كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

أثر القراءة الصامتة لبعض موضوعات اللغة الانجليزية على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية

إعـداد

مي محمد لطفي اديب النجمي

جامعة جدة/ كلية التربية/ قسم المناهج وطرق التدريس

﴿ المجلد الرابع والثلاثون– العدد الحادي عشر – نوفمبر ٢٠١٨م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية الى الكشف عن أثر القراءة الصامتة لبعض موضوعات اللغة الانجليزية على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة جدة تكونت عينة الدراسة من (٤٢) طالبة من طالبات الصف الأول متوسط في مدينة جدة ، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين احداهما تجريبية واشتملت على (٢١) طالبة درست النصوص بطريقة القراءة الصامتة ، والثانية ضابطة اشتملت على (٢١) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية . وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة لمهارات الفهم القرائي المناسبة للطالبات، واختبار لقياس هذه المهارات لدى المتعلمات عينة الدراسة فيما يتعلق بطبيعة عملية القراءة من حيث الأداء، وتمكُن المتعلمات من مستوياته. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الفهم السطحي ، والاستنتاجي ، والناقد ، والتذوقي ، والإبداعي. تعزى لنوع القراءة من حيث الأداء (القراءة الصامتة).

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة دالة في اتجاه المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (٣٢) في مقابل (١١) للمجموعة الضابطة. وبناء على هذه النتيجة تم رفض الفرض الصفري الذي ينص على: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية للفهم القرائي، وقبول الفرض البديل الذي ينص على: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية للفهم القرائي في اتجاه المجموعة التجريبية ولهذا دلالة كبيرة على أن القراءة الصامتة أثرت في تنمية مهارات الفهم القرائي ككل وفي مهارات الفهم الاستنتاجي والناقد والتذوقي والابداعي لدى الطالبات مقارنة بالطريقة الاعتيادية. وأوصى البحث بجملة من التوصيات جاء من أهمها اعتماد القراءة الصامتة في تنمية مهارات الفهم القرائي عند دراسة اللغة الانجليزية للصفوف المتوسطة حيث أُثبتت فاعليتها من خلال التجربة الحالية. اضافة الى اعطاء تدريس القراءة للغة الانجليزية الاهتمام النوعي الأعمق وذلك بطرائق التدريس من حيث الأداء ومن حيث الغرض وتقديم نماذج صوتية وعدم الاكتفاء بتوصيفها. كما واوصت الدراسة الحالية بأهمية اجراء المزيد من البحوث التتابعية البنائية على القراءة الصامتة في اللغة الانجليزية وتحديد جوانب الضعف لدى الطلبة ، منها الدراسات التشخيصية المسحية تمهيدا لبناء برامج علاجية.

(الكلمات المفتاحية: القراءة الصامتة، الفهم القرائي ، اثر).

المقدمة:

تميز الإنسان عن غيره باللغة التي أنطقه الله بها فكانت ذاكرة الأمم والحضارات فاللغة هي وسيلة التواصل بين بني الإنسان لذا فان الوظيفة الاتصالية للغة من أهم وظائفها على الإطلاق.

وبالقراءة يلج الإنسان عالم المعلومات والفهم والمعرفة اللامحدودة وبفضلها تزداد المحصلة اللغوية وتتعدد الخبرات وتنمو القدرات التعبيرية والاستيعابية فيدخل المتعلمون حياتهم العلمية بالقراءة ، ويتواصلون مع المجتمعات الاخرى بتعلم لغاتهم وفهما.

وتحتل القراءة مكانة مهمة بين فنون اللغة سواء كانت اللغة الأم أو اللغة الثانية، فهي المحور الذي يٌجمع حوله كل من التعبير والنصوص، والأدب، والنحو، والإملاء، وإذا كانت هناك مؤشرات إعلامية تدل على انخفاض أهمية القراءة في الوقت الذي تحاصر فيه أدوات التكنولوجيا وتحوط بالمتعلمين. وهي اساس التعلم وابرز دعائم التعليم والتعلم خاصة تعلم اللغة الاجنبية.

وللقراءة أنواع ومستويات ومهارات لا بد من معرفتها ليختار المتعلمين منها ما يناسبهم فرادى وجماعات. فوجب التدريب على مهاراتها لتحقيق المقدرة عليها وقطف ثمارها و فهم ما يقرأ وتقع عليه عين المتعلم. لذا أعطى المعلمون جل وقتهم لإنماء مهارات القراءة الأساسية لدى المتعلم، وبخاصة معلمو اللغة الانجليزية كلغة اجنبية ، فقد اهتموا بإنماء مهارات القراءة بأنواعها لمساعدة المتعلمين على تعلم اللغة الاجنبية.

وقراءة اللغة الانجليزية كلغة اجنبية من الكتاب تكون نظراً، أومن الذاكرة المختزنة حفظاً، وقد تكون جهراً وسراً وقد تكون استماعاً ، ومهما اختلفت النظريات وتعددت الآراء في تحديد مفهوم القراءة إلا أنها تبقى مجالا حيويا من أهم مجالات النشاط البشري ومن أهم أدوات اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بالأمم والحضارات السابقة، ومن خلالها ترتقي الشعوب والمجتمعات قاطبه فكريا وأخلاقيا.

فالغاية من تعليم قراءة اللغة الانجليزية هو الفهم، والذي يعد الركن الاساس للقراءة. فالقراءة ليست عملية ميكانيكية تقوم على مجرد التعرف على الحروف والنطق بها، بل انها عملية فكرية عقلية معقدة توحي الى الفهم (كراشن Krashen، 37 :2004).

والفهم القرائي تحديدا هو الغاية من القراءة الذي يسعى المعلم الى تنميته بمهاراته ومستوياته المختلفة لدى الطلبة في مختلف المراحل الدراسية (الحلاق، ٢٠١٠، ص٢٠٤)، حيث يقوم الطالب من خلال مهارات الفهم القرائي بالكثير من العمليات العقلية العليا كالتحليل، والتعميم، والتجريد، والإدراك، والحكم والاستنتاج، والربط.

وقد تعددت الدراسات في ميدان تعليم القراءة بالانجليزية كلغة اجنبية سعيا الى تطوير البرامج والاليات التي تساعد المتعلمين على اكتساب مهارات القراءة باللغة الانجليزية وفهم ما يقرأونه، و لبحث خصائصها ومهاراتها وانسبها لتنمية الفهم القرائي والتحصيل عند المتعلمين.

ومن هنا فإن تحديد المهارات الأساسية للقراءة بالانجليزية كلغة اجنبية والعمل على تنميتها يعد هدفا جوهريا للمتعلمين أينما كانوا. وعلى الرغم من أهمية امتلاك المتعلمين لمهارات القراءة الأساسية بالانجليزية كلغة اجنبية إلا أن العديد من الدراسات السابقة أثبتت فشل الكثير من المتعلمين في تعلم القراءة بالانجليزية كلغة اجنبية ؛ حيث إن ما نسبته ٣٠-٤٠ % تقريباً من طلاب المدارس عامةً لديهم صعوبات في القراءة بالانجليزية كلغة اجنبية، ثم إن القراءة تمكن الإنسان من التعلم بنفسه والاطلاع على جميع ما يريد معرفته من دون الاستعانة بأحد في كثير من الأحيان.

وتحاول الدراسة الحالية تحديد أثر القراءة الصامتة لبعض موضوعات اللغة الانجليزية على تنمية مهارات الفهم القرائي لطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة جدة والدارسات للغة الإنجليزية كلغة اجنبية من أجل الفهم والاستيعاب والتواصل مع عالم المعرفة المتغير من حولها.

مشكلة الدراسة:

استنادا الى ما ورد سابقاً من أفكار وآراء حول طبيعة القراءة من حيث الأداء وأهميتها، وفي ضوء الخبرة العلمية للباحثة في مجال طرائق تدريس اللغة الانجليزية ومهاراتها حيث لاحظت قصوراً في نمو الفهم القرائي لدى الطالبات في صف اللغة الانجليزية قد يُعزى الى استخدام الفإن مشكلة الدراسة تتحدد في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر القراءة الصامتة لبعض موضوعات اللغة الانجليزية على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية؟

وللاجابة على السؤال الرئيس يجب الاجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أثر القراءة الصامتة لبعض موضوعات اللغة الانجليزية على تنمية مهارات الفهم السطحي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية؟
- ما أثر القراءة الصامتة لبعض موضوعات اللغة الانجليزية على تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية؟

- ما أثر القراءة الصامتة لبعض موضوعات اللغة الانجليزية على تنمية مهارات الفهم الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية؟
- ما أثر القراءة الصامتة لبعض موضوعات اللغة الانجليزية على تنمية مهارات الفهم التذوقي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية؟
- ما أثر القراءة الصامتة لبعض موضوعات اللغة الانجليزية على تنمية مهارات الفهم الابداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية؟
- ما أثر القراءة الصامتة لبعض موضوعات اللغة الانجليزية على تنمية مهارات الفهم القرائي ككل لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية؟

وللاجابة على اسئلة الدراسة يجب التحقق من صحة الفروض التالية :

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠٥,٠) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم السطحي البعدي.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠٥,٠) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم الاستنتاجي البعدي.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠٥,٠) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم الناقد البعدي.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠٥,٠) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم التذوقي البعدي.
٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠٥,٠) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم الابداعي البعدي.
٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠٥,٠) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي ككل.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١. قد تفيد المتعلمين في اعتماد القراءة الصامته لمساعدتهم على الفهم والاستيعاب لتعود بفائدة المقروء عليهم.

٢. قد تفيد المتعلمين في أن يستقلوا بالقراءة وبدون معاون لهم.

٣. قد تفيد القائمين على العملية التعليمية بتعريفهم بأنسب الطرق لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

٤. لفت انتباه أعضاء مناهج اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية والقائمين على تعليم القراءة بضرورة تزويد معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بطرائق وخطوات ونماذج تدريسية للقراءة الصامته.

٥. مساعدة المعلمين في تنفيذ اكثر فعالية لطريقة القراءة الصامتة لتنمية مهارتي الفهم والسرعة عند التلاميذ.

محددات الدراسة الحالية:

اقتصرت الدراسة الحالية على الآتي :

- عينة الدراسة عبارة عن (٤٢) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية ، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وعددها ٢١ طالبة وأخرى ضابطة وعددهم ٢١ طالبة.

- أدوات الدراسة عبارة عن قائمة لمستويات الفهم القرائي واختبار لقياس الفهم القرائي لدى المتعلمات عينة الدراسة فيما يتعلق بطبيعة عملية القراءة من حيث الأداء، وتمكن المتعلمات من مستوياته.

- المحتوى التعليمي الذي أُعتمد في الدراسة عبارة عن نصوص القراءة المقررة لأفراد عينة الدراسة من منهج اللغة الإنجليزية المقرر وعددها ثلاثة نصوص.

التعريفات الإجرائية:

١. **القراءة الصامتة:** هي واحدة من الأدوات التي يتم استخدامها لأغراض استيعاب المقروء، وتتم عبر حركة العين على السطر دون إحداث صوت مسموع للتعرف على الكلمات وفهمها.

٢. **القراءة الجهرية:** هي عملية ترجمة الرموز اللغوية الخطيّة التي تم استيعابها إلى أداء صوتي وحركي معبر.

٣. **فاعِلِيَّة** : (ف ع ل) : وَصْف في كل ما هو فاعِل (مصدر صناعي) القدرة و التأثير. (تغريد محمد،٢٠١٠) وتعرفها الباحثة بالأثر الذي تحدثه نوع القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمات الصف الأول المتوسط.

٤. **الفهم القرائي:** ويقصد به في الدراسة الحالية أن تصل المتعلمة إلى المعنى الذي يحمله النص المقروء الصريح والضمني ، فتمثله وتستعمله ويصبح جزءا من معرفتها ، وهنا يتمثل في مجموع الاستجابات الصحيحة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار الفهم القرائي.

الطريقة والإجراءات:

- **عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من شعبتين من شعب الصف الأول المتوسط وعددهن (٤٢) طالبة من طالبات الصف الأول متوسط في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية ، كل شعبة (٢١) طالبة. وقد خضعن جميعا للاختبار التحريري.

- **أدوات الدراسة:**

اولاً: قائمة مهارات الفهم القرائي:

وقد اشتقت هذه القائمة من الدراسات الأجنبية والبحوث السابقة المرتبطة بالفهم القرائي. ومن الأدبيات المتصلة بالقراءة عامة وبالقراءة الصامتة والفهم القرائي بشكل خاص ومن أهداف تعليم القراءة بالإنجليزية كلغة أجنبية في المرحلة المتوسطة ومن المستويات المعيارية للفهم القرائي.

تحكيم القائمة: تم عرض القائمة في صورتها المبدئية على ستة محكمين متخصصين. وعبر المحكمون عن رأيهم فيما يلي :

١. مدى اتساق المهارات الفرعية مع نوع القراءة في كل مستوى من مستويات الفهم القرائي
٢. مدى مناسبة كل مهارة من هذه المهارات مع أفراد عينة الدراسة.
٣. مدى أهمية كل مهارة من هذه المهارات لمجتمع الدراسة .
٤. سلامة الصياغة اللغوية من العيب والخطأ .
٥. تطوير القائمة بالحذف أو الزيادة .

ثانيا: اختبار الفهم القرائي:

يهدف هذا الاختبار قياس فهم المتعلمات عينة الدراسة، لمستويات الفهم القرائي: مستوى الفهم السطحي ، والاستنتاجي ، والناقد ، والتذوقي ،الإبداعي. ويتكون الاختبار في صورته النهائية من عشر فقرات من نوع الاختيار من متعدد، بأربعة بدائل. وللتحقق من صدق الاختبار عرض على ستة من المتخصصين في مناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها ممن يعملون في قسم المناهج وطرق التدريس وفي معهد اللغة الانجليزية. وحسب معامل ثباته بطريقة كرونباخ ألفا بعد تطبيقه بصورته الأولية على عشرين متعلمة من متعلمات المرحلة المتوسطة للصف الأول من غير عينة الدراسة، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠.٧٧ – ٠.٨١) للمستويات (وبلغ ٠.٨٢) للاختبار كاملا وهي قيم ثبات عالية وتشير لتمتع الاختبار بدرجة مقبولة من الثبات.

- صدق الاختبار:

للتحقق من صدق الاختبار قامت الباحثة بعرض القائمة والاختبار موضع الدراسة على متخصصين في اللغة الإنجليزية ومنهم المدرس الجامعي والمشرف التربوي ومعلمات يدرسن ذات الصف. حيث طلب إليهم التأكد من مناسبة فقرات الاختبار لأفراد عينة الدراسة ومعرفة مدى انتماء كل فقرة لمستوى الفهم الذي وضعت من أجله وقد وافق المحكمون عليها جميعا ما عدا ملاحظة واحدة على المستوى الابداعي ،وقامت الباحثة بالتعديل المطلوب وفق ما أراد المحكمون. ثم اعتبرته الباحثة صدقا منطقيا للاختبار.

- صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار من خلال حساب معامل ارتباط سبيرمان بين الدرجة الكلية لكل مستوى والدرجة الكلية وجاءت النتائج وفقا للجدول التالي:

جدول (١) قيم معاملات الارتباط بين درجة المستوى والدرجة الكلية للاختبار

م	المستوى	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الفهم السطحي	٠.٧٢	٠.٠١
٢	الفهم الاستنتاجى	٠.٧٨	٠.٠١
٣	الفهم الناقد	٠.٦٩	٠.٠١
٤	الفهم التذوقي	٠.٧٧	٠.٠١
٥	الفهم الإبداعى	٠.٧٣	٠.٠١

يتضح من الجدول (١) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المستوى والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى(٠.٠١) مما يعني أن المستويات تقيس ما يقيسه الاختبار مما يعد مؤشرا على الصدق.

- **الثبات:**

تم التحقق من ثبات الاختبار من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا لكل مستوى والاختبار كاملا وجاءت النتائج وفقا للجدول التالي:

جدول (٢) قيم معاملات الثبات للمستويات والاختبار كاملا

م	المستوى	معامل الثبات
١	الفهم السطحي	٠.٨١
٢	الفهم الاستنتاجي	٠.٧٩
٣	الفهم الناقد	٠٨١
٤	الفهم التذوقي	٠.٧٧
٥	الفهم الإبداعي	٠.٧٨
٦	الاختبار كاملا	٠.٨٢

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات تراوحت بين (٠.٧٧ – ٠.٨١) للمستويات وبلغ (٠.٨٢) للاختبار كاملا وهي قيم ثبات عالية وتشير لتمتع الاختبار بدرجة مقبول من الثبات.

- **التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:**

طبقت الباحثة اختبار الفهم القرائي القبلي بأبعاده قبلياً وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين وقد تم استخدام اختبار مان وتني (u) للعينات المستقلة ، كما هو موضح في الجدول (٣) الاتي:

جدول(٣) قيمة اختبار مان وتني(u) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي القبلي

المستوى	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	مستوى الدلالة
الفهم السطحي	تجريبية	٢١	٢٢.٣٦	٤٦٩.٥٠	٢٠٢.٥	غير دالة
	ضابطة	٢١	٢٠.٦٤	٤٣٣.٥٠		
الفهم الاستنتاجي	تجريبية	٢١	٢١.٩٥	٤٦١.٠٠	٢١١.٠٠	غير دالة
	ضابطة	٢١	٢١.٠٥	٤٤٢.٠٠		
الفهم الناقد	تجريبية	٢١	٢١.١٠	٤٤٣.٠٠	٢١٢.٠٠	غير دالة
	ضابطة	٢١	٢١.٩٠	٤٦٠.٠٠		
الفهم التذوقي	تجريبية	٢١	٢١.٥٧	٤٥٣.٠٠	٢١٩.٠٠	غير دالة
	ضابطة	٢١	٢١.٤٣	٤٥٠.٠٠		
الفهم الإبداعي	تجريبية	٢١	٢١.٥٥	٤٥٢.٥٠	٢١٩.٥	غير دالة
	ضابطة	٢١	٢١.٤٥	٤٥٠.٥٠		
الاختبار كاملا	تجريبية	٢١	٢٢.٠٠	٤٦٢.٠٠	٢١٠.٠٠	غير دالة
	ضابطة	٢١	٢١.٠٠	٤٤١.٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار الفهم القرائي غير دالة للمستويات والدرجة الكلية مما يعني عدم وجود فروق بينهما أي أنهما متكافئتان في القياس القبلي.

- **تصحيح الاختبار:**

قامت الباحثة بتصحيح الاختبار أداة الدراسة وفق الآتي:

أولا: مستوى الفهم السطحي

أعطي هذا المستوى (٢٠) عشرون علامة

ثانيا : مستوى الفهم الاستنتاجي

أعطي هذا المستوى (٣٠) ثلاثون علامة

ثالثا : مستوى الفهم الناقد

أعطي هذا المستوى (٢٠) عشرون علامة

رابعا: مستوى الفهم التذوقي أعطي هذا المستوى (١٥) خمس عشرة علامة وذلك مراعاة للصف الدراسي لأفراد عينة الدراسة.

خامسا : مستوى الفهم الإبداعي أعطي هذا المستوى (١٥) خمس عشرة علامة وذلك مراعاة للصف الدراسي لأفراد عينة الدراسة.

النتائج:

نتائج الفرض الأول والذي ينص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠٥,٠) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية و الضابطة في اختبار مهارات الفهم السطحي البعدي".

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان وتني (U) للفروق بين مجموعتين مستقلتين وجاءت النتائج وفقا للجدول التالي:

جدول (٤) قيمة اختبار مان وتني(U) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم السطحي

المستوى	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U قيمة	مستوى الدلالة
الفهم السطحي	تجريبية	٢١	٢٨.٤٣	٥٩٧.٠٠	٧٥.٠٠	٠.٠١
	ضابطة	٢١	١٤.٥٧	٣٠٦.٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (u) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة دالة في اتجاه المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (٢٨.٤٣) في مقابل (١٤.٥٧) للمجموعة الضابطة.

وبناء على هذه النتيجة تم رفض الفرض الصفري الذي ينص على : لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم السطحي وقبول الفرض البديل الذي ينص على : توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم السطحي في اتجاه المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض الثاني والذي ينص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠٥,٠) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية و الضابطة في اختبار مهارات الفهم الاستنتاجي البعدي".

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار مان وتني (u) للفروق بين مجموعتين مستقلتين وجاءت النتائج وفقا للجدول التالي:

جدول (٥) قيمة اختبار مان وتني(u) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم الاستنتاجي

المستوى	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	مستوى الدلالة
الفهم الاستنتاجي	تجريبية	٢١	٣١.٩٣	٦٧٠.٥٠	١.٥	٠.٠١
	ضابطة	٢١	١١.٠٧	٢٣٢.٥٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (u) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة دالة في اتجاه المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (٣١.٩٣) في مقابل (١١.٠٧) للمجموعة الضابطة. وبناء على هذه النتيجة تم رفض الفرض الصفري الذي ينص على : لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم الاستنتاجي وقبول الفرض البديل الذي ينص على : توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم الاستنتاجي في اتجاه المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض الثالث والذي ينص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠٥,٠) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية و الضابطة في اختبار مهارات الفهم الناقد البعدي".

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار مان وتني (u) للفروق بين مجموعتين مستقلتين وجاءت النتائج وفقا للجدول التالي:

جدول (٦) قيمة اختبار مان وتني(u) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم الناقد

المستوى	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	مستوى الدلالة
الفهم الناقد	تجريبية	٢١	٣١.٩٣	٦٧٠.٥٠	١.٥	٠.٠١
	ضابطة	٢١	١١.٠٧	٢٣٢.٥٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (u) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة دالة في اتجاه المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (٣١.٩٣) في مقابل (١١.٠٧) للمجموعة الضابطة وبناء على هذه النتيجة تم رفض الفرض الصفري الذي ينص على : لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم الناقد وقبول الفرض البديل الذي ينص على : توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم الناقد في اتجاه المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض الرابع والذي ينص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠٥,٠) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية و الضابطة في اختبار مهارات الفهم التذوقي البعدي".

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار مان وتني (u) للفروق بين مجموعتين مستقلتين وجاءت النتائج وفقا للجدول التالي:

جدول (٧) قيمة اختبار مان وتني(u) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم التذوقي

المستوى	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	مستوى الدلالة
الفهم التذوقي	تجريبية	٢١	٣١.٣٣	٦٥٨.٠٠	١٤.٠٠	٠.٠١
	ضابطة	٢١	١١.٦٧	٢٤٥.٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (u) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة دالة في اتجاه المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (٣١.٣٣) في مقابل (١١.٦٧) للمجموعة الضابطة وبناء على هذه النتيجة تم رفض الفرض الصفري الذي ينص على : لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم التذوقي وقبول الفرض البديل الذي ينص على : توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم التذوقي في اتجاه المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض الخامس والذي ينص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠٥,٠) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية و الضابطة في اختبار مهارات الفهم الإبداعي البعدي".

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار مان وتني (u) للفروق بين مجموعتين مستقلتين وجاءت النتائج وفقا للجدول التالي:

جدول (٨) قيمة اختبار مان وتني (u) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم الإبداعي

المستوى	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	مستوى الدلالة
الفهم الإبداعي	تجريبية	٢١	٣١.٨٦	٦٦٩.٠٠	٣.٠١	٠.٠١
	ضابطة	٢١	١١.١٤	٢٣٤.٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (u) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة دالة في اتجاه المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (٣١.٨٦) في مقابل (١١.١٤) للمجموعة الضابطة وبناء على هذه النتيجة تم رفض الفرض الصفري الذي ينص على : لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم الإبداعي وقبول الفرض البديل الذي ينص على : توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم الإبداعي في اتجاه المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض السادس والذي ينص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠٥,٠) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية و الضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي ككل البعدي".

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار مان وتني (u) للفروق بين مجموعتين مستقلتين وجاءت النتائج وفقا للجدول التالي:

جدول (٩) قيمة اختبار مان وتني(u) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي ككل

المستوى	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	مستوى الدلالة
الفهم القرائي ككل	تجريبية	٢١	٣٢.٠٠	٦٧٢.٠٠	صفر	٠.٠١
	ضابطة	٢١	١١.٠٠	٢٣١.٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (u) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة دالة في اتجاه المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (٣٢) في مقابل (١١) للمجموعة الضابطة

وبناء على هذه النتيجة تم رفض الفرض الصفري الذي ينص على : لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية للفهم القرائي، وقبول الفرض البديل الذي ينص على : توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية للفهم القرائي في اتجاه المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج

مناقشة الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠٥,٠) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية و الضابطة في اختبار مهارات الفهم السطحي البعدي.

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم السطحي وقبول الفرض البديل الذي ينص على : توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم السطحي في اتجاه المجموعة التجريبية. ويستدل بها على فاعلية القراءة الصامتة في تنمية مهارات الفهم القرائي السطحي وهذا يتفق مع دراسة (جاب الله، ١٩٩٧) بارتفاع نسبة الطلاب في التمكن من مهارات الفهم عند مستوى الكلمة.

مناقشة الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠٥,٠) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية و الضابطة في اختبار مهارات الفهم الاستنتاجي البعدي. أظهرت نتائج الدراسة أن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة دالة في اتجاه المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (٣١.٩٣) في مقابل (١١.٠٧) للمجموعة الضابطة وهذا يدل على فاعلية القراءة الصامتة في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي وهو ما ركزت عليه الدراسة الحالية ،لأن هذه الدراسة تريد تنمية هذه المهارات ليفوز المتعلمون بثمرة القراءة والاستقلال بها وهذا يتوافق مع دراسة كل من:(Brakas,Nora;Dunn,Kerry;Pittman Fountas&Prinnell,1996Catts,1991)

مناقشة الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠٥,٠) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية و الضابطة في اختبار مهارات الفهم الناقد.

وقدأظهرت نتائج الدراسة أن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة دالة في اتجاه المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (٣١.٩٣) في مقابل (١١.٠٧)

للمجموعة الضابطة وهذا يدل على فاعلية القراءة الصامتة في تنمية مهارات الفهم الناقد ليكشف المتعلمون غايات النصوص التي يقرؤونها ويتعرفوا على ما خفي بين السطور بالقراءة الصامتة. وهذا يتوافق مع دراسة (الفليت ، ٢٠٠٢) التي ترى أن اللغة لها وظيفة كبرى في حياة الفرد، فهي التي تيسر اتصاله بالآخرين ، وهي وسيلته في اكتساب المعرفة ، والأساس الذي تكتسب به الخبرات والتجارب التي تجعله يتفاعل مع مجتمعه ، ويتعرف إلى عالمه الذي يعيش فيه (الفليت ، ٢٠٠٢).

مناقشة الفرض الرابع : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠٥,٠) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية و الضابطة في اختبار مهارات الفهم التذوقي البعدي.

أظهرت نتائج الدراسة أن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة دالة في اتجاه المجموعة النتجريبية، حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (٣١.٣٣) في مقابل (١١.٦٧) للمجموعة الضابطة.

وهذا يدل على فاعلية القراءة الصامتة في تنمية مهارات الفهم التذوقي وهو ما تعوزه الناشئة لتدرج عليه ويعظم عندها سنة بعد سنة وهذا يتوافق مع دراسة (العيسوي ، ٢٠٠٤) حيث كان التركيز على ضرورة تعليم الأطفال مهارات القراءة ، والأخذ بأيديهم حتى يتمكنوا منها خلال المرحلة الأساسية الأولى ثم الارتقاء بهذه المهارات في المراحل المتقدمة.

مناقشة الفرض الخامس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠٥,٠) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية و الضابطة في اختبار مهارات الفهم الابداعي البعدي.

أظهرت نتائج الدراسة أن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة دالة في اتجاه المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (٣١.٨٦) في مقابل (١١.١٤) للمجموعة الضابطة وهذا يدل على فاعلية القراءة الصامتة في تنمية مهارات الفهم الإبداعي وهو مآل الدراسة الذي سعت إليه وهذا يتوافق مع دراسة (فضل الله، ٢٠٠٠) .

مناقشة الفرض السادس : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠٥,٠) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية و الضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي ككل البعدي.

فقد أظهرت نتائج الدراسة أن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة دالة في اتجاه المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (٣٢) في مقابل (١١) للمجموعة الضابطة

وبناء على هذه النتيجة تم رفض الفرض الصفري الذي ينص على : لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية للفهم القرائي، وقبول الفرض البديل الذي ينص على : توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية للفهم القرائي في اتجاه المجموعة التجريبية وهذا يدل دلالة كبيرة على فاعلية القراءة الصامتة في تنمية مهارات الفهم القرائي ككل وفي مهارات الفهم الاستنتاجي والناقد والتذوقي والابداعي.

التوصيات:

١. اعتماد القراءة الصامتة في تنمية مهارات الفهم القرائي عند دراسة اللغة الانجليزية للصفوف المتوسطة حيث انها اتبتت فاعليتها من خلال التجربة الحالية.

٢. اعطاء تدريس القراءة الاهتمام النوعي الأعمق أي الاهتمام بطرائق تدريس القراءة للغة الانجليزية من حيث الأداء ومن حيث الغرض وتقديم نماذج صوتية وعدم الاكتفاء بتوصيفها.

٣. تحديد مهارات القراءة الصامتة الضرورية للتدريب عليها في مراحل التعليم كافة.

٤. تدريب معلمين ومعلمات اللغة الانجليزية للتمكن من الفروق الدقيقة أثناء تدريس أنواع القراءة.

٥. العمل على تصميم اختبارات تكشف التلاميذ الذين يعانون من انخفاض في مهارات القراءة الصامتة في اللغة الانجليزية لتسهيل مساعدتهم.

٦. اجراء المزيد من البحوث التتابعية البنائية على القراءة الصامتة في اللغة الانجليزية وتحديد جوانب الضعف لدى الطلبة ، منها الدراسات التشخيصية المسحية تمهيدا لبناء برامج علاجية.

٧. احاطة أولياء ووليات الأمور بمنافع القراءة الصامتة في كل مراحل التعلم ولا سيما في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

مراجع الدراسة

١) المراجع العربية:

- تغريد ،الشيخ محمد (٢٠١٠) . المعجم في اللغة و النحو و الصرف و الإعراب و المصطلحات العلمية و الفلسفية و القانونية و الحديثة . بيروت : النخبة للتأليف و النشر و الترجمة.
- الحلاق، علي (٢٠١٠) . تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان.
- الفليت، جمال كامل . (٢٠٠٢) . برنامج مقترح في القراءات الإضافية لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف التاسع بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية.
- الحسن ،هشام (٢٠٠٠). طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة ،عمان ، الاردن،دار المسيرة.
- حمدي علي فرماوي. (٢٠٠٤) . تدريب تلاميذ المرحلة المتوسطةئية علي مهارات الميتا قرائية (نموذج إجرائي مقترح للميتا قرائية) . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد الرابع عشر ، العدد الثاني والأربعون ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، ص ص ١٤٣ – ١٧٦.
- راشد، حنان (٢٠٠٤) . أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الاعدادي الأزهري، المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة " القراءة وتنمية التفكير" ، ٧–٨ يوليو ، جامعة عين شمس ،مج٢، ص ص ١٧٩–٢٢٢.
- شبيلات، كوثر. (٢٠١٠) . بناء برنامج تدريبي لتفعيل أدوار الأمهات في التربية اللغوية، وأثره في تحسين أدوارهن في تنمية مهارات التواصل لدى بناتهن من طالبات الصف الرابع الأساسي في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- العايد، عبد الله حسين. (٢٠٠٦) . شخيص مظاهر الضعف في مهارة تعرف الكلمة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وبناء برنامج لعلاج الضعف منها، رسالة دكتوراه غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود.
- عصر، حسني عبد الباري . (١٩٩٩) . الفهم عن القراءة: طبيعته عملياته، وتذليل مصاعبه، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

- علي جاب الله . (١٩٩٧) . تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، مجلة كلية التربية ، جامعة الامارات العربية المتحدة.
- العيسوي ، جمال . (٢٠٠٤) . فعالية تدريس القراءة باستخدام برنامج العروض في تحسين السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة الإمارات ،مجلة القراءة والمعرفة ع ٣٠،ص ص٩٩ .
- فضل الله، محمد . (٢٠٠٠) . مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الامارات العربية المتحدة، مجلة القراءة والمعرفة ، ع٧.
- مناصرة، يوسف عثمان . (٢٠٠٧) . تقويم محتوى تعليم المفردات في كتب اللغة العربية المرحلة الأساسية الأولى في الأردن، مجلة القراءة والمعرفة.
- مناصرة، يوسف عثمان . (٢٠٠٨) . مدى مراعاة كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي في الأردن لمتطلبات التعليم الصوتي، مجلة بحوث التربية النوعية، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- نصر، حمدان علي، و مناصرة ، يوسف عثمان . (٢٠١٠) . مدى وعي معلمي اللغة العربية في الصفوف الأولى لمفهوم القراءة ومبادئ تعلّمها وتعليمها، ومدى ممارستهم لها في مواقف التعليم. مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ٧٩، 283_296.
- نصر، حمدان علي . (٢٠٠٣) . الموازنة بين تدريس القراءة الصفين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليمي مقترح مطوّر، مجلة جامعة الملك سعود، ١٦(١) ١٨٩-٢٣٤.

٢) المراجع الأجنبية

- Y. Alshumaimeri,***Is reading aloud a faulty habit. Paper presented at the second international conference: Language, culture and literature*** University, Minia ، (٢٠٠٥). .Egypt

- Betty, E. A. .(2009). Reading Strategy Instruction: Its Effects on Comprehension and Word Inferences ability. ***Online ERIC***٥٠٦٧٦٥ED..

- Chen, H .(٢٠٠٩). Y–***Strategies and Special Education Elementary and Middle School Students***, PhD Dissertation, Michigan State University.

- Duke, N. K., & Roberts, K. M. (2010). ***The genre-specific nature of reading comprehension.*** In D. Wyse, R. Andrews, & J. Hoffman (Eds.), The Routledge international handbook of English language and literacy teaching (pp. 74–86). London: Routledge.

- Fountas.I. C. ,&Pinnel, G.S.(1996*). Guided Reading: Good first teaching for all children*. Portsmouth, NH: Heinemann. A thorough Presentation of how to manage guided reading in a classroom reading program.

- Furukawa, A., Takase, A., & Nishizawa, H. (2009). A Successful ER Program for Japanese Students of All Ages. Paper presented at the 43rd ***Annual TESOL Convention and Exhibit in Denver*** .USA ،

- Hale, A. D., Hawkins, R. O., Sheeley, W., Reynolds, J. R., Jenkins, S., Schmitt, A. J., & Martin, D. A. (2011). An investigation of silent versus aloud reading comprehension of elementary students using maze assessment procedures. ***Psychology in the Schools*** ، ٤٨13. doi:10.1002/pits.20543 ،(١)٤٨ ،٤–

- .(١٩٩٥) J. Henry, ***If not now. NH: Boynton***/Cook Publishers, Heinemann.

- Jones, E. E., & Lockhart, A. V. (1919). A study of oral and silent reading in the elementary schools of Evanston***. School and Society***.٥٩٠–٥٨٧ ،(٢٢٥)١٠ ،

- Juel, C., & Holmes, B. (1981). Oral and silent reading of sentences. ***Reading Research Quarterly,***.٥٦٨–٥٤٥ ،(٤)١٦
- Kamahi, A ,G.,& Catts ,H ,W.(1991). Reading disabilities : A developmental Language Perspective, Copyright , C,Allyn& Bacon.
- Krashen, S. D. (2004***). The Power of Reading: Insights from the research***. (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Mason, B., & Krashen, S. (1997a). Extensive reading in English as a foreign language. System, 25(1), 99-102.
- Naomi Schimmel & Molly Ness (2017): The Effects of Oral and Silent Reading on Reading Comprehension, ***Reading Psychology, DOI***٠٢٧٠٢٧١١.٢٠١٦.١٢٧٨٤١٦/١٠.١٠٨٠ :
- Neff, N., S., & Vaughan, C. .(1995).***Improving Reading Comprehension at the First Grade Level. Submitted Partial Fulfillment of the Requirements for the degree of Master's of Arts in Teaching and leadership***. Saint Xavier University & IRI/Skylight Field-Based.Master's.
- Pilgreen, J. L. (2000***). The SSR Handbook. Boynton***/Cook Heinemann
- Rasinski, T., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? Literacy ***Research and Instruction***.٣٦١–٣٥٠ ،(٤)٤٨ ،
- Ruivo, P. .(2006). Reading Aloud: Companion Reader –An Experimental Research Study, ***Eric,*** Ed 491628.
- ،(٢٠٠٣R.,(C Sadler,***Comprehension Strategies for middle Grade learners***, Handbook for content Area teachers, International Reading Association , USA.
- ،.H C. Skinner,Neddenriep ،C. E., Bradley-Klug, K. L & ،. Ziemann ،J. M. (2002). Advances in Curriculum-Based

Measurement: Alternative rate measures for assessing reading skills in pre- and advanced readers. ***Behavior Analyst Today***.٢٨١-٢٧٠ ،٣ ،

- Snow, C. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Takase (2008). The two most critical tips for a successful extensive reading program. Kinki ***University English Journal*** .١٣٦-١١٩pp. .(١)
- Takase, A., & Otsuki, K. (2011). New Challenges to Motivate Remedial EFL Students to Read Extensively. Paper presented at New Dynamics of Language Learning: Spaces and Places-Intentions and Opportunities. University of Jyvaskyla, Finland.
- Takase, A., & Otsuki, K. (2012). The impact of extensive reading on remedial students. Kinki University Center for Liberal ***Arts and Foreign Language Education Journal*** (Foreign Language Edition) 2(1), 331-345.
- Trelease, J. (2001). The Read-Aloud Handbook. Penguin
- Willis, J. .(2009),What Brain Research Suggest for Teaching Reading Strategies, ***The Educational and Forum*** ، .٣٤٦-٧٣,٣٣٣
- Wojciechoskie, L,&Zweiq, D. .(2003). Motivating Students Reading Through Read-Aloud and Home-School Independent Reading. ***Eric,*** Ed 473055