

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

درجة توظيف معلّمي اللغة العربية لمهارات القراءة
السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي
في محافظة نابلس

إعداد
أنغام حاتم جناجرة

إشراف
د. علي حسن حبايب

قُدِّمَت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج
وأساليب التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

2021

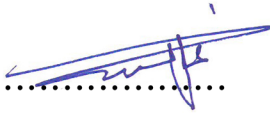
درجة توظيف معلّمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة
الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس

إعداد
أنغام حاتم جناجرة

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 8 / 6 / 2021م، وأُجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة

التوقيع

.....


- د. علي حسن حباب/ مشرفاً ورئيساً

.....


- د. سامي عدوان/ ممتحنًا خارجيًا

.....


- د. سهيل صالحه/ ممتحنًا داخليًا

الإهداء

إلى مدرستي الأولى، إلى الشمعة التي أنارت طريقي رغم طولها، إلى حبي الباقي للأبد، إلى التي تعطي ولا تنتظر مقابلًا، إلى سر الحياة ومصدر الهناء ومشرق السعادة

أمي "الحنونه"

إلى قدوتي الأولى والنور الذي يضيء حياتي، إلى الظل الذي آوي إليه في كل حين، إلى من أراه فيزول همي وضيق، إلى لمن لم أر مثله في التفاني والبذل والعطاء

أبي "الكريم"

إلى الإنسان الذي أحببته، ومن سكنت روحي إليه، وكان خير عون لي

زوجي حبيبي

إلى نصف ابتسامتي ونصف حياتي وتوأم روحي

أختي "سجود"

إلى السند والأمان وعونني بعد الله

إخوتي "محمود، محمد، مهند"

إلى قرة عيني وفلذة كبدي وبهجة قلبي

ابني الغالي "محمد"

إلى كل من ساندني ولو بابتسامة

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي أعانني على إتمام هذا العمل فالشكر والحمد لله تعالى أولاً.

وأقدم بالشكر والتقدير إلى مشرفي الدكتور علي حباب؛ لما بذله من جهود كبيرة في إتمام هذه الرسالة ومتابعته لهذا العمل.

كما أتقدم بوافر الشكر والتقدير، وعظيم الامتنان إلى الممتحنين الداخلي الدكتور سهيل صالحة، والخارجي الدكتور سامي عدوان على ملحوظاتهما التي أثرت الرسالة.

وأقدم بالشكر إلى الصرح العلمي الكبير جامعة النجاح الوطنية، والشكر موصول إلى أساتذتي الأفاضل في برنامج المناهج وأساليب التدريس.....

وزملائي وزميلاتي في برنامج المناهج وأساليب التدريس....

إليهم جميعاً امتناني وتقديري.

الإقرار

أنا الموقعة أدناه، مقدّمة الرسالة التي تحمل العنوان:

درجة توظيف معلّمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف
السادس الأساسي في محافظة نابلس

أُقرُّ أنّ ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنّما هو نتاج جهدي الخاصّ، باستثناء ما أُشير إليه، حيثما
ورد في هذه الرسالة كاملة، أو أيّ جزء منها لم يُقدّم من قبل لنيل أيّة درجة، أو لقب علمي، أو
بحث لدى أيّة مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced is the
researcher's own work, and has not been submitted for any other degree or
qualification.

Student's Name :

اسم الطالبة: أنغام حاتم جناجرة

Signature :

التوقيع: 

Date:

التاريخ: 2021/6/ 8

فهرس المحتويات

ج.....	الإهداء
د.....	الشكر والتقدير
ه.....	الإقرار
و.....	فهرس المحتويات
ح.....	فهرس الجداول
ي.....	فهرس الملاحق
ك.....	الملخص
2.....	الفصل الأول مشكلة الدراسة وخلفيتها
2.....	مقدمة الدراسة
5.....	مشكلة الدراسة
6.....	أسئلة الدراسة
7.....	أهداف الدراسة
7.....	أهمية الدراسة
8.....	حدود الدراسة
9.....	مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية
12.....	الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة
12.....	أولاً: الإطار النظري
24.....	الدراسات السابقة
37.....	التعقيب على الدراسات السابقة
40.....	الفصل الثالث منهج الدراسة وإجراءاتها
40.....	منهج الدراسة
40.....	مجتمع الدراسة
40.....	عينة الدراسة
41.....	أداة الدراسة

42	صدق الأداة
43	ثبات الأداة
43	إجراءات الدراسة
44	متغيرات الدراسة
44	المتغيرات المستقلة
44	المعالجات الإحصائية
47	الفصل الرابع نتائج الدراسة
52	النتائج المتعلقة بالأسئلة الفرعية وفرضياتها
64	الفصل الخامس مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها
64	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الدراسة الرئيس
70	التوصيات
71	المصادر والمراجع
79	الملاحق
B	ABSTRACT

فهرس الجداول

- الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيراتها المستقلة 41
- الجدول (2): معاملات ثبات الاستبانة ومجالاتها 43
- الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارة التعرف إلى المفردات 48
- الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارة فهم الفكرة الرئيسة 49
- الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارة تركيز الانتباه 50
- الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارة الاستنتاج 51
- الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الكلي 51
- الجدول (8): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة تُعزى لمتغير الجنس 53
- الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلّ مجال من مجالات الاستبانة وفق متغير المؤهل العلمي 54
- الجدول (10): نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في استجابات معلمي اللغة العربية على فقرات الاستبانة وفق متغير المؤهل العلمي 55
- الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلّ مجال من مجالات الاستبانة وفق متغير سنوات الخبرة 57
- الجدول (12): نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في استجابات معلمي اللغة العربية على فقرات الاستبانة، وفق متغير سنوات الخبرة 58

الجدول(13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلّ مجال من مجالات الاستبانة وُفق

متغير الدورات التدريبية/ تسمية المجالات..... 60

الجدول(14): نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في استجابات معلمي اللغة العربية

على فقرات الاستبانة وُفق متغير الدورات التدريبية..... 61

الجدول (15): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال مهارة فهم الفكرة الرئيسة

..... 62

فهرس الملاحق

- الملحق (1): الاستبانة بصورتها الأولى 80
- الملحق (2): أسماء المحكمين 84
- الملحق (3): الاستبانة بصورتها النهائية 85

درجة توظيف معلّمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي

في محافظة نابلس

إعداد

أنغام حاتم جناجره

إشراف

د. علي حسن حباب

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة توظيف معلّمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس، وبيان متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والدورات التدريبية في متوسطات إجابات المعلمين والمعلمات في توظيف مهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكوّن مجتمع الدراسة من (937) معلّمًا ومعلمة في الفصل الدراسي الثاني للعام (2021)، وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية وحجمها (110) من المعلمين والمعلمات. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة استبانة تضم (17) فقرة، موزعة على أربعة مجالات وهي مهارة التعرف على المفردات، ومهارة تركيز الانتباه، ومهارة الاستنتاج، ومهارة فهم الفكرة الرئيسية، وتمّ التحقق من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين، كما بلغ معامل ثباتها (0.82).

وبعد المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن درجة توظيف معلّمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس، قد جاء بمتوسط حسابي (4.21) وانحراف معياري (0.43) على الدرجة الكلية لمجالات الاستبانة وكانت بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة نحو درجة توظيف معلّمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة تُعزى لمتغير الجنس لجميع مجالات الدراسة ما عدا مجال التعرف على المفردات حيث وجدت الفروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمات. وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$)

0.05) بين متوسطات استجابات معلّمي اللغة العربية على فقرات الاستبانة وفق متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلّمي اللغة العربية وفق الدورات التدريبية في مجالات مهارة التعرف إلى المفردات، ومهارة تركيز الانتباه، ومهارة الاستنتاج، والدرجة الكلية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجاباتهم في مجال فهم الفكرة الرئيسة لصالح (3-10) دورات على أقل من (3) دورات.

في ضوء ما أتت به الدراسة من نتائج، فإن الباحثة توصي بعقد دورات تدريبية للمعلّمين والمعلّمات حول مهارة القراءة السريعة، وعلى نحو خاصّ مادة القراءة والنصوص الشعرية؛ ليتمكنوا من تطبيقها بسهولة ويسر، وضرورة تنويع المعلّمين لطرائق التدريس، مع الاهتمام باستراتيجية القراءة السريعة لما لها من آثار إيجابية في زيادة التحصيل.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

مقدمة الدراسة

تُعَدُّ اللغة من أهم المصادر التي يرتقي بها الإنسان؛ فهي أداة للتفكير والتعبير عما يدور في ذهنه من أفكار من أجل التواصل مع الآخرين، وهي وسيلة للاتصال والتواصل بين البشر، ووسيلة للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم.

خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان وأنعم عليه نعمًا كثيرة لا تُعدّ ولا تُحصى، ومن هذه النعم نعمة الإفصاح، فقد جعل الله الإنسان مخلوقًا ناطقًا، وبذلك فقد تميز الإنسان عن سائر المخلوقات خاصة فيما يتعلق باللغة (السرطاوي ورواش، 2016). وهذا التمييز العظيم للإنسان مُشار إليه في سورة الرحمن حيث يقول الله عز وجل: ﴿الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ خَلَقَ الْإِنْسَانَ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾ (الرحمن: 1-4).

وتُعَدُّ اللغة العربية إحدى لغات العالم التي يعتز بها الإنسان، والتي تتميز عن باقي اللغات بارتباطها بالقرآن الكريم، وهذا ما جعلها ذات مكانة معروفة وبارزة بين هذه اللغات؛ إذ أخذت على عاتقها حمل الرسالة السماوية، وتبليغ البشرية بها بعد أن شرفها الله تعالى، وأنزل القرآن الكريم بلسان عربي (زاير وآخران، 2017).

وتؤدي اللغة العربية العديد من الوظائف الرئيسة في حياة الفرد والمجتمع؛ فهي أداة للتفكير والتعبير والاتصال، والاتصال اللغوي الذي تسعى اللغة العربية إلى إكسابه للمتعلّم يُقدّم من خلال مهارات أربع ممثلة في التحدث والاستماع والقراءة والكتابة، فثمة ترابط بين هذه المهارات مع بعضها بعضًا وتكامل فيما بينها؛ إذ تساعد على تحقيق النمو اللغوي بشكل سليم (نصر، 2016).

وترى الباحثة أن القراءة إحدى مهارات اللغة الرئيسة في حياة الفرد والمجتمع، وجزء لا يتجزأ من حياتنا اليومية؛ فهي ضرورة أساسية في حياة البشرية، ومن أهم الوسائل التعليمية للإنسان الذي يسعى من خلالها لتطوير ذاته، كما تساعد على تقدّم الأمم والشعوب وفتح آفاق جديدة من العلم

والمعرفة، وتزداد قوة المجتمع وتقل نسبة الجهل كلما كان الأفراد متعلمين واعيين، وهذا يؤدي إلى تفجير الإبداع، وصناعة المبدعين والعلماء والمفكرين.

والقراءة صفة حضارية خصّ بها الله الإنسان الذي اعتمدها؛ لتعرف الأجيال المقبلة جهوده الفكرية، وتصف تراثه وتأملاته، وأكدت معظم الكتب السماوية على القراءة، فكانت أول آية نزلت على محمد ﷺ هي ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾؛ فهذا دليل على الدعوة إلى القراءة والتعلم، كما أولتها الأمم جميعها والمؤسسات الثقافية على اختلاف أنواعها اهتمامًا بالغًا، وأولتها جهودًا لا تنقطع؛ لأنها مصدر عطاء لا يتوقف إلا بتوقف الحياة نفسها (السعيد، 2009).

والقراءة والكتابة وسيلتان من أهم وسائل الاتصال، فهما مهارتان مهمتان لأي فرد؛ فعن طريقهما يُشبع الفرد رغباته، ويوسع مداركه، ويثري خبراته، ويكسر ما بينه وبين الآخرين من حواجز، وخاصة في ظل التقدم التكنولوجي والمعرفي الذي نعيشه في عصرنا هذا، وإذا كان للقراءة والكتابة هذه الأهمية العظيمة للفرد، فإن لها أهمية خاصة للأطفال؛ إذ تُعدّ مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل التي يمر فيها الفرد في حياته؛ ففيها تتشكل شخصيته، وتظهر معالم ذكائه، وتتكون اتجاهاته. ومن هنا تكمن أهمية تعلّم هاتين المهارتين عند الأطفال بوصفهما عمليتين بنائيتين متكاملتين تتطوران معًا، ويعتمد كل منهما على الآخر، فالنجاح في تعلّم هاتين المهارتين يؤدي بالطفل إلى النجاح في المدرسة، والحياة في المستقبل، كما يجنبه عديدًا من الاضطرابات النفسية والانفعالية وصعوبات التعلّم (احميده، 2013).

والقراءة أمر حيوي يصعب الاستغناء عنها في التعلّم، وتُعدّ مهارة أساسية للتعلّم الناجح على المستويات كافة، واتباع الأساليب الحديثة والصحيحة في تعليم القراءة من شأنه أن يزيد من فرص تحسن مستوى الطالب في القراءة، مع الأخذ بالاعتبار أهمية تلقي المعلم للتدريب بطريقة متخصصة (الشبيبة، 2011).

فالقراءة غيث، والعلم والأخلاق ثمراته. فحريّ بنا أن نخصص للقراءة نصيباً من أوقاتنا، وأن نجعل للكتب المفيدة قيمة في بيوتنا، ونوطن أنفسنا على حبها واحترامها ومطالعتها، فبالقراءة يزداد العلم، ويتغذى العقل، ويحيا القلب، وتسعد الجوارح، وتشمخ الأوطان، وتعلو الرايات (النهام، 2017).

كما أنها تساعد المتعلّم على التقدم العلمي في أنواع المعرفة كافة؛ لأنّ كل المواد الدراسية ليست إلا فكرًا مكتوبًا تمثله الرموز اللغوية المكتوبة، فالقراءة ليست فقط أداة تحصيل المعارف الدراسية، بل تمكّن المتعلم من عملية التوافق الشخصي والاجتماعي، وتجعله يدرك معنى المواطنة الصحيحة (المغراوي، 2017).

ويرى المصري (2017) أنّ القراءة ليست مهارة واحدة بل مجموعة من المهارات، وهي قراءة الكلمة قراءة صحيحة من الناحية المعرفية، أمّا من الناحية اللغوية فوفق موقعها في الجملة، ويفيد ذلك في نبرة الصوت وفق المعنى، فالسرعة القرائية من المهارات المهمة التي يجب على المعلمين والمدرسة والمنهاج أن يحققوها، ويعملوا على تنميتها لدى الطلبة، عن طريق تقنين السرعة؛ أي أن تكون وسطاً بين البطء المعيب والإسراع المخلّ.

وتمثل القراءة السريعة واحدة من الأفكار التعليمية المهمة في ظل الانفجار العلمي وثورة المعرفة التي اجتاحت العالم مع مطلع القرن الواحد والعشرين، فالقراءة هي: عملية تترجم فيها عقولنا الرموز إلى أفكار، والسرعة على فك الشيفرة، ومعالجة هذه المعلومات مع سرعة القراءة، وزيادة مستوى الفهم (عوض، 2014).

وأيضاً الغرض من القراءة السريعة هو الوصول إلى المعلومة المهمة، التي معها تستطيع فهم الكلمات والجمال واستيعابها، فتنتقل من كلمة إلى كلمة ومن سطر إلى سطر آخر، ومن دون جهد أو عناء، وأن كل متعلم يحتاج إلى مثل هذا النوع من المهارة في القراءة في حياته اليومية (الجبيلي، 2009: 10).

وتُعَدّ القراءة السريعة من المهارات التي اعتنت بها الأنظمة التربوية في العالم، ويعود ذلك إلى القرن الماضي؛ بوصفها عملية تتصل بقراءة نص أو جملة بأقصر مدة زمنية وكفاءة عالية، وهي من

المهارات التي يجب على المؤسسات التعليمية أن تعتني بها وتعمل على تنميتها لدى الطلبة؛ لأنها تفيدهم في الحياة العلمية والعملية؛ إذ تختصر على الطالب الوقت اللازم لعملية التعلم عن طريق القراءة، وتعطيه القدرة على الاستفادة من الكتب والمجلات خلال وقت قصير (البرقعاوي وأحمد، 2016).

ويؤكد أبو جبين (2017) أن الحاجة إلى اكتساب مهارات القراءة السريعة أصبحت ضرورة عصرية ملحة؛ حيث إن معدل ظهور المعلومات الجديدة يتضاعف كل ستة أشهر، وما تتعلمه اليوم سيصبح معلومات قديمة خلال عامين، وخاصة فيما يتعلق بالتكنولوجيا، وسيصبح عديم النفع بعد تخرجك، كما يقدر الخبراء أن ما تتصفحه كل يوم يقدر بمليون كلمة؛ لذا كان لابد من اكتشاف طرق جديدة للقراءة تتناسب وهذا التطور الهائل في كل المجالات؛ حتى نستطيع مواكبة هذه التغيرات السريعة.

والتدرب على مهارة القراءة السريعة لا يعني الإسراع في قراءة النص كلمة كلمة، لكنه يعني التدرب على فهم معنى الجملة بنظرة واحدة، فكلاً زاد مدى فهم العبارة المقروءة زادت سرعة القارئ، وعلى المعلم أن ينمي لدى طلبته مهارة القراءة السريعة؛ لكي يتمكنوا من مواكبة التطور المعرفي والتكنولوجي (أبو زيادة، 2017).

وترى الباحثة أن على المعلم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة من حيث سرعة القراءة؛ إذ لا تعتمد السرعة في القراءة على فهم الطالب فقط، إنما تتعلق بأسباب تخص الطالب الصحية أو النفسية؛ لأن ذلك يقلل من قدرة الطالب على التمكن من مهارات القراءة السريعة. وقد جاءت هذه الدراسة من أجل التعرف إلى درجة توظيف معلّمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في ضعف طلبة المرحلة الأساسية في مهارة القراءة السريعة، وقد نبغ الإحساس بهذه المشكلة بسبب التغير السريع والمتلاحق في مجال المعرفة من جهة، وعجز استراتيجيات وطرائق التدريس عن مواكبة هذا التطور من جهة أخرى.

وقد أشارت عدد من الدراسات لهذه المشكلة، مثل: دراسة عوض والبكر (2020) التي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لطالبات معلمات اللغة العربية يقوم على الأسس البنائية، وفي ضوء مهارات الفهم القرائي وبيان فاعلية البرنامج في تنمية تدريس القراءة للفهم، والسرعة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية، كما أظهرت دراسة علي ومحمود (2019) التي هدفت إلى التعرف إلى فاعلية استراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة السريعة وكفاءة الذات القرائية لدى طلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية. وكشفت دراسة خليل (Khalil, 2017) التي هدفت إلى تنمية مهارة إتقان القراءة باستخدام الوعي باستراتيجيات القراءة فوق المعرفية لدى طلبة الفرقة الأولى من طلبة قسم اللغة الإنجليزية بكلية اللغات والترجمة في جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا في الفصل الدراسي 2014/2015م.

ومن خلال تواصل الباحثة مع بعض معلّات اللغة العربية، فإنّها لاحظت كثرة شكواهنّ في ضعف القراءة لدى الطالبات، كما لاحظت تدني مستوى القراءة لعدد من طالبات المرحلة الأساسية من خلال تدني علامات الطالبات في مادة القراءة.

أسئلة الدراسة

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة توظيف معلّمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس؟

وينتزع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف معلّمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس تُعزى لمتغير الجنس؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف معلّمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس تُعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف معلّمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس تُعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف معلّمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس تُعزى لمتغير الدورات التدريبية؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

1. معرفة درجة توظيف معلّمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس.
2. تعرف دلالة الفروق في درجة توظيف معلّمي اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي، وفق متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والدورات التدريبية.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

سلّطت هذه الدراسة الضوء على موضوع يتسم بالأهمية وهو مهارة القراءة السريعة، حيث تُعدّ هذه الدراسة إضافة جديدة؛ نظرًا لقلة البحوث والدراسات العربية في مجال القراءة السريعة وفق علم الباحثة؛ ما قد يؤدي إلى استثارة الباحثين من أجل إجراء دراسات أكثر في هذا المجال، كما تعرض هذه الدراسة أيضًا مهارات القراءة السريعة التي يستخدمها معلّمو اللغة العربية ومعلّماتها في أثناء تدريسهم للقراءة.

الأهمية العملية

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنّ نتائجها من الممكن أن تفيد في المجالات الآتية:

- أ- تفيد المشرفين في توجيه نظريهم نحو تدريب المعلمين على استخدام مهارات القراءة السريعة.
- ب- تفيد معلّمي اللغة العربية ومعلّماتها في توجيه نظريهم لأهمية استخدام مهارة القراءة السريعة، والتنوع في طرائق التدريس المستخدمة.

ج-ج- تساعد الطلبة في التغلب على المشكلات التي تواجههم في أثناء القراءة السريعة،
وتعمل على تنمية مهاراتهم فيها.

د-د- تفيد الباحثين والباحثات في إجراء دراسات تتعلق بموضوع مهارات القراءة السريعة.

فرضيات الدراسة

تختبر الدراسة الفرضيات الآتية:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسطات استجابات
معلمي اللغة العربية لدرجة توظيفهم لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس
الأساسي في محافظة نابلس يُعزى لمتغير الجنس.

2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسطات استجابات
معلمي اللغة العربية لدرجة توظيفهم لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس
الأساسي في محافظة نابلس يُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسطات استجابات
معلمي اللغة العربية لدرجة توظيفهم لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس
الأساسي في محافظة نابلس يُعزى لمتغير الخبرة.

4. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسطات استجابات
معلمي اللغة العربية لدرجة توظيفهم لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس
الأساسي في محافظة نابلس يُعزى لمتغير الدورات التدريبية.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود البشرية: طُبقت الدراسة على عينة من معلّمي اللغة العربية ومعلماتها للصف السادس
الأساسي في محافظة نابلس.

الحدود المكانية: طُبقت الدراسة على المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في محافظة نابلس، علماً بأن هناك مديريتين للتربية والتعليم في محافظة نابلس مديرية التربية والتعليم في جنوب نابلس ومديرية التعليم في مدينة نابلس.

الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2021م.

الحد الموضوعي: تمثل موضوع الدراسة في درجة توظيف معلّمي اللغة العربية ومعلّماتها لمهارة القراءة السريعة في المدارس الحكومية في محافظة نابلس.

الحدود الإجرائية: تتأثر نتائج الدراسة بالخصائص السيكومترية (الصدق والثبات والموضوعية) وأداتها المستخدمة في جمع البيانات.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

اعتمدت الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها:

القراءة السريعة:

اصطلاحاً: "التعامل السريع مع المعلومات في أثناء تناولها؛ ما يزيد من قوة التأثير في التفاعل مع العقل" (هلال، 2005: 14).

إجرائياً: هي الزيادة فوق المستوى العادي للقراءة؛ نتيجة اكتساب القارئ مجموعة من المهارات التي تمكنه من هذه الزيادة في القراءة مع تحصيل فهم المعنى في الوقت نفسه الذي يستغرقه القارئ العادي من خلال برنامج مقترح يمكن الطالب من تحقيق تلك السرعة.

عرّفت الباحثة كتاب اللغة العربية إجرائياً بأنه: كتاب اللغة العربية الفلسطيني الجديد للصف السادس الأساسي الذي اعتمدته وزارة التربية والتعليم، ويُدرّس في جميع مدراس الضفة الغربية وغزة منذ بداية العام الدراسي.

الصف السادس الأساسي إجرائيًا: هو أحد صفوف المرحلة الأساسية في التعليم، حيث يتراوح أعمار الطلبة بين أحد عشر واثني عشر عامًا، بحيث يلتحقون في المدارس الحكومية.

واختارت الباحثة طلبة الصف السادس؛ لأنَّ الطلبة في هذه المرحلة العمرية قادرين على القراءة بالشكل الصحيح، ولديهم القدرة على الاحتفاظ بكمية من الكلمات والمفردات والجمل، والقدرة على استخدام مهارات القراءة السريعة.

محافظة نابلس: هي من المدن الكنعانية العريقة القديمة التي تتميز بموقعها الاستراتيجي وتقع في الضفة الغربية في فلسطين، والتي أطلق عليها مسميات مختلفة منها جبل النار. وتضم عدد من القرى المحيطة بها مثل زواتا وبيت وزن والجنيد غربا وبلاطة وعراق التايه وعسكر شرقا، وأجزاء من بعض القرى مثل كفر قليل وروجيب ودير الحطب وعزموط وبيت فوريك وعصيره الشمالية، حيث يمتد عمران المدينة فوق جبل عيبال شمالاً وجبل جرزيم جنوباً وبينهما وادٍ يمتد باتجاه الغرب.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الإطار النظري الذي يشمل القراءة والقراءة السريعة، بالإضافة إلى الدراسات السابقة، وتنقسم إلى قسمين: الدراسات العربية والدراسات الأجنبية والتعقيب عليهما.

أولاً: الإطار النظري

يتضمن هذا القسم عرضاً للأدب النظري المتعلق بالقراءة السريعة من خلال مراجعة الكتب والدوريات والرسائل الجامعية، كما يتناول الدراسات السابقة المتعلقة بدرجة توظيف معلّمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس.

مفهوم القراءة

القراءة لغة تعني: الضمّ والجمع، ومن ذلك قرأ الكتاب قراءة وقرأناً؛ أي تتبّع كلماته نظراً ونطقاً بها، وتتبع كلماته: ألمّ بها، وقرأ الآية من القرآن نطقاً بألفاظها عن نظر أو حفظ فهو قارئ (جاء الله وآخرون، 2011).

اصطلاحاً: عرّفها مجاور (2000: 185): "أنها نشاط فكري وعقلي يدخل فيه كثير من العوامل، سواء أكانت من القارئ نفسه أم من ناحية البيئة، أم من المادة المقروءة".

ويعرّفها مصطفى (2005: 12) بأنها عملية شخصية ديناميكية يستثمر فيها المرء خبراته الحياتية واتجاهاته وأفكاره ومشاعره ومخزونه المعرفي وأعماله وملاحظاته ومشاهداته، لذا فإن القراءة تختلف من فرد إلى آخر في عناصرها، ومقومات النجاح في إتقان كفاياتها.

وعرّفها المجلس الوطني تعريفاً شاملاً بأنها عملية اجتماعية هادفة، ومتداخلة ومعقدة، وعملية إدراكية ولغوية في آن واحد، والقارئ يستخدم معرفته للغة المنطوقة والمكتوبة، وموضوع النص المقروء، ومعرفة القارئ ثقافته؛ من أجل تكوين معنى لما يقرأ (Lent, 2009).

وأشار الحسن (2000: 10) بأنّها: "نطق الرموز نطقًا صحيحًا مع فهم القارئ لما يقرأ؛ ليتمكن من النقد والتحليل؛ ليفيد ممّا يقرأ في حلّ مشكلاته، وفي مواجهة مواقف الحياة".

كما أوضح عطية (2009: 91) بأنّها: "عملية تربط بين لغة الكلام والرموز المكتوبة، وتشتمل على المعنى والرمز الدالّ على اللفظ، وتتم آليًا من خلال عمليتين: الأولى: إدراك الرموز المكتوبة بوساطة حاسة البصر، ونقل صور تلك الرموز إلى الدماغ التي يتولى تحليلها وإدراك محتواها. والثانية: الترجمة اللفظية لتلك الرموز بوساطة إجازات يصدرها الدماغ إلى أعضاء النطق، فتحولها إلى ألفاظ".

وترى الباحثة أنّ تعدّد الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم القراءة دليل على أهميتها الكبيرة في العملية التعليمية، على الرغم من الاختلافات في بعض الأحيان، إلّا أنّها جميعًا تتفق بأنّها عملية عقلية تتطلب من القارئ فهم النص ومحتوياته، وإدراكه، واستيعابه، حيث إنّ القراءة الصحيحة مقترنة بالفهم.

وتعدّ القراءة من أهم المهارات اللغوية الأربع، إلى جانب الكتابة، والاستماع والتحدّث، التي يجب أن يكتسبها الفرد، ويعمل على تنميتها، ولها جانبان: الجانب الآلي وهو التعرّف إلى أشكال الحروف وأصواتها، والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، والجانب الإدراكي الذهني الذي يؤدّي إلى فهم المادّة المقروءة (ينظر، 2007).

أهمية القراءة

يرى جاب الله وآخرون (2011) أنّ أهمية القراءة تنبع أفي أنّها وسيلة مهمة للتحصيل والاستيعاب، وتوسع المدارك والقدرات، وتستثمر الوقت، وتعود الطلبة على البحث ودقة الملاحظة، وهي وسيلة للإفادة من تجارب الآخرين وخبراتهم، وتدريب على الكلام، والبعد عن اللّحن، ويتحلّى الطالب بالبلاغة والفصاحة، وتنمي عادات العقل ومهاراته، وتجود الذهن وتصفي خاطر، وفيها غزارة العلم وكثرة المحفوظ والمفهوم والاستفادة من تجارب الناس وحكم الحكماء واستنباطات العلماء،

ومن خلالها نجد المَلَكَة الهاضمة للعلوم والثقافات المختلفة ، وفيها رسوخ في فهم الكلمة، وصياغة المادة، ومقصود العبارة، ومدلول الجملة، ومعركة أسرار الحكمة.

يتبين ممّا سبق الأهمية البالغة للقراءة، حيث ترى الباحثة أنّ لها أهمية كبيرة في حياتنا؛ لما لها من فوائد تعود على الأفراد، فالقراءة تعزز وظائف الدماغ؛ ما يقلّل من الإصابة بمرض الزهايمر، وتُشعر القارئ بالهدوء، وتعمل على تنشيط الذاكرة، وهي أيضًا وسيلة اتصال رئيسة للتعليم، والتعرف إلى ثقافات الشعوب، ولا يُستغنى عنها على الرغم من وجود الوسائل المتعددة لنقل المعلومات، وتعمل على تنمية شخصية الفرد، فيستطيع مواكبة العصر، والقدرة على نقاش الآخرين في مجالات الحياة كافة.

أهداف تعليم القراءة

تتلخّص أهم أهداف تعليم القراءة النقاط الآتية، كما ذكرها طعيمة (2007):

- القراءة هي أولى المهارات الثلاث القراءة والكتابة والحساب التي يُجمع المجتمع الإنساني على حقّ الفرد في تعلّمها، كما أنّها المهارة التي يستطيع الطالب من خلالها أن يتعرف إلى أنماط الثقافة العربية وملامحها.
- المجتمع الإنساني المعاصر مجتمع متعلم، ويصعب تصوّر عمل مهاري فيه لا يتطلب القراءة، والإنسان محاط بكثير من أوجه النشاط التي تستلزم القراءة؛ حتى يحقق ما يريد، ويتكيف مع وظيفته.
- تساعد القراءة الفرد في التعرف إلى الثقافة العربية وملامحها والثقافات الأخرى ، فهي المهارة التي يستطيع الطالب تطويرها بعد أن يترك المعهد العلمي بطريقة ذاتية، والتعلم الذاتي شعارات لا تتحقق في حياة الإنسان إلّا إذا كان قادرًا عليها.

كما يرى صوفي (2007) أنّ هناك عددًا من الأهداف التي تُحقّقها القراءة في حياة الناس، أهمها:

- التسلية والاستماع: هي ملء أوقات الفراغ بما يفيد، والمثل العربي يقول: "الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك".

- تنمية مهارات التفكير والتعبير: القراءة هي مهارة فهم النص واستيعابه وحسن التعبير عنه، كذلك الاستفادة منه في الكتابة والتأليف والإبداع والابتكار عند الحاجة.
- خلق المجتمع القارئ: إنّ من أسمى واجبات المؤسسات التعليمية، خلق المجتمع القارئ، وتنمية قدرات التلاميذ الفكرية والتعبيرية، وجعل المطالعة والبحث الذاتي عن المعلومات أولى ركائز التعليم وأهم وسائله، مع ربطها بالحياة ومتطلباتها، وتوسيع مدارك الدارسين العقلية.

وترى الباحثة أنّ مهارة القراءة من المهارات المهمة التي تساعد على تنمية شخصية الفرد، وتساعده على مواكبة التطور وقدرته على التعبير والإبداع؛ إذ بها يعيش عصوراً وأزماناً، وهي وسيلة لاكتساب المعارف والثقافات والخبرات.

مراحل تعلم القراءة

تُعَدّ القراءة مهارة أساسية بالنسبة للمتعلم، بوساطتها يستطيع أن يواصل تقدمه العلمي في بقية صفوف المعرفة المختلفة، وترى قلّغن (2015) أنّ القارئ مرّ بمراحل عدّة في أثناء تعلّمه للقراءة، هي:

- القراءة التمهيدية: للتعرف إلى المحتوى، ومنهج المؤلف.
- القراءة المركزة: توخّي الأفكار الرئيسة والمعاني الجوهرية بوضع خطّ تحتها؛ لترتيب هذه الأفكار وتنسيقها في حالة استدعائها (مراجعة المعلومات، واستعادتها).
- العودة للكتاب؛ للتأكد من سلامة ما حصّله القارئ، وتلافي الخطأ والنسيان.

وترى الباحثة أنّ عملية القراءة تمر في ثلاث مراحل، وفي كل مرحلة يركّز القارئ على مهارة معينة، لذا ينبغي مراعاة هذه المراحل في أثناء تعليم القراءة؛ حتى تتحقّق أهداف القراءة الموضحة أعلاه.

أنواع القراءة

هناك أنواع عدّة للقراءة قُسمت بناءً على عوامل، منها: غرض القارئ وهدفه من القراءة، وطريقة الأداء العام في القراءة.

ونذكر جمعة (2017) في دراسته أنواعاً عدّة للقراءة من حيث غرض القارئ وهدفه، منها:

1. القراءة السريعة العاجلة: ويُقصد بها الاهتمام بسرعة إلى شيء معين، وهي قراءة مهمة للباحثين والمتعجلين، كقراءة الفهارس، وقوائم الأسماء والعناوين.
2. قراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع، كقراءة تقرير، أو كتاب جديد، وهذا النوع يُعدّ من أرقى أنواع القراءة.
3. القراءة التحصيلية: ويُقصد بها الاستكثار والإلمام، وتقضي هذه الطريقة بالتريث والأناة؛ لفهم المسائل إجمالاً وتفصيلاً؛ لتثبيت الحقائق في الأذهان.
4. قراءة لجمع المعلومات: وفيها يرجع القارئ إلى مصادر عدّة، يجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات خاصة، كقراءات الدارس الذي يُعدّ رسالة أو بحثاً، ويتطلب هذا النوع من القراءة مهارة في التصفح السريع، وقدرة على التلخيص.
5. قراءة للمتعة الأدبية والرياضة العقلية: وهي قراءة خالية من التعمّق والتفكير، كقراءة الأدب والفكاهات والطرائف.
6. القراءة النقدية التحليلية، كنقد كتاب أو أي إنتاج عقلي؛ للموازنة بينه وبين غيره، وهذا نوع من القراءة يحتاج إلى مزيد من التأني والتمحيص.
7. قراءة التذوق، والتفاعل مع الموضوع: وهي الاطلاع على ما يكتبه أديب بعمق، فيتفاعل مع إنتاجه لدرجة التأثير بشخصيته، ومشاركته في رأيه ومشاعره.
8. القراءة الاجتماعية: ويُراد بها الوقوف على ما يطرأ في المجتمع من أحداث سارة أو حزينة، كقراءة الصحف المحلية، وخاصة الإعلانات، والدعوات، وصفحات الوُفَيّات.

وتنقسم القراءة من حيث طريقة الأداء العام فيها وتأديتها من القارئ إلى ثلاثة أنواع، هي:

أ- القراءة الصامتة: وتُعرّف بأنّها: قراءة الكلام دون النطق به، فلا يُصدر القارئ فيها صوتاً أو همساً، ولا يحرك لساناً أو شفةً، ويقرأ بعينه وفكره، مركّزاً على حال الرموز المكتوبة وفهم معانيها. ومن مزاياها أنّها تساعد القارئ على الفهم والاستيعاب، والسرعة في القراءة؛ لذا فإنّها تُعدّ أكثر إنتاجية من القراءة الجهرية، حيث تتيح للقارئ فرصة الفهم والاعتماد على نفسه في التحصيل، كما أنّها تُعين في تخزين صور الكلمات وحفظها لدى القارئ واستدعائها عند الكتابة، إضافة إلى إتاحة الفرصة لكل الطلبة للقراءة في وقت واحد.

ومن ناحية أخرى فإنّ القراءة الصامتة ضرورية لإجادة القراءة الجهرية؛ فمن خلال القراءة الصامتة يستطيع القارئ التعرف إلى الفكرة العامة للنص المقروء، ويسهل عليه نطق الحروف والكلمات فيه؛ ولذا يُفترض أن تسبق القراءة الصامتة القراءة الجهرية (السرطاوي ورواش، 2016). ومن عيوب القراءة الصامتة أنّها تؤدي إلى قلة التركيز وشرود ذهن من المعلم والطالب على حدّ سواء، وأنّها قراءة فردية؛ بمعنى أنّها لا تُعين القراء على مواجهة الجماهير (البجة، 2001).

ب- القراءة الجهرية: وهي عملية آلية ذهنية معقدة، تشترك فيها العين والعقل وجهاز النطق، حيث تُحوّل فيها الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة مفهومة في معانيها، وتُعدّ وسيلةً أساسية في التدريب على النطق الصحيح، ومن ميزات أنّها تُتيح للمعلم إمكانية كشف أخطاء النطق وعيوبه لدى الطلبة، وبالتالي معالجتها، إضافة إلى توظيفها في التدريب على فنّ الإلقاء والتعبير عن المعاني، وإنّ القراءة الجهرية الجماعية تساعد الأطفال الانطوائيين على المشاركة والتعبير عن الرأي والمشاركة أكثر مما لو كانوا قارئين وحيداً (السرطاوي ورواش، 2016). ومن عيوبها أنّها تقتصر على قارئ واحد، ولا تتسع لقراءة جميع التلاميذ، ومن

عيوبها أيضًا أنّ بعض التلاميذ قد ينشغلون في أثناءها بغير الدرس، إلى جانب ذلك ربما أدّت إلى إجهاد القارئ ولا سيما إذا كانت بأصوات مرتفعة (جمعة، 2017).

ج- قراءة الاستماع: وهو النشاط اللغوي الرابع بعد القراءة والكتابة والمحادثة، ولعلّ أبرز أهمية للاستماع تتمثل في كونها الوسيلة الأساسية للتعليم في حياة الإنسان، وتكمن أهمية الاستماع في أنّها وسيلة مهمة للأطفال الأسوياء لتعلّم القراءة والكتابة، والحديث الصحيح في كلّ ما يتلقونه في شتى جوانب المعرفة، ولقد ثبت في عدّة أبحاث أنّ الإنسان العادي يستغرق في الاستماع ثلاثة أمثال ما يستغرقه في القراءة (عاشور والحوامدة، 2003).

وترى الباحثة من خلال ما سبق أنّ القراءة مهما تعدّدت أنواعها، فإنّ السرعة والفهم يشكلان أساس القراءة سواء صامتة أو جهرية. ونظرًا للتطور والتغير السريع الذي نعيشه في عصرنا الحاضر الذي أحدث تطورًا في المجالات والنواحي والعلوم الأدبية كافة، وكان من بينها تعدّد أنواع القراءات، فكان لا بدّ من التركيز في هذه الدراسة على مدى توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمهارة القراءة السريعة.

القراءة السريعة

لا تقتصر القراءة السريعة الفعالة على أنّها القراءة بطريقة أسرع فقط، بل هي القراءة بطريقة أدكى، يمزج بين المهارات المتبادلة للتركيز والفهم والاسترجاع (الشيخ، 2008)؛ فلا تعني أن يكون القارئ قادرًا على أن يقرأ بسرعة أكبر ممّا كان عليه فقط، فلا يكون ذلك ذا معنى إذ لم يكن قادرًا على فهم ما قرأ، أو حفظه، ولكي يقرأ القارئ بفعالية يتحتّم عليه أن يقرأ بسرعة ويفهم ما يقرأ، ويتذكر مزيدًا ممّا قرأ (تيرلي، 2010: 24).

وتُعرّف كونستانت (2010: 41) القراءة السريعة بأنّها: "القدرة على القراءة بسرعة تناسب المادة المقروءة مع استيعاب المعلومات الواردة فيها".

ويعرفها عوض(2014) أنَّ القراءة السريعة تعني الزيادة فوق القدر العادي للقراءة، الناتج عن اكتساب القارئ مجموعةً من المهارات التي تمكنه من هذه الزيادة في القراءة، مع فهم المعنى ومعايشته في المدة الزمنية نفسها التي يستغرقها القارئ العادي.

بينما يعرفها لوري روزاكس (2000: 10) بأنها: "عملية تفاعلية بين الصفحة والعين والعقل".

أمّا الشرقاوي (2009: 54): فيعرفها بأنها "أسلوب للقراءة تتضاعف به كمية المادة المقروءة في وقت معين مع الاحتفاظ بكامل الاستيعاب".

وترى الباحثة من خلال التعريفات السابقة أنَّها جميعاً اتفقت على أنَّ قدرة القارئ على قراءة الكلمات والجملة قراءة صحيحة بأقلّ وقت ممكن تساعده على الاحتفاظ بالفهم السليم للنص المقروء.

ويرى هلال (2007) أنَّ القراءة السريعة تعني:

- الملاحقة السريعة لكلّ ما يدور حولنا بأقصى كفاءة ممكنة في القراءة والاطّلاع.
- السيطرة على حجم الأوراق ومصادر المعرفة حولنا، وتسخيرها لخدمة أهدافنا وسعادتنا.
- التعامل السريع مع المعلومات في أثناء تناولها؛ ما يزيد من قوة التأثير في التفاعل مع العقل.
- استخدام برامج عقلية حديثة تمكّنك من تكوين المعلومات، وإدخالها، وتخزينها، وتصنيفها؛ ما يمكّنك من استرجاعها عندما تكون في حاجة إليها.
- الفرز السريع للمعلومات، واستبعاد ما لا تريده، والتركيز على ما تحتاج إليه.
- إدماج عمليات الفهم والتقييم والنقد للمعلومات في مرحلة واحدة بما يتناسب مع ما يفعله الحاسب الذي تجلس أمامه.
- التفاعل مع الواقع والتنبؤ بالمستقبل والاستعداد له من خلال الاستقبال السريع والجيد لكلّ ما يدور حولك.
- القراءة السريعة لم تعد ترفاً، لكنّها أصبحت حاجة ضرورية؛ أو بمعنى آخر أصبحت أحد الأدوات والمهارات الأساسية للباحثين عن الاستمرار في التميز والتفوق.

كيف يحدد الطالب أو المتعلم سرعته في القراءة؟

حتى يتمكن المتعلم من تحديد سرعته في القراءة ينبغي مراعاة ما يأتي:

أن يوفر لنفسه الظروف المناسبة للقراءة، ويكون محايداً في اختيار الموضوع، وعليه استخدام ساعة، وأن يسجل نقطة البداية، ثم البدء بالقراءة، وعليه التوقف مدة (5) دقائق بعد القراءة، وحساب عدد السطور التي قرأها، وعدد الكلمات في كل سطر، وأخيراً يحسب متوسط عدد الكلمات في السطر (هلال، 2007).

وترى الباحثة أن مدى قدرة الطالب على تحديد سرعته في القراءة يعتمد على عدد الكلمات التي يستطيع قراءتها خلال فترة زمنية قصيرة، وتهيئة الظروف المناسبة للقراءة.

أهمية القراءة السريعة

أصبحت القراءة السريعة إحدى ضرورات الحياة في عصر الانفجار المعلوماتي، فكيف للقارئ استيعاب هذا الكم الهائل من المعلومات والمعرفة، إن لم يتخلّ عن أسلوبه المعتاد في القراءة ببطء، وحاول تنمية مهاراته للقراءة بسرعة؛ لمواكبة متغيرات العصر (علي ومحمود، 2019).

وقد أشار عوض (2014) أن للقراءة السريعة أهمية كبيرة لدى القارئ؛ فهي تنمي ثقته بنفسه، وتجعله أكثر كفاءة في إنجاز أعماله، وتجعل المتحدث لبقاً في محادثة الآخرين؛ نظراً لكثرة اطلاعه، كما أنها تساعد على زيادة التركيز والفهم.

إضافة إلى ذلك، فإن السرعة في القراءة أمر أساس؛ كي يستطيع الفرد أن يواجه الانفجار المعرفي في عالمنا المعاصر، ومن ثم فإن القدرة على القراءة السريعة عامل مهم لتوفير الوقت إذا استطاع القارئ زيادة سرعته في القراءة. وعلى الرغم من أهمية اكتساب الطلبة هذه المهارات المهمة، إلا أننا نلاحظ أن الأكثرية من الطلبة يقرؤون ببطء شديد، ويكتسبون عادات قرائية سيئة، وهم كثيرون الشكوى من كثرة المواد المطلوب قراءتها (المرسي، 2005).

وتؤكد دراسة مندل (2000) على أهمية القراءة بطريقة أسرع كهدف ينبغي أن يحرص عليه كل قارئ؛ ما يفرض على القارئ أن يكون مستعداً لنوع القراءة التي سيستخدمها في القرن الواحد والعشرين؛ نظراً لظهور الحاسوب، وهذا النوع من القراءة هو البحث عن أشياء محددة في كتاب، أو تصفح الكتاب بإلقاء نظرة عامة، وفي مدة قد لا تتجاوز خمس دقائق. وأن تكون القراءة بالعقل لا بالعين، وعلى القارئ أن يقوم بعملية المسح القرائي بسرعة فائقة بالنسبة لموضوع ما، وقد يصل معدل السرعة في القراءة إلى مئة ألف كلمة في الدقيقة الواحدة، كما تشير الدراسة إلى أهمية اكتساب مهارات السرعة في القراءة في ظلّ عالم الاتصالات وشبكات الحاسب الآلي.

تعددت الأدبيات والدراسات التي تناولت مهارات القراءة السريعة، إلا أنها تتفق فيما بينها على أنّ مهارات القراءة السريعة لا تقتصر على السرعة فقط، وإنما تتضمن أيضاً مهارات الفهم والاستيعاب.

وتوصل الباحثون في مجال القراءة السريعة -من خلال دراساتهم- إلى تحديد عدد من المهارات الخاصة بها، فقد أشار الرعوجي (2007)، والعرفج (2011) إلى تلك المهارات، وهي:

- 1- مهارة النقاط الوحدات اللغوية المكتوبة: ويُقصد بها قدرة القارئ على النقاط الوحدات اللغوية المكتوبة في صورة أرقام، أو كلمات، أو جمل.
- 2- مهارة المرونة في حركة العين: ويُقصد بها سهولة انتقال العين من فوق السطور دون تراجع؛ إذ أظهرت الدراسات والبحوث أنّ التراجعات البصرية في أثناء القراءة من العادات التي تقلل من السرعة، فحركة العين الارتدادية تستنفذ وقتاً كبيراً من وقت القراءة اعتماداً على مقدار تكرار الحركات؛ ما يجعلها من أكبر معوقات سرعة القراءة.
- 3- مهارة زيادة المدى القرائي للعين.
- 4- مهارة تنويع السرعة: وتعني القراءة ضمن معدلات مختلفة، تبعاً للهدف من القراءة، وسهولة النصّ المقروء وصعوبته.
- 5- مهارة تركيز الانتباه: وتعني توجيه حاسة البصر، واستحضار الذهن في أثناء القراءة، وتدريب القارئ على التركيز يبدأ من خلال إبعاد المشتتات، حيث يمكن تقسيم المشتتات وفق مصدرها

إلى قسمين: مشتتات داخلية، وتشمل مشاعر القلق، والحزن، والخوف، وبالتالي تؤثر في الاستيعاب، وعلى السرعة في القراءة، أما المشتتات الخارجية فهي التي تؤثر في الحواس الخمس في أثناء القراءة، كالأصوات المحيطة بالقارئ، والأشخاص.

6- مهارة الاستنتاج: وتتمثل في استخلاص الفكرة الرئيسة للمادة المقروءة، والأفكار الفرعية ونقد المقروء، وتلخيص أهم المعلومات بلغة القارئ.

العوامل المؤثرة على سرعة القراءة

ويرى الجبيلي (2009: 41) العوامل التي تؤثر وتلعب دوراً مهماً في مستوى سرعة القراءة التي تنقسم إلى أربعة أقسام، هي:

- 1- مهارة القراءة: عند مرحلة معينة تتحول القراءة عند الإنسان إلى مهارة، ومن الطبيعي أن المهارة بعد برهة من الزمن تتحول إلى عمل تلقائي، وبالتالي التلقائية في أي أمر تصبح شيئاً سريعاً مختصراً للوقت، لكن يجب ألا يخلّ العمل التلقائي بالفهم العام للمحتوى القرائي.
- 2- الحاجة النفسية والجسمية للمتعلم: تؤثر الحالة النفسية للمتعلم بدرجة كبيرة، ويكون التأثير إيجابياً أو سلبياً، وكلما كان تفكير المتعلم وذهنه صافياً، فإنّ هذا يؤثر تأثيراً جيداً على الجزء المقروء؛ لوجود الرغبة بالتعلم والقراءة، ويزيد من مستوى الإبصار بصورة أعمق وأفضل.
- 3- المعرفة اللغوية الخاصة بالقارئ: تفعل المعرفة اللغوية مستوى مهارة السرعة القرائية، وكذلك فإنّ افتقاره للمفردات يعمل على تقليل سرعة القارئ في المحتوى القرائي.
- 4- طبيعة المادة المقروءة، وتألفها لرغبات المتعلم وميوله، ويرتبط به مجموعة من المتغيرات، أهمها:

أ- شمول المادة المقروءة على وسائل التشويق والوسائل المحفزة للمتعلم.

ب- غنى المادة المقروءة على كمية من الرسوم والأشكال التوضيحية.

ج- ماهية الخطّ والهدف الذي يقرأ بسببه المتعلم.

وترى الباحثة أنه لكي يتمكن القارئ من زيادة سرعته في القراءة؛ عليه إتقان مهارة القراءة، وأن يكون لديه ثروة لغوية؛ ليتمكن من فهم ما يقرأ، ويكون لديه مهارة التركيز وتوفير الجو المناسب للقراءة.

العلاقة بين القراءة السريعة والفهم

تشكل السرعة والفهم أساس القراءة، سواء أكانت القراءة جهرية أم صامتة، فالطالب يسرع في القراءة إذا كان يفهم معنى المقروء، ويتعثر إذا كان لا يفهم معنى المقروء، ويتفوق سريع القراءة على بطيء القراءة بحصوله على أفكار ومعلومات أكثر وأسرع، ومن هنا يمكن القول: إن الباحثين اتفقوا على وجود علاقة بين الفهم والسرعة في القراءة، إلا أنه يوجد اختلاف في اتجاه هذه العلاقة ودرجتها، والقراءة البطيئة ليست بالضرورة أن تكون قراءة ضعيفة، ولا ينتج عن زيادة سرعة القراءة تلقائيًا تحسّن في الفهم (المصري، 2017).

وتتكون القراءة السريعة أساسًا من جزأين، هما: سرعة القراءة، والفهم الجيد؛ لأن سرعة القراءة ضرورية من أجل الاطلاع على كمية كبيرة من مادة القراءة، وهي مهمة للحياة الحاضرة، ويتأخر الطالب ذو القراءة البطيئة عن زملائه، ولا يمكنه تلبية متطلبات المدرسة والامتحانات. أمّا بالنسبة للفهم، فيمكن أن يساعد القارئ على فهم المعنى الواضح أو الضمني للقراءة بشكل صحيح، والقراءة بغير ذلك الإدراك تفقد قيمتها، وتصبح عملية آلية، ولأن سرعة القراءة والفهم من أهم احتياجات الطلبة؛ يجب على المعلمين الانتباه إلى ذلك (عجاج، 2008).

ويتضح ممّا سبق أنّ القراءة السريعة والفهم عنصران غير منفصلين في عملية القراءة، لكنهما جزأين من الشيء نفسه، وتُظهر سرعة القراءة بوضوح فهمًا سريعًا؛ لما قُرئ، ويشير الفهم إلى القراءة ككلّ، وجودة فهم المحتوى المقروء.

وترى الباحثة أنّ مهارتي السرعة والفهم من أهم مهارات القراءة، وهما الهدف الذي يسعى إليه القارئ؛ من أجل التأكيد على عملية الفهم في القراءة؛ فالقراءة من دون فهم كجسد بلا روح، ولا بدّ من تدريب الطلبة على مهارات الفهم العليا التي تكسبهم القدرة على التحليل والنقد والإبداع والابتكار.

الدراسات السابقة

تناولت الباحثة في هذا الفصل عددًا من البحوث والدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة، وهي كالآتي:

الدراسات العربية

دراسة عوض والبكر (2020) هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لطالبات معلمات اللغة العربية يقوم على الأسس البنائية، وفي ضوء مهارات الفهم القرائي وبيان فاعلية البرنامج في تنمية تدريس القراءة للفهم، والسرعة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية، أُجريت الدراسة في السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم منهجان، هما: المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي. واقتصرت عينة الدراسة على مجموعة من الطالبات معلمات اللغة العربية في المستوى الثامن (25) طالبة. وتمثلت أدوات الدراسة ببناء قائمة لمهارات الفهم القرائي، وإعداد البرنامج التدريبي القائم على البنائية الذي يهدف إلى تنمية مهارات تدريس القراءة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات معلمات اللغة العربية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار المعرفي؛ ما يؤكد فاعلية البرنامج في تنمية الجانب المعرفي لدى المتدربات.

دراسة علي ومحمود (2019) هدفت إلى التعرف إلى فاعلية استراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة السريعة وكفاءة الذات القرائية لدى طلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية. وأجريت الدراسة في مصر، واستُخدم المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة. واختيرت عينة الدراسة من طلبة الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية في كلية التربية، وبلغ عددها (28) طالبًا وطالبة، استُبعد منهم (8) طلبة؛ بسبب تغيّبهم المستمر، ليصبح عدد أفراد عينة الدراسة (20) طالبًا وطالبة، واستخدمت الباحثتان الأدوات الآتية: قائمة مهارات القراءة السريعة، واختبار مهارة القراءة السريعة، ومقياس كفاءة الذات القرائية، وأوراق عمل، ودليل المعلم. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى واحد بين متوسطات درجات طلبة عينة

الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة السريعة بكل مهارة على حدة، وفي الاختبار ككل، لصالح التطبيق البعدي، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات طلبة عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة السريعة بكل مهارة على حدة، وفي الاختبار ككل، لصالح التطبيق البعدي، وهناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات طلبة عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس كفاءة الذات القرائية في كل بُعد على حدة، وفي المقياس ككل، لصالح التطبيق البعدي.

دراسة آل شديد (2018) هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح على التعلم السريع في تنمية مهارتي الأهداف التعليمية والقراءة السريعة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في الرياضيات بمدينة الرياض، ومن أجل تحقيق ذلك؛ استُخدم المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، عن طريق إعداد بطاقة ملاحظة كأداة بحثية. ولقياس فاعلية البرنامج التدريبي طُبِّقَت أداة الملاحظة على عينة من التلاميذ بلغت (158) تلميذاً اختيروا عشوائياً من ستّ مدارس، وقد دُرِّبَ معلّمو الرياضيات في تلك المدارس على إجراءات التعلم السريع وفق نموذج (HTTA) في تنمية مهارتي الأهداف التعليمية، والقراءة السريعة، ومن ثمّ دُرِّبَ المعلمون وتلاميذهم على ذلك، واستغرقت التجربة خمسة أسابيع. وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فاعلية واضحة للبرنامج التدريبي في تنمية مهارتي الأهداف التعليمية والقراءة السريعة لدى التلاميذ، الأمر الذي يعبر عن تحسّن دالّ إحصائياً في أداء التلاميذ تحسّناً واضحاً في التطبيق البعدي، وهو نتيجة مبشرة للتعرض للمتغير المستقل (برنامج التعلم السريع) مقارنة بالتطبيق القبلي.

دراسة جبر وأحمد (2018) هدفت إلى التعرف إلى أسباب تدني التحصيل الدراسي لدى الطالبة المرحلتين في المدارس المتوسطة، والتعرّف إلى الفروق في مستوى تدني التحصيل الدراسي وفقاً لمتغيري الجنس (ذكور، إناث)، الصف (الثاني المتوسط، الثالث المتوسط)، الجانب (الأيمن، الأيسر). وأُجريت الدراسة في العراق، وتألّفت عينة البحث الأساسية من (400) طالب وطالبة اختيروا عشوائياً من المدارس المتوسطة في مدينة الموصل بلغت (8) مدارس؛ (4) مدارس من الجانب الأيمن (2) ذكور و (2) إناث، و (4) مدارس من الجانب الأيسر (2) ذكور، و (2) إناث، ثمّ سُحِبَت عينة

عشوائية طبقية متساوية من صفوف هذه المدارس بواقع (25) طالبًا وطالبة من كل صف. ولتحقيق أهداف البحث فقد بنى الباحثان أداة تدني التحصيل الدراسي، فتكونت بصورتها الأولية من (31) فقرة ذات ثلاثة بدائل (تطبق بدرجة كبيرة، تتطبق بدرجة متوسطة، لا تتطبق)، وقد تمّ التحقق من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على مجموعة من الخبراء والأساتذة المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والمشرّفين الاختصاصيين، وعولجت البيانات إحصائيًا باستعمال معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار التائي العينتين مستقلتين، والاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط، فقد استُخدمت الوسائل الإحصائية المناسبة. وجاءت أبرز نتائج الدراسة على النحو الآتي: وجود فرق ذي دلالة معنوية في مستوى تدني التحصيل الدراسي وفقًا لمتغير الجنس لصالح المتغير الجانب (أيمن، أيسر) الذكور، فضلًا عن متغير الصف لصالح الصف الثالث المتوسط، وعدم وجود فرق معنوي في مستوى تدني التحصيل الدراسي بالنسبة لمتغير الجانب (أيمن، أيسر).

دراسة العمارنة والقحطاني (2018) هدفت للتعرف إلى مهارات القراءة الجهرية والصامتة المتوفرة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية في المملكة العربية السعودية - دراسة وصفية تحليلية، وبيان الكيفية التي تتوزع فيها مهارات القراءة الجهرية والصامتة، ومعرفة الجانب النوعي لطبيعة المهارات في كتب لغتي بين صفوف المرحلة الابتدائية الأولية. ولتحقيق ذلك حُلّلت كتب لغتي للتعرف إلى المهارات المتصلة بالقراءة الجهرية والصامتة، ومعرفة الكيفية التي توزعت بها من الناحية الكمية والنوعية. وأسفرت الدراسة إلى أن كتب لغتي اهتمت بعدد المهارات ونوعها وأفادت من مداخل تعليم اللغة العربية، خاصّة المدخل البنائي، لكنّها لم تراعى التوازن والشمول في تضمين مهارات القراءة في الكتب السابقة.

دراسة النجار (2018) هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة لغتنا الجميلة، وبيان ما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف طريقة التدريس، والجنس، والتفاعل بينهما. وأجرت الباحثة هذه الدراسة في الخليل/ فلسطين. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت المنهج التجريبي على

عينة قصدية مكوّنة من (142) طالبًا وطالبة، موزّعين على أربع شُعَب دراسية، وعُيِّنَت شعبتان تمثّلان المجموعة التجريبية، وعددها (64) طالبًا وطالبة دُرِسَتْ باستخدام استراتيجية الوعي الصوتي، وشعبتان تمثّلان المجموعة الضابطة، وعددها (78) طالبًا وطالبة دُرِسَتْ بالطريقة الاعتيادية، وأعدّت الباحثة اختبارًا للقراءة الجهرية، وبطاقة ملاحظة، واختبارًا للاستيعاب القرائي، كما أعدّت دليلًا للمعلم يوضّح كيفية التدريس وفق استراتيجية الوعي الصوتي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيًا بين متوسّطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية تُعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا بين متوسّطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية تُعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالّة إحصائيًا بين متوسّطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار القراءة الجهرية للطلبة تُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس، والجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور في المجموعة التجريبية.

دراسة جمال (2018) هدفت إلى التعرف إلى تطبيق طريقة القراءة السريعة (Quantum Reading) في تعليم مهارة القراءة للصف الحادي عشر للبنات بمعهد دار الأبرار بوني. واستخدمت الباحثة منهجًا وصفيًا على المدخل الكيفي. وقد استخدمت الدراسة أدوات للبحث، هما: الملاحظة والمقابلة. أمّا المشكلة التي تواجهها الطالبات في تعليم مهارة القراءة فهي عدم قدرتهنّ وكفاءتهنّ في الإجابة عن الأسئلة، وصعوبة في فهم مادة قراءة اللغة العربية؛ لأنهنّ يعتمدنّ نظام حفظ المادة بعدم فهم المادة. فتقدّم الباحثة في هذا البحث الإجابة عن سؤال واحد: كيف تطبق طريقة القراءة السريعة في تعليم مهارة القراءة صف الحادي عشر للبنات بمعهد دار الأبرار بوني؟ أمّا النتيجة فهي: أنّ تطبيق القراءة السريعة في تعليم مهارة القراءة جيد جدًّا؛ لأنّ الطالبات يستطعنّ فهم نصّ القراءة بسرعة، ويزداد حينًا في القراءة، باتّباع الشروط المذكورة في خطوات تطبيق القراءة السريعة.

دراسة الأسدي والحسيني (2017) هدفت إلى معرفة سرعة القراءة وعلاقتها بفهم المقروء لدى طلبة قسم اللغة العربية. وأجريت الدراسة في العراق. وتمثّلت عينة البحث الأساسية بـ (25) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثالث من قسم اللغة العربية في كلية التربية للعلوم الإنسانية اختيروا عشوائيًا،

وهذه العينة تمثل نسبة (20%) من مجتمع البحث الكلي بعد استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية، وتمثلت أداة البحث باختبار الفهم القرائي، باستخدام نصّ معين لقياس سرعة القراءة والفهم القرائي، وتمّ تحقيق الصدق بعرضه على نخبة من الخبراء، وللتأكد من ثبات الاختبار؛ اتبع الباحثان أسلوب التجزئة النصفية لقياس الثبات، كما استخدمنا من الوسائل الإحصائية معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة. وأسفرت نتائج البحث إلى أنّ مستوى الطلبة في الفهم القرائي جيد، وأنّ مستوى الطلبة في سرعة القراءة جيد كذلك، بينما كانت العلاقة بين سرعة القراءة وفهم المقروء عكسية؛ أي أنّه كلّما زادت درجة الفهم القرائي قلّت سرعة القراءة، وخلص البحث إلى بعض الاستنتاجات، منها: تشكّل سرعة القراءة ظاهرة إيجابية مقبولة إذا التزم طلبة قسم اللغة العربية بضوابطها الصحيحة، وهناك علاقة طردية قوية بين الفهم القرائي، وسرعة القراءة لدى طلبة قسم اللغة العربية.

دراسة المصري (2017) هدفت الى التعرف إلى فعالية برنامج إلكتروني في تنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. وأُجريت الدراسة في غزة، واستخدمت المنهج التجريبي. وأعدت الباحثة قائمة بمهارات السرعة القرائية تضمّنت (4) مهارات رئيسية، انبثق منها (17) مهارة فرعية، كما أعدت قائمة مهارات الفهم القرائي التي تضمّنت (3) مهارات رئيسية، انبثق منها (15) مهارة فرعية، كما صمّمت الباحثة بطاقة ملاحظة لمهارات السرعة القرائية، واختبار مهارات الفهم القرائي. واختارت الباحثة مدرسة حيفا الأساسية بمحافظة خان يونس قصدياً؛ نظراً لقبول مديرة المدرسة تطبيق التجربة، واختيرت شعبتان عشوائياً لتطبيق التجربة من تلميذات الصف الرابع الأساسي، وبلغ عددهنّ (70) طالبة، قُسمن عشوائياً إلى مجموعتين: الأولى ضابطة بلغ عددها (35) تلميذة، والثانية تجريبية بلغ عددها (35) تلميذة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة، ومتوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية في بطاقة ملاحظة مهارات السرعة القرائية والفهم القرائي، كذلك أثبتت نتائج الدراسة أنّ البرنامج الإلكتروني يتمتّع بفعالية مرتفعة.

دراسة أبو زيادة (2017) التي تعرّفت إلى أثر توظيف استراتيجيات (ليد) في تنمية مهارات سرعة القراءة وفهمها لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في غزة. وأعدت الباحثة اختباراً معرفياً لمهارات الفهم القرائي، وبطاقة ملاحظة لمهارات السرعة القرائية، ودليل معلم. وتكونت عينة الدراسة من (78) طالبة من طالبات الصف الرابع الأساسي، موزعة على فصلين دراسيين بمدرسة بنات الأمل الإعدادية التابعة لوكالة الغوث الدولية/ خانيونس. واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي في دراستها. ومن أهم نتائج الدراسة: 1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة سرعة القراءة لصالح المجموعة التجريبية. 2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة جمعة (2017) هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية مثلث الاستماع في تنمية مهارتي التحدث والقراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بمحافظة رفح. واستخدم الباحث المنهج التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين (ضابطة، تجريبية). واختيرت عينة مكونة من (42) طالباً من طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة رفح. وكان من أهم نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار الاستماع لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التحدث لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة البرقعراوي وأحمد (2016) هدفت إلى معرفة فاعلية مهارات القراءة السريعة لمادة المطالعة في الفهم القرائي عند طلبة الصف الخامس العلمي. ولتحقيق ذلك اختار الباحث عينة بلغت (94) طالباً من طلبة الصف الخامس العلمي في إعدادية عثمان بن سعيد التابعة لمديرية تربية

كربلاء المقدسة في كربلاء/ حي البلدية، واختار عشوائيًا من أصل ستّ شُعب شعبتين وُزِعتا على مجموعتين (ضابطة، وتجريبية) بواقع (24) طالبًا في المجموعة التجريبية، و(25) طالبًا في المجموعة الضابطة. ودرس الباحث المجموعة التجريبية باعتماد مهارات القراءة السريعة، والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وبعد أن حدّد المادة العلمية التي تضمنت (8) من كتاب المطالعة المقرّر تدريسه لطلبة الصف الخامس، صاغ الباحث الأهداف السلوكية الخاصة بالخطط التدريسية للموضوعات، وأعدّ خططًا تدريسية نموذجية لكلّ موضوع من الموضوعات المحدّدة للتجربة؛ من أجل قياس الفهم القرائي عند طلبة مجموعتي البحث، وأعدّ الباحث اختبارًا للفهم القرائي، وبعد تطبيق أداة البحث، وتحليل النتائج التي حصل عليها الباحث إحصائيًا باستخدام برنامج (SPSS)، استنتجت الدراسة أنّ التدريس باعتماد مهارات القراءة السريعة له فاعلية بالفهم القرائي عند طلبة الصف الخامس العلمي مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

دراسة زاير وآخرين (2016) هدفت إلى معرفة أسباب الضعف في القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها في مديرية تربية محافظة الأنبار. وتكوّن مجتمع الدراسة من مدرّسي المرحلة المتوسطة ومدرّساتها ضمن مديرية تربية محافظة الأنبار للعام الدراسي 2016/ 2017م، الذين بلغ عددهم (150) مدرّسًا ومدرّسة من مدرّسي مادة اللغة العربية ومدرّساتها لصفوف المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بمديرية تربية محافظة الأنبار، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية تبعًا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وتمثلت أداة الدراسة الحالية باستبيان أُعدّ لقياس أسباب الضعف في القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها، وأظهرت النتائج: أنّ أكثر الأسباب الخمسة الدنيا أهمية، التي تؤدي إلى الضعف في القراءة لدى الطلبة تبعًا لتقديرات المدرّسين كانت على الترتيب التصاعدي الآتي: ازدحام الصفوف بالطلبة يؤدي إلى ضعفهم بالقراءة، وعدم توفّر الوسائل التعليمية والأجهزة الحديثة يؤدّي إلى الضعف في القراءة لديهم، والوضع الاجتماعي المتدني للأسرة يدفعهم إلى عدم الاهتمام بالقراءة، وارتفاع نصاب المدرّس من الحصص يؤثّر في الضعف في القراءة لدى الطلبة، وعدم إلمام المدرّسين بالنظريات التربوية الحديثة يؤدي إلى

الضعف في القراءة، وقد تراوح المتوسط الحسابي على هذه الفقرات بين (3.29) بنسبة مئوية تساوي (65.87%) و (3.35) بنسبة مئوية تساوي (66.93%)، حيث كان التقييم النسبي لهذه الفقرات بمستوى متوسط.

دراسة السريع (2016) هدفت إلى التعرف إلى تصورات معلّمي القراءة للصفوف الأولية من مرحلة التعليم لطبيعة العلاقة بين أنشطة الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة. واتّبع الباحث المنهج الوصفي على عينة الدراسة التي تكوّنت من (233) معلّم قراءة للصف الأول من (89) مدرسة ابتدائية اختيرت عشوائياً من المدارس التابعة لإدارة التعليم بمدينة الرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة من تصميمه. وأظهرت النتائج أنّ تقدير المعلّمين لأهمية أنشطة الوعي الصوتي في اكتساب مهارة القراءة في ضوء خبرات المعلّمين التعليمية والتدريبية أساسها خلط المعلّمين بين مفهومي الوعي الصوتي وتدريس القراءة، كما أظهرت النتائج أنّ استجابة المعلّمين لم تتأثر بخبراتهم التعليمية أو التدريبية.

دراسة المدهون (2016) هدفت إلى قياس أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي- دراسة حالة، حيث اشتملت العينة على (8) من طلبة الصف الثاني الأساسي في إحدى المدارس الخاصة التي تعتمد المنهج الأمريكي في مدينة العين بدولة الإمارات العربية. وقد استخدمت الباحثة المنهج المختلط. ولتحقيق هدف الدراسة، دمجت الأدوات الكمية مع الأدوات الكيفية، حيث تمثّلت الأدوات الكمية في اختبارين: قبلي، وبعدي، أما الأدوات الكيفية فتمثّلت في تحليل الوثائق، والفيديوهات، وإجراء مقابلات مع أولياء أمور الطلبة المشاركين في البرنامج. وأظهرت النتائج أنّ استخدام برنامج قائم على الوعي الفونولوجي أدّى إلى تطوّر مستوى القراءة لدى الطلبة عموماً، وتطور مهارات الوعي الفونولوجي، مثل رفع مستوى الطلبة في مهارات تركيب الأصوات وتجميعها، والتلاعب بها لإدراك الكلمة على وجه الخصوص، وأظهر أولياء الأمور انطباعاً إيجابياً تجاه تطبيق البرنامج القائم على الوعي الفونولوجي، وأثره على الأداء القرائي لأبنائهم.

دراسة زيد (2016) هدفت إلى التعرف إلى أسباب تدني مستوى القراءة ومقترحات علاجها في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين والمشرّفين التربويين في محافظة نابلس، وبيان أثر الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في متوسطات وجهات نظر المعلمين في أسباب تدني مستوى القراءة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية. واستخدمت الباحثة المنهج المختلط. وتكوّن مجتمع الدراسة من (472) معلمًا ومعلمة في الفصل الدراسي الأول للعام 2015/2016. وقد اختيرت عينة عشوائية حجمها (165) معلمًا ومعلمة. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ أعدت الباحثة استبانة تضمّ (25) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، وبلغ معامل ثباتها (0.96)، وأجريت مقابلات مع (9) من مشرفي اللغة العربية، ومشرفاتها في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم بنابلس. وبعد المعالجة الإحصائية، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: 1- إنّ أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية كانت مرتفعة في المجال الذي يعود للأسباب التي تتعلق بالطالب نفسه؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (3.68)، ومتوسطة في مجالي الأسباب المتعلقة بالمحتوى الدراسي بمتوسط حسابي (3.12)، والأسباب المتعلقة بأساليب التقويم بالمتوسط الحسابي نفسه، ومنخفضة للأسباب المتعلقة بطرائق التدريس بمتوسط حسابي يُقدَّر بـ (2.93). 2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين في محافظة نابلس تُعزى لمتغير النوع في مجالي أسباب تتعلق بأساليب التقويم وأسباب تتعلق بأداء الطالب، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي أسباب تتعلق بالمحتوى الدراسي وأسباب تتعلق بطرائق التدريس، والدرجة الكلية لأسباب تدني القراءة، لصالح الذكور. 3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين في محافظة نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجال أسباب تتعلق بأداء الطالب نفسه، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي أسباب تتعلق بالمحتوى الدراسي وأسباب تتعلق بطرائق التدريس وأسباب تتعلق بالتقويم، والدرجة الكلية لأسباب تدني القراءة لصالح ماجستير فأعلى. 4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين في محافظة نابلس تُعزى لمتغير سنوات الخبرة. 5- أمّا ما يتعلق بالمقابلة فقد

كشفت إجاباتها بأنه شُخّص الضعف القرائي عن طريق الملاحظة المباشرة للطلاب وامتحانات القراءة الجهرية، وعولج بوساطة مراعاة الفروق الفردية بتقسيم الطلبة إلى مجموعات متجانسة، ومتابعتهم، ورفعهم إلى الأفضل، وعقد مسابقات في القراءة الجهرية، واستخدام طرائق شائقة واستراتيجيات حديثة في التدريس؛ لخلق طالب قارئ، يفهم ما يقرأ.

دراسة أبو عكر (2014) هدفت إلى تحديد مدى فاعلية برنامج قرائي حاسوبي لتنمية مهارتي السرعة والفهم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي. وطبق الدراسة على مجموعة تجريبية من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي قوامها (16) تلميذاً من مدرسة خانيونس الإعدادية (أ) للبنين. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث عديداً من أدوات الدراسة، منها قائمة مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، واختبار السرعة والفهم القرائي، وبطاقة ملاحظة الأداء القرائي، ودليل المعلم؛ من أجل توضيح كيفية دراسة موضوعات القراءة لاستخدام البرنامج الحاسوبي المقترح. وتوصل الباحث للنتائج الآتية: فاعلية البرنامج القرائي الحاسوبي بوصفه نموذجاً متكاملًا في تنمية السرعة في القراءة، وفاعلية البرنامج القرائي الحاسوبي بوصفه نموذجاً متكاملًا في تنمية مهارات الفهم القرائي.

دراسة عوض (2014) هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة السريعة لدى طلاب المرحلة الجامعية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من أربعين طالباً من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية قسم اللغة العربية تمثل المجموعة التجريبية، وأربعين طالباً من الفرقة نفسها تمثل المجموعة الضابطة. وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة تتضمن قائمة بمهارات القراءة السريعة. وجاءت نتائج الدراسة مؤكدة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بنت متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار القراءة السريعة لصالح التطبيق البعدي. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة السريعة لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية تلك المهارات، وأكدت الدراسة على فاعلية البرامج القائمة على التدريبات وأنها تزيد من سرعة الطلاب أثناء القراءة.

دراسة السريع وكثيري(2013) هدفت إلى التعرف إلى مدى تطبيق معلّمي القراءة في الصفوف الأولية لإجراءات تعليم المفردات اللغوية، وعلاقة ذلك بتصوّرات فاعلية أدائهم؛ باعتبار أنّ أداء المعلم يتأثر سلباً أو إيجاباً بمدى تصوّراته وقناعاته بقدراته الذاتية. وقد اعتمدت الدراسة أداتين: الأولى استبانة تقويم ذات (Self- report questionnaire) من تصميم الباحثين، تتعلق بإجراءات تعليم المفردات اللغوية، والأداة الأخرى مقياس عالمي لتصوّر المعلمين لفاعلية أدائهم التعليمي (Teachers Sense of Efficacy Scale)، وبيّنت نتائج الدراسة: أنّ معلّمي القراءة للصفوف الأولية يستخدمون إجراءات تعليم المفردات اللغوية على نحو غير منتظم، وأنّ الإجراءات الأقلّ استخداماً هي من النوع الذي يتطلّب عملاً تدريسياً يعتمد على إشراك الطالب وتفاعله بشكل أساسي، كما بينت النتائج أنّ تصوّرات المعلمين لفاعلية أدائهم كانت متوسطة، وأنّ هناك علاقة إيجابية بين تلك التصوّرات ومستوى إجراءات تعليم المفردات اللغوية؛ فكّما تحسّنت تصوّرات المعلمين لفاعلية أدائهم تحسّن مستوى تنفيذهم لإجراءات تعليم المفردات اللغوية.

دراسة دراغمة(2011) هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج للقراءة الوظيفية القائم على البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي والسرعة في القراءة لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي. واختارت عينة الدراسة من طالبات الأول الثانوي في الضفة الغربية في فلسطين. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج القائم على البنائية التي تقدمه الدراسة في تنمية مستويات الفهم القرائي ومهاراته لدى طالبات الصف الأول الثانوي مع وجود علاقة بين الفهم القرائي والسرعة في القراءة؛ بمعنى أنّه كلّما زاد الفهم المقروء كان يقابله اختصار في الوقت المستغرق للقراءة.

الدراسات الأجنبية

دراسة خليل (Khalil, 2017) هدفت إلى تنمية مهارة إتقان القراءة باستخدام الوعي باستراتيجيات القراءة فوق المعرفية لدى طلبة الفرقة الأولى من طلبة قسم اللغة الإنجليزية بكلية اللغات والترجمة في جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا في الفصل الدراسي 2014/ 2015م. وتمثلت مشكلة البحث في أنّ طلبة الفرقة الأولى بقسم اللغة الإنجليزية ليسوا على درجة من الوعي بطريقة تفكيرهم فيما يخصّ بعض الاستراتيجيات المهمة في القراءة التي يمكن أن تساعدهم في أن يكونوا على درجة

من الإتقان في مهارة القراءة. وكانت الطريقة التقليدية لتدريس القراءة لهم هي إعطاؤهم بعض النصوص التي يجب عليهم قراءتها، ثم إجابة بعض الأسئلة عنها. وتمثلت عينة الدراسة في عينة واحدة تجريبية، وهي التي درست المقرر المقترح القائم على استخدام استراتيجيات القراءة فوق المعرفية، واستُخدِمَت أداتان اثنتان من أدوات الدراسة: الأولى قائمة لاستراتيجيات القراءة فوق المعرفية، والثانية تتمثل في اختبار إتقان القراءة. وقد دلت نتائج قائمة استراتيجيات القراءة فوق المعرفية على أنّ الطلبة عينة البحث قد أصبحوا واعين بطريقة تفكيرهم فيما يخص طريقة تفكيرهم باستراتيجيات القراءة فوق المعرفية، ودلت نتائج اختبار إتقان القراءة على أنّ المقرر المقترح القائم على استخدام استراتيجيات القراءة فوق المعرفية كان فعالاً في الارتقاء ببعض استراتيجيات القراءة فوق المعرفية، مثل: القراءة السريعة؛ لأخذ فكرة عامّة عن النص، والقراءة السريعة لفهم بعض التفاصيل والتلخيص لأحد الفقرات، وإدراك ما تشير إليه بعض الضمائر الشخصية في النص، والتفكير النقدي فيما يخصّ طلبية الفرقة الأولى لقسم اللغة الإنجليزية عينة الدراسة.

دراسة دريدي (Dridi, 2017) هدفت إلى تقييم القراءة لدى طلبة الماجستير في الجامعة الفرنسية. وأجريت الدراسة في الجزائر. وأنّ الغالبية لديهم طلاقة معتدلة في القراءة، وأنّهم يقرؤون بانتظام، ولكن بنسبة غير كافية مقارنة بمستواهم الدراسي، كما أظهرت الدراسة أنّ غالبية الطلبة يميلون إلى القراءة الإلكترونية، وأنّ معدل القراء الجيدين بين هؤلاء لا يتجاوز نسبة (12%). ومن ناحية أخرى لا يقرأ بعض الطلبة بالانسيابية المطلوبة؛ ما يجعل قراءتهم بطيئة، ويفقدون الرغبة في مواصلة قراءتها، وتجد معظمهم لا يقرؤون بانتظام، إلّا أنّه بإمكانهم تحسين سرعة قراءتهم باستعمال بعض تقنيات القراءة السريعة التي اختُبرت مع هذه المجموعة.

دراسة تسفيتكوفا (Tsvetkova, 2017) هدفت إلى التعرف إلى تأثير السرعة والتسارع في الحفاظ على توازن المعلومات والقدرة على التفكير النقدي في الشخص النشط، وتخضع أساليب التدريب على القراءة السريعة لتحليل المعلومات على أساس نظرية توازن المعلومات وفلسفة الإعلام البطيء، واستُثِقَّت علاقة القراءة البطيئة لتسريع المعلومات؛ من أجل الإشباع الطبيعي والكافي للاحتياجات الفردية في شروط الحرية النسبية، وهي تبحث في إعادة التفكير في إجابات القراءة

السريعة، وإعادة التأهيل وتعزيز النشاط في معرفة القراءة والكتابة، وتحتاج إلى تعزيز القراءة البطيئة في سياق متطلبات التدريب الشامل لمحو الأمية المعلوماتية والتفكير النقدي في أوقات المعلومات المضللة والأخبار المزيفة، وما بعد الحقيقة قد رُسمت وتأسست تجريبياً، وكان اقتراح المؤلف أن يُنقل إلى إعادة تحديد طبقات أهداف المعلومات والتثقيف الإعلامي، وعناوينهما، والفكرة من ذلك هي وضع معيار لمحو الأمية المعلوماتية (المتخصصة) لكل فئة من الأشخاص (العمر، التخصص) ليُكتب (البرنامج الأقصى) ذو الصلة الذي لا يتجاوز المنطق، والمستحسن تجاه إمكاناتهم.

دراسة رزكوه وأوهويوتو وثامرين (Rizkoh, Ohoiwutu and Thamrin, 2014) هدفت إلى التحقق من أن تطبيق تقنية القراءة السريعة يمكن أن يحسّن الفهم القرائي لطلبة الصف الحادي عشر في العلوم الرئيسة في (MAN 2 Model Palu). واستخدمت الدراسة التصميم التجريبي الحقيقي الذي يتكوّن من مجموعتين: المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، بلغ عدد الطلبة فيهما (57) طالباً، اختيروا باستخدام العينة العشوائية، وتكوّنت المجموعة التجريبية من (23) طالباً، وتتألف المجموعة الضابطة من (24) طالباً، وكانت الأداة المستخدمة لجمع البيانات عبارة عن اختبار أُجري مرتين قبل التجربة وبعدها. وأظهرت نتيجة تحليل البيانات أن قيمة-T (2.557) counted كانت أعلى من (2.016) T-table بتطبيق مستوى دلالة (0.05)، ودرجة الحرية 45 (df)، ويدلّ ذلك على قبول فرضية الدراسة. وفي الختام، كان تطبيق تقنية القراءة السريعة فعالاً في تحسين الفهم لدى الطلبة.

دراسة ماكاليستر (Macalister, 2010) القراءة بطلاقة أمر ضروري للفهم الناجح، وأحد أبعاد طلاقة القراءة هو معدل القراءة، أو سرعتها، وبسبب أهمية قراءة الطلاقة، يجب دمج أنشطة تنمية الطلاقة في ممارسة الفصول الدراسية، وأحد الأنشطة التي تلبي ظروف تنمية الطلاقة التي اقترحتها (Nation, 2007) هي القراءة السريعة. ويُطرح تساؤل مهم هنا هو ما إذا كانت مكاسب سرعة القراءة تقاس بالكلمات في الدقيقة على نصوص قراءة السرعة التي يتمّ التحكم بها، والتي تُنقل إلى أنواع أخرى من النصوص، وتقدّم هذه الورقة تقريراً عن تحقيق أولي على نطاق ضيق في

هذه المسألة. وتشير النتائج إلى أنّ دورة القراءة السريعة قد تسهم في زيادة سرعة القراءة على أنواع أخرى من النصوص.

دراسة فراج وآخرين (Farrag et al.,2003) هدفت الدراسة إلى معرفة قدرة الطلبة في الصفين الثاني والثالث على القراءة إلى قياس القدرة اللغوية عند الطلبة، ونسبة تمييز الأحرف. وأجريت هذه الدراسة في مصر. وقد تكوّنت العينة من (2878) طالبًا في الصفين الثاني والثالث الأساسيين. وقد قُيِّم الأطفال ثم أعيد تقييمهم بعد ثلاث سنوات من إبقائهم في برامجهم التقليدية. وقد استخدمت الدراسة الاختبارات كأداة تقيس القدرة اللغوية، ونسبة تمييز الأحرف. وأسفرت النتائج عن حصول (3%) من الأطفال على (IQ 90) أو أكثر في اختبار الذكاء. ولم تجد الدراسة دليلًا على وجود أثر للإعاقة الحركية أو الحسية في القدرة على القراءة. والنتيجة الأخرى التي توصلت إليها الدراسة أنّ (2%) قد اكتسبوا مهارات مقبولة في القراءة، ولم يطرأ تحسّن على (27) ذكرًا، و (10) إناث من مجموع (37) طالبًا وطالبة؛ لأنّ لديهم أعراضًا معينة في صعوبات القراءة.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة، لاحظت الباحثة أنّ الدراسة الحالية اتفقت مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، مثل دراسة العمارنة والقحطاني (2018)، ودراسة زاير وآخرين (2016).

بينما اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنّ الدراسات السابقة استخدمت المنهج التجريبي، مثل دراسة علي ومحمود (2019)، ودراسة آل شديد (2018)، ودراسة خليل (2017)، ودراسة البرقعاعي وأحمد (2016).

واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في موضوع الدراسة، ومكان إجرائها، والعينة، وحجمها، والمنهجية.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد الإطار النظري للدراسة وبنائه، وإعداد أدوات الدراسة، والاطّلاع على الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل النتائج، وتفسير نتائج الدراسة. كما لاحظت الباحثة أنّ أهمّ ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة: أنّ غالبية الدراسات السابقة اتبعت المنهج شبه التجريبي والمنهج المختلط، بينما اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي. ووفق علم الباحثة، فإنّ هذه الدراسة هي الأولى التي بحثت في توظيف مهارات القراءة السريعة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

يتضمن الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، واستخدام أداة الدراسة، وخطوات التحقق من صدق الأداة وثباتها وإجراءاتها ومتغيراتها والمعالجة الإحصائية.

منهج الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس؛ لذا فقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الكمي لإجراءات الدراسة، والذي يعرفه علي (2010) بأنه مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل بوصف ظاهرة أو موضوع، معتمداً في ذلك على الحقائق المتوفرة، وتصنيفها، وتحليلها؛ من أجل الوصول إلى نتائج أو تعميمات عنها.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المدارس الحكومية في محافظة نابلس للصف السادس والبالغ عددهم (937)، كما ورد في سجلات التربية في مديرية نابلس للعام الدراسي (2020/2021م).

عينة الدراسة

اختارت الباحثة عينة طبقية عشوائية من معلمي اللغة العربية ومعلماتها للصف السادس الأساسي، وبلغ حجم العينة (110) معلمين ومعلمات.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة

المتغير	فئات المتغير (المستوى)	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	45	40.9%
	أنثى	65	59.1%
	المجموع	110	100%
المؤهل العلمي	دبلوم	7	6.4%
	بكالوريوس	73	66.4%
	ماجستير فأعلى	30	27.3%
	المجموع	110	100%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	43	39.1%
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	38	34.5%
	10 سنوات فأكثر	29	26.4%
	المجموع	110	100%
الدورات التدريبية	أقل من ثلاث دورات	38	34.5%
	من ثلاث إلى عشر دورات	41	37.3%
	أكثر من عشر دورات	31	28.2%
	المجموع	110	100%

أداة الدراسة

استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة؛ لمناسبتها موضوع الدراسة، وتضمنت الاستبانة (4) مجالات، هي: مهارة التعرف إلى الكلمة، وتكوّن من (5) فقرات، ومهارة فهم الفكرة الرئيسية، وتكوّن من (4) فقرات، ومهارة تركيز الانتباه، وتكوّن من (4) فقرات، ومهارة الاستنتاج، وتكوّن من (4) فقرات.

وقد صمّمت الباحثة الاستبانة وطوّرتها كأداة لجمع المعلومات، وفقاً للخطوات الآتية:

- مراجعة الأدب النظري المتعلق بالقراءة ومهارات القراءة السريعة.

- مراجعة الأبحاث والدراسات التي لها علاقة بموضوع مهارات القراءة السريعة، مثل دراسة عوض(2014)، ودراسة آل شديد(2018)، ودراسة علي ومحمود(2019).

وقد تكوّنت الاستبانة من قسمين، هما:

القسم الأول: تضمّن المعلومات الأولية عن المعلم الذي عبّأ الاستبانة، والقسم الثاني: اشتمل على (17) فقرة موزعة على (4) مجالات.

وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي؛ بحيث تُعطى الدرجة (5) لدرجة كبيرة جداً، والدرجة (4) لدرجة كبيرة، والدرجة (3) لدرجة متوسطة، والدرجة (2) لدرجة قليلة، والدرجة (1) لدرجة قليلة جداً.

صدق الأداة

للتحقّق من صدق الأداة، عرضت الباحثة الاستبانة لعدد من الأساتذة والمحاضرين في جامعة النجاح الوطنية، والمعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية من ذوي الخبرة في تدريس اللغة العربية للصف السادس الأساسي، وبلغ عددهم (7) محكّمين، ملحق (2). وقد طُلِبَ من المحكّمين إبداء الرأي في فقرات أداة الدراسة من حيث صياغة الفقرات، ومدى مناسبتها للمجال الذي وُضِعَتْ فيه، إمّا بالموافقة أو تعديل صياغة الفقرة أو حذفها؛ لعدم أهميتها، ولقد أُخِذَ برأي الأغلبية؛ (أي برأي ثلثي الأعضاء المحكّمين في عملية التحكيم)، وقد تكوّنت أداة الدراسة في صورتها الأولية من (17) فقرة، ملحق (2)، وانتهت بعد التحكيم إلى (17) فقرة، وبذلك يكون قد تحقّق الصدق الظاهري للاستبانة، وأصبحت جاهزة في صورتها النهائية، ملحق (3). وقد تمثلت أبرز ملحوظات المحكّمين باستبدال كلمة (الطالب) بكلمة (تلميذ)، وإعادة صياغة بعض الفقرات، مثل: يوظّف الطالب أكبر عدد ممكن من المرادفات والمضادات للمفردات التي وردت في الدرس، والملحق (1) يوضح الصورة الأولية للاستبانة.

ثبات الأداة

لقد استُخرجَ معامل ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (2) الآتي يبين معاملات الثبات للاستبانة ومجالاتها:

الجدول (2): معاملات ثبات الاستبانة ومجالاتها

المجال	نسبة الثبات
مهارة التعرف إلى المفردات	0.810
مهارة فهم الفكرة الرئيسة	0.775
مهارة تركيز الانتباه	0.736
مهارة الاستنتاج	0.721
الدرجة الكلية	0.822

يتضح من الجدول (2) أعلاه أنّ معاملات الثبات لمجالات الدراسة تراوحت بين (0.721 - 0.810)، في حين بلغ الثبات الكلي (0.822)، وهو معامل ثبات مرتفع؛ ما يجعل الأداة مناسبة لأغراض البحث العلمي.

إجراءات الدراسة

أجرت الباحثة دراستها وفق الخطوات الآتية:

- إعداد أداة الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها.
- تحديد أفراد عينة الدراسة.
- الحصول على موافقة الجهات المختصة.
- وزّعت الباحثة الاستبانة على عينة الدراسة، واسترجعتها؛ إذ وُزّعت (130) استبانة على معلّمي اللغة العربية ومعلّماتها في مديرية التربية والتعليم بنابلس، واستُرجع (118) منها، واستُبعدَ (8) منها؛ لعدم اكتمال البيانات المطلوبة، وبقي (110) استبانة صالحة للتحليل، وهي التي شكّلت عينة الدراسة.

- إدخال البيانات إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences- SPSS).
- استخراج النتائج، وتحليلها، ومناقشتها، ومقارنتها مع الدراسات السابقة، واقتراح التوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة

النوع، وله فئتان: (ذكر، أنثى).

المؤهل العلمي، وله ثلاثة مستويات: (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى).

سنوات الخبرة، وله ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، 5 سنوات -أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

المتغير التابع

يتمثل في درجة توظيف معلّمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة في اللغة العربية للصف السادس الأساسي في محافظة نابلس.

المعالجات الإحصائية

بعد تفريغ إجابات أفراد العينة جرى ترميزها، وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب، ثمّ عولجت البيانات إحصائيًا باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences- SPSS)، ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبانة الدراسة، ومجالاتها.

- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent T- test)؛ لفحص الفرضية المتعلقة بجنس المعلم.
- تحليل التباين الأحادي (One - Way ANOVA)؛ لفحص الفرضيات المتعلقة بالمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية.
- اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية (Scheffe Test).
- معادلة كرونباخ- ألفا؛ لحساب معامل ثبات الاستبانة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس. ولتحقيق أهداف الدراسة طوّرت الباحثة استبانة الدراسة، وبعد التأكد من صدقها ومعامل ثباتها وزّعتها، وجمعتها، وأدخلتها إلى الحاسوب، وعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واعتماداً على تقسيم سلّم الاستجابة اعتُمِدَت خمسة مستويات على المتوسطات الحسابية لتقدير درجة توظيف المعلمين والمعلمات لمهارات القراءة السريعة، وهي:

- (4.21-5): كبيرة جداً.
- (3.41-4.20): كبيرة.
- (2.61-3.40): متوسطة.
- (1.81-2.60): قليلة.
- (أقل من 1.80): قليلة جداً (البطش وأبو زينة، 2012).

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار فرضياتها الصفرية، تمّ الحصول على النتائج الآتية:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس

ما درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس؟

وللإجابة عن هذا السؤال، حُسِبَت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة الأربعة، والمجال الكلي، وتعرض الجداول (3-7) الآتية نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة:

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارة التعرف إلى المفردات

الرقم	فقرات المجال الأول (مهارة التعرف إلى المفردات)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3-	يوجّه المعلم التلميذ إلى توظيف المفردات الجديدة من خلال جمل مفيدة.	4.40	0.99	كبيرة جداً
4-	يشجّع المعلم التلميذ على استخدام المرادفات في تعلّم المفردات.	4.32	0.87	كبيرة جداً
5-	ينبّه المعلم التلميذ إلى توظيف أكبر عدد ممكن من المرادفات والمضادات للمفردات التي وردت في الدرس.	4.30	0.82	كبيرة جداً
1-	يوجّه المعلم التلميذ إلى تكرار كتابة المفردات الجديدة.	4.03	1.08	كبيرة
2-	يشجع المعلم التلميذ على تلوين المفردات الجديدة بلون مختلف عن لون النص.	3.81	1.04	كبيرة
	الدرجة الكلية	4.17	0.73	كبيرة

يتضح من الجدول (3) أعلاه أنّ الفقرة الثالثة (يوجّه المعلم التلميذ إلى توظيف المفردات الجديدة من خلال جمل مفيدة) حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.40) بدرجة كبيرة جداً، بينما حصلت الفقرة الثانية (يشجّع المعلم التلميذ بتلوين المفردات الجديدة بلون مختلف عن لون النص) على أدنى متوسط حسابي بلغ (3.81) بدرجة كبيرة، أمّا الدرجة الكلية لفقرات المجال الأول فبلغ متوسطها الحسابي (4.17) بدرجة كبيرة.

الجدول(4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارة فهم الفكرة الرئيسة

الرقم	فقرات المجال الثاني(مهارة فهم الفكرة الرئيسية)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
7-	يوظّف المعلم طرقًا متنوعة لمساعدة التلميذ على الإلمام بالأفكار الأساسية التي يقرؤها.	4.35	0.71	كبيرة جدًا
6-	يساعد المعلم التلميذ في تحديد الفكرة الرئيسة ضمن وقت محدد.	4.33	0.77	كبيرة جدًا
8-	يساعد المعلم التلميذ في تحديد الأفكار الفرعية لما يقرأه في وقت معين.	4.25	0.68	كبيرة جدًا
9-	يشجّع المعلم التلميذ على تنظيم الفكرة الرئيسة في عدد وافر من الأفكار الفرعية.	4.20	0.75	كبيرة جدًا
	الدرجة الكلية	4.28	0.56	كبيرة جدًا

يتضح من الجدول (4) أعلاه أنّ الفقرة السابعة (يوظّف المعلم طرقًا متنوعة لمساعدة التلميذ على الإلمام بالأفكار الأساسية التي يقرؤها) حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.30) بدرجة كبيرة جدًا، بينما حصلت الفقرة التاسعة (يشجّع المعلم التلميذ على تنظيم الفكرة الرئيسة في عدد وافر من الأفكار الفرعية) على أدنى متوسط حسابي بلغ (4.20) بدرجة كبيرة، أمّا الدرجة الكلية لفقرات المجال الثاني فبلغ متوسطها الحسابي (4.28) بدرجة كبيرة جدًا.

الجدول(5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارة تركيز الانتباه

الرقم	المجال الثالث(مهارة تركيز الانتباه)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
13-	يساعد المعلم التلميذ على تفهيمه ما يقرأ، ولمن يقرأ، ومتى يقرأ.	4.33	0.72	كبيرة جداً
11-	يصمّم المعلم أنشطة لحثّ التلميذ على كتابة مجموعة متتالية من الكلمات بسرعة.	4.32	0.73	كبيرة جداً
10-	يوجّه المعلم التلميذ إلى تصفّح الدرس قبل قراءته في الوقت المحدد.	4.25	0.66	كبيرة جداً
12-	يساعد المعلم التلميذ في استنباط مدلولات العناوين ممّا يفيد في توقّع المعنى.	4.20	0.78	كبيرة
	الدرجة الكلية	4.28	0.54	كبيرة جداً

يتضح من الجدول (5) أعلاه أنّ الفقرة الثالثة عشرة (يساعد المعلم التلميذ على تفهيمه ما يقرأ، ولمن يقرأ، ومتى يقرأ) حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.33) بدرجة كبيرة جداً، بينما حصلت الفقرة الثانية عشرة (يساعد المعلم التلميذ في استنباط مدلولات العناوين ممّا يفيد في توقّع المعنى) على أدنى متوسط حسابي بلغ (4.20) بدرجة كبيرة، أمّا الدرجة الكلية لفقرات المجال الثالث فبلغ متوسطها الحسابي (4.28) بدرجة كبيرة جداً.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارة الاستنتاج

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال الرابع (مهارة الاستنتاج)	الرقم
كبيرة جدًا	0.76	4.34	يقدم المعلم أسئلة ختامية؛ لتقويم مستوى تعلم التلميذ المفردات الجديدة.	15-
كبيرة جدًا	0.71	4.23	يوجه المعلم التلميذ إلى ترتيب العرض القرائي؛ لمساعدته في الإجابة عن الأسئلة المطروحة.	14-
كبيرة	0.94	4.04	يشجع المعلم التلميذ للتعبير عن كل فكرة بأكبر عدد من الجمل والكلمات المناسبة.	16-
كبيرة	1.10	3.83	يساعد المعلم التلميذ على استنتاج أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة لموضوع الدرس.	17-
كبيرة	0.65	4.10	الدرجة الكلية	

يتضح من الجدول (6) أعلاه أنّ الفقرة الخامسة عشرة (يقدم المعلم أسئلة ختامية؛ لتقويم مستوى تعلم التلميذ المفردات الجديدة) حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.34) بدرجة كبيرة جدًا، بينما حصلت الفقرة السابعة عشر (يساعد المعلم التلميذ على استنتاج أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة لموضوع الدرس) على أدنى متوسط حسابي بلغ (3.83) بدرجة كبيرة، أمّا الدرجة الكلية لفقرات المجال الرابع فبلغ متوسطها الحسابي (4.10) بدرجة كبيرة.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الكلي

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال الكلي	الرقم
كبيرة جدًا	0.56	4.28	مهارة فهم الفكرة الرئيسية	2-
كبيرة جدًا	0.54	4.28	مهارة تركيز الانتباه	3-
كبيرة	0.73	4.17	مهارة التعرف إلى المفردات	1-
كبيرة	0.65	4.11	مهارة الاستنتاج	4-
كبيرة	0.43	4.21	الدرجة الكلية	

يتضح من الجدول (7) أعلاه أنّ درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس قد جاء بمتوسط حسابي (4.21)، وانحراف

معياري (43). على الدرجة الكلية لمجالات الاستبانة. وتؤكد نتائج الجدول السابق أنّ مدى توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس كانت كبيرة، بينما فيما يتعلق بترتيب مجالات الدراسة فقد جاء مجالا مهارة فهم الفكرة الرئيسة ومهارة تركيز الانتباه في المرتبة الأولى؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لهما (4.28)، وهذه الدرجة تُعدّ كبيرة جدًا، وحاز المجال الأول على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.17)، وتُعدّ هذه الدرجة كبيرة، وحاز المجال الرابع على المرتبة الثالثة؛ حيث جاء بمتوسط حسابي (4.11)، وهذه الدرجة تُعدّ كبيرة.

النتائج المتعلقة بالأسئلة الفرعية وفرضياتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرضية الأولى

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس تُعزى لمتغير الجنس؟

وللإجابة عن هذا السؤال، فحصت الباحثة الفرضية الآتية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس يُعزى لمتغير الجنس.

ولفحص الفرضية، فقد استخدمت الباحثة اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t- test)، ونتائج الجدول (8) الآتي تبين ذلك:

الجدول (8): نتائج اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة تُعزى لمتغير الجنس

الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)	أنثى (ن=65)		ذكر (ن=45)		مجالات الدراسة
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
*0.037	2.13	0.52	4.30	0.92	3.98	مهارة التعرف على المفردات
0.532	0.630	0.560	4.25	0.51	4.32	مهارة فهم الفكرة الرئيسية
0.411	0.830	0.55	4.24	0.52	4.33	مهارة تركيز الانتباه
0.190	1.32	0.57	4.20	0.75	4.01	مهارة الاستنتاج
0.228	1.21	0.43	4.25	0.43	4.15`	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول (8) أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة نحو درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة تُعزى لمتغير الجنس للمجال الأول لصالح الإناث بدلالة أن المتوسط الحسابي للإناث أعلى منه للذكور، وأن قيمة الدلالة للمجال الأول تساوي (0.03) وهذه القيمة أقل من القيمة المحددة في الفرضية، ولذلك نرفض الفرضية الصفرية لصالح الفرضية البديلة، بينما عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة نحو درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة تُعزى لمتغير الجنس للمجالات الثاني، والثالث، والرابع، والدرجة الكلية، وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير الجنس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرضية الثانية

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف معلّمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس تُعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، فحصت الباحثة الفرضية الآتية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلّمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس يُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

حسبت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلّ مجال من مجالات الاستبانة وفق متغير المؤهل العلمي. ولفحص الفرضية، فقد استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، ونتائج الجدولين (9) و (10) الآتيين تبين ذلك:

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلّ مجال من مجالات الاستبانة وفق متغير المؤهل العلمي

المجالات	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارّة التعرف إلى المفردات	دبلوم	7	4.29	0.120
	بكالوريوس	73	4.10	0.830
	ماجستير فأعلى	30	4.36	0.440
	المجموع الكلي	110	4.17	0.730
مهارّة فهم الفكرة الرئيسة	دبلوم	7	4.43	0.310
	بكالوريوس	73	4.27	0.550
	ماجستير فأعلى	30	4.26	0.360
	المجموع الكلي	110	4.28	0.560
	دبلوم	7	4.07	0.120

0.520	4.35	73	بكالوريوس	مهارة تركيز الانتباه
0.620	4.16	30	ماجستير فأعلى	
0.540	4.28	110	المجموع الكلي	
0.130	4.40	7	دبلوم	مهارة الاستنتاج
0.700	4.05	73	بكالوريوس	
0.590	4.18	30	ماجستير فأعلى	
0.650	4.11	110	المجموع	
0.10	4.30	7	دبلوم	الدرجة الكلية
0.460	4.18	73	بكالوريوس	
0.400	4.25	30	ماجستير فأعلى	
0.430	4.21	110	المجموع الكلي	

الجدول(10): نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في استجابات معلمي اللغة العربية على فقرات الاستبانة وفق متغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
مهارة التعرف إلى المفردات	بين المجموعات	1.775	2	0.8880	1.701	0.1870
	داخل المجموعات	55.840	107	0.5220		
	المجموع الكلي	57.615	109			
مهارة فهم الفكرة الرئيسية	بين المجموعات	0.174	2	0.0870	0.2720	0.7620
	داخل المجموعات	34.244	107	0.3200		
	المجموع الكلي	34.418	109			
	بين المجموعات	1.065	2	0.5320	1.861	0.1600

		0.2860	107	30.603	داخل المجموعات	مهارة تركيز الانتباه
			109	31.668	المجموع الكلي	
0.3230	1.141	0.4860	2	0.972	بين المجموعات	مهارة الاستنتاج
		0.4260	107	45.594	داخل المجموعات	
			109	46.566	المجموع الكلي	
0.6640	0.4110	0.0760	2	0.152	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.1850	107	19.825	داخل المجموعات	
			109	19.978	المجموع الكلي	

يتضح من الجدول (10) أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية على فقرات الاستبانة وفق المؤهل العلمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والفرضية والثالثة

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس تُعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، فحصت الباحثة الفرضية الآتية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس يُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

حسبت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلّ مجال من مجالات الاستبانة وفق متغير سنوات الخبرة. ولفحص الفرضية، فقد استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، ونتائج الجدولين (11) و(12) الآتيين تبين ذلك:

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلّ مجال من مجالات الاستبانة وفق متغير سنوات الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المتغير	المجالات
0.63	4.20	43	أقل من 5 سنوات	مهارة التعرف إلى المفردات
0.99	4.05	38	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	
0.39	4.28	29	أكثر من 10 سنوات	
0.73	4.17	110	المجموع الكلي	
0.62	4.22	43	أقل من 5 سنوات	مهارة فهم الفكرة الرئيسة
0.56	4.26	38	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	
0.48	4.39	29	أكثر من 10 سنوات	
0.56	4.28	110	المجموع الكلي	
0.64	4.20	43	أقل من 5 سنوات	مهارة تركيز الانتباه
0.52	4.35	38	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	
0.38	4.31	29	أكثر من 10 سنوات	
0.54	4.28	110	المجموع الكلي	
0.79	4.13	43	أقل من 5 سنوات	مهارة الاستنتاج

0.64	4.00	38	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	
0.40	4.22	29	أكثر من 10 سنوات	
0.65	4.11	110	المجموع الكلي	
0.53	4.20	43	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
0.40	4.16	38	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	
0.26	4.30	29	أكثر من 10 سنوات	
0.43	4.21	110	المجموع الكلي	

الجدول (12): نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في استجابات معلّمي اللغة العربية على فقرات الاستبانة، وفق متغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
مهارة التعرف إلى المفردات	بين المجموعات	0.979	2	0.489	0.925	0.400
	داخل المجموعات	56.636	107	0.529		
	المجموع الكلي	57.615	109			
مهارة فهم الفكرة الرئيسية	بين المجموعات	0.529	2	0.264	0.835	0.437
	داخل المجموعات	33.889	107	0.317		
	المجموع الكلي	34.418	109			
مهارة تركيز الانتباه	بين المجموعات	0.539	2	0.270	0.927	0.399
	داخل المجموعات	31.129	107	0.291		
	المجموع الكلي	31.668	109			

0.393	0.943	0.403	2	0.807	بين المجموعات	مهاره الاستنتاج
		0.428	107	45.759	داخل المجموعات	
			109	46.566	المجموع الكلي	
0.387	0.958	0.176	2	0.351	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.183	107	19.626	داخل المجموعات	
		0.489	109	19.978	المجموع الكلي	

يتضح من الجدول (12) أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلّمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة وفق سنوات الخبرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والفرضية الرابعة

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف معلّمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس تُعزى لمتغير الدورات التدريبية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، فحصت الباحثة الفرضية الآتية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلّمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس يُعزى لمتغير الدورات التدريبية.

حسبت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الاستبانة وفق متغير الدورات التدريبية. ولفحص الفرضية، فقد استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، ونتائج الجدولين (13) و(14) الآتيين تبين ذلك:

الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الاستبانة وفق متغير الدورات التدريبية/ تسمية المجالات

المجالات	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارة التعرف إلى المفردات	أقل من 3 دورات	38	4.24	0.61
	من 3 إلى 10 دورات	41	4.04	0.98
	أكثر من 10 دورات	31	4.25	0.38
	المجموع الكلي	110	4.17	0.73
مهارة فهم الفكرة الرئيسية	أقل من 3 دورات	38	4.07	0.65
	من 3 إلى 10 دورات	41	4.40	0.51
	أكثر من 10 دورات	31	4.370	0.44
	المجموع الكلي	110	4.28	0.56
مهارة تركيز الانتباه	أقل من 3 دورات	38	4.15	0.64
	من 3 إلى 10 دورات	41	4.380	0.50
	أكثر من 10 دورات	31	4.30	0.42
	المجموع الكلي	110	4.28	0.54
مهارة الاستنتاج	أقل من 3 دورات	38	4.11	0.68
	من 3 إلى 10 دورات	41	4.00	0.70
	أكثر من 10 دورات	31	4.25	0.53
	المجموع الكلي	110	4.11	0.65
الدرجة الكلية	أقل من 3 دورات	38	4.15	0.50
	من 3 إلى 10 دورات	41	4.20	0.44
	أكثر من 10 دورات	31	4.29	0.30
	المجموع الكلي	110	4.21	0.43

الجدول (14): نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في استجابات معلمي اللغة العربية على فقرات الاستبانة وفق متغير الدورات التدريبية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
مهارة التعرف إلى المفردات	بين المجموعات	1.028	2	0.514	0.972	0.382
	داخل المجموعات	56.587	107	0.529		
	المجموع الكلي	57.615	109			
مهارة فهم الفكرة الرئيسية	بين المجموعات	2.614	2	1.307	4.397	*0.015
	داخل المجموعات	31.804	107	0.297		
	المجموع الكلي	34.418	109			
مهارة تركيز الانتباه	بين المجموعات	1.033	2	0.517	1.804	0.170
	داخل المجموعات	30.635	107	0.286		
	المجموع الكلي	31.668	109			
مهارة الاستنتاج	بين المجموعات	1.051	2	0.525	1.235	0.295
	داخل المجموعات	45.515	107	0.425		
	المجموع الكلي	46.566	109			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.362	2	0.181	0.988	0.376
	داخل المجموعات	19.615	107	0.183		
	المجموع الكلي	19.978	109	0.514		

يتضح من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية وفق الدورات التدريبية في مجالات مهارة التعرف إلى المفردات، ومهارة تركيز الانتباه، ومهارة الاستنتاج، والدرجة الكلية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجاباتهم في مجال فهم الفكرة الرئيسية لصالح (3-10 دورات) على (أقل من 3 دورات).

الجدول (15): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال مهارة فهم الفكرة الرئيسة

الدورة	أقل من 3 دورات	من 3 إلى 10 دورات	أكثر من 10 دورات	مهارة فهم الفكرة الرئيسة
أقل من 3 دورات		*-0.336	-0.305	
من 3 إلى 10 دورات			0.031	
أكثر من 10 دورات				

يشير الجدول (15) أعلاه إلى وجود فروق في متوسطات مجال مهارة فهم الفكرة الرئيسة بين الدورات التدريبية (أقل من 3 دورات) و(من 3 - 10 دورات) لصالح (من 3-10 دورات).

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وتفسيرها، كما يعرض التوصيات التي انبثقت عنها، التي هدفت إلى التعرف إلى درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمهارة القراءة السريعة لطلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس، والتعرف إلى أثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية في استخدام مهارة القراءة السريعة.

ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة عشوائية من معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، وقد بلغت العينة (110) معلمين ومعلمات، وبعد عملية جمع البيانات، وتبويبها، عولجت إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وفيما يأتي مناقشة النتائج التي تمّ التوصل إليها:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الدراسة الرئيس

ما درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس؟

تشير النتائج إلى أنّ المجموع الكلي لإجابات معلمي اللغة العربية ومعلماتها للصف السادس الأساسي على فقرات الاستبانة قد حققت متوسطاً حسابياً بلغ (4.21)، وكانت بدرجة كبيرة؛ حيث كان المتوسط الحسابي الأعلى للمجالين الثاني والثالث (4.28)، ثمّ يليهما المجال الأول (4.17)، ثمّ المجال الرابع (4.11).

أظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة مجالات توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها للقراءة السريعة كانت كبيرة، وتعزو الباحثة هذه الدرجة إلى اهتمام المعلمين والمعلمات في تطبيق مهارات القراءة السريعة في عرض محتوى القراءة، ويهتم المعلمون والمعلمات بقدرة الطالب على قراءة عدد كبير

من الكلمات خلال مدة زمنية قصيرة، بشرط استيعابه هذه الكلمات والمعلومات التي قرأها، وتفسر الباحثة هذه النتيجة من خلال تطبيق مهارات القراءة السريعة الأربع (مهاراة التعرف إلى الكلمة، ومهاراة فهم الفكرة الرئيسة، ومهاراة تركيز الانتباه، ومهاراة الاستنتاج)، أنّ استخدام المعلم مهارة التعرف إلى الكلمة يزيد من الثروة اللغوية لدى الطلبة؛ ما يساعدهم على القراءة أسرع، فمن خلال تعرّف الطالب إلى الكلمة وتخزينها في ذهنه، يستطيع أن يتعرف إلى المعاني والمرادفات والأضداد، ويتفق هذا المبدأ مع النظرية البنائية المعرفية لبياجيه، التي تؤكد على فهم الطالب للمعرفة الجديدة وتجديد معلوماته من خلال ربط معرفته الجديدة مع معرفته السابقة، وهذا يؤكد على تنمية مهارة القراءة السريعة لدى الطالب، وبلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3): يوجّه المعلم التلميذ بتوظيف المفردات الجديدة من خلال جمل مفيدة (4.40)، حيث كانت درجتها كبيرة جداً، وكان المتوسط الحسابي لها أعلى متوسط من بين جميع فقرات المجال الأول؛ والسبب في الحصول على أعلى درجة لهذه الفقرة، هو أنّ المعلم يُعطي الطلبة فقرات قصيرة؛ من أجل قراءتها، واستخراج المفردات الجديدة، وتوظيفها في جمل مفيدة، ويحثّهم على أن تكون قراءتهم ذات تركيز وانتباه وعدم تشتت في ذهنهم؛ من أجل تقليص الوقت الذي يستغرقونه في القراءة.

أمّا بالنسبة لمهارة فهم الفكرة الرئيسة فهي تزيد من تركيز الطالب على الأفكار المهمة، فهذا يساعد الطالب على فهم محتوى الدرس خلال فترة زمنية قصيرة، ويزيد من قدرة الطالب على تحديد الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية؛ ما يزيد من قدرته على التمييز بينهما، وهذا يزيد من فهم الطالب واستيعابه لنص القراءة. وبلغ المتوسط الحسابي للفقرة (7): يوظف المعلم طرائق متنوعة؛ لمساعدة التلميذ على الإلمام بالأفكار الأساسية التي يقرأها (4.40)، حيث كانت درجتها كبيرة جداً، وكان المتوسط الحسابي لها أعلى متوسط من بين جميع فقرات المجال الثاني؛ والسبب في الحصول على أعلى درجة لهذه الفقرة، هو أنّ المعلم يكلف الطلبة قراءة النص بسرعة، واستخراج الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية، ووضع خط تحتها خلال عشر دقائق؛ من أجل معرفة من الطالب الذي استغرق وقتاً أقلّ بالقيام بما هو مطلوب منه.

أما بالنسبة لمهارة تركيز الانتباه فتزيد من اهتمام الطالب وانتباهه للحصة الدراسية؛ حيث تزيد من استيعاب الطالب، فمن خلال ذلك يستطيع الطالب التمييز بين الحقائق والمفاهيم؛ ما يعزز إدراكه ووعيه، والقدرة على القراءة بوقت أقل، وتزيد من قدرة الطالب على التحليل والتعمق في معرفة معاني النص الظاهرة أو الضمنية خلال فترة زمنية قليلة. وبلغ المتوسط الحسابي للفقرة (13): يساعد المعلم التلميذ على تفهيمه ما يقرأ، ولمن يقرأ، ومتى يقرأ (4.33)، حيث كانت درجتها كبيرة جدًا، وكان المتوسط الحسابي لها أعلى متوسط من بين جميع فقرات المجال الثالث؛ والسبب في الحصول على أعلى درجة لهذه الفقرة، هو أن المعلم يحدد لطلبته ما يجب عليهم قراءتها، ويقرأ الطلبة النص؛ من أجل الفهم، والحصول على معلومات عن موضوع الدرس، ويكون ذلك خلال الحصة الدراسية.

وبالنسبة لمهارة الاستنتاج، فإن استخدام المعلم هذه المهارة يساعد في أن يرى مدى قدرة التلاميذ على استنتاج عناوين أخرى لموضوع الدرس، والتعبير عن الأفكار بأكبر عدد من الجمل والكلمات المناسبة التي يحتفظون بها في ذاكرتهم، فالقراءة السريعة تعمل على تنمية مهارة حل المشكلات وتحرر الذهن من التوتر، وتزيد من قدرة الطالب على التأمل والتفكير. وبلغ المتوسط الحسابي للفقرة (15): يقدم المعلم أسئلة ختامية لتقويم مستوى تعلم التلميذ للتعبير عن كل فكرة بأكبر عدد من الجمل والكلمات المناسبة (4.34)، حيث كانت درجتها كبيرة جدًا، وكان المتوسط الحسابي لها أعلى متوسط من بين جميع فقرات المجال الرابع؛ وكان السبب في الحصول على درجة كبيرة لهذه الفقرة، وأعلى متوسط من بين فقرات مهارة الاستنتاج، توجيه المعلم للطلبة عددًا من الأسئلة؛ من أجل معرفة قدرتهم على التعبير عن كل فكرة من أفكار الدرس أو فقراته بعدد كبير من الجمل والكلمات التي خزّنها في ذاكرتهم، وهذا يُعدّ بمثابة تغذية راجعة للدرس.

وانتقلت هذه النتيجة مع دراسة خليل (Khalil,2017) التي كان من أبرز نتائجها: إتقان القراءة عن طريق استراتيجيات الفوق المعرفية، حيث كان فعالاً، ومن هذه الاستراتيجيات الفوق المعرفية القراءة السريعة لأخذ فكرة عامة عن النص، والقراءة السريعة لفهم بعض التفاصيل، والتلخيص لأحد الفقرات.

وانتقلت أيضًا مع دراسة أحمد والبرقعاوي (2016) التي كان من أبرز نتائجها: أنَّ التدريس باعتماد مهارات القراءة السريعة له فاعلية في الفهم القرائي عند طلبة الصف الخامس العلمي مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

وانتقلت مع دراسة الأسدي والحسيني (2017) التي كان من أبرز نتائجها: أنَّ سرعة القراءة تشكّل ظاهرة إيجابية مقبولة إذا التزم طلبة قسم اللغة العربية بضوابطها الصحيحة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة العمارنة والقحطاني (2018) التي كان من أبرز نتائجها: أنَّ كتب لغتي اهتمت بعدد المهارات ونوعها، وأفادت من مداخل تعليم اللغة العربية، خاصّة المدخل البنائي، لكنّها لم تراعى التوازن والشمول في تضمين مهارات القراءة في الكتب السابقة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرضية الأولى

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس تُعزى لمتغير الجنس؟

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس يُعزى لمتغير الجنس.

وتشير النتائج التي عُرضت في الجدول (8) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة نحو درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلوماتها لمهارات القراءة السريعة وفق متغير الجنس لجميع مجالات الدراسة ما عدا مجال التعرف على المفردات وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمات ، وترى الباحثة أنَّ متغير الجنس في الاستجابة على فقرات الاستبانة لم يكن له تأثير في متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية ومعلوماتها لمعظم مجالات الدراسة، ومن خلال استجابات معلمي اللغة العربية ومعلوماتها تبين أنَّ المعلمين والمعلمات اهتموا بتطبيق القراءة، بشكل عام لكن بطريقة أخرى غير مهارات القراءة السريعة وكان تركيز واهتمام المعلمات بتعرف الطلبة على المفردات أكثر من المعلمين.

اختلفت هذه الدراسة مع دراسة آل شديد (2018) التي أكدت على وجود فاعلية للبرنامج التدريبي في تنمية مهارة القراءة السريعة لدى التلاميذ، وهذا يدلّ على تحسّن أداء التلاميذ.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرضية الثانية

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس تُعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس يُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتشير النتائج التي عُرضت في الجدولين (9)، و(10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة نحو درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمهارات القراءة السريعة وفق متغير المؤهل العلمي لكلّ مجالات الدراسة، وترى الباحثة أنّ مهارات القراءة السريعة التي يستخدمها معلّمو اللغة العربية ومعلماتها للصف السادس الأساسي، سواء كان يحمل درجة دبلوم أو البكالوريوس أو ماجستير فأعلى، تعتمد على الأساليب والطرائق المختلفة التي يستخدمها المعلم أو المعلمة في تطبيق مهارة القراءة السريعة التي تساعد على تنمية قدرة الطالب عليها، كذلك تنمية مهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي تعتمد على قدرة المعلم في تطبيق مهارات القراءة السريعة واستثمارها في تدريس الطلبة، كما أنّ للقراءة الإلكترونية دورًا في مساعدة المعلم على تطبيق مهارات القراءة السريعة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والفرضية الثالثة

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس تُعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس يُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتشير النتائج التي عُرِضَتْ في الجدولين (11)، و(12) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة نحو درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمهارات القراءة السريعة وفق متغير سنوات الخبرة لكلِّ مجالات الدراسة، وترى الباحثة أنَّ السبب في عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ترجع إلى أنَّ المعلمين والمعلمات أصحاب الخبرة القليلة (المعلمين، والمعلمات الجدد) خضعوا لعدد من الدورات التأهيلية قبل البدء بتطبيق النشاط التدريسي، فكّما كانت خبرة المعلم في التدريس أكثر كانت لديه قدرة على استخدام مهارة القراءة السريعة، وتوظيفها في عملية التدريس، وهذا يؤدي إلى الدافعية والحماس لدى المعلم في توظيف هذه المهارة، وتتحقق فوائد الخبرة في مجال التدريس بشكل أفضل عندما يُختار معلمو اللغة العربية ومعلماتها بعناية فائقة، وأن يكون هؤلاء المعلمون والمعلمات متخصصين في مجال اللغة العربية، ومؤهلين، ومُعَدِّين جيّداً عند ممارستهم مهنة التعليم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والفرضية الرابعة

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس تُعزى لمتغير الدورات التدريبية؟

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس يُعزى لمتغير الدورات التدريبية.

يتضح من الجدول (14) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية وفق الدورات التدريبية في مجالات مهارة التعرف إلى المفردات، مهارة تركيز الانتباه، ومهارة الاستنتاج، والدرجة الكلية. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجاباتهم في مجال فهم الفكرة الرئيسة لصالح (3-10 دورات) على (أقل من 3 دورات)؛ وترجع الباحثة ذلك إلى أنَّ معلمي اللغة العربية ومعلماتها قد يكون بعضهم خضع لعدد مكثف لدورات التدريبية، والبعض الآخر خضع لعدد أقل من ثلاث

دورات تدريبية، فالمعلم الذي خضع لعدد قليل من الدورات التدريبية لا يكون لديه معرفة جيدة بالأساليب والاستراتيجيات وطرائق التدريس التي من المفترض أن يوظفها في تطبيق مهارات القراءة السريعة، وبذلك تكون قدرته على تطبيق مهارات القراءة السريعة غير كافية.

وترى الباحثة أنَّ السبب في وجود فروق في مجال فهم الفكرة الرئيسة كان لصالح (3-10 دورات) في متغير الدورات التدريبية؛ ويعود السبب في ذلك إلى أنَّ المعلمين والمعلمات الذين خضعوا لدورات تدريبية من (3-10) كانوا أكثر إلمامًا في استخدام مهارات القراءة السريعة، إضافة إلى ذلك الدورات التأهيلية التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم أدت على كون هؤلاء المعلمين والمعلمات يمتلكون مهارات القراءة السريعة.

التوصيات

في ضوء ما أتت به الدراسة من نتائج، فإنَّ الباحثة توصي بما يأتي:

- 1- عقد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات حول مهارة القراءة السريعة، وخاصّة في مادة القراءة والنصوص الشعرية؛ ليتمكنوا من تطبيقها بسهولة ويسر.
- 2- ضرورة تنويع المعلمين طرائق التدريس مع الاهتمام باستراتيجية القراءة السريعة؛ لما لها من آثار إيجابية في زيادة التحصيل.
- 3- ضرورة توفير وزارة التربية والتعليم الإمكانات اللازمة لتطبيق الطرائق التدريسية الحديثة، وخاصة القراءة السريعة من حيث عدد حصص اللغة العربية.
- 4- ضرورة تركيز مشرفي اللغة العربية عند تقويم المعلمين على مدى اهتمام المعلمين باستخدام طرق واستراتيجيات متنوعة، مثل مهارات القراءة السريعة.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع العربية

- القرآن الكريم.
- أبو جبين، عطا (2017). مهارات القراءة السريعة والقراءة المتوافقة مع العقل. جامعة النجاح الوطنية، مؤتمر: بالقراءة نسمو.
- أبو زيادة، إسراء (2017). أثر توظيف استراتيجية (ليد) في تنمية مهارات سرعة وفهم القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو عكر، محمد (2014). برنامج قرائي حاسوبي لتنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قناة السويس، الإسماعيلية.
- إحميدة، فتحي (2013). تنمية القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة. ط1، عمان: المملكة الأردنية الهاشمية.
- الأسدي، بسام والحسيني، فراس (2017). سرعة القراءة وعلاقتها بفهم المقروء لدى طلبة قسم اللغة العربية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (32)، جامعة بابل.
- آل شديد، عبدالله (2018). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم السريع في تنمية مهارتي الأهداف التعليمية والقراءة السريعة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في الرياضيات بمدينة الرياض. مجلة تربويات الرياضيات، 21 (7)، ج 1، 153- 196، المملكة العربية السعودية.
- البجة، عبد الفتاح (2001). أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها. عمان: دار الكتاب الجامعي.

- البرقعاني، جلال وأحمد، حامد(2016). فاعلية مهارات القراءة السريعة لمادة المطالعة في الفهم القرائي عند طلبة الصف الخامس العلمي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، (26)، 184-168.
- البطش، محمد وأبو زينة، فريد (2012). مناهج البحث العلمي والتحليل الإحصائي. ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- بوزان، توني(2007). كتاب القراءة السريعة. ط 6، الرياض: مكتبة جرير.
- تيرلي، جويس(2010). مهارات القراءة السريعة. ط1، الرياض: دار المعرفة للتنمية البشرية، ترجمة د. بشير العيسوي.
- جاب الله، علي ومكاوي، سعد وعبد الباري، محمد (2011). تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية. الأردن: دار المسيرة.
- جبر، علي وأحمد، علياء(2018). أسباب تدني التحصيل الدراسي لدى الطلبة المرحلتين في المدارس المتوسطة بمدينة الموصل من وجهة نظر الطلبة للعام الدراسي 2017/ 2018. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2 (30)، 85-66.
- الجبيلي، سبيع (2009). مهارات القراءة والفهم والتذوق الأدبي. ط1، لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.
- جمال، مارديانا(2018). تطبيق طريقة القراءة السريعة في تعليم مهارات القراءة صف الحادي عشر للبنات في معهد دار الأبرار بوني. مجلة الألسن للغة العربية والإنجليزية، 1(1)، 58-50.
- جمعة، نائل(2017). فاعلية مثلث الاستماع في تنمية مهارتي التحدث والقراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بمحافظة رفح. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- الحسن، هشام(2000). طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة. ط1، عمان، الأردن: الدار العالمية الدولية للنشر والتوزيع.
- دراغمة، ريم(2011). فاعلية برنامج بالقراءة الوظيفية القائم على البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي والسرعة في القراءة لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، القاهرة.
- الرعوجي، سعد(2007). واقع المهارات البحثية ومهارة العرض في تدريس المواد الاجتماعية في المرحلتين المتوسطة والثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- زاير، سعد وإبراهيم، هيثم وعبيد، محمد (2017). أسباب الضعف في القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرّسي ومدرّسات اللغة العربية في مديرية تربية محافظة الأنبار العراقية. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع،(14)، 123-137.
- زيد، ميرا (2016). أسباب تدني مستوى القراءة ومقترحات علاجها في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة نابلس. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- السرطاوي، عمران ورواش، فؤاد (2016). القراءة مفهوما-مهاراتها-تدريسها-تقويمها. ط1، كوالالمبور.
- السريع، عبد الله (2016). تصورات معلّمي القراءة للصفوف الأولية لطبيعة العلاقة بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة. مجلة العلوم التربوية، 3 (27)، الرياض، أغسطس، 429-459.
- السريع، عبد الله وكثيري، سعود (2013). مدى تطبيق معلّمي القراءة في الصفوف الأولية لمهارات تعلم المفردات اللغوية، وعلاقته بتصوراتهم لفاعلية أدائهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14(3)، 327-307، جامعة البحرين: مركز النشر العلمي.

- السعيد، حمزة (2009). صعوبات تعلّم القراءة تشخيصها وعلاجها. ط1، المملكة الأردنية الهاشمية: دار حنين للنشر.
- الشبيبة، هناء (2011). القراءة (استطلاع). (35)، 80-83، وزارة التربية والتعليم.
- الشراقوي، محمود (2009). أسرار القراءة السريعة. ط1، القاهرة: دار أجيال للنشر.
- الشيخ، عارف (2008). القراءة من أجل التعلم. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- صوفي، عبد اللطيف (2007). فن القراءة. ط1، دمشق، سورية: دار الفكر.
- طعيمة، رشدي (2007). المفاهيم اللغوية عند الأطفال: أسسها، ومهاراتها، وتدريسها، وتقويمها. ط2، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عاشور، راتب والحوامدة، محمد (2003). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط2، عمان، الأردن: دار المسيرة.
- عباس، علي (2009). مدى تمكّن تلاميذ الصف التاسع الأساسي من مهارات السرعة والفهم في القراءة الصامتة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.
- عجاج، خيرى (2008). صعوبات القراءة والفهم القرائي. المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- العرفج، عبير (2011). أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية سرعة القراءة والفهم القرائي لدى طالبات السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الملك سعود.
- عطية، محسن (2009). الجودة الشاملة والتجديد في التدريس. ط1، عمان: دار الصفا.
- علي، رقية ومحمود، شيماء (2019). فاعلية استراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة السريعة وكفاءة الذات القرائية لدى طلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية. مجلة كلية التربية، 30 (119)، 451-492.

- علي، محمد (2010). **موسوعة المصطلحات التربوية**. ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العمارنة، عماد والقحطاني، عادل (2018). **تطور مهارات القراءة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية في المملكة العربية السعودية دراسة وصفية تحليلية**. (53) جامعة جدة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.
- عوض، أحمد (2014). **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة السريعة لدى طلبة المرحلة الجامعية**. **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية، 150، 209-285، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.
- عوض، فايزة والبكر، فهد (2020). **برنامج تدريبي قائم على البنائية وفاعليته في تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطلبة معلمي اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود**. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، (15)، 28-87، السعودية.
- فضل الله، محمد (2004). **السرعة في القراءة متغيراتها وقياسها وتنميتها**. **مجلة القراءة والمعرفة**. (34) 49-19، كلية التربية، جامعة عين شمس، مايو.
- قلغن، نجاح (2015). **القراءة**. البليدة، الجزائر: مركز جيل البحث العلمي، 55-62.
- كونستانت، تينا (2012). **اعمل بذكاء مع القراءة السريعة**. ترجمة: جرير، الرياض: مكتبة جرير.
- لوري، روزاكس (2000). **كيف تتقن القراءة السريعة**. الرياض: مكتبة جرير، ترجمة جرير.
- مجاور، محمد (2000). **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية**. القاهرة: دار الفكري العربي.
- المدهون، مها (2016). **أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإمارات العربية المتحدة، الإمارات العربية المتحدة.

- المرسى، محمد (2005). من قضايا تعليم القراءة، دمياط، مصر: مكتبة نانسي.
- المصري، هالة (2017). فعالية برنامج إلكتروني في تنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- مصطفى، رياض (2005). مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج. ط1، عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- المغراوي، عمر (2017). صعوبات القراءة والكتابة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي نحو مقاربة حديثة. مركز المولى إسماعيل للدراسات والأبحاث في اللغة وآداب والفنون. مكناس: المغرب.
- مندل، فيليبس (2000). القراءة الصحيحة. الرياض: مكتبة جرير للنشر والتوزيع.
- النجار، إيناس (2018). أثر استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- نصر، سالي (2016). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالب الصف التاسع بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة، فلسطين.
- النهام، صالح (2017). القراءة أساس الحضارة. 630، الكويت: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.
- هلال، محمد (2005). مهارات القراءة السريعة الفعالة. ط1، مصر: مركز تطوير الأداء والتنمية.
- هلال، محمد (2007). القراءة السريعة والخريطة الذهنية. ط1، مصر: مركز تطوير الأداء والتنمية.

– ينظر، محمد (2007). تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية. عمان، الأردن: دار البازوري.

المراجع الأجنبية

- Dridi. M. (2017). **Evaluation de la Flence de Lecture en FLE: Case des Masterants du Department de Francais de L’university de Ouargla.** University kasdi Merbah Ouargla, Algeria.
- Ersoy, E. (2014). The effects of Problem- based Learning Method in Higher Education on Creative Thinking. **Procedia- Social and Behavioral Science**, 116, 3494-3498.
- Farrag, A. EL-behary, A. and Kandil, M. (2003). “Prevalence of specific reading disability in Egypt”. **837-839**.
- Khalil, H. (2017). **Using Meta-Cognitive Training of Reading Strategies to Enhance Reading Efficiency among English Majors at MUST**, Miser University for Science.
- Lent, R. C. (2009). **Literacy for Real: Reading, Thinking, and Learning in the Content Areas.** New York: Teachers College Press, Amsterdam Avenue.
- Macalister. J. (2010). Speed reading courses and their effect on reading authentic texts: A preliminary investigation. **Reading in a foreign language**, Victoria University of Wellington, New Zealand, 22 (1), 104-116.

- Mulis, I. and Martin, O. (2006). **The progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) Design, result, Subesquent Analysis.** TIMSS and PIRLS International study Center Boston College. USA
- Rizkoh, F, Ohoiwutu,J and Thamrin,N (2014). The Implementation Of speed reading technique to improve comprehension achievement.**E-journal of English language teaching society (elts)**, 2, (3), 1841-2331. Tsvetkova, M.(2017). The speed reading is in disrepute: advantages of slow reading for the information equilibrium. **European journal of contemporary education**, Academic publishing House Researcher, 6 (3). pp.
- Torrance. E. P. (2008). **Torrance tests of creative thinking: Steamlined scoring guide for figural forms A and B. Bensenville.** IL: Scholastic Testing Service, Inc.

الملاحق

الملحق (1): الاستبانة بصورتها الأولى

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

ماجستير مناهج وطرائق تدريس

أخي المعلم/أختي المعلمة:

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بحثية بعنوان "درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس"، وذلك استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، وفيما يلي مجموعة من مهارات القراءة السريعة، لذا أرجو من حضرتكم التكرم بإبداء رأيكم حول مدى استخدامكم لهذه المهارات، وأرجو منكم وضع إشارة (x) في الخانة التي تتفق مع رأيك، علماً بأن إجاباتكم ستعامل بشكل سري ولغايات البحث العلمي فقط، شاكرة لكم سلفاً جهودكم المباركة وحسن تعاونكم.

الباحثة أنغام جناجرة

القسم الأول: البيانات الشخصية:

ضع/ي إشارة في المربع الذي يتناسب مع رأيك:

الجنس :

أ. ذكر () ب. أنثى ()

المؤهل العلمي:

أ. دبلوم () ب. بكالوريوس () ج. ماجستير ()

الخبرة:

أ. أقل من سبع سنوات () ب. من سبع سنوات إلى خمس عشرة سنة ()

ج. أكثر من خمس عشرة سنة ()

الدورات التدريبية:

أ. أقل من ثلاث دورات () ب. من ثلاث إلى عشر دورات ()

ج. أكثر من عشر دورات ()

القسم الثاني: مجالات الاستبانة:

ضع/ي في المكان الذي يتفق مع رأيك:

الرقم	المهارة الرئيسية	المهارات الفرعية	كبيرة جداً	كبيرة	محايد	قليلة	قليلة جداً
1.	مهارة التعرف إلى الكلمة.	أوجه التلميذ إلى تكرار كتابة المفردات الجديدة.					
		أميز المفردات الجديدة بلون مختلف عن لون النص.					
		أعلم المفردات الجديدة من خلال جمل مفيدة.					
		استخدام المرادفات في تعليم المفردات.					
		توظيف أكبر عدد ممكن من المرادفات والمضادات للمفردات الواردة في موضوع الدرس.					
		تكوين حصيلة من الكلمات يستطيع أن يتعرف عليها بمجرد النظر إليها.					
2.	مهارة فهم الفكرة الرئيسية	يحدد التلميذ الفكرة الرئيسية لما يقرأه في الوقت المحدد.					
		الإلمام بالأفكار الأساسية لما يقرأ.					
		يحدد التلميذ الأفكار الفرعية لما يقرأه في الوقت المحدد.					

					تصنيف الفكرة الرئيسة لأكثر عدد من الأفكار الفرعية.		
					يمكن التلميذ من تصفح الدرس قبل قراءته في الوقت المحدد.	3. مهارة تركيز الانتباه.	
					يكتب التلميذ مجموعة متتالية من الكلمات محددة بسرعة.		
					استنباط مدلولات العناوين مما يفيد في توقع المعنى. التعرف إلى ما يقرأ، ولمن يقرأ، ومتى يقرأ.		
					يجيب التلميذ على الأسئلة المطروحة إجابة صحيحة.	4. مهارة الاستنتاج.	
					أقدم أسئلة ختامية لتقويم مستوى تعلم المفردات الجديدة.		
					التعبير عن كل فكرة بأكثر عدد من الجمل والكلمات المناسبة.		
					كتابة أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة لموضوع الدرس.		

الملحق (2): أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	مكان العمل	التخصص
1-	د.سهيل صالحة	جامعة النجاح الوطنية	تعليم رياضيات
2-	د.علي حباب	جامعة النجاح الوطنية	تعليم القراءة
3-	د.غسان الحلو	جامعة النجاح الوطنية	تعليم اجتماعيات
4-	د.محمد طه	جامعة النجاح الوطنية	تعليم لغة عربية
5-	عرين أبو عمشة	مدرسة كوثر يعيش	تعليم لغة عربية
6-	عبد الغني الصيفي	جامعة النجاح الوطنية	تعليم علوم
7-	هنية نوفل	مدرسة كوثر يعيش	تعليم لغة عربية

الملحق (3): الاستبانة بصورتها النهائية

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

برنامج مناهج وأساليب التدريس

أخي المعلم/أختي المعلمة،

تحية طيبة وبعد،

تُجري الباحثة دراسة بحثية بعنوان (درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس)؛ استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، وفيما يأتي مجموعة من مهارات القراءة السريعة؛ لذا يُرجى من حضرتكم التكرم بإبداء رأيكم حول مدى استخدامكم هذه المهارات، وأرجو منكم وضع إشارة (X) في الخانة التي تتفق مع رأيك، علماً أنّ إجاباتكم ستعامل سرياً، ولغايات البحث العلمي فقط، شاكرة لكم سلفاً جهودكم المباركة، وحسن تعاونكم.

الباحثة أنغام جناجرة

القسم الأول: البيانات الشخصية:

ضع/ي إشارة (X) في المربع الذي يتناسب مع رأيك:

الجنس:

أ- ذكر () ب- أنثى ()

المؤهل العلمي:

أ- دبلوم () ب- بكالوريوس () ج- ماجستير فأعلى ()

سنوات الخبرة:

أ- أقل من (5) سنوات () ب- من (5) سنوات إلى (10) سنوات ()

ج- أكثر من (10) سنوات ()

الدورات التدريبية:

أ- أقل من ثلاث دورات () ب- من ثلاث دورات إلى عشر ()

ج- أكثر من عشر دورات ()

القسم الثاني: مجالات الاستبانة:

ضع/ي في المكان الذي يتفق مع رأيك:

الرقم	مجال المهارة الرئيسية	المهارات الفرعية	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
أولاً-	مهارة التعرف إلى المفردات.	1- يوجّه المعلم التلميذ إلى تكرار كتابة المفردات الجديدة.					
		2- يشجّع المعلم التلميذ بتلوين المفردات الجديدة بلون مختلف عن لون النص.					
		3- يوجّه المعلم التلميذ بتوظيف المفردات الجديدة من خلال جمل مفيدة.					
		4- يشجّع المعلم التلميذ على استخدام المرادفات في تعلم المفردات.					
		5- ينبّه المعلم التلميذ إلى توظيف أكبر عدد ممكن من المرادفات والمضادات للمفردات التي وردت في الدرس.					

					يساعد المعلم التلميذ في تحديد الفكرة الرئيسة ضمن وقت محدد.	-6	مهارة فهم الفكرة الرئيسة	ثانيًا -
					يوظف المعلم طرقًا متنوعة؛ لمساعدة التلميذ على الإلمام بالأفكار الأساسية التي يقرؤها.	-7		
					يساعد المعلم التلميذ في تحديد الأفكار الفرعية لما يقرؤه في وقت معين.	-8		
					يشجّع المعلم التلميذ على تنظيم الفكرة الرئيسة في عدد وافر من الأفكار الفرعية.	-9		
					يوجّه المعلم التلميذ إلى تصفّح الدرس قبل قراءته في الوقت المحدد.	-10	مهارة تركيز الانتباه.	ثالثًا -
					يصمّم المعلم أنشطة؛ لحثّ التلميذ على كتابة مجموعة متتالية من الكلمات بسرعة.	-11		
					يساعد المعلم التلميذ في استنباط مدلولات العناوين ممّا يفيد في توقّع المعنى.	-12		

					يساعد المعلم التلميذ على تفهم التلميذ ما يقرأ، ولمن يقرأ، ومتى يقرأ.	-13		
					يوجّه المعلم التلميذ في ترتيب العرض القرآني؛ لمساعدته في الإجابة عن الأسئلة المطروحة.	-14	مهاره الاستنتاج.	رابعاً-
					يقدم المعلم أسئلة ختامية لتقويم مستوى تعلم التلميذ المفردات الجديدة.	-15		
					يشجّع المعلم التلميذ؛ للتعبير عن كلّ فكرة بأكثر عدد من الجمل والكلمات المناسبة.	-16		
					يساعد المعلم التلميذ على استنتاج أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة لموضوع الدرس.	-17		

**An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies**

The Degree of Employing Teachers for Rapid Reading Skills among Level Sixth - Grade Students in Nablus Governorate

By

Angham hatem Janajra

Supervisor

Dr. Ali Hasan Habayab

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the
Degree of Master of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of
Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.**

2021

**The Degree of Employing Teachers for Rapid Reading Skills among
Level Sixth - Grade Students in Nablus Governorate**

By

Angham hatem Janajra

Supervisor

Dr. Ali Hasan Habayab

Abstract

This study aimed to find out the degree of Arabic language teachers of using speed-reading skills for sixth-grade students in Nablus. Moreover, this study aims to show the effect of gender, academic qualifications, experience and training courses on the average answers of teachers through employing speed-reading skills among sixth-grade students. The researcher used the descriptive approach, as well as, this study population consisted of (937) teachers in the second semester of the year (2021). Furthermore, the study sample was chosen by the stratified random method of its size (110) male and female teachers. In order to achieve this study objective as possible, the researcher prepared a questionnaire containing (17) paragraphs, and they were distributed into four domains. In addition to this, their validity was verified by presenting them to a group of arbitrators, and its reliability coefficient reached (0.822).

After what has been modified, the study reached the following results: The level to which Arabic language teachers employ speed-reading skills among sixth-grade students in the governorate of Nablus came with an arithmetic mean (4.21) and a standard deviation (0.43) on the total score for the fields of the questionnaire. There were no statistically significant differences at the

significance level ($\alpha \geq 0.05$) between the averages of the study sample individuals towards the degree of employment of Arabic language teachers for speed reading skills due to the gender variable for all fields of study, as all the significance level values were greater than 0.05 and this result indicates to accept the null hypothesis related to the variable gender. The absence of statistically significant differences at the significance level ($\alpha \geq 0.05$) between the averages of the Arabic language teachers' responses to the paragraphs of the questionnaire according to the scientific qualification. There were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \geq 0.05$) between the mean responses of Arabic language teachers. There were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \geq 0.05$) between the averages of the responses of the Arabic language teachers according to the training courses of vocabulary recognition skill, attention focus skill, deduction skill, and the overall score while there are statistically significant differences between the averages of their responses in understanding the main idea of 3-10 courses on less than 3 courses.

As a result, the researcher recommends training courses for male and female teachers on the skill of speed-reading, especially reading material and texts, so that they can easily apply it, as well as the need for teachers to diversify teaching methods while paying attention to the speed-reading strategy, because of its positive effects in increasing attainment.