولئك التلاميذ، الذين ربما لو زارهم مرة أخرى لوجد عكس ما وجده في المرة الأولى.

ب) الأسباب المتعلقة بالبيئة المحلية:

تأتي الأسباب المتعلقة بالبيئة المحلية في المرتبة الثانية من وجهة نظر المعلمين، ضمن قائمة أسـباب ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة، ويوضح الجـدول (٤٨) الـترتيب التنازلي للمحاور الفرعية للأسباب كما كشفت عنها نتائج الدراسة:

جدول (٤٨)

ترتيب الأسباب المتعلقة بالبيئة المحلية حسب متوسط إسهامها في ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة من وجهة نظر المعلمين

م	المحـــور	متوسط الإسهام في عدم الإتقان	الانحراف المعياري
١-	الأسباب المتعلقة بالأسرة.	٤.٣٧	٠,٦١
٢-	الأسباب المتعلقة بوسائل الإعلام.	٤,٣٧	٠,٦١
٣-	الوسائل المتعلقة بالمجتمع.	٤,٢٠	٠,٦٠

يتضح من الجدول السابق (٤٨) أن الأسباب المتعلقة بالأسرة بما يضمه هذا المحور من عدم غرس الأبوين عادة القراءة لدى الأبناء، وعدم تأسيس الأسرة مكتبة منزلية للأطفال، وعدم اصطحاب الأسرة الأطفال إلى المكتبات العامة، وإتاحة الفرصة لهم لاختيار ما يعجبهم من كتب، ومساعدتهم في هذا الاختيار، وعدم اعتماد الأسرة على أسلوب تقديم الكتب كجوائز في مناسبات النجاح والتفوق، أو غيرها من مناسبات، قد احتلت المرتبة الأولى في قائمة الأسباب المتعلقة بالأسرة بمتوسط إسهام هو (٤,٣٧)، من وجهة نظر المعلمين، أما من وجهة نظر الموجهين فقط احتلت الأسباب المتعلقة بالأسرة في المرتبة الثانية بمتوسط إسهام وقدره (٤,٤٢)؛ وربما يرجع ذلك إلى أن التلميذ أقرب للمعلم من الموجه، حيث يتابعه يوميا، ويدرك ما يقوم به مما يكلفه. وتأتي في المرتبة الثانية الأسباب المتعلقة بوسائل الإعلام، بتكرار النسبة نفسها؛ حيث قد حصلت على متوسط إسهام قدره (٤,٣٧)، وهذا يؤكد الدور الذي تلعبه وسائل الإعلام على تعددها في التأثير على اكتساب التلاميذ مهارات القراءة الصامتة؛ ذلك أن التلميذ قد اعتاد على متابعة وسائل الإعلام: المرئية والمسموعة معظم الوقت، كذلك فبرامج التلفاز لا تهتم بتقديم برامج تشجع الأطفال على القراءة، ولا تشجع مؤسسات النشر الوطنية، ولا تمنحها التسهيلات المناسبة لطبع ونشر ما تراه مناسبا من كتب.

وتأتي في المرتبة الثالثة الأسباب المتعلقة بالمجتمع، حيث حصلت على متوسط إسهام (٤,٢٠) في ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة من وجهة نظر المعلمين؛ حيث يلاحظ أن هناك تناقضا بين ما يتعلمه التلميذ في حصة القراءة خاصة، واللغة العربية عامة، وبين اللهجات العامية واللغات الأخرى السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه، كذلك فإن المجتمع أصبح يهتم بمن يجيد اللغات الأجنبية أكثر ممن يجيد اللغة العربية عند التعيين في الوظائف الحكومية والقطاع الخاص،

كذلك فكثرة الاستعمالات اللغوية غير الصحيحة وشيوعها على ألسنة المثقفين والمعلمين، تـــؤدي إلى عدم إتقان التلاميذ لمهارات القراءة الصامتة، كذلك فعدم إقامة المجتمع للنوادي القرائية، التي تعنى بإمداد الآباء والمدارس بقوائم الكتب المناسبة لجميع الأعمار، له دور في عدم الإتقان.

جـ) الأسباب المتعلقة بالمنهج المدرسي:

تأتي الأسباب المتعلقة بالمنهج المدرسي في المرتبة الثالثة من وجهة نظر المعلمين، ضمـــن قائمـــة أسباب ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة، ويوضـــح الجـــدول (٤٩) الترتيب التنازلي للمحاور الفرعية للأسباب كما كشفت عنها نتائج الدراسة:

جدول (٤٩)

ترتيب الأسباب المتعلقة بالمنهج المدرسي حسب متوسط إسهامها في ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة من وجهة نظر المعلمين

م	المحـــور	متوسط الإسهام في عدم الإتقان	الانحراف المعياري
١-	الأسباب المتعلقة بالوسائل التعليمية.	٤,٠٧	٠,٦٠
٢-	الأسباب المتعلقة بالمحتوى (الكتاب المدرسي).	٣,٩١	٠,٦٥
٣-	الأسباب المتعلقة بالأنشطة المصاحبة.	٣,٨٣	٠,٧٦
٤-	الأسباب المتعلقة بطرق وأساليب التدريس.	٣,٥٨	٠,٨٣
٥-	الأسباب المتعلقة بالتقويم وأساليبه.	٣,٥٧	٠,٨٨
٦-	الأسباب المتعلقة بالأهداف التربوية والتعليمية.	٣,٥٥	٠,٨٨

يتضح من الجدول السابق (٤٩) أن الأسباب المتعلقة بالوسائل التعليمية قد احتلت المرتبة الأولى من وجهة نظر المعلمين، حيث حصلت على متوسط إسهام يقدر بـــ (٤,٠٧)، كذلك احتلت هذه الأسباب - كما مر سابقا - المرتبة الأولى في قائمة هذا المحور من وجهة نظر الموجهين، وهو أمر ينبغي توجيه الاهتمام إليه؛ للعمل على إعداد الوسائل التعليمية المناسبة، وتفعيل دور هذه الوسائل في المدارس، وتـــدريب التلاميـــذ على إعداد هذه الوسائل في المدارس، وخارجها؛ مما يجعل للوسائل التعليمية دور مكمل لموضوعات الكتاب المدرسي.

وتأتي بعد هذه الأسباب أسباب أخرى تتعلق بالمحتوى (الكتاب المدرسي)، حيث احتلت المرتبة الثانية بمتوسط إسهام يقدر بـ (٣,٩١) في ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة، بما يندرج تحت هذه الأسباب من أسباب جزئية، تتمثل في عدم وجود وسائل التعليمية اللازمة في كتب اللغة العربية، وعدم توافر معايير الكتاب المدرسي الجيد في كتب اللغة العربية، وقلة العناية في كتب اللغة العربية بالنواحي التطبيقية للمعرفة، وضعف ارتباط موضوعات كتاب القراءة بواقع التلاميذ وحاجاتهم، ومطالب نموهم، واقتصار الكتب على بعض المهارات اللازمة لتنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ من خلال الموضوعات المطروحة، بينما نلاحظ أن هذه الأسباب المتعلقة بالمحتوى جاءت في المرتبة الخامسة من وجهة نظر الموجهين؛ وذلك ربما يرجع إلى كون المعلم هو الأقرب من الكتاب المدرسي بحكم تعامله مع كتاب بعينه يقوم بتدريسه لتلاميذ من الشعبة نفسها بخلاف الموجه الذي ينظر إلى الكتاب المدرسي على أنه خال من العيوب، ويرجع أسباب عدم الإتقان إلى أسباب أخرى يراها تحتاج إلى إصلاح وتعديل كالأنشطة وطرق التدريس، وأساليب التقويم.

وتأتي الأسباب المتعلقة الأنشطة المصاحبة في المرتبة الثالثة، حيث حصلت على متوسط إسهام وقدره (٣,٨٣) في ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة، بما يندرج تحت هذه الأسباب من أسباب جزئية تتمثل في عدم وضوح أهمية الأنشطة المدرسية لكثير من التلاميذ، وعدم تفعيل دور الأنشطة المصاحبة اللازمة لتدريس القراءة الصامتة في المدارس، وعدم تخصيص حوافز تشجع التلاميذ على القيام بأنشطة لغوية، وعدم ارتباط الأنشطة داخل المدرسة بالحياة العملية للتلميذ خارج أسوار المدرسة.

وتأتي الأسباب المتعلقة بطرق وأساليب التدريس في المرتبة الرابعة، حيث حصلت على متوسط إسهام وقدره (٣,٥٨) في الضعف، بما فيها من ندرة التدريب على مهارات القراءة الصامتة، وضعف الاهتمام بتنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ، وقلة مراعاة التكامل بين فروع اللغة العربية وفنونها المختلفة، وقلة الاهتمام بالواجبات المنزلية التي يكلف بها التلاميذ في القراءة الصامتة، وعدم تخصيص الكثير من معلمي اللغة العربية الوقت الكافي للقراءة الصامتة.

وتأتي في المرتبة الخامسة الأسباب المتعلقة بالتقويم وأساليبه، حيث حصلت على متوسط إسهام وقدره (٣,٥٧) في الضعف، بما فيها من قلة الدرجة المخصصة للقراءة الصامتة ضمن الدرجة المخصصة للغة العربية، وعدم تدريب معلمي اللغة العربية عمليا على إعداد اختبارات مناسبة لقياس مستوى تحصيل التلاميذ في القراءة الصامتة، وقلة التنويع في أسئلة القراءة الصامتة، بحيث تقيس قدرات عقلية

مختلفة، وعدم وجود معايير محددة وواضحة لدى معلمي اللغة العربية لتقويم تحصيل تلاميذهم في القراءة الصامتة، وعدم وجود اختبارات تشخيصية مقننة، تستخدم لتحديد مواطن ضعف التلاميذ في القراءة الصامتة.

وفي المرتبة والسادسة الأخيرة تأتي الأسباب المتعلقة بالأهداف التربوية والتعليمية، حيث حصلت على متوسط إسهام (٣,٥٥) في ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة، وهي في ذلك قد جاءت في المرتبة نفسها التي صنفها فيه الموجهون أيضا، وهو اتفاق ربما يدل على أن الأهداف التربوية والتعليمية لها أهميتها التي يوليها إياها الموجهون وكذلك المعلمون، حيث يطلب الموجه من المعلم -في أغلب الأحيان- أن يقوم بكتابة تلك الأهداف في دفتر التحضير، وكذلك الخطة التي يلتزم بها المعلم طول الفصل الدراسي، وبذلك تكون الأهداف موضوعة في بند الأهداف السلوكية الموجود في دفتر التحضير، وعلى الرغم من ذلك إلا أننا نجد أن أغلبية المعلمين ليس لديهم القدرة الكافية على الابتكار والتجديد في عرض الأهداف التعليمية، وحتى وإن وجدت في دفتر التحضير فلا تستخدم إلا نادرا، الأمر الذي يحتم على القائمين على شأن العملية التعليمية تكريس الجهود لتفعيل دور الأهداف التعليمية في العملية التعليمية.

د) الأسباب المتعلقة بالبيئة التربوية:

تأتي الأسباب المتعلقة بالبيئة التربوية في المرتبة الرابعة من وجهة نظر المعلمين ضمن قائمة أسباب ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة، ويوضح الجدول (٥٠) الترتيب التنازلي للمحاور الفرعية للأسباب كما كشفت عنها نتائج الدراسة:

جدول (٥٠)

ترتيب الأسباب المتعلقة بالبيئة التربوية حسب متوسط إسهامها في ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة من وجهة نظر المعلمين

م	المحور	متوسط الإسهام في عدم الإتقان	الانحراف المعياري
١-	الأسباب المتعلقة بالإدارة المدرسية.	٣,٧٧	٠,٧٠
٢-	الأسباب المتعلقة بالمعلم وإعداده.	٣,٥٢	٠,٧٥
٣-	الأسباب المتعلقة بالتوجيه التربوي	٣,٥١	٠,٩١

obeikandl.com

إن المتتبع للجدول السابق (٥٠) يجد أن الأسباب المتعلقة بالإدارة المدرسية قد احتلت المرتبة الأولى من وجهة نظر المعلمين؛ حيث حصلت على متوسط إسهام (٣,٧٧) في ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة، بما يضمه هذا المحور من عدم تخصيص الإدارة المدرسية ساعات للمطالعة الحرة، وارتفاع كثافة التلاميذ بحجرات الدراسة، وكثرة عدد الحصص التي يقوم معلم اللغة العربية بتدريسها أسبوعيا، وحرص الإدارة على الترفيع الآلي للتلاميذ من صف إلى آخر، وعدم وجود حوافز تشجيعية لمعلمي اللغة العربية المتميزين، وقلة اهتمام الإدارة المدرسية بالأنشطة اللغوية الصفية واللاصفية للغة العربية.

وتأتي الأسباب المتعلقة بالمعلم وإعداده: التربوي والتخصصي والثقافي في المرتبة الثانية من وجهة نظر المعلمين، حيث حصلت على متوسط إسهام (٣,٥٢) في الضعف، بما يندرج تحت هذا المحور من كثرة مسئوليات معلم اللغة العربية وأعبائه التدريسية والإشرافية والإدارية داخل المدرسة، وقلة الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية أثناء الخدمة، وعدم تخصيص مساق أكاديمي يدرس فيه المعلم المتدرب القراءة الصامتة علما له فلسفته وأهدافه وسيكولوجيته، وعدم رغبة الكثير من معلمي اللغة العربية الاستمرار في مهنة التدريس، وعدم التزام الكثير من معلمي اللغة العربية بالحديث بالفصحى عند شرح دروسهم.

وجاءت في المرتبة الثالثة الأسباب المتعلقة بالتوجيه التربوي، حيث حصلت على متوسط إسهام (٣,٥١) في ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة، بما يندرج تحت هذا المحور من الاهتمام الزائد من جانب الموجهين التربويين بالنواحي الشكلية في تحضير معلمي اللغة العربية لدروسهم، ومحاولة بعض الموجهين التربويين فرض وجهات نظرهم على معلمي اللغة العربية فيما يتعلق بأساليب التدريس، وإصرار بعض موجهي اللغة العربية على التمسك بالأساليب القديمة في التوجيه، وعدم وضوح دور الموجه التربوي لدى كثير من معلمي اللغة العربية.

وعندما نقارن بين وجهتي نظر: الموجهين والمعلمين فيما يتعلق بالأسباب المتعلقة بالبيئة التربوية، نجد أن الأسباب قد رتبت في المراتب الأولى والثانية والثالثة، بالترتيب نفسه طبقا لوجهتي نظر: الموجهين والمعلمين، وإن كان يوجد اختلاف في ترتيب الأسباب الجزئية التي تلي كل محور.

نتائج تحليل الفقرة المفتوحة:

من خلال تحليل نتائج الفقرة المفتوحة في الاستبانة، أورد المعلمون عدة أسباب أخرى يرون أنها أدت إلى ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة في محافظة مسقط، ومن أهم ما ذكره المعلمون ما يأتي:

١-الأسباب المتعلقة بالإدارة المدرسية:

- ذكر خمسة من المعلمين والمعلمات أن عدم وجود حوافز تشجيعية للطلبة والطالبات من قبل الإدارة المدرسية له دوره في الضعف.

٢- الأسباب المتعلقة بالتوجيه التربوي:

- ذكر (ثمانية عشر) من المعلمين والمعلمات أن عدم مطالبة الموجه التربوي أو التخصصي الإدارة المدرسية بتخصيص حصة للقراءة الصامتة أسبوعيا له دوره في الضعف، وكذلك عدم اهتمام الموجه بالقراءة الصامتة أثناء التقييم، وعدم حثه عليها له دوره في الضعف، بينما ذكر عشرة من المعلمين والمعلمات، أن اقتصار دور الموجه على اصطياد الأخطاء، حتى لو كانت صغيرة أو شكلية وجعلها ذريعة كبرى، تسمح له بكتابة تقرير سيء عن المعلم له دوره في الضعف.

٣- الأسباب المتعلقة بالمحتوى:

- ذكر (خمسة وثلاثون) من المعلمين والمعلمات أن الأسباب التالية لها دورها في الضعف:-

- وجود بعض الدروس التي تكون أقرب إلى الفلسفة منها إلى الموضوعات العلمية أو الأدبية، التي تفوق مستوى الطالب وقدراته العقلية.
- عدم وجود عنصري: الجذب والأهمية في عرض موضوعات القراءة؛ حيث يخلو الكتاب من الصور التوضيحية أو الرسوم المعبرة.
- وجود جانب التشتت في البدائل المطروحة في أسئلة الاختيار من متعدد.

٤-الأسباب المتعلقة بالوسائل التعليمية:

- ذكر (١٢) من المعلمين والمعلمات أن السبب التالي له دوره في الضعف:-

obeikandl.com

- خلو الوسيلة التعليمية من الجانب الابتكاري؛ حيث تقتصر على المجسمات والصور، والبطاقات، فهي وسائل ورقية، جامدة، وليست وسيلة سمعية أو بصرية.

٥- الأسباب المتعلقة بالأنشطة:

- ذكر (ثمانية) من المعلمين والمعلمات أن السببين التاليين لهما دورهما في الضعف:-

- عدم قدرة الكثير من المعلمين على اختيار الأنشطة المصاحبة المناسبة لموضوع الدرس.
- بعض الأنشطة مكلفة من الناحية المادية، كوجود ديكور في نشاط ما، والإضاءة والملابس "والإكسسوارات".

٦- الأسباب المتعلقة بالأسرة:

ذكر (ثلاث عشرة) معلمة أن السبب التالي له دوره في ضعف:

- معارضة بعض أولياء أمور الطالبات دخول بناتهن في بعض الأنشطة الحيوية كالمسرح، والإلقاء، بحجة أنها لا تتماشى مع العادات والتقاليد.

- بينما ذكر (٢١) من المعلمين والمعلمات أن السبب التالي له دوره في عدم الإتقان:-

- الجهل والأمية التي تعاني منها الكثير من الأسر.

٧- الأسباب المتعلقة بوسائل الإعلام:

لم يكن هناك إجماع على إضافة فقرة معيّنة، وإنما تعددت الآراء في ذلك، ومع ذلك فيمكن استخلاص أهم الأسباب وهي:-

- عدم تعاون الهيئات الإعلامية والتربوية مع بعض المدارس، حيث إن استخدام بعض الوسائل (السمعية والبصرية) تستلزم تعاون تلك الهيئات، فتقديم سفطات مرئية لأفلام وثائقية، يتطلب الحصول على تلك الأفلام من تلك الهيئات؛ نظراً لصعوبة الحصول عليها من المكتبات العامة.
- عدم وجود الحوافز التشجيعية للأطفال ذوي الإبداع في مهارات معيّنة (الإلقاء، والمسرح، والشعر، والقصة).
- عدم إشراك بعض الأطفال لتقديم برامج خاصة في التلفاز.
- عدم تخصيص برامج تلفزيونية وإذاعية وصحف مشجعة للقراءة الحرة.

خامسا- النتائج الخاصة بالسؤال الخامس الذي يدور حول مقترحات علاج ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة من وجهة نظر الموجهين والمعلمين، مع التفسير:

للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة المتعلق بالكشف عن مقترحات علاج ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة، استخدم الباحث استبانة تتضمن مقياسا متدرجا على طريقة ليكرت "Likert Method". وعند إجراء عملية تحليل استجابات موجهي اللغة العربية وموجهاتها، ومعلمي اللغة العربية ومعلماتها لفقرات الاستبانة تم تحويل الفئات الخمس، وهي: (موافق بشدة) و (موافق) و(لا أدري) و (معارض) و (ومعارض بشدة) إلى قيم عددية هي: (٥) و (٤) و (٣) و (٢) و (١) على التوالي.

وقد تم استخراج المتوسط العام لاستجابات الموجهين والمعلمات لكل فقرة من فقرات الاستبانة، بعد تقسيم المقترحات تبعا لهذه الاستجابات إلى أربعة محاور هي: محور المقترحات المتعلقة بالبيئة التربوية، ومحور المقترحات المتعلقة بالمنهج المدرسي، ومحور المقترحات المتعلقة بالبيئة المحلية، ومحور المقترحات المتعلقة بالتلميذ. ويوضح الجدول الآتي (٥١) ترتيب هذه المحاور حسب المتوسط العام للإسهام في علاج ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة من وجهة نظر الموجهين:-

جدول (٥١)

ترتيب محاور مقترحات علاج ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة حسب المتوسط العام للإسهام في علاج الضعف من وجهة نظر الموجهين.

م	المحور	المتوسط العام
١-	المقترحات المتعلقة بالتلميذ.	٤,٦٧
٢-	المقترحات المتعلقة بالبيئة المحلية.	٤,٦٥
٣-	المقترحات المتعلقة بالبيئة التربوية.	٤,٥٦
٤-	المقترحات المتعلقة بالمنهج المدرسي.	٤,٤٩

أما عن ترتيب تلك المحاور حسب المتوسط العام للإسهام في علاج ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة من وجهة نظر المعلمين، فيظهرها الجدول التالي (٥٢):

obeikandl.com

جدول (٥٢)

ترتيب محاور مقترحات في علاج ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة في محافظة مسقط حسب المتوسط العام للإسهام في علاج الضعف من وجهة نظر المعلمين

م	المحور	المتوسط العام
١-	المقترحات المتعلقة بالتلميذ.	٤,٧٢
٢-	المقترحات المتعلقة بالبيئة المحلية.	٤,٦٩
٣-	المقترحات المتعلقة بالبيئة التربوية.	٤,٤٧
٤-	المقترحات المتعلقة بالمنهج المدرسي.	٤,٤٥

وعند المقارنة بين الجدولين: (٥١) و(٥٢) يمكن ملاحظة ما يلي:-

- أن المقترحات المتعلقة بالتلميذ كان لها الإسهام الأكبر في علاج ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة من وجهة نظر الموجهين؛ حيث حصلت هذه المقترحات على متوسط إسهام هو (٤,٦٧) من المتوسط الأقصى للإسهام البالغ (٥,٠٠)، وهي نسبة مرتفعة؛ الأمر الذي يؤكد أهمية هذه المقترحات في علاج ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة. أما من وجهة نظر المعلمين، فقد حظيت هذه المقترحات المتعلقة بالتلميذ بإسهام مرتفع، حيث حصلت على متوسط إسهام هو (٤,٧٢) من المتوسط الأقصى للإسهام وهو (٥,٠٠). مما يؤكد أهمية المقترحات العلاجية المتعلقة بالتلميذ، وهو دليل على أن التلميذ يتحمل العبء الأكبر إذا أراد إتقان هذه المهارات، بينما جاءت المقترحات المتعلقة بالمنهج المدرسي في المرتبة الرابعة بمتوسط قدره (٤,٤٩) من وجهة نظر الموجهين، و (٤,٤٥) من وجهة نظر المعلمين، وهذا يدل على أن هذه المقترحات قد حظيت بمتوسط إسهام مرتفع، على الرغم من حصولها على المرتبة الرابعة، وهو أمر يؤكد على أهمية هذه المقترحات في إتقان التلاميذ لمهارات القراءة الصامتة في محافظة مسقط.

ورغم هذا الاختلاف بين الموجهين والمعلمين في ترتيب هذه المقترحات العلاجية، إلا أن هذا الاختلاف يمدنا بدليل على أهمية هذه المقترحات العلاجية، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة الأخذ برأي كل من الموجهين والمعلمين بالإضافة إلى المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، والمتخصصين في اللغة العربية وآدابها، عند التفكير في تطوير تدريس القراءة الصامتة في مدارسنا.

وبعد تصنيف مقترحات علاج ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة، يأتي الآن دور تحليل المحاور الفرعية من وجهة نظر الموجهين والمعلمين كالتالي:-

أولا- من وجهة نظر الموجهين:

أ) المقترحات المتعلقة بالتلميذ:

احتلت المقترحات المتعلقة بالتلميذ رأس قائمة مقترحات علاج ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة، كما يبين ذلك الجدول التالي (٥٣):-

جدول (٥٣)

متوسط إسهام المقترحات المتعلقة بالتلميذ في علاج ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة من وجهة نظر الموجهين

م	المحور	متوسط الإسهام في علاج عدم الإتقان	الانحراف المعياري
١-	المقترحات المتعلقة بالتلميذ.	٤,٦٧	٠,٣٩

يتضح من الجدول السابق (٥٣) أن المقترحات المتعلقة بالتلميذ قد حصلت على متوسط إسهام هو (٤,٦٧)، بما يندرج تحت هذا المحور من تشجيع التلاميذ على المشاركة الهادفة في حصص اللغة العربية، وضرورة اهتمام التلاميذ بالفهم للنصوص المقدمة، وكذلك التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، وضرورة الاهتمام بالتأسيس القرائي للتلاميذ في المرحلة الابتدائية. وحث التلاميذ على التحصيل الدراسي في فروع اللغة العربية، مع الاهتمام بالقواعد النحوية والصرفية والإملائية.

ب) المقترحات المتعلقة بالبيئة المحلية:

جاءت المقترحات المتعلقة بالبيئة المحلية في المرتبة الثانية في قائمة مقترحات علاج ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة، كما يبين ذلك الجدول الآتي (٥٤):

obeikandl.com

جدول (٥٤)

ترتيب المقترحات المتعلقة بالبيئة المحلية حسب متوسط إسهامها في علاج ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة من وجهة نظر الموجهين

م	المحور	متوسط الإسهام في علاج عدم الإتقان	الانحراف المعياري
١-	المقترحات المتعلقة بالمجتمع.	٤,٦٧	٠,٣٧
٢-	المقترحات المتعلقة بالأسرة.	٤,٦٤	٠,٤١
٣-	المقترحات المتعلقة بوسائل الإعلام.	٤,٦٤	٠,٤٥

يتضح من الجدول السابق (٥٤) أن المقترحات المتعلقة بالمجتمع حصلت على متوسط إسهام قدره (٤,٦٧)، وبذلك فقد احتلت هذه المقترحات المرتبة الأولى في قائمة المقترحات المتعلقة بالبيئة المحلية، التي تسهم في علاج ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة، بما يندرج تحت هذا المحور من ضرورة دعم كتاب الطفل، عن طريق إعفائه من الرسوم الجمركية، وجعل أسعاره رمزية، وتنظيم معارض ومهرجانات دورية لبيع كتب الأطفال ومنشوراتهم، وتصحيح الاستعمالات اللغوية غير الصحيحة، والحد من شيوعها على ألسنة المثقفين والمعلمين.

وتأتي المقترحات المتعلقة بالأسرة في المرتبة الثانية بمتوسط إسهام هو (٤,٦٤) في علاج الضعف، بما يضمه هذا المحور، من ضرورة اعتماد الأسرة أسلوب تقديم الكتب كجوائز في مناسبات النجاح والتفوق، أو غيرها من مناسبات، وضرورة إدراك الأسرة لأهمية القراءة للفرد والمجتمع، وضرورة غرس الوالدين عادة القراءة لدى الأبناء، وضرورة إتاحة الفرصة لهم لاختيار ما يعجبهم من كتب.

وتأتي في المرتبة الثالثة المقترحات المتعلقة بوسائل الإعلام بمتوسط إسهام هو (٤,٦٤) في علاج ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة، بما يضمه هذا المحور، من ضرورة تقسيم التلاميذ لأوقاتهم، بحيث لا يطغى جانب الاهتمام بوسائل الإعلام: المرئية والمسموعة على الاهتمام بالقراءة، وغيرها من الاهتمامات، وضرورة اهتمام برامج التلفاز والإذاعة بتشجيع القراءة والإعلان عن الكتب الجديدة، خاصة كتب الأطفال.

ج) المقترحات المتعلقة بالبيئة التربوية:

تأتي المقترحات المتعلقة بالبيئة التربوية في المرتبة الثالثة من وجهة نظر الموجهين ضمن قائمة مقترحات علاج الضعف، ويوضح الجدول التالي (٥٥) الترتيب التنازلي للمحاور الفرعية للمقترحات، كما كشفت عنها نتائج الدراسة:

جدول (٥٥)

ترتيب المقترحات المتعلقة بالبيئة التربوية حسب متوسط إسهامها في علاج ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة من وجهة نظر الموجهين

م	المحور	متوسط الإسهام في علاج عدم الإتقان	الانحراف المعياري
١-	المقترحات المتعلقة بالإدارة المدرسية.	٤,٥٧	٠,٣٤
٢-	المقترحات المتعلقة بالمعلم وإعداده.	٤,٥٦	٠,٣٩
٣-	المقترحات المتعلقة بالتوجيه التربوي.	٤,٥٤	٠,٣٠

يتبين من الجدول السابق (٥٥) أن المقترحات المتعلقة بالإدارة المدرسية قد احتلت المرتبة الأولى من وجهة نظر الموجهين؛ حيث حصلت على متوسط إسهام (٤,٥٧)، وهو إسهام مرتفع في علاج ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة، بما يندرج تحت هذا المحور من ضرورة توفير مكتبات مدرسية في المدارس، ومدها بالكتب التي تتناسب مع ميول التلاميذ ومتطلبات نموهم، وعدم ترفيع التلاميذ من صف إلى آخر؛ حتى يستفيد التلميذ من خطئه، ويحاول إصلاحه، وضرورة الاهتمام باللغة العربية أولا، ثم بقية اللغات الأخرى، مع تقديم مادة قرائية مشوقة ومناسبة للتلاميذ، وضرورة وضع حصص القراءة في الحصص الأولى بالجدول المدرسي، وتقليل كثافة التلاميذ بحجرات الدراسة.

وتأتي المقترحات المتعلقة بالمعلم وإعداده التربوي والتخصصي والثقافي في المرتبة الثانية، بمتوسط إسهام هو (٤,٥٦) في علاج ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة بما تتضمنه من إلزام معلمي اللغة العربية بالتحدث باللغة الفصحى عند شرح دروسهم، والاهتمام بإعداد معلمي اللغة العربية إعدادا تربويا ناجحاً، وضرورة تقليل مسئوليات معلم اللغة العربية وأعبائه التدريسية والإشرافية والإدارية داخل المدرسة، وتخصيص حوافز تشجيعية للمعلمين المتميزين الملتحقين بمهنة التدريس وذلك للاستمرار في المهنة.

وجاءت المقترحات المتعلقة بالتوجيه التربوي في المرتبة الثالثة ضمن قائمة المقترحات المتعلقة بالبيئة التربوية بمتوسط إسهام هو (٤,٥٤) في علاج ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة، بما يندرج تحت هذا المحور من الحرص على التعاون المثمر بين الموجه التربوي ومعلمي اللغة العربية، وضرورة اهتمام موجهي اللغة العربية بالأساليب الحديثة في التوجيه، وتدريب المعملين عليها، وضرورة اهتمام الموجهين التربويين بالنواحي الجوهرية في تحضير معلمي اللغة العربية لدروسهم، وتكثيف عدد الزيارات التوجيهية التي يقوم بها الموجه التربوي لمعلمي اللغة العربية.

د) المقترحات المتعلقة بالمنهج المدرسي:

تأتي المقترحات المتعلقة بالمنهج المدرسي في المرتبة الرابعة من وجهة نظر الموجهين ضمن قائمة مقترحات علاج ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة، ويوضح الجدول (٥٦) الترتيب التنازلي للمحاور الفرعية للمقترحات كما كشفت عنه نتائج الدراسة:

جدول (٥٦)

ترتيب المقترحات المتعلقة بالمنهج المدرسي، حسب متوسط إسهامها في علاج ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة من وجهة نظر الموجهين

م	المحور	متوسط الإسهام في علاج عدم الإتقان	الانحراف المعياري
١-	المقترحات المتعلقة بالأنشطة المصاحبة.	٤,٥٨	٠,٣٣
٢-	المقترحات المتعلقة بطرق التدريس وأساليبها.	٤.٥٣	٠,٣٥
٣-	المقترحات المتعلقة بالأهداف التربوية والتعليمية.	٤,٤٨	٠,٤٤
٤-	المقترحات المتعلقة بالمحتوى.	٤,٤٨	٠,٤١
٥-	المقترحات المتعلقة بالوسائل التعليمية.	٤,٤٨	٠,٤٤
٦-	المقترحات المتعلقة بالتقويم وأساليبه.	٤,٣٦	٠,٣٨

يتبين من الجدول السابق (٥٦) أن المقترحات المتعلقة بالأنشطة المصاحبة قد احتلت المرتبة الأولى من وجهة نظر الموجهين؛ حيث حصلت على متوسط إسهام قدره (٤,٥٨) وهو متوسط مرتفع، يشير إلى أهمية الأنشطة في علاج ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة؛ ذلك أن الأنشطة عبارة عن التفاعل بين التلميذ والظروف الخارجية المحيطة به، وتهدف إلى إثارة رغبة المتعلمين وتشويقهم

للإقبال على الدراسة، وإكسابهم المهارات والمعلومات، وتكوين العادات والاتجاهات التي تناسب ميولهم وتشبع حاجاتهم، وتزيد من فهمهم لكثير من نقاط المنهج، كما أنها تنشط الجوانب: العقلية والنفسية والاجتماعية لدى التلاميذ (**أحمد، ١٩٩١م، ص١٧٦**).

ويضم هذا المحور مقترحات علاج عديدة تتمثل في العمل على تنمية نشاط بذور التعلم الذاتي، والاعتماد على النفس عند التلميذ، وتفعيل دور الأنشطة المصاحبة اللازمة لتدريس القراءة الصامتة في المدارس، وتخصيص حوافز تشجيعية للتلاميذ على القيام بأنشطة لغوية، ومراعاة الأنشطة للفروق الفردية بين التلاميذ، وضرورة اشتمال الأنشطة على تنمية النمو الاجتماعي والوجداني والمهاري.

وتأتي المقترحات المتعلقة بطرق التدريس وأساليبها في المرتبة الثانية؛ حيث حصلت على متوسط إسهام هو (٤,٥٣) في علاج الضعف لدى التلاميذ، ومعلوم أن هناك العديد من الطرق التي يمكن أن تنفذ بها دروس القراءة الصامتة مثل: المناقشة، والتعلم الذاتي، والتعليم المصغر، أو التعليم بالفريق؛ لذلك ينبغي الاهتمام بتنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ، ومراعاة التكامل بين فروع اللغة العربية وفنونها المختلفة، والتدريب على مهارات القراءة الصامتة، والعمل على استخدام طرق وأساليب متنوعة في تدريس القراءة الصامتة.

وجاءت المقترحات المتعلقة بالأهداف التربوية التعليمية في المرتبة الثالثة، بمتوسط إسهام هو (٤,٤٨) في علاج الضعف، وتشير الأهداف التربوية إلى عبارات هدفية تقع في منتصف الطريق بين الغايات التربوية التي تصف نتاجات حياتية متوقعة ومبنية على مخطط قيمي مشتق من الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع، وبين الأهداف التعليمية بالنسبة إلى درجة عموميتها، وتصف الأهداف العامة مجموعة الأهداف المطروحة لمادة دراسية أو برنامج دراسي محدد، وتميل في الغالب إلى المدى البعيد في طبيعتها، وإلى بعدها عن النتاجات المدرسية المباشرة، بينما تشير الأهداف التعليمية إلى عبارات تكتب للتلاميذ، لتصف ما يقوم به التلميذ خلال الحصة أو بعد الانتهاء منها، ويحاول المعلم جاهدا تحقيقها مع التلاميذ داخل الحجرة الدراسية (**سعادة، ١٩٩١، ص.ص ٣٠٩ - ٣١٠**) .

ويضم هذا المحور المتعلق بالأهداف مقترحات جزئية، تتعلق بضرورة عدم قصر الأهداف السلوكية على مهارات الفهم السطحي في القراءة، بل يجب أن تتعداه إلى التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، ومراعاة التوازن في تحديد أهداف تدريس القراءة، وكذلك مراعاة التدرج في توزيع الأهداف على الصفوف الدراسية المختلفة.

وتأتي في المرتبة الرابعة المقترحات المتعلقة بالمحتوى، حيث حصلت على متوسط إسهام هو (٤,٤٨) في علاج الضعف، وهو المتوسط نفسه الذي حصلت عليه المقترحات المتعلقة بالأهداف

التربوية والتعليمية، ويقصد بالمحتوى نوعية المعارف التي تختار وتنظم على نحو معين، بما تشير إليه معارف من معلومات ومفاهيم ومهارات وقواعد وقوانين ونظريات، وما يرجى إكسابه للمتعلمين من قيم واتجاهات وميول (**زيتون، ١٩٩٧، ص ١٥٤**).

ويضم هذا المحور مقترحات علاجية، تتعلق بضرورة تحقيق التكامل بين فروع كتب اللغة العربية، وضرورة التوازن بين موضوعات كتب اللغة العربية، وعدد الحصص المخصصة لتدريس محتوى هذه الكتب في الجدول المدرسي، والخطة الدراسية، وعدم الاقتصار على بعض المهارات اللازمة لتنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ من خلال الموضوعات المطروحة، وضرورة ارتباط محتوى كتاب القراءة بواقع التلاميذ وحاجاتهم ومطالب نموهم، وضرورة وجود معايير للكتاب المدرسي الجيد في اللغة العربية.

وجاءت في المرتبة الخامسة المقترحات المتعلقة بالوسائل التعليمية؛ حيث حصلت على متوسط إسهام هو (٤,٤٨) في علاج الضعف، وهو المتوسط نفسه الذي حصلت عليه المقترحات المتعلقة بالأهداف، وكذلك المحتوى حيث إن الوسائل التعليمية المستخدمة في مجال اللغة العربية لازمة لجميع مواقف التدريس؛ لأنها تبعد بالخبرة عن المجال اللفظي، وتقترب بها من ميدان العمل المباشر، الذي يعد أمثل الطرق وأقواها في اكتساب الخبرات؛ ذلك لأنها إذا استخدمت مع اللغة استخداما سليما، فإنها تعمل على أن تكون الخبرة تربوية في مواقف التعليم والتعلم بما يجذب المتعلم إلى الدرس (**قورة، ١٩٨٦، ص.ص ٣١٧ – ٣١٨**). ويندرج تحت هذا المحور مقترحات، تتعلق بضرورة الاستخدام الفعال للوسائل التعليمية أثناء الدرس، مع الابتعاد عن الناحية الشكلية عند استخدامها، وضرورة تشجيع المعلمين على إعداد وسائل تعليمية، تستخدم في تعليم وتعلم القراءة الصامتة، وتوفير الوسائل التعليمية اللازمة لتدريس القراءة الصامتة في المدارس، والحرص على ارتباط الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس موضوعات القراءة الصامتة، وأهداف تدريس هذه الموضوعات.

وتأتي المقترحات المتعلقة بالتقويم في المرتبة السادسة؛ حيث حصلت على متوسط إسهام (٤,٣٦) في علاج ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة، ويعد التقويم من العمليات الأساسية الواجب توفرها في أي منهج؛ لأن التقويم عبارة عن وقفة يمكن عن طريقة معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق أهداف؛ وذلك لتنمية نواحي القوة في المنهج، أو علاج نقاط الضعف فيه؛ لتحقيق أعلى مستوى للأهداف التربوية، ويضم هذا المحور مقترحات، تتعلق بضرورة توفير معايير محددة وواضحة لدى معلمي اللغة العربية لتقويم تحصيل تلاميذهم في القراءة الصامتة، ومراعاة التوازن في توزيع الدرجة المخصصة للقراءة الصامتة في الاختبار، والتنويع في أسئلة القراءة الصامتة، بحيث تقيس

مستويات تحصيلية مختلفة، وضرورة توجيه معلمي اللغـــة العربية للتلاميذ، وتصويب أخطائهم في ضـوء نتائج الاختبارات.

نتائج تحليل الفقرة المفتوحة:

من خلال الفقرة المفتوحة في الاستبانة، أورد الموجهون عدة مقترحات لها إسهامها في إتقـــان التلاميذ لمهارات القراءة الصامتة في محافظة مسقط، و لم يكن هناك إجماع على إضافة فقرة بعينها، ومـن أهم ما ذكره الموجهون ما يأتي:

١- المقترحات المتعلقة بالإدارة المدرسية:

- ضرورة تخصيص الإدارة المدرسية الوقت الكافي لممارسة التلاميذ للأنشطة المتعلقة بالقراءة الصامتة.

٢- المقترحات المتعلقة بالأهداف التربوية والتعليمية:

- ضرورة وجود أهداف للقراءة الصامتة، وتأكيد تنفيذها.

٣- المقترحات المتعلقة بوسائل الإعلام:

- ضرورة اهتمام وسائل الإعلام: المرئية والمسموعة بتقديم برامج هادفة للطفل (علميـــة أو ثقافيـــة) بصفة يومية، يكون هدفها تحبيب الطفل في القراءة وتعويده عليها.

ثانيا- من وجهة نظر المعلمين:

أ) المقترحات المتعلقة بالتلميذ:

احتلت المقترحات المتعلقة بالتلميذ المرتبة الأولى للإسهام في علاج ضعف تلاميذ الصـف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة، من وجهة نظر المعلمين، وذلك كما هو واضـــح في الجـــدول (٥٧):

obeikandl.com

جدول (٥٧)

متوسط إسهام المقترحات المتعلقة بالتلميذ في علاج ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة من وجهة نظر المعلمين

م	المحور	متوسط الإسهام في علاج عدم الإتقان	الانحراف المعياري
١-	المقترحات المتعلقة بالتلميذ.	٤,٧٢	٠,٣٣

يتبين من الجدول السابق (٥٧) أن المقترحات المتعلقة بالتلميذ قد حصلت على متوسط إسهام قدره (٤,٧٢)، بما يندرج تحت هذا المحور من ضرورة الاهتمام بتدريس التلاميذ القواعد النحوية والصرفية والإملائية، وحث التلاميذ على ضرورة الاهتمام بتعلم اللغة الفصحى، وتشجيع التلاميذ على القراءة الصامتة باستمرار، وضرورة الاهتمام بالتأسيس القرائي للتلاميذ في المرحلة الابتدائية.

وعندما نقارن بين وجهتي نظر: الموجهين والمعلمين في هذه المقترحات، نجد أن هذا المحور قد حصل على المرتبة الأولى، من وجهة نظر: الموجهين والمعلمين، الأمر الذي يفرض علينا عند القيام بعلاج هذه المشكلة أن نبدأ بالتلميذ، وبعد ذلك نتجه إلى العوامل الأخرى.

ب) المقترحات المتعلقة بالبيئة المحلية:

أتت المقترحات المتعلقة بالبيئة المحلية في المرتبة الثانية في قائمة مقترحات علاج ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة، وذلك كما هو مبين في الجدول التالي (٥٨):

جدول (٥٨)

ترتيب المقترحات المتعلقة بالبيئة المحلية حسب متوسط إسهامها في علاج ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة، من وجهة نظر المعلمين

م	المحور	متوسط الإسهام في علاج عدم الإتقان	الانحراف المعياري
١-	المقترحات المتعلقة بوسائل الإعلام.	٤,٧١	٠,٣٨
٢-	المقترحات المتعلقة بالمجتمع.	٤,٦٩	٠,٣٤
٣-	المقترحات المتعلقة بالأسرة.	٤,٦٨	٠,٣٧

obeikandl.com

يتضح من الجدول السابق (٥٨) أن المقترحات المتعلقة بوسائل الإعلام، قد حصلت على المرتبة الأولى في قائمة المقترحات المتعلقة بالبيئة المحلية، بمتوسط إسهام هو (٤,٧١) في علاج الضعف، بما يندرج تحت هذا المحور من ضرورة تقسيم التلاميذ لأوقاتهم، بحيث لا يطغى جانب الاهتمام بوسائل الإعلام: المرئية والمسموعة على الاهتمام بالقراءة، وضرورة اهتمام برامج التلفاز والإذاعة بتشجيع القراءة، والإعلان عن الكتب الجديدة، خاصة كتب الأطفال، وضرورة عرض برامج التلفاز والإذاعة لملخصات عن الكتب الجديدة، والتعريف بالمؤلفين.

وتأتي المقترحات المتعلقة بالمجتمع في المرتبة الثانية بمتوسط إسهام (٤,٦٩) في علاج الضعف، بما يندرج تحت هذا المحور من مقترحات، تتعلق بضرورة تصحيح الاستعمالات اللغوية غير الصحيحة، والحد من شيوعها على ألسنة المثقفين والمعلمين، وضرورة دعم كتاب الطفل بإعفائه من الرسوم الجمركية، وجعل أسعاره رمزية، وتنظيم معارض ومهرجانات دورية لبيع كتب الأطفال ومنشوراتهم، والتشجيع على إقامة النوادي القرائية، التي تعنى بإمداد الآباء، وكذلك المدارس، بقوائم الكتب المناسبة لجميع الأعمار، وكذلك الدوريات والنشرات.

وفي المرتبة الثالثة تأتي المقترحات المتعلقة بالأسرة بمتوسط إسهام (٤,٦٨) في علاج الضعف، بما يندرج تحت هذا المحور من ضرورة اصطحاب الأسرة لأطفالها إلى المكتبات العامة وغيرها من المكتبات، وإتاحة الفرصة لهم، لاختيار ما يعجبهم من كتب، وضرورة تأسيس الأسرة مكتبة منزلية، وتزويدها بالكتب المناسبة للأطفال، وتخصيص وقت معين يوميا للقراءة فيها، واعتماد الأسرة أسلوب تقديم الكتب كجوائز في مناسبات النجاح والتفوق، وغيرها من مناسبات.

والمتتبع للمقترحات العلاجية التي جاءت في المرتبة الثانية من وجهة نظر المعلمين، يجدها المقترحات نفسها التي ذكرها المعلمون، وأتت في المرتبة الثانية، باختلاف الترتيب الداخلي لكل محور من المحاور الثلاثة التابعة للمقترحات المتعلقة بالبيئة المحلية، الأمر الذي يدعو القائمين على عملية تطوير المناهج، وكذلك المسؤولين في وزارة التربية والتعليم إلى تكريس الجهود لجعل البيئة المحلية متعاونة مع البيئة التربوية والمنهج المدرسي للارتقاء بالعملية التعليمية.

جـ) المقترحات المتعلقة بالبيئة التربوية:

جاءت المقترحات المتعلقة بالبيئة التربوية في المرتبة الثالثة من وجهة نظر المعلمين، ضمن قائمة مقترحات علاج ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة، كما يوضح ذلك

الجدول التالي (٥٩)، حيث يبين الترتيب التنازلي للمحاور الفرعية للمقترحات كما كشفت عنه نتائج الدراسة:

جدول (٥٩)

ترتيب المقترحات المتعلقة بالبيئة التربوية حسب متوسط إسهامها في علاج ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة من وجهة نظر المعلمين

م	المحور	متوسط الإسهام في علاج عدم الإتقان	الانحراف المعياري
١-	المقترحات المتعلقة بالإدارة المدرسية.	٤,٥٦	٠,٣٧
٢-	المقترحات المتعلقة بالمعلم وإعداده.	٤,٤٥	٠,٤٥
٣-	المقترحات المتعلقة بالتوجيه التربوي.	٤,٣٧	٠,٥٥

يتضح من الجدول السابق (٥٩) أن المقترحات المتعلقة بالإدارة المدرسية قد احتلت المرتبة الأولى من وجهة نظر المعلمين، حيث حصلت على متوسط إسهام (٤,٥٦)، وهو إسهام مرتفع في علاج ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة، بما يندرج تحت هذا المحور من ضرورة توفير مكتبة مدرسية في كل مدرسة؛ لما للمكتبات من فوائد تكمن في تزويد التلميذ بالمعارف، والإطلاع على العلوم المختلفة. وضرورة تقليل كثافة التلاميذ بحجرات الدراسة، والاهتمام بتوفير الوسائل التعليمية اللازمة والكافية بالمدرسة، والاهتمام باللغة العربية أولا، ثم بقية اللغات الأخرى، مع الاهتمام بتقديم مادة قرائية مشوقة ومناسبة للتلاميذ.

وتأتي في المرتبة الثانية المقترحات المتعلقة بالمعلم وإعداده: التربوي والتخصصي والثقافي، بمتوسط إسهام قدره (٤,٤٥) في علاج الضعف، بما يتضمنه هذا المحور من تقليل مسئوليات معلم اللغة العربية وأعبائه التدريسية والإشرافية والإدارية داخل المدرسة، وتدريب معلمي اللغة العربية على الاهتمام بالجانب الوظيفي للغة في حياة التلاميذ والمجتمع، والاهتمام بإعداد معلمي اللغة العربية إعدادا تربويا ناجحا، والعمل على رفع المستوى الثقافي لكثير من معلمي اللغة العربية، وإلزام معلمي اللغة العربية بالتحدث باللغة العربية الفصحى عند شرح دروسهم.

وتأتي في المرتبة الثالثة المقترحات المتعلقة بالتوجيه التربوي، بمتوسط إسهام قدره (٤,٣٧) في علاج الضعف، بما يندرج تحت هذا المحور من ضرورة اهتمام الموجهين التربويين بالنواحي الجوهرية في تحضير معلمي اللغة العربية لدروسهم، واهتمام موجهي اللغة العربية بالأساليب الحديثة في التوجيه،

وتدريب المعلمين عليها، والحرص على التعاون المثمر بين الموجه التربوي ومعلمي اللغة العربية، وضرورة إيضاح دور الموجه التربوي لدى كثير من معلمي اللغة العربية.

والمتتبع لوجهتي نظر الموجهين والمعلمين فيما يتعلق بالبيئة التربوية يجد أن هذه المقترحات قد احتلت المرتبة الثالثة من وجهة نظر كل منهما، حتى إن المحاور الفرعية المتعلقة بالإدارة المدرسية، والمعلم، والتوجيه، قد جاءت بالترتيب نفسه من وجهتي نظر كل من: الموجهين والمعلمين.

د) المقترحات المتعلقة بالمنهج المدرسي:

جاءت المقترحات المتعلقة بالمنهج المدرسي في المرتبة الرابعة من وجهة نظر المعلمين في قائمة مقترحات علاج ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة، ويوضح الجدول (٦٠) الترتيب التنازلي للمحاور الفرعية للمقترحات كما كشفت عنها نتائج الدراسة:

جدول (٦٠)

ترتيب المقترحات المتعلقة بالمنهج المدرسي حسب متوسط إسهامها في علاج ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة من وجهة نظر المعلمين

م	المحور	متوسط الإسهام في علاج عدم الإتقان	الانحراف المعياري
١-	الأسباب المتعلقة بطرق وأساليب التدريس.	٤,٥٥	٠,٤٤
٢-	الأسباب المتعلقة بالأنشطة المصاحبة.	٤,٥٠	٠,٤٣
٣-	الأسباب المتعلقة بالمحتوى.	٤,٤٤	٠,٥٩
٤-	الأسباب المتعلقة بالأهداف التربوية والتعليمية.	٤,٤٠	٠,٥٤
٥-	الأساليب المتعلقة بالوسائل التعليمية.	٤,٤٠	٠,٦١
٦-	الأساليب المتعلقة بالتقويم وأساليبه.	٤,٣٤	٠,٤٨

يتضح من الجدول السابق (٦٠) أن المقترحات المتعلقة بطرق التدريس وأساليبها قد جاءت في المرتبة الأولى من وجهة نظر المعلمين، حيث حصلت على متوسط إسهام هو (٤,٥٥)، وهو متوسط مرتفع يشير إلى أهمية طرق التدريس وأساليبها في علاج ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة، بما يضمه هذا المحور ضرورة تحديد الوقت المناسب للقراءة ؛ بما ينتج عن ذلك من تحفيز التلميذ على زيادة المدى البصري، وبالتالي تزداد سرعته القرائية، وضرورة مراعاة التكامل بين فروع اللغة العربية، وفنونها

المختلفة، وضرورة مناقشة المعلمين للتلاميذ حول الأفكار البارزة في النص المقروء، والعمل على اهتمام كثير من معلمي اللغة العربية باستخدام طرق وأساليب متنوعة في التدريس.

وتأتي المقترحات المتعلقة بالأنشطة المصاحبة في المرتبة الثانية في علاج ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة؛ حيث حصلت على متوسط إسهام (٤,٥٠)، بما يندرج تحت هذا المحور من ضرورة مراعاة الأنشطة للفروق الفردية بين التلاميذ، وربط الأنشطة المدرسية بالحياة العملية للتلميذ خارج أسوار المدرسة، والعمل على تنمية نشاط بذور التعلم الذاتي، والاعتماد على النفس عند التلميذ، وضرورة ارتباط الأنشطة مع طبيعة نمو التلاميذ في المرحلة الإعدادية.

وفي المرتبة الثالثة تأتي المقترحات المتعلقة بالمحتوى؛ حيث حصلت على متوسط إسهام (٤,٤٤) في علاج الضعف، بما يضمه هذا المحور من مقترحات تتعلق بضرورة ارتباط محتوى كتاب القراءة بواقع التلاميذ وحاجاتهم ومطالب نموهم، وضرورة العناية في كتب اللغة العربية بالنواحي التطبيقية للمعرفة، ومراعاة التوازن بين موضوعات كتب اللغة العربية، وعدد الحصص المخصصة لتدريس محتوى هذه الكتب في الجدول المدرسي، والخطة الدراسية، واشتمال كتب اللغة العربية على الأهداف التربوية والتعليمية الخاصة بتدريس كل فرع من فروع كتب اللغة العربية.

وتأتي في المرتبة الرابعة المقترحات المتعلقة بالأهداف التربوية والتعليمية، حيث حصلت على متوسط إسهام (٤,٤٠) في علاج الضعف، بما يندرج تحت هذا المحور من مقترحات تتعلق بعدم قصر الأهداف السلوكية على مهارات الفهم السطحي في القراءة، بل يجب أن تتعداه إلى مستويات التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، وعدم اقتصار الأهداف السلوكية على الجانب المعرفي فقط، بل يجب أن تتضمن الجانبين: الوجداني والمهاري، ومراعاة التوازن في تحديد أهداف تدريس القراءة في المرحلة الابتدائية، وضرورة تحديد الأهداف التربوية والتعليمية لكثير من معلمي اللغة العربية.

وتأتي المقترحات المتعلقة بالوسائل التعليمية في المرتبة الخامسة، حيث حصلت على متوسط إسهام (٤,٤٠) في علاج الضعف، وهو متوسط مكرر مع المقترحات المتعلقة بالأهداف التربوية والتعليمية، بما يضمه هذا المحور المتعلق بالوسائل التعليمية من ضرورة توفير الوسائل التعليمية اللازمة لتدريس القراءة الصامتة في المدارس، والحرص على ارتباط الوسائل التعليمية، المستخدمة في تدريس موضوعات القراءة الصامتة، وأهداف تدريس هذه الموضوعات، وضرورة اعتقاد معلمي اللغة العربية بأهمية استخدام الوسائل التعليمية في تدريس القراءة الصامتة، والاستخدام الفعال للوسائل التعليمية أثناء الدرس، مع الابتعاد عن الناحية الشكلية عند استخدامها.

وفي المرتبة السادسة والأخيرة تأتي المقترحات المتعلقة بالتقويم وأساليبه، حيث حصلت على متوسط إسهام (٤,٣٤) في علاج الضعف، بما يندرج تحت هذا المحور من ضرورة ارتباط أسئلة المعلمين بأهداف تدريس القراءة الصامتة، وضرورة توجيه معلمي اللغة العربية للتلاميذ، وتصويب أخطائهم في ضوء نتائج الاختبارات، والتنويع في أسئلة القراءة الصامتة، بحيث تقيس مستويات تحصيلية مختلفة، وضرورة توفير معايير محددة وواضحة لدى معلمي اللغة العربية؛ لتقويم تحصيل تلاميذهم في القراءة الصامتة.

والمتتبع لوجهتي نظر كل من: الموجهين والمعلمين، يجد أن هذا المحور المتعلق والمقترحات المتعلقة بالمنهج المدرسي جاء في المرتبة الرابعة من وجهة نظر كل من الموجهين والمعلمين، وإن كان يوجد اختلاف في ترتيب المحاور الستة الفرعية مرجعه إلى اختلاف نظرة كل من: الموجه والمعلم لتلك العناصر المتعلقة بالمنهج المدرسي.

نتائج تحليل الفقرة المفتوحة:

من خلال تحليل الفقرة المفتوحة في الاستبانه، أورد المعلمون عدة مقترحات تسهم في علاج عدم الإتقان، ومن أهم ما ذكره المعلمون ما يلي:

١- المقترحات المتعلقة بالإدارة المدرسية:

- ذكر ستة من المعلمين والمعلمات أن تنظيم الإدارة المدرسية للمسابقات والدورات التدريبية للمعلمين، والتعاون مع الهيئات الثقافية المشجعة للقراءة والثقافة، له دوره في علاج الضعف.

٢- المقترحات المتعلقة بالتوجيه التربوي:

- ذكر (١٥) من المعلمين والمعلمات أن إقامة مشاغل لمعلمي اللغة العربية، بين الفترة والأخرى، للاستفادة، وتداول الخبرات بين الموجه التربوي والمعلم له دوره في علاج الضعف.

٣- المقترحات المتعلقة بالمعلم وإعداده:

- ذكر (١٢) من المعلمين والمعلمات أن عدم قصر معلمي اللغة العربية القراءة الصامتة على دروس النصوص والقراءة، بل تتعداه لتشمل جميع فروع اللغة العربية الأخرى، من نحو وصرف وبلاغة وتاريخ أدب له دوره في علاج الضعف.

٤-المقترحات المتعلقة بالأنشطة:

- ذكر ثمانية من المعلمين والمعلمات أن تخصيص كتب نشاط خاصة بالقراءة الصامتة، المعتمدة على طرح الأسئلة عقب كل درس له دوره في علاج الضعف.

٥- المقترحات المتعلقة بالمجتمع:

- ذكر سبعة عشر من المعلمين والمعلمات أن تعويد الأبناء على قراءة القرآن والحديث الشريف، والصحف اليومية، له دوره في علاج الضعف.

سادسا- ملخص نتائج الدراسة:

بعد تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها، يمكن تلخيص ما تم التوصل إليه من نتائج فيما يلي:

١- كشفت الدراسة عن وجود مهارات تصلح لبناء اختبار لقياس مدى إتقان تلاميذ الصف الأول الإعدادي لمهارات القراءة الصامتة، هذه المهارات هي: تحديد هدف الكاتب، وتصور النتائج المتوقعة مما يقرأ، والتمييز بين الحقائق والآراء في النص المقروء، والتمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية في النص المقروء، وربط السبب بالنتيجة في النص المقروء، واختيار عنوان مناسب لما يقرأ، ومعرفة كلمات جديدة لمعنى واحد، وإدراك معنى المفردات الجديدة من السياق.

٢- أظهرت الدراسة أن تلاميذ الصف الأول الإعدادي لا يتقنون مهارات القراءة الصامتة ككل، فقد وصلت نسبة تحصيلهم إلى ٧٠%، وهي نسبة أقل من الحد الأدنى للإتقان الذي حددته الدراسة الحالية، وهو ٧٥%، كما كشفت الدراسة أن تلاميذ الصف الأول الإعدادي لا يتقنون مهارات القراءة الصامتة كل مهارة على حدة.

٣- كشفت الدراسة عن عدم وجود أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس على إتقان التلاميذ لمهارات القراءة الصامتة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ووجود أثر دال إحصائيا لمتغير التحصيل على إتقان التلاميذ لمهارات القراءة الصامتة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وعدم وجود تفاعل بين متغيري الجنس والتحصيل معا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٤- احتلت الأسباب المتعلقة بالبيئة المحلية المرتبة الأولى في درجة الإسهام في عدم إتقان تلاميذ الصف الأول الإعدادي لمهارات القراءة الصامتة بمتوسط قدره (٤,٣٩) من المتوسط الأقصى للإسهام البالغ (٥,٠٠)، تليها الأسباب المتعلقة بالتلميذ بمتوسط قدره (٤,٢٦)، ثم الأسباب المتعلقة بالمنهج المدرسي، بمتوسط قدره (٤,٠٠)، ثم الأسباب المتعلقة بالبيئة التربوية بمتوسط قدره (٣;٩٣) من

وجهة نظر الموجهين. بينما احتلت الأسباب المتعلقة بالتلميذ في المرتبة الأولى في درجة الإسهام في عدم إتقان التلاميذ لمهارات القراءة الصامتة، بمتوسط قدره (٤,٣٨) من المتوسط الأقصى للإسهام البالغ (٥,٠٠)، تليها الأسباب المتعلقة بالبيئة المحلية بمتوسط قدره (٤,٣١)، ثم الأسباب المتعلقة بالمنهج المدرسي، بمتوسط قدره (٣,٧٥)، ثم الأسباب المتعلقة بالبيئة التربوية، بمتوسط قدره (٣,٦١) من وجهة نظر المعلمين.

٥- احتلت المقترحات المتعلقة بالتلميذ المرتبة الأولى في درجة الإسهام في علاج عدم إتقان تلاميذ الصف الأول الإعدادي لمهارات القراءة الصامتة بمتوسط قدره (٤,٦٧) من المتوسط الأقصى للإسهام البالغ (٥,٠٠)، تليها المقترحات المتعلقة بالبيئة المحلية بمتوسط قدره (٤,٦٥)، ثم المقترحات المتعلقة بالبيئة التربوية بمتوسط قدره (٤,٥٦)، ثم المقترحات المتعلقة بالمنهج المدرسي بمتوسط قدره (٤,٤٩) من وجهة نظر الموجهين، وأخذت المقترحات السابقة الترتيب نفسه من وجهة نظر المعلمين، بمتوسطات هي (٤,٧٢) و (٤,٦٩) و (٤,٤٧) و (٤,٤٥) على التوالي.

سابعا- توصيات الدراسة ومقترحاتها:

بعد استعراض فصول الدراسة المختلفة، ونتائج تحليل اختبار القراءة الصامتة، واستبانة الكشف عن أسباب عدم إتقان تلاميذ الصف الأول الإعدادي لمهارات القراءة الصامتة، واستبانة مقترحات علاج عدم الإتقان، ومناقشة كل من الاستبانتين، يمكن الخروج بالتوصيات والمقترحات التالية:

أ) التوصيات:

توصي الدراسة الحالية بما يلي:-

١- إعطاء مناهج تعليم القراءة الصامتة العناية التي تستحقها من قبل القائمين على العملية التعليمية، من مخططين للمناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وموجهين لمادة اللغة العربية، ومديرين للمدارس، ومعلمين لمادة اللغة العربية، وضرورة تخصيص درجات معينة في الاختبارات الدورية للقراءة الصامتة.

٢- ضرورة عقد ورش تعليمية؛ لتدريب المعلمين على إنتاج الوسائل، التي يمكن عن طريقها تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ؛ وذلك حتى يتقدم التلاميذ في تحصيلهم في اللغة العربية، وبقية المواد الدراسية.

٣- الاهتمام باختيار محتوى كتب القراءة، بحيث تكون الموضوعات متمشية مع ميول التلاميذ، واهتماماتهم، وقدراتهم، واستعداداتهم، وخصائص نموهم، ومتطلبات كل جانب من جوانب النمو المتعددة للتلاميذ، بحيث تكون هذه الموضوعات خاضعة للتعديل والتطوير بصفة مستمرة، وذلك لتساير أحداث المجتمع وأنشطته وقضاياه.

٤- ضرورة الاهتمام بالقراءة الصامتة في المرحلة الابتدائية؛ لأنها مرحلة تكوين الأسس، مع وضع الضوابط التي تحد من ظاهرة ترفيع التلاميذ من صف إلى آخر، دون أن يتقن المهارات الأساسية للقراءة الصامتة المفترض اكتسابها في ذلك الصف.

٥- العمل على العناية بمناهج التعليم في المرحلة الابتدائية، بحيث تحقق أهدافا سلوكية تتعلق بمهارات القراءة الصامتة المناسبة للتلاميذ، في كل مرحلة تعليمية من مراحل التعليم العام، والعمل على تخصيص بعض المهارات في كل من دروس القراءة الصامتة، وأن يعمل المعلم على إكساب هذه المهارات لتلاميذه.

٦- الاهتمام بجعل حصص اللغة العربية عامة، والقراءة بصفة خاصة في أول اليوم الدراسي وعدم تأخيرها إلى نهاية ذلك اليوم؛ وذلك حتى يزداد عطاء التلاميذ في مادة اللغة العربية، ولأن في وضع هذه الحصص نهاية اليوم الدراسي له العديد من السلبيات، منها: قلة دافعية التلميذ للدرس، وفتور نشاطه، وضعف قدرته على التدرب على مهارات القراءة الصامتة.

٧- العمل على عدم اقتصار المعلم في تدريسه على الكتاب المدرسي وحده في دروس القراءة الصامتة، بل يجب الاستعانة ببعض المواد والوسائل القرائية المحببة لدى التلاميذ، والمثيرة لهم، كالقصص، والكتب، والصحف والمجلات، وبعض الأفلام المرئية، أو السفطات السمعية.

٨- الاهتمام بالمكتبة المدرسية؛ لما للمكتبة من دور في تنمية الميول القرائية لدى التلاميذ، والعمل على توسيع دائرة اهتمامات الطفل في مجال القراءة الصامتة.

٩- العمل على رفع مستوى إعداد المعلمين: التخصصي والتربوي والثقافي، وصقل مهاراتهم التدريسية، وتدريبهم على تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة، مع العمل على إلزامهم بالتحدث باللغة العربية الفصحى عند تدريسهم للتلاميذ.

١٠- الاهتمام بعمل فحص طبي للتلاميذ قبل التحاقهم بالمدرسة، لمعرفة الأطفال الذين يعانون من أمراض وراثية، للقيام بعلاجها أو أمراض وبائية لاستبعادهم عن المدارس.

١١- ضرورة التركيز على أن تشتمل كتب القراءة على أسئلة تستهدف تنمية مهارات القراءة الصامتة عند التلاميذ، وألا تقتصر على قياس مهارات الفهم السطحية، بل تتعداه إلى جوانب التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

١٢- العمل على الاهتمام بالإخراج الفني للكتاب، بحيث تراعى فيه نوعية الحروف، وطول السطر، وحجم حروف الطباعة، ولون الطباعة، ولون الورق، ونوعه، وإبراز العناوين الداخلية، وترتيب الموضوعات، وتمييز الحواشي، والتوثيق للمصادر.

١٣- مراعاة الاتجاهات الحديثة في تدريس القراءة الصامتة، فينبغي اعتبار اللغة مجموعة من المهارات، والنظر إلى اللغة كأداة اتصال، واستخدام التقنيات والمناشط في تدريس القراءة، وارتباط اللغة العربية ببقية المواد الأخرى، واعتماد مفهوم التعلم الذاتي في التدريس.

١٤- ضرورة اهتمام وسائل الإعلام بتقديم البرامج المرئية أو المسموعة باللغة العربية الفصحى، قدر الإمكان.

١٥- ضرورة اهتمام الأسرة بقراءة الطفل في المترل، ومتابعته في القراءة، واصطحابه إلى المكتبات ليقوم باختيار الكتب المناسبة له برعاية الأسرة.

١٦- ضرورة التنويع في طرائق التدريس المستخدمة في تدريس موضوعات القراءة الصامتة، بما يتناسب مع الفروق الفردية عند التلاميذ، وطبيعة موضوعات القراءة. حيث أن طريقة التدريس الشائعة في المدارس تعتمد في الغالب على الخطوات التالية: قم، اقرأ، اجلس، ولا تعنى بتدريب التلاميذ على مهارات القراءة الصامتة، ولهذا **فإن الطريقة المقترحة لتدريس القراءة الصامتة** تعتمد على الخطوات التالية:

١- تحديد أهداف الدرس، حيث يتم تحديد الأهداف العامة، وكذلك الأهداف الخاصة للدرس في المجالات: المعرفية، والمهارية، والوجدانية.

٢- تحديد مهارات القراءة الصامتة المناسبة المراد تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٣- تحديد محتوى الدرس، وذلك عن طريق:

أ- وضع تصور شامل لمحتوى الدرس، مع استنباط بعض الأسئلة من المقروء.

ب- تحديد الغرض السريع من المقروء.

جـ- مراجعة المادة المقروءة بسرعة؛ لتثبيت النقاط الهامة في الذهن.

د- مراعاة أن يتلاءم موضوع الدرس مع مرحلة نمو التلاميذ: العقلية والنفسية والاجتماعية.

obeikandl.com

٤- تحديد طريقة التدريس، حيث أن هناك العديد من الطرق التي يمكن أن ينفذ بها درس القراءة الصامتة، مثل المناقشة، والتعلم الذاتي، والتعليم المصغر، أو التعليم بالفريق، ولكن يقترح الباحث استخدام طريقة المناقشة؛ لما ينتج عنها من إتاحة الفرص للتلاميذ في إبداء آراءهم في الموضوع المقروء، وتضمن المشاركة الإيجابية من قبل التلاميذ في عرض الدرس.

٥- استخدام الوسائل والأنشطة الخاصة بالدرس؛ بما تؤدي إليه من إثارة رغبة المتعلمين، وتشويقهم للإقبال على الدراسة، ومن الوسائل التي يمكن استخدامها: الصحف اليومية، والمجلات، وبعض الكتب غير كتاب القراءة، والكتب الخارجية من مكتبة المدرسة.

٦- تقويم الدرس؛ وذلك لمعرفة مدى فشل أو نجاح المعلم في تحقيق أهداف الدرس؛ وذلك حتى يمكن علاج نقاط الضعف، وتنمية نواحي القوة؛ لتحقيق أعلى مستوى للأهداف التربوية. ويمكن استخدام الاختبارات، أو الاستبانات، أو الملاحظة كوسائل للتقويم.

ويمكن تفصيل **خطوات السير في درس القراءة الصامتة** في ما يلي:-

١- يدخل المعلم الفصل، ويقوم بتوجيه التلاميذ للنقاط الهامة في الموضوع الذي سيدرس.

٢- يقرأ المعلم الدرس قراءة جهرية، والتلاميذ يستمعون مع إغلاق الكتب.

٣- يسأل المعلم التلاميذ عن الفكرة الأساسية للموضوع.

٤- يقوم المعلم بشرح بعض الكلمات مع التلاميذ، التي من المحتمل أن يسأل عنها التلاميذ، وذلك في جمل قصيرة.

٥- يقوم المعلم بتدريب التلاميذ على القراءة الجهرية؛ تعويدا لسلامة النطق، وحسن الإلقاء.

٦- يطلب المعلم من التلاميذ قراءة الدرس قراءة صامتة، وذلك في وقت معين، مع مراعاة السرعة، وحسن الفهم.

٧- يناقش المعلم التلاميذ حول الأفكار التفصيلية في النص، مع توضيح جوانب الربط بين الأفكار داخل الموضوع.

٨- يقوم المعلم بطرح بعض الأسئلة، التي تقيس مهارات القراءة الصامتة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٩- مناقشة أوجه القوة والضعف في موضوع هذا الدرس من حيث الأسلوب المعروض به، والمعاني الواردة فيه.

١٠- تقويم موضوع الدرس؛ باستخدام أساليب متنوعة للتقويم.

obeikandi.com

١١- استخلاص القيم والمبادئ التي استنبطها التلميذ من موضوع الدرس.

ب) المقترحات:

بناء على استعراض الإطار النظري، والإطار العملي للدراسة؛ فإن الدراسة الحالية تقترح ما يلي:-

١- تشخيص مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ المرحلتين: الابتدائية والثانوية، بحيث تتناول مناطق تعليمية أخرى في سلطنة عمان.

٢- تصميم برنامج لتنمية مهارات القراءة الصامتة في المرحلة الإعدادية، تستفيد من نتائج الدراسة الحالية.

٣- دراسة أثر المستوى: الاقتصادي والاجتماعي للأسر العمانية على إتقان التلاميذ لمهارات القراءة الصامتة.

٤- دراسة العلاقة بين مستوى التلميذ في فروع اللغة العربية: نحو، تعبير، نصوص، قراءة جهرية، ومستواه في القراءة الصامتة.

٥- دراسة تحليلية تقويمية لكتب القراءة في المرحلة الإعدادية،في ضوء مهارات القراءة الصامتة اللازمة لهؤلاء التلاميذ.

٦- دراسة أثر الجنس على إتقان التلاميذ لمهارات القراءة الصامتة، خاصة وأن الدراسة الحالية كشفت عن وجود أثر دال إحصائيا للجنس على إتقان التلاميذ لمهارة التمييز بين الحقائق والآراء، ومهارة الفهم العام للنص.

٧- دراسة أثر بعض طرائق التدريس على إتقان التلاميذ لمهارات القراءة الصامتة في المرحلة الإعدادية.

٨- دراسة مقارنة لمدى إتقان تلاميذ المرحلة الإعدادية لمهارات القراءة الصامتة، والجهرية.

٩- مدى إتقان تلاميذ المرحلة الإعدادية لمهارات القراءة الناقدة.

obeikandl.com

مراجع الدراسة

أولاً - المراجع العربية :

١- القرآن الكريم.

٢- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (١٩٩٠م). **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين**. الطبعة الثانية. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٣- أبو الرُّب، أحمد محمود (١٩٩٠م). "أسس تعليم المهارات". **مجلة رسالة المعلم**، العدد الرابع، المجلد الحادي والثلاثون، وزارة التربية والتعليم الأردنية.

٤- أبوزينة، فريد كامل (١٩٩٢م). **أساسيات القياس والتقويم في التربية**. الطبعة الأولى. الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٥- أبو العدوس، يوسف مسلم (د . ت). **دورة الإدارة المدرسية**، الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية. دائرة إعداد وتطوير المناهج، وزارة التربية والتعليم العمانية.

٦- أبو عرايس، شوقي حسنين أحمد (١٩٨٣م). **"تقويم منهج الأدب والنصوص للصف الأول الثانوي بالمعاهد الأزهرية"**. رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٧- أبو الهيجاء، صلاح أحمد (١٩٨٩م). **"أثر تزويد تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمهارات الاستيعاب القرائي في تنمية قدراتهم اللغوية"**. رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة اليرموك.

٨- أحمد، أحمد عبدالله ومحمد، فهيم مصطفى (١٩٩٤م). **الطفل ومشكلات القراءة**. الطبعة الثالثة. القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

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

١٠- أحمد، محمد عبد القادر (د . ت). **طرق تعليم اللغة العربية**. الطبعة السادسة. القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

١١- إسماعيل، زكريا (١٩٩١م). **طرق تدريس اللغة العربية**. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

١٢- بدوي، أبو بكر عابدين (١٩٨٦م). **التربية العملية ودورها في التنمية الصناعية**. الطبعة الثانية. القاهرة: دار بريل برنت للطبع والتصوير.

obeikandl.com

١٣- بوند، جاي وتينكر، مايلر وواسون، باربارا، وترجمة محمد منير مرسي، وإسماعيل أبو العزايم (١٩٨٤م). **الضعف في القراءة : تشخيصه وعلاجه**. القاهرة : عالم الكتب.

١٤- توفيق، أميرة على (١٩٦١م). "**دراسة تجريبية للتأخر في القراءة بين تلاميذ الصف الرابع من المدرسة الابتدائية : تشخيصه وعلاجه**". رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٥- توق، محي الدين وعدس، عبد الرحمن (١٩٨٤م). **أساسيات علم النفس التربوي**. نيويورك : دار جون وايلي وأبنائه.

١٦- جابر، جابر عبد الحميد (١٩٨٤م). **علم النفس التربوي**. القاهرة : دار النهضة العربية.

١٧- الحسن، هشام (١٩٩٠م). **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**. عمّان : مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

١٨- خاطر، محمود رشدي ومكي، الطاهر أحمد وشحاتة، حسن سيد (١٩٨٦م).**تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.**

١٩- خاطر، محمود رشدي والحمادي، يوسف وعبد الموجود، محمد عزت وطعيمة، رشدي أحمد وشحاتة، حسن سيد (١٩٨٩م). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**. الطبعة الرابعة. القاهرة : دار المعرفة.

٢٠- خاطر، محمود رشدي وشحاتة، حسن سيد، وعزازي، عدلي (١٩٩٠م). **المدخل إلى تدريس اللغة العربية والتربية الدينية**. الطبعة السابعة. القاهرة : دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٢١- رجب، ثناء عبد المنعم (١٩٨٨م). "**مدى ملائمة موضوعات القراءة لتفضيلات تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الأساسي**". رسالة ماجستير "غير منشورة". كلية البنات، جامعة عين شمس.

٢٢ -رزق، سامي محمود عبدالله (١٩٧٥م). "**بعض العيوب الشائعة في القراءة الصامتة بين تلاميذ الصف الرابع الابتدائي**". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الأزهر.

٢٣- رزق، سامي محمود عبدالله وأبو شعيشع، فتحي إبراهيم وسعد، أحمد الضوى وحمروش، عبد المجيد سليمان (١٩٩٣م). **تطوير تدريس اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية**. كلية التربية، جامعة الأزهر.

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

٢٥- الرقيعي، مسعود غيث أبو نعجة (١٩٧٧م). "**اختبار القراءة الصامتة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بالجمهورية العربية الليبية**". رسالة ماجستير "غير منشورة". كلية التربية، جامعة عين شمس.

openkandil.com

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

٢٧- زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٥م). **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة**. الطبعة الخامسة. القاهرة: عالم الكتب.

٢٨- زيتون، كمال عبدالحميد (١٩٩٧م). **التدريس: نماذجه ومهاراته**. الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

٢٩- سرحان، الدمرداش وكامل، منير (١٩٦٩م). **المناهج**. القاهرة: دار الهنا للطباعة.

٣٠- سمك، محمد صالح (١٩٧٩م). **فن التدريس للتربية اللغوية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣١- السيد، فؤاد البهي (١٩٧٥م). الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة. القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٢- السيد، محمود أحمد (١٩٨٧ / ١٩٨٨م). **في طرائق تدريس اللغة العربية**. كلية التربية، جامعة دمشق.

٣٣- شحاتة، حسن سيد حسن (١٩٨١م). **"تطور مهارات القراءة الجهرية في مدارس التعليم العلم في مصر"**. رسالة دكتوراة "غير منشورة". كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٤- ــــــــــــــ (١٩٩٦م). **قراءات الأطفال**. الطبعة الثالثة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٣٥- شعبان، إحسان عبد الرحيم فهمي (١٩٨٧م). **"برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي"**. رسالة دكتوراة "غير منشورة". كلية البنات، جامعة عين شمس.

٣٦- الشيخ، محمد عبد الرؤوف (١٩٩١ / ١٩٩٢م). الصعوبات التي تواجه طلاب الثانوية في مادة اللغة العربية: الواقع والمأمول). **مجلة دراسات تربوية**. وزارة التربية والتعليم، إدارة منطقة العين التربوية، السنة الرابعة عشرة، العدد الأول.

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

٣٨- طعيمة، رشدي أحمد وأبو شنب، أحمد جمعة محمد (١٩٨٣م). **المهارات اللغوية ومستوياتها**. معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى.

٣٩- طه، فوزي عبد القادر محمد (١٩٨٨م). **"تقويم محتوى منهج البلاغة للمرحلة الثانوية الأزهرية"**. رسالة ماجستير "غير منشورة". كلية التربية، جامعة الأزهر.

obeikandl.com

٤٠- ظافر، محمد إسماعيل والحمادي، يوسف (١٩٨٤م). **التدريس في اللغة العربية**. الرياض: دار المريخ للنشر.

٤١- عامر، فخر الدين (١٩٩٢م). **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية**. الطبعة الأولى. طرابلس: دار الكتب الوطنية.

٤٢- عبيد، أحمد حسن (١٩٥٥م). **"قياس القدرة على القراءة الصامتة في المرحلة الأولى"**. رسالة ماجستير "غير منشورة". معهد التربية للمعلمين، جامعة عين شمس.

٤٣- العلاف، محمد عبد العزيز (١٩٧٦م). **"دراسة لبعض العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بكل من التأخر والتفوق في القراءة بالمدرسة الابتدائية"**. رسالة ماجستير "غير منشورة". كلية التربية، جامعة الأزهر.

٤٤- علي، فتحي حسانين محمد (١٩٨٧م). **"أثر برنامج مقترح لتنمية مهارة السرعة والفهم في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي"**. رسالة ماجستير "غير منشورة". كلية التربية، جامعة طنطا.

٤٥- عوض الله، سنية محمد عبد الباسط (١٩٩٥م). **"مدى إتقان تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات القراءة الصامتة"**. رسالة ماجستير "غير منشورة". معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٤٦- قطامي، يوسف (١٩٨٩م). **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي**، الطبعة الأولى. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٤٧- قورة، حسين سليمان (١٩٨٦م). **دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي**. الطبعة الثالثة. القاهرة: دارُ المعارف.

٤٨- لطفي، محمد قدري (١٩٥٧م). **التأخر في القراءة: تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية**. القاهرة: مكتبة مصر.

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

٥٠- ـــــــــــــــ (١٩٨٠م). **تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية: أسسه وتطبيقاته**. الطبعة الثالثة. الكويت: دار القلم.

٥١- مجاور، محمد صلاح الدين علي والديب، فتحي عبد المقصود (١٩٨٨م). **المنهج المدرسي: أسسه وتطبيقاته التربوية**. الطبعة السابعة. الكويت: دار القلم.

٥٢- المحروس، أنيسة مهدي (١٩٩١م). "**دراسة تقويمية لبعض مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدارس البحرين الحكومية**". رسالة ماجستير "غير منشورة" . كلية التربية. جامعة البحرين.

٥٣- محمد، عطاء عمر (١٩٨٨م). "**تنمية السرعة في القراءة الصامتة لدى طلاب المرحلة الثانوية**". رسالة ماجستير "غير منشورة". كلية التربية. جامعة الزقازيق.

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

٥٥- ـــــــــــــ (١٩٨٧م). **القراءة: مفهومها، مهاراتها، بحوثها، اختباراتها**. مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.

٥٦- مدكور، علي أحمد (١٩٩٧م). **تدريس فنون اللغة العربية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

٥٧- مصطفى، فاتن مصطفى محمد (١٩٨٩م)." **مدى إتقان طلاب وطالبات المرحلة الثانوية لمهارات القراءة الناقدة**". رسالة ماجستير "غير منشورة". كلية البنات. جامعة عين شمس.

٥٨- المطاوعة، فاطمة عبد الرحمن (١٩٩٠م). "**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.

٥٩- معروف، نايف محمود (١٩٩١م). **خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها**. الطبعة الرابعة. بيروت: دار النفائس.

٦٠- المفدّى، عمر عبد الرحمن (١٩٩٤م). "الحاجات النفسية للشباب في المرحلتين: المتوسطة والثانوية". **مجلة دراسات تربوية**. المجلد التاسع، الجزء الثالث والستين، رابطة التربية الحديثة، القاهرة.

٦١- الملاّ، بدرية سعيد (١٩٨٧م). **التأخر في القراءة الجهرية: تشخيصه وعلاجه**. قطر: دار الكتب للنشر والتوزيع.

٦٢- نصر، حمدان علي حمدان (١٩٩٠م). "**تطوير مهارات القراءة للدراسة وعاداتها لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن**". رسالة دكتوراة "غير منشورة". كلية التربية، جامعة عين شمس.

٦٣- وزارة الإعلام (١٩٩٥م). **مسيرة الخير: مسقط**. سلطنة عمان.

٦٤- وزارة التربية والتعليم العمانية (٨٥ / ١٩٨٦م). **أطلس سلطنة عمان والعالم للمرحلة الابتدائية**. سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب.

٦٥- ـــــــــــــ (١٩٩٤ / ١٩٩٥م). **منهاج اللغة العربية للمرحلتين: الابتدائية والإعدادية**. الطبعة الثالثة. مسقط: دائرة تطوير المناهج.

٦٦- وزارة التربية والتعليم العمانية (١٩٩٤ / ١٩٩٥م). **دليل المعلم لكتاب "اقـــرأ" للصـــف الأول الإعدادي**. الطبعة الرابعة. مسقط: دائرة تطوير المناهج.

٦٧- ـــــــــــــــ (١٩٩٤ / ١٩٩٥م). **دليل المعلم لكتاب "اقرأ" للصف الثاني الإعـــدادي**. الطبعة الرابعة. مسقط: دائرة تطوير المناهج.

٦٨- ـــــــــــــــ (١٩٩٤ / ١٩٩٥م). **دليل المعلم لكتاب "اقرأ" للصف الثالث الإعـدادي**. الطبعة الرابعة. مسقط: دائرة تطوير المناهج.

٦٩- ـــــــــــــــ (١٩٩٦م). **كتاب "اقرأ" للصف الأول الإعـــدادي**. الطبـــعة العاشـــرة. مسقط: دائرة تطوير المناهج.

٧٠- ـــــــــــــــ (١٩٩٧م). **كتاب "اقرأ" للصف الثاني الإعدادي**. الطبعـــة العاشـــرة. مسقط: دائرة تطوير المناهج.

٧١- ـــــــــــــــ (١٩٩٦م). **كتاب "اقرأ" للصف الثالث الإعدادي**. الطبعة الثامنة. مسقط: دائرة تطوير المناهج.

٧٢- يونس، فتحي علي إبراهيم (إبريل، ١٩٧١م). **"طرق تنمية الثروة اللغوية في القراءة لدى تلاميـــذ المرحلة الإعدادية"**. رسالة ماجستير "غير منشورة". كلية التربية، جامعة عين شمس.

٧٣- ـــــــــــــــ (١٩٧٥م). **مذكرات في تدريس اللغة العربية (استنسل)**. كليـــة التربيـــة، جامعة عين شمس.

٧٤- ـــــــــــــــ (١٩٨٤م). **اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرســـــة الابتدائية**. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

75- Abo EL-Noar, Kout EL-Kloab.(1982) . **" A program for Increasing the Reading speed & comprehension of Second Years Science Section Students".** Unpublished M.A, Faculty of Education, Ain Shams University.

76- Alexander, Dolores Holland. (January, 1981). **"Astudy of the Effect of Aremedial Reading Program upon Reading Attitude, Reading Achievement Self Concept, and Intellectual Achievement Responsibility of Selected Students of the Fourth and Fifth Grades".** Dissertation Abstracts International, VOL, 41, No. 7.

77- Ancell, Sharlne Sue (January, 1983). **"Effectiveness of three Instructional Approaches in main idea comprehension for below Overage Readers in Grades Three to six".** Dissertation Abstracts International, VOL, 43, No. 7.

obeikandi.com

78- Badawi, A. Zaki (1980). **Dictionary of Education,** Cairo: Dar ALFikr AL-Arabi

79- Bohac, Catherine Albert (July,1981). **"Supplementary Instruction In Title 1 Remedial Reading Program".** Dessertation Abstracts International, VOL, 42, No. 11.

80- Boutros, Fawzia D. (1980). **"The Silent Reading Skill With Reference to the Faculty of Education Students an Evaluative Study".** Un Published P H. D. Faculty of Education, Ain Shams University.

81- Crossen, H. J. (December, 1984). **"Effect of the Reader Upon Critical Reading Ability"** Journal of Educational Research.

82- Fitch, Margaret Ellen (December, 1972). **"Astudy of the Elementary Summer School Remedial Reading, Program of the Omaho Public".** Dissertation Abstracts International, VOL, 33, No. 61.

83- Francoise, Grellet (1987). **"Developing Reading Skills".** Britain: Cambridge University Press.

84- Miller. P. D. A. (1976). **"The Effect Upon Reading Rate of Variations in Purpose, Familierity and difficulty: An Invesbingation of Reading Flexibity at the Community College Level".** Dissertation Abstracts International, VOL, 37, No. 6.

85- Pilgreen, Janice Louice (September, 1996). **"Astacked for Success Sustained Silent reading program for high school English Language Development".** Dissertation Abstracts International, vOL, 57, No. 3.

86- Pugh, Tony (1975). **"The Development of Silent Reading: The Road to Effective Reading".** London, United Kingdom Association of Reading.

87- Reedy, Tanet. D (October, 1994). **"Effects of Asustained Silent reading Program with Literature Response Journals on Third Graders Attitude, Reading Achievement, and Writing".** Dissertation Abstracts International, VOL, 55, No. 4.

88- Schlesinger, Elizabeth Epstein (September, 1982). **"A case study of under Achieving students self Concepts and their Relationship to Reading Before and After one Year of Aremedial Reading Program"** Dissertation Abstracts International, VOL, 43, No. 3.

89- Seidman. G. Michael, (August, 1981). **"The Effects of Previwing and Structures over View on The Comprehension of six Grade student As Compared to Reading without any Pre- reading Activity".** dissertation Abstracts International, VOL, 44, No. 2.

90- Smith. H. P. & Dechant E. V. (1961). **Psychology in Teaching Reading".** New Delhi prentice, Hall, Inc.

91- Tam, KAI yung (January, 1997). "**Effects of Vocabulary Instruction, Error Correction, And Fluency - Building on Oral Reading Rate and reading Comprehension By Students with Limited English Proficiency**". Dissertation Abstracts International, VOL, 57, No. 7.

92- Winser, William Nelson (Mar, 1993). **"Metacognitive Processes in Reading".** Dissertation Abstracts International, VOL, 53, No. 9.