المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد 7 - الإصدار 77
تاريخ النشر: 20 مارس 2026 م

أثر برنامج إثرائي قائم على الأنشطة التعليمية في تحسين التحصيل القرائي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي

The impact of an enrichment program based on educational activities on improving reading achievement among second-grade students

إعداد:

الدكتور/ أيمن عبد الجليل أبو حجاج

محاضر أكاديمي، كلية أونو، الداخل الفلسطيني

Email: Ayman2424@gmail.com

الباحثة/ نرمين حسين أبو ساره

طالبة دكتوراه التعليم والتعلم، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين

Email: Narmeena2018@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر البرنامج الإثرائي القائم على الأنشطة التعليمية في تحسين التحصيل القرائي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي. واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي باستخدام تصميم المجموعتين غير المتكافئتين مع القياس القبلي والبعدي. وتمثل مجتمع الدراسة في جميع طلبة الصف الثاني الأساسي في مدرسة أم طوبا الأساسية للبنين في شرقي القدس خلال العام الدراسي 2026/2025، وتكوّنت عينة الدراسة من (60) طالبًا موزعين على مجموعتين: تجريبية (30) طالبًا طُبِّق عليها البرنامج الإثرائي القائم على الأنشطة التعليمية، وضابطة (30) طالبًا درست بالطريقة الاعتيادية. وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي قرائي مكوّن من (50) درجة موزعة على خمسة مجالات هي: قراءة الحروف، والمقاطع الصوتية، والكلمات، والجمل، وقراءة نص قرائي قصير. وقد تحقق صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وبلغ معامل ثباتها باستخدام معامل كرونباخ ألفا (0.816). أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للتحصيل القرائي بعد ضبط أثر القياس القبلي، حيث بلغت قيمة (F = 14.846) عند مستوى دلالة (0.000)، وبلغ حجم الأثر (η^2 = 0.207)، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي لدى طلبة المجموعة التجريبية، حيث ارتفع المتوسط الحسابي لدرجاتهم من (35.83) في القياس القبلي إلى (41.00) في القياس البعدي، وبلغت قيمة (t = -4.641) عند مستوى دلالة (0.000). كذلك كشفت النتائج عن وجود أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين الزمن (قبلي/بعدي) والمجموعة في التحصيل القرائي، حيث بلغت قيمة (F = 15.687) عند مستوى دلالة (0.000)، مما يشير إلى أن مقدار التحسن في التحصيل القرائي عبر الزمن كان أكبر لدى طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. وفي ضوء هذه النتائج، توصي الدراسة بدمج البرامج الإثرائية القائمة على الأنشطة التعليمية في تعليم القراءة في الصفوف الأساسية الدنيا، وتدريب معلمي اللغة العربية على تصميم أنشطة قرائية تفاعلية تسهم في تحسين التحصيل القرائي لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: البرنامج الإثرائي، الأنشطة التعليمية، التحصيل القرائي، الصف الثاني الأساسي.

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد 7 - الإصدار 77
تاريخ النشر: 20 مارس 2026 م

The impact of an enrichment program based on educational activities on improving reading achievement among second-grade students

Dr. Ayman abu Hajjaj
Academic Lecturer, Ono College, Israel
Narmeen Abu Sara
PhD student, An-Najah National University, Nablus, Palestine

Abstract

This study aimed to investigate the effect of an enrichment program based on educational activities on improving reading achievement among second-grade students. The study adopted a quasi-experimental approach using a nonequivalent control group design with pre- and post-testing. The study population consisted of all second-grade students at Um Tuba Basic School for Boys in East Jerusalem during the 2025/2026 academic year. The sample included 60 students divided into two groups: an experimental group (30 students) that received the enrichment program based on educational activities and a control group (30 students) that received regular instruction. The study instrument was a reading achievement test consisting of 50 points distributed across five domains: letter reading, syllable reading, word reading, sentence reading, and reading a short text. The validity of the instrument was established through expert review, and its reliability was confirmed using Cronbach's alpha coefficient, which reached 0.816.

The results revealed statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups in the post-test of reading achievement after controlling for the pre-test scores, with ($F = 14.846$, $Sig = 0.000$, $\eta^2 = 0.207$), in favor of the experimental group. The findings also showed statistically significant differences between the pre-test and post-test scores of the experimental group, where the mean increased from 35.83 in the pre-test to 41.00 in the post-test, with ($t = -4.641$, $Sig = 0.000$). Furthermore, the results indicated a statistically significant interaction effect between time (pre/post) and group on reading achievement, with ($F = 15.687$, $Sig = 0.000$), indicating that the improvement in reading achievement over time was greater for the experimental group than for the control group. In light of these findings, the study recommends integrating enrichment programs based on educational activities into reading instruction in the lower primary grades and training Arabic language teachers to design interactive reading activities that enhance students' reading achievement.

Keywords: enrichment program, educational activities, reading achievement, second grade.

1. المقدمة:

يمثل اكتساب مهارات القراءة الأساس الذي تقوم عليه عملية التعلم في مختلف المراحل الدراسية، إذ تُعد القراءة الأداة المعرفية التي تمكّن المتعلم من الوصول إلى المعرفة وبناء المعنى منها. وتشير الأدبيات التربوية إلى أن المرحلة الممتدة من الصف الأول حتى الثالث الأساسي تمثل مرحلة تأسيسية حاسمة، ينتقل خلالها المتعلم من طور "تعلم القراءة" إلى طور "القراءة من أجل التعلم"، وهو انتقال نوعي يؤثر مباشرة في مساره الأكاديمي اللاحق. ويؤدي القصور في ترسيخ مهارات القراءة الأولية – كفك الرموز، والطلاقة، والفهم – إلى انعكاسات تراكمية على التحصيل الدراسي في المواد كافة، الأمر الذي يجعل معالجة الضعف القرائي في هذه المرحلة أولوية تربوية ملحّة.

على الصعيد الدولي، أظهرت تقارير (OECD,2023) استمرار وجود فجوات في مستويات الفهم القرائي لدى طلبة التعليم الأساسي، خاصة في المهارات الاستنتاجية وتحليل المعنى، وهي مهارات تمثل المستوى الأعلى في هرم الفهم القرائي وتشكل مؤشرًا مباشرًا على جودة العمليات التدريسية في الصفوف الأساسية، وتمثل أساس الانتقال إلى التعلم القائم على الفهم. كما كشفت نتائج الدراسة الدولية لقياس تقدم القراءة ضمن برنامج (PIRLS,2021) عن تفاوت ملحوظ في أداء الطلبة بين المستويات الدنيا والعليا للفهم، الأمر الذي عزز الاتجاه نحو تبني مداخل تدريسية قائمة على التفاعل والممارسة النشطة بدلاً من الاقتصار على الأساليب التلقينية التي تركز على نقل المحتوى دون تدريب منهجي على المهارات(IEA,2021).

وفي السياقين الإقليمي والمحلي، تشير الأدبيات إلى أن الاعتماد الحصري على الكتاب المدرسي قد لا يلبي الاحتياجات المتباينة للمتعلمين في الصفوف الأساسية الدنيا، خاصة في ظل الفروق الفردية في مستوى الطلاقة والدقة والفهم. فقد بينت دراسة عبد الدايم (2014) أن الأنشطة الإثرائية الموجهة تسهم في تنمية المهارات اللغوية وتحسين التحصيل الدراسي عند توظيفها ضمن إطار تخطيطي واضح، كما أكدت خليفة (2019) أن قصور الممارسات التقليدية في تنمية النمو اللغوي المبكر يستدعي تصميم برامج تعليمية داعمة تركز على التدريب المنهجي للمهارات القرائية.

وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت البرامج الإثرائية أو استراتيجيات التفاعل التعاوني أو توظيف التقنية في تعليم القراءة، فإن معظمها ركز على مراحل دراسية متقدمة أو تناول مهارات لغوية محددة بصورة جزئية، دون اختبار إطار تكاملي يجمع بين التخطيط المنهجي للأنشطة، والتفاعل التعاوني، والدعم التقني في المرحلة التأسيسية المبكرة، وبخاصة لدى طلاب الصف الثاني الأساسي في السياق المحلي. وفي ضوء الملاحظات الميدانية التي أجراها الباحثان في البيئة التعليمية المحلية، والتي كشفت عن استمرار تدني مستويات الأداء القرائي لدى عدد من طلاب الصف الثاني الأساسي، لا سيما في مهارات الطلاقة والدقة والفهم المباشر، برزت الحاجة إلى تقصي فاعلية برنامج إثرائي موجه خصيصًا لهذه المرحلة. وقد دعمت دراسة استطلاعية أولية هذه الملاحظة، إذ أظهرت انخفاضًا في متوسطات الأداء مقارنة بمستويات الإتقان المتوقعة، مما يعكس فجوة بين الممارسات التدريسية السائدة ومستويات التحصيل القرائي المستهدفة.

استنادًا إلى ذلك، تهدف الدراسة الحالية إلى تقصي فاعلية برنامج إثرائي قائم على الأنشطة التعليمية في تنمية مهارات القراءة وتحسين التحصيل القرائي لدى طلاب الصف الثاني الأساسي، سعيًا إلى تقديم نموذج إجرائي متكامل يستند إلى أسس نظرية معاصرة، ويعزز تصميم بيئات تعلم قرائية أكثر فاعلية في المرحلة الأساسية الدنيا.

1.1. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تُعد القراءة الأساس الذي تقوم عليه عملية التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا، إذ تمثل الأداة الرئيسة لاكتساب المعرفة وبناء الفهم في

مختلف المواد الدراسية. وتؤكد الأدبيات التربوية أن الصفوف الأولى، ولا سيما الصف الثاني الأساسي، تمثل مرحلة حاسمة ينتقل فيها المتعلم من تعلم مهارات القراءة الأولية إلى توظيف القراءة أداةً للتعلم، الأمر الذي يجعل إتقان مهارات الدقة والطلاقة والفهم القرائي شرطًا ضروريًا للتقدم الأكاديمي اللاحق. وقد أشارت خليفة (2019) إلى أن ضعف اكتساب هذه المهارات في المراحل المبكرة يؤدي إلى تراكم الفجوة القرائية واتساعها مع تقدم الصفوف الدراسية، مما ينعكس سلبًا على مستوى التحصيل العام.

وعلى الرغم من الجهود التعليمية المبذولة داخل المدارس، تشير الملاحظات الميدانية في البيئة التعليمية المحلية إلى استمرار وجود تدنٍ في مستويات الأداء القرائي لدى عدد من طلاب الصف الثاني الأساسي، لا سيما في مهارات الطلاقة والدقة والفهم المباشر للنصوص، وهو ما يؤثر في تحصيلهم الدراسي في اللغة العربية والمواد الأخرى التي تعتمد على القراءة. ويعكس ذلك أن الممارسات التدريسية الاعتيادية قد لا تكون كافية لمعالجة الفروق الفردية أو دعم الطلبة ذوي الأداء المنخفض بصورة منهجية ومكثفة.

وقد أكدت دراسات حديثة فاعلية التدخلات التعليمية المنظمة في تحسين الأداء القرائي، مثل دراسة الحسن وآخرون (2025) التي أثبتت أثر استراتيجيات التفاعل التعاوني في رفع مستوى الفهم، ودراسة الشهراني وآخرون (2025) التي أظهرت تحسنًا دالًا في التحصيل القرائي عند توظيف أنشطة تقويمية تفاعلية، إضافة إلى دراسة سليمان وفواز (2023) التي أبرزت أهمية التخطيط المنهجي للبرامج التعليمية في تطوير مهارات القراءة. غير أن معظم هذه الدراسات ركزت على مراحل دراسية متوسطة أو ثانوية، أو تناولت متغيرًا واحدًا بصورة منفصلة، دون اختبار إطار تكاملي يجمع بين التخطيط المنظم للأنشطة، والتفاعل النشط، والتدرج المهاري في مرحلة تأسيسية مبكرة كمرحلة الصف الثاني الأساسي، وفي سياق محلي محدد.

ومن هنا تبرز فجوة بحثية تتمثل في الحاجة إلى دراسة علمية منهجية تختبر أثر برنامج إثرائي قائم على الأنشطة التعليمية، يُصمم بصورة متدرجة ومتكاملة لتنمية مهارات القراءة الأساسية لدى طلاب الصف الثاني الأساسي، وقياس أثره في تحسين التحصيل القرائي مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

وعليه، تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تقصي أثر البرنامج الإثرائي القائم على الأنشطة التعليمية في تحسين التحصيل القرائي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، من خلال مقارنة أداء مجموعة تجريبية تتلقى البرنامج الإثرائي بأداء مجموعة ضابطة تتعلم بالطريقة الاعتيادية، وذلك بهدف الكشف عن مدى فاعلية هذا البرنامج في تحسين التحصيل القرائي لدى الطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا.

وفي ضوء ما سبق، تسعى الدراسة للإجابة عن **السؤال الرئيس** الآتي: ما أثر البرنامج الإثرائي القائم على الأنشطة التعليمية في تحسين التحصيل القرائي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للتحصيل القرائي بعد ضبط أثر القياس القبلي؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في التحصيل القرائي؟
3. هل يوجد أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين متغيري الزمن (قبلي/بعدي) والمجموعة (تجريبية/ضابطة) في التحصيل القرائي؟

2.1. فرضيات الدراسة:

تفحص الدراسة الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للتحصيل القرائي تُعزى إلى البرنامج الإثرائي، وذلك بعد ضبط أثر القياس القبلي.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في التحصيل القرائي.
3. لا يوجد أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين متغيري الزمن (قبلي/بعدي) والمجموعة (تجريبية/ضابطة) في التحصيل القرائي.

3.1. مصطلحات الدراسة:

أثر اصطلاحًا: مقدار التغير الذي يحدث في متغير معين نتيجة تطبيق تدخل تعليمي أو برنامج تربوي محدد. ويُعبّر هذا التغير عن درجة فاعلية التدخل في إحداث تعديل أو تحسين في مستوى أداء المتعلمين، ويتم الكشف عنه من خلال المقارنة بين القياسات قبل تطبيق التدخل وبعده، أو من خلال مقارنة أداء مجموعات مختلفة خضعت لظروف تعليمية متباينة (Cohen, 2022).

أثر إجرائيًا: مقدار التغير الذي يحدث في مستوى التحصيل القرائي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي نتيجة تطبيق البرنامج الإثرائي القائم على الأنشطة التعليمية، ويتم تقدير هذا الأثر من خلال الفروق الإحصائية بين نتائج طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي القرائي القبلي والبعدي.

برنامج إثرائي اصطلاحًا: هو برنامج تعليمي منظم يهدف إلى توسيع خبرات المتعلمين وتعميق تعلمهم من خلال تقديم أنشطة تعليمية إضافية تتجاوز ما يتضمنه المنهاج الدراسي المعتاد.ويسهم في تنمية قدراتهم المعرفية ومهارات التفكير العليا وتعزيز دافعيتهم نحو التعلم ورفع تحصيلهم (Gubbels et al., 2025).

برنامج إثرائي إجرائيًا: يقصد بالبرنامج الإثرائي في هذه الدراسة مجموعة من الأنشطة التعليمية القرائية التي صُممت لتدريس طلبة الصف الثاني الأساسي، وتم تنفيذها خلال فترة زمنية محددة إلى جانب المنهاج المقرر، واشتملت على أنشطة متنوعة مثل قراءة الحروف والمقاطع والكلمات والجمل والنصوص القصيرة، بهدف تحسين مستوى التحصيل القرائي لدى الطلبة.

التحصيل القرائي اصطلاحًا: مستوى أداء المتعلم في المهارات المرتبطة بعملية القراءة، مثل التعرف إلى الكلمات وفهم النصوص واستخلاص المعاني والأفكار الرئيسة منها. ويعكس هذا المفهوم درجة تمكن المتعلم من استخدام مهارات القراءة بصورة صحيحة وفعّالة في التعامل مع النصوص المكتوبة، ويُعد مؤشرًا مهمًا على مستوى التطور اللغوي والمعرفي لدى المتعلمين (Perfetti & Stafura, 2014).

التحصيل القرائي إجرائيًا: الدرجة التي يحصل عليها طلبة الصف الثاني الأساسي في الاختبار التحصيلي القرائي الذي أعدّه الباحثان، والذي يقيس مستوى أداء الطلبة في عدد من المهارات القرائية، مثل قراءة الحروف والمقاطع الصوتية والكلمات والجمل وقراءة نص قصير، ذلك في التطبيقين القبلي والبعدي.

4.1. أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من تركيزها على التحصيل القرائي لدى طلاب الصف الثاني الأساسي، وهي مرحلة تأسيسية حاسمة ينتقل فيها المتعلم من تعلم القراءة إلى القراءة من أجل التعلم. وتمثل القراءة في هذه المرحلة أداة مركزية لبناء الفهم واكتساب المعرفة، مما يجعل التدخل المبكر لمعالجة الضعف القرائي ضرورة تربوية للحد من اتساع الفجوة بين الطلبة وضمان تقدمهم التعليمي.

1.4.1. الأهمية النظرية

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها النظرية من إسهامها في توسيع المعرفة التربوية المتعلقة بفاعلية البرامج الإثرائية القائمة على الأنشطة

التعليمية في تنمية مهارات القراءة في المرحلة الأساسية الدنيا. فالدراسات الحديثة أكدت أن التدخلات التعليمية المنظمة تسهم بصورة دالة في تحسين الأداء القرائي، كما في دراسة سليمان وفواز (2023) التي أبرزت أثر التخطيط المنهجي للبرامج في تطوير مهارات القراءة، ودراسة الحسن وآخرون (2025) التي أثبتت فاعلية التفاعل التعاوني في تعزيز الفهم القرائي، إضافة إلى دراسة الشهراني وآخرون (2025) التي بينت أثر الأنشطة التقويمية التفاعلية في رفع مستوى التحصيل.

غير أن الأدبيات المعاصرة ركزت غالبًا على مراحل دراسية متوسطة أو تناولت متغيرات جزئية بصورة منفصلة، دون اختبار نموذج تكاملي في مرحلة تأسيسية مبكرة كالصف الثاني الأساسي. ومن هنا تسهم الدراسة الحالية في سد فجوة نظرية تتعلق بمدى فاعلية برنامج إثرائي متكامل يجمع بين التدرج المهاري، والتفاعل النشط، والتخطيط المنظم للأنشطة في تنمية الدقة والطلاقة والفهم القرائي. كما تدعم الدراسة الاتجاهات النظرية التي تؤكد أن جودة العمليات التدريسية والتفاعل التعليمي المنظم يمثلان متغيرًا حاسمًا في تفسير التحصيل القرائي (Slavin et al., 2008)، بما يعزز البناء التفسيري للعلاقة بين طبيعة التدخل التعليمي ونواتج التعلم في المرحلة التأسيسية.

2.4.1. الأهمية التطبيقية:

تنبع الأهمية التطبيقية للدراسة من طبيعة الفئة المستهدفة، إذ تركز على طلاب الصف الثاني الأساسي بوصفهم في مرحلة انتقالية حاسمة بين تعلم مهارات القراءة الأولية والقراءة من أجل التعلم. وتؤكد الأدلة الحديثة أن التدخلات التعليمية المخططة تسهم في تحسين الأداء اللغوي بصورة ملموسة؛ فقد أظهرت نتائج الحسن وآخرون (2025) تحسنًا دالًا في الأداء القرائي نتيجة توظيف أنشطة تعاونية منظمة، كما سجلت دراسة الشهراني وآخرون (2025) حجم أثر مرتفعًا عند توظيف أنشطة تعليمية تفاعلية في تنمية مهارات القراءة.

وفي ضوء ذلك، تقدم الدراسة الحالية نموذجًا تطبيقيًا يمكن أن يستفيد منه المعلمون والمشرفون التربويون في تصميم أنشطة تعليمية إثرائية منظمة تستهدف مهارات القراءة الأساسية بصورة متدرجة، بما يسهم في رفع مستوى التحصيل القرائي وتقليل الفجوة بين الطلبة. كما يمكن أن تدعم نتائج الدراسة صناع القرار التربوي في تبني ممارسات تعليمية قائمة على الأدلة العلمية عند تطوير برامج تعليم القراءة في المرحلة الأساسية الدنيا، بما ينسجم مع التوجهات المعاصرة التي تؤكد ضرورة الانتقال من التدريس التقليدي إلى التدخلات المخططة ذات الأثر القابل للقياس.

5.1. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف إلى أثر البرنامج الإثرائي القائم على الأنشطة التعليمية في تحسين التحصيل القرائي لدى طلاب الصف الثاني الأساسي، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن أثر البرنامج الإثرائي في التحصيل القرائي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي من خلال مقارنة متوسط درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي بعد ضبط أثر القياس القبلي.
2. التعرف إلى مدى التحسن في التحصيل القرائي لدى طلبة المجموعة التجريبية من خلال مقارنة نتائجهم في القياسين القبلي والبعدي.
3. الكشف عن أثر التفاعل بين متغيري الزمن (قبلي/بعدي) والمجموعة (تجريبية/ضابطة) في التحصيل القرائي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي.
4. تقديم توصيات تربوية في ضوء نتائج الدراسة تسهم في تطوير تعليم القراءة وتحسين التحصيل القرائي في المرحلة الأساسية الدنيا.

6.1. حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تقصي أثر البرنامج الإثرائي القائم على الأنشطة التعليمية فيتحسين التحصيل القرائي لدى طلاب الصف الثاني الأساسي.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على طلاب الصف الثاني الأساسي في مدرسة أم طوبا الأساسية للبنين.

الحدود المكانية: طُبقت الدراسة في مدرسة أم طوبا الأساسية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة القدس.

الحدود الزمانية: أُجريت الدراسة خلال العام الدراسي 2026/2025، وهو العام الذي تم فيه تنفيذ البرنامج الإثرائي وتطبيق أدوات الدراسة قبليًا وبعديًا.

2. الإطار النظري:

تنطلق هذه الدراسة من مقاربة تحليلية نقدية للأدبيات التربوية التي تناولت العلاقة بين التدخلات التعليمية المخططة ونواتج التعلم القرائي، بوصفها علاقة لا تُختزل في ارتباط سببي مباشر، إذ لم يعد السؤال في الأدبيات المعاصرة يقتصر على "هل تؤثر البرامج التعليمية في التحصيل القرائي؟" بل امتد ليشمل "كيف يحدث هذا الأثر؟ وما الشروط النظرية التي تفسره؟" وتتشكل ضمن منظومة نظرية تفسر كيف ولماذا تُحدث البرامج التعليمية أثرًا في الأداء القرائي. وعليه، ينقسم الإطار النظري إلى محورين متكاملين: الأول يعالج فلسفة البناء (تصميم البرامج والأنشطة)، والثاني يعالج فلسفة النتاج (تنمية المهارات والتحصيل)، في تسلسل منطقي يربط المدخلات الإجرائية بالمخرجات التعليمية.

المحور الأول: البرامج التعليمية والأنشطة الإثرائية من التلقين إلى التفاعل المنظم

لم يعد مفهوم البرنامج التعليمي في الأدبيات المعاصرة مجرد خطة زمنية لتوزيع المحتوى، بل أصبح بنية تصميمية مقصودة تنظم بيئات التعلم لإحداث تغيير قابل للقياس في سلوك المتعلم. ويُفهم البرنامج التعليمي كـ "هندسة تربوية" للمواقف التعليمية تتكامل فيها الأهداف والاستراتيجيات والأنشطة وأساليب التقويم ضمن إطار نظري منظم.

يستند هذا التحول المفاهيمي إلى البنائية الاجتماعية عند فيجوتسكي (Vygotsky, 1896–1934)، التي تؤكد أن التعلم يحدث عبر التفاعل الاجتماعي المنظم ضمن منطقة النمو القريب، حيث يؤدي الدعم التدريجي (Scaffolding) إلى انتقال المتعلم من الأداء الموجَّه إلى الأداء المستقل (Vygotsky, 1978). كما يتكامل ذلك مع نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (Bandura, 1977)، التي تبرز دور النمذجة والتعزيز في بناء الكفاءة الذاتية، وهو ما يفسر أثر الأنشطة التفاعلية في تعزيز الثقة القرائية والطلاقة.

تشير دراسة سليمان وفواز (2023) إلى أن البرامج التعليمية المصممة وفق أسس علمية واضحة لا تنظم المعرفة فقط، بل تطور كفايات معلمي الصفوف الأولية، مما ينعكس مباشرة على تحسين أداء التلاميذ القرائي. وتوضح هذه النتائج أن التخطيط المسبق للأنشطة ليس إجراءً تنظيميًا فحسب، بل شرط بنيوي لفاعلية التدخل التعليمي، لأنه يحدد طبيعة التفاعل ومستوى الدعم وتسلسل المهارات المستهدفة.

الانتقال من التلقين إلى التفاعل النشط:

يبين هذا المحور أن الانتقال من نمط التلقين إلى التفاعل النشط ليس مجرد تغيير شكلي، بل إعادة تموضع فلسفي لدور البرنامج التعليمي كأداة لإدارة التفاعل التعلمي بشكل مقصود ومنظم.

1. تطور الأنشطة: من الفردية إلى التشاركية

شهدت الأنشطة الإثرائية تحولًا من النمط الفردي إلى التشاركي، حيث أصبح التركيز على التفاعل الاجتماعي، بما يتوافق مع فكرة فيجوتسكي عن التعلم ضمن منطقة النمو القريب والدعم التدريجي (Vygotsky, 1978). وتوضح نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (Bandura, 1977) أن النمذجة والتعزيز يسهمان في بناء الكفاءة الذاتية، ما يوضح أثر الأنشطة التفاعلية على الثقة والطلاقة القرائية. وقد أظهرت الدراسات الحديثة فعالية استراتيجية "فكر-زاوج-شارك" (Think-Pair-Share) في الأنشطة الجماعية، إذ تكسر حاجز الخوف وتعزز التفاعل الاجتماعي، وتدعم التحصيل القرائي بشكل أفضل من الطرق التقليدية (الحسن وآخرون،2025).

2. الرقمنة والأنشطة التفاعلية

أصبح دمج المنصات الرقمية التفاعلية مثل Nearpod وسيلة لتحويل الدرس الجامد إلى تجربة بصرية وتفاعلية، مما يعزز التركيز والانغماس في التعلم، ويحفز الطالب على المشاركة الفعلية (أمين وآخرون, 2025). كما أظهرت الدراسات أن تقديم الأنشطة التقويمية عبر المنصات الرقمية يسهم في قياس التحصيل بدقة ويحفز الطلاب على التفاعل والممارسة الذاتية، مما يعكس أثر التفاعل في تحسين نواتج التعلم (الشهراني وآخرون،2025).

3. عنصر التفاعل كمحدد للنجاح

تشير الأدبيات إلى أن نجاح البرامج التعليمية لا يرتبط بنوع النشاط وحده، بل بمدى التفاعل الذي يتيحه للطالب. فالطلاب يتعلمون القراءة بفاعلية أكبر عند ممارسة النص بأنفسهم عبر مناقشته أو الإجابة عنه، وليس بمجرد الاستماع فقط. ويشير هذا الطرح إلى أن التفاعل لا يمثل بعدًا شكليًا في تصميم النشاط، بل يُعد متغيرًا وسيطًا يفسر العلاقة بين طبيعة النشاط والتحصيل القرائي. ويعكس البرنامج الحالي هذا المبدأ من خلال دمج التخطيط المنهجي مع التفاعلية في الأنشطة لضمان أقصى فاعلية في البيئة التعليمية المحلية.

المحور الثاني: مهارات القراءة والتحصيل القرائي (العملية والنتاج)

يمثل التحصيل القرائي المؤشر التراكمي الذي تتجسد فيه جودة العمليات التدريسية ونوعية الممارسة القرائية داخل البيئة الصفية. وتتفق الأدبيات على أن القراءة في الصفوف الأولية ليست مهارة فطرية، بل هي "صناعة مدرسية" تتأثر بجودة التدخلات التعليمية وأساليب التعلم.

1. أولوية العمليات التدريسية على المناهج

يجادل سلافين وآخرون (Slavin et al.,2008) بأن تحسين التحصيل القرائي لا يتحقق بمجرد تغيير الكتب المدرسية، بل يتطلب تطوير العمليات التدريسية نفسها. إذ تؤكد الأدلة أن البرامج التي تركز على تدريب الطلاب على استراتيجيات محددة للتعامل مع النصوص تحقق أثرًا أكبر من تلك التي تركز على إثراء المحتوى المعرفي فقط. ويعكس هذا التوجه أهمية تفعيل التفاعل والممارسة الفعلية للطالب، بما يتوافق مع فكرة فيجوتسكي حول التعلم ضمن منطقة النمو القريب (Vygotsky,1978).

2. المهارات المستهدفة: من الأداء الميكانيكي إلى الفهم العميق

تعدد مهارات القراءة، غير أن التعامل معها بوصفها مهارات منفصلة دون إطار تكاملي قد يؤدي إلى تجزئة العملية القرائية وفقدان بعدها البنائي. لكن الدراسات الحديثة تحدد حزمة أساسية للصفوف المبكرة تشمل: التعرف على الرموز، النطق السليم، وفهم المعنى. أوضحت دراسة سليمان وفواز (2023) أن تطوير هذه المهارات يتطلب تفكيكها وتدريب الطالب عليها بشكل منفصل قبل دمجها. أما الدراسات الأحدث مثل الشهراني وآخرون (2025) فقد ربطت هذه المهارات بالمعايير الوطنية، مشيرة إلى أن التحصيل القرائي الحقيقي يقاس بقدرة الطالب على تجاوز الاختبارات المعيارية (مثل نافس)، وليس بمجرد قراءة النصوص بشكل سطحي.

3. أثر البيئة التعاونية والتقنية في علاج الضعف القرائي

تشير الأدلة إلى أن ضعف التحصيل القرائي غالبًا ما ينبع من القلق والخوف من الخطأ. وأوضحت دراسة الحسن وآخرون (2025) أن استراتيجيات التعلم التعاوني توفر بيئة آمنة للتجربة والخطأ، مما يعزز الكفاءة الذاتية ويطور الأداء القرائي. ويتكامل هذا مع نتائج دراسة أمين وآخرون (أمين وآخرون، 2025)، التي أظهرت أن الأنشطة الرقمية التفاعلية والتغذية الراجعة الفورية تساعد الطالب على تصحيح مساره ذاتيًا، معززة تحصيله النهائي.

يتضح من استعراض الأدبيات السابقة أن التحصيل القرائي لا يُفسَّر بوصفه نتاجًا لقدرات فردية ثابتة لدى المتعلم، بل هو حصيلة تفاعل معقد بين طبيعة التدخل التعليمي، ومستوى التفاعل المتاح، وجودة العمليات التدريسية المطبقة في البيئة الصفية. فقد أكدت الأدلة (Slavin et al.,2008) أولوية العمليات التدريسية على المحتوى، بينما أبرزت البنائية الاجتماعية (Vygotsky,1978) أهمية التفاعل المنظم والدعم التدريجي في نقل المتعلم من الأداء الموجَّه إلى الأداء المستقل. كما أظهرت الدراسات التطبيقية الحديثة (الحسن وآخرون،2025) أن البيئة التفاعلية – سواء كانت تعاونية أو رقمية – تسهم في تعزيز الكفاءة الذاتية وتدعيم ممارسة المهارات القرائية بصورة أكثر فاعلية من الأساليب التقليدية.

وعليه، يمكن استنتاج أن القصور في التحصيل القرائي في المرحلة التأسيسية لا يرتبط غالبًا بضعف القدرات العقلية للطلاب بقدر ما يرتبط بمدى إتاحة فرص الممارسة المنهجية للمهارات القرائية ضمن سياقات تعليمية نشطة. ومن هذا المنطلق، تتبنى الدراسة الحالية مبدأ "التأسيس المتقن قبل الانطلاق"، الذي يقوم على تمكين الطالب من المهارات الميكانيكية والأدائية (فك الرموز، التهجئة، الدقة، والطلاقة) عبر أنشطة إثرائية مخططة، بوصف ذلك شرطًا ضروريًا لحدوث الفهم العميق ورفع مستوى التحصيل.

ومن وجهة نظر الباحثين، فإن الدمج المنهجي بين التخطيط التربوي المنظم، والتفاعل التعاوني، والدعم التقني يشكل إطارًا تفسيريًا وتطبيقيًا معًا، يمكن أن يعيد بناء تجربة تعلم القراءة في الصف الثاني الأساسي بصورة أكثر فاعلية واستدامة.

3. الدراسات السابقة

فيما يلي عرض للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البرامج الإثرائية، واستراتيجيات التفاعل التعاوني، وتوظيف التقنية في تنمية مهارات القراءة والتحصيل القرائي تم تنظيمها ترتيبًا زمنيًا تنازليًا من الأحدث إلى الأقدم، بهدف تتبع تطور الاهتمام البحثي بالمجال وإبراز الاتجاهات النظرية والتطبيقية التي أسهمت في تشكيل الإطار المعرفي للدراسة الحالية.

هدفت دراسة الحسن وآخرون (2025) إلى تحديد فعالية طريقة التعليم التعاوني "فكر، شارك، ناقش" (Think-Pair-Share) في تحسين مهارات القراءة باللغة العربية لدى طلاب الصف العاشر، وقد شمل مجتمع الدراسة جميع طلاب الصف العاشر في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية في تانجيرانج للعام الدراسي 2025/2024، وتألفت العينة من 50 طالباً تم اختيارهم عشوائياً وتقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية (25 طالباً) طُبقت عليهم طريقة (TPS)، وضابطة (25 طالباً) درسوا بالطريقة التقليدية، واعتمدت الدراسة المنهج الكمي باستخدام التصميم التجريبي الحقيقي بنمط "اختبار البعدي للمجموعة الضابطة فقط"، حيث استُخدم اختبار القراءة باللغة العربية والملاحظة الصفية كأدوات أساسية لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن طريقة (TPS) فعالة بشكل ملحوظ، حيث حقق طلاب المجموعة التجريبية متوسط درجات بلغت (79.24)، وهو أعلى من متوسط المجموعة الضابطة البالغ (74.6).كما أثبت التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (4.963) وهي أكبر من القيمة الجدولية (2.681)، مما يشير إلى أن هذه الطريقة تزيد من نشاط الطلاب واستقلاليتهم وقدرتهم على التعاون في فهم النصوص.

هدفت دراسة ثوميور وآخرون (Thomure et al., 2025) إلى الكشف عن العوامل المرتبطة بالتحصيل القرائي لدى طلبة الصف الرابع في دولة الإمارات العربية المتحدة بالاعتماد على بيانات الدراسة الدولية لتقدم القراءة PIRLS 2021. اعتمدت الدراسة المنهج الكمي التحليلي باستخدام تحليل متعدد المستويات لدراسة تأثير العوامل المرتبطة بالطالب والمدرسة في التحصيل القرائي. وتمثل مجتمع الدراسة في طلبة الصف الرابع المشاركين في اختبار PIRLS في دولة الإمارات، بينما شملت العينة بيانات الطلبة المشاركين في الدراسة الدولية. واعتمدت الدراسة على بيانات اختبار PIRLS والاستبانات المرافقة له بوصفها أداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيًا لعدد من العوامل المرتبطة بالتحصيل القرائي، من أبرزها ثقة الطلبة بقدرتهم على القراءة، وانخراطهم في أنشطة القراءة، إضافة إلى بعض العوامل المدرسية مثل إرسال الطلبة إلى المكتبة وتوفر الموارد التعليمية في المدرسة، مما يشير إلى أن التحصيل القرائي يتأثر بمجموعة من العوامل المرتبطة بالطالب والبيئة المدرسية.

هدفت دراسة (الشهراني والقحطاني وعزب، 2025) إلى استقصاء أثر توظيف منصة تعليمية تفاعلية (Wizer.me) في تنفيذ الأنشطة التقويمية لتنمية مهارات القراءة (اكتساب المفردات، وتوظيف الدلالات، والاستيعاب القرائي) بما يتواءم مع متطلبات اختبار "نافس" الوطني، بالإضافة إلى استكشاف وجهات نظر الطالبات نحو هذه التجربة الرقمية، ولتحقيق ذلك، اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة (قبلي/بعدي) على عينة قصدية مكونة من (31) طالبة من الصف الثالث متوسط بمدرسة الرفيعة في الرياض، وباستخدام اختبار تحصيلي واستبانة كأدوات لجمع البيانات، أظهرت النتائج تحسناً جوهرياً في أداء الطالبات؛ حيث ارتفع المتوسط الحسابي للدرجات من (5.68) في التطبيق القبلي إلى (8.81) في التطبيق البعدي، لتصل نسبة التحصيل إلى (88.1%)، مع تسجيل حجم أثر مرتفع جداً (r = 0.87) يؤكد فاعلية المنصة، كما كشفت الاستبانة عن اتجاهات إيجابية قوية لدى الطالبات نحو المنصة لدورها في تسهيل الفهم وزيادة الدافعية وتنمية مهارات التحليل والنقد.

هدفت دراسة الشهاري (2025) إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طلاب الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية. وتكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف التاسع الأساسي في أمانة العاصمة صنعاء، بينما تكونت عينة الدراسة من (36) طالباً من طلاب مدرسة الحسن، تم اختيارهم قصدياً وتقسيمهم عشوائياً بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة (18 طالباً لكل مجموعة). ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة قائمة بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي، واختباراً لقياس تلك المهارات كأدوات للدراسة. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج الإثرائي، مما يؤكد الفاعلية العالية للأنشطة الإثرائية في تنمية المهارات اللغوية.

وهدفت دراسة الحربي والتونسي (2024) إلى التعرف على دور الأنشطة الإثرائية المضمنة في مقرر "لغتي الخالدة" في تنمية مهارات التعبير الشفهي من وجهة نظر المعلمات. وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من (172) معلمة من معلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بالمدينة المنورة. واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة لجمع البيانات من أفراد العينة. وتوصلت النتائج إلى أن الأنشطة الإثرائية تلعب دوراً كبيراً ومؤثراً (بدرجة عالية) في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى الطالبات، كما أظهرت النتائج وجود بعض المعوقات بدرجة متوسطة تحد من تطبيق المعلمات لهذه الأنشطة في البيئة الصفية.

كما وهدفت دراسة سليمان وفواز (2023) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تربوي لتطوير مهارات تدريس القراءة لدى معلمي الصف الأول الابتدائي في مادة اللغة العربية بمدارس محافظة صلاح الدين في العراق. ولتحقيق هذا الهدف، اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة مع تطبيق قياسين قبلي وبعدي. وقد اشتمل مجتمع الدراسة على جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في المدينة والبالغ عددهم ثلاثمئة وعشرين معلماً ومعلمة، بينما تم اختيار عينة عشوائية بلغت إثنين

وثلاثين معلماً ومعلمة، بواقع عشرين من الذكور واثنتي عشرة من الإناث. وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية في مهارات تدريس القراءة، وبناء برنامج تربوي في ضوء تلك الاحتياجات، بالإضافة إلى بطاقة ملاحظة مهارات تدريس القراءة المكونة من ثلاث مهارات رئيسة يتفرع عنها ثلاثون مهارة فرعية لقياس الأداء التدريسي. وخلصت الدراسة إلى نتائج جوهرية أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد فاعلية البرنامج التربوي في تطوير مهاراتهم. كما كشفت النتائج عن وجود حاجة تدريبية كبيرة لدى المعلمين في مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم الخاصة بتدريس القراءة. وأكدت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فاعلية البرنامج تعزى لمتغيري المؤهل العلمي أو عدد سنوات الخبرة.

هدفت دراسة أوكونيل (O'Connell, 2023) إلى تقصي أثر برنامج تعليمي صيفي قائم على الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات القراءة لدى الطلبة في المدارس الريفية. اعتمدت الدراسة المنهج المختلط الذي يجمع بين الأساليب الكمية والنوعية. وتمثل مجتمع الدراسة في طلبة إحدى المدارس الريفية، بينما شملت العينة طلبة الصفوف من الخامس حتى الثامن المشاركين في برنامج أكاديمية القراءة الصيفية. واستخدمت الدراسة عدة أدوات لجمع البيانات، تمثلت في اختبار STAR لقياس مستوى القراءة، والاستبانات الموجهة للطلبة وأولياء الأمور، إضافة إلى مجموعات النقاش المركزة. وأظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا في مستوى القراءة لدى الطلبة المشاركين في البرنامج، إضافة إلى ارتفاع مستوى مشاركتهم في الأنشطة القرائية وزيادة دافعيتهم نحو القراءة، مما يشير إلى فاعلية البرامج الإثرائية القائمة على الأنشطة التعليمية في دعم تنمية مهارات القراءة وتحسين التحصيل القرائي لدى الطلبة.

في حين هدفت دراسة جوارنة والحوامدة (2022) إلى الكشف عن درجة الوعي بما وراء المعرفة لاستراتيجيات القراءة لدى المتعلمين غير الناطقين باللغة العربية. وتكون مجتمع الدراسة من الطلبة الأجانب الدارسين للغة العربية، في حين تكونت العينة من (81) متعلماً ومتعلمة من تخصص اللغة العربية وآدابها للناطقين بغيرها في جامعة اليرموك بالأردن، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. واستخدمت الدراسة أداة قياس الوعي باستراتيجيات القراءة (MARSI) والتي تضمنت استراتيجيات القراءة الكلية، وحل المشكلات، والاستراتيجيات الداعمة. وتوصلت النتائج إلى أن درجة وعي المتعلمين غير الناطقين بالعربية باستراتيجيات القراءة جاءت بدرجة (متوسطة) على المقياس ككل، وأوصت بضرورة تنمية وعي المتعلمين بهذه الاستراتيجيات لتحسين مهاراتهم القرائية.

أما دراسة بلال (2021) فقد هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على القراءة المكثفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة. وتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، في حين تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذاً وتلميذة من طلاب الصف الثاني الإعدادي، قُسموا إلى مجموعتين متساويتين: ضابطة (30 تلميذاً) وتجريبية (30 تلميذاً). واستخدمت الدراسة عدة أدوات تمثلت في: قائمة بمهارات الكتابة الإقناعية، وقائمة بمظاهر قلق الكتابة، واختبار مهارات الكتابة الإقناعية، ومقياس قلق الكتابة، بالإضافة إلى البرنامج المقترح. وأسفرت النتائج عن الأثر الإيجابي والفاعلية الكبيرة للبرنامج القائم على القراءة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية، وخفض مستوى القلق المصاحب للكتابة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة عبد الرازق (2016) إلى الكشف عن فاعلية برنامجين تدريبيين باستخدام كل من الأجهزة اللوحية (التابلت) والكمبيوتر في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. وتكونت عينة الدراسة من (18) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم بين (8.5 - 10.67 سنة) ومعامل ذكائهم بين (50 - 70 درجة)، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: تجريبية أولى استخدمت الكمبيوتر (6 أطفال)، تجريبية ثانية استخدمت الكمبيوتر اللوحي (6 أطفال)، ومجموعة ضابطة (6 أطفال). واستخدمت الدراسة أدوات شملت: اختبار رسم الرجل لجودانف لقياس الذكاء، ومقياس الاستعداد للقراءة، والبرنامجين التدريبيين. وأظهرت النتائج

فاعلية كلا البرنامجين في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة، مع تفوق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الثانية (التي استخدمت الكمبيوتر اللوحي) مقارنة بالمجموعة التي استخدمت الكمبيوتر العادي.

وأخيراً، هدفت دراسة نينجسيه (2016) إلى معرفة فعالية استخدام وسيلة "القصة المتقطعة" (Strip Story) كنشاط تعليمي لترقية مهارة القراءة لدى الطلاب. وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من طلاب الصف العاشر في مدرسة السلطانية الثانوية الإسلامية بمنطقة روبولينجا في إندونيسيا. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، واعتمدت على أدوات الاختبارات التحصيلية (الاختبار القبلي والبعدي) لقياس مستوى مهارة القراءة لدى الطلاب. وتوصلت النتائج إلى أن استخدام وسيلة القصة المتقطعة له فعالية إيجابية وملحوظة في ترقية مهارة القراءة وتحسين استيعاب الطلاب للنصوص المقروءة مقارنة بالطرق التقليدية.

هدفت دراسة بورمان وآخرون (Borman et al., 2009) إلى فحص أثر برنامج إثرائي صيفي في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة المبكرة. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي القائم على تجربة ميدانية عشوائية، حيث تألف مجتمع الدراسة من طلبة مدارس تعاني من ارتفاع معدلات الفقر في مدينة بالتيمور في ولاية ماريلاند بالولايات المتحدة الأمريكية. وتكونت العينة من (128) طالبًا وطالبة، منهم (93) في المجموعة التجريبية التي شاركت في البرنامج الإثرائي، و(35) في المجموعة الضابطة التي لم تشارك في البرنامج. استخدمت الدراسة مجموعة من أدوات القياس لتقييم التحصيل القرائي، من أبرزها اختبار التقييم القرائي النمائي(Developmental Reading Assessment – DRA) واختبار قائمة الكلمات ((Word List A. وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي ودال إحصائيًا للبرنامج الإثرائي في تحسين التحصيل القرائي لدى الطلبة خلال فترة الصيف، حيث حقق طلبة المجموعة التجريبية مستويات أعلى في مهارات القراءة مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة، كما أظهرت استجابات الطلبة وأولياء الأمور والمعلمين مستوى مرتفعًا من الرضا عن البرنامج.

2.3. التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من استعراض الدراسات السابقة وجود اهتمام بحثي متزايد بتطوير مهارات القراءة والتحصيل القرائي من خلال مداخل تعليمية متنوعة، شملت استراتيجيات التعلم التعاوني، والبرامج الإثرائية المنظمة، وتوظيف التقنيات التعليمية التفاعلية. فقد أظهرت بعض الدراسات الحديثة فاعلية استراتيجيات التفاعل التعاوني في تنمية مهارات القراءة، كما في دراسة الحسن وآخرون (2025) التي أكدت أثر استراتيجية "فكر–شارك–ناقش" في تحسين أداء الطلبة في القراءة العربية. وفي السياق نفسه، أشارت دراسة الشهراني والقحطاني وعزب (2025) إلى فاعلية المنصات الرقمية التفاعلية في تنمية مهارات القراءة وتعزيز دافعية التعلم لدى الطلبة.

كما ركزت مجموعة أخرى من الدراسات على أثر البرامج الإثرائية التعليمية في تطوير المهارات اللغوية والتحصيل الأكاديمي؛ فقد بينت دراسة الشهاري (2025) فاعلية الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات التعبير الإبداعي، وأظهرت دراسة الحربي والتونسي (2024) الدور الكبير للأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى الطلبة. وفي الاتجاه نفسه، أكدت دراسة سليمان وفواز (2023) أهمية البرامج التربوية المنظمة في تطوير مهارات تدريس القراءة لدى المعلمين، مما ينعكس إيجابًا على تعلم الطلبة.

وفيما يتعلق بالبرامج الإثرائية المرتبطة مباشرة بتنمية القراءة، فقد أظهرت دراسة أوكونيل (O'Connell, 2023)أن البرامج القرائية الصيفية القائمة على الأنشطة التعليمية تسهم في تحسين مستوى القراءة وزيادة دافعية الطلبة نحو الانخراط في الأنشطة القرائية. كما قدمت دراسة بورمان وآخرون (Borman et al., 2009)أدلة تجريبية على فاعلية البرامج الإثرائية الصيفية في الحد من التراجع القرائي وتحسين التحصيل القرائي لدى الطلبة في المرحلة المبكرة.

ومن زاوية أخرى، تناولت بعض الدراسات العوامل المرتبطة بالتحصيل القرائي؛ فقد كشفت دراسة ثوميور وآخرون (Thomure et al., 2025)، المعتمدة على بيانات دراسة PIRLS الدولية، أن التحصيل القرائي يتأثر بمجموعة من العوامل المرتبطة بالطالب والبيئة المدرسية، مثل الثقة بالقدرة على القراءة، والانخراط في الأنشطة القرائية، وتوفر الموارد التعليمية. كما أظهرت دراسة جوارنة والحوامدة (2022) أهمية الوعي باستراتيجيات القراءة وما وراء المعرفة في تحسين مهارات القراءة لدى المتعلمين.

كما تناولت بعض الدراسات تنمية المهارات اللغوية المرتبطة بالقراءة بطرائق غير مباشرة؛ فقد بينت دراسة بلال (2021) فاعلية برنامج قائم على القراءة المكثفة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة لدى الطلبة. وفي سياق استخدام التقنيات التعليمية، أكدت دراسة عبد الرازق (2016) فاعلية البرامج التعليمية المعتمدة على الأجهزة اللوحية في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال. كما أظهرت دراسة نينجسيه (2016) فاعلية استخدام الأنشطة القرائية القائمة على القصة المتقطعة في تحسين فهم النصوص المقروءة لدى الطلبة.

وعلى الرغم من هذا التنوع في المعالجات البحثية، فإن معظم الدراسات ركزت على مراحل دراسية متقدمة أو على مهارات لغوية محددة مثل التعبير الشفهي أو الكتابة الإبداعية أو استراتيجيات القراءة، في حين قلّ تركيزها على المرحلة التأسيسية المبكرة التي تُعد الأساس في بناء الكفاءة القرائية لدى الطلبة. كما أن بعض الدراسات اعتمدت تصاميم شبه تجريبية محدودة الضبط أو عينات صغيرة، الأمر الذي قد يحد من إمكانية تعميم نتائجها.

ومن جهة أخرى، يلاحظ أن غالبية الدراسات تناولت أحد المتغيرات التعليمية بصورة منفصلة؛ فبعضها ركز على التفاعل التعاوني، وأخرى على التقنية التعليمية، وثالثة على البرامج الإثرائية، دون اختبار إطار تكاملي يجمع بين هذه المداخل في نموذج تعليمي واحد. كما لم يظهر – في حدود اطلاع الباحثين – دراسة تناولت فاعلية برنامج إثرائي متكامل قائم على الأنشطة التعليمية في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في سياق تعليمي محلي.

وعليه، تسعى الدراسة الحالية إلى الإسهام في سد هذه الفجوة من خلال اختبار فاعلية برنامج إثرائي قائم على الأنشطة التعليمية في تحسين التحصيل القرائي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، وذلك في ضوء تصميم تجريبي يتيح قياس أثر البرنامج بصورة أكثر دقة. وبذلك تمثل الدراسة امتدادًا للجهود البحثية السابقة، مع توجيهها نحو مرحلة تعليمية تأسيسية تُعد حجر الأساس في بناء مهارات القراءة لدى المتعلمين.

4. منهجية الدراسة

1.4. منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي باستخدام تصميم المجموعتين غير المتكافئتين مع القياس القبلي والبعدي (Nonequivalent Control Group Design)، ويُعد هذا التصميم مناسبًا لطبيعة الدراسات التربوية التطبيقية التي يصعب فيها التحكم الكامل في توزيع الأفراد عشوائيًا. ويقوم هذا التصميم على مقارنة أداء مجموعتين: مجموعة تجريبية تُطبَّق عليها المعالجة التجريبية (البرنامج التدخلي)، ومجموعة ضابطة تتلقى التدريس الاعتيادي، مع تطبيق اختبار قبلي على المجموعتين قبل تنفيذ البرنامج، واختبار بعدي بعد الانتهاء من تطبيقه.

وقد استُخدمت الشعب الصفية كوحدات جاهزة للتجربة دون إعادة توزيع الطلبة داخلها، حفاظًا على الطبيعة التنظيمية للصفوف الدراسية وتقليل احتمالية انتقال أثر المعالجة بين الطلبة. كما تم تحديد الشعبة التجريبية بطريقة العشوائية البسيطة على مستوى الشعب الصفية (Cluster Random Assignment)، في حين خُصصت الشعبة الأخرى لتكون المجموعة الضابطة. ويتيح هذا التصميم

الكشف عن أثر البرنامج التدخلي القائم على الأنشطة القرائية المتدرجة في تحسين التحصيل القرائي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، وذلك من خلال مقارنة نتائج المجموعتين في القياسين القبلي والبعدي.

كما يساهم تطبيق القياس القبلي للمجموعتين والتحقق من تكافؤهما إحصائيًا قبل تنفيذ البرنامج في الحد من التهديدات المحتملة للصدق الداخلي للتصميم شبه التجريبي، مما يعزز من دقة تفسير أثر البرنامج التدخلي في التحصيل القرائي لدى الطلبة.

2.4. التصميم التجريبي للدراسة

اعتمدت الدراسة التصميم شبه التجريبي من نوع المجموعتين غير المتكافئتين مع القياس القبلي والبعدي (Nonequivalent Control Group Design)، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وقد تم تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين قبل تنفيذ البرنامج التدخلي، ثم طُبّق البرنامج على المجموعة التجريبية فقط، في حين استمرت المجموعة الضابطة في تلقي التدريس الاعتيادي المتبع في المدرسة. وبعد انتهاء فترة التطبيق، تم إجراء الاختبار البعدي على المجموعتين بهدف مقارنة نتائج الطلبة والكشف عن أثر البرنامج التدخلي في التحصيل القرائي.

وقد تم تمثيل التصميم التجريبي بالشكل الآتي:

المجموعة التجريبية

O1 X O2

المجموعة الضابطة

O1 — O2

حيث يشير:

O1 إلى الاختبار القبلي.

X إلى تطبيق البرنامج التدخلي القائم على الأنشطة القرائية المتدرجة.

O2 إلى الاختبار البعدي لقياس مستوى التحصيل القرائي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي.

3.4. مجتمع الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة في جميع طلبة الصف الثاني الأساسي في مدرسة أم طوبا الأساسية للبنين في شرقي القدس خلال العام الدراسي 2026/2025.

4.4. عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من جميع طلبة الصف الثاني الأساسي في المدرسة نفسها، والبالغ عددهم (60) طالبًا موزعين على شعبتين دراسيتين، تضم كل شعبة (30) طالبًا. وقد تم اختيار المدرسة بالطريقة القصدية لاعتبارات تنظيمية وميدانية تتعلق بإمكانية تطبيق البرنامج التدخلي.

واستُخدمت الشعب الصفية كوحدات جاهزة للتجربة دون إعادة توزيع الطلبة داخلها، حفاظًا على التنظيم الطبيعي للصفوف الدراسية. وتم تخصيص إحدى الشعبتين لتكون المجموعة التجريبية التي طُبق عليها البرنامج التدخلي، في حين خُصصت الشعبة الأخرى لتكون المجموعة الضابطة التي تلقت التدريس الاعتيادي المتبع في المدرسة.

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد 7 - الإصدار 77
تاريخ النشر: 20 مارس 2026 م

كما تم تحديد الشعبة التجريبية بطريقة العشوائية البسيطة على مستوى الشعب الصفية (Cluster Random Assignment)، حيث اعتُبرت كل شعبة وحدة تجريبية مستقلة. وقد أُجري هذا الإجراء بهدف تقليل التحيز بين المجموعتين. كما تم التحقق من تكافؤ المجموعتين إحصائيًا في القياس القبلي قبل بدء تطبيق البرنامج.

وللتحقق من طبيعية توزيع درجات التحصيل القرائي في القياس القبلي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، تم استخدام اختبار **Shapiro-Wilk**. ويعرض الجدول (1) نتائج اختبار طبيعية التوزيع لدرجات الطلبة في القياس القبلي.

جدول (1): نتائج اختبار Shapiro-Wilk للتحقق من طبيعية توزيع درجات التحصيل القرائي قبليًا لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	Shapiro-Wilk	مستوى الدلالة	Kolmogorov-Smirnov	مستوى الدلالة الإحصائية
التجريبية	30	0.962	0.358	0.134	0.177
الضابطة	30	0.950	0.165	0.153	0.072

يتضح من نتائج الجدول (1) أن جميع القيم الاحتمالية (Sig.) في اختبار **Shapiro-Wilk** للمجموعتين التجريبية والضابطة كانت أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، حيث بلغت (0.358) للمجموعة التجريبية و(0.165) للمجموعة الضابطة، مما يدل على أن توزيع درجات الطلبة يتبع التوزيع الطبيعي في كلتا المجموعتين. وبناءً على ذلك، أصبح من المناسب استخدام الاختبارات الإحصائية المعلمية، ومن بينها اختبار **ت (t-test) لعينتين مستقلتين**، لمقارنة متوسطات التحصيل القرائي بين المجموعتين في القياس القبلي.

تجدر الإشارة إلى أن الاختبار التحصيلي يتكون من خمسة مجالات، وقد خُصص لكل مجال (10) درجات، وبذلك تعكس المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول (2) متوسط أداء الطلبة من أصل (10) درجات في كل مجال، في حين تبلغ الدرجة الكلية للاختبار (50) درجة.

جدول (2): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق بين المجموعتين في القياس القبلي لمتغير تحسين التحصيل القرائي

المجال	ضابطة (ن= 30)		تجريبية (ن=30)		قيمة t	القيمة الاحتمالية
	وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري		
الحروف	9.07	1.01	8.73	0.94	-1.317	0.193
المقاطع	8.40	1.67	8.00	1.57	-0.953	0.344
الكلمات	7.97	1.92	7.30	2.50	-1.156	0.253
قراءة الجمل	6.07	1.60	5.60	1.28	-1.251	0.216
قراءة النص	6.30	1.37	6.20	1.47	-0.273	0.786
الدرجة الكلية (50)	37.80	5.71	35.83	5.77	-1.328	0.189

يوضح الجدول (2) نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للتحصيل القرائي. وتشير النتائج إلى أن القيم الاحتمالية (Sig.) في جميع المجالات وكذلك في الدرجة الكلية كانت أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين في القياس القبلي. ويشير ذلك إلى تكافؤ المجموعتين قبليًا في مستوى التحصيل القرائي، الأمر الذي يعزز من صلاحية المقارنة بينهما بعد تطبيق البرنامج التدخلي.

5.4. أدوات الدراسة

الاختبار التحصيلي (وصف الأداة)

تمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي لقياس مستوى إتقان مهارات القراءة الأساسية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي. وقد أُعدّ الاختبار في ضوء المهارات القرائية المستهدفة في البرنامج التدخلي، واستخدم بصورته نفسها اختبارًا قبليًا وبعديًا؛ حيث طُبِّق قبليًا على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تنفيذ البرنامج، ثم أُعيد تطبيقه بعد انتهاء فترة التدخل بهدف الكشف عن أثر البرنامج في تنمية مهارات القراءة الأساسية لدى الطلبة.

تكوّن الاختبار من (50) درجة موزعة على خمسة محاور تمثل التدرج البنائي في تعلم القراءة، وهي: قراءة الحروف، وقراءة المقاطع الصوتية، وقراءة الكلمات المألوفة، وقراءة الجمل، وقراءة نص قرائي قصير. وقد خُصص محور قراءة الحروف (10 فقرات) بواقع (10 درجات)، ومحور قراءة المقاطع الصوتية (10 فقرات) بواقع (10 درجات)، ومحور قراءة الكلمات (10 فقرات) بواقع (10 درجات)، ومحور قراءة الجمل (5 جمل) خُصص لها (10 درجات) بواقع درجتين لكل جملة، إضافة إلى قراءة نص قرائي قصير خُصص له (10 درجات) لقياس الدقة والطلاقة القرائية. وبذلك تبلغ الدرجة الكلية للاختبار (50) درجة.

وتضمن محور الحروف مجموعة ممثلة من الحروف العربية تغطي أنماطًا صوتية وبصرية متنوعة، بهدف قياس مستوى الإتقان العام للقراءة، دون الاقتصار على الحروف التي تم التدريب عليها ضمن البرنامج التدخلي.

وقد طُبِّق الاختبار بصورة فردية، حيث يقرأ كل طالب الفقرات المحددة أمام الباحثين، ويتم تسجيل الأداء وفق نموذج تصحيح مُعد مسبقًا يعتمد على عدد القراءات الصحيحة. كما تم تقدير درجة قراءة النص القرائي وفق معيارين أساسيين هما الدقة في قراءة الكلمات وسلامة النطق والطلاقة القرائية.

6.4. معامل الصعوبة للأداة

جدول (3): معاملات الصعوبة للاختبار التحصيلي البعدي وذلك للعينة الرئيسية

العينة التجريبية		العينة الضابطة	
الفقرة	معامل الصعوبة	الفقرة	معامل الصعوبة
1	1.000	1	1.000
2	1.000	2	1.000
3	1.000	3	0.933
4	1.000	4	0.833
5	1.000	5	0.933
6	1.000	6	0.900

0.633	7	0.967	7
1.000	8	1.000	8
0.967	9	1.000	9
0.867	10	1.000	10
0.967	11	1.000	11
0.967	12	1.000	12
1.000	13	1.000	13
0.700	14	0.933	14
0.767	15	0.933	15
0.667	16	0.900	16
0.833	17	1.000	17
0.700	18	0.967	18
0.933	19	1.000	19
0.867	20	0.967	20
0.767	21	0.900	21
0.767	22	0.867	22
0.733	23	0.800	23
0.800	24	0.767	24
0.767	25	0.667	25
0.867	26	0.833	26
0.933	27	1.000	27
0.933	28	0.900	28
0.633	29	0.633	29
0.933	30	0.633	30
0.617	31	0.583	31
0.517	32	0.600	32
0.600	33	0.717	33
0.517	34	0.817	34
0.933	35	0.817	35
0.653	36	0.627	36

تشير نتائج جدول (3) إلى معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي لدى أفراد العينة التجريبية والضابطة. ويتضح أن معاملات الصعوبة تراوحت في العينة التجريبية بين (0.583) و(1.000)، في حين تراوحت في العينة الضابطة بين (0.517) و(1.000). وتدل هذه القيم على أن معظم فقرات الاختبار تراوحت بين السهولة المتوسطة والسهلة، وهو أمر متوقع نظرًا لطبيعة الاختبار الذي يقيس مهارات القراءة الأساسية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في مرحلة التأسيس.

كما يلاحظ أن بعض الفقرات حصلت على معاملات صعوبة مرتفعة جدًا قاربت (1.00)، مما يشير إلى أن غالبية الطلبة تمكنوا من الإجابة عنها بصورة صحيحة، وهو ما يعكس توافق هذه الفقرات مع مستوى الطلبة وقدرتهم القرائية بعد عملية التعلم. وفي المقابل، ظهرت بعض الفقرات ذات معاملات صعوبة متوسطة تراوحت بين (0.517–0.700)، الأمر الذي يشير إلى وجود مستوى مناسب من التباين في صعوبة الفقرات، بما يسمح بتمييز مستويات أداء الطلبة.

وبوجه عام، فإن توزيع معاملات الصعوبة ضمن هذا المدى يعد مقبولًا تربويًا في الاختبارات التحصيلية، إذ يحقق توازنًا بين الفقرات السهلة والمتوسطة، ويسهم في قياس مستوى التحصيل القرائي لدى الطلبة بدرجة مناسبة من الدقة والموضوعية، كما يساعد على إظهار الفروق الفردية بينهم، الأمر الذي يعزز من قدرة الاختبار على تقييم أداء الطلبة بصورة واقعية ويؤكد ملاءمة فقراته لأغراض الدراسة.

7.4. الصدق الظاهري وصدق المحتوى (تحكيم الخبراء)

تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على لجنة تحكيم مكونة من أساتذة متخصصين في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، للتأكد من مدى ملاءمة فقرات الاختبار لمستوى الصف الثاني الأساسي، ومدى شمولها لمهارات القراءة الأساسية المستهدفة في البرنامج التدخلي، ووضوح صياغة التعليمات ودقتها. وقد أُجريت التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظات المحكمين، واعتمدت الصورة النهائية للاختبار.

8.4. صدق البناء (الاتساق الداخلي)

بعد الانتهاء من تحكيم الاختبار وإدخال التعديلات المقترحة من قبل المحكمين، طُبِّق الاختبار بصورته شبه النهائية على عينة استطلاعية من طلبة الصف الثاني الأساسي من خارج العينة الأصلية للدراسة، وذلك بهدف التحقق من صدق البناء من خلال الاتساق الداخلي لمكونات الاختبار. ولتحقيق ذلك، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة من مهارات القراءة الفرعية (الحرف، المقاطع، الكلمات، قراءة الجمل، قراءة النص) والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي القرائي باستخدام معامل ارتباط بيرسون.

جدول (4): معاملات الارتباط بين المهارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي القرائي (صدق البناء – الاتساق الداخلي)

الرقم	المهارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
1	الحرف	0.482	*0.007
2	المقاطع	0.459	*0.011
3	الكلمات	0.827	0.000*
4	قراءة الجمل	0.760	0.000*
5	قراءة النص	0.616	0.000*

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)

تشير نتائج الجدول (4) إلى معاملات الارتباط بين درجات المهارات الفرعية للاختبار التحصيلي القرائي والدرجة الكلية للاختبار. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.459) و(0.827)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05). وتدل هذه النتائج على وجود اتساق داخلي مقبول إلى مرتفع بين المهارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار، مما يشير إلى أن فقرات الاختبار تقيس البعد نفسه المتمثل في التحصيل القرائي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، الأمر الذي يعزز من صدق البناء للأداة وصلاحيتها للتطبيق في الدراسة.

8.4. ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالبًا من خارج عينة الدراسة. وقد بلغ معامل الثبات (0.816)، وهي قيمة تشير إلى تمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات ومقبولة لأغراض البحث العلمي.

9.4. البرنامج التدخلي (المعالجة التجريبية)

تمثلت المعالجة التجريبية في برنامج تدخلي قائم على أنشطة قرائية متدرجة يهدف إلى تنمية إتقان مهارات القراءة الأساسية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، وقد أُعدّ البرنامج في ضوء التدرج البنائي في تعليم القراءة وفق التسلسل الآتي:

الحرف ← المقطع ← الكلمة ← الجملة ← النص.

ولم يستهدف البرنامج إعادة تعليم جميع الحروف العربية، نظرًا لكون طلبة الصف الثاني الأساسي قد سبق لهم دراستها في الصف الأول، وإنما ركّز على تعزيز إتقان قراءة الحروف والمقاطع التي يظهر فيها ضعف أو لبس شائع لدى الطلبة. وقد تم اختيار حروف ممثلة تعكس تنوع المخارج الصوتية والتشابهات البصرية، بما يتسق مع أهداف البرنامج في تنمية الدقة والطلاقة القرائية من خلال التدرج البنائي من الحرف إلى النص.

وقد طُبِّق البرنامج على المجموعة التجريبية، في حين تلقت المجموعة الضابطة التدريس الاعتيادي المتبع في المدرسة. واعتمد البرنامج على التدريب المكثف، والتكرار المنظم، والمتابعة الفردية، وتصحيح الأخطاء بصورة فورية، بهدف رفع مستوى الدقة والطلاقة في القراءة.

10.4. الخطة التنفيذية للبرنامج

جدول (5) الخطة التنفيذية لتطبيق البرنامج الإثرائي في مدرسة أم طوبا الأساسية للبنين.

المدة	المهارة
الأسبوع 1-2	إتقان قراءة الحروف الهجائية وتمييزها بصريًا وصوتيًا، مع التركيز على الحروف المتشابهة في الرسم أو الصوت
الأسبوع 3-4	قراءة المقاطع الصوتية ودمج الأصوات لتكوين وحدات صوتية سليمة
الأسبوع 5-6	قراءة الكلمات المألوفة بدقة، وتنمية الطلاقة القرائية على مستوى الكلمة
الأسبوع 7	قراءة الجمل قراءة جهرية سليمة مع مراعاة الضبط الحركي
الأسبوع 8	قراءة نصوص قصيرة لقياس الدقة والطلاقة القرائية وتحسين الانسياب القرائي

نُفِّذ البرنامج التدخلي خلال مدة (8) أسابيع بواقع (3) حصص أسبوعيًا، مدة كل حصة (45) دقيقة. واعتمد تنفيذ البرنامج على التدرج البنائي في تعليم القراءة، بدءًا من تعزيز قراءة الحروف المتشابهة صوتيًا وبصريًا، مرورًا بقراءة المقاطع ودمج الأصوات، ثم قراءة الكلمات الشائعة وتنمية الطلاقة القرائية، وصولًا إلى قراءة الجمل والنصوص القصيرة.

وقد اشتملت كل حصة تعليمية على تمهيد، ونشاط تدريبي رئيس، وتدريب فردي للطلبة، إضافة إلى تقديم تغذية راجعة فورية لتصحيح الأخطاء وتعزيز التعلم. وتم تنفيذ البرنامج من قبل معلم الصف وفق دليل إجرائي أعده الباحثان، مع متابعة دورية لضمان الالتزام بخطوات التنفيذ.

11.4. متغيرات الدراسة

تمثلت متغيرات الدراسة في:

- المتغير المستقل: البرنامج التدخلي القائم على الأنشطة القرائية المتدرجة.
- المتغير التابع: مستوى التحصيل القرائي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي.

كما تضمنت الدراسة مجموعة من المتغيرات الضابطة، مثل الصف الدراسي، والعمر الزمني للطلبة، والبيئة المدرسية، ومدة تطبيق البرنامج، والمعلم، وأسلوب التدريس المستخدم للمجموعة الضابطة.

ولضبط العوامل المصاحبة، حرص الباحثان على توحيد زمن التطبيق، وعدد الحصص، وبيئة الصف، وأدوات القياس، وإجراءات التصحيح، إضافة إلى استخدام الاختبار القبلي للتحقق من تكافؤ المجموعتين قبل تنفيذ البرنامج. كما تم ضبط أثر المعلم من خلال تولي المعلم نفسه تدريس المجموعتين، مع الالتزام بالخطة الزمنية ذاتها وعدد الحصص نفسها.

12.4. المعالجة الإحصائية

لتحليل بيانات الدراسة والتحقق من فروضها، تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البيانات وأهداف البحث، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي للحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). فقد تم أولاً استخدام اختبار شابيرو–ويلك (Shapiro–Wilk)للتحقق من مدى خضوع البيانات للتوزيع الطبيعي، الأمر الذي يساعد في تحديد نوع الاختبارات الإحصائية المناسبة للاستخدام. كما استُخدم معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للتحقق من درجة ثبات أداة الدراسة وقياس مدى اتساق فقراتها داخليًا. كذلك تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لفحص الاتساق الداخلي بين فقرات الأداة والدرجة الكلية. وللتحقق من الفروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية استُخدم اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين (Paired Samples t-test). كما تم توظيف تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لضبط أثر القياس القبلي عند مقارنة أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي. إضافة إلى ذلك، استُخدم تحليل التباين للقياسات المتكررة (Repeated Measures ANOVA)لفحص أثر التفاعل بين متغيري الزمن (قبلي/بعدي) والمجموعة (تجريبية/ضابطة) في التحصيل القرائي، وذلك وفق مستوى الدلالة الإحصائية المعتمد في الدراسة.($\alpha \leq 0.05$)

5. عرض النتائج ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة وتحليلها في ضوء أسئلة البحث وفرضياته، بهدف الكشف عن أثر البرنامج الإثرائي القائم على الأنشطة التعليمية في تحسين التحصيل القرائي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي. وقد اعتمدت الدراسة التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعتين: تجريبية وضابطة، مع تطبيق القياس القبلي والبعدي لأداة الدراسة.

ويبدأ عرض النتائج بالتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، ثم تحليل نتائج الاختبار البعدي لمقارنة أداء المجموعتين بعد تطبيق البرنامج التدخلي، إضافة إلى تحليل الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وذلك للكشف عن مقدار التحسن في مستوى التحصيل القرائي. كما يتضمن العرض تحليل أثر التفاعل بين متغيري الزمن (قبلي/بعدي) والمجموعة (تجريبية/ضابطة) في التحصيل القرائي.

وقد تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة، حيث عُرضت النتائج في جداول إحصائية تتضمن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم الدلالة الإحصائية، بما يتيح تفسير الفروق بين المجموعتين وبيان دلالتها الإحصائية.

وتُناقَش نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري والأدبيات التربوية ذات الصلة، بهدف تفسير ما أظهرته النتائج من فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وبيان مدى اتساقها أو اختلافها مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة في مجال تنمية مهارات القراءة لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المبكرة. كما تسعى المناقشة إلى إبراز الدلالات التربوية التي تعكسها النتائج، واستجلاء ما يمكن أن تقدمه من إسهامات عملية في تطوير الممارسات التعليمية الهادفة إلى تنمية مهارات القراءة والارتقاء بمستوى التحصيل القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا.

1.5. مناقشة أسئلة الدراسة وفرضياتها

نتائج السؤال الأول: هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للتحصيل القرائي تُعزى إلى البرنامج الإثرائي القائم على الأنشطة التعليمية بعد ضبط أثر القياس القبلي؟

وللإجابة عن السؤال الأول، تم فحص الفرضية الأولى المشتقة منه، والتي تنص على:

لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للتحصيل القرائي تُعزى إلى البرنامج الإثرائي القائم على الأنشطة التعليمية بعد ضبط أثر القياس القبلي.

وقبل فحص الفرضية، قامت الباحثة بالتأكد من اتباع البيانات للتوزيع الطبيعي، وذلك بهدف تحديد نوع الاختبارات الإحصائية المناسبة لاختبار فرضيات الدراسة، وهل هي اختبارات **معلمية (Parametric Tests)** أم **لا معلمية ((Non-Parametric Tests**. حيث تم استخدام اختبار **Shapiro–Wilk** للتحقق من طبيعة توزيع البيانات.

ويُعد اختبار **Shapiro–Wilk** من الاختبارات الإحصائية المستخدمة للتحقق من مدى اتباع البيانات للتوزيع الطبيعي، إذ تشترط معظم الاختبارات المعلمية أن تكون البيانات موزعة توزيعًا طبيعيًا. وقد أظهرت نتائج هذا الاختبار أن توزيع البيانات يتبع التوزيع الطبيعي، الأمر الذي يسمح باستخدام الاختبارات الإحصائية المعلمية المناسبة لاختبار فرضيات الدراسة.

جدول (6): نتائج اختبار (Shapiro-Wilk) للتأكد من التوزيع الطبيعي لدرجات تحصيل الطلبة البعدي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	Shapiro-Wilk	مستوى الدلالة	Kolmogorov-Smirnov	مستوى الدلالة الإحصائية
التجريبية	30	0.943	0.111	0.167	0.033
الضابطة	30	0.960	0.318	0.137	0.157

تشير نتائج الجدول (6) إلى أن القيم الاحتمالية في اختبار **Shapiro–Wilk** للمجموعتين التجريبية والضابطة كانت أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، حيث بلغت (0.111) للمجموعة التجريبية و(0.318) للمجموعة الضابطة، مما يدل على أن توزيع درجات الطلبة في الاختبار البعدي للتحصيل القرائي يتبع التوزيع الطبيعي. وبناءً على ذلك، يمكن استخدام الاختبارات الإحصائية المعلمية المناسبة لتحليل البيانات وفحص فرضيات الدراسة.

للتحقق من صحة الفرضية الأولى استخدم اختبار ANCOVA للفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للتحصيل القرائي تُعزى إلى البرنامج الإثرائي، وذلك بعد ضبط أثر القياس القبلي، كما هو واضح من خلال الجداول التالية:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في اختباري التحصيل القبلي والبعدي

المجموعة	العدد	العلامات في الاختبار القبلي		العلامات في الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	30	37.80	5.71	38.50	5.38
التجريبية	30	35.83	5.77	41.00	3.92

تشير المعطيات الواردة في الجدول (7) إلى وجود فروق ظاهرية في متوسط درجات التحصيل القرائي البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية (41.00) بانحراف معياري (3.92)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة (38.50) بانحراف معياري (5.38). وتظهر هذه النتائج الوصفية تفوقًا أوليًا لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت وفق البرنامج الإثرائي القائم على الأنشطة التعليمية، إلا أن الحكم على دلالة هذه الفروق يتطلب إجراء تحليل إحصائي استدلالي مناسب، كما سيظهر في الجدول التالي.

جدول (8): نتائج تحليل تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) للتحصيل القرائي في المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار التحصيلي البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير Eta^2
الاختبار القبلي	570.956	1	570.956	45.546	0.000*	0.444
طريقة التدريس	186.113	1	186.113	14.846	0.000*	0.207
الخطأ	714.544	57	12.536			
المجموع	**96183.000**	**60**				

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (**ANCOVA**) الواردة في الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للتحصيل القرائي تعزى إلى طريقة التدريس (البرنامج الإثرائي القائم على الأنشطة التعليمية)، حيث بلغت قيمة (ف) (14.846) عند مستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيًا. وتشير قيمة حجم التأثير ($Eta^2 = 0.207$) إلى أن البرنامج الإثرائي كان له **تأثير كبير** في تحسين التحصيل القرائي لدى

الطلبة. كما أظهرت النتائج أن الاختبار القبلي كان له تأثير دال إحصائيًا في نتائج الاختبار البعدي، مما يدل على أن مستوى الطلبة قبل تطبيق البرنامج أسهم في تفسير جزء من التباين في نتائج التحصيل القرائي البعدي.

وبناءً على ذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للتحصيل القرائي تعزى إلى البرنامج الإثرائي بعد ضبط أثر القياس القبلي، وتقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود أثر للبرنامج الإثرائي في تحسين التحصيل القرائي لدى الطلبة.

ولإظهار الفروق الحقيقية بين المجموعتين بعد ضبط أثر القياس القبلي، قامت الباحثة بحساب المتوسطات المعدلة كما هو موضح في الجدول (9).

جدول (9): المتوسطات المعدلة بعد ضبط أثر القياس القبلي

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
الضابطة	37.96	0.65
التجريبية	41.54	0.65

تشير المعطيات الواردة في الجدول (9) إلى أن المتوسط المعدل لأداء طلبة المجموعة التجريبية بلغ (41.54)، في حين بلغ المتوسط المعدل لطلبة المجموعة الضابطة (37.96)، وبخطأ معياري متساوٍ بلغ (0.65) لكلتا المجموعتين. وتدل هذه النتائج على أن الفروق في أداء الطلبة جاءت لصالح المجموعة التجريبية بعد ضبط أثر القياس القبلي، مما يعزز من النتائج الإحصائية السابقة التي أثبتت وجود أثر إيجابي للبرنامج الإثرائي القائم على الأنشطة التعليمية في تحسين التحصيل القرائي لدى الطلبة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في التحصيل القرائي؟

وللإجابة عن السؤال الثاني، تم فحص الفرضية الثانية المشتقة منه، والتي تنص على:

الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في التحصيل القرائي.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية استخدم اختبار "ت" لعينتين مرتبطين، كما هو واضح من خلال الجداول التالية:

الجدول (10): نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة للفروق بين القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية في التحصيل القرائي

المقياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قبلي	30	35.83	5.76
بعدي	30	41.00	3.92

تشير النتائج الواردة في الجدول (10) إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي بلغ (35.83) بانحراف معياري (5.76)، في حين بلغ المتوسط الحسابي في القياس البعدي (41.00) بانحراف معياري (3.92). ويلاحظ من هذه النتائج وجود ارتفاع في المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، مما يشير إلى حدوث تحسن في مستوى التحصيل القرائي لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإثرائي القائم على الأنشطة التعليمية.

جدول (11): نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة للفروق بين القياسين القبلي والبعدي

المقياس	متوسط الفروق	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
القبلي- البعدي	-5.167	-4.641	29	0.000*

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ((α=0.05

تشير نتائج الجدول (11) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في التحصيل القرائي لدى طلاب المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط الفروق (-5.167)، وبلغت قيمة ت ((t = -4.641 عند درجة حرية (29) وبمستوى دلالة (Sig = (0.000، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha \leq 0.05$). مما يدل على فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على الأنشطة التعليمية في تحسين مستوى التحصيل القرائي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي..

وبناءً على ذلك، **تُرفض الفرضية الصفرية** التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي في التحصيل القرائي لدى طلاب المجموعة التجريبية. وتشير النتائج إلى وجود **تحسن دال إحصائيًا** في التحصيل القرائي في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، مما يدل على فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على الأنشطة التعليمية في تحسين التحصيل القرائي لدى الطلبة.

السؤال الثالث: هل يوجد أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين متغيري الزمن (قبلي/بعدي) والمجموعة (تجريبية/ضابطة) في التحصيل القرائي؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم فحص الفرضية الثالثة المشتقة منه والتي تنص على

الفرضية الثالثة: لا يوجد أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين متغيري الزمن (قبلي/بعدي) والمجموعة (تجريبية/ضابطة) في التحصيل القرائي.

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة استخدم اختبار تحليل التباين للقياسات المتكررة لاختبار أثر التفاعل بين الزمن والمجموعة في التحصيل القرائي كما هو واضح من خلال الجداول التالية:

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التحصيل القرائي حسب الزمن والمجموعة

الزمن	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
قبلي	التجريبية	35.83	5.77	30
قبلي	الضابطة	37.80	5.71	30
بعدي	التجريبية	41.00	3.92	30
بعدي	الضابطة	38.50	5.38	30

يتضح من المعطيات الواردة في الجدول أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ارتفع من (35.83) في القياس القبلي إلى (41.00) في القياس البعدي، في حين ارتفع متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة من (37.80) في القياس القبلي إلى (38.50) في القياس البعدي. وتشير هذه النتائج الوصفية إلى أن مقدار التحسن في التحصيل القرائي لدى طلاب المجموعة التجريبية كان أكبر مقارنة بالمجموعة الضابطة، الأمر الذي قد يعكس وجود أثر محتمل للتفاعل بين متغيري الزمن والمجموعة، وهو ما سيتم التحقق منه إحصائيًا في التحليل الاستدلالي في الجدول التالي.

جدول (13): نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة لأثر الزمن في التحصيل القرائي

مصدر التباين	df	F	Sig	حجم الأثر η^2 Partial Eta Squared
الزمن	1	27.062	0.000	0.318
الخطأ	58			

تشير نتائج الجدول إلى وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الزمن في التحصيل القرائي، حيث بلغت قيمة F = 27.062 عند مستوى دلالة (Sig = 0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha \geq 0.05$)، مما يدل على وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي في التحصيل القرائي لدى الطلبة بغض النظر عن المجموعة. كما بلغ حجم الأثر ($Partial\ Eta^2 = 0.318$)، وهو حجم أثر كبير، مما يشير إلى أن متغير الزمن أسهم بدرجة كبيرة في تفسير التباين في درجات التحصيل القرائي.

جدول (14): نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة لأثر التفاعل بين الزمن والمجموعة

مصدر التباين	df	F	Sig	حجم الأثر η^2
الزمن × المجموعة	1	15.687	0.000	0.213
الخطأ	58			

تشير نتائج الجدول (14) إلى وجود أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين متغيري الزمن (قبلي/بعدي) والمجموعة (تجريبية/ضابطة) في التحصيل القرائي، حيث بلغت قيمة F = 15.687 عند مستوى دلالة Sig = 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha \leq 0.05$). ويشير ذلك إلى أن التغير في مستوى التحصيل القرائي عبر الزمن يختلف باختلاف المجموعة. كما بلغ حجم الأثر ($Partial\ Eta^2$ = 0.213) وهو حجم أثر كبير، مما يدل على أن البرنامج الإثرائي أسهم بدرجة ملحوظة في تفسير التغير في التحصيل القرائي.

جدول (15): نتائج اختبار الفروق بين المجموعتين في التحصيل القرائي

مصدر التباين	df	F	Sig	حجم الأثر
المجموعة	1	0.047	0.829	0.001
الخطأ	58			

تشير نتائج الجدول (15) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل القرائي بشكل عام، حيث بلغت قيمة الدلالة **Sig = 0.829** وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد **($\alpha \leq 0.05$)**. ويشير ذلك إلى أن المجموعتين لا تختلفان في مستوى التحصيل القرائي عند النظر إليهما بشكل عام دون الأخذ بعين الاعتبار عامل الزمن.

أظهرت نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة وجود أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين متغيري الزمن (قبلي/بعدي) والمجموعة (تجريبية/ضابطة) في التحصيل القرائي، حيث بلغت قيمة **F = 15.687** عند مستوى دلالة **Sig = 0.000** وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد **($\alpha \leq 0.05$)**. وبناءً على ذلك **تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة**، مما يدل على أن التغير في التحصيل القرائي بين القياس القبلي والبعدي يختلف باختلاف المجموعة، وكان هذا التغير لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج الإثرائي القائم على الأنشطة التعليمية.

6. تلخيص نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التحقق من أثر البرنامج الإثرائي القائم على الأنشطة التعليمية في تحسين التحصيل القرائي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، وذلك من خلال اختبار ثلاثة أسئلة بحثية مرتبطة بفرضيات إحصائية.

أظهرت نتائج السؤال الأول وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للتحصيل القرائي بعد ضبط أثر القياس القبلي، حيث بيّن تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) وجود أثر دال لطريقة التدريس، إذ بلغت قيمة ($F = 14.846$) عند مستوى دلالة ($Sig = 0.000$)، وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha \geq 0.05$). كما أظهرت النتائج أن حجم الأثر بلغ ($\eta^2 = 0.207$)، وهو حجم أثر كبير نسبيًا، مما يشير إلى أن البرنامج الإثرائي أسهم بدرجة ملحوظة في تحسين التحصيل القرائي لدى الطلبة. وقد أظهرت المتوسطات المعدلة تفوقًا واضحًا لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، الأمر الذي يدل على فاعلية البرنامج الإثرائي في رفع مستوى التحصيل القرائي لدى الطلبة.

وفيما يتعلق بالسؤال الثاني، الذي هدف إلى الكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى طلبة المجموعة التجريبية، فقد أظهرت نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين، حيث بلغت قيمة ($t = -4.641$) عند مستوى دلالة ($Sig = 0.000$)، وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha \geq 0.05$). كما ارتفع المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة من (35.83) في القياس القبلي إلى (41.00) في القياس البعدي، مما يشير إلى حدوث تحسن دال إحصائيًا في التحصيل القرائي لدى طلبة المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإثرائي، الأمر الذي يعزز من فاعلية البرنامج في تحسين التحصيل القرائي لدى الطلبة.

أما بالنسبة للسؤال الثالث، المتعلق بأثر التفاعل بين متغيري الزمن (قبلي/بعدي) والمجموعة (تجريبية/ضابطة) في التحصيل القرائي، فقد أظهرت نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة وجود أثر دال إحصائيًا لهذا التفاعل، حيث بلغت قيمة ($F = 15.687$) عند مستوى دلالة ($Sig = 0.000$)، مع حجم أثر بلغ ($\eta^2 = 0.213$)، وهو حجم أثر كبير. وتشير هذه النتيجة إلى أن التغير في مستوى التحصيل القرائي عبر الزمن يختلف باختلاف المجموعة، إذ حققت المجموعة التجريبية تحسنًا أكبر مقارنة بالمجموعة الضابطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في التحصيل القرائي بشكل عام عند تجاهل عامل الزمن، مما يؤكد أن التحسن الذي ظهر في النتائج يعود إلى أثر البرنامج الإثرائي وليس إلى فروق سابقة بين المجموعتين.

ويرى الباحثان، في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن البرنامج الإثرائي القائم على الأنشطة التعليمية أسهم إسهامًا إيجابيًا ودالًا إحصائيًا في تحسين التحصيل القرائي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، إذ أظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي. ويعزو الباحثان هذا التحسن إلى طبيعة الأنشطة التعليمية التي يقوم عليها البرنامج الإثرائي، والتي توفر بيئة تعلم نشطة قائمة على التفاعل والمشاركة، وتراعي التدرج في تنمية مهارات القراءة، الأمر الذي يسهم في تعزيز دافعية الطلبة للتعلم ويدعم تطوير مستوى التحصيل القرائي لديهم في الصفوف الأساسية المبكرة.

7. توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحثان بما يأتي:

1. تضمين البرامج الإثرائية القائمة على الأنشطة التعليمية ضمن برامج تعليم القراءة في الصفوف الأساسية الدنيا، لما أثبتته من فاعلية في تحسين التحصيل القرائي لدى الطلبة.
2. تدريب معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية على تصميم أنشطة قرائية تفاعلية تعزز مهارات الدقة والطلاقة والفهم القرائي، وتراعي الفروق الفردية بين الطلبة.

3. تطوير خطط تعليم القراءة في الصفوف الأولى بحيث تتضمن أنشطة إثرائية منظمة تركز على التدرج في تنمية مهارات القراءة الأساسية.

8. قائمة المصادر والمراجع:

1.8. المراجع العربية:

أمين، ح، وفضيلي، أ، ومصبوبة، ستي إيماس. (2025). فعالية استخدام نيربود في تعليم مهارة القراءة بمدرسة خزانة الثانوية كيباجيكان بامولانج. *مجلة إنتيفا للتربية واللغة*، 2(3)، 474–493.

بلال، أ. (2021). فاعلية برنامج قائم على القراءة المكثفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية*، 83(2). 1364-1415. https://doi.org/10.12816/EDUSOHAG.2021

الحربي، ف، والتونسي، ن. (2024). دور الأنشطة الإثرائية بمقرر "لغتي الخالدة" في تنمية مهارات التعبير الشفهي من وجهة نظر المعلمات. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، 3(5)، 1-17. https://journals.ajsrp.com/index.php/jctm

الحسن، ز. حكيم، ل. الرحمن.ف (2025). فعالية طريقة التعليم التعاوني من نوع *فكّر، شارك، ناقش* لترقية مهارة القراءة لدى طلاب الصف العاشر بمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية 2 تانجيرانج. *مجلة إنتيفا للتربية واللغة*، 2(1)، 105–126. https://doi.org/10.62083/p0edda27

جوارنة، ح، والحوامدة، م. (2022). الوعي بما وراء المعرفة لاستراتيجيات القراءة لدى المتعلمين غير الناطقين باللغة العربية. *دراسات، العلوم التربوية*، *49*. 139– 149. (2). https://doi.org/10.35516/edu.v49i2.1019

خليفة، س. (2019). دور البرامج القرائية في إثراء تعلم اللغة العربية. *المؤتمر العلمي الثامن للغة العربية بدولة الإمارات العربية المتحدة*. كلية التربية، جامعة الزيتونة.

سليمان، ع، وفواز، غ. (2023). أثر فاعلية برنامج تربوي في تطوير مهارات القراءة لدى معلمي الصفوف الأولية في العراق. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، *30*. 256-282. (10)، http://doi.org/10.25130/jtuh.30.10.2.2023.14

الشهراني، ج، والقحطاني، و، وعزب، ن. (2025). أثر استخدام منصة تعليمية تفاعلية للأنشطة التقويمية على تحصيل طالبات الصف الثالث متوسط في مهارات القراءة ضمن اختبار نافس الوطني وتوجهاتهم نحوها. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، 242-260. (126)، https://doi.org/10.33193/JALHSS.126.2025.1566

الشهاري، ص. (2025). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طلاب الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية. *مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية*، *4*. 94-126. (12)، https://journals.su.edu.ye/index.php/jhs

عبد الرازق، م. (2016). فاعلية برنامجين تدريبيين باستخدام كل من الأجهزة اللوحية والكمبيوتر في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* (ASEP) (72).

عبد الدايم، خدق. (2014). أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثالث الأساسي في مقرر اللغة العربية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *15*. 457-478. (3)،

نينجسيه، إ. (2016). *فعالية استخدام وسيلة القصة المتقطعة (strip story) لترقية مهارة القراءة في مدرسة السلطانية الثانوية الإسلامية بروبولينجا* [بحث جامعي غير منشور]. جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج.

2.8. المراجع باللغة الإنجليزية

Borman, G. D., Goetz, M. E., & Dowling, N. M. (2009). Halting the Summer Achievement Slide: A Randomized Field Trial of the KindergARTen Summer Camp.Journal of Education for Students Placed at Risk, 14(2), 133–147

Cohen, L. (2022). Middle school students' attitudes toward mathematics: The role of gender and socioeconomic status. Sustainability, 15(4658), 114.

Gubbels, J., Hornstra, L., van Weerdenburg, M., & Diepstraten, I., & Bakx, A. W. A. (2025). Educational professionals' attitudes, selfefficacy, and classroom practices 150 toward highability students: the role of collaborative school culture and schools' collective efficacy. Roeper Review, 47(1), 3246.

IEA. (2021). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

O'Connell, K. M. (2023). Reaching Rural Students with Resources and Enrichment-Focused Learning in the Summer Months. The Rural Educator, 44(2), 69-72. https://doi.org/10.55533/2643-9662.1383

OECD. (2023). *PISA 2022 Results: The State of Learning and Equity in Education* (Volume I). OECD Publishing.

Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *18*(1), 22–37. https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687

Slavin, R. E., Cheung, A., Groff, C., & Lake, C. (2008). Effective reading programs for middle and high schools: A best-evidence synthesis. *Reading Research Quarterly, 43*(3), 290-322.

Thomure, H. T., Oo, C. Z., & Khine, M. S. (2025). *Reading achievements among students in the United Arab Emirates: A multilevel analysis of PIRLS 2021.* International Journal of Educational Research Open, 8, 100421. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100421

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. (M. Cole, V. JohnSteiner, S. Scribner, & E. Souber, Ed.) Harvard University Press.

جميع الحقوق محفوظة © IJRSP (2026) (الدكتور/ أيمن عبد الجليل أبو حجاج، الباحثة/ نرمين حسين أبو ساره). تُنشر هذه الدراسة بموجب ترخيص المشاع الإبداعي (CC BY-NC 4.0).

This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Non-Commercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

Doi: http://doi.org/10.52133/ijrsp.v7.77.5