المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
عمادة الدراسات العليا
قسم المناهج وطرق التدريس

أثر قراءة المعلمين القصص على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة

قدم هذا البحث استكمالاً لمطالب الحصول على درجة ماجستير الآداب في طرق تدريس اللغة العربية

إعداد الطالب

محمد بن عبد الله بن منصور المجيدل

٤٢٢٠٢٠١٣٣

إشراف

د. صالح بن عبد العزيز النصار

أستاذ المناهج وتعليم اللغة العربية المشارك

قسم المناهج وطرق التدريس

الفصل الدراسي الأول

١٤٢٦هـ الموافق ٢٠٠٥م

أثر قراءة المعلمين القصص على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة

إعداد الطالب

محمد بن عبد الله المجيدل

٤٢٢٠٢٠١٣٣

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ ١٤٢٦/٩/٢٢هـ الموافق ٢٠٠٥/١٠/٢٥م وتمت إجازتها

أعضاء لجنة المناقشة

١. د. صالح بن عبد العزيز النصار	مقرراً	التوقيع
٢. د. غسان بن خالد بادي	عضواً	
٣. د. عبد المحسن بن سالم العقيلي	عضواً	

شكر وتقدير

الحمد لله وكفى، والصلاة والسلام على النبي المصطفى، أما بعد:

فأبدأ بشكر الله عز وجل؛ فبفضله ومنه وتيسيره اكتمل هذا البحث، وأثني بالشكر لسعادة الدكتور صالح بن عبد العزيز النصار، المشرف على هذا البحث على ما بذله من جهد وما أنفقه من وقت وما قدمه من توجيه.

كما أتقدم بالشكر للأساتذة الذين قاموا بتحكيم أدوات البحث على ما بذلوه من أوقاتهم وجهودهم وما قدموه لي من ملاحظات قيمة.

والشكر موصول لأعضاء لجنة الحكم على البحث، سعادة الدكتور غسان بن خالد بادي وسعادة الدكتور عبد المحسن بن سالم العقيلي على تفضلهما بقبول مناقشة هذا البحث.

أشكر كذلك جميع الزملاء الذين قدموا لي المساعدة والعون في تطبيق برنامج القراءة، وأخص من هؤلاء صاحب الأيادي البيضاء الأخ الزميل محمد بن عبد العزيز النصار، مشرف البحوث التربوية في الإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة الرياض. كما أشكر سعادة الأستاذ مشاري بن عبد الكريم الدخيل مدير القسم الابتدائي في مجمع الأمير سلطان التعليمي، ومعلمي المجموعات الثلاث التي اشتركت في البحث: الأستاذ محمد بن حمد السيف والأستاذ عبد الله بن علي الياسين والأستاذ أحمد بن عبد الرحمن العمر.

وأختم بالمسك فأشكر والدتي ــ حفظها الله ــ على ما تحملته من عناء فراق لم تعتد عليه؛ أشكرها بكل دمعة سكبتها لحظة الفراق، وبكل دعوة رفعتها في هزيع الليل. وأشكر زوجتي وأولادي الذين أشغلتني الدراسة عن بعض حقوقهم فما اشتكوا بل كانوا السند والمعين.

لهؤلاء جميعاً كل الحب والتقدير؛ فما ترونه من صفحات تالية هو ثمرة ما قدمتموه. وإن كان لكم من حق أستطيع القيام به فهو دعاء صادق بأن يجزيكم الله خير الجزاء وأن يكتب ما قدمتموه في ميـــزان الحسنات؛ إنه جواد كريم.

وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

ملخص البحث

أثر قراءة المعلمين القصص على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة

هدف هذا البحث إلى إعداد برنامج لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي باستخدام أسلوب قراءة المعلمين القصص عليهم، ومن ثم قياس أثر تطبيق البرنامج في اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.

وقد قام الباحث ببناء برنامج قراءة القصص على أسس علمية، وضمنه عدداً من النشاطات المساندة مثل: إنشاء ركن للقراءة داخل الفصل وتشجيع التلاميذ على استعارة القصص. ولمعرفة أثر تطبيق البرنامج على اتجاهات التلاميذ نحو القراءة أعد الباحث أداتين لهذا الغرض:

١. مقياس اتجاهات تلاميذ الصفوف الأولية نحو القراءة؛ وذلك لاستخدامه في قياس اتجاه التلاميذ نحو القراءة قبل تطبيق البرنامج وبعده.

٢. استمارة المستوى الثقافي للأسرة؛ لمعرفة العلاقة بين تأثير برنامج القراءة والمستوى الثقافي للأسرة.

وبعد تطبيق البرنامج على عينة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مجمع الأمير سلطان التعليمي بالرياض توصل الباحث إلى النتائج التالية:

١. أن استخدام أسلوب قراءة القصص على التلاميذ كان ذا أثر كبير في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة؛ حيث كشف اختبار (ت) عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠) بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

٢. كلما قل ترتيب الطفل في الأسرة أدى ذلك إلى زيادة فاعلية برنامج القراءة في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة.

٣. يساعد تشجيع الوالدين أبناءهم على القراءة وتقديم الحوافز المادية والمعنوية لهم في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة، ويقوي من تأثير البرنامج المقترح.

وانطلاقاً من هذه النتائج التي توصل البحث إليها قدم الباحث عدداً من التوصيات، أهمها:

١. أن يقوم معلمو المرحلة الابتدائية بقراءة القصص على تلاميذهم في جميع صفوف هذه المرحلة وبشكل يومي خلال العام الدراسي.

٢. دمج برنامج قراءة القصص في منهج مادة القراءة والكتابة في الصفوف الأولية.

٣. إنشاء ركن للقراءة داخل كل فصل من فصول الصفوف الأولية وتزويده بالمكونات المادية التي توفر للتلاميذ الجو المناسب للقراءة، بالإضافة إلى تزويده بمواد قرائية متنوعة في موضوعاتها وطولها وأساليبها.

٤. إقامة دورات تدريبية لمعلمي الصفوف الأولية حول أسلوب قراءة القصص وأهميته وفوائده والعوامل التي تساعد على تحقيق هذه الفوائد.

٥. تضمين مناهج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في كليات المعلمين مقررات متخصصة في أدب الأطفال وأسلوب قراءة القصص، مع التركيز على الجوانب التطبيقية والممارسة العملية لهذا الأسلوب.

٦. أن تتضمن برامج القراءة المدرسية نشاطات منزلية تساعد على اندماج الوالدين في هذه البرامج وتحملهما جزءاً من المسؤولية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى أطفالهم.

٧. أن يقوم المعلمون بإعداد نشرات تربوية توجيهية لتعريف الأهل بالأدوار التي يمكن أن يقوموا بها وتزويدهم ببرامج عملية تتضمن بعض النشاطات القرائية التي يستطيع الوالدان القيام بها.

قائمة المحتويات

الموضـــــــــــوع	الصفحة
شكر وتقدير	ج
ملخص البحث	هـ
قائمة المحتويات	ز
قائمة الجداول	ط
قائمة الرسوم البيانية	ي
قائمة الملاحق.....	ك
الفصل الأول: مدخل البحث.....	١-١١
المقدمة	٢
مشكلة البحث وأسئلته.....	٤
أهداف البحث.....	٥
أهمية البحث	٥
حدود البحث.....	٦
إجراءات البحث	٧
خطوات بناء البرنامج وتطبيقه.....	٩
الأساليب الإحصائية.....	١٠
مصطلحات البحث	١٠
الفصل الثاني: الإطار النظري للبحث	١٢-٦٧
أولاً: القراءة: أهميتها، وطبيعتها، وأهداف تدريسها في الصفوف الأولية	١٣
ثانياً: الاتجاه: مفهومه، وطبيعته.....	١٦
ثالثاً: الاتجاه نحو القراءة: مفهومه، وأهميته، وطرق قياسه.....	١٨
رابعاً: أسباب تكوين الاتجاهات السلبية نحو القراءة.....	٢٢
خامساً: أساليب وإستراتيجيات تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة	٢٥
سادساً: القراءة على الأطفال والتلاميذ: الأهمية والكيفية والآثار الإيجابية.....	٣٥
سابعاً: دور الأسرة في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة	٥٢
ثامناً: معلم الصفوف الأولية: إعداده وصفاته ودوره في تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى التلاميذ.....	٥٩

الموضـــــــــــــوع	الصفحة
تاسعاً: خصائص النمو لدى تلاميذ الصفوف الأولية، وأثرها في تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة.....	٦٤
الفصل الثالث: الدراسات السابقة.....	٩١-٦٨
أولاً: الدراسات التي تناولت أثر استخدام القصة في تنمية بعض جوانب النمو ذات العلاقة بالقراءة.....	٦٩
ثانياً: الدراسات التي تناولت بعض الآثار الإيجابية للقراءة على الأطفال والتلاميذ	٧٢
ثالثاً: الدراسات التي تناولت إستراتيجيات وأساليب ووسائل تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة .	٧٧
رابعاً: الدراسات التي تناولت أثر القراءة على التلاميذ في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة...	٨٦
التعليق على الدراسات السابقة.....	٩٠
الفصل الرابع: إجراءات البحث.....	١٢١-٩٢
أولاً: منهج البحث.....	٩٣
ثانياً: مجتمع البحث.....	٩٣
ثالثاً: عينة البحث	٩٤
رابعاً: أدوات البحث	٩٥
١- برنامج قراءة القصص	٩٥
٢- مقياس اتجاهات تلاميذ الصفوف الأولية نحو القراءة	١٠٤
٣- استمارة المستوى الثقافي للأسرة.....	١١٣
خامساً: البرنامج الزمني لإجراء التجربة.....	١١٦
سادساً: الأساليب الإحصائية	١٢١
الفصل الخامس: النتائج والتوصيات والمقترحات	١٤٣-١٢٢
أولاً: نتائج البحث وتفسيرها	١٢٣
ثانياً: التوصيات.....	١٣٩
ثالثاً: المقترحات.....	١٤٢
مراجع البحث	١٥٣-١٤٤
المراجع العربية	١٤٥
المراجع الأجنبية	١٥٠
ملاحق البحث	١٥٤

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
١	أنشطة القراءة الموجهة	٢٩
٢	الدرجات المقابلة لإجابات التلاميذ على أسئلة مقياس الاتجاه نحو القراءة	١٠٨
٣	متوسطات اتفاق المحكمين على محتويات مقياس الاتجاه نحو القراءة	١١٢
٤	متوسطات اتفاق المحكمين على محتويات استمارة المستوى الثقافي للأسرة	١١٧
٥	تحليل التباين الأحادي بين المجموعات الثلاث في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه	١١٨
٦	تحليل كروسكال والاس بين المجموعات الثلاث في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه	١١٨
٧	حساب الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه باستخدام اختبار مان وتني	١٢٥
٨	حساب الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه باستخدام اختبار مان وتني	١٢٥
٩	حساب الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة في المجموعة التجريبية الأولى باستخدام اختبار ويلكوكسن	١٢٦
١٠	حساب الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة في المجموعة التجريبية الثانية باستخدام اختبار ويلكوكسن	١٢٦
١١	حساب الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة في المجموعتين التجريبيتين باستخدام اختبار (ت)	١٢٧
١٢	حساب دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة باستخدام اختبار مان وتني	١٢٨
١٣	نتائج مؤشر (د) لحساب قوة الأثر بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه في المجموعتين التجريبيتين	١٢٨
١٤	المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعتين التجريبيتين في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة موزعة حسب أسئلة المقياس	١٣١
١٥	بعض الآثار الإيجابية التي أحدثها برنامج القراءة من وجهة نظر أولياء أمور التلاميذ المشاركين في البرنامج	١٣٣
١٦	العلاقة بين كل بند من بنود استمارة المستوى الثقافي للأسرة والتطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة باستخدام معامل ارتباط بيرسون	١٣٤

قائمة الرسوم البيانية

الرقم	عنوان الرسم البياني	الصفحة
١	المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعتين التجريبيتين في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة موزعة حسب أسئلة المقياس	١٣٠

قائمة الملاحق

الرقم	الملحـــــــق	الصفحة
١	برنامج القراءة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي	١٥٦
٢	مختصر مراحل قراءة القصة على التلاميذ	١٦٤
٣	تعليمات تطبيق مقياس اتجاه تلاميذ الصفوف الأولية نحو القراءة	١٦٦
٤	مقياس اتجاه تلاميذ الصفوف الأولية نحو القراءة	١٦٨
٥	الخطاب الموجه للوالدين للإجابة عن استمارة المستوى الثقافي	١٧٢
٦	استمارة المستوى الثقافي للأسرة	١٧٣
٧	استمارة تحليل قصة مناسبة للصفوف الأولية	١٧٥
٨	تصور مقترح لركن القراءة داخل الصف	١٧٦
٩	تصميم مقترح لركن القراءة داخل الفصل	١٧٨
١٠	أسماء الأساتذة الذين قاموا بتحكيم أدوات البحث	١٧٩
١١	الخطة الزمنية لبرنامج قراءة القصص على تلاميذ الصف الثاني	١٨٠
١٢	قائمة القصص التي زود بها ركن القراءة في فصلي المجموعتين التجريبيتين	١٨٢
١٣	نموذج سجل الاستعارة الخاص بكل تلميذ	١٩٠
١٤	نموذج سجل القراءة الخاص بكل تلميذ	١٩١
١٥	نماذج من تقارير الإعارة التي يكتبها التلاميذ عن القصص التي يقرؤونها في المنزل	١٩٢
١٦	الخطاب الموجه إلى الوالدين لإعطاء انطباعاتهم عن البرنامج بعد انتهائه	١٩٤
١٧	نماذج مما كتبه أولياء أمور التلاميذ حول انطباعاتهم عن البرنامج	١٩٥
١٨	صور من التجربة أثناء مراحلها المختلفة	١٩٧

الفصل الأول

مدخل البحث

- المقدمة
- مشكلة البحث وأسئلته
- أهداف البحث
- أهمية البحث
- حدود البحث
- إجراءات البحث
- خطوات بناء البرنامج وتطبيقه
- الأساليب الإحصائية
- مصطلحات البحث

الفصل الأول

مدخل البحث

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمشكلة البحث وأسئلته وأهدافه وأهميته وحدوده، كما يوضح منهج البحث ويحدد مجتمعه وعينته التي طبقت أدوات البحث عليها، كما يعرض للخطوات والإجراءات التي اتبعها الباحث في تطبيق تلك الأدوات ويعرف في نهاية الفصل بالمصطلحات المستخدمة.

المقدمة

تمثل القراءة أحد أهم وسائل النجاح في الحياة، فهي الوسيلة الأهم والأكثر استخداماً في التفاعل مع الآخرين، وفهم الماضي والحاضر والمستقبل. وبغض النظر عن مقدار استعمالنا أساليب التعلم والمعرفة الأخرى فإن هذه الأساليب لا تزال تعتمد على القراءة، بل إن انتشار التقنية وتنوع مصادر المعرفة يؤكد ـــ مع كل تطور جديد ـــ أهمية القراءة ودورها الفاعل في حياة الفرد والمجتمع.

وبالنسبة للتلميذ فإن النجاح في المدرسة بل في الحياة بشكل عام يعتمد على تمكنه من القراءة بكفاية؛ إذ إن فهم الرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية، بل وحتى التفاعل مع الحاسوب مرتبط بقدرة التلميذ على إتقان القراءة (عبد الله، ١٩٩٨، ب).

ونظراً لأهمية القراءة بشكل عام، وفي المرحلة الابتدائية بشكل خاص، لا سيما في الصفوف الأولية، فقد حظيت باهتمام وزارة التربية والتعليم، ويظهر ذلك واضحاً في تركيز وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام على القراءة، إذ شغلت ما نسبته (٤٠%) من الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٣، ص ١٢).

ويرتبط الحديث عن أهمية القراءة في هذه المرحلة ـــ عادة ـــ بالحديث عن تكـــوين الاتجاهـــات الإيجابية نحو القراءة، بالنظر لما أكدته عديد من الدراسات والتجارب من أن الاتجاهات تقوم بدور حاسم في التعلم (مسعود، ٢٠٠١)، ويقع عبء تكوين هذه الاتجاهات على كل من البيت والمدرسة، فمسؤولية الآباء في توفير البيئة المنزلية الغنية بالكتب ومتعلقاتها وربط أطفالهم بها هي أحد أهم العوامل التي تـــؤثر في غرس عادات القراءة في نفوسهم وتكوين الاتجاه الإيجابي نحوها في سن مبكرة (النصار، ١٤٢٤، ص١١).

أما بالنسبة للمدرسة فيؤكد النصار (١٤٢٣) على أن دور معلم القراءة في الـــصفوف الأوليـــة يتجاوز حدود تعليم التلاميذ القراءة الصحيحة ونطق الحروف وفهم المقروء ليشمل تكـــوين الاتجاهـــات الإيجابية نحو القراءة، وهو أمر لا يقل أهمية عن تعليم القراءة ذاتها بالنظر إلى الدور الفاعل والمـــؤثر الـــذي يؤديه تكوين هذه الاتجاهات في دفع التلاميذ إلى ممارسة القراءة وكثرة الاطلاع وصحبة الكتاب والبحث عن المعرفة فيما يستقبلون من حياتهم. وتؤكد هذا الدور وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام حين تنص على أن من الأهداف العامة لتعليم مادة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أن يميل التلميذ إلى القراءة الحـــرة (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٣، ص ٩). من هذا المنطلق، اهتم التربويون بالبحث في الوسائل والأساليب التي تساهم في تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى التلاميذ. وقد أكدت عديد من الدراسات على الأثر الكبير الذي يمكن أن يحدثه أسلوب قراءة القصص على التلاميذ في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة (Lawzides,1993 ; Lippe & Weber, 1996 ; Hemerick, 1999).

وفي الولايات المتحدة الأمريكية نشرت اللجنة القومية للقراءة، وهي لجنة تم تـــشكيلها لدراســـة الوضع القائم بالنسبة لتعليم القراءة في الولايات المتحدة واقتراح الحلول لتحسينه، نشرت تقريرها بعنـــوان "أمة قارئة" لتؤكد فيه على أن القراءة للأطفال هي أهم نشاط يمكن أن يساهم في بناء المعرفـــة اللازمـــة لنجاحهم في القراءة مستقبلاً (أندرسون وآخرون ،١٩٩٨ ، ص ٣١).

ورغم ما حظيت به القصة من اهتمام في الدراسات التربوية، ورغم ما أكدته وثيقة المنهج من أن من الأهداف الخاصة لمقرر اللغة العربية في الصفوف الأولية "أن يعيد التلميذ حكاية أحداث قصة" (وزارة التربية والتعليم،١٤٢٣، ص ٩)، إلا أن استخدام أسلوب قراءة القصص في تنمية اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو القراءة لم يحظ بالاهتمام الكافي لدى معلمي الصفوف الأولية، وهذا ما أكدته دراسة النصار (١٤٢٣).

لهذا كله، دعت الحاجة ـــ في نظر الباحث ـــ إلى إعداد برنامج يعتمد على استخدام معلمي الصفوف الأولية أسلوب قراءة القصص على تلاميذهم بهدف تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة، واختير الصف الثاني الابتدائي ـــ باعتباره يمثل المستوى المتوسط في هذه المرحلة ـــ لتجربة البرنامج عملياً والتأكد من تحقيقه أهدافه المرجوة.

مشكلة البحث وأسئلته

بالنظر إلى ما أكده عدد من الدراسات حول ضعف القراءة الحرة لدى التلاميذ ووجود اتجاهات سلبية نحوها (الحاجي،١٤٢٣ ؛ نصر الله، ١٤٠٨) تبدو الحاجة الماسة إلى البحث عن وسائل وأساليب لعلاج هذا الضعف وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة. وانطلاقاً مما أكده تقرير "أمة قارئة" حول أثر استخدام أسلوب القراءة للأطفال في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة قام الباحث باستطلاع هدف إلى الكشف عن مدى استخدام معلمي الصفوف الأولية أسلوب قراءة القصص على تلاميذهم، حيث وُجه إلى عدد من مشرفي الصفوف الأولية ومعلمي اللغة العربية فيها سؤال حول مدى استخدام هذا الأسلوب، وقد أكدت إجاباتهم غياب هذا الأسلوب في الممارسات التدريسية لمعلمي هذه المرحلة.

ورغم كثرة الدراسات الأجنبية في هذا المجال إلا أن الدراسات العربية فيه نادرة حسب ما اطلع عليه الباحث، مما يشير إلى أن ثمة حاجة ماسة لهذا البحث.

ويمكن تلخيص مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر قراءة المعلمين القصص على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة؟

ويتفرع من هذا السؤال ما يلي:

١. ما التصور المقترح لبرنامج ينمي الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي باستخدام أسلوب قراءة القصص عليهم؟

٢. ما أثر تطبيق البرنامج المقترح في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الثقافي للأسرة في تأثير البرنامج المقترح؟

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

١. إعداد برنامج لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بالاعتماد على قراءة المعلمين القصص عليهم.

٢. تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي باستخدام برنامج يقوم على قراءة القصص عليهم.

٣. قياس أثر البرنامج في اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.

أهمية البحث

يمكن تلخيص أهمية هذا البحث في النقاط التالية:

١. يلفت هذا البحث نظر معلمي اللغة العربية بشكل عام، ومعلمي الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية بشكل خاص إلى أهمية تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى تلاميذهم.

٢. يلفت هذا البحث نظر معلمي اللغة العربية بشكل عام، ومعلمي الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية بشكل خاص إلى أهمية نشاط القراءة للتلاميذ في برنامج تدريس القراءة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية.

٣. يزود البحث معلمي الصفوف الأولية ببرنامج عملي يهدف إلى تنمية اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو القراءة.

٤. يفيد هذا البحث في تقديم مادة علمية للمعلمين حول أساليب تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى تلاميذهم.

٥. يفيد هذا البحث القائمين على تأليف وتطوير مناهج القراءة في الصفوف الأولية، إذ تقدم لهم أفكاراً عملية تساعد على تحقيق أهداف تعليم القراءة في هذه المرحلة.

٦. يفتح هذا البحث المجال أمام دراسة أساليب أخرى لتنمية اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو القراءة.

حدود البحث

التزم هذا البحث بالحدود التالية:

١. اقتصر هذا البحث على استخدام أسلوب واحد من أساليب تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى التلاميذ وهو أسلوب قراءة القصص عليهم.

٢. اقتصر تطبيق البرنامج على عينة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مدينة الرياض.

٣. الفترة الزمنية الواقعة في العام الدراسي ١٤٢٥/١٤٢٦هـ.

إجراءات البحث

أ ــ منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على استخدام ثلاث مجموعات من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، اثنتان منها تجريبيتان والأخرى ضابطة، والغرض من استخدام مجموعتين تجريبيتين هو ضبط أثر القاص (المعلم) حيث يتم حساب الفروق في أثر البرنامج المقترح بين المجموعتين التجريبيتين للتأكد من عدم وجود فروق دالة إحصائياً يمكن أن تعزى لأثر القاص.

وقد تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو القراءة على تلاميذ المجموعات الثلاث للتأكد من عدم وجود فروق دالة إحصائياً بينها في الاتجاه نحو القراءة قبل تنفيذ البرنامج، ومن ثم طبق برنامج تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة على تلاميذ المجموعتين التجريبيتين، وبعد انتهاء البرنامج أعيد تطبيق مقياس الاتجاه نحو القراءة على تلاميذ المجموعات الثلاث، وباستخدام اختبارات (مان وتني **Mann-Whitney**) و(ويلكوكسن **Wilcoxon**) و(ت) استطاع الباحث قياس أثر البرنامج في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى تلاميذ المجموعتين التجريبيتين.

ب ــ مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مدينة الرياض وعددهم (٢٧٤٨٦) سبعة وعشرون ألفاً وأربعمائة وستة وثمانون تلميذاً، يدرسون في

(١١٠٨) ألف ومائة وثمانية فصول، موزعة على (٣٩١) ثلاثمائة وإحدى وتسعين مدرسة (مركز الحاسب والمعلومات في الإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة الرياض، ١٤٢٥).

ج ــ عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٧٠) تلميذاً، يدرسون في ثلاثة من فصول الصف الثاني الابتـــدائي في مجمع الأمير سلطان التعليمي في مدينة الرياض. والسبب في اختيار القسم الابتدائي في المجمع المذكور هو أن فصول الصف الثاني فيه تزيد عن ثلاثة مما يتيح فرصة أكبر في الحصول على معلمين متعـــاونين في تطبيـــق البرنامج، كما يمتاز المجمع بمبناه الحكومي ذي الفصول الواسعة التي مكنت الباحث من إنشاء ركنين للقراءة داخل فصلي المجموعتين التجريبيتين. وقد قام الباحث باختيار ثلاثة من فصول تلك المدرسة وتطبيق مقياس الاتجاه نحو القراءة عليها للتأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو القراءة بين تلاميذ تلك الفصول قبل تطبيق البرنامج، وباستخدام الطريقة العشوائية البسيطة تم اختيار اثنين من هذه الفصول ليمثلا المجموعتين التجريبيتين بينما مثل الفصل الثالث المجموعة الضابطة.

د ــ أدوات البحث:

استخدم الباحث في بحثه الأدوات التالية:

١. برنامج تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي باستخدام أسلوب قراءة القصص عليهم (من إعداد الباحث).
٢. مقياس الاتجاه نحو القراءة (من إعداد الباحث).
٣. بطاقة المستوى الثقافي للأسرة (من إعداد الباحث).

خطوات بناء البرنامج وتطبيقه:

١. الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مثل هذه البرامج

٢. بناء برنامج تنمية الاتجاه نحو القراءة وفقاً للأسس التالية:

- **§** تحديد أهداف البرنامج.
- **§** اختيار القصص المناسبة لميول التلاميذ في هذه المرحلة كما حددها دراسة شحاتة (١٩٨٩).
- **§** تحديد إستراتيجية قراءة القصص، ومراعاة العوامل التي تجعلها ممتعة ومؤثرة.
- **§** تحديد الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج.
- **§** تضمين البرنامج عدداً من الأنشطة المصاحبة للقراءة أو التالية لها.

٣. بناء مقياس الاتجاه نحو القراءة بالاستفادة من بعض المقاييس الأجنبية ، مثل مقياس **Kear & McKenna** (١٩٩٠)، ومقياس **McCarthy** وآخرين (٢٠٠١).

٤. إعداد بطاقة المستوى الثقافي للأسرة مستفيداً من البطاقة التي أعدها مسعود (٢٠٠١).

٥. التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها.

٦. تطبيق مقياس الاتجاه نحو القراءة على فصول الصف الثاني.

٧. تحديد المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة، على نحو ما هو موضح في مجتمع البحث.

٨. توزيع بطاقة المستوى الثقافي للأسرة على تلاميذ المجموعتين التجريبيتين.

٩. تطبيق برنامج تنمية الاتجاه نحو القراءة على تلاميذ المجموعتين التجريبيتين.

١٠. تطبيق مقياس الاتجاه نحو القراءة على المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة.

١١. تفسير النتائج التي تم التوصل إليها وتحليلها.

١٢. تقديم المقترحات والتوصيات.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١. معامل ألفا كرونباخ **Alpha Cronbach** لحساب الثبات في مقياس الاتجاه نحو القراءة.

٢. اختبارات مان وتني **Mann-Whitney** وويلكوكسن **Wilcoxon** و(ت) لحساب دلالة الفروق للإجابة عن السؤال الثاني.

٣. التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لقياس درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو القراءة.

٤. معامل ارتباط بيرسون **Pearson** للإجابة عن السؤال الثالث.

مصطلحات البحث

١. قراءة القصص على التلاميذ

عرفها النصار (١٤٢٣) بأنها "قراءة معلمي الصفوف الأولية للتلاميذ داخل المدرسة القصص، أو القطع الأدبية المناسبة لأعمارهم، وبشكل يساعد في تنمية عادة القراءة عند التلاميذ، وتحصيل الفوائد البارزة لمثل هذا النوع من القراءة". أما في هذا البحث فيقصد بها قراءة معلمي الصف الثاني الابتدائي القصص على تلاميذهم داخل المدرسة، بشكل يساعد في تنمية عادة القراءة لدى هؤلاء التلاميذ، وتحصيل الفوائد البارزة لمثل هذا النوع من القراءة.

٢. الاتجاه الإيجابي نحو القراءة

الاتجاه: "استعداد أو تأهب عصبي ونفسي يجعل الفرد يستجيب لمؤثر معين بطريقة معينة فيتحدد شكل إدراكه وشعوره وسلوكه تجاه الأشياء والأشـــخاص" (حنـــا الله وجـــرجس، ١٩٩٨، ص٥٨). ويعرفه اللقاني والجمل (١٤١٦، ص٧) بأنه "حالة من الاستعداد العقلـــي تولد تأثيراً دينامياً على استجابة الفرد تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة ســـواء أكانـــت بالرفض أو الإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات".

ويقصد بالاتجاه الإيجابي نحو القراءة في هذا البحث موقف تلاميذ الصف الثاني الابتدائي تجاه القراءة، من خلال الاستجابة الإيجابية لمقياس الاتجاه نحو القراءة المستخدم في هذا البحث.

الفصل الثاني

الإطار النظري للبحث

- **أولاً: القراءة: أهميتها، ومفهومها، وأهداف تدريسها في الصفوف الأولية**
- **ثانياً: الاتجاه: مفهومه، وطبيعته**
- **ثالثاً: الاتجاه نحو القراءة: مفهومه، وأهميته، وطرق قياسه**
- **رابعاً: أسباب تكوين الاتجاهات السلبية نحو القراءة**
- **خامساً: أساليب وإستراتيجيات تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة**
- **سادساً: القراءة على الأطفال والتلاميذ: الأهمية والكيفية والآثار الإيجابية**
- **سابعاً: دور الأسرة في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة**
- **ثامناً: معلم الصفوف الأولية: إعداده وصفاته ودوره في تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى التلاميذ**
- **تاسعاً: خصائص النمو لدى تلاميذ الصفوف الأولية، وأثرها في تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة**

الفصل الثاني

الإطار النظري للبحث

يتناول هذا الفصل الإطار النظري لعدد من القضايا ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي، مثل أهمية القراءة وأهمية الاتجاه وتعريفاته وخصائصه والأسباب التي تؤدي إلى تكوين الاتجاهات السلبية نحو القراءة.

كما يتناول الأساليب والإستراتيجيات التي تساعد على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى التلاميذ، ويركز بشكل خاص على أسلوب القراءة الجهرية على التلاميذ، كما يتناول دور كل من الأسرة والمدرسة في هذا الجانب، ويختم بالحديث عن معلمي الصفوف الأولية وأهمية إعدادهم ليكونوا قادرين على القيام بواجبهم في تنمية اتجاهات تلاميذهم الإيجابية نحو القراءة.

أولاً: القراءة: أهميتها، وطبيعتها، وأهداف تدريسها في الصفوف الأولية

١:١ - أهمية القراءة:

القراءة مهارة أساسية من مهارات الحياة، وعليها ـــ بعد الله ـــ يعتمد نجاح التلميـــذ لـــيس في المدرسة فحسب بل وحتى في الحياة. ولقد نوه القرآن الكريم بأهميتها في أول سورة نزلت على نبيينا محمد صلى الله عليه وسلم: â ù%$Î ÉΟó™$$7ñ “ %$!$# ,={ ÇÈ ,={ ÇÈ $M¡ `»|¡ ôÏB @ã ÇÈ ù%$Î r ’š7$ {Fø& ãÈ ÇÌ “ %$Ï “ (العلق، ١-٥) فكان بدء نزول القرآن الكريم بهذه الـــسورة وبدء هذه السورة بكلمة (اقرأ) إشارة عميقة إلى أن مفتاح الدنيا والدين يكمن في القـــراءة؛ فهـــي الأداة الأساسية للمعرفة المنظمة؛ إذ تصل الإنسان بمنابع التراث الأصيل في ثقافته، وتمده بكل جديد ومبتكر أنتجه

العقل الإنساني في مختلف الثقافات، وعن طريقها يتخطى الإنسان حاجز الزمان والمكان فيوسع ثقافتـــه، ويرتقي بفكره، ويبني شخصيته المتميزة، ويصبح أقدر على التكيف مع مجتمعه في مختلف المجالات، وفـــوق هذا كله فهي وسيلة لقضاء الوقت في نشاط يجمع بين المتعة والفائدة.

وإذا كانت للقراءة هذه المنزلة فإنها في عصرنا الحاضر، عصر الاتصال والمعلومات والتكنولوجيـــا تزداد أهمية من حيث إن المشاركة الكاملة في العلم والتعليم والتجارة والصناعة وكافة المهـــن تحتـــاج إلى مستويات متزايدة من معرفة القراءة وإتقانها (أندرسون وآخرون، ١٩٩٨، ص١٢).

٢:١ - طبيعة القراءة:

يشير تقرير (أمة قارئة) (أندرسون وآخرون، ١٩٩٨، ص١٥) إلى خمسة مبادئ عامة تحدد طبيعة القراءة، هي:

- أنها عملية بنائية؛ إذ لا يوجد نص يفسر نفسه تفسيراً تاماً.
- أن القراءة ينبغي أن تتسم بالطلاقة؛ حيث إن هناك ارتباطاً وثيقاً بين الطلاقة والقدرة على فهـــم المقروء.
- أن القراءة عملية إستراتيجية تحتاج إلى قارئ مرن يستطيع تغيير طريقة قراءته وفقاً لمقدار تعقـــد النص ومدى فهم القارئ لموضوعه.
- أن تعلم القراءة في حاجة إلى دافعية؛ بالنظر إلى أن تعلم القراءة الجيدة يستغرق ســـنوات عـــدة، ويحتاج إلى كثير من الجهد والثقة بالنفس.
- أن القراءة مهارة متنامية باستمرار، ولا يمكن أن يتقنها الفرد مرة واحدة في سن معينة، بل هـــي مهارة يستمر تحسينها من خلال الممارسة (أندرسون، ١٩٩٨، ص١٥ــ٢٧).

١:٣- أهداف تدريس القراءة في الصفوف الأولية:

تحدد وثيقة منهج اللغة العربية بالتعليم العام (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٣، ص١٢) الأهداف العامة لتدريس القراءة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية بما يلي:

- أن ينطق التلميذ الحروف بأصواتها نطقاً صحيحاً.
- أن يقرأ الكلمات والجمل قراءة سليمة بما تتضمنه من مهارات.
- أن يراعي متطلبات القراءة الجهرية من خلال مواجهة الجمهور، ووضوح الصوت ومناسبته للمكان، والهدوء والتأني في القراءة، وتنغيم الشعر.
- أن يقرأ نصوصاً متكاملة يتراوح عدد كلماتها من (٣٠) كلمة في أول المرحلة حتى (١٥٠) كلمة في آخرها.

وإذا انتقلنا من العام إلى الخاص فإن الوثيقة (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٣، ص ص١٧-١٨) تحدد الأهداف الخاصة لتدريس مقرر اللغة العربية في الصف الثاني الابتدائي في خمسة مجالات، هي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والأساليب اللغوية. وسوف يقتصر الباحث هنا على المجالات التي تضمنت أهدافاً ذات علاقة بموضوع هذا البحث، وهي مجالات الاستماع والتحدث والكتابة، حيث ورد من ضمن الأهداف الخاصة في هذه المجالات ما يلي:

١:٣:١- في مجال الاستماع:

- أن يركز انتباهه في مادة مسموعة لمدة (٤) دقائق.
- أن يضع عنواناً مناسباً لمادة مسموعة.
- أن يعيد بعض الجمل المهمة بنصها.

١:٣:٢ - في مجال التحدث:

- أن يتحدث بطلاقة عن مشاهداته وأفكاره في حدود (٥) جمل.
- أن يعبر عن أحداث قصة مصورة.
- أن يكمل أحداث قصة ناقصة.
- أن يقترح نهاية أخرى لقصة.

١:٣:٣ - في مجال القراءة:

- أن يقرأ بطلاقة جملاً تتكون من (٦-٧) كلمات.
- أن يقرأ قطعاً مضبوطة بالشكل يتراوح عدد كلماتها بين (٧٠-٨٠) كلمة.
- أن يحدد المعنى المناسب للكلمة بذكر مرادفها أو ضدها أو شرحها أو توظيفها في سياق.
- أن يذكر أهم المعلومات والحوادث والشخصيات والصفات والأقوال الواردة في الموضوع.
- أن يقرأ الجمل الخبرية والاستفهامية والمنفية قراءة منغمة.
- أن يقف على التاء المربوطة بالشكل الصحيح.

ثانياً: الاتجاه: مفهومه، وطبيعته

١:٢ - مفهوم الاتجاه:

رغم وجود تعريفات متعددة للاتجاه، وتأثر هذه التعريفات إلى حد بعيد بطبيعة النظرية النفسية التي يستند إليها صاحب كل تعريف إلا أن هذه التعريفات تؤكد على جانبين في هذا المفهوم، هما:

أ- ارتباط الاتجاه بالاستعداد العقلي الذي يتكون عند الشخص نتيجة لخبراته السابقة.

ب- تأثيره على سلوك الفرد نحو الأشخاص والأشياء والمواقف سلباً أو إيجاباً.

وأشهر تعريفات الاتجاه وأكثرها استخداماً من قبل الباحثين هو التعريف الذي قدمه ألبورت **Alport** عام ١٩٣٥م، حيث عرفه بأنه "حالة من الاستعداد العقلي تنتظم من خلال التجربة، وتؤثر تأثيراً توجيهياً أو دينامياً على استجابة الفرد لكافة الأشياء والمواقف ذات الصلة بها (بيوتروسكي **Piotrowski**، **1996**؛ يوسف، ١٤٢٣، ص٧٩).

ويعرفه راجح (١٩٧٩، ص ص١١١ــ١١٢) بأنه "استقرار وجداني مكتسب ثابت نسبياً، يحدد شعور الفرد وسلوكه إزاء موضوعات معينة من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها".

ومهما تعددت تعريفات الاتجاه أو اختلفت فإن ما يهم هذا البحث ليس التعمق في أصلها وطبيعتها بقدر ما يهمه التعرف على آثارها ودورها في التأثير على السلوك الإيجابي للتلاميذ نحو القراءة.

٢:٢ - طبيعة الاتجاه وسماته:

تذكر مسعود (٢٠٠١) خمس سمات تحدد طبيعة الاتجاه، وهي:

- أنه مكتسب، أي أن الفرد يكتسبه عن طريق احتكاكه ببيئته وتفاعله معها.
- ثابت نسبياً، بمعنى أن من الممكن أن يطرأ عليه نوع من التغير وفقاً لخبرات الفرد.
- عقلي ووجداني، فالفرد يحاول دائماً أن يبرر اتجاهاته بالأدلة العقلية، ويقويها بالشحنات الانفعالية.
- يتكون بتكرار التجربة، وليس دفعة واحدة.
- يؤثر في سلوك الفرد من حيث إنه قوة دافعة لسلوك الفرد، توجهه وجهة تتفق مع طبيعة الاتجاه.

ويؤكد آيزن (١٩٨٨، **Ajzen**، ص ص ٢٠-٢١) على أن الاتجاه بنية افتراضية غير قابلة للملاحظة المباشرة، وإنما يستدل عليها من الاستجابات القابلة للقياس، ويشير إلى أن هذه البنية تتضمن

ثلاثة أبعاد، هي: المعرفة **Cognition**، والوجدان **Affection**، والرغبة **Conation**، وهذه السمة ذات أهمية خاصة في موضوع هذا البحث كما يذكر بيوتروسكي **Piotrowski** (١٩٩٦) من حيث دلالتها على أن ظهور الاتجاهات يسبق ظهور الاهتمامات، وهذا يعني ــ بالنسبة لمعلم الفصل ــ أن الاتجاه الإيجابي نحو القراءة من جانب التلميذ يجب أن يتوافر قبل أن يكون المعلم قادراً على تحويل التلاميذ إلى قراء مدى الحياة.

٣:٢ - أهمية الاتجاه:

يشير نصر الله (١٤٠٨) إلى أن تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ نحو المواد الدراسية أصبحت تحظى باهتمام التربويين حتى صارت من أولويات الإجراءات التربوية لأي مادة دراسية. ويعود ذلك إلى أن المتغيرات الوجدانية مثل الاتجاهات والدوافع والميول تؤدي دوراً مهماً بوصفها متغيرات وسيطة يمكن أن تسهل أو تعرقل علمية التعليم، وتؤثر على مستوى ومعدل اكتساب الفرد للمادة المتعلمة. وتؤثر هذه المتغيرات على استجابة الفرد الكمية أو الكيفية لمحتويات المقرر الدراسي وما يتعبه من نشاطات تعليمية مما ينعكس سلباً أو إيجاباً على مخرجات العملية التعليمية.

ثالثاً: الاتجاه نحو القراءة: مفهومه، وأهميته، وطرق قياسه

٣:١ - مفهوم الاتجاه نحو القراءة:

يعرفه ديشان وسميث **Dechant & Smith** (١٩٧٩، ص١٧٨) بأنه "استجابات متعلمة تعبر عن الاهتمام بممارسة القراءة، وهذه الاستجابات نتيجة تفاعل بين الحاجات النفسية ووسائل إشباعها". وإذا كانت الاتجاهات بشكل عام تتضمن أبعاد المعرفة والوجدان والرغبة فإن الاتجاه نحو القراءة يتضمن

هذه الأبعاد نفسها. وكثيراً ما تبدو المجالات المعرفية والوجدانية متمازجة ومتداخلة على نحو يجعل الجوانب الوجدانية أمراً مهماً في أي تعليم معرفي يتلقاه التلميذ. ومن هنا يمكن القـــول: إن المجـــالين لا يقومـــان بوظيفتهما بصورة يستقل فيها أحدهما عن الآخر (الكوري، ١٩٩٧).

٢:٣ - أهمية الاتجاه نحو القراءة:

إن أبرز مؤشر يدل على أهمية الاتجاه نحو القراءة هو ذلك الذي يربط بين تعلم القراءة والاتجـــاه نحوها، وفي هذا السياق يشير أندرسون وآخرون (١٩٩٨، ص٢٤) إلى الدافعية بوصفها أحد أهم مفاتيح تعلم القراءة. وإذا كان ضعف القدرة القرائية يؤدي إلى وجود اتجاهات سلبية نحوها فـــإن وجـــود تلـــك الاتجاهات هو أيضاً سبب في فشل التلميذ أو تأخره في تعلم القراءة.

ويؤكد داونينج ولونج **Downing & leong** (١٩٩٨، ص٢٥٣) على أن وجود الاتجاه نحـــو القراءة هو السبب المباشر في التعلم المثمر، وأن فقدانه أو ضعفه يؤدي إلى فشل التعلم وعدم النضج القرائي.

وبالإضافة إلى ذلك فإن الاتجاه الإيجابي نحو القراءة هو أفضل وسيلة لإشباع دافع الاستطلاع الذي هو من الدوافع الفطرية لدى الإنسان؛ إذ يدفعه دائماً إلى البحث في بيئته وإعداد نفسه للحياة فيها (فضل الله، ١٩٩٠).

٣:٣ - طرق قياس الاتجاه نحو القراءة:

تتعدد الطرق والوسائل التي يستخدمها الباحثون والمعلمون في قياس وتقدير اتجاهات التلاميذ نحو القراءة، ويمكن القول ـــ بشكل عام ـــ إن طرق هذا القياس لا تخرج عن ثلاثة أنواع:

١:٣:٣ - النوع الأول: المقاييس التي تعتمد على استفتاء التلاميذ، وهذا النوع من المقاييس يعتمد على أسلوب التقرير الذاتي من خلال استجابة التلميذ للأسئلة أو الصور المعروضة عليه. وهذا الأسلوب

هو أكثر الأساليب استخداماً في البحوث التربوية، ومن أمثلته مقياس **ERAS (Elementary Reading Attitude Survey)** المصور الذي أعده ماكينا وكير **McKenna & Kear** (١٩٩٠) وهو خاص بقياس اتجاهات تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو القراءة، ويتكون من (٢٠) سؤالاً تبدأ جميعها بعبارة "كيف تشعر؟"، وتغطي الأسئلة العشرون أنشطة مختلفة ركزت العشر الأولى منها على أنشطة القراءة للمتعة، في حين ركزت العشر الأخيرة على أنشطة القراءة الأكاديمية أو القراءة للدرس. وقد أتبع كل سؤال بأربع اختيارات على شكل صور لإحدى الشخصيات الكرتونية المألوفة لدى الأطفال في المجتمع الأمريكي وهي صورة القط جارفيلد **Garfield**، حيث تمثل كل صورة منها درجة استجابة معينة تتراوح بين سعيد جداً وسعيد وحزين وحزين جداً.

ومن أشهر مقاييس الاتجاه نحو القراءة التي تندرج تحت هذا النوع مقياس إيستس **Estes** (١٩٧١) وهو أكثر هذه المقاييس استخداماً في البحوث التجريبية، ويتكون من (٢٠) سؤالاً يجيب عنها التلميذ باختيار واحدة من خمس إجابات تعتمد على مقياس ليكرت **Likert**، وهي: أوافق بشدة، أوافق، لا أدري، لا أوافق، لا أوافق بشدة. ويلاحظ أن الباحثين يستخدمون هذا المقياس مع تلاميذ المرحلة الابتدائية ابتداء من الصف الرابع على نحو ما فعل بيوتروسكي **Piotrowski** (١٩٩٦) وهيميريك **Hemerick** (١٩٩٩)، في حين يستخدمون مع تلاميذ الصفوف الأولية مقاييس خاصة لقياس اتجاهاتهم نحو القراءة كما في دراسة أنجلييتي وآخرين **Angeletti & Others** (١٩٩٦) ودراسة مكارثي وآخرين **McCarthy & Others** (٢٠٠١). ويندرج تحت هذا النوع مقياس الاتجاه نحو القراءة الذي أعده السرطاوي (١٤١٦، أ) وطبقه على عينة من تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وعينة من تلاميذ المرحلة

المتوسطة. ويتكون المقياس من (٣٢) بنداً يحتوي كل بند على نشاط ذي صلة بالقراءة. وقد بنيت الاختيارات المتاحة وفق مقياس ليكرت **Likert**، حيث يجيب التلاميذ عن مدى انطباق الفقرة عليهم باختيار واحدة من خمس إجابات: (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً)، كما يتضمن المقياس عدداً من الفقرات السالبة.

ويعيب القرشي (١٩٩٢) على هذا النوع من المقاييس اعتماده على أسلوب التقرير الذاتي الذي لا يعبر بدقة عن السلوك الواقعي للفرد، بالإضافة إلى تركيزه على العنصرين المعرفي والوجداني دون العنصر النزوعي المرتبط بالسلوك، ومع ذلك فإن هذا لا يقلل ـــ حسب رأي القرشي ـــ من أهمية هذه المقاييس كوسيلة لتقدير الاتجاهات كما يعبر عنها الشخص، لا سيما في الجوانب المعرفية والوجدانية.

٢:٣:٣- النوع الثاني من مقاييس الاتجاه نحو القراءة: بطاقات تسجيل القراءة، وتعتمد هذه البطاقات على التسجيل الواقعي لعدد الكتب التي يقرؤها التلميذ ونوعها وبعض المعلومات عنها، مثل مكان الحصول عليها، ومتى قرأها، ورأيه فيها. ومن أشهر مقاييس هذا النوع، حسب ما ذكره القرشي (١٩٩٢) بطاقة تسجيل القراءة التي أعدها إنجام **Ingham** (١٩٨٣) وتسمى **The Ingham Reading Record**، كما يشير إلى "بطاقة الطفل المكتبية" التي أعدها برادة (١٩٧٤) بوصفها واحدة من الجهود العربية الرائدة في هذا المجال.

٣:٣:٣- النوع الثالث من المقاييس: قوائم الملاحظة التي تضم عادة مجموعة من البنود التي تتعلق بسلوك التلميذ تجاه القراءة، حيث يقوم الملاحظ بتحديد الخيار الذي يتناسب وسلوك التلميذ في مواقف معينة ذات صلة بالقراءة. ومن أمثلة هذا النوع قائمة الملاحظة التي أعدها القرشي (١٩٩٢) لقياس ميل الطلاب نحو القراءة في المرحلة المتوسطة، وتتكون القائمة من (٢٠) بنداً

تشكل مجموعة من مظاهر السلوك المتعلق بالاتجاه نحو القراءة، حيث يقوم المعلم بإعطاء تقدير لكل سلوك منها وفقاً لمدى تكراره (كثيراً، أحياناً، نادراً) أو يحدد الخيار (لم ألاحظ) إذا لم يستطع ملاحظة السلوك المحدد أثناء فترة الملاحظة.

ويندرج تحت هذا النوع أيضاً قائمة الملاحظة التي أعدها مورو **Morrow** (٢٠٠٢، ص١٩٢) والتي تتكون من سبعة بنود يحدد الملاحظ فيها أحد الخيارات (دائماً، أحياناً، لا أبداً).

رابعاً: أسباب تكوين الاتجاهات السلبية نحو القراءة

تضمنت الدراسات التي كتبت في هذا الجانب أسباباً عديدة تؤثر في اتجاهات التلاميذ نحو القراءة وتدفعها في الاتجاه السلبي، ويمكن تصنيف هذه الأسباب إلى المحاور التالية:

١:٤ - العوامل الشخصية: وأهم هذه العوامل ما يتعلق بالقدرة القرائية للتلميذ ومدى ثقته بهذه القدرة؛ إذ تشير أنجليتي وآخرون **Angeletti & Others** (١٩٩٦) إلى أن الأطفال الذين يعتبرون أنفسهم قراءً جيدين أكثر مشاركة في القراءة من الأطفال الآخرين، كما تؤكد دراسة دين وترنت **Dean & Trent** (٢٠٠٢) على أن انخفاض القراءة للمتعة لدى التلاميذ يرتبط غالباً بشكل تلقائي مع ضعفهم في القراءة.

٢:٤ - العوامل الأسرية والاجتماعية: ففي دراسة أجرها ليبي وويبر **Lippe & Weber** (١٩٩٦) على تلاميذ من الطبقة المتوسطة تبين وجود اتجاهات سلبية لديهم نحو القراءة، وعند البحث في الأسباب تبين ما يلي:

- يقضي الوالدان وقتاً قليلاً في رعاية الأطفال؛ وبالتالي فهما يظهران القليل من الاهتمام بتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة
- الظروف الاجتماعية مثل الفقر والتشرد تؤثر سلباً على رغبة الطفل في القراءة.
- غالباً ما يشعر الوالدان بعدم الثقة في طرق مساعدة الأطفال التي تقدمها المدرسة.

وتؤكد أنجليتي وآخرون **Angeletti & Others** (١٩٩٦) أن الأطفال الذين ينشؤون في بيوت يقدر فيها الوالدان قيمة القراءة، ويوفران مواد القراءة المناسبة، يقرؤون أكثر من الأطفال الذين لا تتوافر لهم الظروف نفسها، كما أن بعض أسر الطبقة العاملة أو التي فقدت أحد الوالدين ليس لديها دخل أو وقت كافٍ يمكن أن تخصصه للقراءة على الأطفال.

ومما يندرج تحت هذا النوع من العوامل عدم ممارسة الوالدين القراءة وعجزهم عن تقديم النموذج القارئ، بالإضافة إلى ندرة مواد القراءة في المنزل أو عدم مناسبتها (مكارثي وآخرون **McCarthy, et al.**، ٢٠٠١).

ويشدد تيريليز **Trelease** (٢٠٠١، ص٢٤) على أن المشكلة لا تكمن في الوقت بل في الأولويات، فالناس دائماً يجدون الوقت لفعل ما يرون أنه مهم، وإذا كان الآباء يجدون الوقت لمشاهدة مبارياتهم المفضلة والتحدث بالهاتف والذهاب إلى الأسواق فإن هذا يؤكد أن المشكلة هي في الأولويات.

٣:٤ - العوامل المدرسية: وأبرزها ما يتصل بالمعلم؛ إذ تشير أنجليتي وآخرون **Angeletti & Others** (١٩٩٦) إلى أن المعلمين يميلون إلى قراءة الكتب للمعرفة أكثر من التسلية؛ وبالتالي فهم لا يمارسون القراءة إلا عند الحاجة إلى المعرفة، مما يقلل فرص ممارستهم للقراءة، كما أن المنهج المثقل

لكاهل التلاميذ وقلة الوقت تجعل من الصعب بالنسبة للمعلمين أن يعطوا الفرصة لتلاميذهم في القراءة الحرة داخل الفصل، ولهذا فإن المعلمين يميلون إلى التركيز على تدريس مهارات القراءة أكثر من ممارستها، فهم يعلمون التلاميذ كيف يقرؤون ولا يعلمونهم أن يقرؤوا.

وفي دراسة أجرتها مورو **Morrow** (١٩٨٥) اعتبر المعلمون أن القراءة الحرة مهمة، ولكن عند التصنيف وضعوها في مرتبة بعد مهارات القراءة، وهذا بلا شك يوجه رسالة سلبية للتلاميذ مفادها أن القراءة لا تستحق الكثير من الوقت كي نمضيه فيها (أنجلييتي وآخرون **Angeletti, et al.**، ١٩٩٦). ويؤكد هذه النتيجة ما أشارت إليه دراسة النصار (١٤٢٣) من أنه رغم وجود اتجاهات إيجابية نحو القراءة على التلاميذ لدى معلمي الصفوف الأولية فإن هذا النشاط كان غائباً عن برنامج تعليم القراءة في كثير من المدارس الابتدائية.

٤:٤ - عوامل أخرى: ويندرج تحت هذا المحور مجموعة من الأسباب التي يرتبط بعضها بالمادة المقروءة؛ حيث تعاني المكتبة العربية من نقص شديد في توافر المواد المطبوعة المناسبة، كما تواجه المواد المطبوعة تحدياً آخر يكمن في صعوبة العثور على مواد قرائية تجمع بين المتعة والتشجيع على النجاح، وتكون في الوقت نفسه مناسبة لتلاميذ نشؤوا على كره القراءة (دين وترنت **Dean & Trent**، ٢٠٠٢). وحتى في حال توافر تلك المواد المطبوعة فإن اللغة تمثل مشكلة أخرى في تلك المطبوعات؛ حيث تشير أنجلييتي وآخرون **Angeletti & Others** (١٩٩٦) إلى أن اللغة تمثل أحد العوائق أمام إقبال التلاميذ على القراءة من جهة أن اللغة المستخدمة في مواد القراءة مختلفة عن اللغة التي يسمعها الأطفال في المنزل، كما أن بعض القصص يصعب على الأطفال الاندماج معها مما يزيد من الضجر وفتور المشاعر تجاه قراءتها.

ويشكل التلفزيون ووسائل التسلية الأخرى، لا سيما الإليكترونية منها، أحد أهم أسباب ضعف الاتجاه نحو القراءة، وفي هذا الصدد يـــذكر تيريليـــز **Trelease** (٢٠٠١، ص١٩٨) أن الطفل في المجتمع الأمريكي عند بلوغه الثالثة من عمره يكون قد أمضى في مشاهدة التلفزيون عدداً من الساعات يزيد عن الساعات التي يحتاجها للحصول على شهادة البكالويوس، وتعزو أنجلـــيتي وآخرون **Angeletti & Others** (١٩٩٦) هذا التأثير السلبي للتلفزيون وأجهـــزة التـــسلية الأخرى إلى ما تحدثه هذه الأجهزة لدى التلاميذ من تعلق بها على حساب ممارسة القراءة؛ حيث توفر لهم تلك الأجهزة الرسوم المعقدة والمؤثرات الصوتية والتفاعل النشط الذي يثير اهتمام الطفل ويغريه بالمتابعة، حتى صار البعض يعتقد أن الكتب تمثل تسلية عتيقة إذا ما قورنـــت بالتقنيـــات الحديثة.

خامساً: أساليب وإستراتيجيات تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة

تناولت الدراسات التي حاولت بناء برامج لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى التلاميذ عدداً من الأساليب والإستراتيجيات، بما في ذلك أسلوب القراءة على التلاميذ. وربما كان من المناسب أن يتناول الإطار النظري لهذا البحث شيئاً عن تلك الإستراتيجيات.

١:٥ - إستراتيجية القراءة الصامتة المستمرة Sustained Silent Reading:

وتعرف اختصاراً باسم **SSR**، وقد جرى استخدام هذه الإستراتيجية على نطاق واسع في برامج تنمية الاتجاه (ليبي ووبير **Lippe & Weber**، ١٩٩٦) حيث توفر هذه الإستراتيجية فرصـــة للتلاميـــذ

للشعور بمتعة القراءة دون أي مقاطعة، لا سيما عند تنفيذها على نطاق أوسع من نطاق الفصل، سواء على مستوى المدرسة أو على مستوى الإدارة التعليمية أو على مستويات أعلى من ذلك.

ويلخص تيريليز **Trelease** (٢٠٠١، ص١٠٧) الأساس الذي ترتكز عليه هذه الإستراتيجية بقوله: "إن القراءة مهارة، وبما أنها مهارة فإن مزيداً من الممارسة يعني مزيداً من الاتقان، وفي المقابل فإن القليل من الممارسة يعني مزيداً من الصعوبة"، كما يؤكد على أهمية هذه الإستراتيجية ويجعلها في المرتبة الثانية في الأهمية بعد أسلوب القراءة على التلاميذ، مشيراً إلى أن التلاميذ الذين يشاركون في برامج القراءة الصامتة بشكل منتظم يحققون درجات أعلى في اختبارات القراءة.

وينقل تيريليز **Trelease** (٢٠٠١، ص١٠٩) عن مكراكن **McCracken** وهو أحد من ساهموا في تطوير هذه الإستراتيجية ورسم الخطوط العامة لها، ينقل عنه مجموعة من التوجيهات التي ينبغي الأخذ بها عند تطبيق هذه الإستراتيجية، وهي:

- أنه يجب أن يقرأ التلاميذ لأنفسهم لفترة محددة من الوقت تتراوح بين (١٠) و (١٥) دقيقة.
- أن لكل تلميذ الحق في اختيار الكتاب أو المجلة التي تناسبه على أن يتم ذلك قبل بدء فترة القراءة.
- يستحسن أن يقرأ المعلم لنفسه أثناء هذه الفترة، لكن هذا الأمر ليس إلزامياً.
- لا تتطلب هذه الفترة من التلميذ كتابة أي تقارير أو تعبئة أي سجلات عما قرأه.

وفي هذا السياق تؤكد دين وترنت **Dean & Trent** (٢٠٠٢) على أهمية إتاحة الفرصة للتلاميذ ــ أثناء هذه الفترة ــ في اختيار نصوص القراءة بأنفسهم، كما تؤكد على الأهمية الكبرى لتوفير مجموعة متنوعة وكمية ضخمة من الكتب التي يمكن أن يختار التلميذ منها، أما المعلمون فبإمكانهم مساعدة التلاميذ على الانسجام مع الكتب بهدف تعزيز نجاحهم في القراءة.

٢:٥ - إستراتيجية قراءة تلاميذ الصفوف العليا لتلاميذ الصفوف الدنيا:

وتعرف باسم **Cross-age Reading**، وتقوم على اختيار مجموعة من تلاميذ الصفوف العليا ليقرؤوا لزملائهم من تلاميذ الصفوف الدنيا. ويحتاج تطبيق هذه الإستراتيجية إلى تدريب القراء الكبار على أساليب القراءة الجهرية وطرح الأسئلة، ومن ثم تعريفهم بأهداف الإستراتيجية حتى يكونوا قادرين على تحقيقها.

أما بالنسبة لتنفيذ هذه الإستراتيجية داخل الفصل فيتخذ أشكالاً متعددة، أحدها ــ على سبيل المثال ــ استخدمته ليبي وويبر **Lippe & Weber** (١٩٩٦) حيث كان كل قارئ من القراءة الكبار يختار كتاباً من بين (٢٠) إلى (٣٠) كتاباً متاحاً في كل مرة يتم فيها تنفيذ الإستراتيجية، ومن ثم توزع مجموعة من الحروف على التلاميذ القراء بشكل عشوائي، وعندما يدخل القراء الكبار الفصول المستهدفة يذكر كل منهم الحرف الخاص به بصوت مرتفع فينضم إليه التلميذ ذو الحرف المماثل، حيث تبدأ فترة القراءة التي تتلوها فترة مناقشة إذا سمح الوقت بذلك، وفي ختام الفترة يشكر التلاميذ الصغار زملاءهم الكبار، ويعود الكبار إلى فصولهم استعداداً لاختيار كتاب جديد لقراءته في الأسبوع التالي.

٣:٥ - القراءة الموجهة Guided Reading:

وتقوم فكرة هذه الإستراتيجية على أساس أن يعمل المعلم مع مجموعة صغيرة تتكون من التلاميذ ذوي المستويات القرائية المتشابهة، حيث يقدم المعلم القصة أو الكتاب، ومن ثم يقرأ كل تلميذ النص قراءة صامتة، ويقوم المعلم بدعم قراءة التلاميذ بطرق تساعد على تطوير إستراتيجيات القراءة المستقلة لديهم، ومن ثم يناقش التلاميذ بشكل جماعي ما قرؤوه (مورو **Morrow**، ٢٠٠٢، ص١٤١).

أحد الصور العملية لتطبيق هذه الإستراتيجية شرحته دين وترنت **Dean & Trent** (٢٠٠٢)،

حيث يتم تنفيذ الإستراتيجية في مجموعات مرنة تتألف من حوالي (٥) تلاميذ في كل مجموعة، وتجتمع كل مجموعة مرتين أسبوعياً في جلسات مدتها (٢٠) دقيقة، تتم على طاولات مستديرة في مؤخرة الفصل. وتبدأ جلسة المناقشات باستعراض الكتاب المختار للقراءة، ثم يناقش المعلم المعرفة السابقة للتلاميذ ويبين المفردات التي قد تبدو غامضة، ثم يقوم كل تلميذ في المجموعة بقراءة الكتاب نفسه قراءة صامتة. يتلو ذلك قراءة التلاميذ قراءة جهرية بنفس معدل قراءتهم السابقة، ويتجول المعلم بين التلاميذ لرصد مدى تقدم كل منهم. وبعد انتهاء القراءة يجري فحص مدى الاستيعاب وتعلم المهارات بحيث ينتقل التلاميذ بين المجموعات وفقاً للتقدم الذي يحرزونه في كل جلسة.

وتقدم دين وترنت **Dean & Trent** (٢٠٠٢) الخريطة التالية لنشاط القراءة الموجهة:

جدول رقم (١)

أنشطة القراءة الموجهة

وقت النشاط	النشاطات المقترحة
قبل القراءة	• تختار المجموعة الكتاب المناسب لها. • التنبؤ بمحتوى الكتاب. • توضيح المفردات الغامضة. • مناقشة الكلمات ذات الأنماط المتشابهة. • تحديد صلة القصة بالواقع.
أثناء القراءة	• يعمل المعلم مع التلاميذ بصورة منفردة. • يشخص المعلم مشكلات مهارات القراءة.
بعد القراءة	• يعيد التلميذ رواية القصة بأسلوبه. • مناقشة جماعية. • تحديد عناصر القصة. • وضع ملاحظات في سجل الاستجابة.

٤:٥ - القراءة المشتركة Shared Reading:

وتسمى أحياناً بقراءة الأقران وهي شبيهة بإستراتيجية **Croos-age Reading** إلا أنها تتم بين تلاميذ الفصل الواحد. وتنبع قوة هذه الإستراتيجية وفاعليتها من الجو الاجتماعي الذي توفره، وفي هذا السياق تؤكد مورو **Morrow** (٢٠٠٢، ص٤) على أن التلاميذ أثناء تحاربهم في القراءة يجب أن يتداخلوا في سياق اجتماعي كي يتبادلوا المعلومات التي تحثهم على أن يتعلم كل منهم من الآخر.

وتكمن أهمية القراءة المشتركة في أنها تتم في جو عائلي يشبه ـــ إلى حد بعيد ـــ جو قراءة القصص قبل النوم الذي يقوم به الوالدان عادة. وتقدم نيشتر وألونسو **Nations & Alonso** (٢٠٠١) أساليب كثيرة لتنفيذ هذه الإستراتيجية داخل الفصل. وفي دراسة طريفة قامت ناجان **Nagan** (١٩٩٤) باختيار ستة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي الذين يعانون من اتجاهات سلبية نحو القراءة، ووضعت لهم برنامجاً خاصاً يتضمن تنفيذ مجموعة من الإستراتيجيات من بينها القراءة المشتركة، حيث يختار المعلم كتباً تحتوي على قصص يمكن التنبؤ بها، وتكون ذات صور كبيرة بحيث يساعد ذلك على تفاعل التلاميذ مع النص وفهمهم له. وبعد تنفيذ هذا النشاط عدة مرات بدأ التلاميذ يرتبطون أكثر بنشاط القراءة بسبب شعورهم بأنهم أصبحوا قادرين على ممارستها بغض النظر عن مستواهم القرائي، كما مكنهم التفاعل مع المعلم والنص والتلاميذ الآخرين من الاندماج في القراءة. وبعد قراءة الكتاب عدة مرات كان التلاميذ المشاركون قادرين على القراءة بأنفسهم، بل وفي بعض الأحيان على زملائهم أو معلمهم.

وتؤكد ناجان **Nagan** (١٩٩٤) على أهمية ترك الحرية للتلاميذ في اختيار ما يودون قراءته أثناء وقت القراءة المشتركة؛ حيث إن حرية الاختيار تضفي مزيداً من الاستمتاع بهذا النشاط.

٥:٥ - وقت القراءة الحرة:

حيث يتاح للتلاميذ فرصة اختيار النصوص التي يريدون قراءتها والطريقة التي يريدون القراءة بهـــا، إما صامتة أو بالاشتراك مع زملائهم أو حتى بممارسة أنشطة ذات علاقة بالقراءة، مثل كتابة إعلانات حول القصص التي قرؤوها أو رسم بعض شخصيات القصة. ويؤكد تقرير "أمة قارئة" في توصياته الختامية على أن من الضروري أن يقضي الأطفال وقتاً أطول في القراءة الحرة؛ نظراً لارتباط القراءة الحرة ـــ سواء تمت في المدرسة أو خارجها ـــ بالتحسن في التحصيل القرائي (أندرسون وآخرون، ١٩٩٨، ص١٤١). وتشير دين وترنت **Dean & Trent** (٢٠٠٢) إلى أن هذا النوع من النشاط يمكن أن يتحـــول ـــ في بعـــض الأحيان ـــ إلى نوع من القراءة الصامتة المستمرة **SSR**، كما يمكن أن يكون نشاطاً معتمداً على حريـــة التلميذ في اختيار ما يقرؤه **Student Selected Reading**، لكنه في كل الأحول يحتاج إلى جهد مـــن المعلم في مساعدة التلاميذ على تحقيق الانسجام مع الكتب؛ بالنظر إلى تفـــاوت اهتمامـــاتهم وخـــبراتهم ودافعيتهم ونوعية الكتب التي يقرؤونها.

٥:٦ - الدمج بين القراءة والنشاطات المحببة للتلميذ:

تعدد أنجليتي وآخرون **Angeletti & Others** (١٩٩٦) بعض النشاطات التي يمكن أن تكون جزءاً من برنامج القراءة، مثل طبخ بعض الأطعمة الواردة في القصة أو تصوير مشهد تمثيلي بكاميرا الفيديو، كما يمكن تشجيع التلاميذ على إعداد نسخة أخرى من الكتاب للنشر عن طريق رسم الشخصيات وكتابة النصوص.

أما نشاط المقارنة بين المؤلفين أو الرسامين فهو من أبرز النشاطات التي تقـــدم للتلاميـــذ المتعـــة والفائدة؛ فبالإضافة إلى تدريبهم على الدقة والتركيز فإنها تزودهم بأدوات تسمح لهم في المستقبل بتقـــديم آراء منطقية حول ما يقرؤونه وربط ذلك بأسباب وجيهة.

ومن النشاطات التي ينصح باستخدامها في أوقات القراءة تلك المتعلقة بالعمل مع المفردات. أحد هذه النشاطات يتضمن وضع مجموعة من البطاقات التي تحتوي على حرفين أو ثلاثة، حيث يطلـــب مـــن التلاميذ اقتراح كلمات تبدأ أو تنتهي بالأحرف المحددة في البطاقة، كما يمكن استخدام مكعبات الحروف لكي يبني منها التلاميذ كلمات تبدأ بالكلمات القصيرة المكونة من حرفين، وتمتد إلى كلمات أطول (هول وموتس **Hall & Moats**، ١٩٩٩، ص ص٢٥٢ــ٢٥٣).

٧:٥- إنشاء ركن للقراءة داخل الفصل:

إن الفصول التي تحتوي على ركن للقراءة هي أكثر جاذبية وتشجيعاً للتلاميذ على ممارسة القراءة، والأطفال الذين يدرسون في فصول بها مكتبات يقرؤون أكثر، ويعبرون عن اتجاهات أفضل نحو القـــراءة (أندرسون وآخرون، ١٩٩٨، ص٩٨). وتشير هاريسون **Harrison** (١٩٩٤) إلى أن ركن القراءة يمكن أن يكون مظلة تلتقي فيها عدد من الإستراتيجيات التي تساعد على تنمية دافعية التلاميذ نحو القراءة؛ حيث يتم عرض الكتب وممارسة نشاطات القراءة المختلفة، بل وحتى الالتقاء بأولياء أمور التلاميذ.

ويجب أن يشغل ركن القراءة مكاناً مميزاً داخل الصف بحيث يكون في موقع جذاب يمكن رؤيتـــه والوصول إليه بسهولة، وبحسب مساحة الصف يمكن أن يشغل ركن القراءة زاوية معينة أو تكون محتوياته وأقسامه موزعة بين جهات مختلفة داخل الفصل.

وتؤكد أنجليتي وآخرون **Angeletti & Others** (١٩٩٦) على أن مجرد عـــرض الكتـــب في الفصل ليس كافياً لتعزيز القراءة الاختيارية، بل لا بد من أن يكون هذا الركن دافئاً ومريحاً بشكل يغـــري التلاميذ بدخوله. وفي هذا السياق يشير عبد الله (١٩٩٨، أ) إلى أن ركن القراءة ينبغي أن يتوافر فيه مـــا يلي:

- الوسائد الوثيرة والجلسات المريحة التي تتيح للتلاميذ فرصة التمدد على الأرض؛ حيث إن جلوسهم بشكل مريح يساعدهم على تركيز الانتباه لمواصلة قراءة الكتب أو الاستماع إليها.
- خلو هذا الركن من مشتتات الانتباه، وأن يكون جيد الإضاءة والتهوية حتى يشجع التلاميذ على البقاء فيه أطول فترة ممكنة.
- وضع الكتب بشكل جذاب على رفوف منخفضة بحيث تكون في متناول التلاميذ.
- إزالة الكتب التالفة أو إصلاحها بشكل دوري مع تشجيع التلاميذ على المساهمة في ذلك.
- إضافة كتب جديدة بشكل تدريجي مع الاحتفاظ بالكتب القديمة والمألوفة للتلاميذ؛ فقد يستغرقون أشهراً عدة لتعلم القصص المحببة إليهم.

وتشير مورو **Morrow** (٢٠٠٢، ص١٦٨) إلى أن العدد المناسب للكتب في ركن القراءة هـــو من (٥) إلى (٨) كتب لكل تلميذ، على أن تتم إضافة (٢٥) كتاباً جديداً كل أسبوعين واستبدالها بـــ (٢٥) كتاباً من الكتب الموجودة سابقاً، مع الاحتفاظ بالكتب المستبدلة وإعادتها إلى الـــركن بعد عدة أشهر حتى تصبح وكأنها جديدة، وهذا بدوره يساعد الميزانيات الـــضعيفة المخصـــصة للكتب.

كما تؤكد مورو **Morrow** (٢٠٠٢، ص ص١٦٥ـــ١٦٨) على عدد من الخصائص التي تزيد من فعالية ركن القراءة داخل الفصل، مثل:

- تقسيم ركن القراءة إلى أكثر من منطقة. إن مثل هذا التقسيم يوفر بيئات مختلفة داخل الـــركن نفسه، مما يساعد على دفع السآمة والملل ويعطي فرصة للتغيير، كما أن هذا التقسيم يساعد على توزيع التلاميذ في مجموعات متعددة أثناء ممارسة نشاط القراءة الحرة أو أي من الأنشطة الأخرى التي سبقت الإشارة إليها.
- توفير منطقة للخصوصية تكون معزولة نوعاً ما عن بقية الـــركن، حيـــث إن بعـــض الأطفـــال يستمتعون بالخصوصية وأحياناً يحبون الجلوس في مخازن الملابس أو تحت الرفوف.
- مرونة التصميم على نحو يسمح بتغيير التصميم بسهولة وفق الاحتياجات المختلفـــة والأنـــشطة اليومية. إن استخدام الرفوف المتحركة أمر ضروري يساعد على تحقيق هذه الخاصية.
- يستحسن أن يشرك المعلم تلاميذه في تصميم ركن القراءة. إن مثل هذه الخطوة تجعلهم يشعرون بالمسؤولية تجاه هذا الجزء من الفصل، ويحرصون على الإبقاء عليه منظماً ونظيفاً، كما يمكـــن أن يطلب المعلم من تلاميذه اختيار اسم معين لهذا الركن يكون مناسباً لمحتوياته والهدف منه.

وتشير الدراسات التي تناولت هذه الإستراتيجية إلى عدد من التجهيزات والمواد التي يمكن أن يحتويها هذا الركن، مثل:

- مجموعة من القصص والكتب العلمية ومجلات الأطفال المصورة مختلفة المستويات والموضوعات.
- مجموعة من السلال البلاستيكية تسمح بوضع الكتب والقصص وفق تصنيف معين، إما حـــسب مستوياتها أو حسب موضوعاتها. ويفضل استخدام ملصقات ملونة لكل تصنيف حتى يسهل على التلاميذ التمييز بين الأصناف المختلفة.
- دولاب كتب يستحسن أن يكون متحركاً، ويحتوي على رفين أو ثلاثة لوضع السلال التي تحتوي على الكتب المصنفة فيه.

- رف مفتوح يمكن عرض الكتب والقصص فيه بحيث تكون أغلفتها مواجهة وواضحة، ويخصص هذا الرف لعرض الكتب الجديدة فيه. ويمكن أن يكون على شكل مثلث حتى يمكن عرض أكبر عدد ممكن من الكتب في مساحة صغيرة.
- سبورة ورقية لاستخدامها من قبل المعلم أو التلاميذ أثناء سرد القصة أو أجزاء منها.
- مجموعة من الأقلام وأدوات التلوين والأوراق البيضاء والملونة والشفافة.
- سجادة مريحة لجلوس التلاميذ عليها، ويفضل أن تكون ذات شكل مميز أو له علاقة بالقراءة.
- عدد من الوسائد أو الأكياس القماشية التي يمكن أن يجلس عليها التلاميذ.
- طاولة صغيرة محاطة بمجموعة من الكراسي ذات الألوان المختلفة لممارسة القراءة الحرة أو بعض الأنشطة الكتابية المتعلقة بالقراءة عليها.
- كرسي هزاز أو مميز الشكل يجلس فيه القاص أو قارئ القصة سواء أكان المعلم أو أحد التلاميذ، ويكون بمثابة كرسي الشرف.
- لوحة إعلانات يضع فيها المعلم إعلانات حول الجديد في ركن القراءة، كما يضع فيها التلاميذ إعلانات حول القصص الجيدة التي قرؤوها في المنزل أو داخل الفصل.
- سجل القراءة لكل تلميذ بحيث يسجل فيه عناوين القصص التي قرأها بشكل يومي.
- سجل الاستعارة الذي يسجل فيه التلاميذ القصص والكتب التي يريدون استعارتها. (مورو **Morrow**، ٢٠٠٢، ص ص١٦٥ــ١٦٨؛ مكارثي وآخرون **McCarthy, et al.**، ٢٠٠١؛ ليبي وويبر **Lippe & Weber**، ١٩٩٦؛ ناجان **Nagan**، ١٩٩٤).

وبشكل عام يمكن القول إن أي مواد ذات علاقة بالقراءة ونشاطاتها يمكن أن تكون ضمن مقتنيات هذا الركن.

سادساً: القراءة على الأطفال والتلاميذ: الأهمية والكيفية والآثار الإيجابية

رغم أن أسلوب القراءة الجهرية على التلاميذ يندرج ضمن أساليب وإستراتيجيات تنمية الاتجـــاه الإيجابي نحو القراءة، بل هو أهمها جميعاً، إلا أن إفراده بحديث خاص جاء أولاً لمكانته في هذا البحـــث؛ إذ يمثل الركيزة الأساسية للبرنامج المقترح، وجاء ثانياً لأهمية هذا الأسلوب وكونه أكثر أساليب تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة فاعلية وتأثيراً.

وسوف يكون الحديث عن هذا الموضوع في المحاور التالية:

٦:١ - أهمية القراءة على الأطفال والتلاميذ:

ترتكز أهمية القراءة على الأطفال إلى حقيقتين أشار إليهما تقرير "أمة قارئة"، هما:

- أن القراءة على الأطفال هي أهم نشاط يساعد على بناء المعرفة اللازمة للنجاح في القراءة مستقبلاً (أندرسون وآخرون، ١٩٩٨، ص٣١).
- أن هناك أدلة كافية على الآثار الإيجابية للقراءة على الأطفال ليس في المترل فحسب بل حـــتى في المدرسة؛ لهذا فإنه "لا ينبغي استبعاد القراءة الجهرية كلية بمجرد أن يصبح الأطفال مهرة نسبياً في القراءة. إن فرص القراءة الجهرية والاستماع للآخرين وهم يقرؤون قراءة جهرية هي خـــصائص البيئة المتعلمة مهما كان مستوى القارئ. وليس هناك بديل عن معلم يقرأ قصصاً جيـــدة علـــى الأطفال؛ فإن ذلك يفتح شهية الأطفال للقراءة، ويعطيهم نموذجاً للقراءة الجهرية المـــاهرة. إنـــه تدريب ينبغي أن يستمر طيلة سنوات الدراسة" (أندرسون وآخرون، ١٩٩٨، ص٦٧).

وبعبارة أخرى، كما يقول تيريليز **Trelease** (٢٠٠١، ص٣)، فإن القراءة الجهرية أهم مـــن أي نشاطات قرائية أخرى. إنها تستند إلى حقيقة أن إثارة الدافعية هي أقدم وسائل التدريس وأقلها ثمنـــاً، وفي

الوقت ذاته أقواها وأكثرها بساطة؛ فهي لا تحتاج إلى شهادات عالية للقيام بها. إن أهمية القراءة الجهرية يمكن تلخيصها في الشكل المزدوج التالي:

أ- كلما قرأت أكثر تحسنت قدرتك على القراءة، وكلما تحسنت قدرتك على القراءة زاد حبك لها، وكلما زاد حبك لها زادت ممارستك لها.

ب- كلما قرأت أكثر عرفت أكثر، وكلما عرفت أكثر أصبحت أكثر ذكاءً.

وتؤكد موني **Mooney** (١٩٩٤) على أن الجلسات المنتظمة للقراءة على التلاميذ تمثل العامل الرئيس في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو الكتب ونحو أنفسهم كقراء. وعندما يعرض القارئ أفكار المؤلف بحماس كما لو كانت أفكاره الشخصية فإنه يروج للكتب، ويقدمها للتلاميذ بوصفها مصدراً للراحة والسرور، كما أن المتعة الواضحة التي يحصل عليها المعلم من الكتب والشعور بالرضا أثناء القراءة يساعد التلاميذ على تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة. وعلى مستوى التلميذ فإن التجربة الممتعة مع القراءة الجهرية سوف تحول تلك الاتجاهات الإيجابية إلى رغبة التلميذ في أن يكون قارئاً.

٢:٦ - أسس اختيار القصة المناسبة للتلاميذ:

إن اختيار القصة المناسبة للقراءة على التلميذ هو الخطوة الأولى التي ينبغي الاهتمام بها ومراعاة أسسها كي يحقق أسلوب القراءة الآثار الإيجابية المتوقعة منه. ويؤكد بريمامور **Primamore** (١٩٩٦) على أن مضمون القصة من الجوانب المهمة في حفز وجذب اهتمام التلاميذ للقراءة. وتحدد مرسي (١٩٩٧) مجموعة من المعايير التي تساعد الآباء والمعلمين على اختيار القصة المناسبة، ومن هذه المعايير:

- أن تكون اللغة المستخدمة في القصة مناسبة للمحصول اللغوي للطفل، وإذا احتوت القصة على مفردات جديدة فيجب أن يتضح معناها من السياق وألا تكون كثيرة.

- أن تكون شخصيات القصة مألوفة للطفل بحيث تكون من بيئته وذات ملامح واضحة في سلوكياتها وانفعالاتها.
- التدرج في أحداث القصة.
- أن تسود القصة مواقف السعادة والمرح، وألا تطغى عليها الأحداث المؤلمة.
- أن يكون المكان والزمان معروفين للطفل بقدر الإمكان.
- أن تحتوي القصة على مواقف يمكن منها استخلاص مفاهيم مناسبة للطفل في هذه المرحلة.
- ألا تكون القصة مزدحمة بالمفاهيم بل تركز على مفهوم واحد، وتكون المواقف المختلفة في القصة تأكيداً لهذا المفهوم.

ووفقاً لعبد الله (١٩٩٨، أ) فإن على المعلم، عند اختيار قصة للأطفال، أن يسأل نفسه عدة أسئلة:

- هل أستطيع قراءة هذه القصة بحماس؟ وهل أستمتع بالقصة بشكل حقيقي؟
- هل محتوى القصة مناسب للأطفال من حيث ارتباطه بحياتهم وخبراتهم السابقة وقدرتهم على تقمص بعض شخصيات القصة، واشتمال القصة على حوارات مباشرة بين الشخصيات، وهل القصة قادرة على تنمية اتجاهات وقيم إيجابية لدى الأطفال؟
- هل يستطيع الأطفال الذين اختيرت لهم القصة فهم لغتها؟ وهل تحتوي القصة على مفردات جديدة كثيرة تعيق هذا الفهم؟
- هل تحتوي القصة على صور تجذب انتباه الأطفال؟ وإذا لم تتوافر الصور فهل صيغت القصة بشكل يكفي لجذب انتباه الأطفال بدون صور؟
- هل يسهل حجم الكتاب تداوله بين الأطفال بشكل جماعي أو فردي؟

- هل أفكار القصة متدرجة ومتسلسلة بشكل طبيعي وبسيط بحيث يسهل على الأطفال فهمها والاستمتاع بها؟
- هل تتضمن القصة عبارات مكررة تثير استمتاع الطفل؟
- هل تتطور أحداث القصة بشكل مشوق؟
- هل تتضمن القصة قيمة تربوية من حيث توسيع المعرفة أو تقديم مفردات جديدة أو توسيع فهم الأطفال وإثارة تفكيرهم؟
- هل تناسب صور القصة أحداثها، وتنسجم معها بشكل جيد؟

ويشير تيريليز **Trelease** (٢٠٠١، ص١٠٠) إلى أهمية التنوع في طول وموضوعات الكتب المقروءة على الأطفال من أجل دفع الملل، ويشمل هذا التنوع قراءة كتب أعلى من مستوى الأطفال بهدف إثارة شيء من التحدي لقدراتهم العقلية؛ فليس صحيحاً أن الأطفال يفضلون القصص السهلة، بل هم يريدون أن يقرؤوا كتباً صعبة، لكنهم قادرون فقط على استيعاب القصص التي تحشد اهنماماتهم وقدراتهم الطبيعية.

أما صلاح(٢٠٠٠) فيؤكد على عدد من المعايير السابقة مثل التنوع والتكرار والارتباط بالواقع، كما يشير إلى أهمية تجنب القصص ذات الوصف الممل والنصائح الحرفية المباشرة التي تعيق تسلسل حوارات القصة وأحداثها، وهو يتفق في هذا مع ما ذكره عبد المجيد (١٩٥٢، ص٢٢) من أن على كاتب القصة ألا ينقلب إلى واعظ يصوغ الحكم والأمثال، ويحول القصة إلى درس في الأخلاق؛ لأن هذا يفقد القصة قيمتها الفنية، وعليه ــ بدلاً من ذلك ــ أن يجعل المغزى الخلقي للقصة أمراً يدركه القارئ بنفسه من غير تصريح.

٣:٦ - كيفية قراءة القصة على الأطفال والتلاميذ:

تضمنت البحوث التربوية وكتابات الخبراء عدداً من الإرشادات التي توجه قارئ القصة إلى الأسلوب الأمثل في قراءة القصة على الأطفال وتساعده في تحقيق الأهداف المتوقعة من ممارسة هذا النشاط. ومع أن هذه الإرشادات والملاحظات قدمت فوائد جمة، واحتوت على أفكار قيمة إلا أن المشكلة الرئيسة فيها هي أنها قدمت ـــ في الغالب ـــ دون تنظيم. ومن هنا فقد رأى الباحث أن من المفيد إعادة ترتيب هذه الأفكار والإرشادات وفق المراحل الثلاث التالية:

١:٣:٦ - المرحلة الأولى: مرحلة الاستعداد

تغطي هذه المرحلة الفترة الزمنية التي تسبق الوقت المخصص لقراءة القصة، ومن أهم الخطوات التي ينبغي للمعلم القيام بها في هذه المرحلة ما يلي:

- تحديد الهدف من نشاط القراءة؛ حيث إن الهدف يساعد على اختيار القصة المناسبة لتحقيق هذا الهدف (مرسي، ١٩٩٧)، كما أن هذه الخطوة تؤثر في طبيعة الأسئلة المطروحة أثناء القصة وبعدها والنشاطات التي يمكن تنفيذها بعد انتهاء القراءة.
- اختيار القصة المناسبة للأطفال من جهة وللهدف المحدد من جهة أخرى. يمكن أن يؤثر عامل الوقت في اختيار القصة فبعض القصص تناسب فصولاً معينة من السنة، وبعضها قد يكون أكثر تأثيراً إذا طرح بالتزامن مع مناسبات دينية أو اجتماعية أو وطنية معينة. بل إن المشاكل التي تحدث في الفصل أو في المدرسة قد تكون سبباً في اختيار المعلم قصة معينة يرى فيها من القيم ما يزود

الأطفال بالطريقة الصحيحة للتعامل مع هذه المشكلة. ويقترح عبد الله (١٩٩٨، أ) أن يشرك المعلم تلاميذه أحياناً في عملية الاختيار.

- تحديد المكان المناسب للقراءة وفقاً لطبيعة القصة وللجو العام في المدرسة. يمكن أن يكون نشاط القراءة داخل الفصل أو في ساحة المدرسة أو المصلى أو المكتبة أو أي مكان آخر مناسب بشرط أن يكون بعيداً عن الضوضاء أو أي مثير آخر يشتت انتباه التلاميذ أثناء عرض القصة (مرسي، ١٩٩٧). ومن المهم أن ينوع المعلم المكان بشكل مستمر، وإذا اختار قراءة القصة خارج الفصل فقد يتطلب الأمر بعض الإجراءات الإدارية، مثل حجز المكان أو توفير المقاعد أو أخذ الأذونات.
- اختيار الطريقة المثلى لقراءة القصة، حيث يقرر المعلم إن كان من الأفضل قراءة القصة دون توقف أو قراءتها بشكل متقطع لطرح بعض الأسئلة. وإذا اختار المعلم الطريقة الثانية فإن من المستحسن وضع علامة (//) صغيرة بقلم الرصاص عند النقاط التي سيتوقف عندها، ويمكن ـــ في بعض الأحيان ـــ أن يكتب الكلمة الأولى في السؤال الذي سيطرحه بهدف التذكير به (دايرسون، ١٩٩٥، ص٢٩).
- قراءة القصة وتمثل مواقفها وربط أحداثها في ذهنه، وهذه هي أهم خطوة على المعلم القيام بها في هذه المرحلة؛ فقارئ القصة المبدع هو الذي يستعد لذلك قبل مواجهة التلاميذ بأن يدرس القصة، ويتمثل مواقفها المختلفة، ويربط بين أحداثها في خياله، ويمزج النص بإحساسه (الشاروني، ١٩٨٣). بل إن بدرسن (١٩٩٧) يذهب إلى أبعد من القراءة حين يقول: "استمع إلى صوتك، وأسمع عائلتك وأصدقاءك سرد القصة. إن تسجيل صوتك على شريط سمعي أو شريط فيديو يساعدك كثيراً. وتدرب أمام المرآة لتنظر إلى تعابير وجهك، وإلى الحركات اليسيرة التي قد تبدر منك".

إن هذه المرحلة مهمة جداً فهي تجعل المعلم قادراً على تحديد المعرفة القبلية التي يحتاجها التلاميذ لاستيعاب القصة (دايرسون، ١٩٩٥، ص٢٩)، وتعطيه الوقت الكافي لإعداد ما يحتاج إليه من وسائل إيضاح تساعد التلاميذ على فهم القصة أثناء قراءتها (مصطفى، ١٩٩١).

٦:٣:٢ - المرحلة الثانية: مرحلة التنفيذ

تغطي هذه المرحلة الفترة الزمنية المحددة لتنفيذ النشاط القصصي، بما في ذلك خطوات التقديم أو التمهيد للقصة وعرضها ومناقشتها.

٦:٣:٢:١ - التقديم: وتتم هذه الخطوة قبل الشروع الفعلي بقراءة القصة على التلاميذ، وهي فرصة لإعداد الجو العام للقراءة، وتحفيز أذهان التلاميذ وتشويقهم للاستماع للقصة. ومن المهام التي يقوم بها المعلم في هذه الخطوة ما يلي:

أ. تنظيم انتقال التلاميذ إلى المكان الذي قام باختياره في مرحلة الاستعداد، سواء كان داخل الفصل أم خارجه واختيار الجلسة المناسبة للتلاميذ. ومهما كانت الجلسة المختارة للتلاميذ على الكراسي أو على الأرض، على شكل دائرة أو نصف دائرة، المهم هو أن يجلس التلاميذ بطريقة مريحة (الشاروني، ١٩٨٣)، وأن تكون وسائل الإيضاح التي يعرضها المعلم على التلاميذ بما في ذلك الصور الموجودة في القصة في مستوى عيونهم (عبد الله، ١٩٩٨، أ). ويؤكد عبد المجيد (١٩٥٢، ص٣٢) على الأثر الإيجابي لقرب التلاميذ من معلمهم أثناء قراءة القصة؛ لأن القرب المكاني يخلق فيهم أيضاً الشعور بالقرب الروحي، ولأن القرب المكاني يساعدهم على سماع صوت المعلم وملاحظة حركاته بوضوح.

ب. التأكد من أن التجهيزات المادية في مكان القراءة مناسبة، وتوفر لهم الراحة؛ لأن بعض الأماكن تقتل القصة بسبب افتقارها للهدوء أو الإضاءة الجيدة (بدرسن، ١٩٩٧).

ج. تحفيز التلاميذ وتشويقهم للاستماع للقصة بعبارة تثير رغبتهم في الاستماع أو بعرض صورة أو مجسم لشيء له علاقة بالقصة. يمكن أن يقول المعلم مثلاً: "يمكن أن تكون القردة مضحكة، وهي بالفعل مضحكة في القصة التي سأقرؤها عليكم" (عبد الله، ١٩٩٨، أ).

د. عرض غلاف القصة على التلاميذ حتى يصبح مألوفاً لديهم، ويسهل عليهم الوصول إلى القصة عندما يرغبون في قراءتها بأنفسهم مستقبلاً.

ه. إخبار التلاميذ بالمعلومات الأساسية حول القصة: العنوان، المؤلف، الرسام، الناشر (دايرسون، ١٩٩٥، ص٢٩)، وإذا أمكن إعطاء نبذة يسيرة عن المؤلف فسوف يكون ذلك جيداً، أما إذا كان أحد تلك الأسماء مألوفاً لديهم فإن من المفيد أن يطلب المعلم من تلاميذه تذكر بعض القصص السابقة التي يعرفونها للمؤلف أو الرسام أو الناشر نفسه.

و. دعوة التلاميذ إلى الاستعانة بعنوان القصة للتنبؤ بأشياء ستحدث في القصة وكتابة التنبؤات المنطقية في السبورة لمراجعتها لاحقاً (دايرسون، ١٩٩٥، ص٣٠). ويقترح تيريليز **Trelease** (٢٠٠١، ص١٠٠) مناقشة الصور الموجودة في غلاف القصة مع التلاميذ وربطها بتنبؤاتهم حول القصة.

٦:٣:٢:٢ - العرض: وتغطي هذه الخطوة فترة قراءة القصة من بدايتها إلى نهايتها. ومن التوصيات التي يمكن أن يستفيد منها المعلم في هذه الخطوة ما يلي:

أ. القراءة المعبرة واستخدام نغمات الصوت للتعبير عن شخصيات القصة وعن العواطف المختلفة. إن ارتباط نبرة الصوت بما يدور في القصة يساعد على نقل الإحساس بالكلمات إلى التلاميذ

(مرسي، ١٩٩٧)، كما أن تغيير نغمة الصوت عند قرب انتهاء القصة يساعد التلاميذ على الإحساس بالبناء القصصي، ويشعرهم بانتهاء العقدة والانتقال إلى مرحلة الحل (مصطفى، ١٩٩١).

ب. القراءة بصوت واضح مسموع وبالسرعة المناسبة التي تسمح للتلاميذ بمتابعة القصة وفهمها ومتابعة الصور التي يعرضها المعلم (بدرسن، ١٩٩٧؛ عبد الله، ١٩٩٨، أ).

ج. تقليد الأصوات والحركات المختلفة إذا كان ذلك يساعد على إضفاء جو حقيقي على القصة، كما أن تقليد بعض الأفعال، مثل الطرق على الباب أو الكتابة يساعد على تفاعل التلاميذ، ويركز انتباههم (عبد الله، ١٩٩٨، أ).

د. إشعار المعلم تلاميذه بمدى استمتاعه بالقصة وسعادته بها وإظهار حماسه أثناء القراءة؛ حيث إن ذلك ينقل إليهم رسالة مفادها أن القصة شيء مهم ومسلٍ وممتع (دايرسون، ١٩٩٥، ص٣٠).

ه. من المهم أن تكون حركات المعلم أثناء القراءة مدروسة وذات هدف، وإذا كان بإمكان المعلم أن يبدأ القراءة واقفاً أو جالساً ويغير حاله أثناء القراءة فإن المهم هو أن يكون لكل تغيير معنى يناسبه في القصة. وليس مناسباً أن يقرأ المعلم القصة وهو يتحرك من جهة إلى أخرى دون هدف أو غاية (مصطفى، ١٩٩١)، كما أن حركات اليدين يجب أن تكون طبيعية وهادفة (بدرسن، ١٩٩٧)، أما الإيماءات وتعبيرات الوجه فهي من الأدوات المهمة لقارئ القصة، بل إنها ــ أحيانا ــ تقوم مقام الكلمات (بريمامور **Primamore**، ١٩٩٦).

و. إقامة اتصال متكرر بالعين بين المعلم وتلاميذه (فريمان **Freeman**، ١٩٩٢). إن مواجهة المعلم تلاميذه وتركيزه على عيونهم وملاحظته ردود الأفعال الجسمية لديهم يساعده على معرفة مدى اندماجهم في القصة واستمتاعهم بها (عبد الله، ١٩٩٨، أ).

ز. استخدام أسلوب التوقف لتحقيق عدد من الأغراض، مثل:

- طرح الأسئلة.
- دعوة التلاميذ إلى التنبؤ بما سيحدث لاحقاً.
- جذب انتباه أحد التلاميذ المنشغلين عن متابعة القصة.
- شرح إحدى المفردات أو الأفكار التي تحتاج إلى توضيح، ويترتب على فهمها استيعاب التلاميذ بقية القصة.

ح. من المفيد عرض الصور الموجودة في القصة على التلاميذ من حين لآخر، خاصة عندما تكون رؤية الصور ضرورية في فهم التلاميذ القصة، أو عندما توحي الصورة بمعاني قيمة تزيد عما في النص المكتوب.

ط. كتابة المفردات الجديدة التي ترد أثناء قراءة القصة في السبورة بهدف شرحها لاحقاً أو التركيز عليها أثناء فترة المناقشة. من المفيد استخدام سبورة ورقية صغيرة تكون بجانب المعلم أثناء قراءة القصة حتى يسهل تحريكها إلى مكان جلوسه، ويساعد ذلك على التقليل من حركته أثناء القراءة.

ي. إذا لاحظ المعلم انشغال أحد التلاميذ عن الاستماع للقصة فيمكن استخدام أسلوب التوقف على نحو ما ورد في فقرة (ز)، أو أن يطرح عليه سؤالاً مباشراً تكون إجابته في الصورة المعروضة، أو أن يطرح سؤالاً على التلميذ الجالس بجانبه. وإذا كانت حوادث القصة تشكل في عقول التلاميذ سلسلة من الصور الذهنية المتصلة فإن على المعلم ألا يقطعها في كل مرة من أجل أن يأمر تلميذاً بالسكوت أو عدم اللعب (عبد المجيد، ١٩٥٢، ص٣٥).

٦:٣:٢:٣- التقويم: وتأتي هذه الخطوة بعد الانتهاء من قراءة القصة مباشرة، وهي ذات أهمية كبيرة. ويؤكد بريمامور **Primamore** (١٩٩٦) على أن المناقشات التي تجري بعد القراءة تستحق الوقت الذي تستغرقه، وينقل عن جونستون**Johnston** (١٩٩٣) ملاحظته أن التلاميذ الذين كانوا في البداية أقل راحة وخبرة أثناء قراءة القصة أصبحوا الآن أكثر قدرة على المشاركة بسبب مشاركتهم في المناقشات والحوارات التي تدور بعد قراءة القصة. وفي استطلاع أجرته مندوزا **Mendoza** (١٩٨٥) ذكر ٧٦% من تلاميذ الصفوف الأولية أنهم يحبون الحديث عن القصة ومناقشتها بعد قراءتها عليهم، كما ذكر ٧٩% أنهم يفضلون أن يكون طرح الأسئلة بعد نهاية القصة وليس أثناء القراءة. إن أهمية هذه المرحلة تلقي مزيداً من العبء على المعلم في اختيار الأسئلة المناسبة وتوجيه المناقشات لتحقيق مزيد من الفائدة والاستمتاع للتلاميذ. ومما يساعد المعلم على ذلك أن يراعي ما يلي:

أ. أن يدرك أن الأسئلة أداة لتوصيل التلاميذ إلى الجوانب التي ينبغي أن يحاولوا فهمها عندما يقرؤون بأنفسهم، كما أنها أداة للتأكد مما إذا كانوا قد فهموا النص المقروء أم لا، لهذا فإن الأسئلة المفيدة هي تلك التي تتعمق في كشف العناصر الرئيسة في حبكة القصة أو الهدف التربوي الذي تضمنته (أندرسون وآخرون، ١٩٩٨، ص٧٢).

ب. أن يستخدم أسئلة الاستيعاب بتوازن؛ لأن كثرة الأسئلة الاستيعابية قد يفقد القصة قيمتها (بدرسن، ١٩٩٧)، وعليه أن يركز على الأفكار الرئيسة في القصة مع الحرص على أن تكون الأسئلة المطروحة مما يثير المستويات العليا من التفكير لدى التلاميذ (أندرسون وآخرون، ١٩٩٨، ص٧٢).

ج. من المهم أن تتضمن أسئلة المناقشة شيئاً حول المفردات الجديدة التي تضمنتها القصة مع تشجيع التلاميذ وتدريبهم على استخدام تلك المفردات (عبد الله، ١٩٩٨، أ).

د. أسئلة المتابعة مفيدة في تنمية تفكير التلاميذ، والمقصود بأسئلة المتابعة استخدام الإجابات الأولية للتلاميذ لتكوين أسئلة أخرى بهدف توسيع تلك الأفكار الأولية وتطويرها.

ه. إذا لم يستطع التلاميذ الإجابة على أحد الأسئلة فإن إعادة قراءة الجزء الذي يتضمن الإجابة هي خطوة أولية يفضل أن تسبق عرض الصور التي تحتوي على الإجابة. إن هذا الإجراء يعود التلاميذ على البحث عن الإجابة في النصوص وليس في الصور.

و. في بعض الأحيان يجيب التلاميذ عن السؤال انطلاقاً من خبراتهم السابقة وليس مما ورد في القصة، في هذه الحالة يحتاج المعلم إلى تنبيه التلاميذ في مقدمة السؤال إلى تناسي خبراتهم السابقة وما يعرفونه والتركيز في النص المقروء. يمكن أن يكون السؤال مثلاً بالصيغة التالية:

"من المعلوم أن القردة تحب الموز، لكن دعونا نتأمل فيما تخبرنا به هذه القصة عن القرد جورج"

(بك ومكيون **Beck & McKeown**، ٢٠٠١).

ز. تمثل هذه الخطوة فرصة لمناقشة تنبؤات التلاميذ التي دونها المعلم في السبورة أثناء الخطوة الأولى (التقديم)، حيث يمكن أن يتفقد المعلم ما إذا كانت تلك التنبؤات متوافقة مع أحداث القصة، كما يطرح أسئلة تساعد على تحليل تلك التنبؤات بشكل منطقي (دايرسون، ١٩٩٥، ص٣٠).

٣:٣:٦ - المرحلة الثالثة: مرحلة الدعم والمساندة

تشكل هذه المرحلة الجزء الثاني من النشاط القصصي، وتأتي بعد الانتهاء من مناقشة القصة. ويؤكد هوفمان وروسر وبتل **Hoffman, Roser & Battle** (١٩٩٣) على أهمية توفير مجموعة

متنوعة من الاستجابات التي تساعد على زيادة استمتاع التلاميذ بالقصة، وتبقيهم تحت سحرها ونفوذها فترة أطول، كما أن تعميق الخبرات مع القصص من خلال الكتابة والدراما والفن يزود التلاميذ بطرق جديدة لفهم القصص والتأمل فيها.

ومن النشاطات التي يستطيع المعلم القيام بها في الفترة اللاحقة لقراءة القصة ما يلي:

- الأعمال الفنية اليدوية، بما في ذلك رسم إحدى شخصيات القصة أو استخدام الصلصال لتشكيلها، كما يمكن استخدام مواد أخرى لصنع نماذج من شخصيات القصة (مرسي، ١٩٩٧).
- تمثيل القصة أو أجزاء منها من قبل التلاميذ، كما يمكن أن يكون التمثيل جزءاً من إعادة القصة حيث يقوم المعلم بقراءة نصوص السرد والوصف في القصة، ويتوقف عند النصوص الحوارية ليقوم التلاميذ بتمثيلها (عبد الله، ١٩٩٨، أ).
- تنفيذ نشاطات حركية ذات علاقة بالقصة، مثل الزراعة أو الطهي أو صنع بعض المواد التي ورد ذكرها في القصة (مرسي، ١٩٩٧).
- أن يشترك التلاميذ في تأليف كتاب حول القصة، حيث يجمع التلاميذ صوراً أو رسومات ذات علاقة بموضوع القصة، وتجمع تلك الأوراق، ويوضع لها غلاف تكتب فيه أسماء التلاميذ المشاركين. إن لهذه الكتب مزايا عديدة فهي تثير اهتمام التلاميذ بالكتب، وتشجعهم على التعبير الذاتي، وتدفعهم للابتكار، وتنمي لديهم الثقة بالنفس (عبد الله، ١٩٩٨، أ).
- إعادة قراءة القصة، خاصة عندما يلاحظ المعلم استمتاع التلاميذ بها ورغبتهم في إعادتها؛ والهدف من ذلك هو أن المعلم في كل مرة يعيد فيها قراءة القصة يبدأ التلاميذ بالإصغاء إلى جوانب مختلفة من القصة. ويؤكد أندرسون وآخرون (١٩٩٨، ص٤٣) على أن الأطفال يستمتعون بسماع

القصة عندما يقرؤها الكبار لهم مرة بعد مرة، خاصة تلك القصص التي تحتوي على عبارات مكررة تجعل من الممكن للأطفال أن يشتركوا في القراءة عن طريق قراءة الجزء المكرر مع معلمهم.

- تقترح بك ومكيون **Beck & McKeown** (٢٠٠١) تنفيذ نشاط لتعليم المفردات الجديدة، حيث يبدأ النشاط باستحضار السياق الذي وردت فيه الكلمة وشرح المعنى الذي دلت عليه، ثم يشترك التلاميذ بعد ذلك في محاولات لاستخدام هذه الكلمات في جمل جديدة. كما يتضمن النشاط قيام التلاميذ بتكرار نطق الكلمة أكثر من مرة حتى يتأكد المعلم من أن تلاميذه قد أتقنوا لفظ الكلمة ومعناها.
- أخيراً، على المعلم كلما انتهى من قراءة قصة أن يجعلها متاحة للتلاميذ داخل الفصل وخارجه بعد الانتهاء منها مباشرة (فريمان **Freeman**، ١٩٩٢).

٤:٦ - الآثار الإيجابية لقراءة القصص على الأطفال والتلاميذ:

إذا كانت قراءة القصص على الأطفال والتلاميذ واحدة من أقوى إستراتيجيات تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة وأكثرها فاعلية كما أشارت العديد من الدراسات فإن هذا الأثر ليس الوحيد الذي يمكن أن نجنيه من استخدام هذا الأسلوب؛ إذ تتضمن الدراسات وكتب الخبراء عدداً كبيراً من الآثار الإيجابية التي يمكن الحصول عليها بالممارسة المنتظمة لهذا الأسلوب، ومن هذه الآثار ما يلي:

- أن القراءة على التلاميذ تولد في نفوسهم الرغبة في القراءة؛ إذ يتعلمون منها أن القصص المثيرة تأتي من الكتب، وأن القراءة جديرة بالجهد الذي نبذله من أجلها (كلينان، ١٩٩٧، ص٣٣). وهناك عدد كبير من الدراسات التي توصلت إلى هذه النتيجة (لويزد **Lawzides**، ١٩٩٣؛ ناجان

Nagan، ١٩٩٤؛ بـــورتر **Porter**، ١٩٩٥؛ مكـــارثي وآخـــرون **McCarthy, et al.**، ٢٠٠١).

- تطوير القدرة على القراءة، لا سيما في مجتمعنا المعاصر المتخم بأجهزة التلفزيون والفيديو والحاسب الآلي وغيرها من وسائل الترفيه والمتعة الأكثر جاذبية. في مثل هذا المجتمع ينظر المعلمون والآباء إلى نشاط القراءة على التلاميذ بوصفه إجراء وقائياً يضمن قدرة الأطفال علـــى القـــراءة (بريمـــامور **Primamore**، ١٩٩٦). وقد أكدت دراسة لفيرلازو **Ferlazzo** (١٩٩٤) على وجود علاقة وثيقة بين القراءة على الأطفال في المنزل ونجاحهم في الصف الأول الابتدائي. ويـــشير عبـــد الله (١٩٩٨، أ) إلى هذا الأثر بوصفه الهدف الأول من نشاط القراءة على التلاميذ، ويؤكد على أن ثمة أدلة كافية على أن خبرة قراءة القصص على الأطفال تفيدهم في تعلم القراءة، وينبغي التأكيد عليها في برامج تعليم الأطفال الصغار.
- ويرتبط بالأثر السابق ما أشار إليه بريمامور **Primamore** (١٩٩٦) من أن القراءة على التلاميذ يمكن أن تساعد في حل مشكلة الصعوبات القرائية التي يواجهها التلاميذ، بما في ذلـــك ضـــعف المفردات وضعف الاستيعاب وقلة الدافعية.
- تكسب الأطفال المزيد من المعرفة حول عملية القراءة، أو بعبارة أخرى تعلمهـــم كيـــف يقـــرأ الآخرون، وما الذي يقرؤونه (هول وموتس **Hall & Moats**، ١٩٩٩).
- تنمية المفردات اللغوية أو ما يعبر عنه تيريليز **Trelease** (٢٠٠١، ص٣٩) بأنه "صبُّ المفـــردات في أذن الطفل"، ففي دراسة لفونداس **Fondas** (١٩٩٢) حول تنمية مفردات التلاميذ باستخدام أسلوب قراءة القصص عليهم أكدت نتائج الدراسة على أن القراءة على التلاميذ كانت مـــصدراً

أساسياً لاكتساب المفردات الجديدة، وأن شرح المعلم معاني تلك المفردات والنشاطات المرتبطة بها قد ساهمت في تعلم التلاميذ قدراً كبيراً من المفردات.

- تنمية القدرة على الاستماع والتركيز لفترات أطول، ففي أثناء فترات الاستماع إلى القصص يكتسب التلميذ القدرة على تركيز انتباهه وتوسيع مداه، بل إن ذلك يمكنه من تطوير مستويات مختلفة من الاستماع، مثل الاستماع للتمييز والاستماع للتذوق والاستماع الناقد (عبد الله، ١٩٩٨، أ).
- تنمية القدرة على الاستيعاب وتوفير الفرص للتآلف مع المفردات والبنى اللغوية الموجودة في الكتب (مورو **Morrow**، ٢٠٠٢، ص١٣٦).
- تعريف التلاميذ بلغة الكتب والاختلافات بينها وبين اللغة الشفهية. وهذا الأثر، كما تؤكد كلينان (١٩٩٧، ص٣٤)، هو أحد الأسباب المهمة التي جعلت القراءة على التلاميذ سبباً في تفوقهم الدراسي؛ حيث إن الأطفال يلتقطون بشكل آلي معلومات كثيرة حول اللغة المكتوبة أثناء استماعهم لما يقرأ عليهم.
- التآلف مع لغة الأدب، فعن طريق الاستماع إلى القصص يتعرف التلميذ على الأشكال المختلفة لتركيب وبناء الجمل وعلى كيفية الربط بين الأفكار، وتصبح هذه الخبرات جزءاً من النظام الداخلي الذي يستخدمه في بناء الجمل (هول وموتس **Hall & Moats**، ١٩٩٩، ص٥٩).
- إدراك البناء القصصي، فعندما يستمع التلاميذ إلى مجموعة من القصص المبنية بشكل جيد فإنه يمكنهم تخمين ما سيحدث لاحقاً في قصة غير مألوفة بناء على إدراكهم بنية القصة، كما أن ذلك يساعدهم على كتابة وسرد قصصهم الخاصة (مورو **Morrow**، ٢٠٠٢، ص١٣٦)، بل إن هذا

الإدراك يجعل تكوين مخطط عقلي لأحداث القصة وتذكر تفاصيلها أكثر سهولة بالنسبة إلـــيهم (هول وموتس **Hall & Moats**، ١٩٩٩، ص٦١).

- تنمية الخلفية المعرفية للتلاميذ حول عدد كبير ومتنوع من الموضـــوعات (مكـــارثي وآخـــرون **McCarthy, et al.**، ٢٠٠١)؛ حيث تفتح القصة الباب إلى عوالم مجهولة بالنسبة للتلاميـــذ، وترحل بهم إلى أماكن لا يستطيعون السفر إليها، كما توفر لهم الفرصة للنظر إلى العالم من داخل إنسان آخر (كلينان، ١٩٩٧، ص ص٣٢ـــ٣٣).
- ربط القراءة بالمتعة، فالقراءة على التلاميذ تعلمهم أن الكتب ممتعة، وأنها مصدر أنس للفرد عندما يكون وحده أو مع الآخرين (عبد الله، ١٩٩٨، أ؛ مورو **Morrow**، ٢٠٠٢، ص١٣٦؛ تيريليز **Trelease**، ٢٠٠١، ص٣٩).
- تنمية خيال الطفل وإثراؤه، خاصة عندما تقرأ عليه القصص الخيالية (لـــيبي وويـــبر **Lippe & Weber**، ١٩٩٦).
- تعلم الأطفال كيفية التعامل مع الكتب، فيتعلمون مهارات العناية بها واستعمالها وكيفية المحافظـــة عليها (عبد الله ، ١٩٩٨، أ).
- تنمية القيم الأخلاقية، ففي دراسة أجرتها محمد (٢٠٠١) حول أثر استخدام برنامج قصصي لتنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة أكدت نتائج الدراسة على الدور الفعال الذي يمكـــن أن تحدثه البرامج القصصية في تنمية القيم الأخلاقية.
- تعلم التلاميذ كيف يتفاعلون مع أجزاء النص أو صوره التي تثير التحدي أو السرور أو الحـــيرة أو غيرها (موني **Mooney**، ١٩٩٤).

- تعلم التلاميذ أن الكتب تحتوي على المعرفة، وأنه يمكن استخدامها للحصول على ما يحتاجه المرء من تلك المعرفة (عبد الله، ١٩٩٨، أ).
- قراءة القصص على التلاميذ تقدم المعلم بوصفه نموذجاً مثالياً في القراءة الجهرية، وهذا ما يدفع التلاميذ إلى محاكاته والتأثر به في أسلوب قراءتهم (ليبي وويبر **Lippe & Weber**، ١٩٩٦).
- تدعم الروابط العاطفية، وتزيد من التقارب الروحي بين القارئ والمستمع، فالدفء الذي يصاحب قراءة القصص من قبل الآباء والمعلمين يدوم حتى بعد انتهاء فترة القراءة (مورو **Morrow**، ٢٠٠٢، ص١٣٧)، بل إن مضمون الكتاب قد لا يكون على نفس القدر من الأهمية للطفل كما هي الحال في الحميمية والدفء الذي يرافق جو القراءة (كلينان، ١٩٩٧، ص٣٥).
- تعمل على مواجهة بعض الرسائل الضارة التي يتلقاها الأطفال من أجهزة التلفزيون والفيديو، خاصة تلك التي تشجع على العنف، وتغرسه في نفوس الأطفال (فريمان **Freeman**، ١٩٩٢).

سابعاً: دور الأسرة في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة

في المترل يبدأ الطفل بتكوين عاداته واتجاهاته التي تظهر في سلوكه داخل بيئته المدرسية ومجتمعه في المستقبل. وبما أن هذه المرحلة تجمع بين المرونة والقابلية للتغير والتشكل فإن الطفل يكتسب فيها سمات شخصيته واتجاهاته وميوله وعاداته، ويساعد على ذلك ما تمتاز به هذه المرحلة من حب الاستطلاع والإقبال على المعرفة والاستكشاف.

وانطلاقاً من هذه الحقيقة تأتي أهمية دور الوالدين في تكوين الاتجاه الإيجابي نحو القراءة وبذل المزيد من الجهد لتوفير بيئة مترلية تشجع على تحقيق هذا الهدف.

لقد ركزت الدراسات التربوية التي تناولت دور الأسرة في تعليم القراءة وتنمية الاتجاه الإيجابي نحوها على دراسة الخصائص التي تميز منازل الأطفال الذين تعلموا القراءة وأحبوها في وقت مبكر من طفولتهم، حيث أشارت هذه الدراسات إلى عدد من الخصائص، يمكن إجمالها فيما يلي:

- كان آباء الأطفال الذين تعلموا القراءة وأحبوها يقرؤون لهم بصورة منتظمة، وهذه الخاصية هي أكثر الخصائص ظهوراً.
- كان الأهل أنفسهم يحبون القراءة، ويمارسونها، ويشمل ذلك الوالدين والإخوة والأخوات الأكبر سناً، وفي بعض الأحيان الأجداد والجدات.
- تمتاز منازل أولئك الأطفال بتوافر المواد المطبوعة فيها، بما في ذلك القصص والمجلات والكتب العلمية، حيث يملك أهلها هذه الكتب أو يستعيرونها لهم ولأطفالهم.
- يرافق الأهل أبناءهم إلى المكتبات العامة، خاصة أولئك الأطفال الذين يأتون من بيوت فقيرة؛ إذ تشكل هذه المكتبات لهم أهمية خاصة.
- نشاطات القراءة لها في منازل هؤلاء الأطفال قيمة عالية، إذ تحظى بالتشجيع على مستوى الوالدين والأجداد والإخوة والأخوات، ويشمل ذلك تقديم الحوافز المادية لتشجيع تلك النشاطات.
- في هذه المنازل تربط القراءة بالمتعة، ويحرص الأهل على توفير فرص الاستمتاع لأطفالهم بتوفير المزيد من الوقت والكتب المناسبة والأماكن المريحة.
- يوفر النظام المترلي فرص التداخل بين البالغين والصغار بشكل اجتماعي يساعد على النمو ويؤدي إلى التعلم.
- يولي الأهل عناية كبيرة بنوع المساعدة التي يمكن أن يقدموها لأبنائهم، ويسألون عما يستطيعون فعله.

- يفرض الآباء في هذه المنازل قواعد محددة لاختيار برامج التلفزيون وتحديد وقت مشاهدتها. (كلينان، ١٩٩٧، ص ص ٤٦ــ٥٠؛ أندرسون وآخرون، ١٩٩٨، ص٩٨؛ خليل، ٢٠٠١، ص ص٢٣ــ٢٤؛ شحاتة، ٢٠٠١، ص ص٢٦ــ٢٧؛ مورو **Morrow**، ٢٠٠٢، ص٦٦).

ويقدم دبرين **DeBruin** (٢٠٠٠) جملة من الإرشادات المتعلقة بقراءة الآباء لأطفالهم، مثل:

- توفير مكان مريح لقراءة القصص وأخذ رأي الطفل حول هذا المكان ومدى رغبته في تغييره بشكل مستمر.
- الاهتمام برؤية الطفل للصور التي تصاحب الكلمات حتى يستمتع ويعيش أحداث القصة.
- أن يغير الآباء من نبرات الصوت أثناء القراءة على نحو يعبر عن المشاعر والأحاسيس المناسبة لسياق القصة وأحداثها.
- على الآباء أن يتنبهوا لاستجابات أطفالهم نحو القراءة، وأن يستمعوا إلى تعليقاتهم؛ حيث يساعدهم ذلك على معرفة الوقت الذي يجب فيه أن يتوقفوا عن القراءة عندما يشعر الطفل بالتعب أو الملل.
- أن يتأكد الآباء باستمرار من أن أطفالهم يستمتعون بالكتاب الذي يقرأ لهم.
- يسأل الآباء الأطفال عما ورد في الكتاب، ويعطونهم الوقت الكافي للتفكير والإجابة.
- يساعد الآباء أطفالهم على الربط بين أفكار الكاتب وبين ما هو مألوف في بيئة الطفل.
- تشجيع الأطفال على طرح أفكارهم وآرائهم أثناء القراءة حتى لو كانت بعيدة عن أفكار الكاتب؛ إذ إن ذلك يعطيهم الثقة والشجاعة التي يحتاجون إليها لتقديم آرائهم دون خوف أو خجل.
- عندما يقرأ الآباء لأطفالهم عليهم أن يضعوا أصابعهم تحت كل كلمة يقرؤونها لأن ذلك يساعد الطفل على الربط بين المسموع والمنطوق والمكتوب.

أما ميلر **Miller** (٢٠٠١) فتركز على دور الآباء في تقديم النموذج القدوة لأبنائهم في ممارسة القراءة حين تؤكد أن الأطفال الذين يفضل آباؤهم القراءة على متابعة البرامج التلفزيونية والنشاطات الأخرى يحرصون عادة على تقليد آبائهم مما يجعلهم أكثر حماسة وإقبالاً على القراءة.

أما ما يتعلق بتوفير المواد المطبوعة داخل المترل فتؤكد مورو **Morrow** (٢٠٠٢، ص٦٧) على أهمية أن يوفر الآباء زوايا مكتبية لأطفالهم، ويستحسن أن تكون في غرف نومهم، كما أن من المهم جعل الكتب في متناول اليد في كل أرجاء المترل، بما في ذلك المطبخ والغرف المخصصة للعب أو لوضع الألعاب؛ حيث يمضي الأطفال أوقاتاً طويلة في هذه الأماكن.

ويعني توفير المواد المطبوعة في المترل اختيار تشكيلة واسعة من الكتب تجمع بين التنوع الموضوعي والسهولة والجاذبية والقدرة على تحمل عبث الأطفال بها خاصة في سن ما قبل المدرسة. أما مجلات الأطفال فهي ذات أهمية خاصة؛ حيث توفر غالباً مواد مطبوعة ذات شكل جذاب، ويعاملها الأطفال بعناية خاصة إذا ما وصلت بالبريد.

وتقدم كلينان (١٩٩٧، ص ص٥٢ــ٥٥) جملة من الإرشادات التي يسهل تنفيذها حتى من قبل الآباء المشغولين، وتُحدِث لدى الأطفال شعوراً متنامياً بأهمية القراءة وما فيها من متعة، ومن هذه المقترحات:

- ضع الكتب في أماكن تواجد الأطفال، بجوار صندوق اللعب وفي السيارة وفي الحديقة وفي المطبخ وبجوار السرير.
- احمل الكتب معك أينما ذهبت، خاصة في الأماكن التي تحتاج فيها إلى الانتظار، مثل عيادات الأطباء؛ حيث إن قراءة قصة في تلك الأماكن طريقة رائعة لتهدئة خوف الطفل.

- اسمح لطفلك بالمشاركة في قائمة المشتريات، فعندما تكتب تلك القائمة اترك جزءاً منها ليشارك الطفل في كتابته.
- اطلب من طفلك ـــ أثناء قيادتك السيارة ـــ قراءة علامات الطريق وإخبارك بها.
- أحضر القصص التي ترفق بها أشرطة مسجلة. إن هذا النوع من الكتب يسمح للطفل بالاستماع للقصة في الوقت الذي يناسبه وتكرارها كلما أحس بالرغبة في ذلك.

كما تقدم سيتج **Sittig** (١٩٨٢) بعض النشاطات الطريفة التي يمكن أن يقوم بها الوالدان وتزيد من استمتاع الطفل بالقراءة، مثل:

- تقطيع إحدى القصص المصورة التي تأتي عادة في الصحف اليومية، ثم يطلب من الطفل إعادة ترتيب القصاصات وفقاً لأحداث القصة.
- أن يختار الطفل أحد الحروف الهجائية، ثم يطلب منه الوالدان كتابة قائمة بالأطعمة التي تبدأ بالحرف المختار.
- أن يكتب الأب أو الأم رسالة إلى الطفل يشرح فيها ما يتميز به عن غيره من الأطفال، ثم يطلب من الطفل كتابة رد مشابه للرسالة التي تلقاها.
- أن يخفي أحد الوالدين شيئاً ما داخل المنزل، وليكن مثلاً قصة جديدة، ثم يعطي الطفل ورقة توضح موقع القصة بالاعتماد على مدى معرفة الطفل بالجهات.

وتلفت مورو **Morrow** (٢٠٠٢، ص٧١) الانتباه إلى أهمية توفير الآباء خبرات متنوعة لأطفالهم. يمكن أن تكون تلك الخبرات تنظيم زيارات منتظمة إلى المكتبات العامة والحديث المفصل مع الطفل على نحو يساعد على بناء قاموسه الخاص، كما يمكن أن تتوافر تلك الخبرات في رحلات يصطحب الآباء فيها أبناءهم إلى حدائق الحيوانات أو الحدائق العامة أو المطارات أو الأسواق؛ حيث إن مثل هذه

الرحلات توفر للطفل مداخلات اجتماعية إيجابية، وهي فرصة للاتصال اللغوي بين الأهل والطفل قبل الرحلة وأثناءها وبعدها. وتتضمن تلك المداخلات تقديم معلومات حول وجهة الزيارة والأشياء التي يتوقع أن يراها الطفل، كما تتضمن الإجابة عن أسئلته أثناء الرحلة، ومناقشة الرحلة أو رسم صور تعبر عنها أو حتى قراءة قصص مرتبطة بالتجربة بعد انتهائها.

التلفزيون:

يبدو منطقياً أن يكون الحديث عن التلفزيون جزءاً من الحديث عن دور الأسرة في تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى الأطفال. ولقد حظيت قضية التلفزيون باهتمام بالغ في الدراسات التربوية، وذلك في سياق الحديث عن تأثيره في كل من القدرة على القراءة والاتجاه نحوها.

ورغم تباين التربويين في النظر إلى تأثير التلفزيون على القراءة، وهو التباين الذي أشارت إليه نيومان **Neuman** (١٩٨٠) حين ذكرت أن بعض التربويين يشعرون بأن التلفزيون يمكن استخدامه كوسيلة لتشجيع القراءة، بينما يرى آخرون فيه وسيلة لإشباع الحاجة إلى التسلية مما قد يؤدي بشكل عكسي إلى إضعاف الاستمتاع بالقراءة والاتجاه نحوها، رغم هذا الاختلاف فإن الكثير من هؤلاء التربويين يؤكدون على أن المشكلة ليست في مشاهدة التلفزيون بحد ذاتها، وإنما في مدة المشاهدة ومحتواها؛ فالتلفزيون ـــ مثله مثل القراءة ـــ هو وسيلة للتسلية والمتعة، لكن الفرق بينهما يكمن فيما يلي:

- أن التلفزيون يشجع الأطفال على التركيز لفترات قصيرة، في حين أن القراءة تدرب الأطفال على التركيز لفترات أطول.
- يمثل التلفزيون للأطفال الصغار خبرة غير اجتماعية، بينما تزود القراءة الأطفال بخبرات اجتماعية متنوعة.

- يحرم التلفزيون الطفل من أهم أدوات التعلم لديه وهي الأسئلة.
- يقاطع التلفزيون أهم الدروس اللغوية للطفل وهو المحادثة العائلية.
- المفردات التي يحصل عليها الطفل من التلفزيون تمثل مستوى من اللغة أقل مما يمكن أن يحصل عليه من المواد المطبوعة بأشكالها المختلفة (تيريليز **Trelease**، ٢٠٠١، ص ص٢٠٢ــ٢٠٣).

وبما أن التلفزيون أصبح اليوم جزءاً من الحياة العائلية وأحد وسائل المعرفة والترفية التي يصعب الاستغناء عنها فإن المهم هو أن يعرف الوالدان الأسلوب الصحيح للتعامل مع هذا الجهاز بحيث يشكل قوة داعمة للاتجاه نحو القراءة والاستمتاع بها. وقد سبقت الإشارة إلى أن من الخصائص التي تميز منازل الأطفال الذين تعلموا القراءة وأحبوها في وقت مبكر أن الآباء في تلك المنازل يفرضون قواعد واضحة لاختيار وتحديد وقت مشاهدة التلفزيون. وفي هذا السياق يؤكد أندرسون وآخرون (١٩٩٨، ص٣٦) على أن مشاهدة التلفزيون لا تؤثر سلباً على تعلم القراءة إذا كانت في حدود المعقول وهو (١٠) ساعات أسبوعياً، وهناك علاقة إيجابية إلا أنها ضعيفة بين مقدار الوقت الذي يقضيه الأطفال أمام التلفزيون وتحصيلهم الدراسي بما في ذلك القراءة، إلا أنه مع تزايد ساعات مشاهدة التلفزيون يضعف التحصيل بشكل واضح جداً. هذا فيما يتعلق بالوقت، أما ما يتعلق بالمحتوى فإن هناك براهين تؤكد على أن برامج التلفزيون المعدة خصيصاً لتقديم قيم تربوية لصغار الأطفال تنمي القراءة بالفعل، بل إن تقديم رواية في شكل مسرحية أو إنتاج فيلم من أفلام الرسوم المتحركة يمكن أن يشجع الأطفال على قراءة الكتاب الذي يحكي تلك القصة.

وتقدم كلينان (١٩٩٧، ص ص٢٧ــ٢٨) إرشادات عملية لتحقيق الاستثمار الأمثل للتلفزيون، مثل:

- التركيز على مشاهدة برامج التلفزيون التي تعتمد على كتب الأطفال وشراء تلك الكتب بحيث تكون في متناول الطفل أثناء مشاهدة تلك البرامج.
- تحديد وقت مشاهدة التلفزيون بالسماح للأطفال بمشاهدة عدد محدد من البرامج بهدف تشجيعهم على قراءة قائمة البرامج واختيار العدد المحدد لهم.
- الحديث مع الأطفال عن برامج التلفزيون التي يشاهدونها بهدف تطوير أدواتهم وقدرتهم على التمييز والنقد.

ثامناً: معلم الصفوف الأولية: إعداده وصفاته ودوره في تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى التلاميذ

المعلم هو موجه العملية التعليمية داخل الفصل، وهو عامل أساسي في نجاح التعليم وتحقيق أهدافه وركيزة أساسية في تطوير التعليم ورفع كفاءته، وتتطلب طبيعة عمله إعداداً مهنياً وثقافياً خاصا، كما تتطلب منه الاطلاع المستمر على كل جديد في مجال التربية والتعليم. ويؤكد الصاوي والرشيد (١٩٩٩، ص ص١٤٧ــ١٤٨) على ضرورة الاهتمام بإعداد معلم الصفوف الأولية انطلاقاً من عدة اعتبارات تربوية، هي:

- أن نوعية الإعداد الذي يتلقاه المعلم قبل دخوله المهنة من أهم العوامل التي تؤثر تأثيراً مباشراً على أدائه دوره المهني المطلوب.
- أن الإعداد الجيد للمعلم مسألة ضرورية من أجل تحسين نوعية المعلمين.
- أن معلم المرحلة الابتدائية ليس أقل شأناً من معلم المرحلة الثانوية.

- أن تعدد أدوار معلم المرحلة الابتدائية يفرض ضرورة إعادة النظر في نظام إعداده الحالي.

وإذا كان معلمو الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية معلمي صفوف؛ يدرسون إلى جانب القراءة مواد التربية الإسلامية والعلوم، بل وحتى الرياضيات في بعض الأحيان فإن من المهم أن يحظى هؤلاء بإعداد من نوع خاص، يكون أكثر توسعاً في تعليم القراءة، كما أن هؤلاء يحتاجون إلى تدريب أفضل في الجوانب العملية من التدريس، وهم بحاجة ماسة إلى تهيئة الظروف المناسبة لهم أثناء السنة الأولى من التدريس نظراً لأهمية هذه السنة وتأثيرها القوي في مستوى فاعلية المعلم في السنوات اللاحقة (أندرسون وآخرون، ١٩٩٨، ص ص١٢٩ــ١٣١).

أما فيما يتعلق بالصفات الواجب توافرها في معلم المرحلة الابتدائية فيشير السرطاوي (١٤١٦، ب) إلى ضرورة أن يكون المعلم صبوراً ومتفهماً ظروف الطفل، وأن يكون قادراً على إعطاء التوجيهات المناسبة واختيار طريقة التدريس الجيدة.

ويعدد الصاوي والرشيد (١٩٩٩، ص ص١٥٨ــ١٥٩) بعض صفات المعلم الناجح، فيذكران منها ما يلي:

- حب الأطفال والعطف عليهم والقدرة على مشاركتهم وجدانياً والاهتمام بميولهم.
- الحزم والكياسة وسعة الحيلة وحسن التصرف.
- القدرة على ضبط النفس في مواقف الغضب.
- التحلي بالأخلاق الحسنة واحترام واجب المهنة والإخلاص لمبادئه ومثله العليا.
- الاستعداد للتعاون ومحبة الاجتماع بالآخرين.
- فهم الحياة الاجتماعية ومطالبها ومشكلاتها.

وإذا كان من المهم أن يتحلى معلم المرحلة الابتدائية بجميع تلك الصفات فإن من المهم أيضاً أن يعنى عناية فائقة باتجاهات تلاميذه؛ فالاتجاهات الإيجابية تؤثر بشكل إيجابي في التقدم في تعلم القراءة، بينما تؤدي الاتجاهات السلبية إلى العجز والفشل، ولا يستطيع المعلم تجاهل اتجاهات تلاميذه نحو القراءة بسبب أهميتها الكبيرة في اكتساب المهارات القرائية وفي استخدام القراءة للوصول إلى المعرفة وللاستمتاع بها في أوقات الفراغ (السرطاوي، ١٤١٦، أ).

ويؤكد بيوتروسكي **Piotrowski** (١٩٩٦) على أن المعلمين ــ في سعيهم لتشكيل عادات القراءة مدى الحياة لدى تلاميذهم ــ يجب أن يأخذوا في الاعتبار المكون الانفعالي؛ فالمعلمون الذين يبذلون جهوداً حثيثة لإدراج المكون الانفعالي في تعليمهم للقراءة هم أوفر فرصة في الاستفادة من الآثار الإيجابية التي يحدثها هذا المكون في اتجاهات تلاميذهم نحو القراءة.

ويحدد النصار (١٤٢٤، ص ص٣٣ــ٣٤) إجراءات عملية يمكن أن يتخذها المعلم لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى تلاميذه، ومنها:

- أن يحاول إظهار حبه للقراءة لتلاميذه؛ كي يقتدوا به.
- أن يكون نموذجاً للقارئ الجيد، سواء في قراءاته الجهرية أو الصامتة.
- أن يتحدث مع التلاميذ عن قراءاتهم داخل المدرسة وخارجها، وعن خبراتهم في مجال القراءة، وعن جديد القصص والكتب.
- أن يخطط لأنشطة القراءة التي يحبها التلاميذ داخل الفصل وخارجه.
- أن يجعل من الفصل بيئة غنية بالمطبوعات؛ حتى تكون مشجعة على القراءة.
- أن يختار الكتب التي تتصل بالحياة اليومية لتلاميذه، وتكون مناسبة لاهتماماتهم وميولهم.

- أن يشجع التلاميذ على استعارة القصص والكتب الملائمة لهم، وأن يسهل إجراءات الاستعارة من مكتبة الفصل ومن مكتبة المدرسة.
- أن يقدم الحوافز التشجيعية للتلاميذ القراء، مع التركيز على الحوافز المادية ذات العلاقة بالقراءة، مثل القصص أو بطاقات الشراء من المكتبات التجارية.
- أن يطلب من التلاميذ سرد بعض القصص التي قرؤوها.
- أن يمنح التلاميذ فرصة لزيارة المكتبة أو القراءة الحرة داخل الفصل، ويمكن استثمار حصص الانتظار أو أوقات الفراغ في الحصص اليومية لهذا الغرض.
- أن يتواصل مع الآباء لتشجيعهم على المشاركة في تعليم أطفالهم القراءة وإظهار الاتجاه الإيجابي نحوها، وتعريفهم بما يمكن أن يقوموا به في هذا المجال.
- أن يقرأ المعلم القصص على تلاميذه بشكل يومي، وهذا الإجراء هو أهم وسائل تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة لدى التلاميذ.

وفي مجتمع تشتكي المدرسة فيه بشكل مستمر من ضعف التواصل مع المنزل، ويحتاج الآباء إلى مزيد من الوعي بطبيعة الدور الذي ينبغي عليهم القيام به حيال تعليم أبنائهم القراءة وترغيبهم فيها يبدو واضحاً أن أحد أهم الأدوار التي ينبغي على المعلمين القيام بها هو النظر إلى الأهل بوصفهم شركاء في عملية تطوير القراءة، وبالتالي إشعارهم بما يحدث في المدرسة بشكل دوري وإشراكهم في النشاطات المدرسية وتوفير نشاطات للأهل للقيام بها في المنزل. وفي هذا السياق تقترح مورو **Morrow** (٢٠٠٢، ص٧٣) على المعلم بعض الإجراءات، مثل:

- أن يرسل المعلم للبيت الأهداف التي يجب تحقيقها في الفصل فيما يخص تعلم القراءة.

- توجيه دعوة للأهل للمشاركة في النشاطات ذات العلاقة بالقراءة، مثل القراءة على التلاميذ والمساعدة في تجليد الكتب.
- اقتراح بعض النشاطات التي يقوم بها التلاميذ وآباؤهم سوياً، بحيث يطلب من الوالدين أو من التلميذ ملخصاً عن العمل المشترك.
- أن يرسل للمترل ملاحظات عندما يبلي التلميذ حسناً، وألا يقتصر على إرسال الملاحظات عندما تواجهه مشكلة معينة مع التلميذ.
- أن يطلب المعلم مساعدة الأهل في تقييم تطور التلميذ، ويوفر لهم نماذج يملؤونها عن نشاطاته التعلمية والأشياء التي يقوم بها في المترل.

وحتى يكون المعلم قادراً على رصد اتجاهات تلاميذه نحو القراءة فإن من المهم، كما يذكر بيوتروسكي **Piotrowski** (١٩٩٦)، أن يسلح المعلمون أنفسهم بأدوات مصممة لقياس وتوثيق الاتجاهات نحو القراءة، ورصد أي تغييرات تطرأ على هذه الاتجاهات، وربط ذلك بأطر زمنية محددة في برنامج التدريس على نحو يساعد على التخطيط المستقبلي. وإذا استخدمت هذه المقاييس للكشف عن الاتجاه نحو القراءة في وقت مبكر من العام الدراسي فإن ذلك سيقدم مساعدة أساسية للمعلمين في وضع البرامج المناسبة لتعديل هذه الاتجاهات أو دعمها.

أخيراً، فإن من المهم الإشارة إلى أن معلمي المواد الأخرى غير القراءة يجب أن يقوموا بدورهم في تعليم القراءة وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحوها، ومن المنطقي أن أفضل مكان لتعليم معظم إستراتيجيات التفكير والقراءة هو دروس العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية؛ ومرد ذلك إلى أن هذه الإستراتيجيات مفيدة أساساً عندما يحاول التلميذ فهم محتوى مهم لكنه غير مألوف لديه، وهذا ما يحدث بشكل طبيعي يومي في تلك الدروس (أندرسون، ١٩٩٨، ص٩١).

تاسعاً: خصائص النمو لدى تلاميذ الصفوف الأولية، وأثرها في تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة

تغطي مرحلة الصفوف الأولية فترة من أهم فترات عمر الطفل، وتستمد أهميتها من كونها الفترة التي يرسي التلميذ فيها الأسس لكثير من جوانب شخصيته، خاصة فيما يتعلق بتكوين المعارف والاتجاهات والمهارات التي يعتمد عليها نموه في المراحل التالية (الصاوي والرشيد، ١٩٩٩، ص٩٨). ونظراً لسعة الخصائص التي يتسم بها تلميذ هذه المرحلة وصعوبة الإحاطة بها فإن من المفيد الاقتصار على الخصائص ذات التأثير في اتجاه التلميذ نحو القراءة. وفيما يلي توضيح لأهم تلك الخصائص:

١:٩ - خصائص النمو العقلي:

- يبدأ تفكير الطفل في اتخاذ الصبغة الواقعية وترك التخيلات.
- يصعب عليه في بداية هذه المرحلة التفكير المجرد لذلك فهو يستعين بالصور البصرية للأشياء.
- يركز في تعلمه على الأمور التي لا تحتاج إلى مجهود عقلي كبير.
- يصطبغ إدراكه بالصبغة الكلية، ولا يعنى كثيراً بالجزئيات.
- لا يمكنه أن يركز انتباهه على موضوع معين مدة طويلة (زيدان، ١٩٩٤، ص١٣٥؛ الصاوي والرشيد، ١٩٩٩، ص ص١٠٠ــ١٠٢).

ومن المهم أن تؤخذ هذه الخصائص بالاعتبار في برامج تنمية الاتجاه نحو القراءة التي تقدم للتلميذ في هذه المرحلة من حيث التركيز على الكتب الواقعية، والحرص على توفير أكبر عدد من

الكتب المصورة التي تعوض ضعف قدرته على التفكير المجرد، كما يجب أن تقدم له الحقائق والمفاهيم بأسلوب سهل بحيث لا يحتاج إلى فترات تركيز طويلة أو مجهود عقلي كبير.

٢:٩ - خصائص النمو الجسمي:

- تتميز هذه المرحلة بازدياد في النمو الجسمي من حيث الطول والوزن، ويبدأ الطفل بفقد أسنانه اللبنية.
- يعاني الكثير من التلاميذ من طول النظر، ويجدون صعوبة في قراءة الخط الصغير.
- يتميز تلاميذ هذه المرحلة بحيوية متدفقة ونشاط كبير.
- يزداد التوافق بين العين واليد في الأعمال اليدوية، ولذلك يميل إلى أعمال الصلصال والقص واللصق (زيدان، ١٩٩٤، ص ص١٣٢ــــ١٣٣؛ الصاوي والرشيد، ١٩٩٩، ص ص١٠٦ــ١٠٧).

ويمكن الاستفادة من هذه الخصائص عن طريق:

- تقديم خبرات مفيدة للتلميذ حول تغيراته الجسمية، مثل تقديم بعض القصص التي تتناول طول الطفل أو سقوط الأسنان اللبنية.
- الاهتمام بتوفير القصص ذات الخط الكبير والواضح.
- فتح المجال لمزيد من الحرية والحركة أثناء فترات القراءة داخل الفصل بهدف استيعاب ميل التلاميذ إلى الحركة والحيوية في هذه المرحلة.
- الاهتمام ــ في برامج القراءة ــ بالنشطات الحركية، مثل الرسم والتشكيل والقص لتعزيز نمو التلميذ في هذا الجانب وإشباع حاجته إلى ذلك.

٩:٣ - خصائص النمو الاجتماعي:

- يزداد ارتباط التلميذ برفاقه وصحبته على نحو تدريجي، ويقل اعتماده على والديه.
- يميل إلى العمل الجماعي المشترك.
- تعمل المدرسة على تطبيع الطفل وفق إطار عام من النظم والقواعد.
- يفضل قضاء وقته خارج المترل (زيدان، ١٩٩٤، ص ص١٣٦ــ١٣٧؛ الصاوي والرشـــيد، ١٩٩٩، ص١٠٥).

وإذا كان الأمر كذلك فإن من المهم أن يتداخل التلاميذ، أثناء تجاربهم القرائية، في سياق اجتماعي كي يتبادلوا المعلومات التي تحثهم على أن يتعلم كل منهم من الآخر (مورو **Morrow**، ٢٠٠٢، ص٤). كما أن قدرة التلميذ على الاندماج مع القواعد والنظم المدرسية توفر للمعلمـــين مزيداً من الفرص في تنمية العادات السليمة لدى التلاميذ بما في ذلك عادات القراءة وأساليب التعامل مع الكتاب والإستراتيجيات المختلفة للقراءة، خاصة تلك التي تتطلب الالتزام بقوانين صارمة مثـــل إستراتيجية القراءة الصامتة المستمرة **SSR**.

٩:٤ - خصائص النمو النفسي:

- هذه المرحلة مرحلة هدوء واستقرار نفسي وانفعالي.
- يتجه التلميذ في هذه المرحلة إلى تنظيم خبراته الانفعالية، وهو بحاجة إلى أن تتوافر له أشـــياء وأشخاص تكون محوراً تنمو حوله اهتماماته.
- تبدأ ميول الأطفال في الظهور وتصبح أكثر موضوعية قرب نهاية المرحلة.

- يتميز التلميذ في هذه المرحلة بالقدرة على العمل والإنجاز؛ فهو يستطيع الاستمرار في عمل معين حتى ينتهي منه، ويشعر بالرضا والسعادة (الصاوي والرشيد، ١٩٩٩، ص ص١٠٣ــ١٠٤).

ويلاحظ من الخصائص السابقة أن هذه المرحلة مرحلة مهمة بالنسبة لتكوين اتجاهات التلاميذ؛ ولهذا يجب استثمارها في تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة وبناء عادات قرائية جيدة لدى التلاميذ. وقد أشارت دراسة لفيرجل **Virgil** (١٩٩٤) إلى أن التلاميذ يفقدون رغبتهم في القراءة مع تقدمهم في المراحل الدراسية، وهذا ما أكدته دراسة للسرطاوي (١٤١٦، أ) من أن اتجاهات تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو القراءة كانت أكثر إيجابية من اتجاهات تلاميذ المرحلة المتوسطة.

٩:٥ - خصائص النمو اللغوي:

لعل أبرز خصائص النمو اللغوي في هذه المرحلة هو انخفاض معدل اكتساب التلميذ المفردات الجديدة مقارنة بمرحلة ما قبل المدرسة إلا إذا كانت المدرسة غنية بالمثيرات اللغوية المختلفة (زيدان، ١٩٩٤، ص١٣٤). وهذا يؤكد بشكل خاص على أهمية توفير بيئة مادية غنية داخل الفصل، كما يؤكد على أهمية استخدام القصة بشكل يساعد على تنمية المفردات اللغوية لدى تلميذ هذه المرحلة، وهذا ما أشارت إليه عدد من الدراسات (عبد الحميد، ١٩٨٣؛ فونداس **Fondas**، ١٩٩٢).

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

- **أولاً: الدراسات التي تناولت أثر استخدام القصة في تنمية بعض جوانب النمـــو ذات العلاقة بالقراءة**
- **ثانياً: الدراسات التي تناولت بعض الآثار الإيجابية للقراءة على الأطفال والتلاميذ**
- **ثالثاً: الدراسات التي تناولت إستراتيجيات وأساليب ووسائل تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة**
- **رابعاً: الدراسات التي تناولت أثر القراءة على التلاميذ في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة**
- **التعليق على الدراسات السابقة**

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.

ويمكن تقسيم هذه الدراسات إلى أربعة محاور على النحو التالي:

أولاً: الدراسات التي تناولت أثر استخدام القصة في تنمية بعض جوانب النمو ذات العلاقة بالقراءة

§ دراسة عبد الحميد (١٩٨٣):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر رواية القصص لأطفال ما قبل المدرسة على نمو إدراكهم السمعي وقدرتهم على التعبير اللغوي. ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بصياغة مجموعة من القصص وبعد تحكيمها قامت بسردها على عينة من الأطفال تراوحت أعمارهم بين (٣ ــ ٥) سنوات، وباستخدام بطارية القدرات النفسية واللغوية لهدى برادة وفاروق صادق كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال في كل من الإدراك السمعي والتعبير اللغوي قبل رواية القصص عليهم وبعده وذلك لصالح القياس البعدي.

§ دراسة جاد (١٩٩٠):

استهدفت هذه الدراسة وضع برنامج يقوم على استخدام القصة لتنمية القدرة الابتكارية لتلاميذ التعليم الأساسي الذين جاؤوا من أسر غير متعلمة. وقد استخدم الباحث عينة مكونة من ثلاث

مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة حيث قدم للمجموعة التجريبية الأولى مجموعة من قصص الخيال العلمي، بينما قدم للثانية قصص الخيال المطلق، وقدم للثالثة مجموعة من القصص الواقعية، أما المجموعة الضابطة فلم يقدم لها أي نوع من القصص. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية الثلاث من جهة والمجموعة الضابطة من جهة أخرى لصالح المجموعات التجريبية، كما كشفت النتائج عن أن قصص الخيال المطلق كانت أكثر أنواع القصص تنمية للابتكارية، تليها قصص الخيال العلمي.

§ دراسة حسن (١٩٩٠):

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج قصصي يهتم باختيار القصة المناسبة لتلاميذ الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية وربطها بطرق التدريس والوسائل التعليمية اللازمة، ومن ثم معرفة تأثير ذلك على النمو اللغوي للتلاميذ. وللقيام بذلك أعدت الباحثة برنامجاً يتكون من (٤٨) قصة تنوعت بين القصص الدينية وقصص المغامرات والقصص الاجتماعية والقصص العلمية، واستخدمت أساليب متنوعة في عرض تلك القصص بهدف تنمية مهارات الاستماع والتعبير الشفهي والقراءة الجهرية والصامتة. وباستخدام الاختبارات اللغوية التي أعدتها الباحثة كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في المهارات الأربع بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية؛ ولذلك فقد أكدت الدراسة على أهمية وضع مقرر دراسي في قصص الأطفال للصفوف الثلاثة الأولى، كما أكدت على دور المعلم في استخدام القصة لتنمية لغة التلاميذ وتعزيز القيم والاتجاهات المفيدة لديهم.

§ دراسة بدري (١٩٩٤):

هدفت الدراسة إلى وضع برنامج لتنمية الاستعداد للقراءة لدى أطفال رياض الأطفال بدولة

الإمارات، حيث قامت الباحثة ببناء البرنامج الذي تضمن نشاطات مقترحة لأربع من خمس وحدات مقررة للسنة الثانية من رياض الأطفال، ومن ثم قامت بتطبيق البرنامج على عينة من أطفال الرياض تراوحت أعمارهم بين (٥ ــ ٦) سنوات. وباستخدام قائمة المهارات الأساسية لألبرت برجنس (١٩٧٧) بعد تعريبها وتعديلها قامت بقياس الاستعداد القرائي لدى الأطفال المشاركين قبل البرنامج وبعده، وكشفت النتائج عن تحسن استعداد أطفال العينة للقراءة بعد تطبيق البرنامج المقترح مقارنة بالأطفال الذين لم يطبق عليهم البرنامج؛ لذلك فقد أكدت الدراسة على أهمية وجود البرامج التي تحتوي على نشاطات متعددة ومهارات تساعد الطفل على التعلم.

§ دراسة أمين (٢٠٠١):

وقد هدفت الدراسة إلى وضع برنامج لتنمية خيال طفل الروضة باستخدام ثلاثة من أساليب عرض القصة، هي: الرواية الشفهية ومسرح العرائس والقصة الحركية، وقد طبق البرنامج على ثلاث مجموعات تجريبية استخدام مع كل منها واحد من تلك الأساليب. وباستخدام اختبار الخيال الذي أعدته الباحثة تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعات التجريبية الثلاث وأطفال المجموعة الضابطة وذلك لصالح أطفال المجموعات التجريبية، كما تبين أن أسلوب القصة الحركية كان أكثر الأساليب الثلاثة فاعلية في تنمية خيال الطفل؛ لذلك فقد أكدت الدراسة على أهمية استخدام أسلوب القصة الحركية، كما أكدت على دور البيئة الغنية بالكتب والمطبوعات في تنمية خيال الطفل.

التعليق على دراسات المحور الأول

بشكل عام، يمكن القول إن دراسات هذا المحور استعانت بالقصة في مرحلتي رياض الأطفال كما

في دراسات عبد الحميد وبدري وأمين، والمرحلة الابتدائية كما في دراستي جاد وحسن، حيث تنوعت أساليب الاستعانة بالقصة بين استخدام أسلوب رواية القصة عند عبد الحميد وجاد واستخدام أسلوب عرض القصة بطرق متنوعة مثل مسرح العرائس أو التمثيل كما في دراسات حسن وبدري وأمين.

وقد استخدمت هذه الدراسات القصة لتنمية مهارات مختلفة، مثل مهارتي الاستماع والتحدث في دراسة عبد الحميد ودراسة حسن التي تناولت أيضاً جانب النمو اللغوي لدى التلميذ، كما شملت تنمية مهارة الابتكارية عند جاد والاستعداد للقراءة عند بدري، بالإضافة إلى تنمية خيال الطفل التي تناولتها دراسة أمين.

ثانياً: الدراسات التي تناولت بعض الآثار الإيجابية للقراءة على الأطفال والتلاميذ

§ دراسة فونداس Fondas (١٩٩١):

هدفت الدراسة إلى تقديم طريقة بديلة لتدريس المفردات للتلاميذ الذين يعانون من العجز القرائي، وذلك باستخدام أسلوب قراءة القصص المقرون بمناقشة موجهة تركز على المفردات قبل وأثناء وبعد القراءة. وقد طبق البرنامج المقترح على مجموعة مستهدفة تتكون من (١١) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الابتدائي، حيث استخدمت الباحثة مجموعة مختارة من المفردات غير المألوفة لتلاميذ الصف الأول، وأجرت لهم اختباراً بهدف قياس مدى معرفتهم بهذه المفردات.

وفي بداية كل أسبوعين من أسابيع البرنامج العشرة كانت الباحثة تقوم بقياس مدى معرفة التلاميذ بخمس من المفردات التي سيتعلمها التلاميذ خلال الأسبوعين التاليين، ثم تقوم بتنفيذ عدد من النشاطات المرتبطة بهذه المفردات للتأكد من اكتساب التلاميذ لها، وتشمل تلك النشاطات إعادة قراءة

القصة خمس مرات خلال الأسبوعين، وكتابة المفردات الجديدة على بطاقات ووضعها على السبورة، وتشجيع التلاميذ على استخدام المفردات الجديدة، وتخصيص وقت يرسم فيه التلاميذ مفهوم المفردات التي تعلموها.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن القراءة على التلاميذ شكلت مصدراً رئيساً لاكتساب المفردات الجديدة، وأن شرح المعلم معاني تلك المفردات والنشاطات المرتبطة بها قد سمحت للتلاميذ بتعلم مقدار كبير من المفردات.

§ دراسة فيرلازو Ferlazzo (١٩٩٤):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تأثير قراءة الآباء على أطفالهم قبل دخول المدرسة في تحسين مستوياتهم القرائية كما تظهرها تقاريرهم الدراسية في الصف الأول الابتدائي. وقد شملت عينة الدراسة (٨٥) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول، حيث طلب من آبائهم تعبئة استبانة حول مدى ممارستهم أسلوب القراءة على أطفالهم، والسن الذي بدؤوا فيه بممارسة ذلك النشاط، ونوعية الكتب التي تقرأ على الطفل. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ الذين قرأ آباؤهم عليهم حصلوا على مستوى (ج) أو أعلى في تقاريرهم الدراسية، كما أشارت النتائج إلى أن القراءة على الأطفال تمت بالتشارك بين الوالدين وأن ذلك النشاط كان يمارس في الفترة المسائية غالباً. وتؤكد الدراسة على أهمية ممارسة الوالدين هذا النشاط مع أبنائهم خلال فترة ما قبل المدرسة.

§ دراسة بريمامور Primamore (١٩٩٤):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تأثير استخدام أسلوب القراءة على التلاميذ في تطوير قدرتهم على القراءة من جهة وفي تنمية رغبتهم في القراءة في موضوعات معينة من جهة أخرى.

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق برنامج قرائي على عينة من تلاميذ الصف الثاني الابتـــدائي تراوحت أعمارهم بين (٦ ــ ٧) سنوات، وقد تضمن البرنامج قراءة يومية على التلاميذ المـــشاركين لمدة (٢٥) دقيقة، حيث يقرأ المعلم في كل أسبوع من أسابيع البرنامج الستة في موضوع معـــين، وفي آخر يوم من الأسبوع كان يطلب من التلاميذ تسجيل عناوين وأسماء مؤلفي القصص التي اختاروهـــا خلال الأسبوع المنصرم. وقد تنوعت الموضوعات التي قرأ المعلم فيها بين حكايات الجـــن والتـــراجم وقصص الحيوانات ووسائل النقل والكتب التي تحكي قصص ما قبل التاريخ. وبالتزامن مـــع نـــشاط القراءة على التلاميذ وزعت الباحثة استبانة على عدد من معلمي الصف الثاني حول نـــشاط القـــراءة للتلاميذ ومدى تأثيره في اختيارهم القراءة في موضوعات بعينها.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن (٢٠%) فقط من التلاميـــذ اختـــاروا القـــراءة في نفـــس الموضوعات التي قرئ عليهم فيها خلال الأسبوع، في حين أن (٦٨%) من المعلمين كانوا يعتقدون أن التلاميذ يختارون القراءة في نفس الموضوعات التي يقرأ عليهم فيها عادة.

§ دراسة كوباك Kaback (١٩٩٥):

وقد استهدفت الدراسة التعرف على أثر مشاركة الوالدين أطفالهم في نشاطات القراءة داخـــل المترل، بالإضافة إلى التعرف على النشاطات القرائية التي يمارسها الآباء مع أطفالهم. ولتحقيق ذلـــك أعدت الباحثة استبانة ووزعتها على الأسر المشاركة في الدراسة، كما قامت الباحثة بتوزيع أشـــرطة صوتية تعرف الآباء بالأساليب التي تساعد على تنمية اتجاهات أطفالهم نحو القراءة. وقد أكدت نتائج الدراسة على أهمية أن يكون الآباء نموذجاً لأبنائهم في الحرص على القراءة وأن يظهروا هذا الحـــرص بحيث يلاحظه أطفالهم، كما أكدت الدراسة على أهمية دمج الآباء في برامج القراءة التي تنفذ داخـــل

المدرسة حيث إن ذلك ينعكس إيجاباً على مشاركتهم أطفالهم في نشاطات القراءة داخل المنزل، وحذرت الدراسة من التأثير السلبي لمشاهدة التلفزيون على اتجاه الأطفال نحو القراءة.

§ دراسة بوتن وجونسون Button & Johnson (١٩٩٧):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر القراءة الجماعية في تشجيع الأطفال على ممارسة القراءة حتى قبل أن يتعلموا فك الرموز المكتوبة، حيث أعدت الباحثتان برنامجاً يعتمد على قراءة مجموعة من القصص المصورة التي تحتوي على كلمات ونصوص مألوفة لدى الأطفال ومكتوبة بخط كبير وواضح. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن تطبيق البرنامج المقترح أدى إلى انشغال أطفال المجموعة التجريبية بعملية القراءة أكثر من نظرائهم في المجموعة الضابطة التي لم يمارس معها ذلك النشاط؛ لهذا فقد أكدت الدراسة على أهمية قراءة القصص على الأطفال بشكل يومي، وتوفير بيئة غنية بالمطبوعات والقصص بهدف مساعدة الأطفال على إدراك المفاهيم المكتوبة وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة.

§ دراسة محمد (٢٠٠١):

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تربوي يستخدم القصة لتنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة، حيث أعدت الباحثة برنامجاً يتكون من (٦٦) نشاطاً قصصياً، واستخدمت أساليب متنوعة في عرض القصص، مثل: مسرح العرائس وبطاقات العرض ورسم الشخصيات والتمثيل، وطبق البرنامج على أطفال المجموعة التجريبية لمدة (١١) أسبوعاً بواقع (٦) نشاطات أسبوعياً. وباستخدام مقياس القيم الأخلاقية المصور للأطفال الذي أعدته سهير عثمان (١٩٩٣) تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في القيم الأخلاقية لصالح المجموعة التجريبية. وقد أكدت الدراسة على الدور الفعال

الذي يمكن أن تحدثه البرامج القصصية في تنمية القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة وخاصة القـــصص ذات الشخصيات البشرية، كما أكدت على أهمية التنوع في أساليب عرض القصة في هذه المرحلة.

وقد استفاد الباحث من هذه الدراسة في إعداد برنامج قراءة القصص.

التعليق على دراسات المحور الثاني

اتفقت جميع دراسات هذا المحور على أن ثمة آثاراً إيجابية لاستخدام أسلوب القراءة على الأطفال، سواء منها تلك الدراسات التي اختبرت هذا الأسلوب في مرحلة ما قبل المدرسة، مثل دراسات فـــيرلازو **Ferlazzo** و بوتن وجونسون **Button & Johnson** ومحمد، أو تلك التي استخدمت هذا الأسلوب في المرحلة الابتدائية، كما هي الحال في دراسات فونداس **Fondas** وبريمامور **Primamore** وكوبـــاك **Kaback**؛ لهذا فقد أكدت تلك الدراسات في توصياتها على أهمية ممارسة هذا الأسلوب مع الأطفـــال في سن مبكرة من قبل الآباء في المترل، وقد أشارت إلى ذلك دراستا فيرلازو **Ferlazzo** وكوباك **Kaback**، بينما أكدت دراستا بريمامور **Primamore** و بوتن وجونسون **Button & Johnson** على الـــدور الذي ينبغي أن يقوم به المعلمون في هذا المجال.

وقد تناولت دراسات هذه المحور عدداً من الآثار الإيجابية لاستخدام أسلوب القراءة على التلاميذ، مثل تنمية المفردات اللغوية في دراسة فونـــداس **Fondas** والنجـــاح في الـــصف الأول عنـــد فـــيرلازو **Ferlazzo** وتطوير القدرة القرائية في دراستي بريمامور **Primamore** و بوتن وجونسون **Button & Johnson** وتنمية القيم الأخلاقية الذي تناولته دراسة محمد.

ورغم أن بعض تلك الدراسات أشارت إلى أثر هذا الأسلوب في تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة لدى التلاميذ إلا أن تلك الإشارات جاءت عرضاً، و لم تكن ضمن الهدف الأساسي للدراسة.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت إستراتيجيات وأساليب ووسائل تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة

§ دراسة شحاتة (١٩٨٨):

هدفت الدراسة إلى وضع برنامج لتنمية الميول القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مصر، حيث قام الباحث بتصميم برنامج يتضمن عدداً من الأنشطة التي تنفذ داخل المكتبة، كما أعد أدلة إرشادية لكل من المترل والمدرسة والتلفزيون والإذاعة بين فيها دور كل جهة في عملية تنمية الميول القرائية لدى تلاميذ هذه المرحلة، كما ضمنها توجيهات وأنشطة مقترحة تساعد على تحقيق هذا الهدف. وقد كشفت نتائج الدراسة، بعد تطبيق البرنامج على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، عن أن البرنامج أحدث تنمية واضحة في مجال الميول القرائية لدى تلاميذ هذه المرحلة؛ لذا فقد ركزت الدراسة على الأثر الفاعل للنشاطات التي تتم داخل المدرسة في تنمية الميول القرائية، وأكدت على أن دور المدرسة في ذلك أكبر من الدور الذي يمكن أن يقوم به المترل ووسائل الإعلام المختلفة.

§ دراسة فضل الله (١٩٩٠):

هدفت الدراسة إلى وضع برنامج لتنمية الميول القرائية لدى تلاميذ الحلقة الثانية (المرحلة المتوسطة) من التعليم الأساسي في مصر. ولتحقيق ذلك أعد الباحث استبانة لتحديد الميول القرائية لدى تلاميذ هذه المرحلة، وتضمنت الاستبانة موضوعات فرعية في الميول القرائية طلب من (٦٤٠) طالباً وطالبة الإجابة عنها، كما أعد الباحث استبانة أخرى لتحديد العوامل التي تساعد على تنمية الميول القرائية لدى طلاب هذه المرحلة، وطلب من عدد من المختصين في مجال تدريس اللغة العربية الإجابة عنها. وبناءً على نتائج الاستبانتين أعد الباحث برنامجاً لتنمية الميول القرائية يتضمن نشاطات

تنفذ في المدرسة وأخرى تنفذ في المنزل، ومن ثم قام بتجربته. وباستخدام مقياس الاتجاه نحو القـــراءة الذي أعده الباحث وتم تطبيقه قبل البرنامج وبعده توصلت الدراسة إلى أن البرنامج المقترح كـــان ذا فاعلية واضحة في تنمية الميل نحو القراءة الحرة لدى كل من الطلاب والطالبات المشاركين في البرنامج، في حين لم يكن له أثر واضح في تنمية أو تعديل الميول القرائية لدى الطلاب المشاركين فيه؛ لذا أكدت الدراسة على دور كل من المدرسة والمنزل في تنمية الميل نحو القراءة لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

وقد استفاد الباحث من هذه الدراسة في إعداد برنامج القراءة، وفي إعداد مقياس الاتجاه نحـــو القراءة.

§ دراسة لوباج وميلس le page & Mills (١٩٩٠):

وقد استهدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام الصور الرمزية مع أطفال ما قبل المدرسة في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة، حيث طبق مقياس الاتجاه نحو القراءة علـــى أفـــراد المجمـــوعتين التجريبية والضابطة، ومن ثم طبق برنامج استخدام الصور على المجموعة التجريبيـــة، حيـــث أعطـــي الأطفال صوراً رمزية ضمن النشاطات التي تسبق القراءة، وقد استغرق تطبيق البرنامج (٤) أســـابيع بواقع ثلاث مرات أسبوعياً، وعند إعادة تطبيق مقياس الاتجاه على المجموعتين التجريبيـــة والـــضابطة كشفت النتائج عن أن اتجاهات أطفال المجموعة التجريبية نحو القراءة نمت بمعدل ٣٤%؛ لهـــذا فقـــد أكدت الدراسة على أن استخدام الصور الكبيرة في كتب الأطفال له تأثير إيجابي على اتجاهاتهم نحـــو القراءة.

§ دراسة فيرجل Virgil (١٩٩٤):

هدفت الدراسة إلى وضع برنامج يساعد التلاميذ على الاحتفاظ باتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة أثناء تقدمهم في المراحل الدراسية، حيث استندت الدراسة إلى نتائج عدد من الدراسات السابقة لها والتي أكدت على أن التلاميذ يفقدون رغبتهم في القراءة مع تقدمهم في المراحل الدراسية، وتعزو تلك الدراسات أسباب ذلك إلى عدم وجود وقت مخصص للقراءة الحرة في الجدول الدراسي، بالإضافة إلى أن فقر البيئة المدرسية يعطي رسالة للتلاميذ مفادها أن الاستمتاع بالقراءة أصبح جزءاً من الماضي، كما أن التركيز على الكتاب المدرسي له تأثير سلبي على اتجاهات التلاميذ نحو القراءة. وتقترح الدراسة عدداً من الإجراءات لعلاج هذه المشكلة، مثل أن يقوم كل تلميذ خلال المرحلة الابتدائية بإعداد ملف خاص به يتضمن عدداً من المختارات الأدبية التي تذكره ــ باستمرار ــ بالمتعة التي كان يجدها أثناء قراءة تلك المختارات. وتؤكد الدراسة على أهمية توفير الأدوات والنشاطات التي تنمي اتجاهات التلاميذ نحو القراءة، كما تؤكد الدراسة على دور المعلمين في المراحل العليا في حث طلابهم على القراءة وتخصيص وقت لها ضمن الجدول الدراسي.

§ دراسة هاريسون Harrison (١٩٩٤):

هدفت الدراسة إلى وضع برنامج لتنمية رغبة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في القراءة بشكل عام وفي القراءة للمتعة بشكل خاص. ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة برنامجاً أدرجت فيه مجموعة من المقترحات التي تضمنتها الدراسات السابقة، وركزت بشكل خاص على مشاركة الوالدين في البرنامج، وعلى تنمية تقدير الذات لدى التلاميذ المشاركين عن طريق تشجيعهم على القراءة بشكل مستمر. وقد كانت فكرة إنشاء نادٍ للقراءة بمثابة المظلة التي جمعت الجوانب العديدة للبرنامج.

وقد طبق البرنامج على عينة من تلاميذ الصف الثالث لمدة (١٢) أسبوعاً. وباستخدام مقياس الاتجاه الذي أعدته الباحثة وطبقته قبل البرنامج وبعده أكدت الدراسة على أن التلاميذ المشاركين في البرنامج قرؤوا باهتمام أكثر وعبروا عن هذا الاهتمام لمعلميهم ووالديهم، وقد استجابوا بطريقة إيجابية أثناء التطبيق الثاني لمقياس الاتجاه؛ فقد استجاب (٣٩) تلميذاً (١٥٨) استجابة إيجابية في التطبيق الأول للمقياس، بينما استجاب (٣٥) تلميذاً (١٩٦) استجابة إيجابية في التطبيق الثاني.

§ دراسة ناجان Nagan (١٩٩٤):

هدفت الدراسة إلى وضع برنامج لتنمية اتجاهات تلاميذ الصف الأول الابتدائي نحو القراءة، حيث أجرت الباحثة قياساً لاتجاهات تلاميذ الصف الأول نحو القراءة، وكشفت النتائج عن أن (٦) تلاميذ من بين (٢٢) تلميذاً لديهم اتجاهات سلبية نحو القراءة؛ لهذا فقد أعدت الباحثة برنامجاً يتضمن إنشاء مكتبة داخل الفصل وتزويدها بالمطبوعات المختلفة، كما طبقت عدداً من إستراتيجيات تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة بما في ذلك القراءة اليومية على التلاميذ والقراءة المشتركة، بالإضافة إلى تطبيق إستراتيجية **Cross-age Reading** حيث كان عدد من تلاميذ الصف الرابع يقرؤون على التلاميذ الستة.

وعند تطبيق مقياس الاتجاه في منتصف العام الدراسي أشارت النتائج إلى أن (٥) من التلاميذ الستة قد غيروا اتجاهاتهم نحو القراءة. أما القياس الذي طبق في نهاية العام الدراسي فقد أشارت نتائجه إلى أن جميع التلاميذ بمن فيهم التلاميذ الستة لديهم اتجاهات إيجابية نحو القراءة، وأنهم استمتعوا بالقراءة، وشعروا بأنهم قراء جيدون.

وقد أكدت الدراسة على أن بيئة الفصل والخبرات التي يمر بها التلاميذ مع القراءة قد لعبت دوراً مهماً في تغيير اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.

§ دراسة ليبي وويبر Lippe & Weber (١٩٩٦):

هدفت الدراسة إلى وضع برنامج يساعد على تنمية رغبة التلاميذ في القراءة، حيث أشارت نتائج استبانة لقياس اتجاهات التلاميذ نحو القراءة وقائمة ملاحظات وزعت على عدد من معلمي الصفوف الأولية إلى وجود اتجاهات سلبية نحو القراءة لدى العينة التي شملها الاستطلاع. وقد عزت الباحثتان ذلك إلى جملة من الأسباب، مثل قلة الكتب المتاحة للتلاميذ ومشاهدة التلفزيون لفترات طويلة، بالإضافة إلى عدم قراءة الآباء لأبنائهم في المنزل. ولعلاج المشكلة أعدت الباحثتان برنامجاً يتضمن تنفيذ عدد من الإستراتيجيات لتنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة لدى التلاميذ، وشملت تلك الإستراتيجيات إنشاء ركن للقراءة داخل الفصل مع السماح للتلاميذ باستعارة محتوياته، بالإضافة إلى القراءة على التلاميذ بشكل يومي وتنفيذ استراتيجية **Cross-age Reading** التي تعتمد على قراءة تلاميذ الصفوف العليا على أقرانهم من تلاميذ الصفوف الأولية. كما شمل البرنامج تخصيص وقت للقراءة الصامتة لمدة (١٥) دقيقة مرة واحدة في الأسبوع.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ إيجاباً نحو القراءة بعد تطبيق البرنامج المقترح.

وقد استفاد الباحث من هذه الدراسة في إعداد مقياس الاتجاه نحو القراءة.

§ دراسة إنجليتي وآخرين Angeleti & Others (١٩٩٦):

هدفت الدراسة إلى وضع برنامج يساعد على تنمية اتجاهات تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو القراءة، حيث استند الباحثون إلى نتائج استبانات وزعت على مجموعة من الآباء والمعلمين، وأشارت نتائجها إلى وجود ضعف في اتجاهات تلاميذ هذه المرحلة نحو القراءة للمتعة. وعند تحليل تلك النتائج من قبل عدد من الخبراء توصل الباحثون إلى مجموعة من الأسباب التي أدت إلى ذلك الضعف، أهمها: طول المقرر الدراسي وعدم اهتمام الوالدين بالقراءة والتكنولوجيا الحديثة، بالإضافة إلى عدم توافر المواد القرائية المناسبة داخل المدرسة وخارجها.

وقد تضمن برنامج المعالجة تنفيذ أربع استراتيجيات، هي: القراءة الجهرية على التلاميذ يومياً وتخصيص وقت يومي للقراءة الصامتة وإنشاء ركن للقراءة داخل الفصل وتنفيذ عدد من النشاطات المرتبطة بالقراءة، مثل مشاركة الكتب ونشرها والمقارنة بين مؤلفي ورسامي القصص. وقد أكدت نتائج الدراسة، بعد تطبيق البرنامج على عينة من تلاميذ الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي، على الأثر الإيجابي الذي أحدثه البرنامج في اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة القراءة وبخاصة داخل المدرسة، كما أكدت الدراسة على أهمية إنشاء ركن للقراءة داخل جميع الفصول يتضمن ما معدله (٥) كتب لكل تلميذ على الأقل.

وقد استفاد الباحث من هذه الدراسة في إعداد مقياس الاتجاه نحو القراءة وفي إعداد التصميم المقترح لركن القراءة داخل الفصل، بالإضافة إلى الاستفادة مما تضمنته ملاحق الرسالة من نماذج تقارير كتبها التلاميذ عن القصص التي قرؤوها.

§ دراسة العقيل (١٩٩٧):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الميول القرائية لطلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية، ومن ثم وضع برنامج لتنمية الميل إلى القراءة لديهم. ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث قائمة بالميول القرائية تتكون من (١٥٠) بنداً موزعة على (١٥) مجالاً رئيساً، ووضعها في استبانة وزعت على عينة من (٣٠٠) طالب من طلاب الصف الأول الثانوي، حيث أسفر تطبيق الاستبانة عن تعرف الميول القرائية لدى طلاب هذه المرحلة، وكان المجال الديني ثم الرياضي على رأس هذه الميول.

وبناءً على نتائج استبانة الميول أعد الباحث برنامجاً على شكل وحدات تعليمية بلغ عددها (١٦) وحدة، حيث تضمنت كل وحدة مجالاً من مجالات القراءة التي اشتملت عليها القائمة. وقد قام الباحث بتطبيق جزء من البرنامج على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي لمدة (٧) أسابيع، كما أعد مقياس الميل إلى القراءة الذي تكون من (١٦) بنداً كل بند منها يختص بقياس الميل إلى القراءة في مجال معين من مجالات البرنامج، واستخدم هذا المقياس لقياس فعالية البرنامج المقترح، حيث كشفت النتائج عن أن البرنامج كان ذا أثر فعال على جميع الطلاب الذين خضعوا للتجربة، وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً لصالح التطبيق البعدي في جميع الوحدات.

§ دراسة مسعود (٢٠٠١):

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى أطفال المستويين الأول والثاني من رياض الأطفال، ويعتمد البرنامج على إنشاء عدد من الأركان داخل الفصل مثل: ركن اللعب، ركن الفن، ركن المكتبة، وركن الطهي وغيرها، وجميع هذه الأركان تتضمن محتوياتها أنشطة قرائية بحيث يختار الطفل بنفسه ممارسة النشاط المحبب إليه في أي من هذه الأركان. وقد

استخدمت الباحثة استمارة ملاحظة لتسجيل سلوك الأطفال أثناء اشتراكهم في البرنامج، كما أعدت مقياساً يعتمد على الملاحظة لقياس اتجاهات الأطفال نحو القراءة قبل البرنامج وبعده، بالإضافة إلى استمارة لقياس المستوى الثقافي للأسرة تم إرسالها إلى أسر الأطفال المشاركين في البرنامج.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الأطفال نحو القراءة قبل البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي، في حين لم تكشف النتائج عن أي فروق بين أطفال المستوى الأول وأطفال المستوى الثاني في تأثير البرنامج المقترح.

وقد استفاد الباحث من هذه الدراسة في إعداد استمارة المستوى الثقافي للأسرة، وإعداد استمارة تحليل القصص.

§ دراسة دين وترنت Dean & Trent (٢٠٠٢):

هدفت الدراسة إلى وضع برنامج لتنمية اتجاهات تلاميذ الصفوف الأولية نحو القراءة، حيث أشارت نتائج استبانات وزعت على الآباء والمعلمين والتلاميذ الذين شملهم الاستطلاع إلى وجود ضعف في الاتجاه نحو القراءة لدى التلاميذ. وقد عزت الباحثتان ذلك إلى ضعف ثقة الأطفال بأنفسهم مما يحول دون استمتاعهم بالقراءة. ويتضمن برنامج القراءة المقترح تنفيذ عدد من الإستراتيجيات ذات الأثر في تنمية الاتجاه نحو القراءة، مثل القراءة الموجهة وقراءة المعلمين على التلاميذ وتخصيص وقت للقراءة الحرة. وقد أشارت نتائج الدراسة ـــ بعد تطبيق البرنامج على عينة من تلاميذ الصفين الثاني والثالث ـــ إلى أن البرنامج كان ذا أثر كبير في تنمية اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو القراءة وفي قدرتهم على الاستمتاع بها، كما كان التلاميذ المشاركون في البرنامج قادرين على الاستفادة من المهارات التي اكتسبوها من نشاط القراءة الموجهة في قراءاتهم الحرة.

وقد استفاد الباحث من هذه الدراسة في إعداد مقياس الاتجاه نحو القراءة واستمارة المستوى الثقافي للأسرة

التعليق على دراسات المحور الثالث

جميع الدراسات التي عرضت في هذا المحور تناولت وضع برامج أو اختبار أساليب محددة لتنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة. وبالرغم من أن بعض تلك الدراسات تناول إستراتيجية أو أسلوباً محدداً، كما في دراسة لوباج وميلس **le page & Mills** ودراسة مسعود، وبعضها الآخر تناول برامج مكونة من أكثر من إستراتيجية إلا أنها اتفقت جميعاً في تأثيرها الإيجابي على الاتجاه نحو القراءة.

ويلاحظ أن معظم الدراسات السابقة تركز على دور المدرسة في تنمية الاتجاه الإيجابي، رغم أن فضل الله تحدث عن دور المترل والمدرسة معاً، وتناول البرنامج الذي اقترحه في جزء منه مجموعة من النشاطات التي تتم داخل المترل.

وكما تفاوتت الدراسات المعروضة في برامجها فإنها تفاوتت أيضاً في المراحل الدراسية التي تعرضت لها، حيث تنوعت بين مرحلة رياض الأطفال في دراسة لوباج وميلس **le page & Mills** ودراسة مسعود، والمرحلة الابتدائية في دراسات شحاتة وهاريسون **Harrison** وناجان **Nagan** وليبي وويبر **Lippe & Weber** ودين وترنت **Dean & Trent**، والمرحلة المتوسطة في دراسة فضل الله، والمرحلة الثانوية التي تناولتها دراسة العقيل.

وقد اهتم بعض هذه الدراسات بدراسة الأسباب التي تؤدي إلى ضعف الاتجاه الإيجابي نحو القراءة، حيث أشارت دراسات فيرجل **Virgil** وليبي وويبر **Lippe & Weber** وإنجليتي **Angeleti & Others** ودين وترنت **Dean & Trent** إلى عدد من هذه الأسباب.

أخيراً، فإن بعض الدراسات ذكرت، في معرض الحديث عن أساليب تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة، أسلوب القراءة على التلاميذ. ويمكن ملاحظة ذلك في دراسة ناجان **Nagan** ودراسة إنجليتي **Angeleti & Others**، بالإضافة إلى دراسة دين وترنت **Dean & Trent** التي أكدت أيضاً على الدور المهم الذي يؤديه ركن القراءة داخل الفصل في تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى التلاميذ.

رابعاً: الدراسات التي تناولت أثر القراءة على التلاميذ في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة

§ دراسة لويزد Lawzides (١٩٩٣):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر القراءة على الطفل في تنمية رغبته في القراءة واستمتاعه بها بعد دخول المدرسة، حيث وزعت الباحثة استبانة حول نشاطات القراءة التي تمارس داخل المنزل على آباء الأطفال المشاركين في الدراسة والذين تراوحت مستوياتهم بين الروضة والصف الثالث الابتدائي، وطلب من الآباء إعطاء معلومات حول النشاطات القرائية التي يقدمونها لجميع الأطفال الموجودين في المنزل والذين تتراوح أعمارهم بين (٣) أشهر و (١٧) سنة. وتشير نتائج الدراسة إلى أن القراءة للأطفال يومياً بشكل منتظم تؤثر إيجاباً على اكتساب الطفل مهارات اللغة، وتنمي لديه الاتجاه الإيجابي نحو القراءة، كما تؤكد الدراسة على أهمية توافر مكتبة للطفل داخل المنزل وعلى أهمية ممارسة المعلمين هذا النشاط بهدف تعزيز دور الأسرة في هذا المجال.

وقد استفاد الباحث من هذه الدراسة في إعداد استمارة المستوى الثقافي للأسرة.

§ دراسة بورتر Porter (١٩٩٥):

استهدفت الدراسة الكشف عن مدى تأثير برنامج مقترح يعتمد على قيام مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالقراءة الجهرية على زملائهم في الصف الثالث من خلال مجموعات زوجية، كما استهدفت الدراسة التعرف على مدى وجود علاقة بين تأثير البرنامج المقترح وبعض المتغيرات مثل البناء الأسري والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وثقة التلميذ بنفسه. وقد تم تطبيق البرنامج لمدة (٣٠) أسبوعاً بمعدل (١٥) دقيقة يومياً، وترك الخيار لتلاميذ الصف الثالث خلال الأسابيع الخمسة عشر الأخيرة في أن يقرؤوا على زملائهم من الصف السادس بدل أن يستمعوا إليهم. وباستخدام مقياس **ERAS** لقياس الاتجاه نحو القراءة قبل البرنامج وأثناءه وبعده كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ نحو القراءة لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج، كما أشارت تلك النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تأثير البرنامج المقترح يمكن أن تعزى لمتغيرات البناء الأسري أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة أو ثقة التلميذ بنفسه.

§ دراسة بتروسكي Piotrowski (١٩٩٦):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير القراءة على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة، حيث طبق الباحث برنامجاً لقراءة أنواع مختلفة من الأدب على مجموعة من تلاميذ الصف الرابع تراوحت أعمارهم بين (٨ ــ ٩) سنوات وذلك لمدة (١٥) دقيقة يومياً، واستمر تنفيذ البرنامج (١٤) أسبوعاً. وباستخدام مقياس إيستس **Estes** لقياس الاتجاه نحو القراءة تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات التلاميذ قبل البرنامج وبعده، كما أشارت نتائج

الدراسة إلى أن تأثير البرنامج على الذكور كان إيجابياً في حين كان التأثير سلبياً على الإناث. وقد عزا الباحث ضعف تأثير البرنامج إلى قصر المدة. وأكد في دراسته على أهمية عناية المعلمين بتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى تلاميذهم واستخدام الوسائل والأدوات التي تعينهم على قياس تلك الاتجاهات بشكل مستمر.

§ دراسة هيميريك Hemerick (١٩٩٩):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر القراءة للتلاميذ بشكل منتظم في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة الحرة، حيث استخدم الباحث مقياس إيستس **Estes** لقياس اتجاهات عينة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي نحو القراءة، ومن ثم قام بتطبيق برنامج يعتمد على قراءة القصص عليهم لمدة (٣٠) دقيقة يومياً لفترة امتدت (٨) أسابيع. وقد أكدت نتائج المقياس وسجلات الإعارة الخاصة بمكتبة المدرسة على وجود تأثير إيجابي للبرنامج في اتجاهات التلاميذ المشاركين فيه نحو القراءة، كما أكدت الدراسة على أهمية عناية المعلمين بتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى تلاميذهم وإتاحة الفرصة لهم في أن يستمعوا للقصص وأن يقرؤوها في أوقات فراغهم داخل المدرسة وخارجها.

§ دراسة مكارثي وآخرين McCarthy & Others (٢٠٠١):

هدفت الدراسة إلى وضع برنامج لتنمية اتجاهات تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو القراءة للمتعة، حيث استند الباحثون إلى نتائج استبانات وزعت على عدد من الآباء وقوائم ملاحظة أعدها المعلمون حول النشاطات التي يختارها التلاميذ في أوقات فراغهم. وأشارت نتائج تلك الاستبانات إلى وجود ضعف في الاتجاه نحو القراءة للمتعة لدى التلاميذ الذين شملهم الاستطلاع. واعتماداً على تحليل عدد من الخبراء توصل الباحثون إلى تحديد عدد من الأسباب المحتملة للمشكلة، مثل اختلاف أساليب القراءة

بين الآباء والمعلمين وضعف القدرة القرائية لدى التلاميذ ووجود وسائل ترفيه أخـــرى كـــالتلفزيون وألعاب الفيديو، بالإضافة إلى ندرة المواد القرائية المناسبة في المدرسة والمنزل.

واستناداً إلى تلك المعطيات أعد الباحثون برنامجاً يعتمد على استخدام أسلوب القراءة للتلاميذ بشكل يومي لمدة (١٥) دقيقة، مع إنشاء ركن للقراءة داخل الفصل وتزويده بأنواع مختلفة من المواد القرائية كالكتب والمجلات والصحف والموسوعات. وعند تطبيق البرنامج على عينة من تلاميذ الصف الأول والثالث والخامس الابتدائي أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه التلاميذ نحو القراءة الحرة في كل من المدرسة والمنزل، بالإضافة إلى إظهارهم مزيداً من الرغبة في قراءة القصص عليهم.

وقد استفاد الباحث من هذه الدراسة في إعداد الأنشطة المساندة لبرنامج القـــراءة وفي إعـــداد استمارة المستوى الثقافي للأسرة، كما قدمت الدراسة للباحث ملاحظات مفيدة حول تصميم ركـــن القراءة داخل الفصل.

التعليق على دراسات المحور الرابع

بشكل عام، اتفقت الدراسات المعروضة في هذا المحور على أثر القراءة للأطفال والتلاميذ في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة باستثناء دراسة بتروسكي **Piotrowski** الذي عزا عدم وجود أثر إيجـــابي لبرنامج القراءة الذي قام بتطبيقه إلى قصر المدة، رغم أنه طبق برنامجه لمدة (١٤) أسبوعاً، وهي مدة تقل عن المدة التي طبقت فيها برامج أخرى أدت إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية، كما هي الحال في برنامج هيميريك **Hemerich** الذي طبق لمدة (٨) أسابيع فقط. والحقيقة هي أن الاختلاف الأساسي بين البرنامجين يكمن في نوعية المادة المقروءة، إذ ركز هيميريك على قراءة القصص بينما قرأ بتروسكي على تلاميذه أنواعاً مختلفة من الأدب.

ووفقاً لدراسات هذا المحور فإن القراءة على الأطفال كانت ذات أثر إيجابي سواء مورست هـذه القراءة من قبل الآباء في المنزل كما في دراسة لويزد **Lawzides**، أو من قبـل المعلمـين أو الـزملاء في المدرسة كما أشارت إلى ذلك دراسات مكارثي **McCarthy & Others** وهيميريـك **Hemerich** وبورتر **Porter**.

أخيراً، فقد أكدت دراسة مكارثي **McCarthy & Others** ولويزد **Lawzides** على أهميـة وجود مكتبة مناسبة للطفل في المنزل وفي الفصل، بحيث يتيح له ذلك سهولة الوصول إلى المواد المقـروءة، ويجعلها في متناول يديه.

التعليق على الدراسات السابقة

جميع الدراسات التي عرضت في هذا الفصل تتفق بشكل أو بآخر مع الدراسة الحالية؛ فإذا كانت الدراسة الحالية تستخدم أسلوباً من أساليب عرض القصة لتطوير جانب من جوانب النمو لدى التلميذ فإنها تتفق في ذلك مع دراسات المحور الأول، وإن اختلفت عنها في اسـتخدامها أسـلوب القـراءة في حـين استخدمت تلك الدراسات أساليب أخرى لعرض القصة، مثل أساليب الرواية الشفهية أو مسرح العرائس أو التمثيل.

كما أن ثمة اتفاقاً بين دراسات المحور الثاني والدراسة الحالية في استخدامها أسلوب القراءة علـى التلاميذ، لكنها تختلف عنها في الهدف، حيث تركز هذه الدراسة على استخدام أسلوب القـراءة لتنميـة الاتجاه الإيجابي نحو القراءة لدى التلاميذ.

أما دراسات المحور الثالث فتتفق مع الدراسة الحالية في أنها تبحث في أساليب تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة، وتختلف عنها في تركيز الدراسة الحالية على استخدام أسلوب القراءة على التلاميذ لتحقيق هذا الهدف.

أما دراسات المحور الرابع فإنها تتفق مع الدراسة الحالية في الأسلوب والهدف، لكنها تختلف عنها في تناولها بيئات مختلفة عن البيئة التي تتناولها هذه الدراسة، وهي البيئة العربية بشكل عام والسعودية بشكل خاص.

وعلى حد علم الباحث فإنه لا توجد أي دراسات عربية تناولت موضوع أثر القراءة على التلاميذ في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة، وهذا يتفق مع ما أشار إليه النصار (١٤٢٣) من ندرة الدراسات العربية في هذا الموضوع، أما الدراسات العربية التي عرضت في هذا الفصل فإنها تختلف عن الدراسة الحالية إما في تناولها مراحل مختلفة، كما هي الحال في دراسات مسعود وعبد الحميد وبدري ومحمد التي تناولت مرحلة رياض الأطفال، وفي دراسة فضل الله عن المرحلة المتوسطة، وفي دراسة العقيل عن المرحلة الثانوية، وإما في تناولها أهدافاً أخرى غير تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة، كما هي الحال في دراسات شحاته وجاد وحسن التي اشتركت مع الدراسة الحالية في وضعها برامج للمرحلة الابتدائية.

أخيراً، فإن دراستي شحاتة ومسعود كانتا أقرب الدراسات العربية إلى الدراسة الحالية، وإن اختلفت الدراستان في تناولهما أساليب غير أسلوب القراءة على التلاميذ، كما اختلفت دراسة مسعود في تناولها مرحلة رياض الأطفال.

الفصل الرابع

إجراءات البحث

- **أولاً: منهج البحث**
- **ثانياً: مجتمع البحث**
- **ثالثاً: عينة البحث**
- **رابعاً: أدوات البحث**
  - **برنامج قراءة القصص**
  - **مقياس اتجاهات تلاميذ الصفوف الأولية نحو القراءة:**
  - **استمارة المستوى الثقافي للأسرة**
- **خامساً: البرنامج الزمني لإجراء التجربة**
- **سادساً: الأساليب الإحصائية**

الفصل الرابع

إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل عرضاً للجوانب المتصلة بإجراءات البحث بما في ذلك منهج البحث ومجتمعه وعينته، كما يتناول بالتفصيل خطوات بناء أدوات البحث وكيفية تطبيقها، ويعرف بالجدول الزمني لتطبيق تلك الأدوات.

أولاً: منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على استخدام ثلاث مجموعات من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، اثنتان منها تجريبيتان والأخرى ضابطة، والغرض من استخدام مجموعتين تجريبيتين هو ضبط أثر القاص (المعلم) حيث يتم حساب الفروق في أثر البرنامج المقترح بين المجموعتين التجريبيتين للتأكد من عدم وجود فروق دالة إحصائياً يمكن أن تعزى لأثر القاص.

وقد تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو القراءة على تلاميذ المجموعات الثلاث للتأكد من عدم وجود فروق دالة إحصائياً بينها في الاتجاه نحو القراءة قبل تنفيذ البرنامج، ومن ثم طبق برنامج تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة على تلاميذ المجموعتين التجريبيتين، وبعد انتهاء البرنامج أعيد تطبيق مقياس الاتجاه نحو القراءة على تلاميذ المجموعات الثلاث، وباستخدام اختبارات (مان وتني **Mann-Whitney**) و(ويلكوكسن **Wilcoxon**) و(ت) استطاع الباحث قياس أثر البرنامج في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى تلاميذ المجموعتين التجريبيتين.

ثانياً: مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف الثاني الابتـــدائي في مدينـــة الريـــاض وعـــددهم (٢٧٤٨٦) سبعة وعشرون ألفاً وأربعمائة وستة وثمانون تلميذاً، يدرسون في (١١٠٨) ألف ومائة وثمانية فصول، موزعة على (٣٩١) ثلاثمائة وإحدى وتسعين مدرسة (مركز الحاسب والمعلومات في الإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة الرياض، ١٤٢٥).

ثالثاً: عينة البحث

تكونت عينة البحث من (٧٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي الذين يدرسون في مجمع الأمير سلطان التعليمي في مدينة الرياض. ويرجع اختيار المجمع لتطبيق التجربة فيه إلى المبررات التالية:

- يشغل المجمع مبنى حكومياً مما يسمح بإنشاء ركن للقراءة داخل فصوله.
- اقتراح إدارة التطوير التربوي في الإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة الرياض إجراء التجربة في المجمع.
- الترحيب الذي أبداه كل من مدير المجمع ومدير القسم الابتدائي وحماسهما لتطبيق التجربة.
- وجود عدد من معلمي الصف الثاني المستعدين لتطبيق التجربة.

ويمثل أفراد العينة ثلاثة من فصول الصف الثاني الابتدائي في المجمع المشار إليه، وقد تم توزيعهم على مجموعات البحث كما يلي:

(٢٦) تلميذاً يمثلون المجموعة التجريبية الأولى.

(٢٢) تلميذاً يمثلون المجموعة التجريبية الثانية.

(٢٢) تلميذاً يمثلون المجموعة الضابطة.

رابعاً: أدوات البحث

١:٤ - برنامج قراءة القصص:

١:١:٤ - أهداف البرنامج:

يهدف هذا البرنامج ـــ بشكل عام ـــ إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القـــراءة لـــدى تلاميـــذ الصفوف الأولية.

٢:١:٤ - أسس بناء البرنامج:

لكي يحقق البرنامج أهدافه السابقة راعى الباحث عند بنائه الالتزام بالأسس التالية:

- خصائص النمو لتلاميذ هذه المرحلة، وقد سبق الحديث عن هذه الخصائص في الفصل الثاني.
- الاعتماد في اختيار القصص المقروءة أو القصص التي زود بها ركن القراءة على معـــايير اختيـــار الكتب المناسبة لهذه المرحلة، وهي المعايير التي تضمنتها دراســـات شـــحاتة (١٩٨٨) وعبـــد الله (١٩٩٨، أ) وعيسوي (١٤٢٥)، وبنيت على أساسها استمارة تحليل القصص التي سيأتي الحديث عنها.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في مستوياتهم القرائية وفي الموضوعات التي يفـــضلون القـــراءة فيها، حيث تضمن البرنامج قصصاً متفاوتة في الطول والموضوعات، وساعد تصنيف القصص كلاً من المعلمين والتلاميذ على اختيار القصة المناسبة.
- إضفاء جو من المودة والألفة على جلسة القراءة.

- توفير قدر من الحرية للتلاميذ أثناء نشاطات القراءة، حيث يسمح لهم بالانتقال إلى ركن القـــراءة وتغيير الجلسة النمطية المعتادة للدرس، كما أن هناك هامشاً كبيراً من الحرية التي أعطيت للتلميذ أثناء فترات القراءة الحرة سواء في اختيار النشاط القرائي المرغوب أو في اختيار المكان المفضل أو القصة المفضلة. يضاف إلى ذلك ما يقدمه البرنامج من نشاطات قرائية تنفذ خارج الفصل.
- تنويع النشاطات المصاحبة للقراءة بحيث يساعد ذلك على دفع السآمة والملل وتحقيق أكبر قدر من الآثار الإيجابية لبرنامج القراءة.
- ربط القراءة بالنشاطات الحركية التي يحبها التلاميذ عادة وخاصة نشاطات الرسم والكتابة.
- توفير بيئة غنية بالمطبوعات داخل الفصل. ويشكل إنشاء ركن القراءة ركيزة أساســية في هــذا الجانب بما تضمنه من القصص ومن أدوات الكتابة والرسم.
- إدماج الأهل في برنامج القراءة عن طريق التواصل معهم بشكل مستمر وتعريفهم بأهداف البرنامج ونشاطاته ودعوتهم لزيارة المدرسة في أي وقت.
- الاستفادة من أوقات فراغ التلاميذ داخل المترل، حيث تضمن البرنامج تشجيع التلاميــذ علــى استعارة القصص وكتابة تقارير عما قرؤوه.
- استخدام التعزيز المادي والمعنوي بشكل مستمر لترسيخ الآثار الإيجابية التي يتم تحقيقها أثناء تنفيذ البرنامج.

٤:١:٣- محتوى البرنامج:

يتكون برنامج القراءة الذي قام الباحث ببنائه مما يلي:

٤:١:٣:١- أهداف البرنامج، وقد سبقت الإشارة إليها.

٤:١:٣:٢ - حدود البرنامج، وهي كما يلي:

- الزمان : يستمر تطبيق البرنامج شهراً بمعدل ثلاث مرات أو أكثر أسبوعياً بمدة تتراوح بين ١٠ــ٢٠ دقيقة، في كل مرة يتم فيها تطبيق البرنامج.
- المكان : القسم الابتدائي في مجمع الأمير سلطان التعليمي في الرياض.
- العينة : (٤٨) تلميذاً موزعين على فصلين من فصول الصف الثاني الابتدائي في المجمع المشار إليه، منهم (٢٦) تلميذاً يمثلون المجموعة التجريبية الأولى و(٢٢) تلميذاً يمثلون المجموعة التجريبية الثانية.

٤:١:٣:٣ - القصص، وتشمل ما يلي:

- القصص التي اختيرت ليقوم المعلم بقراءتها على تلاميذه، وقد بلغت (١٦) قصة بمعدل (٤) قصص لكل أسبوع من الأسابيع الأربعة التي استغرقها تطبيق البرنامج (ملحق رقم ١١)، حيث أعطي المعلم حرية اختيار ثلاث قصص من القصص الأربع المحددة لكل أسبوع ليقوم بقراءتها على تلاميذه، كما أن اختيار (٤) قصص لكل أسبوع يسمح للمعلم بقراءة المزيد من القصص عندما يجد الوقت لذلك.

وقد جاء اختيار القصص بعد أن قام الباحث بفحص ما مجموعه (١٧٠) قصة استطاع جمعها من المكتبات التجارية ومن نادي كتاب الطفل في مكتبة الملك عبد العزيز العامة. وروعي في القصص المختارة للقراءة توافر عنصر التشويق فيها وارتباطها بخبرات التلاميذ وتجاربهم اليومية، كما روعي تدرجها من القصص القصيرة إلى الطويلة.

- القصص التي زود بها ركن القراءة، وقد بلغت (١٢٥) قصة لكل مجموعة من المجموعتين التجريبيتين (ملحق رقم ١٢). وقد جاء فحص هذه القصص واختيارها وفقاً لاستمارة تحليل قصة مناسبة للصفوف الأولية، وهي الاستمارة التي قام الباحث بإعدادها لهذا الغرض. وقد روعي في القصص المختارة تفاوتها في الطول وفي الموضوعات والأفكار المطروحة.

وقد قام الباحث بتصنيف هذه القصص وفقاً لطولها إلى أربعة تصنيفات:

- قصص قصيرة يتراوح عدد أسطرها بين (٤ــ١٢) سطراً.
- قصص متوسطة يتراوح عدد أسطرها بين (١٣ــ٢٥) سطراً.
- قصص طويلة يتراوح عدد أسطرها بين (٢٦ــ٤٠) سطراً.
- قصص طويلة جداً يزيد عدد أسطرها عن (٤٠) سطراً.

واستخدمت الملصقات الملونة لتعريف التلاميذ بتصنيف كل قصة حيث يوضع الملصق الذي يحدد تصنيف القصة على الغلاف الخارجي لها، كما أن القصص رتبت في ركن القراءة حسب هذه التصنيفات.

٤:١:٣:٤ - طريقة قراءة القصة، ويتضمن هذا الجزء من البرنامج إرشادات عملية تساعد المعلم على تطبيق الأسلوب الأمثل في قراءة القصص على تلاميذه. وقد قسم نشاط القراءة في هذا الجزء إلى ثلاث مراحل، هي: مرحلة الاستعداد ومرحلة القراءة ومرحلة ما بعد القراءة، وتضمنت كل مرحلة مجموعة من التوجيهات والاقتراحات التي ذكرها عدد من الخبراء والمختصين حول هذا النشاط.

٤:١:٣:٥ - النشاطات المساندة للبرنامج، وهي بعض النشاطات التي يقترح البرنامج على المعلم القيام بها ويتوقع أن يكون لها أثر فاعل في تعزيز الدور الإيجابي لبرنامج القراءة. وقد بلغ عدد هذه النشاطات (١٠)، وهي ملحقة ببرنامج القراءة (ملحق رقم ١).

٤:١:٣:٦ - مختصر مراحل قراءة القصة، وهو عبارة عن مختصر لمراحل قراءة القصة التي شرحت بالتفصيل في البرنامج. والغرض من وضع هذه المختصر هو تقديم دليل مرجعي مختصر وسريع لتزويد المعلم بالإرشادات التي يحسن اتباعها أثناء قراءة القصص على التلاميذ (ملحق رقم ٢).

٤:١:٤ - الوسائل المساعدة:

استخدم البرنامج لتحقيق أهدافه عدداً من الوسائل، أهمها:

٤:١:٤:١ - ركن القراءة، حيث شمل البرنامج إنشاء ركن للقراءة داخل كل فصل من فصلي المجموعتين التجريبيتين، وقد روعي في إنشاء ركن القراءة الأسس التربوية التي سبق الحديث عنها في الفصل الثاني. أما محتويات الركن فأهمها ما يلي:

- دولاب ثابت يحتوي على أربعة رفوف، كل منها مقسم إلى أربعة أجزاء. وقد وضعت سجلات التلاميذ في الرف العلوي وسلال القصص في الرف الثالث، بينما وضعت أدوات الرسم والكتابة في الرف الثاني وترك الرف السفلي فارغاً.
- أربع سلال بلاستيكية وضعت فيها القصص حسب تصنيفها.
- سلتان من الخشب وضعت فيهما مجموعة من أقلام التلوين بأنواعها المختلفة، بالإضافة إلى مجموعة من الأوراق.

- سبورة ورقية يضعها المعلم بجانبه أثناء قراءة القصة، ويستخدمها لكتابة ما يحتاج إلى كتابته أثناء القراءة مثل عنوان القصة أو مؤلفها أو بعض المفردات التي تحتاج إلى مزيد من العناية بها.
- سجادة خفيفة بمقاس (٢x٣م)، وقد وفرت هذه السجادة مكاناً مناسباً لجلوس التلاميذ الذين يرغبون في الجلوس على الأرض أثناء قراءة المعلم. واختيرت السجادة بحيث تكون خفيفة يستطيع التلاميذ طيها ووضعها فوق دولاب القصص بعد انتهاء نشاط القراءة؛ وذلك بهدف المحافظة عليها.
- ثلاث وسائد وثيرة، يجلس التلاميذ عليها أثناء تنفيذ نشاطات القراءة الحرة.
- ثلاثة كراسٍ بلاستيكية ذات ألوان مختلفة، روعي فيها أن تكون قابلة للطي كيلا تشغل مساحة كبيرة داخل الفصل، حيث يمكن وضع الكراسي الثلاثة داخل بعضها البعض.
- كرسي هزاز ذو شكل مميز يجلس عليه قارئ القصة سواء أكان المعلم أم الزائر أم أحد التلاميذ، ويسمى هذا الكرسي كرسي الشرف.
- طاولتان خفيفتان ذواتا ألوان جذابة روعي فيهما سهولة التحريك وإمكانية الترتيب بأشكال مختلفة. ويستخدمهما التلاميذ أثناء ممارسة نشاطات الكتابة والرسم، وأثناء فترات القراءة الحرة.
- ستة كراسٍ بلاستيكية تستخدم مع الطاولتين السابقتين.
- سجل قراءة لكل تلميذ تجمع فيه التقارير التي يكتبها حول القصص التي قرأها في المنزل، كما يحتوي السجل على ورقة يدون فيها التلميذ معلومات حول القصص التي قرأها في الفصل. وقد وضعت هذه السجلات في دولاب الكتب.

- سجل الاستعارة الذي يضم ورقة لكل تلميذ تسجل فيها عناوين القصص المستعارة وتاريخ إعارتها واسترجاعها.

وقد حرص الباحث بالتنسيق مع معلمي المجموعتين التجريبيتين على تعريف التلاميذ بركن القراءة منذ اليوم الأول، حيث اشترك التلاميذ في وضع ملصقات التصنيف المناسبة على القصص الموجودة في الركن، كما جرى تعريفهم بمحتويات الركن، وأسندت إليهم مهام ترتيب الركن وإعداده قبل تنفيذ نشاط القراءة وبعده، وشارك التلاميذ في تسجيل القصص المستعارة ومتابعة استرجاعها. وفي إحدى المجموعتين التجريبيتين قسم المعلم دفتر الاستعارة إلى خمسة أقسام وأسند لخمسة تلاميذ مهمة متابعة استعارات زملائهم، بحيث يكون كل تلميذ من هؤلاء الخمسة مسؤولاً عن عدد من زملائه.

٤:١:٤:٢ - استمارة تحليل قصة مناسبة للصفوف الأولية، حيث قام الباحث بإعداد هذه الاستمارة لمساعدته في اختيار القصص المناسبة للتلاميذ في هذه المرحلة. وقد تضمنت الاستمارة في صورتها الأولية عشرين فقرة موزعة على ثلاثة محاور، هي:

- الإخراج والشكل المادي، ويتضمن (٧) فقرات.
- المضمون (المحتوى)، ويتضمن (٧) فقرات.
- اللغة والأسلوب، ويتضمن (٦) فقرات.

وقد اعتمد الباحث في بناء الاستمارة على معايير اختيار الكتب المناسبة لأطفال هذه المرحلة وخاصة ما ذكره كل من شحاتة (١٩٨٨) وعبد الله (١٩٩٨، أ) وعيسوي (١٤٢٥).

وبعد عرض الاستمارة على المحكمين أضيفت فقرتان إلى بند المضمون تتعلق إحداهما باتفاق المضمون مع القيم الاجتماعية والثقافية للمجتمع، وتتعلق الأخرى باشتراط خلو المضمون مما يتعارض مع الدين الإسلامي. وبهذا بلغت فقرات الاستمارة اثنتين وعشرين فقرة (ملحق رقم ٧)، بنسبة اتفاق بين المحكمين مقدارها (٩٥,٧٧%). وللتأكد من ثبات الاستمارة فقد أعاد الباحث تحليل مجموعة من القصص بعد شهرين من التحليل الأول وبلغت نسبة الثبات (٩٨%) وهي نسبة ثبات مرتفعة.

وقد طبقت الاستمارة على جميع القصص التي توفرت لدى الباحث والتي تزيد عن (٢٠٠) قصة، حيث اختير منها بناء على نتائج التحليل ما مجموعه (١٤١) قصة، منها (١٦) قصة يقرؤها المعلم و(١٢٥) قصة زود بها ركن القراءة في المجموعتين التجريبيتين.

٣:٤:١:٤- التقارير، حيث استخدم الباحث عدداً من التقارير بوصفها وسائل مساعدة. ومن هذه التقارير:

- سجل الاستعارة، ويحتوي على صفحة خاصة لكل تلميذ يدون فيها معلومات عن القصص التي استعارها وتاريخ إعارتها واسترجاعها (ملحق رقم ١٣).
- تقارير القصص المستعارة، وهي تقارير طلب من التلاميذ كتابتها عن أي قصة من القصص التي يستعيرونها لقراءتها في المترل. وهذه التقارير ذات صيغ وأشكال مختلفة، (ملحق رقم ١٥)، ويتم حفظها في سجل القراءة الخاص بالتلميذ والموجود في ركن القراءة

- سجل القراءة، وهو عبارة عن ورقة يدون فيها التلميذ معلومات عن القصص التي يقرؤها في الفصل أثناء فترات القراءة الحرة، وتكون هذه الورقة محفوظة في سجل قراءة التلميذ، كما يتم اطلاع الوالدين عليها بشكل دوري(ملحق رقم ١٤).

٤:١:٥- عرض البرنامج على المحكمين:

بعد الانتهاء من بناء البرنامج تم عرضه بصورته الأولية على (١٢) من المحكمين المختصين الذين يمثلون شرائح مختلفة ذات علاقة بالبحث الحالي، بمن فيهم خبراء القراءة والمهتمون بأدب الطفل ومشرفو الصفوف الأولية ومعلموها، (ملحق رقم ١٠). وقد تضمن الخطاب الموجه إلى المحكمين توضيح الهدف من البرنامج، وطلب منهم إبداء الملاحظات والمقترحات حول مضمونه، وترك الجزء الأيسر من صفحات البرنامج فارغاً (حوالي ٥,٥سم) ليكتب فيه المحكمون آراءهم وملاحظاتهم حول البرنامج.

وقد أخذت ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم بالاعتبار حيث أجرى الباحث بعض التعديلات على البرنامج، وذلك كما يلي:

- وضع مختصر لخطوات القراءة بهدف مساعدة المعلم وتزويده بدليل سريع لقراءة القصة داخل الفصل (ملحق رقم ٢).
- إضافة فقرة حول الاهتمام بالمفردات الجديدة والتأكد من استيعاب التلاميذ لها، وذلك ضمن النشاطات المقترح تنفيذها في مرحلة ما بعد القراءة.
- تعديل عدد من الصياغات اللغوية.

وبهذا أصبح البرنامج جاهزاً للتجربة.

٢:٤ - مقياس اتجاهات تلاميذ الصفوف الأولية نحو القراءة:

١:٢:٤ - أهداف المقياس:

يهدف بناء المقياس إلى تزويد الباحث بأداة علمية موثوقة تساعده في الحصول على بيانات صادقة حول اتجاهات تلاميذ الصف الثاني الابتدائي نحو القراءة، ومن ثم يمكن الحكم على مدى فاعلية وتأثير برنامج قراءة القصص في تلك الاتجاهات.

٢:٢:٤ - خطوات بناء المقياس:

مر بناء المقياس بالخطوات التالية:

١:٢:٢:٤ - الاطلاع على عدد من الدراسات التي تناولت أساليب تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة.

٢:٢:٢:٤ - الاطلاع على عدد من الدراسات حول موضوع القراءة على الأطفال بهدف تحديد النشاطات القرائية ذات العلاقة بالاتجاه نحو القراءة.

٣:٢:٢:٤ - الاطلاع على بعض مقاييس الاتجاه نحو مواد أخرى.

٤:٢:٢:٤ - الاطلاع على عدد من الدراسات والمقالات حول قياس الاتجاه نحو القراءة، مثل دراسة ماكينا وكير **McKenna & Kear** (١٩٩٠) التي تناولت وضع مقياس خاص لقياس اتجاهات

تلاميذ الصفوف الأولية نحو القراءة، ومقال كربي **Kerby** (١٩٨٦) حول أساليب تقدير اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.

٥:٢:٢:٤- الاطلاع على عدد كبير من مقاييس الاتجاه نحو القراءة في المراحل المختلفة، سواء أكانت عربية أم أجنبية. ومن هذه المقاييس:

- مقياس **ERAS** المصور (**Elementary Reading Attitude Survey**) لقياس اتجاهات تلاميذ الصفوف الأولية نحو القراءة، وهو من إعداد ماكينا وكير **McKenna & Kear** (١٩٩٠).
- مقياس إيستس **Estes** (١٩٧١) لقياس الاتجاهات نحو القراءة.
- مقياس **RAS** (**Reading Attitude Survey**) من إعداد دين وترنت **Dean & Trent** (٢٠٠٢).
- مقياس **SRAS** (**Student Reading Attitude Survey**) لقياس اتجاهات التلاميذ نحو القراءة (مكارثي وآخرون **McCarthy, et al.**، ٢٠٠١).
- مقياس اتجاهات التلاميذ نحو القراءة من إعداد ليبي وويبر **Lippe & Weber** (١٩٩٦).
- قائمة ملاحظة لقياس ميل طلاب المرحلة المتوسطة نحو القراءة، (القرشي، ١٩٩٢).
- مقياس الاتجاه نحو القراءة لتلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، (السرطاوي، ١٤١٦، أ).
- مقياس الاتجاه نحو القراءة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، (الكوري، ١٤١٧).
- مقياس الميل إلى القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية، (العقيل، ١٤١٨).

- مقيـــاس **CHART** المـــصور (**Children Attitude Toward Reading Test**) لريدليم **Redelheim** (١٩٧٥).
- استبانة اتجاهات الأطفال نحو القراءة وعـــاداتهم القرائيـــة لـــديفيز وبرمـــبر **Davies & Brember** (١٩٩٥).

٤:٢:٢:٦- بالاستفادة من الدراسات والمقاييس السابقة تم تحديد المواقف التي يمكن أن يكـــون شـــعور التلميذ نحوها دليلاً على اتجاهه نحو القراءة.

٤:٢:٢:٧- صياغة أسئلة المقياس وفق القواعد التالية:

- استخدام لغة سهلة وواضحة.
- اختصار العبارات بقدر الإمكان.
- أن يقيس السؤال شعور التلميذ أو رأيه.
- أن يقتصر السؤال على موقف واحد فقط.
- أن تشمل الأسئلة مواقف مختلفة ذات علاقة بالقراءة.

٤:٢:٢:٨- إعداد التعليمات الخاصة بتطبيق المقياس.

٤:٢:٢:٩- اختيار طريقة التصحيح المناسبة.

٤:٢:٣- وصف المقياس:

يتكون المقياس من أربعة أجزاء، وذلك على النحو التالي:

٤:٢:٣:١- المقدمة، وتتضمن إيضاح الهدف من المقياس وتقديم نبذة عامة حول أسئلته وخيارات الإجابة عنها.

٤:٢:٣:٢- خطوات التطبيق، وهي عبارة عن مجموعة من التعليمات الموجهة إلى من يقوم بتطبيق المقياس. وقد جعلت هذه التعليمات عامة بحيث يستفيد منها المعلم أو المشرف التربوي أو أي شخص آخر يقوم بتطبيق المقياس. وتؤكد تعليمات التطبيق على ضرورة تعريف التلاميذ بالهدف من المقياس وأهمية الإجابة عنه بصراحة وصدق، كما تؤكد على أهمية التحقق من استيعاب التلاميذ للمعنى الذي تعبر عنه كل صورة من الصور الثلاث التي تمثل خيارات الإجابة (سعيد، عادي، حزين)، وذلك قبل البدء بقراءة الأسئلة وشرح ما يحتاج منها إلى شرح.

٤:٢:٣:٣- حساب الدرجات، ويصف هذا الجزء طريقة تحويل إجابات التلاميذ إلى أرقام، حيث يتم ذلك باتباع الخطوات التالية:

- وضع درجات لإجابات التلاميذ كما في الجدول التالي:

جدول (٢)

الدرجات المقابلة لإجابات التلاميذ على أسئلة مقياس الاتجاه نحو القراءة

الدرجة	التوضيح	الاختيار	
٥ خمس درجات	إذا كانت الإجابة هي الاختيار الأول		نعم دائماً
٢,٥ درجتان ونصف	إذا كانت الإجابة هي الاختيار الثاني		أحياناً
٠ صفر	إذا كانت الإجابة هي الاختيار الثالث		لا

وقد تم توزيع الدرجات بهذا الشكل حتى تكون الدرجة العظمى للمقياس من (١٠٠) وحتى يساعد ذلك على استخراج النسبة المئوية مباشرة.

- جمع درجات كل تلميذ على حدة، بحيث يكون المجموع هو النسبة المئوية لاتجاه التلميذ نحو القراءة.

- عند حصول التلميذ على أكثر من (٥٠%) في مجموع الدرجات فإن ذلك يعني أن لديه اتجاهاً إيجابياً نحو القراءة، في حين أن التلميذ الذي يقل متوسط درجاته عن (٥٠%) لديه اتجاهات سلبية نحوها.
- للحصول على متوسط اتجاه تلاميذ الفصل نحو القراءة تجمع الدرجات التي حصل عليها جميع التلاميذ ثم تقسم على عدد تلاميذ الفصل.

ويعود السبب في استخدام طريقة ليكرت **Likert** في حساب درجات المقياس إلى ملاءمتها لطبيعة المقياس، أما الاقتصار في إجابات الأسئلة على ثلاثة اختيارات فلأن هذا أقرب لمستوى فهم تلاميذ الصفوف الأولية الذين قد يصعب عليهم التمييز بين أكثر من ثلاثة اختيارات.

وكما يتضح من طريقة حساب الدرجات فإن الدرجات المرتفعة على هذا المقياس تعبر عن اتجاهات أكثر إيجابية نحو القراءة، في حين تعبر الدرجات المنخفضة عن اتجاهات أقل إيجابية.

وهذه الطريقة في حساب الدرجات شبيهة بالطريقة التي اعتمدها ماكينا وكير **McKenna & Kear** (١٩٩٠) في تصحيح مقياس **ERAS**، وتمتاز بأن نتيجتها تعبر مباشرة عن النسبة المئوية لاتجاه التلميذ أو تلاميذ الفصل نحو القراءة.

٤:٢:٣:٤- أسئلة المقياس، وتتكون من عشرين سؤالاً مقسمة إلى قسمين:

- القسم الأول: يحتوي على (١٧) سؤالاً يصف كل منها موقفاً ذا علاقة بالقراءة ويطلب من التلميذ التعبير عن شعوره تجاه هذا الموقف بواحد من ثلاثة اختيارات هي: سعيد، وعادي، وحزين، وهي خيارات عبر عنها بالنص والصورة معاً إذا اتبع كل سؤال بثلاث صور، وطلب من التلميذ وضع دائرة على الصورة التي تعبر عن شعوره تجاه الموقف الذي يطرحه

السؤال. وتتنوع المواقف التي تتناولها أسئلة هذا القسم؛ إذ تبدأ بالمواقف ذات العلاقة بالمعلم (١ــ٥)، ثم تنتقل إلى المواقف المرتبطة بنشاطات القراءة داخل المدرسة (٦ــ٩)، ثم نشاطات القراءة المرتبطة بالوالدين والمترل (١٠ــ١٤)، أما الأسئلة الثلاثة الباقية فتعرض لمواقف عامة ذات علاقة بالقراءة.

- القسم الثاني من أسئلة المقياس: يحتوي على (٣) أسئلة فقط تناقش رأي التلميذ في سهولة القراءة ومدى حبه للنظر في الكتب والاستماع للقصص. ويجيب التلميذ عن هذه الأسئلة بأحد الاختيارات (نعم دائماً، أحياناً، لا).

٤:٢:٤ - صدق المقياس:

تم التحقق من صدق محتوى المقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين (ملحق رقم ١٠)، وذلك على النحو التالي:

٤:٢:٤:١- عرض المقياس على المحكمين بصورته الأولية التي اشتملت على (٢٣) سؤالاً.

٤:٢:٤:٢- طلب من المحكمين إبداء رأيهم في أسئلة المقياس عن طريق تحديد أحد الخيارات (مناسب، غير مناسب، يعدل).

٤:٢:٤:٣- طلب من المحكمين في حالة تحديد الخيار (يعدل) كتابة التعديل المقترح في السطر الفارغ الموجود تحت كل سؤال من أسئلة المقياس.

٤:٢:٤:٤- وفقاً لما أبداه المحكمون من ملاحظات واقتراحات أجرى الباحث بعض التعديلات على المقياس، وذلك على النحو التالي:

- تعديل الصياغة اللغوية لبعض الأسئلة.

- إعادة صياغة الأسئلة التي تتناول شعور التلميذ بحيث تكون على نسق واحد، وتبدأ كلها بعبارة (ما شعورك؟).
- حذف الأسئلة (٢،٤،٢٢) وهي أقل ثلاثة أسئلة من حيث نسبة اتفاق المحكمين عليها؛ حيث قلت نسبة الاتفاق عليها عن (٨٤%).
- إعادة ترتيب الأسئلة بحيث تكون الأسئلة ذات الموضوع الواحد متجاورة.

٤:٢:٤:٥- بعد إجراء التعديلات السابقة أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق بصورته النهائية التي احتوت على (٢٠) سؤالاً (ملحق رقم ٤).

٤:٢:٤:٦- جاءت نسبة اتفاق المحكمين على محتوى المقياس كما يلي:

جدول (٣)

متوسطات اتفاق المحكمين على محتويات مقياس الاتجاه نحو القراءة

البيـــــــــان			متوسط اتفاق المحكمين
مقدمة المقياس			%١٠٠
خطوات التطبيق			%١٠٠
حساب الدرجات			%١٠٠
أسئلة المقياس	١		%١٠٠
	٢		%٨٤,٦٢
	٣		%٨٤,٦٢
	٤		%١٠٠
	٥		%٨٤,٦٢
	٦		%٨٤,٦٢
	٧		%٩٢,٣١
	٨		%١٠٠
	٩		%٨٤,٦٢
	١٠		%٨٤,٦٢
	١١		%٩٢,٣١
	١٢		%٨٤,٦٢
	١٣		%٩٢,٣١
	١٤		%١٠٠
	١٥		%٩٢,٣١
	١٦		%١٠٠
	١٧		%٨٤,٦٢
	١٨		%٨٤,٦٢
	١٩		%٩٢,٣١
	٢٠		%٨٤,٦٢
متوسط الاتفاق على الأسئلة		**%٩٠,٣٨**	**المتوسط العام** **%٩١,٦٤**

٤:٢:٤ - ثبات المقياس:

بعد التأكد من صدق المقياس قام الباحث بتجربته على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي وعددهم (٢٠) تلميذاً؛ وذلك بهدف:

- التأكد من انقرائية الأسئلة وقدرة تلاميذ الصف الثاني الابتدائي على فهمها والاستجابة لها.
- حساب الوقت الذي يستغرقه تطبيق المقياس.
- حساب درجة ثبات المقياس.

وقد أسفرت التجربة عن النتائج التالية:

- استطاع التلاميذ فهم تعليمات التطبيق وتنفيذها.
- استطاع التلاميذ فهم جميع الأسئلة، وتجاوبوا معها بشكل صحيح.
- استغرق تطبيق المقياس مدة (٤٥) دقيقة أي حصة دراسية كاملة، موزعة على النحو التالي:

النشـــــــاط	المـــــدة
١. الاستعداد لتطبيق المقياس	دقيقتان
٢. شرح التعليمات	(٥) دقائق
٣. توزيع الأوراق	(٣) دقائق
٤. قراءة الأسئلة والإجابة عنها	(٣٠) دقيقة
٥. جمع الأوراق وشكر التلاميذ على تجاوبهم	(٥) دقائق
المجمـــــوع	**(٤٥) دقيقة**

- تم حساب ثبات المقياس باستخدام أسلوب إعادة التطبيق حيث طبق المقياس على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، وقد بلغت نسبة ثبات المقياس علـى معامـل ألفـا كرونباخ (٠,٧٤) وهي نسبة ثبات مرتفعة.

٤:٣ - استمارة المستوى الثقافي للأسرة:

٤:٣:١ - هدف الاستمارة:

يهدف بناء الاستمارة إلى استخدامها في جمع بيانات حول جوانب مختلفة ذات علاقة بالمستوى الثقافي لأسر التلاميذ الذين طبق عليهم برنامج القراءة في المجموعتين التجريبيتين؛ وذلك من أجل استخدام تلك البيانات في الكشف عن مدى وجود علاقة بين المستوى الثقافي للأسرة وتأثير البرنامج المقترح.

٤:٣:٢ - مصادر بناء الاستمارة:

تناول عدد من الدراسات العلاقة بين برامج القراءة التي تقدم في المدرسة والمستوى الثقافي للأسرة. ومن أبرز الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، واستفاد الباحث منها في بناء هذه الاستمارة ما يلي:

- دراسة مسعود (٢٠٠١)، وقد تضمنت الاستمارة التي وضعتها معلومات حول أفراد الأسرة وأسئلة عن مدى زيارة الأسرة للمكتبات العامة، بالإضافة إلى سؤال عن مدى توافر المواد القرائية المتنوعة داخل المترل.
- دراسة مكارثي وآخرين **McCarthy & Others** (٢٠٠١) التي شملت توزيع استمارة على الوالدين تضمنت أسئلة حول عاداتهم القرائية ونشاطات القراءة التي يمارسونها مع أطفالهم في المترل، كما طلب منهم توضيح أرائهم حول أي من المدرسة أو المترل يتحمل مسؤولية تنمية حب القراءة لدى الطفل.

- دراسة ليبي وويبر **Lippe & Weber** (١٩٩٦) التي استخدمت استمارة لجمع معلومات حول المواد المطبوعة ووسائل الترفيه المتوافرة في المنزل.
- دراسة مورو **Morrow** (٢٠٠٢) التي تناولت في الفصل الثالث موضوع مشاركة الأهل في تعليم القراءة والكتابة والعوامل التي تساعد الأسرة على القيام بدورها في هذا المجال.

٣:٣:٤ - وصف الاستمارة:

تتكون استمارة المستوى الثقافي للأسرة من ثلاثة أجزاء:

- خطاب الوالدين، وهو بمثابة المقدمة للاستمارة. وقد حرص الباحث على أن يضمنه كل ما من شأنه تحفيز الوالدين ودفعهم للمشاركة في البرنامج والقيام بدورهم؛ حيث تضمن الخطاب تعريفاً مختصراً بالبرنامج والهدف منه والنشاطات التي يتضمنها، كما حدد الخطاب بدقة الدور المطلوب من الوالدين القيام به، ووجه دعوة مفتوحة إلى والد التلميذ لزيارة المدرسة والالتقاء بالمعلم في أي وقت. وبالإضافة إلى ما سبق فإن الخطاب يؤكد على الترحيب بأي استفسار حول البرنامج وذلك بالاتصال بإدارة المدرسة.
- المعلومات العامة، ويتضمن هذا الجزء طلب معلومات حول أفراد الأسرة ووظيفة الوالدين ومستوى تعليم كل منهما.
- المعلومات المتعلقة بالقراءة، ويتكون هذا الجزء من (١٣) سؤالاً تدور حول مدى توافر المواد المطبوعة في المنزل ونشاطات القراءة التي تمارس فيه ومدى توافر وسائل الترفيه الأخرى غير القصص.

٤:٣:٤ - صدق الاستمارة:

تم التأكد من صدق محتوى الاستمارة بعرضها في صورتها الأولية على المحكمين، وبناء على

أرائهم قام الباحث بإجراء عدد من التعديلات كما يلي:

- تعديل الخطاب الموجه للوالدين وتضمينه شيئاً عن أهداف البحث وفائدته وآثاره المتوقعة على التلميذ.
- إضافة سؤال حول عدد الأطفال الذين يشاركون الطفل غرفته في جزء المعلومات العامة.
- إضافة خيار (يقرأ ويكتب) في خيارات مستوى تعليم الأب والأم.
- إضافة خيار (ألعاب حركية) في السؤال الثامن.
- إضافة سؤال عن مدى توافر مكتبة داخل المترل (سؤال رقم ١١).
- إضافة سؤال حول ما إذا كان الوالدان يقدمان أي حوافز مادية أو معنوية لتشجيع الطفل على القراءة.

وبهذه التعديلات تكون الاستمارة قد استقرت في صورتها النهائية (ملحق رقم ٦) بنسبة اتفاق بين المحكمين بلغت (٩١,٦٤%)، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٤)

متوسطات اتفاق المحكمين على محتويات استمارة المستوى الثقافي للأسرة

البيـــــــــــان		متوسط اتفاق المحكمين
خطاب الوالدين		%٨٤,٦٢
المعلومات العامة		%٨٤,٦٢
أسئلة استمارة	١	%٨٤,٦٢
	٢	%٨٤,٦٢
	٣	%٨٤,٦٢
	٤	%١٠٠
	٥	%٨٤,٦٢
	٦	%١٠٠
	٧	%١٠٠
	٨	%٨٤,٦٢
	٩	%٩٢,٣١
	١٠	%١٠٠
	١١	%٩٢,٣١
	١٢	%١٠٠
	١٣	%٩٢,٣١
المتوسط العام		**%٩١,٦٤**

خامساً: البرنامج الزمني لإجراء التجربة

استغرق تطبيق برنامج قراءة القصص (٤) أسابيع قرأ خلالها معلما المجموعتين التجريبيتين ما بـــين (١٢-١٦) قصة. وإذا أضيف إلى هذه المدة أسبوعا الاستعداد والتقويم قبل التجربة وبعدها فإن مدة إجراء التجربة تكون (٦) أسابيع، سارت فيها خطوات التطبيق على النحو التالي:

٥:١- الأسبوع الأول (الاستعداد):

خصص هذا الأسبوع لإكمال الترتيبات الأولية والاستعداد لتطبيق البرنامج، حيث تم فيه ما يلي:

٥:١:١- تطبيق مقياس الاتجاه نحو القراءة على تلاميذ ثلاثة من فصول الصف الثاني الابتدائي ممن أبدى معلموهم استعداداً لتطبيق التجربة.

٥:١:٢- التأكد من عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الفصول الثلاثة في مقياس الاتجاه نحو القراءة؛ حيث استخدم الباحث كلاً من تحليل التباين الأحادي وتحليل كروسكال والاس **Kruskal-Wallis**. وقد جاءت نتائجهما على النحو التالي:

جدول (٥)

تحليل التباين الأحادي بين المجموعات الثلاث في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه

المجموعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٤٦,٤٣٤	٢	٧٣,٢١٧	,٢٠٦	,٨١٤
داخل المجموعات	٢٣٧٨٠,٤٤١	٦٧	٣٥٤,٩٣٢		
الكلي	٢٣٩٢٦,٨٧٥	٦٩			

جدول (٦)

تحليل كروسكال والاس بين المجموعات الثلاث في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية الأولى	٢٦	٣٧,١٥	,٦٩٠	٢	,٧٠٨
التجريبية الثانية	٢٢	٣٢,٥٥			
الضابطة	٢٢	٣٦,٥٠			
المجموع	٧٠				

ويتضح من الجدولين السابقين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في الاتجاه نحو القراءة

٥:١:٣- استخدام الطريقة العشوائية لتحديد المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة.

٥:١:٤- مقابلة معلمي المجموعتين التجريبيتين وتقديم فكرة عامة عن البرنامج والهدف منه والنشاطات التي يتضمنها ودور المعلم فيها.

٥:١:٥- تسليم حقيبة لكل معلم من معلمي المجموعتين التجريبيتين تحتوي على:

- برنامج القراءة.
- نسخة من مختصر مراحل قراءة القصة.
- قائمة القصص المختارة للقراءة على التلاميذ من قبل المعلم والجدول الزمني لقراءتها (ملحق رقم ١١).
- نسخة من كل قصة مختارة.
- سجل استعارة التلاميذ.
- نماذج مصورة لتقارير الإعارة التي يكلف التلاميذ بكتابتها عن كل قصة يستعيرونها لقراءتها في المنزل.

٥:١:٦- تركيب محتويات ركن القراءة.

٥:١:٧- ترتيب محتويات الركن وتنظيم سجلات التلاميذ فيه.

٥:١:٨- تنظيم نشاط وضع الملصقات الملونة على القصص الموجودة في ركن القراءة حسب تصنيفها، وذلك من قبل التلاميذ بمشاركة من المعلم والباحث.

٥:٢ - الأسبوع الثاني (بداية تطبيق البرنامج):

في هذا الأسبوع بدأ التطبيق العملي لبرنامج القراءة وذلك باتباع الخطوات التالية:

٥:٢:١- قراءة القصة الأولى من قبل معلمي المجموعتين التجريبيتين، وذلك في اليوم الأول بحضور وإشراف الباحث.

٥:٢:٢- مناقشة كل معلم في أسلوب قراءته وطريقة إدارة الوقت المخصص لنشاط القراءة مع إبداء الملاحظات والتعليقات.

٥:٢:٣- توزيع ظرف على كل تلميذ من تلاميذ المجموعتين التجريبيتين مطبوع عليه اسمه ويحتوي على:

- استمارة المستوى الثقافي للأسرة.
- قصة مهداة من الباحث للتلميذ.
- مجموعة من الصور التي تظهر جميع تلاميذ الفصل وهم يقومون بوضع ملصقات التصنيف على القصص الموجودة في ركن القراءة.
- عدد من المطويات والنشرات التي تتناول أهمية القراءة وفوائد القراءة على الطفل.

٥:٢:٤- قراءة القصة الثانية المخصصة لهذا الأسبوع من قبل الباحث بحضور معلم الفصل.

٥:٢:٥- البدء بجمع استمارات المستوى الثقافي للأسرة.

٥:٢:٦- بدء استعارة القصص من قبل التلاميذ لقراءتها في المنزل مع إرفاق تقرير إعارة مع كل قصة.

٥:٢:٧- تزويد مدير المدرسة بنموذج لتسجيل تساؤلات أولياء الأمور وانطباعاتهم حول البرنامج.

٥:٢:٨- قراءة القصة الثالثة من قبل معلم الفصل بحضور وإشراف الباحث.

٥:٣- الأسبوع الثالث (الأسبوع الثاني لتطبيق البرنامج):

وفي هذا الأسبوع تم ما يلي:

٥:٣:١- استمر معلما المجموعتين التجريبيتين في قراءة القصص حسب البرنامج الزمني مع إشراف متقطع من قبل الباحث.

٥:٣:٢- استكمال جمع استمارات المستوى الثقافي للأسرة.

٥:٣:٣- تنفيذ نشاط قراءة قصة في الهواء الطلق.

٥-٤- الأسبوعان الرابع والخامس (الأسبوعان الثالث والرابع لتطبيق البرنامج):

استمر تطبيق البرنامج في هذين الأسبوعين على النحو التالي:

٥:٤:١- الاستمرار في قراءة القصص.

٥:٤:٢- تنفيذ نشاط قراءة قصة في الإذاعة المدرسية.

٥:٤:٣- توزيع مجموعة من القصص على التلاميذ المتميزين في القراءة والاستعارة وذلك أثناء الاصطفاف الصباحي.

٥-٥- الأسبوع السادس (التقويم):

وهو الأسبوع الأخير من البرنامج، وفيه قام الباحث بما يلي:

٥:٥:١- تطبيق مقياس الاتجاه نحو القراءة على تلاميذ المجموعات الثلاث.

٥:٥:٢- مراجعة تقارير الإعارة التي كتبها التلاميذ واختيار نماذج منها.

٥:٥:٣- توزيع ورقة يكتب فيها أولياء أمور التلاميذ المشاركين انطباعاتهم حول البرنامج بعد انتهائه وما لاحظوه من تغيرات في عادات ابنهم القرائية.

وفي نهاية العام الدراسي قام الباحث بتوزيع قصص على جميع التلاميذ المشاركين في البرنامج، حيث أرفقت تلك القصص بنتائجهم النهائية، كما قدم دروعاً تذكارية لمدير المدرسة ومعلمي الفصول الثلاثة المشتركة في التجربة.

سادساً: الأساليب الإحصائية

نظراً لوجود مجموعتين تجريبيتين في مقابل مجموعة ضابطة واحدة فقد استخدم الباحث أساليب إحصائية متنوعة؛ وذلك على النحو التالي:

- معامل ألفا كرونباخ **Alpha Cronbach** لحساب الثبات في مقياس الاتجاه نحو القراءة.
- اختبار (مان وتني **Mann-Whitney**) الذي يستخدم في حساب الفروق بين العينات المستقلة التي يقل عددها عن (٣٠)، وذلك لحساب دلالة الفروق بين كل واحدة من المجموعتين التجريبيتين وبين المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة.
- اختبار (ويلكوكسن **Wilcoxon**) الذي يستخدم في حساب الفروق بين العينات المترابطة التي يقل عددها عن (٣٠)، وذلك لحساب دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة في كل واحدة من المجموعتين التجريبيتين على حدة.
- اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة في المجموعتين التجريبيتين ككل، أي باعتبارهما مجموعة واحدة.
- معامل ارتباط (بيرسون **Pearson**) للكشف عن العلاقة بين تأثير برنامج القراءة وكل بند من بنود استمارة المستوى الثقافي للأسرة.

الفصل الخامس

النتائج والتوصيات والمقترحات

- **أولاً: نتائج البحث وتفسيرها**
- **ثانياً: التوصيات**
- **ثالثاً: المقترحات**

الفصل الخامس

النتائج والتوصيات والمقترحات

يعرض هذا الفصل لأهم النتائج التي توصل إليها هذا البحث، ويناقشها، ويحاول تفسيرها وربطها بما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج. كما يقدم بعض التوصيات المرتبطة بهذه النتائج، وعدداً من المقترحات التي يتوقع أن تسند وتكمل ما توصل إليه هذا البحث.

أولاً: نتائج البحث وتفسيرها

فيما يلي عرض النتائج التي توصل هذا البحث إليها حول كل سؤال من الأسئلة الثلاثة التي حاول البحث الإجابة عنها.

١ - ١ - السؤال الأول: ما التصور المقترح لبرنامج ينمي الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي باستخدام أسلوب قراءة القصص عليهم؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث ببناء برنامج لتنمية اتجاهات تلاميذ الصف الثاني الابتدائي نحو القراءة (ملحق رقم ١)، وذلك وفقاً للأهداف والأسس والإجراءات التي سبق الحديث عنها في الفصل الرابع.

١ - ٢ - السؤال الثاني: ما أثر تطبيق البرنامج المقترح في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث ثلاث طرق:

١-٢-١- حساب الفروق بين كل مجموعة من المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة، وذلك باستخدام اختبار مان وتني **Mann-Whitney**. وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٧)

حساب الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه باستخدام اختبار مان وتني

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اختبار مان وتني	قيمة (ز)	مستوى الدلالة
التجريبية الأولى	٢٦	٣٠,٦٢	٧٩٦,٠٠	١٢٧,٠٠٠	٣,٢٩٧-	,٠٠١
الضابطة	٢٢	١٧,٢٧	٣٨٠,٠٠			

جدول (٨)

حساب الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه باستخدام اختبار مان وتني

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اختبار مان وتني	قيمة (ز)	مستوى الدلالة
التجريبية الثانية	٢٢	٢٦,٥٧	٥٨٤,٥٠	١٥٢,٥٠٠	٢,١٠٦-	,٠٣٥
الضابطة	٢٢	١٨,٤٣	٤٠٥,٥٠			

ويتضح من الجدولين السابقين (٨،٧) وجود فروق بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في اختبار مان وتني **Mann-Whitney**، وهي فروق دالة إحصائياً عند مستوى (,٠٠١) بالنسبة للمجموعة التجريبية الأولى، ودالة إحصائياً عند مستوى (,٠٣٥) بالنسبة للمجموعة التجريبية الثانية.

١-٢-٢- حساب الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة في كل مجموعة من المجموعتين التجريبيتين على حدة، وذلك باستخدام اختبار ويلكوكسن **Wilcoxon**. وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٩)

حساب الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة في المجموعة التجريبية الأولى باستخدام اختبار ويلكوكسن

الرتبة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (ز)	مستوى الدلالة
الرتب السلبية	٠	,٠٠	,٠٠	٤,٣٧٩-	,٠٠٠
الرتب الإيجابية	٢٥	١٣,٠٠	٣٢٥,٠٠		
الرتب المتساوية	١				
المجموع	٢٦				

جدول (١٠)

حساب الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة في المجموعة التجريبية الثانية باستخدام اختبار ويلكوكسن

الرتبة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (ز)	مستوى الدلالة
الرتب السلبية	٠	,٠٠	,٠٠	٣,٨٣٠-	,٠٠٠
الرتب الإيجابية	١٩	١٠,٠٠	١٩٠,٠٠		
الرتب المتساوية	٣				
المجموع	٢٢				

ويتضح من الجدولين السابقين (١٠،٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (,٠٠٠) بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة في كل من المجموعتين التجريبيتين، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

١-٢-٣- حساب الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة في المجموعتين التجريبيتين ككل باعتبارهما مجموعة واحدة، وذلك باستخدام اختبار (ت). وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١١)

حساب الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة في المجموعتين التجريبيتين باستخدام اختبار (ت)

التطبيق	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
القبلي	٦٨,٩٦	٤٨	١٩,٣٥٠	٨,٥٧٧-	٤٧	,٠٠٠
البعدي	٨٣,٧٥	٤٨	١٢,٨٠٠			

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (,٠٠٠) بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة في المجموعتين التجريبيتين، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

وهكذا فإن الجداول السابقة كلها (١١،١٠،٩،٨،٧) تكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة.

وللتأكد من أن هذا الأثر الإيجابي إنما يعود إلى البرنامج نفسه وليس إلى المعلم الذي قام بتطبيقه استخدم الباحث اختبار مان وتني **Mann-Whitney** لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين

في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة. وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٢)

حساب دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة باستخدام اختبار مان وتني

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اختبار مان وتني	قيمة (ز)	مستوى الدلالة
التجريبية الأولى	٢٦	٢٦,٧٣	٦٩٥,٠٠	٢٢٨,٠٠٠	١,٢٠٥-	,٢٢٨
التجريبية الثانية	٢٢	٢١,٨٦	٤٨١,٠٠			

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجـــريبيتين في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة؛ مما يعني أن البرنامج كان ذا أثر إيجابي في تنمية اتجاهات التلاميذ نحو القراءة بغض النظر عن المعلم الذي قام بتطبيقه.

وللتأكد من قوة تأثير البرنامج المقترح في اتجاهات التلاميذ نحو القراءة قام الباحث بحساب حجم الأثر **Effect Size**، وذلك باستخدام مؤشر (د) الذي قدمه كوهين **Cohen** (١٩٨٨)، وجاءت نتائج المؤشر على النحو التالي:

جدول (١٣)

نتائج مؤشر (د) لحساب قوة الأثر بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه في المجموعتين التجريبيتين

المجموعة	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	الانحراف المعياري	مؤشر (د)
الأولى	٦٩,٩٠	٨٦,٠٦	١١,٨١٥	١,٣٧
الثانية	٦٧,٨٤	٨١,٠٢	١٣,٦٤٢	٠,٩٧

ووفقاً لما ذكره نصار (١٤٢٣، ص٢٠) نقلاً عن كوهين حول معايير الحكم على قيمة حجم الأثر المستخرجة بواسطة مؤشر (د) فإن حجم الأثر يعتبر كبيراً إذا بلغ (٠,٨٠) أو أكثر، كما هي الحال في نتائج مؤشر (د) لكل من المجموعتين التجريبيتين في هذا البحث؛ حيث بلغت نتيجة المؤشر (١,٣٧) للمجموعة التجريبية الأولى و(٠,٩٧) للمجموعة التجريبية الثانية.

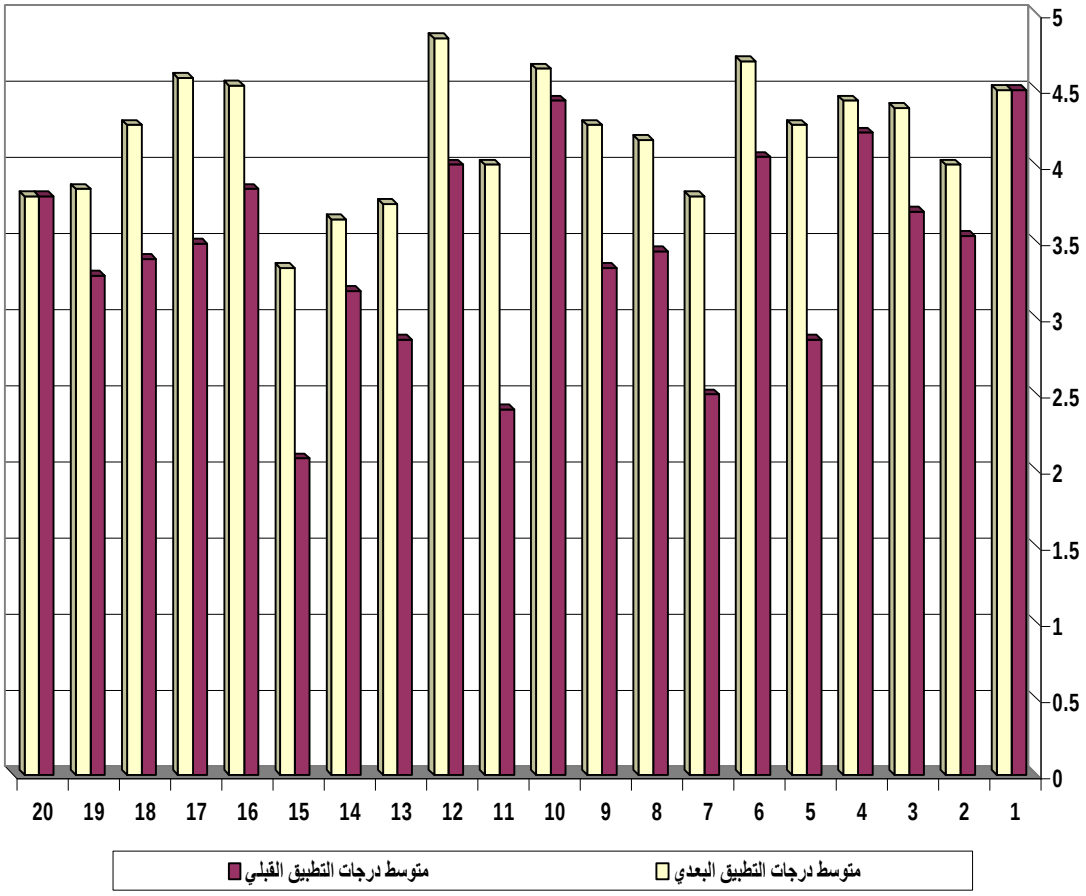
وتتفق هذه النتيجة التي تم التوصل إليها في الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة هذا البحث مع نتائج عدد كبير من الدراسات الأجنبية التي تناولت موضوع أثر القراءة على التلاميذ في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة، مثل دراسات لويزرد **Lawzides** (١٩٩٣) وبورتر **Porter** (١٩٩٥) وهيميريك **Hemerick** (١٩٩٩). وقد سبقت الإشارة إلى هذه الدراسات وغيرها في الفصل الثالث من هذا البحث.

ولا شك أن ما وفره برنامج قراءة القصص من أوقات ممتعة للتلاميذ أثناء قراءة القصص، بالإضافة إلى ما صاحب البرنامج من نشاطات متنوعة، مثل إنشاء ركن القراءة وتوفير المواد المطبوعة داخل الفصل وتشجيع التلاميذ على استعارة القصص وإعطائهم مزيداً من الوقت والحرية أثناء فترات القراءة، كل ذلك ساهم ــ من وجهة نظر الباحث ــ في تحقيق هذا التغير الإيجابي الكبير.

وإذا انتقلنا من هذه النتيجة الإجمالية التي تم التوصل إليها إلى النتائج التفصيلية فإن المقارنة بين متوسطات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه في المجموعتين التجريبيتين تكشف عن تفاوت كبير في حجم التغير الذي أحدثه البرنامج في اتجاهات التلاميذ نحو المواقف المختلفة ذات العلاقة بالقراءة التي تضمنها مقياس الاتجاه نحو القراءة. والرسم البياني والجدول التاليان يوضحان ذلك:

رسم بياني (١)

مقارنة بين متوسطات المجموعتين التجريبيتين في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه موزعة حسب أسئلة المقياس



جدول (١٤)

المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعتين التجريبيتين في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة موزعة حسب أسئلة المقياس

السؤال	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	مقدار التغير	نسبة التغير
١. ما شعورك عندما يقرأ لك معلمك قصة أو كتاباً؟	٤,٥	٤,٥	٠	%٠
٢. ما شعورك عندما يطلب منك معلمك أن تقرأ قصة لزملائك في الفصل؟	٣,٥٤	٤,٠١	٠,٤٧	%٩,٤
٣. ما شعورك عندما يسألك معلمك عن القصص التي قرأتها في المترل؟	٣,٧	٤,٣٨	٠,٦٨	%١٣,٦
٤. ما شعورك لو قرر معلمك زيادة الوقت المخصص لقراءة القصص في الفصل؟	٤,٢٢	٤,٤٣	٠,٢١	%٤,٢
٥. ما شعورك عندما يغيب معلمك عن الدرس ويقرر المعلم البديل أن يجعل الدرس وقتاً حراً للقراءة؟	٢,٨٦	٤,٢٧	١,٤١	%٢٨,٢
٦. ما شعورك عندما تكون في مركز مصادر التعلم أو مكتبة المدرسة ويطلب منك المعلم تناول قصة وقراءتها؟	٤,٠٦	٤,٦٩	٠,٦٣	%١٢,٦
٧. ما شعورك عندما تشترك مع أحد زملائك في قراءة قصة ما داخل الفصل؟	٢,٥	٣,٨	١,٣	%٢٦
٨. ما شعورك عندما تقرأ القصص الموجودة في كتاب القراءة؟	٣,٤٤	٤,١٧	٠,٧٣	%١٤,٦
٩. ما شعورك عندما تقرأ أحد كتبك الدراسية الأخرى غير كتاب القراءة؟	٣,٣٣	٤,٢٧	٠,٩٤	%١٨,٨
١٠. ما شعورك عندما يقرأ لك والدك أو والدتك في المترل قصة أو كتاباً؟	٤,٤٣	٤,٦٤	٠,٢١	%٤,٢
١١. ما شعورك إذا طلب منك والدك أو والدتك أن تقرأ قصة بدلاً من مشاهدة التلفزيون؟	٢,٤	٤,٠١	١,٦١	%٣٢,٢
١٢. ما شعورك إذا عاد والدك من السفر وقدم لك قصة بمناسبة عودته من السفر؟	٤,٠١	٤,٨٤	٠,٨٣	%١٦,٦
١٣. ما شعورك عندما تمضي وقت فراغك داخل المترل بالقراءة؟	٢,٨٦	٣,٧٥	٠,٨٩	%١٧,٨
١٤. ما شعورك عندما تقرأ قصة أو كتاباً أثناء الإجازة الصيفية؟	٣,١٨	٣,٦٥	٠,٤٧	%٩,٤
١٥. ما شعورك عندما تقرأ قصة سبق أن قرأتها؟	٢,٠٨	٣,٣٣	١,٢٥	%٢٥
١٦. ما شعورك عندما تبدأ بقراءة قصة جديدة؟	٣,٨٥	٤,٥٣	٠,٦٨	%١٣,٦
١٧. ما شعورك عندما تشتري من المكتبة قصة أو كتاباً؟	٣,٤٩	٤,٥٨	١,٠٩	%٢١,٨
١٨. هل تعتقد أن القراءة سهلة؟	٣,٣٩	٤,٢٧	٠,٨٨	%١٧,٦
١٩. هل تحب النظر في الكتب؟	٣,٢٨	٣,٨٥	٠,٥٧	%١١,٤
٢٠. هل تحب أن يقرأ عليك معلمك أو والدك إحدى القصص؟	٣,٨	٣,٨	٠	%٠

ولعل أبرز ما يلفت الانتباه في الجدول السابق ما يلي:

- لم يطرأ أي تغيير على متوسطات التلاميذ في إجاباتهم عن السؤال الأول حول شعورهم عندما يقرأ لهم معلمهم قصة أو كتاباً. وربما يعود ذلك إلى أن متوسط التلاميذ كان مرتفعاً حتى في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه؛ إذ حصل هذا السؤال على أعلى متوسط في التطبيق القبلي وهو (٤,٥). وهذا يدل على أن لدى التلاميذ رغبة في هذا النشاط وحباً له حتى قبل تطبيق البرنامج عليهم، لكن المشكلة كانت تكمن في أن معلميهم لم يكونوا يمارسون هذا النشاط.
- حصل السؤال رقم (١١) حول شعور التلميذ عندما يطلب منه والده أن يقرأ قصة بدلاً من مشاهدة التلفزيون، على أعلى نسبة تغير وهي (٣٢,٢%). وهذا يدل على أن البرنامج قد أحدث تغيراً كبيراً في نظرة التلاميذ إلى المتعة التي يمكن أن يحصلوا عليها من قراءة القصص مقارنة بالمتعة التي يجدونها في مشاهدة التلفزيون. ويؤكد هذه النتيجة أن السؤال رقم (١٢) حول شعور التلميذ إذا عاد والده من السفر وكانت الهدية التي قدمها له بمناسبة عودته هي إحدى القصص، هذا السؤال حصل على أعلى متوسط في درجات التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه وهو (٤,٨٤)؛ مما يعني أن ثمة تغيراً واضحاً في شعور التلميذ بأهمية القصة وإيمانه بقيمتها وسعادته باقتنائها.
- حصل السؤال رقم (١٥) حول شعور التلميذ عندما يقرأ قصة سبق أن قرأها على أقل متوسط في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه وهو (٣,٣٣)؛ مما يعني أن لدى التلاميذ ضعفاً في الاتجاه نحو إعادة قراءة القصة أكثر من مرة. وربما يعود هذا إلى أن الخبرات التي قدمها لهم البرنامج في هذا المجال لم تكن مشوقة بالقدر الكافي الذي يجعل التلاميذ يحبون هذا النشاط.

وتعزيزاً لهذه النتائج التي تم التوصل إليها طلب الباحث من أولياء أمور التلاميذ المشاركين في البرنامج كتابة انطباعاتهم حول البرنامج وما لاحظوه على ابنهم من تغيرات تتعلق بالقراءة. وكان مجموع

ما وصل الباحث من هذه الكتابات (٢٧) ورقة. أكد أولياء الأمور في (١٦) ورقة منها على أنهم لاحظوا بالفعل زيادة في اتجاهات أبنائهم نحو القراءة وفي حبهم لها، كما ذكروا جملة من الآثار الإيجابية الأخرى التي لاحظوها، وأبرزها ما يلي:

جدول (١٥)

بعض الآثار الإيجابية التي أحدثها برنامج القراءة من وجهة نظر أولياء أمور التلاميذ المشاركين في البرنامج

م	الأثر الإيجابي	عدد التكرارات
١	تحسن مستوى القراءة	١١
٢	الإقبال على قراءة الصحف اليومية ولوحات الشوارع	٥
٣	الرغبة في اقتناء القصص وزيارة معارض الكتب	٥
٤	نمو القدرة على ترتيب الأفكار واستنباط فوائد القصة	٥
٥	جذب الإخوة الآخرين للمشاركة في القراءة	٤
٦	تحسن الكتابة	٣

ويحتوي ملحق رقم (١٧) على نماذج مما كتبه أولياء أمور التلاميذ حول انطباعاتهم وملاحظاتهم على البرنامج بعد نهايته.

١-٣- السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الثقافي للأسرة في تأثير البرنامج المقترح؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون **Pearson** للكشف عن العلاقة بين كل بند من بنود استمارة المستوى الثقافي للأسرة ومتوسط درجات التلاميذ في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة. وقد جاءت نتائج التحليل على النحو التالي:

جدول (١٦)

العلاقة بين كل بند من بنود استمارة المستوى الثقافي للأسرة والتطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة باستخدام معامل ارتباط بيرسون

رقم الفقرة	البنـــــــــد	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
١	ترتيبه في الأسرة	-,٣٢٧(*)	,٠٢٧
٢	عدد أفراد الأسرة	-,٢٣٥	,١١٦
٣	عدد الأطفال الذي يشاركون الطفل غرفته	,٠١٨	,٩٠٥
٤	مستوى تعليم الأب	-,٢٧٢	,٠٦٧
٥	مستوى تعليم الأم	,٠٦١	,٦٨٨
٦	وظيفة الأم	,١١٩	,٤٣١
٧	كم عدد كتب ومجلات الأطفال التي تتوافر في المنزل تقريباً؟	-,٢٦٧	,٠٧٣
٨	كم من الوقت تمضية أسبوعياً في قراءة الكتب والصحف والمجلات؟	-,٠٢٧	,٨٥٨
٩	كم مرة في الأسبوع يقرأ أحد الوالدين أو الإخوة الكبار على الطفل كتاباً؟	,٠٥٥	,٧١٥
١٠	إذا كان للطفل إخوة أكبر منه فهل يمارسون القراءة الحرة في المنزل؟	-,٠٩٦	,٥٢٦
١١	هل يتردد أفراد الأسرة على إحدى المكتبات العامة؟	,٠٧٨	,٦٠٤
١٢	هل توافق على الفكرة القائلة بأن تنمية القراءة الحرة هي مسؤولية المدرسة وحدها؟	-,٠٦٢	,٦٨٥
١٣	هل توافق الفكرة القائلة بأن تنمية القراءة الحرة لدى الطفل هي مسؤولية الوالدين فقط؟	-,٠٦٢	,٦٨٥
١٤	توافر التلفزيون السعودي	,٠٣١	,٨٣٦

تابع جدول (١٦)

العلاقة بين كل بند من بنود استمارة المستوى الثقافي للأسرة والتطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة باستخدام معامل ارتباط بيرسون

رقم الفقرة	البنـــــــــد	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
١٥	توافر قنوات متخصصة في برامج الأطفال	-,٠٤٣	,٧٧٦
١٦	توافر فيديو مع أشرطة أطفال	,٠٤٤	,٧٦٩
١٧	توافر ألعاب حركية	-,١٠٥	,٤٨٧
١٨	توافر بلاي ستشين أو العاب الكترونية	-,٠٠٩	,٩٥١
١٩	توافر كتب	-,٠٢٨	,٨٥٥
٢٠	توافر كتب مصورة	,٠٩٣	,٥٤٠
٢١	توافر مجلات	-,١٥٢	,٣١٣
٢٢	توافر صحف يومية	,٠٤١	,٧٨٦
٢٣	هل هناك مكان مخصص لطفلك في المترل يمكـــن أن يمارس فيه القراءة أو المذاكرة؟	,١٤٣	,٣٤٣
٢٤	هل يوجد مكتبة داخل المترل؟	-,١٤٧	,٣٢٩
٢٥	هل تقدم أي حوافز مادية أو معنوية لتشجيع ابنـــك على القراءة؟	,٣٠٠(*)	,٠٤٣

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- يوجد علاقة سلبية دالة إحصائياً عند مستوى (,٠٥) بين ترتيب الطفل في الأسرة وتأثير البرنامج المقترح؛ أي أنه كلما قل ترتيب الطفل في الأسرة زاد تأثير البرنامج المقترح. وربما يعود ذلك إلى أن الأطفال الأوائل يحظون ـــ في الغالب ـــ بقدر أكبر من اهتمام الوالدين ورعايتهم، ويقل هذا الاهتمام مع تزايد عدد الأطفال في المترل. ويؤيد هذا التفسير ما يوضحه الجدول السابق من وجود

علاقة سلبية بين عدد أفراد الأسرة وتأثير البرنامج المقترح. ومع أن هذه العلاقة غير دالة إحصائياً إلا أنها تشير إلى ما يمكن أن تحدثه كثرة عدد أفراد الأسرة من ضعف في تأثير البرنامج المقترح.

أما فيما يتعلق بقوة العلاقة بين ترتيب الطفل في الأسرة وتأثير البرنامج المقترح فقد استخدم الباحث مؤشر مربع إيتا **Eta Squared** لقياس حجم الأثر، وقد بلغت قيمة المؤشر (٢٧٥,)، وهذه القيمة مصنفة لدى كوهين **Cohen** في نطاق القيم الكبيرة (نصار، ١٤٢٣، ص٢٥).

من جهة أخرى، يوضح الجدول السابق وجود علاقة إيجابية غير دالة إحصائياً بين عدد الأطفال الذين يشاركون الطفل غرفته وتأثير البرنامج المقترح. وتبدو هذه النتيجة منطقية حين ننظر إليها من منطلق أن اجتماع الأطفال في غرفة واحدة يوفر لهم فرصة أكبر للمشاركة في نشاطات القراءة، كما أن الأطفال الذين يتشاركون غرفة واحدة عادة ما يكونون في سن متقاربة؛ وهذا يحقق لهم قدراً أكبر من الانسجام ويسمح لهم بمشاركة القصة نفسها. وهذا ما أكده بعض أولياء الأمور من أن البرنامج أتاح فرصة لمشاركة الإخوة الآخرين في قراءة القصص التي يستعيرها التلميذ من المدرسة والتنافس في هذا المجال.

- يوضح الجدول السابق وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى (٠٥,) بين تقديم الوالدين حوافز مادية أو معنوية لتشجيع ابنهم على القراءة وتأثير البرنامج المقترح. وتبدو هذه النتيجة طبيعية ومتوقعة بالنظر إلى ما يحدثه التشجيع المادي والمعنوي من تعزيز لأثر البرنامج المقترح، كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة هاريسون **Harrison** (١٩٩٤) من أن تشجيع الأطفال على القراءة بشكل مستمر كان له أثر في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة.
- هناك علاقة إيجابية غير دالة إحصائياً بين مستوى تعليم الأم وتأثير البرنامج المقترح. وتبدو هذه النتيجة منطقية في دلالتها؛ فلكما كانت الأم أكثر تعليماً وأوسع ثقافة كانت أكثر إدراكاً لأهمية

القراءة وأقدر على مشاركة الطفل نشاطاته القرائية. أضف إلى ذلك أن علاقة الأطفال بأمهاتهم في البيئة العربية أوثق منها بآبائهم وتفاعل الأمهات مع أطفالهن أكثر عمقاً واستمراراً. ويؤكد هذا التفسير ما يشير إليه الجدول السابق من وجود علاقة إيجابية بين عمل الأم وتأثير برنامج القراءة؛ مما يعني أن أبناء الأمهات العاملات حصلوا على متوسطات أعلى من أقرانهم أبناء ربات المنازل. ورغم أن هذه النتيجة قد تتعارض مع الرأي السائد حول عمل الأم وما قد يؤدي إليه من انعكاسات سلبية على الأطفال من حيث مستوى التعليم وإشباع الحاجات الانفعالية إلا أن هذا الرأي قد لا يكون صحيحاً دائماً؛ فانقطاع الأم عن أبنائها في فترات العمل قد يؤدي إلى شعورها بالتقصير، ويدفعها إلى التعويض عن غيابها بزيادة التفاعل النوعي مع أطفالها والالتصاق العميق بهم، وبهذا يكون غيابها أقل تأثيراً، لا سيما بعد التحاق الأطفال بالمدرسة وتزامن فترات عملها مع تواجدهم في المدرسة، وهو ما يحدث غالباً في المجتمع السعودي؛ حيث يتركز عمل الأمهات في الفترة الصباحية.

مما سبق يتضح لنا أن مستوى تعليم الأم كان أكثر ارتباطاً بتأثير البرنامج المقترح؛ وهذا يفسر لنا وجود علاقة سلبية بين مستوى تعليم الأب وتأثير البرنامج المقترح بالنظر إلى ضعف تأثير الآباء على أبنائهم في هذا المجال. وما توصلت إليه هذه الدراسة يتفق مع ما توصل إليه السرطاوي (١٤١٦، أ) من وجود علاقة سلبية غير دالة إحصائياً بين المستوى التعليمي للأب واتجاه تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو القراءة.

- هناك علاقة غير دالة إحصائياً بين تأثير البرنامج المقترح والفقرات (٧-١١). وهي الفقرات التي تتناول عدداً من النشاطات القرائية داخل المترل. وقد جاءت هذه العلاقة إيجابية في الفقرتين ذات العلاقة المباشرة بالتلميذ، وهما قراءة الوالدين عليه، وزيارة الأسرة المكتبات العامة، بينما جاءت

العلاقة سلبية في الفقرات الثلاث الأخرى. وفي هذا إشارة إلى أن النشاطات القرائية التي تتم داخل المترل ولا يكون التلميذ طرفاً فيها هي أقل تأثيراً في اتجاهه نحو القراءة؛ مما يعني أهمية إشراك الأبناء في نشاطات القراءة التي يقوم بها الوالدان أو الإخوة الكبار داخل المترل واستثمار تلك النشاطات في تعزيز إقبال الصغار على القراءة وحبهم لها.

- هناك علاقة سلبية غير دالة إحصائياً بين تأثير البرنامج والفقرتين (١٢، ١٣)؛ أي أن من يعتقدون أن تنمية القراءة الحرة لدى الطفل هي مسؤولية المدرسة والوالدين معاً قد حصل أبناؤهم على درجات أعلى في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة. وتبدو هذه النتيجة طبيعية؛ فالآباء الذي يعتقدون أنهم يشتركون مع المدرسة في هذه المسؤولية سيكونون أحرص على معرفة ما يمكنهم القيام به من أجل تحمل هذه المسؤولية وتوفير الفرص المناسبة التي تساعد في تنمية القراءة الحرة لدى أبنائهم.
- تتضمن الفقرات (١٤-١٨) عدداً من وسائل الترفيه والتسلية التي يمكن أن يؤثر وجودها في المترل على اتجاه التلميذ نحو القراءة. وقد جاءت العلاقة بين هذه الوسائل وتأثير البرنامج المقترح غير دالة إحصائياً، وتوزعت بين العلاقة الإيجابية في كل من التلفزيون السعودي وجهاز الفيديو مع أشرطة الأطفال، والعلاقة السلبية في بقية الوسائل الثلاث الأخرى.

ويسهل هنا تفسير العلاقة ذات الاتجاه السلبي على اعتبار أن هذه الوسائل هي في الغالب أكثر تشويقاً وجاذبية للتلميذ. أما العلاقة الإيجابية بين وجود التلفزيون السعودي وتأثير البرنامج المقترح فيمكن تعليلها بأن الفترات التي يقضيها الطفل في مشاهدة التلفزيون تكون محدودة عادة بسبب أن برامج الأطفال تعرض في أوقات محددة مما يقلل من تأثير هذه البرامج على برنامج

القراءة. وهذا ينطبق على أشرطة الفيديو التي يوجد منها غالباً عدد محدود يؤدي تكرار مشاهدة الأطفال له إلى شعورهم بالملل وإقبالهم على وسائل التسلية الأخرى.

ويؤيد هذا التفسير إلى حد ما ما ذكره أندرسون وآخرون (١٩٩٨، ص٣٦) من أن مشاهدة التلفزيون لا تؤثر سلباً على تعلم القراءة إذا كانت في حدود المعقول وهو عشر ساعات أسبوعياً كحد أقصى.

- تناولت الفقرات (١٩-٢٢) المواد المطبوعة المتوافرة في المنزل بهدف الكشف عن العلاقة بين توافر هذه المواد وتأثير برنامج القراءة. ويكشف الجدول السابق عن علاقات غير دالة إحصائياً في جميع المواد سواء أكان اتجاه العلاقة سلبياً كما في الكتب والمجلات أم إيجابياً كما في الكتب المصورة والصحف اليومية.
- هناك علاقة إيجابية غير دالة إحصائياً بين تأثير البرنامج المقترح وتوافر مكان خاص يمكن أن يمارس فيه الطفل القراءة الحرة؛ حيث إن توافر مثل هذا المكان يشجع الطفل على ممارسة القراءة فترة أطول.
- يكشف الجدول السابق عن علاقة سلبية غير دالة إحصائياً بين تأثير برنامج القراءة وتوافر مكتبة داخل المنزل. ويمكن إرجاع السبب في هذه النتيجة غير المتوقعة إلى أن معظم المكتبات المنزلية في البيئة السعودية تركز على الكتب الدينية وكتب الثقافة العامة، ولا تولي عناية كبيرة لتوفير قصص وكتب الأطفال. ويؤكد هذا أن (٢٥%) فقط ممن طبق عليهم برنامج القراءة يتوافر في منازلهم أكثر من (٢٠) كتاباً للأطفال، في حين أن (٦٠%) لديهم مكتبات منزلية. وفي هذا إشارة واضحة إلى أن تلك المكتبات تفتقر إلى المواد المطبوعة المناسبة للأطفال مما يجعلها غير ذات أثر في اتجاههم نحو القراءة.

أخيراً، فإنه يمكن القول: إن هذا الضعف في العلاقة بين تأثير البرنامج المقترح والجوانب الثقافية المختلفة للأسرة يرجع ـــ من وجة نظر الباحث ـــ إلى أمرين أساسيين، هما:

أ. اعتماد البرنامج المقترح على النشاطات القرائية التي تتم داخل الفصل. بل إن نشاط استعارة القصص لقراءتها في المنزل وكتابة تقارير عنها كان مرتبطاً بالمدرسة أكثر من ارتباطه بالمنزل؛ حيث إن التلميذ يستعير القصة من المدرسة، كما يحصل على نموذج تقرير الإعارة من معلمه. ولا شك أن خلو البرنامج من أي نشاط يتطلب مشاركة الأهل في تنفيذه جعل الجوانب الثقافية للأسرة أقل تأثيراً في نتائج برنامج القراءة.

ب. قصر المدة التي استغرقها تنفيذ البرنامج؛ إذ استغرق (٤) أسابيع فقط وهي مدة غير كافية لظهور أثر المتغيرات الثقافية للأسرة، خاصة إذا أخذنا في الحسبان أن حِمْل برنامج القراءة كان يعتمد بالدرجة الأولى على النشاطات التي تتم في المدرسة.

ثانياً: التوصيات

في ضوء النتائج السابقة التي توصل إليها هذا البحث فإن الباحث يوصي بما يلي:

١:٢ - فيما يتعلق بالقراءة على التلاميذ:

١:١:٢- أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ نحو القراءة لصالح أولئك الذين تعرضوا لقراءة المعلم القصص عليهم؛ لذا فإن الباحث يوصي بأن يقوم معلمو المرحلة الابتدائية بقراءة القصص على تلاميذهم في جميع صفوف هذه المرحلة وبشكل يومي خلال العام الدراسي.

٢:١:٢- دمج برنامج قراءة القصص في منهج مادة القراءة والكتابة في الصفوف الأولية.

٣:١:٢- ضرورة عناية المعلمين بملاحظة ومتابعة اتجاهات تلاميذهم نحو القراءة واستخدام الوسائل المناسبة لقياس هذه الاتجاهات ووضع برامج لحل المشكلات التي يواجهها بعض التلاميذ في هذا الجانب.

٤:١:٢- أن يعتني المعلمون باختيار المادة المقروءة المناسبة للتلاميذ في كل مرحلة من المراحل الدراسية.

٥:١:٢- يرتبط بما سبق أهمية تزويد المكتبة المدرسية، خاصة في المرحلة الابتدائية، بالمواد المطبوعة المناسبة لتلاميذ هذه المرحلة وتوفير الفرص المناسبة لهم لزيارة هذه المكتبة والاستفادة منها ابتداء من الصف الأول الابتدائي.

٦:١:٢- إنشاء ركن للقراءة داخل كل فصل من فصول الصفوف الأولية وتزويده بالمكونات المادية التي توفر للتلاميذ الجو المناسب للقراءة، بالإضافة إلى تزويده بمواد قرائية متنوعة في موضوعاتها وطولها وأساليبها.

٢:٢ - فيما يتعلق بتدريب المعلمين على قراءة القصص:

١:٢:٢- إنشاء مركز متخصص للعناية بقصص الأطفال تأليفاً وإخراجاً وتسويقاً، بالإضافة إلى تقديم دورات تدريبية في قراءة القصص على الأطفال. ويمكن أن يكون هذا المركز جزءاً من المشروع الوطني لتجديد الصلة بالكتاب؛ بحيث يستفيد من خدماته معلمو ومعلمات المرحلة الابتدائية بالإضافة إلى معلمات رياض الأطفال والعاملون في المكتبات المدرسية والعامة، بل وحتى أولياء الأمور من الآباء والأمهات الراغبين في تعلم هذا الفن.

٢:٢:٢- إقامة دورات تدريبية لمعلمي الصفوف الأولية حول أسلوب قراءة القصص وأهميته وفوائده والعوامل التي تساعد على تحقيق هذه الفوائد.

٣:٢:٢- وضع دليل إرشادي يتضمن معايير اختيار القصص المناسبة لكل صف من صفوف المرحلة الابتدائية.

٤:٢:٢- تضمين مناهج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في كليات المعلمين مقررات متخصصة في أدب الأطفال وأسلوب قراءة القصص، مع التركيز على الجوانب التطبيقية والممارسة العملية لهذا الأسلوب.

٣:٢- فيما يتعلق بتفعيل دور الوالدين في تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة لدى أطفالهم:

١:٣:٢- أن تتضمن برامج القراءة المدرسية نشاطات منزلية تساعد على اندماج الوالدين في هذه البرامج وتحملهما جزءاً من المسؤولية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى أطفالهم.

٢:٣:٢- أن تقوم شعب الصفوف الأولية في إدارات التربية والتعليم بإعداد نشرات تربوية توجيهية لتعريف الأهل بالأدوار التي يمكن أن يقوموا بها وتزويدهم ببرامج عملية تتضمن بعض النشاطات القرائية التي يستطيع الوالدان القيام بها.

٣:٣:٢- ضرورة تشجيع التلاميذ على استعارة القصص من مكتبة المدرسة أو من ركن القراءة داخل الفصل، مع إيجاد آلية مناسبة لإشراك الأهل في هذا النشاط والتأكد من استفادة التلميذ منه. ويمكن أن يكون ذلك بكتابة ملخص للقصة أو إعداد تقرير عنها أو حكايتها لوالديه أو لزملائه في الفصل.

ثالثاً: المقترحات

١:٣- تطوير مقياس الاتجاه نحو القراءة الذي أعده الباحث وتطبيقه على عينات كبيرة من تلاميذ الصفوف الأولية؛ وذلك بهدف تحديد المستويات القياسية التي يمكن الاعتماد عليها في الحكم على اتجاه التلميذ نحو القراءة، ولكي يصبح مقياساً وطنياً لقياس الاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولية.

١:٣- بناء مقاييس أخرى لقياس اتجاهات التلاميذ نحو القراءة بحيث تعتمد هذه المقاييس على أساليب أخرى غير أسلوب التقرير الذاتي.

٣:٣- إجراء دراسات حول الآثار الإيجابية الأخرى لاستخدام أسلوب قراءة القصص على التلاميذ. مثل تنمية المفردات اللغوية، وتحسين المستوى القرائي، وتنمية القدرة على فهم البناء القصصي، وتحسين القدرة الكتابية.

٤:٣- إجراء دراسات حول الأساليب الأخرى التي تساعد على تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة. وهي الأساليب التي سبقت الإشارة إلى شيء منها في الفصل الثاني من هذا البحث.

٥:٣- إجراء دراسات للكشف عن أثر استخدام أسلوب قراءة القصص مع تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

٦:٣- إجراء المزيد من الدراسات حول العوامل التي تجعل التلاميذ يمارسون القراءة بالفعل، ولا يكتفون فقط بالشعور الإيجابي تجاهها.

٧:٣- دراسة الأسباب التي تحول دون ممارسة التلاميذ القراءة الحرة رغم وجود اتجاهات إيجابية نحوها لديهم.

٨:٣- وضع برامج أخرى لتنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة بالاعتماد على ما يمكن أن تقوم به الأسرة من نشاطات.

٩:٣- وضع برنامج تدريبي لتدريب المعلمين على أسلوب قراءة القصص وقياس أثر تطبيق البرنامج في اتجاه المعلمين نحو ممارسة هذا الأسلوب، وفي قدرتهم على ممارسته بالشكل الأمثل الذي يحقق أهدافه المرجوة.

مراجع البحث

- **أولاً : المراجع العربية**
- **ثانياً : المراجع الأجنبية**

أولاً: المراجع العربية

أمين، عبير صديق.(٢٠٠١). **برنامج مقترح لتنمية خيال الطفل باستخدام أساليب عرض القصة.** رسالة ماجستير غير منشورة. قسم رياض الأطفال والتعليم الابتدائي، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة: القاهرة.

أندرسون، ريتشارد؛ وهيبرت، ألفرايدا؛ وسكوت، جوديت؛ وويلكنسون، أيان.(١٩٩٨). **أمة قارئة.** (ترجمة شوقي السيد الشريفي). القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

بدرسن، مارتن.(١٩٩٧). القصة والتدريس. (ترجمة عبد الله الصوفي). **آفاق تربوية. ١٠**، ١٤-١٦.

بدري، فوزية محمد سعيد.(١٩٩٤). **برنامج مقترح للاستعداد للقراءة لأطفال الرياض بدولة الإمارات العربية المتحدة.** رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس: القاهرة.

جاد، محمد عبد المطلب.(١٩٩٠). **استخدام القصص في تنمية الابتكارية لدى تلاميذ التعليم الأساسي المحرومين ثقافياً**، دراسة تجريبية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة المنصورة: المنصورة.

جرجس، ميشيل تكلا؛ وحنا الله، رمزي كامل. (١٩٩٨). **معجم المصطلحات التربوية.** بيروت: مكتبة لبنان.

جودة، جيهان محمود محمد.(٢٠٠١). **بعض العوامل الأسرية المساعدة في تنمية استعداد طفل الروضة للقراءة.** رسالة ماجستير غير منشورة. قسم رياض الأطفال والتعليم الابتدائي، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة: القاهرة.

الحاجي، علي عبد الله. (١٤٢٣). **واقع القراءة الحرة لدى الشباب.** الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

حسن، ثناء عبد المنعم رجب.(١٩٩٠). **برنامج مقترح في قصص الأطفال لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي وتأثيره على نموهم اللغوي.** رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية البنات، جامعة عين شمس: القاهرة.

خليل، عزة.(٢٠٠١). **اقرأ لطفلك: كيف ننمي حب القراءة لدى أطفالنا؟.** القاهرة: دار الفكر العربي.

دايرسون، مارغريت.(١٩٩٥). **تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية.** (ترجمة مدارس الظهران الأهلية). الظهران: دار التركي للنشر والتوزيع.

راجح، أحمد عزت.(١٩٧٩). **أصول علم النفس.** القاهرة: دار المعارف.

زيدان، محمد مصطفى.(١٩٩٤). **النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية.** (ط٤). جدة: دار الشروق.

السرطاوي، زيدان أحمد.(١٤١٦، أ). اتجاهات الطلاب نحو القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات. **رسالة التربية وعلم النفس. ٦**، ٧٩-١٠٧.

السرطاوي، زيدان أحمد.(١٤١٦، ب). العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية. **رسالة التربية وعلم النفس. ٦**، ١٥١-١٧٩.

الشاروني، يعقوب.(١٩٨٣). كيف نحكي قصة للأطفال. **الفيصل. ٧٤**، ١١٨-١٢١.

شحاته، حسن.(١٩٨٩). اتجاهات قراءة القصص لدى الأطفال وعلاقتها بالانقرائية. **ثقافة الطفل. مجلد٤.** ٦٩-١١١.

شحاتة، حسن.(٢٠٠١). **قراءات الأطفال.** (طبعة مزيدة ومنقحة). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الصاوي، محمد وجيه؛ والرشيد، حمد فالح.(١٩٩٩). **التعليم الابتدائي: الواقع والمأمول.** الكويت: مكتبة الفلاح.

صلاح، سمير يونس.(٢٠٠٠). أثر برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **دراسات في المناهج وطرق التدريس. ٣٠**، ٨٣-١١٨.

عبد الحميد، فوقية.(١٩٨٣). **أثر القصص على بعض جوانب النمو اللغوي لدى طفل ما قبل المدرسة الابتدائية.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الزقازيق: الزقازيق.

عبد الله، عبد الرحيم صالح.(١٩٩٨، أ). اتجاهات حديثة لتطوير استعداد الطفل لتعلم اللغة المكتوبة. **التربية. ١٢٤**، ١٤٢-١٥٩.

عبد الله، عبد الرحيم صالح. (١٩٩٨، ب). مهارات القراءة في منهج الطفولة المبكرة. **مجلة التربية. ١٧٢**،٢٤٨ ــ ٢٦٨.

عبد المجيد، عبد العزيز.(١٩٥٢). **القصة في التربية: أصولها النفسية، تطورها، مادتها وطريقة سردها.** (ط٢). مصر: دار المعارف بمصر.

العقيل، عبد الله عقيل.(١٩٩٧). **فاعلية برنامج مقترح لتنمية الميل إلى القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة طنطا: طنطا.

عيسوي، صباح عبد الكريم.(١٤٢٥، شعبان). **القصة في منهج رياض الأطفال في المملكة: الواقع والمأمول.** بحث مقدم في ندوة الطفولة المبكرة: خصائصها واحتياجاتها. وزارة التربية والتعليم: الرياض.

فريحات، محمد حسن؛ وعوده، أحمد سليمان.(١٩٨٨). أثر العوامل الأسرية في الاستعداد القرائي لأطفال ما قبل المدرسة. **المجلة التربوية. ١٨**، ٦٣-٨٨.

فضل الله، محمد رجب.(١٩٩٠). **تنمية الميول القرائية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.** رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بأسوان، جامعة أسيوط: أسوان.

القرشي، عبد الفتاح.(١٩٩٢). قائمة ملاحظة لقياس ميل الطلاب نحو القراءة. **المجلة التربوية. ٢٣**، ١١٧-١٤٣.

كلينان، برنيس.(١٩٩٧). **اقرأ لي: تنشئة الأطفال على حب القراءة.** (ترجمة سعيد محمد بامشموس). جدة: المترجم.

الكوري، عبد الله علي علي.(١٩٩٧). **فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الناقدة على الأداء القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي بالجمهورية اليمنية.** رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الإسكندرية: الإسكندرية.

اللقاني، أحمد حسين؛ والجمل، علي. (١٤١٦). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس.** القاهرة: عالم الكتب.

محمد، نجلاء السيد عبد الكريم.(٢٠٠١). **أثر شخصيات القصة في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة من خلال برنامج قصصي مقترح.** رسالة ماجستير غير منشورة. قسم رياض الأطفال والتعليم الابتدائي، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة: القاهرة.

مرسي، منال صبري إبراهيم.(١٩٩٧). **تقويم المفاهيم المتضمنة في القصص المقدمة لطفل رياض الأطفال.** رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة: القاهرة.

مسعود، كلير أنور.(٢٠٠١). **تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة المصورة لدى أطفال ما قبل المدرسة.** رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم رياض الأطفال والتعليم الابتدائي، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة: القاهرة.

مصطفى، فهيم.(١٩٩١). قصص الأطفال وأثرها في الميول القرائية. **التربية. ٨٩**، ٢١-٢٧.

مورو، ليسلي ماندل.(٢٠٠٤). **تطوير تعلم مهارتي القراءة والكتابة في السنوات الأولى: مساعدة الأطفال على القراءة والكتابة.** (ترجمة سناء حرب). (مراجعة محمد جهاد جمل). العين: دار الكتاب الجامعي.

النصار، صالح عبد العزيز.(١٤٢٣). **اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ.** مركز بحوث كلية التربية، إصدار رقم (١٩٠)، جامعة الملك سعود: الرياض.

النصار، صالح عبد العزيز.(١٤٢٤). **تعليم الأطفال القراءة: دور الأسرة والمدرسة.** الرياض: المؤلف.

نصار، يحيى.(١٤٢٣). **حجم الأثر كأسلوب مكمل لفحص الفرضيات الإحصائية.** مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

نصر الله، توفيق محمد. (١٤٠٨). **اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو القراءة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في اللغة العربية.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

وزارة التربية والتعليم.(١٤٢٣). **وثيقة منهج اللغة العربية بالتعليم العام.** الرياض: وزارة التربية والتعليم.

يوسف، ماهر إسماعيل.(١٤٢٣). **الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم.** الرياض: مكتبة الرشد.

المراجع الأجنبية

Ajzen, Icek.(1988). Attitudes, Personality, and Behavior. Milton Keynes, UK: Open University Press.

Angeletti, Nancy; Hall, Carita; Warmac, Eileen.(1996).Improving Elementary Students' Attitudes toward Recreational Reading. (Master dissertaion, Saint Xavier University,1996). (Eric Document Reproduction Service No. ED398553).

Beck, Isabel; McKeown, Margaret.(2001).Text Talk: Capturing the Benefits of Read-Aloud Experiences for Young Children.The Reading Teacher, 55 (1), 10-20. (EJ632232).

Button, Kathryn; Johnson, Margaret.(1997). The Role of Shared Reading in Developing Effective Early Reading Strategies. Reading Horizons, 37, 262-273.

Davies, Julie; Brember, Ivy.(1995).Stories in Tke Kitchen: Reading Attitude and Habits of Year 2, 4 and 6 Children. Educational Research, 37 (3), 305-313.

Dean, Stephanie & Jane Trent.(2002).Improving Attitudes toward Reading. (Master dissertaion, Saint Xavier University,2002). (Eric Document Reproduction Service No. ED471784).

DeBruin-Parecki, Andrea; Perkinson, Kathryn; Ferderer, Lance (2002) Helping Your Child Become a Reader . U.S. Department of Education. [Available online]. Retrieved March 25, 2005 from http://www.ed.gov/parents/academic/help/reader/index.html.

Dechant, Emerald; Smith, Henry.(1977). Psychology in Teaching Reading. Engewood Cliffs: Prentice Hall.

Downing, John; Leong, Che Kan.(1989). Psychology of Reading. New York: Macmillan.

Estes, T. H. (1971). A scale to Measure Attitudes Toward Reading. Journal Of Reading, 15 (2), 135-138. (EJ046711).

Ferlazzo, Janet.(1994).The Effect of Reading Aloud on a Child's Success in First Grade. (Master dissertaion, Kean College of New Jersey,1994). (Eric Document Reproduction Service No. ED369046).

Fondas, Linda Blondet.(1992).The Acquisition of Vocabulary from Reading Stories Aloud. (Master dissertaion, Nova University,1992). (Eric Document Reproduction Service No. ED348661).

Freeman, Judy.(1992).Reading Aloud: a Few Tricks of the Trade.School Library Journal, 38 (7), 26-29. (EJ448956).

Hall, Susan; & Moats, Louisa.(1999).Straight Talk About Reading. Chicago: Contemporary Books.

Harrison, Ina Sue.(1994).Improve the Reading Motivation of Third-Grade. (Doctoral dissertaion, Nova Southeastern University,1994). (Eric Document Reproduction Service No. ED369039).

Hemerick, Kari Ann.(1999).The Effects of Reading Aloud in Motivation and Enhancing Students' Desire to Read Independently. (Master dissertaion, Kean University,2004). (Eric Document Reproduction Service No. ED427308).

Hoffman, James; Roser, Nancy; Battle, Jennifer.(1993).Readind Aloud in Classrooms: From The Modal towadr a "Model".The Reading Teacher, 46 (6), 496-503.

Kaback, Suzanne.(1995). Hey Parents Grab a Book & Join The Reading Group. Christian Science Monitor, 90 (16), 85.

Kerby, Mona.(1986). Assessing Students Attitudes Toward Reading. School Library Journal, 34, 43.

Le Page, Pamela; Mills, Jane.(1990). The Effect of a Picture Symbol Pre-reading Program on Preschool Children's Attitudes Toward Reading. Child Study Journal, 20 (1), 55-65.

Lippe, Mary; Dana Weber.(1996).Increasing Students Intrinsic Reading Motivation. (Master dissertaion, Saint Xavier University,1996). (Eric Document Reproduction Service No. DE399506).

Louizides, Susan.(1993).The Effect of Reading Aloud on a Child's Reading for Pleasure after Entering School. (Master dissertaion, Kean College of New Jersey,1993). (Eric Document Reproduction Service No. ED355482).

McCarthy, Susanne; Nicastro, Jan; Spiros, Irene; Staley, Kathleen.(2001).Increasing Recreational Reading through The Use of Read-Alouds. (Master dissertaion, Saint Xavier University,2001). (Eric Document Reproduction Service No. ED453541).

McKenna, Michael; Kear, Dennis.(1990).Measuring Attitude toward Reading: A New Tool for Teachers.The Teacher Reading, 43 (9), 626-639. (EJ410137).

Mendoza, Alicia.(1985). Reading to Children: Their Preferences. The Teacher Reading, 38 (3), 522-527.

Miller, Amanda (2001). Middle Grades Reading. Parent News for March – April 2001. [Available online]. Retrieved April 5, 2005 from http://nipin.org/pnews/2001pnews301/int301a.html

Mooney, Margaret.(0).Reading to Children: A Positive Step on the Read to Literacy. Teaching Pre K-8 , 25 (1), 90-92. (EJ489870).

Nagan, Carole.(1994).Immersion in Literacy.Unpublished Report. (Eric Document Reproduction Service No. ED372365).

Nations, Susan & Mellissa Alonso.(2001).Primary Literacy Centers: Making Reading and Writing STICK!. Gainesville, FL, USA: Maupin House Publishing.

Neuman, Susan.(1980). Television: Its Effects on Reading and School Achievement. The Teacher Reading, 33 (7), 801-805.

Piotrowski, Joanne B.(1996).The Effect of Reading Aloud on a Student's Attitude toward Reading in Fourth Grade. (Master dissertaion, Kean College of New Jersey,1996). (Eric Document Reproduction Service No. ED394124).

Porter, Sharon.(1995).Effects of a Read-Aloud Program on Reading Attitudes of Elementary Children. (Master dissertaion, Fort Hays State University,1995). (Eric Document Reproduction Service No. ED387766).

Primamore, Mildred A..(1994).The Effects of Reading Aloud in Promoting Literacy and Enhancing Desire to Read. (Master dissertaion, Kean College of of New Jersey,1994). (Eric Document Reproduction Service No. ED367970).

Redelheim, Paul.(1975).Children's Attitude Toward Reading Test (CHART). (Eric Document Reproduction Service No. ED195580).

Sittig, Linda Harris.(1982). Involving Parents and Children in Reading for Fun. The Teacher Reading, 36 (2), 166-169.

Trelease, Jim.(2001).The Read-Aloud Hand Book. 4th ED. New York: Penguin Books.

Virgil, Sharon.(1994). More Time and Choices Overcome Students' Resistance to Reading. Clearing House, 68 (1), 52-54.

Walsh, Cynthia.(1995).Twenty Minutes a Day Keep Illiteracy Away. Opinion/Position Papers. (Eric Document Reproduction Service No. ED394140).

ملاحق البحث

١. برنامج القراءة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي
٢. مختصر مراحل قراءة القصة على التلاميذ
٣. تعليمات تطبيق مقياس اتجاه تلاميذ الصفوف الأولية نحو القراءة
٤. مقياس اتجاه تلاميذ الصفوف الأولية نحو القراءة
٥. الخطاب الموجه للوالدين للإجابة عن استمارة المستوى الثقافي
٦. استمارة المستوى الثقافي للأسرة
٧. استمارة تحليل قصة مناسبة للصفوف الأولية
٨. تصور مقترح لركن القراءة داخل الصف
٩. تصميم مقترح لركن القراءة داخل الفصل
١٠. أسماء الأساتذة الذين قاموا بتحكيم أدوات البحث
١١. الخطة الزمنية لبرنامج قراءة القصص على تلاميذ الصف الثاني
١٢. قائمة القصص التي زود بها ركن القراءة في فصلي المجموعتين التجريبيتين
١٣. نموذج سجل الاستعارة الخاص بكل تلميذ
١٤. نموذج سجل القراءة الخاص بكل تلميذ
١٥. نماذج من تقارير الإعارة التي يكتبها التلاميذ عن القصص التي يقرؤونها في المنزل
١٦. الخطاب الموجه إلى الوالدين لإعطاء انطباعاتهم عن البرنامج بعد انتهائه
١٧. نماذج مما كتبه أولياء أمور التلاميذ حول انطباعاتهم عن البرنامج
١٨. صور من التجربة أثناء مراحلها المختلفة

ملحق رقم (١)، برنامج القراءة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي

مقدمة

زميلي معلم الصف الثاني الابتدائي وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، أما بعد..

فحين نتحدث عن القراءة فإننا لا نتحدث عنها بوصفها واحدة من المواد الدراسية التي يبدأ التلميذ بتعلمها مع دخوله المدرسة، وإنما بالنظر إليها على أنها واحدة من أهم المهارات الحياتية ذات العلاقة الوثيقة بالنجاح الذي يمكن أن يحققه التلميذ في مستقبل حياته، فهي طريقه إلى المعرفة التي يحتاجها في مجال مـــا، كما أنها تمده بالمعلومات الضرورية التي تجعله قادراً على حل المشكلات التي يواجهها. وفضلاً عن ذلـــك، فإنها تنشط الفكر، وتنمي الذوق، وتوسع الخبرات، وتدفع إلى حب الاستطلاع، وترفع مستوى الفهـــم، وتساعد على الاندماج في المجتمع، مع تعزيز الثقة بالنفس والشعور بالراحة والمتعة.

وحتى تحل القراءة من نفس التلميذ في الموضع الذي يمكنها من تحقيق تلك المكاسب اتجهت الجهود إلى البحث عن وسائل تنمي الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى التلاميذ، وجاء نشاط قـــراءة القـــصص عليهم ليكون أهم نشاط يساعد على حبهم للقراءة وممارستهم لها ونجاحهم فيها مستقبلاً وفقاً لما أشار إليه تقرير (أمة قارئة) الذي أعدته اللجنة القومية للقراءة في الولايات المتحدة الأمريكية.

لهذا كله، فإنني أدعوك ـــ من منطلق حرصك على تعليم تلاميذك ونجاحهم في مستقبل حياتهم ـــ إلى التعاون معي في تطبيق هذا البرنامج الذي يساعد الباحث في التعرف على أثر قراءة القصص على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

شاكراً لك سلفاً ما تبذله من وقت وما تقدمه من جهد، سائلاً المولى أن يخلفك خيراً، ويعظم لك الأجر والمثوبة، إنه جواد كريم.

برنامج قراءة القصص على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي

أولاً: أهداف البرنامج

يهدف هذا البرنامج ـــ بشكل عام ـــ إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القـــراءة لـــدى تلاميـــذ الصفوف الأولية، ويتفرع عن هذا الهدف مجموعة من الأهداف الأخرى:

١. تنمية خبرات التلاميذ حول موضوعات متنوعة.
٢. تنمية مفرداتهم اللغوية.
٣. تعريفهم بأساليب أدبية متنوعة.

٤. تطوير قدرتهم على فهم البناء القصصي.
٥. التآلف مع الأشكال المكتوبة من اللغة.
٦. تعزيز رغبتهم في ممارسة القراءة باعتبارها نشاطاً ممتعاً.

ثانياً: حدود البرنامج

الزمان : يستمر تطبيق البرنامج شهراً بمعدل ثلاث مرات أو أكثر أسبوعياً بمدة تتراوح بين ١٠ــــ٢٠ دقيقة، في كل مرة يتم فيها تطبيق البرنامج.

المكان : القسم الابتدائي في مجمع الأمير سلطان التعليمي في الرياض.

العينة : (٧٠) تلميذاً موزعين على ثلاثة من فصول الصف الثاني الابتدائي في المجمع المشار إليه، منهم (٢٦) تلميذاً يمثلون المجموعة التجريبية الأولى و(٢٢) تلميذاً يمثلون المجموعة التجريبية الثانية و(٢٢) تلميذاً في المجموعة الضابطة.

ثالثاً: القصص المختارة

يبلغ عدد القصص التي تم اختيارها لتقوم بقراءتها على تلاميذك خلال البرنامج اثنتي عشرة قصة، بواقع قصة واحدة في كل مرة تطبق البرنامج فيها. وسوف يقوم الباحث بتزويدك بتلك القصص بالإضافة إلى تزويدك بمجموعة أخرى من القصص التي يمكن استخدامها في الأنشطة المقترحة. وقد اختيرت هذه القصص وفقاً لاستمارة قام الباحث بإعدادها لهذا الغرض بهدف التأكد من مناسبة القصص المختارة لتلاميذ الصف الثاني. ولمعرفة القصص المختارة يمكنك الرجوع إلى (ملحق ١) المرفق بهذا البرنامج.

رابعا: كيف تقرأ القصص للتلاميذ

حتى تكون قراءة القصص لتلاميذك ناجحة ومحققة الأهداف التي سبق ذكرها فإن عملية القراءة ينبغي أن تمر بثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: مرحلة الاستعداد، وفيها تقوم بما يلي:

١. اختيار القصة وتحديد ما إذا كان هذا الوقت هو الوقت المناسب لعرضها، فبعض القصص يناسب طرحها في أوقات معينة كفصل الشتاء مثلاً، أو بعض المناسبات الدينية أو الاجتماعية أو الوطنية، وربما تكون إحدى المشاكل التي تحدث في المدرسة أو داخل الفصل سبباً في اختيارك قصة معينة ترى فيها من القيم ما يساهم في تزويد التلاميذ بالطريقة الصحيحة للتعامل مع هذه المشكلة.

٢. بعد اختيارك القصة المناسبة، قم بتصفح القصة وتحديد المعرفة القبلية التي يحتاجها التلميذ لفهم القصة، إذ ربما تحتاج إلى إحضار بعض الصور أو المجسمات أو الاستعانة بأشرطة مسموعة أو مرئية.

٣. اعمل على اختيار المكان المناسب للقراءة وفقاً لطبيعة القصة وللجو العام في المدرسة. يمكن أن يكون نشاط القراءة داخل الفصل أو في ساحة المدرسة أو غرفة النشاط أو المصلى أو أي مكان آخر مناسب. إذا اخترت قراءة القصة خارج الفصل فقم بالإجراءات الإدارية الضرورية، مثل حجز المكان أو توفير المقاعد أو أخذ الأذونات ونحو ذلك، مع ضرورة الانتباه إلى أهمية تغيير المكان بشكل مستمر.

٤. عليك أن تقرر إن كان من الأفضل قراءة القصة دون توقف أو قراءتها بشكل متقطع لطرح بعض الأسئلة على التلاميذ. وإذا اخترت الطريقة الثانية فإن من المستحسن أن تضع علامة (/) صغيرة بالقلم الرصاص عند النقاط التي تنوي التوقف عندها، ويمكن ــ في بعض الأحيان ــ أن تكتب الكلمة الأولى في السؤال مثل (ماذا؟) أو (متى؟) أو (لماذا؟).

٥. إعداد الأسئلة التي تنوي طرحها بعد قراءة القصة، ومن الأسئلة التي يمكن أن تطرحها أثناء أو بعد قراءة القصة ما يلي:

- أين حدثت القصة؟
- ما الشخصية المفضلة لديك في القصة؟
- ما طبيعة كل شخصية من شخصيات القصة؟
- ما أحسن صورة في القصة من وجهة نظرك؟
- توقف عند نقطة معينة ثم اسأل: ماذا تتوقع أن يحدث بعد ذلك؟
- لماذا قامت تلك الشخصية من شخصيات القصة بهذا التصرف؟
- هل تحب هذه القصة أم لا؟
- هل تعتقد أن هذه القصة حقيقية؟

المرحلة الثانية: مرحلة القراءة، وتمر هذه المرحلة بثلاث خطوات:

١. التقديم: وتتم هذه الخطوة قبل الشروع الفعلي بقراءة القصة على التلاميذ، ويستحسن فيها أن تقوم بما يلي:

أ- راجع اختيار المكان المناسب لقراءة القصة الذي قمت به في المرحلة الأولى، وقم بأي تغييرات ضرورية، ثم ابدأ بتنظيم انتقال التلاميذ إلى المكان المختار داخل الفصل أو خارجه.

ب- حدد الجلسة المناسبة للقراءة، واحرص على أن يجلس التلاميذ بطريقة مريحة بحيث يرونك وتراهم. يمكن أن تكون الجلسة على المقاعد أو على الأرض على شكل نصف دائرة، ويمكن أن يجلس التلاميذ أو بعضهم على سجادة أو بساط يوضع على الأرض في مواجهة المعلم، كما يمكن أن يجلس التلاميذ في دائرتين أو أكثر، وقد ترى أن من المناسب اختيار أحد الأطفال كل يوم ليجلس قريباً منك وأنت تقرأ.

ج- عرف التلاميذ بالقصة بعبارة أو عبارتين موجزتين، ويمكن أن يكون التعريف على شكل سؤال يثير اهتمام التلاميذ ويقوي دافعيتهم لسماع القصة.

د- اعرض غلاف القصة عليهم حتى يصبح مألوفاً لديهم، ويتيح لهم فرصة التعرف على القصة عندما يرغبون في قراءتها بأنفسهم مستقبلاً.

ه- أخبر التلاميذ بمؤلف القصة والناشر ـــ وفي بعض الأحيان ـــ بالرسام، وحدثهم بعبارة أو أكثر عن الشخصية الرئيسة في القصة، وإذا كان أحد تلك الأسماء مألوفاً لديهم فاطلب منهم تذكر بعض القصص السابقة التي يعرفونها لهذا المؤلف أو الناشر أو الشخصية.

و- تأكد من حصول التلاميذ على المعرفة القبلية التي يحتاجونها لفهم القصة، إما بعرض بعض الصور أو المجسمات وإما بطرح بعض الأسئلة عليهم.

ز- شجع التلاميذ على التنبؤ بشيء ما يرتبط بعنوان القصة، ودون التنبؤات المنطقية على السبورة لمناقشتها مع تلاميذك بعد انتهائك من قراءة القصة.

٢. القراءة الفعلية: حيث تشرع فعلياً بقراءة القصة، وينبغي هنا مراعاة ما يلي:

أ- أظهر لتلاميذك مدى استمتاعك بالقصة، حيث إن مثل هذا الأمر يولد لديهم شعوراً بأهمية القصة وأنها شيء مسل وممتع.

ب- اقرأ قراءة معبرة، واستخدم نغمات الصوت للتعبير عن شخصيات القصة وعن العواطف المختلفة. اجعل تلاميذك يلاحظون الفرق بين صوت السمين والنحيف وبين مشاعر الفرح والحزن، واستخدم تعبيرات الوجه وحركات اليدين والجسم لتصوير المواقف المختلفة.

ج- حاول ـــ قدر المستطاع ـــ تقليد الأصوات والحركات المختلفة إذا وجدت أن ذلك مفيد في إضفاء جو حقيقي على عملية القراءة.

د- اقرأ بهدوء وتروٍ، واحرص على إيضاح أصوات الحروف مع التركيز على المواقف الحاسمة في القصة.

هـ- توقف أثناء القراءة عندما:

- تمر بإحدى علامات التوقف (/) التي سبق أن وضعتها في مرحلة ما قبل القراءة، واطرح السؤال الذي خططت لطرحه.
- ترغب في جذب انتباه أحد التلاميذ المنشغلين عن متابعة القصة.
- يستدعي سياق القصة ذلك.
- تشعر بأن إحدى الكلمات أو الأفكار التي مرت غير واضحة وترغب في التأكد من فهم التلاميذ لها قبل الاستمرار في القراءة. اسأل التلاميذ عن الكلمة أو الفكرة أو أعد قراءة العبارة الأخيرة حتى تتأكد من أن الفكرة قد وصلت.

و- اعرض الصور الموجودة في القصة عليهم بين فترة وأخرى أثناء القراءة خاصة عندما تشعر بأن رؤية الصورة قد تساعد التلاميذ على فهم الموقف أو جذب الانتباه أو عندما توحي الصورة بأكثر مما في النص المكتوب.

ز- ركز على وجوه التلاميذ أثناء القراءة لمعرفة مدى اندماجهم في القصة وقدرتهم على استيعابها، ولا سيما عند المرور بإحدى المفردات الجديدة أو المواقف التي يحتاج فهمها إلى قدر من التركيز. استخدم بعض التقنيات المشروحة في فقرة (ه) لمعالجة هذا الوضع.

ح- اكتب في السبورة بعض المفردات أو العبارات التي ترد في القصة وترغب في شرحها أو تذكير التلاميذ بها أو التأكيد على نطقها بشكل صحيح.

ط- ذكّر التلاميذ دائماً بتكوين صور للأحداث في أذهانهم؛ لأن ذلك يساعدهم على فهم القصة والاستمتاع بها.

ي- إذا لاحظت انشغال أحد التلاميذ عن الاستماع إلى القصة فاستخدم أسلوب التوقف كما مر في فقرة (ه)، أو اطرح سؤالاً حول القصة على التلميذ الجالس بجانبه. لا تكثر من التوقفات أو الأسئلة حتى لا يفسد ذلك جو القصة على بقية التلاميذ.

٣. المناقشة: وتأتي هذه الخطوة بعد القراءة الفعلية مباشرة، وترتبط الأنشطة التي يتم تنفيذها في هذه الخطوة بالقصة المقروءة، ومن هذه الأنشطة ما يلي:

أ- ناقش تنبؤات التلاميذ التي كتبتها على السبورة في الخطوة الأولى (التقديم)، وتفقد فيما إذا كانت متوافقة مع الأحداث الفعلية في القصة.

ب- ناقش أي مفردات كتبتها على السبورة أثناء القراءة وترغب في شرح معناها أو التأكيد على نطقها بشكل صحيح.

ج- اطرح مجموعة من الأسئلة حول القصة مركزاً على أسئلة التعليل والافتراضات من قبيل: لماذا؟، ماذا لو؟. اطرح أسئلة حول شخصيات القصة وتسلسل الأحداث، واكتشف مدى إدراك التلاميذ للبناء القصصي. لا تطرح أسئلة تعتمد على الحفظ، وحاول إشراك جميع التلاميذ من خلال توجيه أسئلة محددة إلى كل منهم.

د- اطلب من تلاميذك تمثيل بعض المواقف أو تقليد بعض الأصوات.

ه- اقلب الكتاب ودع تلميذاً أو أكثر يعيد سرد القصة أو جزء منها.

و- إذا كان لديك مزيد من الوقت فادفع القصة إلى أحد التلاميذ طالباً منه إعادة قراءتها كاملة على زملائه.

المرحلة الثالثة: مرحلة ما بعد القراءة، وتغطي هذه المرحلة الفترة التالية لمناقشة القصة، وتتضمن عدداً من الأنشطة التي تهدف إلى تعزيز النتائج التي تم تحقيقها من نشاط القراءة. بعض هذه الأنشطة يمكن تنفيذها في الفترة المتبقية من درس القراءة، بينما يشكل البعض الآخر أنشطة منزلية تساعد على إشراك المنزل في برنامج القراءة، وتعزز دوره الإيجابي. ومن الأنشطة التي تستطيع تنفيذها في هذه المرحلة ما يلي:

١. فترة القراءة الحرة (المستقلة)، إذ من المهم ـــ كي يحقق برنامج القراءة أهدافه ـــ توفير مساحة من الوقت للقراءة الحرة، بحيث يتاح للتلاميذ اختيار القصة التي يرغبون في قراءتها أو ممارسة نشاط معين من خلالها مثل السرد أو الرسم أو غيرها. إن مثل هذا الوقت يسمح للتلميذ بممارسة المهارات التي تعلمها وفهم ما تمت قراءته والتركيز عليه، كما يتيح له فرصة مناسبة للتداخل الاجتماعي مع أقرانه في محيط طبيعي بعيد عن التكلف. إن من المستحسن ـــ بشدة ـــ ممارسة هذا النشاط مرة واحدة في الأسبوع على الأقل خلال الفترة المتبقية من درس القراءة. شجع تلاميذك على ذلك واحتفظ بسجل لكل تلميذ يدوّن فيه القصص التي قرأها، وتصرف أثناء هذه الفترة كنموذج جيد يدعو للقراءة من خلال ممارستك شخصياً القراءة أثناء هذه الفترة.

٢. قراءة المجموعات، وهو نشاط قريب من النشاط السابق إلا أنه يمتاز عنه بسياقه الاجتماعي الذي يوفر فرصة للتعاون الاجتماعي. وعندما تتاح الفرصة للتلاميذ للتعلم في وضعيات اجتماعية تتطلب مشاركة مع الزملاء فإنهم ينجزون أكثر مما لو كانوا بمفردهم، كما يكونون مدفوعين بشكل أكبر للمشاركة والتفاعل. إن مثل هذا النشاط يتيح فرصة لتعلم الأقران والاستفادة من التلاميذ جيدي القراءة في تحسين مستويات زملائهم، كما يمكن تقسيم التلاميذ إلى مجموعات على أساس مستوياتهم في القراءة أو على أساس توافق الاهتمامات القرائية ومن ثم اختيار قصة مناسبة لكل مجموعة وفق مستوى أفرادها أو اهتماماتهم.

٣. استعارة القصص، إذ عليك تشجيع تلاميذك على استعارة ثلاث إلى خمس قصص أسبوعياً وأخذها لقراءتها بمشاركة الإخوة أو الوالدين في المنزل. ومن الضروري أن تخصص وقتاً كافياً لمساعدة التلاميذ على اختيار القصص المناسبة لمستوياتهم، لا سيما التلاميذ الذين تتوقع أنهم لن يحصلوا على المساندة الأسرية التي قد يحتاجون إليها أثناء القراءة في المنزل. إذا استعار التلاميذ قصصاً وقرؤوها فدربهم على كتابة إعلانات دعائية عن تلك القصص ولصقها في لوحة إعلانات الفصل، وخصص لهم وقتاً لإضافة عناوين القصص التي قرؤوها في سجل القراءة الخاص بكل منهم والذي سبقت الإشارة إليه في الفقرة رقم (١).

٤. اطلب من التلاميذ التركيز على الرسومات في قصة ما، ثم اعرض عليهم رسومات قصة أخرى، ودعهم يقارنون بين الرسامين. اسألهم عما إذا كانت الرسوم لرسام واحد، ثم اطلب منهم وصف الصور في كل قصة، وهل هي تشبه الصور في إحدى القصص التي سبق أن قرؤوها. اسألهم عن الرسام المفضل لديهم، وبين لهم أن لكل رسام طريقته الخاصة، اطلب منهم محاكاة أحد الرسامين، وناقشهم في أسلوبه.

٥. شارك التلاميذ في صنع أو رسم إحدى شخصيات القصة، أوبعض الأدوات التي ورد ذكرها في القصة.

وسوف تجد في مرفقات هذا البرنامج (ملحق ٢) مختصراً لهذه المراحل الثلاث، يلخص الخطوات السابق ذكرها. آمل الرجوع عليه للاستفادة منه.

خامساً: أنشطة مساندة

يعدّد هذا الجزء من البرنامج بعض النشاطات التي تعزز الدور الإيجابي لبرنامج القراءة، وتقوي فيه عنصر التجديد الدافع للسآمة والملل، ومن هذه الأنشطة التي يمكن أن تقوم بها بصفتك معلماً للقراءة في الصفوف الأولية ما يلي:

١. أنشئ مركزاً أو ركناً للقراءة داخل الفصل، فهذه الخطوة مهمة جداً لتشجيع تلاميذك على التعامل مع الكتب، من خلال توفير بيئة غنية بالكتب. وبقدر ما تبذل من جهد في إعداد هذا المركز وتجهيزه فإن ذلك يكافأ باهتمام متزايد يبديه تلاميذك نحو الكتب (انظر ملحق ٣ للمزيد من التفاصيل حول محتويات وتصميم مركز القراءة داخل الفصل).

٢. توجيه الدعوة لشخص آخر ليقرأ قصة على التلاميذ. ويمكن أن يكون هذا الشخص أحد أولياء الأمور أو إحدى الشخصيات المحبوبة لدى التلاميذ كمعلمهم في الصف الأول مثلاً أو إحدى الشخصيات التي يشاهدونها في برامج الأطفال على التلفزيون.

٣. القيام بزيارات مرتبطة بالكتب مثل زيارة إحدى المكتبات العامة وتنظيم برنامج خاص للتلاميذ أثناء هذه الزيارة، أو زيارة إحدى المكتبات التجارية وشراء بعض القصص، أو زيارة إحدى مطابع الكتب أو الصحف وتعريف التلاميذ بالمراحل التي يمر فيها إنتاج الكتاب أو الصحيفة.

٤. توزيع قصص على الأطفال كهدايا، واستثمار إحدى المناسبات العامة في المدرسة للقيام بهذا الأمر، حيث إن مثل هذا الأمر يشعرهم بقيمة الكتاب وأهميته.

٥. تكرار قراءة القصة أكثر من مرة، فإذا لاحظت استمتاع تلاميذك بإحدى القصص فعدهم بإعادة قراءتها لاحقاً، وقم بذلك بعد مضي عشرة أيام أو أسبوعين. إن التلاميذ في هذه السن يستمتعون بإعادة سماع القصة أكثر من مرة، لكن احرص ـــ عندما تعيد قراءة القصة ـــ على طرح أسئلة جديدة غير تلك التي طرحتها سابقاً ونفذ أنشطة مختلفة حول القصة.

٦. تنظيم ورشة عمل لأولياء الأمور حول البرنامج لشرح أهدافه ونشاطاته وتعريفهم بالدور الذي يمكن أن يقوم به المنزل لتفعيل أثر البرنامج والإسهام في تحقيق أهدافه.

٧. ناقش مع مدير المدرسة إعفاء التلاميذ المشاركين في البرنامج من الاصطفاف الصباحي بحيث يقضون وقت الطابور في ركن المكتبة داخل الفصل لممارسة نشاط القراءة الحرة أو بعض الأنشطة المرتبطة بالقراءة.

٨. ناقش مع المشرف على مكتبة المدرسة مدى استفادة التلاميذ من الكتب المتوافرة فيها وإمكانية تزويد المكتبة بالقصص الملائمة وسبل تشجيع التلاميذ على ارتياد المكتبة والاستفادة من محتوياتها.

٩. تحدث مع رائد النشاط أو مسؤول الإذاعة حول إمكانية قيام بعض التلاميذ بقراءة قصص مختارة بصوت مؤثر على بقية تلاميذ المدرسة أثناء الاصطفاف الصباحي أو في إذاعة المدرسة أثناء وقت الفسحة. إن مثل هذا الأمر يساعد تلاميذك على الانطلاق في القراءة الجهرية ويزودهم بالجرأة والشجاعة في مواجهة الآخرين، كما يشجع مثل هذا النشاط بقية تلاميذ المدرسة على قراءة القصص الموجودة في مكتبة المدرسة.

١٠. اعمل على ابتكار أنشطة ووسائل جديدة غير ما ذكر، وتعاون مع معلمي المدرسة على تذليل الصعوبات التي يمكن أن تواجه تطبيق البرنامج، وذكرهم ـــ دائماً ـــ بأهمية تشجيع تلاميذهم على القراءة وحثهم على اقتناء الجديد من القصص والكتب، فنجاح برنامج القراءة في أي مدرسة مسؤولية جميع المعلمين وليس مسؤولية معلم القراءة وحده.

ملحق رقم (٢)، مختصر مراحل قراءة القصة على التلاميذ

المرحلة الأولى: مرحلة الاستعداد، وتشمل:

٦. اختيار القصة وتحديد ما إذا كان هذا الوقت هو الوقت المناسب لعرضها

٧. قم بتصفح القصة وتحديد ما يحتاج التلاميذ إلى معرفته لفهم القصة، واستعن بالصور والمجسمات عند الحاجة.

٨. اختر المكان المناسب للقراءة وفقاً لطبيعة القصة وللجو العام في المدرسة.

٩. حدد الطريقة المناسبة لقراءة القصة إما دون توقف وإما بشكل متقطع لطرح بعض الأسئلة على التلاميذ. إذا اخترت الطريقة الثانية فضع علامة (/) صغيرة بالقلم الرصاص عند النقاط التي تنوي التوقف عندها.

- جهز الأسئلة التي تنوي طرحها بعد قراءة القصة.

المرحلة الثانية: مرحلة القراءة، وتمر هذه المرحلة بثلاث خطوات:

٤. التقديم: وتتم هذه الخطوة قبل الشروع الفعلي بقراءة القصة على التلاميذ، وتشمل ما يلي:

أ- راجع اختيار المكان المناسب لقراءة القصة الذي قمت به في المرحلة الأولى.

ب- حدد الجلسة المناسبة للقراءة، واحرص على أن يجلس التلاميذ بطريقة مريحة بحيث يرونك وتراهم.

ج- عرف التلاميذ بالقصة بعبارة أو عبارتين موجزتين.

د- اعرض غلاف القصة عليهم حتى يصبح مألوفاً لديهم.

ه- أخبر التلاميذ بمؤلف القصة والناشر ـــ وفي بعض الأحيان ـــ بالرسام، وحدثهم بعبارة أو أكثر عن الشخصية الرئيسة في القصة.

و- تأكد من حصول التلاميذ على المعرفة القبلية التي يحتاجونها لفهم القصة.

ز- شجع التلاميذ على التنبؤ بأحداث القصة، ودون التنبؤات المنطقية على السبورة.

٥. القراءة الفعلية: حيث تشرع فعلياً بقراءة القصة، وينبغي هنا مراعاة ما يلي:

أ- أظهر لتلاميذك مدى استمتاعك بالقصة.

ب- اقرأ قراءة معبرة، واستخدم نغمات الصوت للتعبير عن شخصيات القصة وعن العواطف المختلفة.

ج- حاول تقليد الأصوات والحركات المختلفة إذا وجدت أن ذلك مفيد في إضفاء جو حقيقي على عملية القراءة.

د- اقرأ بهدوء وترو، واحرص على إيضاح الحروف مع التركيز على المواقف الحاسمة في القصة.

ه- توقف أثناء القراءة عندما تمر بإحدى علامات التوقف (/) التي سبق أن وضعتها، أو ترغب في جذب انتباه أحد التلاميذ المنشغلين عن متابعة القصة، أو عندما يستدعي سياق القصة ذلك، أو عندما تشعر بأن إحدى الكلمات أو الأفكار التي مرت غير واضحة وترغب في التأكد من فهم التلاميذ لها قبل الاستمرار في القراءة.

و- اعرض الصور الموجودة في القصة عليهم بين فترة وأخرى أثناء القراءة.

ز- ركز على وجوه التلاميذ أثناء القراءة لمعرفة مدى اندماجهم في القصة وقدرتهم على استيعابها.

ح- اكتب في السبورة بعض المفردات أو العبارات التي ترد في القصة وترغب في شرحها أو تذكير التلاميذ بها أو التأكيد على نطقها بشكل صحيح.

ط- ذكّر التلاميذ دائماً بتكوين صور للأحداث في أذهانهم.

ي- إذا لاحظت انشغال أحد التلاميذ عن الاستماع إلى القصة فاستخدم أسلوب التوقف، أو اطرح سؤالاً حول القصة على التلميذ الجالس بجانبه.

٦. المناقشة: وتأتي هذه الخطوة بعد القراءة الفعلية مباشرة، وترتبط الأنشطة التي يتم تنفيذها في هذه الخطوة بالقصة المقروءة، ومن هذه الأنشطة ما يلي:

أ- ناقش تنبؤات التلاميذ التي كتبتها على السبورة في الخطوة الأولى (التقديم).

ب- اطرح مجموعة من الأسئلة حول القصة مركزاً على أسئلة التعليل.

ج- اطلب من تلاميذك تمثيل بعض المواقف أو تقليد بعض الأصوات.

د- اقلب الكتاب ودع تلميذاً أو أكثر يعيد سرد القصة أو جزء منها.

ه- ادفع القصة إلى أحد التلاميذ طالباً منه إعادة قراءتها كاملة على زملائه.

المرحلة الثالثة: مرحلة ما بعد القراءة، وتغطي هذه المرحلة الفترة التالية لمناقشة القصة، ومن الأنشطة التي تستطيع تنفيذها في هذه المرحلة ما يلي:

٦. فترة القراءة الحرة (المستقلة).

٧. قراءة المجموعات.

٨. استعارة القصص.

٩. المقارنة بين رسومات رسامين أو أكثر في القصص المقروءة.

١٠. الاشتراك مع التلاميذ في صنع أو رسم إحدى شخصيات القصة، أو بعض الأدوات الواردة فيها.

ملحق رقم (٣)، تعليمات تطبيق مقياس اتجاه تلاميذ الصفوف الأولية نحو القراءة

مقدمة

هذا المقياس الذي بين يديك هو وسيلة تساعدك على التعرف بشكل سريع على اتجاهات تلاميذ الصفوف الأولية نحو القراءة. يضم هذا المقياس عشرين سؤالاً ، منها سبعة عشر سؤالاً حول شعور التلميذ في مواقف معينة ذات علاقة بالقراءة وأنشطتها حيث إن هذا الشعور هو أحد الدلائل التي تكشف عن اتجاه التلميذ نحو القراءة سلباً أو إيجاباً. وحيث إن هذا المقياس مخصص لتلاميذ الصفوف الأولية فقد أُتبع كل سؤال من أسئلة هذه المجموعة بثلاثة اختيارات تستخدم الصورة والنص معاً. وقد صممت الصور بحيث يصف كل منها موقفاً انفعالياً مختلفاً يتراوح بين (سعيد) و(عادي) و (حزين). واختيرت صورة الوجه الدائري مع التمييز بين حالاتها الثلاث عن طريق شكل الفم والعينين نظراً لوضوح دلالتها وسهولة تعرف التلميذ في هذه المرحلة عليها.

أما الأسئلة الثلاثة الباقية فهي أسئلة منوعة يمكن أن تساعد إجاباتها في الكشف عن اتجاه التلميذ نحو القراءة.

خطوات التطبيق

١. ابدأ بتعريف التلاميذ بالهدف من تطبيق هذا المقياس مؤكداً على أن هذا ليس اختباراً، وأنه ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، بل المطلوب هو الإجابة عن الأسئلة بصراحة وصدق.
٢. وزع الأوراق ثم اطلب من كل تلميذ كتابة اسمه على الورقة.
٣. أمسك نسخة من المقياس بيدك وارفعها عالياً أو استخدم جهاز عرض البيانات Data Show Projector أو جهاز العرض فوق الرأس Overhead لعرض نسخة مكبرة من المقياس.
٤. اطلب من كل التلاميذ التركيز في الصور الثلاث واسألهم عن الشعور الذي تعبر عنه كل صورة. تأكد من أنهم يستطيعون التمييز بين الصور الثلاث.
٥. ابدأ بقراءة الأسئلة بروية ووضوح. اقرأ السؤال الأول وإذا احتاج إلى مزيد من الإيضاح فقم بذلك. اترك للتلاميذ فرصة للتفكير ثم اطلب منهم وضع دائرة على الصورة التي تعبر عن شعور كل منهم تجاه ما ورد في السؤال.
٦. احرص قبل قراءة كل سؤال على ذكر رقم السؤال، وعند الانتقال إلى الصفحة الثانية نبه التلاميذ إلى ذلك.

حساب الدرجات

لتحويل إجابات التلاميذ إلى أرقام قم بالخطوات التالية:

١. ضع درجات لإجابات التلاميذ على النحو التالي:

الدرجة	التوضيح	الاختيار	
٥ خمس درجات	إذا كانت الإجابة هي الاختيار الأول		نعم دائماً
٢,٥ درجتان ونصف	إذا كانت الإجابة هي الاختيار الثاني		أحياناً
٠ صفر	إذا كانت الإجابة هي الاختيار الثالث		لا

وقد تم توزيع الدرجات بهذا الشكل حتى تكون الدرجة العظمى للمقياس من (١٠٠) وحتى يساعد ذلك على استخراج النسبة المئوية مباشرة.

٢. اجمع درجات كل تلميذ على حدة، بحيث يكون المجموع هو النسبة المئوية لاتجاه التلميذ نحو القراءة.

٣. إن حصول التلميذ على أكثر من (٥٠%) في مجموع الدرجات يعني أن لديه اتجاهاً إيجابياً نحو القراءة في حين أن التلميذ الذي يقل متوسط درجاته عن (٥٠%) لديه اتجاهات سلبية نحوها.

٤. للحصول على متوسط اتجاه تلاميذ الفصل نحو القراءة اجمع الدرجات التي حصل عليها جميع التلاميذ ثم اقسمها على عدد تلاميذ الفصل.

ملحق رقم (٤)، مقياس اتجاه تلاميذ الصفوف الأولية نحو القراءة

اسم التلميذ : ..... الصف والفصل : /

الرقم	السـؤال		
١	ما شعورك عندما يقرأ لك معلمك قصة أو كتاباً؟		
	سعيد	**عادي**	**حزين**
٢	ما شعورك عندما يطلب منك معلمك أن تقرأ قصة لزملائك في الفصل؟		
	سعيد	**عادي**	**حزين**
٣	ما شعورك عندما يسألك معلمك عن القصص التي قرأتها في المترل؟		
	سعيد	**عادي**	**حزين**
٤	ما شعورك لو قرر معلمك زيادة الوقت المخصص لقراءة القصص في الفصل؟		
	سعيد	**عادي**	**حزين**
٥	ما شعورك عندما يغيب معلمك عن الدرس ويقرر المعلم البديل أن يجعل الدرس وقتاً حراً للقراءة؟		
	سعيد	**عادي**	**حزين**

الرقم	السـؤال
٦	ما شعورك عندما تكون في مركز مصادر التعلم أو مكتبة المدرسة ويطلب منك المعلم تناول قصة وقراءتها؟ سعيد عادي حزين
٧	ما شعورك عندما تشترك مع أحد زملائك في قراءة قصة ما داخل الفصل؟ سعيد عادي حزين
٨	ما شعورك عندما تقرأ القصص الموجودة في كتاب القراءة؟ سعيد عادي حزين
٩	ما شعورك عندما تقرأ أحد كتبك الدراسية الأخرى غير كتاب القراءة؟ سعيد عادي حزين
١٠	ما شعورك عندما يقرأ لك والدك أو والدتك في المترل قصة أو كتاباً؟ سعيد عادي حزين
١١	ما شعورك إذا طلب منك والدك أو والدتك أن تقرأ قصة بدلاً من مشاهدة التلفزيون؟ سعيد عادي حزين

الرقم	السـؤال		
١٢	ما شعورك إذا عاد والدك من السفر وقدم لك قصة بمناسبة عودته من السفر؟		
	سعيد	**عادي**	**حزين**
١٣	ما شعورك عندما تمضي وقت فراغك داخل المترل بالقراءة؟		
	سعيد	**عادي**	**حزين**
١٤	ما شعورك عندما تقرأ قصة أو كتاباً أثناء الإجازة الصيفية؟		
	سعيد	**عادي**	**حزين**
١٥	ما شعورك عندما تقرأ قصة سبق أن قرأتها؟		
	سعيد	**عادي**	**حزين**
١٦	ما شعورك عندما تبدأ بقراءة قصة جديدة؟		
	سعيد	**عادي**	**حزين**
١٧	ما شعورك عندما تشتري من المكتبة قصة أو كتاباً؟		
	سعيد	**عادي**	**حزين**

الرقم	السـؤال		
١٨	هل تعتقد أن القراءة سهلة؟		
	نعم دائماً	أحياناً	لا
١٩	هل تحب النظر في الكتب؟		
	نعم دائماً	أحياناً	لا
٢٠	هل تحب أن يقرأ عليك معلمك أو والدك إحدى القصص؟		
	نعم دائماً	أحياناً	لا

ملحق رقم (٥)، الخطاب الموجه للوالدين للإجابة عن استمارة المستوى الثقافي

أخي الأب ، أختي الأم:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، أما بعد:

أقوم حالياً ببحث تجريبي حول أثر قراءة القصص على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة، ويهدف البحث إلى تنمية حب القراءة لدى التلاميذ المشاركين فيه من خلال تنفيذ عدد من النشاطات أهمهما أن يقوم المعلم بقراءة مجموعة من القصص عليهم، وذلك بمعدل ثلاث قصص أسبوعياً، كما يشمل إنشاء ركن للقراءة داخل الصف يضم عدداً من القصص المختارة، وتشجيع التلاميذ على استعارة هذه القصص لقراءتها في المنزل.

وحيث إن ابنكم أحد المشاركين في البرنامج، ورغبة في تنمية حبه للقراءة وتطوير قدراته القرائية، آمل منكم التعاون معي فيما يلي:

١. التكرم بالإجابة عن الأسئلة الواردة في الاستمارة المرفقة وإرسالها خلال ثلاثة أيام، علماً بأن المعلومات التي تقدمونها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، ولن يكون لها أي تأثير في تقييم ابنكم.
٢. مساعدة ابنكم في قراءة القصص التي يقوم باستعارتها من ركن القراءة داخل الفصل أو قراءة القصة عليه في حالة رغبته في ذلك ومساعدته على كتابة تقرير عن القصة التي قرأها أو قرئت عليه حسب النموذج الذي يرفق بكل قصة يستعيرها.
٣. أن يقوم ولي أمر التلميذ بزيارة الفصل للالتقاء بالمعلم وتقديم فكرة وافية عن البرنامج والاطلاع على ركن القراءة ومحتوياته، آملاً أن تتم هذه الزيارة خلال هذا الأسبوع قدر الإمكان.

أخي الأب ، أختي الأم:

إنني على ثقة من أننا ــ بتعاوننا وتواصلنا ــ سنكون يداً واحدة لتحقيق الهدف المنشود من هذا البرنامج وهو غرس حب القراءة في نفوس أبنائنا ومساعدتهم على تطوير قدراتهم القرائية.

أخيرا، فإنني أرفق لكم بعض الصور التي التقطت أثناء قيام تلاميذ الفصل بتصنيف القصص التي تم توفيرها داخل ركن القراءة، وذلك خلال الأسبوع المنصرم. آمل الاطلاع عليها، وفي حال وجود أي استفسار لديكم حول البرنامج أو الاستمارة آمل الاتصال بإدارة المدرسة وتسجيل اسمكم ورقم الاتصال بكم، وسأعاود الاتصال بكم لاحقاً للإجابة عن استفساراتكم.

أسأل الله ــ عز وجل ــ أن يحفظ ابنكم ويرعاه، ويجعله قرة عين لكم، مقدماً شكري الجزيل على تعاونكم وتواصلكم.

أخوكم / الباحث

محمد بن عبد الله المجيدل

ملحق رقم (٦)، استمارة المستوى الثقافي للأسرة

أولاً : معلومات عامة

اسم التلميـــــذ : ..... سنة الميـــــــلاد : ( )

ترتيبه في الأسرة : ( ) عدد أفراد الأسرة : ( ) عدد الأطفال الذي يشاركون الطفل غرفته :( )

وظيفـــة الأب : ..... وظيفـــــــة الأم : .....

مستوى تعليم الأب :

* أمي * يقرأ ويكتب * ابتدائي * متوسط أو ثانوي * جامعي * فوق الجامعي

مستوى تعليم الأم :

* أمي * يقرأ ويكتب * ابتدائي * متوسط أو ثانوي * جامعي * فوق الجامعي

ثانياً : معلومات متعلقة بالقراءة

س١/ كم عدد كتب ومجلات الأطفال التي تتوافر في المنزل تقريباً؟

* أكثر من (٢٠) كتاباً * من (١٠) إلى (٢٠) كتاباً * أقل من (١٠) كتب * لا يوجد

س٢/ كم من الوقت تمضيه أسبوعياً في قراءة الكتب والصحف والمجلات داخل المنزل؟

* أكثر من ثلاث ساعات * من ساعة إلى ثلاث ساعات * أقل من ساعة * لا أقرأ مطلقاً

س٣/ كم مرة في الأسبوع يقرأ أحد الوالدين أو الإخوة الكبار على الطفل كتاباً أو قصة ما؟

* أكثر من ثلاث مرات * من مرة واحدة إلى ثلاث مرات * لا يقرؤون مطلقاً

س٤/ إذا كان للطفل إخوة أو أخوات أكبر منه، فهل يمارسون القراءة الحرة في المنزل؟

* نعم كثيراً * نعم قليلاً * لا يقرؤون مطلقاً * ليس له إخوة أكبر منه

س٥/ هل يتردد أفراد الأسرة على إحدى المكتبات العامة؟

* نعم كثيراً * أحياناً * لا مطلقاً

س٦/ هل توافق على الفكرة القائلة بأن تنمية القراءة الحرة لدى الطفل هي مسؤولية المدرسة وحدها؟

* نعم أوافق بشدة * أوافق * لا أوافق

س٧/ هل توافق على الفكرة القائلة بأن تنمية القراءة الحرة لدى الطفل هي من مسؤولية الوالدين فقط؟

* نعم أوافق بشدة * أوافق * لا أوافق

س٨/ ضع علامة (**P**) على وسائل الترفيه التي تتوافر للطفل في المنزل (يمكن تحديد أكثر من خيار).

* التلفزيون السعودي * قنوات متخصصة في برامج الأطفال * فيديو مع أشرطة أطفال
* ألعاب حركية * بلاي ستيشن أو ألعاب إليكترونية

س٩/ ضع علامة (**P**) على الوسائل المطبوعة التي تتوافر في المنزل (يمكن تحديد أكثر من خيار).

* كتب * كتب مصورة
* مجلات * صحف يومية

س١٠/ هل هناك مكان مخصص لطفلك في المنزل يمكن أن يمارس فيه القراءة أو المذاكرة؟

* نعم * لا

س١١/ هل يوجد مكتبة داخل المنزل؟

* نعم * لا

س١٢/ هل تقدم أي حوافز مادية أو معنوية لتشجيع ابنك على القراءة؟

* نعم * لا

س١٣/ من وجهة نظرك، ما أهم عامل يسهم في جعل ابنك قارئاً جيداً؟

.....

س١٤/ هل هناك أي كلمة أو نصيحة تود توجيهها إلى معلم ابنك فيما يتعلق بتدريس القراءة؟

.....

.....

.....

تمت تعبئة هذه الاستمارة من قبل :	* والد التلميذ	* والدة التلميذ	* آخر، هو .....

ملحق رقم (٧)، استمارة تحليل قصة مناسبة للصفوف الأولية

عنوان القصة : ..... المؤلف : .....

الرسام : ..... الناشر : ..... تاريخ النشر :

	الفقـــــــــــــــــرة	موجودة؟
أولاً: الإخراج والشكل المادي	١. أن يكون الشكل جذاباً	
	٢. أن تكون الطباعة ملونة	
	٣. أن تكتب بخط كبير واضح	
	٤. أن تكون مضبوطة بالشكل	
	٥. أن تستخدم علامات الترقيم	
	٦. أن يكتب العنوان بشكل واضح	
	٧. أن تحتوي كل صفحة على النص والصورة معاً	
ثانياً: المضمون (المحتوى)	٨. أن يقدم للطفل قيماً إيجابية	
	٩. أن يقدم هدفاً تربوياً واضحاً	
	١٠. أن يبتعد عن الحزن والخوف ويتسم بروح الفكاهة	
	١١. أن يتصل بواقع الطفل	
	١٢. أن يركز على الأشياء المحسوسة ويبتعد عن التجريد	
	١٣. أن يراعي قصر الحبكة والحل السريع للمشكلة	
	١٤. أن يكون مضمون الصور معبراً ومتسقاً مع النص	
	١٥. أن يتفق المضمون مع القيم الاجتماعية والثقافية للمجتمع	
	١٦. ألا يتضمن أفكاراً تتعارض مع الدين الإسلامي	
ثالثاً: اللغة والأسلوب	١٧. أن تكون الكلمات مألوفة بعيدة عن الغموض	
	١٨. أن تكون باللغة الفصحى	
	١٩. أن تستخدم الجمل القصيرة البسيطة	
	٢٠. أن تراوح بين السرد والحوار	
	٢١. أن تستخدم أسلوب الوصف	
	٢٢. أن تخلو من الأخطاء النحوية والإملائية	

ملحق رقم (٨)، تصور مقترح لركن القراءة داخل الصف

تمهيد :

يُعد ركن القراءة داخل الصف أحد أهم الوسائل المعينة على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لـــدى التلاميذ، وذلك بما يحتويه من قصص وكتب وأدوات ووسائل تعليمية وأماكن للجلوس والراحة والقراءة والمتعة. لذا فإن من المهم أن يحرص معلم القراءة في الصفوف الأولية على إعداد هذا الركن بالتعاون مع إدارة المدرسة وأولياء أمور التلاميذ وفق الإمكانات المتاحة.

الموقع :

يجب أن يشغل ركن القراءة مكاناً مميزاً داخل الصف بحيث يكون في موقع جذاب يمكن رؤيته والوصـــول إليه بسهولة، وبحسب مساحة الصف يمكن أن يشغل ركن القراءة زاوية معينة أو تكون محتوياته وأقسامه موزعة بين جهات مختلفة داخل الفصل.

التصميم :

تخضع عملية تصميم ركن القراءة لعدد من العوامل، أهمها: المساحات المتاحة داخل الفصل وعدد التلاميذ والمحتويات المتوافرة داخل الركن، لكن ثمة أموراً يستحسن مراعاتها أثناء تصميم ركن القراءة وهي:

١. تقسيم ركن القراءة إلى أكثر من منطقة. إن مثل هذا التقسيم يوفر بيئات مختلفة داخل الركن نفسه، ممـــا يساعد على دفع السآمة والملل ويعطي فرصة للتغيير، كما أن هذا التقسيم يساعد على توزيع التلاميـــذ في مجموعات متعددة أثناء ممارسة نشاط القراءة الحرة أو أي من الأنشطة الأخرى التي سبقت الإشارة إليها.
٢. توفير منطقة للخصوصية تكون معزولة نوعاً ما عن بقية الركن، حيث إن بعـــض الأطفـــال يـــستمتعون بالخصوصية وأحياناً يحبون الجلوس في مخازن الملابس أو تحت الرفوف.
٣. مرونة التصميم على نحو يسمح بتغيير التصميم بسهولة وفق الاحتياجات المختلفة والأنشطة اليوميـــة. إن استخدام الرفوف المتحركة أمر ضروري يساعد على تحقيق هذه الخاصية.
٤. يفضل أن يشرك المعلم تلاميذه في تصميم ركن القراءة. إن مثل هذه الخطوة تجعلهم يشعرون بالمـــسؤولية تجاه هذا الجزء من الفصل، ويحرصون على الإبقاء عليه منظماً ونظيفاً، كما يمكن أن تدعوهم لاختيار اسم معين لهذا الركن يكون مناسباً لمحتوياته والهدف منه.

المحتويات :

من الصعب حصر المواد التي يمكن أن يحتويها ركن القراءة، لكن يمكن القول إن أي مواد ذات علاقة بالقراءة أو بأنشطتها المختلفة يمكن أن تكون ضمن مقتنيات الركن. وبشكل عام فإن ركن القراءة يستحسن على أن يحتوي على المواد التالية:

١. مجموعة من القصص والكتب العلمية ومجلات الأطفال المصورة مختلفة المستويات والموضوعات.
٢. مجموعة من السلال البلاستيكية تسمح بوضع الكتب والقصص وفق تصنيف معين، إما حسب مستوياتها أو حسب موضوعاتها. ويفضل استخدام ملصقات ملونة لكل تصنيف حتى يسهل على التلاميذ التمييز بين الأصناف المختلفة.
٣. دولاب كتب يستحسن أن يكون متحركاً، ويحتوي على رفين أو ثلاثة لوضع السلال التي تحتوي على الكتب المصنفة فيه.
٤. رف مفتوح يمكن عرض الكتب والقصص فيه بحيث تكون أغلفتها مواجهة وواضحة، ويخصص هذا الرف لعرض الكتب الجديدة فيه. ويمكن أن يكون على شكل مثلث حتى يمكن عرض أكبر عدد ممكن من الكتب في مساحة صغيرة.
٥. سبورة ورقية لاستخدامها من قبل المعلم أو التلاميذ أثناء سرد القصة أو أجزاء منها.
٦. مجموعة من الأقلام وأدوات التلوين والأوراق البيضاء والملونة والشفافة.
٧. سجادة مريحة لجلوس التلاميذ عليها، ويفضل أن تكون ذات شكل مميز أو له علاقة بالقراءة.
٨. عدد من الوسائد أو الأكياس القماشية التي يمكن أن يجلس عليها التلاميذ.
٩. طاولة صغيرة محاطة بمجموعة من الكراسي ذات الألوان المختلفة لممارسة القراءة الحرة أو بعض الأنشطة الكتابية المتعلقة بالقراءة عليها.
١٠. كرسي هزاز أو مميز الشكل يجلس فيه القاص أو قارئ القصة سواء كان المعلم أو أحد التلاميذ، ويكون بمثابة كرسي الشرف.
١١. لوحة إعلانات يضع فيها المعلم إعلانات حول جديد المركز، كما يضع فيها التلاميذ إعلانات حول القصص الجيدة التي قرؤوها في المترل أو داخل الفصل.
١٢. سجل القراءة لكل تلميذ بحيث يسجل فيه عناوين القصص التي قرأها بشكل يومي.
١٣. سجل الاستعارة الذي يسجل فيه التلاميذ القصص والكتب التي يريدون استعارتها.

ملحق رقم (٩)، تصميم مقترح لركن القراءة داخل الفصل

ملحق رقم (١٠)، أسماء الأساتذة الذين قاموا بتحكيم أدوات البحث

الاســـــــــم	العمـــــــل
سعادة الأستاذة / أميمة بنت عبد الله الخميس	كاتبة قصصية ومديرة الإعلام التربوي وزارة التربية والتعليم، بنات
سعادة الأستاذ / حمود بن عبد الله السلامة	مشرف مناهج اللغة العربية الإدارة العامة للمناهج، وزارة التربية والتعليم
سعادة الأستاذ / سلامة بن عبد الله الهمش	رئيس شعبة اللغة العربية سابقاً في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض وأحد مؤلفي كتب القراءة في الصفوف الأولية
سعادة الأستاذ / سليمان بن محمد المنيع	رئيس شعبة الصفوف الأولية الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض
سعادة الأستاذ / شليل مدوخ البدراني	مشرف الصفوف الأولية الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض
سعادة الأستاذ / صالح بن علي الدغيم	معلم الصف الأول الابتدائي مدرسة الحزم الابتدائية بالرس
سعادة الأستاذ / عبد العزيز بن حمد القاضي	رئيس قسم الصفوف الأولية وزارة التربية والتعليم
سعادة الدكتور / عبد المحسن بن سالم العقيلي	أستاذ مساعد، كلية التربية، جامعة الملك سعود
سعادة الدكتور / غسان بن خالد بادي	أستاذ مشارك،كلية التربية، جامعة الملك سعود
سعادة الأستاذة / فاطمة بنت محمد الحسين	مديرة القسم النسائي ومكتبة الطفل مكتبة الملك عبد العزيز العامة، فرع المربع
سعادة الدكتور / فهد بن علي العليان	أستاذ مساعد، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
سعادة الأستاذ / فيصل بن هويصين الشلوي	معلم الصف الثاني الابتدائي مدرسة حسن آل الشيخ الابتدائية بالرياض
سعادة الأستاذ / محمد بن هندي العماري	رئيس شعبة الصفوف الأولية إدارة التربية والتعليم في محافظة الرس

ملحق رقم (١١)، الخطة الزمنية لبرنامج قراءة القصص على تلاميذ الصف الثاني

الأسبوع	عنوان القصة	المؤلف	الرسام	النشاط المساند المقترح	عدد الأسطر
الأول	يوم سيء سيء جداً	كيرستن هول	لورا رايدار	قراءة حرة	٦
	لا أحد يلعب معي	لجنة تطوير مهارات القراءة	سمير مطير	قراءة صامتة	٨
	صديقي المفضل	عبير مزهر	أسامة مزهر		٨
	أرنوب يحلم بالعسل	ليلى صايا	لجينة الأصيل	قراءة المجموعات الزوجية من نفس الفصل	١٠
الثاني	أنا وضدي	محمد جمال عمرو	ذر الصائغ	لعبة المفردات المتضادة	١١
	عدنان لا يحب قصتي	لمياء عبد الصاحب	لمياء عبد الصاحب	مقارنة بين الرسامين	١١
	أنا مدهشة	تغريد عارف النجار	لجينة الأصيل		١١
	بنت أم ولد؟	ناهد الشوا	لمياء عبد الصاحب	قراءة حرة	٢٠
	صديقي الذي يحبني كثيراً	أمل الغانم	علي شمس الدين		٢٠

تابع الخطة الزمنية لبرنامج قراءة القصص على تلاميذ الصف الثاني

الأسبوع	عنوان القصة	المؤلف	الرسام	النشاط المساند المقترح	عدد الأسطر
الثالث	أريد المزيد	سيني كلينهتر	دجيري زنمرمن	قراءة المجموعات المتعددة	٢١
	حاولي أن تقرأي	دعد عبد الناصر	عماد يونس	قراءة حرة	٢٣
	بابا عمر	ناهد الشوا	لمياء عبد الصاحب		٢٥
	الجمل جمول	لمياء عبد الصاحب	لمياء عبد الصاحب	رسم شخصيات القصة	٢٦
الرابع	الدائرة العجيبة	فريال خلف	مؤيد نعمة	قراءة المجموعات من الفصلين	٣١
	حكاية نطوط الصغير	نايف المطوع	نايف المطوع	قراءة حرة	٣٥
	من خبأ وجه القمر؟!	حصة العوضي	طوني غانم		٣٦
	هجوم قراصنة السوس	هلا بنت خالد	هلا بنت خالد	قراءة صامتة	٣٨

ملحق رقم (١٢)، قائمة القصص التي زود بها ركن القراءة في فصلي المجموعتين التجريبيتين

عنوان القصة	المؤلف	الناشر	تاريخ النشر
١. أبطأ من حلزون	آن شرايبر	دار العلم للملايين	٢٠٠٤
٢. أبو الحصين	أعاد حكايتها: ألبير مطلق	مكتبة لبنان	
٣. أحبك أكثر !	ناهد الشوا	المؤلف	٢٠٠٤
٤. احذر المنشار يا برهان	جونيلا بيرجسترم ترجمة: منى زريقات هيننغ	دار المنى	٢٠٠٠
٥. أحلام المدينة	محمد جمال عمرو	دار المنهل	٢٠٠٤
٦. أختي الصغيرة تغـــار مني!	أميرة عسلي	دار العلم للملايين	٢٠٠٤
٧. أخي زيد	تغريد عارف النجار	السلوى للدراسات والنشر	٢٠٠٠
٨. أرنب كرمة	تغريد عارف النجار	دار السلوى للنشر	٢٠٠٢
٩. أرنوب يحلم بالعسل	ليلى صايا	دار الحدائق	٢٠٠٢
١٠. أريد المزيد	سيني كلينهتز ترجمة: عبد الفتاح خطاب	دار العلم للملايين	٢٠٠٠
١١. الأسد والثيران الثلاثة	أحمد محمد	دار المنهل	
١٢. أسرة سمون	محمد جمال عمرو	دار المنهل	٢٠٠٣
١٣. أسرع يا برهان!	جونيلا بيرجسترم ترجمة: منى زريقات هنينغ	دار المنى	
١٤. أسنان سارة	لجنة تطوير مهارات القراءة	دار المنهل	٢٠٠٤
١٥. أشهب	تغريد عارف النجار	السلوى للدراسات والنشر	٢٠٠٢
١٦. أصابعي عرفت	أمل فريجي	دار العلم للملايين	٢٠٠٣
١٧. أطيب ليموناضة	أمل أيوب فريجي	دار العلم للملايين	٢٠٠٣
١٨. أكبر سمكة	ماري باكارد	دار العلم للملايين	٢٠٠٠
١٩. ألبس وحدي	لجنة تطوير مهارات القراءة	دار المنهل	٢٠٠٢
٢٠. أمي: ماذا لو...؟	وفاء إبراهيم السبيل	دار أسفار للنشر والتوزيع	١٤١٩

عنوان القصة	المؤلف	الناشر	تاريخ النشر
٢١. أمير الجمل الصغير	إديت ثابت ترجمة: سكينة إبراهيم	دار المنى	١٩٩٩
٢٢. أنا أحب ما أنا	دورلنغ كندرسلي ترجمة: أ.ج. مطلق	مكتبة لبنان ناشرون	٢٠٠٣
٢٣. أنا الشمس	قسم التأليف التربوي	دار العلم للملايين	٢٠٠٤
٢٤. أنا قصير	سناء الخطاب	دار المنهل	٢٠٠٤
٢٥. أنا مدهشة	تغريد عارف النجار	السلوى للدراسات والنشر	٢٠٠٠
٢٦. أنا وأخي	أحمد محمد	دار المنهل	
٢٧. أنا وجدتي	مارغو ملاتجليان ترجمة: محمد الظاهر	مؤسسة تنمية عالم الطفل	٢٠٠٠
٢٨. أنا وضدي	محمد جمال عمرو	دار المنهل	٢٠٠٣
٢٩. إنني أستطيع	تغريد عارف النجار	السلوى للدراسات والنشر	٢٠٠٠
٣٠. إنها زهرة واحدة	هدى الشاعر	دار المنهل	
٣١. الأيدي الفرحانة	أمل فريجي	دار الكتاب العالمي	١٩٩٩
٣٢. أين اختبأ الطفلان؟	فيروز قاردن البعلبكي	دار العلم للملايين	٢٠٠١
٣٣. أين أنت يا صُغَيِّر؟	دورلينغ كندرسلي ترجمة: أ.ح. مطلق	مكتبة لبنان ناشرون	٢٠٠٣
٣٤. أين أنت؟!	محمد جمال عمرو	دار المنهل	٢٠٠٣
٣٥. أين صاحب الدين؟	عبد الناصر محمد مغنم	دار الحضارة للنشر والتوزيع	٢٠٠٤
٣٦. بائعة الحليب		دار الشمال	
٣٧. بابا عمر	ناهد الشوا	المؤلف	٢٠٠٣
٣٨. ببرة وبربور	دورلينغ كندرسلي ترجمة: أ.ح.مطلق	مكتبة لبنان ناشرون	٢٠٠٣
٣٩. البطة الذكية	لجنة تطوير مهارات القراءة	دار المنهل	٢٠٠٣
٤٠. بطلة العالم في البطء	قسم التأليف التربوي	دار العلم للملايين	٢٠٠٢

عنوان القصة	المؤلف	الناشر	تاريخ النشر
٤١. البلبل والطفل	نهى طبارة حمود	دار العلم للملايين	٢٠٠٤
٤٢. بنت أم ولد؟!	ناهد الشوا	المؤلف	١٤٢٤
٤٣. تعال نلعب!	ترجمة: أ.ح. مطلق	مكتبة لبنان ناشرون	٢٠٠٣
٤٤. الثعلب الماكر	رمضان عبد الهادي	مكتبة العلا	
٤٥. الثوب المغامر	فوزية رشيد	المؤسسة العربية للدراسات والنشر	
٤٦. الثور وعربة الإطفاء	توني جونستون	دار العلم للملايين	١٩٩٩
٤٧. جحا والحصان الغريب		دار الكتاب المصري	١٩٩٢
٤٨. الجرة العجيبة		دار الكتاب المصري	١٩٩٢
٤٩. جمال الصحراء	منى ياسر حماش	دار التركي للنشر والتوزيع	١٤١٨
٥٠. الجمل جمول	لمياء عبد الصاحب	دار الحدائق	٢٠٠٠
٥١. الجمل جمّول	لمياء عبد الصاحب	دار الحدائق	٢٠٠٠
٥٢. الجميلة الصامتة		دار الكتاب المصري	١٩٩٢
٥٣. حاولي أن تقرأي	دعد عبد الناصر	دار المنهل	
٥٤. الحديقة النظيفة	فريال خلف	دار المنهل	
٥٥. الحركة الأولى	إبراهيم الغمري	بيت الأفكار الدولية للنشر	١٤١٨
٥٦. حك.. حك.. يا جلدي	جريس ماكاروني ترجمة: عبد الفتاح خطاب	دار العلم للملايين	٢٠٠٠
٥٧. حكاية التفاحة الحمراء	يان ليف ترجمة:وليد سيف	دار المنى	١٩٩٧
٥٨. حكاية نطوط الصغير	نايف عبد الرحمن المطوع	دار الكتاب التربوي	١٤٢١
٥٩. حكاية نطوط الصغير في مدينة قوس قزح	نايف عبد الرحمن المطوع	دار الكتاب التربوي	١٤٢١
٦٠. حلم رامي	قسم التأليف التربوي	دار العلم للملايين	٢٠٠٢
٦١. خروف العيد	حصة العوضي	دار المؤلف	١٤١٨
٦٢. الدائرة العجيبة	فريال خلف	دار المنهل	

عنوان القصة	المؤلف	الناشر	تاريخ النشر
٦٣. دانة صديقة النهار	حصة العوضي	دار المؤلف	٢٠٠٤
٦٤. الدب والغراب	سلمى بدوي	دار الحدائق	٢٠٠٠
٦٥. دبس	عبير الطاهر	المؤلف	٢٠٠٠
٦٦. الدجاجة الصغيرة الحمراء		مكتبة لبنان ناشرون	٢٠٠٠
٦٧. الدجاجة النشيطة	شحدة فارع وماهر عبد الواحد	دار المنهل	٢٠٠٤
٦٨. الذئب الصغير	محمد جمال عمرو	دار المنهل	٢٠٠٤
٦٩. ذئبة وبطوطة	دورلينغ كندرسلي ترجمة: أ.ح. مطلق	مكتبة لبنان ناشرون	
٧٠. الراحة الغريبة	تغريد القدسي	الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية	١٩٩٣
٧١. رامي في البيت	سالم شمس الدين	الدار النموذجية	١٤٢٣
٧٢. رامي في المدرسة	سالم شمس الدين	الدار النموذجية للطباعة والنشر	٢٠٠٣
٧٣. رامي لن يأكل الشوكولا	طلال عتريس	دار الحدائق	٢٠٠٢
٧٤. سارة الكسولة	لجنة تطوير مهارات القراءة	دار المنهل	٢٠٠٤
٧٥. السباق الكبير	محمد جمال عمرو	دار المنهل	
٧٦. سر الباذنجانة	عبد الناصر محمد مغنم	دار الحضارة للنشر والتوزيع	٢٠٠٤
٧٧. سعد وقبعته الجديدة	أولف ولينا لاندستروم	دار المنى	١٩٩٨
٧٨. السمكة والبحر	نازك خريس	دار الحدائق	١٩٩٨
٧٩. سني على وشك أن تقع	سيدني ميلتزر كلينهتز ترجمة: عبد الفتاح خطاب	دار العلم للملايين	٢٠٠٣
٨٠. سيرينا الأرنب المزارعة	فيروز البعلبكي	دار العلم للملايين	٢٠٠١

عنوان القصة	المؤلف	الناشر	تاريخ النشر
٨١. الشكل الناقص	محمد جمال عمرو	دار المنهل	٢٠٠٣
٨٢. صاحب النَّقْب	طيبة اليحيى	المؤلف	١٤١٠
٨٣. صديقي الذي يحبني كثيراً	أمل الغانم	دار الحدائق	٢٠٠٢
٨٤. صديقي المفضل	عبير مزهر	دار الحدائق	٢٠٠٢
٨٥. ضاع عمر	تغريد عارف النجار	دار السلوى للنشر	
٨٦. الضفدعان	شحدة فارغ وماهر عبد الواحد	دار المنهل	٢٠٠٣
٨٧. الطائر الغريب	أعاد الحكاية: ألبير مطلق	مكتبة لبنان	
٨٨. الطفل الشقي مغامر بحري	باربرو لندغرين وإيفال أريكسون	دار المنى	١٩٩٩
٨٩. عدنان لا يحب قصتي	لمياء عبد الصاحب	دار الحدائق	٢٠٠٣
٩٠. العصفور الصغير	شحدة فارغ وماهر عبد الواحد	دار المنهل	٢٠٠٣
٩١. علاء والعصفور الصغير	رمضان عبد الهادي	مكتبة العلا	
٩٢. العملاق الشقي وملك الأقزام	أحمد محمد	دار المنهل	
٩٣. الغزال الصغير	رمضان عبد الهادي	مكتبة العلا	
٩٤. غزالة وصياد	أمل فرح	دار الشروق	
٩٥. غسان يعرف ما هو أحلى مكان	نبيهة محيدلي	دار الحدائق	٢٠٠٢
٩٦. غسان يعرف ما هو التلوث	نبيهة محيدلي	دار الحدائق	٢٠٠١
٩٧. غندور والحطاب	ليلى صايا	دار الحدائق	

عنوان القصة	المؤلف	الناشر	تاريخ النشر
٩٨. فوضى في غرفتي	ماري باكارد	دار العلم للملايين	٢٠٠٣
٩٩. في الاتحاد قوة	شحدة فارع وماهر عبد الحميد	دار المنهل	٢٠٠٤
١٠٠. قصة خيالية جداً	عبد الوهاب المسيري	دار الشروق	٢٠٠١
١٠١. قصة سارة والكعكة	إيمان محسن العطاس	دار النبتة	٢٠٠٢
١٠٢. قصة من الصحراء	هلا بنت خالد	المؤلف	١٤١٨
١٠٣. القطار الأزرق الصغير	إبراهيم المعلم	دار الشروق	١٩٩٢
١٠٤. قطعة الجبن	رمضان عبد الهادي	مكتبة العلا	
١٠٥. القنفذ وأصدقاء الغابة	ليلى صايا	دار الحدائق	١٩٩٨
١٠٦. كاستر يصلح كل شيء	لارس كلينتنغ رجمة: سكينة إبراهيم	دار المنى	٢٠٠٠
١٠٧. كالنحلة زززز !	ناهد الشوا	المؤلف	٢٠٠٣
١٠٨. الكرة الملونة	محمد جمال عمرو	دار المنهل	
١٠٩. كل شجرة بثلاث	هدى الشاعر	دار المنهل	
١١٠. كتر الثعالب	أحمد محمد	دار المنهل	
١١١. لا أحد يلعب معي	لجنة تطوير مهارات القراءة	دار المنهل	٢٠٠٤
١١٢. لغة الطيور	محمد علي شمس الدين	دار الحدائق	١٩٩٩
١١٣. لماذا أنام مبكرا؟	تغريد عارف النجار	السلوى للدراسات والنشر	٢٠٠٢
١١٤. لماذا تغير برهان؟	جونيلا بيرجسترم ترجمة: منى زريقات هيننغ	دار المنى	٢٠٠٢
١١٥. لوني لا يعجبني	لجنة تطوير مهارات القراءة	دار المنهل	٢٠٠٣
١١٦. ليس بعد	تغريد عارف النجار	السلوى للدراسات والنشر	٢٠٠٢
١١٧. ليلى والذئب		دار الشمال	
١١٨. ماذا نعمل في المدرسة؟	لجنة تطوير مهارات القراءة	دار المنهل	٢٠٠٤
١١٩. ماذا نلعب الآن	تغريد عارف النجار	دار السلوى للنشر	٢٠٠٢

عنوان القصة	المؤلف	الناشر	تاريخ النشر
١٢٠. مالك النسر الذهبي	لارس كلينتنغ رجمة: سكينة إبراهيم	دار المنى	
١٢١. محاكمة اللون الأحمر	حصة العوضي	دار المؤلف	٢٠٠٤
١٢٢. المقلاع	محمد فؤاد التكروري	دار المنهل	
١٢٣. من الأجمل؟!	محمد جمال عمرو	دار المنهل	
١٢٤. من القاتل؟	عبد الناصر محمد مغنم	دار الحضارة للنشر والتوزيع	٢٠٠٤
١٢٥. من أنا؟!	أميرة عسلي	دار العلم للملايين	٢٠٠٤
١٢٦. من خبأ خروف العيد؟	تغريد عارف النجار	السلوى للدراسات والنشر	٢٠٠٠
١٢٧. من خبأ وجه القمر؟!	حصة العوضي	دار المؤلف	٢٠٠٤
١٢٨. من فاز بالجائزة؟	دعد عبد الناصر	دار المنهل	
١٢٩. من لا يعمل لا يأكل	لجنة تطوير مهارات القراءة	دار المنهل	٢٠٠٤
١٣٠. من لا يعمل لا يشرب	أحمد محمد	دار المنهل	
١٣١. من هو صاحب صدقة السر؟	عبد الناصر مغنم	دار الحضارة للنشر والتوزيع	١٤٢٥
١٣٢. من ينجد برهان؟	جونيلا بيرجسترم ترجمة: منى زريقات هنينغ	دار المنى	١٩٩٦
١٣٣. المولود الجديد	نازك خريس	دار الحدائق	
١٣٤. الندم	شادي فقيه	أكاديميا	٢٠٠٤
١٣٥. نظارات سارة	لجنة تطوير مهارات القراءة	دار المنهل	٢٠٠٤
١٣٦. هالة وآلة التصوير	أمل أيوب فريجي	دار العلم للملايين	٢٠٠٣
١٣٧. هجوم قراصنة السوس	هلا بنت خالد	المؤلف	١٤٢١
١٣٨. هل أنت جبان يا برهان؟	جونيلا بيرجسترم ترجمة: منى زريقات هيننغ	دار المنى	٢٠٠٢
١٣٩. وجبة سمك	وفاء عبد الله كامل	دار النبتة للنشر والتوزيع	
١٤٠. وجدت ساعة	عبير الطاهر وأديب مكي	المؤلف	٢٠٠٢

عنوان القصة	المؤلف	الناشر	تاريخ النشر
١٤١. وسمية	أميمة الخميس	المؤلف والرسام	١٤٢١
١٤٢. يحيا العدل	أحمد محمد	دار المنهل	
١٤٣. يوم سيء سيء جداً	كيرستن هول	دار العلم للملايين	٢٠٠٣

ملحق رقم (١٣)، نموذج سجل الاستعارة الخاص بكل تلميذ

اسم التلميذ : ..... الرقم : ( )

عنوان القصة	تاريخ الإعارة	تاريخ الاسترجاع	ملاحظات

ملحق رقم (١٤)، نموذج سجل القراءة الخاص بكل تلميذ

اسم التلميذ : .....

عنوان القصة	المؤلف	الرسام	التاريخ
١.			
٢.			
٣.			
٤.			
٥.			
٦.			
٧.			
٨.			
٩.			
١٠.			
١١.			
١٢.			
١٣.			
١٤.			
١٥.			
١٦.			
١٧.			
١٨.			
١٩.			
٢٠.			

أخبرني عن القصة التي قرأتها

عنوان القصة : ..... **المؤلف : .....**

الرسام : .....

.....

لون الصورة ثم اكتب داخل حبات التوت ثلاثاً من شخصيات القصة

.....

.....

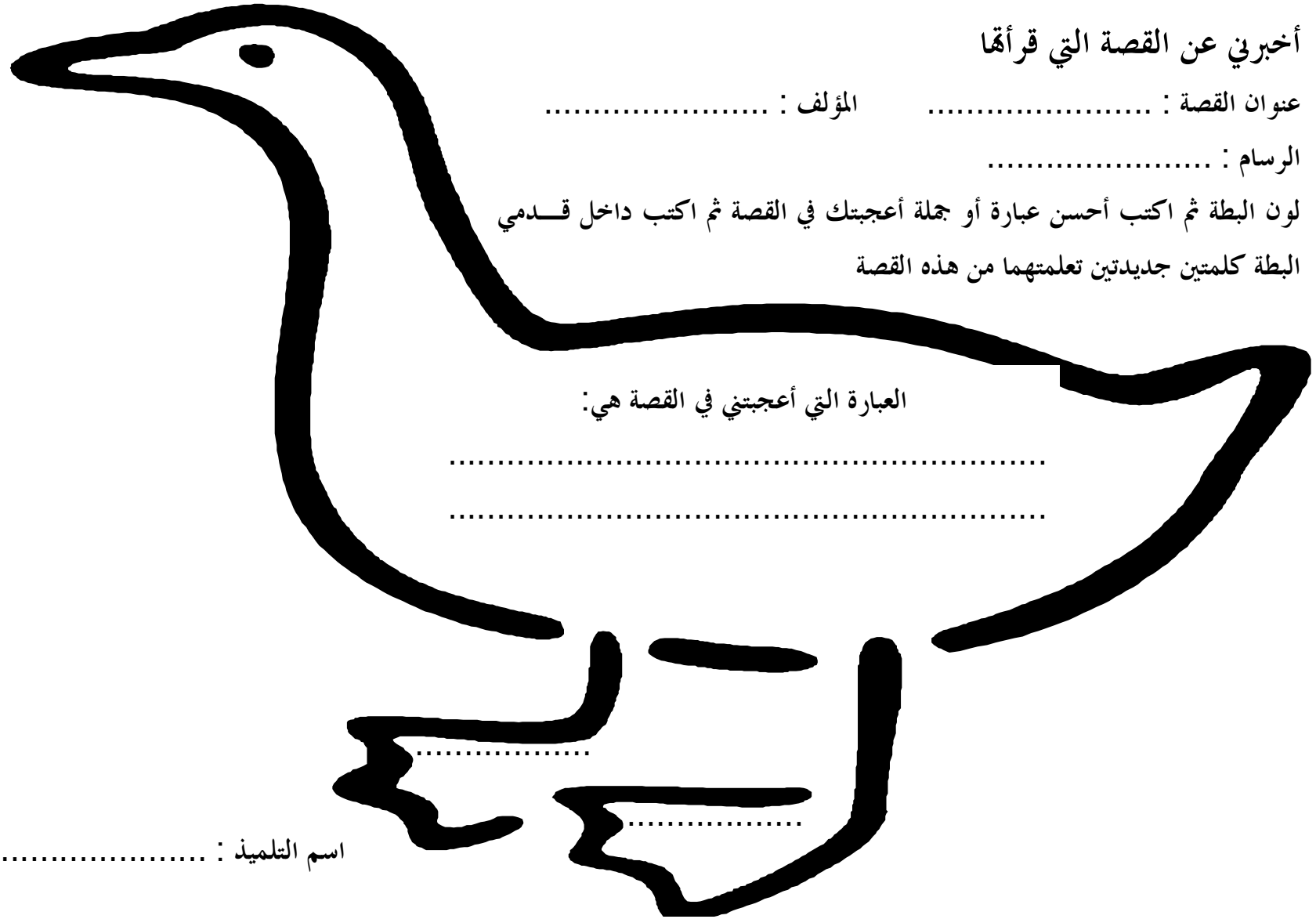
اسم التلميذ : .....

أخبرني عن القصة التي قرأتها

عنوان القصة : ..... المؤلف : .....

الرسام : .....

لون البطة ثم اكتب أحسن عبارة أو جملة أعجبتك في القصة ثم اكتب داخل قـــدمي البطة كلمتين جديدتين تعلمتهما من هذه القصة



العبارة التي أعجبتني في القصة هي:

.....

.....

.....

.....

اسم التلميذ : .....

ملحق رقم (١٦)، الخطاب الموجه إلى الوالدين لإعطاء انطباعاتهم عن البرنامج بعد انتهائه

أخي والد التلميذ، أختي والدة التلميذ/ **حفظكما وحفظه الله**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، أما بعد:

يطيب لي، وقد انتهت الفترة المحددة لتجربة برنامج القراءة على التلاميذ والذي شارك فيه ابـــنكم على مدى الأسابيع الخمسة الماضية، أن أقدم لكم أزكى عبارات الشكر وأعطرها على ما بذلتموه من جهد لتشجيع ابنكم وتقديم العون له لكي يحقق البرنامج أهدافه، وحتى نكون وإياكم يداً واحدة لنجعل من أمتنا أمة قارئة، ولنصنع من أبنائنا قراء مدى الحياة.

لذا، فإنني آمل منكم تسجيل انطباعاتكم الشخصية حول البرنامج وما لاحظتموه من تأثير علـــى رغبة ابنكم في القراءة، وأي مقترحات يمكن أن يكون لها دور في تطوير البرنامج وزيادة فعاليته، ســـائلاً المولى عز وجل أن يجزيكم خيرا الجزاء، وأن يحفظ ابنكم ويرعاه، وأن يرزقه البر بكما، ويجعله هادياً مهدياً.

أخوكم / الباحث

محمد بن عبد الله المجيدل

انطباعات ولي الأمر حول البرنامج:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

آمل إعادة الورقة يوم غد أو يوم الاثنين

تمت كتابة هذه الانطباعات والمقترحات من قبل :	* والد التلميذ	* والدة التلميذ	* آخر، هو .....

ملحق رقم (١٧)، نماذج مما كتبه أولياء أمور التلاميذ حول انطباعاتهم عن البرنامج

انطباعات ولي الأمر حول البرنامج:

آمل إعادة الورقة يوم غد أو يوم الاثنين

عند كتابة هذه الانطباعات يلتقي بي كل: ☐ والد التلميذ ☑ والدة التلميذ ☐ آخر، هو .....

انطباعات ولي الأمر حول البرنامج:

بدايةً أشكر القائمين على هذا البرنامج جزيل الشكر وجزاه الله عنا خير الجزاء. وأما عن رأيي الشخصي فأقول:

١- جوهر البرنامج قوية والمعرفة على ما أظن ٢- غزارة معلومات المدرب التي تحتاج من خلال ما قرأت ٣- كونت لدي جملة من المفاهيم الصحيحة من خلال ما قرأت عن الصفات الجيدة والسلوك ٤- كونت لدي مجموعة من الوسائل الحديثة التي يمكن تطبيقها في الحياة الواقعية (مثل الحفاظ على ممتلكات البيئة) ٥- جذبت أذني الأصغر سناً وكنت الفائدة ٦- ساعدت المدرب لطلب المزيد من المواد المطلوبة مثل القصص وغيرها.

أما عن المقترحات فلا نقترح أكثر من الاستمرار في مثل هذه البرامج الشيقة.

آمل إعادة الورقة يوم غد أو يوم الاثنين

عند كتابة هذه الانطباعات والتي تحاك من قبل: ☐ والد التلميذ ☑ والدة التلميذ ☐ آخر، هو .....

تابع ملحق رقم (١٧)، نماذج مما كتبه أولياء أمور التلاميذ حول انطباعاتهم عن البرنامج

انطباعات ولي الأمر حول البرنامج:

[illegible] ... سعوى الابن التحسن كثيراً فهو يتكلم بعبارات
وجمل جميلة وكلمات مختارة تدل على الاستفادة من القراءة
وهو يحرص الدائم على القراءة في كل ما يصل الى يده من كتب
أو صحف أو مجلات ولا شك أن برنامج القراءة على التلاميذ
هو السبب الرئيسي الذي ادى به الى هذا المستوى
ونحن نشكركم على جهودكم الطيبة التي أثمرت بنتائج طيبة
وفقنا الله واياكم لما فيه رضا الله ولكم ما فيه خير العلم
حاصله والله ولي التوفيق

آمل إعادة الورقة يوم غد أو يوم الاثنين

☑ والد التلميذ	☐ والدة التلميذ	☐ آخر: هو .....

انطباعات ولي الأمر حول البرنامج:

[illegible] ... قراءة ... الفصحى ... جملات ...
... تحسنت ... في القراءة ... تستاهل ... جائزة ...
... يا ... يكون ... عنده ... الفصحى ...
... يتعرف ... الفصحى ... يكون ... أحسن ... يقوم ...
... قراءة ... الفصحى ... أجمل ... أحسن ترتيب ...
... فكاهم ... عبارة ... وحشتكم ... غير ... القصة ...
... قراءة ... جزء ...
... أشكركم ... جهودكم ... تشجيع ... جزاكم ...
... تهتم ...

آمل إعادة الورقة يوم غد أو يوم الاثنين

☐ والد التلميذ	☑ والدة التلميذ	☐ آخر: هو .....

ملحق رقم (١٨)، صور من التجربة أثناء مراحلها المختلفة

بدأت الخطوات الأولى بتركيب ركن القراءة

تلاميذ المجموعة الأولى يضعون ملصقات تصنيف القصص الموجودة في ركن القراءة

منظر عام يوضح محتويات ركن القراءة

توفر المنطقة الخاصة في ركن القراءة مكاناً مناسباً لبعض التلاميذ

التلاميذ أثناء إحدى فترات القراءة الحرة

يستطيع التلاميذ أثناء فترات القراءة الحرة اختيار القصص التي يرغبون في قراءتها

شارك الباحث في قراءة بعض القصص على التلاميذ

سعادة المشرف على البحث حضر بعض النشاطات

بعض التلاميذ أثناء نشاط القراءة التشاركية

قراءة قصة في الهواء الطلق كان أحد النشاطات التي أحبها التلاميذ

أحد التلاميذ يعتلي كرسي الشرف ويقرأ قصة على زملائه

معلم المجموعة الأولى أثناء قراءة إحدى القصص