مدى تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى طلبة وكالة الغوث الدولية في فلسطين "دراسة تقييمية"

The extent to which the Reading Challenge project has achieved its objectives among UNRWA students in Palestine - An Assessment study

أ.د.م عماد حنون الكحلوت
أستاذ علم النفس والقياس النفسي والتربوي المساعد- جامعة الأزهر - فلسطين

أ. ريم شحدة الكحلوت
وزارة التربية- وكالة الغوث الدولية – غزة – فلسطين

Email: dremadkahlout@gmail.com

الملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى طلبة منطقة شرق غزة التعليمية بوكالة الغوث الدولية. والتعرف على الفروق في درجة تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى الطلبة تبعاً لمتغيري (النوع الاجتماعي والفئة الدراسية). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (195) طالباً من الجنسين، منهم (116) من الذكور، و(79) من الإناث، وتم إعداد بطاقة ملاحظة لأهداف مشروع تحدي القراءة، وتكونت البطاقة من (17) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات رئيسية هي الاستيعاب والتعبير، والتعلم الذاتي والتفكير الناقد والإبداعي، وتعزيز الثقافة العامة. وكانت أهم نتائج الدراسة: أن درجة تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى الطلبة كما قدرها المعلمون المشرفون يقع عند مستوى (75.6%) وهي جيدة، وتم ترتيب مجالات البطاقة حيث جاء الاستيعاب والتعبير عند وزن نسبي (77.6%)، يليه مجال تعزيز الثقافة العامة بوزن نسبي (75.4%)، وأخيراً التعلم الذاتي والتفكير الناقد والإبداعي بوزن نسبي (73.6%). وبينت أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مجالات بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للبطاقة، لصالح الإناث. في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً على جميع المجالات والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة تبعاً لفئة المرحلة الدراسية لأفراد العينة.

الكلمات المفتاحية: مشروع تحدي القراءة، طلبة، وكالة الغوث الدولية، تقييم.

Abstract: The study aimed to explore the degree to which the Reading Challenge project has achieved its objectives in the UNRWA East Gaza Educational Area. In addition, to identify the differences in the degree to which the reading challenge project achieved its objectives among students according to the two variables (gender and school stage category). Descriptive approach used. A random sample of (195) students of both sexes was selected; where (116) are males, and (79) are females. An observation card was prepared to assess the goals of the reading challenge project were rated by supervising teachers, and the card consisted of (17) items distributed into three main fields: comprehension and expression; self-learning, critical and creative thinking; and general culture promotion. The results of the study: The degree of the reading challenge project has achieved its objectives among students, as estimated by the supervising teachers, is at (75.6%), which is good. The fields of the card arranged as; comprehension and expression at (77.6%), general culture promotion at (75.4%), and finally, self-learning, critical and creative thinking with a relative weight (73.6%). There are statistically significant differences at the level of (0.05) between scores of males and scores of females on the fields of the observation card and the total scores of

the card, in favor of females. While there are no statistically significant differences in all fields and the total scores of the observation card according to the school stage category of the sample.

Key words: Reading Challenge Project, Students, UNRWA, and Assessment.

المقدمة:

تسهم القراءة إسهاماً فاعلاً في بناء الإنسان، ذلك المخلوق المكرم من رب العالمين، سبحانه وتعالى، فهي التي ترتقي به وتنمي مواهبه، فتجعله أداة فعالة ومثمرة وقوة موجهة تبني مجد الأمة، وتصنع حضاراتها، وتحقق أهدافها وآمالها المنشودة. وتربية الإنسان على القراءة ليست مجرد تزويده بكم وافر من المعرفة من خلال حشو العقل الإنساني بمعلومات، وإنما يتعدى الأمر ذلك إلى تزويده بنسق من القيم يسهم في بناء الضمير الإنساني وتوجيهه بحيث يوجه سلوكه ويضبط تصرفاته، وبالتالي فالمعرفة النظرية لا بد أن تقترن بالممارسة العملية، وأن تترجم إلى سلوك وعمل يعود بالنفع والخير على الفرد والمجتمع والإنسانية جمعاء. ويتفق أهل التربية على أهمية غرس حب القراءة في نفوس الأطفال وتربيتهم على حبها حتى تصبح لديهم عادة يمارسونها ويستمتعون بها، لأن كثيراً من البحوث التربوية أكدت أن هناك ترابطاً قوياً بين القراءة والتقدم الدراسي. وقد كان أول ما نزل به القرآن الكريم على سيدنا محمد عليه الصلاة والسلام فعل الأمر (اقرأ) لما للقراءة من أهمية عظمى في حياة الإنسان.

وتعليم القراءة يؤكد على تنمية قدرات الأطفال على قراءة الكلمات وتقطيعها وتحليلها، ومعرفة الحروف وأصواتها، والانتقال من كلمة إلى أخرى، ومن سطر إلى آخر، بطريقة آلية، وأصبح للقراءة في التربية المعاصرة أثر إيجابي في زيادة نمو الطفل المتعلم وإنماء خبرته، وهذا لا يعني أنها تقلل من قيمة المهارات الآلية في تعليم القراءة ولكنها ترفض أن تجعل هذه المهارة الآلية غاية في نفسها، وإنما تعتبرها واسطة ليكون الطفل قارئاً جيداً، وذلك لأن التعرف على الكلمات وتحليلها وتقطيعها ومعرفة الحروف بأصواتها لا يمكن أن تهيئ طفلاً جيداً في القراءة. (الشخريتي، 2009، ص 19). فقد بينت دراسة الشريف (2003) أن محتوى كتاب قواعد اللغة العربية يسهم بدرجة كبيرة في تنمية مهارات الكتابة الجهرية كمهارة الطلاقة أثناء القراءة، وربط الرموز الصوتية المكتوبة بسهولة. كما بينت دراسة النوري (2010) أن مستوى صعوبات تعلم القراءة متقارب لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي من الجنسين.

ويعد "تحدي القراءة العربي" هو أكبر مشروع عربي أطلقه صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم، نائب رئيس دولة الإمارات العربية المتحدة رئيس مجلس الوزراء حاكم دبي، لتشجيع القراءة لدى الطلاب في العالم العربي عبر التزام أكثر من مليون طالب بالمشاركة بقراءة خمسين مليون كتاب كل عام دراسي. ويأخذ التحدي شكل منافسة للقراءة باللغة العربية يشارك فيها الطلبة من الصف الأول الابتدائي وحتى الصف الثاني عشر من المدارس المشاركة عبر العالم العربي، وتمتد المنافسة لدول العالم المختلفة لاحتواء الجاليات والناطقين باللغة العربية (دليل المشاركين في مشروع تحدي القراءة العربي، 2016، ص 3). ومن المهم استغلال هوايات الطفل لدعم حب القراءة

واتباع الإستراتيجيات السليمة لتدريس القراءة في المدرسة واصطحاب المجلات والكتب والرحلات والسفر (عماد الدين، 2012، ص 44). وقد كشفت دراسة العاني والعطار (2016) أن مشروع تحدي القراءة أسهم في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في محافظة مسقط بعُمان. وتتمثل مشكلة الدراسة في أنها تسعى لتقييم الأهداف الخاصة لمشروع تحدي القراءة العربي تنمية الاستيعاب والتعبير، والتعلم الذاتي والتفكير الناقد والإبداعي، وتعزيز الثقافة العامة لدى الطلبة، فقد بينت دراسة (Melandita, 2019) أن الدافعية، والخلفية المعرفية، والافتقار إلى إستراتيجيات القراءة عقبات تؤثر على الفهم القرائي.

وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما مدى تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى طلبة منطقة شرق غزة التعليمية بمدارس وكالة الغوث كما يقدرها المعلمون المشرفون؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى الطلبة، كما يقدرها المعلمون المشرفون؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه تعزى للنوع الاجتماعي للطلبة، كما يقدرها المعلمون المشرفون؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه تعزى للفئة الدراسية للطلبة، كما يقدرها المعلمون المشرفون؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى طلبة منطقة شرق غزة التعليمية بوكالة الغوث الدولية. والتعرف على الفروق في درجة تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى الطلبة تبعاً لمتغيري (النوع الاجتماعي والفئة الدراسية).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- كونها أول دراسة تتناول مشروع تحدي القراءة في فلسطين وتبين مدى تحقيقه للأهداف التي وضع من أجلها، فإنها قد تفيد الجهة الراعية للمشروع في ضبط وتنقيح خطة العمل، مما يعود بالنفع على المجتمع العربي.
- قد تفيد نتائج الدراسة في الوصول لعملية التغذية الرجعة التي قد تكشف عن نقاط الضعف والقوة في تحقيق أهداف مشروع تحدي القراءة، وتساعد على وضع مقترحات علاجية.

- قد تفيد مراكز تطوير ومخططي المناهج عند إثراء مناهج اللغة العربية، أو عند وضع خطط ومواد إثرائية مساعدة، وتضمين نماذج شيقة تستخدم في دروس القراءة.
- قد تدفع المشرفين التربويين إلى حث المعلمين على زيادة تركيزهم على دروس القراءة وإعداد دورات تعزز ذلك.
- تفتح الباب لإجراء المزيد من الدراسات لترسيخ حب القراءة عند طلابنا وبناء جيل متميز متفتح واسع المدارك.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على قياس مدى تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى عينة من طلبة الصفوف من الأول حتى التاسع الأساسي بمدارس منطقة شرق غزة التعليمية بوكالة الغوث الدولية من الجنسين؛ ممن أنجزوا خمسة جوازات قراءة (قراءة خمسين كتاب)، في الفصل الثاني من العام الدراسي 2017/ 2018م.

مصطلحات الدراسة:

- **مشروع تحدي القراءة:**

يعرف المشروع أنه "مجموعة من الأنشطة المخطط لها بطريقة نظامية، بحيث يتضمن مجموعة من الخبرات التعليمية، تقدم لمجموعة من الطلاب، ويحتوي المشروع على مجموعة من الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل وأدوات التقويم" (الشخريتي، 2009، ص 26).

وتعرف القراءة أنها "أحد أساليب النشاط الفكري، وهي عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني، وعلى هذا الأساس فإن عناصر القراءة تتكون من المعنى الذهني، واللفظ الذي يؤديه الرمز المكتوب، وهي عملية تعرف الرموز ونطقها نطقاً صحيحاً؛ أي الاستجابة البصرية لما هو مكتوب ثم النطق أي تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات ذات معنى" (الدليمي والوائلي، 2009، ص 203).

ومشروع تحدي القراءة هو أكبر مشروع عربي أطلقه صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم، نائب رئيس دولة الإمارات العربية المتحدة رئيس مجلس الوزراء حاكم دبي، لتشجيع القراءة لدى الطلاب في العالم العربي؛ وذلك يوم 26 سبتمبر 2016م. ويأخذ التحدي شكل منافسة للقراءة باللغة العربية، يشارك فيها الطلبة من الصف الأول الابتدائي وحتى الصف الثاني عشر من المدارس المشاركة من العالم العربي ضمن فعاليات مخططة ومنظمة لبلوغ الأهداف. وتبدأ المسابقة من شهر سبتمبر كل عام حتى شهر إبريل من العام التالي، يتدرج خلالها الطلاب المشاركون عبر خمس مراحل تتضمن كل مرحلة قراءة عشرة كتب وتلخيصها في كراسات خاصة سميت (جوازات التحدي)، وبعد الانتهاء من القراءة والتلخيص، تبدأ مراحل التصفيات وفق معايير معتمدة، وتتم على

مستوى المدارس والمناطق التعليمية ثم مستوى الأقطار العربية وصولاً للتصفيات النهائية التي تعقد في دولة الإمارات العربية سنوياً (دليل المشاركين في مشروع تحدي القراءة العربي، 2016، ص 3).

- **أهداف مشروع تحدي القراءة:**

تتمثل أهداف مشروع تحدي القراءة في مجال تنمية القراءة لدى الطلبة في ثلاثة أهداف رئيسية هي: الاستيعاب والتعبير، والتعلم الذاتي والتفكير الناقد والإبداعي، وتعزيز الثقافة العامة، وهي كما تقاس بالبطاقة موضوع الدراسة.

الخلفية النظرية للدراسة:

يتضمن هدا الجزء من الدراسة عرض لأهم الأطر النظرية التي تناولت موضوع القراءة، وموضوع مشروع تحدي القراءة، وذلك كما يلي:

أولاً: القراءة:

القراءة عملية عقلية وحسية، تهدف إلى استخلاص المعاني والمعلومات، من الكلمات المقروءة، وتوظيفها توظيفاً إيجابياً، وإشراك الجوانب الحسية مع النواحي العقلية، نتيجة التفاعل مع القراءة، والنظر أيضاً في ثمرتها وما يترتب عليها من تفاعل حسي وواقع ملموس.

وتعرف القراءة أنها "عملية حيوية كاملة، بحيث تحتاج لجهود بدنية وعقلية ونفسية" (النصار، 2012، ص 37). وتعرف أيضا أنها عملية تفكير معقدة، تشمل تفسير الرموز المكتوبة (الكلمات والتراكيب)، وربطها بالمعاني، ثم تفسير تلك المعاني وفقاً لخبرات القارئ الشخصية. وبناء على ذلك فإن القراءة تتضمن عمليتين متصلتين هما: العملية الأولي (ميكانيكية): ويقصد بها رؤية القارئ للتراكيب والكلمات والحروف المكتوبة عن طريق الجهاز البصري، والنطق بها بواسطة جهاز النطق. والعملية الثانية (عقلية): يتم خلالها تفسير المعنى، وتشمل الفهم الصريح (المباشر) والفهم الضمني (غير المباشر أو فهم ما بين السطور) والاستنتاج والتذوق، والاستمتاع، والتحليل، ونقد المادة المقروءة، وإبداء الرأي فيها (شيفرد وميتشل، 2006، ص 11). وعرفها علماء التربية أنها "عملية عضوية نفسية عقلية، يتم فيها ترجمة الرموز المكتوبة إلى معانٍ مقروءة مفهومة، ويتضح أثر إدراكها عند القارئ في التفاعل مع ما يقرأ، وتوظيفه في سلوكه الذي يصدر عنه أثناء أو بعد الانتهاء من القراءة (رياض والسبيعي، 2008، ص 219). ويتفق الباحثان مع تعريف علماء التربية؛ وذلك لأن القارئ يتفاعل مع القراءة، ويظهر أثرها عليه فكرياً وروحياً وسلوكياً.

خصائص القراءة:

تميزت القراءة بخصائص ومميزات كثيرة، تدل كل خاصية منها على منزلة القراءة ومن أبرزها ما يلي:

- تعد القراءة من أعظم الوسائل للترقي العلمي، من مصادر المعرفة ومصدراً من مصادر المعرفة، وهي إحدى السبل المهمة لاكتساب العلوم المختلفة، والاستفادة من إنجازات المتقدمين والمتأخرين وخبراتهم (سلاطين، 2014، ص 11).

- في القراءة حياة العقول ونور الأفئدة، ونمو الفكر، فهي تغذي العقل وتصعد به درجات من الفهم والوعي، فتفتح للقارئ ممتلكات الفكر الغنية، وتنمي اتجاهاته الفكرية، فالعبقرية إذا لم يتم تغذيتها بغذاء القراءة يمكن أن تجف وتذبل (الحمود، 2006، ص 5).

- القراءة طريق للرقي، فالحياة من غير قراءة لا تشكل حضارة، إذ إن الحضارة لا تقوم ولا تنهض إلا بالقراءة، لذلك قيل: (أمة تقرأ، أمة ترتقي) (سلاطين، 2014، ص 12).

- تعد القراءة ظاهرة إنسانية، وصفة مميزة يختص بها النوع البشري تبعاً لاختصاصه بالعقل والتمييز دون سائر الخلق وما يبذله فيها يعد جهداً نافعاً وضرورياً، لكي يتمتع بإنسانيته (النصار، 2012، ص 37).

- من مميزات القراءة أيضاً أنها تساعد على اكتساب بعض المهارات وتنميتها فهي تحسن لغة القارئ وتثريها بالعديد من المفردات اللغوية وتنمي ذوقه وتعطيه القدرة على التحليل والتفكير، والتمييز بين السقيم والصحيح (النصار، 2012، ص 33).

يتضح مما سبق أن القراءة من أفضل الأعمال الصالحة النبيلة، التي يتقرب بها الإنسان من الله، لأن القراءة تفتح البصيرة وتنمي التفكير والتأمل عنده، وتعمر بها الأوقات، وقد ينال الإنسان بسببها الأجور العظيمة، والمنافع الجليلة إذ احتسبها لله، وجعلها وسيلته للتهذيب وغرس الأخلاق الحميدة فهي غذاء للروح والعقل معاً.

أهمية القراءة:

إن المتأمل في كتاب الله يجد في محكم تنزيله ما يحث به عباده على القراءة بصفة عامة، فأول كلمة نزلت من القرآن (*اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ{1} خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ{2} اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ{3} الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ{4} عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ{5}*) (سورة العلق). فذلك يدل دلالة واضحة وقوية على عظيم شأن القراءة، وعظمة مكانتها في الإسلام، واشتقاق اسم القرآن من القراءة يضفي عليها المزيد من القداسة (رياض والسبيعي، 2008، ص 220).

وتتمثل أهمية القراءة (عماد الدين، 2012، ص 37) في أنها:

- عامل حاسم في اكتساب الطلبة الخبرات المختلفة والمعارف الخصبة.

- تعد القراءة غذاء للروح والعقل، ويكفيها شرفاً أنها الكلمة الأولى التي نزلت في القرآن الكريم.

- لها دور في اكتساب المعارف والعلوم الإنسانية التي ينتفع بها الإنسان في حياته وآخرته.

- تتقدم القراءة على الكتابة، فالإنسان يتقن القراءة أحرفاً وكلمات وصوراً ذهنية ثم يستطيع كتابتها.
- القراءة تولد فكراً جديداً وحلولاً جديدة، بحيث تنير عقل الإنسان، وتضاعف فرص الخبرة الإنسانية.
- وسيلة لاتصال الفرد بغيره مهما تباعدت المسافات والأزمان.
- وسيلة من وسائل التهذيب وغرس الأخلاق الحميدة في نفوس الصغار.

مما سبق يمكن القول إن أهمية القراءة تعود إلى كونها من أهم المهارات التي يمكن أن يملكها الفرد في المجتمع؛ لأنها وسيلة للتفاهم والاتصال والسبيل إلى توسيع آفاق الفرد العقلية، ومضاعفة فرص الخبرة الإنسانية، ووسيلة من وسائل التذوق والاستماع، فهي عامل من عوامل النمو العقلي والانفعالي للفرد، كما أن لها قيمتها الاجتماعية، فتراث الإنسان الثقافي والاجتماعي ينتقل من جيل إلى جيل، وهي وسيلة لتدوق الأطفال الأدب والقيم التي تحقق لهم الراحة النفسية وتغرس في نفوسهم الطمأنينة.

خطوات القراءة الخمس:

1. الاستطلاع أو المسح: أي القيام بمسح مادة القراءة بسرعة لتكوين فكرة عامة عن الموضوع.
2. السؤال: تحديد عدد من الأسئلة والتساؤلات التي تتصل بالموضوع يجعل القراءة هادفة ونشطة.
3. القراءة الهادفة: قراءة المادة بالتركيز على الأجزاء ذات الصلة بالسؤال لتحقيق الهدف من القراءة.
4. الاستذكار أو الاسترجاع: بعد القراءة امتحن نفسك وحاول أن تستذكر ذلك بنفسك ذاتياً.
5. المراجعة: هي مراجعة ما تم قراءته وكتابته ومقارنته بما هو منشود وإعادة النظر في المادة الدراسية للتأكد من مطابقة ما استوعبت وتذكرت بما يجب أن تستوعب وتتذكر واستخراج النقاط التي أخفقت في تذكرها أو أخطأت في تحديدها والقيام باستدعائها (مصطفى، 2005، ص 28).

ويتضح مما سبق أن الخطوات الخمس للقراءة جاءت مرتبة ترتيباً منطقياً، وناجحة في تحديد الأهداف المرجوة من القراءة، حيث إن القارئ يبدأ بالاستطلاع والمسح للكتاب وتدريجياً يتعمق فيه بعد الاسترجاع والمراجعة، مما يسهل الفهم على القارئ وينمي قدرته على التعلم ويزيد من تفكيره الناقد والإبداعي وقدرته على حل المشكلات ويعزز ثقافته العامة.

أهداف تعليم القراءة للطلاب:

- الاعتزاز بدينهم ولغتهم وعروبتهم ووطنهم، واكتساب قدر من القيم الإيجابية والعادات الحميدة.
- الإقبال على المشاركة في الأنشطة المنهجية وغير المنهجية.
- التدرب على مهارة الاستماع واستيعاب ما يسمع، ونطق الحروف من مخارجها الصحيحة.

- القراءة بفهم للمادة قراءة جهرية صحيحة معبرة، والكتابة الخالية من الأخطاء.
- مراعاة قواعد خط النسخ في كتابتهم واكتساب ثروة لغوية تمكنهم من التعبير.
- إكساب الفرد ثروة لغوية في التراكيب والمفردات والصور الفنية التي تعمر العديد من الكتب.
- تسهيل عملية تعلم الفنون من تعبير وكتابة وغيرها باعتبار فنون اللغة كلا متكاملاً (الشخريتي، 2009، ص 41).

ويرى الباحثان أن أهداف القراءة العامة تكمن في دفع النشء للاعتزاز بدينهم ولغتهم وعروبتهم ووطنهم، وإكسابهم قدر من القيم الإيجابية والعادات الحميدة، والقدرة على القراءة الاستيعابية الواعية بالسرعة المناسبة واستنباط الأفكار العامة والمعلومات الجزئية أو إدراك ما بين السطور من معان وما وراء الألفاظ من مقاصد.

أنواع القراءة: تنقسم القراءة عامة إلى نوعين، كما يلي:

أ- أنواع القراءة من حيث طبيعة الأداء:

1. **القراءة الصامتة:** هي قراءة بدون صوت أو همس أو تحريك لسان أو شفاه، ويحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل دون الاستعانة بالصوت، أي أن البصر والعقل هما الفاعلان فيها، وتسمى القراءة البصرية (الحسن، 2000، ص 17). ويرى الباحثان أن القراءة الصامتة تتم فيها رؤية الرموز الكتابية بالبصر، وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ دون صوت أو همهمة أو تحريك شفاه.
2. **القراءة الجهرية:** تؤدي إلى تذوق موسيقى النص وتحسن نطق وتعبير الصغار (البجة، 2002، ص 108). وهي العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معان، وتعتمد القراءة الجهرية على ثلاثة عناصر هي: رؤية الرمز بالعين، ونشاط الذهن في إدراك معنى الرمز، والتلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه الرمز (الشخريتي، 2009، ص 54). ويرى الباحثان أن القراءة الجهرية هي التي ينطق القارئ خلالها بالمقروء بصوت مسموع مع مراعاة ضبط المقروء وفهم معناه.
3. **قراءة الاستماع:** تعرف أنها قدرة المستمع على فهم وإدراك ما يسمع، ويكون ذلك بتمكينه من ترجمة الأصوات إلى دلالات، ويحتاج ذلك إلى قدرة فائقة على التركيز بعيداً عن الشرود الذهني، وتقوم على عنصرين هما: تلقّي الصوت بالأذن وأجهزة السمع المرافقة، وإدراك المعاني التي تحملها الأصوات المسموعة (عبد الحميد، 2006، ص 25). حيث إن قراءة الاستماع تساعد على تذكر بعض مهارات الاستماع الواردة في النص القرائي الذي يتلوه المعلم على مسامعهم.

ويضيف الباحثان أن كل نوع من أنواع القراءة له أهداف ومميزات وأوجه قصور، فالأنواع الثلاثة للقراءة تتكامل مع بعضها في تحقيق الارتقاء بالتعلم وتزيد من قدرة المتعلم على القيام بالعمليات الذهنية والتفكير الناقد والإبداعي.

ب- القراءة من حيث الغرض:

تتنوع القراءة من حيث الغرض (عماد الدين، 2012، ص 39)، وهي كما يلي:

1. القراءة التحصيلية: ويراد بها استظهار المعلومات وحفظها.
2. جمع المعلومات: يتم فيها الرجوع إلى مصادر جمع المعلومات، وهذا النوع يتطلب سرعة تصفح المرجع والتلخيص.
3. القراءة السريعة الخاطفة: معرفة شيء معين خلال لحظة من الزمن مثل قراءة فهارس الكتب وقوائم المؤلفين والأدلة بأنواعها.
4. قراءة التصفح السريع: تكوين فكرة عامة عن موضوع أو كتاب جديد.
5. قراءة الترفيه: قراءة المتعة الأدبية والرياضة العقلية مثل قراءة الأدب والقصص والنوادر والفكاهة.
6. القراءة النقدية التحليلية: قراءة متروّية لغرض الفحص النقد والتقييم والمتابعة.
7. قراءة التذوق: يتم فيها التفاعل مع المقروء، وهو أشبه بقراءة الاستمتاع.
8. القراءة التصحيحية: وهي استدراك وتصحيح الأخطاء اللغوية والإملائية والأسلوبية والصياغة.
9. القراءة الاجتماعية: للتعرف على ما يحدث لفئات المجتمع من مناسبات.

ملاحظات مهمة في تدريس القراءة:

- يجب أن يكون الهدف واضحاً في ذهن المعلم.
- يجب أن يستخدم وسائل الإيضاح اللازمة عند تحليل الكلمات.
- يجب أن يتحدث المعلم بالفصحى، ويلزم طلابه بذلك.
- أن يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.
- في القراءة الصامتة يلزم الطلاب بعدم رفع الصوت.
- مراعاة زمن كل خطوة؛ لأن بعض المعلمين يتيحون فرصة للطلاب بقراءة الموضوع لفترة طويلة.
- اصطحاب طلابه للمكتبة إذا اقتضى الأمر (أبو الهيجا، 2002، ص 84).

وقد جاء في دراسة رانجي (Ranggi, 2019) أن المعلمين يستخدمون إستراتيجيتي الدعائم والأسئلة والإجابات في تدريس الفهم القرائي، وإرشاد الطلاب للتركيز أكثر على النص وما ورد فيه.

مما يشير إلى أن المعلم يلعب دوراً عظيماً في تعليم الطلاب مهارات القراءة، فالقراءة مفتاح تعلم بقية العلوم الأخرى، وإلى جانب اتقان الطلاب للغة العربية فإن تعلم المواد العلمية كالرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية والتربية الإسلامية يحتاج إلى اللغة العربية التي هي لغة اللسان بجميع حالاته.

طرق تدريس القراءة:

1. **الطريقة الصوتية (التركيبية أو الهجائية):**

تتفق هذه الطريقة مع الطريقة الأبجدية في الأساس التي تقوم عليه، حيث إنها تبدأ بالحروف، ولكن الاختلاف بينهما هو أن الحروف في هذه الطريقة تقدم إلى التلاميذ مصحوبة بأصواتها لا بأسمائها، وفي هذه الطريقة ينطق الطفل أصوات الحروف التي تتكون منها الكلمات ثم يسير تدريجياً حتى يصل الحروف ببعضها بعضاً، والهدف من تعليم القراءة هو تعلم التلاميذ الكلمات والنطق بها (زقوت، 1999، ص ص 107- 108)، ومن مزاياها أنها تساعد التلاميذ على التعرف على صوت الحرف وأشكاله المختلفة، وتتميز بسهولتها والتدرج في خطواتها، وتربط بين الصوت والرمز المكتوب، وأنها سهلة على المعلمين، وفيها تعليم يعتمد على الأذن والعين واليد. أما عيوبها فهي تركز على النطق دون اللغة، وتخلو من إثارة شوق وشغف المتعلم للقراءة، وتهدم وحدة الكلمة التي تجزئها إلى مقاطع، وتبدأ بالأجزاء ولا تهتم بالمعنى، وتعود الطفل البطء في القراءة.

2. **الطريقة الكلية (طريقة الكلمة، طريقة الجملة):**

تبدأ هذه الطريقة بأن يعرض المعلم على التلميذ كلمة يعرفها لفظاً ومعنى، ولكن لا يعرف شكلها، ويرشده إلى تحليلها، وكيفية تهجئتها مع تثبيت صورتها في الذهن، وبعد أن يتأكد المعلم من إتقانه لهذه الكلمة ينتقل إلى كلمة أخرى، حتى تتكون عند التلميذ حصيلة من الكلمات. ومن مميزات الطريقة الكلية إكساب المتعلمين الثروة اللغوية في أثناء تعلم القراءة، وسرعة المتعلمين في القراءة، ويتعلم بهذه الطريقة الرمز واللفظ معاً، وفيها تشويق للأطفال وتشجيع على القراءة، وكذلك تستخدم في تكوين الجمل. أما عيوبها فلا يستطيع المتعلم بواسطتها التعرف على كلمات جديدة غير التي سبق تعلمها، وقد لا يكون التلميذ دقيقاً في إدراكه كما يحب المعلم، وتؤدي إلى الخلط والاضطراب عند المتعلمين وخاصة عند نطق الكلمات المتشابهة في رسمها والمختلفة في صورتها ودلالاتها (البجة، 2002، ص 346).

وسائل تنمية الميول القرائية: من الأساليب التي تشجع الأطفال على القراءة:

- القدوة القارئة وتوفير الكتب والمجلات الخاصة والتدرج مع الطفل في قراءته ومراعاة رغبات الطفل القرائية.
- تخصيص مكان ووقت جيد للقراءة مع الطفل في البيت واستغلال الفرص لتشجيعه على القراءة.

- استغلال هوايات الطفل لدعم حب القراءة واتباع الإستراتيجيات السليمة لتدريس القراءة في المدرسة واصطحاب المجلات والكتب والرحلات والسفر (عماد الدين، 2012، ص 44)، وللمعلم دور رئيسي في تنمية حب القراءة فهو يشجع الأطفال ليعتادوا عليها وتصبح عادة متأصلة لديهم.

الضعف القرائي وعلاجه:

يتمثل ضعف القراءة في عدم قدرة الطلاب على قراءة المادة المتنوعة من الكتب التي قرأها، وعجز الطلاب عن أداء المعنى، والصعوبة في قراءة مادة لم ترد بكتبهم الدراسية، والصعوبة في المادة الجديدة المقروءة، والصعوبة في ترجمة المادة المقروءة بلغة الطالب الخاصة (عاشور والحوامدة، 2002، ص 79). ويمكن علاج الضعف في مجال القراءة من خلال إعداد المعلم إعداداً تربوياً وأكاديمياً مميزاً من حيث مهارات القراءة، وإجراء بحوث إجرائية مدرسية للتعرف على مشكلات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية، وتوظيف وسائل التعليم المناسبة والتخلص من العسر القرائي، وضرورة الاهتمام بمهارتي الاستماع والتحدث، وتعويد الطالب على مهارات القراءة من خلال إظهار أهميتها التي تخلق الدافعية لديهم، وتفعيل دور المكتبة المدرسية في معالجة الضعف القرائي، والانطلاق نحو دوافع تربوية لمعالجة الضعف القرائي، وتفعيل دور أولياء الأمور في معالجة الضعف القرائي (حماد وفورة، 2006، ص ص 11- 12).

مقترحات علاج الضعف القرائي:

يمكن اتباع المقترحات التالية (الشخريتي، 2009، ص 64)، لعلاج الضعف القرائي:

- الوقوف على أخطاء التلاميذ، وحثهم على تصحيح أخطائهم بأنفسهم.
- تنويع أساليب وطرق التدريس العامة والخاصة.
- الاهتمام بإثراء المنهج.
- إجراء اختبارات تشخيصية ورسم خطط علاجية للضعاف.
- مراقبة حالة التلميذ الصحية والاتصال بأولياء الأمور في حالة وجود ضعف في السمع أو البصر.

1- تأليف الكتب المدرسية وفق شروط تراعي ميول التلاميذ وقدراتهم العقلية.

ويرى الباحثان أن تضافر الجهود من معلمين، وأولياء أمور، وجودة المناهج والكتب المناسبة للطلبة، والحالة النفسية والجسمية والصحية للطفل واستخدام إستراتيجيات وطرق متنوعة لتقوية مهارات القراءة، كل ذلك يمكن أن يساعد على علاج الضعف القرائي لدى الطلبة.

ثانياً: مشروع تحدي القراءة العربي:

يهدف تحدي القراءة العربي إلى تنمية حب القراءة لدى جيل الأطفال والشباب في العالم العربي، وغرسها كعادة متأصلة في حياتهم تعزز ملكة الفضول وشغف المعرفة لديهم، وتوسع مداركهم. وتؤدي القراءة إلى تنمية مهارات الطلاب في التفكير التحليلي والنقد والتعبير، وتعزيز قيم التسامح والانفتاح الفكري والثقافي لديهم من خلال تعريفهم بأفكار الكتاب والمفكرين والفلاسفة بخلفياتهم المتنوعة وتجاربهم الواسعة في نطاقات ثقافية متعددة، كما يهدف إلى فتح الباب أمام الميدان التعليمي والآباء والأمهات في العالم العربي للمساهمة في تحقيق هذه الغاية وتأدية دور محوري في تغيير واقع القراءة وغرس حبها في الأجيال الجديدة. (http://www.arabreadingchallenge.com)

الأهداف الخاصة لمشروع تحدي القراءة العربي:

- زيادة الوعي بأهمية القراءة لدى الطلبة في العالم العربي.
- تعزيز الثقافة العامة لدى المشاركين من الطلبة.
- تنمية مهارات التعلم الذاتي والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي.
- تنمية مهارات اللغة العربية لدى الطلبة لزيادة قدرتهم على التعبير بطلاقة وفصاحة (دليل المشاركين في مشروع تحدي القراءة العربي، 2016، ص 3).

مصطلحات خاصة بمشروع تحدي القراءة:

- **المشروع:** هو جميع الفعاليات المخططة والمنظمة لبلوغ الأهداف الإستراتيجية المحددة، والتي تهدف إلى تكوين عادة القراءة لدى الطلبة، ويشمل جميع الطلبة الذين بادروا بتسجيل أسمائهم في المشروع، بصرف النظر عن مشاركتهم في أي من تصفيات المسابقة المختلفة.
- **المسابقة:** هي العملية التي يتنافس المشتركون من خلالها للفوز على المستويات، وذلك بعد إتمامهم قراءة خمسين كتاباً في الفترة من انطلاق المسابقة وحتى بدء التصفيات الأولى.
- **الكتاب:** هو أي كتاب علمي أو أدبي خارج المنهج الدراسي.
- **المنسق:** هو من يوجه ويتابع فعاليات المسابقة على مستوى الدولة.
- **المحكمون:** هم التربويون الذين يحددون أسماء الفائزين في المستويات المختلفة، وهم محكمو فريق التحدي ومحكمو القطر المشارك.
- **التصفيات:** يقصد بها تحديد نسبة الفائزين أو عددهم على مستوى المدرسة أولاً، والمنطقة ثانياً، والدولة (القطر) ثالثاً، والدول مجتمعة في دولة الإمارات العربية المتحدة رابعاً.

- **الجوازات:** هي خمس كراسات صغيرة، تتكون الواحدة منها من عشر صفحات، يسجل في كل صفحة تلخيص للكتاب المقروء، مع ذكر اسم الكتاب ومؤلفه وعدد صفحاته ودار النشر، وقد أعطيت الجوازات ألواناً مختلفة مرتبة زمنياً حيث يتم تسليمها للطالب على النحو التالي: الأحمر فالأخضر ثم الأزرق ويليه الفضي وينتهي بالذهبي، وقد اعتمدت الألوان لما تضفيه من أثر إيجابي على نفوس الطلبة.
- **مشرف المدرسة:** هو كل من يوجه ويتابع فعاليات المسابقة على مستوى المدرسة.
- **مشرف المنطقة:** هو كل من يوجه ويتابع فعاليات المسابقة على مستوى المنطقة التعليمية (http://www.arabreadingchallenge.com)

آلية تطبيق مسابقة تحدي القراءة العربي في المدارس:

1. يتسلم الطالب من مشرف المدرسة الجواز الأحمر ويقرأ كتاباً في أيّ من مجالات العلم والأدب، ثم يلخص الكتاب في الجواز الأحمر في صفحة تأشيرة رقم (1) حتى ينهي قراءة عشرة كتب ثم يلخصها تحت عشر تأشيرات.
2. يتسلم الطالب الجواز الأخضر ليقرأ عشرة كتب أخرى، ثم يلخصها تحت عشر تأشيرات، وبذلك يكون قد قرأ عشرين كتاباً.
3. يتسلم الطالب الجواز الأزرق ليقرأ عشرة كتب أخرى، ثم يلخصها تحت عشر تأشيرات، وبذلك يكون قد قرأ ثلاثين كتاباً.
4. يتسلم الطالب الجواز الفضي ليقرأ عشرة كتب أخرى، ثم يلخصها تحت عشر تأشيرات، وبذلك يكون قد قرأ أربعين كتاباً.
5. يتسلم الطالب الجواز الذهبي (المرحلة الأخيرة) ليقرأ عشرة كتب أخرى، ثم يلخصها تحت عشر تأشيرات، وبذلك يكون قد قرأ خمسين كتاباً.

وبذلك يكون قد أتمّ قراءة وتلخيص خمسين كتاباً في خمسة جوازات متعددة الألوان، علماً بأنه على الطالب أن يذكر في كل تأشيرة اسم الكتاب ومؤلفه وعدد صفحاته ودار النشر (دليل المشاركين في مشروع تحدي القراءة العربي، 2016، ص 3).

معايير الكتاب المقروء في تحدي القراءة العربي:

هناك مجموعة من المعايير التي يجب الالتزام بها في الكتاب الذي يقرأه الطالب، وهي كما يلي (http://www.arabreadingchallenge.com):

- أن يكون باللغة العربية، ويشمل ذلك الكتب المترجمة للعربية.

- أن يكون من الكتب الثقافية التي يمكن أن تضيف لرصيد القارئ الثقافي (فن، أدب، علوم، ثقافة عامة، تاريخ، سياسة ... إلخ)، قصة أو رواية.
- أن يكون في مستوى مرحلة الطالب من حيث الموضوع وعدد الصفحات.
- ألاّ يكون مرجعاً. وألاّ يكون مجلة أو صحيفة. وألاّ يكون من المنهج الدراسي للطالب.

ومن حيث عدد صفحات الكتاب ففي المرحلة الأولى للصفوف من الأول إلى الثالث يكون من (5 – 20) صفحة، وفي المرحلة الثانية للصفوف من الرابع للسادس يكون من (20 – 30) صفحة، وفي المرحلة الثالثة للصفوف من السابع إلى التاسع يكون من (30 – 50) صفحة، وفي المرحلة الرابعة للصفوف من العاشر إلى الثاني عشر يكون من (5 – 20) صفحة وهي أعداد مقترحة لعدد صفحات الكتب يسترشد بها المشرفون (دليل المشاركين في مشروع تحدي القراءة العربي، 2016، ص 6).

مما سبق يتضح أن مشروع تحدي القراءة العربي يهدف إلى تشجيع وتنمية حب القراءة والمطالعة لدى الطلاب والأبناء، ونشر الثقافة والأدب والعلوم وتفتيح الذهن وتنمية العمليات العقلية والتفكير الناقد والإبداعي، والذي ينعكس إيجابياً على نمو وارتقاء الفرد ويصبح الإنتاج علامة مميزة للمجتمع.

الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء عرضاً لبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، فقد هدفت دراسة ميلانديتا (Melandita, 2019) التعرف على صعوبات فهم نص القراءة باللغة الإنجليزية التي تواجه طلبة الصف الثامن في دار الفلاح بندر لامبونج في نيجيريا، وقد استخدم الباحث البحث الوصفي، واشتملت العينة على ثلاثة صفوف دراسية ضمت (74) طالباً من طلبة الصف الثامن، وطبق على العينة مقياس مكون (15) فقرة على طريقة ليكرت. وبينت النتائج أن معظم أفراد العينة غير متأكدين من وجود صعوبات قراءة لديهم. وحسب النتائج فإن الدافعية هي العقبة الرئيسية التي تؤثر على الفهم القرائي، تليها الخلفية المعرفية، وأخيراً الافتقار إلى إستراتيجيات القراءة.

وجاءت دراسة رانجي (Ranggi, 2019) للتعرف إلى إستراتيجيات المعلم في تدريس الفهم القرائي في الصف الثالث في المدرسة العليا 23 جامبي، وهي دراسة كيفية، واستخدمت الدراسة المقابلة والملاحظة، وقد وجدت نتائج الدراسة أن المعلمين يستخدمون إستراتيجية الأسئلة والإجابات، وقد تعرف المعلم على الطلاب الذين حصلوا على مهام معينة والطلاب الذين تم إرشادهم للتركيز أكثر على النص وما ورد فيه.

وأجرى العاني والعطار (2016) دراسة للتعرف إلى مدى فاعلية مشروع تحدي القراءة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة التعليم الأساسي للصف الخامس في محافظة مسقط بعمان، واستخدمت الدراسة

المنهج التجريبي، وكانت أداة الدراسة اختبار مهارات القراءة الإبداعية لطلاب الصف الخامس، وتكونت العينة من (70) طالباً من الجنسين وتم توزيعهم على مجموعتين بالتساوي (ضابطة وتجريبية). بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات القراءة الإبداعية، لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت بتشجيع جميع الطلبة للمشاركة في برنامج التحدي، وتطوير أساليب مشاركتهم فيه.

وهدفت دراسة نصر (2014) إلى التعرف إلى فاعلية إستراتيجيات التعلم المتمايز في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدارس وكالة الغوث في منطقة رفح بفلسطين، واستخدمت المنهج التجريبي، وطبقت على العينة اختبار مهارات القراءة الإبداعية لطلاب الصف الثاني، وتكونت الدراسة من (70) تلميذاً من الصف الثاني من الجنسين من مدرسة رفح الابتدائية المشتركة (د) للاجئين. ومن أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين يدرسون بالتعليم المتمايز ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالتعليم الاعتيادي؛ وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة باستخدام التعليم المتمايز في تنمية المهارات القرائية والكتابية في اللغة العربية.

ودرس عماد الدين (2012) أثر استخدام السرد القصصي لتنمية بعض مهارات الاستماع في القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (136) من طلبة الصف الرابع من الجنسين بمدارس وكالة الغوث الدولية في مخيم البريج، ووزعت العينة على (4) مجموعات: مجموعتين تجريبية، ومجموعتين ضابطة، وتم بناء استبانة تشمل مهارات الاستماع للطلبة، وإعداد اختبار لقياس هذه المهارات. ومن أهم نتائج الدراسة أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات الاستماع على التطبيق البعد، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الشوبكي (2011) إلى معرفة مدى فعالية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، واتبعت المنهج التجريبي والمنهج البنائي، وتكونت عينة الدراسة من (67) تلميذة، وطبق على العينة برنامج قائم على مهارات الاستماع، وبطاقة ملاحظة لمهارات القراءة، واستبيان استطلاعي لمهارات الاستماع، واختبار تحصيلي للمهارات. وأسفرت نتائج الدراسة على فعالة البرنامج القائم على مهارات الاستماع في تنمية مهارات القراءة لدى التلميذات، وفعاليته في زيادة التحصيل في التطبيق البعدي للاختبار، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التلميذات في المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة النوري (2010) إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها. وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتألفت عينة الدراسة من(85) تلميذاً وتلميذة من

تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وكذلك من معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الرابع الأساسي والبالغ عددهم (52) معلماً ومعلمة. وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة لتحديد صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وبطاقة ملاحظة للتحقق مما ورد في الاستبانة من صعوبات، واختبار تشخيصي في القراءة للتعرف على مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. وتوصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي تعزي لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.

وجاءت دراسة الشخريتي (2009) للتحقق من أثر برنامج قائم على الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في شمال غزة، واستخدمت المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (83) تلميذاً من الجنسين من تلاميذ الصف الثالث من مدرسة بيت حانون الابتدائية، بحيث وزعت على مجموعتين ضابطة وتجريبية، واستخدمت اختبار تشخيصي للقراءة وبرنامجاً تعليمياً. ومن نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الذين تعلموا بالبرنامج ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة العادية، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وقامت العماوي (2009) بدراسة للتعرف على أثر لعب الأدوار في تدريس القراءة على التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في خانيونس، واستخدمت المنهج التجريبي، وتم تطبيق طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة، وبناء اختبار التفكير التأملي، وطبقت على عينة قوامها (203) من طلبة الصف الثالث الأساسي في خانيونس، وبعد إجراء الاختبار البعدي تبين وجود فروق دالة إحصائياً في التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

واستكشفت دراسة آل تميم (2009) صعوبات القراءة الجهرية، وفاعلية القصص المسجلة على الأقراص المدمجة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث على مستوى تعرف المقروء والنطق به، واتبعت المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (128) طالباً توزعوا على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وطبقت الدراسة قائمة صعوبات القراءة الجهرية، وبطاقة رصد صعوبات القراءة، ومن نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط عدد أخطاء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبات القراءة، لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة أبو عكر (2009) إلى معرفة أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خانيونس، واستخدمت الدراسة الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (70) تلميذاً تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وطبقت الدراسة قائمة مهارات القراءة الإبداعية، واختبار مهارات القراءة الإبداعية، وبرنامج الألعاب التعليمية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ في اختبار مهارات القراءة الإبداعية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة؛ لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة الشافعي وآخرون (2008) هدفت إلى إعداد برنامج قائم على القصة لتنمية بعض مهارات الكتابة والميول القرائية القصصية لدى تلاميذ الصف الخامس، وقياس مدى فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الكتابة المناسبة لتلاميذ الصف الخامس، واتبعت المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الخامس بمدرسة (الأحنف بن قيس) بالإمارات العربية المتحدة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في المجموعة الضابطة ودرجات الطلاب في المجموعة التجريبية في الميول القرائية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى أبو جحجوح وحمدان (2006) دراسة هدفت إلى معرفة مهارات القراءة في منهج لغتنا الجميلة للصف الثالث الأساسي بفلسطين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي الذي ركز على بحث المشكلة المتعلقة بالواقع الراهن بوصفها وتحليلها، وقام الباحثان ببناء استبانة لتحديد مهارات القراءة المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن المهارات التي يتضمنها كتاب القراءة تناسب تلاميذ الصف الثالث بالإضافة إلى توافرها في كتاب القراءة.

كما قام فورة (2003) بالتحقق من فعالية برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بغزة، واتبعت المنهج الوصفي والمنهج التجريبي. واستخدمت الدراسة اختبار القراءة التشخيصي، وبطاقة الملاحظة، وتكونت العينة من (30) طالباً وطالبة، وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ قبل وبعد التطبيق لصالح التطبيق البعدي، وهدا يعني فعالية البرنامج المقترح.

وأجرى الشريف (2003) دراسة للتعرف على فاعلية محتوى كتاب اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط من وجهة نظر معلمي ومشرفي اللغة العربية بالعاصمة المقدسة، واتبع الباحث المنهج الوصفي في الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (99) معلماً و(19) مشرفاً، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن محتوى كتاب قواعد اللغة العربية يسهم بدرجة كبيرة في تنمية مهارات الكتابة الجهرية مثل مهارة الطلاقة أثناء القراءة، وربط الرموز الصوتية المكتوبة بسهولة ويسر، ومراعاة حركات الإعراب عند القراءة، وأيضاً من النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية ومشرفيها حول فاعلية محتوى قواعد اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة النحوية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

ركزت الدراسات السابقة على موضوع تنمية مهارات القراءة والكتابة والاستماع مع استخدام برامج وإستراتيجيات وطرق جديدة لتعليم القراءة كما في دراسات (الشخريتي، 2009)، (فورة، 2003)، (أبو عكر، 2009)، (آل تميم، 2009)، (الشافعي وآخرين، 2008). وتناولت دراسة (العاني والعطار، 2016) فقط موضوع مشروع تحدي

القراءة في عُمان. واتفقت الدراسة الحالية مع دراسات (النوري، 2010)، (أبو عكر، 2009)، (أبو جحجوح وحمدان، 2006)، (الشريف، 2003)، (فورة، 2003) والتي استخدمت الاستبانة في جمع البيانات.

وكانت معظم عينات الدراسات من طلبة المرحلة الأساسية مثل دراسات (Melandita, 2019)، (العاني والعطار، 2016)، (نصر، 2014)، (الشوبكي، 2011)، (الشخريتي، 2009)، (العماوي، 2009)، (أبو عكر، 2009)، (الشافعي وآخرون، 2008)، (أبو جحجوح وحمدان، 2006)، (فورة، 2003). وفي دراسات (الشريف، 2003)، (Ranggi, 2019) كانت العينة من المعلمين والمشرفين.

وكانت نتائج الدراسات أن برامج تنمية مهارات القراءة أو الكتابة التي قدمت للعينات جميعها أدت لتنمية هذه المهارات مقارنة بالعينات التي درست بالطرق التقليدية. وقد استخدمت دراسات (Melandita, 2019)، (Ranggi, 2019)، (النوري، 2010)، (أبو جحجوح، 2006)، (فورة، 2003)، (الشريف، 2003) المنهج الوصفي. ولأن مشروع تحدي القراءة موضوع الدراسة الحالية هو تصميم مقنن مسبقاً؛ ولأنه لا يرتبط بشكل مباشر بالمقررات الدراسية وله معايير محددة للتقييم، فقد تم استخدام البطاقة للقياس من خلال المنهج الوصفي دون تدخل الباحث.

كما بينت النتائج أن المهارات التي يتضمنها كتاب القراءة تناسب تلاميذ الصف الثالث بالإضافة إلى توافرها في كتاب القراءة (أبو جحجوح وحمدان، 2006). وأن محتوى كتاب قواعد اللغة العربية يسهم بدرجة كبيرة في تنمية مهارات الكتابة الجهرية مثل مهارة الطلاقة أثناء القراءة، وربط الرموز الصوتية المكتوبة بسهولة ويسر (الشريف، 2003). وتوصلت نتائج دراسة (النوري، 2010) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي تعزي لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي. ولم تجد دراسة (الشريف، 2003) فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية ومشرفيها حول فاعلية محتوى قواعد اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة النحوية.

منهج وإجراءات الدراسة:

يتضمن هذا الجزء الخطوات والإجراءات التي تمت في الجانب الميداني من هذه الدراسة من حيث منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، والعينة التي طبقت عليها، والأدوات المستخدمة، والدراسة الاستطلاعية التي هدفت للتحقق من صدق وثبات الأدوات، والتوصل إلى النتائج، وذلك كما يلي:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، إذ تحدد الدراسة الوصفية الوضع الحالي للظاهرة المراد دراستها وهو منهج يستخدم الاستبانات في جمع البيانات على أن تكون على درجة من الموضوعية والثبات (أبو علام، 2011، ص 50).

مجتمع الدراسة:

بلغ حجم مجتمع الدراسة جميع الطلبة الذين اجتازوا خمسة جوازات للقراءة (أنجزوا قراءة 50 كتاباً) والذين يقدر عددهم حوالي (910) من الطلاب من الجنسين؛ منهم (710) طلاب و(200) طالبة، من طلبة مدارس منطقة شرق غزة التعليمية بوكالة الغوث، ويرجع حجم مجتمع الذكور في المجتمع الإحصائي الكلي كون معظم مدارس منطقة شرق غزة من الذكور.

عينة الدراسة:

أ. العينة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة عشوائية استطلاعية قوامها (32) من الطلبة من كلا الجنسين من مجتمع الدراسة، وتم تطبيق البطاقة المستخدمة في هذه الدراسة على هذه العينة بواسطة المعلمين المشرفين على تطبيق مشروع تحدي القراءة، وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للبطاقة.

ب. العينة الميدانية:

تم اختيار عينة عشوائية بلغت (195) طالباً، منهم (116) من الطلاب بنسبة (59.5%)، و(79) من الطالبات بنسبة (40.5%). والجدول التالي يبين توزيع العينة تبعاً للمتغيرات المستقلة التصنيفية:

جدول (1)

يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات التصنيفية

البيان	المتغير	العدد	%
النوع الاجتماعي	ذكور	116	59.5
	إناث	79	40.5
الفئة الدراسية	الصفوف 1 - 3	64	32.8
	الصفوف 4 – 6	86	44.1
	الصفوف 7 – 9	45	23.1

أداة الدراسة: بطاقة أهداف مشروع تحدي القراءة:

بعد الاطلاع على الأطر النظرية المتوافرة في دليل المشاركين الخاص بمشروع تحدي القراءة (دليل المشاركين في مشروع تحدي القراءة العربي، 2016: ص ص 11- 13)، وموقع مشروع تحدي القراءة العربي على صفحة الانترنت (http://www.arabreadingchallenge.com)، تم إعداد بطاقة أهداف مشروع تحدي القراءة وهي عبارة عن بطاقة ملاحظة لأداء الطلبة، وتكونت البطاقة من (17) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات رئيسية، والجدول التالي يبين توزيع الفقرات على المجالات:

جدول (2)

توزيع الفقرات على مجالات بطاقة أهداف مشروع تحدي القراءة

مجالات البطاقة	عدد الفقرات
استيعاب المقروء	3
التحدث بلغة عربية سليمة	4
الهدف الأول: الاستيعاب والتعبير (ككل)	7
التعلم الذاتي	2
التفكير الناقد	2
التفكير الإبداعي	3
الهدف الثاني: التعلم الذاتي والتفكير الناقد والإبداعي (ككل)	7
الهدف الثالث: تعزيز الثقافة العامة	3
الدرجة الكلية للبطاقة	17

وتتم الاستجابة على فقرات البطاقة بواسطة المعلم المشرف وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي (كبيرة جداً – كبيرة– متوسطة– ضعيفة– ضعيفة جداً) وتصحح على التوالي بالدرجات (5 – 4 – 3 – 2 - 1)، وجميع الفقرات إيجابية التصحيح. ويتم احتساب درجة المفحوص على البطاقة بجمع درجاته على كل مجال وجمع درجاته على جميع المجالات لحساب الدرجة الكلية لمدى تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه، وتتراوح الدرجة الكلية للمفحوص ما بين (17 – 85 درجة)، وتعبر الدرجة المنخفضة عن تدني درجة تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه، فيما تعبر الدرجة المرتفعة عن درجة عالية من تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه.

صدق وثبات البطاقة:

أ. صدق المحكمين:

تم عرض الصورة الأولية البطاقة على عدد من المحكمين من الأساتذة المختصين في التربية وعلم النفس والقياس والإحصاء النفسي والتربوي، وذلك بهدف معرفة آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم حول مجالات البطاقة وفقراتها ومدى وضوحها، وترابطها، ومدى تحقيقها لأهداف الدراسة، وتم تفريغ الملاحظات التي أبداها المحكمون وفي ضوئها تمت إعادة صياغة بعض الفقرات وبقيت البطاقة في صورتها النهائية تتكون من (17) فقرة.

ب. الصدق البنائي:

للتحقق من الصدق البنائي للبطاقة تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (3)

ارتباط درجة كل فقرة من فقرات البطاقة مع الدرجة الكلية للمجال

المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط	المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط	المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط
الهدف الأول: الاستيعاب والتعبير	1	** 0.670	الهدف الثاني: التعلم الذاتي والتفكير الناقد والإبداعي	8	** 0.617	الهدف الثالث: تعزيز الثقافة العامة	15	** 0.501
	2	** 0.592		9	** 0.543		16	*0.425
	3	** 0.538		10	** 0.555		17	*0.381
	4	** 0.621		11	** 0.584			
	5	** 0.530		12	** 0.658			
	6	** 0.692		13	** 0.527			
	7	** 0.570		14	** 0.672			

(*) دالة عند مستوى 0.05، (**) دالة عند مستوى 0.01

قيمة (ر) الجدولية (د.ح= 30) عند مستوى دلالة 0.05= 0.349، وعند مستوى دلالة 0.01= 0.449

يتبين من الجدول السابق أن جميع فقرات البطاقة (17) فقرة حققت معاملات ارتباط دالة مع درجة المجال الذي تنتمي إليه عند مستوى (0.05). وبذلك تبقى البطاقة تتكون من (17) فقرة. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (4)

يبين ارتباطات درجات مجالات بطاقة أهداف مشروع تحدي القراءة مع الدرجة الكلية

المجالات	معامل الارتباط
استيعاب المقروء	0.878 **
التحدث بلغة عربية سليمة	0.815 **
الهدف الأول: الاستيعاب والتعبير (ككل)	0.728 **
التعلم الذاتي	0.852 **
التفكير الناقد	0.755 **
التفكير الإبداعي	0.877 **
الهدف الثاني: التعلم الذاتي والتفكير الناقد والإبداعي (ككل)	0.761 **
الهدف الثالث: تعزيز الثقافة العامة	0.746 **
الدرجة الكلية للبطاقة	0.813 **

(**) دالة عند مستوى 0.01

قيمة (ر) الجدولية (د.ح=30) عند مستوى دلالة 0.05= 0.349، وعند مستوى دلالة 0.01= 0.449

يتبين من الجدول السابق أن جميع المجالات حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للبطاقة عند مستوى دلالة 0.01، مما يدل أيضاً على أن البطاقة في صورتها النهائية تتسم بدرجة عالية من الصدق البنائي. كما يشير ذلك إلى أن جميع فقرات ومجالات البطاقة تشترك في قياس أهداف مشروع تحدي القراءة لدى أفراد العينة.

ثبات البطاقة: تم حساب ثبات البطاقة باستخدام الطرق التالية:

أ. طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على الفقرات الفردية (9 فقرات)، ودرجاتهم على الفقرات الزوجية (8 فقرات)، والمكونة لبطاقة أهداف مشروع تحدي القراءة (مجموع الفقرات = 17 فقرة)، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين النصفين (0.769)، وتم استخدام معادلة جتمان لتعديل طول الأداة، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التعديل بتلك المعادلة

(0.877)، وهي قيمة عالية تدلل على درجة مرتفعة من الثبات، تفي بمتطلبات تطبيق بطاقة أهداف مشروع تحدي القراءة لدى الطلبة بواسطة المعلمين.

ب. الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ:

تم كذلك تقدير ثبات بطاقة أهداف مشروع تحدي القراءة بحساب معامل كرونباخ ألفا لفقرات المقياس (عدد الفقرات = 17)، وقد بلغت قيمة ألفا (0.901)، وهي قيمة عالية تدلل على مستوى مرتفع من الثبات، وتفي بمتطلبات تطبيق البطاقة على أفراد العينة.

مما سبق اتضح أن بطاقة أهداف مشروع تحدي القراءة موضوع الدراسة تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات؛ تعزز النتائج التي سيتم جمعها للحصول على النتائج النهائية للدراسة.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتفريغ البيانات وتصفيتها وتصحيحها ومعالجتها كما يلي: معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة جتمان، ومعامل ألفا كرونباخ للتحقق من صدق وثبات البطاقة. والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي للفروق بين أكثر من عينتين مستقلتين، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، وذلك بعد الإجابة عن الأسئلة والتحقق من الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لكل منها، كما تم تفسير ومناقشة النتائج التي يتم التوصل إليها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة:

نتائج السؤال الأول الذي ينص على: ما درجة تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى الطلبة كما يقدرها المعلمون المشرفون؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على بطاقة أهداف مشروع تحدي القراءة لدى طلبة منطقة شرق غزة التعليمية بوكالة الغوث بفقراته ومجالاته ودرجته الكلية، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على فقرات بطاقة أهداف مشروع تحدي القراءة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
1	يحدد الفكرة الرئيسية للكتاب المقروء.	4.18	0.64	83.7	1
16	ينسب الكتب إلى مؤلفيها.	4.17	0.86	83.4	2
5	يلفظ المفردات بطريقة سليمة ومعبرة.	4.04	0.80	80.8	3
8	يستطيع تحديد أهدافه من القراءة.	4.03	0.85	80.5	4
2	يذكر أهم المعلومات التي وردت في الكتاب المقروء.	3.98	0.84	79.7	5
4	يتحدث بلغة بسيطة وواضحة.	3.84	0.81	76.8	6
10	يصدر حكماً على فكرة قرأها في الكتاب.	3.78	0.92	75.7	7
11	يعلل إصداره حكماً على شخصية أو موقف قرأه في الكتاب.	3.78	0.93	75.7	8
12	يذكر أفكاراً جديدة لم يكن يعرفها مسبقاً.	3.75	0.98	75.1	9
7	يتحدث بصوت واضح دون توقف.	3.74	0.88	74.8	10
3	يربط معلومات الكتاب المقروء بالحياة الواقعية.	3.69	0.83	73.8	11
6	لديه قدرة على سرد الأفكار بترابط وتسلسل منطقي.	3.69	0.91	73.7	12
9	يوضح الأسلوب الذي اتبعه في القراءة لتحقيق الهدف.	3.66	0.87	73.2	13
17	يقارن بين كتابين من حيث الأسلوب أو المضمون.	3.60	0.92	72.0	14
15	يربط ما قرأه من الكتاب بمشكلات عالمية.	3.54	0.84	70.9	15
14	يستخدم خطوات محددة لاتخاذ القرار.	3.40	0.95	68.0	16
13	يحدد مجموعة الخطوات اللازمة لحل مشكلة تعطى له.	3.33	0.99	66.7	17

يتضح من الجدول السابق أن درجات أهداف مشروع تحدي القراءة لدى طلبة منطقة شرق غزة التعليمية بوكالة الغوث تقع ما بين (66.7 – 83.7%%) كما يقدرها المعلمون المشرفون، وكانت أعلى الفقرات كما يلي: فقرة رقم

(1) " يحدد الفكرة الرئيسة للكتاب المقروء " في أعلى مراتب أهداف مشروع تحدي القراءة لدى طلبة منطقة شرق غزة التعليمية بوكالة الغوث التعليمي بوزن نسبي (83.7%). تليها فقرة رقم (16) "ينسب الكتب إلى مؤلفيها" بوزن نسبي (83.4%). تليها فقرة رقم (5) "يلفظ المفردات بطريقة سليمة ومعبرة" بوزن نسبي (80.8%).

في حين كانت أدنى الفقرات: فقرة رقم (13) "يحدد مجموعة الخطوات اللازمة لحل مشكلة تعطى له" بوزن نسبي (66.7%)، وهي من مجال التفكير الإبداعي. تليها فقرة رقم (14) "يستخدم خطوات محددة لاتخاذ القرار" بوزن نسبي (68.0%)، وهي من مجال التفكير الإبداعي. تليها فقرة رقم (15) "يربط ما قرأه من الكتاب بمشكلات عالمية" بوزن نسبي (70.9%) وهي من مجال تعزيز الثقافة العامة.

والجدول التالي يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على مجالات بطاقة أهداف مشروع تحدي القراءة لدى طلبة منطقة شرق غزة التعليمية بوكالة الغوث:

جدول (6)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لمدى تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى الطلبة كما يقدرها المعلمون المشرفون

الاستبانة	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
استيعاب المقروء	3	11.86	1.92	79.1	1
التحدث بلغة عربية سليمة	4	15.31	2.95	76.5	4
الهدف الأول: الاستيعاب والتعبير (ككل)	7	27.17	4.72	77.6	2
التعلم الذاتي	2	7.69	1.50	76.9	3
التفكير الناقد	2	7.57	1.72	75.7	5
التفكير الإبداعي	3	10.49	2.57	69.9	8
الهدف الثاني: التعلم الذاتي والتفكير الناقد والإبداعي (ككل)	7	25.74	5.21	73.6	4
الهدف الثالث: تعزيز الثقافة العامة	3	11.31	2.08	75.4	6
الدرجة الكلية للبطاقة	17	64.23	11.14	75.6	

يتضح من الجدول السابق أن درجة تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى الطلبة كما قدرها المعلمون المشرفون جيدة عند مستوى (75.6%)، وكان ترتيب مجالات بطاقة أهداف مشروع تحدي القراءة لدى أفراد العينة

من الطلبة كما يلي: جاء مجال (الهدف الأول: الاستيعاب والتعبير) في أعلى درجات تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه بوزن نسبي (77.6%). يليه مجال (الهدف الثالث: تعزيز الثقافة العامة) بوزن نسبي (75.4%). وأخيراً مجال (الهدف الثاني: التعلم الذاتي والتفكير الناقد والإبداعي) بوزن نسبي (73.6%) لدى أفراد العينة.

وقد بينت دراسة (الشريف، 2003) أن محتوى كتاب قواعد اللغة العربية يسهم بدرجة كبيرة في تنمية مهارات الكتابة الجهرية مثل مهارة الطلاقة أثناء القراءة، وربط الرموز الصوتية المكتوبة. والقراءة الإبداعية كما يعرفها (العاني والعطار، 2016) هي مجموعة من الأداءات التي يمارسها الطالب عند قراءة نص ما، والتي تتمثل في الطلاقة والمرونة والأصالة القرائية. وحتى تحقق القراءة تنمية للمهارات العقلية العليا يجب أن يكون الهدف واضحاً في ذهن المعلم، وأن يستعمل الوسائل اللازمة عند تحليل وتركيب الكلمات والجمل (أبو الهيجا، 2002، ص 84).

وتأتي نتيجة هذه الدراسة متفقة مع الأسس النظرية لمستويات التفكير التي تشير إلى أن الفهم والاستيعاب من مستويات التفكير العادية في حين يعد التفكير الناقد والإبداعي من مستويات التفكير المتقدمة والعليا. ويرى (نصر، 2014، ص 45) أنه لا يتم اكتساب اللغة ومهاراتها إلا بامتلاك المتعلم لهذه المهارات، وقد يكون من الصعب السيطرة على آليات القراءة بمعزل عن مهارات اللغة الأخرى، حيث تتداخل مع مهارات اللغة المتنوعة في مواقف التدريب والاستخدام الطبيعي للغة، ومن هنا ينبغي استحداث طرق تربوية علاجية متطورة لامتلاك المهارات المتعلقة بالقراءة.

نتائج السؤال الثاني الذي ينص: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه تعزى للنوع الاجتماعي للطلبة كما يقدرها المعلمون المشرفون؟

للإجابة عن هذا السؤال تمت المقارنة بين متوسط درجات الطلاب (ن= 116) ومتوسط درجات الطالبات (ن= 79) على بطاقة أهداف مشروع تحدي القراءة لدى طلبة منطقة شرق غزة التعليمية بوكالة الغوث التعليمي موضوع الدراسة، وذلك باستخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين، وتم استخدام هذا الاختبار الإحصائي البارامتري بسبب اعتدالية توزيع الدرجات في كل من مجموعتي التطبيق، إضافة إلى أن عدد أفراد العينة يزيد عن ثلاثين فرداً (علام، 2005، ص 210)، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (7)

اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه تعزى للنوع الاجتماعي للطلبة (ذكور-إناث) كما يقدرها المعلمون المشرفون

مجالات البطاقة	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
استيعاب المقروء	الذكور	11.47	1.94	3.518	دالة عند 0.01
	الإناث	12.43	1.75		
التحدث بلغة عربية سليمة	الذكور	14.91	3.05	2.282	دالة عند 0.05
	الإناث	15.89	2.71		
الهدف الأول: الاستيعاب والتعبير (ككل)	الذكور	26.39	4.87	2.850	دالة عند 0.01
	الإناث	28.32	4.27		
التعلم الذاتي	الذكور	7.46	1.50	2.633	دالة عند 0.01
	الإناث	8.03	1.45		
التفكير الناقد	الذكور	7.36	1.66	2.059	دالة عند 0.05
	الإناث	7.87	1.76		
التفكير الإبداعي	الذكور	10.55	2.47	0.425	غير دالة إحصائياً
	الإناث	10.39	2.72		
الهدف الثاني: التعلم الذاتي والتفكير الناقد والإبداعي (ككل)	الذكور	25.37	5.18	1.213	غير دالة إحصائياً
	الإناث	26.29	5.23		
الهدف الثالث: تعزيز الثقافة العامة	الذكور	11.08	2.00	1.998	دالة عند 0.05
	الإناث	11.66	2.15		
الدرجة الكلية للبطاقة	الذكور	62.84	11.31	2.129	دالة عند 0.05
	الإناث	66.27	10.65		

قيمة (ت) الجدولية (د.ح= 193) عند مستوى دلالة 0.05= 1.96، عند مستوى دلالة 0.01= 2.576

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة ومتوسطات درجات الطالبات عند مستوى دلالة أقل من (0.05) على الهدف الأول: الاستيعاب والتعبير بأبعاده

ودرجته الكلية والتعلم الذاتي والتفكير الناقد من الهدف الثاني والهدف الثالث تعزيز الثقافة العامة والدرجة الكلية للبطاقة، لصالح الطالبات الإناث.

في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ومتوسطات درجات الطالبات على الهدف الثاني التعلم الذاتي والتفكير الناقد والإبداعي ككل وبعد التفكير الإبداعي منه، أي أن أفراد العينة من الذكور والإناث لديهم تقديرات متقاربة على هذا المجال.

وكانت دراسة (النوري، 2010) توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي. في حين بينت دراسة (الحوامدة، 2015) أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين الجنسين من طلبة الصف الخامس في مهارا ت القراءة الناقدة، لصالح الطالبات. وقد ترجع الفروق في الدرجة الكلية وبعض المجالات لأهداف مشروع تحدي القراءة لصالح الطالبات إلى أن طاقة واهتمام ودافعية الطالبات الإناث للتعلم والقراءة والتحصيل الدراسي أعلى مما هي عليه عند الطلاب الذكور.

نتائج السؤال الثالث الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه تعزى للفئة الدراسية للطلبة كما يقدرها المعلمون المشرفون؟

للتحقق من أثر الفئة الدراسية للصفوف (1-3، 4-6، 7-9) على درجة تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى أفراد العينة تم إجراء تحليل التباين الأحادي، والجدول التالي يبين قيمة اختبار (ف) ومستوى الدلالة للفروق بين المتوسطات:

جدول (8)

يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه تعزى للفئة الدراسية للطلبة كما يقدرها المعلمون المشرفون

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
استيعاب المقروء	بين المجموعات	12.144	2	6.072	1.663	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	701.117	192	3.652		
	المجموع	713.262	194			
التحدث بلغة عربية سليمة	بين المجموعات	40.510	2	20.255	2.355	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1651.029	192	8.599		
	المجموع	1691.538	194			
الهدف الأول: الاستيعاب والتعبير (ككل)	بين المجموعات	96.927	2	48.463	2.199	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	4230.489	192	22.034		
	المجموع	4327.415	194			

التعلم الذاتي	بين المجموعات	5.692	2	2.846	1.264	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	432.226	192	2.251		
	المجموع	437.918	194			
التفكير الناقد	بين المجموعات	5.081	2	2.541	0.861	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	566.734	192	2.952		
	المجموع	571.815	194			
التفكير الإبداعي	بين المجموعات	44.845	2	22.423	2.489	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1233.873	192	6.426		
	المجموع	1278.718	194			
الهدف الثاني: التعلم الذاتي والتفكير الناقد والإبداعي (ككل)	بين المجموعات	103.588	2	51.794	1.929	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	5155.592	192	26.852		
	المجموع	5259.179	194			
الهدف الثالث: تعزيز الثقافة العامة	بين المجموعات	10.182	2	5.091	1.181	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	827.736	192	4.311		
	المجموع	837.918	194			
الدرجة الكلية للبطاقة	بين المجموعات	363.437	2	181.718	1.470	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	23732.635	192	123.607		
	المجموع	24096.072	194			

قيمة (ف) الجدولية عند (د.ح=2، 192) عند مستوى دلالة 0.05= 3.00، وعند مستوى دلالة 0.01= 4.61

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً على جميع المجالات والدرجة الكلية لبطاقة أهداف مشروع تحدي القراءة لدى طلبة منطقة شرق غزة التعليمية بوكالة الغوث تبعاً لمتغير الفئة الدراسية لأفراد العينة. أي أن أفراد العينة من مختلف المراحل الدراسية حققوا درجات متقاربة من أهداف مشروع تحدي القراءة.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (النوري، 2010) بأنه لا توجد فروق في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي. ولم تجد دراسة (الشريف، 2003) فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية ومشرفيها حول فاعلية محتوى قواعد اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة النحوية. ويرجع الباحثان ذلك إلى أن المعلمين الذين أشرفوا على مشروع تحدي القراءة في المدارس التزموا بمعايير محددة مسبقاً لتنفيذ المهارات الواردة في المشروع؛ مما أدى إلى تقارب تقييمات المعلمين والمشرفين لأداء الطلبة من المراحل أو الفئات الدراسية الثلاث. كما أنه نتيجة للمنافسة الناتجة عن التعزيز المقدم من المشروع للمتميزين وتفعيل أولياء أمور الطلبة أدى إلى جو من استمرارية العمل لديهم بحيث أنجز جميع المشاركين قراءة خمسين كتاباً أو خمسة جوازات بحيث تم تلخيص عشرة كتب في كل جواز.

التوصيات:

بناء على ما توصلت له الدراسة من نتائج فإنه يمكن التوصية بما يلي:

- استمرارية مشروع تحدي القراءة لما له من أثر طيب على اتجاهات الطلبة نحو القراءة وتنمية مهارات القراءة والارتقاء بمستوى العمليات العقلية والمعرفية.
- ضرورة اهتمام المعلمين والمختصين والقائمين على العملية التعليمية بوضع برامج لتدعيم قدرة الطلبة على مهارات القراءة الإبداعية مثل تحديد خطوات حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- أن يتم استخدام أساليب وإستراتيجيات متنوعة في تدريس القراءة.

البحوث المقترحة:

تقترح الدراسة الحالية إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسات عن تمكن الطلبة من مهارات مشروع تحدي القراءة تبعاً لمتغيرات التحصيل الدراسي والمستوى الاقتصادي وأساليب المعاملة الوالدية والترتيب الولادي، وغيرها من المتغيرات التصنيفية.
- إجراء دراسة للكشف عن أثر مشروع تحدي القراءة على التحصيل الدراسي لدى الطلبة المشاركين.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو الهيجا، فؤاد (2002). *أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية*. (ط2). عمان، الأردن: دار المناهج.

أبو جحجوح، يحيى وحمدان، محمد (2006): مهارات القراءة في منهج لغتنا الجميلة للصف الثالث الأساسي بفلسطين. *المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة* (الصفحات 94 - 112). القاهرة، مصر: جامعة عين شمس.

أبو عكر، محمد (2009). *أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خانيونس*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.

أبو علام، رجاء (2011). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. (ط6). القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.

آل تميم، عبد الله (2009). فاعلية استخدام القصص المسجلة على الأقراص المدمجة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. *مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي*، 1 (1)، 341 - 344.

البجة، عبد الفتاح (2002). *تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية*. عمان، الأردن: دار الفكر والنشر والتوزيع.

الحسن، هشام (2000). *طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة*. عمان، الأردن: دار المسيرة.

حماد، خليل وفورة، ناهض (2004). دور التكنولوجيا في تنمية الاستعداد القرائي لدى تلاميذ رياض الاطفال في محافظات قطاع غزة. *المؤتمر العلمي الرابع للقراءة وتنمية التفكير*. القاهرة، مصر: جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

الحمود، فهد (2006). *قراءة القراءة*. (ط2). الرياض، السعودية: مكتبة العبيكان.

الحوامدة، محمد (2015). فاعلية إستراتيجية قائمة على تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 11 (2)، 1 – 113.

دليل المشاركين في مشروع تحدي القراءة العربي (2016). الموقع الإلكتروني لمشروع تحدي القراءة العربي http://www.arabreadingchallenge.com/about

الدليمي، طه والوائلي، سعاد (2009). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث.

زقوت، محمد (1999). *المرشد في تدريس اللغة العربية*. (ط2). غزة، فلسطين: مكتبة الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

سلاطين، فاطمة (2014). *حقيقة القراءة وآثارها الثقافية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. السعودية.

الشافعي، محمد وموسى، محمد وعلي، سامية (2008). فعالية برنامج مقترح قائم على القصة لتنمية بعض مهارات الكتابة والميول القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي بدولة الإمارات المتحدة. *مجلة القراءة والمعرفة*. مصر، (79)، 246– 329.

الشخريتي، سوسن (2009). *أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة. رسالة ماجستير غير منشورة*. الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.

الشريف، أحمد (2003). فاعلية محتوى كتاب اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*، 15 (2).

الشوبكي، مها (2011). *فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.

شيفرد، بيتر وميتشل، جريجوري (2006). *القراءة السريعة*. كيف تمتلك مهارة القراءة السريعة مع المحافظة على الاستيعاب الكامل. ترجمة أحمد هوشان. https://fliphtml5.com/cype/fjac/basic

عاشور، راتب والحوامدة، محمد (2002). *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. (ط2). عمان، الأردن: دار المسيرة.

العاني، مها والعطار، أسعد (2016). *فاعلية مشروع تحدي القراءة العربي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة التعليم الأساسي للصف الخامس بسلطنة عمان*. جامعة السلطان قابوس. عُمان.

عبد الحميد، هبة (2006). *ألعاب الأطفال الغنائية*. عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

علام، صلاح الدين (2005).*الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية "البارامترية واللابارامترية*. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

عماد الدين، أحمد (2012). *أثر استخدام السرد القصصي لتنمية بعض مهارات الاستماع في القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي واتجاهاتهم نحوها*، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.

العماوي، جيهان (2009). *أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي*، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.

فودة، ناهض (2003). *فعالية برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بغزة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الأقصى البرنامج المشترك مع جامعة عين شمس. غزة، فلسطين.

مصطفى، رياض (2005). *مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج*. عمان، الأردن: دار صفاء.

النصار، خالد (2012).*الإضاءة في أهمية الكتابة والقراءة*. الرياض، السعودية: دار العاصمة للنشر والتوزيع.

نصر، مها (2014). *فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قناة السويس. مصر.

النوري، إيمان (2010). *صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Melandita, Yolanda (2019). *Students' Difficulties in Comprehending the English Reading Text at the Second Semester of the Eight Grade of SMP Darul Falah Bandar Lampung. Theses for S1-Degree.* Islamic University of Nigeria.

Ranggi, Rio Gusti. (2019). *Teacher Strategies in Teaching Reading Comprehension at the Third Grade of State Junior High School 23 Jambi.* Theses for S1-Degree. State Islamic University Sulthan Thaha Saifuddin. Jambi, Nigeria.