The Islamic University of Gaza

Deanship Research & Postgraduate Studies

Faculty of Education

PhD of Curriculum & Teaching Method

الْجـــــــامِعـَـةُ الْإِسْـــــــلامِيـة–غَــزة

عَمـادَةُ الْبَحثِ الْعِلمي وَالدِّراسات الْعُلْيا

كُليـــــــــــــةُ التَّـــــــــرْبِيَـــــــة

دُكْتُـــوراه مَنـــاهِجِ وَطُرُقِ التـــــَّدريس

بَرْنامَجٌ تَدْرِيبِيٌّ قَائِمٌ عَلى مَنْحَى التَّعلِيمِ الْجَامِعِ لِمُعالَجَةِ الضَّعْفِ الْقِرائِيّ وَالْفُونُولُوجِي لَدى طَالِباتِ الصَّفِ الْخَامِسِ الْأَسَاسِي.

Inclusive Education Approach - Based Training Program to Remedy Phonological awareness and Reading Deficiency for Female Basic Fifth Graders

إِعدَادُ البَاحِثَة

إِلْهام جَمِيل حَسَن أَبو حَجَر

إِشْرَافُ

الأُسْتاذُ الدُّكتور إِبْراهيم حَامِد الأَسْطَل

الدُّكتور مُحَمَد شِحادَة زَقوت

قُدمَ هَذا البحثُ اِستِكمَالاً لِمُتَطلباتِ الحُصولِ عَلى دَرَجَةِ الدُّكتوراه في الْفلْسَفةِ –مَناهِج وَطُرق التَّدريس بِكُلِيةِ التَّربيةِ فِي الْجَامِعَةِ الإِسلامِيةِ بِغَزة

فبراير/2022م – جمادي الآخرة/ 1443هـ

إقـــرار

أنا الْمُوقعُ أَدْنَاه مُقَدِمُ الرِّسالَة الْتِي تَحْمِلُ الْعِنْوان:

بَرْنامَجٌ تَدْرِيبِيٌّ قَائِمٌ عَلى مَنْحَى التَّعلِيمِ الْجَامِعِ لِمُعالَجَةِ الضَّعْفِ الْقِرائِيّ وَالْفُونُولُوجِي لَدى طَالِباتِ الصَّفِ الْخَامِسِ الْأَسَاسِي.

Inclusive Education Approach - Based Training Program to Remedy Phonological awareness and Reading Deficiency for Female Basic Fifth Graders

أُقِرُّ بِأَنَّ ما اشْتَمَلَتْ عَليه هَذِهِ الرِّسالَة إِنَّما هُوَ نِتاجُ جُهْدِي الْخَاص، بِاسْتِثناءِ مَا تَمَتْ الإِشارَةُ إِليه حَيْثُما وَرَد، وَأَنَّ هَذِهِ الرِّسالة ككُل أَوْ أَيّ جُزْءٍ مِنْها لَمْ يُقَدَمُ مِنْ قِبَلِ الآخرين لِنَيْلِ دَرَجَةٍ أَوْ لَقَبٍ عِلْمِي أَوْ بَحْثي لَدى أَي مُؤَسَسَة تَعْلِيمِيةٍ أَوْ بَحْثِيةٍ أُخْرى.

Declaration

I understand the nature of plagiarism, and I am aware of the University's policy on this.

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

Student's name:	إلهام جميل حسن أبو حجر	اسم الطالب:
Signature:		التوقيع:
Date:	22/2/2022 م	التاريخ:

مُلَخَصُ الدِّراسَة

هَدَفَتْ الدِّراسَةُ إلى الْكَشفِ عَنْ فَاعلِيَّةِ برنامجٍ تَدْرِيبِيٍّ قَائِمٍ عَلى مَنْحَى التَّعلِيمِ الْجَامِعِ لِمُعالَجَةِ الضَّعْفِ الْقِرائِيّ وَالْفُونُولُوجِي لَدى طَالِباتِ الصَّفِ الْخَامِسِ الْأَسَاسِيّ.

وَلِتَحْقيقِ هَدَفِ الدِّراسَةِ اسْتَخْدَمَتْ الباحِثَةُ الْبَحْثَ الْمُخْتَلَطَ ذو التَّصميمِ التَّفْسيريِّ الْمُتَتابِع، وَالذي اعْتَمَدَ عِلى جَمْعِ الْبَياناتِ الْكَميّة- الْبَحْث الْكَمي ذو التَّصميم شِبْه التَّجْرِيبيّ مِنْ خِلالِ الْأَدَواتِ الْبَحثيةِ الثَّلاث (بِطاقَتي الْمُلاحَظَة لِكُلِ مِن الْمَهاراتِ الْقِرائِيَّة وَمَهاراتِ الْوَعي الْفُونُولُوجي، وَاخْتِبار فَهْمِ الْمَقْرُوء)، وَمِنْ ثَمَّ جَمْعِ الْبيانات النَّوْعِية (الْبَحثُ النَّوعيّ) مِنْ خِلالِ التَّعرفِ عَلى فَاعليَّةِ الْبَرْنامَجِ الْقَائِم عَلى مَنْحَى التَّعلِيم الْجَامِع لِمُعالَجَةِ الضَّعْفِ الْقِرائِي وَالْفُونُولُوجي مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِ عَينةٍ مِنْ (الْمُعَلِماتِ، وَأَوْلِياءِ أُمورِ الطَّالبات، وَطالِباتِ الْفِئَة الْمُسْتَهْدَفَة)، وَتَمَّ اخْتِيارُ مَدْرَسَةِ بَناتِ غَزة الإعداديّة (ب)؛ لِتَطبيقِ التَّجْرُبَة، وَعُيِّنَت الْمَجْموعَةُ التَّجريبيةُ بِطَرِيقَةٍ قَصْدية بَعْدَ أَنْ تَمَّ تَوْظِيف الْمُؤَشِراتِ التَّحْذيرية الْخَاصَّة بِمَنْحَى التَّعليم الْجَامِع المُعْتَمَد لَدى وَكالةِ الْغَوْث الدّولية، وَبَلَغَتْ عَينةُ الدِّراسَة (25) طالِبَةً طُبِّقَتْ عَليهن أَدَواتِ الدِّراسَة قَبْليًا وَبَعْديًا.

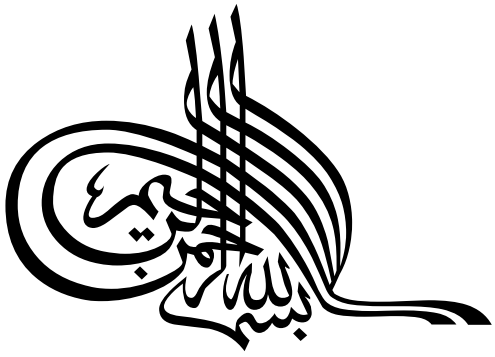
وَمِنْ أَهَمِّ النَّتائِجِ التي تَمَّ التَّوَصُل إِلَيْها تَحْديدُ قَائِمَتَين تَضَمَنَتا أَهَمَّ الْمَهاراتِ الْقِرائِية وَالْفُونُولُوجية اللازِمَة للصَّفِ الْخَامِسِ الأَساسِي، وَكَذلِكَ وُجودِ فاعِلية للبَرْنَامَج الْمُقْتَرَح في مُعالَجَةِ كُلٍّ مِنْ فَهَمِ الْمَقْروء، وَالضَّعفِ الْفُونُولوجي بِكافَةِ مَجالاتِه لَدى طالِبات الصَّف الْخَامِس الأَساسِي، كَما حَقَّقَ الْبَرْنامَجُ تَأْثيرًا كَبيرًا في مُعالَجَةِ الْمَهاراتِ الْقِرائِية في مَجالات (النُّطْقُ الصَّحيح للحُروف، والطَّلاقَة في الْقِراءَة، والأَداءُ التَّعْبيري السَّليم) وَفي الْمَجالات كَكُل، وَبِناءً عَلى نَتائِجِ الدِّراسَةِ أَوْصَتْ الْبَاحِثَة بضرورة قيام وزارةِ التَّربيةِ وَالتَّعليم وَالْمُؤسساتِ التَّربوية بِتعميمِ مَنْحَى التَّعليم الْجامع بِشكلٍ فِعْليّ بِكافةِ متَطلباتِه مَعْ مُتابَعَةِ الإدارات الْمَدْرَسيَّة لِذلك، وَبناءِ شَبَكة مِهْنية وَاجْتِماعِيَّة دامِجَة وَتَعْزيز الشّراكَة الْفَاعِلَة بَيْنَ جَميعِ أَفْرادِ الْمُجْتَمع الْمَدْرسيّ مِنْ (إدارةٍ وَمُعلمين وَأَوْلِياءِ الْأُمور وَالْمُرْشِدين النَّفْسيين وَكِبارِ الْمَسؤولين وَغَيْرِهِم)، وَضَرورةِ قِيامِ الباحثين بإجراء الْمَزيدِ مِنْ الدِّراسات التَّجريبية التي تُعْنى بِمُعالَجَةِ الضَّعفِ الْقِرائِيّ وَالْفُونُولُوجي وَمَهارَاتِهما لَدى طَلَبَةِ الْمَرْحَلَةِ الْأَساسِيَّة مِنْ الصَّفِ الْأَول حَتى التَّاسع كُلٌّ بِما يُناسِبه.

Abstract

This study aimed to reveal the effectiveness of a training program based on inclusive education approach to address the reading and phonological weakness among fifth grade female students. To achieve the objectives of the study, the researcher used the mixed research with a sequential interpretive design, which was based on collecting quantitative data – a quantitative, semi-experimental design through using three research tools (two observation cards for reading and skills and phonological awareness skills, and a test of reading comprehension). Then qualitative data (qualitative research) were collected by identifying the effectiveness of the program based on inclusive education approach to address the reading and phonological weakness from the perspective of a sample of female teachers, parents of female students and the female students of the target group). Gaza Preparatory School (B) for Girls was chosen for application of the experiment. The experimental group was selected purposely after employing the warning indicators related to the inclusive education approach approved by the UNRWA. The sample of the study were (25) female students, to whom the study tools were applied before and after the experiment.

Among the most important findings of the study were the identification of two lists which included the most important reading and phonological skills necessary for the fifth-grade students, and the effectiveness of the proposed program in addressing both the reading comprehension and the phonological weakness in all its areas among the female fifth graders. The program also achieved a great effect in the treatment of reading skills in the areas of correct pronunciation of letters, fluency in reading, and writing expression performance, and in all areas as a whole.

Based on the results of the study, the researcher recommends that the Ministry of Education and educational institutions disseminate the inclusive education approach effectively with all its requirements with the follow-up of school administrations. The research also recommends establishing an integrative professional and social network and promoting effective partnership between all school community members (management, teachers, parents, psychological counsellors, senior officials, and others). The researchers are recommended to conduct further experimental studies dealing with reading and phonological weakness and skills among students of the basic stage from the first grade until the ninth, according to what suits each grade.



﴿قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا ۖ
إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾

{ البقرة: 32}

الإهْدَاء

بعدَ التَّوكُّلِ عَلى الله، واتِباع هَدي النَّبي المختار عليه أَفْضَلُ الصَّلاةِ والسَّلامِ، انْقَضت أَيامٌ طِوال ضِمْنَ رِحْلَةٍ عِلْمِيَّةٍ تَوَشَحَتْ بِالتَّعبِ وَالسَّهرِ والْبَحثِ الْمُتواصِل، أُهْدي هَذا الْعَمَل الْمُتواضِع:

- إلى مَنْ ضَحوا بِروحِهم وَحُريَّتِهم طَواعية، واحْتَرقوا لِنَحيا حَياة الْعِزِ وَالْكَرامَة، إلى مَنْ صَنَعوا مِن أَجْسادِهِم جُسورًا لِنَعْبرَ إلى الْحُرية، الشُّهداء الأبْرار، والأَسْرى الْبَواسِل.
- إلى مَنْ أَضاءَ بِعِلْمِه عقول طلابه، وأَظْهر بِسماحته وَبِأَخلاقه الرَّاقية تَواضُع الْعُلماء، إلى رُوحِ أُسْتاذي وَمُعَلمي الدُّكتور (داود حِلّس) رَحِمَه الله، الذي كانَ مُشْرِفًا عَلى هذهِ الأُطْروحَة، وَمُتَلهفًا لِرُؤية نَتائِجها نَظرًا لإيمانِه الْعَميقِ بِأَهمِيةِ مَوْضوعِها.
- إلى رُوحِ أُمّي الطَّاهِرة رَحِمها الله، التَّي أَرْضَعتني حُبَّ الْعِلم وَالْعَلماء، مَعها أَدْرَكتُ مَعْنى الْحَياة، وَأَهَميةَ الْوَقْتِ، وَمُواجَهةَ الصِّعاب.
- إلى مَنْ رَباني عَلى الْكَرامَةِ وَعِزَّةِ النَّفسِ أَبي الْغالي، بَارَكَ اللهُ في أَيامِه وَأَنْفاسِه، وَوَفَقني لِبره.
- إلى زَوجي رَفيق دَرْبي، وَشَريك حَياتي الذي كان لي في الشدة عونًا ولقبلي ملجأ، وتَحَمَّل الْكَثير مِنْ أَجل أَنْ أُحَقِقَ أَحْلامي، وَأَصِلَ إلى ما أَصْبو إليه، إلى زوجي العزيز كل المحبة والاحترام.
- إلى بسمة العمر ومهجةِ القلب وأُنسِ الروح، أَبْنائِيَ فَلَذاتُ كَبِدي (ريناد، وَميناس، وَأُسامَة، وَأَحْمَد) الذين صَبروا وَتَحملوا غِيابي عَنْهم، حَفِظَهم اللهُ وَرَعاهم.
- إلى مصدر سندي ودعمي أُخْوَتِي وأخواتي ربيع قلبي وحياتي، أمدَّ الله في أعمارهم، ووفقهم لما يحب ويرضى.
- إلى أهلي جميعًا وأهل زوجي الكرام، وَأَحِبَّتي وزملائي وزميلاتي حَفِظَهم الله، وَأَدامَ عَليهم الصِّحَة وَالْعَافية وَالرِّضا.
- إلى كُلِّ مَنْ عَلمني، وَلَمْ يَدخر جهدًا في مُساعدتي وَلَوْ بِحرفٍ في حياتي وَرِحلتي الْعِلمية...
- إلى كُل مَنْ يُفكّر وَيُجاهِد وَيَبحث وَيَعْمل ابْتِغاء مَرضاةِ الله وَعَفوه....

أهدي جهدي المتواضع.....

شُكْرٌ وَتَقْدِير

أشكر الله العزيز الرحيم، الذي أَنْعَمَ عَليَّ بنعمة العقل والدين القائل في محكم التنزيل: "وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ أَنِ اشْكُرْ لِلَّهِ،وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ، وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ" ﴿لقمان ١٢﴾، وقال رسول الله (صلى الله عليه وسلم): " مَنْ صَنَعَ إِلَيْكُمْ مَعْرُوفًا فَكَافِئُوه، فَإِنْ لَمْ تَجِدُوا ما تُكافِئُونَه فَادْعُوا لَهُ حَتَّى تَرَوْا أَنَّكُمْ قَدْ كافَأْتُمُوه"..(رواه أبو داوود).

يسعدني أن أوجه شكري وخالص امتناني لكل من نصحني وأرشدني، وكان عونًا لي في إعداد هذه الأطروحة، إلى أن رأت النور، إلى المشرفين الفاضلين **الأستاذ الدكتور/ إبراهيم حامد الأسطل عميد كلية التربية– مشرفًا ورئيسًا، والدكتور/ محمد شحادة زقوت– مشرفًا ثانيًا** لتفضلهما الإشراف على هذا العمل المتواضع جزاهم الله عني خير الجزاء، وأرجو من الله أن يمدَّ في أعمارهم، ويبارك لهم في صحتهم، كما وأشكر أعضاء لجنة المناقشة المتمثلة **بالأستاذ الدكتور/ محمد عبد الفتاح عسقول–مناقشًا داخليًا، والأستاذ الدكتور/ صلاح أحمد الناقة– مناقشًا داخليًا، والأستاذ الدكتور/إياد إبراهيم عبد الجواد– مناقشًا خارجيًا**؛ لقبولهم مناقشة هذه الأطروحة، وعلى ما بذلوه من جهد في تنقيح هذه الأطروحة وتقويمها، وما أبدوه من آراء وملاحظات سديدة، كما أتقدم بالشكر الجزيل لكل من أسدى لي ملاحظات قيمة على أدوات البحث، وتسلّحوا بالصبر أثناء عملية التحكيم، كما وأشكر إدارة مدرسة بنات غزة الإعدادية (ب) متمثلة بإدارتها **الأستاذة رانية الصوالحي، والأستاذة نهيل المشهراوي**، والمعلمات الكريمات اللواتي لم يبخلن في تقديم المساعدة والمشاركة في تطبيق أدوات البحث، فبارك الله فيهن وجزاهن عني خير الجزاء.

وأخيرًا أتقدّم بخالصِ الشكر والعرفان إلى كل من مدَّ لي يَد العون والمساعدة والدعم؛ ليتسنّى لي إخراج هذه الأطروحة على أكمل وجه، وخير الختام أن الحمد لله رب العالمين.

الباحثة

إلهام جميل أبو حجر

فهرس المحتويات

مُلَخَصُ الدِّراسَة..... ب

Abstract..... ث

الإِهْدَاء ..... ح

شُكْرٌ وَتَقْدِير..... خ

فهرس المحتويات..... د

فهرس الجداول ..... س

فهرس الملاحق..... ص

الْفَصْلُ الأَولُ- الإِطارُ الْعَامُ للدِّراسَةِ..... 2

مقدِّمة الدراسة..... 2

مشكلة الدراسة..... 6

فروض الدراسة..... 6

أهداف الدراسة 7

أهمية الدراسة 7

مصطلحات الدراسة الإجرائية 8

حدود الدراسة..... 8

الْفَصْلُ الثَّاني- الإِطارُ النَّظري..... 11

مقدمة..... 11

المحور الأساسي الأول/ الضعف القرائي..... 12

أ- اللغة العربية 12

أهداف تدريس اللغة العربية للصف الخامس الأساسي حسب المنهاج الفلسطيني 13

ب- القراءة..... 14

مفهوم القراءة..... 14

أهمية القراءة..... 15
أهداف تدريس القراءة..... 15
مهارات القراءة..... 16
مستويات القراءة..... 17
ج–الضّعف القرائي..... 18
مفهوم الضّعف القرائي..... 18
أسباب الضعف القرائي 19
مظاهر الضعف القرائي..... 20
قياس الضعف القرائي 21
سبل علاج الضعف القرائي..... 22
المحور الأساسي الثاني/ الضعف الفونولوجي..... 24
أ. الوعي الفونولوجي..... 25
مفهوم الوعي الفونولوجي..... 25
أهمية الوعي الفونولوجي..... 27
مكونات الوعي الفونولوجيّ..... 28
عمليات الوعي الفونولوجيّ..... 29
مستويات الوعي الفونولوجيّ..... 30
مهارات الوعي الفونولوجي 31
قياس الوعي الفونولوجي 32
ب– الضعف الفونولوجيّ 33
الوعي الفونولوجي ودوره الإجرائيّ في الحد من الضعف القرائيّ..... 34
العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقراءة..... 36
المحور الأساسي الثالث/ التعليم الجامع 39

أ–التعليم الجامع..... 39
مفهوم التعليم الجامع..... 41
الجذور النظرية للتعليم الجامع..... 42
مبررات تطبيق التعليم الجامع..... 43
مبادئ منحى التعليم الجامع..... 44
أهداف التعليم الجامع..... 44
أهمية التعليم الجامع..... 45
الأبعاد الاستراتيجية لمنحى التعليم الجامع..... 46
دور المعلم في دعم التعليم الجامع..... 47
دور أولياء الأمور لدعم التعليم الجامع..... 48
دور التعليم الجامع في معالجة الضعف القرائي والفونولوجي..... 48
ب–البرنامج الفردي..... 49
ج–خطة التعليم الفردية..... 50
الهدف من الخطة الفردية..... 51
توظيف الخطة الفردية..... 51
أسس استخدام الخطة التربوية الفردية..... 53
د–فريق الدعم –فريق المساندة المدرسي..... 53
نموذج الخطة الفردية..... 55
الْفَصْلُ الثَّالِث– الدِّراساتُ السَّابِقَة..... 61
الْمِحْوَرُ الأول/ دراساتٌ تَتَعلقُ بالضَّعف القِرائِيِّ وَالْمَهاراتِ الْقِرائِيِّة..... 62
الْمِحْوَرُ الثّاني/ دراساتٌ تَتَعلقُ بِالْوَعيّ الفونولوجي..... 71
الْمِحْوَرُ الثالث/ دراساتٌ تَتَعلقُ بالتعليمِ الْجامِع..... 82
الْفَصْلُ الرَّابِع– إجراءاتُ الدِّراسَة..... 91

منهجُ الدِّراسة..... 91
التَّصميم شبه التجريبي..... 92
مُتغيراتُ الدِّراسة..... 93
مَوادُ الدِّراسة..... 93
أدواتُ الدِّراسة..... 105
الأساليب الإحصائية..... 121
خطوات إجراء الدراسة..... 122
الْفَصْلُ الخامِس– نَتائِجُ الدِّراسَةِ وَمُناقَشَتِها وَتَفسيرها، تَوصيّات الدِّراسة وَمُقْتَرحاتِها . 125
نَتائِجُ الدِّراسَةِ وَمُناقَشَتِها وَتَفسيرها..... 126
توصيات الدِّراسة..... 146
مقترحات الدِّراسة..... 147
الْمَصادِرُ وَالْمَراجِع..... 148
قائِمَةُ الْمَلاحِق..... 167

فهرس الجداول

جدول (4.1): الأوزان النِّسبية لمجالات المهارات القرائية ومؤشراتها للصف الخامس الأساسي. 95

جدول (4.2): الأوزان النِّسبية لمجالات المهارات الفونولوجية ومؤشراتها للصف الخامس الأساسي. 97

جدول (4.3): الأوزان النِّسبية لاختبار مهارات فهم المقروء. 107

جدول (4.4): معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية في اختبار فهم المقروء..... 108

جدول (4.5): معاملات الصُّعوبة لأسئلة اختبار فهم المقروء 110

جدول (4.6): معاملات التمييز لأسئلة اختبار فهم المقروء 111

جدول (4.7): الصورة النهائية لاختبار فهم المقروء..... 112

جدول (4.8): معاملات ارتباط كل فقرة والمجال المنتمية له في بطاقة ملاحظة المهارات القرائية. 113

جدول (4.9): معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدَّرجة الكلية لبطاقة المهارات القرائية 114

جدول (4.10): الدرجات العظمى والصغرى لمحاور وفقرات بطاقة الملاحظة..... 115

جدول (4.11): معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المجال المنتمية له في بطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجي 117

جدول (4.12): معامل الارتباط بين درجة كل مجال مع الدَّرجة الكلية لبطاقة الوعي الفونولوجي 118

جدول (4.13): الدرجات العظمى والصغرى لمحاور وفقرات بطاقة الملاحظة..... 119

جدول (4.14): مستويات التقدير المعتمدة في الدراسة..... 122

جدول (5.1): اختبار تجانس تباين درجات التَّطبيقين القبليّ والبعديّ لأدوات الدِّراسة..... 125

جدول (5.2): الإحصاء الوصفي ومعامل الالتواء لاختبار اعتدالية درجات عينة الدِّراسة.... 126

جدول (5.3): نتائج اختبار "t" لعينتين مرتبطتين لدلالة الفروق بين التَّطبيقين القبلي والبعدي لاختبار فهم المقروء..... 127

جدول (5.4): قيمة حجم التَّأثير للبرنامج المقترح على فهم المقروء..... 128

جدول (5.5): قيمة معامل الكسب "لماك جوجيان" لفاعلية البرنامج المقترح على فهم المقروء 128

جدول (5.6): نتائج اختبار "t" لعينتين مرتبطتين لدلالة الفروق بين التَّطبيقين القبليّ والبعديّ لبطاقة ملاحظات المهارات القرائية..... 129

جدول (5.7): قيمة حجم التَّأثير للبرنامج المقترح على المهارات القرائية 131

جدول (5.8): قيمة معامل الكسب "لماك جوجيان" لفاعلية البرنامج المقترح على المهارات القرائية 132

جدول (5.9): نتائج اختبار "t" لعينتين مرتبطتين لدلالة الفروق بين التَّطبيقين القبليّ والبعديّ لبطاقة ملاحظات مهارات الوعي الفونولوجيّ..... 135

جدول (5.10): قيمة حجم التَّأثير للبرنامج المقترح على مهارات الوعي الفونولوجيّ 137

جدول (5.11): قيمة معامل الكسب "لماك جوجيان" لفاعلية البرنامج المقترح على مهارات الوعي الفونولوجيّ..... 138

فهرس الملاحق

ملحق رقم (1) قائمة بأسماء المحكمين..... 168
ملحق رقم (2) الصُّورة الأولية لقائمة مهارات القراءة للصَّف الخامس الأساسيّ. 169
ملحق رقم (3) الصُّورة النِّهائية لقائمة مهارات القراءة للصَّف الخامس الأساسي. 175
ملحق رقم (4) الصُّورة الأولية لقائمة مهارات الوعي الفونولوجيّ للصَّف الخامس الأساسيّ... 177
ملحق رقم (5) الصُّورة النهائية لقائمة مهارات الوعي الفونولوجيّ للصَّف الخامس الأساسيّ. . 181
ملحق رقم (6) الصُّورة الأولية لاختبار فهم المقروء للصَّف الخامس الأساسيّ..... 183
ملحق رقم (7) الصُّورة النِّهائية لاختبار فهم المقروء للصَّف الخامس الأساسيّ. 189
ملحق رقم (8) الصُّورة الأولية لبطاقة ملاحظة المهارات القرائية للصَّف الخامس الأساسيّ... 193
ملحق رقم (9) الصُّورة النِّهائية لبطاقة ملاحظة المهارات القرائية للصَّف الخامس الأساسيّ .. 197
بطاقة الملاحظة لبعض المهارات القرائية (ثلاث مجالات) الخاصة بالصَّف الخامس 197
ملحق رقم (10) الصُّورة الأولية لبطاقة ملاحظة مهارات الوعيّ الفونولوجيّ للصَّف الخامس الأساسيّ..... 199
ملحق رقم (11) الصُّورة النِّهائية لبطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجيّ للصَّف الخامس الأساسيّ..... 201
ملحق رقم (12) الصُّورة النِّهائية لبطاقة أسئلة المقابلة. 203
ملحق رقم (13) الدَّليلُ الإرشاديّ للمعلم المُعالج الْمُوَظَف في تطبيق البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع لمعالجةِ الضَّعف القرائيّ والفونولوجيّ لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ.. 205
ملحق رقم (14) البطاقات العلاجية الخاصة بالبرنامج القائم على منحى التّعليم الجامع لمعالجة الضعف القرائيّ والفونولوجيّ لدى طالبات الصف الخامس الأساسيّ. 238

الْفَصلُ الأَول

الإطارُ الْعامُ للدِّراسة

الْفَصْلُ الأَولُ

الإِطارُ الْعَامُ للدِّراسَةِ

تُقَدِمُ الباحثةُ في هذا الفصلِ مقدمةَ الدّراسة، ومُشْكِلتها، وفُروضها، وأَهدافَها، وأَهَمِيتَها، وَمُصْطَلَحاتها، وِحدودها.

مقدِّمة الدراسة

تتركز أنظار العالم بأسره حول أهمية العلم والعملية التعليمية باعتبارهما ركائز مهمة لتنمية العنصر البشري والارتقاء به كونه رأس مال الدول، فلا يوجد استثمارَ يضاهي استثمار العقول البشرية التي هي السبب في نهوضِ الأمم وتقدّم الشعوب، قال تعالى: ﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾ (المجادلة: 11)

فالعلم هو السبيل الوحيد للتطور والارتقاء نحو العُلا، ويَلْحَظ الجميعُ مدى تسابق الدول باختلاف قومياتها، ولغاتها وإمكاناتها، في كيفية توظيف أفضل الأساليب والإجراءات؛ لإدارة العملية التعليمية التعليمة بنجاعة؛ من أجل تحقيق الأهداف السامية بجودة عالية، وخدمة شعوبها، وهناك العديد من التجارب العالمية والعربية الناجحة والتي يمكن الاستفادة منها، إنَّ ما يحتاجه النظام التربوي هو الاستفادة من تلك الخبرات الفاعلة، وتطبيق الأساليب والطرائق البناءة؛ لنجاح العملية التعليمية التعلمية برمتها، إنَّ العالم عامة، والدول النامية خاصة رأس مالها هو ذلك الطفل الصغير، فواجب أي مؤسسة تربوية إعداد هذا العنصر البشري إعدادًا جيدًا قادرًا على مواجهة المستقبل، ممتلكًا لمهارات القراءة والكتابة الأساسية، وواعيًا للكلمات التي يسمعها، فاهمًا لها، ومعبّرًا عن ذاته بطريقة لبقة.

ومن هنا تُعتبر اللغةُ الركيزةَ الأساسية لتمكين الطلبة عامة من التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم تجاه العالم المحيط بهم، كما أنَّ اكتساب اللغة وما فيها من كلمات، وجمل، ونصوص، وإيماءات، تسمح لهم أيضا التعبير عن حالتهم الفكرية، والعقلية، وكذلك الحالة النفسية والاجتماعية التي يعيشونها (نصيرات،2006م).

ولصقل اللغة بشكل جيد لابدَّ من الاهتمام بالطفل منذ الصغر من خلال التركيز على المرحلة الابتدائية والتي تمثل البداية النظامية للتعليم، كما تعتبر هذه المرحلة مرحلة التأسيس لتلقي المعارف والمهارات المختلفة، ومن أهمها امتلاك المهارات اللغوية والتي تُعدُّ أساسًا لنجاح الطلاب وتفوقهم؛ لأنَّ من يمتلك المهارات يكون قادرًا على الاتصال والتواصل بفاعلية مع الآخرين، كما تنمو لديه القدرة على القراءة والكتابة بطريقةٍ سليمة تمكنَّه من تعلّم باقي المواد الدِّراسية (حساني،2020م)

كما أنَّ تطور القراءة والكتابة بشكلٍ عام يعتمدُ على العديد من المهارات الذهنيّة واللغويّة مثل الوعي الفونولوجي، فالعلاقة وطيدة ما بين إتقان مهارتي القراءة والكتابة وما بين مهارات الوعي الفونولوجي، ومعرفة الحروف، وتركيب الأصوات، وتأليفِ المقاطع لتكوين الكلمات ومن ثم تكوين الجمل (كشمير،2019م).

وقد أكّدَ كلٌّ من خوسنيه ولوستيانتي (Khusniyah &Lustyantie,2017) أنَّ الطالب بحاجةٍ إلى مهارتين أساسيتين من أجل القراءة ذات المعنى والقراءة الفاهمة ألا وهما القدرة على التعرُّف على الكلمات أو نطقها (فك التشفير)، والقدرةُ على فهم اللغةِ المنطوقة (الفهم السماعيّ).

إنَّ تعليمَ الطلبة القراءة بدقّةٍ وطلاقة، وبفهمٍ كافٍ من أهم أهدافِ التعليم في المرحلةِ الأساسية، ويعتبر الضعف في القراءة والكتابة دليلًا على الإخفاق في تعليم النشء، وهدرًا للمصادر والموارد التي تنفقها الدولة على التعليم (الهاشمي، والبوسعيدي، والموسوي، وكاظم، والخائفي، 20016م)

ويعدُّ الضعف القرائيّ والفهم شائعًا نسبيًا، ولكنّه غالبًا ما يتمُّ التعرف عليه داخل الغرفة الصفية، ويعاني الأطفالُ الذين لديهم ضعف في القراءة والفهم من ضعفٍ في اللغة الشفهية، والتي تُعيق فهمهم للّغة المكتوبة والمنطوقة، وتشير الدراسات الحديثة إلى أنَّ هذه الصعوبات الكامنةَ في اللغة الشفوية يمكن تخفيفها من خلالِ التدخلات المدرسية، وبالتالي يؤدي إلى تحسّن في مهارات القراءة والفهم والاستماع، بالإضافة إلى آثار إيجابية أخرى مثل: آثار تعليمية واجتماعية واقتصادية مهمة للغاية (Hulme &Snowling,2011).

إنَّ الواقعَ الذي تواجهه المدارس حاليًا واقع صعب، يُظهر ضعف امتلاك الطلبة لمهارات القراءة ومهارات الفونولوجيا في العديد من المراحل الدراسية، مما يُولِّد أزمةً للطلبة، ويشكل عبئًا على المجتمع مستقبلًا، وانطلاقًا من هنا لابدَّ من أَنْ يتمَّ مراعاة جميع فئات الطلبة أثناء ممارسة العملية التعليمية التعلمية من قبل المعنين من المعلمين وغيرهم، وذلك تناسبًا مع أهداف التعليم للجميع التي تم التوافق عليها في المؤتمر العالميّ حول التعليم للجميع (داكار،2000م) على ضرورة توفير تعليم جيد لجميع الطلبة، ويركّز الهدف السادس والذي يتصل بتحسين النوعية، وضمان الامتياز للجميع كي يحقق جميع الدارسين نتائجَ معترفًا بها، ويمكن قياسها لا سيّما في القدرات القرائية والحسابية والمهارات الحياتية الأساسية (كوجك وآخرون، 2008م)

إنَّ الحاجةَ لإحداثِ تحولًا نوعيًا في العملية التعليمة هي تحدٍّ يواجه المجتمعات على كل المستويات، وهذا ما يحتاجه التعليم هنا في فلسطين، حيث لابدَّ من إتقان مهارات القراءة والفونولوجيا الخاصة بكلّ مرحلة بمهارة وإتقان؛ حتى يتسنى للطلبة الانتقال إلى المراحل التالية بسلامة ويسر.

ولقد تم التأكيد على واضعي المناهج ضرورة العناية بالتلاميذ الضِّعاف، ومراعاة الفروق الفردية بينهم والاهتمام بتنمية مهارات القراءة والكتابة من خلال المحتوى المقرر بما يساعدهم على التّحصيل الدّراسي (عوض،2010م).

ورغم أنَّ موضوع القراءة من أكثر الموضوعات التي تتضمنها البرامج المدرسية، إلا أن السؤال الذي يطرحه المعلمون والمعلمات في المدرسة عندما يلاحظون تقدم بعض التلاميذ في القراءة، وتأخر بعضهم، لماذا هذا الفرق بين التَّلاميذ مع أنهم يدرسون المنهاج نفسه؟ ويُدرسهم المعلم نفسه والبيئة نفسها، والإجابة الحقيقة تحتمل عدة خيارات منها: قدرات فردية، والتَّهيئة السابقة، أو البيئة وغيرها (الرمحي، 2015م)

إنَّ اكتساب مهارات القراءة لا تقل أهمية عن اكتساب مهارات الفونولوجيا فكلاهما مرتبط مع بعضهما البعض ارتباط الروح بالجسد، فحتى يتقن الطَّالب القراءة يجب أن يكون واعيًا لما يسمعه، ومدركًا للكلمات و الجمل بشكل جيد، و لقد أكدت جميع الدِّراسات التي اهتمت بتنمية مهارات القراءة والكتابة على أن السبب المباشر في حدوث التباعد بين القدرة العقلية العامة ونمو مهارات القراءة إنما يعود في الأساس إلى ضعف مهارات الوعي الفونولوجي التي تظهر في عدم القدرة على الربط بين شكل الحرف وصوته، وضعف مهارات التحليل الفونولوجي، لذا يجد الطالب صعوبة بالغة في تَهَجي الكلمة غير المألوفة سواء عند قراءتها أو كتابتها داخل النص القرائي، لذا فمهارات الفونولوجيا، ومهارات القراءة من أهم المهارات اللازمة لنمو التَّعلم الذاتي (خليل،2018م).

ونظرًا لعمل الباحثة كنائب مدير مدرسة لأعوام عديدة في دائرة التربية والتعليم التابعة لوكالة الغوث الدولية في غزة، وبناءً على نتائج الزِّيارات الصَّفية التي كانت تنفذها، وكذلك نتائج الطَّالبات في الاختبارات، فقد لاحظت ضعفًا شديدًا لدى الطَّالبات في المهارات القرائية والفونولوجية، كما أكدت بعض الدِّراسات السَّابقة ومنها اختبارات ضبط التحصيل (MLA) الخاصة بوكالة الغوث الدولية والمطبقة على الميادين الخمس، والتي أظهرت نتائجها عام (2013م) تدنّي مستوى طلبة الصَّفين الرَّابع والثَّامن في القراءة والكتابة وفهم المقروء في اللغة العربية، مما يتطلب التَّركيز على قراءة النص بصورة فاهمة؛ ليتمكن الطَّلبة من الإجابة عن الأسئلة التي تليه (الأونروا، 2017م)

وأكدت نتائج دراسة الخليفات والخليفات(2020م) على وجود ضعف قرائي لدى طلاب الصفوف الأولى، وترجع أسبابه إلى أسباب متعلقة بالأسرة وأخرى متعلقة بالبيئة التعليمية، وأسباب متعلقة بالمعلم؛ لذلك أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمات الصُّفوف الأولى لتدريبهن على كيفية معالجة الضَّعف الحاصل في مهارة القراءة لدى الطلبة، وكذلك تفعيل دور الإشراف التَّربوي للوقوف على الأسباب الحقيقية وراء ضعف مهارة القراءة.

وما زاد من نسبة الضَّعف لدى الطلبة عمومًا الأوضاع الصِّحية المتمثلة بجائحة كورونا كوفيد-19 والتي سببت في انقطاع الطَّلبة جميعًا عن مقاعد الدِّراسة لفترة طويلة والتي بدأت منذ 7مارس2020م، تخللها بعض المحاولات لإبقاء الطلبة على اتصال بالعملية التعليمية التعليمة من خلال تطبيق التَّعليم المدمج والتعليم الإلكتروني.

وقد تبين الضعف للباحثة من خلال عدة أدوات أولها إجراء اختبارات تشخيصية خاصة بمهارات اللغة العربية لطالبات الصف الخامس الأساسي، ولقد أظهرت النتائج وجود ضعف لدى الطالبات نظرًا لتدني الدرجات التي تم إحرازها، وثانيها إجراء بعض المقابلات الشخصية مع ذوي الاختصاص في اللغة العربية من (مختص تربوي / مديرة مدرسة/ معلمات اللغة العربية) بتاريخ 10-2020/11/11م للتعرف على مظاهر الضعف القرائي والفونولوجيّ وأسبابهما، وتم طرح العديد من الأسئلة التي أظهرت الفجوة ما بين الوضع الحالي والمأمول الذي يرغب الجميع الوصول إليه، وفي ضوء نتائج المقابلات تشكَّلت لدى الباحثة صورة واضحة حول الضعف الشديد الذي يعاني منه طلابنا في المرحلة الأساسية وخاصة في مهارات القراءة والفونولوجيا، لاسيما الضَّعف الذي تعاني منه طالبات الصَّف الخامس واللواتي لديهن فاقد تعليمي ومهاري كبير جراء الانقطاع عن الدِّراسة الوجاهية، حيث ترفعنَّ إلى الصَّف الخامس بمهارات الصَّف الثَّالث فقط، وأن هذا الضَّعف إذا لم يعالج سيرافقهن في مراحل تعليمية متقدمة، مما يشكل عقبة أمام تقدمهن العلمي، مما يتطلب منا تبني برامج وطرائق من شأنها التَّغلب على هذه العقبات، وتطبيقًا فاعلًا لمنحى التَّعليم الجامع من أجل معالجة الضَّعف القرائي والفونولوجي لدى طلبتنا لمساعدتهم في مواجهة تلك العقبات، والتغلب عليها.

ويعد التَّعليم القائم على منحى التَّعليم الجامع من أكثر الطُّرق فعالية لتنمية تلك المهارات ومعالجتها في حال ضعفها، فالتَّعليم الجامع هو النَّهج الذي تبنته وزارة التربية والتعليم عام (1996م)، وحاولت دعمه والحفاظ على استمراريته (وزارة التربية والتعليم العالي، 2015م) وهو نفس النهج الذي نادت به وكالةُ الغوثِ الدوليةِ من خلال تطبيقِ استراتيجية إصلاح التعليم والتي تبنتها عام (2011م) (الأونروا ،2013م).

ويعتبر النظام التعليمي الجامع والذي يقوم على أساس الشمول وعدم الاستثناء، وتطبيق مبدأ التعليم للجميع، والذي نصت عليه الاتفاقيات المنبثقة عن المؤتمرات الدولية لليونسكو من أفضل الأنظمة التعليمية المعمول بها عالميًا (اليونسكو، 2014).

حيث يقوم هذا التعليم على مبادئ المساواة بين جميع أفراد المجتمع، مهما اختلف جنسهم أو لونهم، أو حتى طريقة التواصل أو الوضع الصحي الخاص بهم، أو حتى من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ ليتمكنوا من التأقلم والتكيف في البيئة المدرسية العادية (باعمر، 2018).

وبناءً على ما تقدَّم فقد ارتأت الباحثةُ أن تصمِّم برنامجًا علاجيًا قائمًا على منحى التَّعليم الجامع يُطَبَّقُ عمليًا؛ لمعالجة الضَّعف القرائي والفونولوجي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي؛ كون الصَّف الخامس يعتبر المرحلة الأولى من المرحلة الأساسية العليا، ولابد الاهتمام به بشكل كبير كي نأخذ بأيدي طلابنا إلى بر الأمان.

مشكلة الدراسة

تمثلت مشكلة الدراسة في ضعف المهارات القرائية والفونولوجية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، وبناءً على ما سبق تحددَّت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية البرنامج القائم على منحى التعليم الجامع لمعالجة الضَّعف القرائي والفونولوجي لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسي؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما المهارات القرائية الواجب توفرها لدى طالبات الصف الخامس الأساسي؟
2- ما مهارات الفونولوجيا اللازم توفرها لدى طالبات الصف الخامس الأساسي؟
3- ما البرنامج المقترح القائم على منحى التعليم الجامع لمعالجة الضعف القرائي والفونولوجي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي؟"
4- ما فاعلية للبرنامج المقترح القائم على منحى التعليم الجامع في معالجة الضعف القرائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي؟".
5- ما فاعلية للبرنامج المقترح القائم على منحى التعليم الجامع في معالجة الضعف الفونولوجي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي؟
6- ما آراء مجموعة من (المعلمات، أولياء الأمور، الطالبات) حول البرنامج المقترح ودوره في علاج الضعف القرائي والفونولوجي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بعد تطبيق البرنامج؟

فروض الدراسة

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار فهم المقروء.
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات القرائية.
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجي.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- تحديد المهارات القرائية اللازم توفرها لدى طالبات الصف الخامس الأساسي.
2- تحديد مهارات الفونولوجيا الواجب توفرها لدى طالبات الصف الخامس الأساسي.
3- إعداد برنامج قائم على منحى التعليم الجامع لمعالجة الضعف القرائي والفونولوجي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي.
4- التعرف إلى آراء كل من المعلمات وأولياء الأمور والطالبات في دور البرنامج المقترح القائم على منحى التعليم الجامع في علاج الضعف القرائي والفونولوجي لدى طالبات الصف الخامس كميًا، ونوعيًا.

أهمية الدراسة

أولًا- الأهمية النظرية

1- قد يفيد البحث الحالي في تقديم إطار نظري عن الوعي الفونولوجي ومهارات القراءة اللازمة لطلبة المرحلة الأساسية العليا.
2- تقدم الدراسة برنامجًا مقترحًا قائمًا على التَّعليم الجامع لمعالجةِ الضَّعف القرائي والفونولوجي لدى طالبات الصَّف الخامس، والتي تعتبر الدِّراسةُ الأولى على مستوى الوطن العربي التي توظف منحى التَّعليم الجامع في ذلك بشكلٍ عملي وتطبيقي في حدود علم الباحثة.
3- تعد هذه الدِّراسة استكمالًا للتيار البحثي خلال العقدين الأخيرين الذي يؤكد على أهمية وضرورة معالجة الضَّعف القرائي والفونولوجي من أجل الارتقاء بمستوى القراءة لدى طلبتنا وخاصة في ظل الأوضاع الراهنة، مما يسهم في تحسين العملية التَّعليمية التعَّلمية.

ثانيًا- الأهمية التَّطبيقية

1- تقدم الدِّراسة لمخططي مناهج اللغة العربية أنشطة يمكن أَنْ يُحتذى بها في تنمية مهارات القراءة والوعي الفونولوجي لتلاميذ المراحل المختلفة.
2- تساعد هذه الدِّراسة معلمي المرحلة الأساسية عامة ومعلمي اللغة العربية خاصة في التَّغلب على الضَّعف القرائي والفونولوجي أثناء عملية التدريس.
3- توفِّر الدَّراسة الحالية قائمتين مقننتين خاصتين بالمهارات القرائية والفونولوجية اللازمة للصف الخامس قد يستعين بها المشرفون ومديرو المدارس في تطوير قدرات معلمي المرحلة الأساسية.
4- فتح مجالات جديدة أمام الباحثين للقيام بأبحاث مماثلة في المراحل التَّعليمية الأخرى.

مصطلحات الدراسة الإجرائية

التَّعليم الجامع: هو التَّعليم الذي يشمل جميع طالبات الصَّف الخامس الأساسي بغض النَّظر عن قدراتهن وإمكانياتهن، مراعيًا للفروق الفردية بينهن من أجل اكسابهن تعليمًا منصفًا جامعًا عالي الجودة.

برنامج قائم على منحى التَّعليم الجامع: هو مجموعة من الأدوات (مؤشرات تحذيرية وخطة فردية) وأساليب واستراتيجيات تدريسية، وأنشطة علاجية مخطط لها، والتي تم تصميمها من قبل الباحثة بهدف معالجة الضَّعف القرائي والفونولوجي ضمن المهارات القرائية والفونولوجية والمحددة في محتوى البرنامج اللازمة لطالبات الصَّف الخامس الأساسي، وتعتبر الطالبات اللواتي يحصلن على 60% فأكثر في المؤشرات التَّحذيرية الخاصة بأدوات التَّعليم الجامع ضمن التدريج (غالبًا) هن الفئة المستهدفة.

الضَّعف القرائي: ضعف طالبات الصف الخامس الأساسي في المهارات القرائية الأساسية والتي تسمح لهن بقراءة مسترسلة معبرة تتميز بالطَّلاقة والوضوح والفهم الصَّحيح والسُّرعة المناسبة لما يقرأن مقارنةً بأقرانهن"، ويتحدد الضَّعف القرائي بحصول الطَّالبة على درجة أقل من (50 %) حسب مقياس مهارات القراءة المعدة لهذا البحث.

الضَّعف الفونولوجي: هو عجز أولي في مستويات اللغة وهو المستوى الفونولوجي والمتمثل في ضعف قدرة طالبات الصف الخامس الأساسيّ على إدراك الأنماط اللغوية، وفهم الجمل المتحدث بها، وفهم مكوناتها الأساسية المتمثلة بالحرف والكلمة وتصورها ونطقها وكتابتها بشكلها الصحيح، ويتحدد الضعف الفونولوجي بحصول الطالبة على درجة أقل من (50 %) على مقياس مهارات الوعي الفونولوجي المعدة لهذه الدراسة.

الصَّف الخامس الأساسي: المستوى الأول من صفوف المرحلة الأساسية العُليا، والتي تَبدأ من الخامس حتى التَّاسع (مرحلة التَّمكين) حسب وثيقة الإطار العام للمناهج الفلسطينية المُطورة (2016م)، ويتراوح عمر المُتعلم في هذه المرحلة ما بين (11-9) سنة.

حدود الدراسة

الحدود البشرية: طالبات الصَّف الخامس الأساسي، وتمَّ تصنيف الطّالبات الضَّعيفات في مهارات القراءة والفونولوجيا بناءً على نتائج المؤشرات التَّحذيرية الخاصة بأدوات التَّعليم الجامع.

الحدود الزمانية: تمَّ تطبيق الدراسة في شهر يونيو من الفصل الثّاني للعام الدراسي 2020م/2021م.

الحدود الموضوعية: معالجة الضَّعف القرائي المتمثل في المجالات التالية (النطق الصحيح للحروف- الطلاقة في القراءة- الأداء التعبيري السليم- فهم المقروء)، والفونولوجي والمتمثل في (تمييز الإيقاع الصوتي- التجزئة أو التقسيم- تركيب ودمج الأصوات- التلاعب بالأصوات) لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ من خلال بناء وتطبيق برنامج قائم على منحى التَّعليم الجامع.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدِّراسة في مدرسة بنات غزة الإعدادية (ب) التابعة لمنطقة جنوب غزة التعليمية.

الْفَصْلُ الثَّاني

الإِطارُ النَّظري

الْفَصْلُ الثَّاني

الإِطارُ النَّظري

تُناقش الباحثةُ في هذا الفصلِ الأدب التربوي ذو العلاقة بموضوع الدراسة، حيث جرى تقسيم هذا الفصل إلى ثلاثة محاور أساسية:

المحور الأول: تناول الضعف القرائي وما يتعلق به من تعريف باللغة العربية والقراءة بشكل عام ومن ثم التطرق إلى الضعف القرائي.

المحور الثاني: تناول الضعف الفونولوجي وما يتعلق به من مفهوم علم الفونولوجيا، والوعي الفونولوجي، وأهميته، ومكوناته ومهاراته، والضعف الفونولوجي وتعريفه وعلاقته بالقراءة.

المحور الثالث: تناول التعليم الجامع وما يتعلق به من التعليم الفردي والخطة الفردية.

مقدمة

سابقًا كان الاهتمام مركزًا على الطلبة ذوي المشكلات التعليمية الناشئة عن الإعاقات الظاهرة التي يعانون منها بمختلف بأنواعها وتم إعداد برامج خاصة لتعليمهم، في حين تم حرمان مجموعة أخرى من الطلبة الذين يعانون من نفس المشكلات التعليمية من تلك البرامج لعدم تشخيص مشكلاتهم بشكل دقيق، ولكن بعد اعتماد صعوبات التعلم كفئة تحتاج إلى اهتمام ومتابعة، بدأ التربويون بوضع برامج وقواعد مناسبة لتلك الفئات من الطلبة.

ويعد الضعف القرائي واحد من أهم الصعوبات في العملية التعليمية التعلمية ذو سمات خاصة؛ حيث يمثل اضطراب نوعي في اللغة ذو أصل تكويني، وتظهر صعوبة القراءة في أشكال أو صور لغوية مختلفة منها صعوبات في ترميز الكلمة، وتدني كفاءة اكتساب الكتابة والتهجئة والذي يعكس قصورًا في الاستعداد الصوتي عند الطلبة (سليمان، 2013م).

كما يعتبر الضعف في إنتاج الأصوات واستخدام اللغة للتواصل، أو اضطرابات الفهم والاستيعاب والمُعبر عنه بالاضطراب الفونولوجي من صعوبات التعلم، ومن مظاهره اضطراب في معدل سرعة الكلام أثناء الحديث، وكذلك حذف أو زيادة أو استبدال أو قلب حروف المفردات عند إخراجها (أبو الديار، والبحيري، وطيبة، ومحفوظي، وايفرات، 2014م).

ولقد اعتمد المختصون العديد من المناحي أو البرامج العلاجية المناسبة لكل نوع من أنواع هذه الصعوبات، ومن أهمها التعليم الجامع الذي يعتبر منحى أو نهج يساعد الطلبة على الوصول

إلى أقصى درجات قدراتهم الكامنة بغض النظر عن الفروق الفردية بينهم، أو اختلاف تلك القدرات أو الاهتمامات بينهم (تركي، 2015م).

وتعتبر الخطة التربوية الفردية إحدى طرق المعالجة في العملية التعليمية التعلمية (الجلبي، 2015م).

وهي إحدى أدوات المساندة التي تصمم خصيصًا لتلبية الاحتياجات التعليمية الخاصة لدى الطلبة ذوي الحاجة (سرسك،2021م). وذلك بعد قيام الفريق المساند المتخصص بالتشخيص والقياس لهذه الفئة (السويدان والبهلال، 2008م).

المحور الأساسي الأول/ الضعف القرائي

ينقسم هذا المحور إلى ثلاث محاور فرعية وهي اللغة العربية، ومن ثم القراءة وأخيرًا الضعف القرائي.

أ- اللغة العربية

تعتبر اللغة بشكل عام أداة التفكير ووسيلة الفرد للتعبير عن حاجاته، كما أنها دليل على ما وصلت إليه الأمم من ارتقاء وتطور (سعيد، والعيسوي، وبن رضوان، 2017م).

ويعرف ابن الجني اللغة لغةً بأنها أصوات يعبر الناس بها عن حاجاتهم وأغراضهم، أما اصطلاحًا كما ترى المصري (2010م، ص55) بأنها عبارة عن "مجموعة من الأصوات للتعبير عن حاجة ما، كما أنها وسيلة الترابط بين الأفراد".

وكما هو معروف فاللغة العربية من أقدم اللغات على وجه الأرض، فأول من تكلم بها هو إسماعيل بن إبراهيم –عليهما السلام–، فقد قال ابن عباس " أَوَّل مَنْ فَتَقَ الله لِسَانه بِالْعَرَبِيَّةِ الْمُبِينَة إِسْمَاعِيل" (آل برجل، 2013م)، ولا يخفى على أحد نزول القرآن الكريم باللغة العربية حيث قال تعالى: ﴿ إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُون﴾[1]، وجاء أيضًا ﴿وَكَذَلِكَ أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا وَصَرَّفْنَا فِيهِ مِنَ الْوَعِيدِ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ أَوْ يُحْدِثُ لَهُمْ ذِكْراً﴾[2].

وأظهرت اللغة العربية ما وصل إليه العرب منذ القدم من تقدم علمي في مختلف نواحي الحياة، وأثبتت مرونتها الفائقة وقدرتها العالية على استيعاب التحول التدريجي الذي طرأ عليهم وتحولهم من البداوة إلى مظاهر الحضارة والمدنية، كما تعتبر لغة العلوم العقلية والنقلية، ووثقت آثارًا تشهد على عبقرية العلماء العرب الذين عرفوا قيمة لغتهم العربية، وبالتالي فإن تعليمها من أسمى الغايات لأنها تؤكد الوجود، وتوحد الألسن والأقلام، وتبني الحضارة (البيومي، 2005م).

[1] سورة يوسف، الآية (2).
[2] سورة طه، الآية (113).

وللغة العربية مزايا جمة فقد قال السمرقندي: "أعلم بأن العربية لها فضل على سائر الألسنة فمن تعلمها أو علم غيره فهو مأجور لأن الله تعالى أنزل القرآن بلغة العرب (البروسوي، 2018م).

وأكدت وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين إلى أن تعليم اللغة العربية الكفء والفعال يؤدي إلى تنمية وتطوير معارف الطلبة ومهاراتهم في القراءة والكتابة، وتمكينهم من استيعاب المعاني والمفاهيم والمصطلحات اللغوية، بالإضافة إلى تطوير مهارات التفكير العليا وتوظيفها في سياقات مختلفة. وتهتم الوزارة اهتمامًا كبيرًا بتعليم اللغة العربية للطلبة جميعًا وخاصة طلبة المرحلة الأساسية العليا، حيث تسعى الوزارة من خلال تدريس مبحث اللغة العربية إلى تحقيق الأهداف التالية: نمو مهارة فهم المقروء في استيعاب المعاني التي تسعى إليها النصوص وتوظيف الدروس المستفادة منها في سياق المهارات الحياتية، وامتلاك مهارات التفكير العليا، ونمو مهارات البحث والتقصي للوصول إلى المطلوب، وتطبيق الأسلوب العلمي في فهم الحقائق والظواهر وتفسيرها، والتمييز بين المفاهيم المتعددة عند الطلبة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2019م).

أهداف تدريس اللغة العربية للصف الخامس الأساسي حسب المنهاج الفلسطيني

يتوقع من طلبة الصف الخامس بعد إنهاء كتاب الصف الخامس الأساسي حسب ما ورد في دليل معلم اللغة العربية (2019م) أن يكونوا قادرين على توظيف اللغة العربية الفصيحة في الاتصال والتواصل، والاستماع إلى النصوص والتفاعل معها، وقراءة النصوص قراءة صامتة واستنتاج الأفكار الموجودة فيها، وقراءة النصوص قراءة جهرية، وكذلك استنتاج الأفكار الفرعية للقصائد والنصوص، واكتساب مهارات تفكير عليا كالتفكير الإبداعي ونقد المقروء والمسموع وحل المشكلات، واكتساب ثروة لغوية من خلال التعرف على مفردات وتراكيب وأنماط لغوية جديدة، مع تطوير ملكة التعبير وتوظيف القواعد الإملائية وكتابة الإملاء الاختباري، وتمثل قيم إيجابية تجاه دينهم ولغتهم ووطنهم ومجتمعهم وبيئتهم.

وترى الباحثة وبعد القراءة الثاقبة لتلك الأهداف ضرورة تمكن الطلبة بشكل كبير من مهارات اللغة العربية، والقدرة على توظيفها في المواقف الحياتية، وإذا لم يُعد الطالب جيدًا للصف الخامس الأساسي فإن هذا سيولد لديه ضعف ملحوظ في اللغة العربية وضعف قرائي حاد يؤثر سلبًا على المستوى التحصيلي في باقي المراحل الدراسية، وبالتالي ومن باب المسؤولية تجاه الطلبة بشكل خاص والمجتمع بشكل عام يتوجب على الجميع تناول موضوع الضعف القرائي على محمل الجد وتبنيه من خلال إعداد البرامج المختلفة لمواجهة ذلك الضعف.

ب- القراءة

لقد كرم الدين الإسلامي الحنيف القراءة ومجدها وخير دليل على ذلك أن أول آية نزلت في القرآن الكريم هي ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ سورة العلق (1)، ومجيئ الآية على صيغة الأمر ما هي إلا إشارة على أهمية القراءة ودعوة ربانية صريحة على ضرورة الاهتمام بها.

ستتطرق الباحثة هنا بشكل مقتضب إلى مفهوم القراءة لغة واصطلاحًا، وأهميتها، وأهداف تدريسها، وكذلك مستوياتها ومهاراتها، ومن ثم ستنتقل إلى الضعف القرائي كمفهوم، وأسبابه، وأنواعه، ومظاهره، وكيفية معالجته.

مفهوم القراءة

لا أحد ينكر أهمية القراءة بشكل عام، فهي مهمة للتواصل ونقل ما بداخل الفرد إلى محيطه، وهي تساعد على طلاقة اللسان وتوسيع المدارك والآفاق، وعامل مهم في التحصيل والاستيعاب، ووسيلة لارتباط الفرد بالمجتمع، بها تنهض الأمم وتتقدم الشعوب، وتُنْشر الثقافات.

وقد أكد كل من العيساوي والعامري (2018م) بأن القراءة هي ثمرة جهود مقصودة لمحاولة فهم معاني ومضامين الكلام، في إطار عملية التعلم والتواصل ونقل الأفكار وغرس القيم والاستمتاع بالاكتشاف، كما تعتبر أداة لاكتساب المعرفة وتوسيع دائرة الخبرة.

وتُعَرف القراءة **لغة** كما ورد في لسان العرب لابن منظور هي مصدر مشتق من الفعل الثلاثي قرأ، ومعنى القرء هو الجمع والضم، وكلام الله تعالى الذي أنزله على نبيه محمد صلى الله عليه وسلم يسمى كتابًا وقرآنًا ومعنى القرآن هنا الجمع، وسمي قرآنًا لأنه يجمع السور فيضمها، ومعنى قرأت القرآن أي لفظت به مجموعًا (ابن منظور، د.ت: مادة قرأ)

أما **اصطلاحًا** فتوصف القراءة بأنها: "عملية عقلية تأملية يحدث فيها تفاعل بين الرموز لفهمها والاستجابة لها، والنطق بالمكتوب وتحليله" (أبو عكر، 2009م، ص36).

وترى أبو شنب والعتيبي (2015م، ص15) أن القراءة هي "عملية عقلية معقدة تتطلب مستوى عالٍ من المهارات والقدرات، والتي تُمكن الطالب من تفسير الرموز التي يتلقاها من خلال عينيه، وفهم المقروء من خلال الربط بين الخبرة الشخصية وفهم المعاني".

ويمكن استخلاص بعض السمات لمفهوم القراءة كما يلي:

- هي عملية عقلية وفسيولوجية معقدة تتطلب مستوى عالٍ من المهارات والقدرات.
- يتم من خلالها تحويل اللغة من مكتوبة إلى منطوقة، مع مراعاة معايير النطق السليم.

- تهدف إلى التعرف على الحروف، وربطها، ونطقها، وتفسيرها، وفهمها.
- هي ثمرة جهود مقصودة لمحاولة فهم معاني ومضامين الكلام.

وفي ضوء ما سبق، تستنتج الباحثة أن القراءة هي: القدرة على النطق السليم للرموز اللفظية المطبوعة وتفسيرها وفهم ما يُقرأ، وتحليل ما يكتب، والتفاعل معه وتوظيفه في المواقف الحياتية.

أهمية القراءة

تعتبر القراءة عين الإنسان على العالم، بها يرى نتاجات الحضارة والفكر والثقافة؛ مما يؤدي إلى تحقيق التوازن العقلي والنفسي، فالقراءة توضح معالم الإنسانية المتكاملة، وترسم المسار الصحيح للحياة (رقاني، 2017م).

ويلخص عبد الباري (2011م) أهمية القراءة في أنها باب المعرفة الذي لا يُغلق، وباب الفكر الذي لا ينضب، حيث يقال أن أول مكتبة وضعها الفراعنة كتبوا على بابها " هنا غذاء النفوس وطب العقول"، كما تعتبر من أكثر مصادر العلم والمعرفة وأوسعها.

وتعد القراءة وسيلة من وسائل التعليم والتعلم وتنمية التفكير، وأداة من أدوات الفهم والاستيعاب، كما أنها من أهم المهارات الدراسية التي تُدرس في المرحلة الأساسية، فهي سبيل الطالب لإثبات الذات والتميز في العلوم الأخرى، كما يمكنه متابعة دروسه من خلالها، كما يتوقف مستواه التحصيلي على مدى إتقانها (سبيتان، 2010م).

وبالتالي فإن القصور في إكساب الطلبة مهارة القراءة في السنوات الأساسية الأولى يسبب للمدرسة حرجًا كبيرًا كونها قصرت في أهم دور لها وهو تمكن الطلبة من مهارة القراءة، حيث أن السنوات الأولى في المدرسة تعتبر الحاسمة في تشكيل رغبات الطفل وميوله واتجاهاته، لذا فإن تمكين الطلبة من مهارة القراءة خلال هذه المرحلة أمر مهم للغاية (الظاهر، 2008م).

إن حب القراءة يفتح بابًا واسعًا للرقي الروحي والعقلي، كما أنها توسع المدارك وتحسن القدرة على التخيل، وتبعث في النفس الهمة العالية، وتعتبر أداة مؤثرة في تشكيل شخصية الطفل حيث تمكنه من رؤية نفسه والآخرين، وهي الوسيلة الناجحة لتنقل أفكار الناس إلى غيرهم (البجة، 2005م).

أهداف تدريس القراءة

من أهداف تدريس القراءة في المرحلة الأساسية إكساب الطلبة مهارات القراءة الجهرية والصامتة، وتنمية الثروة اللغوية لديهم، وتمكينهم من مهارة الاستماع، وتطوير مهارات سرعة القراءة وفهم المقروء والتعبير، وكذلك بناء اتجاهات إيجابية نحو القراءة (الشعلان،2011م).

كما يهدف تدريسها أيضًا إلى تجويد النطق وتحسين الأداء وتمثل المعنى، وتكوين الميول والاتجاهات وحل المشكلات، وتنمية القدرات المعرفية والفكرية واللغوية (إسماعيل وفرج ،2015م).

مهارات القراءة

للقراءة العديد من المهارات المتنوعة والمتداخلة، ولقد ركز التربويون على تلك المهارات لأهميتها وضرورة التمكن منها، وأوردت القرعان (2018م) العديد من تلك المهارات مثل: تحديد واستخراج الأفكار الأساسية، وتمييز التفاصيل الداعمة في النص وتصنيفها، وفهم العلاقات القائمة بينها، واستخدام الرموز والمختصرات، وكتابة الأفكار بعبارات قصيرة، والقراءة بسرعة مناسبة حسب الغرض منها، وتلخيص أو تنظيم المعلومات المكتسبة من النص.

وتناولت رقاني (2017م) أيضًا المهارات القرائية والتي تمثلت بـ: ربط المعنى المناسب بالحرف، والتعرف إلى أجزاء الكلمات من خلال القدرة على التحليل البصري، والتمييز بين أسماء الحروف وأصواتها والربط بينهما، وأخيرًا التعرف إلى معاني المفردات من خلال السياق.

وهناك من صنفها في ثلاث مجالات يضم كل مجال جملة من المهارات الفرعية، فالمجال الأول تناول مهارة تفسير المفردات وشملت توظيف المفاهيم وتحليل الكلمة إلى مقاطع وحروف، وتحليل التراكيب واستخدام التوضيحات والتلميحات في السياق، أما المجال الثاني فقد تناول مهارة الفهم وشملت تلك المهارة معرفة التفاصيل وتحديد الأفكار الرئيسة وترتيبها وفق تسلسها المنطقي، وتتبع التوجيهات والتعليمات، وتحديد الغرض والعلاقة بين السبب والنتيجة، وكذلك تحديد سمات النص وخصائه، والخروج بالتعميمات والنتائج، أما المجال الثالث فركز على مهارات القراءة للدراسة وضم تنظيم الوقت، وتدوين الملاحظات الهامشية، واستعمال الخرائط والأشكال وتنظيم المعلومات، وتنويع القراءة وفق الهدف منها(البجة، 2005م).

وبناء على ما سبق فقد خلصت الباحثة إلى تصنيف المهارات القرائية المناسبة لطلبة الصف الخامس من المرحلة الأساسية وفق المجالات التالية:

المجال الأول: النُّطق الصَّحيح للحروف.

المجال الثاني: الطَّلاقة في القراءة.

المجال الثالث: الأداء التَّعبيري السَّليم.

المجال الرابع: فهم المقروء.

المجال الخامس: التَّذوق القرائي.

مستويات القراءة

تمر القراءة بمستويات مختلفة، وذلك حسب هدف القارئ ومهاراته في القراءة، وقد قسمت القراءة إلى ثلاثة مستويات أطلق عليها قراءة السطور، قراءة بين السطور، وقراءة ما وراء السطور (حبيب الله، 2000م)، وهناك من ينسب هذه المستويات إلى الفهم القرائي والذي يعتبر أحد مهارات القراءة.

وقد أشار باحثون آخرون إلى تسميات أخرى لتلك المستويات، ووفقًا للعصيلي(2006م) فإن للقراءة ثلاث مستويات، هي:

المستوى الحرفي أو الجزئي: وفيه يتم استثمار مهارتي الوعي الصرفي والمبدأ الأبجدي، وذلك بمحاولة المتعلم معرفة وفهم ما هو مكتوب، أي اعتماده على النص المكتوب اعتمادًا كليًا.

المستوى التفسيري: وفيه يتم استثمار مهارتي الطلاقة والمفردات، حيث يحاول المتعلم تفسير أو شرح أو تحليل النص، أي ينطلق من المعنى الذي في ذهنه لفهم النص.

المستوى التفاعلي أو التطبيقي: وفيه يتم استثمار مهارة فهم المقروء وذلك عندما يقوم المتعلم بتقييم ما يقرأ ويبدع وربما ينقد ما يقرأ، ويعد الفهم القرائي من أهم مهارات القراءة ومن أهم أهداف تعليمها.

وتشير لكحل (2019م) إلى مجموع من المبادئ والتعميمات الأساسية لعملية القراءة تؤثر على اكتسابها وتعلمها وتتمثل في أن القراءة:

- عملية بنائية تراكمية تقوم على استحضار المعنى في النص، وتقييمه اعتمادًا على المعرفة والخبرة السابقة المختزنة لديه.
- تتصف القراءة بالطلاقة حيث التعرف على الكلمات بسرعة وسهولة.
- عملية استراتيجية حيث المرونة الذهنية وتوظيف الاستراتيجيات الملاءمة للموقف أو النص.
- تقوم على الدافعية وهي الاستعداد والرغبة للقراءة، فكلما كان النص المقروء مثير للاهتمام كلما حفز القارئ على القراءة وأثار دافعيته.
- عملية مستمرة مدى الحياة فهي مستمرة النماء وتتحسن مع استمرار عملية الممارسة لها.

وترى الباحثة أنه إذا ما تم الأخذ بعين الاعتبار المبادئ والمعايير السابقة في الحسبان عند تعليم القراءة من قبل المعلمين والمختصين التربويين والقائمين على العملية التعليمية برمتها فإنه بالتأكيد ستتفادى المدارس ظاهرة الضعف القرائي المنتشرة بين الطلاب.

ج-الضّعف القرائي

لا يخفى على أحد أن انتشار ظاهرة الضعف القرائي لدى نسبة كبيرة من الطلاب ومشكلات اللغة التي يعانون منها قد تؤدي إلى انخفاض مستويات الإنجاز والشعور بالارتباك، والعجز، والإحباط؛ مما أصبح من الواضح أهمية العمليات اللغوية ومدى تحقيق النجاح للطالب للتوافق مع السياق المدرسي (البلاح ومحمود، 2002م).

وما يزيد الأمر تعقيدًا وللأسف الشديد حسب ما أكده مجول (2011م) هو عدم اهتمام مُدرسي المواد الأخرى باللغة العربية خاصة القراءة، واقتصار الاهتمام بها على المختصين فقط.

وترى الباحثة أن ظاهرة الضعف القرائي أصبحت مشكلة عامة وخطيرة وواسعة الانتشار حيث يعاني منها الكثير من الطلاب وخاصة بعد ما آلت إليه الأوضاع خلال الفترة الحالية بعد انتشار جائحة كورونا غيرها من الأمراض المعدية والتي بدأت بتاريخ ديسمبر 2019م وما زال العالم وخاصة الدول النامية إلى الآن تجني عواقبها السلبية على القراءة خاصة في المرحلة الأساسية؛ مما يؤدي إلى شعورهم بالنقص والقصور وإهمالهم من قِبل الآخرين، وهذا ما دفع الكثير من التربويين والباحثين بالاهتمام بتلك الظاهرة والبحث بشتى الطرق عن حلول وعلاج لذلك الضعف ووضع البرامج العلاجية والاستدراكية المناسبة.

مفهوم الضّعف القرائي

يعد اكتساب مهارات القراءة بشتى أنواعها وبشكلٍ جيد من أهم المهارات التي يجب أن يتسلح بها الإنسان؛ لمواجهة الانفجار المعرفي الهائل، وإن عدم امتلاك تلك المهارات يؤدي إلى ضعف عام في اللغة العربية يتبعه ضعف أكبر في باقي المواد الدراسية، وليس هذا فحسب بل يتعدى آثاره من الإنسان إلى المجتمع ككل. كما أن فقدان مهارة القراءة أو الضعف فيها يزيد من نسب الفشل الأكاديمي ويضخم من حجم التسرب المدرسي (التجاني، والناصر، والخليل، 2015م)

ويؤكد الفرا (2016م) على اعتباره القراءة أداة مهارية حيث أن تقدم المتعلم ونجاحه يعتمد أساسًا على إتقانها.

كما أنها مهمة للتحصيل والاستيعاب وتساعد على طلاقة اللسان ومواكبة كل جديد (الزبيد،2021م).

وبالتالي فالقراءة تعمل بشكل كبير على بناء شخصية المتعلم فكريًا، وعقليًا، وانفعاليًا، واجتماعيًا، أما الضعف القرائي فإنه يضعف الثقة في النفس، ويؤدي إلى الشعور بالنقص، وكره القراءة قد يستمر حتى الكبر فتتحول المشاعر السلبية تجاه القراءة إلى سلوكيات عدوانية تؤذي الذات والآخرين (عبد الحميد، 2000م).

ويُعرف الضَّعْف لغة: الضَّعْف من ضَعُفَ أي الهزال والوهن، ويقال للشخص ضعيف أي مريض فاقد القدرة على النشاط، والضعف في الكلام أي ما بعد عن الفصيح والكلام الركيك (المنجد في اللغة والإعلام، 2008م)، أو عَجْز﴿اللهُ الذي خَلَقَكُم مِّن **ضَعْفٍ** ثُمَّ جَعَلَ مِن بَعْدِ **ضَعْفٍ** قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ مِن بَعْدِ قُوَّةٍ **ضَعْفًا** وَشَيْبَةً يَخْلُقُ مَا يَشَآءُ وَهُوَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْقَدِير﴾ سورة الروم (54).

اصطلاحًا الضعف بفتح الضاد وضمها ضد القوة في الرأي والعقل، وبالكسر مثله (رقاني، 2017م).

ويُعرف الضّعف القرائي:" بعدم قدرة الطلاب على معرفة الحروف والكلمات العربية، وما تدل عليه من معانٍ مختلفة ونطقها نطقًا صحيحًا من حيث البنية والإعراب"(إسماعيل وفرج، 2015م، ص511). ويعني أيضًا عدم قدرة الطالب على تحقيق الأهداف التي ترمي القراءة إلى بلوغها، وآثاره السلبية تمتد إلى شتى ميادين المعرفة التي لابد من اكتسابها (عطية، 2007م).

ويعرفه التجاني وآخرون (2015م، ص13) بأنه "عجز الفرد على فك رموز الكلمة وربطها بمدلولاتها".

ويُعرف أيضًا بأنه:" ظهور تأخر ملحوظ في استجابات الطالب القرائية عمن هم في مثل نموه" (عطا الله، 2003م، ص202).

كما يُعرف الضعف القرائي بأنه:" الصعوبة التي يواجهها الطالب أثناء القراءة وتتمثل في عدم استيعابه لما يقرأ، أو يقرأ الكلمات بطريقة خطأ، أو يزيد أو ينقص أحرفًا من أصل الكلمة، أو التهجئة لمعظم الكلمات وعدم قدرته على التصحيح لما وقع فيه من خطأ"(محمود، 2000، ص80).

وتقصد الباحثة بالضعف القرائي في هذه الدراسة: "ضعف طالبات الصف الخامس الأساسي في المهارات القرائية الأساسية والتي تسمح لهن بقراءة مسترسلة معبرة تتميز بالطَّلاقة والوضوح والفهم الصَّحيح والسُّرعة المناسبة لما يقرأن مقارنةً بأقرانهن ضمن المجالات التالية: النطق الصحيح للحروف، والطلاقة في القراءة، والأداء التعبيري السليم، وفهم المقروء، والتذوق القرائي"، ويتحدد الضَّعف القرائي بحصول الطَّالبة على درجة أقل من50 % حسب مقاييس مهارات القراءة المعدة لهذه الدراسة.

أسباب الضعف القرائي

الطلبة مختلفون في مستوياتهم في القراءة فمن الطبيعي أن يكون منهم الأقوياء والمتوسطون، ومنهم الضعفاء، ولهذا التباين الكثير من الأسباب وحسب ما أشارت نتائج دراسة حساني(2020م) إلى أن أكثر الأسباب التي تؤدي إلى الضعف القرائي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية هي: قلة البرامج الوزارية المعتمدة لعلاج الضعف القرائي لدى الطلاب، وعدم وجود خطة واضحة لتنظيم معالجة

للطلاب ضعيفي القراءة، وضعف الخبرات العلاجية التي ينقلها المشرف إلى معلمي اللغة العربية، والتطبيق غير الدقيق للتقويم المستمر من قبل معلمي المرحلة الأساسية، والتأسيس الضعيف للطالب في المراحل الأولى من التعليم الأساسي، وقلة المطالعة وضعف الحصيلة اللغوية، وضعف تعاون أولياء الأمور مع إدارة المدرسة في حل المشكلات القرائية لدى أبنائهم، إضافة إلى إغفال الجانب التطبيقي للموضوعات القرائية، وتسابق الإدارات المدرسية نحو رفع نسب النجاح طلبًا للتميز.

ويجمل كل من (عطية ،2010م؛ عطاالله، 2003م؛ علي ،2011م) عوامل وأسباب الضعف القرائي بأسباب تتعلق بالمتعلم والتي قد تكون أسباب جسمية ونفسية، والمادة العلمية أو الكتاب المدرسي حيث بعض الموضوعات قد تكون غير مشوقة، أو الإخراج غير الجيد، وأخرى تتعلق بطبيعة اللغة العربية والتي تعد من اللغات الصعبة في طريقة كتابتها، ورسم حروفها وعلومها، عدا عن مزاحمة اللغة العامية للغة الفصحى.

وأضاف كل من إسماعيل وفرج (2015م) سببًا آخر يتعلق بالمعلم في المدرسة وافتقاره للعديد من الأساليب والاستراتيجيات المناسبة لتعليم القراءة، ونظرته للمتأخرين في القراءة على أنهم عاجزون عن التعلم، وهذه الأسباب جميعها تتآزر وتترك بصمات سلبية وواضحة على بعض الطلبة.

مظاهر الضعف القرائي

للضعف القرائي أشكال ومظاهر متعددة أبرزها عدم قدرة الطالب على قراءة الموضوعات الدراسية المختلفة، وضعف ذو علاقة بمشكلات الاستماع وعدم القدرة على فك الرموز وإدراك للمعنى (الظاهر، 2008م).

وتشير إبراهيم (2011م) إلى تلك المظاهر في التوقف أثناء الكلام والتردد فيه وعسره، وعيوب الحذف والإبدال والإضافة، والسرعة الزائدة وتكرار الكلمات أو العبارات، وتكرار المقاطع الصوتية أو الصوت المنفرد.

ويضيف أبو نيان (2015م) بعض المظاهر تتمثل في صعوبة التعرف السريع على الكلمات، أو صعوبة تحليل وتهجي الكلمات الغريبة لنطقها، أو صعوبة معرفة وتذكر علامات التشكيل ومدى تأثيرها على نطق الأصوات الكلامية، وكذلك عدم التمييز بين الألف واللام إذا وردت اللام في وسط الكلمة، أو التكلف في القراءة، وضعف الفهم القرائي العام.

ومن مظاهره أيضًا ضعف الكتابة وسوء تنظيم وترتيب الكلام، وإيجاد صعوبة بالغة في الربط بين شكل الحرف وصوته، وفي تكوين كلمات من مجموعة من الحروف وفي التمييز بين الحروف التي قد تختلف اختلافات بسيطة في شكلها مثل الباء والنون خاصة إذا وردت في أول الكلمة، وبين

التاء والياء في نفس الموضع والضاد والصاد (ض، ص)، كما يجد البعض صعوبة في فهم ما يقرأ ولو كانت قراءته الظاهرية سليمة (القرعان ،2018م).

وتشير **الباحثة** هنا إلى أن جميع الصعوبات والمظاهر السابقة إذا لم يتم التصدي لها ومعالجتها فإنها تعيق تقدم الطلبة في جميع المراحل التعليمية على كافة مستويات القراءة؛ مما يسبب في التأخر الدراسي، ولسهولة التعرف على مظاهر الضعف القرائي لابد من إجراء عملية **التشخيص** الدقيقة لهذه المشكلة ليسهل الوصول إلى الحلول المناسبة، ووضع البرامج العلاجية الملائمة لتلك الصعوبات.

ويؤكد الفرا (2016م) على أن التشخيص عملية تهدف إلى تحديد مدى قدرة المتعلم على القراءة وهي خطوة أساسية للتعرف على جوانب الضعف القرائي.

وتهدف أيضًا حسب ما أورده كل من الخليفات والخليفات (2020م) إلى تقديم فكرة واضحة عن الأسباب والعلل وراء هذه الظاهرة، ومحاولة العلاج على أساس علمي سليم، وكذلك توفير ما يلزم لمصممي المناهج من بيانات ومعلومات لمواجهة الحاجات القرائية للطلبة.

وللتشخيص نمطان كما أوردهما حمزة (2008م) نمط يهدف إلى البحث عن الأسباب، وآخر يهدف إلى تحديد وطريقة العلاج، وتستند عملية التشخيص على مجموعة من الأسس حددها عويضة (2012م) في أن يكون على درجة عالية من الدقة والكفاءة، وأن يركز دائمًا على إيجاد الوسائل المناسبة للعلاج، وأخيرًا أن يتعدى عملية تقييم مهارات القراءة وقدرتها إلى ما هو أبعد من ذلك.

قياس الضعف القرائي

هناك العديد من أدوات تشخيص الضعف القرائي تناولتها إبراهيم (2011م) وتمثلت بالملاحظة المدرسية حيث يستطيع المعلم ملاحظة السلوك القرائي للطالب أثناء القراءة، والمناقشة الشفوية، واختبارات الذكاء ومن أشهرها اختبار ستانفورد بينيه، والاختبارات التحصيلية والتشخيصية.

وتمثل اختبارات الضعف القرائي ركنًا أساسيًا في عملية التشخيص، بحيث تشمل اختبارات القراءة كل من مهارتي القراءة الصامتة والجهرية (حمزة، 2008م).

وترى الباحثة أنه من الصعب توظيف مقاييس موحدة لتشخيص الضعف القرائي أو اضطرابات القراءة؛ وذلك لاختلافها بين الطلبة وتباين أسبابها وأشكالها ومظاهرها والتي تم التطرق لها مسبقًا، وبعد اطلاع الباحثة على العديد من المقاييس ستقوم بتصميم مقياسين لقياس الضعف القرائي هما: بطاقة ملاحظة واختبار، وقد تتشمل بطاقة الملاحظة على ثلاثة مجالات هي: (النطق الصحيح للحروف، والطلاقة في القراءة، والأداء التعبيري السليم)، وتعرف الباحثة هنا النطق الصحيح

للحروف بأن يُخرج الطالب الحروف من مَخارجها الصحيحة، فلا ينطق الثاءَ سينًا، ولا الذال زايًا، وهكذا كلٌّ الحروف، بحيث يكون الحرف خارجًا من مَخرجه الخاص به، والبعد عن اللحن وتجنب الوقوع فيه، وأن يُعطي كلَّ كلمة أو عبارة حقَّها.

أما المقصود بالطلاقة في القراءة كما ترى الباحثة فهو قدرة الطالب على القراءة السليمة والصحيحة، بسرعة مناسبة ليس بطيئًا ولا سريعًا، مع فهم ما يقرأ والتعبير عن هذا الفهم بتنغيم الصوت، وإيماءات الوجه، وحركة الجسد أحيانًا.

كما تعرف الباحثة الأداء التعبيري السليم بقدرة الطالب على إظهار أفكاره، وعواطفه بلغة سليمة، وأساليب سلسة، ويقع ضمن كل مجال مجموعة من المؤشرات المنتمية له، أما الاختبار والذي يختص بالفهم القرائي سيضم العديد من مهارات الفهم مثل تفسير المعاني، والفهم، والتحليل وتحديد الفكرة الرئيسة والأفكار الجزئية، وتحديد العلاقات ويتحدد الضعف القرائي للطالبة بحصولها على درجة أقل من 50% حسب المقاييس المعدة لذلك.

سبل علاج الضعف القرائي

تؤكد الباحثة على أن حصر الطلبة ضعيفي القراءة وتحديدهم من خلال التشخيص المناسب ليس له أهمية ما لم يعقبه العلاج المناسب لكل حالة من حالات الضعف القرائي والذي هدفه الأساسي هو إحراز التقدم والأخذ بيد الطلبة إلى بر الأمان، ولا يخفى على أحد بأن عملية العلاج عملية مشتركة تقع فيها المسؤولية على كل من الأسرة والمدرسة.

ولقد أورد الظاهر (2008م) طريقتين لعلاج الضعف القرائي والتي تمثلت في:

1- الطريقة الحسية الحركية ويطلق عليها (VAKT) حيث كل حرف من الحروف يدل على حاسة معينة، وهذه الطريقة تعتمد على توظيف الحواس، فبشكل عام التعلم الملموس أفضل من المجرد.

2- الطرق الصوتية والتي تعتمد على الوحدات الصوتية أو الحروف كأساليب علاجية للطلبة ومنها التدريب على التمييز بين الأصوات، والربط بين الحرف وصوته، وتوظيف الطريقة الهجائية والتي تعتمد على تعلم الحرف ثم الكلمة ثم الجملة، والتدريب على المقاطع القصيرة والطويلة، وإبدال الأصوات، واختيار الكلمات المتشابهة صوتًا أو رمزًا وغيرها.

وأشار عويضة (2020م) إلى مجموعة من السبل والتي يمكن من خلالها معالجة الضعف القرائي والتي تتمثل في سبل تتعلق بالمتعلم من خلال تحديد حاجاته والعمل على تلبيتها، وسبل تتعلق بالمعلم من خلال التطوير المهني والتدريب على التجريد، وأخرى تتعلق بالكتاب المدرسي من حيث مراعاة اهتمامات الطلبة اللغوية وألا تكون الدروس جامدة وغير مفهومة.

ويضيف حمزة (2008م) البرامج العلاجية كأسلوب لمعالجة الضعف القرائي والتي اعتبرها برامج لتعليم القراءة توظف خارج الصف لتعليم مهارات القراءة النمائية النوعية للطلبة ضعيفي القراءة.

وتضيف **الباحثة** هنا بعضًا من السبل والإجراءات والتي من شأنها معالجة الضعف القرائي مثل:

- تبني العديد من البرامج العلاجية المناسبة لحالة كل طالب أو مجموعة من الطلبة لهم نفس الحاجات وذلك بعد إجراء الفحوص التشخيصية.
- إعداد مواد قرائية متدرجة من حيث السهولة والصعوبة، حيث أن المادة الدراسية جزءًا من شعور الطالب بالإحباط عند عدم قدرته على القراءة.
- حرص المعلم على تدريب الطلبة على مهارتي التحليل والتركيب، مع تصويب الأخطاء بشكل مباشر، وضرورة تحدث المعلم للغة العربية الفصيحة المبسطة حسب المرحلة الدراسية.
- التأكيد على توظيف التعلم النشط، والاستراتيجيات والأساليب المناسبة والمتنوعة، والوسائل التعليمية الهادفة، وقناعة المعلم التامة بأن الطالب هو محور العملية التعليمة التعلمية.
- الربط مع المواد الدراسية الأخرى للتدريب على القراءة؛ حتى لا يحدث فجوة ما بين مادة اللغة العربية والمواد الأخرى.
- توظيف مهارات الوعي الفونولوجي بشكل فاعل يقلل من نسبة الضعف القرائي.
- تشجيع الطلبة على قراءة القصص الشيقة والجذابة بشكل متواصل.
- توطيد العلاقة مع أولياء الأمور وضمان التواصل معهم باستمرار؛ لما لهم دور كبير في المتابعة وتسريع عملية علاج الضعف القرائي.
- متابعة الإدارات المدرسية والتربوية لمستوى الطلبة في القراءة مع عقد المسابقات الدورية وخاصة للطلبة الذين أبدوا تحسنًا في القراءة سواء على مستوى المدرسة أو غيرها.

تعقيب:

إن المهارات القرائية الجيدة سمة مميزة على مدى تمكن الطلبة من القراءة واتقانهم لمهاراتها، وبالتالي السلامة النفسية والاجتماعية للطالب عامة، وتقبله للآخرين والتعامل معهم والتأثير فيهم مما يضمن وصوله إلى مبتغاه، وفعالية دوره في المجتمع، وانفتاحه على العلم ككل ومتابعة كل جديد، ومن ثم فإن الضعف في تلك المهارات يؤثر سلبًا على التواصل الاجتماعي والمستوى التحصيلي وقد يسبب أزمة نفسية للطالب مدى الحياة، فمن هنا لابد من وقوف جميع الهيئات المختصة عند مسؤولياتها والقيام بجميع مهامها على أكمل وجه للأخذ بيد الطلاب إلى ممر الأمان.

المحور الأساسي الثاني/ الضعف الفونولوجي

تمهيد

لقد نشطت الدراسات اللغوية في القرن الثامن والتاسع عشر خلال نشأة المناهج اللغوية والنقدية وحركات النشر والعلوم التجريبية، وهذه العوامل حفزت الباحثين اللغويين وخاصة في القارتين الأوروبية والأمريكية ثم تبعتها بقية القارات إلى التعمق في الدروس اللغوية (شاكر، 2012م).

وتعتبر اللغة أصوات منطوقة تنتقل من فم الناطق إلى أذن السامع (الحمد، 2004م)، وجاء البهنساوي (2008م) ليؤكد ذلك حيث أن اللغة أيًا كانت لها طابع صوتي.

وتعد الأصوات المظهر المادي للغة حيث تشكل بنية الكلمة الأساسية في الدراسات اللغوية، وتتكون من هذه الأصوات الكلمة والجمل والتراكيب، وقد اهتم العرب بدراسة علم الأصوات منذ القدم، واعتبروا الدراسات الصوتية من أصل العلوم الدينية واللغوية. وكان الدافع الأساسي وراء ذلك هو الأداء السليم أثناء القراءة أو الخطابة وتجويد الإلقاء لتوضيح المعنى، حيث أن للعلوم الصوتية صلة مباشر بتلاوة القرآن الكريم، وفهم معانيه وكلماته وتراكيبه وأساليبه (شاكر، 2012م).

وبداية ستعرج الباحثة قليلًا على علم الفونولوجيا كمفهوم حيث أنه علم يركز على دراسة الأصوات اللغوية التي هي في حقيقتها صور ذهنية ومفاهيم مجردة ويُعرف بعلم الأصوات الوظيفي أو علم وظائف الأصوات وهذا ما اتفق عليه كل من (بشر، 2000م؛ وعلام ومحمود، 2009م).

أو هو العلم الذي يبحث في وظائف أصوات اللسان البشري والدور الذي تقوم به في عملية التواصل (يعقوب، 2006م).

والفونولوجيا علم يهتم بتنظيم المادة الصوتية وإخضاعها للتقنين (جرادات، 2009م)، ومهمته البحث عن وظائف الأصوات لغويًا باستعراض القيم الصوتية وصورها الذهنية وتنظيمها، ووضع القواعد والقوانين الخاصة بها (عمران، 2019م).

كما يركز على الصلة بين الصوت والمعنى أي الدور الذي يلعبه الصوت في تحديد المرادف أو المراد، فيوضح ما يربط بين الأصوات من علاقات، وما يكمن بينها من اختلافات (تركي، 2010م).

إذًا فعلم الفونولوجيا هو العلم الذي يدرس الأصوات في سياقها، ويدرس النظم الصوتية للغة معينة كما ينطقها أصحابها في حياتهم اليومية، ويدرس المقاطع والنبر، والتنغيم، والقوانين التي تنظمها، والنتائج اللغوية التي تترتب على كل منها، وإتقان تلك المهارات حتمًا سيولد وعيًا فونولوجيًا لدى المتعلمين أو الطلبة (القرني، 2020م).

أ. الوعي الفونولوجي

مفهوم الوعي الفونولوجي

يُعد الوعي الفونولوجيّ أساس تعلم القراءة والكتابة والتي يسعى من خلالهما الفرد إلى فهم الأفكار والمعلومات، كما يرتبط ارتباطًا وثيقًا بصعوبات التعلم اللاحقة المتعلقة بالقراءة.

لقد حظي الوعي الفونولوجي على الكثير من الاهتمام في الآونة الأخيرة سواء كان ذلك على الصعيد المحلي أو العالمي، حيث أنه لا يمكن الحديث عن الضعف القرائي دون التطرق لصعوبات التحليل الفونولوجي، فهناك ارتباط وثيق بين الاضطرابين خاصة أن عسر القراءة الفونولوجي هو الأكثر انتشارًا، وأن التدريب على المهارات الفونولوجية يُسَهل تعلم القراءة (بوعام، 2014م). ولقد أظهر الباحثون العلاقة الوطيدة بين الوعي الفونولوجي وتطوير مهارات القراءة والكتابة، كما أن المستوى الفونولوجي لدى الطالب يوضح مدى استعداده للقراءة.

ويُعرف كل من إريكسون وجُليبو (Ericson& Juliebo,2006) الوعي الفونولوجي بأنه قدرة ما وراء اللغة والتي تسمح للطالب بالتعرف على اللغة المنطوقة، والتمييز بين إيقاع الكلمات أو وزنها، أو تحديد الوحدات الصوتية التي تبدأ بها حيث يتم مزج مجموعة من الأصوات لتكوين المفردات اللغوية.

وأكد عالم النفس فيلبس (Phillips,et al, 2008) أن الوعي الفونولوجي هو إدراك التركيب الصوتي المكون للكلمات في اللغة المنطوقة، والقدرة على تحليل الكلمة إلى الوحدات الصوتية المنفرد، وإدخال تغييرات مختلفة على الوحدات الصوتية داخل نسق الكلمة.

ويقصد بالوعي الفونولوجي حسب ما أشار إليه سليمان (2012م، ص53) بأنه" المعرفة بالوحدات الصوتية كما هي ممثلة بالرسم الهجائي، وإدراك العلاقات وفهمها بين الحروف والفونيمات، وتقطيع الرموز المكونة للكلمة، وكذلك إمكانية التعامل مع تلك الرموز في مستوى الكلمة من خلال المزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها".

وعُرف بأنه: "حساسية الفرد للتركيب الصوتي للكلمات التي تكون لغة الحديث، ويظهر في قدرته على تحديد وعزل وتجميع الوحدات الصوتية"(السنوسي، 2016م، ص53).

كما يتمثل الوعي الفونولوجي في القدرة على فهم العلاقة بين الرموز المكتوبة – الحروف التي تمثل الأصوات في الكلمات المنطوقة (Milankov, Golubovi, & Krsti, 2021).

ويُعَبر عنه أيضًا بقدرة الطالب على التمييز بأن" الكلمة المنطوقة تتألف من سلسلة من الوحدات الصوتية الصغيرة، ومن المقاطع التي بدورها تتألف من القطع (صوامت ومصوتات)" (القراءة من أجل النجاح، 2016م، ص11).

ويُعَرف الوعي الفونولوجي بأنه "امتلاك القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية وكيفية إخراجها، وطريقة تشكلها مع بعضها البعض؛ لتكوين كلمات وألفاظ، وبالتالي تقطيع هذه الكلمات والجمل والألفاظ المشكّلة إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات" (بالعروسي،2020م، ص9).

وأكد ولكر (Walker, 2003) أن الوعي الفونولوجي لدى الطالب يُشار إليه من خلال تنفيذ عدد من المهارات مثل مزج أو تقطيع وحدات الصوت في الكلمات وإضافة الصوتيات، أو الاستبدال أو الحذف.

وفرق بعض الباحثين مثل:(سليمان، 2012م) بين الوعي الفونولوجي والوعي الفونيمي، حيث يشير الأخير إلى التركيز على الصوت، أما الوعي الفونولوجي فهو أعم وأشمل، حيث يدل على قدرة الطالب لاستيعاب أن الكلمات تتكون من مقاطع ووحدات فونولوجية (فونيمات).

وبعد القراءة الفاحصة من قبل الباحثة للتعريفات السابقة فقد خَلُصت إلى عدة قواسم مشتركة للوعي الفونولوجي منها:

- هو عملية تأمل وإدراك للغة سواء المنطوقة أو المكتوبة.
- له العديد من المستويات مثل الوعي بالوحدات الفونولوجية (الصغرى) المكونة للمفردة، والمقاطع الفونولوجية المختلفة، والتمييز على أساس الإيقاع الفونولوجي، والمزج الفونولوجي والذي يُعْتَبر أمر أساسي؛ لأنه لا قيمة لهذه الأصوات ما لم يكن للكلمة معنى.
- يمتلك العديد من المهارات التي لابد من اكتساب الطلبة لها والتدريب عليها.

وبناء على ما سبق فقد عرفت **الباحثة** الوعي الفونولوجي في هذه الدراسة على أنه: " إدراك طالبات الصف الخامس الأساسي الكلمات المنطوقة المكونة من أصوات فردية، مع قدرتهن على التلاعب بهذه الأصوات، وتقسيم الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى وحدات صوتية أصغر.

أهمية الوعي الفونولوجي

إن الوعي الفونولوجي هو الأساس الذي تبنى عليه مهارات القراءة، فبعض جوانب الوعي الفونولوجي قد لا يبدو نتيجة طبيعية لعامل النضج وإنما نتيجة لتعلم الحروف الهجائية؛ إذ بدون هذا التعليم يظل اكتساب المتعلمين للوعي بالوحدات الصوتية محدودًا، كما أن بعض جوانب الوعي بأصوات الكلام يتطور بصورة مستقلة عن التعليم القرائي ولها تأثير مهم على القدرة القرائية، وأن العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقدرة على القراءة علاقة سببية مزدوجة الاتجاه (سليمان، 2006م).

ولقد أكدت العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة كل من(بالعروسي، 2020م؛ أبو هربيد، 2020م؛ شبيب، 2017م؛ أحمد، 2016م؛ Elena,et.al 2015؛ Al-Shaboul, Asassfeh, Alshboul, & Almomani, 2013) أنه أحد المتطلبات السابقة للنمو القرائي، فهو الأساس الذي تُبنى عليه مهارات القراءة المتنوعة، فبعض جوانب الوعي الفونولوجي قد لا يأتي فقط نتيجة عامل النضج، وإنما نتيجة تعلم الحروف الهجائية، فبدونه يبقى اكتساب الطلبة لإدراك الوحدات الفونولوجية محدود جدًا، كما أن بعض جوانب الوعي بأصوات الكلام يتطور بصورة مستقلة عن التعليم القرائي ولها تأثير مهم على القدرة القرائية، ويُعْتبر مظهرٌ للنضج في القدرات الذهنية للأطفال.

وتكمن أهمية الوعي الفونولوجي في أنه ليس هدفًا بحد ذاته، إنما هو تَمَكّن الطالب المبتدئ من تطوير المهارات واستخدام النظام الأبجدي لتحقيق القراءة والكتابة بشكل فعلي (أحمد، 2016م).

كما تتجلى أهميته في أنه يساعد على القراءة الجيدة وجعل الطلاب قراء مجيدين، وذلك من خلال تحديد أوجه الشبه بين أنماط الحروف والأصوات الدالة عليها، كما أن التدريب على الوعي الفونولوجي يساعد في تنمية مهارات التعرف وفك التشفير، وذلك من خلال تنمية مهارة الطلبة في تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الكلمات (عبد الباري، 2011م)

وأشار كل من ليز ولاوند والرباعي (Layes, Lalonde, & Rebai, 2019) إلى أهمية الوعي الفونولوجي باعتباره من المهارات الحاسمة في تعليم القراءة، وتمكين مهارة الهجاء السليم لدى الطلبة، مما يساعد على تنمية مهارات الكتابة، وتمكينهم من التعرف الدقيق على أصغر الوحدات الصوتية المكونة للكلمات.

كما أنه يمكن الطلبة من فهم القاعدة الأبجدية، ويدعم فك الرموز، والتهجئة، والفهم بشكل غير مباشر (Yopp& Yopp, 2009).

ما سبق يعزز ما أشار إليه البعض مثل: (Porta,& Ramírez,2021؛ Schuele& Boudreau, 2008؛ Koutsoftas, Harmon,& Gray,2014) حيث أن القدرة الفونولوجية تعتبر مؤشرًا رئيسًا على اكتساب مهاراتي القراءة والكتابة.

ويساعد الوعي الفونولوجي على في فهم وإدراك العلاقة بين اللغة والقراءة بشكل جيد، فالعلاقة بين المهارات المرتبطة باللغة في المجال الفونولوجي والقراءة تظهر في مجالات مختلفة كالمعالجات الفونولوجية والتعامل معها على مستوى الكلمة ومكوناتها، كما تظهر في استحضار البيانات الفونولوجية كمعرفة الاسم والتلفظ، وتتصل بإعادة الترميز الفونولوجي في الذاكرة وتسهل استيعاب الجمل ومعالجة المعلومات (سليمان، 2012م).

واعتبر كل من كاتس وجيليسبي وليونارد وميلر، أنتوني ولونيجان (Catts, 2002 ,Gillispie,Leonard,& Miller؛ Anthony& Lonigan,2004) أن الوعي الصوتي سبب رئيسي لعسر القراءة. وأكد أنتوني ولونيجان (Anthony& Lonigan,2004) أن عسر القراءة هو نتيجة لضعف فهم العلاقة بين حروف الكتابة و الوحدات الفونولوجية (الفونيمات).

إن فهم العلاقة بين القراءة والوعي الفونولوجي يجب أن يساعد في إعداد البرامج التي تهدف إلى معالجة تأخر الوعي الفونولوجي لدى الطلبة (Milankov et al., 2021).

ومن خلال ما سبق تُجْمل الباحثة أهمية الوعي الفونولوجي في النقاط التالية:

- التدريب عليه يعتبر مبشرًا بالتقدم الذي سيحققه الطلبة في القراءة واكتساب المهارات المرتبطة بها، حيث أن الضعف القرائي بشكل عام في المراحل التعليمية الأولى يكون نتيجة اضطراب في الوعي الفونولوجي.
- يعمل على إجادة النطق وزيادة الانتباه لكل حرف في الكلمة بما يتفق مع طبيعة مهارة القراءة.
- يعمل على معالجة الفروق بين الطلبة عند دخولهم المدرسة، من خلال توحيد بداية تعلم القراءة لدى الطلبة في الصف الدراسي الواحد.
- له أهمية كبيرة في تنمية المفردات اللغوية والوعي بها من خلال تكرار الكلمات الجديدة بشكل سليم، والانتباه إلى الكلمات غير المألوفة، والجديدة ونطقها جماعيًا، وتمييز الكلمات المتشابهة صوتًا، وتحديد (البداية والنهاية) الصوتية المتشابهة في مجموعة من المفردات.

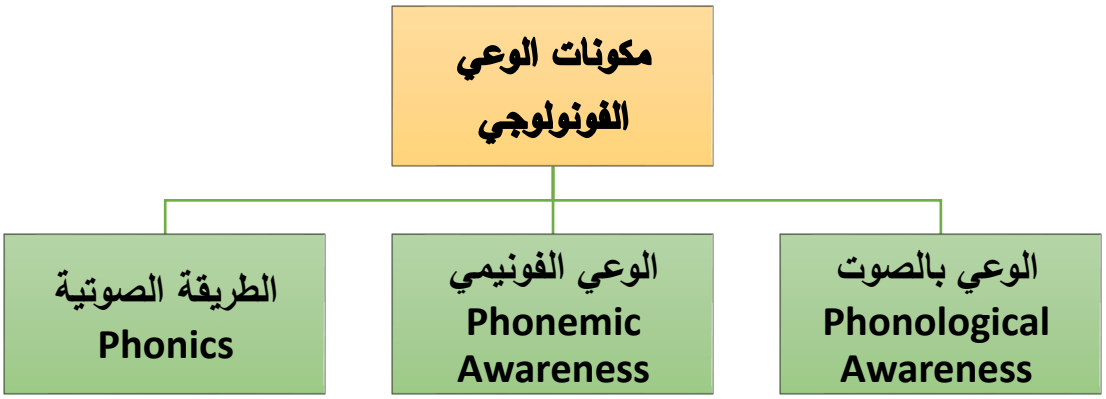
مكونات الوعي الفونولوجيّ

هناك ثلاث مكونات أو مصطلحات أساسية للوعي الفونولوجي والتي تناولها سنو وبورنز وجريفين(Snow, Burns, & Griffin,1998) وتمثلت في **الوعي بالصوت** Phonological Awareness، **والوعي بالفونيمات** Phonemic Awareness، **والطريقة الصوتية** Phonics، حيث أن الوعي بالصوت يشير إلى فهم الطفل للأصوات المتضمنة في حديث ما بشكل مستقل وتقبله لها، أما ما يتعلق بفهم وإدراك أن الكلمات المتضمنة يمكن تجزئتها في تسلسل معين وفقًا للفونيمات

أو الأصوات فهذا هو الوعي الفونيمي. **ويُعَرف الصوت أو الفونيم** "بأنه أصغر وحدة صوتية في اللغة المنطوقة غير قابل للتقطيع" (كشمير، 2019م، ص24)

ويتمثل المكوّن الثالث في جمع الحروف والأصوات معًا لتكوين رموزًا مكتوبة فهذا ما يسمى بالطريقة الصوتية، والتي تعتمد على الجمع بين الحرف والصوت الدال عليه، والتي تعتبر طريقة لتعليم الأطفال النطق، أما محمد (2006م) فقد أشار إلى أن للوعي الفونولوجي مكونين اثنين هما: إدراك أن كل كلمة تتألف حتمًا من أصوات، وكذلك القدرة على تجزئة الكلمة وفقًا لهذه الأصوات، وشكل (2.1) يوضح تلك المكونات.

شكل (2.1) مكونات الوعي الفونولوجي

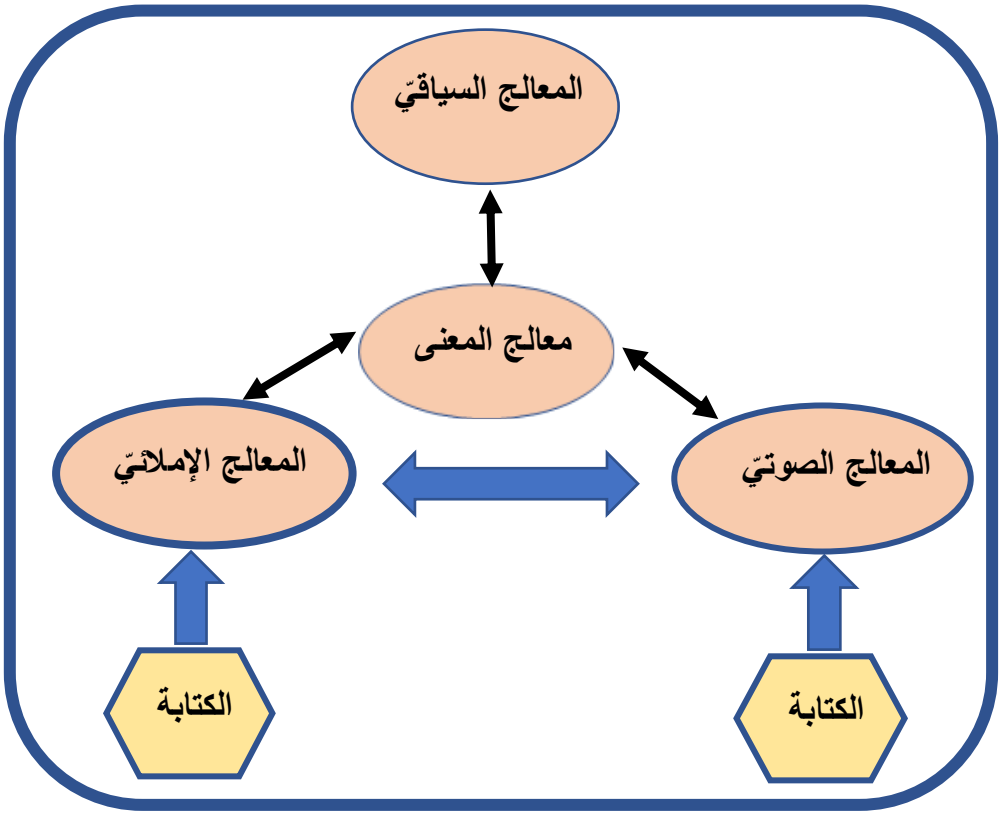


من تصميم الباحثة بالاستناد إلى (Snow, et al.1998)

عمليات الوعي الفونولوجيّ

يرتبط الوعي الفونولوجيّ بمهارتي الكتابة والمحادثة، وبالأخص بالأصوات والكلمات المطبوعة أو الصورة الإملائية لها، حيث أن الأصوات المنطوقة تعمل كمنبه سمعي لعملية الربط الإملائي الصحيح لها، كما يرتبط الوعي الفونولوجي بالمعنى، فالكلمات المنطوقة أو المكتوبة لابد أن تحمل معنىً تدل عليه، وبالتالي فإن الأصوات ليس أصواتًا صماء ولكنها تعبر عن دلالة معينة ضمن السياق العام، حيث أن الكلمات لا توجد بمعزل عن بعضها وإنما ضمن منظومة أكبر ومعنى أوضح (Adams,1998)، والشكل (2.2) يوضح عمليات الوعي الفونولوجيّ.

شكل (2.2) عمليات الوعي الفونولوجي



من تصميم الباحثة بالاستناد إلى (عبد الباري،2011م)

مستويات الوعي الفونولوجيّ

لقد تناولت العديد من الدراسات مستويات الوعي الفونولوجي مثل دراسة كل من (المسيفري،2021م؛ أبو هربيد،2020م؛ سالم، 2020م؛ كشمير، 2019م؛ النجار،2018م؛ سليمان،2015م؛ عطية، 2015م؛ Adams, 1998) وما هو ملاحظ تباين تلك المستويات بين هذه الدراسات من حيث العدد والطبيعة التي تم التصنيف على أساسها، إلا أنها متشابهة من حيث المضمون، ويمكن القول أن مستويات مهارات الوعي الفونولوجي متدرجة من حيث الصعوبة وهي كما حددها عبد العظيم وسالم (2017م) كالتالي:

- مستوى الوعي بالكلمة: والذي يكون من خلال قدرة الطالب على عزل الكلمة المفردة من الكلام المنطوق من خلال مهام إدراك الإيقاع الصوتي بين الكلمات.
- مستوى الوعي بالمقطع: القدرة على توليف مقاطع صوتية لتشكيل صوت الكلمة.
- مستوى الوعي بأصوات بداية ونهاية الكلمة: وهي القدرة على صوت مقطع أو صوت حرف في بداية أو نهاية الكلمة حسب الأمر الموجه للطفل، من خلال مهام العزل الصوتي.

- مستوى الوعي بأصوات الحروف: القدرة على تمثيل صوت الحرف في الكلمة أو الوعي بوظيفته في تشكيل صوت الكلمة من خلال مهام الاستبدال والحذف والإضافة.

مهارات الوعي الفونولوجي

تعتبر مهارات الوعي الفونولوجي اللبنة الأساسية الأولى التي تقوم عليها مهارة القراءة، حيث يتمكن الطالب من خلالها إدراك أصوات اللغة بجميع مكوناتها من وحدات فونولوجية ومقاطع وكلمات؛ مما له الأثر الإيجابي على مهارتي الفهم القرائي والطلاقة. وتُعرف بأنها المهارات المستهدفة في البرامج التدريبية والمراد تحسينها وتضم الوعي بالكلمات والجمل والمقاطع الصوتية والوعي بالأصوات القصيرة (حمدان والبلوى، 2018م).

وللوعي الفونولوجي مهارات أساسية هي: الوعي بالمقاطع ويشمل المزج والتقطيع، والوعي بالسجع ويشمل التعرف وإنتاج السجع، أما الوعي بالفونيمات يتضمن المهارات الفرعية الآتية حسب ما جاء في (بالعروسي، 2020م؛ سليمان، 2015م؛ مطر والعايد، 2009م):

- **عزل الفونيم:** ويعني عزل الحرف الذي تبدأ به الكلمة مثال: ما الصوت الذي تبدأ به كلمة حمام الإجابة ح .
- **ضم الفونيم:** يعني ضم الحروف معًا لتكوين كلمة واحدة مثال: ما الكلمة التي تتكون من الأصوات (ق، م، ر)؟ الإجابة هي قمر.
- **تجزئة الفونيم:** أي فصل الحروف المكونة للكلمة عن بعضها مثال: ما الأصوات التي تتكون منها كلمة (مطر)؟ الإجابة (م، ط، ر).
- **حذف الفونيم:** يعني نطق الكلمة بعد حذف الحرف الأول منها مثال: كلمة (أمر) ينطقها بدون (أ) الاجابة (مر).
- **تبديل الفونيم:** يعني استبدال صوت واحد في الكلمة بصوت آخر مثال: كلمة (جار) إذا تغير ال (ج) إلى حرف (ن) فالإجابة تصبح (نار).

كما صنف وليمز (Williams,2003) المهارات الفونولوجية على النحو التالي:

- مهارة المعالجة الهجائية: والتي تتمثل في التطابق بين الرمز والصوت، ومعرفة أشكال وأسماء الحروف، وتحديد التماثل.
- مهارة المعالجة الصوتية: والتي تتمثل في تحديد الوحدات الصوتية للكلمة، والتحليل إلى المقاطع الصوتية، وتمييز الكلمات المتجانسة وتحديد القافية للكلمة.
- مهارة معالجة المعنى: وتتمثل في معرفة دلالات الكلمة، وتحديد التركيب النحويّ والصّرفيّ لها.

- مهارة معالجة السياق: ويتمثل في فهم المقروء وتحديد المعنى العام للنص سواء كان علميًا أو قصصيًا، أو اجتماعيًا، أو دينيًا.

وبناء على ما سبق فإن مشكلة الطلبة الذين يعانون من اضطرابات أو عجز في القراءة تكمن في الافتقار إلى تلك المهارات، وضعف الوعي والإدراك للأصوات والتراكيب اللغوية التي تتكون منها مهارات القراءة، حيث أنهم عاجزين على نطق الكلمات بصورة صحيحة مما يفقدها المعنى المرجو منها (البطاينة والرشدان، 2005م).

وبالتالي لابد من قياس تلك المهارات بطرق سليمة محددة يظهر من خلالها مدى تمكن الطلبة منها أو افتقارهم لها؛ ليتعين وضع طرق المعالجة السليمة.

قياس الوعي الفونولوجي

قامت الباحثة بمراجعة طرق قياس الوعي الفونولوجي الواردة في الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة به، والذي لاقى اهتمامًا كبيرًا في الآونة الأخيرة من قبل الباحثين، حيث الاطلاع على بعض المقاييس التي استخدمت لقياس الوعي الفونولوجي للاستفادة منها والإلمام بالنواحي الفنية الخاصة ببناء المقياس، فمنهم من اعتمد الاختبار الكتابي لقياس مهارات الوعي الفونولوجي، وهناك من وظف بطاقة ملاحظة أو الاختبارات الشفوية السمعية، ومن المقاييس التي تم الاطلاع عليها مقياس الوعي الفونولوجي من إعداد/ سلوى السنوسي (2016م)، وإيناس عليمات(2016م)، وعبد الفتاح مطر، وواصف عايد (2009م)، وعادل محمد (2006م).

وبناء على ما ورد مسبقًا قامت الباحثة باعتماد بطاقة الملاحظة لقياس مهارات الوعي الفونولوجي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، والتي قد تتكون من عدة مجالات، ولكل مجال مجموعة من المهارات مثل: مجال تمييز الإيقاع الصَّوتي ومن الأمثلة على مهاراته تمييز الصَّوت في الكلمة، وتعيين الكلمات المتجانسة، أما مجال التَّجزئة أو التَّقسيم قد يتكون من تقسيم الجمل والكلمات إلى الوحدات الأصغر المكونة لها، ومجال تركيب ودمج الأصوات ومن مهاراته التخمين والدمج، وتكوين كلمات تتفق صوتيًا مع كلمة محددة، وأخيرًا مجال التَّلاعب بالأصوات والذي قد يشمل الحذف، والاستبدال، والزيادة وقلب أحرف الكلمة.

ب- الضعف الفونولوجيّ

هناك عوامل أساسية تؤخذ بعين الاعتبار عند تحديد الاضطراب أو الضعف الفونولوجيّ والمتمثلة في: أولًا السياق المرجعي لكلام الطالب وتعبيراته، وثانيًا مدى ملحوظية الانحراف الفونولوجي في كلام الطالب مما يجعل فهم كلامه عملية صعبة (أحمد، 2016م).

وترى الباحثة أن غالبية الدراسات والأبحاث قد تطرقت إلى الوعي الفونولوجيّ كمفهوم وتناولت أهميته في معالجة الضعف أو العسر القرائيّ، ولكن قلما تناولت الضعف الفونولوجيّ أو الاضطرابات الفونولوجية والتي قد يُستدل عليها من خلال تحديد الأسباب المؤيدة له مثل:

- أسباب وظيفية (Functiional) والتي تحوي أنماط أخطاء الكلام مع غياب عوامل الملاحظة من قبل المعلم أو ولي الأمر (الزريقات، 2005م).

- أسباب عضوية (Organic) أو فيزيائية مرتبطة بطبيعة الصوت المنطوق وطريقة نطقه، والظروف الصحية للمتعلم مثل وجود صعوبات سمعية تحول دون السمع السليم للأصوات، أو مرور التيار الهوائي خلال أعضاء النطق بشكل غير صحيح (العصيلي، 2006م).

وبما أن الجانب الفونولوجي هو أحد مكونات اللغة فقد تعتريه جوانب القصور والضعف أحيانًا شأنه شأن باقي المكونات الأخرى، ويطلق على هذا القصور الاضطرابات الفونولوجية، أو الضعف الفونولوجي والتي تعني الصعوبات التي يواجهها الطالب في مظاهر الإنتاج الحركي للكلام، وعدم القدرة على إنتاج أصوات محددة (الزريقات، 2005م).

وتعرف الباحثة الضَّعف الفونولوجيّ اصطلاحًا: بأنه "عجز أولي في مستويات اللغة وهو المستوى الفونولوجي والمتمثل في ضعف القدرة على إدراك الأنماط اللغوية، وفهم الجمل المتحدث بها، وفهم مكوناتها الأساسية المتمثلة بالحرف والكلمة وتصورها ونطقها وكتابتها بشكلها الصحيح".

ولقد حدد كل من جولن وآخرون (Gillon, et al.,2019) المؤشرات الدالة على الضعف الفونولوجي أو الاضطرابات الفونولوجية والتي تتمثل في وجود صعوبة في كل من (تسمية أصوات الحروف، ومقارنة الكلمات من حيث المبنى الصوتي، ونطق الأصوات خاصة المتشابهة)، وكذلك البطء في معدل سرعة الكلام، وتحريف أغلب الكلمات، واستبدال بعض الأصوات بغيرها أو حذف بعضها، وكذلك إبدال بعض حروف الكلمات، وعدم تجانس نبرات الصوت أثناء الكلام، وعدم تطابق الأصوات مع الكلمات، ووجود صعوبة في فهم المسموع.

وتعرض الباحثة هنا الآثار السلبية لاضطرابات الوعي الفونولوجي (الضعف الفونولوجي) لدى طلبة المرحلة الأساسية والمتمثلة في:

- ضعف عملية التهجئة والقراءة الجهرية عامة، واضرابات في تذكر اتجاه الحروف والتمييز بينها.
- افتقاد الطلبة لمهارتي التحليل والتركيب.
- الضعف العام في الفهم القرائيّ.
- الضعف العام في الكتابة والمهارات الإملائية.
- قلة الحصيلة اللغوية، وتناقص حجم المفردات لدى الطلبة.
- انخفاض الدافعية نحو الإنجاز وتكوين اتجاهات سلبية تجاه مهارة القراءة؛ لعدم قدرة الطلبة على فهم ما يقرؤون.
- ضعف القدرة التعبيرية، وميول الطلبة للصّمت أو اختصار الإجابات خشية الوقوع في الحرج.
- انخفاض الثقة بالنفس والمتمثلة في قلة الحماس والبهجة، وقلة التركيز والانتباه.
- وجود الصّعوبات اللغوية يلعب دورًا هامًا في صعوبات التعلم الأخرى.

الوعي الفونولوجي ودوره الإجرائيّ في الحد من الضعف القرائيّ

يُمكن تطوير الوعي الفونولوجيّ ومعالجة اضطراباته من خلال تخطيط برامج وأنشطة وتدريبات محددة ومناسبة، ولتدريس الوعي الفونولوجيّ بنجاح في كافة المراحل التعليمية الأساسية وخاصة الدنيا منها لابد أن يدرك التربويون والمعلمون جميعًا مستويات الوعي الفونولوجي التي تم التطرق لها مسبقًا في هذه الدراسة؛ ليتمكنوا من تقديم الأنشطة المناسبة لمستواهم.

وتعرض الباحثة هنا مجموعة من الأهداف الإجرائية والأنشطة التطبيقية التي قد تساعد على تنمية الوعي الفونولوجي لدى الطلبة وهي كما حددها كل من منتصر، والشايب، والعيس (2014م) كالتالي:

- إعادة الجمل المكونة من كلمات محورية ووظيفية مع الإشارة لكل كلمة مكتوبة.
- تكوين الطالب جملًا حول صورة معروضة مع إشارته لكل كلمة من كلمات الجملة.
- الاستماع إلى كلمات مكونة من عدة مقاطع ثم يقوم الطالب بتقسيمها إلى مقاطعها لفظياً.
- استحضار كلمات متشابهة في النغمة بعد طرح أمثلة على ذلك، مع ضرورة التعرف على الحروف أو الأصوات التي حققت هذا التشابه.
- نطق الطالب أصوات الكلمات مع ضرورة مشاهدة صورة تلك الكلمة.
- يحدد الطالب الصوت الأول أو الأوسط أو الأخير من الكلمة أثناء عرضها.

كما يجب على المعلم أن يركز على تقديم الأنشطة التي تنمي الوعي الفونولوجيّ وتحد من الضعف القرائي وذلك من خلال توظيف بعضها حسب ما أشار إليه أحمد(2004م) وهي كالتالي:

1- أنشطة تهتم بتكوين العديد من الكلمات أو المفردات.
2- أنشطة تهتم بتمييز نبرات الكلمات وأصواتها، وكيفية نطقها عند سماعها.
3- أنشطة تهتم بنطق الكلمات عند حذف بعض الحروف منها.

ويؤكد علي (2011م) أيضًا أنه من الضروري على المعلم استخدام النصوص ذات الكلمات المناسبة لكل مستوى والمتناسبة مع مراحل تطور الأصوات، فالتطور الفونولوجي عملية تدريجية.

وتضيف الباحثة هنا بعضًا من الإجراءات التي تدعم المعلم وتعينه على معالجة الضعف الفونولوجي وتنمية مهاراته؛ مما يسهم في تحسين مهارة القراءة والحد من الضعف القرائي و ذلك من خلال:

- ❖ التدرج من السهل إلى الصعب وذلك من خلال معالجة الأخطاء الفونولوجية البسيطة أولًا.
- ❖ عدم نطق الكلمات بطريقة منفصلة، والبعد عن اختيار الكلمات التي تبدأ بحروف ساكنة.
- ❖ الاستعانة بالمتخصصين في نطق الحروف نطقًا سليمًا.
- ❖ التدريب المستمر من خلال النمذجة والتقليد، ويعتبر هذا علاجًا سهلًا للأهل وذوي الاختصاص.
- ❖ توظيف البيئة المحلية في عملية العلاج وإشراك أولياء الأمور؛ لما لهم دور مهم وبَناء في عملية المعالجة والتدريب مما يسهم في الحصول على نتائج ايجابية بوقت أسرع، كما يتناسب هذا المبدأ مع منحى التعليم الجامع.

ولتنمية الوعي الفونولوجي ومعالجة الضعف المتعلق به تعرض الباحثة في الجدول (2.1)بعض المقترحات الداعمة من خلال وصف المهارة وطرح نماذج من الأنشطة وتوضيح دور المعلم.

جدول (2.1) بعض المقترحات التي تدعم مهارات الوعي الفونولوجي (من إعداد الباحثة)

المهارات الفونولوجية	وصف المهارة	أمثلة على بعض الأنشطة ودور المعلم فيها
تحديد المقطع	تمييز المقاطع والتلاعب بها في كلمة	لعبة التصفيق حيث يطلب المعلم من الطالب تصفيقة واحدة لكل مقطع من المقاطع المكونة لاسمه، فمثلاً (مُؤْمِن)= تصفيقتين.
الدمج	عرض مجموعة من الوحدات الفونولوجية والجمع بينها لتكوين كلمة ذات معنى.	طرح أحاجي على الطلبة فمثلاً ما الكلمة المكونة من: ش/-/ فتحة/-/ ر/-/كسرة/-/ب/-/ فتحة. **شَرِبَ**
التقطيع	تجزئة الكلمة إلى وحدات فونولوجية.	من خلال توظيف النقر أو العد حيث يسأل المعلم ما الوحدات الفنولولوجية المكونة لكلمة (كُسِرَ)
الحذف أو الإضافة	حذف أوإضافة مقطع فونولوجي من /لكلمة، وتعرف الكلمة الناتجة.	من خلال توظيف الألعاب التربوية فمثلا عرض بطاقة "سماء" ويقوم المعلم بقص المقطع الأول من الكلمة سَ فماذا تصبح؟ ماء أو العكس.
التعويض أو الإبدال	تعويض وحدة صوتية بأخرى لتشكيل كلمة جديدة.	المعلم: لو تم استبدال الوحدة الفونولوجية (ج) بـ (م) في كلمة رِجال ماذا تصبح ؟ رِمال.
التجزئة لمقاطع فونولوجية	تحديد المقاطع الفونولوجية المكونة لكلمة.	المعلم ومن خلال عقد مسابقة بين مجموعة طلبة يطلب منهم تحديد المقاطع الصوتية المكونة لكلمة (حَمامٌ) فتكون: حَ / ما / مٌ.

العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقراءة

لقد تعددت الأسباب الكامنة خلف الضعف القرائي حيث تؤكد الهلال والنعيم (2021م) على أن نقص الوعي الفونولوجي يعد من الأسباب المفسرة لصعوبات القراءة، ومع ذلك لا تزال العديد من المناهج التعليمية تفتقر إلى التعليم القوي في هذا المجال.

وأشارت بالعروسي (2020م) إلى وجود علاقة ما بين الوعي الفونولوجي والقراءة عامة والضعف القرائي خاصة من خلال اعتبار عسر القراءة الفونولوجي نوع من أنواع الضعف القرائي حيث يشمل الطلبة الذين يعانون من العيوب الصوتية وخلل في التكامل ما بين أصوات الحروف، وعجز في قراءة الكلمات وتهجئتها واضطرابات فونولوجية ونقص فونولوجي.

وأظهرت العديد من الدراسات أن الطلبة من ذوي صعوبات التعلم إجمالًا يكون لديهم الوعي الفونولوجي أقل من العاديين مثل دراسة (خصاونة، والخوالدة، والأحمد،2018م؛ الشحات ،2012م).

كما أن العمليات الفونولوجية وسرعة تسمية الحروف والتعرف عليها والتي تعتبر عمليات ذهنية لها أنواع متعددة من العلاقات مع القراءة، حيث تحتاج القراءة معالجة وتأويل المنبهات البصرية، وليتمكن الطلبة من القراءة فإنه من الضروري امتلاك القدرة على التقطيع وتفكيك اللغة إلى مكوناتها الصوتية، فالمكون الحرج لاكتساب القراءة هو الوعي الصوتي (كمال، 2019م).

ويمكن القول أن الوعي الفونولوجي ذو صلة وثيقة بالقراءة الناجحة، حيث أنه سبب ونتيجة للنمو القرائي، وبالتالي فالعلاقة تبادلية بينهما، ولقد اتفق العديد من الباحثين على أن الاستعداد والتجهيز الفونولوجي يلعب دورًا هامًا وحاسمًا في النمو القرائي (عيسى، 2017م).

فالعلاقة ما بين الوعي الفونولوجي والقراءة علاقة وطيدة موجودة في مختلف لغات العالم حيث أن الوعي الفونولوجي مهم لتوقع النجاح في القراءة والتهجئة حسب بعض الدراسات (Fiedorowicz, et al.,2001).

ومن هنا يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار عند إعداد البرامج الوقائية للقراءة أن تشمل مكوناتها حسب ما أورده جلال الدين (2013م) كالتالي:

1- الوعي الفونيمي كمفهوم ومكونات وأهمية وأنشطة ومهارات.
2- المهارات الصوتية التي تستهدف الانتقال من المنطوق إلى المكتوب وتعليم العلاقات الصحيحة بين الرموز وممارسة التهجئة المنتظمة.
3- توافر المفردات على المستويين التعرف والمعنى ويظهر ذلك في بناء تمثيلات صوتية أو بصرية.

وبناء على ما سبق ترى **الباحثة** بأن تعلم القراءة يتطلب معرفة صريحة بالجوانب الفونولوجية (الصوتية) حيث أن نقص الوعي الفونولوجي يؤثر بشكل صريح على الطلاقة وقراءة الكلمات، ولا يمكن تطوير اللغة بمعزل عن تطوير القراءة والكتابة، فالقراءة تحتاج إلى ألفة بالرموز والأصوات الخاصة بها والوعي الفونولوجي يدعم ذلك، كما أن الوعي بالوحدات الفونولوجية والفونيمات يجعل القراءة مهارة سهلة للمتعلم نظرًا لإدراكه للكلام المنطوق والرموز المكونة له، ويعين في فهم خصائص اللغة ومعاني المفردات من خلال أنشطة عديدة ومتنوعة مثل الإبدال والحذف والإضافة أو عقد مقارنات بين الكلمات وغيرها، وبالتالي فإن أهمية الوعي الفونولوجي يأتي كعنصر سببي لتحسين القراءة ومعالجة ضعفها.

وتجمل الباحثة أوجه الشبه بين الوعي الفونولوجي والقراءة فيما يلي:

- الوعي الفونولوجي هو الذي يهيئ لتعلم القراءة رغم أن كلاهما يعتمدان على التعرف والفهم والتفاعل.
- التحسن في الوعي الفونولوجي يترتب عليه تحسن في القراءة.
- كلاهما يدخلان المتعة عند تعلمهما لوجود التنغيم والايقاع والقراءة الممثلة للمعنى.
- يحتاج كل من الوعي الفونولوجي والقراءة إلى الاستعداد والقبول والنضج العمري والعقلي الملائم لكل مرحلة من مراحل التعلم.
- كلاهما بحاجة إلى مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات المناسبة والملائمة للفئة العمرية والفروق الفردية، والمادة التعليمية.

تعقيب

إن الوعي الفونولوجي حاز على اهتمام الكثير من الباحثين والتربويين المختصين باللغة ومهاراتها، فهو أحد مكونات النظام الفونولوجي الموظف في اللغة بنوعيها المنطوقة والمكتوبة، كما أنه خطوة أساسية في تعلم القراءة ومن ثم الكتابة ويطور اكتسابهما، والتدريب على المهارات الفونولوجية أيضًا يدعم ويسهل الفهم القرائي، وبناءً على ما سبق في محوري الضعف القرائي والفونولوجي يمكن القول بأن السر في تعلم القراءة والكتابة يكمن في إدراك الطالب لأصوات الكلمات المختلفة والتمييز بينها، ومن هنا فلابد من المعلمين الاهتمام بالوعي الفونولوجي ومهاراته، حيث أنها مهارات لا تنمو من تلقاء نفسها وتحتاج إلى تدريب في مرحلة مبكرة لتفادي الضعف القرائي فيما بعد ومن ثم تفادي المشكلات التعليمية الناتجة عن ذلك من تسرب وهدر تربوي ومشكلات اجتماعية بشكل عام.

المحور الأساسي الثالث/ التعليم الجامع

أ-التعليم الجامع

يعتبر التعليم الركيزة الأساسية في تطوير المجتمع باعتباره عملية تنموية تركز على بناء الإنسان الذي يعتبر المحور الأساسي في المجتمعات كافة، وإن الارتقاء بالعملية التربوية لا يكون إلا من خلال نهضة حقيقية في الأنظمة التعليمية من خلال تأكيد حق الجميع في التعليم، واحترام رغبتهم مهما اختلفت مستوياتهم المادية أو الاجتماعية أو الثقافية.

وأشارت بعض الدراسات مثل دراسة داش (Dash, 2006) إلى أن الطلبة الذين يدرسون بشكل مباشر يحققون تقدمًا ملحوظًا في المهارات الأساسية، أما الطلبة المحرومين من التعليم وبطيئي التعلم وغير المحفزين يتحسن مستوى المهارات لديهم وبوقت أسرع عندما يُعتمد التعلم بالنمذجة والممارسة الموجهة، كما أن اعتماد أسلوب التدريس الوجاهي يسهم في تلبية الاحتياجات التعليمية للطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم بشكل عام.

وللعلاقة الإيجابية بين المعلمين والطلبة دور مهم في تحسين العملية التعليمية، حيث يُنوع المعلمون الأكفاء في المهارات التعليمية استجابة لحاجات طلابهم، ويحرصون على دعم وخلق مناخ إيجابي ليشعر الطلبة بالتقدير والثقة (Westwood, 2008).

كما يوجد العديد من العوامل الأخرى التي تؤثر في أداء الطلبة في المدرسة جُلها يتحكم بها المعلمون، فالسبب الرئيس للتأخر الدراسي كما أكد داش (Dash, 2006) يرجع لعملية التعليم والممارسات التي يقوم بها المعلمون والتي لابد من تعديلها أو تغييرها، حيث تعتبر من أهم الأسس لتحديد اتجاه وجودة التعلم.

وما هو مؤكد أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم لهم احتياجات تعليمية خاصة ومن المفترض على المدارس البحث عن طرق لتعليم جميع الأطفال. وهناك تأييد كبير على ضرورة دمج تلك الفئة وغيرها ممن يعانون من إعاقات وعيوب ضمن العملية التعليمية العامة؛ وقد أدى ذلك إلى ظهور مفهوم التعليم الجامع.

ويمثل التعليم الجامع (Inclusive Education) أفضل أنواع التعليم؛ لأن الحق في التعليم حق عالمي يقر به القانون الدولي لحقوق الإنسان ومن ثم ينطبق على جميع الأشخاص مهما اختلفوا، وظهرت فكرة التعليم للجميع في الأربعينيات بعد الحرب العالمية الثانية، وتمت صياغة فكرة أن التعليم يجب أن يكون "للجميع" صراحة في دستور اليونسكو، الذي اعْتُمِد في لندن في 16 نوفمبر 1945م،

حيث أكدت الوثيقة إيمان الدول الأطراف بفرص التعليم الكاملة والمتساوية للجميع (Stephan,2018).

ونظمت إسبانيا بالتعاون مع اليونسكو مؤتمرًا عام 1994م بخصوص المبادئ والسياسات والممارسات وإطار العمل في تعليم ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، من خلال تعزيز مبدأ الدمج واعتراف مدارس التعليم العام بالاحتياجات الفردية والاستجابة لها وتقبل الاختلافات. فكان هذا المؤتمر انطلاقة جادة لتحقيق التعليم الجامع وجعل المدارس أكثر تأثيرًا إيمانًا منهم بأن التعلم النشط المتمركز حول الطفل مفيدة لجميع الطلاب وبالتالي للمجتمع ككل (اليونسكو، 1994م).

وأشارت روز وآخرون (Rosa, et al.,2007) على أن التعليم الجامع يؤكد على جودة التعليم وإقامة تعليم جيد يرتبط بمفهوم المقبولية؛ وأوصت اليونسكو بخمسة أبعاد من أجل مواصلة المضي نحو تحقيق هذا الهدف وهي: احترام الحقوق، والإنصاف، والصلة، والوجاهة، والكفاية والفعالية.

إن التعليم الجامع يتمحور حول الطفل والبيئة الصديقة له، ويقوم على حقيقة الاختلاف بين المتعلمين ووجود نقاط قوة واحتياجات تميزهم عن بعضهم البعض، فلربما يحتاج طالب مساعدة خاصة في مبحث ما ويكون متميزًا في مبحث آخر، وطالب قد يعاني من إعاقة بدنية فيحتاج إلى مساعدة لدخول الفصل ولكنه يظهر تفوقًا في دراسة الرياضيات، ومن المحتمل ألا يتمكن بعض الأطفال من الحصول على درجات مرتفعة ولكن باستطاعتهم أن يصبحوا فنانين أو لاعبين محترفين أو يساهموا بفعالية لرفعة مدرستهم ومجتمعهم، ولتعميم ديموقراطية التعليم وإتاحته لجميع الطلبة بلا استثناء يتطلب من المسؤولين تبني التعليم الجامع باعتباره مفهومًا مركزيًا في إعادة بلورة السياسات التعليمية وتطوير البرامج الخاصة بالتغيير التربوي (أوبرتي: 2004م).

ويعتبر دور وسائل الإعلام في عملية الدمج أو التأكيد على التعليم الجامع من الموضوعات المهمشة رغم أهمية وسائل الإعلام وقدرتها على التأثير، فوسائل الإعلام لها دور مهم جداً يغفل عنه الكثيرون، فمن خلال الإعلام يمكن مساعدة الأفراد غير العاديين على الاندماج ليس في التعليم فحسب بل في المجتمع ككل.

ويؤكد شعيب ومحمد (2014م) على أن دور وسائل الإعلام يكمن في زيادة الوعي بالإعاقة وذوي الحاجات الخاصة وتعديل اتجاهات المجتمع السلبية، ونشر ثقافة إيجابية تجاه تلك الفئة من خلال المقالات والبرامج المخصصة، وعقد المسابقات الرياضية وغيرها.

بناء على ما تقدم؛ تسلط الباحثة فيما يلي الضوء على التعليم الجامع، من حيث: المفهوم، المبررات، المبادئ، الأهداف، الأهمية، الأبعاد الاستراتيجية لمنحى التعليم الجامع، وأخيرًا دور التعليم الجامع في معالجة الضعف القرائي والفونولوجي.

مفهوم التعليم الجامع

تعددت التعريفات لمفهوم التعليم الجامع فقد عَرفت باعامر (2018م، ص856) بأنه:" النظام القائم على عدم التمييز والعدل وتكافؤ الفرص التعليمية للجميع مع تقديم تعليم عام عالي الجودة، مما يتطلب توفير كادرًا ذا مهارات وكفاءات عالية.

وعرف ستيفان (Stephan,2018, p.10) التعليم الجامع بأنه: "ضمان حصول جميع المتعلمين على تعليم جيد يلبي احتياجات التعليم الأساسي ويساعدهم على ممارسة حياتهم بشكل طبيعي".

كما أن التعليم الجامع هو "حركة عالمية تهدف إلى إنشاء نظام تعليمي واحد يقدر جميع الأطفال لابتكار فصل دراسي يرحب بجميع الأطفال بغض النظر عن الإعاقة أو الخلفية المجتمعية أو الجنسانية أو الخلفية العرقية وما إلى ذلك" (Dash, 2006, p.1).

ويعتبر التعليم الجامع مبدأ وممارسة تعليم جميع الأطفال في بيئة تعليمية عامة مشتركة، يستهدف الأطفال المستبعدين من التعليم العام لأسباب تتعلق بالجنس والبُعد الجغرافي، والعرق، والفقر، والإعاقة، ويعزز مبدأ الدمج فكرة الحصول على تعليم جيد ومتساوٍ، فهو وسيلة لخلق مجتمعات ومدارس ومجتمعات خالية من التمييز (Vietnam Education Team, 2010).

كما عرفته شهاب (2015م، ص660) بأنه:" مدخل لتعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال دمجهم مع الطلاب العاديين، قائم على حق الطفل في المشاركة الكاملة وعلى المدرسة قبوله واحترام كافة حقوقه التربوية والمدنية والاجتماعية".

ويمكن تعريف التعليم الجامع وفق ما جاء في بيان سلامنكا على أنه: " من الضروري إيجاد مدارس للجميع تضمن إدماج كافة الطلبة وتحتفي بالاختلافات وتدعم التعلم وتسعى لتلبية الاحتياجات الفردية" (غرايمز، 2014م، ص7).

واعتبرت وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل لاجئي فلسطين في الشرق الأدنى (الأونروا) التعليم الجامع بأنه:" النهج الذي تتبعه لضمان حصول جميع الأطفال اللاجئين الفلسطينيين على فرص متكافئة للتعلم في مدارسها وحصولهم على الدعم الكافي لبلوغ كامل طاقاتهم، بغض النظر

عن النوع الاجتماعي والقدرات والإعاقة والحالة الصحية والاجتماعية والاقتصادية والاحتياجات النفسية" (الأونروا، 2013م).

وعرفته اليونسكو بأنه: "عملية المعالجة والاستجابة للاحتياجات المتنوعة للجميع من خلال زيادة المشاركة في التعلم والحد من الإقصاء داخل التعليم ومنه، وأن جميع الأطفال لهم الحق في الحصول على تعليم جيد يلبي أقصى احتياجاتهم الفردية"(Thinguyet, & Thuha, 2010, p.6).

وقد عرفت اليونيسيف التعليم الجامع بأنه نظام تعليمي يشمل جميع الطلاب ويرحب بهم ويدعمهم للتعلم مهما اختلفت قدراتهم ومتطلباتهم، وهذا يعني التأكد من أن التدريس والمناهج والمباني المدرسية بجميع مرافقها مناسبة لجميع الأطفال (UNICEF, 2017).

وبعد العرض السابق لمفهوم التعليم الجامع استنتجت الباحثة بعض العناصر المشتركة والتي يمكن إدراجها على النحو التالي:

- التعليم حق للجميع.
- فرص تعليمية متكافئة في مدارس التعليم العام بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية أو الثقافية أو تباين قدراتهم وطاقاتهم.
- تعزيز بيئة التعليم من خلال توفير كافة الإمكانات المادية والمعنوية.
- تلبية الاحتياجات الفردية.
- التأكيد على جودة التعليم المقدم لجميع الطلبة.

وفي ضوء ما سبق تُعرف الباحثة التعليم الجامع اصطلاحًا بأنه: المنحى أو النهج الذي يسعى إلى تجويد الأنظمة التعليمية العامة وتوفير فرص تعليمية متكافئة قادرة على الاستجابة لتنوع الطلبة وتلبية احتياجاتهم جميعًا بمختلف أنواعها.

الجذور النظرية للتعليم الجامع

إن التعليم الجامع ليس نهجًا جديدًا من مبتكرات القرن الحادي والعشرين، وربما لا يتوقف استخدامه مطلقًا وما يحمله هذا التعليم من ثراء في تاريخه النظري وأبحاثه التطبيقية في الأنظمة التربوية يجعله من أكثر المناحي التعليمية تميزًا ونجاحًا.

ولقد أكد السادة (2008م) أنه تم الأخذ بهذا النظام من عدة دول مختلفة ولأسباب متباينة، ومهما كان الاختلاف فإن الجميع متفق على تطوير المجتمع وإعادة بناءه حسب الأهداف المرغوبة والتي تقضي بتعليم جميع الأفراد وتطوير أفكارهم ومهاراتهم وتوضيح أدوارهم في بناء المجتمع.

ويوجد على الأقل ثلاثة أبعاد وجهت الأبحاث حول التعلم الجامع وأوردها أبو نيان(2015م) كالتالي:

1. بُعد نظرية التعلم الاجتماعي: والتي تستند إلى أن التعلم ينتج من التفاعل الاجتماعي بين طرفي عملية التعلم وهما المعلم والطالب، وأن كل منهما يلعب دورًا مهما في عملية التعلم.
2. البعد المتصل بالنظرية المعرفية والتي تسهم بمبدأ حل المشكلات والتحكم بالذات وتقييمها.
3. البعد المتصل بنظرية التعلم السلوكية وتركز على أثر المعززات والمكافآت الجماعية على التعلم وتعديل السلوك، وتفترض هذه النظرية بأن السلوكيات التي تلقى مكافآت خارجية يتم تكرارها.

مبررات تطبيق التعليم الجامع

إن اخفاق العديد من الأنظمة التعليمية التي كانت سائدة في الماضي في التصدي للعديد من احتياجات الطلبة جميعًا ومواجهتها للكثير من التحديات؛ دفع بالتربويين وذوي الاختصاص البحث مليًا عن أنظمة فعالة تشمل جميع الطلبة وخاصة في البلاد النامية والأفقر اقتصاديًا.

ويؤكد ستيفان(Stephan,2018) على أن الشمول هنا أمر بالغ الأهمية للتعليم الجامع لأنه بدونه تكون مجموعة من الأطفال مستبعدون من التعليم، فظهرت عدة مبررات لتطبيق منحى التعليم الجامع، حيث تناولت أوبرتي (2004م) بعضًا منها لتطبيق منحى التعليم الجامع مثل مواجهة الفقر والعزل والإقصاء، والتأكيد على التنوع واحترام التعددية الثقافية، وكذلك ضمان حقوق الأقليات والمهمشين والمهاجرين.

ويشير واتكنز (2009م) إلى أن تغيير النمط هو الأمر المطلوب لنجاح الاندماج، حيث أن حدوث تحولات في النمط لا تتم إلا بعد عجز النمط القديم وعدم قدرته على حل المشكلات بشكل مرض. وأكدت اليونسكو (2014م) أيضًا عدة مبررات لتطبيق التعليم الجامع وهي:

- **مبرر تعليمي:** وذلك من خلال زيادة مشاركة جميع الطلبة وعدم استبعادهم من المناهج الدراسية والثقافات ومجتمعات المدارس العامة، والاستجابة للاختلافات بين الأفراد من خلال استحداث أساليب وطرق محفزة ومشجعة لجميع الطلبة.
- **مبرر اجتماعي:** وذلك لبناء مجتمعات عادلة خالية من التمييز والتهميش من خلال تقديم التعليم لجميع الطلبة.
- **مبرر اقتصادي:** تعتبر تكلفة المدارس الجامعة والتي تقدم التعليم لجميع فئات الطلبة أقل بكثير من تكلفة المدارس الخاصة.

وترى الباحثة في ضوء ما ذكر من مبررات أنها جميعًا استندت إلى العدل والمساواة بين الطلبة وحقهم في التعليم بغض النظر عن الاختلاف والتنوع، وأن تعليم الطلبة هي مسؤولية اجتماعية يشترك فيها كافة مؤسسات الوطن، كما أن جميع المبررات تصب في النهاية إلى تحسين النظام التربوي بما يتناسب واحتياجات الطلبة جميعًا.

مبادئ منحى التعليم الجامع

ربما يجد القارئ عدة اختلافات في الاستراتيجيات المتبعة من قبل الأنظمة التربوية السائدة المطبقة لمنحى التعليم الجامع في العديد من الدول إلا أن جميعها تتفق على نفس المبادئ التي يستند على منحى التعليم الجامع، حيث يعتمد على مجموعة من المبادئ اشتركت كل من وكالة الغوث الدولية (2013م) والشبكة المشتركة (آيني) للتعليم في حالات الطوارئ (INEE, 2009) في بعض منها وهي:

1- الإيمان بقدرة كل طفل على التعلم.
2- تحديد الاحتياجات الفردية، والعمل على تلبيتها من خلال تقديم المساندة اللازمة.
3- تحسين النظام التربوي.
4- تعزيز وتطوير المجتمعات الجامعة.

ولقد أضافت شبكة الآيني مبدأ "تبني التعليم كعملية مستمرة ومتطورة"، أما وكالة الغوث الدولية (الأونروا، 2013) فقد أضافت ما يلي:

5- التركيز على الأطفال العرضة للتهميش والإقصاء.
6- تجسيد النموذج الاجتماعي للإعاقة والذي يركز على التغييرات اللازمة في المجتمع.
7- تبني النهج القائم على حقوق الإنسان.

أهداف التعليم الجامع

لتطبيق التعليم الجامع في المدارس عدة أهداف أوردتها كلٌ من (مهنا، 2018م؛ Stephan,2018؛ وزارة التربية والتعليم في فلسطين، 2015م؛ Chodhary,2015؛ الأونروا، 2013؛ أينسكو وميلز، 2008م؛ Rosa et al, 2007).

1. حصول جميع الأطفال على فرص متساوية للتعليم ذي الجودة العالية.
2. تعزيز التعليم الجامع الصديق للطفل والذي يراعي التنوع في التعليم وعدم التمييز.

3. وصول التعليم للجميع عن طريق إحداث تغييرات في النظام التربوي لإزالة العقبات البيئية وتغيير الاتجاهات والسياسات والممارسات والتي تحول دون انتظام بعض الطلبة في المدرسة المحلية مع أقرانهم.
4. تطوير كوادر المعلمين والطواقم المساندة والإدارات المدرسية بحيث يمتلكون المهارات العملية والمعرفة النظرية اللازمة لتطبيق منحى التعليم الجامع النوعي والصديق للطفل ضمن النظام العام للتعليم.
5. تعزيز المساواة والاستدامة في المجتمع عامة من خلال ضمان المشاركة الفعالة للمجتمعات المحلية والأهل وأولياء الأمور في تطوير بيئات التعليم الجامع.
6. إدخال تحسينات عامة على جميع مكونات نظام التعليم من خلال إبراز الروابط المتأصلة بين التعليم النوعي والتعليم الجامع.
7. تعزيز المساندة والدعم المقدم في المدرسة للطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية المختلفة.
8. إن التخطيط التعليمي الشامل السليم يشارك الطفل كشخص بأكمله، ويشمل نهجًا متعدد التخصصات لتحديد احتياجات الطفل وتطلعاته.
9. لا يهدف التعليم الجامع دمج جميع الأطفال في التعليم فحسب، بل أيضًا دمج جميع المواطنين في المجتمع، وهذا يعكس تحولًا في العلاقات الاجتماعية وتعزيز مبدأ العدالة الاجتماعية.

أهمية التعليم الجامع

تعتبر المدارس العامة ذات الرؤية الجامعة من أكثر الأساليب نجاحًا لمواجهة المشاعر المنحازة وغير المنصفة، وبناء حضارة شاملة ومجتمعات قوية، كما أنها توفر تعليمًا فاعلًا لجميع الطلبة وتزيد من فعالية نظام التعليم بأكمله بشكل عام. حيث يجمع التعليم الفاعل والمؤثر بين العديد من المهارات والعلاقات الإنسانية، وفهم أنواع التعلم المختلفة؛ مما يؤدي إلى تحسين النتائج لجميع الطلبة (Daniela, 2018).

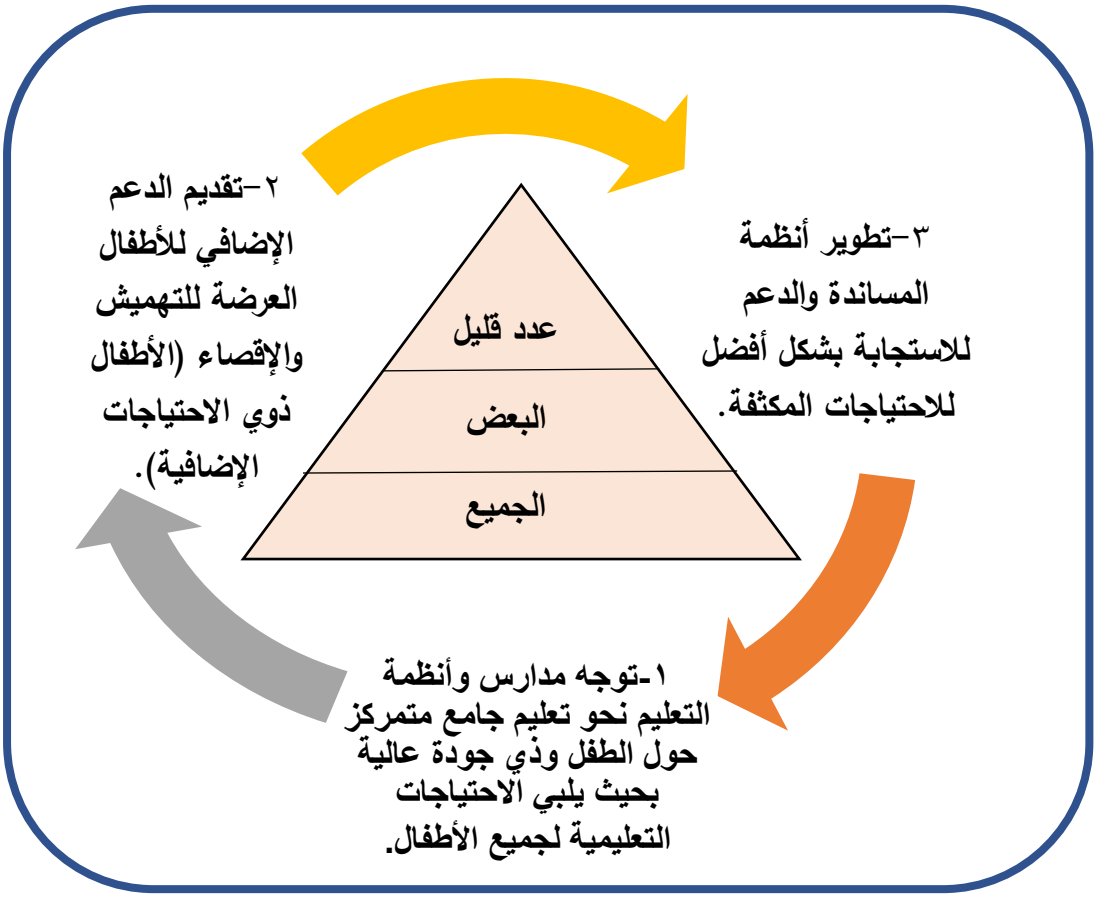
إن التعليم الشامل والمدارس الجامعة تسعى إلى تعزيز فرص المشاركة المتساوية للأفراد ذوي الإعاقة بمختلف أنواعها إذا سمح الأمر بذلك، ويترك إمكانية الوصول إلى الاختيار الفردي ووسائل المساعدة الخاصة وأماكن الإقامة للأشخاص الذين يحتاجون إليها ويريدونها بيد ذوي الاختصاص (Rasmitadila & Tambunan, 2018).

وتعمل المدارس الجامعة على حل المشكلات المختلفة، وتسلط الضوء على تعليم جميع الطلبة، ومساعدتهم واحترام تنوعهم (McConkey & Mariga, 2011).

لقد أكدت التجارب أن التعليم المتمركز حول الطالب يقلل إلى حدٍ كبير من خطر التسرب والإعادة، كما يمكن تدارك إهدار الموارد وهدم المعنويات وضعف الثقة بالنفس والذي يحدث نتيجة لسوء التعليم وتدني جودته، كما يعتبر تبني التعليم الجامع خطوة أساسية في القضاء على المواقف التمييزية، وتبني الأشخاص ذوي الإعاقة مساعدتهم، ولكن من التحديات التي تواجه التعليم الجامع هي تطوير المناهج التعليمية بحيث تكون قادرة على تعليم جميع الطلبة بنجاح (اليونسكو، 1994).

الأبعاد الاستراتيجية لمنحى التعليم الجامع (مستويات تقديم الخدمة للطلبة)

يظهر منحى التعليم الجامع آلية تقديم المساندة للطلبة من خلال المرور بثلاث مستويات من العام إلى الخاص، حيث يهدف إلى تقديم تعليم عالي الجودة في بيئة آمنة ويلبي احتياجات غالبية الطلبة، كما أن هناك احتياجات إضافية لبعض الطلبة تسعى المدرسة إلى تلبيتها من خلال المعلمين أو فريق المدرسة المساند من خلال تطوير خطط تعليمية فردية، وأخيرًا تقديم التعليم لعدد محدود من الطلبة ممن لديهم احتياجات تعليمية مكثفة، والمخطط التالي يوضح آلية تقديم المساندة للمستويات الثلاثة (ياغي، 2017م).



شكل رقم (2.3) مستويات تقديم الخدمة للطلبة (الأونروا، 2013م)

دور المعلم في دعم التعليم الجامع

من الضروري النظر لمنحى التعليم الجامع من منظور بعيد المدى حيث أن أطفال اليوم هم بناة المستقبل، وبالتالي إذا استفادوا جميعهم من العملية التعليمية التعلمية فإنه سيؤدي حتمًا إلى تقدم المجتمع وتحقيق المزيد من المساواة والعدالة، ويقر معظم التربويين بأن المعلم هو من يحدث التغييرات المطلوبة في سلوك الطلبة حيث لا تحدد كفاءته إلا بقدر ما يحدث من تغييرات في سلوك طلابه (النجار، والسميري، 2008م).

ومن هنا فإنه يقع على عاتق المعلم مسؤوليات وأدوار جمة لتحقيق التعليم الجامع منها:

- التخطيط الجيد للتدريس فالتعليم المُخَطط له يكون أكثر شمولًا وجودة (الديب، 2007م)
- امتلاك مهارات تنفيذ الدروس بطريقة شائقة وجذابة، والقدرة على جذب الانتباه وإثارة الدافعية (زيتون، 2003م).
- تبني اللغة الجامعة والاتجاهات بالإضافة إلى الثقة بقدرة كل طفل على التعلم وجعل كل الأطفال يشعرون بالرحيب والتقدير، واقتناع المعلم من حق كل طالب الحصول على أحسن تعليم.

- ضمان البيئة المدرسية الصحية، الآمنة والخالية من التمييز والتنمر والصديقة للطفل وكذلك الاهتمام بصحة الطلبة ورفاهيتهم وإدارة سلوكياتهم بإيجابية ومراعاة الفروق الفردية.
- تقديم المساندة التعليمية وتوظيف الاستراتيجيات التعليمية المتنوعة وتحديد الاحتياجات وإحالة الطلبة الذين هم بحاجة إلى مساندة إضافية للفريق المدرسي لمساندة الطلبة، وكذلك مشاركة الآراء ومقدمي الخدمات الصحية والشركاء من المجتمع المحلي بتقديم الدعم للطلبة.
- تزويد الطلبة بوقت كاف لممارسة ما تعلموه مع توظيف التغذية الراجعة الإيجابية.
- امتلاك المعلم خطط يومية بديلة وجاهزة للتطبيق (محمد، 2006م).

دور أولياء الأمور لدعم التعليم الجامع

يعتمد منحى التعليم الجامع بشكل أساسي على توثيق العلاقة ما بين أولياء الأمور والمدرسة، ويذكر كامل (2005م) العديد من الوسائل والأساليب والتي من شأنها تقوية العلاقة بين الطرفين مثل تفعيل الرسائل والنشرات، والاتصالات الشخصية والهاتفية، أو الدعوة لزيارة المدرسة عند بداية العام الدراسي أو كلما تطلب الأمر؛ لمناقشة أوضاع أبنائهم باستمرار. وتوجز الباحثة دور ولي الأمر في:

- مناقشة احتياجات الطالب المختلفة بصراحة مع معلمه.
- تقديم الدعم المادي والمعنوي للابن في المنزل قدر المستطاع.
- طلب المساندة عند الحاجة لدى مقدمي الخدمات الصحية والنفسية وغيرها من الخدمات المتوفرة دون الشعور بالحرج أو التردد.
- تجنب المقارنات مع الأخوة وعبارات الاستهزاء والسخرية حتى وإن كانت من باب المزاح.

دور التعليم الجامع في معالجة الضعف القرائي والفونولوجي

إن التخطيط لبرامج تربوية وتنفيذ تلك البرامج ليس بالأمر اليسير لمعالجة الضعف الذي يمر به الطلاب، حيث يتطلب توفير بدائل تربوية مناسبة لكل حالة من حالات صعوبات التعلم، ومن بين الأساليب هو دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية وفي المدرسة العادية، ويعتبر هذا البديل من أحدث البدائل التي تم تبنيها، ومهما اختلفت البدائل فإن إعداد البرامج التربوية تعتبر الأساس الأول في تلك البدائل (مصطفى، 2005م)

ومن الاضطرابات التي بحاجة إلى معالجة اضطرابات النمو الكلامي واللغوي التي تعتبر من المؤشرات المبكرة لوجود صعوبات تعلم، حيث أن الطلبة الذين يعانون من تلك الاضطرابات يجدون صعوبة في إخراج أصوات الكلام واستخدام اللغة المنطوقة في الحوار والمحادثة والفهم (الوقفي، 2003م).

وبما أن التعليم الجامع لا يستثني أحدًا من الطلبة كما أكدت أبو مرزوق (2007م) بغض النظر عن الفروق الفردية والصعوبات والإعاقات التي تواجههم ويلبي الاحتياجات الفردية لكل منهم، ظهرت الحاجة إلى التعليم الفردي والخطة الفردية لمواجهة تلك الفروقات.

ومهما كانت طبيعة البرامج المنفذة سواء كانت برامج فردية أو جماعية فلكل منها ما يميزها، فالبرامج الجماعية تسمح بمعرفة حقيقة أن هناك آخرين لديهم مشكلات مماثلة، وهناك طلابًا يحتاجون إلى عناية واهتمام بمشكلاتهم أكثر مما يستدعي البرامج والخطط الفردية، مع ضرورة التنسيق ما بين المعلم وولي الأمر لمساعدتهم على فهم كيفية التعامل مع هؤلاء الطلبة (الطيباني، 2004م).

ويشمل منحى التعليم الجامع الخاص بوكالة الغوث الدولية على (19) أداة ضمن حقيبة المعلم لتحديد احتياجات الطلبة المتنوعة والاستجابة لها، بحيث تختص كل أداة بحاجة محددة قد تكون الحاجات تعليمية، أو صحية، أو صعوبات ذهنية وإعاقة وغير ذلك، وتستهدف الأداة رقم (9) معالجة صعوبات القراءة حيث تشمل المجالات التالية: التمييز البصري /المكاني، والتمييز السمعي، والذاكرة ومعالجة المعلومات، والبناء اللغوي، وأخيرًا الطلاقة والتعبير، ولكل مجال مجموعة من العلامات التحذيرية الخاصة به. أما الأداة رقم (10) فهي تتعلق بصعوبات الكتابة وتعالج مهارات الوعي الفونولوجي الواردة في مجال التمييز السمعي والذي يشمل مجموعة من العلامات التحذيرية الدالة على الضعف الفونولوجي لدى الطالب. وأخيرًا رقم (19) والتي تتعلق بصعوبات التواصل والنطق واللغة.

ب-البرنامج الفردي

إن مفهوم التعليم الفردي كان يعتبر في الماضي مكلفًا ماديًا ومستنفذًا للوقت، ولكنه أصبح ضرورة تربوية لابد منه، وفيه يتدرب الطلاب على الاعتماد على أنفسهم من أجل تحقيق أهداف تعليمية تتناسب مع قدراتهم واتجاهاتهم وغير مرتبطة بأقرانهم من الطلاب (مصطفى، 2005م).

وبعد مرور الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمراحل التشخيص المختلفة والتي تعني "تحديد سبب أو أسباب ضعف أو سلوكيات خارجة عن إطار الحدود الطبيعية"(الحوامدة، أحمد، 2019م) حيث يظهر من خلالها نقاط القوة والاحتياجات للطالب من أجل التعلم بطريقة صحيحة وسليمة يتعين على الفريق التربوي المختص وضع خطة تربوية فردية لمعالجة تلك الصعوبات (البطاينة والرشدان، 2005م).

كما أن فريق العمل الذي يقدم الخدمات يقدم أيضًا مجموعة من المساندات (Support) بهدف زيادة كفاءة البرنامج الفردي والذي يتطلب تطوير خطة تعليمية فردية (البلاح ومحمود،2002م). فما هي الخطة التربوية الفردية ومن هم الفريق التربوي المختص؟

ج-خطة التعليم الفردية: (Individual Education Plan) (IEP)

تعد الخطة التربوية الفردية إحدى أساليب التدخل العلاجي التعليمي (الجلبي، 2015م)، ويعرفها القاموس الشامل في العلاج الوظيفي بأنها: "برنامج تعليمي علاجي مصمم خصيصًا لتلبية الاحتياجات التعليمية المختلفة للطفل مع إعاقة معينة"(سرسك،2021م، ص187). فمناهج ذوي الاحتياجات الخاصة لا توضع سلفًا، وإنما توضع خطوط عريضة تشكل المحتوى التعليمي العام لهذه المناهج، وتوضع الخطة التربوية الفردية للطالب بعد ذلك بناءً على نتائج تقييم الاحتياجات التعليمية والسلوكية الفردية من قبل فريق متعدد التخصصات بمساعدة أولياء أمر الطالب، فالمنهج هو الخطة المرسومة، وهو وصف لما يجب أن يتعلمه الطالب، وما يجب أن يعمله المعلم.

وتعرف الخطة الفردية حسب وزارة التربية والتعليم في فلسطين (2015م، ص29) بأنها: "خطة مصممة لطالب أو طالبة معينة تتضمن الأهداف التعليمية للطالب ونقاط قوته واحتياجاته، وتعد من خلال مشاركة الطالب والأهل والمعلمين والطاقم المساند، وتمكن المعلم/ أو الطاقم المساندة وترشدهم أثناء متابعة التقدم الذي يحرزه الطالب في التعليم وإجراء المواءمات اللازمة على المنهاج وأساليب التعليم والتعلم والبيئة. الخ".

وتعتبر الخطة التربوية الفردية القاعدة التي تنبثق منها كافة النشاطات التدريبية والاجراءات التعليمية، وهي بمثابة الأداة الرئيسة التي تضمن تلبية احتياجات الطالب وتوفير الخدمات الداعمة له (الوقفي، 2003م).

وبناءً على التعريف السابق تجمل **الباحثة** مفهوم الخطة الفردية بأنها: "خطة تُصمم بشكل فردي خاصة بطالب بعينه، مع إمكانية تصميمها لمجموعة من الطلبة لهم نفس الحاجات ويشتركون في نفس الأهداف، حيث تتناول الحاجات التربوية الخاصة بالفئة المستهدفة وتشمل كافة الأهداف المتوقع تحقيقها وفق معايير محددة وضمن فترة زمنية معينة".

وتكمن أهمية البرنامج التعليمي الفردي في كونه ترجمة فعلية لجميع إجراءات معرفة نقاط القوة والضعف لدى الطالب، وهي وثيقة مكتوبة تؤدي إلى حشد الجهود التي يبذلها الفريق المساند متعدد التخصصات الذي يساهم إلى جانب والدي الطالب في إعداد البرنامج في ضوء احتياجاته الفعلية.

فيما يرى الزهراني والزهراني (2020م) أن أهمية الخطة التربوية الفردية تكمن بمساهمتها في: إظهار نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الطالب، والتعرف بالمشاركين في إعداد الخطة، ومعرفة الأهداف التعليمية العامة -الغايات (طويلة المدى) والخاصة (قصيرة المدى) المتعلقة بالمهارات المطلوبة لمرحلة تعليمية محددة، وتحديد الخدمات التربوية والخدمات المساندة، وتحديد بداية ونهاية

الخدمات المطلوب تقديمها للطالب، وتحديد البدائل المكانية التربوية الملائمة وأساليب تقديم الخدمة للطالب، وتحديد المعايير الموضوعية لقياس الأداء وتحديد إجراءات تقويم الخطة ومواعيدها الدورية، تحديد المستلزمات التعليمية وغير التعليمية.

وتتمثل **عناصر الخطة التربوية الفردية** كما يذكرها (البطاينة والرشدان، 2005م) مرتبة في: تحديد المستوى التحصيلي الحالي للطالب بشكل دقيق ومفهوم لأعضاء الفريق وخاصة أولياء الأمور، يليها تحديد الأهداف العامة والأهداف الفرعية الخاصة بكل هدف عام المرجو تحقيقه خلال فترة زمنية محددة، مع ضرورة وضع محك (معيار) واضح ومحدد للتأكد من مدى تحقق الأهداف أم لا، وكذلك توضيح الخدمات التربوية الخاصة التي يحتاجها الطالب، وأخيرًا تحديد تاريخ البدء بتنفيذ الخطة والتاريخ النهاية المتوقع، بمعنى المدة اللازمة لتقديم الخدمات التربوية للطالب.

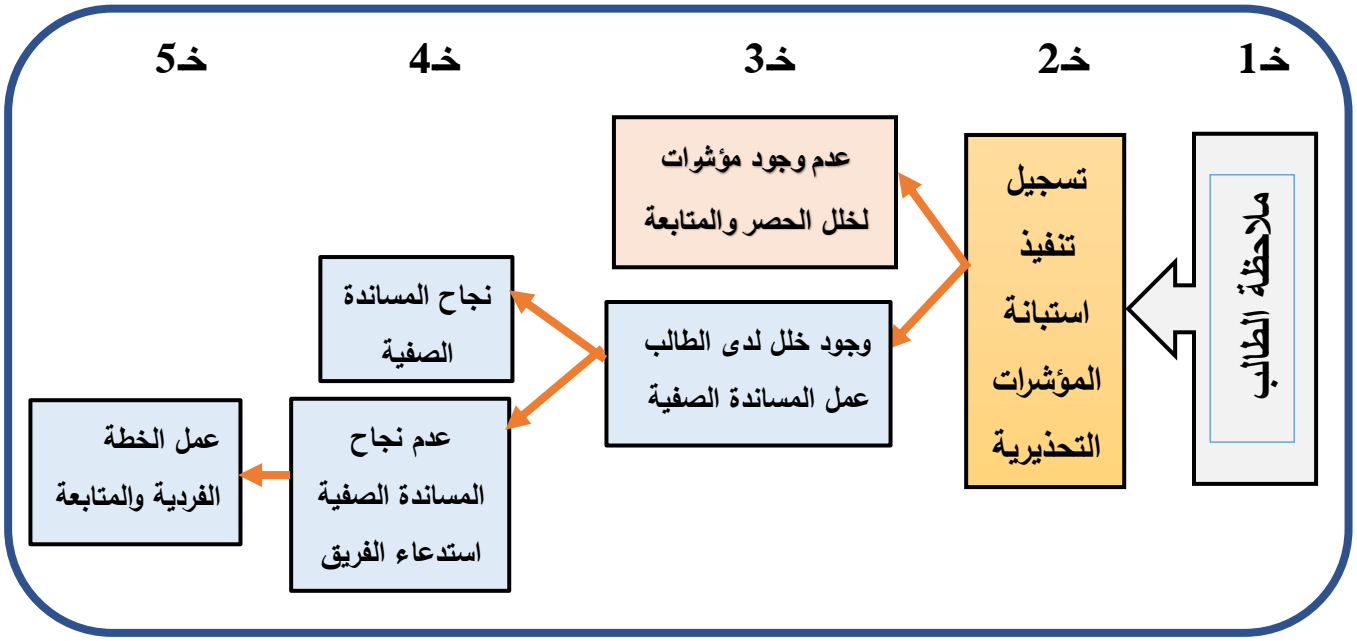
الهدف من الخطة الفردية:

1- معرفة وتحديد جميع نقاط القوة والاحتياج لدى الطلبة.
2- تعتبر وثيقة مكتوبة لكافة الجهود التي يبذلها ذوي الاختصاص لتربية الطالب ذي الاحتياجات الخاصة.
3- ضمان حق الطالب في الخدمات التربوية والخدمات المساندة.
4- إجراء تقييم مستمر للطالب والتنبؤ بمدى تقدمه في الخطة الفردية التعليمية.
5- تعمل على تحديد مسئوليات كل مختص في تنفيذ الخدمات التربوية الخاصة.
6- إشراك أولياء أمور الطلبة في العملية التربوية ليس بوصفهم مصدر مفيد للمعلومات فقط وإنما كأعضاء فاعلين في الفريق متعدد التخصصات.

توظيف الخطة الفردية

بعد أن يجمع فريق الدمج بأن الطالب يجب أن يقدم له خدمات خاصة، يبدأ الفريق بتنظيم برنامج تعليمي له، ويجتمع أعضاء الفريق لعمل قرارات متعددة، وذلك بعد تحديد مستواه التعليمي في جوانب متعددة مهمة وتحديد أهداف سنوية وأهداف قصيرة المدى، وتتعلق الخطوة الثانية في القرار بتحديد أين يوضع الطالب في الصف العادي أم في الصف الخاص؟ وإذا وضع في الصف العادي فكم من الوقت يقضي في صف التربية الخاصة ليتلقى التعليم الخاص التي تناسب احتياجاته؟ ذلك أن احتياجات الطالب تحدد كمية الوقت الذي يمضيه في الصف العادي (أبو شعيرة وغباري، 2015م).

ويتم توظيف الخطة لأي طالب يحتاج إلى دعم مكثف، سواء كانت تلك الحاجة ناتجة عن صعوبات تعليمية أو سلوكية، أو احتياجات نفسية (ياغي،2017م)، والشكل التالي يوضح كيف يمكن توظيف الخطة التربوية الفردية من خلال خمس خطوات ألا وهي:



شكل (2.4) من تصميم الباحثة بالاستناد إلى (ياغي، 2017م)

وتوضح الباحثة الخطوات ضمن الشكل السابق كالتالي: ملاحظة الطالب داخل الغرفة الصفية لتأكيد احتياجاته التعليمية حيث يوظف المعلم قائمة المؤشرات التحذيرية الخاصة بمنحى التعليم الجامع، فإذا كانت غالبية المؤشرات ضمن التدريج (غالبًا) بحدود 60% فأكثر، فإن الطالب يصنف ضمن الاحتياجات التعليمة ويقدم له المعلم المساندة الصفية كما في خطوة (3)، والتي ينتج عنها إما نجاح المساندة والدعم الصفي من خلال الأنشطة والتدريبات العلاجية المقدمة له، أو أن الطالب لم يتحسن، عندها يتم استدعاء فريق المساندة كما في خطوة 4 ليحدد أسباب عدم التحسن والاستجابة لهذا الطالب، وبناء على النتائج يتم تصميم الخطة الفردية الخاصة به والتي تنطلق من تحديد أهم نقاط القوة لديه لاستثمارها، وتحديد نقاط الضعف لمعالجتها.

أسس استخدام الخطة التربوية الفردية

لاستخدام الخطة التربوية الفردية على أساس سليم لابد من مراعاة مجموعة من الأسس عند وضعها وحسب ما أورده كل من البطاينة والرشدان(2005م) هي كالتالي:

1- القناعة التامة بأن طلبة صعوبات التعلم هم أفراد طبيعيون لهم الرغبة بالتعلم والطموح بأن يكونوا مثل أقرانهم العاديين.
2- استخدم الخطة الفردية للطلبة الذين يحتاجون إلى مساندة تعليمية إضافية، حيث يتم تطوير الخطة الفردية من قبل المعلم بمساعدة فريق المساندة، كما يمكن دعوة أولياء أمور الطلبة؛ لمناقشة آلية تقديم الدعم والمساندة لأبنائهم، مع توضيح دورهم تجاه الطلبة.
3- عليك تطوير الخطة الفردية خلال فصل دراسي واحد، بحيث يتم تقديم المساندة على أساسها.
4- راجع الخطة بشكل مستمر لمتابعة التقدم الملموس على مستوى الطلبة مع التأكيد على تفعيل دور التعليم بالخبرة المباشرة خاصة عند تعليم المفاهيم المجردة والمسائل غير المحسوسة.
5- حدد الأسباب التي دعتك إلى وضع الخطة التربوية الفردية.
6- حدد نقاط القوة لدى الطالب والتي قد يكون لها تأثير إيجابي في نجاح الخطة الفردية وإنجاح عملية الدعم، وكذلك نقاط الضعف التي تحتاج إلى دعم ومساندة.
7- احرص على توظيف المواد التعليمية والأساليب التي تعمل على جذب انتباه الطلبة، وتثير اهتمامهم، وتوفير بيئة ملائمة خالية من المشتتات والتي قد تؤثر سلبًا على تعلمهم.
8- احرص على التواصل المستمر مع أولياء أمور الطالبات (الفئة المستهدفة)، مع تدوين جميع الملاحظات.
9- القيام بعمل تغذية راجعة مستمرة من أجل التطوير، وملاحظة التقدم المُحْرَز، واتخاذ القرار حول الحاجة إلى الاستمرار أو تعديل الخطة.

د-فريق الدعم -فريق المساندة المدرسي (School Support Team SST)

فريق المساندة هو اللجنة التي يقوم مدير المدرسة بتشكيلها، وتهدف هذه اللجنة (فريق المساندة) إلى مساندة الطالب في المستوى الثاني من مستويات التعليم الجامع والتي تم التطرق لها في الأبعاد الاستراتيجية للتعليم الجامع، ويتكون فريق الدعم التربوي أو فريق المساندة حسب ما أورده كل من (ياغي، 2017م؛ البطاينة والرشدان، 2005) بشكل أساسي من مدير المدرسة" رئيسًا" ونائبه" نائبًا"، والمرشد المدرسي ومعلم الصحة المدرسية ومعلم الطالب (كأعضاء)، وفي حال عدم وجود

مرشد في المدرسة يطلب مشاركة مرشد من مدرسة أخرى، وقد يتم استدعاء أطباء أو معالجي لغة، أو خبراء في علم النفس وغيرهم ممن لهم صلة بالحالة.

ويشارك ولي أمر الطالب في الاجتماعات اللاحقة لفريق المساندة والذي عليه الاستجابة لدعوة الفريق للاشتراك في التشخيص، وفي إعداد وتنفيذ وتقويم الخطط التربوية الفردية حسب ما أكده مصطفى (2005م). وتكمن فاعلية الفريق في تحقيقه للأهداف وليس فقط لمجرد التوثيق. وتتعدد أنواع المساندة التي من الممكن تقديمها للطلبة ذوي الحاجة في المساندة الصفية والتي تكون قائمة على المعلم أولًا، وفي حال استفذ المعلم كافة الوسائل والأساليب تحال حالة هذا الطالب إلى فريق المساندة لطلب المشورة، ومن ثم تطبيق الخطة التربوية الفردية والتي تعتبر بمثابة الوثيقة التي يظهر فيها المساندة المقدمة للطالب، وأحيانًا يتعذر تقديم المساندة لبعض الطلبة داخل المدرسة فيمكن إحالة هذه الفئة إلى مؤسسات خاصة بعد أخذ موافقة دائرة التربية والتعليم، وأخيرًا يمكن توفير بعض الأدوات المساندة للطلبة ذوي الإعاقة كالكراسي المتحركة أو السماعات (ياغي،2017م).

نموذج الخطة الفردية المعتمد ضمن منحى التعليم الجامع التابع لوكالة الغوث الدولية:

ملاحظة: "تم تعبئة هذا النموذج وفق متطلبات البرنامج المطبق في هذه الدراسة"

أولًا- المعلومات الشخصية

اسم الطالب:	**المدرسة:**	**الصف:**
اسم المعلم:	**العام الدراسي:**	**الفصل الدراسي:**

ثانيًا- الأسباب الرئيسية التي دعت لإعداد الخطة:

1- عدم القدرة على القراءة والكتابة حسب المعايير التحذيرية.
2- الضعف القرائي العام الذي يعاني منه الطالب حسب المهارات القرائية.
3- عدم القدرة على التمييز السمعي.
4- عدم الاستجابة إلى الأنشطة التي يتم ممارستها داخل الغرفة الصفية.

ثالثًا- نظرة عامة لقدرات الطلبة واحتياجاتهم التعليمية:

من الأمثلة على نقاط القوة	من الأمثلة على نقاط الاحتياج
1- رغبة في التعلم.	1- نطق الحروف الهجائية كاملة بحروف المد (ا، و، ي)، والحركات القصيرة (الفتحة، الضمة، الكسرة).
2- الالتزام بقوانين المدرسة.	2- تمييز الإيقاع الصوتي للحروف والكلمات.
3- علاقات طيبة وجيدة مع المعلم والزملاء.	3- القدرة على تجزئة الجمل والكلمات والمقاطع إلى وحداتها الأصغر منها.
4- رغبة الأهل في الاهتمام بالطالب.	4- التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية.
	5- القدرة على القراءة بطلاقة.
	6- اظهار فهمًا جيدًا للنص المقروء

رابعًا- ما هي توصيات فريق المساندة في:

أ. التعديلات البيئية أو الموارد التعليمية

- أناشيد خاصة بالحروف
- تلوين بأشكال مختلفة
- قصص للحروف
- توظيف أساليب واستراتيجيات متنوعة.

ب. **المساندة الفردية في المدرسة:**

- إعداد خطة فردية
- دمج الطالب مع أقرانه في الفصل
- استخدام وسائل تعليمية

ج. الإحالة وخدمات المساندة الإضافية:

لا يوجد إحالة للاحتياجات التعليمية داخل المدارس، إلا للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يحتاجون أدوات خاصة تمكنهم من مواصلة العملية التعليمية، مثل كرسي متحرك، أو سماعة طبية وغيرها.

خامسًا- ما هي ملاحظات ولي الأمر؟!

- تقدم أو تأخر مستوى الطالب في القراءة.
- حل الطالب للواجبات المدرسية.
- متابعة الطالب بالمنزل.

التوقيع:

التاريخ:	**المعلم:**	**عضو فريق المساندة:**

سادسًا- المتابعة والتعديلات وتواريخها:

-تحسن الطالب بشكل ملموس. (مع ضرورة توثيق تاريخ التحسن)

-انخراط الطالب مع أقرانه.

-تحسن الطالب في المهارات القرائية والفونولوجية المحددة مسبقاً.

سابعًا- الملاحظات الفصلية والختامية وتواريخها:

-مشاركة الطالب أقرانه صفيًا.

-تحسن في مخارج الحروف.

-تحسن ملحوظ في عملية القراءة.

- زيادة ثقة الطالب بنفسه.

- تحسن في مستوى المهارات القرائية والفونولوجية لدى الطالب.

الخطة التربوية الفردية لمادة: <u>اللغة العربية</u>.

أمثلة للأهداف العامة:

- تمكن الطالب من معرفة الحروف الأبجدية بشكل صحيح.
- يميز الطالب بين الحروف وتشابهها اللفظي والكتابي تمييزًا صحيحًا.
- يكتب الطالب الحروف التي تملى عليها كتابة سليمة.
- يقرأ الطالب قراءة جهرية سليمة (حروف -كلمات – جمل ....)
- يمتلك الطالب القدرة على الأداء التعبيري السليم.

أمثلة لأهداف خاصة:

الأهداف الخاصة	تاريخ البدء	تاريخ الانتهاء	الملاحظات
يتعرف على الحروف الهجائية من الألف حتى الياء.	(تاريخ تقديري)	(تاريخ تقديري)	تم التعرف على الحروف الهجائية.
يميز الحروف وأشكالها وأصواتها.			استطاع الطالب تمييز الحروف وأشكالها وأصواتها.
يُكَون كلمات صحيحة من مجموعة حروف.			استطاع الطالب تكوين كلمة.
يقرأ كلمات من ثلاثة حروف بحركة الفتحة وقراءة صحيحة.			استطاع الطالب قراءة كلمات مكونة من 3 حروف.
يحلل الكلمات المعروضة إلى مقاطعها الصوتية تحليلًا سليمًا.			تمكن الطالب من تحليل الكلمات إلى مقاطعها الصوتية بشكل سليم.

ملاحظة: هناك عدة عوامل تحدد تاريخ الانتهاء عند تدريس مهارة محددة، مدى تجاوب الطالب واستيعابه لتلك المهارة، ومستوى المهارة من حيث الصعوبة والسهولة، الفروق الفردية بين الطلبة، وبالتالي يحدد تاريخ الانتهاء حسب سرعة الطالب في اكتساب تلك المهارات.

الخلاصة

بعد العرض السابق تخلص الباحثة إلى أن الضعف القرائي والفونولوجي ليس بالظواهر الجديدة حيث تناولت العديد من الدراسات والأبحاث تلك الموضوعات سابقًا وكان هدفها الأساسي هو التصدي لها والحد منها، ومما لا شك فيه هو ارتباط مهارات القراءة والفونولوجيا معًا، حيث أن الضعف في المهارات الفونولوجية سيؤدي حتمًا إلى الضعف القرائي إذا لم يتم إدراكها بالطريقة السليمة والتمكن منها، فلذلك لابد من البحث بشتى الطرق عن أساليب واستراتيجيات مناسبة لمعالجة تلك المهارات وتمكين الطلبة منها، ويعتبر منحى التعليم الجامع من أهم المناحي التي تسعى أغلب الدول والأنظمة التربوية إلى توظيفه واعتماده في العملية التعليمية التعلمية؛ لإصلاح شامل للمنهج التعليمي وضمان جودة التعليم، والنهوض بمستوى الطلبة الأكاديمي بشكل عام وإعدادهم إعدادًا سليمًا لمواجهة المواقف الحياتية.

ونظرًا لأهمية منحى التعليم الجامع ستقوم الباحثة بتوظيفه بشكل عام، والخطة الفردية بشكل خاص لمعالجة الضعف القرائي والفونولوجي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، حيث سيتم تحديد تلك الفئة وفق مؤشرات خاصة وتصميم برنامجًا قائمًا على منحى التعليم الجامع لمعالجة الضعف لدى تلك الفئة، وتمكينهم من المهارات الأساسية في القراءة والفونولوجيا.

ولقد استفادت الباحثة من الإطار النظري بشكل كبير حيث سلط الضوء على متغيرات الدراسة من حيث مفهومها ومكوناتها والعوامل المؤثرة فيها والنظريات التربوية التي تفسرها أو توضح تأثيرها، كما ساعد في وضع منهج بحثي مناسب، كما كان له دور كبير في بناء أدوات الدراسة ووضع إجراءات تحليلية من أجل تحقيق بحث أكثر جدوى.

الْفَصْلُ الثَّالِث

الدِّراساتُ السَّابِقَة

الْفَصْلُ الثَّالِث

الدِّراساتُ السَّابِقَة

إنَّ أهمَّ ما يميَّز العلم أنَّه تراكميّ، مبنيٌ على بعضه البعض، وبالتّالي لا يكتمل أي عمل دون التَّطرق إلى إنجازات وأعمال الآخرين، والاستفادة منها، والبناء عليها، ومن هنا فإنَّ الباحثة تستعرض في هذا الفصل أهمَّ الدِّراسات السّابقة التي تطرقَّت إلى محاور عنوان الدِّراسة، والتي تمَّ تقسيمها إلى ثلاث محاور وهي:

الْمِحْورُ الأَول/ دراساتٌ تَتعلّقُ بالضَّعفِ الْقِرائي.

الْمِحْورُ الثّاني/ دراساتٌ تَتعلّقُ بالْوَعي الفونولوجيّ.

الْمِحْورُ الثالث/ دراساتٌ تتعلّقُ بالتَّعليم الْجَامِع.

الْمِحْوَرُ الأول/ دراساتٌ تَتَعلقُ بالضَّعف القِرائِيِّ وَالْمَهاراتِ الْقِرائِيِّة

دراسةُ الزُّبيد (2021م)

هدفت الدِّراسة إلى تحديد العوامل المؤثرة في ضعف القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصُّفوف الأولية في محافظة بقعاء من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفيّ التَّحليليّ، كما تمثَّلت الأدوات في استبانة شملت(35) فقرة، وبلغت عينتها (90) معلمًا، وللتحقّق من الأسئلة تمَّ حساب النِّسب المئوية والتَّكرارات والانحرافات المِعيارية، وتوصلت النَّتائج إلى أنَّ العوامل المؤثرة في ضعف القراءة والكتابة من وجهة نظر المعلمين جاءت كالتالي: أولًا العوامل المتعلقة بالتِّلميذ، ثمَّ العوامل المتعلقة بطرق التَّدريس، أما العوامل المتعلقة بالمعلم جاءت بالمرتبة الثَّالثة، وكانت العوامل المتعلقة بالمقرر الدِّراسيّ هي الأخيرة.

دراسةُ حَساني (2020م)

هدفت الدِّراسة إلى معرفة أسباب الضَّعف القرائيّ والكتابيّ لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في عسير، مع تقديم الحلول المقترحة لعلاج هذا الضَّعف. ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الوصفي، واسْتُخدِمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والتي تمَّ تطبيقها على عينة بلغت (102) من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ومن خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أسفرت نتائج الدِّراسة عن أنَّ أسباب الضَّعف القرائيّ والكتابيّ جاءت على التَّرتيب التالي: أسباب متعلقة بالطَّالب، تلتها الأسباب المتعلقة بالإدارة المدرسية، ثم الأسباب المتعلقة بالأسرة والمجتمع، ثم الأسباب المتعلقة بالنظام التَّعليمي، ثم الأسباب المتعلقة بالكتاب المقرّر، فالأسباب المتعلقة بالمعلِّم، وأخيرًا كانت الأسباب المتعلِّقة بالمشرف التربوي.

دراسةُ الخليفات، والخليفات (2020م)

هدفت الدِّراسة إلى معرفة أسباب الضَّعف القرائي لدى طلاب الصُّفوف الأولى من وجهة نظر المعلمات في لواء الأغوار الجنوبية – الأردن، واستخدم المنهج الوصفي التَّحليلي، ولتحقيق هدف الدِّراسة تمَّ تصميم استبانة مقسمة إلى أربعة مجالات، وتكوَّنت العينة من (44) معلمة ممن يُدَّرِسْنَ الصُّفوف الثَّلاثة الأولى، وللإجابة عن أسئلتها تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التَّباين الثُّنائي، واختبار شيفه للمقارنات البعدية، وأكدت النَّتائج أنَّ الأسباب المتعلقة بالأسرة كانت في المرتبة الأولى، ثمَّ الأسباب المتعلقة بالبيئة التَّعليمية، تليها الأسباب الخاصة بالطّالب، وجاء في المرتبة الأخيرة الأسباب المتعلقة بالمعلم.

دراسةُ الكلباني (2020م)

هدفت الدِّراسة إلى تحديد أسباب التَّدني في التَّحصيل الدِّراسيّ في مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة مدارس محافظة الوسطى بسلطنة عمان من وجهةِ نظرِ المعلمين ومديري المدارس، مع تقديم المقترحات العلاجية لعلاج الضَّعف القرائيّ والكتابيّ، وتحديد أهم المهارات القرائية التي يجب معالجتها لدى تلاميذ الحلقة الأولى، واستخدم المنهج الوصفيّ، وتمثلت أداوت الدِّراسة في أداتي الملاحظة والاستبانة، وبلغت العينة(15) مديرًا، و(55) معلمًا ومعلمة، وبعد استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة توصّل البحث إلى أن أسباب تدني مستوى التَّحصيل الدِّراسي في مهارتي القراءة والكتابة يرجع إلى الإهمال الأسريّ لدى البعض وعدم متابعة الطُّلاب، وترك العبء على المعلمة، وانصراف بعض الطَّلبة عن لغتهم الأم، والقلق الذي يصيب الطَّلبة من الاختبارات البسيطة التي تقوم بها المعلّمة، وإصابة الكثير من الطَّلبة بأمراض جسميّة، وضعف البصر والسَّمع بسبب كثرة التُّكنولوجيا المستخدمة في المنزل.

دراسةُ لكحل (2019م)

هدفت الدِّراسة إلى تحديد أسباب الضَّعف القرائيّ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية – الجزائر، واختير الصف الثّالث نموذجًا، واسْتُخْدم المنهج الوصفيّ التَّحليليّ كونه يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفه وصفًا دقيقًا، وتمثلت أداة الدِّراسة في الاستبانة للمعلمين واختبار الضَّعف القرائي للمتعلمين، وتكونت العينة من (12) معلمًا ومعلمة ممن يدَّرسون الصف الثّالث الابتدائي وخبرتهم تنحصر ما بين (30–3) سنة، وكذلك (13) من طلبة الصَّف الثّالث تراوحت أعمارهم ما بين (9–8) سنوات، وبعد حساب التَّكرارات والنِّسب المئوية جاءت النَّتائج تؤكد أنَّ الضَّعف القرائيّ ينتج من عدة أسباب منها ما يتعلّق بالمتعلّم بحد ذاته، ومنها ما تعلّق بالبيئة المحيطة والمتمثلة بالمعلّم والمنزل أو طرائق التَّدريس المعتمدة من قبل بعض المعلمين والتي تؤدي إلى إضعاف المتعلم قرائيًا.

دراسةُ البحيري (Al–Behairi, 2019)

هدفت الدِّراسة إلى استخدام بعض استراتيجيات مهارة القراءة مثل مهارة الفهم وعلاقتها بكفاءة القراءة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية من طلبة الصَّف الحادي عشر في محافظة خانيونس، وتبنّت الدِّراسة المنهج الوصفيّ التَّحليليّ، وتمثلت أدوات الدِّراسة في اختبار كفاءة القراءة، وقائمة فحص مهارات الفهم، واستبانة تضم استراتيجيات الفهم، وتكوَّنت العينة من (135) طالبًا من طلّاب الصَّف الحادي عشر من الفرعين العلميّ والأدبي، وبعد استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من حساب النِّسب المئوية أكدّت النَّتائج أنَّ هناك خمس استراتيجيات مهمة للفهم القرائيَّ وهي الاستنتاج، التَّساؤل،

التَّصور، التَّركيب، وتحديد الأهمية، كما أظهرت النَّتائج أنَّ هناك (13) مهارة للفهم القرائي يستخدمها الطُّلاب وهي بحاجة إلى تطوير كونها تحدد كفاءة القراءة.

دراسةُ الحَوامدة (2018م)

هدفت الدِّراسة إلى معرفة مدى تمكّن طلّاب الصَّف السّادس من مهارات القراءة الجهريّة وعلاقتها بفهم النَّص المقروء، واعتمدت الدِّراسة المنهج الوصفي التَّحليلي، وتمثّلت أدوات الدِّراسة بـ (استبانة مهارات القراءة الجهرية، واختبار الفهم القرائي)، وبلغت العينة (240) طالبًا وطالبة مقسمين بالتَّساوي ذكورا وإناثًا من مدرسة نجران في السعودية، وبعد استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التَّباين الثُّنائي (2-Way ANOVA)، جاءت النَّتائج تؤكد أنَّ مستوى جميع مهارات القراءة الجهرية كانت جيدة جدًا، وكان أبرزها مهارة النُّطق، ثم مهارة الأداء، وأخيرًا مهارة الطَّلاقة، كذلك أكدَّت عدم وجود فروق في مهارات القراءة الجهرية ككل تُعزى لمتغيري الجنس والعمر عند دخول المدرسة.

دراسةُ حطراف، وَمِكي (2018م)

هدفت الدِّراسة إلى تحديد صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصَّف الثّالث الابتدائي في الجزائر، ووُظف المنهج الوصفيّ التَّحليليّ، واستُخدم استبيان لتحقيق غرض الدِّراسة وجمع المعلومات، وبلغت العينة والتي تمَّ اختيارها عشوائيًا من (120) معلّمًا ومعلّمة، منهم (29) ذكور، و(91) إناث، وبعد تفريغ استجابات العينة استخدما التَّكرارات والنِّسب المئوية، واختبار "t" لعينتين مستقلتين، وكذلك اختبار تحليل التباين الأحادي كمعالجات إحصائية تناسب الدِّراسة، وأظهرت النَّتائج أنَّ أبرز صعوبات تعلّم القراءة والكتابة تتمثل في الحذف والإضافة، والإبدال سواء تعلقت بالقراءة أو الكتابة، كما أظهرت أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيّر الجنس لصالح الإناث.

دراسةُ الرِّيامي، والوهيبي، والفليتي، والخروصي، والهادي (2018م)

هدفت الدِّراسة إلى معرفة أثر برنامج للتّعلّم باللعب لمعالجة الضَّعف القرائيّ لدى طالبات الصَّف الخامس بمدرسة دارسيت للتَّعليم الأساسي (5- 10) بسلطنة عمان، ولتحقيق أهداف الدِّراسة استُخدم المنهج شبه التَّجريبيّ، وتمثّلت أدوات الدِّراسة في ستة اختبارات وهي اختبار(قياس مهارات التهيئة للقراءة- أسس القراءة -الاستيعاب- القراءة الأدائية- تحديد المستوى في مهارتي القراءة الجهرية والكتابة)، وبلغت العينة (10) طالبات تم توزيعهن على مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (5) طالبات لكل مجموعة، وللتّحقّق من أسئلة الدِّراسة تم استخدام اختبار "t" للعينات المستقلة، وأظهرت النَّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعتين

الضَّابطة والتَّجريبية لصالح المجموعة التَّجريبية، كما أثبتت النَّتائج أثر البرنامج القائم على التَّعلم باللعب لمعالجة الضَّعف القرائيّ لدى طالبات الصَّف الخامس.

دراسةُ إسام وثابت (Essam& Thabet,2018)

هدفت الدِّراسة إلى التَّعرف على فاعلية برنامج للتَّعلم النَّشط لخفض صعوبات القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية بمدينة الهفوف بمحافظة الإحساء في السعودية، واعتمدت الدِّراسة المنهج التَّجريبيّ بمجموعتين ضابطة وتجريبية، وتمثّلت أدوات الدِّراسة في اختبار الذَّكاء لجود إنف هاريس، ومقياس صعوبات التَّعلم للقراءة، وبرنامج التَّعلم النَّشط، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من (20) طالبًا من الصَّف الرَّابع ممن لديهم صعوبات تعلّم في القراءة، وللإجابة على أسئلة الدراسة تمّ استخدام اختبار ويلكوكسون، وأكدّت النَّتائج فاعلية برنامج التَّعلّم النَّشط لخفض صعوبات القراءة لدى طلّاب المرحلة الابتدائية، كما استمرت فاعلية البرنامج في خفض صعوبات القراءة حتى بعد انتهاء فترة البرنامج.

دراسةُ كاسبر ويبو وميك (Kasper, Uibu, & Mikk ,2018)

هدفت الدِّراسة إلى معرفة أثر استراتيجيات تدريس اللغة على مخرجات عملية القراءة والاهتمام لدى طلبة الصَّف الثّالث الابتدائي في إستونيا، واعتُمِد المنهج التَّجريبيّ، وتمثّلت أدوات الدِّراسة في استبيان لقياس اهتمام الطَّلاب بالقراءة، واختبار الفهم، واختبار قياس معرفة المفردات، وبلغت العينة (220) طالبًا من طلاب الصَّف الثّالث تم اختيارهم بشكل عشوائي من (12) مدرسة إستونية، و(12) مُدرس ممن يتحدثون اللغة الأم، وبعد استخدام معامل الارتباط بيرسون وحساب التَّكرارات، أكدَّت النَّتائج إلى أنَّ توظيف استراتيجيات التَّدريس في اللغة في المرحلة الابتدائية له تأثير إيجابيّ على مخرجات عملية القراءة وزيادة اهتمام الطَّلبة بها.

دراسةُ نورجاناه (Nurjanah,2018)

هدفت الدِّراسة إلى تحليل الصُّعوبات التي يواجهها الطُّلاب في أداء الاختبار النِّهائي للفهم القرائيّ لإيجاد الأسلوب أو الطَّريقة المثالية للتَّغلّب على المشكلة، وتمَّ استخدام المنهج الوصفيّ التَّحليليّ لمناسبته لهذه الدِّراسة، وتمثلت أدوات الدِّراسة في اختبار نهائي يقيس الفهم القرائيّ لدى الطُّلاب، واستبانة لمعرفة آرائهم حول تلك المهارة، وكانت العينة عبارة عن (8) طلاب تخصص أدب إنجليزي من جامعة (Ngudi Waluy) في ماليزيا خلال الفصل الدِّراسيّ الثَّاني، وأظهرت النَّتائج أن الطُّلاب يواجهون مشاكل تتعلق بمعرفة المفردات أو إتقانها، وترتبط هذه المشاكل بالفقراء، كما تُؤكد النَّتائج أنَّ عادةَ القراءة وفهمها أقل إثارة واهتمامًا لدى الطُّلّاب، ويحتاجون مزيدًا من التَّعلم التَّفاعلي لِتنمية مهارة الفهم القرائيّ لديهم.

دراسة رقاني (2017م)

هدفت الدِّراسة إلى التَّعرف على أسباب الضَّعف القرائيّ لدى تلاميذ السَّنة الثّالثة متوسط في متوسطة أنجزمير في الجزائر، ولقد استُخدم المنهج الوصفيّ التَّحليليّ في تحليل البيانات وجمع المعلومات، وكانت أداة الدِّراسة عبارة عن استبانة وُزِّعت على (87) تلميذًا، مع الحضور الشَّخصيّ للحصص من قِبَل مطبقة الدراسة ضمانًا لصحة توظيف الاستبانة، وبعد حساب النِّسب المئوية والتَّكرارات، أظهرت النَّتائج أنَّ أسباب الضَّعف القرائيّ يرجع أغلبها إلى ضعف في عملية النُّطق كما يتأثّر التَّلميذ بلغة أستاذه، ومدى صحتها وفصاحتها، وأن أغلب التَّلاميذ الضِّعاف لغويا يتجنبون المطالعة، كما أنَّ امتلاك بطاقة المكتبة ليس معيارًا لقياس نسبة المطالعين، وأنَّ الكتب الموجودة في المكتبة المتوسطة لا تتماشى ورغبات التَّلاميذ، وهذا ما يجب على المؤسسة مراعاته.

دراسةُ خوسنية ولوستيانتي(Khusniyah & Lustyantie, 2017)

هدفت هذه الدِّراسة إلى فحص أثر استراتيجية (SQ4R) (المسح والأسئلة والقراءة والتَّسجيل والتِّلاوة والمراجعة) على تنمية مهارات الفهم القرائيّ لدى طلبة جامعة ماتارام الإسلامية الحُكومية في إندونيسيا خلال الفصل الدِّراسي الثّاني، ولقد وظِّفَ المنهج التَّجريبيّ، وبلغت عينة الدِّراسة (34) طالبًا، طُبِّق عليهم اختبار شمل أسئلة تحصيل القدرة على الفهم القرائيّ حيث أُسْتخدم كأداة لجمع البيانات، وللتَّحقّق من أسئلة الدِّراسة تمَّ استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وأظهرت النَّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة المجموعة التَّجريبية الذين درسوا مهارات الفهم القرائيّ في اللّغة الانجليزية باستراتيجية (SQ4R)، كما أكدّت النَّتائج أن عملية التَّعلّم باستخدام استراتيجية SQ4R لها مراحل تعلّم يمكن تتبعها، والتي تجعل من السَّهل على الطُّلّاب فهم نص القراءة باللغة الإنجليزية.

دراسةُ زَيد (2016م)

هدفت الدِّراسة إلى التَّعرّف على أسباب تدني مستوى القراءة ومقترحات علاجها في المدارس الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التَّربويين في محافظة نابلس، واستخدم المنهج المختلط، ولتحقيق أهداف الدِّراسة أُعدَّت استبانة تضم (52) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، كما تمَّ إجراء مقابلات مع (9) من مشرفي ومشرفات اللغة العربية والمرحلة الأساسية الدُّنيا في مديرية التَّربية والتَّعليم بنابلس، ولقد تمّ اختيار عينة عشوائية حجمها (165) معلمًا ومعلمة في الفصل الدِّراسيّ الأول، وتوصَّلت الدِّراسة إلى أنَّ أسباب تدني مستوي القراءة في المدارس الأساسية كانت مرتفعة في المجال الذي تعود أسبابه إلى الطّالب نفسه ، ومتوسطة في مجالي الأسباب المتعلّقة بالمحتوى الدِّراسيّ، وأساليب التَّقويم، ومنخفضة في الأسباب المُتعلّقة بِطرائق التَّدريس، أما ما يتعلق بالمُقابلات

فقد كشفت أنَّ تشخيص الضَّعف القرائيّ يتم عن طريق المُلاحظة المُباشرة، وامتحانات القراءة الْجَهرية، وتتم معالجته من خلال مراعاة الفروقِ الفردية.

دراسة الفرا (2016م)

هدفت هذه الدِّراسة إلى تحديد صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها، ومعرفة آراء عينة من معلمي ومعلمات الصُّفوف (6–1) بالتَّعليم الأساسي بمدارس الحكومة والوكالة بمحافظة خانيونس بغزة، ولتطبيق الدِّراسة استُخْدِم المنهج الوصفيّ التَّحليليّ، كما صُمّمت (3) استبانات الأولى لتحديد أسباب صعوبات تعلّم القراءة، أمّا الثَّانية فهي لتشخيص صعوبات تعلّم القراءة في صفوف المرحلة الأساسية (6–4)، وأخيرًا الاستبانة الثَّالثة والتي اقْتُرِحَ فيها أساليب متعددة لعلاج صعوبات تعلّم القراءة لصفوف المرحلة الأساسية من (6–4)، وتمّ حساب النِّسب المئوية للوصول إلى النَّتائج والتي أكدّت أنَّ أسباب صعوبات تعلّم القراءة جاءت مرتبة أولها صعوبات تتعلّق بالأسرة والمجتمع المحليّ، يليها أسباب متعلّقة بالمتعلّم، ثم طبيعة اللّغة العربية وخصائصها، ثمَّ المدرسة والإشراف التّربوي، ثمّ المعلّم ثمّ أساليب التَّقويم ، وأخيرًا الكتاب المدرسيّ.

دراسةُ الهاشمي، وآخرين (2016م)

هدفت الدِّراسة إلى معرفة مظاهر الضَّعف القرائي لدى تلاميذ الصَّف الرَّابع الأساسي بسلطنة عمان كما تدركها معلمات المجال الأول، ووظِّف المنهج الوصفيّ التَّحليليّ، كما استُخدمت استبانة قسَّمت إلى محورين أولهما "مظاهر الضَّعف في القراءة الجهرية"، والآخر "مظاهر الضَّعف في الفَهم القرائي"، وُزِّعت على (102) من معلماتِ المجال الأول، وكشفت النَّتائج عن أنَّ متوسطات تقديرات المعلمات لدرجة شيوع مظاهر الضَّعف لدى تلّاميذ الصَّف الرَّابع الأساسيّ في محاور الاستبانة كانت درجة شيوع متوسطة، أي أنَّ ما يزيد على 50٪ من مجتمع الدِّراسة يعانون ضَعفًا في مهارات القراءة، وكان أكثر المظاهر شيوعًا ضعف القدرة على التَّمييز بين التَّاء المربوطة والتَّاء المفتوحة، وضعف قراءة الجملة كلمة كلمة، وضعف القدرة على قراءة الحرف المشدَّد (المضعَّف)، والبطء في القراءة.

دراسةُ إسماعيل، وفرج (2015م)

هدفت الدِّراسة إلى معرفةِ أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمشرفات التَّربويين في بغداد الرِّصافة، واستُخْدِم المنهج الوصفيّ التَّحليليّ، كما تم صياغة استبانةً تضمنت (73) فقرة توزّعت في مجالات مختلفة هي: المنهاج والكتاب المقرر، طرائق التَّدريس والوسائل التَّعليمية، مهارات المدرس البيئة المدرسية، الطّالب والظُّروف الأسرية، الإدارة المَدرسية والإشراف التَّربويّ توزعت على عينة بلغ عددها (20) مُشرفًا ومُشرفة، وبعد حساب

التَّكرارات والنِّسب المئوية كانت أهمَّ النَّتائج التي توصلت إليها الدِّراسة هي: نُدرة المكتبات المدرسية وعدم الاهتمام بالقراءة الحُرة والتَّأسيس الضَّعيف للطّالب في المرحلة المتوسطة وقلّة توافر الوسائل التَّعليمية الخاصّة بتدريس اللغة العربية، وقلّة الفرص لتدريب الطُّلّاب على الكلام كالنَّدوات، وندرة استخدام طرائق تدريس تعتمد على تفاعل الطُّلّاب ومشاركاتهم.

دراسةُ الرمحي (2015م)

هدفت الدِّراسة إلى التَّعرف على فاعلية برنامج مقترح لعلاج الضَّعف القرائيّ التي يواجهها تلاميذ الصَّفين الرَّابع والخامس وذلك لتحسين المهارات القرائية لديهم، واستخدم المنهج شبه التَّجريبيّ(المجموعة الواحدة)، كما تمَّ إعداد أداتين لتطبيق الدِّراسة تمثّلت في قائمة بأهم المهارات القرائية اللازمة لطلبة الصَّفين الرَّابع والخامس في سلطنة عمان، إلى جانب اختبار يقيس بدقة مدى إتقان التَّلاميذ للمهارة موضع الدِّراسة، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من عشرة تلاميذ ضِعاف في مهارة القراءة بمدرستيّ شموع المعرفة وخضراء عبري في الفصل الدِّراسيّ الأول من العام (2015/2014)، واستخدم الباحث اختبار T للفروق بين متوسطات أداء أفراد مجموعة البحث في الاختبار التَّشخيصي، وأسفرت النَّتائج عن تحسّن التَّلاميذ أدائيا في مهارة القراءة تحسنا ذا دلالة إحصائية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبليّ الأمر الذي يدعم ويؤكد فاعلية البرنامج المطبّق عليهم، وأكدّت الدَّراسة على ضرورة تركيز المعلمين على تدريس المهارات القرائية في المراحل الدِّراسية المختلفة مع تحرّي الدِّقة في آليات تشخيص المهارات القرائية التي يفتقدها الطَّلبة حتى يكون العلاج دقيقًا.

التَّعقيبُ على دراساتِ الْمِحْوَرِ الأول:

تناول المحور الأول الضَّعف القرائي عامةً، والذي كان مَحطّ اهتمام الكثير من الباحثين لما للقراءة من أهمية ضرورة حتمية، حيث لابد أنْ يتقنها جميع الطُّلاب ويمتلكون الكثير من مهاراتها؛ كي يَتمكنوا من مواكبة التَّطور، وإثبات ذواتهم في جميع المَراحل التَّعليمية، وبعد الاطلاع على الدِّراسات السّابقة الذِّكر فقد وجدت الباحثة أنَّ مشكلة الضَّعف القرائيّ وصعوبات القراءة هي مشكلة عامة لدى أغلب الطَّلاب؛ مما دفع الكثير من ذوي الاختصاص بحث تلك المشكلة وتحديد أسبابها، وطرح العديد من الحلول والمقترحات التي قد تسهم في التَّخفيف من حدة تلك المشكلة مثل دراسة (حساني،2020؛ الخليفات والخليفات،2020؛ الزبيد،2021؛ الكلباني،2020؛ الفرا،2016؛ لكحل،2019؛ حطراف ومكي،2018؛ Nurjanah,2018؛ رقاني ،2017)، كما أنَّ هناك دراسات أخرى اقترحت العديد من البرامج والاستراتيجيات التي طُبِّقت لمعالجة صعوبات القراءة لدى الطُّلاب بمختلف الأعمار مثل دراسة (Al-Behairi,2019؛ الرِّيامي وآخرين،2018؛ Kasper, et al,2018 ؛ Essam&Thabet,2018 ؛ Khusniyah & Lustyantie,2017؛ الرَّمحي،2015)، أما دراسة الحوامدة (2018) فقد استفردت بأهدافها حيث درست العلاقة ما بين مهارات القراءة الجيدة وفهم النَّص المقروء.

وتنوَّعت الدِّراسات السَّابقة في استخدامها للمنهج ما بين المنهج الوصفيّ التَّحليليّ مثل دراسة كلٍّ من(الهاشمي وآخرون،2016؛ الخليفات والخليفات،2020)، والمنهج التَّجريبيّ بمجموعتين ضابطة وتجريبية، أو شبه التَّجريبيّ بمجموعة واحدة مثل دراسة (الرِّيامي وآخرين،2018؛ AL-Behairi,2019؛ Kasper, et al,2018)، ؛ Essam&Thabet,2018؛ Khusniyah & Lustyantie,2017؛ الرَّمحي،2015)، أما باقي الدِّراسات فقد استخدمت المنهج الوصفيّ التَّحليليّ لمناسبته لطبيعة الدِّراسة، وقد تفرَّدت دراسة زيد(2016) بمنهج الدِّراسة حيث استخدمت الباحثة البحث المختلط، فجمعت ما بين الأَدوات الكمية مثل الاستبانة، والأَدوات الكيفية والتي تمثلت بالمقابلة.

واتفقت الدِّراسة الحالية مع دراسة زيد(2016) من حيث المنهجية ونوع البحث والتي كانت أيضا دراسة نوعية وكميّة وهو ما يقع ضمن البحث المختلط، مما يزيد مثل تلك الدِّراسات قوة ونوعية، وتنوعت الأدوات التي وُظِفَت في الدِّراسات السّابقة ما بين اختبارات قراءة جهرية، وما بين استبانات محكمة مشتملة على مهارات القراءة اللازمة للفئة المستهدفة عينة الدِّراسة، وما بين مقابلات ، وبرامج لمعالجة الضَّعف القرائي، واستراتيجيات تدريس مقترحة، ونظرًا لاختلاف أهداف الدِّراسات التي تمَّ تناولها وتنوعها؛ فقد أدّى ذلك إلى اختلاف العينة التي تمّ الاعتماد عليها عند تطبيق الدِّراسة، فمنها من كانت عينته مجموعة من معلمي اللغة العربية والمعلمات والمختصين أو المدراء مثل دراسة

حساني(2020)، والخليفات والخليفات(2020)، والزبيد(2021)، والكلباني(2020)، والفرا(2016)، وحطراف ومكي(2018)، ورقاني (2017)، وزيد(2016)، والهاشمي وآخرون(2016)، وإسماعيل وفرج(2015)، وباقي الدِّراسات اتخذت الطُّلاب عينة لها من صفوف مختلفة وتركز أغلبها في المرحلة الأساسية من الصفوف (1– 6) مثل دراسة البحيري –AL) (Behairi,2019، ودراسة الرِّيامي وآخرين(2018)، وكاسبر (Kasper, et al,2018)، ودراسة إسام وثابت (Essam& Thabet,2018) ، والرَّمحي (2015)، ودراسة الحوامدة (2018)، أما دراسة ونورجاناه (Nurjanah,2018)، ودراسة وخوسنية ولوستيانتي(Khusniyah & Lustyantie,2017)، فقد كانت العينة من طلبة الجامعات تخصص لغة انجليزية، وقد جمعت دراسة لكحل(2019) ما بين المعلمين والطُّلاب أثناء اختيار العينة، أما الدِّراسة الحالية فقد شملت العينة طالبات الصف الخامس لتطبيق البرنامج، وكذلك معلمات اللغة العربية وأولياء أمور العينة المستهدفة لإجراء المقابلات وأخذ آرائهم حول فعالية البرنامج وأثره على معالجة الضَّعف القرائيّ.

وأكدّت جميع نتائج الدَّراسات السّابقة على وجود ضعف قرائيّ بين الطَّلبة بغض النَّظر عن مراحلهم الدِّراسية تمثل في ضعف القدرة على التَّمييز بين التَّاء المربوطة والتَّاء المفتوحة، وضعف قراءة الجملة كلمة كلمة، وضعف القدرة على قراءة الحرف المشدَّد، والبطء في القراءة مثل دراسة الهاشمي وآخرين (2016)، ورقاني (2017)، كما رُصدت أسبابُ عدة للضَّعف القرائيّ من أهمها البيئة الأسرية والإهمال الأسري مثل دراسة الكلباني(2020)، والزبيد(2021)، وأسباب تعود لقدرات المتعلم، والتَّأسيس الضَّعيف، والبيئة المحيطة بالمتعلم من طرائق تدريس، والمحتوى الدراسي، والمعلم نفسه والتَّأثّر بلهجته أو لغته مثل دراسة لكحل(2019)، والفرا(2016)، ونورجاناه (Nurjanah,2018)، ورقاني(2017)، وختامًا فقد أجمعت الدَّراسات جميعها على ضرورة مواجهة ذلك الضعف ومعالجته، وأهمية البرامج التَّدريبية بمختلف أنواعها وملامحها في علاج الضَّعف القرائيّ، ولقد استفادت الباحثة من دراسات المحور الثاني في كتابة الإطار النظريّ الخاص بالضَّعف القرائيّ والمهارات القرائيّة، كما ساعدت في تصميم البرنامج المقترح والقائم على التَّعليم الجامع والذي ميز هذه الدِّراسة عن غيرها من الدِّراسات؛ لمعالجة الضَّعف القرائيّ، كما وظفت الباحثة نتائج الدِّراسات السّابقة في تفسير نتائج الدِّراسة الحاليّة.

الْمِحْوَرُ الثّاني/ دراساتٌ تَتَعلقُ بِالْوَعيّ الفونولوجي

دراسة العمسي (2021م)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر أنشطة الوعي الصوتي في تنمية مهارة النطق الصحيح لتلاوة القرآن الكريم لدى تلميذات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في محافظة جدة في السعودية، واستُخْدِم المنهج التجريبي، ولقد تم بناء بطاقة ملاحظة مكونة من (11) مهارة لتحقيق هدف البحث، كما بلغت عينة الدراسة (15) تلميذة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، وبعد حساب الانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية واختبار(*T-test*) لعينتين مرتبطتين أكدت النتائج على أن الدرجة الكلية لأثر أنشطة الوعي الصوتي في تنمية مهارة النطق الصحيح جاءت عالية.

دراسةُ جروبُرج (Grawburg,2021)

هدفت الدِّراسة إلى بحث فعالية برنامج تدريبيّ قائم على الوعي الفونولوجيّ لعلاج اضطرابات النُّطق لدى عينة من الأطفال خاصة الأطفال ممن لديهم خلل فونولوجيّ لا يصاحبه أي خلل في القدرات أو المهارات الحركيّة، واستخدم المنهج التَّجريبيّ، وتمثّلت أدوات الدِّراسة في اختبار للوعي الفونولوجيّ، والبرنامج التَّدريبيّ المقترح، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من (28) طفلًا ممن أعمارهم ما بين(4–6) سنوات، وجاءت النَّتائج تؤكد فعالية البرنامج التَّدريبيّ في اكتساب النِّظام الفونولوجيّ للأطفال ذوي الخلل، وكذلك تحسين مستوى النُّطق لدى تلك الفئة.

دراسة سالم (2020م)

هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية (الاضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعليم القراءة في محافظة الشرقية– مصر، ووُظِّف كل من المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، كما تمثلت أدوات الدراسة في بطاقة ملاحظة الاضطرابات الصوتية، وبطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية، ومقياس تقدير متدرج لمهارات القراءة الجهرية، طُبِقت على عينة من (36) طالبًا من الصّف الثالث، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (*T- test*) للوصول إلى النتائج والتي أكدت أن الوحدة التدريبية على مهارات الوعي الصوتي كانت فاعلة في تنمية مهارات القراءة الجهرية (علاج الاضطرابات الصوتية).

دراسةُ بوعكاز، ولعيس (2019م)

هدفت الدِّراسة إلى تحديد طبيعة اضطراب الوعي الفونولوجيّ (سمعيّ، بصريّ) وعلاقته بالذَّاكرة العاملة اللفظيّة لدى ذوي عسر القراءة في الجزائر، واعتمدت الدِّراسة على المنهج التَّجريبيّ،

وتمثلت أدوات الدِّراسة بـ: اختبار رافن" الملون لقياس الذَّكاء، واختبار قراءة الكلمات (المتداولة ، غير المتداولة شبه الكلمات)، واختبار الوعي الفونولوجيّ السَّمعيّ والبصريّ ، واختبار الذَّاكرة العاملة اللفظية، وتكوَّنت العينة من (49) تلميذًا مستوى سنة رابعة ابتدائيّ، (19) من ذوي عسر القراءة و(30) من العاديين تتراوح أعمارهم الزَّمنية ما بين (9) و(10) سنوات، واسْتُخدِم اختبار "t" لدلالة الفروق بين المجموعتين، وتشير النَّتائج إلى أنَّ اضطراب الوعي الفونولوجيّ لدى الأطفال ذوي عسر القراءة ليس سمعيّ النَّمط بل هو بصريّ النَّمط، كما أنّه من المحتمل أنْ يكونَ قصورًا واضحًا في التَّمثيل الصَّوتيّ عند الأطفال ذوي عسر القراءة.

دراسةُ رشيد (2019م)

هدفت الدِّراسة إلى معرفة العلاقة بين الوعي الفونولوجيّ ودقّة القراءة وسرعتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدينة الديوانية –العراق، ولتحقيق الهدف اعتُمِد المنهجَ شبه التَّجريبيّ، وتمثلت أدوات الدِّراسة باختبار الوعي الفونولوجيّ واختبار دقة وسرعة القراءة، واختير (288) تلميذًا بالأسلوب العشوائيّ الطَّبقيّ ذو التَّوزيع المتساوي، وللتّحقّق من فرضيات الدِّراسة وُظِّفَت مجموعة من الأساليب الإحصائية أهمها اختبار "t" لعينة واحدة وتحليل التَّباين الثُّنائي (Tow Way ANOVA)، وأشارت النَّتائج إلى أنَّ تلاميذ المرحلة الابتدائية يتسمون بالوعي الفونولوجيّ، ويمتلكون دقّة وسرعة جيدة في القراءة، وتوجد فروق على مقياس الوعي الفونولوجيّ ودقّة وسرعة القراءة وفقًا لمتغير النَّوع والكفاءة القرائية.

دراسةُ سليمان، وبهنساوي، وإبراهيم، وشوقي (2019م)

هدفت الدِّراسة إلى تحديد الخصائص السِّيكومترية لمقياس الاضطرابات الفونولوجية الإلكترونيّ وذلك من خلال تطبيقه على عينة من تلاميذ الصَّف الأول الابتدائيّ المعرضين لخطر صعوبات التَّعلم، واستخدم المنهج الوصفيّ لمناسبته لعينة الدِّراسة التي بلغت(50) طالبًا وطالبة في مصر، كما كان مقياس الاضطرابات الفونولوجية أداة اعتمدت عليه في تطبيق الدِّراسة، وأسفرت النتائج على أنَّ جميع الطُّرق المتبعة للتأكد من خصائص المقياس السِّيكومترية أكدَّت صلاحية المقياس للاستخدام وعليه يمكن الوثوق بنتائجه إذا ما طُبِّق على عينات مماثلة لعينة الدِّراسة.

دراسةُ كشمير (2019م)

هدفت الدِّراسة إلى تحديد علاقة الوعي الفونولوجيّ باكتساب القدرة على الكتابة عند الطِّفل عسير الكتابة دراسة ميدانية بمدرسة غديري عبد القادر –أم البواقي، واستخدم المنهج العياديّ أو الاكلينيكيّ، وكذلك دراسة الحالة، وكانت أدوات الدِّراسة عِبارة عن اختبار الوعي الفونولوجيّ (أزادو 2012)، واختبار الكتابة(بوزيد 1991)، وكانت عينة الدِّراسة مكونة من (4) حالات يعانون من

عسر الكتابة من الصَّفين الثَّاني والثَّالث، ومن خلال حساب النِّسب المئوية أكدّت النَّتائج أن للوعي الفونولوجيّ علاقة تأثير قوية على اكتساب الكتابة عند الطِّفل عسير الكتابة.

دراسة يسين (2019م)

هدفت الدِّراسة إلى تشخيص الأسباب التي تؤدي إلى عسر القراءة في البيئة العربية اللسانية في الجزائر، بالإضافة إلى اقتراح برنامج بيداغوجيّ لتحسين القدرة على القراءة وإبراز أثر مهارات المعالجة الفونولوجية والمتمثلة أساسًا في الوعي الفونولوجيّ، وذاكرة العمل الفونولوجية على القدرة القرائية لدى طلاب المدرسة (العاديين، والذين يعانون من عُسر القِراءة)، واسْتُخْدِم المنهج التَّجريبيّ، وتمثلت أدوات الدراسة في (اختبار تقييم القراءة وصعوباتها – واختبار الوعي الفونولوجيّ– واختبار ذاكرة العمل الفونولوجية)، واقتراح برنامج علاجيّ بيداغوجيّ تقويميّ لتحسين قدرة القراءة بصفة عامة للأطفال ذوي عسر القراءة، وبلغت عينة الدِّراسة (25) طالبًا وطالبة، من الصُّفوف (الثَّالث حتى الخامس)، واستخدم تحليل الانحدار المتعدد للوصول للنَّتائج التي أكدّت دعمها لفرضية العجز العام التَّطوريّ في معالجة المهارات الفونولوجية، كما أنَّ الوعي بالقافية يظهر قبل الوعي الفونيمي المقطعيّ، وأنَّ الطَّفل في هذا المستوى يجد صعوبة في معالجة الفونيم.

دراسةُ أبو منديل (2018م)

هدفت الدِّراسة إلى استكشاف أثر تدريبات الوعي الصَّوتيّ في تنمية مهارات القراءة الجهريّة لدى تلاميذ الصّف الرَّابع من ذوي صعوبات التَّعلّم داخل غرف المصادر بغزة، واتُبِع المنهج شبه التَّجريبيّ ذو المجموعة الواحدة، وتمثّلت أدوات الدِّراسة ببطاقة ملاحظة لقياس مهارات القراءة الجهريّة، ومجموعة من التَّدريبات على الوعي الصَّوتيّ، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من (23) طالبًا من طلاب الصَّف الرَّابع في مدرسة عموريّة الأساسية في المنطقة الوسطى بغزة تمَّ اختيارهم بطريقة قصدية، وللتأكد من فرضيات الدِّراسة استخدم اختبار ويلكوكسون، وأظهرت النَّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التَّجريبية لصالح التَّطبيق البعدي، كما أظهرت النَّتائجُ أنَّ تدريبات الوعي الصَّوتيّ كان لها تأثير كبير في تنمية مهارات القراءة.

دراسةُ جريش (2018م)

هدفت الدِّراسة إلى استكشاف فعالية التَّعلم التَّعاونيّ في تحسين الوعي الفونولوجيّ والقراءة الجهرية لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة(الديسليكسيا)، واستخدم المنهج التَّجريبيّ، وتمثلت أدوات الدِّراسة في اختبار ستانفورد– بينيه لقياس الذَّكاء الصُّورة الرَّابعة المعربة من قبل لويس ميلكة 1998، و(مقياس تقييم النُّطق، واستمارة دراسة حالة اضطرابات اللغة والكلام) وكلاهما من إعداد عبد العزيز1997، ومقياس تشخيص صعوبات القراءة إعداد فتحي الزَّيات، والبرنامج التَّدريبيّ

لتحسين الوعي الفونولوجيّ، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من (12) طفلًا تراوحت أعمارهم ما بين (10–8) أعوام، مُوزعين على مجموعتين ضابطة(6) تلاميذ ، وتجريبية (6) تلاميذ من مدارس إدارة أبو صوير بالإسماعيلية، وللتأكّد من صحة الفرضيّات استخدم اختبارَ ويلكوكسون، وتوصّلت نتائج الدِّراسة إلى فعالية التَّعلم التَّعاونيّ في تحسين الوعي الفونولوجيّ والقراءة الجهريّة لدى تلاميذ المجموعة التَّجريبية.

دراسةُ خصاونة وآخرون (2018م)

هدفت الدِّراسة إلى استكشاف أثر برنامج تدريبيّ قائم على مهارات الوعي الصَّوتيّ في تنمية مهارة التَّذكر السَّمعيّ التَّتابعيّ لذوي صعوبات التَّعلم بمنطقة عسير، واستخدم المنهج التَّجريبيّ ذي المجموعتين الضّابطة والتَّجريبية، وتمثّلت أدوات الدِّراسة في اختبار التَّذكر السَّمعيّ التَّتابعيّ، والبرنامج التَّدريبيّ، وتَكوَّنت العينة من أربعين (40) طالبًا من الصُّفوف الثّالث حتى السّابع المشخصين بصعوبات التَّعلم في مدارس مديرية التَّربية والتَّعليم تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، ولقد تمَّ استخدام تحليل التَّباين المشترك (ANCOVA)، وبيَّنت النَّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة التَّذكر السَّمعيّ التَّتابعيّ لصالح المجموعة التَّجريبية، كما أظهرت أيضًا استمرار أثر برنامج تنمية الوعي الصَّوتيّ في تنمية مهارة التَّذكر السَّمعيّ التَّتابعيّ لذوي صعوبات التَّعلم في منطقة عسير.

دراسةُ طيبية وكيربي (Tibia & Kirby,2018)

هدفت الدِّراسة إلى التَّأكد من أثر الوعي الصَّوتيّ في سرعة التَّسمية والتَّنبؤ بالقارئين باللغة العربية، وطُبِّق المنهج الوصفيّ، واعتمدا على نموذج (Wolfs Bower1999) للوعي الصَّوتيّ وسرعة التَّسمية كأدوات للدِّراسة، وتكوَّنت العينة من (201) طالبًا من طلاب الصَّف الثَّالث الابتدائيّ في دبي، وأظهرت النَّتائج أن الوعي الصَّوتي مهم للتَّنبؤ بالقراءة، كما أنَّه عامل قويّ من حيث الخصائص الرَّئيسة للغة العربية والإملاء ومستوى القراءة للعينة.

دراسةُ حَمدان، والبلوى (2017م)

هدفت الدِّراسة إلى تطوير برنامج محوسب وقياس أثره في تحسين مهارات الوعي الصَّوتيّ لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة في مدينة تبوك– السعودية، واستخدم المنهج شبه التَّجريبيّ ذو تصميم المجموعة الواحدة قبليّ وبعديّ، وتمثلت أدوات الدراسة باختبار الوعي الصَّوتيّ، والبرنامج التَّدريبيّ المحوسب، وتَكوَّنت عينة الدِّراسة من (13) طالبًا للمجموعة التَّجريبية، وللإجابة على فرضيّات الدِّراسة تمَّ استخدام اختبار "t"، وتوصّلت النَّتائج إلى وجود أثر للبرنامج التَّدريبيّ في تحسين

مهارات الوعي الصَّوتيّ لدى الطَّلبة ذوي صعوبات القراءة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التَّجريبية لصالح التَّطبيق البعديّ.

دراسةُ شَبيب (2017م)

هدفت الدِّراسة إلى التَّعرف على الوعي الفونولوجيّ وعلاقته بالثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى التَّلاميذ صعوبات التَّعلم، واستُخْدِم المنهج الوصفيّ الارتباطيّ والذي يهدف إلى دراسة الظَّواهر ومعرفة علاقتها بالمتغيرات، واستخدمت الدِّراسة كلًا من مقياس الوعي الفونولوجيّ ومقياس دافعية الإنجاز، ومقياس الثِّقة كأدوات لها، وبلغت العينة النهائية(40) تلميذًا بالصَّف الخامس الابتدائيّ بوادي الدواسر –السعودية، وللتَّحقق من فرضيات الدِّراسة استُخْدِم معامل ارتباط بيرسون، وتحليل تباين الانحدار المتعدد، وأكدّت نتائج الدِّراسة وجود ارتباط دال إحصائيًا بين الوعي الفونولوجيّ وكل من الثِّقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى التَّلاميذ صعوبات التَّعلم، كما يمكن التَّنبؤ بالثِّقة بالنَّفس ودافعية الإنجاز لدى ذوي صعوبات التَّعلم من خلال دراسة الوعي الفونولوجيّ لديهم.

دراسةُ الشُّوربجي، والمحرزي، والزاملي، والكيومي، والبرواني (2017م)

هدفت الدِّراسة إلى التَّعرف على أثر برنامج قائم على الوعي الفونيميّ والفونولوجيّ للأداء القرائيّ للغة العربية لتلاميذ الصَّف الأول الأساسيّ في سلطنة عمان، وتمَّ اتباع المنهج التَّجريبيّ، وتمثلت أدوات الدِّراسة في تصميم اختبار قرائيّ في الوعي الفونيميّ والفونولوجيّ في اللغة العربية، إضافة إلى برنامج تدريبيّ عن الوعي الفونيميّ والفونولوجيّ لمعلمات اللغة العربية، وبلغت العينة(205) من تلامذة أربع مدارس، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، ولمعالجة البيانات استُخْدِم اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وتحليل التَّباين الثُّنائي(Two Way ANOVA)، وأظهرت النَّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط نتائج الاختبارات بين المجموعتين التَّجريبية والضَّابطة لصالح المجموعة التَّجريبية، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط نتائج طلاب المجموعة التَّجريبية في الاختبار الثَّالث الذي يسعى إلى متابعة أثر التَّجربة على الطُّلاب، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط نتائج الاختبار بين الذُّكور والإناث.

دراسةُ عبد العظيم، وسالم (2017م)

هدفت الدِّراسة إلى التَّعرف على فاعلية برنامج تدريبيّ قائم على استراتيجيات التَّعلم الذَّاتيّ لعلاج قصور مهارات الوعي الفونولوجيّ لدى أطفال الرَّوضة في مصر، واتُّبِعَ المنهج التَّجريبيّ، وتمثلت أدوات الدِّراسة باختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن(تعديل وتقنين عماد أحمد حسن 2014)، ومقياس مهارات الوعي الفونولوجيّ من إعداد (عادل عبد الله 2005)، و(استمارة بيانات الطِّفل، واستمارة المستوى الاجتماعيّ والثَّقافيّ، وبرنامج تدريبيّ لعلاج قصور مهارات الوعي

الفونولوجيّ لدى أطفال الرَّوضة)، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من (20) طفلًا من أطفال الرَّوضة (KG2)، وقد تمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية ، وتمَّ استخدام مان– موتني –Man Whitney Test) للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين، وأوضحت النَّتائج فاعلية البرنامج في علاج قصور مهارات الوعي الفونولوجيّ لدى أطفال الرَّوضة.

دراسةُ عِيسى (2017م)

هدفت الدِّراسة إلى كشف فعالية برنامج تدريبيّ مقترح قائم على التَّعلم المُسْتند إلى الدِّماغ لتنمية الوعي الفونولوجيّ ومعرفة أثره على الذَّاكرة السَّمعية لدى التَّلاميذ ذوي العسر القرائيّ، واسْتُخدم المنهج التَّجريبيّ، وكانت أدوات الدِّراسة كالتَّالي: مقياس الوعي الفونولوجيّ، ومقياس الذَّاكرة السَّمعية، والبرنامج التَّدريبيّ المقترح، وكذلك اختبار المصفوفات المتتابعة Raven للذَّكاء، وتكوَّنت العينة من (20) طالبًا من طلاب الصَّف الثَّاني الابتدائيّ المسجلين ببرامج صعوبات التَّعلم بمدرستي جعفر بن أبي طالب والمثنى بن حارثة بالرياض، تمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين متجانستين كل منهما تضم 10 طلاب، واسْتُخْدِم اختبار مان– وتني، واختبار ويلكوكسون للوصول إلى النَّتائج والتي أكدت وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات رتب درجات المجموعة التَّجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضَّابطة في القياس البعديّ لصالح المجموعة التَّجريبية في مقياس الوعي الفونولوجيّ، ومقياس الذَّاكرة السَّمعية، مما يدل على فعالية البرنامج التَّدريبيّ المقترح.

دراسةُ مصطفى (2017م)

هدفت الدِّراسة إلى بحث فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصَّوتيّ لدى تلميذات الصَّف الأول الابتدائيّ بالمملكة العربية السُّعودية، واستخدم المنهج الوصفيّ والمنهج التَّجريبيّ، وكانت أدوات الدِّراسة كالتّالي استبانة تحديد مهارات الوعي الصَّوتيّ اللازمة لتلميذات الصَّف الأول في السُّعودية، وبرنامج تنمية الوعي الصَّوتيّ، ودليل المعلمة، واختبار الوعي الصَّوتيّ، طبقت تلك الأدوات على عينة بلغت (50) طالبة توزعن بالتساوي على المجموعتين الضابطة والتجريبية، واستخدم تحليل التَّباين (ANCOVA) لتحديد الفروق، وأظهرت نتائج الدَّراسة أنَّ تلميذات المجموعة التَّجريبية أظهرن تحسنًا في مهارات الوعي الصَّوتيّ التي تمَّ اعتمادها في الدِّراسة؛ ممّا يؤكد فعالية البرنامج المقترح.

دراسةُ مخول (Makhoul,2017)

هدفت الدِّراسة إلى التَّعرف على دور مهارات الوعي الصَّوتيّ المبكر في تطوير القراءة العربية، واعتمدت الدَّراسة المنهج التَّجريبيّ، وتمثلت أدوات الدِّراسة في برنامج مقترح لتطوير مهارات الوعي الصَّوتيّ، وتكوَّنت العينة من (206) تلميذًا من تلاميذ الصَّف الأول ممن يتحدثون اللغة العربية منهم (25) ممن هم في خَطر اللغة، و(181) من التَّلاميذ الذين يقرؤون ويتطورون بشكل

طبيعيّ، وبعد استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة خلصت النَّتائج إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين الوعي الصَّوتيّ وأداء القراءة، حيث أظهرت المجموعة التَّجريبية أداء أفضل مقارنة مع أداء المجموعة الضَّابطة، ولقد تمَّ متابعة تطور التَّلاميذ في مهارات الوعي الصَّوتيّ في الصَّف الثَّاني.

دراسةُ المصري، وآخرون (2016م)

هدفت الدِّراسة إلى التَّعرف على فعالية برنامج تدريبيّ باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجيّ وأثره على التَّواصل اللفظيّ لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلّم القراءة، واعتمدت الدِّراسة المنهج التَّجريبيّ، وكانت الأدوات عبارة عن اختبار المسح النيورولوجي السَّريع (تعريب عبد الوهاب كامل 1989)، ومقياس عُسر القراءة(عادل عبدالله،2009)، ومقياس ستانفورد – بينيه للذَّكاء(الصُّورة الخامسة–محمود أبو النِّيل،2011)، ومقياس الوعي الفونولوجيّ ومقياس التَّواصل اللفظيّ، والبرنامج التَّدريبيّ الحاسوبي، طبقت تلك الأدوات على عينة بلغت (24) طفلًا من الأطفال ذوي صعوبات التَّعلم في مرحلة الطُّفولة المتأخرة (10–9) سنوات في محافظة بني سويف–مصر، ونظرًا لصغر حجم العينة فقد اعتُمِدَت الأساليب اللابارامترية حيث اختبار مان وتني للعينات المستقلة، واختبار ويلككسون للعينة الواحدة، وأسفرت نتائج الدِّراسة إلى فعالية البرنامج التَّدريبيّ باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجيّ وأثره على التَّواصل اللفظيّ لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، كما استمر هذه الأثر الإيجابيّ حتى بعد انتهاء البرنامج.

دراسةُ أَحمد (2016م)

هدفت الدِّراسة إلى بحث فاعلية برنامج تدريبيّ لتحسين مستوى الوعي الفونولوجيّ وأثره على تحسين مستوى القراءة لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات القراءة، واستخدم المنهج شبه التَّجريبيّ المُكون من مجموعة تجريبية واحدة، وتمثّلت أدوات الدِّراسة في مجموعة من اختبارات تشخيص صعوبات القراءة من إعداد (عبدالله سيد، وعبير طوسون 2013م) شملت اختبار(الحصيلة اللغوية، القراءة الجهرية، مستوى القراءة والفهم القرائي، والطَّلاقة اللفظية، التَّسمية السَّريعة، وأخيرًا اختبار قراءة جمل تحمل معنى وأخرى لا تحمل معنى) بالإضافة إلى مقياس مهارات الوعي الفونولوجيّ والبرنامج، وبلغت عينة الدِّراسة(30) تلميذة ممن يعانون من صعوبات القراءة في بريدة بالقصيم، وأكدّت النَّتائج فعالية البرنامج في تحسين مستوى الوعي الفونولوجيّ والذي كان بدوره له أثر على تحسن صعوبات القراءة لدى التِّلميذات.

دراسةُ سيجت (Suggte, 2016)

هدفت الدِّراسة إلى تحديد الآثار بعيدة المدى للوعي الصَّوتيّ على مهارة الاستماع ومهارة الطَّلاقة، وتداخلاتها في الفهم القرائيّ، واستخدم المنهج التَّجريبيّ، أما أدوات الدِّراسة فكانت عبارة عن

اختبار لمهارة الاستماع والطَّلاقة والفهم القرائيّ تمَّ تطبيقه قبليّ وبعديّ، وكذلك البرنامج القائم على الوعي الصَّوتيّ، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من (71) طفلًا من أطفال الرَّوضة (الإناث – الذكور) في ألمانيا، وبعد حساب الانحراف المعياري والوسيط وحجم التأثير أظهرت نتائج الدِّراسة أنّ هناك ارتباطًا إيجابيا بين الوعي الصَّوتي والفهم القرائي، كما انتقل التَّأثير الجيد إلى مهارات أخرى غير المستهدفة.

دراسةُ عليمات (2016م)

هدفت الدِّراسة إلى قياس مدى فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتنمية مهارات الوعي الصَّوتي لتفعيل القدرة على القراءة والكتابة لدى عينة من الطَّلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التَّعلم في ضوء متغير العمر (9–6 سنوات) في الأردن، واستخدم المنهج شبه التَّجريبي، وتمثلت أدوات الدِّراسة بمقياس الاضطرابات الفونولوجية والنُّطقية(عليمات والروسان 2016)، والبرنامج التَّدريبي المحوسب لتنمية مهارات الوعي الصَّوتي(عليمات والفايز 2012)، وتكوَّنت العينة من (60) طالبًا مُوزعين على مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (30) طالبًا لكل مجموعة، وللإجابة على أسئلة الدِّراسة تم استخدام تحليل التَّباين المصاحب(ANCOVA)، واختبار (*T- test*)، وأَظهرت النَّتائج وجود فروق دالة إحصائيا في أداء الطَّلبة الموهوبين ذوي صعوبات التَّعلم لصالح المجموعة التَّجريبية، التي خضعت للبرنامج التَّدريبي المحوسب، على الدَّرجة الكلية للمقياس البعدي لمستوى الوعي الصَّوتي والذي بدوره ساهم في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التَّعبيرية واستخدام اللغة بشكل عام مما أدى بالتَّالي إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة والتَّهجئة والإملاء.

دراسةُ ليز، ولالوند، ورباعي (Layes, Lalonde, & Rebai, 2015)

هَدفت الدِّراسة إلى قياس سرعة القراءة ودقتها لدى الأطفال الذين يعانون من عُسر القراءة الصَّوتي والمتحدثين بالعربية من نفسِ العمر، واستخدم المنهج التَّجريبي، وتكوَّنت عينةُ الدِّراسة من (53) تلميذًا من الصَّفين الثَّالث والرَّابع تتراوح أعمارهم بين (10–8) سنوات في فرنسا، مُوزعين إلى (28) طفلًا عاديًا، و(25) من ذوي الصُّعوبات التَّعليمية، تم إعطائهم مهام واحدة متكررة وغير متكررة لقراءة الكلمات والكلمات الزَّائفة والوعي الصَّوتي، وبعد استخدام الأَساليب الإحصائية المناسبة مثل تحليل التَّباين المصاحب(ANCOVA)، أَظهرت النَّتائج أن المجموعة المصابة بعُسر القراءة سجلت درجات أقل بكثير من الضَّوابط في الدِّقة والسُّرعة في مهام القراءة الموكلة لهم.

دراسةُ فلوغانجو ولوبيز وتريبيلي ومونتيكو وزويا (Flaugnacco, Lopez, Terribili, Montico, & Zoia 2015)

هدفت هذه الدِّراسة إلى تحسين الوعي الفونولوجي ومهارات القراءة باستخدام الموسيقى لدى ذوي العُسر القِرائي في روما–إيطاليا، واستخدم المَنهج التَّجريبي، وبَلغت عينةُ الدِّراسة (46) طالبًا مُوزعين على مجموعتين الأولى تجريبية (24)، والثَّانية ضابطة (22) تراوحت أعمارهم ما بين (8–

11) سنة، وتمَّ استخدام مان– موتني (Man–Whitney Test) للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين، وأَسْفرت النَّتائج عن تحسن مهارات الوعي الفونولوجي ومهارات القراءة لدى طلاب المجموعة التَّجريبية، كما أكدت النَّتائج أن التَّدريب باستخدام الموسيقى ساهم في إثراء الوعي الفونولوجي ومهارات القراءة لدى ذوي العُسر القرائي.

دراسةُ الحويلة، والدَّيار (2015م)

هدفت الدِّراسة إلى معرفة العلاقة بين الوعي الفونولوجي والذَّاكرة البصرية المكانية، وكذلك كَشف الفروق بين الذكور والإناث من الكويتيين وغير الكويتيين المُعسرين قِرائيًا، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي المقارن، وتمثلت الأدوات في اختبار الوعي الفونولوجي، واختبار الذاكرة البصرية المكانية، طبقت على العينة الأساسية(350) تلميذًا من الصُّفوف (الثَّالث –الخامس) من ذوي صعوبات تعلم القراءة، بواقع (200) من الذُّكور، و(150) من الإناث، واستخدمت الدِّراسة معامل ألفا كرونباخ، ومعامل الارتباط لبيرسون، واختبار (*T- test*)، وأكدت النَّتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين مكونات الوعي الفونولوجي المتمثلة في اختبارات (حذف المقاطع والأصوات، ودقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) والذَّاكرة البَصرية المَكانية المتمثلة في (الذَّاكرة المكانية التَّسلسلية والعكسية)، ولم تتبين فروق دالة بين الذُّكور والإناث في مهارات الوعي الفونولوجي، كما لُوحظ أيضًا أن الإناث أفضل أداءً في الذَّاكرة البَصرية المكانية مقارنة بالذُّكور، وتَبيَّن كذلك أن غير الكويتيين أفضل أداءً في كل من مهارات الوعي الفونولوجي، ومهام الذَّاكرة البصرية المكانية مقارنة بالكويتيين.

دراسةُ الشبول وآخرين (Al-Shaboul, et al, 2015)

هدفت الدِّراسة إلى معرفة هل الطَّلبة الأردنيون لديهم الوعي الصوتي في اللغة الإنجليزية، فجاءت هذه الدِّراسة الوصفية تستكشف الوعي الصَّوتي من خلال اختبار باب – سنجر (1995) الذي طبق على(44) طالبًا من طلبة الصَّف الأول الابتدائي، وبعد حساب المتوسطات والانحراف المعياري، أظهرت النَّتائج أن هناك نموًا في مجال الوعي الصَّوتي لدى عينة الدِّراسة، كما أكدت أن الوعي الصَّوتي هو أفضل مؤشر على النَّجاح في القِراءة.

التَّعقيبُ على دِراساتِ الْمِحْوَرِ الثَّاني:

تَطرق المحور الثَّاني إلى مهارات الوعي الفونولوجي بشكلٍ عام، حيث اهتم الباحثون من مختلف الدُّول وبمختلف اللغات واللهجات بالمهارات الفونولوجية، ولقد وجدت الباحثة أن الدِّراسات المُتعلقة في هذا المحور تنوعت ما بين اعتبار الوعي الفونولوجي متغيرًا مستقلًا يؤثر في العُسر القرائي وصعوبات التَّعلم مثل دراسة جروبرج (Grawburg,2021) ، ورشيد(2019)، وشبيب(2017)، وكشمير(2019)، ويسين(2019)، وأبو منديل(2018)، والخصاونة وآخرين(2018)، وطيبية وكيربي (Tibia& Kirby,2018)، والشوربجي وآخرين(2017)، ومخول (Makhoul,2017)، وسيجت (Suggte,2016) ودراسة ليز وأخرين (Layes , et al ,2015) ، ولقد أجمعت نتائج تلك الدَّراسات على فعالية ودور الوعي الفونولوجي في تنميةِ ومعالجةِ صعوبات التَّعلم بشكلٍ عام، وصعوبات تعلم القراءة بشكل خاص لدى الطَّلبة من ذوي صعوبات التَّعلم، ومنها من اعتبر مهارات الوعي الفونولوجي متغيرًا تابعًا عملوا على معالجته وتنميته من خلال اتباع عدة برامج تدريبية أو مُحوسبة مثل دراسة جريش (2018)، ودراسة مصطفى (2017)، ودراسة حمدان وبلوي (2017)، ودراسة عبد العظيم وسالم(2017)، ودراسة عيسى (2017)، ودراسة أحمد (2016)، ودراسة عليمات (2016)، ودراسة المصري وآخرين (2016)، ودراسة فلوغانجو (Flaugnacco, et al,2015)، وهناك بعض الدِّراسات سعت إلى دراسة العلاقة ما بين الوعي الفونولوجي وبين عدة جوانب مختلفة منها الذَّاكرة البصرية المكانية والذَّاكرة العاملة اللفظية مثل دراسة بوعكاز ولعيس (2019)، ودراسة حويلة والدَّيار (2015)، وعلاقة الوعي الفونولوجي باكتساب القدرة على الكتابة عند المُعسرين في الكتابة، ودقة القراءة وسرعتها مثل دراسة رشيد(2019)، ودراسة كشمير(2019)، أما دراسة شبيب(2017) فتناولت علاقته بالثِّقة بالنَّفس والدَّافعية، وقد أكدت جميعها وجود علاقة قوية ما بين الوعي والإدراك الفونولوجي وما سبق من متغيرات، ولقد استفردت دراسة الشبول وآخرين(Al-Shaboul, et al, 2013) بهدفها حيث بحث هل يملك الطلبة وعيًا صوتيًا في اللغة الإنجليزية.

وبالرغم من اتباع معظم الباحثين للمنهج التَّجريبي أو شبه التَّجريبي كونهما مناسبان لطبيعة الأبحاث السَّابقة إلا أنّ بعضها اتبع المنهج الوصفي التَّحليلي والمقارن مثل دراسة سليمان وآخرون (2019)، و(Tibia & Kirby,2018)، و(Al-Shaboul, et al,2015)، والحويلة والدَّيار (2015)، وقد تفردت دراسة كشمير(2019) بمنهجية الدِّراسة حيث اتبع الباحث المنهج العيادي الإكلينيكي ودراسة الحالة، ولقد تنوعت الأدوات التي اعتمدت عليها الدِّراسات السَّابقة ما بين اختبارات لمهارات الوعي الفونولوجي، واختبارات القراءة، والبرامج المقترحة القائمة على المهارات الفونولوجية، أو المصممة لعلاج الضَّعف الصَّوتي والفهم القرائي ما عدا بعض الدِّراسات مثل دراسة المصري

وآخرين(2016) والتي وظفت ست أدوات وهي عبارة عن اختبار المسح النيورولوجي السَّريع (تعريب عبد الوهاب كامل 1989)، ومقياس عُسر القراءة (إعداد عادل عبدالل،2009)، ومِقياس ستانفورد – بينيه للذَّكاء(الصُّورة الخامسة– إعداد محمود أبو النِّيل،2011)، ومقياس الوعي الفونولوجي، ومقياس التَّواصل اللفظي، والبرنامج التَّدريبي الحاسوبي من إعداد الباحثين، أما دراسة يسين (2019) فقد وظف أدوات كانت جميعها من إعداده وهي (اختبار تقييم القراءة وصعوباتها – واختبار الوعي الفونولوجي– واختبار ذاكرة العمل الفونولوجية)، واقتراح برنامج علاجي بيداغوجي تقويمي؛ لتحسين قدرة القراءة بصفة عامة للأطفال ذوي عسر القراءة الذين لديهم صعوبات كبيرة ومستمرة، وتنوعت الأساليب الإحصائية الموظفة في تلك الدِّراسات ما بين المعلمية واللامعلمية وما حددها هو حجم العينة.

أما بالنِّسبة لنتائج الدِّراسات السَّابقة فقد أكدت على أهمية الوعي الفونولوجي في معالجة الضَّعف والفهم القرائي لدى المعسرين قرائيًا، كما أكدت أن الوعي الفونولوجي هو أفضل مؤثر على النَّجاح في القراءة، وجاءت نتائج عليمات (2016) تُؤكد أن الوعي الصَّوتي ساهم في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التَّعبيرية واستخدام اللغة بشكلٍ عام مما أدى بالتَّالي إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة والتَّهجئة والإملاء، وهذا ما يدعم نتائج دراسة كشمير(2019) والتي اعتمدت دراسة حالة أربعة أطفال حيث أكدت أن للوعي الفونولوجي علاقة تأثير قوية على اكتساب الكتابة عند الطِّفل عسير الكتابة، كما توصلت دراسة جروبرج (Grawburg ,2021) إلى أهمية الوعي الفونولوجي في عملية النُّطق وسلامة اللفظ.

ولقد تميزت الدِّراسة الحالية عن غيرها من الدِّراسات السَّابقة في تناولها للتَّعليم الجامع وبناء برنامجًا قائمًا عليه لمعالجةِ الضَّعف الفونولوجي لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسي، كما تميزت أيضا من حيث استخدامها للأدوات والتي كان من ضمنها المُقابلات التي تم تنفيذها مع عينة من المُعلمات وأولياء الأمور وطالبات الفئة المستهدفة؛ كدراسة نوعية لمعرفة آرائهم حول فعالية البرنامج المقترح القائم على منحى التَّعليم الجامع لمعالجة الضَّعف الفونولوجي، ولقد استفادت الباحثة من الدَّراسات السَّابقة في هذا المحور في الإطار النَّظري للدِّراسة وكذلك في إعداد أدوات الدِّراسة والتي تخص الوعي الفونولوجي.

الْمِحْوَرُ الثالث/ دراساتٌ تَتَعلقُ بالتعليمِ الْجامِع

دراسة الجمل، وجردات (2020م)

هدفت الدِّراسةُ إلى التَّعرف على أبعاد ممارسات التَّعليم الجامع التَّطويرية (السِّياسات والممارسات والثَّقافات) من وجهة نظر المرشدين التَّربويين في المدارس الحكومية في شمال الخليل، واستخدم المنهج الوصفي، وتمَّ استخدام الاستبانة كأداة للدراسة والتي طُبِّقت على عينة بلغت (31) مرشدًا ومرشدةً، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "t" لتأتي النّتائج مؤكدة على أنَّ ممارسات التّعليم الجامع التّطويرية في مدارس تربية شمال الخليل كانت متوسطة، وجاءت أعلى الأبعاد: الثّقافات، السّياسات، وأخيرًا الممارسات الجامعة، كما بينّت نتائج الدِّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في الممارسات التَّطويرية نحو التَّعليم الجامع في مدارس تربية شمال الخليل كما يراها المرشدون التَّربويون حسب موقع وجنس المدرسة، وجنس المرشد التَّربوي.

دراسة آشاري (Ashari,2020)

هدفت هذه الدِّراسةُ إلى وصف تعليم اللغة العربية من منظور التَّعليم الجامع بالمدرسة الابتدائية "الإسلامية الوطنية" جومبانج– ماليزيا، مع تصميم وتطبيق وقياس فعالية نموذج تعليم اللغة العربية القائم على التَّعليم الجامع على طلبة مدرسة دار العلوم المتوسطة الإسلامية، ولقد استُخدِم المنهجين الوصفي والتجريبي، وتم جمع البيانات بطريقة الملاحظة والوثائق والمقابلة والاختبار، ومن ثم تحليل البيانات بخطوات ميلس وهوبرمان، واختبار "t" للعينة المتزاوجة، وأكدَّت النتائج أنَّ نماذجَ تعليم اللغة العربية على ضوء التعليم الجامع في المدرسة تتكوّنُ من تصميم كلًا من: (التّعليم العلمي، والتّعليم والتّعلم السِّياقي، والتّعليم الفردي)، أما تطبيق النموذج فيعتمد على بناء الجملة، واستراتيجيات التعلّم النشط، وأسلوب القراءة الجهرية بسرعة مناسبة، أما أساليب التقويم اللازمة فهي التقويم الواقعي، والتدريس العلاجيّ والاختبارات العلاجية، وبشكل عام أظهرت نتائج الدراسة أنَّ تطبيقَ نموذج التعليم الجامع له دور إيجابي ومهم في تحسين كفاءة الطلبة في مهارة القراءة والتحصيل الدراسي.

دراسة الشمري (2019م)

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة توظيف الاستراتيجيات التدريسية السلوكية المثبتة علميًا وذات حجم تأثير في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الدَّمج الابتدائية في الكويت من وجهة نظر معلمات التَّربية الخاصة، واعتمدت الدِّراسة على المنهج الوصفيّ التَّحليليّ، طُبقت استبانة مُكونة من (27) على عينة بلغت (120) معلمةً من معلمات التَّربية الخاصة في مدارس الدَّمج الابتدائية الحكومية، وللتحقّق من أسئلةِ الدِّراسةِ استُخدِمَت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واختبار "t" لاستنتاج الفروق تبعًا لمتغيرات الدِّراسة، وأشارت النَّتائج إلى أن استراتيجية التَّدريس المباشر

جاءت في المرتبة الأولى، يليها استراتيجية التَّحليل السُّلوكي الوظيفي، أما استراتيجية التَّقييم البنائي والتَّقويم والتَّغذية الرّاجعة جاءت في المرتبة الثّالثة، وبشكل عام فقد تم التّأكيد بأن هناك توظيفًا كبيرًا وواضح من قبل معلمات التّربية الخاصة لكل استراتيجيات التّدريس السُّلوكية المثبتة علميًا وذات حجم تأثير.

دراسة العتيبي (2019م)

سعت الدِّراسة إلى التَّعرف على مُعوّقات التَّوجه نحو التَّعليم الشّامل من وجهة نظر معلمي ومعلمات التَّعليم العام في الرِّياض، وتحديد الفروق بين متوسطات استجابات العينة نحو المعوقات تبعًا لمتغير (الجنس، الخبرة، الدورات التدريبية)، واستخدم المنهج الوصفي التَّحليلي، كما تم الاعتماد على استبيان شمل (٦٣) عبارة طبِّق على عينةٍ بلغت(60) معلمًا ومعلمة تعليم عام في المدارس المطبقة لبرنامج "التَّعليم الشامل"، وبعد حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أكدَّت نتائج الدِّراسة أنَّ العينةَ كانت محايدةً في موافقتها حول المعوقات ذات العَلاقة باتجاه المعلمين والمعلمات نحو التَّعليم الشّامل، مع قدرتهم على تفعيل التّعليم الشّامل الخاص بالطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية، وبالبيئة الأسرية والمدرسية، كما أوضحت مدى إلمام معلمي ومعلمات التّعليم العام باستراتيجيات التّعليم الشّامل وموافقتهم على استخدامها، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات أفراد عينة الدِّراسة حول جميع المعوقات باختلاف متغيري الدّورات التَّدريبية والخبرة.

دراسة المزيرعي، وحنفي (2019م)

هدفت الدِّراسة إلى معرفة توقعات المعلمين نحو تطبيق التَّعليم الشَّامل للتلاميذ الصُّم وضعاف السَّمع في مدارس التَّعليم العام بمدينة الرِّياض، واستُخْدِم المنهج الوصفي التَّحليلي، كما اعتمدت الدِّراسة على استبيان تكوّن من (36) فقرة طُبِقَّ على جميع معلمي مدارس التَّعليم العام المعتمدة لمنحى التَّعليم الشّامل والبالغ عددهم(252)، وتمَّ الحصول على (217) استبانة صالحة للتحليل، وبالتّالي بلغت عينة الدِّراسة (217) من المعلمين والمعلمات، وبعد حساب التَّكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية جاءت توقّعات المعلمين نحو تطبيق التَّعليم الشَّامل للتلاميذ والصُّمِّ وضعاف السَّمع بشكل عام إيجابية، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في إجابات أفراد عينة الدِّراسة باختلاف متغير الجنس، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية عند($\alpha \geq 0.05$) في إجابات عينة الدِّراسة حول توقعات المعلمين وفقًا لمتغيّر المؤهل التَّعليمي لصالح البكالوريوس، ولمتغيّر الخبرة لصالح الذين خبرتهم(أكثر من 10 سنوات)، ولمتغيّر التَّخصص لصالح معلمين التَّعليم العام.

دراسة كيلبلوك (Kielblock,2018)

هدفت الدِّراسة إلى تطوير أداة جديدة تقيسُ مواقفَ المعلمين تجاهَ التَّعليم الجامع للجميع، حيث اسْتُخْدِم المنهج التَّجريبيّ، وطوّر استبيانًا جديدًا متعدد الثَّقافات بلغتين على الأقل؛ ليناسب عدة بيئات، وشملت عينة الدِّراسة معلمين قبل وأثناء الخدمة، حيث تضمَّنت اختيار المعلمين أثناء الخدمة في المدارس العامة في سيدني– أستراليا والبالغ عددها (211) مدرسة أكثرها مدارس ابتدائي والباقي ثانوي، أما في ألمانيا فقد تم اعتماد مدرسي اللغة الألمانية قبل الخدمة بالتنسيق مع الجامعات، وكذلك اختيار مدرسي اللغة الألمانية أثناء الخدمة وضمت القائمة (70) مدرسة جُلّها مدارس ابتدائية، وقد بلغت العينة حوالي (100–200) حالة في كل من البلدين على حدة، ولتحقيق أهداف الدِّراسة تم إجراء التَّحليل الإحصائيّ من خلال (SPSS Statistics) والتَّحليل العاملي التَّوكيدي، واختبار(Bartlett's test)، وأكدت النَّتائج على استخدام التَّعليم الجامع باستمرار للجميع، كما أن الأداة التي تم تصميمها كانت قوية وحققت الأهداف التي صُمِمَت من أجلها وقد تألفت من أربعة أبعاد وهي (الرُّؤية، والتَّمايز، والممارسات العامة، والدَّعم فيما يتعلق بالتَّعليم الجامع للجميع)، كما أن هذه الدِّراسة قد تضع الأساس للمضي قدمًا نحو مستقبل أكثر عدلًا وإنصافًا للجميع.

دراسة باعامر (2018م)

هدفت الدِّراسة إلى معرفة مدى استعداد مدارس الدَّمج للتحول نحو التَّعليم الجامع، وكذلك تحديد المعيقات التي قد تحول دون تطبيق التَّعليم الجامع من وجهة نظر العاملين بمدارس الدَّمج في مدينة جدة، واستخدم المنهج الوصفي التَّحليلي، وكانت أداة الدَّراسة عبارة عن مقياس استعداد المدارس نحو التَّعليم الجامع، وشملت عينة الدِّراسة (71) معلمًا من معلمي التَّربية الخاصة والتَّعليم العام الراغبين في المشاركة، وللتحقق من فرضيات الدِّراسة استخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار "t" لعينتين مستقلتين وتحليل التَّباين الأحادي واختبار Tukey للمقارنات البعدية، وبالتَّالي أكدت النَّتائج أن استعداد مدارس الدَّمج للتحول إلى التَّعليم الجامع كان متوسطًا، كما أن معلمي التَّربية الخاصة ومعلمي التَّعليم العام كان لديهم نفس الاستعداد، مع ظهور فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاستعداد بين الفئات العمرية المستجيبة لصالح الفئة الأقل من 30 عاما وذات الخبرة الأقل من خمس سنوات.

دراسة الدباس، والحسين (2018م)

هدفت الدِّراسة إلى معرفة مدى استعداد المعلمين لاستخدام التَّدريس التَّشاركيّ، وما هي احتياجاتهم التَّدريبية لاستخدامه في مدارس التَّعليم الشَّامل في الرياض، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفيّ المسحيّ، وطُبِّقَتْ استبانتان الأولى تقيس الاستعداد لاستخدام التَّدريس التَّشاركي والثّانية

تحدد الاحتياجات التَّدريبية اللازمة لتوظيفه على عينة بلغت(213) معلِّمًا من كلا الجنسين، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار " t" لعينتين مستقلتين، وأظهرت النَّتائج أنَّ العينة لديها استعداد متوسط لاستخدام التَّدريس التَّشاركي بمدارس التَّعليم الشّامل، كما بينت أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية تعود لمتغيري التَّخصص لصالح معلمي التَّربية الخاصة، والتَّدريب المسبق حيث أن المعلمين الذين حصلوا على تدريب مسبق أبدوا استعدادًا أَعلى لاستخدام التَّدريس التَّشاركي، وأخيرًا أوضحت النَّتائج أيضًا أنَّ هناك احتياجًا تدريبيًا عاليًا لتوظيف التَّدريس التَّشاركي في مدارس التَّعليم الشَّامل.

دراسة مهنا (2018م)

هدفت الدِّراسة إلى التَّعرف على مدى توظيف استراتيجية التَّعليم الجامع لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدَّولية بمحافظات غزة وعلاقته برفع مستوى الكفاءة المهنية للمعلمين، ولتحقيق أهداف الدِّراسة استُخدِم المنهج الوصفيّ التَّحليليّ وتم تصميم استبيانين، تتعلَّق الاستبانة الأولى بمحور التَّعليم الجامع موزعة على خمسة مجالات أما الاستبانة الثَّانية تتعلق بمحور الكفاءة، وتكوَّن مجتمع الدِّراسة الأصلية من (440) معلم ومعلمة، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج المعالجة الإحصائية، وجاءت نتائج الدِّراسة تؤكد أنَّ درجة توظيف مديري مدارس الغوث الدّولية بمحافظة غزة لاستراتيجية التَّعليم الجامع من وجهة نظر المعلمين بلغ وزنها النسبي (71.3%)، كما أنَّ مستوى الكفاءة المهنية بلغ وزنها النَّسبي (84.14%) وهي درجة موافقة كبير جدًا، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لدرجة توظيف مديري مدارس وكالة الغوث الدّولية بمحافظات غزة لاستراتيجية التَّعليم الجامع تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس.

دراسة الهوبي (2018م)

هدفت الدِّراسة إلى بناء استراتيجية مقترحة للتّغلب على معوّقات تطبيق برنامج التَّعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة، ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدم المنهجين الوصفي التَّحليلي، والمنهج البنائي، وقد تم بناء استبانة للتّعرف إلى معوقات برنامج التّعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في غزة، وتكوَّنت الاستبانة من (54) فقرة مقسمة إلى ستة مجالات، تم توزيعها على(400) معلم ومعلمة، واستخدم كل من النِّسب المئوية والتَّكرارات، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار "t" في حالة عينة واحدة وفي حالة عينتين، وأخيرًا اختبار تحليل التَّباين الأحادي(ANOVA)، وتوصلت نتائج الدِّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدِّراسة تعزى إلى متغير الجنس لصالح المعلمين الذكور، ولسنوات الخبرة الأكثر من

(10) سنوات، ولا توجد فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمعوقات تطبيق برنامج التَّعليم الجامع تُعزى إلى متغير المؤهل ونوع المدرسة.

دراسة تاكلا وسوم (Takala & Sume,2017)

تهدف هذه الدِّراسة إلى معرفة ما إذا كان الطُّلاب ضعافَ السَّمع يتلقون الدَّعم من المعلمين بعد إدماجهم في التَّعليم العادي، وما نوع الدَّعم المقدّم وكيف يعمل الدَّمج في فنلندا، واستخدم المنهج الوصفي التَّحليلي، كما استخدما استبيانًا وُزِّعَ على (109) مدرس مكون من أسئلة مغلقة ومفتوحة، قام جميع المعلمين بتعليم التَّلاميذ ضعاف السَّمع في التَّعليم العادي في المرحلة الابتدائية أو المرحلة الثَّانوية، وبعد استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من المتوسطات الحسابية والنِّسب المئوية، أكدت النَّتائج أن فئات الدَّعم الرَّئيسة كانت مِن خِلال الدَّعم التَّربوي والفني، ومع ذلك لم يقدِّم 48٪ من المعلمين أي دعم لهذه الفِئة، كما كان الدَّمج ناجحًا وفقًا لما أَوْضّحه المعلمون الذين شملتهم عينة الدِّراسة.

دراسة العُطل (2016م)

هدفت الدِّراسة إلى التَّعرف على درجة ممارسة معلمي مدارس وكالة الغوث الدّولية بمحافظات غزة للمنحى الجامع للتَّعليم والتَّعلم وسُبل تطوير تلك الممارسات، ولتحقيق أهداف الدِّراسة اسْتُخْدِم المنهج الوصفي التَّحليلي، وتم تصميم استبانة تحتوي على(56) فقرة موزعة على أربعة مجالات: (التَّخطيط الدِّراسي، المنهج الجامع، الممارسات الصَّفية الأدائية الجامعة، الشَّراكة مع أولياء الأمور لتوطيد التَّعليم الجامع)، وتَكَوَّن مجتمع الدِّراسة من جميع مديري مدارس وكالة الغوث الدّولية بمحافظات غزة والبالغ عددهم (257) مديرًا ومديرة، وتم حساب كلًا من النِّسب المئوية، والتَّكرارات، ومعامل الارتباط بيرسون، واختبار(T-test) لعينة واحدة، واختبار تحليل التَّباين الأحادي (ANOVA)، واختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق لصالح أي فئة، وأكدت النَّتائج أن درجة ممارسة معلمي مدارس وكالة الغوث الدّولية بمحافظات غزة للمنحى الجامع للتّعليم والتّعلم بلغ وزنها النسبي (76.17%) أي بدرجة تقدير كبيرة، كما تُوجد فروق بين مُتوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدِّراسة لدرجةِ المُمارسة تُعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح الفئة أقل من (5) سنوات.

دراسةُ شهاب (2015م)

هدفت الدِّراسة إلى الاستفادة مِن تَفعيل مبادرة التَّعليم الكوكبي في كل من جمهورية جنوب أفريقيا وأستراليا لتحقيق التَّعليم الجامع في مصر– دراسة ميدانية، واستخدم المنهج المقارن، وتمثلت أداة الدِّراسة بالاستبانة المكونة من (54) فقرة موزعة على ستة محاور ألا وهي (فلسفة التَّعليم الجامع، ومعلمي المدارس، والتَّسهيلات المدرسية الدَّاعمة، ودعم التَّلاميذ، وإدارة التَّعليم الجامع، والمشاركة

المجتمعية)، والمقابلة الشَّخصية والتي أجريت مع مسئولي التَّربية الخاصة، وكان مجتمع الدِّراسة وعينتها مُكَوَّن من المعلمين في محافظتي القاهرة والجيزة باعتبارهما أكبر محافظات مصر، وتوصَّلت النَّتائج إلى أن التَّعليم الجامع اشتمل على أنواع الإعاقة بدرجاتها المختلفة والذي جاء بدرجة موافقة متوسطة وبوزن نسبي 65%، أما تطبيق التَّعليم الجامع في كافة المَدارس الحُكومية في مصر فقد جاء بدرجة موافقة متوسطة وبوزن نسبي 57.5%، كما أنَّ نسبة مّنْ يتفقون على أنَّ التَّعليمَ الجامع يُشير إلى إلحاق الإعاقات البسيطة والمحدودة بالتَّعليم، وهو ما يتعارض مع فكر مبادرة التَّعليم الكوكبيّ والذي يهدف إلى تحقيق المساواة دون تمييز في الفُرص التَّعليمية لأي سبب.

دراسةُ جرادات (2013م)

هدفت الدِّراسة إلى التَّعرف على أبعاد السِّياسات والممارسات و الثَّقافات المتبعة تجاه التَّعليم الجامع من وجهة نظر مسئولي التَّعليم الجامع بالمدارس الحُكومية في الخليل، واستخدم المنهج الوصفي التَّحليلي، وطُبِّقَت استبانة تمَّ إعدادها بالاستناد إلى دراسة البروفيسور (ميل أنيسكو–2000) شملت ثلاثة أبعاد هي بُعد :(السِّياسات، والممارسات، والثَّقافات) الجامعة، وتمثلت عينة الدِّراسة بجميع مسئولي لجنة التَّعليم الجامع والبالغ عددهم (216) معلمًا ممن تَلقوا دورات وورشات عمل من قبل فريق التَّعليم الجامع في المديرية، وللتّحقق من فرضيات الدِّراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "t" ، واختبار تحليل التَّباين الأُحادي، وأشارت النَّتائج إلى أن السِّياسات المدرسية لمدرسة التَّعليم الجامع من وجهة نظر المعلمين مهمة في بُعد الممارسات يليها الثَّقافات ثم السِّياسات، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq a$) بين متوسطات درجات تقدير المعلمين للسّياسات المدرسية لمدرسة التَّعليم الجامع تُعزى لمتغير المديرية.

دراسة داس، وكوييني، وديساي (Das, Kuyini,& Desai,2013)

هدفت الدِّراسة إلى التَّعرف على مستويات المهارة الحالية لمعلمي المدارس الابتدائية والثَّانوية النِّظامية في دلهي في الهند من أجل تعليم الطَّلبة ذوي الإعاقة في بيئات التَّعليم الجامع واستخدم المنهج الوصفي التَّحليلي، وشملت عينة الدِّراسة (223) من معلمي المدارس الابتدائية، و(13) من معلمي المدارس الثَّانوية، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات والتي تم تحليلها من خلال توظيف الإحصاء الوصفي واختبار "t"، وتوصلت الدِّراسة إلى أن (70%) تقريبًا من معلمي المدارس العادية لم يتلقوا تدريبًا كافيًا في مجال التَّربية الخاصة، وليس لديهم خبرة في تدريس الطَّلبة ذوي الإعاقة، كما أنَّ(87%) من المعلمين لم يتلقوا الدَّعم المناسب داخل صفوفهم.

تَعقيبُ الباحثةُ عَلى الدِّراساتِ السّابقة:

تحظى تربية الطَّلبة وتعليمهم باهتمامٍ بالغ من قِبَل المختصين والعاملين في مجال التَّربية والتَّعليم؛ ولذلك يَلحظُ الجميع التَّطورات والجهود المتواصلة المبذولة للنّهوض بمستوى التَّعليم في جميع الأقطار، ومحاولة إيجاد أفضل الطُّرق والممارسات التَّدريسية الفعّالة والتي تُمَكِّن جميع الطَّلبة باختلاف مستوياتهم وخصائصهم من تحقيق أكبر قدر ممكن من النَّمو السُّلوكي والأكاديمي، والاجتماعي، وهذا ما سعت إليه العديد من الدِّراسات والأبحاث والتي صَبَّت جُلَّ اهتمامها على التَّعليم الجامع، وإلحاق ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطَّلاب العاديين، ولقد اتفقت الدِّراسة الحالية مع الدِّراسات السّابقة في الهدف العام، وأكدت جميعها على أهمية تطبيق منحى التِّعليم الجامع في المدارس واعتباره سياسة عامة لابد من تبنيها؛ لما له من آثار إيجابية على العملية التَّعليمية التَّعليمة، كما هدفت أغلبها إلى دراسةِ مدى تطبيق منحى التَّعليم الجامع من قِبَل المُدراء أو المعلمين أو المرشدين، والتَّعرف على وجهة نظرهم تجاه هذا المنحى مثل دراسة الجمل وجراد (2020)، ودراسة الشمري(2019)، ودراسة المزيرعي، وحنفي (2019)، ودراسة باعامر (2018)، ودراسة Kielblock (2018)، ودراسة الدَّباس، ودراسة الحسين (2018)، دراسة مهنا (2018)، ودراسة Takala & Sume (2017)، ودراسة العُطل(2016)، ودراسة جرادات (2013)، ودراسة Das,et al. (2013)، أما دراسة Ashari(2020) فقد هدفت إلى وصف تعليم اللغة العربية من منظور التَّعليم الجامع بالمدرسة الابتدائية "الإسلامية الوطنية" ماليزيا، بينما دراسة الهوبي (2018) هدفت دراستها إلى بناء استراتيجية مقترحة للتغلب على معوقات تطبيق برنامج التَّعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة، كما أنَّ دراسة شهاب (2015) هدفت إلى الاستفادة من تفعيل مبادرة التَّعليم الكوكبي في كل من جمهورية جنوب أفريقيا واستراليا لتحقيق التَّعليم الجامع في مصر.

ونظراً لاختلاف الأهداف والغايات التي تبنتها الدِّراسات السّابقة؛ فقد تنوعت المنهجية المتَّبعة ما بين المنهج الوصفي التَّحليلي والذي وظفته دراسة كل من الجمل وجراد (2020)، والشَّمري (2019)، والعتيبي (2019)، والمزيرعي، وحنفي (2019)، وباعامر (2018)، والدَّباس، والحسين (2018)، ومهنا (2018)، والهوبي(2018)، وتاكالا وسوم (Takala & Sume,2017)، والعُطل(2016)، وجرادات (2013)، وأخيراً دراسة داس (Das ,et al,2013) ، أما دراستي أشاري (Ashari,2020)، و(Kielblock, 2018) فقد وظَّفتا المنهج التَّجريبي، وتفردت دراسة شهاب (2015) في منهجية الدِّراسة حيث استخدمت المنهج المقارن.

وتنوعت الأدوات التي وُظفت في الدِّراسات السابقة ما بين الاستبانة والتي وظفتها غالبية الدِّراسات التي وردت في هذا المحور ما عدا دراسة Ashari(2020) والتي استخدمت الملاحظة، والوثائق، والمقابلة، والاختبار، أما دراسة باعامر (2018) فقد استخدمت مقياسًا من تصميم الباحث، كما طُبِّقَت تلك الأدوات على المُعلمين كعينة في معظم الدِّراسات التي تم الاعتماد عليها في هذا المحور،

بخلاف دراسة كلٍ من الجمل وجرادات (2020) والتي تمثلت عينتها بالمرشدين التربويين، ودراسة آشاري(Ashari,2020) التي اعتمدت على طلبة مدرسة دار العلوم المتوسطة في ماليزيا لتطبيق الدِّراسة، وأخيرًا دراسة العُطل (2016) والتي كانت عينتها عبارة عن مُدراء المدارس في وكالة الغوث الدّولية، وجاءت جميع النَّتائج تؤكد على ضَرورة توظيف التَّعليم الجامع باستمرار وأن هناك حاجة أكثر لاستخدام الإمكانيات والتَّسهيلات المادية ومشاركة المجتمع المحلي في العملية التَّعليمية التَّعلمية، كما أكدت بعضها أن معلمي المدارس العادية لم يتلقوا تدريبًا كافيًا في مجال التَّربية الخاصّة، وليس لديهم خبرة في تدريس الطَّلبة ذوي الإعاقة، ورغم هذا كله فإن المدارس عامةً لديها الاستعداد للتّحول إلى التَّعليم الجامع والذي له دور إيجابي ومهم في تحسين كفاءة الطَّلبة في مهارات عدة بشكل خاص والتَّحصيل الدِّراسي بشكل عام.

ولكن ما لفت نظرَ الباحثة هنا أنَّ بعض الدِّراسات اعتبرت التَّعليم الجامع استراتيجية مثل (دراسة مهنا، 2018)، أو برنامج مثل دراسة (الهوبي، 2018)، وهذا يتنافى مع طبيعة التَّعليم الجامع والذي يعتبر منحى أو نهج عالمي تنتهجه أنظمة الدُّول المتقدمة في التَّعليم من أجل تجويده، وخدمة كافة شرائح الطَّلبة.

ولقد تميزت هذه الدِّراسة عن سابقاتها كونها الأولى من نوعها على حدِّ علم الباحثة والتي وظَّفت التَّعليم الجامع بشكل تطبيقيّ تجريبي معتمدة على بعض أدواته وتوظيف الخطة الفردية للتَّعليم الجامع في معالجة الضعف القرائي والفونولوجي، كما وظَّفت البحث المختلط والذي قلة من الدراسات السابقة التي وظفته، حيث جمعت ما بين المنهج التَّجريبيّ والمنهج الكيفيّ، واستخدمت الأدوات الكمية مثل بطاقة الملاحظة والاختبار، والأدوات الكيفية والتي تمثلت بالمقابلة، مما يزيدها قوة ونوعية، وكانت العينة مكونة من طالبات الصَّف الخامس وتم معالجة الضعف الفونولوجي لديهن، مع إشراك كل من المعلمات وأولياء الأمور والمرشدة التَّربوية ومختص التَّربية الخاصة في تنفيذ البرنامج العلاجي والذي كان من ضمن أدوات الدِّراسة، كما استفادت الباحثة من دراسات محور التَّعليم الجامع في كتابة الإطار النَّظري، وساعدت في تصميم البرنامج المقترح والقائم على التَّعليم الجامع والذي ميز هذه الدِّراسة عن غيرها من الدِّراسات، كما ساعدت نتائج الدِّراسات السابقة التي تمَّ تناولها في تفسير نتائج الدِّراسة الحالية.

الْفَصلُ الرَّابِع

إجراءاتُ الدِّراسة

الْفَصْلُ الرَّابِع

إجراءاتُ الدِّراسَة

يَهْدفُ هذا الفَصْل إلى تَوضيحِ كافة الخطوات والإجراءات التي قامت بها الباحثة، حيث تضمن هذا الفصل: منهج الدِّراسة، تصميم الدِّراسة، مجتمع الدِّراسة، عينة الدِّراسة، مواد الدِّراسة، وأدوات الدِّراسة، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للوصول إلى النَّتائج وتحليلها، وكذلك الخطوات التي اتبعت من قبل الباحثة من أجل تنفيذ الدِّراسة، وفيما يلي وصفًا تفصيليًا لتلك الإجراءات.

منهجُ الدِّراسة

إن الهدف من هذه الدِّراسة هو دراسة فعالية برنامج قائم على منحى التَّعليم الجامع لمعالجة الضَّعف القرائي والفونولوجي لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسي، فكان من الأنسب على الباحثة استخدام البحث المختلط (Mixed Methods)؛ حيث أنه ضروري في تطبيق وإجراء هذه الدِّراسة، والبحث بصورة تفصيلية ومعمقة للظاهرة، وقد وظفت الباحثة البحث المختلط من نوع التَّصميم التَّفسيري المتتابع، ويعتمد هذا التَّصميم على جمع البيانات الكمية (Quantitative) (البحث الكمي) من خلال توظيف الأدوات البحثية الثَّلاث (بطاقة ملاحظة خاصة بالمهارات القرائية وبطاقة ملاحظة خاصة بمهارات الوعي الفونولوجي، واختبار فهم المقروء) وما جاءت به من بيانات، ومن ثم جمع البيانات النَّوعية (Qualitative) (البحث النَّوعي) من خلال استطلاع رأي المعلمات وأولياء أمور الطالبات، وطالبات الفئة المستهدفة حول فعالية البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع لمعالجة الضَّعف القرائي والفونولوجي، يتبع ذلك مرحلة مقارنة النَّتائج النَّوعية مع الكمية وما إذا كانت النَّتائج الكمية تتناغم مع النَّتائج النَّوعية، ولقد تم ذلك على النحو التالي:

البحث الكَمي:

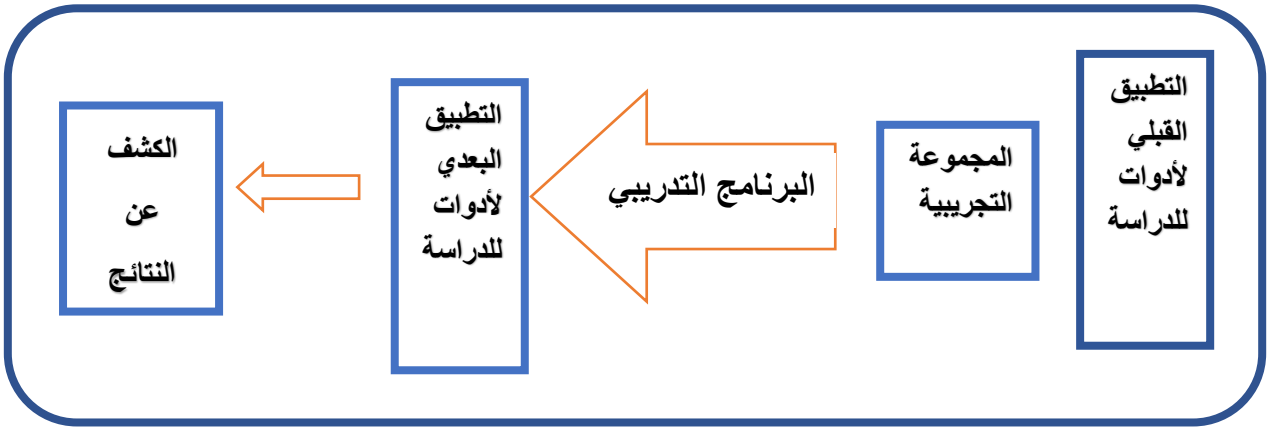
تم توظيف البحث الكمي ذو التصميم شبه التَّجريبي؛ لإجراء المعالجة على المجموعة التَّجريبية الواحدة، وذلك لملائمته لطبيعة الهدف من هذه الدِّراسة، وأخضعت الباحثة المتغير المستقل وهو: "برنامج قائم على منحى التَّعليم الجامع"، في اللغة العربية للتَّجربة، لبحث فاعليته في "معالجة الضَّعف القرائي والفونولوجي لدى طالبات الصَّف الخامس" كمتغير تابع، كما يتضمن البحث الكمي في طياته المنهج الوصفي لتحديد قوائم المهارات القرائية والفونولوجية، كما أُسْتخدِم المنهج الوصفي عند وصف الإجراءات التي تم اتباعها لاحقًا لإتمام هذه الدِّراسة.

البحث النَّوعي:

البحث النَّوعي هو البحث الذي يقوم على استكشاف المواقف والسُّلوكيات والخبرات بعدة طرق منها المقابلات، والتي تؤكد بأن السُّلوك البشري مرتبط بالواقع الملازم للظاهرة. (أبو علام،2014م)، ولقد فرض هذا على الباحثة توظيف البحث النَّوعي بالتَّزامن مع البحث الكمي، وذلك من خلال إجراء بعض المقابلات شبه الموجهة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج مع كل من:(معلمات اللغة العربية، وأولياء أمور الطالبات عينة الدراسة، وبعض الطَّالبات الفئة المستهدفة)؛ من أجل بحث فاعلية البرنامج المقترح القائم على منحى التَّعليم الجامع لمعالجة الضَّعف القرائي والفونولوجي لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسي.

التَّصميم شبه التجريبي (المجموعة الواحدة)

اتبعت الباحثة أسلوب تصميم (مجموعة تجريبية واحدة) ذات القياس القبلي والبعدي حيث تخضع المجموعة للمعاملة التَّجريبية، وهي تدريس البرنامج المقترح على أن يسبق ذلك قياس قبلي لأداء الطّالبات عينة الدِّراسة قبل تدريس البرنامج ثم قياس بعدي بعد تدريس البرنامج المقترح، ثم يحسب الفرق بين القياسين القبلي والبعدي ومعرفة الدَّلالة الإحصائية، ومن ثم بيان فاعلية البرنامج من خلال التَّطبيق القبلي والبعدي.



شكل (4.1): التصميم شبه التجريبي (تصميم الباحثة)

عَينةُ الدِّراسة

تم اختيار مدرسة بنات غزة الإعدادية (ب) لتطبيق أدوات الدِّراسة على طالبات الصِّف الخامس الأساسي، وعُيِّنَت المجموعة التَّجريبية بطريقة قَصدية بعد أن تم توظيف المؤشرات التَّحذيرية الخاصة بمنحى التَّعليم الجامع المعتمد لدى وكالة الغوث الدّولية، واعتمدت الباحثة الطَّالبات اللواتي حصلن

على (60%) فأكثر من (غالبًا) لتصنيفهن ضعيفات في القراءة والكتابة والتَّحصيل بشكلٍ عام، ولقد بلغ عدد الطَّالبات عينة الدِّراسة (25) طالبة.

مُتغيراتُ الدِّراسة

تشمل هذه الدِّراسة المتغيرات التَّالية:

المُتغيرُ المُستقل: البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع (Inclusive Education).

المُتغيرُ التَّابع: الضَّعف القرائي، والضَّعف الفونولوجي لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسي.

مَوادُ الدِّراسة

قامت الباحثة بإعداد مواد تسهم في إتمام الدِّراسة وإنجازها، وهي كالتّالي:

1- قائمةُ المهارات القرائية اللازمة لطالبات الصَّف الخامس الأساسي.
2- قائمةُ مهارات الوعي الفونولوجي اللازمة لطالبات الصَّف الخامس الأساسي.
3- البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع Inclusive Education.

والآن إليكم عرض تفصيلي لهذه المواد:

أولًا- قائمةُ المهارات القرائية اللازمة لطالبات الصَّف الخامس الأساسي:

تعتبر مهمة تحديد المهارات القرائية من المهمات الرَّئيسة في إعداد هذه الدِّراسة، وذلك من أجل بناء بطاقة المُلاحظة، والتي من خلالها سيتم التركيز على بعض المهارات التي ستوظف في معالجة الضَّعف القرائي لدى طالبات الصَّف الخامس، حيث قامت الباحثة بإعداد قائمة تتضمن عدداً من المهارات القرائية اللازمة للصَّف الخامس، والواردة ضمن المنهاج الرَّسمي، ولقد تم تقسيم القائمة إلى خمسة مجالات وهي كالتّالي:

1- النُّطق الصَّحيح للحروف.
2- الطَّلاقةُ في القراءة.
3- الأداءُ التَّعبيريّ السَّليم.
4- فهم المقروء.
5- التَّذوقُ القرائي.

ولصياغة تلك المهارات تَطلب القيام بالعديد من الإجراءات ومنها:

تحديدُ الهدف من قائمة المهارات القرائية للصف الخامس الأساسي:

إن الهدف الأساسي من إعداد قائمة المهارات القرائية هو حصر جميع المهارات القرائية الواردة في منهاج الصَّف الخامس الأساسي والتي يجب أن تكتسبها الطَّالبة، ومن ثم اشتقاق بطاقة ملاحظة من هذه المهارات من أجل معالجة الضَّعف القرائي لدى بعض الطَّالبات.

تحديدُ محتوى قائمة المهارات القرائية للصف الخامس الأساسي:

لصياغة قائمة المهارات القرائية اعتمدت الباحثة على عدة مصادر منها:

- وثيقة الإطار المرجعي لتطوير المناهج الوطنية– المسودة النِّهائية 2016م.
- الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية للصف الخامس.
- أهداف تدريس اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، كما حددتها وزارة التَّربية والتَّعليم في دليل المعلم في مبحث اللغة العربية للصف الخامس الأساسي 2018/2019م.

الصورةُ الأولية لقائمة المهارات القرائية اللازمة للصف الخامس الأساسي:

حصرت الباحثة المهارات القرائية الخاصة بالصف الخامس الأساسي، البالغ عددها (50) مهارة ضمن (5) مجالات، ويمكن قياسها داخل الغرفة الصَّفية وخارجها على مدار العام الدِّراسي.

الضَّبط العلميّ لمحتوى قائمة المهارات القرائية للصف الخامس الأساسيّ:

قامت الباحثة بالدعوة لانعقاد مجموعة بؤرية من أجل مناقشة وتحكيم قائمة المهارات القرائية للصف الخامس الأساسي بصورتها الأولية، وتكوَّنت المجموعة البؤرية والتي عقدت بتاريخ 2020/12/14م من عدد من المحكمين البالغ عددهم عشرة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة بقسم مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية في عدة جامعات، ومجموعة من مشرفي المرحلة، ومشرفي اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم، ووكالة الغوث الدّولية، ومعلمات لغة عربية، وكذلك إرسال القائمة إلكترونيًا لـ(5) محكمين من خارج مدينة غزة كما يتضح في الملحق رقم (1)، حيث طلبت الباحثة منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مجالات القائمة بصورتها الأولية ملحق رقم (2) من حيث مناسبة تقسيمها والمؤشرات المنتمية لها، والتَّأكد من صحتها اللغوية والعلمية، ومدى مناسبتها لمستوى الصف الخامس، وكذلك وضوح الصِّياغة، وصحة المؤشرات لغويًا وعلميًا، مع طرح أي ملاحظات أُخرى.

كما تم استخدام مقياس التَّقدير الثُّنائي الأبعاد للسؤال عن مدى مناسبة المؤشر للصف الخامس الأساسي (مناسب – غير مناسب)، وكذلك التَّقدير الثُّنائي للسؤال عن انتماء المؤشر للمجال (منتمٍ –غير منتمٍ)، أما الصِّحة فانقسمت إلى صحة لغوية، وصحة علمية وعلى المحكم أن يضع إشارة أمام المؤشر الذي يمتاز بالصِّحة اللغوية أو العلمية، أو كلاهما.

الصُّورة النِّهائية لمحتوى قائمة المهارات القرائية للصف الخامس الأساسيّ:

بعد إتمام عملية المناقشة خلال المجموعة البؤرية، والأخذ بآراء المحكمين قامت الباحثة بتعديل القائمة وفق الآراء المقترحة، ولقد أجمع المحكمون على بقاء المجالات؛ كونها مجالات شاملة لمهارات اللغة العربية، أما بالنسبة للمؤشرات فقد اتفق المحكمون على حذف ستة من المؤشرات وهي:

1- "التَّمييز بين النُّون في آخر الكلمة والتَّنوين" كون هذا المؤشر يمكن أن يكون مهارة إملائية.

2- قراءة الجملة دون توقف عند بعض الكلمات قراءة جهرية سليمة، كون هذا المؤشر متضمن في مؤشر آخر.

3- القراءة السَّردية المعبرة للمعنى، وذلك لأنه مُكرر بصياغة أخرى.

4- فهم معنى النَّص كونه مكرر في مجال آخر بصياغة أخرى.

5- قراءة الكلمات قراءة جهرية سليمة من النَّاحية الصَّرفية (بُنية الكلمة) كونه مهارة عليا.

6- عدم تكرار الكلمات أثناء القراءة؛ لأنه يدخل ضمن قراءة الجملة والفقرة قراءة صحيحة وسليمة.

كما تم دمج بعض المؤشرات لتصبح ضمن مؤشر واحد، وكذلك تم إضافة المؤشر (التَّعبير عن الأفكار بطلاقة) ضمن مجال الأداء التَّعبيري السَّليم، لتصبح القائمة النِّهائية متضمنة خمسة مجالات بـ(40) مؤشرًا. انظر ملحق رقم (3)، والجدول (4.1) يوضح الأوزان النِّسبية للمجالات ومُؤشراتها في الصورة النهائية لقائمة المهارات القرائية، **ويعتبر ما سبق إجابة للسؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي ينص على: " ما المهارات القرائية الواجب توفرها لدى طالبات الصف الخامس الأساسي؟ ".**

جدول (4.1): الأوزان النِّسبية لمجالات المهارات القرائية ومؤشراتها للصف الخامس الأساسي.

م	المجالات	عدد المهارات الفرعية	المؤشرات
.1	**النُّطق الصحيح للحروف**	**5**	**5-1**
.2	**الطَّلاقة في القراءة**	**10**	**15-6**
.3	**الأداء التعبيري السليم**	**8**	**23-16**
.4	**فهم المقروء**	**9**	**32-24**
.5	**التَّذوق القرائي**	**8**	**40-33**

ثانيًا– قائمة مهارات الوعي الفونولوجي اللازمة لطالبات الصَّف الخامس الأساسي.

تحديدُ الهدف من قائمة مهارات الوعي الفونولوجيّ للصف الخامس الأساسيّ:

إن الهدف من إعداد قائمة مهارات الوعي الفونولوجي للصف الخامس الأساسي، هو تحديد المهارات التي من الضَّروري أن يكون الطَّالب في مستوى الصَّف الخامس مكتسب لها، حيث ستساعد هذه القائمة في تحديد المهارات التي من خلالها سيعالج الضَّعف الفونولوجي في حال تم اكتسابها والتَّأكيد عليها، ولقد كانت المهارات مقسمة إلى المجالات التَّالية:

- تمييز الإيقاع الصَّوتي.
- التَّجزئة أو التَّقسيم.
- تركيب ودمج الأصوات.
- التَّلاعب بالأصوات.

تحديدُ محتوى قائمة المهارات الفونولوجية للصف الخامس الأساسيّ:

لصياغة قائمة المهارات الفونولوجية اعتمدت الباحثة على عدة مصادر منها:

- أهداف تدريس اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، كما حددتها وزارة التَّربية والتَّعليم في دليل المعلم في مبحث اللغة العربية للصف الخامس الأساسي 2018/2019.
- مراجعة الأدبيات التَّربوية، والدِّراسات السَّابقة المرتبطة باللغة العربية، والتي تناولت المهارات الفونولوجية، بشكل عام والضَّعف الفونولوجي بشكل خاص مثل: دراسة (شبيب ،2019م؛ كشمير،2019م؛ جريش ،2018م؛ خصاونة وآخرون ،2018م؛ أبو منديل ،2018م؛ الشوربجي،2017م؛ عبد العظيم ،2017م؛ عليمات ،2017م؛ Suggte,2016).

الصُّورة الأولية لقائمة مهارات الوعي الفونولوجي اللازمة للصف الخامس الأساسي:

قامت الباحثة بحصر المهارات الفونولوجية الخاصة بالصَّف الخامس الأساسي، والتي وُزِّعت على أربعة مجالات، وضمن كل مجال عدد من المهارات بلغ عددها (27) مهارة، والتي يمكن قياسها داخل الغرفة الصَّفية وخارجها على مدار العام الدِّراسي. انظر ملحق (4).

الضَّبط العلميّ لمحتوى قائمة المهارات الفونولوجية للصف الخامس الأساسيّ:

عرضت الباحثة قائمة المهارات الفونولوجية للصف الخامس الأساسيّ بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة بقسم مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية في عدة جامعات، ومجموعة من مشرفي المرحلة، ومشرفي اللغة العربية بوزارة التَّربية والتَّعليم، ووكالة

الغوث الدّولية، ومعلمات لغة عربية، كما يتضح في الملحق رقم (1)، حيث طلبت الباحثة منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة مجالات القائمة، وكذلك المؤشرات المنتمية لها، والتَّأكد من صحتها اللغوية والعلمية، ومدى مناسبتها لمستوى الصَّف الخامس، وكذلك وضوح الصِّياغة، وصحة المؤشرات لغويًا وعلميًا، مع طرح أي ملاحظات أخرى.

كما تمَّ استخدام مقياس التَّقدير الثُّنائي الأبعاد للسؤال عن مدى مناسبة المؤشر للصف الخامس الأساسي (مناسب – غير مناسب)، وكذلك التَّقدير الثُّنائي للسؤال عن انتماء المؤشر للمجال (منتمٍ –غير منتمٍ)، أما الصِّحة فانقسمت إلى صحة لغوية، وصحة علمية وعلى المحكم أن يضع إشارة أمام المؤشر الذي يمتاز بالصِّحة اللغوية أو العلمية، أو كلاهما.

الصُّورة النِّهائية لمحتوى قائمة المهارات الفونولوجية للصف الخامس الأساسيّ:

بعد إتمام عملية التَّحكيم، والأخذ بآراء المحكمين المتخصصين، قامت الباحثة بتعديل القائمة وفق الآراء المقترحة، ولقد أجمع جميع المحكمين على بقاء المجالات كما هي؛ كونها مجالات شاملة لمهارات الوعي الفونولوجي في اللغة العربية، أما بالنسبة للمؤشرات فقد اتفق المحكمون على حذف مؤشرين من المؤشرات وهي:

- المؤشر رقم (15) وهو (تحديد أنواع المقاطع الصَّوتية) حيث تعتبر هذه المهارة غير مناسبة لمستوى الصَّف الخامس الأساسي.
- المؤشر رقم (27) وهو (الرَّبط بين الأصوات المتشابهة)، وذلك لأنه يوجد ضمن المجال الأول، ومشابه للمؤشرين الأول (1)، والثَّامن (8) في نفس المجال.

وبالتَّالي أصبحت الصُّورة النِّهائية للقائمة متضمنة أربعة مجالات بـ (25) مهارة، والجدول (4.2) يوضح الأوزان النِّسبية لمؤشرات الوعي الفونولوجي في قائمة المهارات الفونولوجية للصف الخامس الأساسي، وملحق رقم (5) يوضح الصُّورة النِّهائية للقائمة والتي **تعتبر إجابة للسؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي ينص على:** " **ما المهارات الفونولوجية الواجب توفرها لدى طالبات الصف الخامس الأساسي؟** ".

جدول (4.2): الأوزان النِّسبية لمجالات المهارات الفونولوجية ومؤشراتها للصف الخامس الأساسي.

المجال	أرقام المؤشرات	عدد المؤشرات
تمييز الإيقاع الصَّوتي	1-9	9
التَّجزئة أو التَّقسيم	10-14	5
تركيب ودمج الأصوات	15-20	6
التَّلاعب بالأصوات	21-25	5
المجموع		25

ثالثًا- برنامج قائم على منحى التَّعليم الجامع لمعالجة الضَّعف القرائيّ والفونولوجيّ لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ:

قامت الباحثة بإعداد البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع لعلاج الضَّعف القرائيّ والفونولوجيّ لدى طالبات الصَّف الخامس في ضوء النَّظريات والأُطر التَّربوية للمهارات القرائية، والوعي الفونولوجي الخاص بالصَّف الخامس الأساسي، وذلك كإجابة عن **السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والذي ينص على: " ما البرنامج المقترح القائم على منحى التعليم الجامع لمعالجة الضعف القرائي والفونولوجي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي؟"**، وذلك من خلال توظيف منحى التَّعليم الجامع والذي يُؤكد على أَحقية جميع الطَّالبات في التَّعليم مهما اختلفت قدراتهم، وتوظيف العديد من استراتيجيات وأساليب التَّدريس والبطاقات العِلاجية والتي من شأنها معالجة هذا الضَّعف، وتَحسين مستوى الطَّالبات التَّعليمي، وبناءً على ما سبق فقد تم بناء البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع وفق خطوات عامة، ونُفذ ضِمن مرحلتين: المرحلة الأولى: إعدادُ البرنامج، أما المرحلة الثَّانية: فهي مرحلة تنفيذ البرنامج.

أولًا- المرحلةُ الأولى مرحلة إعداد البرنامج

شملت مرحلة الإعداد ما يلي:

1- تعريف البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع.
2- مبررات البرنامج.
3- أسس بناء البرنامج.
4- الهدف العام والأهداف الفرعية للبرنامج.
5- الفئة المستهدفة من البرنامج.

1-تعريف البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع:

تعرف الباحثة البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع بأنه: برنامج علاجي يشمل مجموعة من الأدوات (مؤشرات تحذيرية وخطة فردية)، وأساليب واستراتيجيات تدريس، وأنشطة تدريبية، والتي صُمِمت من قبل الباحثة بهدف معالجة الضَّعف القرائي والفونولوجي لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسي، وتُحدد تلك الفئة من خلال حصول الطَّالبة على 60% فأكثر من (غالبًا) الخاصة بالمؤشرات التَّحذيرية ضمن أدوات التَّعليم الجامع.

2-مبررات البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع:

في ضوء متطلبات منحى التَّعليم الجامع، وضرورة توفير تعليم ذي جودة ومنصف وشامل لجميع فئات الطَّلبة؛ حتى يتمكنوا من الانخراط الفاعل والبناء في الحياة العامة، كان من الضَّروري بناء برنامج علاجي يواكب متطلبات المرحلة، والوضع الرَّاهن حيث أثرت جائحة كورونا كوفيد-19 تأثيرًا سلبيًا على المستوى التَّعليمي لجميع الطَّلبة ولا سيما ضعاف التَّحصيل والطَّبقات الفقيرة والمهمشة، والذين ليس لهم القدرة على متابعة الدِّراسة والتَّعليم إلكترونًا، حيث الانقطاع الطَّويل عن مقاعد الدِّراسة الذي تجاوز العام ونيف منذ 7مارس 2020م، جاء هذا البرنامج الذي يركز على المهارات الأساسية في القراءة والفونولوجيا لطالبات الصَّف الخامس، واللواتي يعانين من ضعف عام نتيجة هذا الانقطاع، وإذا لم يتم تدارك هذا التَّأثير فلن تستطيع الطَّالبات مواكبة الحياة العامة، والانخراط بها.

3-تحديدُ أسس البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع:

استند البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع الحالي إلى الأسس التَّالية:

- تحديد المهارات القرائية والفونولوجية، والتي لدى طالبات الصَّف الخامس ضعف عام فيها من خلال بطاقاتي ملاحظة، واختبار مُقنن.

- صياغة المهارات القرائية والفونولوجية، والتي لدى الطَّالبات ضعف فيها، في صورة أهداف إجرائية محددة وواضحة للبرنامج.

- التَّنويع في الأنشطة العلاجية والأساليب الهادفة الفردية، والجماعية بما يتناسب مع منحى التَّعليم الجامع، والتي تخدم الطَّالبات اللواتي لديهن ضعف في مهارات القراءة والوعي الفونولوجي.

- ارتبط محتوى هذا البرنامج بخبرات الطَّالبات الواقعية، بما يضمن التزام الطَّالبات بالبرنامج.

- البيئة التَّعليمية المبنية على منحى التَّعليم الجامع تدعم وتضمن مشاركة وانخراط جميع الطَّالبات في العملية التَّعليمية، مما يؤثر على سلامة نموهم وتقدمهم العلمي.

- ضرورة مشاركة أولياء أمور الطَّالبات الفئة المستهدفة في البرنامج العلاجي، مما له أثر إيجابي على تقدم الطَّالبات، ونجاح البرنامج العلاجي.

- مشاركة فريق المساندة من معلمين، ومختص تربوي لغة عربية، والمرشد المدرسي في العملية التَّعليمية أثناء تطبيق البرنامج؛ من أجل تقديم الدَّعم والمساندة للمعلمة المطبقة، والطَّالبات الفئة المستهدفة، حيث ستكون مشاركتهم مشاركة داعمة وموجهة ومذللة للصُّعوبات التي قد تظهر أثناء تطبيق البرنامج.

– تشجيع وتحفيز الطَّالبات، والاهتمام بالجوانب الوجدانية والنَّفسية المتمثلة بإثارة دافعيتهم بشتى الطُّرق والوسائل، وبشكل مستمر مما يساهم في تطبيق البرنامج بشكل أفضل.

– مراعاة طبيعة وخصائص الطَّالبات اللواتي يعانين من الضَّعف القرائي، والوعي الفونولوجي.

– الاعتماد على التَّقويم الواقعي خلال تطبيق البرنامج في جميع مراحله.

4– أهدافُ البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع:

الهدف العام من البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع:

لقد تم تحديد أهداف البرنامج في ضوء الصُّعوبات التي تواجهها الطَّالبات، والضَّعف العام الذي يشعرن به أثناء تنفيذ حصص اللغة العربية، وبشكل عام يهدف البرنامج إلى توظيف منحى التَّعليم الجامع لعلاج ضعف المهارات القرائية والفونولوجية لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسي، من خلال توظيف أساليب واستراتيجيات التَّدريس المتنوعة، وتطبيق جلسات فردية وجماعية تتوافق مع منحى التَّعليم الجامع.

الأهدافُ الفرعية للبرنامج:

- يعالج الضَّعف القرائي والفونولوجي لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسي.
- ينظم التَّعليم بحيث تحصل كل طالبة على الدَّعم المناسب من أجل تعلم ونمو أفضل.
- يوظف أساليب التَّربية الحديثة والتي تؤدي إلى نجاح كل الطَّالبات في الدِّراسة وفق قدراتهن.
- يعزز التَّعاون بين البيت والمدرسة، لما له أثر كبير في نجاح البرنامج، حيث أن الاحترام المتبادل والمساواة بين الجانبين يمثل نقطة البداية في علاج الضَّعف لدى الطالبات.
- يضمن بيئة تعلم آمنة، وخالية من العنف لجميع الطَّالبات.

<u>الفئة المستهدفة من البرنامج:</u>

طالبات الصَّف الخامس الأساسي اللواتي يعانين من ضعف عام في المهارات القرائية والفونولوجية.

صدقُ البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع:

تم عرض البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التَّدريس– اللغة العربية، والتَّربية الخاصة ملحق رقم (1)، من أجل التَّأكد من التَّالي:

1. سلامة الأهداف المطروحة والنَّتاجات المبتغاة، وإمكانية تحقيقها وشموليتها لموضوعات التَّدريب.
2. مناسبة الأساليب المتبعة لتحقيق أهداف البرنامج.
3. مناسبة تنظيم المحتوى، وتدرج البطاقات العلاجية للأهداف.

4. السَّلامة اللغوية، والصِّحة العلمية للبرنامج.

ولقد أشاد المحكمون بجودة المادة العلاجية المعدة لتطبيق للبرنامج، وتم إجراء تعديلات بسيطة بناءً على توصياتهم، حيث التَّخفيف من الأنشطة والمهارات؛ لتتناسب مع الفئة المستهدفة كونه برنامجًا علاجيًا، لتكون المادة العلاجية بصورتها النِّهائية ملحق رقم (14).

محتوى البرنامج القائم على منحى التعَّليم الجامع:

تم إعداد محتوى البرنامج بناءً على المهارات القرائية والفونولوجية والتي يظهر فيها ضعف لدى الطَّالبات (الفئة المستهدفة)، حيث شمل مجموعة من البطاقات العلاجية والتي تناولت العديد من المهارات المراد معالجتها، أما عن المادة العلمية المتضمنة داخل البطاقات فقد تناولت بعض المفاهيم والمصطلحات العلمية الواردة في مادتي الرِّياضيات والعلوم للصَّف الخامس الأساسي؛ لتطبيق المنحى التَّكاملي في العملية التَّعليمية، وعدم شعور الطَّالبات بفجوة بين المواد الدِّراسية أثناء تطبيق البرنامج العلاجي.

خطوات إعداد البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع:

تعتبر مرحلة إعداد البرنامج من المراحل الشَّديدة الأهمية؛ لما سيبنى عليها لاحقا من خطوات، ولقد اتبعت الباحثة عدة خطوات خلال هذه المرحلة منها:

- الاطلاع على العديد من الأبحاث والدِّراسات والأدب التَّربوي والذي تناول كل من الضَّعف القرائي والفونولوجي عند طلبة الصَّف الخامس مثل دراسة كل من: (كشمير ،2019م؛ الرِّيامي، 2018م؛ أحمد، 2016م؛ الرَّمحي، 2015م).
- تحديد أهداف البرنامج والتي نبعت من أساسيات منحى التَّعليم الجامع، ومرتكزة على مهارات القراءة والفونولوجيا الملائمة للصّف الخامس.
- تحديد المهارات القرائية والفونولوجية الملائمة للصّف الخامس الأساسي.
- صياغة محتوى البرنامج في عدد من الجلسات تحتوي على أهم المهارات والمهام التي يجب على طالبات الصَّف الخامس اكتسابها.
- تحديد الأنشطة التي يجب أن يتضمنها البرنامج، بما يتناسب مع مستوى الضَّعف والمرحلة العمرية.
- البدء بالجلسات التَّمهيدية والتي يتم التَّعرف فيها على جوانب القوة والضَّعف الموجودة لدى كل طالبة وتحديد الأخطاء التي تقع فيها، من خلال توظيف أدوات الدِّراسة؛ وذلك من أجل التَّأكد من أن بناء البرنامج مناسب للطالبات، وصياغته تمت بناءً على الضَّعف الموجود لديهن.

- توافر المرونة في البرنامج حيث مراعاة الفروق الفردية بين الطَّالبات، من خلال التَّنويع في استراتيجيات التَّعلم النشط، وأساليب التَّدريس المختلفة.

مدة البرنامج وجدوله الزَّمني، ومكان تطبيقه:

استغرق تطبيق البرنامج أربعة أسابيع، حيث كان التَّطبيق من تاريخ2021/6/1 –2021/6/30م، بواقع (60) جلسة علاجية، وبمعدل ساعتين يوميًا، (120) دقيقة، وتم تطبيق جلسات البرنامج العلاجي على طالبات المجموعة التجريبية بمدرسة بنات غزة الإعدادية (ب) التَّابعة لمنطقة جنوب غزة التَّعليمية.

الأدوات والأساليب المستخدمة في البرنامج:

تمثلت الأدوات والأساليب التي وظفت أثناء تطبيق البرنامج المقترح في:

- مجموعة من الصُّور، والمجسمات، والأشكال المختلفة لجميع الحروف الهجائية.
- وسائل صوتية مسموعة خاصة بالحروف وبجميع أصواتها ضمن الحركات الطَّويلة والقصيرة.
- صافرة، مسجل، سماعة، تسجيل صوتي لبطاقات جمل مقطعة، وأناشيد للأصوات.
- أوراق ملونة، أقلام، سبورة.
- بطاقات ملونة للعديد من الحروف والمقاطع الصَّوتية والكلمات والجُمل.
- التَّعزيز والتَّشجيع المستمر للطالبات (الفئة المستهدفة)؛ من أجل إثارتهن وتحفيزهن؛ مما يسهم في تقدم البرنامج ونجاحه.
- توظيف أساليب واستراتيجيات تدريس مناسبة مثل التعلم النشط والتعلم باللعب من خلال الألعاب التربوية المناسبة، والتعلم بالمحاكاة، وعقد المسابقات، وطرح العديد من الأحاجي والألغاز، والعمل الثنائي والجماعي.
- الأنشطة البيتية المرتبطة بالمهمات الصَّفية والطاقات العلاجية؛ وذلك لإبقاء أولياء الأمور على اتصال بالبرنامج والقيام بأدوارهم ومسؤولياتهم تجاه بناتهم.
- دليل المعلم والذي يعتبر من أهم الأدوات المستخدمة في البرنامج العلاجي كونه يوضح آلية تضمين منحى التَّعليم الجامع، وكيفية تفعيله بالشكل السَّليم، **وفيما يلي وصف تفصيلي حول دليل المعلم.**

دليلُ المُعلم:

يوفر الدَّليل للمعلم إرشادات عامة تعينه على فهم آلية تطبيق البرنامج التَّدريبي لمعالجة الضَّعف القرائي والفونولوجي من خلال توظيف منحى التَّعليم الجامع، كما يساعد هذا الدَّليل المعلمين حديثي العهد بالتَّعليم الجامع؛ لتتضح لهم الصُّورة بشكل جيد حول كيفية توظيف منحى التَّعليم الجامع من النَّاحية العملية التَّطبيقية، وكذلك المعلمين القُدامى فإنه بإمكانهم الاطلاع عليه لتطوير وتعزيز ممارساتهم الصَّفية، ولفت انتباههم إلى أهم المهارات القرائية والفونولوجية والتي تعتبر مهارات تأسيس للمرحلة الأساسية.

يتضمن الدَّليل العناصر التَّالية:

- **مقدمة:** تتناول أهمية علاج الضَّعف القرائي والفونولوجي لدى طالبات الصَّف الخامس، وكيفية تشخيص ذلك الضَّعف وتحديده.
- **هدف الدَّليل:** حيث يتمثل في تقديم تدريبات مفصلة وأنشطة توضح آلية تنفيذ البطاقات العلاجية.
- **محتوى الدَّليل:** يشتمل الدَّليل على كل من:

* الخطوات الإجرائية لتدريس المهارات القرائية والفونولوجية لفئة ضعيفات القراءة والفونولوجيا من طالبات الصَّف الخامس الأساسي.

* طرق المساندة الخاصة بتوظيف بطاقتي الملاحظة لكل من المهارات القرائية والفونولوجية.

* كيفية تنفيذ الخطة الفردية الخاصة بالطَّالبات اللواتي لديهن ضعفًا في المهارات القرائية والفونولوجية.

تحكيم دليل المعلم:

لقد تم عرض دليل المعلم على مجموعة من المحكمين؛ بهدف:

- التَّأكد من صحة ما جاء به من إجراءات عملية خاصة بتدريس المهارات القرائية والفونولوجية.
- التَّحقق من مدى ارتباط المادة العلاجية بأهداف البرنامج العلاجي.
- مدى ارتباط البرنامج العلاجي بمنحى التَّعليم الجامع.
- مدى مناسبة الزَّمن المخصص لتطبيق البطاقات العلاجية.
- مدى مناسبة أساليب التَّقويم المقترحة في كل بطاقة.
- التَّنوع والمرونة مما يسمح بالتَّعديل، أو التَّبديل، أو التَّطوير.

ولقد أكد المحكمون على ضرورة تقليص عدد الأنشطة والتَّدريبات لتناسب الفئة المستهدفة، كون أن هذا برنامجٌ علاجيٌ يركز أساسا على المهارات الأساسية سواء في القراءة أو الوعي الفونولوجي،

ولكي يتناسب مع الوقت المخصص لتنفيذ البرنامج، عدا ذلك فقد أكد المحكمون على صحة الدَّليل ومناسبته لتنفيذ البرنامج التَّدريبي، ووضوحه للمعلم، ليكون على صورته النِّهائية ملحق رقم (13).

تقييم البرنامج التَّدريبيّ:

يتم تقويم البرنامج من خلال المرور بثلاث مراحل وهي:

القياس القبليّ: من خلال تطبيق أدوات الدِّراسة المتمثلة بـ: (بطاقتي الملاحظة لكل من المهارات القرائية، ومهارات الوعي الفونولوجي)، وكذلك اختبار فهم المقروء (من إعداد الباحثة).

التَّقويم المستمر: حيث المتابعة المستمرة لتنفيذ البرنامج ومدى تحقق أهدافه من خلال تنفيذ الأنشطة الخاصة بذلك، وتعاون الجميع من إدارة، وأولياء أمور وفريق مساندة لضمان تطبيق منحى التَّعليم الجامع بشكل جيد.

القياس البعديّ: والذي يتم في نهاية البرنامج من خلال تطبيق المقاييس الخاصة بالمهارات القرائية ومهارات الوعي الفونولوجي على نفس عينة الدِّراسة (المجموعة التجريبية) لملاحظة مدى فعالية البرنامج الذي تم بناؤه.

ثانيًا- المرحلة الثانية مرحلة تنفيذ البرنامج.

إجراءات تطبيق البرنامج:

- تواصلت الباحثة مع إدارة مدرسة بنات غزة الإعدادية (ب) الواقعة في مدينة غزة، وذلك من أجل الاطلاع على البيانات الخاصة بالطالبات وشُعَبهن، وتم تصنيف الطَّالبات بشكل مبدئي باستخدام المؤشرات التَّحذيرية الخاصة بالتَّعليم الجامع، حيث يجب أن تحصل الطالبة على 60% فأكثر من غالبًا؛ كي تصنف الطَّالبة ضعيفة في القراءة والمهارات الفونولوجية، وهذا يقع ضمن الأداتين (9، 10) من أدوات التَّعليم الجامع، وبلغ عدد الطَّالبات وفق ما سبق (55) طالبة.
- تم فرز الطَّالبات إلى مجموعتين، مجموعة أولى بلغ عددها (30) طالبة، تم استخدامها كعينة استطلاعية، طُبق عليها كل من بطاقتي الملاحظة الخاصة بـ (المهارات القرائية، ومهارات الوعي الفونولوجي)، واختبار فهم المقروء المتعلق بالمهارات القرائية، أما المجموعة الثَّانية فهي عينة الدِّراسة أو المجموعة التَّجريبية، والتي ضمت (25) طالبة، حيث تم تطبيق أدوات الدِّراسة قبلي وبعدي على العينة.
- تم الاجتماع مع معلمات اللغة العربية اللواتي سيطبقن البرنامج في شهر يناير 2021م؛ وذلك من أجل التَّعريف بالبرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع، وكذلك توضيح المهارات القرائية ومهارات الوعي الفونولوجي المتضمنة في منهاج الصَّف الخامس الأساسي.

- التَّواصل مع أولياء أمور الطَّالبات، كلقاءات جماعية محدودة العدد حسب ما تقتضيه إجراءات الأمن والسلامة، وحسب ما يتناسب مع البروتوكول الصحي الخاص بجائحة كورونا (كوفيد-19)؛ وذلك لتوضيح المشكلات والصَّعوبات لدى الطَّالبات، وأسبابها وكيفية التَّعامل معها، وتعريفهم بالبرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع ودورهم الهام والضَّروري من أجل دعم بناتهم، وإنجاح البرنامج.
- بدأت جلسات البرنامج، وهي جلسات فردية وجماعية ضمن الفترة الزَّمنية المحددة والخاصة بالبرنامج، وحسب ما يتناسب مع أساسيات التَّعليم الجامع، مع مراعاة التَّدرج بمستوى المهارات المعطاة من السَّهل إلى الصَّعب، وإعطاء الوقت الكافي لكل نشاط، مع التَّقييم المستمر لكل نشاط.
- بعد الانتهاء من الجلسات العلاجية تم تطبيق القياس البعدي على عينة الدِّراسة، حيث تنفيذ بطاقتي الملاحظة الخاصة بالمهارات القرائية، والوعي الفونولوجي وكذلك اختبار فهم المقروء الخاص بالمهارات القرائية المجال الرَّابع؛ وذلك للتعرف على مدى تأثير وفاعلية البرنامج.

أدواتُ الدِّراسة

لقد قامت الباحثة ببناء عدة أدوات وذلك للتحقق من فرضيات الدِّراسة، وهي كالتَّالي:

1. اختبار فهم المقروء ضمن المهارات القرائية للصَّف الخامس الأساسي.
2. بطاقة ملاحظة المهارات القرائية للصَّف الخامس الأساسي.
3. بطاقة ملاحظة الوعي الفونولوجي للصَّف الخامس الأساسي.
4. مقابلة عينة من: (معلمات اللغة العربية / أولياء أمور الفئة المستهدفة/ الطَّالبات اللواتي خضعن للبرنامج)

1- اختبارُ فهم المقروء:

لقد اختص هذا الاختبار بالمجال الرابع فقط من المجالات الخمسة (النُّطق الصَّحيح للحروف- الطَّلاقة بالقراءة – الأداء التَّعبيري السليم- فهم المقروء- التَّذوق القرائي) الواردة في قائمة المهارات القرائية، وكان المجال الرابع بعنوان (فهم المقروء)، كون هذا المجال يمكن قياسه كتابيًا، كما تم استثناء المجال الخامس من مجالات قائمة المهارات القرائية ألا وهو (التذوق القرائي)؛ كونه لا يتناسب مع البرنامج العلاجي الذي يركز على المهارات القرائية الأساسية، وذلك بناءً على آراء المحكمين، والدِّراسات السَّابقة التي لم تتطرق إلى التِّذوق القرائي في البرامج العلاجية.

الهدفُ من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس مهارة فهم المقروء لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسي.

مصادر بناء الاختبار:

من أجل بناء الاختبار تم الاعتماد على عدة مصادر منها:

- قائمة المهارات القرائية التي تم إعدادها من قبل الباحثة، والتي أُعدت من خلال الاستناد إلى الأدب التَّربوي والخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية الخاص بالصَّف الخامس.
- كتاب اللغة العربية الخاص بالمنهاج الفلسطيني والمقرر للصَّف الخامس الأساسي.
- اختبارات ضبط التحصيل MLA المعمول بها في وكالة الغوث الدولية والتي تركز على مهارة فهم المقروء.
- الكتب والأدبيات التَّربوية التي عالجت اختبارات فهم المقروء.
- البحوث والدِّراسات السَّابقة التي تناولت الضَّعف القرائي ومعالجة فهم المقروء.

نوعية بنود اختبار فهم المقروء:

لقد تنوعت أسئلة اختبار فهم المقروء ما بين الأسئلة الموضوعية، حيث وضع مقدمة للسؤال يليها أربعة خيارات، تختار منها الطَّالبة خيارًا واحدًا فقط، وبعض الأسئلة المقالية القصيرة والمقننة، حيث يتوجب على الطَّالبة كتابة الإجابة، ولقد راعت الباحثة الدِّقة العلمية واللغوية أثناء صياغة الاختبار، وكذلك الوضوح والبعد عن أي غموض، ومدى ارتباط فقرات الاختبار بالمهارات المرجو قياسها، والحرص أيضًا على ترتيب البدائل بطريقة عشوائية.

تعليمات الاختبار:

بعد أن تم تحديد بنود الاختبار، حرصت الباحثة على وضع تعليمات الاختبار لكل من المعلمة المطبقة للاختبار؛ من أجل توضيح آلية التَّطبيق، وكيفية احتساب الدَّرجات حيث رصد درجة واحدة لكل بند من بنود الاختبار الموضوعية، أما الأسئلة المقالية القصيرة فيرصد لها درجة واحدة إذا أجابت الطَّالبة الإجابة المطلوبة أو قريبة منها تحمل نفس المعنى، كما تم وضع تعليمات للطالبات الفئة المستهدفة؛ من أجل توضيح آلية الإجابة عن الأسئلة، وشملت التَّعليمات المطروحة ما يلي:

- ضرورة كتابة اسم الطَّالبة على ورقة الاختبار.
- قراءة القطعة الواردة في الاختبار قراءة فاهمة وواعية.
- قراءة الأسئلة قراءة فاهمة قبل البدء بالإجابة.
- اختيار بديل واحد فقط من بين البدائل المطروحة.
- التَّأكد من الإجابة عن جميع الأسئلة عند نهاية الاختبار.
- الحرص على التَّرتيب والكتابة بخط واضح.

اختبارُ فهم المقروء في صورته الأولية:

لقد تم تصميم الاختبار في صورته الأولية بحيث يغطي جميع مهارات فهم المقروء الواردة ضمن المجال الرَّابع (فهم المقروء) في قائمة المهارات القرائية، وهي (تفسير معاني الكلمات تفسيرًا سليمًا- فهم معنى الجملة في سياق النَّص- تحليل مضمون النَّص تحليلًا سليمًا- تحديد الفكرة الرئيسة تحديدًا صحيحًا- القدرة على تحديد الأفكار الجزئية للنَّص المقروء- صياغةُ عنوانٍ مناسبٍ للنَّص المقروء- تفسير معنى الكلمة في سياقات مختلفة- تحديدِ العلاقة بين جملتين ضمن النَّص المقروء- سرد أحداث النَّص سردًا متسلسلًا)، والمعدة من أجل ذلك، ويبلغ عددها تسع مهارات، وقد تكوَّن الاختبار في صورته المبدئية من نص قرائي يقيس فقط فهم المقروء، يليه (16) مفردة، والجدول رقم (4.3) يوضح مهارات فهم المقروء التي سيبنى عليها الاختبار وكذلك البنود المرتبطة بكل مهارة، كما أن ملحق رقم (6) يوضح الصُّورة الأولية لاختبار فهم المقروء.

جدول (4.3): الأوزان النِّسبية لاختبار مهارات فهم المقروء.

الرقم	المهارة	أرقام الأسئلة	عدد فقرات الأسئلة	النسبة المئوية للمهارة
1	تفسير معاني الكلمات تفسيرًا سليمًا	1،2،3	3	%17.65
2	فهم معنى الجملة في سياق النَّص.	4،5،6	3	%17.65
3	تحليل مضمون النَّص تحليلًا سليمًا.	7،8	2	%11.76
4	تحديد الفكرة الرئيسة تحديدًا صحيحًا	10	1	%5.88
5	القدرة على تحديد الأفكار الجزئية للنَّص المقروء	11،12	5	%11.76
6	صياغةُ عنوانٍ مناسبٍ للنص المقروء.	9	1	%5.88
7	تفسير معنى الكلمة في سياقات مختلفة.	13،14	3	%11.76
8	تحديد العلاقة بين جملتين ضمن النَّص المقروء.	15	1	%5.88
9	سرد أحداث النَّص سردًا متسلسلًا.	16	3	%5.88
	المجموع		**22**	**%100**

صدق الاختبار: تم التَّأكد من صدق الاختبار من خلال:

أولًا- صدق المحكمين:

بعد كتابة فقرات الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في مجال تدريس اللغة العربية والمناهج وطرق التَّدريس، من أكاديميين، ومختصين تربويين، ومعلمين؛ لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الاختبار، من أجل النَّظر في النِّقاط التَّالية:

- سلامة الصِّياغة اللغوية لفقرات الاختبار.
- مطابقة الفقرات لمهارات فهم المقروء المتضمنة في القائمة.
- مناسبة البدائل لكل بند من بنود الاختبار.

ولقد أكد المحكمون على سلامة الاختبار اللغوية، واتفقوا على حذف المؤشر التاسع من الاختبار (سرد أحداث النَّص سردًا متسلسلًا)؛ كَون عملية السَّرد يمكن قياسها شفويًا مع حذف سؤال رقم (16) المرتبط بهذه المهارة أو المؤشر والذي كان يشمل (3) فقرات، كما أكدوا على تقليل حجم النَّص المقروء، وكذلك حذف السؤال رقم (15) كونه غير مناسبة لمستوى الطَّالبات – الفئة المستهدفة، وبالأخص أن ما يطبق هو برنامجٌ علاجيٌ، ولقد تم تعديل الاختبار بناءً على الآراء والتُّوصيات المقترحة من قبل المحكمين ليتكون من (18) فقرة.

ثانيًا- صدق الاتساق الدَّاخلي:

للتأكد من صدق الاتساق الدَّاخلي تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من طالبات الصَّف الخامس الأساسي البالغ عددهن (30) طالبة، من مدرسة بنات غزة الإعدادية (ب)، التَّابعة لمنطقة جنوب غزة التَّعليمية بمحافظة غزة، في الفصل الدِّراسي الثَّاني من العام الدِّراسي 2021/2020م؛ وذلك بهدف التَّأكد من صدق الاختبار ووضوحه، وخُلوه من أي غموض، حيث تم احتساب معاملات ارتباط (بيرسون) بين فقرات اختبار فهم المقروء والدَّرجة الكُلية للاختبار، كما هو موضح في الجدول رقم (4.4)

جدول (4.4): معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية في اختبار فهم المقروء.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.496**	0.005	10	0.370*	0.044
2	0.579**	0.001	11	0.440*	0.015
3	0.416*	0.022	12	0.162	0.394
4	0.239	0.203	13	0.459*	0.011

5	0.455*	0.012	14	0.433*	0.017
6	0.397*	0.030	15	0.405*	0.026
7	0.496**	0.005	16	0.525**	0.003
8	0.204	0.279	17	0.493**	0.006
9	0.494**	0.006	18	0.430*	0.018

(*) دالة عند (0.05).

(**) دالة عند (0.01).

يتبين من الجدول (4.4) أن معاملات الارتباط بين درجات فقرات الاختبار والدرجة الكلية تتراوح بين (162.- 579)، كما يمكن ملاحظة أن بعض القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01 – 0.05)، مما يحقق الاتساق الداخلي لمعظم فقرات اختبار فهم المقروء، أما الفقرات (12/8/4) لا تُحقق شرط الارتباط، مما يستوجب على الباحثة حذفها من أجل تحقيق الاتساق الدَّاخلي للاختبار خاصة أن هناك فقرات بديلة تفي بالغرض.

ثبات اختبار فهم المقروء (Test Reliability):

تم حساب ثبات الاختبار بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من طالبات الصَّف الخامس الأساسي، والبالغ عددهن (30) طالبة من خارج عينة الدِّراسة، وذلك من خلال حساب معامل الثَّبات سبيرمان للتَّجزئة النِّصفية والذي بلغ (852.)، ويتضح من القيمة السَّابقة أنها قيمة مرتفعة مما يدل على تمتع اختبار فهم المقروء بثبات مرتفع، وبالتَّالي إمكانية تطبيقه على عينة الدِّراسة.

وقامت الباحثة بحساب ثبات اختبار فهم المقروء من خلال معادلة (كودر **ريشاردسون21**) (الميرغني، 2019؛ علام، 2011، ص 164) والتي تتمثل في:

$$\text{كودر ريشاردسون (21)} = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - 1} \times \left(1 - \frac{\text{س} \left(\text{ن} - \overline{\text{س}}\right)}{\text{ن} \times \text{ع}^2}\right)$$

حيث ($\overline{\text{س}}$) تعني متوسط الدرجات الكلية في الاختبار.

(ن) ترمز إلى عدد مفردات الاختبار.

(س) تعني نسبة عدد الأفراد الذين أجابوا عن أي مفردة إجابة صحيحة.

(ع^2) تركز إلى تباين الدرجات الكلية في الاختبار (مربع الانحراف المعياري).

وقد كانت قيمة **معامل (كودر ريشاردسون21)** تساوي **(0.73)**، ومن خلال قيم الثَّبات السَّابقة تطمئن الباحثة إلى تمتع الاختبار بثبات مقبول، وبالتَّالي إمكانية تطبيقه على عينة الدِّراسة.

معامل الصُّعوبة لأسئلة الاختبار:

تم حساب معاملات الصُّعوبة لأسئلة اختبار فهم المقروء، حيث كلما كانت النِّسبة المئوية لمؤشر الصُّعوبة أصغر، كلما زادت سهولة الفقرة، والعكس صحيح (علام، 2011، ص 269)، ولقد تم استخدام معادلة الصُّعوبة الآتية:

معامل صُّعوبة المفردة = عدد الإجابات الصحيحة أي أن م ص = ح/ ن

عدد الإجابات الكلية

جدول (4.5): معاملات الصُّعوبة لأسئلة اختبار فهم المقروء

السُّؤال	معامل الصُّعوبة	السُّؤال	معامل الصُّعوبة
1	0.30	10	0.23
2	0.37	11	0.53
3	0.50	12	0.47
4	0.47	13	0.53
5	0.50	14	0.47
6	0.50	15	0.63
7	0.63	16	0.63
8	0.20	17	0.50
9	0.60	18	0.73

يتبين من الجدول السَّابق (4.5) أن معاملات الصُّعوبة لأسئلة اختبار فهم المقروء قد تراوحت ما بين (0.2– 0.73)، وهي قيم جميعها مقبولة، حسب ما أكدته (الميرغني، 2018) خاصة وأنها تقع ضمن المحك ومحصورة ما بين (0.8–0.2)، حيث إذا كانت قيمة معامل الصعوبة أقل من أو تساوي (0.2) يعني أن السؤال صعب جدًا، وإذا كان ما بين (0.21–0.4) فهو صعب، وإذا كان ما بين(0.41–0.6) كان متوسط الصعوبة، وإذا كان ما بين (0.61–0.8)فإن السؤال سهلًا، أما أعلى من (0.8) فالسؤال سهل جدًا (Hogan,2013)، وبالتَّالي فهي ليست شديدة السُّهولة أو الصُّعوبة.

معامل التَّمييز لأسئلة الاختبار:

تم حساب معامل التَّمييز لأسئلة الاختبار؛ والذي يتمثل في قدرة السُّؤال على تمييز الطَّلبة القادرين على الإجابة عن السَّؤال إجابة صحيحة من غير القادرين على ذلك (عفانة، 2016م)

معامل التَّمييز = **عدد الإجابات الصَّحيحة في المجموعة العليا – عدد الإجابات الصَّحيحة في المجموعة الدُّنيا** × **100**

عدد الطُّلاب في إحدى المجموعتين

جدول (4.6): معاملات التمييز لأسئلة اختبار فهم المقروء

السُّؤال	معامل التَّمييز	السُّؤال	معامل التَّمييز
1	0.70	10	0.22
2	0.67	11	0.67
3	0.56	12	0.22
4	0.33	13	0.44
5	0.33	14	0.56
6	0.33	15	0.56
7	0.33	16	0.55
8	0.00	17	0.56
9	0.44	18	0.55

يتبين من الجدول (4.6) أن معاملات التَّمييز لأسئلة اختبار فهم المقروء تراوحت ما بين (0.2-0.7)، وحيث أن الأسئلة المميزة هي التي يكون معامل تمييزها لا يقل عن (0.20)، فإن جميع فقرات الاختبار كانت مميزة وصالحة للتَّطبيق، ما عدا الفقرة رقم (8) التي قل معامل تمييزها عن (0.20) وبالتالي حذف هذه الفقرة.

زمن الاختبار:

من خلال تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية من طالبات الصَّف الخامس الأساسي، تم حساب الزَّمن اللازم لإجابة الاختبار عن طريق إيجاد متوسط الزَّمن المستغرق من قبل العينة الاستطلاعية، زمن أول طالبة قدمت الاختبار (40) دقيقة، إضافة إلى آخر طالبة (60) دقيقة

زمن الاختبار = زمن إجابة أول طالبة + زمن إجابة آخر طالبة / 2 (قاسم، 2008).

(60+40) /2 = (50) دقيقة، وبالتَّالي فإن متوسط الزَّمن المُستغرق للإجابة يعادل (50) دقيقة.

الصُّورة النِّهائية لاختبار فهم المقروء:

بعد أن تأكدت الباحثة من صدق وثبات اختبار فهم المقروء، وبناء على آراء المحكمين والنَّتائج الإحصائية أصبح الاختبار في صورته النِّهائية ملحق رقم (7)، يتكون من (14) بندًا، والجدول (4.7) يوضح ذلك.

جدول (4.7): الصورة النهائية لاختبار فهم المقروء

الرقم	المهارة	عدد فقرات الأسئلة	النسبة المئوية للمهارة
1	تفسير معاني الكلمات تفسيرًا سليمًا	3	%21.43
2	فهم معنى الجملة في سياق النَّص.	2	%14.29
3	تحليل مضمون النَّص تحليلًا سليمًا.	2	%7.14
4	تحديد الفكرة الرئيسة تحديدًا صحيحًا	1	%7.14
5	القدرة على تحديد الأفكار الجزئية للنَّص المقروء	3	%21.43
6	صياغةُ عنوانٍ مناسبٍ للنص المقروء.	1	%7.14
7	تفسير معنى الكلمة في سياقات مختلفة.	2	%21.43
	المجموع	**14**	**%100**

2- بطاقة ملاحظة المهارات القرائية

لقياس المهارات القرائية للصف الخامس الأساسي، قامت الباحثة بالإجراءات التَّالية:

تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:

إن الهدف من بطاقة الملاحظة هو قياس المهارات القرائية المحددة في بطاقة الملاحظة لدى المجموعة التَّجريبية.

محتوى بطاقة ملاحظة المهارات القرائية:

اعتمدت الباحثة عند إعداد بطاقة ملاحظة المهارات القرائية على قائمة مهارات القراءة اللازمة للصف الخامس الأساسي ملحق رقم (3)، والتي توصلت إليها الباحثة مسبقًا ضمن مواد الدِّراسة، ولقد تكوَّنت بطاقة الملاحظة في **صورتها الأولية** من ثلاثة مجالات ألا وهي (النُّطق الصَّحيح للحروف، والطَّلاقة بالقراءة، والأداء التَّعبيري السَّليم)، بـ (16) مهارة مراد معالجتها لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسي، والتي يمكن قياسها داخل الغرفة الصَّفية. ملحق رقم (8)

صدق بطاقة ملاحظة المهارات القرائية:

1- **صدق المحكمين (Content Validity):** قامت الباحثة بعرض بطاقة ملاحظة المهارات القرائية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق التَّدريس لغة عربية، وقد طلبت الباحثة منهم إبداء الرأي في القائمة من حيث مناسبة المهارات للصف الخامس الأساسي، ووضوح صياغتها من الناحية العلمية واللغوية، وإضافة أي ملاحظات قد يرونها مناسبة، ولقد

أجمع المحكمون على ضرورة التَّخفيف من المهارات لتناسب الطَّالبات ضعيفات التَّحصيل، حيث تم الاتفاق على حذف:

- المهارات (8-7) في المجال الثَّاني (الطَّلاقة في القراءة)؛ نظرًا لتشابهها مع مهارات أخرى في نفس المجال.
- المهارات (11-12) في المجال الثَّالث (الأداء التَّعبيري السليم)؛ بسب عدم مناسبتهم لمستوى ضعاف التَّحصيل، حيث ضرورة التَّركيز على المهارات الأساسية لهذه الفئة.

وما عدا ذلك فقد أكد المحكمون على السَّلامة اللغوية والعلمية لفقرات بطاقة الملاحظة.

صدق الاتساق الدَّاخلي :(Internal Consistency Validity)

-معامل الارتباط بين كل فقرة والمجال المنتمية له في بطاقة ملاحظة المهارات القرائية:

وللتأكد من الاتساق الدَّاخلي لبطاقة الملاحظة قامت الباحثة بحساب ارتباط درجة كل فقرة مع درجة المجال المنتمية له، وكانت النَّتائج كما يوضحها الجدول رقم (4.8):

جدول (4.8): معاملات ارتباط كل فقرة والمجال المنتمية له في بطاقة ملاحظة المهارات القرائية.

رقم الفقرة	المجال	مستوى الدلالة
	المجال الأول: (النُّطق الصحيح للحروف)	
.1	0.537*	0.022
.2	0.784**	0.000
.3	0.637**	0.004
.4	0.647**	0.004
	المجال الثَّاني: (الطَّلاقة في القراءة)	
.5	0.231	0.355
.6	0.863**	0.000
.7	0.863**	0.000
.8	0.487*	0.040
	المجال الثَّالث: (الأداء التَّعبيري السَّليم)	
.9	0.519*	0.027
.10	0.530*	0.024
.11	0.508*	0.031
.12	0.713**	0.001

(*) دالة عند (0.05).

(**) دالة عند (0.01).

يتضح من الجدول (4.8) أن جميع **معاملات ارتباط درجة كل فقرة ودرجة المجال المنتمية له في بطاقة ملاحظة المهارات القرائية** دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05– 0.01)، وهذا يدل على تناسق درجات الفقرات مع درجة المجالات المنتمية لها، ما عدا درجة الفقرة رقم (5) ضمن المجال الثَّاني **(الطَّلاقة في القراءة)**، وبالتالي حذفها لتحقيق الاتساق الدَّاخلي للبطاقة.

معامل الارتباط بين درجة كل مجال والدَّرجة الكلية لبطاقة ملاحظة المهارات القرائية:

للتأكد من صدق الاتساق الدَّاخلي تم حساب معامل ارتباط درجة كل مجال من مجالات بطاقة ملاحظة المهارات القرائية والدَّرجة الكُلية للبطاقة، وهي كما يوضحها الجدول رقم (4.9)

جدول (4.9): معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدَّرجة الكلية لبطاقة المهارات القرائية

المجال	معامل الارتباط مع الدَّرجة الكليَّة	مستوى الدَّلالة
النُّطق الصَّحيح للحروف	0.748^{**}	0.000
الطَّلاقة في القراءة	0.801^{**}	0.000
الأداء التَّعبيري السَّليم	0.841^{**}	0.000

يتضح من الجدول (4.9) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدَّرجة الكلية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يدل على تناسق مجالات بطاقة ملاحظة المهارات القرائية مع الدَّرجة الكليَّة للبطاقة.

ثبات بطاقة ملاحظة المهارات القرائية:

-حساب ثبات بطاقة المهارات القرائية عن طريق معامل الاتفاق:

قامت الباحثة بحساب ثبات بطاقة الملاحظة، من خلال ملاحظة خمس طالبات من طالبات الصَّف الخامس الأساسي، كما استعانت الباحثة بملاحظةٍ أُخرى من معلمات اللغة العربية في المدرسة لملاحظة نفس الطَّالبات في نفس الوقت، وبعد رصد التَّقديرات الكمية لأداء الطَّالبات في بطاقة الملاحظة، قامت الباحثة بحساب مدى الاتفاق والاختلاف بين الباحثة الملاحظة والمعلمة الملاحظة الأخرى باستخدام معادلة كوبر Cooperوالتي تنص على: (النَّبهان، 2004م)

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

وبعد تطبيق المعادلة على التَّقديرات الكمية لأداء بطاقة الملاحظة، وجدت الباحثة أن نسبة الاتفاق بين الملاحظتين بلغت على التَّرتيب (86.6% -86.6%-80% -84.6%، 92.3%)،

وتعتبر هذه النِّسب دالة على ثبات بطاقة الملاحظة، وبذلك يمكن الاطمئنان إلى ثبات بطاقة الملاحظة وصلاحية تطبيقها.

حساب ثبات بطاقة ملاحظة المهارات القرائية بطريقة التَّجزئة النِّصفية:

قامت الباحثة بالتأكد من ثبات بطاقة ملاحظة المهارات القرائية من خلال حساب التَّجزئة النِّصفية، حيث تم تجزئة فقرات البطاقة إلى جزأين الفقرات الفردية، والفقرات الزَّوجية، وقد بلغ معامل الثَّبات جيتمان للتَّجزئة النِّصفية (0.753)، وهو معامل ثبات تطمئن إليه الباحثة.

الصُّورة النِّهائية لبطاقة ملاحظة المهارات القرائية:

بعد أن تأكدت الباحثة من صدق وثبات بطاقة ملاحظة المهارات القرائية، وبعد الأخذ بعين الاعتبار آراء المحكمين والنَّتائج الإحصائية أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النِّهائية تتكون من ثلاثة مجالات، و(11) فقرة، ملحق رقم (9)، والجدول (4.10) يوضح محاور وفقرات بطاقة الملاحظة.

جدول (4.10): الدرجات العظمى والصغرى لمحاور وفقرات بطاقة الملاحظة

المجال	عدد الفقرات	الدرجة العظمى	الدرجة الصغرى
النُّطق الصَّحيح للحروف	4	12	4
الطَّلاقة في القراءة	3	9	3
الأداء التَّعبيري السَّليم	4	12	4

3- بطاقة ملاحظة الوعي الفونولوجي:

لقياس مهارات الوعي الفونولوجي لطالبات الصَّف الخامس الأساسي قامت الباحثة بعدد من الإجراءات كما يلي:

تحديد الهدف من إعداد بطاقة الوعي الفونولوجي:

هو استخدامها لقياس مهارات الوعي الفونولوجي لدى طالبات المجموعة التَّجريبية.

تحديد محتوى بطاقة ملاحظة الوعي الفونولوجي:

اعتمدت الباحثة عند صياغة فقرات بطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجي على قائمة المهارات الفونولوجية للصف الخامس الأساسي، والتي قامت بإعدادها مسبقًا وذلك بعد الاطلاع على العديد من الدِّراسات السَّابقة والأدب التَّربوي في مجال الوعي الفونولوجي لتكون في صورتها الأولية ملحق رقم (10).

الصُّورة الأولية لبطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجي:

قامت الباحثة بإعداد بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية والمكونة من (16) مهارة موزعة على أربعة مجالات رئيسة وهي (تمييز الإيقاع الصَّوتي، التَّجزئة أو التَّقسيم، تركيب ودمج الأصوات، التَّلاعب بالأصوات)، ومن ثم التَّأكد من صدق وثبات بطاقة الملاحظة من خلال الإجراءات التَّالية:

صدق بطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجي:

1- **صدق المحكمين (Content Validity):** قامت الباحثة بعرض بطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجي على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق التَّدريس لغة عربية، وقد طلبت الباحثة منهم إبداء الرَّأي في القائمة من حيث مناسبة المهارات للصف الخامس الأساسي، ووضوح صياغتها من النَّاحية العلمية واللغوية، وإضافة أي ملاحظات قد يرونها مناسبة، ولقد تكونت بطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجي في صورتها الأولية من أربعة مجالات بـ(16) مهارة مراد معالجتها لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسي، والتي يمكن قياسها داخل البيئة المدرسية. ولقد أجمع المحكمون على بقاء جميع الأبعاد كما هي لأهميتها، مع التَّأكيد على حذف كل من:

- المهارة رقم (2): (تمييز أصوات الحروف المتشابهة شكلاً) من البعد الأول لشمول معناه ضمنًا داخل المهارة رقم (1) تمييز الصَّوت في: (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة)، حيث يمكن أن تأتي الحروف المتشابهة في بداية الكلمة أو وسطها أو نهايتها.
- المهارة رقم (4): (القدرة على تعرف الكلمات المتماثلة بـ:(الإيقاع– القافية) المنتمية للبعد الأول؛ لتشابهها مع المهارة رقم (3) حيث أن الكلمات المتجانسة ممكن أن تكون متماثلة بالإيقاع أو القافية.
- المهارة رقم (16): (تقديم بعض الوحدات الصَّوتية أو تأخيرها (سمير –تصبح –مسير) المنتمية للمجال الرابع التَّلاعب بالأصوات، حيث دمجت مع المهارة رقم (15) (قلب أحرف الكلمة لتكوين كلمة جديدة مثل: (ملح – لمح))

وما عدا ذلك فقد أكد المحكمون على السَّلامة اللغوية والعلمية لفقرات بطاقة الملاحظة.

2- **صدق الاتساق الدَّاخلي: :(Internal Consistency Validity)**

- **معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المجال المنتمية له في بطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجي:**

وللتأكد من الاتساق الدَّاخلي لبطاقة الملاحظة قامت الباحثة بحساب ارتباط درجة كل فقرة مع درجة المجال المنتمية له، وكانت النَّتائج كما يوضحها جدول رقم (4.11):

جدول (4.11): معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المجال المنتمية له في بطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجي

رقم الفقرة	المجال	مستوى الدلالة
	المجال الأول: (تمييز الإيقاع الصَّوتي)	
.1	0.740^{**}	0.000
.2	0.744^{**}	0.000
.3	0.882^{**}	0.000
	المجال الثَّاني: (التَّجزئة أو التَّقسيم)	
.4	0.668^{**}	0.002
.5	0.812^{**}	0.000
.6	0.717^{**}	0.001
	المجال الثَّالث: (التَّركيب والدَّمج)	
.7	0.681^{**}	0.002
.8	0.706^{**}	0.001
.9	0.657^{**}	0.003
	المجال الرَّابع: (التَّلاعب بالأصوات)	
.10	0.736^{**}	0.001
.11	0.742^{**}	0.000
.12	0.839^{**}	0.000
.13	0.756^{**}	0.000

يتضح من الجدول (4.11) أن جميع معاملات الارتباط **بين درجة كل فقرة ودرجة المجال المنتمية له في بطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجي** دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يدل على تناسق جميع درجات الفقرات مع درجة المجالات المنتمية لها، مما يعطي مؤشرًا لتحقق الاتساق الدَّاخلي للبطاقة.

- **معامل الارتباط بين درجة كل مجال والدَّرجة الكلية لبطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجي:**

للتأكد من صدق الاتساق الدَّاخلي لبطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجي تم حساب معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات بطاقة الملاحظة والدَّرجة الكلية للبطاقة، وهي كما يوضحها الجدول رقم (4.12)

جدول (4.12): معامل الارتباط بين درجة كل مجال مع الدَّرجة الكلية لبطاقة الوعي الفونولوجي

المجال	معامل الارتباط مع الدَّرجة الكلية	مستوى الدَّلالة
تمييز الإيقاع الصَّوتي	0.612^{**}	0.007
التَّجزئة أو التَّقسيم	0.761^{**}	0.000
التَّركيب والدَّمج	0.830^{**}	0.000
التَّلاعب بالأصوات	0.784^{**}	0.000

يتضح من الجدول (4.12) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مجال والدَّرجة الكلية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يدل على تناسق مجالات بطاقة الملاحظة مع الدَّرجة الكلية لبطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجي.

ثبات بطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجي:

لحساب ثبات بطاقة الملاحظة قامت الباحثة بالإجراءات التَّالية:

-حساب ثبات بطاقة الوعي الفونولوجي عن طريق معامل الاتفاق (اتفاق الملاحظين):

قامت الباحثة بملاحظة خمس طالبات من طالبات الصَّف الخامس الأساسي، وذلك بالتَّزامن مع زميلتها معلمة اللغة العربية في مدرسة بنات غزة الإعداديةَ (ب) والتي قامت بملاحظة نفس الطَّالبات في نفس الموقف الصَّفي، وبعد رصد التَّقديرات الكمية لأداء الطَّالبات في بطاقة الملاحظة، قامت الباحثة بحساب مدى الاتفاق والاختلاف بين الباحثة الملاحظة والمعلمة الملاحظة الأخرى باستخدام معادلة كوبر Cooperوالتي تنص على: (أبو أسعد، 2011م)

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

وبعد تطبيق المعادلة على التَّقديرات الكمية لأداء بطاقة الملاحظة، وجدت الباحثة أن نسبة الاتفاق بين الملاحظتين بلغت لكل طالبة من الطَّالبات الخمس على الترتيب (84.6%، 92.3%، 77%، 84.6%، 92.3%)، وتعتبر هذه النِّسب دالة على ثبات البطاقة، وبذلك يمكن الاطمئنان إلى ثبات بطاقة الملاحظة وصلاحية تطبيقها.

الصُّورة النِّهائية لبطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجي:

بعد أن تأكدت الباحثة من صدق وثبات بطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجي، وبناء على آراء المحكمين والنَّتائج الإحصائية أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النَّهائية تتكون من أربعة مجالات، و(13) فقرة، ملحق رقم (11). والجدول (4.13) يوضح محاور وفقرات بطاقة الملاحظة.

جدول (4.13): الدرجات العظمى والصغرى لمحاور وفقرات بطاقة الملاحظة

المجال	عدد الفقرات	الدرجة العظمى	الدرجة الصغرى
تمييز الإيقاع الصَّوتي	3	9	3
التَّجزئة أو التَّقسيم	3	9	3
التَّركيب والدَّمج	3	9	3
التَّلاعب بالأصوات	4	12	4

4- المقابلة:

تمتاز المقابلة بأهمية كبيرة كونها من الأدوات الهامة في المجال الأكاديمي والبحث العلمي، وهي من أدوات جمع البيانات النَّوعية؛ حيث الحصول على بيانات ومعلومات يصعب تحصيلها كميًا، كما تضمن المقابلة التَّفاعل المباشر بين الباحث والعينة، وتُعرف المقابلة بأنها: " محادثة بين شخصين هدفها الحصول على معلمات محددة وتوظيفها في البحث العلمي، أو الاستعانة بها في التَّوجيه والتَّشخيص والعلاج" (قريب، 2014: 43).

أما حميدشة (2012: 99) فيعرف المقابلة بأنها: " حوار هادف مباشر يتم بين الباحث والمبحوث أو بين مجموعة من المبحوثين بغية الحصول على معلومات دقيقة يصعب جمعها بأساليب أخرى، ويتم توثيق المقابلة بطرق مختلفة".

وتعرف الباحثة المقابلة هنا بأنها لقاء موجه وهادف بين الباحثة والمبحوثين من أجل الحصول على معلومات حول البرنامج العلاجي وفعاليته من قبل المعلمات، وأولياء أمور الفئة المستهدفة، وبعض الطَّالبات عينة الدِّراسة.

وللمقابلة عدة أنواع كما أوردها عمر(1983م) المقابلة غير الموجهة أو غير القياسية: حيث يطرح الباحث أسئلة حرة غير محددة لا تعد مسبقا، ويتدخل الباحث فقط للتَّوضيح ، أو شرح بعض المعاني، والمقابلة نصف الموجهة: والتي فيها يحدد الباحث مجموعة من الأسئلة يطرحها على المبحوث مع الاحتفاظ بحقه في طرح الأسئلة ضمن الموضوع المحدد، والمقابلة ذات استمارة أسئلة مغلقة: وفيها يحدد الباحث الأسئلة صياغةً وترتيبًا، مع إعطاء المبحوث بعض البدائل دون الخروج عن الموضوع، ومقابلة ذات استمارة أسئلة مفتوحة تحدد الأسئلة صياغةً وترتيبًا مع إعطاء الحرية

للمبحوث في التَّوسع في الإجابة مع الحفاظ على خصوصية الموضوع، وأخيرًا المقابلة المركزة التي يكون فيها الباحث مزود بمجموعة من الموضوعات المحددة مسبقًا، وله الحرية الكاملة بطرح الأسئلة معدة أو أسئلة أخرى يستنتجها من إجابات المبحوثين؛ للحصول على معلومات إضافية.

ولقد اعتمدت الباحثة في إجراء المقابلات المقابلة نصف الموجهة، حيث قامت بطرح مجموعة من الأسئلة على المبحوثين، واحتفظت بحقها في طرح الأسئلة ضمن موضوع البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع وفعاليته.

خطوات إجراء المقابلة

أ. الإعداد للمقابلة ويتضمن:

1- تحديد الهدف من المقابلة: ولقد كان الهدف منها هو مقابلة مجموعة من معلمات المدرسة التي طبقت فيها الدِّراسة، ومقابلة عينة من أولياء أمور الفئة المستهدفة، وعينة من الطَّالبات اللواتي خضعن للبرنامج العلاجي؛ من أجل معرفة وتحديد فعالية البرنامج العلاجي القائم على منحى التَّعليم الجامع، وأثره في معالجة الضَّعف القرائي والفونولوجي لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسي (عينة الدِّراسة)، كإجابة على السُّؤال الخامس من أسئلة الدِّراسة، ولكي تستطيع الباحثة حصر الأهداف، وإعداد الأسئلة بشكل جيد، فقد رجعت إلى:

- بعض الدِّراسات السَّابقة ذات الصِّلة والتي كانت المقابلات إحدى أدوات الدِّراسة مثل: دراسة (Ashari, 2020؛ قريب ،2014م؛ حميدشة ،2012م) ،
- الأدب التَّربوي والمراجع ذات الصِّلة.
- الاستفادة من خبرات ذوي الاختصاص كالمختصين التَّربويين في مادة اللغة العربية ومختصي التَّعليم الجامع.

2- صياغة وكتابة أسئلة المقابلة بناء على الأدب النَّظري الذي تناولته الباحثة في هذه الأطروحة، ولقد بلغت أسئلة المقابلة في بادئ الأمر (10) أسئلة، حيث تم عرضها على المحكمين المختصين في هذا المجال، وبناء على آرائهم تم دمج سؤالين لتصبح أسئلة المقابلات (8) أسئلة موزعة على النَّحو التَّالي: (3) أسئلة طرحت على المعلمات المطبقات للبرنامج، و(3) أسئلة تم طرحها على عينة من الطَّالبات اللواتي خضعن للبرنامج، وسؤالان طُرحا على عينة من أولياء أمور الطَّالبات (الفئة المستهدفة) والذين تم إشراكهم في البرنامج، وملحق رقم (12) يوضح أسئلة المقابلة النِّهائية.

ب. تنفيذ المقابلات:

قامت الباحثة بإجراء المقابلات وجاهيًا مع كل من المعلمات، وأولياء الأمور، والطَّالبات في الفترة الواقعة ما بين 2021/7/3-2021/7/5م، مع تحديد موعد المقابلات مسبقًا من أجل توفير وتحديد

الوقت الكافي للمقابلة، وتلقت الباحثة الإجابة عن الأسئلة بمنتهى العناية موظفةً في ذلك مهارة الاتصال والتَّواصل والتي هي من أهم مهارات المقابلات، وذلك من أجل كسب ثقة المُقابَلين، مع تحييد نفسها والتَّخلص من الآراء الشَّخصية كي لا تؤثر على نتائج المقابلة.

ت. قامت الباحثة بتدوين المقابلات كتابيًا، مع تسجيل بعض اللقاءات وذلك بعد أخذ الموافقة من أصحابها؛ من أجل تفريغ البيانات بدقة وتحليلها؛ لاستخراج النَّتائج لنحصل على المعلومات النَّوعية المطلوبة والتي لا توفرها بطاقتي الملاحظة أو اختبار فهم المقروء، ومن ثم اقتراح التَّوصيات المناسبة.

الأساليب الإحصائية

في هذه الدِّراسة استخدمت الباحثة الرُّزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss والتي تعرف بـ (Statical Package For Social Science)، وذلك من أجل القيام بالمعالجات الإحصائية، والتي تتضح فيما يلي:

أساليب إحصائية للتأكد من صدق وثبات أدوات الدِّراسة:

1- معادلة كودر ريتشاردسون (21)، وطريقة التَّجزئة النِّصفية؛ وذلك لإيجاد معامل ثبات اختبار فهم المقروء.
2- معامل الصُّعوبة، ومعامل التَّمييز لحساب معامل صعوبة وتمييز كل فقرة من فقرات اختبار فهم المقروء.
3- معاملات الارتباط لحساب معاملات الاتساق الدَّاخلي لفقرات بطاقتي الملاحظة، واختبار فهم المقروء.
4- بالنسبة لبطاقتي الملاحظة تم حساب الثبات باستخدام معادلة كوبر وصدق المحكمين.

أساليب إحصائية للتحقق من صحة فروض الدِّراسة:

1- اختبار (Levene) للتحقق من تجانس تباين درجات العينة في التَّطبيقين القبلي والبعدي لأدوات الدِّراسة.
2- معامل الالتواء: للتحقق من اعتدالية توزيع درجات العينة في أدوات الدِّراسة.
3- اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين: للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي التَّطبيقين القبلي والبعدي لأدوات الدِّراسة.
4- حجم التَّأثير: للتحقق من تأثير المتغير المستقل (البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع) على المتغيرات التَّابعة (الضَّعف القرائي، والضَّعف الفونولوجي).

5- معامل ماك جيجيان: للتحقق من فاعلية المتغير المستقل (البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع) في تنمية المتغيرات التَّابعة (الضَّعف القرائي، والضَّعف الفونولوجي).

6- مستويات التقدير المعتمدة لتفسير نتائج أسئلة الدراسة(Cohen,1988)، يبينها الجدول (4.14).

جدول (4.14): مستويات التقدير المعتمدة في الدراسة

حجم التأثير	ضعيف	متوسط	كبير
Cohen's d	0.50 > 0.20	0.80 > 0.50	≥ 0.80

خطوات إجراء الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدِّراسة اتبعت الباحثة الخطوات التَّالية:

1. دراسةٌ نظريةٌ للأدبِ التربوي والدِّراسات السَّابقة المرتبطة بالموضوع ومراجعتها للاستعانة بها والاسترشاد في كيفية سير الدِّراسة.
2. تحديدُ أهميةِ موضوع الدِّراسة، والتي تسلط الضوء على آلية معالجة الضَّعف القرائي والفونولوجي من خلال توظيف منحى التَّعليم الجامع في العملية التَّعليمية التَّعلمية.
3. صياغة أسئلة وفروض الدِّراسة.
4. تحديد منهج ومجتمع وعينة الدِّراسة: حيث استخدمت الباحثة البحث المختلط الذي يجمع بين المنهج النَّوعي، والمنهج الكمي لجمع البيانات وتحليلها، لتقديم أفضل فهم للمعطيات وأدق تفسير للنتائج.
5. إعداد قائمة خاصة بالمهارات القرائية، وقائمة أخرى خاصة بمهارات الوعي الفونولوجي وتحكيمهما؛ وذلك من أجل بناء أدوات الدِّراسة المتمثلة في بطاقتي ملاحظة لكل من المهارات

القرائية والمهارات الفونولوجية، واختبار فهم المقروء، والمقابلة، ولقد اعتمدت الباحثة في بناء الأدوات السَّابقة الذِّكر على المصادر التَّالية:

-الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية للصف الخامس.

-مراجعة الدِّراسات والبحوث السَّابقة التي تناولت المهارات القرائية ومهارات الفونولوجيا الخاصة بالصَّف الخامس.

-الأدبيات التَّربوية المرتبطة باللغة العربية.

-المعلمين والمشرفين ومن لهم خبرة في مجال المناهج وطرائق التَّدريس.

6. استخدام بطاقة المؤشرات التَّحذيرية رقم 9 الخاصة بصعوبات القراءة (صحيفة رصد)، وكذلك الأداة رقم (10) الخاصة بصعوبات الكتابة، والتي تقيس التَّمييز السَّمعي ضمن منحى التَّعليم الجامع من أجل التَّعرف على الطَّالبات ذوات الحاجة.
7. تصنف الطَّالبة بأنها ضعيفة في المهارات القرائية والفونولوجية بشكل عام إذا حصلت على نسبة تقل عن (60%) من مجموع المؤشرات التَّحذيرية (غالبا) لكل بطاقة مؤشرات تحذيرية مطبقة.
8. إعداد وتحكيم أدوات الدِّراسة، وتطبيقها استطلاعيًا على عينة مكونة من (30) طالبة من طالبات الصَّف الخامس الأساسي، والتَّحقق من صدق وثبات النَّتائج.
9. بالنسبة لمرحلة التَّنفيذ تم استخدام أداتي التَّعليم الجامع (9، 10) الخاصة بالقراءة والكتابة (محوري الكتابة والتَّمييز السَّمعي) من أجل تحديد الطَّالبات (عينة الدِّراسة) ومن ثم إخضاعهن للاختبار التَّشخيصي المتمثل ببطاقتي الملاحظة لكل من مهارات القراءة والفونولوجيا، واختبار فهم المقروء (القياس القبلي).
10. إعداد البرنامج المراد قياس فاعليته في الدِّراسة بما يتوافق مع قائمة المهارات القرائية والفونولوجية، وتم اختيار برنامج قائم على التَّعليم الجامع لمعالجة الضَّعف القرائي والفونولوجي، وهو مكون: (دليل معلم ملحق رقم (13) / بطاقات علاجية تشتمل على المفاهيم والقوانين الواردة في المواد الأساسية الأخرى مثل مادتي (الرِّياضيات والعلوم) من أجل استخدامها كقاعدة لتطبيق مهارات القراءة والفونولوجيا المناسبة لطالبات الصَّف الخامس ملحق رقم (14).
11. تم توظيف أسلوب التَّدريب المباشر، والتَّنوع في الأساليب والاستراتيجيات التَّدريسية من قبل المعلمة المطبقة للبرنامج لضمان مراعاة الفروق الفردية بين الطَّالبات.
12. تم تنفيذ البرنامج خلال الفصل الدَّراسي الثاني للعام 2021/2020م، في الفترة الواقعة ما بين 2021/6/1-2021/6/30م
13. أخذ موافقات خطية من أولياء أمور الطَّالبات الفئة المستهدفة؛ لضمان التزام الطَّالبات بالحضور بشكل يومي إلى المدرسة، مع التَّأكيد على مشاركة أولياء الأمور الفاعلة في البرنامج.
14. بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج العلاجي على الطَّالبات (عينة الدِّراسة) في المدة المحددة، تم إخضاعهن للاختبار التَّشخيصي (القياس البعدي)، واستخلاص النَّتائج.
15. المدة الزَّمنية للبرنامج استغرقت 4 أسابيع، بواقع (60) حصة لغة عربية، حيث حضور الطَّالبة يوميًا إلى المدرسة من السَّاعة (11-9).
16. جمع البيانات وإجراء عملية التَّصحيح، وترتيب وتحليل النَّتائج، تفسير النَّتائج ومناقشتها.
17. مقارنة النَّتائج مع الدِّراسات السَّابقة والأدب التَّربوي.
18. تقديم التَّوصيات ووضع بعض المقترحات لبحوث مستقبلية يمكن دراستها من قبل الباحثين فيما بعد.

الْفَصْلُ الْخامِس

نَتائِجُ الدِّراسَةِ وَمُناقَشَتِها وَتَفسيرها

تَوصيّــات الــدِّراســة وَمُقْتَرحــاتِهـا

الْفَصْلُ الخامِس

نَتائِجُ الدِّراسَةِ وَمُناقَشَتِها وَتَفسيرها

تَوصيّـات الـدِّراســة وَمُقْتَرحــاتِهـا

يتناول هذا الفصل عرضًا للنَّتائج التي تم التَّوصل إليها، حيث تمَّ استخدام برنامج (SPSS) وبعض الأساليب الإحصائية لمعالجة بيانات تطبيق أدوات الدِّراسة، والتي تمَّ تطبيقها قبليّا وبعديًا على عينة الدِّراسة، وكذلك تَوصيّـات الـدِّراسـة وَمُقْتَرحـاتِهـا، وفيما يلي عرض وقراءة للنَّتائج التي تمَّ التَّوصل إليها مع مناقشتها وتفسيرها.

أولًا– اختبار تحقق شروط الأَساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات تطبيق أدوات الدَّراسة

لأجل اختيار الأساليب الإحصائية التي تناسب طبيعة بيانات الدَّراسة، تمَّ حساب بعض الأساليب الإحصائية التي تُساعد في ذلك، والتي تتمثّل في التَّحقق من اعتدالية البيانات وتجانسها، كما يأتي:

- **التحقق من تجانس تباين درجات العينة في التَّطبيقين القبليّ والبعديّ لأدوات الدِّراسة**

للتحقق من تجانس تباين درجات العينة في التَّطبيقين القَبليّ وَالبَعديّ لأدوات الدِّراسة، قامت الباحثة بحساب اختبار (Levene) لدرجات التَّطبيقين القبليّ والبعديّ للأدوات: (اختبار فهم المقروء، بطاقة ملاحظة المهارات القرائية، بطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجيّ)، وذلك لاختبار تجانس تباين الدَّرجات، والجدول (5.1) يوضح ذلك.

جدول (5.1): اختبار تجانس تباين درجات التَّطبيقين القبليّ والبعديّ لأدوات الدِّراسة

بيان المقارنات (التطبيق القبليّ – التطبيق البعديّ)	قيمة اختبار (*Levene*)	درجة الحرية (1)	درجة الحرية (2)	مستوى الدَّلالة
اختبار فهم المقروء ككل	0.557	1	48	0.459
بطاقة ملاحظة المهارات القرائية ككل	1.733	1	48	0.194
بطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجي ككل	3.263	1	48	0.077

يتبين من الجدول (5.1) أنَّ مستوى الدلالة الإحصائية لاختبار (Levene) للتحقق من تجانس البيانات لأدوات الدِّراسة ككل بمجالاتها المختلفة في التَّطبيقين القبلي والبعدي كان أكبر من (0.05)، وهذا يعني قبول فرضية تجانس تباين التَّطبيقين القبليّ والبعديّ لأدوات الدِّراسة ككل ولمجالاتها المختلفة.

- **التحقق من اعتدالية توزيع درجات العينة في أدوات الدِّراسة**

للتحقق من اعتدالية توزيع درجات العينة في أدوات الدِّراسة، قامت الباحثة بحساب معامل الالتواء لدرجات العينة باستخدام القانون: $S_k = \frac{3\,(\tilde{X}-M)}{S}$، وتتبع البيانات التَّوزيع الاعتدالي إذا كانت قيمة معامل الالتواء $3 \geq S_k \geq -3$ (David & Lori, 2011: 10). والجدول (5.2) يوضح ذلك.

جدول (5.2): الإحصاء الوصفي ومعامل الالتواء لاختبار اعتدالية درجات عينة الدِّراسة

البيان		المجموعة	المتوسط الحسابي ($\tilde{X}$)	الوسيط (M)	الانحراف المعياري (S)	معامل الالتواء (Skewness)
اختبار فهم المقروء		القبلي	5.04	5.00	2.091	0.057
		البعدي	10.72	10.00	2.319	0.931
بطاقة ملاحظة المهارات القرائية	البطاقة الكلية	القبلي	11.48	11.00	2.002	0.719
		البعدي	21.12	20.00	2.728	1.232
بطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجيّ	البطاقة الكلية	القبلي	17.84	17.00	3.705	0.680
		البعدي	31.64	31.00	3.108	0.618

يتبين من الجدول (5.2) أنَّ الالتواء لدرجات العينة في أدوات الدراسة الثَّلاث ككل للتَّطبيقين القبليّ والبعديّ كان مقتربًا من الصِّفر، وهذا يعني أنَّ منحنى الالتواء بسيطٌ، وبالتَّالي يُمكن الحُكم على اعتدالية درجات العينة في أدوات الدِّراسة. وبهذا يمكن للباحثة استخدام الأساليب البارامترية في التَّحقق من فروض الدِّراسة لجميع الأدوات نظرًا لتحقق شروطها، وعليه وتماشيًا مع طبيعة التَّصميم شبه التَّجريبي المستخدم في الدِّراسة، فإن الباحثة استخدمت اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين.

نَتائِجُ الدِّراسَةِ وَمُناقَشَتِها وَتَفسيرها

ثانيًا- نتائج الإجابة عن السُّؤال الرَّابع

ينصُّ السُّؤال الرَّابع من أسئلة الدِّراسة على: "**ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على منحى التَّعليم الجامع في معالجة الضَّعف القرائي لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسي؟**".

وللإجابة عن هذا السُّؤال قامت الباحثة بإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات عينة الدِّراسة في التَّطبيقين القبليّ والبعديّ لكل من اختبار فهم المقروء وبطاقة ملاحظة المهارات القرائية، حيث كانت النَّتائج كما يأتي:

- **نتائج اختبار فهم المقروء**

للتَّأكد من وجود فروق بين متوسطات درجات التَّطبيقين القبلي والبعدي لاختبار فهم المقروء، فإن الباحثة قامت باختبار الفرض الصِّفري الأول من فروض الدِّراسة والذي ينص على: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات عينة الدِّراسة في التَّطبيقين القبليّ والبعديّ لاختبار فهم المقروء**". وذلك باستخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، ولقد كانت نتائج التَّحليل الإحصائي كما يبينها الجدول (5.3).

جدول (5.3): نتائج اختبار "t" لعينتين مرتبطتين لدلالة الفروق بين التَّطبيقين القبلي والبعدي لاختبار فهم المقروء

البيان	التَّطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاختلافات بين التَّطبيقين القبلي والبعدي				قيمة "t"	مستوى الدَّلالة
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فترة الثِّقة (95%)			
						الأدنى	الأعلى		
الاختبار	القبلي	5.04	2.091	5.680	2.512	4.643	6.717	11.306	0.000
	البعدي	10.72	2.319						

يتبين من الجدول (5.3) أنَّ متوسط درجات الطَّالبات في التَّطبيق القبليّ كان منخفضًا حيث بلغ (5.04) مقارنة بمتوسط درجاتهن في التَّطبيق البعدي والذي كان مرتفعًا حيث بلغ (10.72)، وهذا يعني وجود فروق في درجات الطَّالبات في اختبار فهم المقروء قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح.

وللحكم على الدَّلالة الإحصائية لهذه الفروق، نلاحظ أنَّ متوسط الفروق بين التَّطبيقين القبليّ والبعديّ للاختبار هو (5.680)، ومن خلال فترة الثِّقة فإنه يمكن الثِّقة بنسبة (95%) في أنّ الفروق بين درجات الطَّالبات في التَّطبيقين القبليّ والبعديّ تقع بين (4.643) و(6.717)، ولعدم اشتمال فترة الثِّقة على الصِّفر فإنه يتم رفض الفرض الصِّفري لصالح قبول الفرض البديل، والذي ينصُّ على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات عينة الدراسة في التطبيقين القبليّ والبعديّ لاختبار فهم المقروء"، وتؤكد قيمة "t" التي بلغت (11.306) بمستوى دلالة إحصائية (0.000) هذه النتيجة، وتُوجَّه هذه الفروق لصالح التطبيق ذي المتوسط الحسابي الأعلى وهو المتوسط الحسابي للتَّطبيق البعدي في درجات الطَّالبات على اختبار فهم المقروء.

ولحساب حجم التَّأثير قامت الباحثة باستخدام قانون حجم التَّأثير الذي يستخدم لاختبار "t" لعينتين مرتبطتين: $r_{pb} = \frac{t^2}{t^2 + df}$ (عفانة، 2016م). والجدول (5.4) يبين ذلك.

جدول (5.4): قيمة حجم التَّأثير للبرنامج المقترح على فهم المقروء

البيان	قيمة اختبار "t"	درجة الحرية	قيمة حجم التَّأثير (r_{pb})	مقدار حجم التَّأثير
اختبار فهم المقروء	11.306	24	0.84	كبير

يتبين من الجدول (5.4) أنّ حجم التَّأثير وفق نتيجة اختبار "t" لعينتين مرتبطتين كما في هذه الفرضية يساوي (0.84)، وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أنَّ (84%) من التَّغيرات التي حدثت في درجات اختبار فهم المقروء لدى طالبات الصَّف الخامس هي نتيجة تأثير البرنامج المقترح.

ولحساب فاعلية البرنامج المقترح في تنمية فهم المقروء، قامت الباحثة باستخدام معامل الكسب "لماك جوجيان" باستخدام المعادلة: $McGugain = \frac{Y - X}{P - X}$، حيث حدد جوجيان القيمة (0.6) لتكون الفاعلية مقبولة (Roebuck, 1963: 443). والجدول (5.5) يبين ذلك.

جدول (5.5): قيمة معامل الكسب "لماك جوجيان" لفاعلية البرنامج المقترح على فهم المقروء

البيان	متوسط التَّطبيق القبلي (X)	متوسط التَّطبيق البعدي (Y)	الدَّرجة العظمى (P)	نسبة الفاعلية
اختبار فهم المقروء	5.04	10.72	15	0.61

يتبين من الجدول (5.5) أنّ نسبة الفاعلية للبرنامج المقترح في تنمية فهم المقروء بلغت (0.61) وهي قيمة أكبر من (0.60)؛ مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية فهم المقروء لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ، وهذه النَّتيجة تتفق مع نتائج العديد من الدِّراسات في هذا المجال، مثل دراسة كل من: (الرِّيامي، 2018م؛ الرَّمحي،2015م) واللتان أكّدتا على فعالية البرامج المقترحة لمعالجة الضَّعف القرائيّ لدى الطالبات.

وتعزو الباحثة فاعلية البرنامج المقترح وتأثيره الكبير في معالجة مهارات فهم المقروء لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسي إلى الأسباب الآتية:

- بناء البرنامج على منحى التَّعليم الجامع كان له أثرٌ كبيرٌ على تحسُّن مستوى الطَّالبات، حيث أكّد على حقِّ كل طالبة في التَّعليم، وكذلك حقّها في المشاركة الصَّفية مهما كانت قدراتها.
- توفير مناخ مدرسي آمن ومحفز، ومتاح لجميع الطَّالبات.
- تعزيز الشَّراكة والتَّواصل بين المدرسة وأولياء أمور الطَّالبات كان له كبير الأثر على تعزيز قدراتهن، وزيادة الثِّقة بأنفسهن.
- توظيف العديد من الأساليب واستراتيجيات التَّدريس مثل الألعاب التربوية، وسرد القصص، وغيرهما ساهم في تعزيز مهارات فهم المقروء لدى الطَّالبات.

– التَّنويع في الأنشطة الموظفة ما بين الأنشطة الفردية والجماعية ساهم في مراعاة الفروق الفردية بين الطَّالبات.

– المناخ التَّعاوني بين كل من المعلّمة المطبِّقة والطَّالبات جعل من مهارات فهم المقروء مهارات سلسة، وبسيطة يمكن استيعابها.

– توظيف الخطة الفردية لمجموعة الطَّالبات الفئة المستهدفة، والتي من خلالها تمّ تحديد نقاط القوة لديهن، ساهم في استثمار هذه النِّقاط بطريقة إيجابية.

- **نتائج بطاقة ملاحظة المهارات القرائية**

للتأكد من وجود فروق بين متوسطات درجات التَّطبيقين القبليّ والبعديّ لبطاقة ملاحظة المهارات القرائية، فإن الباحثة قامت باختبار الفرض الصِّفري الثَّاني من فروض الدِّراسة والذي ينصُّ على: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات عينة الدِّراسة في التَّطبيقين القبليّ والبعديّ لبطاقة ملاحظة المهارات القرائيّة**". وذلك باستخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، ولقد كانت نتائج التَّحليل الإحصائي كما يبينها الجدول (5.6).

جدول (5.6): نتائج اختبار "t" لعينتين مرتبطتين لدلالة الفروق بين التَّطبيقين القبليّ والبعديّ لبطاقة ملاحظات المهارات القرائية

البيان	التَّطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاختلافات بين التَّطبيقين القبليّ والبعديّ				قيمة "t"	مستوى الدَّلالة
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فترة الثقة (95%)			
						الأدنى	الأعلى		
المجال (1)	القبلي	2.84	1.281	5.680	2.410	4.685	6.675	11.782	0.000
	البعدي	8.52	1.610						
المجال (2)	القبلي	3.64	0.907	1.160	1.818	0.409	1.911	3.190	0.004
	البعدي	4.80	1.607						
المجال (3)	القبلي	5.00	1.000	2.800	0.913	2.423	3.177	15.336	0.000
	البعدي	7.80	1.225						
البطاقة ككل	القبلي	11.48	2.002	9.640	3.108	8.357	10.923	15.511	0.000
	البعدي	21.12	2.728						

يتبين من الجدول (5.6) والخاص بنتائج تطبيق بطاقة ملاحظة المهارات القرائية أنَّ:

1) متوسط درجات الطَّالبات في التَّطبيق القبليّ **للمجال الأول** "**النُّطق الصَّحيح للحروف**" كان منخفضًا حيث بلغ (2.84) مقارنة بمتوسط درجاتهن في التَّطبيق البعدي والذي كان مرتفعًا حيث بلغ (8.52)، وهذا يعني وجود فروق في درجات الطَّالبات في النُّطق الصَّحيح للحروف قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح. وللحكم على الدَّلالة الإحصائية لهذه الفروق، نلاحظ أن متوسط الفروق بين التَّطبيقين القبلي والبعدي للمجال الأول هو (5.680)، ومن خلال فترة الثقة فإنه يمكن الثقة بنسبة (95%) في أن الفروق بين درجات الطَّالبات في التَّطبيقين القبلي والبعدي تقع بين (4.685) و(6.675)، ولعدم اشتمال فترة الثِّقة على الصِّفر فإنه يمكن القول أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين التَّطبيقين القبلي والبعدي للمجال الأول "النُّطق الصَّحيح للحروف" لدى الطَّالبات، وتؤكد قيمة "t" التي بلغت (11.782) بمستوى دلالة إحصائية (0.000) هذه النَّتيجة، وتُوجَّه هذه الفروق لصالح التَّطبيق ذي المتوسط الحسابي الأعلى وهو المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي في درجات الطَّالبات على المجال الأول "النُّطق الصَّحيح للحروف".

2) متوسط درجات الطَّالبات في التَّطبيق القبلي **للمجال الثَّاني** "**الطَّلاقة بالقراءة**" كان منخفضًا حيث بلغ (3.64) مقارنة بمتوسط درجاتهن في التَّطبيق البعدي والذي كان أكبر من المتوسط القبلي حيث بلغ (4.80)، وهذا يعني وجود فروق في درجات الطَّالبات في الطَّلاقة بالقراءة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح. وللحكم على الدَّلالة الإحصائية لهذه الفروق، نلاحظ أن متوسط الفروق بين التَّطبيقين القبلي والبعدي للمجال الثاني هو (1.160)، ومن خلال فترة الثِّقة فإنه يمكن الثِّقة بنسبة (95%) في أن الفروق بين درجات الطَّالبات في التطبيقين القبليّ والبعديّ تقع بين (0.409) و(1.911)، ولعدم اشتمال فترة الثِّقة على الصِّفر فإنه يمكن القول أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين التَّطبيقين القبلي والبعدي للمجال الثَّاني "الطَّلاقة بالقراءة" لدى الطَّالبات، وتؤكد قيمة "t" التي بلغت (3.190) بمستوى دلالة إحصائية (0.004) هذه النَّتيجة، وتُوجَّه هذه الفروق لصالح التَّطبيق ذي المتوسط الحسابي الأعلى وهو المتوسط الحسابي للتَّطبيق البعديّ في درجات الطَّالبات على المجال الثَّاني "الطَّلاقة بالقراءة".

3) متوسط درجات الطَّالبات في التَّطبيق القبلي **للمجال الثَّالث** "**الأداء التَّعبيريّ السَّليم**" كان مُنخفضًا حيث بلغ (5.00) مقارنة بمتوسط درجاتهن في التَّطبيق البعديّ والذي كان مرتفعًا حيث بلغ (7.80)، وهذا يعني وجود فروق في درجات الطَّالبات في الأداء التَّعبيري السَّليم قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح. وللحكم على الدَّلالة الإحصائية لهذه الفروق، نلاحظ أن متوسط الفروق بين التَّطبيقين القبليّ والبعديّ للمجال الثَّالث هو (2.800)، ومن خلال فترة الثِّقة فإنه يمكن الثِّقة بنسبة (95%) في أنَّ الفروق بين درجات الطَّالبات في التَّطبيقين القبليّ والبعديّ تقع بين

(2.423) و(3.177)، ولعدم اشتمال فترة الثِّقة على الصِّفر فإنه يمكن القول أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين التَّطبيقين القبليّ والبعديّ للمجال الثَّالث "الأداء التَّعبيريّ السَّليم" لدى الطَّالبات، وتؤكد قيمة "t" التي بلغت (15.336) بمستوى دلالة إحصائية (0.000) هذه النَّتيجة، وتُوجَّه هذه الفروق لصالح التَّطبيق ذي المتوسط الحسابي الأعلى وهو المتوسط الحسابيّ للتَّطبيق البعديّ في درجات الطَّالبات على المجال الثَّالث "الأداء التَّعبيريّ السَّليم".

4) متوسط درجات الطَّالبات في التَّطبيق القبليّ **لبطاقة ملاحظة المهارات القرائية ككل** كان مُنخفضًا حيث بلغ (11.48) مقارنةً بمتوسط درجاتهن في التَّطبيق البعديّ والذي كان مُرتفعًا حيث بلغ (21.12)، وهذا يعني وجود فروق في درجات الطَّالبات في المهارات القرائية قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح. وللحكم على الدَّلالة الإحصائية لهذه الفروق، نلاحظ أن متوسط الفروق بين التَّطبيقين القبليّ والبعديّ لبطاقة الملاحظة هو (9.640)، ومن خلال فترة الثِّقة فإنه يمكن الثِّقة بنسبة (95%) في أنَّ الفروق بين درجات الطَّالبات في التَّطبيقين القبليّ والبعدي تقع بين (8.357) و(10.923)، ولعدم اشتمال فترة الثِّقة على الصِّفر فيمكن القول أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين التَّطبيقين القبليّ والبعديّ لبطاقة ملاحظة المهارات القرائية لدى الطَّالبات، وتؤكد قيمة "t" التي بلغت (15.511) بمستوى دلالة إحصائية (0.000) هذه النَّتيجة، وتُوجَّه هذه الفروق لصالح التَّطبيق ذي المتوسط الحسابيّ الأعلى وهو المتوسط الحسابيّ للتَّطبيق البعدي في درجات الطالبات على بطاقة ملاحظة المهارات القرائية.

ولحساب حجم التَّأثير قامت الباحثة باستخدام قانون حجم التَّأثير الذي يستخدم لاختبار "t" لعينتين مرتبطتين: $r_{pb} = \frac{t^2}{t^2 + df}$ (عفانة، 2016م). والجدول (5.7) يبين ذلك.

جدول (5.7): قيمة حجم التَّأثير للبرنامج المقترح على المهارات القرائية

البيان	قيمة اختبار "t"	درجة الحرية	قيمة حجم التَّأثير (r_{pb})	مقدار حجم التَّأثير
المجال (1)	11.782	24	0.85	كبير
المجال (2)	3.190	24	0.30	منخفض
المجال (3)	15.336	24	0.91	كبير
المهارات القرائية ككل	15.511	24	0.91	كبير

يتبين من الجدول (5.7) والخاص بنتائج حجم التَّأثير للبرنامج على المهارات القرائية أن:

1) حجم التَّأثير وفق نتيجة اختبار "t" لعينتين مرتبطتين للبرنامج المقترح على **المجال الأول "النُّطق الصَّحيح للحروف"** يساوي (0.85)، وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أن (85%) من التَّغيرات التي حدثت في درجات المجال الأول لدى طالبات الصَّف الخامس هي نتيجة تأثير البرنامج.

2) حجم التَّأثير وفق نتيجة اختبار "t" لعينتين مرتبطتين للبرنامج المقترح في **المجال الثَّاني** "**الطَّلاقة بالقراءة**" يساوي (0.30)، وهو حجم تأثير منخفض، وهذا يعني أن (30%) من التَّغيرات التي حدثت في المجال الثَّاني لدى طالبات الصَّف الخامس هي نتيجة تأثير البرنامج.
3) حجم التَّأثير وفق نتيجة اختبار "t" لعينتين مرتبطتين للبرنامج المقترح في **المجال الثَّالث** "**الأداء التَّعبيريّ السليم**" يساوي (0.91)، وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أن (91%) من التَّغيرات التي حدثت في المجال الثَّالث لدى طالبات الصَّف الخامس هي نتيجة تأثير البرنامج.
4) حجم التَّأثير وفق نتيجة اختبار "t" لعينتين مرتبطتين للبرنامج المقترح في **المهارات القرائية ككل** يساوي (0.91)، وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أن (91%) من التَّغيرات التي حدثت في المهارات القرائية ككل لدى طالبات الصَّف الخامس هي نتيجة تأثير البرنامج.

ولحساب فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارات القرائية، قامت الباحثة باستخدام معامل الكسب "لماك جوجيان" باستخدام المعادلة: $McGugain = \frac{Y - X}{P - X}$، حيث حدد جوجيان القيمة (0.6) لتكون الفاعلية مقبولة (Roebuck, 1963: 443). والجدول (5.8) يبيّن ذلك.

جدول (5.8): قيمة معامل الكسب "لماك جوجيان" لفاعلية البرنامج المقترح على المهارات القرائية

البيان	متوسط التَّطبيق القبليّ (X)	متوسط التَّطبيق البعديّ (Y)	الدَّرجة العظمة (P)	نسبة الفاعلية
المجال (1)	2.84	8.52	12	0.62
المجال (2)	3.64	4.80	9	0.22
المجال (3)	5.00	7.80	12	0.40
المهارات القرائية ككل	11.48	21.12	33	0.45

يتبين من الجدول (5.8) والخاص بنتائج فاعلية البرنامج على المهارات القرائية أنَّ:

1) نسبة الفاعلية للبرنامج المقترح على **المجال الأول** "**النُّطق الصحيح للحروف**" بلغت (0.62) وهي قيمة أكبر من (0.60)؛ مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية النُّطق الصَّحيح للحروف لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ.
2) نسبة الفاعلية للبرنامج المقترح على **المجال الثَّاني** "**الطَّلاقة بالقراءة**" بلغت (0.22) وهي قيمة أصغر من (0.60)؛ مما يدل على عدم فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الطَّلاقة بالقراءة لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ.
3) نسبة الفاعلية للبرنامج المقترح على **المجال الثَّالث** "**الأداء التَّعبيريّ السَّليم**" بلغت (0.40) وهي قيمة أصغر من (0.60)؛ مما يدل على عدم فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الأداء التَّعبيريّ السَّليم لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ.

4) نسبة الفاعلية للبرنامج المقترح على **المهارات القرائية ككل** بلغت (0.45) وهي قيمة أصغر من (0.60)؛ مما يدل على عدم فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارات القرائية ككل لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ.

في ضوء ما سبق عرضه من نتائج فيما يتعلق ببطاقة ملاحظة المهارات القرائية، يمكن القول إن البرنامج المقترح قد حقق تأثيرًا كبيرًا في معالجة المهارات القرائية لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ في المجالات (النُّطق الصَّحيح للحروف، الطَّلاقة في القراءة، الأداء التَّعبيري السَّليم) وفي المجالات ككل، في حين أنَّ البرنامج المقترح لم يحقق الفاعلية المقبولة في تنمية المهارات القرائية باستثناء المجال الأول "النُّطق الصَّحيح للحروف" الذي حقق فاعلية في تنميته وهذه النَّتيجة تتفق مع نتائج العديد من الدِّراسات في هذا المجال، مثل دراسة كل من (غضيب وغضيب،2020م؛ أحمد،2019م؛ البقعاوي والنصار،2019م؛ حسن، 2018م؛ Essam& Thabet,2018؛ Kasper,et al,2018؛ الرِّيماوي وآخرين،2018م) والتي أكدت جميعها على تحقيق أثر كبير للبرامج والاستراتيجيات التي تمّ توظيفها في معالجة الضعف القرائيّ وتنمية العديد من المهارات القرائية.

وتعزو الباحثة تأثير البرنامج المقترح في معالجة المهارات القرائية إلى الأسباب الآتية:

- توظيف الخطة الفردية ضمن منحى التَّعليم الجامع، والتي عَملت على تحديد نقاط القوة لدى الطَّالبات والتي تم استثمارها بشكل فاعل.
- تحديد نقاط الضَّعف لدى الطَّالبات ساعد في تحديد المشكلة والتي تعتبر الخُطوة الأولى نحو مُعالجتها.
- وجود شراكة حقيقية وتفعيل فريق المساندة ساهم في استشعار جميع الأطراف للضَّعف الحقيقي الموجود لدى الطَّالبات، والذي يجب معالجته لتتمكن الطَّالبات من مواصلة حياتهن التَّعليمية.
- مشاركة أولياء الأمور الفاعلة في العملية التَّعليمية، ودعمهم النَّفسي للطَّالبات سَرَّع من عملية تعلم المهارات ومعالجة الضَّعف لديهن.
- التَّفاعل بين الطَّالبات والبرنامج، والتَّعزيز المستمر من قبل المعلمة المُطبقة.
- إعداد البطاقات العلاجية الخاصة بالمهارات القرائية بطريقة مبسطة مُتضمنه الهدف من البطاقة وأمثلة، وأنشطة بعيدة عن الحَشو غير الضَّروري للمعلومات.
- التَّدرج في عرض المهارات القرائية كان له أثر كبير في إتقان تلك المهارات بشكلٍ كبير.
- اعتماد البرنامج على مجموعة متنوعة من التَّدريبات والأَنشطة العِلاجية الفردية والجماعية، حَفَّز الطَّالبات على أخذ موقف إيجابيّ ونشط في عملية التَّعلم.
- التَّنويع والتَّجديد في طرائق التَّدريس، وخاصة توظيف الألعاب التَّربوية والتي تثير الدَّافعية عند الطَّالبات لتعلم المهارات القرائية.

- توظيف برنامج قائم على منحى التَّعليم الجامع، يراعي الفروق الفردية بين الطَّالبات والذي سمح لهن التَّعلم حسب سرعتهن وقدرتهن.
- سهولة تقديم المهارات القرائية بشكل مبسط، وتهيئة المناخ الصَّفي، مع تواجد عدد مناسب من الطَّالبات ساعد في إعطاء فرصة المشاركة للجميع.
- تشجيع الطَّالبات على المشاركة كل حسب قدراتها، واستخدام التَّعزيز الفوري والمستمر.
- تّنوع الفرص التي أتيحت للطَّالبات لممارسة القراءة من خلال مَحطات محددة في البرنامج، وتشجيع التَّفاعل بين الأقران أثناء تنفيذ الأنشطة، والعمل ضمن مجموعات صغيرة، أدى إلى إحساس الطَّالبات بالمسئولية، وإزالة الشُّعور بالخجل.

أما فيما يتعلق بعدم فاعلية كل من: المجال الثَّاني (الطَّلاقة في القراءة) في بطاقة ملاحظة المهارات القرائية، والبرنامج المقترح في تنمية المهارات القرائية لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ ككل، تعزو الباحثة عدم الفاعلية إلى الأسباب الآتية:

- طالبات (الفئة المستهدفة) هن طالبات لديهن ضعف شديد في المهارات القرائية الأساسية تبدأ من عدم معرفة الحروف الهجائية، وبالتَّالي عملية الطَّلاقة في القراءة تتطلب إتقان لتلك المهارات حتى تتحقق.
- مهارات القراءة بشكل عام هي مهارات تراكمية تبدأ مع الطَّالبة منذ الصَّغر، وتحتاج إلى تأسيس متين وقوي، كي تصل إلى مرحلة الطَّلاقة في القراءة، والتي تعتبر أرقى المهارات، وبالتَّالي لا يمكن أن تظهر فاعليتها من خلال برنامج يُقدم لفترة زمنية معينة، وإنما لابد من الاستمرار في تلك البرامج لمعالجة هذا الضَّعف.
- رغم الجهود والتَّوجيهات التَّربوية في معالجة الضَّعف القرائي، إلا أنها لم تصل إلى المستوى العلاجي العلمي الدَّقيق للمشكلة، فالمعالجات التي تتم في المدارس ما هي إلا جهود فردية من المعلمين.
- الانقطاع الطَّويل للطلبة عن مقاعد الدِّراسة والذي بدأ منذ 2020/3/7 واستمر إلى 2021/8/14، بسبب الوضع الصَّحي في البلاد، وما خلفته جائحة كورونا كوفيد-19، ورغم بذل وزارة التَّربية والتَّعليم ووكالة الغوث الدَّولية كل الجهود لعودة الطَّلبة من خلال تطبيق التَّعليم المدمج أو التَّعليم الالكترونيّ، إلا أنّ هذه الجهود لم تأتي أُكلها، ووَلَّدَ هذا الانقطاع فاقدًا تعليماً ومهاريًّا كبيراً لدى الطَّلبة في المهارات الأساسية، بحيث أن الطَّالب الذي كان مستوى ثالث ترفع إلى المستوى الخامس وهو فاقد لمهارات الصَّفين الثَّالث والرَّابع.
- سوء عملية التَّأسيس في بعض الأحيان للطَّلبة في المرحلة الأساسية الدُّنيا، تؤثر سلبًا على اكتساب الطَّلبة للمهارات القرائية بشكل عام، والطَّلاقة في القراءة بشكل خاص.

ثالثًا– نتائج الإجابة عن السُّؤال الخامس

ينص السُّؤال الخامس من أسئلة الدِّراسة على: "**ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على منحى التَّعليم الجامع في معالجة الضَّعف الفونولوجيّ لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ؟**".

وللإجابة عن هذا السَّؤال قامت الباحثة بإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات عينة الدِّراسة في التَّطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجي، حيث تمّ اختبار الفرض الصِّفريّ الثالث من فروض الدِّراسة والذي ينص على: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات عينة الدِّراسة في التَّطبيقين القبليّ والبعديّ لبطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجيّ**". وذلك باستخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، ولقد كانت نتائج التَّحليل الإحصائي كما يبينها الجدول (5.9).

جدول (5.9): نتائج اختبار "t" لعينتين مرتبطتين لدلالة الفروق بين التَّطبيقين القبليّ والبعديّ لبطاقة ملاحظات مهارات الوعي الفونولوجيّ

البيان	التَّطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاختلافات بين التَّطبيقين القبليّ والبعديّ				قيمة "t"	مستوى الدَّلالة
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فترة الثِّقة (95%)			
						الأدنى	الأعلى		
المجال (1)	القبلي	4.44	1.158	2.480	0.823	2.140	2.820	15.074	0.000
	البعدي	6.92	1.077						
المجال (2)	القبلي	4.24	1.128	3.160	0.943	2.771	3.549	16.748	0.000
	البعدي	7.40	0.957						
المجال (3)	القبلي	3.80	0.957	3.400	0.816	3.063	3.737	20.821	0.000
	البعدي	7.20	1.080						
المجال (4)	القبلي	5.36	1.350	4.760	1.300	4.223	5.297	18.308	0.000
	البعدي	10.12	1.453						
البطاقة ككل	القبلي	17.84	3.705	13.800	2.432	12.796	14.804	28.367	0.000
	البعدي	31.64	3.108						

يتبين من الجدول (5.9) والخاص بنتائج تطبيق بطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجيّ أن:

1) متوسط درجات الطَّالبات في التَّطبيق القبلي **للمجال الأول "تمييز الإيقاع الصوتيّ"** كان منخفضا حيث بلغ (4.44) مقارنة بمتوسط درجاتهن في التَّطبيق البعديّ والذي كان مرتفعا عنه حيث بلغ (6.92)، وهذا يعني وجود فروق في درجات الطَّالبات في تمييز الإيقاع الصَّوتيّ قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح. وللحكم على الدَّلالة الإحصائية لهذه الفروق، نلاحظ أن متوسط الفروق بين التَّطبيقين القبلي والبعدي للمجال الأول هو (2.480)، ومن خلال فترة الثِّقة فإنه يمكن الثِّقة

بنسبة (95%) في أن الفروق بين درجات الطَّالبات في التِّطبيقين القبلي والبعدي تقع بين (2.140) و(2.820)، ولعدم اشتمال فترة الثِّقة على الصِّفر فإنه يمكن القول أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين التَّطبيقين القبلي والبعدي للمجال الأول "تمييز الإيقاع الصَّوتيّ" لدى الطَّالبات، وتؤكد قيمة "t" التي بلغت (15.074) بمستوى دلالة إحصائية (0.000) هذه النَّتيجة، وتُوجَّه هذه الفروق لصالح التَّطبيق ذي المتوسط الحسابي الأعلى وهو المتوسط الحسابي للتَّطبيق البعدي في درجات الطَّالبات على المجال الأول "تمييز الإيقاع الصوتي".

2) متوسط درجات الطَّالبات في التَّطبيق القبلي **للمجال الثَّاني** "**التَّجزئة أو التَّقسيم**" كان مُنخفضًا حيث بلغ (4.24) مقارنة بمتوسط درجاتهن في التَّطبيق البعدي والذي كان مرتفعًا حيث بلغ (7.40)، وهذا يعني وجود فروق في درجات الطَّالبات في التَّجزئة أو التَّقسيم قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح. وللحكم على الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، نلاحظ أن متوسط الفروق بين التَّطبيقين القبلي والبعدي للمجال الثاني هو (3.160)، ومن خلال فترة الثِّقة فإنه يمكن الثِّقة بنسبة (95%) في أن الفروق بين درجات الطَّالبات في التَّطبيقين القبلي والبعدي تقع بين (2.771) و(3.549)، ولعدم اشتمال فترة الثِّقة على الصِّفر فإنه يمكن القول أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين التَّطبيقين القبلي والبعدي للمجال الثَّاني "التَّجزئة أو التَّقسيم" لدى الطَّالبات، وتؤكد قيمة "t" التي بلغت (16.748) بمستوى دلالة إحصائية (0.000) هذه النَّتيجة، وتُوجَّه هذه الفروق لصالح التَّطبيق ذي المتوسط الحسابي الأعلى وهو المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي في درجات الطَّالبات على المجال الثَّاني "التَّجزئة أو التَّقسيم".

3) متوسط درجات الطَّالبات في التَّطبيق القبلي **للمجال الثَّالث** "**تركيب ودمج الأصوات**" كان منخفضًا حيث بلغ (3.80) مقارنة بمتوسط درجاتهن في التَّطبيق البعدي والذي كان مرتفعًا حيث بلغ (7.20)، وهذا يعني وجود فروق في درجات الطَّالبات في تركيب ودمج الأصوات قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح. وللحكم على الدَّلالة الإحصائية لهذه الفروق، نلاحظ أن متوسط الفروق بين التَّطبيقين القبلي والبعدي للمجال الثَّالث هو (3.400)، ومن خلال فترة الثِّقة فإنه يمكن الثِّقة بنسبة (95%) في أن الفروق بين درجات الطَّالبات في التَّطبيقين القبلي والبعدي تقع بين (3.063) و(3.737)، ولعدم اشتمال فترة الثِّقة على الصِّفر فإنه يمكن القول أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين التَّطبيقين القبلي والبعدي للمجال الثَّالث "تركيب ودمج الأصوات" لدى الطَّالبات، وتؤكد قيمة "t" التي بلغت (20.821) بمستوى دلالة إحصائية (0.000) هذه النَّتيجة، وتُوجَّه هذه الفروق لصالح التَّطبيق ذي المتوسط الحسابي الأعلى وهو المتوسط الحسابي للتَّطبيق البعدي في درجات الطَّالبات على المجال الثَّالث "تركيب ودمج الأصوات".

4) متوسط درجات الطَّالبات في التَّطبيق القبلي **للمجال الرَّابع** "**التَّلاعب بالأصوات**" كان منخفضًا حيث بلغ (5.36) مقارنة بمتوسط درجاتهن في التَّطبيق البعدي والذي كان مرتفعًا حيث بلغ

(10.12)، وهذا يعني وجود فروق في درجات الطَّالبات في التَّلاعب بالأصوات قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح. وللحكم على الدَّلالة الإحصائية لهذه الفروق، نلاحظ أن متوسط الفروق بين التَّطبيقين القبلي والبعدي للمجال الرابع هو (4.760)، ومن خلال فترة الثِّقة فإنه يمكن الثِّقة بنسبة (95%) في أن الفروق بين درجات الطَّالبات في التَّطبيقين القبلي والبعدي تقع بين (4.223) و(5.297)، ولعدم اشتمال فترة الثِّقة على الصِّفر فإنه يمكن القول أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين التِّطبيقين القبليّ والبعديّ للمجال الرَّابع "التَّلاعب " لدى الطَّالبات، وتؤكد قيمة "t" التي بلغت (18.308) بمستوى دلالة إحصائية (0.000) هذه النَّتيجة، وتُوجَّه هذه الفروق لصالح التَّطبيق ذي المتوسط الحسابي الأعلى وهو المتوسط الحسابي للتَّطبيق البعديّ في درجات الطَّالبات على المجال الرَّابع "التَّلاعب بالأصوات".

5) متوسط درجات الطَّالبات في التَّطبيق القبلي **لبطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجي ككل** كان منخفضًا حيث بلغ (17.84) مقارنة بمتوسط درجاتهن في التَّطبيق البعديّ والذي كان مرتفعًا حيث بلغ (31.64)، وهذا يعني وجود فروق في درجات الطَّالبات في مهارات الوعي الفونولوجيّ قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح. وللحكم على الدَّلالة الإحصائية لهذه الفروق، نلاحظ أن متوسط الفروق بين التَّطبيقين القبليّ والبعديّ لبطاقة الملاحظة هو (13.800)، ومن خلال فترة الثِّقة فإنه يمكن الثِّقة بنسبة (95%) في أن الفروق بين درجات الطَّالبات في التَّطبيقين القبلي والبعدي تقع بين (12.796) و(14.804)، ولعدم اشتمال فترة الثِّقة على الصفر فإنه يمكن القول أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين التَّطبيقين القبليّ والبعديّ لبطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجيّ لدى الطَّالبات، وتؤكد قيمة "t" التي بلغت (28.367) بمستوى دلالة إحصائية (0.000) هذه النَّتيجة، وتُوجَّه هذه الفروق لصالح التَّطبيق ذي المتوسط الحسابي الأعلى وهو المتوسط الحسابي للتَّطبيق البعديّ في درجات الطَّالبات على بطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجيّ.

ولحساب حجم التَّأثير قامت الباحثة باستخدام قانون حجم التَّأثير الذي يستخدم لاختبار "t" لعينتين مرتبطتين: $r_{pb} = \frac{t^2}{t^2 + df}$ (عفانة، 2016م). والجدول (5.10) يبين ذلك.

جدول (5.10): قيمة حجم التَّأثير للبرنامج المقترح على مهارات الوعي الفونولوجيّ

البيان	قيمة اختبار "t"	درجة الحرية	قيمة حجم التَّأثير (r_{pb})	مقدار حجم التَّأثير
المجال (1)	15.074	24	0.90	كبير
المجال (2)	16.748	24	0.92	كبير
المجال (3)	20.821	24	0.95	كبير
المجال (4)	18.308	24	0.93	كبير
مهارات الوعي الفونولوجيّ ككل	28.367	24	0.97	كبير

يتبين من الجدول (5.10) والخاص بنتائج حجم التَّأثير للبرنامج المقترح على مهارات الوعي الفونولوجيّ أن:

1) حجم التَّأثير وفق نتيجة اختبار "t" لعينتين مرتبطتين للبرنامج المقترح على **المجال الأول "تمييز الإيقاع الصّوتي"** يساوي (0.90)، وهو حجم تأثير مرتفع، وهذا يعني أنَّ (90%) من التَّغيرات التي حدثت في درجات المجال الأول لدى طالبات الصَّف الخامس هي نتيجة تأثير البرنامج.
2) حجم التَّأثير وفق نتيجة اختبار "t" لعينتين مرتبطتين للبرنامج المقترح في **المجال الثاني "التَّجزئة أو التَّقسيم"** يساوي (0.92)، وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أنَّ (92%) من التَّغيرات التي حدثت في المجال الثَّاني لدى طالبات الصَّف الخامس هي نتيجة تأثير البرنامج.
3) حجم التَّأثير وفق نتيجة اختبار "t" لعينتين مرتبطتين للبرنامج المقترح في **المجال الثَّالث "تركيب ودمج الأصَّوات"** يساوي (0.95)، وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أنَّ (95%) من التَّغيرات التي حدثت في المجال الثَّالث لدى طالبات الصَّف الخامس هي نتيجة تأثير البرنامج.
4) حجم التَّأثير وفق نتيجة اختبار "t" لعينتين مرتبطتين للبرنامج المقترح في **المجال الرَّابع "التَّلاعب بالأصوات"** يساوي (0.93)، وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أنَّ (93%) من التَّغيرات التي حدثت في المجال الرَّابع لدى طالبات الصَّف الخامس هي نتيجة تأثير البرنامج.
5) حجم التَّأثير وفق نتيجة اختبار "t" لعينتين مرتبطتين للبرنامج المقترح في **مهارات الوعي الفونولوجيّ ككل** يساوي (0.97)، وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أنَّ (97%) من التَّغيرات التي حدثت في مهارات الوعي الفونولوجيّ ككل لدى طالبات الصَّف الخامس هي نتيجة تأثير البرنامج.

ولحساب فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الوعي الفونولوجيّ، قامت الباحثة باستخدام معامل الكسب "لماك جوجيان" باستخدام المعادلة: $McGugain = \frac{Y - X}{P - X}$، حيث حدد جوجيان القيمة (0.6) لتكون الفاعلية مقبولة (Roebuck, 1963: 443). والجدول (5.11) يبين ذلك.

جدول (5.11): قيمة معامل الكسب "لماك جوجيان" لفاعلية البرنامج المقترح على مهارات الوعي الفونولوجيّ

البيان	متوسط التَّطبيق القبليّ (X)	متوسط التَّطبيق البعديّ (Y)	الدَّرجة العظمة (P)	نسبة الفاعلية
المجال (1)	4.44	6.92	9	0.61
المجال (2)	4.24	7.40	9	0.66
المجال (3)	3.80	7.20	9	0.65
المجال (4)	5.36	10.12	12	0.72
مهارات الوعي الفونولوجي ككل	17.84	31.64	39	0.65

يتبين من الجدول (5.11) والخاص بنتائج فاعلية البرنامج على مهارات الوعي الفونولوجي أن:

1) نسبة الفاعلية للبرنامج المقترح على **المجال الأول "تمييز الإيقاع الصَّوتيّ"** بلغت (0.61) وهي قيمة أكبر من (0.60)؛ مما يدلّ على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية القدرة على تمييز الإيقاع الصَّوتيّ لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ.
2) نسبة الفاعلية للبرنامج المقترح على **المجال الثَّاني "التَّجزئة أو التَّقسيم"** بلغت (0.66) وهي قيمة أكبر من (0.60)؛ مما يدلّ على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية القدرة على التَّجزئة أو التَّقسيم لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ.
3) نسبة الفاعلية للبرنامج المقترح على **المجال الثَّالث "تركيب ودمج الأصوات"** بلغت (0.65) وهي قيمة أكبر من (0.60)؛ مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الأداء التَّعبيري السَّليم لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ.
4) نسبة الفاعلية للبرنامج المقترح على **المجال الرَّابع "التَّلاعب بالأصوات"** بلغت (0.72) وهي قيمة أكبر من (0.60)؛ مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية القدرة على التَّلاعب بالأصوات لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ.
5) نسبة الفاعلية للبرنامج المقترح على **مهارات الوعي الفونولوجيّ ككل** بلغت (0.65) وهي قيمة أكبر من (0.60)؛ مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الوعي الفونولوجيّ ككل لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ.

في ضوء ما سبق وما تم عرضه من نتائج فيما يتعلق ببطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجيّ، يمكن القول إن البرنامج المقترح قد حقق فاعلية كبيرة في تنمية مهارات الوعي الفونولوجيّ لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ في المجالات (تمييز الإيقاع الصَّوتي، التَّجزئة أو التَّقسيم، تركيب ودمج الأصوات، التَّلاعب بالأصوات) وفي المجالات ككل. وهذه النَّتيجة تتفق مع نتائج العديد من الدِّراسات في هذا المجال، مثل دراسة كل من (شبيب، 2019م؛ كشمير، 2019م؛ الخصاونة وآخرون، 2018م؛Tibia & Kirb, 2018؛ عبد العظيم، 2017م) والتي أكدت على أثر البرامج التدريبية على تنمية الوعي الفونولوجي ومهاراته، مما يؤثر إيجابًا على تحصيل الطلبة ودافعيتهم نحو الإنجاز.

وتعزو الباحثة فاعلية البرنامج المقترح وتأثيره الكبير على تنمية مهارات الوعي الفونولوجيّ لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ إلى الأسباب الآتية:

- وفر البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع العديد من الخطوات والإجراءات التَّدريسية المنظمة والمرتبة، والتي سهلت عملية تطبيق البرنامج وفق خطة بدأت من تحديد المشكلة انتهاء إلى معالجتها.

- أنشطة الوعي الفونولوجيّ ذات طبيعة خاصة ترتبط بمعرفة كيفية إخراج الحروف والمقاطع، وكيفية ارتباطها مع بعضها البعض لتكوين الكلمات والجمل، مع تمييز أوجه الشَّبه والاختلاف بين هذه الأصوات.
- مهارات الوعي الفونولوجيّ التي تم معالجتها ساعدت الطَّالبات على الإدراك الفعلي للغة ومكوناتها (مقاطع ووحدات صوتية)، وأنه يمكن لهذه المكونات أن تتشكل بعدة هيئات منتجة العديد من الثَّروة اللغوي.
- رغم أن مهارات الوعي الفونولوجيّ مهارات أساسية يجب أن تمتلكها الطَّالبة في المرحلة الأساسية الدُّنيا، إلا أن طرحها للصَّف الخامس كان جديداً على الطَّالبات؛ مما حفزهنّ على التَّفاعل مع المهارات بشكل إيجابيّ.
- اعتماد مهارات الوعي الفونولوجيّ على الإيقاع والتَّلحين والتَّنغيم أضفى جواً من المرح والمتعة أثناء تنفيذ الأنشطة؛ مما يسر معالجة تلك المهارات.
- توظيف استراتيجيات وأساليب التَّدريس من ألعاب تربوية، وتنغيم والأناشيد أثناء معالجة مهارات الوعي الفونولوجيّ جذب انتباه الطَّالبات، كما سرع في معالجة تلك المهارات.
- بناء البرنامج على منحى التَّعليم الجامع وتأكيده على أحقية كل طالبة في التَّعليم والمشاركة، ومراعاة الفروق الفردية بينهن، منح الطَّالبات جميعهن الفرصة للمشاركة الفاعلة.
- تصميم البطاقات العلاجية الخاصة بمهارات الوعي الفونولوجيّ لعب دوراً في نجاح البرنامج حيث امتاز بالبساطة، والوضوح، وكذلك يمنع الانتقال إلى البطاقة التَّالية إلا بعد اتقانها للمهارة المحددة.

رابعًا: نتائج الإجابة عن السُّؤال السَّادس

ينص السُّؤال السَّادس من أسئلة الدِّراسة على: "**ما آراء مجموعة من (المعلمات، الطَّالبات، أولياء الأمور) حول البرنامج المقترح ودوره في علاج الضَّعف القرائي والفونولوجيّ لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ بعد تطبيق البرنامج؟**".

وللإجابة عن هذا السُّؤال قامت الباحثة بإجراء مقابلات وجاهية باستخدام بطاقة المقابلة التي أعدتها لهذا الغرض، واستهدفت المقابلة ("4" معلمات، "5" طالبات، "4" أولياء أمور)، وبعد جمع البيانات من خلال المقابلات قامت الباحثة بتحليل البيانات النَّوعية التي تم الحصول عليها من أسئلة المقابلة باستخدام خطوات التَّحليل النَّوعي، حيث تم تنظيم المقابلات ومن ثم تفريغها وكتابتها وقراءتها أكثر من مرة بهدف فهمها بعمق. بعد ذلك تم تصنيف وترميز البيانات، وكذلك تم استخدام رموز خاصة بكل مشارك في المقابلة عند عرض البيانات حفاظًا على سرية وخصوصية معلومات المشاركين، وجاءت نتائج تحليل بنود المقابلة على النحو الآتي:

- **نتائج المقابلات الخاصة بالمعلمات**

جاءت إجابات المعلمات على السُّؤال الأول في المقابلة: "**ما رأيكن في البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع لمعالجة الضَّعف القرائيّ والفونولوجيّ لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ والذي تم تطبيقه داخل المدرسة؟**" على النحو الآتي:

أكدت جميع المعلمات اللاتي تمت مقابلتهن على أن البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع هو برنامج متكامل وشامل ومهم ويلفت أنظار معلمي اللغة العربية بشكل عام، ومعلمي اللغة العربية للصَّف الخامس بشكل خاص إلى نقطة مهمة جدًا وهي مهارات الوعي الفونولوجي، والتي كان يُعتقد أنها فقط للمرحلة الأساسية الدُّنيا، ولكن بعد تطبيق البرنامج لوحظ أن هناك ضعفًا كبيرًا لدى طالبات الصَّف الخامس في هذه المهارات والتي لم تكن مطروحة أساسًا ضمن الخطط التَّعليمية للصف الخامس رغم أنها تُعد أساسًا مهمًا لتحسن مهارات القراءة لدى الطَّلبة. وأضافت المعلمة **(س3)** أنّ أهمية البرنامج تَكْمُن في تركيزه على الفاقد التَّعليمي للعديد من المهارات بسبب جائحة كورونا التي غيبت الطَّلبة عن المدارس قرابة العامين، واعتماد التَّعليم الالكتروني والمُدمج، أو أنه من الممكن أن تكون هذه المهارات مُغْفَلة لدى المعلمات والمختصين كَون الصَّف الخامس يُعد مرحلة أساسية عُليا، فيرى الجميع أن هذه المهارات تمتلكها الطَّالبات من خلال دراستها في المرحلة الأساسية الدُّنيا. وتشير المعلمة **(س1)** إلى أن البرنامج كشف العديد من الثَّغرات التي يجب معالجتها بشكل عام ومهم؛ من أجل ضمان الارتقاء بمستوى الطَّلبة في المهارات القرائية والفونولوجية.

وأشارت المعلمة **(س3)** إلى أنَّ الإجراءات العِلاجية في البرنامج تعد اللبنة الأساسية التي لابد من توظيفها؛ لضمان تقدم جميع الطَّالبات بلا استثناء، فهي إجراءات بسيطة غير معقدة، ولكنها هادفة وتمس أساسيات اللغة العربية. وأكدت جميع المعلمات على أن البرنامج تغلَّب على قضية الفروق الفردية بين الطَّالبات؛ لاحتوائه على بعض الأنشطة التي تُنفذ بشكل فردي أو جماعي؛ مما يُعطي الحق لكل طالبة للمشاركة في العملية التَّعليمية، وهذا ما يعتمد عليه منحى التَّعليم الجامع الذي يراعي جميع فئات الطَّلبة بمن فيهم المهمشين والذين يعانون من ضعف عام في المهارات القرائية والفونولوجية. وتشير المعلمة **(س4)** إلى أنَّ نجاح البرنامج في معالجة الضَّعف في المهارات القرائية والفونولوجية يرجع إلى اعتماده على التَّعليم العلاجيّ الذي يقوم على تحديد المشكلة على أساس المهارات والقدرات التي يمتلكها الطَّالب، واكتشاف نقاط الضَّعف، ثم وضع خطة علاجية متدرجة وفق خطوات مناسبة كمًا ونوعًا. كما أضافت المعلمة **(س2)** أنَّ نجاح البرنامج يرجع إلى تركيزه على فئة صعوبات القراءة، وأنّه قدم المحتوى والمادة على شكل جرعات جُزئية تبعًا للقدرات والمهارات التي تمتلكها الطَّالبات؛ لضمان نجاحهن في تلك المهارات، فتنمو بداخلهن الثِّقة بالنَّفس. وتُرجع المعلمة **(س1)** نجاح البرنامج إلى اهتمامه باستثمار طاقات الطَّالبات وتنميتها؛ للتَّغلب على

صعوبات القراءة لديهن، حيث اعتمد على علاج المهارات الأساسية للقراءة والوعي الفونولوجيّ، كما أكد على سلامة النُّطق وصحة الأداء وتمييز الحروف، وكذلك زيادة المعجم اللغوي لدى الطَّالبات، وعلاج المهارات الأساسية في الفهم والاستيعاب من خلال تمييز الأفكار الرئيسة والجزئية، والعلاقات بين السبب والنَّتيجة.

وأضافت المعلمات المشاركات أن ما يميز البرنامج اشتماله على دليل معلم مفصل وواضح ركز على آليه وكيفية تدريس المهارات القرائية والفونولوجية مع توفير العديد من طرق الدَّعم والمساندة، وكذلك كيفية توظيف الخطة الفردية لفئة من الطَّلبة ذوي حاجة محددة، وهو ما ساعد بشكل كبير في توجيه المعلمين أثناء تطبيق البرنامج. وفي هذا السِّياق تشير المعلمتان **(س2، س4)** إلى أنَّ البطاقات المدرجة ضمن البرنامج العلاجيَّ كانت مُجدية ونافعة، خاصه وأنها ركزت على المبادئ الأساسية مثل تحديد المشكلة ومستوى المهارة لدى الطَّالبة، كما أنها اشتملت على عبارات وكلمات وردت في مادتي الرَّياضيات والعلوم؛ مما عزز المنحى التَّكامليّ الذي تنادي به النَّظريات التَّربوية كي لا تشعر الطَّالبة بفجوة بين اللغة العربية وباقي المواد الدِّراسية.

وتضيف المعلمتان **(س1، س2)** أنَّ ما عزَّز جودة البرنامج من وجهة نظرهن اهتمامه بمراعاة الجانب النَّفسي لدى الطالبات من خلال إشراك أولياء الأمور بصورة فاعلة في العملية التَّعليمية وتقديم الدعم وإن كان بسيطًا؛ ما كان له الأثر الكبير في تطوير شخصية الطَّالبات وتقدّم مستواهن وتحسن المهارات لديهن بشكل عام.

وجاءت إجابتهن عن السُّؤال الثَّاني من المقابلة: "**هل تطبيق البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع عالج بالفعل الضَّعف القرائيّ والفونولوجيّ لدى طالبات الصَّف الخامس الفئة المستهدفة، وهل هناك جوانب أخرى استطاع أن يعالجها البرنامج؟**" على النحو الآتي:

أكدّت جميع المعلمات على التَّأثير الكبير والواضح للبرنامج في معالجة المهارات القرائية والفونولوجية لدى الطالبات. وترى المعلمة **(س3)** أنَّ البرنامج ساهم في علاج العديد من الجوانب أولها معالجة مهارات القراءة والوعي الفونولوجيّ، حيث لا أحد ينكر أن مصطلح الوعي الفونولوجيّ من المفاهيم الجديدة على الطَّالبات، والتي سلَّط البرنامج الضَّوء عليه؛ لما له من أهمية في إدراك الأصوات باختلافها، وأثره في تحسن مستوى القراءة لدى الطَّالبات. وتبيّن المعلمة **(س4)** أنَّ ذلك ظهر من خلال تطور قدرة الطَّالبات على القراءة، وتحسن مستواهن، حيث أصبحن يقرأن الحروف، والكلمات، والجمل بشكل جيد، وكذلك قدرتهن على تحليل الجمل والكلمات، وتمييز الكلمات المتجانسة صوتًا بكل سهولة بعد خضوعهن للبرنامج، كما ساهم البرنامج في معالجة الكثير من المهارات القرائية والفونولوجية المتضمنة في البرنامج. وتضيف المعلمة **(س2)** لقد لاحظت أثناء تطبيق البرنامج سرعة حل الطَّالبات للأنشطة رغم أنهن ضعيفات التَّحصيل، وكذلك شغفهن للتَّعلم، وهذا ما لم أكن

ألاحظه أثناء حصص التَّدريس العادية؛ ما يُدلل على أهمية مراعاة تلك الفئة أثناء عملية التَّعلم، وتخصيص أنشطه تراعي مُستواهن، وهذا ما سعى إليه البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع. وتُرْجِعُ المعلمة **(س1)** تأثير البرنامج ونجاحه في تحقيق أهدافه إلى توظيفه للعديد من الأنشطة المتنوعة، والألعاب التَّربوية، والأسلوب القصصيّ، مع الحرص على تلحين الجمل والكلمات لتثبيت مهارات الوعي الفونولوجيّ.

وتضيف المعلمات أن البرنامج ساهم في تقوية شخصية الطَّالبات وزيادة ثقتهن بأنفسهم والتَّخلص من مشكلة الخجل لديهن من المشاركة في فعاليات وأنشطة الحصص الدِّراسية. وتؤكد المعلمتان **(س2، س4)** أنَّ ذلك ظهر من خلال تفاعل الطَّالبات القوي في الأنشطة المطروحة، وقيامهن بأداء الأنشطة البيتية التي كانت تُعطى لهن لتعزيز تعلمهن، وحضورهن الباكر للمدرسة بكل نشاط وحيوية.

كما جاءت إجابتهن عن السُّؤال الثَّالث من المقابلة: "**ما التَّحديات التي ظهرت أثناء تطبيق البرنامج العلاجي القائم على منحى التَّعليم الجامع؟**" على النَّحو الآتي:

أجمعت كافة المعلمات المشاركات على أنَّ أبرز التَّحديات التي واجهتهن أثناء تطبيق البرنامج تمثلت في محاولة اقناع أولياء الأمور للمشاركة في البرنامج العلاجي من باب ماذا نستطيع أن نقدم لبناتنا ونحن لا نستطيع القراءة، معتقدين أنَّ الاهتمام فقط يكون من النَّاحية الأكاديمية متناسين الجانب النَّفسي. وكذلك عامل الوقت حيث أن مهارات القراءة والفونولوجيا بحاجة إلى وقت أطول لمعالجتها وضمان بقاء أثرها لدى الطَّالبات وهذا ما لم تسعفه الظُّروف الحالية بسبب جائحة كورونا كوفيد-19 (Covid-19) والتي غيَّبت الطَّالبات عن المدرسة لفترات طويلة واعتماد التَّعليم المدمج والإلكتروني في بعض الأحيان لإنهاء العام الدراسي. وتضيف المعلمة **(س3)** إلى أنَّ من ضمن التَّحديات ضعف بعض المعلمات في إتقان الآليات التي يتضمنها البرنامج لتدريس المهارات الفونولوجية والتي كان لديهن معرفة نظرية بسيطة بموضوع المهارات الفونولوجية.

- **نتائج المقابلات الخاصة بالطَّالبات**

جاءت إجابات الطَّالبات على السُّؤال الأول في المقابلة: "**ما رأيكن في البرنامج العلاجيّ القائم على منحى التَّعليم الجامع الذي تم تنفيذه؟**" على النَّحو الآتي:

أكدّت جميع الطَّالبات المشاركات على أنَّ البرنامج يتميز بالمرونة والتّنوع ويراعي مستويات الطَّالبات جميعًا، لكون التَّعلم كان يحدث بصورة جماعية حينًا، وأوقات أخرى يتم بصورة فردية إلى أنَّ تتقن كل طالبة المهارة المطلوبة، إضافة إلى مناسبة الأنشطة لجميع الطَّالبات، كما أنَّ التَّعزيز بشكل مستمر وهادف زاد من ثقتهن بأنفسهن؛ حيث خضعن فيه لعدة أنشطة منها التَّرفيهية مع مرشدة

المدرسة، ومنها الأنشطة التَّعليمية والألعاب التَّربوية الخاصة بالقراءة، وكان الحق لكل طالبة في المشاركة والإجابة على الأسئلة والأنشطة المنفذة. وأضافت الطَّالبة **(ص1)** أنَّ المهارات التي تناولها البرنامج هي مهارات أساسية ركّزت على الحروف والكلمات، وأصوات الحركات، وأشارت إلى أنها مهارات كانت تفتقدها؛ مما أثَّر سلبًا على مستواها في القراءة والتَّحصيل ككل. كما أضافت الطَّالبة **(ص5)** بأنها فرحت بالبرنامج كثيرًا كونها كانت فاعلة فيه وشاركت في تنفيذ الأنشطة، لأنه يهتم بمبدأ التَّعليم حق لجميع الطَّالبات. وقالت الطَّالبة **(ص3)** أنَّ ما سهّل عليهن تعلم مهارات القراءة أنَّ البطاقات كانت معدة بشكل جيِّد وجذاب بعيدًا عن حَشو المعلومات والمهارات ومُشَكلة بالحَركات. وتشير الطَّالبة **(ص4)** إلى أنَّ الجميل في البرنامج أنَّ المعلمة كانت تقوم بتقييم دوري لرصد مدى الَّتقدم في المهارات المطروحة دون وجود أي نوع من الرَّهبة أو الخوف الذي كانت تولده الاختبارات العادية، والتي كانت الطَّالبات تخاف منها فعلًا. وذكرت الطَّالبة **(ص2)** أنّها فرحت كثيرًا عندما وجدت والدتها مشاركة في تطبيق البرنامج وتقدم لها الدعم رغم أنها لا تعرف القراءة والكتابة.

وجاءت إجابتهن عن السُّؤالين الثَّاني والثَّالث من المقابلة: "**هل استفدتن من البرنامج؟ وما مظاهر الاستفادة التي ظهرت جراء تطبيق البرنامج العلاجيّ؟**" على النَّحو الآتي:

أكدت جميع الطَّالبات أن البرنامج أكسبهن الثِّقة بأنفسهن وقدراتهن، وأنهن أصبحن عنصرًا فاعلًا في الصَّف ويستطعن أن يُجبن عن الأسئلة دون خوف أو تردد. وتضيف الطَّالبة **(ص4)** أنَّ ما زاد ثقتها بنفسها أنها أصبحت قادرة على قراءة الكلمات وبعض الجمل حتى ولو بشكل يسير. وأكدت على قولها الطَّالبة **(ص1)** بأنّها أصبحت تعرف كيف تقرأ الكلمات والجمل، وأنّها كانت سعيدة جدًا لأنها استطاعت قراءة رسائل الجوال لوالدتها، والتي لا تستطيع القراءة؛ وهذا الشَّيء غمرها بالسَّعادة وزاد ثقتها بنفسها. وقالت الطَّالبة **(ص2)** أنَّ من أهم مظاهر الاستفادة من البرنامج هو تمكنّها من حفظ حروف اللغة العربية، وأنه لأول مرة كان حفظها سهل لأنهن– من وجهة نظرها – درسنها كأغنية وتلحين جميل، حَفَز جميع الطَّالبات على حفظها وقراءتها، وكذلك تمكنها بعد دراسة محتوى البرنامج من التَّعرف على الجمل والفرق بينها وبين الكلمات وبين الحروف والمقاطع الصَّوتية وغيرها، وتضيف أنه من جانب آخر كانت أساليب التَّدريس مشجعة ومتنوعة من ألعاب تربوية خاصة باللغة العربية والأصوات، وكذلك ألعاب ترفيهية من المرشدة مما له أثرٌ إيجابيٌ؛ لأنّها في السَّابق كانت مهمشة كونها لا تستطيع القراءة مثل باقي زميلاتها في الصَّف. وذكرت الطَّالبة **(ص3)** أنّه في البداية كان لديها خوف كبير من قِطع فهم المقروء ولا تعرف كيف تصيغ عنوانًا مناسبًا لهذه النُّصوص، أو حتى كيف تتعرف على أجزاء هذا النَّص، أما بعد هذه التَّجربة فقد أصبحت تلك المهارات بالنسبة لها واضحة وسهلة تقريبًا وأنه بالتَّدريب أكثر تستطيع أن تتقنها. كما ذكرت الطَّالبة

(ص4) أنها استطاعت أن تحلل الجمل والكلمات وغيرها، مما ساعدها في عملية الكتابة الصَّحيحة، كما أنّها أصبحت تُميز بين التَّاء المربوطة والمبسوطة ولم يعد لديها خوف من الإملاء.

- **نتائج المقابلات الخاصة بأولياء الأمور**

جاءت إجابات أولياء الأمور على الُّسؤال الأول في المقابلة: "**ما رأيك في مستوى الطَّالبة بعد تطبيق البرنامج العلاجيّ القائم على منحى التَّعليم الجامع؟**" على النَّحو الآتي:

أكد جميع أولياء الأمور على تحسُّن مستوى بناتهم في القراءة وتحسُّن مستواهن وإتقانهن للعديد من المهارات الأساسية في اللغة العربية. وقال ولي الأمر **(ع2)** أنَّ ابنتهم تمكّنت من قراءة البطاقات وبعض القصص التي أُحضرت لها من أجل دعمها وتقويتها. وذكر ولي الأمر **(ع4)** أنَّ ابنتهم استطاعت التَّمييز بين الحركات الطَّويلة والقصيرة وغيرها من المهارات؛ ما رفع مستواها في الإملاء. وأضاف ولي الأمر **(ع1)** أنّه يشعر بالسَّعادة لكون ابنتهم أصبحت قادرة على قراءة رسائل الجوال لهم.

كما جاءت إجابتهم عن السُّؤال الثاني في المقابلة: "**هل للبرنامج آثار أخرى على شخصية الطَّالبة؟**" على النَّحو الآتي:

أكدَّ جميع أولياء الأمور المشاركين على أنَّ البرنامج حقق أهدافًا أخرى إضافة إلى تنميته للمهارات القرائية والفونولوجية لدى بناتهم، حيث ساهم البرنامج في تقوية شخصية الطَّالبات وزيادة ثقتهن بأنفسهن. وأضاف ولي الأمر **(ع2)** أنَّ البرنامج منح ابنتهم الطَّاقة الإيجابية التي شجعتها للقدوم للمدرسة؛ لأنَّ هناك شيء جميل ينتظرها. وذكر ولي الأمر **(ع3)** أنَّ التَّحسن في مستوى ابنتهم انعكس على أخوتها في البيت، حيث بدأت تلعب دور المعلمة لهم، لاسيما في تدريس الحروف وبعض المهارات البسيطة كتطبيق لما تعلمته في المدرسة. كما أكدَّ ولي الأمر **(ع4)** أنَّ ابنتهم أصبحت مشاركة وفاعلة في البيت ومع بنات أقربائها، حيث إنها كانت تعاني من الانطواء كونها ضعيفة في القراءة، ولكن خضوعها للبرنامج قوى شخصيتها، وأصبح لديها ما تتحدث عنه كل يوم.

توصيات الدِّراسة

في ضوءِ ما تَوصَلت إليه الدراسة من نتائج تُوصي الباحثةُ بما يلي:

1- تطوير كفايات المعلمين بما يخدم مصلحة الطَّلبة جميعا دون استثناء، وعدم اقتصار مناحي التَّطوير على التَّخصص أو المرحلة التي يدرسها المعلم، بل يجب أن يكون مُلمًا بكافة المهارات وخاصة المهارات المرتبطة باللغة العربية؛ نظراً لأن مهارات اللغة مهارات تراكمية لا يمكن فصلها.

2- بناء شبكة مهنية واجتماعية دامجة، وتعزيز الشَّراكة الفاعلة بين جميع أفراد المجتمع المدرسي من (إدارة ومعلمين وأولياء الأمور والمرشدين النَّفسيين وكبار المسؤولين وغيرهم) لتأهيل مجتمع عادل يحارب التَّمييز.

3- استحداث طرق فعالة لإعادة بناء المناهج الدِّراسية، بحيث تكون المناهج مرنة بالقدر الكافي لتلبية احتياجات المتعلم خاصة في ظل الانقطاع الطَّويل عن مقاعد الدِّراسة بسبب جائحة كورونا كوفيد-19.

4- إعادة النَّظر في بناء البطاقات العلاجية في مادة اللغة العربية الخاصة بكل مرحلة، والتي يجب أنْ تبدأ من احتياجات الطَّالب نفسه مع الأخذ بعين الاعتبار أهمية الوعي الفونولوجيّ عند العلاج.

5- توظيف الخطة الفردية، وتقديم دعم شخصي و/أو موائمة المنهاج التَّعليميّ لتمكين الطَّلبة من الانخراط في أنشطة تعليمية تقدم لهم مستويات تحدي مناسبة، وتحقيق إنجازات ضمن توقعات ملائمة لمستويات الطَّلبة.

6- تنفيذ الزِّيارات الصَّفية بشكل منظم وفاعل، والمراجعة الأولية لملفات احتياجات الطَّلبة، والذي من شأنه تقديم معلومات مفيدة تدعم عملية تحديد الأهداف التَّعليمية وتسيير العملية التَّعليمية التَّعلمية بشكل يناسب جميع الطَّلبة.

7- إعادة النَّظر في مناهج اللغة العربية وخاصة للصَّف الخامس الأساسيّ، وضرورة إضافة مواد تسهم في تنمية مهارات الوعي الفونولوجيّ لما لها أهمية كبيرة في تعزيز القدرة القرائية لدى الطَّلبة.

8- الاهتمام بجميع فئات الطَّلبة عامة، وبفئة ضعيفي التَّحصيل خاصة كونها تمثل شريحة كبيرة من الطَّلبة في الفترة الحالية نظراً لفترات الغياب الطَّويلة عن المدرسة، والتي سببت لهم فاقد تعليميّ كبير في مهارات اللغة العربية.

9- تطوير استراتيجيات التَّدريس الحالية؛ لتلائم احتياجات الطَّلبة من مهارات قرائية وفونولوجية، والتَّواصل معهم في ظل جائحة كورونا، والانقطاع المستمر عن المدرسة.

10- إجراء المزيد من الدِّراسات التَّجريبية التي تُعْنى بالوعي الفونولوجيّ ومهاراته لدى طلبة المرحلة الأساسية من الصَّف الأول حتى التَّاسع كل بما يناسبه.

مقترحات الدِّراسة

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدِّراسة، تقدّم الباحثة بعض البحوث المستقبلية كالتَّالي:

1- إعداد دراسة مسحية لتحديد مهارات الوعي الفونولوجيّ الخاصة بكل مرحلة تعليميّة.

2- إعداد برنامج قائم على منحى التَّعليم الجامع لتنمية مهارات فهم المقروء لدى طلبة الصَّف الخامس الأساسيّ.

3- أثر توظيف مهارات الوعي الفونولوجيّ لتحسين مهارات القراءة لدى الطَّلبة في المرحلة الأساسية

4- فاعلية برنامج قائم على الوعي الفونولوجيّ في تنمية بعض الكفايات التَّدريسية لدى معلمي اللغة العربية.

5- برنامج مقترح لتنمية مهارات الوعي الفونولوجيّ لدى الطَّلبة المعلمين في قسم اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية.

6- إعداد برنامج للطلبة الموهوبين قائمة على الوعي الفونولوجيّ؛ لتنمية مهارة التَّحدث بالفصحى لدى تلاميذ المرحلة الأساسية.

7- برنامج تدريبيّ لتحسين الوعي الفونولوجيّ لدى طبة ذوي صعوبات تعلم اللغة في المرحلة الأساسية الدنيا.

8- فاعلية برنامج إرشاديّ أسريّ في معالجة الضَّعف الفونولوجيّ والقرائيّ لدى طلبة الصَّف الخامس الأساسيّ.

الْمَصادِرُ وَالْمَراجِع

القرآن الكريم.

-إبراهيم، رحاب. (2011م). فاعلية برنامج قائم على مدخل التدريس المباشر في علاج بعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مصر. *مجلة كلية التربية*. ع (11)، 371- 397.

-ابن منظور، جمال الدين (د.ت). *لسان العرب. دار المعارف، مادة قرأ*. مجلد (4)، ص356.

-أبو أسعد، أحمد. (2011). *علم النفس الارشادي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-أبو الديار، مسعد؛ والبحيري، جاد؛ وطيبة، نادية؛ ومحفوظي، عبد الستار؛ وايفرات، جون. (2014). *العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة*. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.

-أبو شعيرة، خالد، وغباري، ثائر. (2015). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق*. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

-أبو شنب، ميساء، والعتيبي، فرات. (2015). مشكلات التواصل اللغوي. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

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

-أبو علام، رجاء. (2014). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية* (الإصدار 9). القاهرة: دار النشر للجامعات.

-أبو مرزوق، سمر. (2007). *برنامج التعليم الجامع بين الفكرة والتطبيق في قطاع غزة*. ورقة علمية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الأول للتربية الخاصة بين الواقع والمأمول، مصر: جامعة بنها.

-أبو منديل، أمين. (2018). *أثر تدريبات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات التعلم بغرف المصادر بغزة*، رسالة ماجستير (*غير منشور*)، جامعة الأزهر، غزة.

-أبو نيان، إبراهيم. (2015). *صعوبات التعلم -طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*. السعودية: الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

-أبو هربيد، هدى. (2020). *تحليل محتوى كتب لغتنا الجميلة للصفوف الأولية في ضوء مهارات الوعي الصوتي وتصور مقترح لإثرائها*. رسالة ماجستير (*غير منشورة*). الجامعة الإسلامية. غزة.

-أحمد، سمير. (2004). *قصص وحكايات الأطفال وتطبيقاتها العملية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-أحمد، عبير. (2016). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى الوعي الفونولوجي وأثره على تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في مصر. *مجلة الإرشاد النفسي*، ع (45)، 177- 222.

-إسماعيل، وليد وفرج، علاء. (2015). تدني وضعف القراءة والكتابة لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة بغداد. *مجلة مداد الأدب*. عدد خاص بالمؤتمرات.

-آل برجل، أحمد سيد. (2013). *1000معلومة عن اللغة العربية وآدابها*. القاهرة: دار الفضيلة للنشر والتوزيع.

-أوبرتي، ريناتو.(2004). *ندوة التعليم الجامع*. المؤتمر الدولي الثامن والأربعون للتعليم " التعليم الجامع طريق المستقبل". الإمارات العربية المتحدة.

-الأونروا. (2013). *استراتيجية التعليم الجامع*، دائرة التربية والتعليم، الرئاسة العامة، عمان.

-الأونروا. (2017). *الاختبارات المحلية والوطنية والدولية*، دائرة التربية والتعليم، وحدة التقييم، مركز التطوير، ميدان غزة.

-أينسكو، ميل، ومايلز، سوزي. (2008). *مع تعميم برنامج التعليم للجميع: ماذا بعد؟* ترجمة آمال كيلاني. مستقبليات. *مركز مطبوعات اليونسكو*. *38*(1)، 52-23.

-باعامر، منال. (2018). استعداد المدارس لنظام التعليم الجامع في مدينة جدة. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، *34* (3)، 850- 889.

-بالعروسي، مروة. (2020). *فعالية برنامج تدريبي لعلاج عسر القراءة الفونولوجي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، الجزائر.

-البجة، عبد الفتاح. (2005). *أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها*. ط2. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

-البروسوي، إسماعيل حقي. (2018). *روح البيان في تفسير القرآن 1-10 ج7*. لبنان: دار الكتب العلمية.

-بشر، كمال. (2000). *علم الأصوات*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

-البطاينة، أسامة، والرشدان، مالك. (2005). *صعوبات التعلم-النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-البلاح، خالد ومحمود، فرحاتي. (2002). *تقييم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المستهدفين للدمج في المدارس العادية. أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة*. المكتبة الالكترونية. www.gulfkids.com

-البهنساوي، حسام. (2008). *علم الأصوات*. ط2. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.

-بوعام، ليليا. (2014). *صعوبات التحليل الفونولوجي: اضطراب نمائي، عامل، مؤشر تنبئي أو سبيل لعلاج عسر القراءة*. جامعة مولود معمري- تيزي وز. الجزائر: الملتقى الوطني حول صعوبات التعلم.

-بوعكاز، يمينة، ولعيس، إسماعيل. (2019). طبيعة اضطراب الوعي الفونولوجي (سمعي، بصري) وعلاقته بالذاكرة العاملة اللفظية لدى عسر القراءة، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *3*(12)، 227-244.

-البيومي، محمد. (2005). *أبرياء ويتهمون*. القاهرة: مجلة الأزهر.

-التجاني، بن طاهر؛ والناصر، عبد المجيد؛ والخليل، فارسي. (2015). الوعي الصوتي لدى صعوبات التعلم دراسة مقارنة في مجال صعوبات تعلم القراءة بين التلاميذ الأسوياء وذوي- *المجلة الجزائرية للطفولة والتربية*، 9-32.

-تركي، فايز. (2010). *مستويات التحليل اللغوي (رؤية منهجية في شرح ثعلب على ديوان زهير)*. بيروت: دار الكتب العلمية.

-جرادات، إدريس. (2013). وجهات نظر مسئولي لجنة التعليم الجامع بالمدارس الحكومية في السياسة المدرسية المتبعة فيه -غزة. *مجلة جامعة الأزهر، 15* (2)، 1- 34.

-جرادات، نادر. (2009). *الأصوات اللغوية عند ابن سينا: عيوب النطق وعلاجه*. عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع.

-جريش، منى. (2018). فعالية التعلم التعاوني لتحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسليكسيا)، *المجلة العربية لعوم الإعاقة والموهبة*، ع (2)، 10-49.

-جلال الدين، محمود. (2013). *القراءة الوقائية -برامج التدخل المبكر لمنع الفشل القرائي*. القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

-الجلبي، سوسن. (2015). *التوحد الطفولي: أسبابه، خصائصه، تشخيصه، علاجه*. سوريا: دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة.

-الجمل، سمير، وجرادات، إدريس. (2020). درجة ممارسات التعليم الجامع التطويرية من وجهة نظر المرشدين التربويين في المدارس الحكومية شمال الخليل، *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، ع (22)، 62- 98.

-حبيب الله، محمد. (2000). *أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق*. ط2. عمان: دار عمار للنشر والتوزيع.

-حساني، عمر. (2020). الضعف القرائي والكتابي لدى طلاب المرحلة الابتدائية: أسبابه وعلاجه في مصر. *المجلة العلمية، 36* (4)، 88- 115.

-حطراف، نور الدين ومكي، أحمد. (2018). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي. *مجلة دراسات نفسية وتربوية، 11* (2)، 83- 96.

-الحمد، غانم. (2004). *المدخل إلى علم أصوات العربية*. القاهرة: دار عمار للنشر والتوزيع.

-حمدان، محمد، والبلوى، فيصل. (2017). تطوير برنامج محوسب وأثره في تحسين مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية*،*33*(2).

-حمزة، أحمد. (2008). *سيكولوجية عسر القراءة(الديسلكسيا)*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

-حميدشة، نبيل. (2012). المقابلة في البحث الاجتماعي في الجزائر. *مجلة العلوم الإنسانية*، ع (8)، 96- 109.

-الحوامدة، أحمد. (2019). *الأساليب التربوية والتعليمية للتعامل مع اضطراب التوحد*. الأردن: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

-الحوامدة، هيفاء. (2018). مدى تمكن طلاب الصف السادس من مهارات القراءة الجهرية وعلاقتها بفهم النص المقروء في نجران. *المجلة العلمية*، *35* (6)، 196- 220.

-الحويلة، أمثال، والديار، مسعد. (2015). الوعي الفونولوجي والذاكرة البصرية المكانية لدى عينة من الأطفال المعسرين قرائيًا. *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*.

-خصاونة، محمد؛ والخوالدة، محمد؛ والأحمد، فراس. (2018). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات الوعي الصوتي في تنمية مهارة التذكر السمعي التتابعي لذوي صعوبات التعلم بمنطقة عسير. *مجلة جامعة الخليل*، *13*(1)، 40-27.

-الخليفات، علي والخليفات، أنوار. (2020). أسباب الضعف القرائي لدى طلاب الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمات في لواء الأغوار الجنوبية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *4*(9)، 44- 61.

-خليل، مسعود. (2018). أثر برنامج قائم على التدريب الموزع في تنمية مهارات الوعي الصوتي للأطفال ذوي صعوبات التعلم. *المجلة الدولية للعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*، ع8.

-الدباس، راشد، والحسين، عبد الكريم. (2018). مدى استعداد المعلمين لاستخدام التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل واحتياجاتهم التدريبية لاستخدامه. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *20*(3)، 440- 469.

-الديب، ماجد. (2007). *مبادئ ومهارات التدريس الفعال. فلسطين*: دار الآفاق للنشر والتوزيع.

-رشيد، فارس. (2019). الوعي الفونولوجي وعلاقته بدقة وسرعة القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في العراق. *مجلة العلوم الإنسانية، 26* (2).

-رقاني، زهراء. (2017). *الضعف القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط – دراسة ميدانية في متوسطة أنجزمير* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أحمد دراية أدرار، الجزائر.

-الرمحي، إبراهيم. (2015). فاعلية برنامج مقترح لمعالجة الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان. *مجلة الجامعة الإسلامية، 25* (1)، 77- 86.

-الريامي، إنعام؛ والوهيبي، سناء؛ الفليتي، وفاء؛ والخروصي، حسين؛ والهادي، إبراهيم. (2018). أثر برنامج للتعلم باللعب لمعالجة الضعف القرائي لدى طالبات الصف الخامس بمدرسة دارسيت للتعليم الأساسي (10-5). *المجلة التربوية المتخصصة، 7* (6).

-الزبيد، هشام. (2021). العوامل المؤثرة في ضعف القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف الأولية في محافظة بقعاء من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5*(2)، 48-64.

-الزريقات، إبراهيم. (2005). *اضطرابات الكلام واللغة – التشخيص والعلاج*. الأردن: دار الفكر.

-الزهراني، أميرة والزهراني، سلطان. (2020). معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم بمحافظة جدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والمعرفة، 4*(10)، 35- 70.

-زيتون، كمال. (2003). *التدريس -نماذجه ومهاراته*. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

-زيد، ميرا. (2016). *أسباب تدني مستوى القراءة ومقترحات علاجها في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة نابلس* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح، فلسطين.

-السادة، حسين. (2008). *التعليم للجميع رؤية عالمية*. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. الكويت: 31-58.

-سالم، محمد. (2020). فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية (الاضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع (117)،23- 70.

-سبيتان، فتحي ذياب. (2010). *أصول تدريس اللغة العربية*. عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع.

-سرسك، حسان. (2021). *القاموس الشامل في العلاج الوظيفي*. عمان: دار اليازوري العلمية.

-سعيد، محمد؛ والعيسوي، هشام؛ وبن رضوان، زهاروم.(2017). *الاستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتطبيقاتها القرآنية*. ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر الوطني للغة العربية وآدابها. تونس: جامعة السلطان زين العابدين.

-سليمان، السيد. (2013). *صعوبات القراءة: ماهيتها وتشخيصها*. عمان: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

-سليمان، خالد. (2015). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مستوى الوعي الصوتي في تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي متلازمة داون. *مجلة التربية الخاصة*، ع (12)، 151- 205.

-سليمان، محمود. (2006). دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة. *مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، مج *1*، 132-183.

-سليمان، محمود. (2012). *الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة: منظور لغوي تطبيقي*. عمان: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

-سليمان، مصطفى؛ وبهنساوي، أحمد؛ وإبراهيم، علي؛ وشوقي، نجلاء. (2019). الخصائص السيكومترية لمقياس الاضطرابات الفونولوجية الإلكتروني لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم. *مجلة العلوم التربوية*، ع (40)، 168- 198.

-السنوسي، سلوى. (2016). الوعي الفونولوجي وعلاقته بالكفاءة اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، *مجلة البحث العلمي في التربية*، ع (17).

-السويدان، أحمد، والبهلال، بدر. (2008). *الخطة التربوية الفردية وبرامج التربية الفكرية*، السعودية: وزارة التربية والتعليم.

-شاكر، عبد القادر. (2012). *علم الأصوات العربية – علم الفونولوجيا: دراسة تبحث في مستوى التشكيل الصوتي القديم الجديد*. بيروت: دار الكتب العلمية.

-الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE). (2009). *الحد الأدنى لمعايير التعليم*. اليونيسف.

-شبيب، أحمد. (2017). الوعي الفونولوجي وعلاقته بالثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *20*(1)، 319-353

-الشحات، مجدي. (2012). أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعي الصوتي في التعرف على الكلمات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، *مجلة التربية الخاصة*، ع (1)، 377-331.

-شعلان، محمد. (2011). أثر قراءة الصور في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول. *مجلة القراءة والمعرفة*، ع (116)، 222- 235.

-شعيب، علي، ومحمد، عبد الله. (2014). *قضايا معاصرة في صعوبات التعلم -النظرية والتطبيق*. مصر: دار جوانا للنشر والتوزيع.

-الشمري، زيد. (2019). توظيف استراتيجيات التدريس السلوكية المثبتة علمياً وذات حجم تأثير بمدارس الدمج الابتدائية في الكويت. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، *43* (2)، 180- 208.

-شهاب، لبنى. (2015). دراسة مقارنة لتفعيل مبادرة التعليم الكوكبي في تحقيق التعليم الجامع المدرسي بكل من جمهورية جنوب أفريقيا وأستراليا. *مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية*، *21*(2)، 734-651.

-الشوربجي، سحر؛ المحرزي، راشد؛ والزاملي، على؛ والكيومي، أمل؛ والبرواني، ثويبة. (2017). فاعلية برنامج قائم على التدريس باستخدام الوعي الفونيمي والفونولوجي لتحسين القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي في سلطنة عمان. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، *11*(3)،686-666.

-الطيباني، علا. (2004). *فاعلية التدخل المبكر في علاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عين شمس، مصر.

-الظاهر، قحطان. (2008). *صعوبات التعلم*. ط (2). عمان: دار وائل للنشر.

-عبد الباري، ماهر. (2011). *إستراتيجيات تعليم المفردات- النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-عبد الحميد، عبد الحميد. (2000). فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا في الفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة*، ع (2).

-عبد العظيم، أحمد وسالم، الشيماء. (2017). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم الذاتي لعلاج قصور مهارات الوعي الفونولوجي لدى أطفال الروضة. *المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*، ع (2)، 174-222.

-العتيبي، أمل. (2019). معوقات التوجه نحو التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *9* (30)، 43- 81.

-العصيلي، عبد العزيز. (2006). *علم اللغة النفسي*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

-عطا الله، عبد الحميد. (2003). برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. *مجلة القراءة والمعرفة*، ع (25) ،234-195.

-العطل، مازن. (2016). *درجة ممارسة معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للمنحى الجامع للتعليم والتعلم وسبل تطويرها* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

-عطية، محسن. (2007). *تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية*. عمان: دار المناهج.

-عطية، محسن. (2010). *استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*. عمان: دار المناهج.

-عطية، مختار. (2015). فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة في تنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى متعلمي اللغة العربية. *مجلة العلوم التربوية*، ع (18)، 295-229.

-عفانة، عزو. (2016). *قياسات حجم التأثير والإحصاء الاستدلالي في البحوث التربوية والنفسية*. غزة: مكتبة منصور للطباعة والنشر والتوزيع.

-علام، صلاح الدين. (2011). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة. ط5. القاهرة: دار الفكر العربي.

-علام، عبد العزيز، ومحمود، عبد الله. (2009). *علم الصوتيات*. بيروت: مكتبة الرشيد.

-علي، محمد. (2011). *اللعب وتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

-عليمات، إيناس. (2016). فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتنمية مهارات الوعي الصوتي لتفعيل القدرة على القراءة والكتابة لدى عينة من الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 12*(1)، 146-130.

-عمر، معن. (1983). الموضوعية والتحليل في البحث الاجتماعي. بيروت: دار الآفاق الجديدة.

-عمران، حمدي. (2019). *علم اللغة: دراسة نظرية وتطبيقية*. أصوات للدراسات والنشر.

-العمسي، عفاف (2021). أثر أنشطة الوعي الصوتي في تنمية مهارة النطق الصحيح لتلاوة القرآن الكريم لدى تلميذات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *المجلة العلمية للنشر العلمي*، ع (28)، 67- 80.

-عوض، أحمد. (2010). فعالية استراتيجية مقترحة في علاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي في اللغة العربية لدى بعض تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية*.

-عويضة، علاء. (2012). *الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس في ضوء المستويات المعيارية* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

-عويضة، علاء. (2020). *فاعلية برنامج مقترح قائم على التقويم من أجل التعلم في تنمية مهارات الاستقبال اللغوي لدى طلاب الصف الرابع* (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

-العيساوي، سيف والعامري، رائدة. (2018). أثر برنامج الاستقصاء الدوري في الفهم القرائي لطالبات الثاني المتوسط في مادة المطالعة والنصوص. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل*، ع (38)، 989-968.

-عيسى، يسرى. (2017). فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة السمعية لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 6*(1)، 126-108.

-غرايمز، بيتر. (2014). *المعلمون والتعليم الجامع المرتكز إلى الأطفال وبيداغوجيا التعليم*- ويبينار 12- الكتيب الفني المرافق، منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونسيف)

-الفرا، إسماعيل. (2016). صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء معلمي المرحلة الأساسية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 25*(2)، 310- 346.

-قاسم، ناجي. (2008). الفروق الفردية والقياس النفسي والتربوي. ط1. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

-القراءة من أجل النجاح- *برنامج تجريبي لتحسين القراءة في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي دليل الأستاذة والأستاذة للسنة الأولى الابتدائي* (2016). المملكة المغربية.

-القرعان، أسمهان. (2018). مهارات القراءة لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا) في الصف الرابع في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة إربد: دراسة مقارنة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *9*(25)، 136- 149.

-القرني، مكين. (2020). *اللسانيات قضايا وتطبيقات*. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

-قريب، عبير. (2014). *واقع رسائل الماجستير وجودتها في كليات العلوم التربوية والصعوبات التي تواجه الطلبة في إعداد الرسائل من وجهة نظر المشرفين والطلبة في الجامعات الفلسطينية* (رسالة ماجستير غير مشورة). جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

-كامل، محمد. (2005). *المرشد النفسي التربوي: مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم*. القاهرة: مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع.

-كشمير، عادل. (2019). *علاقة الوعي الفونولوجي باكتساب القدرة على الكتابة عند الطفل عسير الكتابة- دراسة ميدانية بمدرسة غديري عبد القادر -أم البواقي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي.

-الكلباني، يونس. (2020). أسباب تدني التحصيل الدراسي في مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة محافظة الوسطى بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين ومديرو المدارس. *مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة*، *1*(3)، 501-477.

-كمال، رشيدة. (2019). *الأسس العصبية النفسية للقراءة. المؤتمر الدولي السنوي: أسئلة حديثة في البحث اللساني- مقاربات وتحليلات*. مركز المولى إسماعيل للدراسات والأبحاث في اللغة والآداب، ص (309-293). مكناس.

-كوجك، كوثر؛ والسيد، ماجدة؛ وخضر، صلاح الدين؛ وعياد، أحمد؛ وأحمد، علية؛ وفايد، بشرى؛ وفرماوي، فرماوي. (2008). *تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي*. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية – بيروت.

-لكحل، أحلام. (2019). *الضعف القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية – السنة الثالثة أنموذجا* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب واللغات، جامعة 8 ماي 1945 قالمة، الجزائر.

-مجول، مشرق. (2011). أسباب الضعف القرائي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مادة المطالعة من وجهة نظر مدرسيها (تشخيص ومقترحات علاج). *مجلة كلية التربية الأساسية جامعة بابل*، ع (5)، 233- 249.

-محمد، محمد. (2006). *صعوبات التعلم الاكاديمية بين الاضطراب والتدخل السيكولوجي*. ج3. القاهرة: دار الطلائع للنشر.

-محمود، ثريا. (2000). برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر العسر القرائي لأطفال الصف الخامس من التعليم الأساسي. *مجلة القراءة والمعرفة*، ع (2)، 100-71.

-المرغني، أسماء. (2018). *معامل الصعوبة والسهولة والتمييز*. تاريخ الاسترداد 5،2021، من سلسلة دروس قراءة وكتابة نتائج التحليل الإحصائي.

https://www.youtube.com/watch?v=_Z8EDULN1YY

-المرغني، أسماء. (2019). *حجم الأثر مربع إيتا وكوهين*. تاريخ الاسترداد 5،2021

https://www.youtube.com/watch?v=zAXfuHxBBI4

-المزريعي، يزيد، وحنفي، على. (2019). توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، *3*(9)، 399- 430.

-المسيفري، لطيفة. (2021). *مدى امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة قطر، قطر.

-المصري، دنيا جمال. (2010). *أثر استخدام لعب الأدوار في اكتساب القيم الاجتماعية المتضمنة في محتوى كتاب لغتنا العربية لطلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

-المصري، محمد السعيد؛ والنبراوي، أسامة؛ وعبد اللطيف، رشا. (2016). فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على التواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة. *مجلة العلوم التربوية*، ع (2)، 523- 585.

-مصطفى، رياض. (2005). *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

-مصطفى، ريحاب. (2017). فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، ع(196)، -90 17.

-مطر، عبد الفتاح والعايد، واصف. (2009). فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، *3*(1)، 167-2013.

-منتصر، مسعودة؛ والشايب، محمد؛ والعيس، إسماعيل. (2014). الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة: معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية (5-4). *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ع (14).

-المنجد في اللغة والإعلام. (2008). ط43. لبنان: دار المشرق.

-مهنا، طارق. (2018). *توظيف استراتيجية التعليم الجامع لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وعلاقته برفع مستوى الكفاءة المهنية للمعلمين* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.

-النبهان، موسي. (2004). *أساسيات القياس في العلوم السلوكية*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

-النجار، إيناس. (2018). *أثر استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس. فلسطين.

-النجار، محمد والسميري، نجاح. (2008). الاحتراق النفسي وعلاقته بالأداء التدريسي لدى معلمي مدارس التعليم الجامع بمحافظات غزة. *مجلة كلية التربي*، *4*(32)، 469-417.

-نصيرات، صالح. (2006). *طرق تدريس اللغة العربية*، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

-الهاشمي، عبد الله؛ والبوسعيدي، فاطمة؛ والموسوي، علي؛ وكاظم، علي؛ والخائفي، سالم. (2016). مظاهر الضعف القرائي الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان كما تراها معلمات المجال الأول. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *17*(4)، 473- 496.

-الهلال، إيمان والنعيم، فهد. (2021). تنمية الوعي الصوتي لدى صعوبات التعلم: أنشطة منتسوري. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، *22*(2)، 193- 200.

-الهوبي، إسراء. (2018). *استراتيجية مقترحة للتغلب على معوقات تطبيق برنامج التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة*، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، فلسطين، غزة.

-واتكنز، مارك. (2009). التعليم الشامل: طريق المستقبل، تفنيد الحجج. ترجمة: الزيات، حمد. مستقبليات. مركز *مطبوعات اليونسكو*، *39*(3)، 329-346.

-وزارة التربية والتعليم العالي. (2019). *دليل معلم اللغة العربية للصف الخامس*. فلسطين: مركز المناهج الفلسطينية.

-وزارة التربية والتعليم. (2015). *سياسة التعليم الجامع في فلسطين*. www.moehe.gov.ps

-الوقفي، راضي. (2003). *صعوبات التعلم: النظرية والتطبيق*. عمان: منشورات كلية الأميرة ثروت.

-ياغي، شاهر. (2017). *آليات تطبيق التعليم الجامع-دليل إرشادي*. وكالة الغوث الدولية.

-يسين، لعجال. (2019). تعلم القراءة وصعوباتها في البيئة اللسانية العربية الجزائرية من التشخيص إلى العلاج. *مجلة الطريق للتربية والعلوم الاجتماعية*، *6*(3)، 390- 412.

-يعقوب، إميل. (2006). *موسوعة علوم اللغة العربية*. بيروت: دار الكتب العلمية.

-اليونسكو. (1994). *بيان سلامنكا بشأن المبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة*. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة. إسبانيا: وزارة التربية والعلوم.

-اليونسكو. (2009). *مبادئ توجيهية بشأن التعليم الجامع*. باريس: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

المراجع الأجنبية

-Adams,M.J.(1998):*Beginning to read,Thinking and learning about print*.10thEdition, Cambridge: MIT Press.

-Al-Behairi, Ashraf (2019): *Khanyounis EFL Eleventh Graders' Use of Reading Strategies in Relation to their Reading Proficiency*, Gaza, Al-Azhar University.

-Al-Shaboul,Y., Asassfeh,S., Alshboul, S., & Almomani, H. (2015)Are Jordanian Students Phonemically Aware? A Descriptive Study, *Journal of Educational & Psychological Sciences*, *17*(2), 37-54.

-Anthony, J. & Lonigan, C.(2004). The Nature of Phonological Awareness: Converging Evidence from Four Studies of Preschool and Early Grade School Children. *Journal of Educational Psychology*, *96* (1), 43–55. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.43

-Ashari, Moh. Yahya (2020): *The model of teaching Arabic in the light of inclusive education at the National Islamic Primary School "Baring Nu and its application to the students of Dar Al Uloom Al Zaidiya Islamic School in Vitrongan Gombang East Java*", Ph.D, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim

-Catts, H., Gillispie, M., Leonard, L.B., Kail, R.V., Miller, C. (2002). The role of speed of pro-cessing, rapid naming, and phonological awareness in reading achievement. *J. Learn. Disabil*. 35, 510-525. at:https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022219402035006

-Chodhary, M. (2015). *Inclusive Education*. Retrieved November,11,2017 from https://www.slideshare.net/meenuch/inclusive-education-51970.

-Cohen, J., (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd Ed.)*. United States of Americas: Lawrence Erlbaum Associates.

-Daniela, L. (2018). *Innovations, Technologies and Research in Education*. Cambridge Scholars Publishing.

-Das, A., Kuyini, A., Desai, I. (2013). Inclusive Education in India: Are the Teachers Prepared? *International Journal of Special Education, 28*(1).

-Dash, N. (2006). *Inclusive Education for Children with Special Needs*. Atlantic Publishers & Dist.

-David, D. & Lori, S. (2011). Measuring Skewness: A Forgotten Statistic. *Journal of Statistics Education*, *19*(2), 1-18.
-Elena F., Luisa L., Chiara T., Marcella M., Stefania Z., Daniele S., (2015). *Music Training Increases Phonological Awareness and Reading Skills in Developmental Dyslexia*: A Randomized Control Trial, Plos One.

-Ericson, L., Juliebo , M.(2006). *The Phonological Awareness hand book for kindegraaten and primary Teachers Thirteen Printing*. New York. International Reading As-socition. P40.

-Essam, M., Thabet, M. (2018). Effectiveness of an Active, Primary School Students in Al -Hofuf - Al - Ahsa governorate, International *Journal of Learning, Management Systems*, No (5).

-Fiedorowicz,C., Psych,C., Benezra, E. , Wayne, G., Barbara McElgunn, Alexander, M., Wilson, & Bonnie, J., (2001). *Neurobiological Basis of Learning DisabilIties* – An Update, Learning Disabilities Association of Canada.

-Flaugnacco, E., Lopez, L., Terribili, C., Montico, M., & Zoia, S. (2015): *Music Training Increases Phonological Awareness and Reading Skills in Developmental Dyslexia*, Randomized Control Trial, PLoS One,*10*(9),62.

-Gillon, G., Scott, A., Denston, A.,Wilson, L., Carson, K., Hikairo .A.,(2019).Abetter start to literacy learning: fndings from a teacher-implemented intervention in children's frst year at school, *International Journal of Speech-Language Pathology*.

-Grawburg, M. (2021). *A perception based phonological awareness training program for preschoolers with articulation disorders*,

https://www.researchgate.net/publication/35211802_A_perception_based_phonological_awareness_training_program_for_preschoolers_with_articulation_disorders.

-Hogan, T. (2013). *Psychological Testing: A Practical Introduction*. 3rd ed. Welly.

-Hulme,C, & Snowling, M.J.(2011) Children's Reading Comprehension Difficulties: Nature, Causes, and Treatments, *Current Directions in Psychological Sciences*. *20* (3), 139-142.

-Kasper, M., Uibu, K., Mikk, J. (2018). Language Teaching Strategies' Impact on Third-Grade Students' Reading Outcomes and Reading Interest, International Electronic *Journal of Elementary Education*, *10*(5), 601- 610.

-Khusniyah, N. L., & Lustyantie, N. (2017). Improving English Reading Comprehension Ability through Survey, Questions, Read, Record, Recite, Review Strategy (SQ4R). Published by Canadian *Center of Science and Education*, *10* (12), 202-211.

-Kielblock, S. (2018). *Inclusive Education for All: Development of an Instrument to Measure the Teachers'* Attitudes, Doctor of Philosophy, Justus Liebig University Giessen, Germany, Macquarie University Sydney, Australia.

-Koutsoftas, A.D., Harmon, M.T., & Gray, S. (2014). The effect of Tier 2 intervention for phonemic awareness in a response-to-intervention model in low-income preschool classrooms. *Language, speech, and hearing services in schools*, *40*(2), 116-30.

-Layes, S., Lalonde, R., & Rebai, M. (2015). Reading Speed and Phonological Awareness Deficits among Arabic-Speaking Children with Dyslexia. *Dyslexia*, *21*(1), 80-95.

-Layes, S., Lalonde, R., & Rebai, M. (2019). Effects of an Adaptive Phonological Training Program on Reading and Phonological Processing Skills in Arabic-Speaking Children with Dyslexia, *Reading and Writing Quarterly, Routledge*, *35* (2), 103-117**.**

-Makhoul, B. (2017). Moving Beyond Phonological Awareness: The Role of Phonological Aware-ness Skills in Arabic Reading Development. *Journal of psycholinguistic research*, *46*(2), 469-480.

-McConkey, R., & Mariga, L. (2011). Building social capital for inclusive education: insights from Zanzibar. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *11*(1), 12–19.

-Milankov, V., Golubovi, S. & Krsti, T. (2021). Phonological Awareness as the Foundation of Reading Acquisition in Students Reading in Transparent Orthography. Environ. *Res. Public Health*, *18*(5440), 1-14.

-Nurjanah, Ratih (2018): The Analysis on Students' Difficulties in Doing Reading Comprehension Final Test, *Journal Of English Language Literature & Teaching*, *2*(2) 253 – 264.

-Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, *28*(1), 3-17.

-Porta, M., Ramírez, G. & Dickinson, D. (2021). Effects of a kindergarten phonological awareness intervention on grade one reading achievement among Spanish-speaking children from low-income families. *Revista signos*,54(106).at: http://www.revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/495/351

-Rasmitadila, S., &Tambunan, R., (2018). Readiness of general elementary schools to become inclusive elementary schools: A preliminary study in Indonesia. *International Journal of Special Education*, *33*(2), 366– 381.

-Roebuck, J. (1963). *Educational measurement* (2nd ed). Washington, D.C.: American Council on Education.

-Rosa, B., Astorga, A., Guadalupe, C., Hevia, R., Nieto, M., Robalino, M., Rojas, A. (2007). *Quality education for all: A human rights issue*. UNESCO.

-Schuele, C.M. &Boudreau, D.(2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *3*(39), 3-20.

-Snow, C. E., M. S. Burns, and P. Griffin. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, D.C.: National Academy Press.

-Stephan, K. (2018). *Inclusive Education for All*: Development of an Instrument to Measure the Teachers' degree of Doctor of Philosophy.

-Suggate, S. P. (2016). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of learning disabilities*, *49*(1), 77-96.

-Takala, M., Sume.H., (2017): Hearing-impaired pupils in mainstream education in Finland: teachers' experiences of inclusion and support, *European Journal of Special Needs Education, 33*(21),1-14.

-Thinguyet, D. & Thuha, L. (2010). *How-to Guide Series Preparing Teachers for Inclusive Education*. CRS Vietnam.

-Tibi, S. & Kirby, J. (2018). Investigating phonological awareness and naming speed as predictors of reading in Arabic. *Scientific Studies of Reading .22*(1),70-84.

-Unicef. (2017). *Inclusive Education Including children with disabilities in quality learning*,what needs to be done?

-Vietnam Education Team. (2010). *Inclusive Education for Children with Disabilities*. CRS Vietnam.

-Walker, L. A. (2003). *Teachers' understandings of phonological awareness*. PhD diss., University of Tennessee.

-Westwood ‹PS (2008). What teachers need to know about teaching methods. 2008 by ACER Press, *an imprint of the Australian Council for Educational Research* Ltd, Austral.

-Williams‹Lynn A (2003). *Speed disorders: Resource guide for preschooh children*. New York: Thomson Delmar Learning.

-Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2009). Phonological awareness is child's play. *Young Children, 64*(1), 12-21.

قائِمَةُ الْمَلاحِق

ملحق رقم (1) – قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	الاسم	المهنة	التخصص
.1	أ.د. وائل صلاح سيد	محاضر في جامعة المنيا –كلية التربية، وخبير المناهج بالبنك الدولي والمعونة الأمريكية بمصر والشرق الأوسط	مناهج وطرائق التدريس اللغة العربية
.2	أ.د. عبد المعطي الأغا	عضو هيئة تدريس– الجامعة الإسلامية.	مناهج وطرائق التدريس
.3	أ.د. صلاح الناقة	عضو هيئة تدريس– الجامعة الإسلامية.	مناهج وطرائق التدريس
.4	أ.د. عمر دحلان	عضو هيئة تدريس– جامعة الأقصى	مناهج وطرائق التدريس
.5	د. مجدي عقل	رئيس قسم التربية– الجامعة الإسلامية.	مناهج وطرائق التدريس
.6	د. رأفت الهباش	مدير منطقة شرق غزة التعليمية – وكالة الغوث	لغة عربية –النحو والصرف
.7	د.كامل أبو شملة	منسق وحدة التطوير المهني والمنهاج– الأونروا	إدارة تربوية
.8	د. ألفت الجوجو	معلمة لغة عربية –وكالة الغوث	مناهج وطرائق التدريس–لغة عربية
.9	اكتمال عدوان	مشرفة لغة عربية– وزارة التربية والتعليم خانيونس	ماجستير مناهج وطرائق التدريس
.10	نبيل اعلاو	مشرف لغة عربية–وزارة التربية والتعليم خانيونس	ماجستير مناهج وطرائق التدريس
.11	خالد اللحام	مشرفة لغة عربية– وزارة التربية والتعليم خانيونس	ماجستير لغة عربية –النحو والصرف
.12	محمد أبو قادوس	مختص تربوي لغة عربية– وكالة الغوث	ماجستير لغة عربية– النحو والصرف
.13	سمر صايمة	مختص تربوي مرحلة –وكالة الغوث	ماجستير مناهج وطرائق التدريس
.14	ايمان الكومي	مختص تربوي مرحلة – وكالة الغوث	ماجستير مناهج وطرائق التدريس
.15	محمود الهباش	مختص لغة عربية – وكالة الغوث	بكالوريوس لغة عربية
.16	رانية الصوالحي	مديرة مدرسة – وكالة الغوث الدولية	ماجستير تنمية بشرية
.17	سمية النجار	مشرفة لغة عربية–مديرية التربية والتعليم يطا– الخليل	بكالوريوس لغة عربية
.18	فلورندا مصلح	مديرة مدرسة –وكالة الغوث	بكالوريوس لغة عربية
.19	حنان اعلاو	مديرة مدرسة –وكالة الغوث	بكالوريوس لغة عربية
.20	ماجدة لبد	معلمة لغة عربية – وكالة الغوث	بكالوريوس لغة عربية

ملحق رقم (2) – الصُورة الأولية لقائمة مهارات القراءة للصَّف الخامس الأساسيّ.

الجامعة الإسلامية – غزة

عمادة الدراسات العليا

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

السيد الدكتور/الأستاذ .....حفظك الله.

الموضوع/ تحكيم قائمة المهارات القرائية

تجري الباحثة دراسة موسومة بـ: **(برنامج تدريبي قائم على منحى التعليم الجامع لمعالجة الضعف القرائيّ والفونولوجيّ لدى طالبات الصف الخامس الأساسيّ)**، وذلك للحصول على درجة الدكتوراه في الفلسفة– مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بغزة.

لذا أعدَّت الباحثة قائمة بالمهارات القرائية التي تسهم في تحديد مظاهر الضعف القرائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، فنأمل من سيادتكم التكرم بإبداء آرائكم في بنود القائمة من حيث:

– صحة المؤشرات لغويًا وعلميًا.

– مناسبة المهارات الرئيسة ومؤشراتها لطالبات الصف الخامس الأساسي.

– انتماء المؤشرات إلى مجالها الرئيس المتفرعة عنه.

– تسلسل مؤشرات المجال الواحد منطقيًا.

– إضافة ما ترونه مناسبًا من المؤشرات، أو حذفها، أو تعديلها.

خالص الشكر والتقدير

الباحثة

إلهام جميل أبو حجر

البيانات الشخصية للمحكم			
الاسم		**الدرجة العلمية**	
التخصص		**جهة العمل**	

أولًا- الضَّعفُ القرائيّ

مفهوم الضَّعف القرائي إجرائيًا:

هناك اختلاف في مسمى هذا المصطلح، حيث يطلق عليه الضَّعف القرائيّ أو العُسر القرائيّ أو العَجز القرائيّ، وهناك من يفرق بين هذه المصطلحات ومنهم من يستخدمها كمترادفات.

أما بالنسبة للباحثة فتعرف الضَّعف القرائي إجرائيًا بأنه: ضعف اكتساب طالبات الصَّف الخامس للمهارات القرائية الأساسية والتي تسمح لهن بقراءة مسترسلة معبرة تتميز بالطَّلاقة والوضوح والفهم الصَّحيح والسرعة المناسبة لما يقرأن مقارنةً بأقرانهن، ويقاس إجرائيًا من خلال قائمة المهارات التي أعدتها الباحثة والتي تتكون من خمسة مجالات وهي:

1- النُّطق الصَّحيح للحروف: وهو نطق كلمات وحروف اللغة العربية بشكل سليم وصحيح؛ من أجل إيصال فكرة ما.
2- الطَّلاقة في القراءة: ويقصد بها السَّلاسة والتدفق الذي يربط الحروف، والمقاطع، والكلمات، والعبارات معًا عند التَّحدث بسرعة مناسبة، يفهمها الآخرون.
3- الأداء التَّعبيري السَّليم: وهو الإنجاز اللغويّ الشَّفويّ أو الكتابيّ لطالبات الفئة المستهدفة عند تنفيذ نشاط محدد، للتعبير عن أفكارهن، ويقاس هذا المجال وفق المؤشرات المعدة لذلك.
4- فهم المقروء: هو الرَّبط الصَّحيح بين المعنى والرمز، مع الوصول إلى المعنى المناسب من خلال السياق، وتنظيم الأفكار المقروءة، مع القدرة على توظيف هذه الأفكار في المواقف الحياتية المختلفة.
5- التَّذوق القرائيّ: حالة من الشُّعور بالرِّضى والرَّاحة، والتي تنشأ لدى الفرد بعد إتمام عملية القراءة بسبب فهمه للنص، وإدراكه لغايات الكاتب، وأهدافه التي يسعى إلى إيصالها للقراء.

النِّسب المئوية للمجالات ومؤشراتها

الرَّقم	المجالات	عدد المهارات الفرعية	المؤشرات	النِّسبة المئوية
.6	النُّطق الصَّحيح للحروف	9	9-1	%18
.7	الطَّلاقة في القراءة	13	22-10	%26
.8	الأداء التَّعبيري السَّليم	8	30-23	%16
.9	فهم المقروء	12	42-31	%24
.10	التَّذوق القرائي	8	50-43	%16

المجال	الرقم	الفقرة	الصحة		مناسب للصف الخامس		انتماء المؤشر للمجال		الملاحظات
			اللغوية	العلمية	مناسب	غير مناسب	منتمٍ	غير منتمٍ	
أ. النُّطق الصَّحيح للحروف	.1	التعرف على الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة.							
	.2	النطق الصحيح للحروف.							
	.3	النطق الصحيح للحروف المتشابهة لفظاً.							
	.4	القدرة على التمييز بين الحروف المتماثلة في الشكل المختلفة مثل: (ب، ت، ث)، (ج، ح، خ)، (د، ذ).							
	.5	قراءة الحروف بالحركات القصيرة قراءة جهرية سليمة.							
	.6	قراءة الحروف بالحركات الطويلة قراءة جهرية سليمة.							
	.7	التمييز بين التاء المبسوطة والتاء المربوطة والهاء.							
	.8	التمييز بين النون والتنوين في آخر الكلمة.							
	.9	قراءة اللام الشمسية واللام القمرية.							
ب. الطَّلاقة في القراءة.	.10	القراءة بثقة دون خجل أو خوف.							
	.11	عدم تكرار الكلمات أثناء القراءة.							
	.12	مراعاة علامات الترقيم.							
	.13	عدم إضافة حروف للكلمات أو حذفها.							
	.14	عدم إبدال الحروف أثناء قراءة الكلمات.							
	.15	القراءة الانسيابية وعدم التأتأة.							
	.16	القراءة مع الوقوف على نهاية الجملة بالساكن.							

المجال	الرقم	الفقرة	الصحة		مناسب للصف الخامس		انتماء المؤشر للمجال		الملاحظات
			اللغوية	العلمية	مناسب	غير مناسب	منتمٍ	غير منتمٍ	
ب. الطلاقة في القراءة.	.17	قراءة الكلمات قراءة جهرية سليمة من الناحية الصرفية (بنية الكلمة).							
	.18	قراءة الكلمات قراءة جهرية سليمة من الناحية النحوية (حركة الإعراب آخر الكلمة).							
	.19	قراءة الجملة قراءة جهرية سليمة.							
	.20	قراءة الجملة دون توقف عند بعض الكلمات قراءة جهرية سليمة.							
	.21	قراءة الفقرة قراءة جهرية بسرعة مناسبة.							
	.22	ترك سطراً كاملاً أو عدة سطور أثناء قراءة الفقرة.							
ت. الأداء التعبيري السليم	.23	استخدام التعبير الجسدي مع القراءة.							
	.24	تمثل المعنى في القراءة.							
	.25	تنويع نبرات الصوت أثناء القراءة بما يناسب مضمون الجملة التي يقرأها.							
	.26	القراءة السردية المعبرة للمعنى.							
	.27	تركيب الحروف لتكوين كلمة صحيحة.							
	.28	تركيب جملة سليمة من كلمات مبعثرة.							
	.29	القدرة على قراءة فقرة من جمل مبعثرة.							
	.30	ملء الفراغات في الفقرة بكلمات مناسبة.							

المجال	م	الفقرة	الصحة		مناسب للصف الخامس		انتماء المؤشر للمجال		الملاحظات
			اللغوية	العلمية	مناسب	غير مناسب	منتمٍ	غير منتمٍ	
ب. الفهم القرائي	.31	فهم معنى الكلمة.							
	.32	فهم معنى الجملة.							
	.33	فهم معنى النص.							
	.34	الإجابة عن أسئلة الدرس إجابة كاملة شفويًا.							
	.35	اظهار فهمًا جيدًا للنص المقروء.							
	.36	سهولة استخراج الأفكار الرئيسة.							
	.37	القدرة على تحديد الأفكار الجزئية للنص.							
	.38	صياغة عنوانًا مناسبًا للنص.							
	.39	تمييز المعنى المناسب لكلمة متعددة المعاني (فرق في المعنى).							
	.40	القدرة على تحديد العلاقة بين جملتين.							
	.41	تحديد دلالة الجملة.							
	.42	تحديد ترابط وتسلسل الأحداث.							
ج. التَّذوق القرائي	.43	ابداء الرأي في موقف أو شخصية واردة في النص أو فقرة محددة.							
	.44	استخلاص العبر والدروس المستفادة من النص (قيم واتجاهات).							
	.45	تحديد العاطفة السائدة في النص.							
	.46	تمييز صفات الشخصيات الواردة في النص.							
	.47	الربط بين الأفكار الواردة في النص والقيم الإنسانية العامة.							
	.48	القدرة على تحليل مضمون النص.							
	.49	التمييز بين الحقائق والآراء والخيال.							
	.50	معرفة الصور الجمالية الواردة في النص.							

الاقتراحات والتَّوصيات:

.....

ملحق رقم (3) – الصُّورة النِّهائية لقائمة مهارات القراءة للصَّف الخامس الأساسي.

المجال	الرقم	الفقرة
أ. النُّطق الصَّحيح للحروف	.1	لفظُ الحروفِ لفظًا سليمًا.
	.2	النُّطقُ الصَّحيح للحروف المتشابهة صوتًا مثل:(ت، د)، (س، ز)، (ظ، ذ).
	.3	التَّمييز بين الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة نطقًا مثل: (ب، ت، ث)، (ج، ح، خ).
	.4	النُّطق السَّليم للحروفِ بالحركاتِ: – القصيرةِ. – الطَّويلة.
	.5	نطقُ ما يلي نطقًا سليمًا: – التَّاء المبسوطة والتَّاء المربوطة. – الحروف المشددة. – اللام الشَّمية واللام القمرية.
ب. الطَّلاقة في القراءة.	.6	القراءةُ دون خجلٍ أو خوف.
	.7	الاسترسالُ في القراءةِ وعدم التَّأتأة.
	.8	مراعاةُ علاماتِ التَّرقيمِ أثناء القراءة.
	.9	قراءة جملة كاملة قراءة سليمة.
	.10	مواصلة قراءة الجملة من دون انقطاع يخل بالمعنى.
	.11	مراعاة التَّسكين عند الوقوف على نهاية الجملة.
	.12	قراءة حروف الكلمات كما وردت دون حذف أو إضافة.
	.13	قراءة الحروف دون إبدالها بأخرى لاسيما المتشابهة مخرجًا ونطقًا.
	.14	قراءةُ الكلمات مشكولة كما وردت في النَّص قراءة سليمة.
	.15	قراءةُ الفقرة قراءة جهرية بسرعة مناسبة.

المجال	الرقم	الفقرة
ت. الأداء التَّعبيري السَّليم	.16	تمثل المعنى العام أثناء القراءة.
	.17	التَّعبير عن الأفكار بطلاقة.
	.18	استخدامُ التَّعبيرِ الجسدي المناسبِ أثناء القراءة.
	.19	تنويع نبرات الصَّوت أثناء القراءة بما يناسب مضمون الجملة التي يقرؤها.
	.20	قراءة الحروف مجمعة؛ لتكوين كلمة صحيحة.
	.21	اختيار الكلمات المناسبة لملء الفراغات في الفقرة.
	.22	انشاءُ جملةٍ سليمة من كلمات مبعثرة.
	.23	ترتيبُ جملٍ مبعثرةٍ لتكوين فقرة سليمة.
ث. فهم المقروء	.24	تفسير معاني الكلمات تفسيرًا سليمًا.
	.25	فهم معنى الجملة في سياق النَّص.
	.26	تحليل مضمون النَّص تحليلًا سليمًا.
	.27	تحديد الفكرة الرَّئيسة تحديدًا صحيحًا.
	.28	القدرة على تحديد الأفكار الجزئية للنَّص المقروء.
	.29	صياغةُ عنوانٍ مناسبٍ للنَّص المقروء.
	.30	تفسير معنى الكلمة في سياقات مختلفة (فرق في المعنى).
	.31	تحديدُ العلاقة بين جملتين ضمن النَّص المقروء.
	.32	سرد أحداث النَّص سرداً متسلسلاً.
ث. التَّذوق القرائي	.33	الرّبطُ بين الأفكار الواردة في النَّص والقيم الإنسانية العامة.
	.34	استخراج الصَّور الجمالية الواردة في النَّص المقروء.
	.35	بيانُ العاطفةِ السائدةِ في النّص المقروء.
	.36	التَّمييزُ بين الحقائق والآراء والخيال شفويًا.
	.37	تحديدُ صفاتِ الشّخصياتِ الواردة في النَّص.
	.38	إبداءُ الرَّأي في موقفٍ أو شخصيةٍ واردةٍ في النَّص.
	.39	القدرةُ على تذوق دلالة الجملة.
	.40	استخلاصُ العبرِ والدروسِ المستفادة من النَّص (قيم واتجاهات).

ملحق رقم (4) – الصُّورة الأولية لقائمة مهارات الوعي الفونولوجيّ للصَّف الخامس الأساسيّ.

الجامعة الإسلامية – غزة

عمــادة الدراسات العليــا

كليـــــــة التـــــــربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

السيد الدكتور/الأستاذ .....حفظك الله.

الموضوع/ تحكيم قائمة مهارات الوعي الفونولوجيّ

تجري الباحثة دراسة مسوموة بـ: **(برنامج تدريبي قائم على منحى التَّعليم الجامع لمعالجة الضَّعف القرائيّ والفونولوجيّ لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ)**، وذلك للحصول على درجة الدكتوراه في الفلسفة– مناهج تدريس اللغة العربية وطرائقها في الجامعة الإسلامية بغزة.

لذا أَعدَّت الباحثة قائمةً بمهارات الوعي الفونولوجيّ التي تسهم في تحديد مظاهر ضعف إدراك الأنماط اللغوية وغيرها أثناء القراءة لدى طالبات الصف الخامس الأساسيّ، تأمل الباحثة من سيادتكم التكرم بإبداء آرائكم في بنود القائمة من حيث:

– صحة المؤشرات لغويًا وعلميًا.

– مناسبة المهارات الرئيسة ومؤشراتها لطالبات الصف الخامس الأساسيّ.

– انتماء المؤشرات إلى مجالها الرئيس المتفرعة عنه.

– تسلسل مؤشرات المجال الواحد منطقيًا.

– إضافة ما ترونه مناسبًا من المؤشرات، أو حذفها، أو تعديلها.

خالص الشكر والتقدير

إلهام جميل أبو حجر

البيانات الشخصية للمحكم			
الاسم		**الدرجة العلمية**	
التخصص		**جهة العمل**	

الوعيُّ الفونولوجيُّ

الوعيُّ الفونولوجيُّ

تعرف الباحثة الوعي الفونولوجيّ إجرائياً: إدراك الكلمات المنطوقة المكونة من أصوات فردية، مع القدرة على التلاعب بهذه الأصوات، وتقسيم الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى وحدات صوتية أصغر.

أما الضَّعف الفونولوجيّ فتعرفه الباحثة إجرائيًا: بأنه عجز أولي في مستويات اللغة وهو المستوى الفونولوجي والمتمثل في ضعف قدرة طالبات الصف الخامس الأساسيّ على إدراك الأنماط اللغوية، وفهم الجمل المتحدث بها، وفهم مكوناتها الأساسية المتمثلة بالحرف والكلمة وتصورها ونطقها وكتابتها بشكلها الصحيح، ويتحدد الضعف الفونولوجي بحصول الطالبة على درجة أقل من 50 % على مقياس مهارات الوعي الفونولوجي المعد لهذا البحث

وتتكون مهارات الوعي الفونولوجيّ من المجالات التالية:

1. **تمييز الإيقاع الصَّوتيّ:** ويعتمد هذا المجال على قدرة الطالبة في تحديد الكلمات المتشابهة بالإيقاع، وتمييز تشابه القافية والسجع في بعض الكلمات، وكذلك الاستحضار الذهني للعديد من الكلمات المتشابهة إيقاعا.
2. **التَّجزئة أو التَّقسيم:** يقوم هذ المجال على قراءة المقاطع الصوتية، وتحليل الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع صوتية، والمقاطع إلى وحدات صوتية أصغر، بالإضافة إلى تمييز التشابه في الأصوات.
3. **تركيب ودمج الأصوات:** حيث تركيب ودمج العديد من المقاطع والوحدات الصوتية لتكوين كلمات ذات معنى.
4. **التَّلاعب بالأصوات:** ويظهر هذا المجال في القدرة على استبدال الحرف الأول أو الأوسط أو الأخير بهدف تكوين كلمات جديدة.

المجال	الرقم	الفقرة	الصحة		مناسب للصف الخامس		انتماء المؤشر للمجال		الملاحظات
			اللغوية	العلمية	مناسب	غير مناسب	منتمٍ	غير منتمٍ	
1. تمييز الإيقاع الصوتي.	.1	تمييز الإيقاع العام للكلمة: باب – تاب.							
	.2	تمييز الصوت في: – بداية الكلمة – وسط الكلمة. – نهاية الكلمة.							
	.3	نطق كلمات تبدأ بصوت محدد.							
	.4	تمييز أصوات الحروف المتشابهة شكلاً.							
	.5	تحديد أصوات المد الطَّويل والمد القصير.							
	.6	تمييز الحروف المتشابهة صوتا المختلفة رسما.							
	.7	تعيين الكلمات المتجانسة بين مجموعة من الكلمات.							
	.8	القدرة على تعرف الكلمات المتماثلة بـ: – الإيقاع. –القافية.							
	.9	التَّعرف إلى الكلمات بسهولة بعد سماع صوتها.							
2. التَّجزئة أو التَّقسيم	.10	القدرة على تعداد حروف الكلمة شفوياً.							
	.11	تحديد وقت انتهاء الكلمة وبدء كلمة أخرى.							
	.12	القدرة على تقسيم الجمل إلى كلمات.							
	.13	تقسيم الكلمة إلى مقاطعها الصَّوتية.							
	.14	القدرة على تقسيم المقاطع إلى أصوات.							
	.15	تحديد أنواع المقاطع الصَّوتية.							

المجال	الرقم	الفقرة	الصّحة			مناسب للصَّف الخامس		انتماء المؤشر للمجال		الملاحظات
			اللغوية	العلمية	مناسب	غير مناسب	منتمٍ	غير منتمٍ		
3. تركيب ودمج الأصوات:	.16	التَّمييز بين أصوات أحرف العلة.								
	.17	حذف بعض الأصوات من الكلمة أثناء القراءة.								
	.18	إضافة بعض الأصوات أثناء القراءة إلى الكلمة.								
	.19	تخمين الكلمة بعد عرض مجموعة من المقاطع.								
	.20	تكوين كلمات تتفق صوتيًا مع كلمة محددة.								
	.21	دمج مقطع صوتي مع مقطع آخر لتكوين كلمة سليمة.								
4. التَّلاعب بالأصوات	.22	القدرة على حذف أصوات لتكوين كلمات جديدة.								
	.23	استبدال الأصوات؛ لتكوين كلمات جديدة مثل (رمال – رجال).								
	.24	زيادة بعض الأصوات؛ لتكوين كلمة جديدة مثل (النِّيل– النَّخيل).								
	.25	قلب أحرف الكلمة لتكوين كلمة جديدة مثل: (ملح – لمح)								
	.26	تقديم بعض الوحد ات الصَّوتية أو تأخيرها.								
	.27	الرَّبط بين الأصوات المتشابهة.								

ملحق رقم (5) – الصُّورة النهائية لقائمة مهارات الوعي الفونولوجيّ للصَّف الخامس الأساسيّ.

المجال	الرقم	الفقرة
1. تمييز الإيقاع الصَّوتيّ.	.1	تمييز الإيقاع العام للكلمة: باب – تاب.
	.2	تمييز الصَّوت في: (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة).
	.3	نطق كلمات تبدأ بصوت معين يحدده المعلم.
	.4	تمييز أصوات الحروف المتشابهة شكلًا.
	.5	تحديد أصوات المد الطَّويل والمد القصير.
	.6	تمييز الحروف المتشابهة صوتًا المختلفة رسمًا.
	.7	تعيين الكلمات المتجانسة بين مجموعة من الكلمات.
	.8	القدرة على تعرف الكلمات المتماثلة بـ:(الإيقاع– القافية).
	.9	التَّعرف إلى الكلمات بسهولة بعد سماع صوتها.
2. التَّجزئة أو التَّقسيم	.10	القدرة على تعداد حروف الكلمة شفويًا.
	.11	تحديد وقت انتهاء الكلمة وبدء كلمة أخرى.
	.12	القدرة على تقسيم الجمل إلى كلمات.
	.13	تقسيم الكلمة إلى مقاطعها الصَّوتية.
	.14	القدرة على تقسيم المقاطع إلى أصوات.

المجال	الرقم	الفقرة
3. تركيب ودمج الأصوات:	.15	التَّمييز بين أصوات أحرف العلة.
	.16	حذف بعض الأصوات من الكلمة أثناء القراءة مثل (سافرت تقرأ سافر).
	.17	إضافة بعض الأصوات أثناء القراءة إلى الكلمة مثل (شرب تقرأ شربت).
	.18	تخمين الكلمة بعد عرض مجموعة من المقاطع مثل (مَدْ / رَ/ سَة).
	.19	تكوين كلمات تتفق صوتيًا مع كلمة محددة مثل (نخيل)- سبيل /نيل/ قبيل)
	.20	دمج مقطع صوتي مع مقطع آخر لتكوين كلمة سليمة.
4. التلاعب بالأصوات	.21	القدرة على حذف أصوات لتكوين كلمات جديدة مثل (تمور – حذف الواو- تمر)
	.22	استبدال الأصوات؛ لتكوين كلمات جديدة مثل (رمال – رجال).
	.23	زيادة بعض الأصوات؛ لتكوين كلمة جديدة مثل (النيل- النخيل).
	.24	قلب أحرف الكلمة لتكوين كلمة جديدة مثل: (ملح – لمح)
	.25	تقديم بعض الوحد ات الصَّوتية أو تأخيرها (سمير /تصبح –مسير)

ملحق رقم (6) – الصُّورة الأولية لاختبار فهم المقروء للصَّف الخامس الأساسيّ

الجامعة الإسلامية – غزة

عمــادة الدراسات العليــا

كليـــــــة التـــــــربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

السيد الدكتور/الأستاذ .....حفظك الله.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع/ تحكيم اختبار فهم المقروء للصف الخامس الأساسيّ.

تجري الباحثة دراسة مسومومة بـ: **(برنامج تدريبي قائم على منحى التعليم الجامع لمعالجة الضعف القرائيّ والفونولوجيّ لدى طالبات الصف الخامس الأساسيّ)**، وذلك للحصول على درجة الدكتوراه في الفلسفة– مناهج تدريس اللغة العربية وطرائقها في الجامعة الإسلامية بغزة.

لذا أَعدَّت الباحثة اختباراً متعلقاً بفهم المقروء لطالبات الصف الخامس اللواتي يعانين من الضعف القرائيّ، لذا تأمل الباحثة من سيادتكم التكرم بإبداء آرائكم في الاختبار من حيث:

- سلامة الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار.
- مطابقة الفقرات لمهارات فهم المقروء المتضمنة في القائمة.
- مناسبة البدائل لكل بند من بنود الاختبار.
- مناسبته مستوى طالبات الصف الخامس عينة الدراسة.
- إضافة ما ترونه مناسبًا من المؤشرات، أو حذفها، أو تعديلها.

خالص الشكر والتقدير

إلهام جميل أبو حجر

البيانات الشخصية للمحكم			
الاسم		**الدرجة العلمية**	
التخصص		**جهة العمل**	

الأوزان النِّسبية لاختبار مهارات فهم المقروء.

المحكم الفاضل:

الجدول التالي يوضح مهارات فهم المقروء التي سَيُبْنى الاختبار عليها وكذلك البنود المرتبطة بكل مهارة.

الرقم	المهارة	أرقام الفقرات	النِّسبة المئوية للمهارة
1	تفسير معاني الكلمات تفسيرًا سليمًا	1،2،3	%18.75
2	فهم معنى الجملة في سياق النَّص.	4،5،6	%18.75
3	تحليل مضمون النَّص تحليلًا سليمًا.	7،8	%12.5
4	تحديد الفكرة الرَّئيسة تحديدًا صحيحًا	10	%6.25
5	القدرة على تحديد الأفكار الجزئية للنَّص المقروء	11،12	%%12.5
6	صياغةُ عنوانٍ مناسبٍ للنَّص المقروء.	9	%6.25
7	تفسير معنى الكلمة في سياقات مختلفة.	13،14	%%12.5
8	تحديد العلاقة بين جملتين ضمن النَّص المقروء.	15	%6.25
9	سرد أحداث النَّص سردًا متسلسلًا.	16	%6.25
	المجموع		%100

ملاحظة:

لإتمام عملية التَّصحيح ترصد علامة واحدة لكل بند أو فقرة من فقرات الاختبار، أما الفقرات التي تشمل أسئلة فرعية، فيرصد لكل إجابة أو فراغ درجة واحدة فمثلا البند رقم (11) يشمل أربعة أسئلة فرعية وبالتالي يأخذ أربع علامات، وهكذا.

عزيزتي الطالبة: هيا نقرأ النص الآتي بتمعن:

بعدَ تناولِ طعام الغداء جلسَتْ أسرةُ أسيل أمامَ التلفازِ تتابع نشرةَ الأخبار، وأثناءَ الاستماعِ للنشرة، فجأة صمتَ الجميع، حيثُ ارتفعتْ أصواتُ الطلقاتِ النارية والانفجاراتِ المدوية، وتصاعدتْ ألسنةُ اللهبِ مِنَ المنازل، توالتْ صورُ الأطفالِ في عمرِ الأزهارِ وَقدْ قتلوا وشردوا، وشيوخ وعجائز لا حولَ لهم ولا قوة سقطوا صرعى.

تأثرَ أفرادُ الأُسرةِ تأثراً بالغاً بمناظرِ القتلى والجرحى، وأسيلُ وأخيها يتابعان المشاهدَ بحزنٍ شديدٍ وجذبَ انتباههما رسالةٌ قصيرةٌ وردت في التعليقاتِ ألا وهي: (أينَ أنتَ يا صلاح الدّين؟).

سألتْ أسيلُ والدها: مَنْ صلاح الدين؟

قالَ الأب: صلاحُ الدينِ الأيوبي بطلٌ عظيمُ من أبطالِ المسلمين نشأَ على حبِّ الفروسيةِ ومكارمِ الأخلاقِ واهتمَّ بالعلمِ والعلماءِ، وتحصين البلاد ضدَّ الأعداءِ من الصليبيين فحينَ داهموا الأرضَ العربيةَ في الشامِ واحتلوا مدينةَ القدس، استطاع أن يوحدَ صفوفَ العربِ وهزمَ الصليبيين في موقعةِ حطين عام خمسمائة وثلاثة وثمانين من الهجرة، وأعادَ القدسَ إلى أهلِها، إن حياةَ صلاحِ الدين مليئةٌ بالمواقفِ الرائعةِ فقد عفا عن النساءِ والأطفالِ والشيوخِ الذين وقعوا في الأسر.

قالتْ أسيل: اللهمَّ أعدْ لنا صلاح الدين وأمثال صلاح الدين؛ لنصرةِ الإسلامِ والمسلمين.

عزيزتي الطالبة بعد أن قمت بقراءة النص أجيبي عن الأسئلة التالية:

❖ **<u>أولا: ضعي دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة.</u>**

1- مرادف كلمة جذب الواردة في جملة (جذب انتباههما رسالةً قصيرة). علامة واحدة

أ) شدَّ	ب) دفع	ت) أقبل	ث) ترك

2- كلمة (يُوَحِد) في جملة (يوحدُ صفوفَ العربِ) المضاد منها: علامة واحدة

أ) يتقن	ب) يفرق	ت) يحصن	ث) يجمع

3- مناظر **القتلى** والجرحى، مفرد كلمة (القتلى): علامة واحدة

أ) القتل	ب) المقتول	ت) القتيل	ث) القاتل

4- (شيوخ وعجائز **لا حول لهم ولا قوة**) تدل الجملة السابقة على أن الشيوخ والعجائز. علامة واحدة

أ) حكماء	ب) أقوياء	ت) جبناء	ث) ضعفاء

5- المعنى المتضمن في (استطاع أن يُوَحِدَ صُفوفَ العرب) ما يلي: علامة واحدة

أ) تحرير القدس.	ب) نجاح صلاح الدين في توحيد صفوف العرب.	ت) قوة الأعداء.	ث) ضعف شخصية صلاح الدين.

6- (صلاحُ الدينِ الأيوبي بطلٌ من أبطالِ المسلمين) توحي العبارة التالية بأن صلاح الدين...علامة واحدة

أ) قوي	ب) شجاع	ت) مغوار	ث) جميع ما سبق

7- النص السابق من النصوص..... علامة واحدة

أ) التاريخية	ب) العلمية	ت) الدينية	ث) الجغرافية

8- طرفا الحوار في النص السابق هما: علامة واحدة

ج) أسيل وأمها	ح) أسيل وأبيها	خ) الأم وابنها	د) أسيل وصديقتها

9- العنوان الأكثر مناسبة للنص السابق. علامة واحدة

أ) نشرة الأخبار.	ب) مجازر الاحتلال.	ت) موقعة حطين.	ث) القائد المغوار.

10- الفكرة العامة للنص السابق: علامة واحدة

أ) متابعة الأسرة للأخبار ومشاهدة صور القتل والدمار.	ب) نجاح صلاح الدين في توحيد صفوف العرب، وتحرير القدس.	ت) أمنية أسيل بعودة البطل صلاح الدين.	ث) نشوء صلاح الدين على حب الخير.

11- <u>اختاري لكل فقرة العنوان المناسب من العناوين الواردة في المستطيل</u>. أربع علامات

الفقرة	العنوان
الفقرة الأولى	هزيمة الصليبين في موقعة حطين.
الفقرة الثانية	متابعة الأسرة لنشرة الأخبار.
الفقرة الثالثة	تأثرَ أفرادُ الأُسرةِ بمناظرِ القتلى والجرحى.
الفقرة الرابعة	نشأة صلاح الدين على حب الفروسية ومكارم الأخلاق

12- واحدة من الفِكَر التالية غير منتمية إلى النص: علامة واحدة

أ) مشاهدة صور القتل والدمار.	ب) هزيمة الصليبين في موقعة حطين.	ت) أسيل طالبة مجتهدة تحب دروسها.	ث) تحرير صلاح الدين للقدس.

ثانياً: عزيزتي الطالبة أجيبي حسب المطلوب:

13- وظفي كلمة (الدائرة) في جملة من تعبيرك بحيث تحملُ معنىً مختلفاً غير الوارد في النص: علامة

.....

14- معنى كلمة (الْحب) في الجملتين التاليتين: - علامتان

- نشأ صلاح الدين على **<u>حُب</u>** الفروسية. (.....)
- يأكلُ الدّجاجُ **<u>الْحَب</u>**. (.....)

15- علاقة الجملة الثانية بالأولى: علامة واحدة

(اللهم أعد لنا صلاح الدين صلاح الدين؛ لنصرة الإسلام والمسلمين).

.....

16- تحدثي عن أحداث النَّص السابق ودور صلاح الدين الأيوبي في نقاط محددة. ثلاث علامات

- .....

-.....

-.....

تمنياتي لكن بالتوفيق والنجاح

ملحق رقم (7) – الصُّورة النِّهائية لاختبار فهم المقروء للصَّف الخامس الأساسيّ.

اختبار اللغة العربية (فهم المقروء) للصَّف الخامس الأساسيّ

اسم الطَّالبة: .....
الدَّرجة بالحروف: .....

عزيزتي الطَّالبة:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات فهم المقروء لطالبات الصف الخامس الأساسي، وهو معد لأغراض البحث العلمي، وبالتالي فإن درجة هذا الاختبار لا تؤثر على درجاتك المدرسية، لذا نرجو منك اتباع التعليمات التالية أثناء إجابة الاختبار:

1- القراءة الفاهمة للنَّص.
2- قراءة الأسئلة بدقة قبل البدء بالحل.
3- اختيار إجابة واحدة فقط.
4- الكتابة بخط جميل وواضح.
5- يتكون الاختبار من (12) سؤالاً، نرجو التأكد من حل جميع الأسئلة.
6- مدة الاختبار (45) دقيقة.

15

اختبار فهم المقروء للصَّف الخامس الأساسيّ

عزيزتي الطَّالبة: هيا نقرأ النَّص الآتي بتمعن:

جلسَتْ أسرةُ أسيل أمامَ التلفازِ تتابع نشرةَ الأخبار، وفجأة توالتْ صورٌ لأطفالٍ قدْ قتلوا وشردوا، وشيوخ وعجائز لا حولَ لهم ولا قوة سقطوا شهداء، بسبب الحروب الدائرة في بلدهم.

تأثرَ أفرادُ الأُسرةِ بمناظرِ القتلى والجرحى، وأسيلُ وأخوها يتابعان المشاهدَ بحزنٍ شديدٍ، وجذبَ انتباههما رسالةٌ قصيرةٌ وردت في التعليقاتِ ألا وهي: (أينَ أنتَ يا صلاح الدّين؟).

سألتْ أسيلُ والدها: مَنْ صلاح الدين؟

قالَ الأب: صلاحُ الدينِ الأيوبي بطلٌ من أبطالِ المسلمين، نشأَ على حبِّ الفروسيةِ ومكارمِ الأخلاقِ واهتمَّ بالعلمِ والعلماءِ، وتحصين البلاد ضدَّ الأعداءِ من الصليبيين، فحينَ احتلوا الأرضَ العربية، ومدينةَ القدسِ، استطاع أن يوحدَ صفوفَ العربِ، ويهزم الصليبيين في موقعةِ حطين عام خمسمائة وثلاثة وثمانين من الهجرة، وأعادَ القدسَ إلى أهلِها.

صاحت أسيل: اللهمَّ أعدْ لنا البطل صلاح الدين؛ لنصرةِ الإسلامِ والمسلمين.

عزيزتي الطَّالبة بعد أن قمت بقراءة النَّص أجيبي عن الأسئلة التَّالية:

❖ **<u>أولا: ضعي دائرة حول رمز الإجابة الصَّحيحة.</u>**

1- مرادف كلمة جذب الواردة في جملة (جذب انتباههما رسالةً قصيرة). درجة واحدة

ج) شدَّ	ح) دفع	خ) أقبل	د) ترك

2- كلمة (يُوَحِد) في جملة (يوحدُ صفوفَ العربِ) المضاد منها: درجة واحدة

ج) يتقن	ح) يفرق	خ) يحصن	د) يجمع

3- مناظر **القتلى** والجرحى، مفرد كلمة (القتلى): درجة واحدة

ج) القتل	ح) المقتول	خ) القتيل	د) القاتل

4- المعنى المتضمن في (استطاع أن يُوَحِدَ صُفوفَ العرب) ما يلي: درجة واحدة

ج) تحرير القدس.	ح) نجاح صلاح الدين في توحيد صفوف العرب.	خ) قوة الأعداء.	د) ضعف شخصية صلاح الدين.

5- (صلاحُ الدينِ الأيوبي بطلٌ من أبطالِ المسلمين) توحي العبارة التالية بأن صلاح الدين: درجة واحدة

ذ) قوي	ر) شجاع	ز) مغوار	س)جميع ما سبق

6- النص السابق من النصوص..... درجة واحدة

ج) التاريخية	ح) العلمية	خ) الدينية	د) الجغرافية

7- العنوان الأكثر مناسبة للنص السابق. درجة واحدة

ج) نشرة الأخبار.	ح) مجازر الاحتلال.	خ) موقعة حطين.	د) القائد المغوار.

8- الفكرة العامة للنص السابق: درجة واحدة

ج) متابعة الأسرة للأخبار ومشاهدة صور القتل والدمار.	ح) نجاح صلاح الدين في توحيد صفوف العرب، وتحرير القدس.	خ) أمنية أسيل بعودة البطل صلاح الدين.	د) نشوء صلاح الدين على حب الخير.

9- اختاري لكل فقرة العنوان المناسب من العناوين الواردة في المستطيل._ ثلاث درجات

الفقرة	العنوان
9-الفقرة الأولى	هزيمة الصَّليبين في موقعة حطين.
10-الفقرة الثَّانية	متابعة الأسرة لنشرة الأخبار.
11-الفقرة الثَّالثة	تأثرَ أفرادُ الأُسرةِ بمناظرِ القتلى والجرحى.

ثانياً: عزيزتي الطالبة أجيبي حسب المطلوب:

12- وظفي كلمة (الدائرة) في جملة من تعبيرك بحيث تحملُ معنىً مختلفاً غير الوارد في النص: درجة

.....

13-معنى كلمة (الْحب) في الجملتين التاليتين: - درجتان

- نشأ صلاح الدين على **حُب** الفروسية. (.....)
- يأكلُ الدّجاجُ **الْحَب**. (.....)

14-لماذا تمنت أسيل عودة صلاح الدين: درجة واحدة

(اللهم أعد لنا صلاح الدين صلاح الدين؛ لنصرة الإسلام والمسلمين).

.....

تمنياتي لكن بالتوفيق والنجاح

ملحق رقم (8)- الصُورة الأولية لبطاقة ملاحظة المهارات القرائية للصَّف الخامس الأساسيّ

الجامعة الإسلامية – غزة

عمــادة الدراسات العليــا

كليـــــــة التـــــــربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

السيد الدكتور/الأستاذ .....حفظك الله.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع/ تحكيم بطاقة الملاحظة لمهارات القراءة للصف الخامس الأساسيّ.

تجري الباحثة دراسة مسوممة بـ: **(برنامج تدريبي قائم على منحى التعليم الجامع لمعالجة الضعف القرائيّ والفونولوجيّ لدى طالبات الصف الخامس الأساسي)**، وذلك للحصول على درجة الدكتوراه في الفلسفة- مناهج تدريس اللغة العربية وطرائقها في الجامعة الإسلامية بغزة.

ولقد أَعدَّت الباحثة بطاقة ملاحظة للمهارات القرائية للصف الخامس الأساسي لهذا الغرض، لذا تأمل من سيادتكم التكرم بإبداء آرائكم حول بطاقة الملاحظة من حيث:

- سلامة الصياغة اللغوية للمؤشرات.
- مطابقة المؤشرات للمجالات المتضمنة في القائمة.
- مناسبة المؤشرات لمستوى طالبات الصف الخامس عينة الدراسة.
- إضافة ما ترونه مناسبًا من المؤشرات، أو حذفها، أو تعديلها.

خالص الشكر والتقدير

الباحثة

إلهام جميل أبو حجر

البيانات الشخصية للمحكم			
الاسم		**الدرجة العلمية**	
التخصص		**جهة العمل**	

الأوزان النِّسبية لبطاقة ملاحظة المهارات القرائية

المجال	عدد المؤشرات	أرقام المؤشرات	النِّسبة المئوية للمهارة
النُّطق الصَّحيح للحروف	4	4-1	%25
الطَّلاقة في القراءة	6	10-5	%37.5
الأداء التَّعبيري السَّليم	6	16-11	%37.5
المجموع	16		%100

المجال	م	الفقرة	الصحة		مناسب للصف الخامس		الملاحظات
			اللغوية	العلمية	مناسب	غير مناسب	
أ. النُّطق الصَّحيح للحروف	.1	تنطق الحروف المتشابهة صوتًا نطقًا سليمًا مثل:(ت، د)، (س، ز)، (ظ، ذ).					
	.2	تميِّز بين الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة نطقًا مثل:(ب، ت، ث)، (ج، ح، خ)، (د، ذ).					
	.3	تَنطق الحروف بالحركاتِ نطقًا سليمًا: – القصيرةِ. – الطَّويلة.					
	.4	تنطق المهاراتِ الواردةِ في المنهاجِ نطقًا سليمًا مثل: – التَّاء المبسوطة والتَّاء المربوطة. – الحروف المشددة. – اللام الشَّمية واللام القمرية.					
ب. الطَّلاقة في القراءة.	.5	تَقرأ جملة كاملة قراءة سليمة.					
	.6	تُراعي علاماتِ التَّرقيمِ أثناء القراءة.					
	.7	تُواصل قراءة الجملة من دون انقطاع يخل بالمعنى.					
	.8	تَقرأ حروف الكلمات كما وردت دون حذف أو إضافة.					
	.9	تقرأ الكلمات مشكولة كما وردت في النَّص قراءة سليمة.					
	.10	تقرأ الفقرة قراءة جهرية بسرعةٍ مناسبة.					

المجال	م	الفقرة	الصحة		مناسب للصف الخامس		الملاحظات
			اللغوية	العلمية	مناسب	غير مناسب	
ت. الأداء التَّعبيري السَّليم	11.	تتمثل المعنى العام أثناء القراءة.					
	12.	تستخدم التَّعبيرِ الجسدي المناسبِ أثناء القراءة.					
	13.	تقرأ الحروف مجمعة؛ لتكوين كلمة صحيحة.					
	14.	تختار الكلمات المناسبة لملء الفراغات في الفقرة.					
	15.	تُنشئ جملة سليمة من كلمات مبعثرة.					
	16.	تُرتب جمل مبعثرة لتكوين فقرة سليمة.					

ملحق رقم (9) – الصُورة النِّهائية لبطاقة ملاحظة المهارات القرائية للصَّف الخامس الأساسيّ

بطاقة الملاحظة لبعض المهارات القرائية (ثلاث مجالات) الخاصة بالصَّف الخامس

أختي الملاحظة..

بين يديك بطاقة ملاحظة لبعض المهارات القرائية للصف الخامس الأساسيّ، تَأْملُ الباحثة من سيادتكم الالتزام بالتعليمات التالية:

- وضع علامة (√) في الخانة المناسبة لمستوى الاتقان حيث:

- توضع علامة (√) في خانة قليلة عندما يندر توفر المهارة بشكل كلي عند الطالبة، أو عندما يتوفر حدوث المهارة مرة واحدة.
- توضع علامة (√) في خانة متوسطة عندما يتكرر حدوث المهارة مرتين أو ثلاث مرات عند الطالبة.
- توضع علامة (√) في خانة كبيرة عندما يتكرر حدوث المهارة أكثر من ثلاث مرات عند الطالبة.

اسـم الطَّالبــة: .....

اسم الملاحظة: .....

المجال	الرقم	الفقرة	درجة ظهور السُّلوك		
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة
النُّطق الصَّحيح للحروف	.1	تَنطق الحروف المتشابهة صوتًا نطقًا سليمًا مثل:(ت، د)، (س، ز)، (ظ، ذ).			
	.2	تُميِّز بين الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة نطقًا مثل: (ب، ت، ث)، (ج، ح، خ)، (د، ذ).			
	.3	تَنطق الحروف بالحركاتِ نطقًا سليمًا: - الحركات القصيرةِ. - الحركات الطَّويلة.			
	.4	تتمكن من المهاراتِ الواردةِ في المنهاجِ بشكلٍ سليم: - التَّاء المبسوطة والتَّاء المربوطة. - الحروف المشددة. - اللام الشَّمية واللام القمرية.			
الطلاقة في القراءة	.5	تقرأ الكلمات مشكولة قراءة سليمة.			
	.6	تقرأ الفقرة قراءة جهرية مناسبة.			
	.7	تراعي علاماتِ التَّرقيمِ أثناء القراءة.			
الأداء التَّعبيري السَّليم	.8	تقرأ الحروف مجمعة؛ لتكوين كلمة صحيحة.			
	.9	تنشئ جملة سليمة من كلمات مبعثرة.			
	.10	ترتب جمل مبعثرة لتكوين فقرة سليمة.			
	.11	تختار الكلمات المناسبة لملء الفراغات في الفقرة.			

ملحق رقم (10) –الصُّورة الأولية لبطاقة ملاحظة مهارات الوعيّ الفونولوجيّ للصَّف الخامس الأساسيّ.

الجامعة الإسلامية – غزة

عمــادة الدراسات العليــا

كليـــــــة التـــــــربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

السيد الدكتور/الأستاذ .....حفظك الله.

الموضوع/ تحكيم بطاقة الملاحظة لمهارات الوعيّ الفونولوجيّ للصف الخامس الأساسيّ.

تجري الباحثة دراسة مسمومة بـ: **(برنامج تدريبي قائم على منحى التعليم الجامع لمعالجة الضعف القرائيّ والفونولوجيّ لدى طالبات الصف الخامس الأساسيّ)**، وذلك للحصول على درجة الدكتوراه في الفلسفة– مناهج تدريس اللغة العربية وطرائقها في الجامعة الإسلامية بغزة.

ولقد أَعدَّت الباحثة بطاقة ملاحظة لمهارات الوعي الفونولوجي للصف الخامس الأساسي لهذا الغرض، لذا تأمل من سيادتكم التكرم بإبداء آرائكم حول بطاقة الملاحظة من حيث:

- سلامة الصياغة اللغوية للمؤشرات.
- مطابقة المؤشرات لمهارات الوعي الفونولوجي المتضمنة في القائمة.
- مناسبة المؤشرات لمستوى طالبات الصف الخامس عينة الدراسة.
- إضافة ما ترونه مناسبًا من المؤشرات، أو حذفها، أو تعديلها.

خالص الشكر والتقدير

الباحثة

إلهام جميل أبو حجر

البيانات الشخصية للمحكم			
الاسم		**الدرجة العلمية**	
التخصص		**جهة العمل**	

المجال	م	الفقرة	الصحة		مناسب للصف الخامس		الملاحظات
			اللغوية	العلمية	مناسب	غير مناسب	
1. تمييز الإيقاع الصَّوتي.	.1	تميِّز الصَّوت في: (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة).					
	.2	تُميِّز أصوات الحروف المتشابهة شكلًا.					
	.3	تعيِّن الكلمات المتجانسة بين مجموعة من الكلمات.					
	.4	تُميِّز الكلمات المتماثلة بـ:(الإيقاع– القافية).					
	.5	تَتعرف إلى الكلمات بسهولة بعد سماع صوتها.					
2. التجزئة أو التقسيم	.6	تُقسم الجمل إلى كلمات.					
	.7	تُقسم الكلمة إلى مقاطعها الصَّوتية.					
	.8	تُقسم المقاطع إلى أصوات.					
3. التَّركيب ودمج الأصوات	.9	تُخمن الكلمة بعد عرض مجموعة من المقاطع مثل (مَدْ / رَ/ سَة).					
	.10	تُكوِّن كلمات تتفق صوتيًا مع كلمة محددة مثل (نخيل)– سبيل /نيل/ قبيل)					
	.11	تَدمج مقطع صوتي مع مقطع آخر لتكوين كلمة سليمة.					
4. التَّلاعب بالأصوات	.12	تَحذف أصوات لتكون كلمات جديدة مثل (تمور – حذف الواو– نمر)					
	.13	تستبدل الأصوات؛ لتكون كلمات جديدة مثل (رمال – رجال).					
	.14	تزيد بعض الأصوات؛ لتكوِّن كلمة جديدة مثل (النِ َيل– النَّخيل).					
	.15	تقلب أحرف الكلمة لتكون كلمة جديدة مثل: (ملح – لمح)					
	.16	تُقدم بعض الوحد ات الصّوتية أو تُؤخرها (سمير– تصبح– مسير)					

ملحق رقم (11) – الصُّورة النِّهائية لبطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجيّ للصَّف الخامس الأساسيّ

أختي الملاحظة..

بين يديك بطاقة ملاحظة مهارات الوعي الفونولوجي للصف الخامس الأساسي، تَأْملُ الباحثة من سيادتكم الالتزام بالتعليمات التالية:

- وضع علامة (√) في الخانة المناسبة لمستوى الاتقان حيث:

- توضع علامة (√) في خانة قليلة عندما يندر توفر المهارة بشكل كلي عند الطالبة، أو عندما يتوفر حدوث المهارة مرة واحدة.
- توضع علامة (√) في خانة متوسطة عندما يتكرر حدوث المهارة مرتين أو ثلاث مرات عند الطالبة.
- توضع علامة (√) في خانة كبيرة عندما يتكرر حدوث المهارة أكثر من ثلاث مرات عند الطالبة.

اسـم الطَّالبــة: .....

اسم الملاحظة: .....

المجال	الرقم	الفقرة	درجة إتقان المهارة		
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة
1. تمييز الإيقاع الصَّوتي.	.1	تُميِّز الصَّوت في: (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة).			
	.2	تُعيِّن الكلمات المتجانسة بين مجموعة من الكلمات.			
	.3	تتعرف إلى الكلمات بسهولة بعد سماع صوتها.			
2. التَّجزئة أو التَّقسيم	.4	تُقسم الجمل إلى كلمات.			
	.5	تُقسم الكلمة إلى مقاطعها الصَّوتية.			
	.6	تُقسم المقاطع إلى أصوات.			
3. تركيب ودمج الأصوات	.7	تُخمن الكلمة بعد عرض مجموعة من المقاطع مثل (مَدْ / رَ/ سَة).			
	.8	تُكوِّن كلمات تتفق صوتيًا مع كلمة محددة مثل (نخيل)– سبيل /نيل/ قبيل)			
	.9	تَدمج مقطع صوتي مع مقطع آخر لتكوِّن كلمة سليمة.			
4. التَّلاعب بالأصوات	.10	تَحذف أصوات لتكوِّن كلمات جديدة مثل (تمور – حذف الواو– تمر)			
	.11	تستبدل الأصوات؛ لتكوِّن كلمات جديدة مثل (رمال – رجال).			
	.12	تزيد بعض الأصوات؛ لتكوِّن كلمة جديدة مثل (النِّيل– النَّخيل).			
	.13	تقلب أحرف الكلمة لتكوِّن كلمة جديدة مثل: (ملح – لمح/ سمير– مسير)			

ملحق رقم (12) – الصُورة النِّهائية لبطاقة أسئلة المقابلة.

أسئلة الهيئة التَّدريسية:

1- ما رأيكن في البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع لمعالجة الضَّعف القرائيّ والفونولوجيّ لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ والذي تم تطبيقه داخل المدرسة؟

.....

.....

.....

2- هل تطبيق البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع عالج بالفعل الضَّعف القرائيّ والفونولوجيّ لدى طالبات الصَّف الخامس الفئة المستهدفة، وهل هناك جوانب أخرى استطاع أن يعالجها البرنامج؟

.....

.....

.....

3- ما التَّحديات التي ظهرت أثناء تطبيق البرنامج العلاجيّ القائم على منحى التَّعليم الجامع؟

.....

.....

.....

أسئلة أولياء أمور الطَّالبات:

1- ما رأيك في مستوى الطَّالبة بعد تطبيق البرنامج العلاجيّ القائم على منحى التَّعليم الجامع؟

.....

.....

.....

2- هل للبرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع آثار أخرى على شخصية الطَّالبة؟

.....

.....

.....

أسئلة الطَّالبات الفئة المستهدفة:

1- ما رأيكن في البرنامج العلاجيّ القائم على منحى التَّعليم الجامع الذي تم تنفيذه؟

.....

.....

.....

2- هل استفدتن من البرنامج؟

.....

.....

.....

3- ما مظاهر الاستفادة التي ظهرت جراء تطبيق البرنامج العلاجيّ؟

.....

.....

.....

ملحق رقم (13)-الدَّليلُ الإرشاديّ للمعلم المُعالج الْمُوَظَف في تطبيق البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع لمعالجةِ الضَّعف القرائيّ والفونولوجيّ لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ.

الفهرس

مقدمة..... 207

تعريف التعليم الجامع..... 208

أهداف التعليم الجامع..... 209

أدوار ومسؤوليات المعلم في التعليم الجامع 209

أدوار ومسؤوليات أولياء الأمور والمجتمع في التعليم الجامع..... 210

معلمي الفاضل كيف تستخدم البطاقات العلاجية؟..... 211

أهداف البرنامج العلاجي القائم على منحى التعليم الجامع..... 212

قائمة مهارات القراءة اللازمة للصف الخامس الأساسي..... 213

قائمة مهارات الوعي الفونولوجي اللازمة للصف الخامس الأساسي..... 215

الأداة رقم (9) من أدوات التعليم الجامع..... 217

الأداة رقم (10) من أدوات التعليم الجامع 218

آليات تدريس بعض المهارات القرائية والفونولوجية..... 219

أولاً: الخطوات الإجرائية لتدريس مهارات الوعي الفونولوجي..... 219

مثال لخطة درسية لإحدى مهارات الوعي الفونولوجي 221

ثانياً: الخطوات الإجرائية لتدريس مهارة القراءة..... 223

طرق المساندة الخاصة بالضعف القرائي..... 226

طرق المساندة الخاصة بالضعف الفونولوجي 228

الخطة الفردية الخاصة بمنحى التعليم الجامع..... 230

الخطة الفردية..... 231

الهدف من الخطة الفردية..... 231

نموذج الخطة الفردية..... 234

دَليلُ الْمُعَلم

مقدمة:

تُعتبر المدارس ركائز المجتمعات، بل هي القلب النابض لها، وبالتالي إذا أردت أن ترسم مخططاً للجيل القادم في أي مجتمع فلن يكون ذلك إلا من خلال تلك الركائز، والتي يجب أن يتم البدء منها؛ كي نبني مجتمعًا قويًا يكون فيه كل فرد قادرًا على تحقيق ذاته، ويتسنى له المشاركة الفاعلة والكاملة في مجتمعه والمجتمعات الأخرى، ويقع على عاتق الإدارات التربوية بشكل عام، والمعلمين بشكل خاص دور مهم في توفير التعليم النوعي لجميع الأطفال، وفي جميع أنحاء العالم يبذل المعلمون جهود كبيرة لتقديم تعليم نوعي للجميع رغم عمل الكثير منهم في ظروف استثنائية، وتحت ظل أوقات وأوضاع صعبة لا تخلو من تحديات.

ورغم كل الجهود المبذولة من قبل صانعي القرارات والمعلمين وكبار المسؤولين، إلا أنه مازال هناك الكثير من الأطفال بحاجة إلى معلمين مدربين تدريبا جديا ومدعومين بما يكفل تلبية احتياجات هؤلاء الأطفال (اليونسيف،2012م)

إن ما سبق يحتاج من الجميع تعزيز التعليم الجامع، والذي يقوم على حقيقة أن كل متعلم يختلف عن غيره من المتعلمين، ولديه نقاط قوة، واحتياجات خاصة به مختلفة عن الآخرين، حيث يمكن أن يكون هناك طفل يحتاج إلى مساعدة في مادة دراسية معينة، رغم تفوقه في مادة أو مبحث آخر، وربما يحتاج طفل يعاني من إعاقة بدنية إلى مساعدة لدخول صفه، ولكنه يظهر تميزاً في مادة اللغة العربية، وهناك العديد من الأطفال الذين لا يحصلون على درجات مرتفعة في المدرسة، إلا أنهم يتميزون في الأعمال اليدوية والمهارية أو الحرفية وغيرها.

ولكن قد ينظر للتعليم الجامع على أنه من الرفاهيات أو الكماليات، أو أنه محصور ضمن مسؤوليات المتخصصين في ذلك المجال، لكن الأمر غير ذلك، فالتعليم الجامع أمر ضروري لضمان وصول جميع الأطفال دون استثناء إلى التعليم النوعي، فالمعلمين إذا تلقوا التدريب الجيد، والدعم والتحفيز، ينعكس هذا الأثر على ضمان التحاق جميع الأطفال في المدرسة، كما ينعكس هذا الأثر على تحصيلهم.

إن التعليم الجامع عملية ديناميكية، تتطلب الاستمرار في تقديم الدعم والتطوير المهني للمعلمين، ولا ينتهي التعليم الجامع بمجرد إدخال تعديلات على القاعة الصفية، بل يمثل عملية مستمرة للتأمل والتقييم الذاتي تشترك فيها جميع مفاصل المجتمع المدرسي للنظر في العوائق التي قد يواجهها الأطفال في معرض وصولهم إلى التعليم النوعي والتوصل إلى طرق إزالة تلك العوائق (غرايمز، 2014م).

ومن هنا فإن مدراء المدارس والمعلمين، والأهالي والمجتمعات المحلية جميعهم شركاء في هذه العملية، ويلعبون دورًا مهمًا، ومتكاملًا من أجل ضمان أن كل الأطفال يحصلون على فرص موحدة لإظهار مواهبهم وطاقاتهم، وتحقيق ذواتهم، كما يجب أن يكون لدى الجميع فهم مشترك، وتعاون من أجل خلق مدرسة صديقة ذات تعلم وتعليم جامع وبيئة صديقة وودودة للطفل (وزارة التربية والتعليم في فلسطين، 2015م)

أخي المعلم: لقد تمّ تصميم هذا الدليل كأداة للتدريب على التعليم الجامع والصّديق للطفل أثناء تنفيذ حصص اللغة العربية، ويستهدف بشكل أساسيّ معلمي اللغة العربية، حيث يقدم لهم مجموعة من المبادئ التوجيهية حول كيفية تعزيز وتنفيذ التعليم الجامع في المدارس أثناء تدريس مهارات القراءة والفونولوجيا، خاصة وأن التعليم الجامع يرتكز على عدد من الاتفاقيات والأدوات الدولية المهمة، والتي اتفقت جميعها على مبدأ إمكانية حصول الجميع على التعليم، بغض النظر عن القدرات أو الجنس أو الإعاقة أو الظروف، أو الخلفيات.

تعريف التعليم الجامع:

التعليم الجامع هو نهج للتحسين الشامل للمدارس من شأنه أن يضمن فعلًا التعليم للجميع، وهو وسيلة لضمان حصول جميع الأطفال على رعاية وتعليم جيد وذو جودة في مجتمعاتهم، ومن الأمثلة على بعض الوثائق الدّولية الرئيسة المصادقة لمبدأ التعليم الجامع: (دليل التعليم الجامع والصديق للطفل، 2015م)

- الإعلان العالمي حول التعليم الجامع (جومتين، تايلاند،1990)
- إعلان سالامانكا وإطار العمل حول التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة (سالامانكا، إسبانيا،1994م).
- الأهداف الإنمائية للألفية (المبنية على أساس إعلان الألفية، نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية، 2000م)
- إطار عمل منتدى التعليم العالمي (داكار، السنغال، 2000م).

معلمي الفاضل: قبل أن تبحر في تفاصيل هذا الدّليل، لابد لك من معرفة أهداف التعليم الجامع، وماذا تعني هذه الأهداف، وكيف تؤثر على عملك كمعلم، ويمكن إيجاز أهداف التعليم الجامع في الأهداف التالية حسب وزارة التّربية والتّعليم في فلسطين:

أهداف التّعليم الجامع:

- تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم ابتدائي جيد ومجانيّ وإلزاميّ، ووصول التّعليم للجميع من خلال إحداث تغييرات في النظام التعليميّ لإزالة كافة العقبات مهما كان نوعها، والتي من شأنها أن تمنع بعض الطّلبة من الانتظام في المدرسة المحلية مع أقرانهم.
- زيادة الوعي بأهمية التّعليم الجامع الصديق للطفل، وعدم التّمييز وتغيير الاتجاهات الخاصة بذلك.
- رفع نسبة المشاركة الفعالة لجميع الطلبة في العملية التعليمية، وتحسين مخرجات التعليم الأكاديمية والاجتماعية، من خلال الاعتماد على نهج عمل يتمحور حول الطفل، وتطوير مناهج مرنة ومواد تعليمية وآليات تقييم ملائمة.
- تطوير كادر من المعلمين والإدارة المدرسية، وطواقم المساندة لتنفيذ التعليم الجامع والنوعيّ.
- تعزيز الاستدامة والمساواة في المجتمع من خلال مشاركة فعالة لجميع الأطراف من إدارات، ومجتمعات محلية، وأولياء أمور، وأطفال في تطوير بيئات التعليم الجامع الصديقة للطفل.
- ضمان أن تكون كل بيئات التّعليم خالية من العنف وتوفير الحماية لجميع الطلبة (وزارة التربية والتّعليم في فلسطين ،2015م)

أدوار ومسؤوليات المعلم في التّعليم الجامع:

هناك دور محوري للمعلم في تنمية التعليم الجامع الصديق للطفل، لكنه ليس وحده، وإنما العملية عملية تشاركية بين جميع أطراف المنظومة التّربوية؛ وبشكل عام يقع على عاتق المعلمين العديد من الأدوار منها:

– التّرحيب بجميع الطلبة في الغرفة الصفية، وتشجيعهم على التّرحيب ببعضهم البعض.

– فهم مسؤولياته الأساسية– كمدرس جيد– في تيسير تعلم كل طالب، وليس فقط فئة معينة من الطلبة ممن يعتبرهم أقل إحداثاً للمتاعب.

– أخذ الوقت الكافي في التّعرف على الطلبة في الغرفة الصّفية، وعلى قدراتهم، واحتياجاتهم، وخلفياتهم وغيرها.

– تخطيط الدّروس وتطوير المواد ومواءمتها، مع التركيز على التّنوع في الأنشطة والمنهاج، وابتكار أساليب إبداعية تناسب جميع الطلبة.

– توطيد العلاقة مع أولياء الأمور (آباء وأمهات) للتمكن من العمل بشكل تعاونيّ، وتحديد ومعالجة تعلم ودعم الأطفال.

– بناء علاقات مع الموظفين والزّملاء أو المؤسسات الخارجية؛ والتي يمكنها المساهمة والمساعدة في التصدي للتحديات وتذليل الصعاب.

– الحرص على بناء مجتمعات التّعلم المهنية مع الزّملاء المعلمين؛ من أجل تبادل الأفكار والخبرات وتقديم كل أشكال الدّعم والتّحفيز.

– السماح للأطفال بالتعلم بحسب الوتيرة التي تناسبهم سواء كان ذلك من خلال العمل الجماعيّ، أو الثنائيّ، أو الفرديّ.

– تنفيذ تعليم قائم على المشاريع، وحل المشكلات من أجل مساعدة الأطفال لمعرفة المفاهيم وترابطها في الموضوعات المختلفة.

– أن يكون المعلم منفتحا ويسعى إلى تطوير ذاته مهنيًا ومعرفيًا، وأن يكون ملتزمًا بتحسين جودة التّعليم، ودائم التّقييم الذاتي لنفسه ولأعماله وأنشطته.

وترى الباحثة / أن مهمة المعلم الحقيقية يمكن أن تُجمل في مساندة تعلم جميع الطلبة من خلال تقديم تعليم عالي الجودة، يتمركز حول الطالب، ويستجيب لاحتياجاته المتنوعة، وهذا يتطلب أن يكون لديه الدراية الكافية بالاحتياجات والمهارات اللازمة للطلبة جميعًا، ولطلبة الصف الخامس على وجه الخصوص لأنهم يعتبرون حلقة وصل ما بين المرحلة الأساسية الدنيا، والمرحلة الأساسية العليا، مما يتطلب منه تكييف وإثراء طرائقه التعليمية وأساليبه بما يضمن تحقيق الأهداف والغايات.

أدوار ومسؤوليات أولياء الأمور والمجتمع في التّعليم الجامع:

يلعب أولياء الأمور (آباء وأمهات) / ومقدمو الرعاية، وأفراد المجتمع دورًا رئيسيًا في العملية التعليمية وجعلها أكثر شمولية وصديقة للطفل، ولا يقتصر دورهم على قضية إرسال أطفالهم إلى المدرسة من عدمه، وإنما يتعدى ذلك بكثير، ويظهر دور ولي الأمر في:

- محاولة توفير كل ما يلزم للطفل من ملابس ومواد دراسية وقرطاسية قدر الإمكان.
- ضمان ايقاظ الأطفال في الوقت المناسب، مع وصولهم في الوقت المحدد إلى المدرسة.
- الحرص على تناول الأطفال وجبة فطور صحية يومياً قبل الذهاب للمدرسة، مع تزويده باحتياجاته المدرسية.
- احتضان الطفل وتوفير الحماية والرّعاية اللازمة له، والحرص على صحته النّفسية من خلال تقديم الدّعم والتّعزيز والأمان بشكل مستمر.
- التّأكد من حصول الأطفال على الخدمات الصحية وخاصة التّطعيم المقر من وزارة الصحة.
- التّحدث مع المعلم عن الطّفل، وما له من احتياجات وما لديه من مخاوف أو غيرها، وتبادل الأفكار حول كيفية التعامل معه بأساليب بناءة وفاعلة.

- العمل التّطوعي فيما يتعلق ببرامج تحسين مرافق ومواد المدرسة مثل (أعمال الدهان– تنظيف– تشجير الحدائق المدرسية وغيرها)؛ لبناء علاقات ودية، وتعزيز الانتماء للمدرسة.

أخي المعلم:

إنَّ هذا الدليل يشكل مرجعًا هامًا للمعلم؛ لاعتباره مصدراً من مصادر التّعرف على الاحتياجات المتنوعة الخاصة بمهارات القراءة والوعيّ الفونولوجيّ، والاستجابة لها، وذلك من خلال توفير بعض الأفكار والطّرق والآليات والاستراتيجيات والتي من شأنها أن تسهم بـ:

- تحديد الاحتياجات الفردية الخاصة بمهارات القراءة والفونولوجيا للطلبة والاستجابة لها.
- مساندة الطلبة ضعاف القراءة والكتابة؛ ليلحقوا بأقرانهم.
- تحقيق المنحى الجامع في العملية التعليمية.
- تحقيق الرفاه النّفسيّ والاجتماعيّ للطلبة (الفئة المستهدفة)؛ كي لا يشعروا بأنهم مختلفون عن غيرهم.

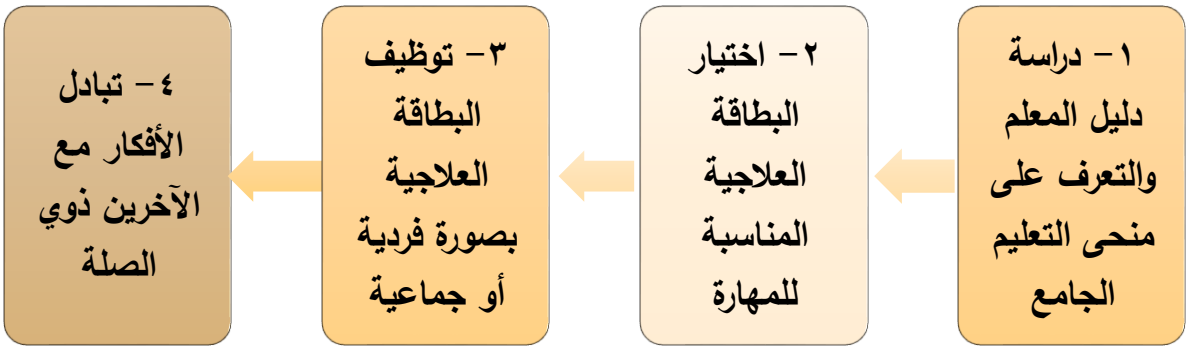
ويشمل الدّليل خطة علاجية لمجموعة من مهارات القراءة والوعيّ الفونولوجيّ، حيث تستهدف الطالب الذي لديه فاقد مهاري، وهي عبارة عن مجموعة خطوات، ومراحل يمر بها الطالب على هيئة بطاقات علاجية، فلا يتخطى أي مرحلة أو بطاقة إلا بعد إتقان البطاقة التي قبلها؛ حتى يصل الطالب إلى نهاية هذه البطاقات العلاجية بشكل صحيح وسليم.

معلمي الفاضل كيف تستخدم البطاقات العلاجية؟

عزيزي المعلم إليك بعض الخطوات والتي من شأنها تسهيل العمل وتوضيحه بشكل مبسط ومنها:

- **الخطوة الأولى (1):** يفضل أن تدرس دليل المعلم أولًا والتّعرف على منحى التّعليم الجامع، وما هي المهارات الأساسية الخاصة بالقراءة والوعيّ الفونولوجيّ اللازمة لطلبة الصف الخامس الأساسيّ، والتي تم تحديدها بناءً على الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، والاطلاع على البطاقات العلاجية لمعرفة بعض الأفكار حول كيفية تنفيذها، وخاصة أنها شاملة للعديد من المفاهيم المتعلقة بمادتي العلوم والرّياضات، والتي من شأنها معالجة الضعف حتى في تلك المواد الدّراسية.
- **الخطوة الثانية (2):** اختر البطاقات العلاجية المناسبة للمهارة التي ترغب في معالجتها.
- **الخطوة الثالثة (3):** استخدام البطاقات العلاجية بصورة فردية أو جماعية.
- **الخطوة الرابعة (4):** تبادل الأفكار مع الآخرين، حيث يمكن للمعلم أن يتبادل الخبرات والآراء مع الزملاء والمختصين ذوي الصلة، وفريق المساندة.

مخطط يوضح خطوات استخدام البطاقات العلاجية (من تصميم الباحثة)



أهداف البرنامج العلاجيّ القائم على منحى التعليم الجامع:

يسعى البرنامج العلاجيّ القائم على منحى التعليم الجامع إلى معالجة بعض المهارات الخاصة بالقراءة والوعيّ الفونولوجيّ للصف الخامس الأساسيّ، بعد أن يتم فرز الطلبة اللذين يعانون من ضعف في المهارات القرائية والفونولوجية من خلال توظيف أدوات التعليم الجامع الأداة رقم (10/9) ومن هذه الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، أن يتمكن الطلبة من:

- تمييز الإيقاع الصوتي للحروف والكلمات.
- تقسيم الجمل والكلمات والمقاطع إلى الوحدات الصوتية الأصغر.
- تركيب ودمج الأصوات لإنتاج أصوات جديدة.
- التلاعب بالأصوات.
- النطق الصحيح للحروف.
- الطلاقة في القراءة.
- الأداء التعبيري السليم.
- فهم المقروء، والتعبير عنه.

معلمي الفاضل: إليك قائمة بمهارات القراءة والوعيّ الفونولوجيّ اللازمة للصف الخامس الأساسيّ.

قائمة مهارات القراءة اللازمة للصف الخامس الأساسي		
المجال	**الرقم**	**الفقرة**
أ. النطق الصحيح للحروف	1.	لفظُ الحروفِ لفظًا سليمًا.
	2.	النطقُ الصحيح للحروف المتشابهة صوتاً مثل:(ت، د)، (س، ز)، (ظ، ذ).
	3.	التمييز بين الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة نطقًا مثل: (ب، ت، ث)، (ج، ح، خ).
	4.	النطق السليم للحروفِ بالحركاتِ: – القصيرةِ. – الطويلة.
	5.	نطقُ ما يلي نطقًا سليمًا: – التاء المبسوطة والتاء المربوطة. – الحروف المشددة. – اللام الشمسية واللام القمرية.
ب. الطلاقة في القراءة.	6.	القراءةُ دون خجلٍ أو خوف.
	7.	الاسترسالُ في القراءةِ وعدم التأتأة.
	8.	مراعاةُ علاماتِ الترقيمِ أثناء القراءة.
	9.	قراءة جملة كاملة قراءة سليمة.
	10.	مواصلة قراءة الجملة من دون انقطاع يخل بالمعنى.
	11.	مراعاة التسكين عند الوقوف على نهاية الجملة.
	12.	قراءة حروف الكلمات كما وردت دون حذف أو إضافة.
	13.	قراءة الحروف دون إبدالها بأخرى لاسيما المتشابهة مخرجاً ونطقاً.
	14.	قراءةُ الكلمات مشكولة كما وردت في النص قراءة سليمة.
	15.	قراءةُ الفقرة قراءة جهرية بسرعة مناسبة.

المجال	الرقم	الفقرة
ت. الأداء التعبيري السليم	.16	تمثل المعنى العام أثناء القراءة.
	.17	التعبير عن الأفكار بطلاقة.
	.18	استخدامُ التعبيرِ الجسدي المناسبِ أثناء القراءة.
	.19	تنويع نبرات الصوت أثناء القراءة بما يناسب مضمون الجملة التي يقرؤها.
	.20	قراءة الحروف مجمعة؛ لتكوين كلمة صحيحة.
	.21	اختيار الكلمات المناسبة لملء الفراغات في الفقرة.
	.22	إنشاءُ جملةٍ سليمة من كلمات مبعثرة.
	.23	ترتيبُ جملٍ مبعثرةٍ لتكوين فقرة سليمة.
ث. فهم المقروء	.24	تفسير معاني الكلمات تفسيرًا سليمًا.
	.25	فهم معنى الجملة في سياق النص.
	.26	تحليل مضمون النص تحليلًا سليمًا.
	.27	تحديد الفكرة الرئيسة تحديدًا صحيحًا.
	.28	القدرة على تحديد الأفكار الجزئية للنص المقروء.
	.29	صياغةُ عنوانٍ مناسبٍ للنص المقروء.
	.30	تفسير معنى الكلمة في سياقات مختلفة (فرق في المعنى).
	.31	تحديدِ العلاقة بين جملتين ضمن النص المقروء.
	.32	سرد أحداث النص سردًا متسلسلًا.
ت. التذوق القرائي	.33	الرّبطُ بين الأفكار الواردة في النص والقيم الإنسانية العامة.
	.34	استخراج الصور الجمالية الواردة في النص المقروء.
	.35	بيان العاطفةِ السائدةِ في النّص المقروء.
	.36	التمييزُ بين الحقائق والآراء والخيال شفويًا.
	.37	تحديد صفاتِ الشّخصياتِ الواردة في النص.
	.38	إبداءُ الرأي في موقفٍ أو شخصيةٍ واردةٍ في النص.
	.39	القدرةُ على تذوق دلالة الجملة.
	.40	استخلاصُ العبرِ والدروسِ المستفادة من النص (قيم واتجاهات).

قائمة مهارات الوعي الفونولوجي اللازمة للصف الخامس الأساسي.

المجال	الرقم	الفقرة
1. تمييز الإيقاع الصوتي.	.1	تمييز الإيقاع العام للكلمة: باب – تاب.
	.2	تمييز الصوت في: (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة).
	.3	نطق كلمات تبدأ بصوت معين يحدده المعلم.
	.4	تمييز أصوات الحروف المتشابهة شكلًا.
	.5	تحديد أصوات المد الطويل والمد القصير.
	.6	تمييز الحروف المتشابهة صوتًا المختلفة رسمًا.
	.7	تعيين الكلمات المتجانسة بين مجموعة من الكلمات.
	.8	القدرة على تعرف الكلمات المتماثلة بـ:(الإيقاع– القافية).
	.9	التعرف إلى الكلمات بسهولة بعد سماع صوتها.
2. التجزئة أو التقسيم	.10	القدرة على تعداد حروف الكلمة شفويًا.
	.11	تحديد وقت انتهاء الكلمة وبدء كلمة أخرى.
	.12	القدرة على تقسيم الجمل إلى كلمات.
	.13	تقسيم الكلمة إلى مقاطعها الصوتية.
	.14	القدرة على تقسيم المقاطع إلى أصوات.

المجال	الرقم	الفقرة
3. تركيب ودمج الأصوات	.15	التمييز بين أصوات أحرف العلة.
	.16	حذف بعض الأصوات من الكلمة أثناء القراءة مثل (سافرت تقرأ سافر).
	.17	إضافة بعض الأصوات أثناء القراءة إلى الكلمة مثل (شرب تقرأ شربت).
	.18	تخمين الكلمة بعد عرض مجموعة من المقاطع مثل (مَدْ / رَ/ سَة).
	.19	تكوين كلمات تتفق صوتيا مع كلمة محددة مثل (نخيل)- سبيل /نيل/ قبيل)
	.20	دمج مقطع صوتي مع مقطع آخر لتكوين كلمة سليمة.
4. التلاعب بالأصوات	.21	القدرة على حذف أصوات لتكوين كلمات جديدة مثل (تمور – حذف الواو- نمر)
	.22	استبدال الأصوات؛ لتكوين كلمات جديدة مثل (رمال – رجال).
	.23	زيادة بعض الأصوات؛ لتكوين كلمة جديدة مثل (النيل- النخيل).
	.24	قلب أحرف الكلمة لتكوين كلمة جديدة مثل: (ملح – لمح)
	.25	تقديم بعض الوحد ات الصوتية أو تأخيرها (سمير /تصبح -مسير)

معلمي الفاضل: لكي يسهل عليك تصنيف الطالبات وفرزهن بناء على الحاجة التعليمية إليك أداتا التعليم الجامع التي يتم توظيفهما كمؤشرات تحذيرية لتسهيل عملية التصنيف، وهما الأداة رقم (9) / (10) من أدوات التعليم الجامع، حيث تعتبر الطالبة ذات حاجة إذا حصلت على (60%) فأكثر من التدريج غالباً. (حقيبة التعليم الجامع: 2013)

الأداة رقم (9) من أدوات التعليم الجامع

أداة رقم (٩) : صعوبات القراءة - صحيفة الرصد

المجال	العلامات التحذيرية	غالباً	أحياناً	نادراً
التميز البصري/ المكاني	١. يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة رسماً عند القراءة.			
	٢. يجد صعوبة في تعداد حروف الكلمة.			
	٣. يقفز عن السطور عند القراءة.			
	٤. يجد صعوبة في معرفة متى تنتهي الكلمه وتبدا كلمة أخرى.			
	٥. لديه صعوبة في تحليل الصور التوضيحية والرسوم البيانية.			
التميز السمعي	١. يخطئ في التمييز بين أصوات أحرف العلة.			
	٢. يخطئ في التمييز بين أصوات المد الطويل والمد القصير.			
	٣. يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة صوتا المختلفة رسما.			
	٤. يجد صعوبة في قراءة الكلمات القصيرة (باستثناء تلك التي يحفظها).			
	٥. يحذف بعض الأصوات أثناء القراءة.			
	٦. يضيف بعض الأصوات أثناء القراءة.			
	٧. يخمن بعض أجزاء الكلمة أثناء القراءة.			
الذاكره ومعالجة المعلومات	١. يجد صعوبة في تذكر الكلمة بعد قراءتها.			
	٢. يجد صعوبة في إعطاء فكرة عامة عن النص.			
	٣. يجد صعوبة في تكرار عبارة مكونة من ٣-٦ كلمات يلفظها المعلم.			
	٤. يجد صعوبة في تذكر الأحرف والأشكال والألوان بسرعة.			
البناء اللغوي	١. يجد صعوبة في التمييز بين الحرف والكلمة والجملة.			
	٢. يجد صعوبة في إدراك معاني علامات الترقيم.			
	٣. يجد صعوبة في التفريق بين اللام القمرية والشمسية.			
	٤. يجد صعوبة في تمييز التنوين عن النون الساكنه.			
	٥. يجد صعوبة في التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة والهاء المغلقة.			
	٦. يجد صعوبة في قراءة صوت الشدة بشكل سليم.			
	٧.يجد صعوبة في التميز بين همزة الوصل وهمزة القطع.			
الطلاقة والتعبير	١. يقرأ ببطئ شديد ويفتقر للطلاقة.			
	٢. يقرأ بسرعة كبيرة بحيث تصبح قراءته غير مفهومة.			
	٣. يجد صعوبة في التعرف على الكلمات بسهولة.			
	٤. يجد صعوبة في قراءة الكلمات بدون حركات.			
	٥. يجد صعوبة في التوقف في المكان الصحيح أثناء القراءة.			
	٦. يجد صعوبة في فهم ما يقرأ.			

الأداة رقم (10) من أدوات التعليم الجامع

أداة رقم (١٠): صعوبات الكتابة - صحيفة الرصد

اسم الطالب: الصف: التاريـــخ :

المجال	العلامات التحذيرية	غالباً	أحياناً	نادراً
الكتابة	١. يكتب الحروف بشكل خاطئ (معكوس أو بأحجام غير متناسقة).			
	٢. يهمل وضع النقاط على الحروف.			
	٣. يخطئ عند كتابة الحروف المتشابهه.			
	٤. يخطئ في وصل حروف الكلمة ببعضها البعض.			
	٥. لديه صعوبة في الكتابة على السطر.			
	٦. يكتب الكلمات ولا يترك مسافات تفصل بينها.			
	٧. يترك مسافة كبيرة بين الحروف.			
	٨. خطه غير مقروء - غير واضح.			
	٩.يجد صعوبة في النقل من السبورة. ويرتكب العديد من الاخطاء أثناء ذلك.			
التمييز السمعي	١. يجد صعوبة في كتابة الحروف التي تملى عليه			
	٢. يجد صعوبة في كتابة الكلمات القصيرة باستثناء تلك التي يحفظها وتدرب على نسخها.			
	٣. يحذف بعض حروف الكلمه أثناء الكتابة.			
	٤. يكتب الحروف بترتيب خاطي.			
	٥. يرتكب أخطاء في كتابة الحروف المتشابهة صوتاً.			
	٦. يرتكب أخطاء في التمييز بين المد الطويل والمد القصير.			
	٧. يجد صعوبة في ملاحظة أخطائه.			
الذاكره ومعالجة المعلومات	١. يجد صعوبة في استرجاع شكل الحرف عندما يملى عليه			
	٢. يرتكب الأخطاء عند كتابة الكلمات الطويلة.			
	٣. يجد صعوبة في الإملاء ولا يستطيع تذكر ما يملى عليه.			
البناء اللغوي	١. يجد صعوبة في كتابة الكلمات التي تتضمن قضايا إملائية.			
	٢. لايستطيع الكتابة وفق قواعد النحو.			
	٣. يجد صعوبة في تصريف الأفعال والأسماء .			
	٤. يخطئ في كتابة الحركات والتنوين.			
	٥. يخطئ في كتابة علامات الترقيم في مكانها المناسب			
الطلاقة والتعبير	١. مفرداته اللغوية محدودة جداً.			
	٢. يكتب فقط جمل بسيطة.			
	٣. يجد صعوبة في ربط الجمل ببعضها.			
	٤. يجد صعوبة في توظيف الأنماط اللغوية.			
	٥. أفكاره محدودة فيما يكتب.			

آليات تدريس بعض المهارات القرائية والفونولوجية

معلمي الفاضل:

إليك آلية تدريس بعض المهارات القرائية والفونولوجية لفئة ضعيفي القراءة في الصف الخامس الأساسيّ.

أولاً- الخطوات الإجرائية لتدريس مهارات الوعيّ الفونولوجيّ:

نذكر هنا بأن مهارات الوعيّ الفونولوجيّ قد تم إدراجها ضمن أربعة محاور ألا وهي (تمييز الإيقاع الصوتيّ/ التجزئة أو التقسيم/ تركيب ودمج الأصوات/ التلاعب بالأصوات) وإليك آلية تدريس كل محور مع ترك الحرية في اختيار الكلمات والمقاطع التي تراها مناسبة.

1- الوعيّ بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية:

وتتمثل في القدرة على تعرف الكلمات متماثلة الإيقاع أو القافية، مثل:

علاء- هناء – سناء – سماء – شتاء – شقاء – نداء – فداء – ضياء – سخاء – ثناء

(ثروات – سنوات)- (صلبة – حلبة)- (بصل – وصل – حصل) – (قشرة – بشرة)

2- الوعيّ بالمقاطع التي تتكون منها الكلمة:

وتتمثل في إدراك الطالب أن الكلمات مكونة من مقاطع.

ثُنْ / - / تِجْ / على الطالب أن يرفع إصبعين حيث تتكون كلمة (ثُنْتِجْ) من مقطعين.

صُ / - / خُو/ - / رِ/ على الطالب أن يرفع ثلاثة أصابع حيث تتكون كلمة (صُخورِ) من ثلاثة مقاطع.

3- دمج الأصوات وتقطيع الكلمة إلى أصوات:

وتتمثل في القدرة على دمج الأصوات المسموعة لتكوين كلمات.

مثال ذلك أن ينطق الطالب كلمة "كَتَبَ" بعد سماعها لأصوات الكلمة /كَ/ - /تَ/ - /بَ/

أمثلة أخرى متضمنة الأصوات مع حروف المد مثل "كتاب" /كِ/ - /تَا/ - /بُ/

أما تقطيع الكلمة فتشمل التعرف على الأصوات المسموعة في الكلمة، وكذلك عدد هذه الأصوات مثل:

تَلاميذُ (تَـ / ـلا / ميـ / ذُ)

وَجَدَ (وَ/ جَـ / دَ)

نَامَ (نَا / مَ)

4- التّلاعب بالأصوات:

ويتمثل في القدرة على حذف أصوات أو استبدالها لتكوين كلمات جديدة.

- ينطق المعلم كلمة مثل (رِمال) ثم تسأل:

كيف ننطق الكلمة دون صوت الراء (رِ) ؟ ⟵ (مال).

لو استبدلنا صوت الراء (رِ) بصوت الجيم (جِ) ماذا ستصبح الكلمة؟ ⟵ (جمال)

لو استبدلنا صوت الراء (رِ) بصوت الكاف (كَ) ماذا ستصبح الكلمة؟ ⟵ (كَمال)

<u>المدة الزمنية لتدريس مهارات الوعيّ الفونولوجيّ السابقة:</u>

إن المدة الزمنية لتدريس أي مهارة مرتبطة بعدة عوامل منها مستوى الطلبة وقدراتهم العقلية، ومدى استيعابهم لتلك المهارة، وكذلك مستوى المهارة نفسها من حيث الصعوبة والسهولة، وعوامل أخرى مختلفة، ولكن بإمكان المعلم تقدير المدة اللازمة إلى أن يصل طلبته إلى حد الإتقان لهذه المهارة، ويمكن تحديد حصتين دراسيتين بواقع (45) دقيقة لكل مهارة، مع التأكيد على خصوصية كل مهارة لوصول الطلبة إلى حد التّمكن.

مثال لخطة درسية لإحدى مهارات الوعيّ الفونولوجيّ

ملاحظة: هذا نموذج عام لعملية التخطيط ويمكن للمعلم أن يقيس عليه باقي المهارات الفونولوجية التي يسعى إلى إكسابها أو معالجتها لدى الطلبة.

عنوان الدرس: المقاطع الصّوتية المكونة للكلمات.

الـزمن اللازم: حصتان درسيتان.

المـــــكـــان: الغرفة الصفية.

الأهداف التّعليمية: يتوقع من الطالب أن يكون قادر على:

- تقطيع الكلمات إلى مقاطع صوتية من مقطعين.
- تقطيع الكلمات إلى مقاطع صوتية من ثلاث مقاطع.
- ربط المقاطع الصوتية مع بعضها مكونةً كلمات سليمة.
- تقدير أهمية معرفة المقاطع الصوتية للتمكن من القراءة الجيدة.

الوسائل التعليمية التعلمية:

بطاقات الكلمات – بطاقات المقاطع الصوتية – لوحة مغناطيسية – سبورة – طباشير ملونة – أوراق عمل –صور ممثلة لبعض الكلمات.

الأنشطة والإجراءات:

- يحضر المعلم بطاقات بها كلمات مكونة من مقطعين أو ثلاثة مقاطع مثل:

تُدْ / – / تِجْ / على الطالب أن يرفع إصبعين حيث تتكون كلمة (تُدْتِجْ) من مقطعين.

صُـ / – / خُو/ – / رِ/ على الطالب أن يرفع ثلاثة أصابع حيث تتكون كلمة (صُخورِ) من ثلاثة مقاطع.

- يوضح المعلم أن الحرف الساكن ينطق لفظاً مع الحرف الذي يسبقه.
- يؤكد المعلم على الطلبة بالقراءة والترديد أكثر من مرة؛ وذلك لضمان نطق المقاطع الصوتية نطقًا سليمًا.
- يقوم المعلم بعرض عدة أمثلة من الكلمات المكونة من عدد مختلف من المقاطع على الطلبة إلى أن يتمَكنوا من تلك المهارة.
- يعرض المعلم مجموعة من المقاطع، وعلى الطالب ربط هذه المقاطع مع بعضها البعض، ومن ثم قراءة الكلمة الناتجة قراءة سليمة.

- يوظف المعلم الألعاب التربوية مثل لعبة (صياد السّمك مثلًا)، وذلك ليحاول الطالب اصطياد المقاطع الصوتية المناسبة لبعضها البعض، وتركيب كلمات مفيدة ومن ثم قراءتها.
- تدريب الطلبة على مهارة تقطيع الكلمات إلى مقاطعها الصوتية بعرض عدة أمثلة.
- توظيف بطاقة المعالجة المرتبطة بتلك المهارة ضمن البرنامج العلاجي المطروح.
- ينوع المعلم بالأنشطة المُوَظَفَة والتي قد تكون جماعية أو فردية أو ثنائية بما يتناسب مع الطلبة لضمان تطبيق منحى التّعليم الجامع.

دور الطّالب:

- الانتباه الجيد للحصة الدرسية وكيفية شرح المهارة من قبل المعلم.
- التّرديد خلف المعلم، وقراءة الكلمات والمقاطع الصّوتية.
- المشاركة في الألعاب التربوية التي يوظفها المعلم.
- استحضار كلمات من البيئة المحيطة ومحاولة تقطيعها إلى مقاطعها الصّوتية.
- تنفيذ البطاقة العلاجية؛ للانتقال للمرحلة التي تليها.

التّقويم:

يمكن للمعلم الاعتماد على البطاقات العلاجية في عملية التّقويم، أو استبدالها بأنشطة عملية أو تدريبات تنفذ على كراسات الطلبة، ومن أنشطة التّقويم المقترحة لتلك المهارة:

-قطع الكلمات التّالية إلى مقاطعها الصّوتية: (جَليدٌ – انْصِهارٍ – طَريقُ)

-كون كلمات سليمة من المقاطع التالية: (ما – تا – ءٌ – مِ – رٌ)

التّأملات:

حيث يتأمل المعلم في مدى تحقق الأهداف والغايات، وكذلك مدى تمكن كل طالب من تلك المهارة، أو إذا احتاج إلى وقت إضافي لتعزيز المهارة، بحيث لا ينتقل إلى المهارة التّالية إلا بعد إتمام عملية التّمكن والإتقان من قبل جميع الطّلبة.

ثانيًا– الخطوات الإجرائية لتدريس مهارة القراءة:

- **المهارة.** • **الهدف الإجرائيّ.** • **التّهيئة.** • **النّموذج.**
- **الممارسة الموجهة.** • **الممارسة المستقلة.** • **التّطبيق.**

ملاحظة: هذه خطوات عامة ويقيس عليها المعلم تدريس أي مهارة قرائية أخرى.

الآن سنتطرق إلى تلك الخطوات بشيءٍ من التفصيل:

أولاً– المهارة: هي ما يتم التّركيز عليه أثناء التدريس باستخدام الخطوات الإجرائية.

- **مثال لتنفيذ المهارة:**

نطق صوت الحرف (ج) مضبوطاً بحركات الضبط (الفتحة والضمة والكسرة) في كافة أشكاله.

ثانياً– الهدف الإجرائيّ: وهو عبارة عن الناتج التعليمي أو الغاية التي تسعى المعلمة إلى تحقيقها مع نهاية الحصة الدرسية.

مثال على الهدف الإجرائي: أن يتمكن الطلبة من نطق حرف الجيم بالحركات القصيرة (فتحة– ضمة– كسرة) نطقًا سليمًا.

ثالثاً– التّهيئة: النشاط الاستكشافي حيث يشير إلى ذلك الجزء من الدرس الذي خبر فيه المعلم الطلبة ماذا سيتعلمون.

- **مثال للتهيئة:**

اليوم نحن بصدد تعلم نطق صوت حرف (جَ) مفتوحًا، حيث أنه له نفس الصوت في أي شكل أو مكان داخل الكلمة، وسوف نستخدم صوت (جَ) كمقطع صوتي في قراءة الكلمات وتهجئتها.

رابعاً– النّموذج: تقديم وصف لأداء المهارة المستهدفة من قبل المعلم.

- **مثال على النّموذج:**

يقول المعلم: إن صوت الحرف لا يتغير من مكان لآخر في الكلمة.

– اسم هذا الحرف هو جيم وهذه الحركة هي الفتحة. الجيم عليها الفتحة تعطى الصوت جَ

– هذا الصوت هو جَ.

• يشير المعلم إلى الحرف في بداية الكلمة وتقول هذا هو شكل الحرف (جَ) في بداية الكلمة وعليه الفتحة . صوته (جَ)، وكذلك شكله في وسط الكلمة وهذه هي الفتحة ، صوت الحرف (جَ)، أما شكله في آخر الكلمة (جَ) ، وهذه هي الفتحة وصوته (جَ).

إذاً صوت الحرف لا يتغير من مكان لآخر داخل الكلمة.

خامساً– الممارسة الموجهة: تكرار المعلم لخطوات النموذج مع الطلبة.

في الممارسة الموجهة يقوم الطلبة بممارسة المهارة أو الاستراتيجية للمرة الأولى بدعم من المعلم.

يتم تكرار المهارة مع الطّلبة بحروف أخرى حتى يتمكنوا من إتقانها.

مثال: يقول المعلم لنقرأ هذه الأصوات معًا.

– يشير المعلم إلى حرف الجيم في بداية الكلمة والحركة (الفتحة) ويسأل ما هذا الصوت؟

– يجيب المعلم والطلبة معًا هذا الصوت هو بَ في بداية الكلمة.

– ثم يشير إلى حرف الجيم في وسط الكلمة والحركة (الفتحة)، ويسأل ما هذا الصوت؟

– يجيب المعلمة والطلبة معًا هذا الصوت هو (جَ) في وسط الكلمة .

– المعلم يشير إلى حرف الجيم في آخر الكلمة والحركة (الفتحة) ويسأل ما هذا الصوت؟

– يجيب المعلمة والطلبة معًا هذا الصوت هو (جَ) في آخر الكلمة .

مـــلاحظـة:

يكرر المعلم الممارسة الموجهة بالقدر الكافي الذي يضمن تعلم الطلبة لهذه المهارة، ويمكن تطبيق المثال السابق مع باقي المهارات مثل مهارة المقاطع الصوتية (الحروف مع الحركات الطويلة، أو حروف المد، مع التنويه بأن حروف المد لا تأتي في بداية الكلمات).

ومن الضروري أثناء الممارسة الموجهة، أن يقدم المعلم دعماً للطلبة عن طريق:

1) التغذية الراجعة الفورية والبناءة.

2) توظيف الأساليب التي تراها مناسبة لدعم عملية التدريس.

سادساً– الممارسة المستقلة: وتأتي هذه الخطوة بعد الممارسة الموجهة.

في حين تمكن الطلبة من أداء المهارة بشكل صحيح مع المعلم في الخطوة السابقة؛ سيمارس الطلبة المهارة بصورة مستقلة في هذه الخطوة.

- **مثال:**

– المعلم: الآن ستنطقون صوت (جَ) في بداية ووسط ونهاية الكلمة بمفردكم. مع الإشارة إلى المقطع الصوتي

- سيقرأ الطلبة المقطع الصوتي (جَ).

سابعاً- التّطبيق: حيث أن التّطبيق يمثل مرحلة أساسية من مراحل تعلم الطلبة.

ينبغي أن تُستخدم الأنشطة المقدمة في هذه المرحلة لتعزيز إتقان الطّلبة للمهارة المتّعلمة.

- **التّغذية الراجعة الفورية: وهي معلومات يقدمها المعلم بهدف تحسين أداء المهارة المستهدفة.** حيث يعزز المعلم الطلبة إذا قرأوا بشكل صحيح، والتعديل الفوري في حين أخفق الطلبة سواء في نطق الحرف أو الحركة.

الوسائل التّعليمية ومصادر التّعلم: عزيزي المعلم إليك مجموعة مقترحة من الوسائل التّعليمية التي يمكن توظيفها لشرح المهارة، كما يمكنك اقتراح وسائل تعليمية تراها مناسبة:

- بطاقات ملونة للحروف والمقاطع والكلمات.
- لوحة مغناطيسية أو جيوب أو أي لوحة تفي بالغرض.
- بعض الألعاب الخاصة بالمهارات الأدائية.
- بطاقات كلمات وجمل مبعثرة ترتبها الطالبة.
- أوراق عمل، وبطاقات مصورة.
- مقاطع فيديو تخدم المهارات المطلوبة.
- ورق ملون، وأقلام، صمغ، سبورة وطباشير ملون.
- أناشيد للحروف، وسماعة.

معلمي الفاضل:

إليك بعض طرق المساندة الخاصة بتدريس المهارات القرائية والفونولوجية لفئة ضعيفي القراءة في الصف الخامس الأساسيّ.

طرق المساندة الخاصة بالضعف القرائي:

الموضوع	الحاجة التّعليمية
الفئة المستهدفة	**الطّلبة اللذين لديهم ضعف في المهارات القرائية.**
الغايات والأهداف	• **تحديد أنواع المهارات التي يجد الطالب صعوبة في اكتسابها مقارنة بأقرانه.** • **توفير الدعم اللازم لتلبية احتياجات تلك الفئة من الطّلبة.**
مؤشرات الأداء	• **بطاقة الملاحظة للمهارات القرائية.** • **بطاقة الملاحظة للمهارات الفونولوجية.** • **اختبار فهم المقروء.** • **طرق الاستجابة.**
المساندون	• **الإدارة المدرسية.** • **المختص التربوي.** • **ولي الأمر.**

كيف تستخدم بطاقة الملاحظة؟

1- استخدم بطاقة الملاحظة مع الطلبة اللذين يجدون صعوبة في القراءة.

2- قيم نتائج بطاقة الملاحظة، فإذا كانت درجة إتقان المهارة تشير إلى (قليلة)، فهذا يعني أن الطالب يحتاج إلى مساندة إضافية، فمثلا إذا كانت معظم المؤشرات التي حصل فيها الطالب على (قليلة) ضمن مجال النطق الصحيح، فهذا يعني أن هذا الطالب بحاجة إلى دعم في هذا المجال.

3- بعد تحديد المجالات التي أخفق فيها الطالب، استعن بطرق المساندة التي ستأتي لاحقًا.

4- يمكنك العودة إلى بطاقة الملاحظة لتقييم الطالب مرة أخرى، أو عند توظيف الخطة الفردية.

طرق الدّعم والمساندة المقترحة:

المجال	كيف تتم المساندة
النطق الصحيح والبناء اللغوي	• توظيف الوسائل والألعاب التربوية لدعم المهارة المطلوبة. • توظيف اللعب في تعلم الحروف. • استخدام البطاقات الملونة والألوان للتركيز على بعض المهرات مثل ال الشمسية وال القمرية وكذلك الحروف المتشابهة وغيرها. • تقديم نماذج مختلفة من الحروف والكلمات مشكلة بالحركات المختلفة، وبألوان جذابة تعمل على جذب انتباه الطالبة. • قراءة المعلم الكلمة الموجودة في البطاقة أكثر من مرة، ثم يعيد الطلبة الكلمة، ثم بعد ذلك يقوم الطالب بتهجئة الكلمة.
الطلاقة في القراءة	• القراءة النموذجية من قبل المعلم كقدوة للطلبة. • قراءة الطالب قصص قصيرة. • توظيف المسابقات حول الطلاقة في القراءة. • توظيف لعب الأدوار، مما يسمح للطالبات التعبير عن فهمهم. • توظيف علامات الترقيم بحسب موقعها. • تقديم أنشطة وتدريبات تساعد الطالبة على تحديد الكلمة وتتبع السطر أثناء القراءة.
الأداء التعبيري السليم	• تمثيل أصوات السؤال والتعجب وغيرها من الأساليب الواردة في الجمل المعطاة. • إكمال الفراغات بالكلمات المناسبة الواردة في القصة. • التدريب على كتابة جمل قصيرة. • توظيف الايماءات ولغة الجسد أثناء عملية التدريس. • القدرة على قراءة فقرة من جمل مبعثرة. • القدرة على قراءة فقرة من جمل مبعثرة.
الفهم القرائي	• تصنيف الكلمات إلى المجموعات التي تنتمي إليها. • تحديد العناصر الأساسية في الفقرة المعطاة. • تحديد الفكرة العامة، والأفكار الجزئية لنص معين. • الإجابة عن أسئلة درس محدد إجابة شافية سليمة. • تحديد عناوين مناسبة لنص معين.

طرق المساندة الخاصة بالضعف الفونولوجي:

الموضوع	الحاجة التّعليمية
الفئة المستهدفة	**الطّلبة اللذين لديهم ضعف في المهارات الفونولوجية.**
الغايات والأهداف	• **تحديد أنواع المهارات التي يجد الطالب صعوبة في اكتسابها مقارنة بأقرانه.** • **توفير الدعم اللازم لتلبية احتياجات تلك الفئة من الطلبة.**
مؤشرات الأداء	• **بطاقة الملاحظة الخاصة بالمهارات الفونولوجية.** • **طرق الاستجابة.**
المساندون	• **الإدارة المدرسية.** • **المختص التربوي.**

<u>كيف تستخدم بطاقة الملاحظة؟</u>

1- استخدم بطاقة الملاحظة مع الطلبة اللذين يجدون صعوبات في التمييز السمعي وتحديد الأصوات وكل ما يخص المهارات الفونولوجية.

2- قيم نتائج بطاقة الملاحظة، فإذا كانت درجة إتقان المهارة تشير إلى (قليلة)، فهذا يعني أن الطالب يحتاج إلى مساندة إضافية، فمثلا إذا كانت معظم المؤشرات التي حصلت على (قليلة) ضمن مجال التجزئة أو التقسيم، فهذا يعني أن هذا الطالب بحاجة إلى دعم في هذا المجال.

3- بعد تحديد المجالات التي أخفق فيهها الطالب، استعن بطرق المساندة التي ستأتي لاحقًا.

4- يمكنك العودة إلى بطاقة الملاحظة لتقييم الطالب مرة أخرى، وكذلك عند توظيف الخطة الفردية.

طرق الدّعم والمساندة المقترحة:

المجال	كيف تتم المساندة
التّمييز السّمعي	• توظيف اللعب في تعلم الحروف. • مساعدة الطالبة على تمييز الحروف من خلال الألعاب التربوية حيث تختار الطالبة مثلا الحرف الذي تسمعه من عدة حروف معروضة. • الترميز الملون للمقاطع والحروف داخل الكلمة أو الجملة. • توظيف الوسائل السمعية للربط بين أصوات الحروف أو الكلمات وأشكالها من خلال توظيف البرامج التعليمية المحوسبة أو الصوتيات. • التمييز بين المد القصير والمد الطويل من خلال توظيف لعبة الصافرة القصيرة والطويلة. • إعادة الحروف أو الكلمات أو الجمل التي تسمعها الطالبة. • تجزئة الكلمات إلى مقاطع صوتية بأساليب مختلفة. • تمييز المقاطع الصوتية. • استحضار كلمات متشابهة في الإيقاع مثل (هناء– سناء– بهاء) • إعداد أنشطة وألعاب للتدريب على تحديد جهة الصوت • مطابقة الحرف وصوته. • حصر الحروف المطلوبة حسب ما تسمعه الطالبة في دائرة.

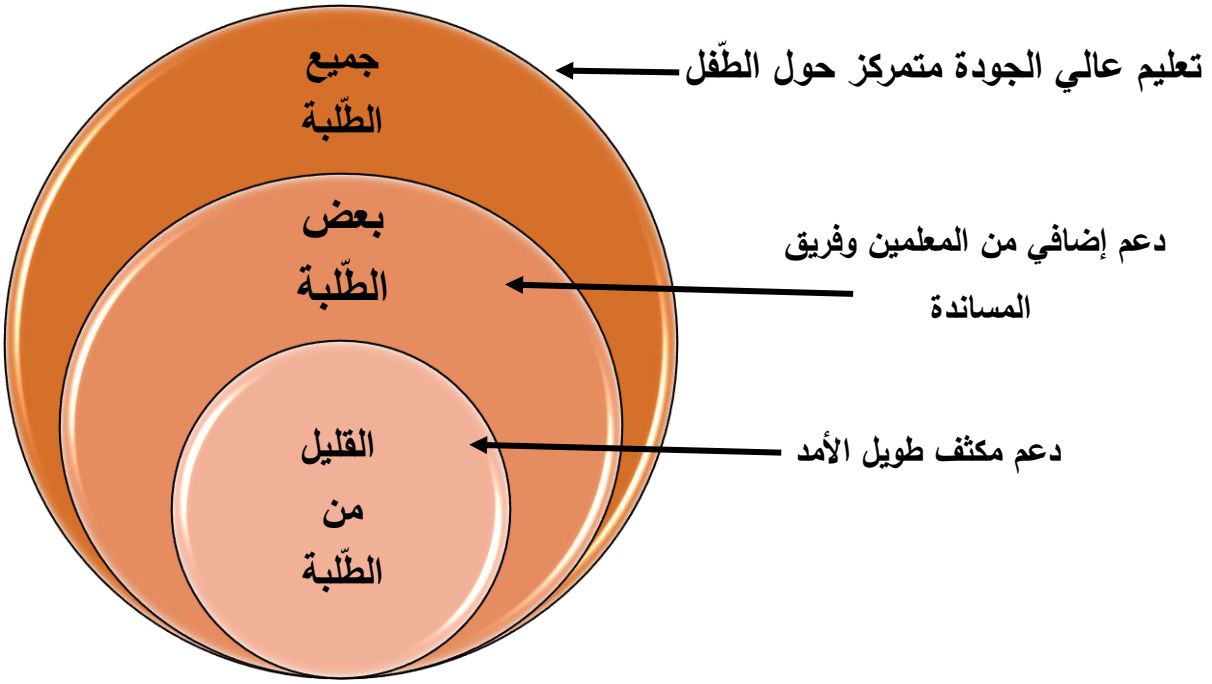
الخطة الفردية الخاصة بمنحى التعليم الجامع

عزيزي المعلم:

سيوضح الدّليل هنا كيفية توظيف الخطة الفردية، والتي تعتبر من أنواع المساندة الخاصة بالتعليم الجامع. (ياغي:2017، ص16)

أولاً : كيف يتم تحديد الاحتياجات الفردية في التعليم الجامع، وكيف يتم الاستجابة لها؟ سؤال إجابته توضح قاعدة مهمة جدًا وهي طبيعة وفكر منحى التعليم الجامع والذي يؤكد ويسعى دائما لتوفير التعليم لجميع الأطفال، باعتباره قاعدة أساسية في العملية التعليمة التعلمية، ومن ثم ينتقل إلى تقديم الدعم الإضافي لبعض الطلاب من خلال تعاون كل من المعلمين وفريق المساندة، وأخيرًا توفير دعم مكثف طويل الأمد لعدد قليل من الأطفال والذين لديهم احتياجات خاصة جدًا. والرسم التوضيحي التالي يوضح طبيعة عمل منحى التعليم الجامع.

تحديد الاحتياجات الفردية والاستجابة لها.



المنحى الجامع للتعليم في الأونروا

(منشورات الوكالة، 2013)

الخطة الفردية (Individual Education Plan)؟

الخطة الفردية: هي عبارة عن خطة مصممة لطالب معين، تتضمن أهداف الطالب التعلمية ونقاط قوته واحتياجاته، وتعد الخطة من خلال مشاركة الطالب والأهل والمعلمين والفريق المساند. وهي تمكن المعلم و/أو الفريق المساند وترشده في متابعة التقدم الذي يحرزه الطالب في العملية التعليمية، والقيام بالتغييرات اللازمة على البيئة والمنهاج والأساليب التعليمية التعلمية. (سياسة التعليم الجامع في فلسطين:2015 www.moehe.gov.ps)

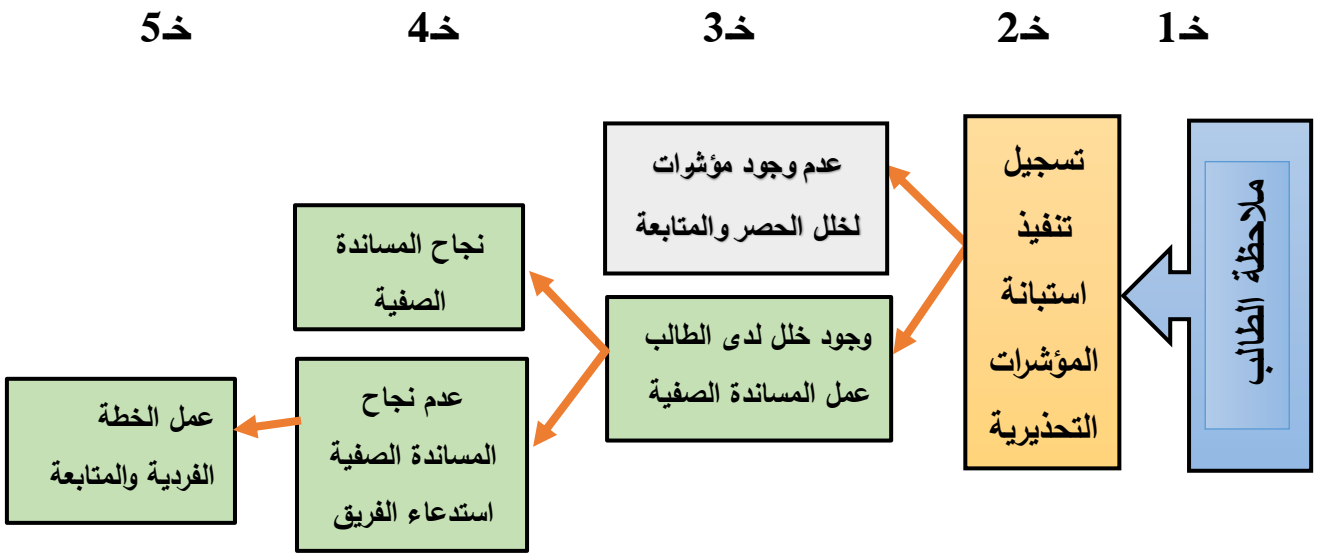
وبناءً على التعريف السابق يمكن شمل مفهوم الخطة الفردية بأنها خطة تُصمم بشكل فردي خاصة بطالب بعينه، ويمكن تصميمها لمجموعة من الطلبة لهم نفس الحاجات ويشتركون في نفس الأهداف؛ بحيث تتناول الحاجات التربوية الخاصة بالفئة المستهدفة، كما تشمل كافة الأهداف المتوقع تحقيقها وفق معايير محددة وضمن فترة زمنية معينة.

الهدف من الخطة الفردية:

1- معرفة وتحديد جميع نقاط القوة والاحتياج لدى الطلبة.
2- تعتبر وثيقة مكتوبة لكافة الجهود التي يبذلها ذوي الاختصاص لتربية الطالب ذي الاحتياجات الخاصة.
3- ضمان حق الطالب في الخدمات التربوية والخدمات المساندة.
4- إجراء تقييم مستمر للطالب والتنبؤ بمدى تقدمه في الخطة الفردية التعليمية.
5- تعمل على تحديد مسئوليات كل مختص في تنفيذ الخدمات التربوية الخاصة.
6- إشراك أولياء أمور الطلبة في العملية التربوية ليس بوصفهم مصدر مفيد للمعلومات فقط وإنما كأعضاء فاعلين في الفريق متعدد التخصصات.

عزيزي المعلم متى يتم توظيف الخطة الفردية؟

يتم توظيف الخطة لأي طالب يحتاج إلى دعم مكثف، سواء كانت تلك الحاجة ناتجة عن صعوبات تعليمية أو سلوكية، أو احتياجات نفسية. (ياغي،2017: ص16)، والشكل التالي يوضح متى يمكن توظيف الخطة التربوية الفردية من خلال خمس خطوات ألا وهي:



(من تصميم الباحثة)

كيف يمكنك عزيزي المعلم تعبئة الخطة الفردية التعليمية؟

الموضوع	الاحتياجات الفردية التعليمية
الفئة المستهدفة	الطلبة اللذين يحتاجون إلى مساندة إضافية
الغايات والأهداف	بناء الخطة التربوية الفردية لمساندة الطلبة اللذين يحتاجون إلى مساندة إضافية تعليمية.
مؤشرات الأداء	نموذج الخطة التربوية الفردية.
المساندون	المختص التربوي. المرشد المدرسي.

كيف تستخدم الأداة (الخطة الفردية)؟

1- استخدم الخطة الفردية للطلبة الذين يحتاجون إلى مساندة تعليمية إضافية، حيث يتم تطوير الخطة الفردية من قبل المعلم بمساعدة فريق المساندة، كما يمكن دعوة أولياء أمور الطلبة؛ لمناقشة آلية تقديم الدعم والمساندة لأبنائهم، مع توضيح دورهم تجاه الطلبة.
2- عليك تطوير الخطة الفردية خلال فصل دراسي واحد، بحيث يتم تقديم المساندة على أساسها.
3- راجع الخطة بشكل مستمر لمتابعة التقدم الملموس على مستوى الطلبة.
4- حدد الأسباب التي دعتك إلى وضع الخطة التربوية الفردية.
5- حدد نقاط القوة لدى الطالب والتي قد يكون لها تأثير إيجابي في نجاح الخطة الفردية وإنجاح عملية الدعم، وكذلك نقاط الضعف التي تحتاج إلى دعم ومساندة.
6- احرص على توظيف المواد التعليمية والأساليب التي تعمل على جذب انتباه الطلبة، وتثير اهتمامهم.
7- احرص على التواصل المستمر مع أولياء أمور الطالبات (الفئة المستهدفة)، مع تدوين جميع الملاحظات.
8- القيام بعمل تغذية راجعة مستمرة من أجل التطوير، وملاحظة التقدم المُحْرَز، واتخاذ القرار حول الحاجة إلى الاستمرار أو تعديل الخطة.

نموذج الخطة الفردية:

أولا- المعلومات الشخصية

اسم الطالب:	**المدرسة:**	**الصف:**
اسم المعلم:	**العام الدراسي:**	**الفصل الدراسي:**

ثانياً- الأسباب الرئيسية التي دعت لإعداد الخطة:

5- عدم القدرة على القراءة والكتابة حسب المعايير التحذيرية وحصول الطالب على (60%) فأكثر من غالباً.

6- الضعف القرائي العام الذي يعاني منه الطالب حسب المهارات القرائية الخاصة بالصف الخامس.

7- عدم القدرة على التمييز السمعي حسب المعايير التحذيرية (60%) فأكثر من غالبًا.

8- عدم الاستجابة إلى الأنشطة التي يتم ممارستها داخل الغرفة الصفية.

ثالثاً- نظرة عامة لقدرات الطلبة واحتياجاتهم التعليمية:

من الأمثلة على نقاط القوة	**من الأمثلة على نقاط الاحتياج**
7- **لدى الطالب رغبة في التعلم.**	5- نطق الحروف الهجائية كاملة بحروف المد (ا، و ، ي)، والحركات القصيرة (الفتحة، الضمة، الكسرة).
8- **يلتزم الطالب بقوانين المدرسة.**	6- تمييز الإيقاع الصوتي للحروف والكلمات.
9- **له علاقات طيبة وجيدة مع معلميه وزملائه.**	7- القدرة على تجزئة الجمل والكلمات والمقاطع إلى وحداتها الأصغر منها.
8- **إظهار الأهل رغبة قوية في الاهتمام بالطالب.**	9- التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية.
	10- القدرة على القراءة بطلاقة.
	6-اظهار فهماً جيداً للنص المقروء

رابعاً– ما هي توصيات فريق المساندة في:

ت. التعديلات البيئية أو الموارد التعليمية

- أناشيد خاصة بالحروف
- تلوين بأشكال مختلفة
- قصص للحروف
- توظيف أساليب واستراتيجيات متنوعة.

ث. **المساندة الفردية في المدرسة:**

- إعداد خطة فردية
- دمج الطالب مع أقرانه في الفصل
- استخدام وسائل تعليمية

ج. الإحالة وخدمات المساندة الإضافية:

لا يوجد إحالة للاحتياجات التعليمية داخل المدارس، إلا للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يحتاجون أدوات خاصة تمكنهم من مواصلة العملية التعليمية، مثل كرسي متحرك، أو سماعة طبية وغيرها.

خامساً– ما هي ملاحظات ولي الأمر؟!

- تقدم وتأخر مستوى الطالب في القراءة.
- حل الطالب للواجبات المدرسية.
- متابعة الطالب بالمنزل.

التوقيع:

التاريخ:	**المعلم:**	**عضو فريق المساندة:**

سادساً- المتابعة والتعديلات وتواريخها:

-تحسن الطالب بشكل ملموس. (مع ضرورة توثيق تاريخ التحسن)

-انخراط الطالب مع أقرانه.

-تحسن الطالب في المهارات القرائية والفونولوجية المحددة مسبقاً.

سابعاً- الملاحظات الفصلية والختامية وتواريخها:

-مشاركة الطالب أقرانه صفياً.

-تحسن في مخارج الحروف.

-تحسن ملحوظ في عملية القراءة.

- زيادة ثقة الطالب بنفسه.

- تحسن في مستوى المهارات القرائية والفونولوجية لدى الطالب.

الخطة التربوية الفردية لمادة: <u>اللغة العربية</u>.

أمثلة للأهداف العامة:

- تمكن الطالب من معرفة الحروف الأبجدية بشكل صحيح.
- يميز الطالب بين الحروف وتشابهها اللفظي والكتابي تمييزاً صحيحاً.
- يكتب الطالب الحروف التي تملى عليها كتابة سليمة.
- يقرأ الطالب قراءة جهرية سليمة (حروف -كلمات – جمل ....)
- يمتلك الطالب القدرة على الأداء التعبيري السليم.

أمثلة لأهداف خاصة:

الأهداف الخاصة	تاريخ البدء	تاريخ الانتهاء	الملاحظات
أن يتعرف الطالب على الحروف الهجائية من الألف حتى الياء.	2021-6-1 (تاريخ تقديري)	2021-6-7 (تاريخ تقديري)	تم التعرف على الحروف الهجائية.
أن يميز الطالب الحروف وأشكالها وأصواتها.	2021-6-8	2021-6-15	استطاع الطالب تمييز الحروف وأشكالها وأصواتها.
أن يُكَون الطالب كلمات صحيحة من مجموعة حروف.	2021-6-16	2021-6-23	استطاع الطالب تكوين كلمة.
أن يقرأ الطالب كلمات من ثلاثة حروف بحركة الفتحة وقراءة صحيحة.	2021-6-24	2021-6-26	استطاع الطالب قراءة كلمات مكونة من 3 حروف.
أن يحلل الطالب الكلمات المعروضة إلى مقاطعها الصوتية تحليلاً سليماً.	2021-6-27	2021-6-30	تمكن الطالب من تحليل الكلمات إلى مقاطعها الصوتية بشكل سليم.

ملاحظة: هناك عدة عوامل تحدد تاريخ الانتهاء عند تدريس مهارة محددة، مدى تجاوب الطالب واستيعابه لتلك المهارة، ومستوى المهارة من حيث الصعوبة والسهولة، الفروق الفردية بين الطلبة، وبالتالي يحدد تاريخ الانتهاء حسب سرعة الطالب في اكتساب تلك المهارات.

ملحق رقم (14): البطاقات العلاجية الخاصة بالبرنامج القائم على منحى التّعليم الجامع لمعالجة الضعف القرائيّ والفونولوجيّ لدى طالبات الصف الخامس الأساسيّ.

البرنامج العلاجيّ

بطاقات علاجية في مادة

اللغة العربية للصف الخامس

متضمنة المهارات القرائية والفونولوجية.

إعداد الباحثة:

إلهام جميل أبو حجر

2022/2021م

أولاً: بطاقات علاجية في مهارات الوعي الفونولوجيّ

المقدمة

تعد القراءة من أهم متطلبات المرحلة التّعليمية التي يبدأ فيها الطالب حياته التّعليمية التّعلمية، ونظراً للارتباط الوثيق ما بين القراءة والوعي الفونولوجيّ، ونبعت أهمية الوعي الفونولوجي(الصوتي) باعتباره الشّرط الأساسي لاكتساب القراءة، والوعي الفونولوجي ما هو إلا القدرة على معرفة الأصوات في اللغة وبالتالي ترجمتها إلى رموز مقروءة ومكتوبة.

ومما لا شك فيه أن أي طالب لا يستطيع أن يتقدم أو يتقن القراءة إلا من خلال اكتساب مهارات الوعي الفونولوجي مما أكسبه أهمية كبيرة، فكان من الضروري تطوير مادة حول الوعي الفونولوجي مبنية على أسس نظرية وعملية بحيث توفر للمعلم آلية التعامل مع مهارات الوعي الفونولوجي بطريقة ممتعة وسهلة.

تحتوي المادة على الجانب النظري والذي يتم من خلاله تقديم لمحة مبسطة عن المواضيع التالية: تعريف الوعي الفونولوجي، أهميته، تعريف الفونيم (الوحدة الفونولوجية) وأهميته، وتعريف المقطع الفونولوجي، وعلاقة الوعي الفونولوجي باكتساب القراءة، وأما الجانب العملي الذي يركز على: أوزان الكلمات، تحليل الجمل إلى كلمات، تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية، وتحليل الكلمات إلى أحرف صوتية، وكذلك حذف أو استبدال صوت الحرف من الكلمة وتكوين كلمات جديدة.

تعريف الوعي الفونولوجيّ:

يعرف الوعي الفونولوجيّ بأنّه إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائية المنطوقة، والهيأة التي تشكلت بها لتكوّن مقاطع صوتية، وكلمات، وجمل، وتتميز عن بعضها البعض بصفات سمعية وصوتية، وإدراك التشابه والاختلاف بين تلك الصفات، ويظهر ذلك الإدراك في قدرة الطّفل على تقسيم الجمل الشّفوية المسموعة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع صوتية، والمقاطع إلى أصوات، وكذلك تركيب الأصوات أو المقاطع معاً لتكوّن كلمات لها معنى (عبد الوارث ،2016م).

ويُجْملُ (منتصر وآخرون، 2014م) الوعي الفونولوجيّ من الناحية العلمية بأنه امتلاك الطالب لقدرات تتجاوز اللغة إلى ما وراء اللغة بمعنى قدرة الطّالب على التّنغيم وتقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات إضافة إلى مزج الأصوات لتكوين الكلمات.

أهمية علم الفونولوجيا (الأصوات) خاصة في المرحلة الأساسية:

علم الفونولوجيا هو الأساس الذي تبنى عليه علوم اللغة العربية كلها، فهو الذي يعرفنا بالأصوات التي تتكون منها الكلمة، ولا يمكن أن تتعلم أية لغة دون البدء بتعلم أصواتها (حروفها)، وبالتالي من الضّروري أن يكون كل من المعلمين، وأولياء الأمور الذين يتابعون مهارة أبنائهم في القراءة مطالبون بمعرفة جانب من علم الأصوات النّطقي، حيث أن علم الأصوات يساهم بـ:

- تخليص اللغة العربية الفصيحة من آثار اللهجات العامية والمحلية في مرحلة التّعليم الأساسي.
- تخليص اللغة العربية من اللهجات العربية: حيث يختلف العرب في نطق بعض الحروف ومنها على سبيل المثال حرف (ج)، حيث تختلف كل من مصر، فلسطين، الخليج العربي في نطقه، وبالتالي لا يمكن أن ينتهي هذا الاختلاف إلا بتعلم النطق الصحيح لأصوات اللغة العربية. (الحسيني، 2005م)
- الوعي الفونولوجي السليم يؤهل الطّفل لفهم بناء الكلمات المنطوقة، فيستطيع التّلاعب في بنية الكلمة لتكوين كلمات جديدة. (مصطفى، 2018م)
- يعد مؤشراً قوياً في اكتساب مهارات الكتابة الصّحيحة السّليمة (أبو هربيد، 2020م).

المقطع الفونولوجيّ:

المقطع الفونولوجيّ يعني أن الكلمات يمكن أن تقسم إلى مقاطع، وهو أقل مستويات الوعي الصوتيّ صعوبة، وهو عبارة صوت يمكن أن ينطق دفعة واحدة منفصلة ومستقلة عما قبله، وعما بعده، ويمكن التعبير عنه بالكتابة الصوتية، فالكتابة الصوتية هي تحويل مقاطع الكلمة إلى رموز صوتية تتكون من (ص ح) ، حيث تتكون من صامت (حرف) ويرمز لها بالرمز (ص)، وحركة ويرمز لها بالرمز (ح).(سليمان،2018: 162)

مثال: تتكون كلمة (شَرِبَ) من ثلاثة مقاطع كالتالي:

شَـ / رِ / بَ

ص ح / ص ح / ص ح

الفونيم (الوحدة الفونولوجية):

هو أصغر وحدة صوتية في السّلسلة الكلامية (حرف أو حركة) غير قابلة للتقطيع، تقوم بالتّفريق بين معاني الكلمات، فالفرق بين كلمة (قليل) وكلمة (خليل) هو فونيم القاف وفونيم الخاء، والفرق بين (جَد) (والد الأب) و (جِد) (الاجتهاد) هو فونيم الفتحة وفونيم الكسرة، وبالتالي فإن الفونيم يشترط درجة هامة من التّجريد. (كشمير،2019: 24)

وتكمن أهمية الفونيمات (الوحدات الفونولوجية) في: (جامعة القدس المفتوحة،2010م)

- التفريق بين معنى كلمة ومعنى كلمة أخرى: مثل كلمة (الْبُر) وتعني القمح، وكلمة (الْبِر) وتعني الإحسان، وكلمة (الْبَر) وتعني الأرض.
- التفريق بين الكلمات من حيث الصرف: مثل كلمة (مُسْتَأْجِر) فهي اسم فاعل بسبب الكسرة على الحرف الوارد قبل الأخير (ج)، وكلمة (مُسْتَأْجَر) اسم مفعول بسبب الفتحة التي جاءت على الحرف الوارد قبل الأخير من الكلمة.
- التفريق بين الكلمات من حيث النحو: مثل (مِنْ) حرف الجر، و (مَنْ) اسم الشرط أو الاستفهام وكله بسبب اختلاف الحركة من كسرة إلى فتحة.

تنمية الوعي الفونولوجيّ لدى الطّلبة:

هناك عدة خطوات يمكن من خلالها تنمية وتطوير الوعي الفونولوجي، حيث تعمل هذه الخطوات على توضيح العلاقة ما بين الجزء والكل في اللغة وذلك من خلال تمارين متسلسلة، يقوم بها المعلم بتقديم الأمثلة الواضحة، باستخدام كلمات مألوفة يتم من بعدها الانتقال من السهل إلى الصعب تدريجياً ومن هذه التمارين: (الحسيني،2005م)

- تمييز الكلمات المتشابهة في الوزن حيث تكون الكلمات متشابهة في اللحن أو النغمة من خلال الاشتراك بمقطع أو تشابه المقاطع الأخيرة من الكلمة.
- تحليل الجملة إلى كلماتها: يقوم الطالب بتحليل الجملة إلى كلماتها، حيث يتم التركيز على أن الجملة مكونة من عدد من الكلمات، ومن المهم معرفة عدد الكلمات في الجملة الهدف، حيث من الممكن التعبير عن الكلمة الواحدة بمكعب أو شيء محسوس.
- تحليل الكلمة إلى مقاطعها: بعد التأكد من أن الطالب قد فهم العلاقة ما بين الجملة والكلمة أي ما بين الكل والجزء، ينطلق المعلم لتوضيح هذا المفهوم من خلال الكلمة والمقطع.
- تحليل الكلمة إلى أصغر وحداتها الصوتية.
- الوحدات الصوتية أو الفونيمات: على الطالب أن يميز ويذكر الحرف الأول ثم الأخير ثم الأوسط من الكلمة، بعدها يتعامل الطالب مع الكلمة كقالب يحذف أجزاء أو يستبدل، أو يعيد تركيبها بشكل مختلف.

ملاحظة: من المهم أن تتصف الكلمات والجمل بالتناغم والسهولة والانتقال من السهل إلى الصعب بشكل تدريجي.

العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقراءة.

إن تطور الوعي الفونولوجي يعد شرطاً أساسياً لاكتساب القراءة، فإن تمكن الطالب من فهم اللغة بما فيها من مقاطع ووحدات صوتية، سيتمكن بالتالي من ربط هذه الوحدات الصوتية والمقاطع برموزها البصرية.

برنامج الخطة العلاجية لإتقان المهارات الفونولوجية – العام الدراسي 2021/2020م.

الطالبة/..... الصف/.....

م	المهارة	أتقنت	لم تتقن	الفترة الزمنية	ملاحظات
.1	تمييز الصوت في: (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة).				
.2	تعيين الكلمات المتجانسة بين مجموعة من الكلمات.				
.3	التعرف إلى الكلمات بسهولة بعد سماع صوتها.				
.4	القدرة على تقسيم الجمل إلى كلمات.				
.5	تقسيم الكلمة إلى مقاطعها الصوتية.				
.6	القدرة على تقسيم المقاطع إلى أصوات.				
.7	تخمين الكلمة بعد عرض مجموعة من المقاطع مثل (مَدْ / رَ/ سَة).				
.8	تكوين كلمات تتفق صوتيا مع كلمة محددة مثل (نخيل)- سبيل /نيل/ قبيل)				
.9	دمج مقطع صوتي مع مقطع آخر لتكوين كلمة سليمة.				
.10	القدرة على حذف أصوات لتكوين كلمات جديدة مثل (تمور – حذف الواو- نمر)				
.11	استبدال الأصوات؛ لتكوين كلمات جديدة مثل (رمال – رجال).				
.12	زيادة بعض الأصوات؛ لتكوين كلمة جديدة مثل (النيل- النخيل).				
.13	قلب أحرف الكلمة لتكوين كلمة جديدة مثل: (ملح – لمح/ سمير-مسير)				

الفهرس

أوزان الكلمات..... 246
تحليل الجمل إلى كلمات 249
تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية 250
الصوت الأول من الكلمة..... 251
الصوت الأخير والأوسط من الكلمة..... 252
تحليل الكلمات إلى أحرف صوتية..... 253
الحذف والاستبدال لحروف الكلمة..... 254
تكويـن كلمات 255
زيادة أو قلب بعض الأصوات في الكلمة. 256

بطاقة رقم (1)

أوزان الكلمات

عزيزتي الطالبة: أهلاً وسهلاً بك في درس جديد من دروس اللغة العربية.

في هذه البطاقة ستتعرفين على الكلمات المتشابهة في الوزن (الإيقاع الصوتي).

أولًا: تميز الطالبة الكلمات المتشابهة في الوزن.

مثال: الكلمات (بَطَّة و قِطَّة) لهما نفس الوزن (صح / خطأ)

كلمات متشابهة أو مختلفة في الوزن				
أَغْنى *	أَفْنى		نهاية*	بداية
السَّليم *	الْحَليم		تحطم	معروف
شَريط	أَخْضَر		إدمان*	إنسان
الْواحِد*	الْواجِد		لائق*	عائق
تَكْلُفَة	النَّظافة		ترويع*	توقيع
أَوْطان*	أَحْضان		فارة *	سارة
الأَعْمال*	الأَشْبال		جار	دخيل

الآن عزيزتي الطالبة لاحظي الكلمات في الجدول التالي، وحددي أيهما كلمات متشابهة أو مختلفة في الوزن:

كلمات متشابهة أو مختلفة في الوزن		صح / خطأ
أُعَبِرُ	أُدَمِرُ	
رَكَضَ	فَرَضَ	
كَميَّة	الصّابون	
الْعَدد	الْمَدد	
أَسنان	أَلْحان	

أتقنت الطالبة المهارة: ○ **نعم** ○ **لا**

ثانيًا: ملائمة الطالبة الكلمة في الجانب الأيمن مع الكلمة المشابهة لها في الوزن (أي النغمة أو القافية)

مثال:

حَديقَة		تَدمير	شَرْقية	صَديقة
خَبير		بائِعَة	قصير	لَمْسَة

القسم الثالث: بعد إتقان الطالب للتمرين يذكر المعلم كلمة وعلى الطالب أن يذكر بالمقابل ما يعرفه من كلمات لها نفس الوزن.

كلمات مكونة من مقطع واحد ساكن: اختاري الكلمة المماثلة في الوزن:

رَد	طالِب	مَد
يَد	حَد	مَدْرَسَة
شَط	صُخور	بَط

هَم	دمَ	رامي
كَم	سالِم	عَم
حَل	مَل	بِطْريق

كلمات مكونة من مقطع واحد طويل:

عام	ساكِن	حان	منصور
مال	كُل	سَرير	خال
تاب	باب	سامِر	ماء

جيل	دُنيا	ميل	وداع
تين	سين	صرخ	وَزير
حين	بوادي	طَلْح	لِين

طول	مَطَر	فول	مَنال
سود	مُعَلِّم	سَرير	عود
دور	بور	أَحمد	تَمارا

الكلمات المشددة:

عَيَّنَ		الصّف	زَيَّنَ	شَر
مُفَكِّر		ذِكرى	مَسْجِد	مُدَبِّر
هِنْدِيَّة		جُنْدِيَّة	صَدقَة	مَعابِد

نشاط:

عزيزتي الطالبة اختاري الكلمة المشابهة في الوزن:

حِلْم		حَمَلَ	عِلْم	غابَة
شِعْر		غَنم	سارِق	سِعْر
رَسّام		غَنّام	حَسَم	طَلَب
صالِح		فَعَل	جَماعة	طالِح
مَسْموع		حِرمان	مَمْنوع	إنْسان
عُلوم		يَلوم	الْمَدْرَسَة	كِسْر
جُمْجُمَة		أَحْفاد	قَدَم	حَمْحَمْة
سِنام		عِظام	جَرد	كَرز

أتقنت الطالبة المهارة: ○ **نعم** ○ **لا**

بطاقة رقم (2)

تحليل الجمل إلى كلمات

عزيزتي الطالبة: أهلاً وسهلاً بك في درس جديد من دروس اللغة العربية.

في هذه البطاقة ستتعرفين على: تحليل الجملة إلى كلماتها، ذكر عدد الكلمات.

ملاحظة: (يمكن تمثيل الكلمات بالمكعبات أو الطابات).

مثال:

الجمل	الكلمات	عدد الكلمات
الْمُربَعُ أَضلاعُه مُتَساوِيَة.	الْمُربَعُ / أَضْلاعُه / مُتَساوِيَة	3
الصاعقة شرارة قوية.	الصَّاعِقة / شَرارة / قَوية	3
أُدْرُس.	أُدْرُس	1
كانَ الرَّجُلُ الْعَجوزُ يَمْلِكُ دِرْهَماً ذَهَبِيّاً.	كانَ / الرَّجُلُ/ الْعَجوزُ/ يَمْلِكُ / دِرْهَماً / ذَهَبِيّاً.	6
مزارع النخيل من الثروات الطبيعية.	مزارع / النخيل / الثروات /الطبيعية.	4
يَقرأُ أَحْمدُ الْجَريدة.		
يَسْقي الفلاحُ الزَّرعَ.		
بيسان ويافا تحبان درسَ التَّاريخ.		
يَتواجدُ الكربون حراً في الطَّبيعة.		
يُعاني الْمُجْتَمَعُ الفلسطينيُّ مِنْ أزمةٍ مائية.		
الْحَليبُ يقوي العِظام.		
في التّأني السّلامة.		

أتقنت الطالبة المهارة: ○ **نعم** ○ **لا**

بطاقة رقم (3)

تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية

عزيزتي الطالبة: أهلاً وسهلاً بك في درس جديد من دروس اللغة العربية.

في هذه البطاقة ستتعرفين على: تحليل الكلمة إلى مقاطعها الصوتية من خلال التصفيق أو القفز أو الدق على المقعد./ ذكر عدد المقاطع الصوتية للكلمة.

مثال:

الكلمة	المقاطع	عدد المقاطع
صُخورِ	صُ / خو / رِ	3
الدَّفيئاتُ	الْ / دَ / في / ئا / تُ	5
حَرَّكَ	حَر / رَ / كَ	3
مُعَلِّم	مُ / عَلْ / لِم	
السوق	السْ / سوقِ	
كَهْرَبائِيُّ	كَه / رَ / با / ئي / يُ	

كلمات مكونة من				
مقطع واحد	مقطعين	3 مقاطع	4 مقاطع	5مقاطع
طَرْفْ	عَسَل	عَرِفَت	خَضْراواتُ	مُبْتَسِمَةٌ
جار	تاجِر	أَسْئِلَة	احْتِرامُ	الْمُعْتَصِمُ
نَمْل	أَسْوَد	شَرِبَت	سَرَطانٌ	المدرسة
ريح	فُسْتان	نَظافَة	احْتِلالٌ	البرتقال
بَيْض	بَرْقٌ	أَكَلَ	الْحاسوب	وقايته

نشاط: حللي الكلمات التالية إلى مقاطعها الصوتية:

عَدد – الْعَشْرِيَّة – مُرَبَعَةُ – مُسْتَطيل

أتقنت الطالبة المهارة: ○ نعم ○ لا

بطاقة رقم (4)

الصوت الأول من الكلمة

عزيزتي الطالبة: أهلاً وسهلاً بك في درس جديد من دروس اللغة العربية.

في هذه البطاقة ستتعرفين على الصوت الأول من الكلمة.

مثال: تميز الطالبة ما إذا كان أول صوت من الكلمتين متماثل أم لا:

أَمل	أَكل		إبريق	برسيم
رامي	رائد		عَنكبوت	عِجل
بَريق	طَريق		رَقبة	بُلبل
أُناس	أُمهات		لِسان	عَزام

تذكر الطالبة الصوت الأول من الكلمة المطروحة من المعلمة، حيث تذكر الحرف مشكلاً في البداية، وبعد أن تتقن التمرين عليها أن تذكر الحرف ساكنا (كأصغر وحدة صوتية)

مثال: بُـرْج ← بُـ ← بـ

صَحيح ← صَـ ← صـ

بعد أن تتقن الطالبة التمرين عليها أن تذكر كلمات تبدأ بالحرف الذي تعرضه المعلمة

اذكري كلمات تبدأ بالحروف التالية:

تـَ / سـُ / رِ / جـَ

أتقنت الطالبة المهارة: ○ **نعم** ○ **لا**

بطاقة رقم (5)

الصوت الأخير والأوسط من الكلمة

عزيزتي الطالبة: أهلاً وسهلاً بك في درس جديد من دروس اللغة العربية.

في هذه البطاقة ستتعرفين على الصوت الأخير والأوسط في الكلمة

مثال: على الطالبة أن تميز ما إن كان آخر صوت من الكلمتين متماثلتين

المقصود بالصوت الأخير آخر حرف في الكلمة مثل تنفيـــذ ← ذ

سَماء	ماء		جُزء	بدء
أَغاني	وَطن		طَلَبَة	حَمْلة
عُلوم	رياضيات		خِلال	ظِلال
الْحَياةُ	الْمماتُ		زيّ	ريّ
نَظيف	لَطيف		انْتِشار	نار

نشاط: ضعي خطاً تحت الكلمات المماثلة للكلمة المحصورة تبعا لتماثل الصوت الأخير:

سوق		أَزْرَق	بَرْقوق	خَضْروات
وُجوه		لِص	حَجر	مُكوناته
رَئيس		سوس	فَرض	حُبوب
جَفاف		خَريف	تَكاثُر	عَريف

الحروف المتوسطة في الكلمة:

هل يتوسط حرف (ي) وسط كلمة ربيع؟ نعم

هل يتوسط كلمة صخور حرف (ح) ؟ لا

تطرح المعلمة العديد من الأمثلة

أتقنت الطالبة المهارة: نعم ○ لا ○

بطاقة رقم (6)

تحليل الكلمات إلى أحرف صوتية

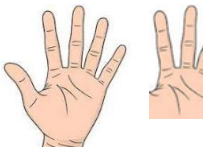
عزيزتي الطالبة: أهلاً وسهلاً بك في درس جديد من دروس اللغة العربية.

في هذه البطاقة ستتعرفين على كيفية تحليل الكلمات إلى الحروف الصوتية.

مثال:

حللي كلمة (عضلات) إلى حروفها:

عَضْلات ← عـ ضَـ لـ ا ت



النَّظافَة ← ا لـ نـ ظ ا فـ ة

حللي الكلمات التالية إلى حروفها:

تَحقيق: .....

الْحَرَكَة: .....

جِهاز: .....

الصَّابون: .....

أتقنت الطالبة المهارة:	نعم ◯	لا ◯

بطاقة رقم (7)

الحذف والاستبدال لحروف الكلمة

عزيزتي الطالبة: أهلاً وسهلاً بك في درس جديد من دروس اللغة العربية.

في هذه البطاقة ستتعرفين على كيفية حذف واستبدال الحروف من الكلمة بمواضعها المختلفة.

احذفي الحرف الأول من الكلمة ثم اذكري ما تبقى من الكلمة، ومن الممكن حذف أكثر من حرف

مثال: عَـريش ← ريش

نِـسرين ← سرين

مَـغارة ← غارة

نشاط: احذفي الحرف الأول مع قراءة الكلمة الجديدة

عَمَل ..... مَساعي .....

نَعَم ..... مَسار .....

استبدال الحرف الأخير بحرف آخر

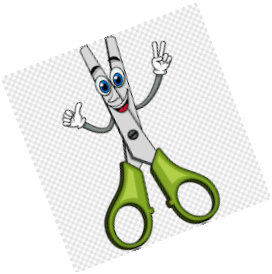
مثال: كلمة سَعيد استبدال حرف (د) بحرف (ر) فتصبح سَعير

سَمير استبدال حرف (ر) بحرف (ح) فتصبح سَميح

نشاط:

لديك مجموعة من الكلمات استبدلي الحرف الأول بحرف من عندك واكتبي الكلمة الجديدة

يُعود لُصوص جُنون قُصور رَجاء



أتقنت الطالبة المهارة:	نعم ◯	لا ◯

بطاقة رقم (8)

تكويــن كلمات

عزيزتي الطالبة: أهلاً وسهلاً بك في درس جديد من دروس اللغة العربية.

في هذه البطاقة ستتعرفين على كيفية تكوين كلمات من عدة مقاطع.

تقوم الطالبة بتكوين كلمات من المقاطع التالية:

مثال: أنْ / وا / عٌ ⟵ أَنْواعٌ

أُ / ذُ / نا /ن ⟵ أُذْنان

عَسْ / كَر ⟵ عَسْكر

ملاحظة: يمكن للمعلمة طرح المزيد من المقاطع إلى أن تتقن الطالبات المهارة.

نشاط: كوني من المقاطع التالية كلمات صحيحة:

بَ / دي /عَ / ة .....

جا / مِ /عَ / تِ /ها .....

كَ /ثي /فَ / ةِ .....

تقوم الطالبة بتكوين كلمات من الأصوات المعطاة سواء حرفاً مشكلة أو ساكنة.

مثال: عَ / د / د ⟵ عَدد

مَ /عَ / هُ / م ⟵ مَعْهُم

نشاط: ركبي الحروف التالية واكتبي الكلمات الناتجة بشكل صحيح:

ا / نْ /قِ /ط /ا / ع ..... ا /ل / قَ /فْ / ز .....

أتقنت الطالبة المهارة:	نعم ◯	لا ◯

بطاقة رقم (9)

زيادة أو قلب بعض الأصوات في الكلمة.

عزيزتي الطالبة: أهلاً وسهلاً بك في درس جديد من دروس اللغة العربية.

في هذه البطاقة ستتعرفين على كيفية زيادة أو قلب بعض الأصوات في الكلمة..

أولاً: زيادة بعض الأصوات للكلمة

مثال: إضافة حرف الخاء (خ) لوسط كلمة (نيل) تصبح (نَخيل).

إضافة حرف الواو (و) لوسط كلمة (صخر) تصبح (صخور).

نشاط: أضيفي الحروف التالية على أول الكلمات لتكوني كلمات جديدة لها معنى:

س ← عيد ← .....

ي ← سَير ← .....

م ← حاسِب ← .....

ثانيا: قلب أحرف الكلمة لتكوين كلمات جديدة

مثال: سَمير ← مَسير (عند قلب أو تبديل أول حرفين)

مِلْح ← لَمَح

نشاط: إليك مجموعة من الكلمات حاولي قلب حروفها وكوني كلمات جديدة لها معنى

سار ..... جَمال .....

حَريق ..... شَرف .....

أتقنت الطالبة المهارة:	نعم ○	لا ○

ثانياً: بطاقات علاجية في المهارات القرائية

مهارات القراءة

برنامج الخطة العلاجية لإتقان المهارات القرائية – العام الدراسي 2021/2020م.

الطالبة/..... الصف/.....

م	المهارة	أتقنت	لم تتقن	الفترة الزمنية	ملاحظات
1-	النّطقُ الصّحيح للحروف المتشابهة صوتاً.				
2-	التّمييز نطقاً بين الحروف المتشابهة شكلاً والمختلفة نطقاً.				
3-	النّطق السّليم للحروفِ بالحركاتِ الطّويلة والقصيرة.				
4-	التّمكن من المهاراتِ (التّاء المبسوطة والتّاء المربوطة/ الحروف المشددة/ اللام الشّمسية واللام القمرية) بشكلٍ سليم.				
5-	قراءةُ الكلمات مشكولة كما وردت في النّص قراءة سليمة.				
6-	قراءةُ الفقرة قراءة جهرية بسرعة مناسبة.				
7-	مراعاةُ علاماتِ التّرقيمِ أثناء القراءة.				
8-	تقرأ الحروف مجمعة؛ لتكوين كلمة صحيحة.				
9-	تختار الكلمات المناسبة لملء الفراغات في الفقرة.				
10	تنشئ جملة سليمة من كلمات مبعثرة.				
11	ترتب جمل مبعثرة لتكوين فقرة سليمة.				

الفهرس

1–الحـــروف..... 260

2– قراءة الكلمات..... 261

3–نُطْقُ الحروفِ السّاكنة..... 262

4– تَحليلُ الْكلماتِ إلى مَقاطِع..... 263

5– نُطْقُ الْحُروفِ الْمُشَدَّدَة..... 264

6– الْكَلِماتُ الْتي بِها حُروف مُشَدَّدَة..... 265

7– الْمَقاطِعُ الطَّويلَة..... 266

8–الْكَلماتُ التي بها مَد (ألف (ا) – واو (و) –ياء (ي))..... 267

9– اللامُ الْقَمَريَّة وَاللامُ الشَّمْسية..... 268

10– التَّفْريقُ بَيْنَ التَّاء الْمَربوطَة وَالْهاء..... 270

11– التّاءُ الْمَربوطة والتّاء الْمَفْتوحَة..... 271

12– قِراءَةُ الْجُمَلِ (1)..... 272

13– قِراءَةُ الْجُمَلِ (2)..... 273

14–(فَهمُ الْمَقْروء)..... 274

15– التعبير (1)..... 276

16– التعبير (2)..... 277

بطاقة رقم (1)

1-الحـــــروف

عزيزتي الطالبة: أهلاً وسهلاً بك في الدرس الأول من دروس اللغة العربية.

في هذه البطاقة ستتعرفين على نطق الحروف بالحركات القصيرة الثلاث (الفتحة – الكسرة – الضمة)

تتعرف الطالبة على الحروف بالحركات القصيرة الثلاث وتنطقها نطقاً سليماً:

أَ أُ أِ	بَ بُ بِ	تَ تُ تِ	ثَ ثُ ثِ
جَ جُ جِ	حَ حُ حِ	خَ خُ خِ	دَ دُ دِ
ذَ ذُ ذِ	رَ رُ رِ	زَ زُ زِ	سَ سُ سِ
شَ شُ شِ	صَ صُ صِ	ضَ ضُ ضِ	طَ طُ طِ
ظَ ظُ ظِ	عَ عُ عِ	غَ غُ غِ	فَ فُ فِ
قَ قُ قِ	كَ كُ كِ	لَ لُ لِ	مَ مُ مِ
نَ نُ نِ	هَ هُ هِ	وَ وُ وِ	يَ يُ يِ

أتقنت الطالبة المهارة: نعم ○ لا ○

بطاقة رقم (2)

2- قراءة الكلمات

عزيزتي الطالبة: أهلاً وسهلاً بك في درس جديد من دروس اللغة العربية.

في هذه البطاقة ستتعرفين على قراءة الكلمات الثلاثية بالحركات المختلفة

تقوم الطالبة بقراءة الكلمات عن طريق تهجئة الحرف مع حركته.

وَجَـدَ	سَمِعَ	طُبِعَ	خُلِقَ
عَلِـمَ	نَظَرَ	كُتِبَ	نُذُرِ
ضُرِبَ	أُذُنُ	حَسَدَ	فَهُوَ
رُسُلُ	سُئِلَ	جُمِعَ	سَخِرَ
رُفِعَ	عُرِضَ	صُحُفِ	ظُلِمَ
عُمُرِ	قَتَلَ	جَذَبَ	شَحَنَ
بَعُدَ	طَرَقَ	حَمَلَ	وُلِدَ

أتقنت الطالبة المهارة: نعم لا

بطاقة رقم (3)

3-نُطْقُ الحروفِ السّاكنة

عزيزتي الطالبة: أهلاً وسهلاً بك في درس جديد من دروس اللغة العربية.

في هذه البطاقة ستتعرفين على السكون ونطقه مع الحرف الذي قبله.

يَضْرِبُ يَضْ	وَجْهُ وَجْـ	يَقْتُلُ يَقْـ
يَطْبَعُ يَطْـ	سَنَدْعُ نَدْ	نَشَأْتُ أَتْـ
أُبْعَثُ أُبْـ	بَطْشُكَ بَطْـ	تَحْمِلُ تَحْـ

تقرأ الطالبة الكلمات التالية لضمان إتقانها للسكون:

تَحْمِلُ ◯	تَعْرِضُ ◯	قِوْعَوْنُ ◯	تُوْضَعُ ◯	لَيْسَ ◯
نَوْرُ ◯	مُلْكُ ◯	صَلْبَة ◯	صُنْعِ ◯	يَنْفَجِرُ ◯

أتقنت الطالبة المهارة: ◯ نعم ◯ لا

بطاقة رقم (4)

4- تَحليلُ الْكلماتِ إلى مَقاطِع

عزيزتي الطالبة: أهلاً وسهلاً بك في درس جديد من دروس اللغة العربية.

في هذه البطاقة ستقومين بتحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية.

شَــحَنَ			

وُجِدَ			

عُمُرِكَ				

مَسْجِدُ				

أَعِظُكَ				

يَدِكَ			

رُفِضَ			

أُبْعَثُ				

زَمْزَمْ				

يَحْسَبُ				

أتقنت الطالبة مهارة التحليل: ◯ نعم ◯ لا

بطاقة رقم (5)

5- نُطْقُ الْحُروفِ الْمُشَدَّدَة

عزيزتي الطالبة: أهلاً وسهلاً بك في درس جديد من دروس اللغة العربية.

في هذه البطاقة ستتعرفين على الشدة ونطقها مع الحرف الذي قبلها (ّ)

أُحَوِّلُ حَوِّ	الشَّرِيطُ الشَّـ
سَجَّادَةُ سَجَّـ	تُوَفِّرُ وَفِّـ
قُوَّةٌ قُرَّ	أُقَرِّبُ قَرِّ
يُحَدِّدُ حَدِّ	مُعَلِّمٌ عَلِّـ

عزيزتي الطَّالبة: هيا نقرأ الكلمات المشددة التالية.

أُسَجِّلُ – الشُّحْنَةُ – الْمُتَوَلِّدَةُ – الدَّالِكُ – مُتَحَرِّكَةُ

الْكَهْرَبائِيَّة – الرَّعْدِ – تَفَتُّتِ – التُّرْبَةُ – تَصَلُّبِ

أتقنت الطالبة قراءة الكلمات: نعم ○ لا ○

بطاقة رقم (6)

6- الْكَلِماتُ الّتي بِها حُروف مُشَدَّدَة

عزيزتي الطالبة: أهلاً وسهلاً بك في درس جديد من دروس اللغة العربية.

في هذه البطاقة ستقومين عزيزتي بتحليل الكلمات إلى مقاطع.

تُوَزِّعُ	مَحَلَّاتِ
مَكَوَّنَةُ	تَوَفَّرُ
مُوَظَّفٌ	أَعَدَّتْ
صَيَّادٍ	أُصَنِّفُ
مَرَّةً	مُقَسَّمٌ

أتقنت الطالبة تحليل الكلمات: ◯ نعم ◯ لا

بطاقة رقم (7)

7- الْمَقاطِعُ الطَّويلَة

عزيزتي الطالبة: أهلاً وسهلاً بك في درس جديد من دروس اللغة العربية.

في هذه البطاقة ستتعرفين على نطق الحروف بالحركات الطويلة الثلاث (ا – و – ي)

تتعرف الطالبة على الحروف بالحركات الطويلة الثلاث وتنطقها نطقاً سليماً:

با بو بي	تا تو تي	ثا ثو ثي	جا جو جي
خا خو خيـ	حا حو حيـ	دا دو دي	سا سو سيـ
شا شو شي	صا صو صيـ	ضا ضو ضي	فا فو في

عزيزتي الطالبة: المد بالياء له شكلين: (صي – صيـ)

عزيزتي الطالبة: تذكري أن المد بالياء له شكلين (صي – صيـ)

تقوم الطالبة بقراءة كلمات بها حرف مد وتنطقه مع الحرف الذي قبله.

واسِـعَةٌ	صُخور	قَليلَةٌ	أَحْواضِ
نـاتِجَةٌ	أَمْطار	طَبَقاتِ	مِياهُ

أتقنت الطالبة قراءة الكلمات: ○ نعم ○ لا

بطاقة رقم (8)

8-الْكَلماتُ التي بها مَد (ألف (ا) – واو (و) –ياء (ي))

عزيزتي الطالبة: أهلاً وسهلاً بك في درس جديد من دروس اللغة العربية.

في هذه البطاقة ستقومين بتحليل الكلمات إلى مقاطعها الصوتية.

رُسُـــوبِ			
حَرارَة				
بَقايا				
اسْتِخْراجِ				
تَأْثِيرِ			
عُلُومِ				
كَرِيهَةُ				

أتقنت الطالبة تحليل الكلمات: ◯ نعم ◯ لا

بطاقة رقم (9)

9- اللامُ الْقَمَريَّة وَاللامُ الشَّمْسية

عزيزتي الطالبة: أهلاً وسهلاً بك في درس جديد من دروس اللغة العربية.

في هذه البطاقة ستتعرفين على اللام القمرية واللام الشمسية، والحروف القمرية والحروف الشمسية.

الحروف القمرية	أ	ب	خ	ح	ج	ك	و	ع	غ	ف	ق	ي	م	هـ
	الحروف القمرية هي الحروف التي تنطق اللام عن الدخول عليها. مثال: الأب، البيت، عند نطق الكلمة فإنك تنطق اللام قبلها، ونضع سكوناً على اللام.													
الحروف الشمسية	ل	ن	ض	ط	ظ	ز	س	ش	ص	ت	ث	د	ذ	ر
	الحروف الشمسية هي الحروف التي لا تنطق اللام قبلها، مثل: السّماء، الشّجرة، ونلاحظ أن الحرف بعد اللام مشدد.													

نشاط (1)

صنفي الكلمات الآتية حسب نوع اللام (قمرية- شمسية)

(النّارية- الْمتحولة- الجمل- الصّخور- المْحجر- الثّروات- الْبنايات- الْفتاتية)

اللام القمرية				
اللام الشمسية				

نشاط (2)

أدخلي (ال) على الكلمات الآتية، وضعي السكون على اللام القمرية، والشّدة على الْحَرف الشّمسي.

سَحاب ..... صُخور..... نَبات ..... مَلاحات.....

بِئر..... شُحْنة ..... كَشاف ..... رُباعي .....

نشاط (3)

استمعي ثم اكتبي الكلمة الناقصة.

1- نهار ..... طويل، ونهار ..... قصير.

2- ..... نور، و ..... ظلام.

3- ..... بيتنا الثاني.

نشاط (ختامي)

اقرأي القطعة الآتية، واستخرجي منها ثلاث كلمات مبدوءة بـــلام قمرية وثلاث كلمات مبدوءة بلام شمسية.

في فصل الرّبيع تطير الْفراشات بين الزهور، وتتنقل بين الْأشجار الْمنتشرة في الْحقول الْخضراء، ونستمتع بغناء العصافير، وتنتشر الرّوائح الزكيّة، النّاتجة عن اختلاط روائح الْأزهار.

.....

.....

أتقنت الطالبة المهارة:	نعم ○	لا ○

بطاقة رقم (10)

10- التَّفْريقُ بَيْنَ التَّاء الْمَربوطَة وَالْهاء

عزيزتي الطالبة: أهلاً وسهلاً بك في درس جديد من دروس اللغة العربية.

في هذه البطاقة ستتعرفين على التاء المربوطة ة ـة ، والهاء المغلقة ـه .

كلمات منتهية بـ	كلمات منتهية بـ
(تاء مربوطة)	(هاء)
المتحولةُ – الصلبةُ	تعلوهُ – فيهِ
جوفيةٌ– قليلةُ	مياهُ– حياتهِ
واسعةً – الملحيةِ	نوعهِ– شحنتهُ
رائحةٍ– كريهةً	جسمهِ– شحنهُ

تقرأ الطالبة الكلمات التالية ويفرق بين التاء المربوطة والهاء شفويا:

شُحْنَتَهُ – مِصْيَدَةِ – صَخْرِيَّةُ – ساقَهُ – مُنَفِذَةٌ – جَذَبَهُ

السَّاكِنَةَ – الْكَهْرَبائِيَّةُ – فَتْوَةُ – مُؤقتَةُ

أتقنت الطالبة المهارة: ◯ نعم ◯ لا

بطاقة رقم (11)

11- التّاءُ الْمَربوطة والتّاء الْمَفْتوحَة

عزيزتي الطالبة: أهلاً وسهلاً بك في درس جديد من دروس اللغة العربية وهو: التاء المربوطة والتاء المفتوحة (ـــة - ت).

يتوقع منك بعد تنفيذ الأنشطة الواردة أن تفرقي بين التاء المربوطة، والتاء المفتوحة.

التاء المربوطة (ـة) تتصل بالأسماء فقط, وتنطقُ هاءً في حالة السّكون, أي عند الوقف عليها, وتنطق تاءً عند تحريكها, مثل: التاء في كلمة: مدرسة, عندما تقرأ الكلمة وتقف عليها فإنك تنطقها هاءً, أما إذا وصلتها وقلت : مدرسةٌ أو مدرسةُ القرية, فإنك تنطقها تاء.

أما التاء المفتوحة (ت) فإنها تنطق تاءً في الحالتين: الوقف والوصل, وتتصل بالأسماء والأفعال.

مثل: بيت، نبات، شربت، كتبت، معلمات

نشاط (1)

نستخرج الكلمات المنتهية بتاء مربوطة، والكلمات المنتهية بتاء مفتوحة، ونضعها في الجدول.

الثّرواتُ الطَّبيعِيةُ هي كلُّ شيءٍ في الطَّبيعةِ لَيسَ مِنْ صُنْعِ الإنسان، وَيَسْتَفيدُ مِنْها في الْحَياة، مِثْلُ الْمَعادِن وَالتي هِيَّ مَوادٌ صَلبةٌ لَيْسَ للكائناتِ الْحَيةِ أَيُّ دُورٍ في تَكوينها، وَلها تَرتيبٌ للذرات.

الكلمات المنتهية بتاء مربوطة (ة ـة)	الكلمات المنتهية بتاء مفتوحة (ت)

نشاط (2)

أكمل الكلمات الناقصة بالتاء المناسبة (ـة – ت–ة)

سحاب .... , شرار... , شحنا.... , صو... , ناتج.....، الصخر.... , الحرِّيــ ....,

السماوا...

نشاط ختامي

عزيزتي الطالبة: اكتبي من عندك كلمات تنتهي بتاء مبسوطة، وأخرى منتهية بتاء مربوطة.

أتقنت الطالبة المهارة: ○ نعم ○ لا

بطاقة رقم (12)

12- قِراءَةُ الْجُمَلِ (1)

عزيزتي الطالبة: أهلاً وسهلاً بك في درس ممتع من دروس اللغة العربية

تقوم الطالبة بقراءة الجمل قراءة صحيحة وسريعة وكتابتها بخط جميل.

المربع شَكْلٌ رُباعِيٌّ	شَكْلٌ هَنْدَسيٌّ مُغْلَق	أَرْبَعَةُ أَضلاع .....
الْمُعَينُ أَضلاعُهُ مُتساوِيَة	الْمُربَعُ أَضلاعُه مُتَساوِيَة	عَــدَدٌ عَشْـرِي .....
عَـدَدٌ صَحيح	الْمَنازِلُ الْعَشْرِيَة	قُطرا الْمُعَينِ مُتَعامِدان .....

أتقنت الطالبة قراءة الجمل : ○ نعم ○ لا

بطاقة رقم (13)

13- قِراءَةُ الْجُمَلِ (2)

عزيزتي الطالبة: أهلاً وسهلاً بك في درس ممتع من دروس اللغة العربية

تقوم الطالبة بقراءة الجمل قراءة صحيحة وسريعة وكتابتها بخط جميل.

الْمَحْجَرُ الْمَكانُ الذي يُقْطَعُ مِنْهُ الصُّخور.

.....

النِّفْطُ سائِلٌ أَسْوَدٌ لَزِجٌ لَهُ رائِحَة كَريهَة.

.....

مَصْيَدَةُ النِّفْطِ تَركيبٌ صَخْريٌ يَتَجَمَعُ فيه النِّفطُ وَالْغازُ الطَّبيعي.

.....

الْمَلاحاتُ أَحْواضٌ واسِعةٌ قَليلةُ الْعُمْق تُسْتَخْدَمُ لاسْتِخراجِ الْمِلْح.

.....

أتقنت الطالبة قراءة الجمل : ○ نعم ○ لا

بطاقة رقم (14)

14-(فَهمُ الْمَقْروء)

عزيزتي الطالبة: أهلاً وسهلاً بك في درس جديد من دروس اللغة العربية.

في هذه البطاقة ستتعرفين كيف تعبّرين عن الفهم العام لفقرة أو نصٍ حين تقرؤه.

نشاط (1): اقرأي القطعة جيداً ثم أجب عما يليها من أسئلة:

"مرَّ عمرُ بنُ الخطاب على أطفالٍ يلعبون، فلما رأوه هربوا جميعاً إلا واحداً فقال له عمرُ: لماذا لم تهربْ مع أصـــحابك"؟ فقال الغلامُ في ثباتٍ واطمئنانٍ: لم تكنِ الطريقُ ضيقةً فأوسعَ لك، ولم أرتكبْ ذنبًا فأخافك، فسرَّ عمر لشجاعته".

أ- ضع عنوانًا مناسبًا للفقرة السابقة: .....

ب- اختاري الجواب الصحيح مما بين القوسين:

1- مرَّ عمر بن الخطاب على أطفال (يأكلون - يلعبون - يكتبون)

2- عندما رأى الأطفال عمر: (تجمعوا حوله - هربوا جميعا - هربوا إلا واحداً)

3- تتحدث القطعة عن: (شجاعة الغلام - قوة عمر - ضعف الغلام)

4- أتعلم من الغلام الصغير: (الذكاء - الشجاعة - جميع ما ذكر)

5- سُرَّ عمر من: (هروب الأطفال - جرأة الغلام - أدب الأطفال)

ج- اختاري الإجابة الصحيحة بحسب المطلوب:

1- مرادف سُرَّ: (فرح - حزن)

2- مضاد ضيقة: (عريضة - واسعة)

3- جمع ذنب: (ذنوب - ذناب)

4- مفرد أصحاب : (صاحب - صاحبة)

5- لماذا لم تهرب مع أصحابك؟ **أسلوب:** (استفهام - نداء)

د- أكملي الفراغ بالكلمة المناسبة مما بين القوسين:

(ثبات - ذنبًا - أطفال - شجاعة - غلامًا)

1- مرَّ عمرُ بنُ الخطّابِ على ..... يلعبون.

2- هربَ الأطفالُ من أمامِ عمرَ إلا .....

3- تحدَّث الغلامُ مع الخليفةِ في .....

4- لم يهرب الغلامُ؛ لأنّه لم يرتكبْ.....

5- سُرَّ عمرُ بنُ الخطابِ من ..... الغلام.

هـ- ضع علامة (√) أو (×) أمام الجمل التالية:

1- ( ) هربَ الأطفالُ من الشارعِ؛ لأنَّ الشارعَ ضَيِّقٌ.

2- ( ) بقيَ الغُلامُ في الشارعِ ولمْ يَهْرُبْ؛ لأنَّ عمرَ عمُّهُ.

3- ( ) غضِبَ عمرُ بنُ الخطابِ من شجاعةِ الغلام.

4- ( ) خافَ الأطفالُ من عمرَ إلا غلامًا واحدًا.

5- ( ) أصِفُ الغلامَ بالشجاعة والجرأة.

أتقنت الطالبة التعبير عن الفهم العام:	نعم ○	لا ○

بطاقة رقم (15)

15- التعبير (1)

عزيزتي الطالب: أهلاً وسهلاً بك في درس جديد من دروس اللغة العربية.

في هذه البطاقة ستتعرفين من خلالها على مهارة من مهارات التعبير، حيثُ سنكوِّنُ جملاً من كلماتٍ مبعثرةٍ. تذكَّري أن: حروف اللغة العربية ثمانية وعشرون حرفًا، بهذه الحروف تكوِّن كلماتٍ مبعثرة، تعالِ بنا نتعلم كيفية ترتيب تلك الحروف لنكون جملًا لها معنى, فهيا بنا كي نتعلم.

نشاط (1): صل كل عبارة في المجموعة (أ) بما يناسبها من المجموعة (ب) بحسب المثال:

(أ)	(ب)
أ- المكعب هو	متساوية
ب- أضلاع المربع	درسَ الرياضيات
ج- قطرا المعين	شكل رباعي
د- يشرحُ المعلمُ	متوازي مستطيلات
هـ- المستطيل	متعامدان

نشاط (2): رتب الكلمات المبعثرة لتكوِّنَ جملاً مفيدة:

1- المربع - قوائم - زوايا - الأربع

---.

2- ضلعين - كل - في - المستطيل - متقابلين - متساويين

---.

3- متعامدان - قطرا - المربع - متساويان - و

4- ينصف - كل- منهما - المعين - قطرا - الآخر

أتقنت الطالبة ترتيب الجمل: ○ نعم ○ لا

بطاقة رقم (16)

16- التعبير (2)

عزيزتي الطالبة: أهلاً وسهلاً بك في درس جديد من دروس اللغة العربية.

في هذه البطاقة ستتعرفين كيف تعبّرين عن صورة، وتعيدين ترتيب بعض الجمل.

نعيد ترتيب الكلمات الآتية لتشكل جملة مفيدة.

(الصَّالِح - يَفْدي - الْمُواطِن - بِروحِه - وَطَنه) .

.....

(اجْتَهِد - سَوْفَ - في - حَتَّى - الدِّراسَة - النَّجاح - أَنالُ) .

.....

(الْمُسْلِم - الْجَنَّة - يُطيعُ - حَتى - رَبّه - يَدْخُل) .

.....

نعبرُ عَنْ الصُّورِ الآتية بجملٍ مُناسِبة.

.....

.....

.....

.....

أتقنت الطالبة التعبير عن الصور:	نعم ◯	لا ◯