

جامعة الجزائر - 2 - أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

أثر استخدام وسيلة اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي في

تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

"دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ببعض ابتدائيات
بمدينة سعيدة"

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث ل. م. د

تخصص القياس النفسي والتقويم التربوي

- إشراف الأستاذ الدكتور:

براهمي براهيم

إعداد الطالبة:

خلاف أمال

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
بيبي مرزاق	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر -2-	رئيسا
براهمي براهيم	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر -2-	مقررا ومشرفا
مجدي الطيب	أ/محاضر "أ"	جامعة الجزائر -2-	عضوا
خطارة رشيد	أ/محاضر "أ"	جامعة الجزائر -2-	عضوا
بن عويرة عبد المنعم	أ/محاضر "أ"	جامعة قسنطينة 2	عضوا خارجيا
قرين العيد	أ/محاضر "أ"	جامعة البشير الإبراهيمي برج بوعريرج	عضوا خارجيا

السنة الجامعية: 2023/2022

جامعة الجزائر - 2 - أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

أثر استخدام وسيلة اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي في

تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

"دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ببعض ابتدائيات
بمدينة سعيدة"

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث ل. م. د

تخصص القياس النفسي والتقويم التربوي

- إشراف الأستاذ الدكتور:

براهمي براهيم

إعداد الطالبة:

خلاف أمال

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
بيبي مرزاق	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر -2-	رئيسا
براهمي براهيم	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر -2-	مقررا ومشرفا
مجدي الطيب	أ/محاضر "أ"	جامعة الجزائر -2-	عضوا
خطارة رشيد	أ/محاضر "أ"	جامعة الجزائر -2-	عضوا
بن عويرة عبد المنعم	أ/محاضر "أ"	جامعة قسنطينة 2	عضوا خارجيا
قرين العيد	أ/محاضر "أ"	جامعة البشير الإبراهيمي برج بوعرييج	عضوا خارجيا

السنة الجامعية: 2023/2022

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر استخدام اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم بمدينة سعيدة من سنة 2020 إلى غاية سنة 2022، استخدمت الباحثة منهجين الوصفي والشبه التجريبي لملائتهما لأهداف الدراسة، وطبقت هذه الأخيرة على عينة تكونت من 32 تلميذة وتلميذ بعد اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية من بين 369 تلميذ وتلميذة التي بلغت نسبتها 10% لتكون في النهاية عينة قصدية بعدما طبق عليهم، محك الاستبعاد، اختبار الذكاء لـ"جون رافن"، نص قرائي تشخيصي "المزارع النشيط" قائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة، كما طبق عليهم أيضا نصوص قرائية لتنمية مهارات القراءة، وهي ضمن اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي، إضافة إلى قائمة واختبار مهارات القراءة من تصميم الباحثة بعد التحقق من صدقهم وثباتهم.

أظهرت النتائج أن للوحة الضوئية والدومينو التعليمي أثر في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات القياس القبلي للمجموعة التجريبية والضابطة في مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات تعلم بعد تطبيق اختبار مهارات القراءة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات القراءة بعد استخدام اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي، كما كشفت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة بعد تطبيق اختبار مهارات القراءة، في حين خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات القراءة بعد استخدام اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي من تصميم الباحثة.

الكلمات المفتاحية: اللوحة الضوئية، الدومينو التعليمي، مهارات القراءة، صعوبات تعلم القراءة، السنة الرابعة من التعليم ابتدائي.

Résumé de l'étude :

Cette étude actuelle visait à déterminer l'effet de l'utilisation du tableau lumineux et des dominos pédagogiques sur le développement des compétences en lecture des élèves de quatrième année du primaire ayant des difficultés d'apprentissage dans la ville de Saida pour de 2020 à 2022. Le chercheur a utilisé les approches descriptive et semi-expérimentale en fonction des objectifs de l'étude et a appliqué cette dernière à un échantillon de 32 Un écolier et une écolière après avoir été sélectionné de manière aléatoire par grappes parmi 369 étudiants masculins et féminins, ce qui représentait 10%, pour finalement constituer un échantillon raisonné après que le test d'exclusion leur ait été appliqué, le test d'intelligence de "John Raven", un texte de lecture diagnostique "The Active Farmer", une liste de manifestations de difficultés de lecture, des textes de lecture leur ont également été appliqués pour développer les compétences en lecture, qui se trouvent dans le tableau lumineux et le domino pédagogique, en plus d'une liste et d'un test de compétences en lecture conçu par le chercheur après vérifier leur validité et leur fiabilité.

Les résultats ont montré que le tableau lumineux et le domino pédagogique avaient un effet sur le développement des compétences en lecture des élèves de quatrième année du primaire ayant des difficultés d'apprentissage, et qu'il n'y avait pas de différences statistiquement significatives entre les rangs des moyennes de pré-mesure des tests expérimental et groupes témoins dans les compétences en lecture des élèves de quatrième année du primaire ayant des difficultés d'apprentissage lors d'un test. l'utilisation du tableau optique et des dominos éducatifs Compétences en lecture, tandis que l'étude a conclu qu'il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens de la mesure pré et post du groupe expérimental après l'utilisation du tableau optique et des dominos éducatifs.

Mots clés : compétences en lecture, dominos pédagogiques, difficultés de lecture, la quatrième année du primaire, le tableau lumineux.

summary of the study:

This current study aims to find out the effect of using the light board and the educational dominoes the reading skills of the fourth year primary students with learning difficulties in Saida city in 2020 to 2022. The researcher used the descriptive and semi-experimental approaches to conduct this study on 32 students selected in a random manner among 369 students, the 10% percent of students was a suitable sample to apply the test of " John Raven" on it, a diagnostic reading text "The Active Farmer", a list of manifestations of reading difficulties, Reading texts were also applied to them to develop reading skills, which are within the visual board and educational dominoes. In addition to a list and test of reading skills designed by the researcher after verifying their validity and reliability.

The results showed that the light board and the educational domino had an effect on developing the reading skills of the fourth year primary students with learning difficulties, and that there were no statistically significant differences between the ranks of the pre-measurement averages of the experimental and control groups in the reading skills of the fourth year primary students with learning difficulties on a test. There are statistically significant differences between the mean scores of the post-measurement scores of the control and experimental groups on the reading skills test after using the optical board and the educational dominoes. While the study concluded that there are statistically significant differences between the mean scores of the pre and post measurement of the experimental group after using the optical board and educational dominoes.

Key words: educational dominoes, reading difficulties, reading skills, the fourth year of primary education, the light board

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

[وَقُلْ اَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ
وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ
تَعْمَلُونَ



(التوبة 105)

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير الأنام سيدنا محمد ﷺ ، وعلى آله وصحبه

أجمعين، وعلى من اهتدى بهديه إلى يوم الدين وبعد

لقله تعالى: [رَبِّ أَوْزِرْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ 19] (النمل: 19)

فالحمد لله عز وجل الذي أعانني وسدد خطاي وفقني على انجاز هذه الأطروحة، وإتمامها وعلى ما يسره لي لشق هذا الطريق وأرجو من الله سبحانه وتعالى أن يتقبل مني هذا العمل وهو راض عني راجيتا منه أن يحقق به النفع، ويعمم به الفائدة.

لذا فإن أي عمل ينجز إلا وبهد العون والمساعدة حاضرة، ومن هنا أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والامتنان للأستاذ الكريم "براهمي براهيم" لتفضله بالإشراف على هذه الأطروحة ، وعلى الوقت والجهد الذي منحني إياه وعلى صبره وحسن تعاونه معي وعلى إرشاداته القيمة في إخراج هذه الدراسة، سائلة من المولى عز وجل أن يجازيه عني خير الجزاء

كما أخص بالشكر والتقدير للأستاذ الكريم "عينو عبد الله" الذي لم يبخل علي بشيء منذ أن وطأت قدماي الجامعة وإلى الأستاذة بودواية أمل

كما أتقدم بالشكر إلى كل مفتشي التعليم الابتدائي لولاية سعيدة وإلى كل مديري ومدرسي المدارس الابتدائية التي تم فيها إجراء الدراسة الميدانية وعلى المساعدات والتسهيلات التي قدموها لي مع حسن تعاملهم معي، وأتوجه بالشكر إلى عمال مطبعة محيوت بولاية سعيدة الذين ساعدوني في إنجاز الوسيلة والأخ الكريم هاني إلياس زكي، والأخ بوطالب ناصر الذي كلما احتجته وجدته حاضرا معي فألف شكر له.

كما أتوجه بالشكر إلى تلاميذ عينة البحث الذين شاركوا في هذه الدراسة وصبروا معي ومنحوني من وقتهم لإنجاز العمل الميداني

كما أتقدم بالشكر إلى كل الأساتذة الكرام والأستاذات الكريمات بكلية العلوم التربية بجامعة أبو قاسم سعد الله الجزائر 02 وجامعة مولاي طاهر بولاية سعيدة الذين رافقوني خلال المشوار الدراسي.

وفي نهاية هذا العمل المتواضع أشكر كل من ساهم في هذا الدراسة من بعيد أو قريب.

الإهداء

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين
أهدي هذا العمل إلى من حنت علي وربتني وسهرت الليالي على راحتي لتلبية
حاجاتي ، إلى من سرت نجواها للمولى دعاء وتضرعا ، في سبيل نجاحي إلى
منبع ثقتي بنفسي وبسمة الحياة وسر الوجود أُمي الغالية
إلى من كان سندي الشامخ الذي يقضي وقته شاقيا بكد يرى راحته في راحتي
وفرحته في فرحي إلى من لا يرف له جفن في سبيل بلوغ مرادي إلى من
علمني حب العلم والمثابرة والنجاح بامتياز وعدم الاستسلام

وأوصلني

إلى ما أنا عليه وكان عوناً لي في دربي وأحمل اسمه بكل افتخاري أبي العزيز
إلى من كانوا سراجي المضيء وأحاطوني بالتشجيع لتخطي عناء ومشقة
الدراسة بغية النجاح إخوتي شهرا زاد ، سيد أحمد، عادل، وزوج أختي
تويمي توفيق، وزوجة أخي أحلام وأبناء إخوتي إخلاص وآية
إلى جدائي وجدتي أطل الله في أعمارهم و خالاتي وأخوالي وأبنائهم
وخصوصاً خالتي كبرى مسعودة وابنها عمار عبد الغاني ، وأعمامي
إلى اللذين لن أنساهم وإن نساهم قلبي الذي خاصرته أوراقك لكن لن
يغيبوا عن بالي

وفي الأخير أرجوا من الله تعالى أن يجعل عملي هذا نفعا
يستفيد منه جميع الطلبة المقبلين على التخرج

الباحثة
خلاف أمال

فهرس المحتويات

أ.....	ملخص الدراسة:
ح.....	شكر وتقدير
ط.....	الإهداء
ي.....	فهرس المحتويات
س.....	فهرس الجداول
ف.....	فهرس الأشكال
ص.....	فهرس الملاحق
ش.....	مقدمة عامة

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

24.....	1- تمهيد
25.....	1- الإشكالية
29.....	2- الفرضيات
30.....	3- أهداف الدراسة
31.....	4- أهمية الدراسة
31.....	5- تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة
33.....	6- الدراسات السابقة
43.....	7- التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

تنمية مهارات القراءة لذوي صعوبات التعلم

48.....	1- تمهيد
	❖ صعوبات التعلم
49.....	2- تعريف صعوبات التعلم
54.....	3- خصائص صعوبات التعلم
57.....	4- تصنيف صعوبات التعلم
58.....	5- أسباب صعوبات التعلم
61.....	6- مظاهر صعوبات التعلم
	❖ القراءة
64.....	7- تعريف القراءة

- 8- تطور مفهوم القراءة..... 67
- 9- أنواع القراءة..... 68
- 10- أهمية القراءة..... 70
- 11- أهداف القراءة..... 72
- 12- طرق تعلم القراءة..... 73
- 13- مستويات القراءة..... 78
- 14- الاتجاهات المعاصرة نظريات تعلم القراءة..... 81

❖ مهارات القراءة

- 15- تنمية مهارات القراءة..... 84
- 16- مهارات القراءة..... 86
- 17- قدرات مهارات للقراءة..... 89
- 18- مراحل نمو مهارات القراءة..... 90
- 19- أساليب تنمية مهارات القراءة..... 92

❖ صعوبات تعلم القراءة

- 20- تعريف صعوبات تعلم القراءة..... 94
- 21- التطور التاريخي لصعوبات تعلم القراءة:..... 97
- 22- النظريات المفسرة لصعوبات تعلم القراءة..... 99
- 23- أنواع صعوبات تعلم القراءة..... 103
- 24- أنماط صعوبات تعلم القراءة:..... 105
- 25- أسباب صعوبات تعلم القراءة..... 110
- 26- أعراض ومظاهر صعوبات تعلم القراءة:..... 111
- 27- مؤشرات صعوبات تعلم القراءة:..... 112

❖ تشخيص صعوبات تعلم القراءة

- 28- تعريف التشخيص:..... 114
- 29- أساليب التشخيص:..... 116
- 30- أهداف التشخيص:..... 118
- 31- وسائل التشخيص..... 119
- 32- مستويات التشخيص..... 122
- 33- مراحل التشخيص..... 123
- 34- خطوات إجراء عملية التشخيص..... 125
- 35- أنماط التشخيص..... 126

- 36- معيقات عملية التشخيص 127
- 37- أساليب واستراتيجيات علاج صعوبات تعلم القراءة: 128
- 38- استراتيجيات تعلم مهارات القراءة 129
- 39- معالجة الصعوبات في المهارات القرائية 130
- 40- خلاصة الفصل 132

الفصل الثالث

اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي

- 1- تمهيد 136

❖ الوسيلة التعليمية

- 2- تعريف الوسيلة التعليمية 137
- 3- مراحل تطور تسمية الوسائل التعليمية 139
- 4- تاريخ تطور الوسائل التعليمية 141
- 5- أهمية الوسائل التعليمية 145
- 6- قواعد استخدام الوسائل التعليمية: 147
- 7- صفات الوسيلة التعليمية الجيدة. 148
- 8- تصنيفات الوسائل التعليمية 149
- 9- أنواع الوسائل التعليمية 152

❖ اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي

- 10- تعريف اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي 159
- 11- أهداف اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي 161
- 12- مكونات اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي 161
- 13- شروط اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي 162
- 14- مميزات اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي: 163

❖ النص القرائي

- 15- تعريف النص 164
- 16- لمحة تاريخية عن النص 166
- 17- أهمية النصوص في المرحلة الابتدائية (08-10) 169
- 18- أهداف النصوص 169
- 19- أنواع النص 170
- 20- خصائص النص 170
- 21- أنماط النص 173

22-	مستويات النص.....	178
23-	عناصر النص.....	179
24-	مراحل إنجاز النص.....	179
25-	معايير أو مواصفات انتقاء النص.....	180
26-	طرق أو خطوات تدريس النص:.....	180
27-	وظائف النص.....	181
28-	القراءة وعلاقتها بالنص.....	182
29-	خلاصة الفصل.....	184

الجانب الميداني وإجراءاته المنهجية

الفصل الرابع

1-	تمهيد.....	188
2-	الدراسة الاستطلاعية.....	189
1.2-	المنهج المتبع.....	189
2.2-	مجتمع البحث.....	189
3.2-	أهداف الدراسة الاستطلاعية.....	189
4.2-	مجالات الدراسة.....	190
5.2-	عينة الدراسة الاستطلاعية.....	191
6.2-	وصف أدوات البحث.....	195
7.2-	حساب الخصائص السيكومترية.....	199
3.	الدراسة الأساسية.....	242
1.3-	المنهج المتبع.....	242
2.3-	ضبط متغيرات الدراسة.....	243
3.3-	مجتمع البحث.....	243
4.3-	مجالات الدراسة.....	243
5.3-	عينة الدراسة الأساسية.....	244
6.3-	إجراءات الدراسة.....	246
7.3-	أدوات الدراسة.....	248
3.8-	الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....	258

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1.	عرض وتحليل النتائج.....	261
1.1-	عرض نتائج الفرضية الأولى.....	269

270.....	2.1- عرض نتائج الفرضية الثانية
272	3.1- عرض نتائج الفرضية الثالثة
273.....	4.1- عرض نتائج الفرضية الرابعة
274.....	1.1- عرض نتائج الفرضية العامة
278	2. مناقشة النتائج في ضوء ما أسفر عنه التراث التربوي والدراسات السابقة
278.....	1.2- مناقشة نتائج الفرضية الأولى
279.....	2.2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية
281.....	3.2- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة
282.....	4.2- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة
283.....	5.2- مناقشة نتائج الفرضية العامة
290	خلاصة عامة
292.....	اقتراحات
295	قائمة المصادر والمراجع
310	الملاحق

فهرس الجداول

الصفحة	العنوان	رقم الجدول
191	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية المطبق عليهم نص الزارع النشيط المصاحب لقائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة	01
192	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية المطبق عليهم قائمة مهارات القراءة	02
194	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية المطبق عليهم اختبار مهارات القراءة	03
201	نسبة اتفاق المحكمين حول النص المزراع النشيط	04
203	حساب الزمن المستغرق في القراءة	05
203	نسبة اتفاق المحكمين حول مظاهر صعوبات تعلم القراءة	06
210	تعديل فقرات قائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة	07
212	حساب صدق الاتساق الداخلي لقائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة	08
213	حساب الصدق التلازمي لقائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة	09
214	معامل ثبات قائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة بطريقة التجزئة النصفية	10
214	معامل ثبات بطريقة ألفا كرونباخ	11
215	نسبة اتفاق المحكمين حول النصوص القرائية	12
218	نسبة اتفاق المحكمين حول دليل اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي	13
219	صدق المحكمين لقائمة مهارات القراءة	14
223	حساب صدق التمييزي لقائمة مهارات القراءة.	15
223	حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة والمجموع الكلي لقائمة مهارات القراءة	16
224	حساب صدق محك (تلازمي) لقائمة مهارات القراءة	17
225	حساب الصدق التقاربي لقائمة مهارات	18
226	معامل ثبات قائمة مهارات القراءة بطريقة التجزئة النصفية	19
226	معامل ثبات قائمة مهارات القراءة بطريقة ألفا كرونباخ	20
227	تصحيح الاختبار	21
231	نسبة اتفاق المحكمين حول اختبار مهارات القراءة	22
234	معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار المرتبط بقائمة المهارات القرائية.	23
236	حساب الصدق التمييزي لاختبار مهارات القراءة	24

25	حساب صدق الاتساق الداخلي درجة كل مهارة من الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار	236
26	صدق التلازمي لاختبار مهارات القراءة	237
27	حساب ثبات اختبار مهارات القراءة بطريقة التجزئة النصفية	238
28	معامل ثبات اختبار مهارات القراءة بطريقة ألفا كرونباخ	238
29	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية البحث حسب المدارس	244
30	المخطط الزمني لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم	254
31	محك الاستبعاد	261
32	توزيع أفراد العينة من حيث الجنس حسب درجة صعوبات تعلم القراءة	263
33	نسبة الذكاء لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم القراءة	265
34	اختبار التوزيع الطبيعي	269
35	اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي لمهارات القراءة	270
36	اختبار التوزيع الطبيعي	271
37	اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية	271
38	اختبار التوزيع الطبيعي	272
39	اختبار " ز " ولكوكسون لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة	272
40	اختبار التوزيع الطبيعي	273
41	اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية	274
42	مربع ايتا	274
43	محكات ومعايير حجم الأثر مربع ايتا	275
44	يوضح قيمة كوهين (D)	275
45	محكات ومعايير حجم الأثر لكوهين	275
46	الزمن المستغرق في القراءة عند التلاميذ قبل التدريس باللوحة الضوئية والدومينو التعليمي	276
47	يبين الزمن المستغرق في القراءة عند التلاميذ بعد التدريس باللوحة الضوئية والدومينو التعليمي	277

فهرس الأشكال

الصفحة	العنوان	رقم الشكل
192	خصائص العينة من حيث الجنس المطبق عليهم نص الزارع النشيط المصاحب لقائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة	01
194	خصائص العينة من حيث الجنس المطبق عليهم قائمة مهارات القراءة	02
195	خصائص العينة من حيث الجنس المطبق عليهم اختبار مهارات القراءة .	03
245	خصائص عينة الدراسة الأساسية من حيث الجنس	04
262	نسبة التلاميذ المستبدين	05
264	توزيع أفراد العينة من حيث الجنس حسب درجة صعوبات تعلم القراءة	06
268	توزيع أفراد العينة حسب نسبة الذكاء	07

فهرس الملاحق

الصفحة	العنوان	رقم الملحق
310	نص المزارع النشيط	01
311	قائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة	02
314	قوائم محكمي النص القرائي التشخيصي المزارع النشيط	03
315	قائمة محكمي قائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة	04
316	نتائج حساب صدق المقارنة الطرفية	05
316	نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي	06
322	نتائج حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية	07
322	نتائج حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	08
322	قائمة محكمي للنصوص القرآنية	09
337	قائمة محكمي قائمة مهارات القراءة	10
340	اختبار مهارات القراءة	11
354	قائمة محكمي اختبار مهارات القراءة قائمة محكمي دليل اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي	12
355	اختبار مهارات القراءة بركة محمد عوض	13
358	قائمة مهارات القراءة بركة محمد عوض	14
360	نتائج حساب صدق المقارنة الطرفية	15
360	نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي	16
364	نتائج حساب الصدق التلازمي	17
365	نتائج حساب الصدق التقاربي	18
365	نتائج حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية	19
366	نتائج حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	20
366	نتائج حساب صدق المقارنة الطرفية للاختبار في ضوء قائمة مهارات القراءة	21
366	نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار في ضوء قائمة مهارات القراءة	22
370	نتائج حساب الصدق التلازمي لاختبار مهارات القراءة	23
371	نتائج حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية للاختبار في ضوء قائمة مهارات القراءة	24
371	نتائج حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للاختبار في ضوء قائمة مهارات القراءة	25
372	محك الاستبعاد	26
373	اختبار الذكاء (المصفوفات المتتابعة الملون لـ "جون رافن")	27

411	نتائج اختبار التوزيع الطبيعي	28
411	نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي لمهارات القراءة	29
411	نتائج اختبار التوزيع الطبيعي	30
412	اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية	31
412	نتائج اختبار التوزيع الطبيعي	32
412	اختبار "ز" ولكوكسون لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة	33
413	نتائج اختبار التوزيع الطبيعي	34
413	اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية	35
413	نتائج مربع ايتا	36
414	صور الخاصة بتجربة اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي في المدارس	37
424	تراخيص الخاصة بإجراء الدراسة الميدانية	38

مقدمة عامة

يعد التعلم الغاية الأساسية التي سعت إليها البشرية منذ القدم لتحقيق غايتها، باعتباره عملية مستمرة ومقصودة، يكتسب الفرد بواسطته معارف ومهارات ومجمل الخبرات، فعن طريقه يتقدم ويتغير نحو الأفضل، فبفضله يستطيع أن يكون أنماط سلوكية جديدة على اختلافها تضمن له التكيف مع محيطه، فالتغير في هذه الأخيرة لا يقتصر على النمو الطبيعي لجسم الإنسان فقط، وإنما ينصرف التغير أيضا إلى العمليات العقلية.

إلا أن هذا التعلم يواجه العديد من العراقيل والصعوبات، اصطاح عليها مؤخرا بصعوبات التعلم فمنها النمائية كالانتباه، الإدراك، التذكر وحل المشكلات، والصعوبات التعلم الأكاديمية والمتمثلة في صعوبات الكتابة، الرياضيات، التهجئة، التعبير الكتابي والقراءة فهذه الأخيرة تعد من أهم المهارات الأساسية الواجب على التلميذ أن يتعلمها باللغة العربية، لصلتها بكل مادة دراسية، حيث لا يستطيع التلميذ أن يتقن أي محتوى مادة دراسية أو مقرر إلا إذا استطاع امتلاك ملكات على هذه الأخيرة، فهي نافذة المعرفة الكبرى التي بها يستطيع التلميذ أن يلم بكل ما يتلقاه من معارف، وبالرغم من أن هذه الأخيرة تفتح فكر التلميذ وتمكنه من ادخار رصيد لغوي ثري ومثمر، غير أنه يجد نفسه أمام تحديات وصعوبات تسبب له اضطرابات وعراقيل متمثلة في صعوبات التعلم الأكاديمية التي تحددها في المقام الأول صعوبات تعلم القراءة والتي تظهر بشكل واضح لدى التلميذ في المرحلة الابتدائية وتنعكس هذه الصعوبات سلبا على جوانب عدة في شخصيته.

إذ القراءة ليس كما يظنها بادئ الرأي أنها مجرد التعرف على الرموز المكتوبة والنطق بها وإنما يتعدى ذلك إلى مهارات أخرى كفهم معاني الكلمات، الجمل والنصوص، وتوظيف علامات الوقف واحترام مخارج الحروف وحركات الإعراب وغيرها من المهارات التي من المفترض أن يتقنها التلميذ حق الإتيان، وبالرغم من أهمية هذه الأخيرة إلا أن هناك قلة الإقبال عليها وضعف الناشئة فيها، ويتجلى ذلك في مظاهر صعوبات تعلم القراءة التي يعاني من التلميذ وهي أكثر صعوبات تعلم شيوعا وأبعدها أثرا في أداء التعلم الأكاديمي.

حيث أصبحت هذه القضية تلح على عقول المختصين في مجال القياس النفسي والتقويم التربوي لإيجاد تقنيات واختبارات ومقاييس تتمتع بصدق وثبات وموضوعية، وخير مثال

على ذلك مقياس فتحي مصطفى الزيات، حتى تكون قابلة لتطبيق بهدف تشخيص لتقديم طرق مناسبة لينال هؤلاء التلاميذ حقهم في التعليم شأنهم شأن التلاميذ العاديين.

وعليه، انصب اهتمام الباحثة على وضع دراسة علاجية لتنمية مهارات القراءة مستعينة بذلك وسيلة اللوحة الضوئية والديمينو التعليمي متضمنة نصوصاً قرائية مصحوبة بقائمة مهارات القراءة تساعد على التخفيف من مظاهر صعوبات تعلم هذه الأخيرة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي والتي يستند عليها من خلال الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ في اختبارات مهارات القراءة بعد تطبيق هذه الوسيلة، من خلال إتباع خطة تبدأ بمقدمة والتي هي بمثابة نظرة تمهيدية للدراسة الحالية التي تشمل جانبين، جانب نظري و جانب ميداني.

الجانب النظري يحتوي على ثلاث فصول.

- **الفصل الأول:** يمثل مدخل للدراسة الذي يحتوي على الإشكالية، الفرضيات، أهمية الدراسة، أسباب اختيار الموضوع، أهداف الدراسة، تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة، فالدراسات السابقة والتعليق عليها .

- **أما الفصل الثاني:** فسيتم التعرض فيه إلى موضوع صعوبات التعلم بشكل عام، القراءة، أنواعها، طرق تعلمها، أهميتها، أهدافها، ومراحلها ونظرياتها، مهارات القراءة، ومراحل نمو مهارات القراءة وأهم مفاهيمها وأساليب تنميتها، كما يتم التعرض إلى تعريف صعوبات تعلم القراءة التي تحول دون تنمية المهارات القرائية، والتطور التاريخي لها، وأنواعها وأعراض ومظاهر صعوبات تعلم القراءة، أسبابها ومؤثراتها، إضافة إلى تعريف تشخيص صعوبات تعلم القراءة، وأهدافه ومستوياته ووسائله موازاة مع محكات التشخيص، كما تم التطرق خطوات إجراء عملية التشخيص وأنماطه والمعوقات التي تحول دون تحقيقه، أساليب علاج صعوبات تعلم القراءة.

- **ويحتوي الفصل الثالث** على موضوع اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي و النص حيث يتم التعرض إلى تعريف الوسائل التعليمية أهميتها، وقواعد استخدامها وصفاتها وأنواعها، إضافة إلى ذلك تم التطرق إلى تعريف اللوحة الضوئية وتعريف الدومينو التعليمي،

شروطها، مكوناتها، أهدافها ومميزاتها، كما يتم التعرض إلى تعريف النص، لمحة تاريخية له، أهميته وأهدافه، أنواعه، أنماطه، مستوياته عناصره وقواعده، أغراضه وطرق تدريسه.

أما الجانب الميداني: يشمل فصلين اثنين:

- الفصل الرابع: الذي يتناول الإجراءات المنهجية للدراسة على غرار الدراسة الاستطلاعية، الدراسة الأساسية، مجالات الدراسة، منهج البحث، مجتمع وعينة الدراسة، أدوات جمع البيانات، الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات، فالأساليب الإحصائية المستخدمة، إلى غير ذلك.

- وأخيرا، الفصل الخامس: الذي يتضمن عرض و تحليل ومناقشة النتائج التي سيتم التوصل إليها وذلك في ضوء التراث التربوي والسيكولوجي والدراسات السابقة في الموضوع، فاستنتاج عام كخاتمة للموضوع وتقديم بعض الاقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- 1- تمهيد.
- 2- الإشكالية.
- 3- الفرضيات.
- 4- أهمية الدراسة.
- 5- أسباب اختيار موضوع.
- 6- أهداف الدراسة.
- 7- تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة.
- 8- الدراسات السابقة.
- 9- التعقيب على الدراسات السابقة.

1- تمهيد:

يعد البحث العلمي الأكاديمي الذي ينجز في فضاء الجامعات ميدان خصب، ودعامة أساسية وطريق الأمثل والوحيد لحل المشكلات، لذا كان من الطبيعي أن تولي هذه الأخيرة جل اهتمامها وتوجيه نشاطها إلى تدريب الطلاب تدريبا أكاديميا وعلميا، لإتقان مختلف أساليب البحث، أثناء مشوارهم الجامعي، وتمكينهم من اكتساب مهارات بحثية تجعلهم قادرين على إضافة معارف جديدة إلى رصيدهم الفكري، وذلك من خلال تعويد الطلاب على التفكير العلمي المنظم واستخدام مناهج البحث وقواعد الكتابة العلمية وغيرها، حيث يسمح التراكم المعرفي الناتج عن تعدد الدراسات بإنتاج رصيد معرفي، وذلك بهدف إعداد أجيال من الباحثين للمضي قدما في مجال بحثهم، فلا مناص من أي دراسة علمية تنطلق بسؤال وتنتهي بأهداف محددة مسبقا للخروج بنتائج وتوصيات بطريقة منهجية، وهو ما ستحاول الباحثة القيام به بدراسة موضوع أثر استخدام وسيلة اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي في تنمية مهارات القراءة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

2- الإشكالية:

تسعى عملية التربية بشكل مستمر ودائم إلى تحسين أداء التلاميذ من مختلف جوانب نموهم النفسي والاجتماعي والتربوي، فهي تهتم بتنشئتهم تنشئة صحيحة من خلال إكسابهم مهارات وميولات تساعد على تكوين شخصيتهم من الناحية التربوية وحتى المهنية. فهي تعتبر مجموعة من العمليات، تحوي في طياتها عملية التعليم التي بها يستطيع المعلم نقل معارفه وأهدافه المكتسبة للتلاميذ، وذلك باستخدام اللغة، لذا فإن هدف تدريس اللغة هو رفع مستوى الكفاية لدى التلاميذ، واستخدام النظام اللغوي بشكل فعال وصحيح مع مراعاة القواعد النحوية، واختيار المفردات في تكوين الجمل، وإنشاء فقرات، ومن ثم تحويلها إلى الطلاقة الأدائية من خلال الممارسات الفعلية للغة.

فمكتسب اللغة لا بد من أن يشرع في الاستماع أولاً، مما يمكنه من تنمية المخزون المعرفي اللغوي منذ لحظة نشأته الأولى، إذ تزوده فيتطور فكره وتزيد قدرته على التحدث والقراءة، فهذه الأخيرة لها الصدارة في اللغة العربية اللغة الرسمية للمدرسية الجزائرية، ونجاح المتعلم في المواد يتوقف على مدى تحكمه في التعلم بل عدم إتقان الدارسين لهذه اللغة يؤثر مباشرة وسلباً في فاعلية مختلف عمليات التعلم الأخرى، لقول **عمر رضي الله عنه: "تعلموا العربية فإنها تزيد في العقل والمروءة" (آل تميم، 1429، ص 17).**

وتأتي القراءة هنا كفرع من فروعها إذ تكمن أهميتها من حيث أن تعلمها يرتبط بتعلم كافة المقررات الدراسية فبدونها يصعب على التلاميذ اكتساب المعارف والمعلومات في المواد الدراسية الأخرى.

لذا تعد القراءة ضرورية في المراحل العمرية الأولى، فهي القاعدة التي ترتكز عليها كل الأنشطة البيداغوجية باعتبارها النشاط الأول الذي يمارسه التلميذ عند دخوله المدرسة المؤسسة المكملة في عملية تنشئته في مختلف جوانب حياته.

فهي من أهم المهارات الأساسية والضرورية اللازمة للفرد لتحقيق المعرفة تحظى بنصيب أوفر في المدرسة الابتدائية باعتبارها المرحلة الأولى في سلم مراحل التعليم والتي يتوقف عليها إلى حد بعيد نجاح المراحل التعليمية اللاحقة.

والقراءة ليست مهارة واحدة، وإنما هي مجموعة من المهارات، منها قراءة الكلمات قراءة صحيحة بحسب موقعها في الجملة واختلاف حركات إعرابها، وتفيد نبرة الصوت بحسب المعنى كالاستفهام، والتعجب، وعلامات الوقف وغيرها من المهارات التي لا بد للمعلمين، والمدرسة، والنظام التعليمي ككل يعملوا على تحقيقها وتنميتها، ولا يأتي هذا إلا عبر تدريب التلاميذ على مشاهدة الكلمات، ونطقها نطقاً سليماً، وتأليفها في جمل وتراكيب، وهو ما أكدته يونس وآخرون (1991) " بأن القراءة وسيلة وغاية في وقت واحد خلال المرحلة الأولى من التعليم، حيث المبدأ التربوي (تعلم لتقرأ، وقرأ لتتعلم..) ويكون الهدف الأساسي من المرحلة الابتدائية أن يترجم الطفل الرموز الكتابية إلى أصوات وكلمات وينطقها نطقاً صحيحاً ويعي مدلولاتها". (آل تميم، 1429، ص 19)

ولا يتحقق الهدف من تعليم القراءة إلا عبر تكامل المهارات القرائية، حيث تساهم في رفع الثقة بالنفس لدى التلاميذ، وتحفزهم على المزيد من القراءة، والاندماج في الموقف التعليمي.

كما أن تنمية مهارات القراءة تعد هدفاً سامياً من أهداف تعلمها، ويمثل النص مهمة أساسية في تعلم جميع العمليات والمهارات القرائية، كما يعد عاملاً أساسياً في السيطرة على فنون اللغة والتمكن منها، والتعامل مع مصادر المعرفة الأخرى، حيث تعد قراءة النصوص من المقاييس المناسبة لأكثر مستويات القراءة العادية وخصوصاً عند التلاميذ في المرحلة الابتدائية وذلك لتحديد أهم المهارات المطلوبة لهؤلاء التلاميذ وبالتالي وضع الاختبار لتشخيص وتقديم العلاج المناسب، (السعيد، 2009، ص 55)، كدراسة "بن سعدون" (2015-2016) التي هدفت إلى تكييف اختبار l'alouette من أجل الكشف عن حالات ذوي صعوبات تعلم القراءة المقتبس من البيئة الفرنسية وهو عبارة عن نص قرائي، فالمتعلم لا يكتفي بقراءته لهذا النص بل يجب عليه فهم ما يتضمنه من معنى لتصبح القراءة عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها التلميذ عن طريق عينيهِ وفهم المعاني والربط بينها وبين الخبرة السابقة.

فالاهتمام بطلاقة وسرعة القراءة لدى التلاميذ لا يعني تناسي تحليل وفهم النص وغيرها من المهارات وإنما إكسابها معاً وهو ما يتطلب تفاعلاً نشطاً مع النص المقروء من قبل

القارئ (أي التلميذ) فيوظف ما اكتسبه من معارف سابقة مع المعلومات الواردة في النص المقروء، كما قيل: "إذا قرأنا أصابتنا عافية الفكر أيا كان نوع قراءتنا أو أيا كانت طريقتنا في التعامل مع النص الذي بين أيدينا" (فهيم، 1998، ص 21)

فالقراءة هي المفتاح لجميع العلوم، لذا وجب على المعلم أن يعمل على تعليم تلاميذه كيفية القراءة بسرعة وطلاقة ويفهموا ما يعرض عليهم من كلمات وجمل وفقرات ونصوص، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم من حيث تمكنهم من مهارات القراءة.

وعلى الرغم من احتلال موضوع القراءة الصدارة الأولى في مجال الدراسات التربوية ومركزا مرموقا سواء في الدول الأجنبية أم العربية، إلا أن عديدا من الدراسات أظهرت وجود ضعف لدى التلاميذ في القراءة بشكل عام، وهو ما اصطاح عليه بصعوبات تعلم القراءة التي تتحدد في المقام الأول من صعوبات التعلم الأكاديمية، حيث أشارت بعض الباحثين أنها من أكثر الصعوبات التعلم شيوعا وأن 80% تلميذ لديه صعوبات في القراءة. (الأنصاري، 2009، ص 02) والتي تظهر بشكل واضح لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية، وتنعكس هذه الصعوبات سلبا على جوانب عدة في شخصية المتعلم كانهخفاض مستواهم التعليمي، حيث يرجع العديد من الباحثين في الكثير من الأحيان سبب ذلك القصور إما من قبل الوالدين أو يكون ناتجا عن النمط السائد في التعليم التقليدي القائم على الإلقاء وقليل من المناقشة والعديد من الطرق القديمة في تقديم الدروس.

ومما يزيد من خطورة ظاهرة صعوبات تعلم القراءة غموض أعراضها وقلة الوعي بها وهو ما يجعل الإقصاء والتهميش سيدا الموقف حينما يتعلق الأمر بالتعامل مع التلميذ الذي يعاني من هذه الصعوبات، رغم محاولة الكثير من الأبحاث تسليط الضوء على هذه الظاهرة بكل أبعادها ومحاولة علاجها، ولهذا أظهرت الحاجة إلى تصميم العديد من المقاييس والاستبيانات والأدوات والوسائل سواء كانت ورقية أم الكترونية من قبل مختصين في مجال القياس والتقويم التربوي، فهذا الأخير ليس بحديث الساعة وإنما استعمله الإنسان البدائي منذ القدم في قياس الأوزان والأطوال ثم تطور شيئا فشيئا كاستخدام مقاييس ورقية إلى أن وصل إلى المقاييس الالكترونية مثلا، ونظرا لتطور التكنولوجي ووسائل القياس التربوية والنفسية، وكذلك القائمين على عملية القياس والتشخيص لأغلبية عمليات القياس

في إدارة أدواته وتجديد معلوماتهم ومهاراتهم، ومن هنا فالفرد يحتاج إلى تشخيص كامل ومبكر وذلك مروراً بعدة مراحل وعمليات متكاملة ومتخصصة في المجالات التربوية والنفسية بحيث يؤدي إلى صورة شاملة ومتكاملة عن إمكانيات الفرد حتى يتم تنمية مواطن القوة وعلاج جوانب القصور لديه مع الأخذ في الاعتبار النظرة إلى مستقبله التعليمي لإعداد جيل جيداً من الآن (العزة، 2007، ص 101) حيث نجد دراسة "أحمد عواد" (1988) التي هدفت إلى تشخيص أهم الصعوبات التعلم التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية الأولى في مادة اللغة العربية حيث أظهرت هذه الدراسة أن أكثر صعوبات كانت صعوبات تعلم القراءة، وأجرى "مكاحلة" (1999) دراسة بعنوان: "أثر برنامج تدريبي لتنمية القدرات القرائية لطلاب الصف الثالث الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة، حيث هدفت إلى معرفة فاعلية الطريقة الصوتية ومقارنتها بالطريقة التقليدية المعتادة في التدريس على مهارات القراءة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، أما دراسة "محمد حسن الهرش" (2012) إذ هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي قائم على طريقة أورتون جلينجهايم في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة ذوي عسر القرائي في المرحلة الأساسية في الأردن، وقد خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القرائية، كما أظهرت النتائج أيضاً إلى أن هناك فروق دالة إحصائية في المتوسطات بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تنمية مهارات القرائية بأبعادها المختلفة، أما دراسة "أسْمهان محمود القرعان" (2018) هدفت إلى مقارنة مهارات القراءة بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في الصف الرابع في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة إربد "دراسة مقارنة" حيث أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في مهارات القراءة بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة، لصالح الطلبة العاديين، ودراسة "دبراسو فطيمة" (2017) بعنوان نموذج بناء اختبار القراءة والكتابة لأطفال ذوي صعوبات تعلم في المرحلة الابتدائية (دراسة حالة) هدفت هذه الدراسة إلى بناء اختبارات في القراءة والكتابة للكشف عن أهم مؤشرات التي تمثلت في الحذف، القلب، الخلط،

التكرار.... إلخ، وفي ضوء ذلك فإن الباحثة وجدت أن المشكلة تكمن في إيجاد طريقة أو وسيلة علاجية تتضمن مثيرات تجذب انتباه التلميذ وتكسبه المزيد من المفردات والعبارات وتكوين الجمل وقراءة النصوص بشكل جيد إضافة إلى تحليل وتركيب وفهم ما يقرأه في النص المعروض عليهم، فبحثت عن سبل للارتقاء بهم إلى مستوى أعلى في تحسين القراءة لديهم فارتأت أن اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي هو الطريقة الجديرة بالتجربة، وهذا ما يضيف على البحث طابع الجدة العلمية.

وبناء على ذلك تنحصر مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيسي الآتي:

- ما أثر استخدام وسيلة اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ؟

وينبثق عن هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية الآتية:

1- هل توجد فروق بين متوسطات درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات القراءة لدى التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق اختبار مهارات القراءة؟

2- هل توجد فروق بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات القراءة لدى التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم على اختبار مهارات القراءة بعد استخدام اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي ؟

3- هل توجد فروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مهارات القراءة لدى التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق اختبار مهارات القراءة؟

4- هل توجد فروق بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم على اختبار مهارات القراءة بعد استخدام اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي ؟

3- الفرضيات:

للإجابة عن هذه التساؤلات صيغت الفرضيات التالية:

الفرضية العامة :

- للوحة الضوئية والدومينو التعليمي أثر في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم.

والتي تنبثق عنها الفرضيات الجزئية التالية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات القراءة لدى التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق اختبار مهارات القراءة.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات القراءة لدى التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم على اختبار مهارات القراءة بعد استخدام اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي .

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة في مهارات القراءة لدى التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق اختبار مهارات القراءة.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على اختبار مهارات القراءة بعد استخدام اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي

4- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- بيان أثر اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

- تحديد مهارات القراءة وكيفية تنميتها لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي

- إعداد نصوص علاجية وقائمة بمختلف المهارات إضافة إلى اختبار في مهارات القراءة.

- السعي لإيجاد وسيلة علمية تساعد على تنمية مهارات القراءة لذوي صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

- إثارة انتباه المختصين لمدى صعوبة تعلم مهارات القراءة بغية تضافر الجهود لتصحيح ذلك الذي عاني إهمال في الوسط التربوي

5- أهمية الدراسة:

تعد القراءة الوسيلة الأساسية التي تعين التلميذ على التعلم، ولا تقتصر أهميتها على ذلك فقط بل تعد السبيل الوحيد الذي يشبع حاجاته المعرفية داخل وخارج المدرسة بما فيه النجاح الأكاديمي، إلا أن الناشئة يواجهون صعوبات في تعلمها فهي تمثل جانبا هاما من جوانب صعوبات التعلم التي يعاني منها التلاميذ خصوصا في المرحلة الابتدائية مما يؤثر على كفاءتهم خلال هذه المرحلة، فأهمية هذه الدراسة مستقاة من أهمية مواضيع صعوبات تعلم القراءة، كما تكمن أهميتها كونها مجال خصب للدراسات الحديثة حيث تعمل هذه الدراسة على تنمية مهارات القراءة لذوي صعوبات التعلم لدى تلامذة السنة الرابعة ابتدائي عن طريق اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي المتضمنة لنصوص القرائية وذلك لزيادة دافعتهم وتحسين مستواهم العلمي والتحصيلي.

كما أن هذه الدراسة تعرف على ذوي صعوبات تعلم القراءة بأنهم أشخاص عاديون لا يعانون من أي مشاكل ذهنية أو غيرها، بل هم يعانون من صعوبات يمكن تجاوزها من خلال التشخيص الدقيق الذي بواسطته يتيح كيفية تقديم خدمات رفيعة ذات جودة لتلاميذ لتخفيف من حدة هذه الظاهرة.

6- تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة إجرائيا:

6-1- صعوبات التعلم:

هي صعوبات تشمل صعوبات نمائية كالانتباه، الإدراك، والتذكر وحل المشكلات وأخرى أكاديمية الخاصة بالكتابة والحساب والقراءة هذه الأخيرة قد تشكل عائق أمام تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في ممارسة أي نشاط تعليمي شريطة أن لا تعود هذه الصعوبات إلى إعاقات أو مشاكل أسرية، ويتحدد ذلك بالدرجة التي يتحصل عليها تلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من خلال قائمة التشخيص الخاصة بالقراءة، اختبار الذكاء واختبار مهارات القراءة.

6-2- صعوبات تعلم القراءة:

هي مجموع المظاهر التي تظهر على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في بعض مدارس مدينة سعيدة عند قراءتهم لنص أثناء عملية تشخيص عن طريق اللوحة الضوئية ويستدل عليها من ارتفاع درجات المتحصل عليها .

6-3- مهارات القراءة:

قدرة تلميذ السنة الرابعة ابتدائي على معرفة أشكال الحروف والتمييز بينها وقراءة الكلمات قراءة صحيحة باختلاف حركات إعرابها والجمل والنصوص بشكل سليم، مع القدرة على فهم المقروء، واحترام علامات الوقف والتعجب والاستفهام وغيرها.

6-4 أثر:

هو مدى تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي والذي يتمثل بالدرجة التي يتحصل عليها في إعادة اختبار مهارات القراءة بعد تلقيهم التعليم باستخدام اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي.

6-5 وسيلة اللوحة الضوئية :

هي وسيلة مصممة من طرف الباحثة تعمل على تشخيص صعوبات تعلم القراءة وتنمية مهارات القراءة تحتوي على نصوص، وتصاحبها قائمتين يتم من خلالهما التعرف على مظاهر صعوبات تعلم القراءة لدى التلميذ الواحد بشكل مباشر، إلى جانب قائمة تضم مهارات القراءة الواجب تنميتها لدى التلميذ.

6-6 وسيلة الدومينو التعليمي:

قطع تعليمية تحتوي على حروف و كلمات مستوحاة من النصوص المقروءة لتنمية مهارات القراءة.

6-7 النص:

هو أكبر وحدة دالة، وهو أهم أداة تمكن من الكشف عن مظاهر صعوبات تعلم القراءة وعلاجها.

6-8 التلاميذ ذوي صعوبات القراءة:

هو تلميذ الذي تظهر لديه بعض أو كل مظاهر صعوبات تعلم القراءة المدرجة في القائمة أثناء التشخيص عن طريق اللوحة الضوئية بهدف تقديم له الطريقة المناسبة لتخفيف من حدة هذه الظاهرة.

7- عينة من الدراسات السابقة:

مما لا شك فيه أن موضوع صعوبات تعلم القراءة، كانت ولا تزال من المواضيع التي أثارت جدلا كبيرا في الوسط التربوي، محليا وإقليميا ودوليا ويظهر ذلك جليا من خلال البحوث والدراسات التي تناولته سواء كان في الجزائر أم على مستوى الدول العربية أم الغربية، لذا كان لزاما التطرق لموضوع تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم باستخدام اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي المتضمنة لنصوص قرائية علاجية بعد إخضاعهم لتشخيص باستعمال نص قرائي إلى جانب قائمة للكشف عن مظاهرها وتصحيحها لديهم لاحقا، إضافة إلى قائمة مهارات القراءة واختبار مهارات القراءة ونظرا لجدّة الموضوع حيث لم يتطرق إليه باحث من قبل تعذر على الطالبة الحصول على دراسات تناولت موضوع بحثها كاملا، مما جعلها تتناول إحدى متغيرات من دراسات أخرى.

دراسات تناولت تنمية مهارات القراءة لذوي صعوبات تعلم القراءة وعلاج صعوبات

تعلم القراءة باستخدام برامج :

1- الدراسات الجزائرية:

دراسة "حطراف نور الدين" و"رومان محمد" (2017) اقترح برنامج تربوي لعلاج عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر، هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تربوي مقترح في علاج عسر القراءة لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، تكونت عينة الدراسة من 40 تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة وزعوا بطريقة عشوائية، كما اتبع الباحثان المنهج التجريبي من خلال تصميم المجموعة التجريبية والضابطة بتطبيق اختبار قبلي واختبار بعدي أما أدوات البحث تمثل في اختبار رسم الرجل لقودانف واختبار القراءة والمتمثل في نص مقتبس من الكتاب المدرسي

لوزارة التربية الوطنية الجزائرية، تمت المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار "ت"، إن النتائج التي آلت إليها الدراسة أن قيمة حجم الأثر للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي كان كبيرا حيث كان مربع ايتا 0.95 وهذا يدل أن البرنامج له فاعلية كبيرة في تحسين المستوى القرائي للمجموعة التجريبية وفي علاج الصعوبات الأساسية في القراءة كالحذف والإضافة والإبدال والتكرار.

دراسة "فزازي موفق" (2020/2019) أثر برنامج تعليمي مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة ومهاراتها لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي في ضوء المقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية بولاية سيدي بلعباس، طبقت هذه الدراسة على عينة قصدية قوامها 20 تلميذا، اعتمد الباحث في موضوعه على المنهج الشبه التجريبي، مستعينا بأدوات تمثل في اختبار الذكاء و شبكة تقييم صعوبات تعلم القراءة ، حيث خلصت نتائج دراسة أن لهذا البرنامج أثر في تنمية مهارات فهم المنطوق والمكتوب والأداء القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

2- دراسات عربية أخرى :

- دراسة "خالد بن عبد الله الراشد" (2001) بعنوان : " برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة وأثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي"، دراسة تجريبية على عينة من طلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض، هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج لتنمية مهارات القراءة الصامتة واختبار فعاليته لدى عينة من تلاميذ الصف السادس ابتدائي بمدينة الرياض، فضلا عن الكشف عن طبيعة العلاقة بين تحسن مهارات القراءة الصامتة ومستوى التحصيل الدراسي، ولتنفيذ ذلك استخدم الباحث المنهج التجريبي وكانت عينة الدراسة مكونة من 24 تلميذا ممن يعانون من انخفاض في مهارات القراءة الصامتة، وقد تم توزيعهم بطريقة قصدية إلى مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، أيضا وتم مجانسة المجموعتين في المتغيرات التالية: الفهم في القراءة الصامتة، والسرعة في القراءة الصامتة، والعمر الزمني، والذكاء، أما أدوات البحث تمثلت في اختبار الذكاء المصور من إعداد أحمد زكي صالح، اختبار القراءة الصامتة من إعداد مسعود غيث الرفيعي، اختبار

السرعة في القراءة الصامتة من إعداد الباحث وبرنامج لتنمية مهارات القراءة من إعداد الباحث، وتمت المعالجة الإحصائية بالأساليب اللابرامترية، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في مهارتي الفهم والسرعة في القراءة الصامتة وفي مستوى التحصيل الدراسي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية هذا البرنامج وقدرته على تنمية مهارات القراءة الصامتة وعلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي.

- دراسة "صلاح عبد السميع محمد أحمد" (1426-1427 هـ الموافق لـ 2002) بعنوان: "فاعلية استخدام إستراتيجية الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية"، مستخدم المنهج الشبه التجريبي، تمثلت أدوات البحث في قائمة مهارات القراءة، وتمت المعالجة الإحصائية اختبار "ت" من خلال برنامج الحزم الإحصائية spss وخلصت نتائج الدراسة إلى تحسن أداء التلاميذ في كل مهارة على حدة مما يدل على الإستراتيجية المقترحة أدت إلى تنمية المهارات القراءة الصامتة ، لدى تلاميذ في جميع المهارات ولم تنحصر على مهارة دون أخرى.

- دراسة "هبة أحمد جمعة شلختي" (2008) بعنوان: "أثر برنامج تدريبي مقترح في اكتساب أمهات الأطفال ذوي الصعوبات القرائية مهارات تنمية القراءة لدى أبنائهن"، هدفت إلى معرفة أثر البرنامج التدريبي المقترح في إكساب أمهات أطفال ذوي صعوبات القرائية مهارات تنمية القراءة لدى أبنائهن، لدى عينة مكونة من 46 أما لأطفال ذوي صعوبات قرائية، اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات البحث في بناء مقياس مدى امتلاك الأمهات المهارات القرائية اللازمة لتعليم أبنائهن أعد من قبل الباحثة، وبناء برنامجا تدريبيا هدفه إكساب أمهات أطفال ذوي الصعوبات القرائية مهارات قرائية تدريبية خاصة بالإدراك البصري والسمعي لتنمية المهارات القرائية لدى أبنائهن، أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي وجود أثر للبرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وأنه لم يكن هناك أثر

ذو دلالة إحصائية للمستوى التعليمي للأمتهات على مستوى الاكتساب في المجموعة التجريبية.

- دراسة "طلافحة عبد الحميد حسن" (2010) ، بعنوان: " بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية"، التي هدفت إلى بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة و قياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة و الكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (30) طالبا من ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الابتدائي، تم اختيارهم بطريقة قصدية من المدارس التابعة لإدارة التربية و التعليم بمنطقة الرياض، قسمت العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين (15) طالبا في المجموعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، و (15) طالبا في المجموعة التجريبية درست باستخدام البرنامج التعليمي باستخدام الوسائط المتعددة، و طبق على أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة اختبار تحصيلي في مهارات القراءة و اختبار تحصيلي في مهارات الكتابة، كما طبق على أفراد المجموعة التجريبية برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة، و استمر التطبيق لمدة تسعة أسابيع، و قد أسفر التحليل الإحصائي للبيانات عن النتائج التالية : وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة للاختبار التحصيلي في مهارات القراءة لدى أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة و لصالح أفراد المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج التعليمي، وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة لأفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة على الاختبار التحصيلي في مهارات الكتابة و ذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج التعليمي، عدم وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية للاختبار القراءة لدى طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمتابعة، عدم وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية للاختبار الكتابة لدى طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي و المتابعة، و في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بضرورة استخدام برامج الحاسوب التعليمية متعددة الوسائط

مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل عام، و الطلبة ذوي صعوبات القراءة و الكتابة بشكل خاص لما لها من أهمية بالغة في تحسين الأداء لديهم.

- دراسة "بندر بن سالم صنيطان الحربي" (2011) تحت عنوان: "أثر برنامج متعدد الوسائط في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ بطني التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية" التي هدفت إلى توظيف البرامج متعددة الوسائط في تنمية بعض مهارات القراءة لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي وذلك لتناول أهمية برامج متعددة الوسائط في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ بطني التعلم والمنهج شبه التجريبي لقياس فاعلية البرنامج المقترح من خلال اختبار مهارات القراء، طبقت الدراسة على عينة مكونة من 30 تلميذا كمجموعة تجريبية واحدة من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي بالمدينة المنورة، تمثلت أدوات الدراسة في إعداد قائمة مهارات القراءة وبرنامج متعدد الوسائط وأهم النتائج التطبيقية التي تم التوصل إليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية في القياس القبلي في اختبار مهارات القراءة لصالح القياس البعدي في مهارات القراءة تعزى إلى أثر البرنامج متعدد الوسائط، كما أظهرت النتائج أن للبرنامج متعدد الوسائط فاعلية في تنمية مستويات القراءة الثلاث والتي جاءت مرتبة على النحو التالي (مهارات التعرف والنطق، مهارات الفهم في القراءة، مهارات الطلاقة في القراءة)

- دراسة "يوسف عبد الفتاح حامد يوسف" (2011 - 2012): التي هدفت إلى "معرفة فاعلية البرنامج العلاجي القائم على التسجيل الصوتي للنصوص القرائية في علاج العسر القرائي عند تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم في الكويت"، استخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة عشوائية اختيرت باستخدام الطريقة العنقودية تتألف من 24 تلميذاً وتلميذة من مستوى الصف الرابع، تم تطبيق البرنامج العلاجي ولمدة 6 أسابيع وبمعدل 12 حصة علاجية لكل تلميذ من تلاميذ العينة التجريبية المؤلفة من 12 تلميذاً في حين خضعت العينة الضابطة

المؤلفة من 12 تلميذاً إلى التعليم المعتاد في الصف، ومن المهم ذكره أن تلاميذ العينتين يصنفون من ذوي صعوبات التعلم، وقد احتوى البحث على مقارنة بين القراءة القبلية و البعدية لتلاميذ العينتين، وتمت هذه المقارنة بناء على التطور الحاصل في عدد الأخطاء القرائية الشائعة (الإضافة - الحذف - الإبدال - التكرار) قبل وبعد البرنامج العلاجي القائم على التسجيل الصوتي، وقد خلص البحث إلى أن إستراتيجية التسجيل الصوتي للنصوص القرائية كانت فعالة إلى حد كبير في خفض الأخطاء القرائية المتمثلة في الإضافة والحذف - والتكرار لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي في الصف الرابع في حين لم تكن هذه الإستراتيجية فعالة بالنسبة لأخطاء الإبدال في القراءة.

- دراسة "أحمد الصومان"(2013) بعنوان: " أثر التحاق بمرحلة رياض الأطفال أو عدمه في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طالبات المرحلة الأساسية الدنيا في مدرسة أم حبيبة الأساسية في الأردن"، التي هدفت إلى التعرف إلى أثر الالتحاق بمرحلة رياض الأطفال أو عدمه في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طالبات المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن، اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة التي اختيرت عشوائيا من 90 طالبة من المدرسة التي اختيرت قصديا، أعد الباحث اختبارا للأداء القرائي وآخر لاختبار الكتابي وباستخدام الاختبار التائي للعينات المستقلة أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات اللاتي التحقن برياض الأطفال واللاتي لم يلتحقن برياض الأطفال في مهارتي القراءة الجهرية والكتابة .

- دراسة "مها سلامة نصر"(2014) بعنوان: " فاعلية إستراتيجية التعليم المتمايز لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني ابتدائي في مقرر اللغة العربية"، التي هدفت إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية التعليم المتمايز لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني ابتدائي في مقرر اللغة العربية بمدارس وكالة الغوث الدولية – رفح استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي، تكونت عينة البحث من 70

تلميذا وتلميذة الصف الثاني في مدرسة رفح الابتدائية تمثلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات القراءة والكتابية، واستخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لتعرف أثر الفروق بين متوسطي تحصيل المجموعتين، وأسفرت الدراسة على النتائج التالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة "أسماء عز الدين الشريف أحمد" (2016/2014) بعنوان: "فاعلية البرنامج التعليمي لتحسين مهارة القراءة لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة"، والتي هدفت إلى تصميم برنامج تعليمي لتحسين مهارة القراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم ثم التعرف على مدى فاعليته مع هؤلاء الأطفال من حيث تحسين مهارة القراءة لديهم، استخدمت الباحثة المنهج شبه تجريبي القائم على المجموعة الواحدة مع قياس قبلي وبعدي، وتكونت عينة الدراسة من 22 طفل وطفلة تم اختيارهم بطريقة قصدية، أما أدوات البحث تمثلت في استبيان المعلومات الأولية، مقياس تشخيص صعوبات التعلم مقنن، واختبار مهارة القراءة والبرنامج التعليمي المقترح لتحسين مهارة القراءة وبعد أن تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام اختبار "ت" ومعامل ارتباط الفا كرومباخ وتحليل التباين توصلت الباحثة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة القراءة لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم القبلي وبعد تطبيق البرنامج التعليمي وذلك لصالح القياس البعدي.

- دراسة "مجدي شوقي سالم ديب" (2015- 2016) بغزة : و التي هدفت إلى " معرفة مدى فاعلية توظيف برنامج قائم على الوسائط المتعددة في معالجة صعوبات تعلم بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الثالث أساسي"، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وطبقت هذه الدراسة على عينة عشوائية قصدية مكونة من 60 تلميذا وتلميذة موزعين على مجموعتين مجموعة تجريبية مكونة من 30 تلميذا وتلميذة ومجموعة ضابطة مكونة من 30 تلميذا وتلميذة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تشخيصي يقيس المهارات القرائية وهو عبارة عن نصوص للقراءة الجهرية والقراءة الصامتة، اختبار معرفي على مهارات

التعرف والفهم القرائي، برنامج القائم على الوسائط المتعددة ، بطاقة الملاحظة مصحوبة باختبار قرائي، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام **معامل ارتباط بيرسون واختبار (ت) لعينتين مستقلتين**، وقد خلصت الدراسة إلى أنه توجد فاعلية للبرنامج القائم على الوسائط المتعددة في معالجة صعوبات تعلم بعض المهارات القرائية لدى تلامذة الصف الثالث أساسي.

- دراسة **"سعدة أبو حمدة ناصر الخوالدة" (2017)** بعنوان: أثر التعلم النشط في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن، هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف أثر التعلم النشط في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن، اعتمد الباحثان على **المنهج شبه التجريبي** وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (70) طالباً وطالبة، وقام الباحثان بإعداد اختبارين هما: **اختبار القراءة، واختبار الكتابة**، وتمّ التحقق من صدقهما وثباتهما، وتمت المعالجة الإحصائية بحساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية، تحليل التباين الثنائي ومعامل ارتباط بيرسون وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة التعلم النشط على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في اختباري القراءة والكتابة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى جنس الطالب.

- دراسة **"ربي محمود الديسي" و"جميل محمود الصمادي" (2019)** بعنوان: **" فاعلية برنامج محوسب في تعليم مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن من ذوي صعوبات القراءة بغرفة المصادر (دراسة حالة)"**، التي هدفت إلى قياس فاعلية برنامج محوسب في تعليم مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن من ذوي صعوبات القراءة بغرفة المصادر (دراسة الحالة)، تكونت عينة الدراسة من (7) طلاب ممن تم تشخيصهم بشكل رسمي بأنهم يعانون من صعوبات تعلم في القراءة وملتحقين بغرفة المصادر في مدرسة ادبيان الأساسية المختلطة في محافظة العاصمة، وجرى اختيارهم بطريقة قصدية ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان **المنهج شبه التجريبي**، إذ تم

إعداد اختبار تشخيصي لمهارات القراءة تكون الاختبار من عدة مهارات، وأسئلة استيعاب قرائي تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة لقياس مستوى الأداء الحالي للعينة، ثم تطبيق البرمجة التعليمية على عينة الدراسة، وهي برمجة تم تصميمها باستخدام الحاسوب وتتضمن عدة مهارات من مهارات القراءة والاستيعاب القرائي، وتم تطبيقها بشكل فردي على كل طالب لمدة 7 أسابيع، ثم إعادة تطبيق الاختبار التشخيصي لمهارات القراءة لقياس نسبة التحسن، وقد أسفرت نتائج الدراسة في مهارات القراءة ككل في الاختبار القبلي على متوسط حسابي بلغ (30.43) درجة وفي الاختبار البعدي بعد تطبيق البرمجة على متوسط حسابي بلغ (61.29) درجة بنسبة تحسن بلغت (102%) على عينة الدراسة لصالح الاختبار البعدي، بما يشير أن التعليم باستخدام البرمجة التعليمية كان له فاعلية في تحسين مهارات القراءة والاستيعاب على عينة الدراسة.

- دراسة "خالد بن محمد المحرج" (2019) بعنوان: "فاعلية طريقة أورتون جلنجهان في تعليم القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة في المملكة العربية السعودية"، التي هدفت إلى التعرف على فاعلية طريقة أورتون جلنجهان في تعليم القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة في ضوء نظرية أورتون في المملكة العربية السعودية مقارنة بالطرق العادية لتعلم القراءة في مجال عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح، وسرعة القراءة، وفهم المقروء، وتهجئة الكلمات، والوعي الفونولوجي، والتذكر العكسي للأرقام اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من 40 طفلاً من ذوي عسر القراءة تم توزيعهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية قام الباحث بتشخيص قبلي للمجموعتين مستخدماً اختبارات عسر القراءة تقنين المحرج (2015) على البيئة السعودية ثم قام الباحث بتعريض المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي (إعداد الباحث) وفقاً لطريقة أورتون، ثم قام بعمل قياس بعدي للمجموعتين وذلك بغرض ملاحظة أثر البرنامج على تطور مهارات القراءة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية حول أثر طريقة أورتون في عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح، وفهم المقروء، وتهجئة الكلمات، والوعي الفونولوجي في تعلم القراءة لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم تظهر الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في أثر طريقة أورتون-جلنجهان في سرعة القراءة والتذكر العكسي للأرقام.

3- الدراسات الغربية:

- دراسة "ريزنر (1996) (Reissner): التي هدفت إلى الكشف عن فعالية استخدام القصص المسجلة على كل من شرائط تسجيل سمعية وشرائط فيديو في التغلب على الصعوبات القرائية لدى التلاميذ ذوي القدرات اللغوية المحدودة، وتكونت عينة الدراسة من (63) تلميذاً بالصف الثالث الابتدائي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، تدرس إحداهما باستخدام القصص المسجلة على شرائط تسجيل سمعية مقترنة بالقصص المطبوعة بحيث يستمع التلاميذ إلى الشريط أثناء القراءة، والثانية تدرس باستخدام القصص المعروضة على شرائط فيديو، وقد تركز القياس القبلي والبعدي على مهارات الاستماع، والقدرة على إعادة سرد القصة، والمعلومات حول فنيات المادة المطبوعة، وقد أشارت النتائج إلى أن الشرائط السمعية المصحوبة بالقصص المطبوعة كانت أكثر تأثيراً في تنمية قدرة التلاميذ على الإلمام بمفاهيم المادة المطبوعة، كما أن عدداً كبيراً من التلاميذ الذين درسوا باستخدام هذه الطريقة تمكنوا من إعادة سرد القصص، أما القصص المعروضة على شرائط فيديو فقد أظهرت تحسناً في تشجيع النقاش حول المفاهيم والمصطلحات المعروضة في القصص، إلا أن التلاميذ في هذه المجموعة لم يعطوا انتباهاً كلياً للفيديو، وشاهدوه كمشاهدة التلفزيون في منازلهم، مما أثر على قدرتهم على إعادة سرد القصص بالجودة نفسها التي وصل إليها تلاميذ المجموعة الأولى. (الانتميم، 106:1429)

- دراسة "يولي ياتي ثلثي" (2017) بعنوان: "تطوير وسيلة التعليمية اللغة العربية بالغز puzzle للطلاب المعسرّين في القراءة Disleksia لترقية مهارة القراءة في المدرسة الابتدائية مفتاح العلوم كارنج فليسو مالانج، والتي هدفت هذه الدراسة لمعرفة فعالية تطوير وسيلة التعليمية اللغة العربية بالغز puzzle للطلاب المعسرّين في القراءة Disleksia لترقية مهارة القراءة في المدرسة الابتدائية مفتاح العلوم كارنج فليسو مالانج، اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، تكونت عينة البحث من طلاب الفصل الثاني في المدرسة الابتدائية، تمثلت أدوات البحث بالملاحظة، الاستبيان واختبار لفهم الطلاب، وتمت المعالجة

الإحصائية اختبار "ت"، توصلت الدراسة وسيلة التعليمية اللغة العربية بالغز puzzle يستطيع أن يرفع في عملية التعليم لمهارة القراءة لذوي صعوبات تعلم القراءة.

8- التعقيب على الدراسات السابقة:

لقد أولت الدراسات والأبحاث العلمية العناية الخاصة بتدريس القراءة في المرحلة الابتدائية بشكل عام، لما لها من أهمية بالغة في تيسير سبل التعلم المختلفة، وفي تطوير مهارة القراءة التي يحتاجها الفرد في كل شؤون حياته، وأوضحت الدراسات السابقة وجود صعوبات التعلم في القراءة لدى التلاميذ، وحاولت العديد منها تشخيص المشكلة وعلاجها، واستخدمت هذه الأخيرة العديد من المناهج والأدوات والعينات للوصول إلى أهداف المحددة مسبقاً للخروج بنتائج وتوصيات، وقد أرجعت الكثير منها المشكلة إلى عدة أسباب، ولقد أشارت الطالبة فيما سبق أن الدراسات تناولت إحدى متغيرات الموضوع — مهارات القراءة عند ذوي صعوبات تعلم القراءة — التي تتفق تارة وتختلف تارة أخرى في جانب من الجوانب المنهجية ويتضح ذلك أن معظمها حديثة الانجاز وهو ما تظهره حدودها الزمنية والممتدة من (2001 إلى 2020) باستثناء دراسة ريزنر (1996) أما فيما يخص الأهداف فقد تباينت أهدافها من حيث تقديم طريقة العلاج المناسبة إما باستخدام أو وسائل تعليمية أو استراتيجيات لتنمية مهارات القراءة عند ذوي صعوبات بعد التشخيص أو الكشف عنها بإتباع اختبارات أو مقاييس وملاحظات ومقابلات، فحين هناك من اهتم بدراسة مهارتي القراءة والكتابة عند ذوي صعوبات تعلم وهناك من اكتفى بتنمية مهارات القراءة الصامتة، وهناك دراسة "Reissner" (1996) التي اهتمت بالقصص المسجلة لتغلب على صعوبات التعلم القرائية، و دراسة عبد الفاتح حامد يوسف (2011-2012) اهتم ببناء برنامج علاجي القائم على التسجيل النصوص القرائية في علاج العسر القرائي في حين استخدم الباحث خالد بن محمد المخرج (2019) طريقة اورتون جلجها في تعليم القراءة، وقد اعتمدت كل الدراسات على المنهج الشبه التجريبي ما عدا دراسة بندر بن سالم صنيان (2011) التي اعتمد على المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، كما تشابهت هذه الدراسات في طريقة اختيار العينة بالطريقة العشوائية قصدية، عنقودية، وحجمها وبيئتها والفئة المستهدفة من الدراسة والمتمثلة

في تلاميذ المرحلة الابتدائية وإن كانت بعض الدراسات تجمع بين التعليم الابتدائي والمتوسط بما يسمى التعليم الأساسي كدراسة أحمد الصومان (2013)، دراسة مجدي شوقي سالم ديب (2015-2016)، دراسة سعدة أبو حمدة ناصر الخوالدة (2017) أما دراسة عز الدين الشريف أحمد (2016/2014) فكانت بالمراكز الخاصة، باعتبارها حجر الزاوية لجميع مراحل التعليم اللاحقة وتبقى المرحلة الابتدائية هي أكثر مرحلة أساسية لتعلم الطفل، أما فيما يخص أدوات الدراسة فقد تنوعت بتنوع أهدافها وموضوعاتها في استخدام أدوات البحث، حيث أجمعت جل الدراسات على استخدام اختبارات قرائية إما عبارة عن نصوص أو اختبار في مهارات القراءة، وهي نفس النقطة التي طرحتها الباحثة في دراستها، بالإضافة إلى مقاييس تشخيصية لصعوبات تعلم القراءة واختبارات الذكاء فحين تميزت الدراسات فيما بينها في طريقة استخدام اختبارات تحصيلية ومقاييس أخرى متنوعة بغرض قياس سمات أخرى.

كما لوحظ أن هناك تباين في استخدام أساليب إحصائية لمعالجة بيانات لكل دراسة حسب ما تبنته من فرضيات وبما أن هناك اختلاف واضح في صياغة الفرضيات، فبال تأكيد سيؤدي ذلك إلى استخدام أساليب إحصائية مناسبة تخدم الباحث في التحقق من فرضياته، وقد خلصت نتائج الدراسات السابقة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي إما طبق عليها برنامج مقترح أو استراتيجية معينة بهدف تنمية مهارات القراءة.

وبالرغم من الدراسات السابقة المستعرضة التي ساعدت الباحثة وبشكل كبير في تحديد الأهداف وتصميم أدوات الدراسة الحالية، وطريقة المعالجة الإحصائية وعلى الرغم من تنوعها إلا أنه لم توجد في حدود علم الباحثة دراسات تناولت اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي القائمة على تنمية مهارات القراءة لذوي صعوبات تعلم لسنة الرابعة ابتدائي في مدينة سعيدي، وهذا شكل عاملا أساسيا دفعها باتجاه البحث لمعرفة أثر وسيلة اللوحة الضوئية التي من المأمول أن تقدم حلا جديدا في تنمية مهارات القراءة وأن تكون بداية لدراسات أخرى في هذا الميدان ومن هذا المنطلق تبرز قيمة هذا البحث.

الفصل الثاني

تّمية مهارات القراءة لذوي
صعوبات التعلم

1. تمهيد

❖ صعوبات التعلم

2. تعريف صعوبات تعلم
3. خصائص صعوبات تعلم
4. تصنيف صعوبات التعلم
5. أسباب صعوبات تعلم
6. مظاهر صعوبات تعلم

❖ القراءة

7. تعريف القراءة
8. تطور مفهوم القراءة
9. أنواع القراءة
10. أهمية القراءة
11. أهداف القراءة
12. طرق تعلم القراءة
13. مستويات القراءة
14. الاتجاهات المعاصرة نظريات تعلم القراءة

❖ مهارات القراءة

15. تنمية مهارات القراءة
16. مهارات القراءة
17. قدرات مهارات القراءة
18. مراحل نمو مهارات القراءة
19. أساليب تنمية مهارات القراءة

❖ صعوبات تعلم القراءة

20. تعريف صعوبات تعلم القراءة
21. التطور التاريخي لصعوبات تعلم القراءة

22. النظريات المفسرة لصعوبات تعلم القراءة
23. أنواع صعوبات تعلم القراءة
24. أنماط صعوبات تعلم القراءة
25. أسباب صعوبات تعلم القراءة
26. أعراض ومظاهر صعوبات تعلم القراءة
27. مؤشرات صعوبات تعلم القراءة
- ❖ تشخيص صعوبات تعلم القراءة
28. تعريف التشخيص
29. أساليب التشخيص
30. أهداف التشخيص
31. وسائل التشخيص
32. مستويات التشخيص
33. مراحل التشخيص
34. خطوات إجراء عملية التشخيص
35. أنماط التشخيص
36. معوقات عملية التشخيص
37. أساليب واستراتيجيات علاج صعوبات تعلم القراءة.
38. استراتيجيات تعلم مهارات القراءة
39. معالجة الصعوبات في المهارات القرائية.
40. خلاصة الفصل

1. تمهيد:

تعتبر صعوبات التعلم من الاهتمامات الحديثة في حقل المنظومة التربوية، فهو لم يظهر بشكل ملحوظ إلا في مطلع القرن العشرين، إذ يعد ظاهرة تعليمية وقضية معاصرة وحجر عثرة تقف في سبيل تقدم التلميذ في المدرسة، من الممكن جداً أن تؤدي به إلى الفشل أو التسرب المدرسي، فإذا لم يتم مواجهتها قبل تفاقمها زادت من حدتها، وصعب التغلب عليها وذلك على الرغم من تمتع هؤلاء الأطفال بإمكانات عقلية وجسمية وحسية وانفعالية مناسبة، فصعوبات التعلم مجال واسع باعتباره يشمل كل من الصعوبات النمائية والتي تتمثل في صعوبات الانتباه والإدراك والذاكرة، والتفكير واللغة، وصعوبات التعلم أكاديمية فهي صعوبات مرتبطة بقدرة المتعلم على تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية وخصوصاً في مرحلة التعليم الابتدائي والتي تدخل ضمنها صعوبات الحساب، الكتابة وصعوبات تعلم القراءة التي تعد من أكثر الصعوبات التعليمية انتشاراً بين تلاميذ المدرسة الذي يتأرجح مستواهم الدراسي بين الصعود والهبوط في مختلف المواد، ولهذا تعد هذه الأخيرة من المجالات الهامة والجديرة بالدراسة نتيجة لتباين مشكلاتها والتي تضم بين ثناياها درجات مختلفة من الحدة مما يتطلب تنويع أساليب وأدوات تشخيصية، ووسائل وطرق علاجية متعددة لتنمية مختلف المهارات القرائية التي لا تنحصر في مهارة واحدة بمجرد التعرف على الرموز ونطقها وفهمها فحسب بل تتعدى ذلك إلى مجموعة من المهارات بداية من قراءة الحرف إلى التفاعل مع النص المقروء على اختلاف أنواعه وأنماطه التي لا بد للمعلمين والمدرسة والمناهج والمنظومة التربوية ككل العمل على تنميتها لدى التلميذ للحاق بأقرانه في مختلف المراحل التعليمية اللاحقة.

❖ صعوبات التعلم

2. تعريف صعوبات التعلم :

يعد مجال صعوبات التعلم من المجالات الهامة التي ينبغي الاهتمام بها وذلك لزيادة عدد التلاميذ الذين يقبلون على التعلم بمدارس عادية ولكنهم لا يستطيعون التكيف مع المهارات التي تطرحها البرامج التعليمية العادية رغم أنهم لا يعانون من تخلف أو إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو اضطراب انفعالي أو حرمان ثقافي.

ويعتبر مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم التي حظيت باهتمام العديد من التخصصات العلمية التي كانت في مقدمتها التخصص الطبي الذي يرجع صعوبات التعلم إلى خلل دماغي بسيط أو إصابة دماغية ومن ثم حاز مصطلح صعوبات التعلم على اهتمام كل من علماء النفس وعلماء التربية وعلماء التربية الخاصة.

ونتيجة لتعدد التخصصات التي اهتمت بصعوبات التعلم ظهرت مصطلحات عديدة منها الإعاقة الخفية والخلل الوظيفي الدماغي بسيط والإصابات الدماغية، ولكن لم يظهر مصطلح صعوبات التعلم إلا في الستينيات من القرن الماضي نتيجة نقاش طويل بين المختصين في مجال الطب وعلم النفس ومجال التربية وكان من استخدم مصطلح صعوبات التعلم هو العالم صموئيل كيرك Kirk بعام 1962.

وقبل ظهور مصطلح صعوبات التعلم فقد مر بعدة مراحل قبل أن يظهر كمفهوم في ميدان التربية الخاصة، فأولى هذه المراحل كانت مرحلة الإصابة الدماغية والتي بدأت بأعمال شتراوس وزملائه، والمرحلة الثانية فكانت نتيجة الجهود التي قام بها كليمر وتعرف بمرحلة القصور الوظيفي الطفيف، وأما المرحلة الثالثة والأخيرة والتي ظهر فيها مصطلح صعوبات التعلم نتيجة لجهود كيرك. (عودة، 2016، ص 147)

إن مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح جديد حاول العلماء استخدامه قبل (20) عاما ليوضحوا ذلك فهي غير واضحة وغير ظاهرة، حيث يصف هذا المصطلح مجموعة من

الأطفال غير القادرين على مواكبة أقرانهم في التقدم الأكاديمي نظرا لأنهم يعانون من ظواهر متعددة ، مثل قصور في التعبير اللفظي أو النشاط الزائد أو الشرود الذهني وغيرها.

ومنذ عام 1963 حاول كثير من العلماء تعريف مصطلح صعوبات التعلم، حيث تنوعت تلك التعريفات بين الشاملة وغير الشاملة (القاسم، 2015، ص 13)

1.2 التعريف التربوي:

تعريف بتمان (Batman) استخدمت مكون التناقض أو التباعد بين القدرة العقلية والتحصيل الفعلي، فأشارت إلى أن " الأطفال ذوي صعوبات تعلم هم هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تناقضا (تباعد) تعليميا بين قدرتهم العقلية العامة ومستوى إنجازهم الفعلي، وذلك من خلال ما يظهر لديهم من اضطرابات في عملية التعلم، وأن هذه الاضطرابات من المحتمل أن تكون مصحوبة أو غير مصحوبة بخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي، بينما لا ترجع اضطرابات التعلم لديهم إلى التخلف العقلي، أو الحرمان الثقافي، أو التعليمي، أو الاضطراب الانفعالي الشديد، أو للحرمان الحسي. (الحياي، 2014، ص 20)

عرف هاري ولامب (1983) الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم بأنه من يوجد لديه صعوبة أو أكثر مقارنة بزملائه من نفس السن ولا يوجد لديه القدرة على الاستفادة من الخبرات المتاحة له في المدرسة. (العزازي، 2014، ص 13)

تعريف نبيل حافظ (2004) "هي اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساسا أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة. (العريشي، 2013، ص 17)

ويشير سيد عثمان (1990) إلى أن أطفال ذوي صعوبات التعلم هم الذين لا يستطيعون الاستفادة من الخبرات التعليمية المتاحة في الفصل الدراسي أو خارجه ولا يستطيعون

الوصول إلى مستوى زملائهم مع استبعاد المعاقين عقليا وجسميا والمصابين بأمراض عيوب السمع والبصر. (العزازي، 2014، ص 13)

كما عرف أيضا **عبد الناصر أنيس (1992)** صعوبات التعلم على أنهم هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تباعدا واضحا بين أدائهم المتوقع كما يقاس باختبارات الذكاء وأدائهم الفعلي واختبارات التحصيل في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، ويكون ذلك في صورة قصور في أدائهم للمهام المرتبطة بهذا المجال بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني والمستوى الفعلي والصف الدراسي، ويستثنى من هؤلاء ذوو الإعاقات الحسية سواء كانت سمعية أو بصرية أو حركية، وكذلك المتأخرون عقليا والمضطربون انفعاليا والمحرومون ثقافيا و اقتصاديا. (عامر، 2008، ص 24)

2.2 التعريف الطبي:

تعريف مايكل بست : وهو يستخدم مصطلح الاضطرابات النفسية أو العصبية في التعلم ليشمل مشكلات التعلم التي تحدث في أي سن والتي تنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي وقد يكون السبب راجعا إلى الإصابات بالأمراض أو الحوادث أو سببا نمائيا. (نبهان، 2008، ص 25)

تعريف ليرنر : اضطراب ناتج عن أسباب فسيولوجية وظيفية عن الفرد، قد تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الأعصاب والدماغ، ويؤثر الاضطراب على قدرات الفرد العقلية بحيث تؤثر على تحصيله الأكاديمي في مجال مهارات القراءة والكتابة والتهجئة والمهارات العددية، ولا يرجع السبب إلى إعاقة عقلية أو حسية مع ملاحظة تباين بين القدرة العقلية وأداء الفرد الأكاديمي. (أبو شعيرة، 2015، ص 27)

في حين يعرف ابراهام 1992 صعوبات التعلم بأنها اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي، وتعني مجموعة غير متجانسة من الحالات والتي ليس لها فئة واحدة ولا سبب واحد وتبدي هذه الفئة مجموعة متعددة أو مختلفة من الصفات ويظهرون تفاوتاً

بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل وال فشل في بعض المهام وليس كل القدرات التحصيلية أو التعليمية وطرق تجهيزهم للمعلومات غير كافية. (إبراهيم، 2010، ص 31)

3.2 تعريفات فسيولوجية ونيورولوجية:

يتضمن هذا النوع من التعريفات التي اهتمت اهتماما كبيرا بوظائف الجهاز العصبي المركزي وعلاقاته بصعوبات التعلم، وفيما يلي عرض لبعض التعريفات:

تعريف صاموئيل كيرك (1963): لصعوبات التعلم عدة تعريفات وكان أولها التعريف الذي اقترحه كيرك في عام 1963 وأشار فيه أن صعوبات التعلم " تأخر أو اضطراب في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، أو اللغة، أو القراءة، أو التهجئة، أو الكتابة، أو العمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي، أو مشكلات سلوكية، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي، أو حرمان ثقافي". (G.Reid Lyon, 2001 , 261)

ويذكر السيد عبد الحميد (2003) تعريفا لمفهوم صعوبات التعلم ينص على أنه مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل العادي ذو ذكاء متوسط لديهم اضطراب في العمليات النفسية ويظهر أثارها في التباين الواضح بين التحصيل المتوقع منهم والتحصيل الفعلي في فهم واستخدام اللغة وفي المجالات الأكاديمية، وهذه الاضطرابات ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ولا ترجع صعوبة التعلم إلى إعاقة حسية أو بدنية ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي أو الاقتصادي أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة. (العززي، 2014، ص 15)

4.2 التعريفات الفدرالية (المؤسسات أو الهيئات):

لقد صدرت مجموعة من التعريفات الفيدرالية عن صعوبات التعلم، وفيما يلي عرضا لبعض هذه التعريفات:

1.4.2 تعريف المجلس الوطني المشترك لصعوبات التعلم (1981): يعتبر مصطلح صعوبات التعلم مصطلحا عاما يشتمل على مجموعة غير متجانسة من أنواع العجز تظهر على شكل صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام الاستمتاع، الكلام، القراءة، الكتابة، الاستدلال، القدرات الرياضية، ويفترض أن تكون ناشئة عن خلل في النظام العصبي المركزي، وبرغم أن صعوبات التعلم قد تكون مصحوبة بحالات من الإعاقة (مثل إعاقة سمعية، تختلف عقلي، اضطراب انفعالي أو اجتماعي) أو تأثيرات بيئية (مثل اختلافات ثقافية، تعلم غير ملائم أو غير كاف، عوامل نفسية) إلا أنها ليست ناتجة عن هذه الحالات أو التأثيرات. (متولي، 2015، ص 36)

2.4.2 تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية (1968): حيث أشارت هذه اللجنة إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم، هم فئة من الأطفال يظهرون اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تظهر في اضطراب الاستماع، التفكير الكلام، القراءة، التهجي، أو الحساب، ويتضمن هذا المفهوم حالات الإعاقة الإدراكية، الإصابة الدماغية، العجز في القراءة، الافيزيا النمائية، الخلل المخي الوظيفي البسيط، ولا يتضمن هذا المفهوم الحالات الخاصة بالأطفال ذوي مشكلات التعلم والتي ترجع إلى الإعاقات الحسية البصرية أو السمعية أو البدنية، كما لا يتضمن هذا المفهوم حالات التخلف العقلي والاضطراب الانفعالي. (معمار، 1440، ص 14)

3.4.2 التعريف الفدرالي الأمريكي: هي اضطراب أو خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة باستخدام اللغة أو فهمها، سواء كان ذلك شفاهة أم كتابة، بحيث يتجسد هذا الاضطراب في نقص القدرة على الإصغاء أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو التهجي أو إجراء العمليات الرياضية، والذي قد يرجع إلى قصور في الإدراك الحسي، أو إصابة الدماغ أو الخلل البسيط في وظائف المخ، أو العسر القرائي أو الحبسة النمائية، ولا يرجع إلى إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو اضطراب انفعالي أو ظروف بيئية أو اقتصادية أو ثقافية غير مواتية. (عيسى، 2006، ص 13)

كما قدم المجلس الأمريكي الوطني المشترك لصعوبات التعلم في سنة (1994) تعريفاً ينص على أن: صعوبات التعلم هي مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية واستخدامها، وهذه الاضطرابات ذاتية/ داخلية المنشأ، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، لكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشئ بذاتها صعوبات تعلم، ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى، (مثل: قصور حسي، أو تأخر عقلي، أو اضطراب انفعالي جوهري) أو مع مؤثرات خارجية، (مثل: فروق ثقافية أو تدريس/ تعليم غير كاف، أو غير ملائم) إلا أنها – أي صعوبات التعلم – ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات. (أبو الديار، 2012، 65)

التعليق على التعاريف:

أجمعت هذه التعريفات المختلفة والمتعددة لصعوبات التعلم على أن هذه الأخيرة هي عجز أو تأخر أو اضطراب في واحدة أو أكثر من عمليات القراءة، التهجئة، الكتابة أو الحساب، ولا يرجع إلى إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو اضطراب انفعالي ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي أو الاقتصادي أو تعليمي لدى المتعلمين ذو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط .

3. خصائص صعوبات التعلم:

مما ننوه أن خصائص ذوي صعوبات التعلم تمتاز بالتنوع، وأنهم مجموعة غير متجانسة، كما أن خصائصهم قد لا تظهر مجتمعة لدى التلميذ الواحد، وأن لكل تلميذ خصائصه التي تميزه عن الآخرين، ويمكن إيضاح خصائص صعوبات التعلم على النحو التالي:

أولاً: الخصائص الأكاديمية.

هناك مجموعة من السلوكيات والصفات المرتبطة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتعتبر الخصائص السلوكية للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم مهمة للتمييز بين هؤلاء التلاميذ والتلاميذ العاديين وتظهر في المجالات الأكاديمية الرئيسية كالقراءة والرياضيات والإملاء والتعبير التحريري والخط ومنها:

1. ضعف القدرة على الربط بين أصوات الكلام وما يمثلها من رموز.
2. الخلط في معرفة مواقع الكلمات والحروف والأعداد حيث يقوم التلميذ بعكس تلك المواقع أو عكس اتجاه الكلمات أو الحروف أو الأرقام.
3. ضعف التمييز بين الأصوات المتشابهة مثل حرف ز - س.
4. الخلط بين اليسار واليمين ويشار إليه بالخلط في السيطرة على القراءة والكتابة. (العزیز، 2013، ص 39)
5. عدم قدرة التلميذ على متابعة الكلمات على الأسطر بطريقة سليمة.
6. صعوبة في معرفة معاني الرموز الرياضية (+، -، ×، ÷)
7. مشكلة في فهم وحل المسائل .
8. عدم التمييز بين الحركة والحرف.

ثانياً: الخصائص المعرفية.

ترتبط الخصائص المعروفة بالتعلم ويدخل في ذلك كيفية التعلم وتنظيم بيئة التعلم ومهارات الاستذكار وقد درس العلماء الفروق بين التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم والعاديين فتبين أن من لديهم صعوبات تعلم يتسمون بالخصائص التالية:

1. عدم أو ضعف الوعي بمتطلبات التعلم وما يجب أن يفعله التلميذ فكريا وعلميا حتى يتعلم مهارة ما.
2. عدم أو ضعف الوعي بقدراته وتوظيف تلك القدرات أثناء التعلم ومن ذلك نقاط القوة والضعف لديه.

3. ضعف التنظيم وإدارة الوقت وهما أمران هامين أثناء التعلم في المدرسة أو الاستذكار بالمنزل.
4. عدم أو ضعف استراتيجيات الحفظ أو الفهم.
5. صعوبة إتباع التعليمات الشفوية والمكتوبة مما يجعل التلميذ غير قادر على معرفة المطلوب فلا يبادر إلى العمل. (العزیز، 2013، ص 40)

ثالثاً: الخصائص الاجتماعية.

اتضح أن صعوبات التعلم تشمل جوانب التعلم الاجتماعية لدى ما لا يقل عن 30% من التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم ويظهر ذلك على شكل الخصائص التالية:

1. صعوبة في تفسير الألفاظ المتعلقة بالسلوك الاجتماعي كالسخرية والاستهزاء مما يوقع هؤلاء التلاميذ في محاولات فاشلة في الانتماء إلى مجموعة من التلاميذ العاديين.
2. صعوبة في العلاقات الأسرية مع الوالدين والأخوان فكثير ما يجد ذوي صعوبات التعلم مشكلة في حل مشكلاتهم مع أحد أفراد الأسرة.
3. ضعف تقبل زملائهم ومعلميهم لهم مما يؤدي بالشعور للعزلة ويجدر بالذكر أن قصور المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء التلاميذ في سن الطفولة يعتبر مؤشراً كبيراً على ظهور مشكلات في سن المراهقة والشباب.

رابعاً: الخصائص النفسية والعاطفية.

من المعروف علمياً أنه يتكون المفهوم نحو الذات للأطفال من خلال الخبرات، وردود أفعال الآخرين نحوهم ومن أبرز الخصائص في هذا الجانب:

1. ضعف فهم الذات لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم.
2. الشعور بالاكتئاب، وخاصة في المرحلة المتقدمة من الدراسة كالمتوسطة والثانوية.
3. انخفاض قيمة الذات، حيث يرى التلميذ نفسه أقل من غيره وخاصة خلال تفاعله مع المواقف الاجتماعية والأكاديمية.

4. الشعور بالقلق، في المواقف التي تتطلب الأداء تحت ظروف معينة كالاختبارات.

5. ضعف الدافعية والإقبال على التعلم. (العزیز، 2013، ص 41)

يتبين من خلال ما سبق أن ذوي صعوبات التعلم خصائص تميزهم عن غيرهم من العاديين سواء كانت خصائص أكاديمية أو معرفية أو اجتماعية أو نفسية عاطفية.

4. تصنيف صعوبات التعلم:

يمكن عرض تصنيف صعوبات التعلم كالتالي:

أولاً: صعوبات التعلم النمائية

وهي التي أطلق عليها تعريف الحكومة الفدرالية بـ: العمليات النفسية الأساسية" (العريشي، 2013، ص 35) ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة وهذه العمليات تشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية اللاحقة ويكون السبب الرئيسي لها. (عميرة،

2005، ص 23)

وقد صنفَت الصعوبات النمائية إلى صعوبات أولية وتشمل (الانتباه، الإدراك، الذاكرة) والتي تعتبر وظائف أساسية متداخلة مع بعضها البعض، فإذا أصيب الفرد فإنها تؤثر على النوع الثاني من الصعوبات النمائية، وصعوبات ثانوية وهي خاصة بالتفكير واللغة الشفوية. (محمود، 2010، ص 32)

ثانياً: صعوبات التعلم الأكاديمية.

ويقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي والتعبير الكتابي والحساب. (عميرة، 2005، ص 23)

وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية أو أن عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل التعليمية التالية. (النوبي، 2011، ص 57)

5. أسباب صعوبات التعلم:

من المعلوم أن أسباب صعوبات التعلم ما زالت من الأمور الداعية للحيرة لدى أولياء الأمور والباحثين ولذلك لعدم القدرة على التيقن من أسبابها، فلم تصل الأبحاث في هذا المجال على اختلاف أشكالها التربوية منها والطبية ودراسات علم النفس العصبي وغيرها إلى نتائج قاطعة تحدد أسباب صعوبات التعلم بصورة واضحة يسهل معها وضع البرامج والخطط العلاجية الملائمة لتلاميذ صعوبات التعلم، إن المتفحص للمراحل التاريخية التي مر بها هذا مصطلح وما رافقه من تعريفات، ليدرك تمام الإدراك تعدد أسبابه وتنوعها، ومن بينها نلخص ما يلي:

أولاً: العوامل الفيزيولوجية.

يبرز دور العوامل الفيزيولوجية في صعوبات التعلم من خلال أثر عدة عوامل تساهم في إبراز هذه الصعوبات والتي تبرز على صورة عوامل وراثية أو جينية

1. **عوامل وراثية أو جينية:** فالدراسات العلمية التي أجريت حول التوائم المتطابقة والأقارب من الدرجة الأولى تقدم بعض الأدلة على العوامل الجينية تلعب دوراً رئيسياً في الصعوبات التعليمية، أي أن صعوبات التعلم تنتقل من جيل إلى آخر في الأسرة نتيجة العوامل الوراثية.

2. **عوامل الولادة وما قبلها وما بعدها وتاريخ الميلاد:** إن التعلم السوي يتطلب نمواً سليماً ونضجاً كافياً يتحقق معه ذلك، لذلك فإن أي خلل أو اضطراب في جوانب النمو لدى الأطفال ينعكس سلباً على التعلم لديهم في المستقبل ويشمل نمو الطفل مراحل العمرية المختلفة والتي تبدأ من فترات الحمل الأولى للجنين فقد تساهم العوامل المؤثرة على نمو الطفل في فترات الحمل من سوء تغذية الأم أو تعرضها للأمراض مثل السكري

وأعراض الكلى واختلال عمل الغدد الصماء أو تسمم الدم أو تعرض الأم الحامل للحوادث أو الأشعة أو عمر الأم عند الحمل.

وكما هو الحال في فترات الحمل فلا تقل مرحلة الولادة أهمية عن غيرها فقد يتعرض الطفل لإصابات في المخ وهي:

إصابات مكتسبة: وهي من أكثر الأسباب شيوعاً حول صعوبات التعلم، وأن هذه الإصابة المخية التي يتعرض لها الطفل إما قبل الولادة أو أثناءها أو بعدها وذلك على النحو التالي:

الإصابة قبل الولادة: لا ترتبط الإصابات المخية البسيطة هنا بالعوامل الوراثية ولكنها ترتبط بنقص التغذية لدى الأم أثناء فترة الحمل مثل الحصبة الألمانية أو إدمان الكحول أو تناول العقاقير أو سقوط الأم مما يؤدي إلى ارتطام رأس الجنين وبالتالي إصابة المخ.

الإصابة أثناء الولادة: قد يتعرض الجنين أثناء الولادة إلى إصابة في المخ قد تنتج عن الاختناق الذي يؤدي إلى نقص الأكسجين الذي يصل إلى خلايا المخ، ومن ثم تحدث الإصابة، أو إصابة رأس الجنين بآلة من الآلات الطبية التي تستخدم في عملية الولادة مما يؤدي إلى إصابة المخ، وهذا النوع من الإصابات يعرف باسم الإصابات الميكانيكية، هذا بالإضافة إلى حالات الولادة المبتسرة.

الإصابة بعد الولادة: قد يولد الطفل سليماً معافى ولكنه قد يتعرض بعد ولادته لبعض الحوادث التي تؤدي إلى إصابة المخ كالسقوط أو الارتطام، أو قد يتعرض لإحدى أمراض الطفولة التي يمكن أن تؤثر على المخ مثل التهاب الدماغ السحائي أو الحصبة أو الحمى القرمزية، وهذه الأمراض يمكن أن تؤثر على المخ أو غيره من أجزاء الجهاز العصبي المركزي. (محمود، 2010، ص 37)

ثانياً: العوامل النفسية والعقلية.

تلعب العوامل النفسية الأساسية في الإدراك الحسي والتذكر والصيغة المفاهيمية دوراً مهماً في التعلم فلقد أظهر الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم اضطرابات في هذه

الوظائف الأساسية فوجد من بين هؤلاء الأطفال من لا يستطيع فهم الاتجاه أو لا يستطيع تذكر ما تعلمه حديثاً أو أنه غير قادر على تنظيم فكرة هامة أو كتابة جمل مفيدة (البطانية، 2009، ص 53) والبطء في الفهم، الصعوبة في تفسير المفاهيم، ضعف القدرة على تنظيم والتصميم والتعبير، تدني المهارات الحركية واللفظية، ضعف الذاكرة قصيرة المدى، قصور في الوصول إلى نهايات الأفكار، عدم القدرة على التكيف، هؤلاء الأطفال يتصفون بالقهرية وتدني مفهوم الذات والنشاط الزائد وعدم القدرة على الإنجاز والتشتت والتهور والإلحاح وحدة الطبع والسرعة الانفعال والكسل. (أبو شعيرة، 2015، ص 31)

ثالثاً: العوامل البيئية

تؤثر البيئة المحيطة بالفرد سلباً أو إيجاباً، فالمحيط العام للطفل له أثر غير مباشر على سلوكه، وتشمل هذه العوامل ما يلي:

- عدم وجود التعزيز والتغذية الراجعة في بيئة الطفل الدراسية.
- عدم تشجيع الإنجاز مهما كان (الجهد المبذول).
- الفقر والحرمان المادي.
- عدم وجود نماذج تعليمية كنماذج التعلم خلال نمو الطفل المبكر.
- المهددات الأمنية وعدم وجود دفء عاطفي في بيئاتهم
- عدم تقبل الآخرين لهم
- اتجاهات الآخرين السالبة نحوهم
- العقاب
- اتجاهات الأطفال وذويهم نحو المدرسة. (أبو شعيرة، 2015، ص 32)

رابعاً: العوامل التربوية:

يتطلب النجاح المدرسي في العمليات التربوية داخل الغرفة الصفية إلى مناهج تربوية مفهومة لدى معلمهم بصورة صحيحة كما أن تفاعل أطراف العملية التعليمية من الطلاب والبيئة الصفية والمعلمون وطرق التدريس المستخدمة من قبل المعلم والوسائل التعليمية

المساندة المتوفرة في غرفة الصف فيعتمد نجاح أطفال صعوبات التعلم على مقدار الانسجام والتفاعل بين هذه الأطراف فكلما ازداد تفاعل التلميذ مع أطراف العملية التربوية بصورة ايجابية ازداد تعلمه في حين إذا انخفض تفاعله في البيئة التعليمية بصورة سلبية انخفض مستوى تعلمه، ومن هنا يمكن اعتبار الأطفال الذين لم يتمكنوا من التعلم لعدم تيسر سبل التعليم أو لأنهم علموا بطريقة سيئة.

فالمعلم الذي لا يمتلك المهارات الضرورية اللازمة لتعليم الموضوعات المدرسية ومراعاة الفروق الفردية أو الذي لم تنشأ لديه الكفاءة في المهارات الأساسية أو الذي يسمح لنفسه أن يسحب توقعاته عن المتعلمين فيصدر حكماً مسبقاً بعدم قدرتهم على التعلم (الفشل في التعلم) والتي لا تكون مستندة إلى معرفة علمية دقيقة، هذا إضافة إلى توقعات الأهل أو أساليب التنشئة الاجتماعية من دلال وإهمال وعقاب وتمييز بين الإخوة وغيرها قد تكون سبباً من أسباب صعوبات التعلم عند بعض الأطفال. (البطانية، 2009، ص 56)

يتراء للباحثة أن لصعوبات التعلم عوامل متعددة تؤدي إلى ظهورها وبالتالي يكون من الصعب تحديد هذه العوامل التي قد تكون السبب في فشل التلميذ وعدم قدرته على التعلم والصعب من ذلك ففي مدارسنا عدم وجود بحوث ودراسات وذلك نتيجة عدم اطلاع المعلم على هذه الصعوبات إضافة إلى قلة وعي الأهل بذلك.

6. مظاهر صعوبات التعلم:

هناك عدد من المظاهر الدالة على وجود صعوبات تعلم لدى التلميذ ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة أقسام هي :

- **المظاهر السلوكية:** وتشمل صعوبة الإدراك والتمييز، والاستمرار في النشاط دون توقف، واضطراب في المفاهيم، واضطراب السلوك الحركي أو السلوك الزائد. (العدل، 2013، ص 213)

- **الاندفاعية والتهور:** يتميز هؤلاء الأطفال بالتسرع في اجاباتهم، وردود فعلهم، وسلوكياتهم العامة. مثلاً، قد يميل الطفل إلى اللعب بالنار، أو القفز إلى الشارع دون

التفكير في العواقب المترتبة على ذلك، وقد يتسرع في الإجابة على أسئلة المعلم الشفوية أو الكتابية قبل الاستماع إلى السؤال أو قراءته، كما قد يخطئون بالإجابة على أسئلة قد عرفوها من قبل. (النوبي ، 2011، ص 77)

- **المظاهر العصبية:** وتشمل المشاكل المتعلقة بأداء الجهاز العصبي المركزي، وقد تظهر بعض هذه الاضطرابات في أداء الحركات العضلية الدقيقة، مثل الرسم والكتابة.
- **المظاهر اللغوية:** وهي تعبر عن مظاهر الاضطرابات اللغوية (الديسليكسيا) أو صعوبة القراءة، وتسمى أحيانا بضعف القدرة على القراءة، وظاهر الديسغرافيا (ضعوبة شديدة في الكتابة) ومن مؤشرات الإعاقات اللغوية كما ويعد التأخر اللغوي عند الأطفال من ظواهر الصعوبات اللغوية، حيث يتأخر استخدام الطفل للكلمة الأولى لغاية عمر الثالثة بالتقريب، علما بأن العمر الطبيعي لبداية الكلام هو في عمر السنة الأولى. (العدل، 2013، ص 213)

- **التعبير اللفظي (الشفوي):** يتحدث الطفل بجمل غير مفهومة أو مبنية بطريقة خاطئة وغير سليمة من ناحية التركيب القواعدي، إذ نجدهم يتعثرون في اختيار الكلمات المناسبة، ويكررون الكثير من الكلمات، ويستخدمون جملا متقطعة، وأحيانا دون معنى، عندما يطلب منهم التحدث عن تجربة معينة، أو استرجاع أحداث قصة قد سمعوها سابقا.

- **الذاكرة:** يوجد لدى كل فرد ثلاث أقسام رئيسية للذاكرة، القصيرة والعاملة، والبعيدة، حيث تتفاعل تلك الأجزاء مع بعضها البعض لتخزين واستخراج المعلومات والمثيرات الخارجية عند الحاجة إليها، فالأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يفقدون القدرة على توظيف تلك الأقسام وبالتالي يفقدون الكثير من المعلومات، مما يدفع المعلم إلى تكرار التعليمات والعمل على تنويع طرق عرضها. (النوبي ، 2011، ص 78)

- **التفكير:** الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يواجهون مشكلة توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة، فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة لحل المسائل الحساب وفهم المقروء، وكذلك عند الحديث والتعبير الكتابي.

- **فهم التعليمات:** التعليمات التي تعطى لفظيا من قبل المعلم تشكل عقبة أمام هؤلاء التلاميذ، بسبب مشاكل التركيز والذاكرة، لذلك نجدهم يسألون المعلم تكرارا عن المهمات أو الأسئلة التي يوجهها لهم، كم أن البعض منهم لا يفهم التعليمات كتابيا، لذا يلجئون إلى سؤال المعلم أو تنفيذ حسب فهمهم الجزئي، أو التوقف عن التنفيذ حتى يتوجه إليهم المعلم ويرشدهم فرديا. (المعاطية، 2014، ص 185)
 - **الإدراك العام واضطراب المفاهيم:** يعني صعوبات في إدراك المفاهيم الأساسية مثل: الشكل والاتجاهات والزمان والمكان، والمفاهيم المتجانسة والمتقاربة والأشكال الهندسية الأساسية وأيام الأسبوع.. الخ.
 - **التآزر الحسي – الحركي:** عندما يبدأ الطفل برسم الأحرف أو الأشكال التي يراها بالشكل المناسب أمامه، ولكن يفسرها بشكل عكسي، فإن ذلك يؤدي إلى كتابة غير صحيحة مثل: كلمات معكوسة، أو كتابة من اليسار لليمين أو نقل أشكال بطريقة عكسية، هذا التمرين أشبه بالنظر إلى المرآة ومحاولة تقليد شكل أو القيام بنقل صورة تراها العين بالشكل المقلوب. (النوبي ، 2011، ص 80)
 - **مظاهر خاصة بالقراءة، والكتابة والحساب:** تظهر تلك الصعوبات بشكل خاص في المدرسة الابتدائية، وقد ينجح الأطفال الأكثر قدرة على الذكاء والاتصال والمحاذثة، في تخطي المرحلة الدنيا بنجاح نسبي، دون لفت نظر المعلمين حديثي الخبرة أو غير المتعمقين في تلك الظاهرة، ولكنهم سرعان ما يبدؤون بالتراجع عندما تكبر المهمات وتبدأ المسائل الكلامية في الحساب تأخذ حيزا من المناهج، وهنا يمكن للمعلمين غير المتمرسين ملاحظة ذلك بسهولة. (الحاج، 2010، ص 73)
 - **البطء الشديد في إتمام المهمات التي تتطلب تركيزا متواصلا وجهدا عضليا وذهنيا في نفس الوقت، مثل الكتابة وتنفيذ الواجبات المنزلية.**
 - **عدم المجازفة وتجنب أداء المهام خوفا من الفشل:** قد نجد تلاميذ لا يجيبون عن أسئلة المعلم المفاجئة والجديدة، خوفا من أن يجرحه ويوجه له اللوم أو السخرية إذا أخطأ، لذلك نجده مستمعا أغلب الوقت أو محجبا عن المشكلة، لأنه لا يضمن ردة فعل المعلم.
- (المعاطية، 2014، ص 186)

- الانسحاب المفرد: مشاكلهم الجمة في عملية التأقلم لمتطلبات المدرسة، تحبطهم بشكل كبير وقد تؤدي إلى عدم رغبتهم في الظهور والاندماج مع الآخرين، فيعزفون عن المشاركة في الإجابات عن الأسئلة، أو المشاركة في النشاطات الصفية الداخلية، وأحيانا الخارجية.
- ومن الجدير بالذکر هنا، أن هذه المظاهر لا تجتمع بالضرورة عند نفس الطفل، بل تشكل أهم المميزات للاضطرابات غير المتجانسة، كما وقد تحظى الصفات التي تميز ذوو الصعوبات التعليمية، بتسميات عدة في أعمار مختلفة. مثلا، قد يعاني الطفل من صعوبات في النطق في الطفولة المبكرة، ويطلق عليها بالتأخر اللغوي: بينما يطلق على المشكلة بصعوبات القرائية في المرحلة الابتدائية. (المعاطية، 2014، ص 187)

ترى الباحثة أن لصعوبات التعلم مجموعة من المظاهر التي يمكن من خلالها معرفة ما إذا كان التلميذ يعاني من صعوبات تعلم أو لا، ويظهر ذلك جليا إما أن يكون لديه اضطراب سلوكي أو صعوبة في القراءة والكتابة والحساب، أو البطء الشديد في إتمام المهام و فهم التعليمات وغيرها من المظاهر.

❖ القراءة

7. تعريف القراءة:

لغة: وورد في المختار الصحاح للشيخ الإمام محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي قرأ الكتاب قراءة وقرأنا بالضم، وقرأ الشيء قرأنا بالضم أيضا جمعه وضمه ومنه سمي القرآن لأنه يجمع السور ويضمها، وقوله تعالى: " إنا علينا جمعه وقرأناه " أي قراءته، وفلان (قرأ) عليك السلام بمعنى أقرأك السلام وجمع القارئ قرأةً مثل كافر وكفرة، والقراء بالضم والمد المتنسك وقد يكون جمع قارئ (الرازي، 1986، ص 234)

ولقد جاء في لسان العرب في المفهوم اللغوي للقراءة أنه يقال: قرأ يقرأ قراءة وقرأنا، وقرأت الكتاب قراءة وقرأنا، ومنه سمي القرآن، وأقرأه القرآن، فهو مقارئ، وقال ابن الأثير: تكرر في الحديث ذكر القراءة والاقتراء والقارئ والقرآن، والأصل في هذه اللفظة

الجمع وكل شيء جمعته فقد قرأته، وسمي القرآن لأنه جمع القصص والأمر والنهي والوعد والوعيد والآيات والسور بعضها إلى بعض. (ابن المنظور، 2008، ص 3563)

وجاء في المعجم الوسيط قرأ الكتاب قراءة، وقرأنا تتبع كلماته نظرا ونطق بها، وتتبع كلماته ولم ينطق بها . (إبراهيم ، 2004 ، ص 722)

اصطلاحا:

القراءة نشاط فكري بالغ الأهمية في حياتنا اليومية، يكتسب الناس في الوقت الحاضر معظم المعلومات حول العالم من حولهم من خلال عملية القراءة، ففي المجتمع الحديث يعتبر أن "الرجل الكامل يعني القارئ الكامل" وفي هذا السياق يمكن التذكير بكلمات فرانسيس بيكون أن القراءة تصنع رجلا كاملا، وتجمع رجلا جاهزا، وتكتب رجلا دقيقا" تتضمن القراءة فهم معنى الكلمات أو الرموز المكتوبة أو المطبوعة.

يمكن تعريف عملية القراءة " ببساطة على أنها تحديد أو التعرف على النص المطبوع والمكتوب في استخدام ذي مغزى للأحرف والرموز والكلمات والخطوات"

المعنى القاموسي للقراءة هي: فهم النص المكتوب الذي يتضمن تحليل مجموعة متنوعة من العوامل مثل التعقيد النحوي والمفردات والتعبير الموضوعي واستمرارية الموضوعات". (Gopal,2013 ,p02)

القراءة هي فك كود، الخبر المكتوب، وتأويل نص أدبي ما، والقراءة الجمعية تأويلات متعددة، لنص عبر مستويات مجازية غالبا. (علوش، 1985، ص 175)

القراءة فعل ملموس، وقابل للملاحظة، يستدعي ملكات محددة بدقة للكائن البشري، فلا تحقق القراءة دون تشغيل الجهاز البصري، ووظائف الدماغ المختلفة، فالقراءة هي عملية إدراك وتحديد، وتخزين تسبق كل تحليل للمحتوى. (العميم، 2016، ص 22)

القراءة عملية تعرف الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ، وتشتق المعاني الجديدة من خلال استخدام المفاهيم التي سبقت

في حوزته، وتنظم هذه المعاني محكوم بالأغراض التي يحددها القارئ بوضوح. (أبو الديار، 2012، ص 166)

تعرف القراءة: على أنها عملية فسيولوجية وعقلية يتم فيها تحويل الرموز الخطية إلى أصوات منطوقة. (الناصر، 2010، ص 56)

عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز، ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة. (أحمد، 2000، ص 55)

قدرة المتعلمين على فهم واستعمال اللغة ورموزها لقراءة مختلف أنواع النصوص المكتوبة التي يهتم بها الفرد، والتي تمكن القراء الصغار من اكتساب الخبرة من جهة، واكتساب المعلومات واستخدامها من جهة أخرى. (أتزكي، 2017، ص 209)

عملية معقدة ومتشعبة ومتداخلة فهي وسيلة التفاهم والاتصال التي من خلالها يستطيع الإنسان الإطلاع على أفكار الآخرين ومحاورتهم من خلال أفكاره من خلالها تزداد خبرات الفرد وتمنحه فرصة التدوق والاستمتاع بنتائج الآخرين وتجاربهم ويحقق الفرد تواصله الاجتماعي والانساني فهي بمجملها نشاط فكري إنساني حضاري. (البطانية، 2009، ص 131)

يعرفها جوف Gough بأنها القدرة على فك شيفرة الرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات منطوقة" (هالاها، 2007، ص 516)

أما المعهد القومي الأمريكي للقراءة والكتابة (National Institute of Literacy) (2003) فيعرفها على أنها " ذلك النسق المعقد الذي يمكننا بموجبه استخراج المعنى من مادة مطبوعة معينة". (بلطجي، 2010، ص 51)

وهذا ما أكدته (فتحي يونس وآخرون، 1996) في تعريفه للقراءة، حيث عرفها بأنها عملية معقدة، تتضمن العديد من العمليات، فهي عملية تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ

عن طريق عينيّه، وتقتضي هذه العملية فهم المعنى، والربط بين الخبرة الشخصية والمعنى، ومن هنا فإنها عمليتان متصلتان: الأولى تتعلق بالاستجابات الفسيولوجية كما هو مكتوب، والثانية عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى، وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج. (الكحالي، 2011، ص 54)

ويعرفها نبيل حافظ على أنها عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية، ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معا. (إبراهيم، 2013، ص 19)

تعليق على التعاريف: هناك اختلاف كبير في تعريفات القراءة باختلاف واضعيها، غير أنها اتفقت على أن القراءة ليست مجرد نشاط بصري يقتصر على فك الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه والتعرف عليها والنطق بها بشكل صحيح فحسب، وإنما هي نشاط عقلي يتضمن فك الرموز واستخراج المعاني وفهمها والاستفادة منها لقراءة مختلف أنواع النصوص لاكتساب الخبرة والمهارات القرائية.

8. تطور مفهوم القراءة:

مر مفهوم القراءة بمراحل مختلفة، ففي مطلع القرن العشرين كان مفهوم القراءة يتمثل في القدرة على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها، فمتى عرف الطفل كيف ينطق الكلمات التي يتضمنها النص المكتوب يكون الهدف تحقق من القراءة.

كما أن الأبحاث، والدراسات التي أجريت على القراءة في العقد الأول من القرن العشرين، ركزت على النواحي الفسيولوجية مثل حركات العين، وأعضاء النطق وما إليها.

ثم جاء العقد الثاني من القرن العشرين، وبدأ الاهتمام بموضوع القراءة يتزايد بصورة واضحة، فقد كثرت الدراسات التي اهتمت بهذا الموضوع، وخرجت هذه الأخيرة بنتيجة كان لها أثر بعيد في انتقال مفهوم القراءة، بأنها ليست عملية ميكانيكية بحتة يقتصر فيها الأمر على مجرد التعرف والنطق، وإنما هي عملية عقلية معقدة تماثل جميع العمليات التي

يقوم بها الإنسان (حبوش، 2013، ص 34) ليشمل فهم الأفكار المتضمنة في النص المكتوب، حين بدأ الاتجاه باستخدام اختبارات القراءة، التي تقوم على طرح الأسئلة حول فقرات ونصوص قرائية، وبدا ذلك جليا منذ الثلاثينات من القرن العشرين، حيث أصبحت القراءة بهذا المفهوم عملية تفكير لا تقف عند استخلاص المعنى من النص، بل تتعدى ذلك كله إلى حل المشكلات وبالتالي فهي عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيهِ، وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة للقارئ وهذه المعاني، والاستنتاج وحل المشكلات. (شحاته، 2001، ص 65)

9. أنواع القراءة:

اتفق الباحثين والمتخصصين في مجال اللغة وعلم النفس أن القراءة تنقسم إلى نوعين رئيسيين هما:

أ) القراءة الجهرية:

يعرف كريمان بدير وإميلي صادق القراءة الجهرية بأنها نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع، ويراعي فيها سلامة النطق، وعدم الإبدال أو التكرار أو الحذف أو الإضافة، كما يراعي صحة الضبط النحوي، وهي أصعب من القراءة الصامتة. ويشير محمد فضل الله إلى أنها التقاط الرموز المطبوعة بالعين، وترجمة المخ لها باستخدام أعضاء النطق استخداما سليما. من خلال ما سبق يتبين أن القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة فهي تعتمد على حاستين العين واللسان لنطق الكلمات والجمل بصوت مسموع. وتتعد مزايا القراءة الجهرية سواء من الناحية اللغوية، أو الانفعالية، أو الاجتماعية أو غير ذلك:

1- من الناحية الانفعالية:

- تعد مجالا مناسباً للقضاء على الخجل أو التردد أو الخوف.
- تمنح المتعلمين الثقة في أنفسهم والقدرة على مواجهة الآخرين.
- فرصة لرفع معنويات الفرد وسط أقرانه بمنحه فرصة إثبات ذاته.

2- من الناحية اللغوية:

- هي وسيلة للتمرين على صحة القراءة، وجودة النطق وحسن الأداء.
- عن طريقها تكشف الأخطاء في النطق.
- من خلالها تعرف عيوب القراءة والعمل على معالجتها.
- هي فرصة للتدريب على الأداء الصوتي المعبر.

3- من الناحية الاجتماعية:

- تدريب للتواجد في المجتمع، ومشاركة الآخرين حواراتهم وأحاديثهم.
- توفر مواقف يتعود من خلالها المتعلم كيفية التعامل مع الجماهير.
- تشعر المعلم بالمسؤولية الاجتماعية. (إبراهيم، 2010، ص 300)

ب) القراءة الصامتة:

لو أننا تأملنا الأسلوب الذي نستخدمه في القراءة في حياتنا اليومية خارج المدرسة أو بعد الانتهاء من مراحل التعلم كلها أو بعضها لوجدنا أن معظم قراءاتنا صامتة وفي هذا النوع يدرك المتعلم ما يقرأه عن طريق البصر دون أن يتلفظ بالمقروء أو أن يجهر به وعلى هذا النحو يقرأ الطفل الموضوع في صمت ثم يقوم ليتبين مدى فهمه له وإفادته منه، والأساس النفسي لهذه الطريقة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموز مرئية. (فهم ، 1998، ص 63)

وأهمية القراءة الصامتة سواء في حياتنا المدرسية أو العامة لا تحتاج إلى الدليل، إن التلميذ إذا تدرب عليها تدريباً كافياً وسيطر على ركنيها: السرعة والفهم أمكنه أن يتقدم تقدماً كبيراً في سائر المواد الدراسية، والإنسان بصفة عامة يلجأ إليها في الغالبية العظمى من حالات القراءة سواء للدراسة أو التسلية، فعدم استخدامها في كثير من المواقف قد يؤدي إلى الغموض وانعدام النظام وعدم إنجاز العمل إنجازاً كاملاً. ويعرف محمد فضل الله القراءة الصامتة بأنها : استقبال للرموز المطبوعة، وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ وحسب تفاعلاته مع المادة القرائية الجديدة، واكتساب خبرات وسلوكيات وفقاً لفهمه منها.

وبالتالي ترى الباحثة مما سبق أن القراءة الصامتة تعتمد على العين دون التلطف بالمادة المقروءة، وهي أول ما يبدأ به التلميذ في درس القراءة قبل القراءة الجهرية.

وللقراءة الصامتة العديد من المزايا من الناحية النفسية، والاقتصادية، والاجتماعية:

- من الناحية النفسية:

1. أنها تناسب التلميذ الخجول أو المنطوي نتيجة عيوب في النطق، أو الخائف من الخطأ في القراءة.

2. أنها تشعر القارئ بالحرية في القراءة ببطئ أو يسرع، يخطئ ويعدل، يتوقف ويستأنف.

3. أنها تعود التلميذ على الاعتماد على أنفسهم في الفهم.

- من الناحية الاقتصادية:

1. هي أوفر في الجهد ففيها راحة للسان.

2. هي أوفر في الوقت لأنها أسرع.

- من الناحية الاجتماعية:

1. من يمارسها يحترم مشاعر الآخرين فلا ضوضاء ولا مضايقات.

2. الترابط بين أفراد المجموعة لأن كل منهم يعمل حساباً لراحة الآخرين.

3. أنها تساعد القارئ على حفظ أسرارها، ويقرأها دون أن يسمع أحد. (إبراهيم،

2013، ص 24)

10. أهمية القراءة:

(اقرأ) بهذه الكلمة خط لنا الوحي طريق خلاص البشر من الجهل، وأوصى لنا بأهم وسائل التعلم، وظلت هذه الصرخة تدوي وتملأ الأرجاء حتى يومنا هذا، لقوله تعالى: (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ).

والقراءة من أهم وسائل العثور على الحكمة، فعن طريقها يفتح باب العلم والمعرفة أمام المتعلم فتوسع مداركه وتهذب، وتقوم عاداته، كما أنها مظهر من مظاهر النمو، لها أهميتها بوصفها عاملا من عوامل الشخصية واتزانها.

وكلما ازدهرت الحضارة، وتشعبت أطرافها زادت حاجة الفرد والمجتمع إلى القراءة، والحاجة اليوم هي أكثر من ذي قبل، فالأفراد على اختلاف أعمارهم وقابلياتهم يحتاجون إليها لزيادة خبراتهم ونموهم ليصبحوا قادرين على التكيف مع العالم الحاضر الكثير النمو والحركة. (زاير، 2014، ص487)

ونظرا لأهمية القراءة في تحقيق التقدم الاجتماعي والاقتصادي وأثرها في ترقية الشعوب جعلت اليونسكو من أول أهدافها نشر الأبجدية، وتنشيط عادة القراءة من خلال التزود بالكتب المناسبة، لأن القراءة طريق واضح المعالم في ترقية الأفراد وتطوير المجتمعات.

فهذا الفيلسوف الانجليزي (فرانسيس بيكون) يرى أن القراءة تصنع الإنسان المتكامل، ويقول (إديسون): بالقراءة تعلمت كل شيء.

ونظرا لأهمية القراءة عدت أساسا للنشاط التعليمي، وصار تعليمها في المدرسة اليوم من الأمور المهمة التي حظيت باهتمام المربين في أنحاء العالم كله في الدول النامية والمتقدمة على حد سواء، وتدخل ضمن أساسيات أهداف التربية في التعليم الابتدائي، وإن اختلف المربون في أهمية الأهداف الأخرى فلن يختلفوا في أهمية القراءة بكونها هدفا من أهداف هذه المرحلة.

فالقراءة تلقى أهمية بالغة في المرحلة الابتدائية بوصفها المدخل الطبيعي للتعلم، بل إن المدرسة الابتدائية تفشل فشلا ذريعا إذا لم تنجح في تعليم تلامذتها القراءة، وذلك لأن نجاح التلميذ وتقدمه في المواد الدراسية جميعها يتوقفان على قدرته القرائية، فهي ليست مادة ذات محتوى محدد يمكن أن تدرس منفصلة كأغلب المواد الأخرى، بل هي جزء أساس من كل مادة من المواد الأخرى، ووسيلة تسهل العديد من أنواع التعلم. (زاير، 2014، ص 487)

11. أهداف القراءة:

- **هدف تشخيصي:** يمكن المعلم من وضع يده على مواطن الضعف ومعالجته.
- **هدف نفسي:** تعزيز الشعور بالثقة في النفس بأداء القراءة التي يخاطب بها المتعلم معلمه وزملائه، مما ينمي شخصيته المستقبلية بشكل ايجابي.
- **هدف اجتماعي:** ينمي تواصله مع الجماعة وتعامله معها. (طلعت، 2020، ص 16)

وتهدف القراءة في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي إلى ما يلي:

- القدرة على القراءة الإجمالية.
- النطق الصحيح للأصوات والحروف.
- إدراك حدود الكلمات والجمل
- إدراك الجمل المعبرة عن دلالة الصورة.
- إدراك شكل الحرف والنطق به حسب موقعه في الكلمة.
- وصل الأصوات بعضها ببعض.
- تمكين التلميذ من معرفة الأصوات المتصلة بالحرف، بحركاته البسيطة والطويلة وصحة نطقها.
- التمييز السريع بين الحروف المتشابهة شكلا، المختلفة لفظا.
- قراءة نصوص قصيرة، قراءة متصلة.
- القراءة باحترام علامات الترقيم البسيطة.
- فهم المعنى المقروء.
- الإجابة عن أسئلة تتصل بمضمون النص.
- اكتساب عادات التعرف البصري كالتعرف على الكلمة من شكلها والتعرف على الكلمة من تحليل بنيتها وفهم مدلولها. (طلعت، 2020، ص 17)

أما أهداف القراءة في المنظومة التربوية الجزائرية تتمثل فيما يلي:

- أن يقرأ المتعلم النص قراءة صامتة واعية

- أن يكتشف الفكرة العامة للنص ويصوغها.
- أن يحلل النص إلى وحداته الفكرية ويصوغ الأفكار الأساسية.
- أن يلخص النص ويعيد صياغته صياغة جديدة من إنشائه مشافهة وكتابة.
- أن يستخلص المغزى من النص ويصوغه.
- أن يصدر أحكاما حول النص مبدئيا رأييه في المضمون.
- أن يسترسل المتعلم في القراءة الجهرية محترما علامات الوقف وكيفياته.
- أن يقرأ قراءة مؤثرة حسب الشكل التعبيري للنص المقروء.
- أن يكتسب المهارات القرائية المناسبة للشكل التعبيري كالحصة والحوار والسرد.
- حصول ملكة اللسان العربية والقدرة على ممارسة تقنيات التعبير.
- تنمية القدرة على حفظ النصوص الشعرية وفقرات من النصوص النثرية. (بناني،

2021، ص 367)

يكمُن الهدف من القراءة هو جعل المتعلم قارئاً جيداً ينطق بالحروف نطقاً صحيحاً ويدرك المعاني وممارسة تقنيات التعبير واستخلاص المغزى للنص وغيرها لاكتساب المهارات القرائية.

12. طرق تعلم القراءة:

لقد ظهر في مجال تعليم القراءة عدة طرق وتتمثل فيما يلي:

أولاً: الطريقة التركيبية (الجزئية):

في هذه الطريقة يتعلم التلميذ الحروف الهجائية من الجزء إلى الكل، ولذلك سميت بهذه الطريقة لأنه يتعلم الحروف ثم الكلمات، ويندرج تحتها عدد من الطرق:

1) الطريقة الهجائية:

وهي تعليم الحروف الهجائية بأسمائها وفي ترتيبها المعروف ألف، باء، تاء، ثاء، جيم...الخ، فإذا حفظ الطالب الحروف بأسمائها بدئ في تكوين كلمة من حرفين مثل أب ثم ثلاثة حروف مثل در، ومن الكلمات تؤلف جمل. (الناصر، 2010، ص 61)

من مزايا هذه الطريقة أنها سهلة على المعلم، مألوفة لدى الآباء والأمهات، غير أن البعض يوجه لها انتقادات عديدة منها أن اسم الحرف الواحد يتكون من عدة أصوات بدلا من صوت واحد، وهناك من ينتقد هذه الطريقة لأنها تسبب بطء القراءة لدى المتعلم لأنه قد يميل إلى القراءة حرفا حرفا بدلا من الإدراك الكلي للكلمة. (الخولي، 2000، ص 108)

عيوب الطريقة الحرفية:

- أنها مخالفة لطبيعة رؤية الأشياء، لأنها تبدأ بتعليم الأجزاء وهي الحروف على حين أن العين تدرك الأشياء وتبصرها جملة، فهي ترى الشجرة أولا، ثم تتبين أغصانها، وأعشاش الطيور فوقها وسائر أجزائها.
- إنها مخالفة لطبيعة التحدث والتعبير لأن الطفل إنما يعبر عن معان لا حرف أو كلمات مجزأة.
- إنها تربى في الأطفال عادة القراءة البطيئة، لأنهم يوجهون جهودهم إلى تهجي الكلمات، وتجزئة الجملة وقراءتها كلمة كلمة.
- أن فيها شيئا من التضليل، لأن أسماء الحروف لا تدل على أصواتها فلا علاقة بين صوت الرمز (د) وبين النطق باسم الحرف (الدال). (عاشور، 2013، ص 98)

2) الطريقة الصوتية:

وتختلف عن الطريقة السابقة في أنها تركز على نطق صوت الحرف بدلا من اسمه، فبدلا من نطق جيم تنطق جاء، وبدلا من سين تنطق ساء، وهكذا. (الناصر، 2010، ص 61)

وميزة هذه الطريقة أنها تدعو الحرف بصوته لا باسمه، ولكن عيبها أنها قد تعيق سرعة القراءة لدى المتعلم لأنه قد يتعود التهجئة. (الخولي، 2000، ص 109)

عيوبها:

- فيها كثير من عيوب الطريقة الأبجدية، من حيث البدء بالأجزاء، وتعويد الطفل البطء في القراءة وعدم الاهتمام بالمعنى.
- أنها تترك في الأطفال عادات قبيحة في النطق ومن ذلك مد الحروف دائما وهذه العادة تلاحق كثيرا من التلاميذ حتى المرحلة الإعدادية. (عاشور، 2013، ص 98)

(3) الطريقة المقطعية:

في هذه الطريقة لا نبدأ بصوت الحرف ولا باسمه، ولكن تبدأ بمقطع يبدأ بصوتين هما صوت حرف العلة، وصوت حركته. (الناصر، 2010، ص 61)

عيوبها:

- تلقي عبئا ثقيلا على ذاكرة التلميذ.
- قد يعتبر اهتمام التلميذ قبل أن يبدأ فيها
- عدم فهم الطالب لكل الكلمات التي يستطيع نطقها. (عاشور، 2013، ص 99)

ثانيا: الطريقة الكلية (التحليلية).

يتم في الطريقة الكلية تعليم الطفل من الكل إلى الجزء على شكل كلمات مفهومة ومألوفة ولها معنى بالنسبة للطفل، ويندرج تحتها عدد من الطرق:

(1) طريقة الكلمة:

وتقوم هذه الطريقة على أن لكل كلمة لها شكل عام يميزها عن غيرها من الكلمات، ويساعد التلميذ على تذكرها ككل، ولا علاقة له بالحرف أو الصوت.

ويرى المؤيدين لطريقة الكلمة أن البدء بتعليم الكلمة أسهل من البدء بتعليم الحرف لأن الكلمة لها معنى لدى الطفل. (الناصر، 2010، ص 62)

ولطريقة الكلمة مزايا منها:

1. تساهل هذه الطريقة الأساس النفسي للإدراك البصري، إذ تبدأ بالكل أولا.

2. تعود هذه الطريقة التلميذ على سرعة القراءة لأن التلميذ يدرك الكلمة كوحدة واحدة ولا يقرأها حرفاً حرفاً.

3. يبدأ التلميذ بقراءة وحدات ذات معنى، بخلاف الطرق الجزئية التي تبدأ بتعليم وحدات لا معنى لها مثل الحروف والأصوات والمقاطع.

ولكن طريقة الكلمة لا تخلو من عيوب أيضاً، ومن هذه العيوب ما يلي:

1. قد تستولي الصورة على انتباه التلميذ بدلاً من الكلمة.
2. قد يخمن التلميذ الكلمة تخميناً بدلاً من قراءتها قراءة حقيقية، ولهذا فإن بعض منتقدي طريقة الكلمة يدعونها " طريقة أنظر ثم خمن " بدلاً من اسمها الآخر وهو " طريقة أنظر ثم قل "
3. إذا تقارب أشكال الكلمات، فإن التلميذ سيخلط بينها، فهو قد لا يميز الفرق بين كلمات مثل ثاب، باب، تاب، ناب، لأن شكلها العام متقارب.
4. إذا صادفت التلميذ كلمة جديدة غير مألوفة له، فقد يجد صعوبة في قراءتها. (الخولي، 2000، ص 111)

(2) **طريقة الجملة:** في هذه الطريقة يعرض المعلم جملة من الجمل المألوفة لدى الطفل لكي يتعرف على شكلها، ويربط هذا الشكل بمعناها، بعد ذلك يبدأ بتحليل الكلمات إلى الحروف. (الناصر، 2010، ص 62)

ومن مزايا طريقة الجملة ما يلي:

1. تتماشى مع الأساس النفسي للإدراك لأنها تبدأ بإدراك الكل ثم تنتقل إلى تحليله إلى مكوناته.
2. تقدم هذه الطريقة وحدات ذات معنى.
3. تعود التلميذ على قراءة الوحدات الكبيرة وعلى اتساع المدى البصري، مما يضمن تحقيق سرعة القراءة.

غير أن لطريقة الجملة عيوب ومن أبرزها أنها تحتاج إلى جهد كبير من المعلم كما أنها تتطلب وجود معلم حاذق متمرس، الأمر الذي لا يتوفر دائما. (الخولي، 2000، ص112)

3) طريقة القصة: تعد طريقة القصة امتداد لطريقة الجملة، ويقوم التلميذ هنا بتحليل القصة المكتوبة إلى الجمل، بعد ذلك إلى كلمات ثم إلى حروف.

عيوب الطريقة التحليلية:

- لا تساعد الطفل على تمييز كلمات جديدة.
- تتشابه الكثير من الكلمات برسمها، ولكنها مختلفة في المعنى وقد يؤدي هذا إلى خطأ التلاميذ في نطق بعض الكلمات، فيختلف المعنى.
- قد يؤخر بعض المعلمين مرحلة تحليل الكلمات إلى حروف، فيضيع ركن هام من أركان القراءة. (عاشور، 2013، ص 99)

ثالثا: الطريقة التركيبية التحليلية (المزدوجة) وفي هذه الطريقة يتم دمج الطريقتين السابقتين معا، الطريقة الكلية والطريقة الجزئية، لأن هناك من التلاميذ من يفضل الطريقة الأولى، وآخرين يفضلون الطريقة الثانية. (الناصر، 2010، ص 62)

كما أن لكل طريقة مزاياها وعيوبها، وما دام الأمر كذلك، فإن الأصوب الاستفادة من جميع الطرق وعدم التمسك بطريقة واحدة دون سواها، فكما ذكرنا سابقا إن للطريقة الهجائية مزاياها وعيوبها وينطبق الوضع ذاته على كل من الطريقة الصوتية والطريقة المقطعية وطريقة الكلمة و غيرها. (الخولي، 2000، ص 112)

نذكر مما سبق أن لكل طريقة مزايا غير أنها لا تخلو من العيوب، ما على المدرس أن يختار الطريقة التي تتناسب ومستوى التلميذ مراعى الفروق الفردية داخل القسم.

13. مستويات القراءة:

يقرأ الناس غالباً، كباراً كانوا، أم صغاراً، في غياب المعلم، أي إنهم يستخدمون التعليم في الحياة، بالاكشاف، غير أنهم لن يستطيعوا فعل ذلك بشكل صحيح، إلا من خلال معرفتهم بمستويات القراءة، لأنها تعلمهم كيفية التعلم، وسبله، وهي سابقة لمعرفة مهارات القراءة، أي إن معرفة المستويات تأتي أولاً، ثم المهارات ثانياً، وهناك أربع مستويات أساسية للقراءة، شبه منفصلة، بعضها عن بعض، لا يذوب الواحد منها في الآخر، إلا أن المستوى الرابع والأخير، يشلها جمعا، وهذه المستويات هي:

- **القراءة الأساسية:** هي المستوى الأول من القراءة، ويمكن تسميته أيضاً بالمستوى الابتدائي، وبه ينتقل الإنسان، من الأمية، إلى القارئ المبتدئ وفي هذا المستوى يتعلم الفرد القراءة ويتدرب عليها، ويتسلح بمهاراتها الأولية، ويتحقق هذا المستوى أكثر ما يتحقق، في المدرسة الابتدائية، إذ إن الطفل في هذه المرحلة يتعلم القراءة ليتحكم بها، غنه يتعلم ماذا تقول الجملة، وماذا تريد التعبير عنها، مع ربط الألفاظ بمعانيها، وفهم محتوى النص، ويواجه هؤلاء في هذه المرحلة صعوبات متفاوتة، تبعا لخلفتهم القرائية في المنزل أو في هذه الروضة وجله، صعوبات ميكانيكية، يجب التغلب عليها، للقراءة بصورة أفضل.

يقوم الطفل في هذه المرحلة بقراءة مواد بسيطة، تتناسب مع قدراته وإمكاناته، يبدأ التلميذ بتعلم الألفاظ المنظورة، بحيث عند نهاية السنة الأولى من المرحلة الأولى من المرحلة الابتدائية، تعلم قراءة (300 – 400) كلمة، مع معرفة معانيها بتدرج والقراءة في هذه المرحلة، هي لمعرفة ماذا تقول الجمل في النص.

ومع تدرج الطفل، وانتقاله إلى الأقسام الأعلى، يبدأ بتعلم القراءة، لأغراض متعددة أخرى، أي قراءة في اللغة العربية، والتاريخ، والجغرافية وغيرها، وتتوج هذه المرحلة بتعليم الطفل مهارات القراءة وخبراتها في موضوعات مختارة. (الصوفي، 2007،

ص135)

- **القراءة الاستكشافية:** إن تطوير عادة القراءة، بحاجة إلى تدريب إلى متابعة، وهناك درجات من القراءة الإيجابية وليس هناك قراءة سلبية مطلقة، إذ لا يمكن إذ لا يمكن للإنسان أن يقرأ، وعقله نائم مثلا، صحيح أن هناك قراءة ضعيفة، وأخرى قوية، وما بينهما درجات، وأن القراءة الأقوى تأثيرا، هي الأفضل وهذه الأخيرة لا تتحقق، إلا عندما يستنفر الإنسان جميع قواه العقلية في أثناء القراءة.

والقراءة، هي استقبال معلومات أو التقاطها، تتطلب رفع القدرة على الفهم والاستيعاب، بتحريك القدرة العقلية الذاتي، من الفهم الأقل إلى الفهم الأكثر، وبذلك يكون الإنسان قد بذل نوعا من النشاط العقلي، ولا يعني ذلك جهدا أكبر، بل مهارة أكبر، وما قد يبدو للإنسان في المرة الأولى صعبا يصبح سهلا، عندما يستخدم مهارة قرائية أخرى.

وتسمى هذه القراءة بالاستكشافية، لأن الغرض منها، استكشاف الكتاب، قصد اتخاذ قرار بقراءته، كما تسمى أيضا بالقراءة التصفحية، لأنها عبارة عن تصفح للكتاب قبل قراءته، وفي هذا المستوى من القراء أو التصفح، يمكن القارئ أيضا استخراج كل شيء يريده من أي نص يقرؤه في الكتاب، ويسمي البعض هذا النوع من القراءة، بمرحلة ما قبل القراءة، وإذا كان المستوى الأساسي من القراءة، يجيب عن السؤال التالي: ماذا تريد الجملة أن تقول؟ فإن هذا المستوى الثاني يجيب عن السؤال التالي: ما الموضوع؟ وعن أي شيء يتحدث؟ وما نوعه؟ هل هو قصة أو غيره، ثم ما مدى أهميته بالنسبة إلى القارئ؟ (الصوفي،

2007، ص 153)

- **القراءة التحليلية:** القراءة التحليلية هي المستوى الثالث من القراءة، وهي أكثر عمقا وتعقيدا من المستويين السابقين، الأساسي والاستكشافي، والقراءة التحليلية هي قراءة كاملة للنص، بل هي قراءة جيدة بأفضل سبيل، لذلك على القارئ في مثل هذه القراءة، أن يسأل كثيرا، وأن ينظم أسئلته حول ما يقرأ، يقول العالم فرنسيس بيكون في ملاحظاته حول الكتب: "بعض الكتب هي للاختبار والكشف، وأخرى للفهم والاستيعاب، والقليل منها فقط للمضغ والهضم"

والقراءة التحليلية هي قراءة للمضغ والهضم، وهنا تكمن صعوبتها، أي للفهم والاستيعاب العميقين، ولا يستطيع القارئ تحقيق ذلك إلا إذا فتح عينيه وعقله جيدا أثناء القراءة، ويعرف القارئ من خلالها مصطلحات، وكلمات مفتاحية، ومسائل الأساسية التي تم عرضها، والمشكلات التي عولجت، وسعي لحلها. (الصوفي، 2007، ص 161)

- **القراءة للإبداع:** القراءة للإبداع هي أرقى أنواع القراءة، بل هي النوع الأكثر تعقيدا، وتنظيما منها جميعا، ويتطلب هذا النوع من القراءة، بذل جهد خاص من القارئ وتسمى أيضا القراءة التفضيلية. وتحتاج القراءة للإبداع، قراءة أكثر من كتاب واحد، حول الموضوع، فالقارئ يريد الخروج من هذه القراءة، لإبداع فكرة جديدة، إنه يقرأ ليبتكر، لذلك نقول: إن هذه القراءة هي أكثر الأنواع نشاطا وحيوية.

إن الحصول على معلومات أكثر، هو تعلم وهو اتجاه نحو فهم أشياء لم نكن نفهمها من قبل، ونحو معرفة ظروفها، وما يحيط بها من أمور، مع علاقاتها بالحقائق والقضايا الأخرى، وهكذا ولا يجوز الاكتفاء في كسب المعلومات عبر القراءة، أو التوقف عند هذا الحد، إذ من الخطأ الاعتقاد، أن القراءة الواسعة (التوسع في القراءة) والقراءة الجيدة هما أمر واحد، بل يجب التفريق بين القراءة للتثقيف والاطلاع، وبين القراءة للإبداع والابتكار، كما أنه من الخطأ الاعتقاد، أن الأولى منهما هي قراء سلبية وبينما الثانية هي قراءة إيجابية، علما بأن النوعين يجمعهما التفكير، الأولى تفكير بمساعدة، والثانية تفكير من دون مساعدة، ويبقى التفكير عاملا مشتركا يجمع بينهما. (الصوفي، 2007، ص 170)

إن الاستماع إلى درس المعلم يشبه في كثير من جوانبه قراءة كتاب، والفرق بينهما هو أن الأول استماع إلى معلم موجود أما الثاني فهو استماع إلى معلم غائب، فإذا سألت معلم حاضرا سؤالا، فإنه يجيبك عنه بنفسه، وإذا لم تفهم الإجابة، يمكنه توضيحها لك حتى تفهم، أما عندما تسأل الكتاب سؤالا، فإن عليك الإجابة عنه بنفسك، من خلال التفكير والتحليل، وهذا لا يعني مطلقا أنك في الحالة الأولى لا عمل لديك، إذ عليك التفكير فيما يقوله المعلم حتى تفهم ما يقول، أما في حالة القراءة للاكتشاف والإبداع، فعليك واجبا أكبر، ألا وهو، كيف نجعل الكتاب يعلمنا أكثر في غياب المؤلف.

وأخيرا نقول: إن القراءة للإبداع هي حجر أساس التقدم والتطور، وهي أكثر الأنواع أهمية لكل قارئ، جاد رصين. (الصوفي، 2007، ص 173)

14. الاتجاهات المعاصرة نظريات تعلم القراءة:

من أهم الأسس التي تقوم عليها الاتجاهات المعاصرة في نظريات القراءة:

أولاً: تبني نموذج أو أكثر من نماذج تفسير القراءة.

هناك عدة نماذج قدمت، وقد انعكس كل واحد منها على برامج تعليم القراءة، ابتداء من أهدافها وانتهاء بتقويمها، ويقصد بالنماذج التصورات التي وضعها، كتفسير عملية القراءة، وكيفية وصول القارئ لمعنى النص، وأهم هذه النماذج ما يلي:

أ- نموذج روث (Ruth) تصورات حول القراءة: يرى أصحاب هذا النموذج، أن القراءة وفهم المقروء، تتوقف على تصورات وفهم المعلم للمادة المقروءة، فإذا رأى المعلم أن القراءة لا تتعدى فك الرموز المقروءة، فإن الأطفال سوف يسعون في قراءتهم لتحقيق هذا الهدف فقط وإهمال ما سواه، ولو رأى المدرس أن القراءة فهم عميق فإن التلميذ سوف يسعى لتحقيق هذا الهدف، حيث إن تصورات المعلمين هي التي تحدد القراءة وإجراءاتها وأهدافها لدى المتعلمين، وهذا يجعل برامج القراءة قائمة أساساً بجميع مكوناتها لنقل هذه التصورات من المعلمين للتلاميذ.

ب- نموذج النص - المعنى: يقوم هذا النموذج على تفسير عملية القراءة وفق خطوات متتابعة، بدأ من النص وتنتهي عند المعنى، وذلك وفق الخطوات التالية: الإدراك البصري للحروف، معرفة الحروف، معرفة الأصوات المرتبطة بالحروف، معرفة الكلمات، معرفة الجمل، إدراك العلاقات بين الكلمات والجمل، إدراك المعنى التام، ويتميز هذا النموذج بتوضيحه للكثير من المهارات اللازمة للقراءة.

ت- نموذج المعنى - النص: ويرى هذا النموذج أن المعنى يبدأ من القارئ وليس النص، خلال قيام القارئ بوضع تصورات عن المعاني والأفكار التي يقدمها النص المقروء، ثم يثبت القارئ من صحة هذه التصورات بخبراته السابقة، ومن هنا

فالوصول إلى المعنى يتم وفق الخطوات التالية: الخبرات السابقة، وضع التصورات حول مضمون النص، قراءة الرموز والكلمات والجمل، الوصول لمعنى النص، التثبيت من صحة التصورات ومدى اتفاقها مع مضمون النص، مما يجعل برامج القراءة معتمدة في تقديمها على المتعلمين والانتقال مما لديهم من خبرات إلى الخبرات الجديدة المقدمة في البرنامج، وهذا يجعل المتعلم نشطا ومشاركا في التعلم. (ظافر، 2020، ص 395)

ث- النموذج التفاعلي: وتعتمد فيه القراءة وفهم المقروء على تفاعل القارئ مع النص وانغماسه فيه من خلال حوارات داخلية للقارئ مع نفسه، وهي تعكس تصوراته وإحساساته نحو المادة التي يقرأها، وهذا التفاعل عملية عقلية فردية، وقد يكون التفاعل مع النص ومع الآخرين ممن يحيطون بالقارئ من زملاء القسم وعناصر البيئة المحيطة.

وفي الحقيقة يمكن القول: إن الأخذ بنموذج واحد من هذه النماذج وترك الباقي أمر يجانبه الكثير من الصواب، فنجاح أي نموذج منها يتوقف على أمور كثيرة منها: (عمر المتعلم، طبيعة النص، إمكانيات المعلم، عدد التلاميذ).

ثانيا: تبني مدخل من مداخل تعليم اللغة.

وأهم هذه المداخل ما يلي:

• **مدخل القراءة والكتابة التكامل الوظيفي:** عرفه فينسكي بأنه سلسلة من المهارات اللغوية المتصلة التي يتعلمها المتعلم بقصد استخدامها وتوظيفها داخل المدرسة وخارجها، ويعرفه ويلز بأنه: قدرة الفرد على القراءة والكتابة والتي تتسم بفك الرموز المكتوبة وتحويلها إلى كلام منطوق واكتساب المعلومات وإدراك دلالتها لتوظيفها فعليا في الحياة، ويعنى هذا المدخل بتعليم القراءة من خلال تكاملها مع الكتابة، فنحن نقرأ ما نكتب ونكتب ما نقرأ، فالارتباط بينهما أمر ضروري مع الاعتماد في تعليمهما على موضوعات ومواقف وخبرات وظيفية وحياتية مرتبطة بالمتعلمين. (ظافر، 2020، ص

• **مدخل القصة:** يقوم هذا المدخل على استخدام القصة بعناصرها المختلفة في تعليم القراءة معتمداً على النظرية التصورية العقلية حيث ترى أن المعرفة شبكات تلخص البنى والتراكيب العقلية لما يشاهده الفرد في بيئته، وترى أن الفرد يتعلم الجديد من خلال ما يلي:

1. **الربط:** ويتم عندما يتعلم الفرد معلومات جديدة .
2. **التوظيف:** عندما تكون الشبكة المعرفية لديهم غير قادرة على التعامل مع المعلومات الجديدة فيقومون بتعديلها وتوليفها مع المعلومات الجديدة.
3. **إعادة البناء:** حيث يقومون بإعادة بناء شبكة المعارف الخاصة بهم عندما لا يكون هناك اتساق بين المعلومات القديمة والجديدة لديهم، وهذا يجعل القصة محورا لبرنامج القراءة بكل مكوناته، ويتعلم التلاميذ وفق هذا المدخل عن طريق سماعهم القصة من المعلم أو الأقران، أو من خلال مواد سمعية ثم يقوم التلاميذ بقراءتها. (ظافر، 2020، ص 398)

• **المدخل اللغوي الكلي:** يقوم هذا المدخل على الفكر (الجشتالتي) الذي يرى أن التعلم يتم في صورة كلية ثم يتم إدراك جزئياته، ولذلك فالنظرية التفاعلية هي التي يقوم عليها هذا المدخل، التي ترى أن الجانب البيئي وخاصة الاجتماعي هو الأساس في تعلم اللغة مع التكامل بين مهارات اللغة والمهارات الكلية للقراءة في التعليم.

• **مدخل الخبرة اللغوية:** يتسم هذا المدخل بالتنوع والثراء والابتكارية، ومراعاة ميول المتعلمين وتلبية حاجاتهم، كما تتسم البرامج التي تبني في ضوء هذا المدخل بالمرونة والتنوع والثراء والتطور مع الاعتماد في ذلك على الخبرات المشتركة بين الطلاب بصورة أكبر، فيتم تعليم القراءة من خلال المواد الدراسية المختلفة، وهذا يساعد على نمو التفكير وتحقيق قراءة هادفة وتحقيق التكامل. (ظافر، 2020، ص

❖ مهارات القراءة

15. تنمية مهارات القراءة:

تعريف التنمية لغة: من النماء بمعنى الزيادة، جاء في لسان العرب: "نمى ينمي نميا ونميا ونماء: زاد وكثر، وربما، قالوا ينمو نموا" (ابن المنظور، 2010، ص 241)

اصطلاحا: هي رفع مستوى أداء الطلاب في مواقف تعليمية/تعليمية مختلفة، وتتحدد التنمية على سبيل المثال بزيادة متوسط الدرجات، التي يحصلون عليها بعد تدريبهم على برنامج محدد. (شحاته، 2003، ص 157)

وتعرف أيضا: بأنها تحسن مجموعة السلوكيات التي تظهرها التلميذة في نشاطها التعليمي بهدف تحقيق أهداف معينة، تظهر هذه السلوكيات من خلال الممارسات التدريسية لها في صورة استجابات انفعالية، أو حركية، أو لفظية تتميز بعناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي. (حلس، 2017، ص 226)

تعريف المهارة:

المهارة لغة: عرفها ابن المنظور بقوله: الحذق في الشيء، والماهر والحاذق بكل عمل، وجاء في السنة النبوية في حديث أم المؤمنين عائشة بنت الصديق – رضي الله عنها – ما رواه مسلم في صحيحه عن عائشة – رضي الله عنها – أنها قالت: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "الماهر بالقرآن مع السفرة الكرام البررة، والذي يقرأ القرآن ويتتعتع فيه وهو عليه شاق، له أجران". (أبو محفوظ، 2017، ص 15)

وفي المعجم الوسيط أحكمه وصار به حاذقا فهو ماهر وقال مهر في العلم وفي الصناعة وغيرها. (ابراهيم، 2004، ص 889)

وفي مجمع اللغة العربية يقال مهر في شيء أي أحكم الشيء وصار به جازما فهو ماهر. (حلس، 2017، ص 225)

وفي تعريف آخر فمهارة [مفردة] مصدر مهر، مهر ب، مهر في، قدرة على أداء عمل بحق وبراءة " مهارة يدوية - اكتسب مهارة في التصحيح - أدى مهمته بمهارة - عرف هذا العامل بمهارته في حفر الخشب - نجح المدرب في تطوير مهارة الفريق القومي "

المهارات اللغوية: القدرات اللازمة لاستخدام لغة ما، وهي: الفهم والتحدث والقراءة بمهارة: ببراءة وبحق. (عمر، 2008، ص 2133)

اصطلاحاً: المهارة شيء يمكن تعلمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلم عن طريق المحاكاة والتدريب، وما يتعلمه يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلمها. (أبو محفوظ، 2017، ص 15)

ويعرفها منعم وعبد الباسط بأنها: "العمل الذي تعلم الفرد أن يؤديه عن فهم وبدقة وحسن تصرف واقتصاد الوقت والجهد والنفقات لحل مشكلة ما". (محمود، 2012، ص 35)

أما شقير وحلس يعرفانها بأنها: الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركياً وعقلياً مع توفير الجهد والتكاليف. (حلس، 2017، ص 225)

يعرفها دريفير Driver بأنها السهولة والسرعة والدقة (عادة) في أداء عمل حركي.

ويرى لابان ولورنس Laban & Lawrence أن المطلب الأول للمهارة هو الاقتصاد في الجهد، ويعرفان المهارة بأنها آخر مرحلة للإكمال والاتفاق. (طعيمة، 2004، ص 29)

ويعرفها Good بأنها الشيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسمياً أو عقلياً، وأنها تعني البراعة في التنسيق بين حركات اليد والأصابع والعين. (طعيمة، 2004، ص 30)

وتعرف أيضاً بأنها: الأداء الصحيح الذي نما تدريجياً بالتعلم: فممارسة الفرد بحذاقة وسهولة. (طلعت ، 2020، ص 12)

تعريف المهارات القرائية:

تعرفها الشوبكي بأنها: "قدرات لغوية تدرس بدقة وإتقان، وتهدف إلى التعرف على الرموز المكتوبة، والنطق بها وترجمتها إلى أفكار ومعان تدل عليها، مع مراعاة الفهم والتفاعل معها، للانتفاع منها في المواقف الحياتية والدراسية المختلفة".

ويعرفها الأسطل بأنها: "قدرة التلميذ على معرفة أشكال الحروف والكلمات والجمل، والقدرة على تمييز الكلمات ولفظها بصورة صحيحة". (محمود، 2012، ص 36)

كما تعرف بأنها: قدرات لغوية تدرس بدقة وإتقان وتهدف إلى التعرف على الرموز المكتوبة، والنطق بها وترجمتها إلى أفكار ومعاني تدل عليها، مع مراعاة الفهم والتفاعل معها، للانتفاع منها في المواقف الحياتية والدراسية المختلفة. (حلس، 2017، ص 226)

التعليق على التعاريف:

أجمعت هذه التعريفات المختلفة والمتعددة لمهارات القراءة على أنها: قدرة التلميذ على اكتساب مهارات القراءة المختلفة التي تتمثل في التعرف على الحرف والكلمة والجملة وأشكالهم، ونطقها بشكل صحيح مع فهم ما يقرأه، عن طريق التدريب والممارسة ليصل إلى درجة حذاقة والدقة والسرعة في القراءة بسهولة، لحل مشكلة ما في المواقف الدراسية المختلفة.

16. مهارات القراءة:

للقراءة مهارات أساسية هي:

مهارة التعرف: ويقصد بها إدراك الرموز، ومعرفة المعنى الذي يوصله في سياقه ويظهر فيه، ويشير مذكور (1997) إلى أن مهارة التعرف تتضمن عدة مهارات فرعية هي:

• إتقان التعرف البصري للكلمة.

• استعمال إرشادات معينة.

- القدرة على تحليل الكلمات، وهذا يشمل التحليل الصوتي (التلفظ بكلمة صوتاً) والتحليل التركيبي (إدراك أجزاء الكلمة)، تمكن هذه الخطوة التلاميذ من تحقيق مهارة القراءة وذلك بتعرف على الكلمات المكتوبة بشكل سريع حيث يحتاج الطفل في هذه المرحلة إلى التدريب المستمر وتسمى هذه العملية بعملية فك الرموز

(Decoding) (الخفاجي، 2016، ص 44)

مهارة النطق: ذكر مرسى نقلا عن بوند: أن المقصود بمهارة النطق هو سلامة إخراج الحروف من مخرجها، وحسن نطق الحركات الطوال (الألف، والواو، والياء) فلا تنطق كلمة (ارتقى) (ارتكى)، ولا كلمة (عثر) (عسر)، ولا كلمة اعتماد (اعتمد).

مهارة الفهم: تحتل القراءة الجزء الأكبر من العمل المدرسي والهدف من كل قراءة فهم المعنى أساسا، حيث عرف حمدان: مهارة الفهم بأنها: "الربط الصحيح بين الرموز والمعنى وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة. (طلعت، 2020، ص 24)، ويتم ذلك من خلال تدريب التلاميذ على تحديد الفكرة العامة للنص، ومن كل فقرة، تحدد الكلمات المفتاحية في النص، واستخدام الأفكار في مواقف الحياة. (الديسي، 2020، ص 20)

المهارات الأساسية هي:

قراءة الأحرف: على التلاميذ أن يميزوا أصوات الأحرف وأشكالها في الكلمات، وكذلك أن يربطوا الأصوات بالأشكال، ويتحقق اللفظ الصحيح للحرف عندما يلفظ التلميذ الحرف لفظا صحيحا في كل مرة يرى فيها الحرف، وتتحقق الطلاقة عندما يتمكن التلميذ من قراءته بدون تردد، حين يعرض عليه شكله، ثم ينتقل وبسرعة لشكل الحرف التالي، ويلفظه.

قراءة الكلمة: حالما يصل التلميذ إلى الطلاقة في قراءة الأحرف، يحين الوقت للبدء في قراءة الكلمة، وفي الحقيقة يمكن البدء بالكلمة قبل معرفة جميع الأحرف، ولتحقق اللفظ الصحيح للكلمة يبدأ التلميذ باستخدام تلميحات واضحة لتحديد كيفية قراءة الكلمة. (دايرسون، 2012، ص 16)

قراءة الجملة: عندما يمتلك التلميذ مهارات لغوية جيدة، فإنه يستطيع أن يختار الكلمة الصحيحة لملء جملة معينة، وحتى يفعل ذلك، على التلميذ أن يتعلم أنماط الجملة العربية: مثل التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية من خلال اللفظ والشكل وكذلك الحركات، وكي يتعلم التلاميذ قراءة الجمل بنفس سرعة الشخص وهو يتكلم، وذلك لكي يتم تحويل صوت الكلمة إلى معنى بسهولة، إذ لا يستطيع التلاميذ أن ينتبهوا إلى معنى ما يقرؤون إلا بعد أن يصبحوا قادرين على إدراك أنماط الجمل بشكل تلقائي (سهل).

قراءة النص: عندما يستطيع التلميذ قراءة الجمل بطلاقة فإن ذلك يعتبر إشارة إلى أن عملية تحويل الكلمة إلى صوت لم تعد عملية شاقة تحد من قدرة التلميذ على تحويل الصوت إلى معنى، ففي البداية يمكن إعطاء التلاميذ مهام الاستيعاب القرائي العادية لنص ما، حيث يقرؤونه ومن ثم يجيبون على أسئلة تستند إلى استيعابهم للرسالة المتضمنة في النص. (دايرسون، 2012، ص 18)

ويشير (البجة، 2002) القراءة ليست مهارة واحدة وإنما مجموعة من المهارات منها:

- قراءة الكلمات قراءة صحيحة من الناحية الصرفية (بنية الكلمة) ومن الناحية النحوية (حركة الإعراب آخر الكلمة) وذلك بحسب موقعها في الجملة.
- تغير نبرة الصوت بحسب المعنى، كالاستفهام والتعجب والإخبار والطلب.
- السرعة القرائية.
- إكساب التلاميذ عادات القراءة الصحيحة ومهاراتها المتمثلة في سلامة النطق وإخراج الحروف من مخارجها، وجودة الإلقاء، وفهم المقروء والاستماع به.
- إثراء معجمات الأطفال اللغوية بالأساليب والألفاظ.
- النهوض بالتذوق الجمالي والفني والوجداني عن طريق إكسابهم التعبيرات الراقية والمعاني والصور الصور الخلابية.
- قدرة المتعلم على التركيز وجودة التلخيص للمادة المقروءة إضافة إلى القدرة على التذكر والتحصيل. (نصر، 2014، ص 16)

17. قدرات مهارات للقراءة:

تتضمن الأهداف المعرفية لتعليم القراءة عدة قدرات ومهارات يجب أن يكتسبها الطفل من تعلمه للقراءة في المدرسة الابتدائية، ولقد استطاع (محمد قدري لطفي) من خلال دراساته أن يتوصل إلى القدرات التالية:

1. القدرة على القراءة السريعة: وأساسها اتساع المدى البصري الذي يؤدي إلى إدراك مجموعة من الكلمات في الوقفة للعين، ويمكن زيادة هذا المدى بتدريب الطفل بالتدرج على إدراك مجموعة من الكلمات.
2. القدرة على قراءة الصامتة: أساسها تمييز المادة المكتوبة في صمت لا يتخلله تحريك الشفتين أو النطق بالكلمات.
3. القدرة على فهم المادة المقروءة: وتنطوي هذه القدرة على عدة قدرات ينبغي أن يكتسبها الطفل، وهي:

أ- القدرة على معرفة الأفكار الرئيسية للقطعة، حتى يلم بالفكرة العامة للمادة المكتوبة.

ب- القدرة على فهم معاني الكلمات: فكثيرا ما يكون ضعف الطفل في اللغة نفسها عاملا من عوامل ضعفه في القراءة، ومن ثم يكون عاملا من عوامل إخفاقه في الإفادة من الكتاب المدرسي، وذلك أن الضعف في اللغة، والعجز عن استعمال كلماتها، ونقص الثروة اللغوية... كل يؤدي إلى ضعف القراءة، وقلة فهم المعاني التي تؤديها هذه الألفاظ وحدها، أو في الجمل التي تدخل في تركيبها.

ج- القدرة على تنظيم عناصر المادة المقروءة: فكثيرا ما يواجه الطفل مواقف تتطلب منه الاستفادة من قراءته السابقة في صور شتى للاقتباس أو الاستشهاد بها، ولذا كان من واجب المدرسة أن تعد أبناءها لمواجهة هذه المواقف بنجاح.

د- القدرة على معرفة الأفكار التفصيلية للقطعة: ينطبق على كثير من محتويات الكتاب المدرسي، الخاصة بتحصيل المعلومات. (فهيم ، 1998 ، ص 114)

هـ- القدرة على القراءة لحل المشكلات: ويقصد بالمشكلة كل ما يصادف الطفل من مواقف تحتاج إلى تفكير يوصله إلى معرفة أصولها أو نتائجها، أو الوصول إلى حل لها.

و- القدرة على القراءة الدقيقة، وتنفيذ التعليمات: وتتمثل هذه القدرة في القراءة الدقيقة التي لا تكتفي بالنظرة العابرة، أو الإلمام بالفكرة الإجمالية.

ز- القدرة على التصفح: وتتضمن قدرة الطفل على الإلمام السريع بنقاط الموضوع وربط بعضها ببعض وتذكرها. (فهيم ، 1998، ص 115)

للقراءة مهارات لغوية متعددة فكل مهارة تكمل المهارة الأخرى و لا يمكن الاستغناء على أي واحدة منها، وإذا نقصت مهارة يؤدي ذلك الإخلال بوظيفتها.

18. مراحل نمو مهارات القراءة:

النمو في القراءة نمو مستمر، ونمائي، يحدث في مراحل، تتطلب اكتساب مهارات تلزم للنجاح في المرحلة ذاتها، وتؤهل للانتقال إلى المرحلة التالية، فالقراءة عملية تطويرية تمثل كل مرحلة مطلباً أساسياً للمرحلة التي تليها، وبالتالي يمكن تحديد خمس مراحل أساسية تنمو فيها مهارات القراءة وهي كما لي:

- مرحلة الاستعداد بتعلم القراءة:

وهي الفترة التي تسبق دخول التلميذ للمدرسة الابتدائية وتمتد خلال السنة الأولى، ويمكن وصف هذه الفترة بأنها درجة التلميذ ليكون قادراً على متابعة تعلم القراءة، وتكون من خلال وصول التلميذ لمستوى من النضج الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي، وامتلاك خبرات وثروة لغوية تدل أنه مستعد لتعلم القراءة. (الديسي، 2020، ص 27)

مثل: الخبرة الواسعة، وسلامة النطق، والتمكن من صياغة جمل بسيطة، والدقة في التمييز السمعي والبصري.

والطفل يكون مستعداً للقراءة إذا توافرت له الظروف المواتية، وإذا كان طبيعياً في نموه العقلي، وحالته الجسمية، وتكيفه الانفعالي.

وتركز هذه المرحلة على المهارات التي تسبق القراءة، أي المهارات اللازمة لعملية القراءة، وتشمل اكتساب لغة شفوية، وقدرات التمييز السمعي والبصري، وتكوين المفاهيم، وتعطى هذه المؤشرات دلائل على أن الطفل مستعد للقراءة ثم يبدأ المعلمون تنمية الاستعداد القرائي. (عبد الوهاب، 2004، ص 58)

- مرحلة البدء في تعلم القراءة:

يكون تعليم القراءة في هذه المرحلة بصورة رسمية، فيبدأ الطفل تعلمها بطريقة مقصودة، ويتوقف بدء المرحلة على نضج الأطفال، واستعدادهم للقراءة، وتتضمن إكساب مهارات، والمعاني المرتبطة بها، والتلفظ بجمل قصيرة.

ومن المهم أن تتبع القراءات الأولى للطفل من الأنشطة التي يقوم بها وتركز هذه المرحلة على كيفية تعليم الطفل كيف يبدأ؟ بتمكينه من المهارات التأسيسية، ويبدأ فيها الطفل الاتصال بالكلمة المكتوبة.

- المرحلة الاستقلال في القراءة.

يبدأ الطفل فيها في تعرف الكلمة، ويستطيع أن يميز أوجه التشابه والاختلاف بين الكلمات، وفي أجزاء الكلمة، ويقدم المعلم أساليب التحليل الصوتي، والتركيب للطفل وتتكون العادات الأساسية للقراءة في هذه المرحلة، كفهم النصوص البسيطة، وتكوين الميل إلى القراءة، والبحث عن المعنى أثناء القراءة، حيث يطلق يونس على هذه المرحلة: مرحلة تنمية المهارات الأساسية في القراءة، وتمتد هذه المرحلة حتى الصف الثالث الابتدائي، يستقل فيها التلميذ في استخدام أساليب التعرف على الكلمة، ويصل إلى درجة من المهارة في القراءة قراءة مواد سهلة جهرا وصمتا. (عبد الوهاب، 2004، ص 59)

- مرحلة التوسع في القراءة:

يواجه التلميذ فيها المادة المقروءة في كتب القراءة، وفي غيرها، ويحتاج فيها إلى مساعدة المعلم لاجتياز المسافة بين التغلب على الأفكار الأكثر صعوبة، وفهمها.

واختلف المتخصصون في تسمية هذه المرحلة – التي تمتد نهاية المرحلة الابتدائية، ويسمونها **خاطر** مرحلة التقدم السريع في اكتساب العادات الأساسية في القراءة، ويسمونها **يونس** مرحلة القراءة الواسعة، ويقرأ التلميذ في هذه المرحلة ليتعلم، فنمو المهارات فيها هو امتداد للبرنامج القرائي في الصفوف السابقة. (عبد الوهاب، 2004، ص 60)

- مرحلة توسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات:

وهي المرحلة التي تبدأ منذ تعلم التلميذ مهارات القراءة الأساسية، والتي تمكنه الانطلاق لتلقي المعرفة بشكل موسع في عدة جوانب، فيبدأ التلميذ بقراءة النصوص في المواد الدراسية المختلفة واكتساب خبرات جديدة، والتدرج في السرعة ودرجة الإتقان بشكل متسلسل حتى يصل إلى الطلاقة في القراءة.

مرحلة تهذيب العادات والأذواق والميول: تشمل هذه المرحلة ما بقى من مراحل التعليم الثانوي، وقد تمتد إلى التعليم الجامعي. (الديسي، 2019، ص 39)

يتضح مما ذكر أنفا أن لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ لا بد من إتباع مراحل لتنمية هذه الأخيرة فالقراءة عملية تطويرية مستمرة، فكل مرحلة هي مطلب أساسي وضروري التي تسبقها أو تليها.

19. أساليب تنمية مهارات القراءة:

هناك أساليب كثيرة لتنمية مهارات القراءة ومن أهم هذه الأساليب:

➤ تدرب الطلاب على القراءة المعبرة والممثلة للمعنى، حيث حركات اليد وتعبيرات الوجه والعينين، وهنا تبرز أهمية القراءة النموذجية من قبل المعلم في جميع المراحل ليحاكيها التلاميذ.

- الاهتمام بالقراءة الصامتة، فالطالب لا يجيد الأداء الحسن إلا إذا فهم النص حق الفهم، ولذلك وجب أن يبدأ التلميذ بتفهم المعنى الإجمالي للنص عن طريق القراءة الصامتة، ومناقشة المعلم للتلاميذ قبل القراءة الجهرية.
- تدريب التلاميذ على القراءة السليمة، من حيث مراعاة الشكل الصحيح للكلمات.
- معالجة الكلمات الجديدة بأكثر من طريقة مثل استخدام في جملة مفيدة، ذكر المرادف، ذكر المضاد طريقة التمثيل، طريقة الرسم.
- تدريب التلاميذ على الشجاعة في مواقف القراءة ومزاوتها أمام الآخرين بصوت واضح، وأداء مؤثر دون تلجلج أو تلعث أو تهيب وخجل، ولذلك نؤكد على أهمية خروج التلاميذ ليقرأ النص أمام زملائه.
- تدريب التلميذ على قراءة بسرعة مناسبة، وبصوت مناسب ومن الملاحظ أن بعض المعلمين في المرحلة الابتدائية يطلبون من طلابهم رفع أصواتهم بالقراءة إلى حد الإزعاج مما يؤثر على صحتهم ولاسيما حناجرهم.
- تدريب التلاميذ على الفهم وتنظيم الأفكار في أثناء القراءة.
- تدرب التلاميذ على القراءة جملة جملة، لا كلمة كلمة، وتدريبهم كذلك على ما يحسن الوقوف عليه.
- تدريب التلاميذ على التذوق الجمالي للنص، والإحساس الفني والانفعالي الوجداني بالتعبيرات والمعاني الرائعة.
- تمكين التلاميذ من القدرة على التركيز وجودة التلخيص للموضوع الذي يقرؤوه.
- تشجيع الطلاب المتميزين في القراءة بمختلف الأساليب كالتشجيع المعنوي، وخروجهم للقراءة والإلقاء في الإذاعة المدرسية وغيرها من أساليب التشجيع.
- غرس حب القراءة في نفوس الطلاب، وتنمية الميل القرائي لدى الطلاب وتشجيع على القراءة الحرة الخارجة عن حدود المقرر الدراسي ووضع المسابقات والحوافز لتنمية هذا الميل.
- تدريب التلاميذ على استخدام المعاجم والكشف فيها وحبذا لو كان هذا التدريب في المكتبة.

➤ تدريب التلاميذ على ترجمة علامات الترقيم إلى ما ترمز إليه من مشاعر وأحاسيس،
ليس في صوت فقط بل حتى في تعبيرات الوجه.

➤ ينبغي ألا ينتهي الدرس حتى يجعل منه المعلم امتدادا للقراءة المنزلية أو

المكتبية. (طارق، 2019، ص 116)

نستخلص مما سبق أن هناك أساليب متعددة لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ والتي
ينبغي على الفاحص أو المعلم إتباعها لتمكين المتعلم من هذه المهارات وخاصة في المرحلة
الابتدائية حتى لا يسبب له ذلك عائقا في المراحل التعليمية اللاحقة.

❖ صعوبات تعلم القراءة:

20. تعريف صعوبات تعلم القراءة:

تعتبر القراءة من أهم فروع اللغة العربية ؛ لصلتها بكل الفروع، فالتلميذ لا يتقدم في أي
مادة من المواد الدراسية، إلا إذا استطاع الإلمام بمهارات القراءة، وهذه الأخيرة تعد "عملية
عقلية " تشمل التعرف على الرموز المكتوبة و فهم معاني هذه الرموز، ومن هنا كانت
العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة، فعند التفكير في صعوبات التعلم
الأكاديمية تكون صعوبات تعلم القراءة من المحتمل أولى مشكلات التي ترد إلى الذهن
باعتبارها أحد أهم مهارات الأساسية.

ويقترن بمصطلح صعوبات تعلم القراءة مصطلح الدسلكسيا ومصطلح عسر القراءة، و بالتالي
سنستخدم في هذه الدراسة علاوة على مصطلح صعوبات تعلم القراءة بالإضافة إلى
المصطلحات الأخرى.

صعوبات تعلم القراءة: مصطلح يستخدم لوصف التلاميذ الذين يبدون انحرافا عن الوسط،
في واحدة أو أكثر من العمليات اللازمة لفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، بالرغم
من كونهم عادييين عقليا وحسيا وحركيا، إلا أنهم يعانون من صعوبة في القراءة والنطق
والهجاء والفهم الصحيح، ويؤدي ذلك إلى مشكلات إدراكية لديهم، تؤثر في تعلمهم بصورة

عامة والمفاهيم العلمية على وجه الخصوص، ومن ثم ينخفض مستوى تحصيلهم لها. (الكحالي، 2011، ص 55)

تعريف "بيكر" تشير صعوبات تعلم القراءة إلى تأخر التلميذ في القراءة عن مستوى أقرانه في الصف لمدة عام على الأقل، رغم أنه يتلقى التعليم بشكل مناسب، ويعيش في مستوى اقتصادي _ اجتماعي مناسب، وذكاؤه لا يقل عن المتوسط، ولا يوجد لديه أية إعاقات حسية أو نيورولوجية أو انفعالية". (أبو عمار، 2015، ص 49)

ينص تعريف صعوبات تعلم القراءة الذي طرحه الاتحاد العالمي لعلم الأعصاب على أن صعوبات تعلم القراءة اضطراب يتجلى في صعوبة تعلم القراءة على الرغم من التعليمات التقليدية والذكاء الكافي والفرص الاجتماعية والثقافية، أي أن الفكرة الأساسية لمفهوم صعوبات تعلم القراءة هي أن بعض الأطفال قد يعانون من مشاكل قراءة غير متوقعة لا يمكن أن تعزى إلى ضعف السمع أو الرؤية أو ضعف الذكاء أو عدم كفاية الفرص التعليمية والاجتماعية. (taeko ,1999 ,p274)

دسليكسيا (Dyslexia): تعود أصل الكلمة إلى اللاتينية واليونانية: "dys" تعني "صعب"، و "lexis" تعني "الكلام" أو "الكلمة"، وبالتالي فهي كلمة مفيدة لوصف صعوبة قراءة محددة للغاية. (J P Das,2020,p02) والتعريف الحديث للدسلكسيا هي "صعوبة تعلم القراءة وما يتصل بها من مهارات كالتهجئة الصحيحة والتعبير عن الأفكار كتابة) (الحاج، 2019، ص 51)

تعرف صعوبات تعلم القراءة عندما لا تكون ناجمة عن نقص في التعليم بأنها مشكلة في التعليم والتي تؤثر بشكل أساسي على تطوير دقة القراءة والطلاقة ومهارات التهجئة. (Margaret J. Snowling ,2019 ,p01)

تعرف صعوبات القراءة بأنها لا يمكن تفسيرها من خلال الأسباب الأخرى المعروفة لضعف القراءة، مثل الإعاقات الأخرى المرتبطة بفشل القراءة (مثل ضعف السمع أو الإعاقات الذهنية) والفقر، سوء التدريس، أو عدم وجود فرصة للتعلم، يُنظر أيضًا إلى

صعوبات القراءة على أنها ناجمة في المقام الأول عن اضطرابات حقيقية في التعلم، وليس بسبب عوامل خارجية مثل التدريس غير الكافي، من المؤكد أن سوء التدريس أو الافتقار إلى الفرص التعليمية قد يؤدي إلى تفاقم صعوبات القراءة التي تستلزم مجموعة فرعية من المجالات الأكاديمية والمعرفية بدلاً من الصعوبات الإدراكية العامة أو التأخيرات التنموية الواسعة. (L. Allington, 2010 ,p149)

ولقد عرفها Debray, chmiti&Glose, 1981 على أنها صعوبة دائمة في اكتساب مهارة القراءة لدى الأطفال ذوو الذكاء العادي والمتدرسين بصفة طبيعية غير المصابين بعاهات حسية. (قربوع ، 2018 ، ص 284)

ويذهب Hallahan و al 1996 بتعريفه لصعوبة تعلم القراءة على أنها مصطلح يستخدم لوصف الأطفال الذين يبدون انحرافاً عن الوسط في واحدة أو أكثر من العمليات اللازمة لفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، بالرغم من كونهم عاديي عقليا وحسيا وحركيا، إلا أنهم يعانون من صعوبة في القراءة والنطق والهجاء والفهم الصحيح. (مدور، 2020، ص 295)

يعرفها فريرسون بأنها عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم بقراءته الفرد قراءة صامتة أو جهرية (منصوري ، 2016 ، ص 55)

وتعرف أيضاً: بأنها اضطراب أو عجز جزئي في قدرة التلميذ على قراءة أو فهمه لما يقرأ قراءة صامتة أو جهرية ويتسم هذا العجز بالاستمرارية وعدم تناسبه مع القدرة العقلية والصف الدراسي للتلميذ، ويعد التلميذ صاحب صعوبة في تعلم القراءة في الحالة ما إذا كان صف القراءة الحالي له أقل من المتوقع له في ضوء قدراته بصف دراسي كامل وذلك باستخدام معادلة بوند وتنكر. (وجيه، ص383)

وتعرف الفدرالية العالمية صعوبة تعلم القراءة بأنها عبارة عن عدم ترتيب (ترتيب عشوائي) يظهر على شكل صعوبة حادة في تعلم القراءة بالرغم من وجود ذكاء عادي

ومستوى تعليمي وثقافي مناسب، فهي مرتبطة بالنقص في الإدراكات الأساسية. (مدور، 2020، ص 295)

كما اقترن مصطلح صعوبات تعلم القراءة بعسر القراءة والذي عرفه معجم علم النفس والتربية بأنه: "تعطل القدرة على قراءة ما يُقرأ جهرًا أو صمتًا أو عدم القدرة على فهمه، وهذا التعطل لا يرجع سببه إلى النطق" (ركزة، 2016، ص 26)

التعليق على التعاريف:

من خلال ما سبق يتضح أن هناك اتفاق من قبل واضعي هذه التعاريف على أن صعوبات تعلم القراءة هي اضطراب أو عجز جزئي يتمثل في عدم قدرة التلميذ على القراءة أو فهم ما يقرأ قراءة صامتة أو جهرية، وعدم القدرة على فك الرموز وتفسيرها أو التعرف عليها كتابيا، مع توافر قدر ملائم من الذكاء وخلوه من المشاكل والاضطرابات النفسية، والإعاقات الحسية المختلفة في ظروف تعليم وتعلم عادية، وفرص ثقافية واجتماعية ملائمة، إلا أنه يعاني من صعوبة في القراءة، مقارنة بزملائه في نفس السنة الدراسية.

21. التطور التاريخي لصعوبات تعلم القراءة:

بالنظر إلى تاريخ أبحاث صعوبات تعلم القراءة نجد أنه: في عام 1881 قام "أوزوالد بيركان" بالتعرف عليها، وقد صيغ مصطلح صعوبات القراءة لا حقا في عام 1887 بواسطة "رودولف برلين"، وهو طبيب عيون يعمل في شتوتغارت بألمانيا.

وخلال أواخر القرن التاسع عشر، نشر "برينجل مورجان" (1896) وصفا لاضطراب تعلم القراءة في المجلة الطبية البريطانية "تعذر القراءة الخلقية"

فالصعوبة التي ندركها الآن لأول مرة في العالم الناطق باللغة الانجليزية في عام 1896 من قبل برينجل مورغان، الذي كتب في المجلة الطبية البريطانية عن بيرسي الذي يبلغ من

العمر 14 عاما فبرغم من ذكائه وسرعته في الألعاب إلا أنه كان يواجه صعوبة كبيرة عدم قدرته على تعلم القراءة. (Margaret,2019 ,p01)

وفي الفترة من 1890 وحتى أوائل 1900 نشر عالم البصريات الاسكتلندي "جيمس هنشلوود" سلسلة من المقالات في المجالات الطبية حيث وصف حالات مماثلة من تعذر القراءة الخلقي، وفي كتابه في عام 1917 م أكد هنشلوود أن العجز الأساسي هو في الذاكرة البصرية للكلمات والحروف، ووصف بعض الأعراض منها: انتكاسات الحروف، وصعوبات في التهجئة والقراءة والفهم، فهذه تقارير مستقلة عن أفراد الذين أظهروا صعوبات في القراءة ، على الرغم من الذكاء الكافي.

وفي عام 1925 عقد صامويل ت أورتون العزم على أن هناك أعراضا ليس لها علاقة بتلف الدماغ، من شأنها جعل تعلم القراءة عملية صعبة، حيث وصف أورتون في نظريته " الإبصار المقلوب الأفراد المصابين بصعوبات القراءة بأن لديهم صعوبة في ربط الأشكال البصرية للكلمات مع صورها المنطوقة، كما لاحظ " أورتون" أن صعوبات تعلم القراءة لا يبدو أنه ينبع من العجز البصري، حيث اعتقد أن الوضع ناجم عن عدم التمكن من إثبات هيمنة نصف كروية الدماغ، وبعد ذلك عمل أورتون مع الأخصائي النفسي والمعلم "أنا جيلينغهام" لوضع تدخل تربوي، روج استخدام تعليم متزامن متعدد الحواس.

وذهبت أبحاث عام 1949 التي أجريت في إطار أطروحة ج. ماهيك باريس 1951 لأبعد من ذلك، حيث ربطت هذه الظاهرة بحركة البصر، حيث إنها تختفي عندما تزداد المسافة بين الأحرف وتتحول القراءة إلى هجاء، وقد فسرت أيضا القدرة على القراءة في المرأة.

وأظهرت فرضية جديدة في السبعينيات أن صعوبات القراءة ينبع من وجود عجز في المعالجة الصوتية، أو صعوبة في الاعتراف بأن الكلمات المنطوقة مشكلة من وحدات صوتية منفصلة، حيث يجد الأفراد صعوبة في الربط بين هذه الأصوات مع الحروف

البصرية التي تؤلف الكلمات المكتوبة، هذا وقد أشارت أهم الدراسات لأهمية التوعية الصوتية. (القطامي، 2016، ص 10)

و بعد عدة عقود، عندما تم فهم أسباب صعوبات القراءة بشكل أفضل ، تم استخدام مصطلح صعوبات التعلم لتشمل الأطفال الذين يجدون صعوبة في اكتساب مهارات القراءة على الرغم من الذكاء الطبيعي.

و على الرغم من تضمين أنواع أخرى من صعوبات التعلم مثل الرياضيات في فئة صعوبة التعلم ، إلا أن مصطلح صعوبة التعلم كان يستخدم بشكل أساسي مع صعوبات القراءة نظراً لأن ما يقرب من 80٪ من الأطفال المصنفين على أنهم يعانون من صعوبات التعلم يعانون من مشاكل متعلقة بالقراءة مع إقرار قانون صعوبات التعلم المحددة في عام 1969 وقانون التعليم لجميع الأطفال المعوقين في عام 1975 ، أصبح مجال صعوبات التعلم وضعاً رسمياً. (David,2019 ,p04)

22. النظريات المفسرة لصعوبات تعلم القراءة:

لقد تعدد وجهات النظر حول أسباب صعوبات تعلم القراءة حتى أصبح من الصعب تبني اتجاه ودحض آخر، وقد يعود هذا الثراء في تفسير هذا الاضطراب إلى تعدد التخصصات التي اهتمت به منذ الستينيات من القرن الماضي، وفي هذا الصدد سنتطرق لأهم النظريات المفسرة لصعوبات تعلم القراءة.

1.22 النظرية النيورولوجية:

يكاد يتفق أغلب المنظرين في النموذج النيورولوجي على أن صعوبات تعلم القراءة تنتج عن :

- إصابة المخ المكتسبة:

تؤدي إصابة المخ إلى عدم القدرة على تنظيم أو تكامل وتركيب المعلومات اللازمة للمهارات الأكاديمية، وهذا بدوره يؤدي إلى حدوث صعوبة في التعلم.

- عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية):

لقد أجمع مؤيدو هذا الاتجاه على أن صعوبات التعلم تنتج عن عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي لدى الطفل، كونها نتيجة لعيوب معرفية، حيث يختص النصف الكروي الأيمن للمخ بالمعالجة المتزامنة للمعلومات البصرية والمكانية، أما بالنسبة للنصف الكروي الأيسر فيختص بالمعالجة المتتابعة للمعلومات اللغوية، ويعد التكامل بين النصفية من الضروريات لعملية التعلم، وقد يتسبب الاضطراب الوظيفي في أي منها في حالة من عدم التوازن وبالتالي صعوبات في التعلم.

وكان أورتون أول من اقترح أن الأطفال من ذوي صعوبات التعلم يتأخر لديهم تطور تخصص أحد نصفي الدماغ في اللغة وكان يعتقد أن هذا البطء النمائي في تخصص نصفي الكرة المخية هو سبب تأخر نمو اللغة لديهم وما يصاحبها من مشكلات في القراءة واضطراب الأفضلية الجانبية. (مدور ، 2020، ص 300)

2.22 النظرية العامل الواحد:

يرى فيلتون في نظرية العامل الواحد أن الديسلكسيا تعزى إلى أسباب ما قبل الولادة، ينجم عنها صعوبة في تخزين الانطباعات، وصور الكلمات، ومن هذا جاء مورجان بمصطلح عمى الكلمة متفقا بذلك مع مصطلح (kussmoul) كما أنه ذهب إلى أبعد من ذلك ، حين قال بأن الديسلكسيا تكمن في خلل تطور أحد تلافيف الدماغ.

كما أكد جيمس هنشلوند ما جاء به مورغان في ذلك واقترح أورتون تسمية جديدة لظاهرة عدم القدرة على القراءة أطلق عليها (سترايفوسمبوليا strephosymbolia) الرموز الملتوية أو المشوهة، سببها تأخر في نضج أحد جانبي الدماغ مما يعيق عملية إحكام سيطرة أحد جانبي الدماغ على الجانب الآخر، حيث يترتب على ذلك إرباك في القراءة. (مدور، 2020، ص 302)

3.22 النظرية النفسية العاطفية:

جنحت هذه النظرية إلى تفسير صعوبات تعلم القراءة تفسيراً عاطفياً حيث ربطوا الصعوبات بالصراع النفسي الذي يعيشه المتعلم، وكذلك طبيعة نفسيته التي يمر بها، وتمثل هذه النظرية مجالاً الأول يؤكد وجود اضطراب في علاقة الأنا بالوسط، والتي تؤدي إلى غموض يمنعه من الوصول إلى الذكاء التحليلي والتمييزي، وقد تبنى هذا المجال كل من ميكائيلي وبورسي والمجال الثاني يؤكد على معطيات التحليل النفسي، اعتبروا صعوبات تعلم القراءة مظهراً من مظاهر الاتصال نتيجة اضطرابات عاطفية كانت موجودة لدى الطفل وهي جد عميقة، وقد تبنى هذا المجال شاساني، فهي رؤية ربطت صعوبات تعلم القراءة بالبعد العاطفي واضطرابات العاطفة، وتأثيره الكبير على شخصيته، فيعجز عن فك رموز الكلمات والحروف (بناني، 2021، ص 374)

4.22 النظرية السلوكية:

يعتبر هذا النموذج أن صعوبات تعلم القراءة راجعة إلى أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة، والتي ترجع إلى استخدام طرق التدريس غير الملائمة، وذلك بسبب الافتقار إلى الوسائل والأنشطة التربوية المناسبة وكثرة عدد المتعلمين، وكذا افتقارهم إلى الدافعية للتعلم والدراسة، علاوة على ذلك، الظروف البيئية غير الملائمة في الوسط الأسري وكذلك المدرسي والمجتمع ككل، لذا يرى أصحاب هذا الاتجاه ضرورة دراسة الظروف البيئية وعوامل التنشئة الاجتماعية، والتعرف على التاريخ التعليمي والتحصيلي للتلميذ، ويرى الباحث " محمد النبوي محمد علي " أن هذا المدخل له الكثير من نقاط القوة، حيث ركز على الفردية في التعامل مع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، وأيضاً اكتسابه للمهارات المفقودة. (مدور، 2020، ص 303)

5.22 النظرية الأداتية :

يربط رواد هذه النظرية صعوبات تعلم القراءة بالاضطرابات الوظيفية، فاستندوا في ذلك إلى الأخطاء التي يرتكبها المتعلم أثناء قراءته والتي ترتبط في الغالب باتجاه الحرف، فمنه

من عدها خلا في التنظيم المكاني، وهناك من عدها عدم نضج وتأخر وظيفي، وهناك من ربطها بالغموض في الهيئة الجانبية، وكذلك الهيكلية المكانية، ولإدراك الحواس وتمثلها، والهيكلية الزمانية حيث تتابع الأصوات في الزمن والتذكر السمعي، والتمايز بين معاني الأصوات، والترميز، والربط بين عدة عمليات في اللحظة الواحدة كالتنسيق بين حركة العينين والتنفس في حالة القراءة بصوت مرتفع، لأن كل ذلك يتطلب وجود قدرة على مستوى الإدراك الزمني، إنها نظرية تثبت أن صعوبات تعلم القراءة تعود في مجملها إلى العجز عن الإدراك المكاني والزمني وهو ما يجعل التعلم يعاني من اضطراب اتجاه حروف اللغة واتجاه قراءتها.

6.22 النظرية البيداغوجية:

وهي نظرية ترجع صعوبات تعلم القراءة إلى البداية السيئة في التعلم القراءة، فهي تؤكد على عدم وجود اضطراب معين وإنما هو صعوبة تظهر عندما يدخل الطفل الوسط المدرسي وتكون طرق التدريس غير موفقة، حيث تقدر الحالة العامة لعجز القراءة عند أطفال المدرسة الابتدائية ما بين عشرة وعشرين بالمائة، فهي رؤية تحاول التأكيد على دور بناء المناهج والوسائل المستعملة في التدريس في ترسيخ بعض صعوبات التعلم وبخاصة صعوبات تعلم القراءة، فإذا لم يكن الأستاذ مكون تكويناً جيداً ولم يراعي الفروقات الفردية فلا ننتظر أن يوفق في اختيار الطريقة، والتعامل الحسن مع أصحاب صعوبات التعلم. (بناني، 2021، ص 375)

تتعد النظريات باختلاف خلفيات واضعيتها فكل نظرية تفسر صعوبة القراءة حسب ما تصل إليه معلومات فهناك من يرجعها إلى الإصابة في المخ أو أسباب ما قبل الولادة، في حين من يعزو ذلك إلى أسباب عاطفية أو إلى الأساليب الخاطئة في التحصيل الدراسي والافتقار إلى الوسائل التعليمية، أو إلى اضطرابات وظيفية، أو قد ترجع صعوبات تعلم القراءة إلى البداية السيئة في تعلم القراءة.

23. أنواع صعوبات تعلم القراءة:

التقسيمات المبكرة لصعوبات القراءة للتصنيفات الذي قدمها هينشلود 1900، وقسم فيه صعوبات القراءة إلى ثلاث أنواع هي:

- 1- عدم القدرة على تسمية الحروف.
- 2- عدم القدرة على قراءة الكلمات.
- 3- عدم القدرة على قراءة الجملة.

ولصعوبات تعلم القراءة أنواع أخرى تتمثل فيما يلي:

1.23 صعوبات القراءة الانتباهية Attentional Dyslexia :

يسمى أيضا بصعوبات القراءة المركزية Central Dyslexia لا يستطيع التلميذ عادة قراءة الحروف الأوسط في الكلمة وفيها تكون قراءة الحرف سوية إذا وجد كحرف واحد مستقل، أما إذا وجد مع حروف أخرى تصبح تسمية الحرف صعبة، وتحدث صعوبة قراءة الحرف في الكلمة حتى لو كان الحرف مكتوبا بلون آخر أو تحته خط أو يشار إليه بسهم.

2.23 صعوبة القراءة الاهمالية Neglect Dyslexia :

تسمى أيضا بصعوبات القراءة الطرفية وفيه قد يهمل الفرد أو يخطئ في قراءة النصف الأول من الكلمة، بينما يقرأ النصف الآخر بشكل صحيح كان يقرأ مثلا كلمة (مصانع) على أنها (موانع)، وقد يحدث العكس فيقرأ النصف الأول بطريقة صحيحة بينما يخطئ في قراءة الجزء الأخير من الكلمة فيقرأ (مسموح) على أنها (مسموع). (كحلة، 2012، ص 140)

3.23 القراءة حرفا بحرف Letter by Letter Reading :

يستطيع التلميذ قراءة الكلمات فقط حين يقوم بهجائها حرفا حرفا ثم ينطقها ككلمة، سواء تم ذلك بصوت مرتفع أو صامت، وإذا تم الهجاء صمنا فإن هذا الاضطراب يمكن استنتاجه من طول الفترة التي يستغرقها التلميذ في قراءة الكلمة.

4.23 صعوبات القراءة العميقة Deep Dyslexia :

هذا النوع وجود أخطاء في المعنى Semantic ، فيقرأها التلميذ الكلمة بكلمة أخرى بديلة تشابهها في المعنى أي أن الكلمة التي ينطقها التلميذ تكون ذات صلة بالكلمة الأصلية، أي أنه يستبدل كلمة بكلمة أخرى بدلا منها، مثال بدلا من أن يقول (وردة) يقول (زهرة)، وعادة ما تكون الأسماء أسهل في القراءة من الأفعال، وتكون الصعوبة في الكلمات المجردة Abstract word أكثر من الأفعال، ويجد سهولة في الكلمات العيانية Concrete Words بدلا من الكلمات المجردة ومع ذلك يكون غير قادرا إطلاقا على قراءة الكلمات عديمة المعنى.

5.23 صعوبة القراءة الشكلية Phonological Dyslexia :

تعني القدرة على قراءة الأشياء غير اللفظية Non Words فهو لا يستطيع أن يقول بصوت مرتفع على شكل مرسوم على هيئة منزل أنه منزل، وماعدا ذلك فكل شيء على ما يرام.

6.23 صعوبة القراءة السطحية Surface Dyslexia :

تعني عدم القدرة على التعرف على الكلمات بشكل مباشر، ولكن يمكن فهمها باستخدام حرف ذي علاقة بصوت والكلمة يمكن فهمها فقط إذا تم ارتباطها بصوت، وهذه القراءة تستمر إذا كانت أزواج الكلمات منتظمة مثل (يوم - ثوم) ولكنها لا تستمر إذا كانت هذه الأزواج غير منتظمة (يوم - بومب) (كحلة، 2012، ص141)

يتبين من خلال ما سبق أن لصعوبة القراءة عدة أنواع تختلف باختلافي واضعيها من العلماء المختصين في هذا الاتجاه فهناك من قسما إلى ثلاث أنواع، وهناك من يقرأ الكلمات حرفا حرفا أو يقرأ نصف الكلمة صححا والآخر خاطئا أو يقرأ كلمة مشابهة لكلمة وغيرها من الأنواع.

24. أنماط صعوبات تعلم القراءة:

- الإدراك البصري:

الإدراكي أو الفراغي: تحديد مكان جسم الإنسان في الفراغ وإدراك موقع الأشياء بالنسبة للإنسان وبالنسبة للأشياء الأخرى، وفي عملية القراءة يجب أن ينظر إلى الكلمات كوحدات مستقلة محاطة بفراغ.

- التمييز البصري:

لا يستطيع الكثيرون من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة:

1. التمييز بين الحروف والكلمات.
2. التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل.
3. التمييز بين الكلمات المتشابهة أيضا ولا بد من تدريب بعض هؤلاء الطلبة على التمييز بين الحروف المتشابهة والكلمات المتشابهة.

- الإدراك السمعي:

- تحديد مصدر الصوت
- الوعي بمركز الصوت واتجاهه.
- القدرة على تمييز شدة الصوت وارتفاعه أو انخفاضه والتمييز بين الأصوات اللغوية وغيرها من الأصوات، وتشمل هذه القدرة أيضا على التمييز بين الأصوات الأساسية (الفونيمات) وبين الكلمات المتشابهة والمختلفة.
- تمييز الصوت عن غيره من الأصوات الشبيهة به، عملية اختيار المثير السمعي المناسب من المثير السمعي غير المناسب ويشار إليه أحيانا على أنه تمييز الصورة – الخلفية السمعية. (حسانين، 2012، ص175)

- المزج السمعي، القدرة على تجميع أصوات مع بعضها بعضا لتشكيل كلمة معينة.
- تكوين المفاهيم الصوتية، القدرة على تمييز أنماط الأصوات المتشابهة والمختلفة وتمييز تتابع الأصوات الساكنة والتغيرات الصوتية التي تطرأ على الأنماط الصوتية.

- التمييز السمعي:

إن الطفل الذي يواجه صعوبة في التمييز بين الأصوات العالية والمنخفضة أو بين أصوات الحيوانات أو أصوات السيارات سيواجه مشكلة في تمييز الأصوات اللغوية عن بعضها بعضا مثل (ص- ض- س- ش)

- مزج الأصوات:

يقصد بمزج الأصوات القدرة على تجميع الأصوات مع بعضها البعض لتكوين كلمات كاملة.

فالطفل الذي لا يستطيع ربط الأصوات معا لتشكيل كلمات لا يستطيع جمع أصوات (ر،أ،س) لتكوين كلمة "رأس" على سبيل المثال، إذ تبقى هذه الأصوات الثلاثة منفصلة.

ومن الواضح أن مثل هؤلاء التلاميذ سيواجهون مشكلات في تعلم القراءة، وكثيرا ما تحدث صعوبات القراءة عندما يتم التركيز في التدريس على تعليم الأصوات منفصلة عن بعضها بعضا، فقد يتعلم الطفل هذه الأصوات منفردة وبالتالي يصعب عليه جمعها معا لتكون كلمة.

تركز النشاطات التدريسية التي تهدف إلى تطوير القدرة على ربط الأصوات مع بعضها البعض على استخدام الكلمات في سياقات ذات معنى من أجل زيادة احتمال جعل عملية الربط بين الأصوات تلقائية.

ويعتقد بعض الباحثين بضرورة كون هذه المهارة وغيرها من المهارات الأساسية تلقائية ليتمكن التلميذ من التركيز على جوانب عملية الاستيعاب في نص معين بدلا من التركيز على عملية القراءة ذاتها. (حسانين، 2012، ص 177)

- الذاكرة:

تشمل الذاكرة القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات لاستخدامها فيما بعد، وقد لوحظ أن ضعف مهارات الذاكرة من أهم ميزات الأفراد الذين يعانون من صعوبات في القراءة.

فهؤلاء الطلبة لا يستعملون استراتيجيات تلقائية للتذكر كما يكون أدائهم في اختبارات الذاكرة قصيرة المدى في الغالب ضعيفا.

فقد تؤثر اضطرابات الذاكرة البصرية على القدرة على تذكر بعض الحروف والكلمات بينما تؤثر قدرة الذاكرة على تسلسل الأحداث وعلى ترتيب الحروف في الكلمة وعلى ترتيب الكلمات في الجملة.

- القراءة العكسية للكلمات والحروف:

يميل هؤلاء التلاميذ إلى قراءة بعض الحروف بشكل معكوس أو مقلوب وبخاصة الحروف (ب، ن، س، ص) وقد يقرأ هؤلاء التلاميذ بعض الكلمات بالعكس (سار بدلا من رأس)، وقد يستبدل بعضهم الصوت الأول في الكلمة بصوت آخر (دار بدلا من جار)، وهناك مجموعة أخرى من هؤلاء التلاميذ ممن يغيرون مواقع الحروف في الكلمة أو ينقلون صوتا من كلمة إلى كلمة مجاورة، وكثيرا ما يتم تفسير ظاهرة القراءة المعكوسة بعدم القدرة على تمييز اليسار من اليمين، وتعتبر هذه الظاهرة مألوفة بين الأطفال في المرحلة الابتدائية. (طاهر، 2011، ص 14)

- مهارات تحليل الكلمات:

إن الكثير من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة لا يستخدمون كثيرا من الأساليب استخداما سليما، فبعض هؤلاء الطلبة لا يحسن اختيار أسلوب التعامل مع الكلمات الجديدة التي يواجهها، ويعتمد بعضهم على أسلوب واحد فقط، ثم أنه لابد للطالب الذي اعتاد على قراءة الكلمة جهريا أن يتدرب على استعمال أساليب أخرى للتعامل مع الكلمات الجديدة. (طاهر، 2011، ص 15)

- الكلمات المألوفة:

هي الكلمات التي يستطيع القارئ تمييزها بسرعة عندما يلحظها، وهي المفردات التي يتكرر استخدامها في النصوص القراءة (أنت، قال، هو)

هناك كلمات يصعب قراءتها جهريا لأن كتابتها تختلف عن طريقة قراءتها، مما يصعب من تحليلها، ولذلك فإن الطلاب يتعلمون هذه الكلمات كوحدة واحدة، أن القدرة على تمييز مثل هذه الكلمات تسهل عملية تعلم القراءة في البداية.

وكثيرا ما يقوم مثل هؤلاء الطلبة بتخمين الكلمة أو بقراءتها ببطء أو استبدالها بكلمة أخرى، وقد يفقدون المكان الذي كانوا يقرءون فيه، يضاف إلى ذلك بأن التلاميذ الذين لا يعرفون الكلمات المألوفة معرفة جيدة سيعتمدون على الطريقة الصوتية في تحليل الكلمات التي لا تستخدم فيها هذه الطريقة لاختلاف كتابتها عن طريقة لفظها. (طاهر، 2011، 16)

- الاستيعاب:

- مهارات الاستيعاب الحرفي:

يمكن اعتبار الصعوبات في مهارة الاستيعاب لدى التلاميذ الذين يعانون مشاكل في القراءة صعوبات في استيعاب النص بحرفيته، أي أنها صعوبات في استذكار الحقائق والمعلومات الموجودة في النص بشكل صريح.

وتتضمن القراءة الحرفية للنص مهارات كثيرة:

ملاحظة الحقائق والتفاصيل الدقيقة.

➤ فهم الكلمات والفقرات .

➤ تذكر تسلسل الأحداث.

➤ إتباع التعليمات والقراءة السريعة لتحديد معلومات محددة.

➤ استخلاص الفكرة العامة من النص. (طاهر، 2011، ص 17)

أيضا فإن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في مهارات الاستيعاب الحرفية، فلا يستطيعون استذكار أو تحديد الفقرات التي تصف شخصا أو مكانا أو شيئا ما، وقد يشعر هؤلاء التلاميذ بالإحباط أيضا عندما يحاولون البحث عن حقائق وتفاصيل دقيقة للإجابة عن أسئلة معينة، ولا يستطيعون أحيانا التمييز بين المعاني المختلفة للكلمة الواحدة، ولا يعرفون

معاني كلمات معينة لأنهم لم يتعرضوا لمثل هذه المفردات في خبراتهم، ولا بد أن يكون لهؤلاء التلاميذ خبرة في مفاهيم تلك المفردات قبل معرفة المفردات نفسها.

- مهارات الاستيعاب التفسيري:

تشتمل هذه المهارات على:

- القدرة على الاستنتاج والتنبؤ وتكوين الآراء، إن الصعوبات التي يواجهها ذوي صعوبات التعلم في الجوانب الميكانيكية للقراءة تحد من قدراتهم على الفهم الحرفي للنصوص، ناهيك عن الصعوبات التي تواجههم في مهارات الاستيعاب التفسيري، فقد يواجه بعضهم صعوبة بالغة في قراءة نص قصيرة، حتى إن الأسئلة الاستنتاجية تبدو بمثابة عقوبة لهؤلاء الطلبة ذلك أن قراءة هؤلاء الطلبة البطيئة تركز اهتمامهم على تمييز الكلمات وعلى بعض الجوانب الميكانيكية الأخرى مما يؤدي إلى:
- عدم القدرة على الاحتفاظ بالأفكار التي يتضمنها النص.
- عدم فهم تلك الأفكار بسبب الانصراف إلى التعرف على الكلمة نفسها.

يواجه هؤلاء التلاميذ صعوبة في الاستنتاج ومقارنة الأفكار واستخلاص المعاني وتقييم نصوص القراءة وربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، ومن المعروف أن التغلب على صعوبات الاستيعاب التفسيرية يتطلب إدخال استراتيجيات مهارات التفكير في البرنامج التعليمي للطلبة الذين يعانون من مثل هذه المشاكل. (ظاهر، 2011، ص 18)

تستخلص الباحثة أن لصعوبات تعلم القراءة أنماط مختلفة تتمثل في الصعوبة في الإدراك البصري والسمعي، وعدم القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات لاستخدامها وقت الحاجة في حل المشكلات، قراءة الحروف بشكل معكوس، أيضا صعوبة في قراءة الكلمات المألوفة، إضافة إلى ذلك إيجاد صعوبة في استيعاب النص ومقارنة الأفكار واستخلاص المعاني والإجابة عن أسئلة النص وغيرها.

25. أسباب صعوبات تعلم القراءة:

توصلت البحوث التربوية الحديثة إلى تحديد عدد من الأسباب المؤدية إلى صعوبات في القراءة ومن بينها مالي:

الخلل الصوتي: والتي تشير إلى أن اختلال مهارات الوعي الصوتي الناجم عن تلف في منطقة اللغة في الدماغ يؤدي إلى ضعف في القدرة على إدراك العلاقات المتبادلة بين الصوت والصورة والتي تشكل الأساس الذي يقوم عليه تعلم الطفل للقراءة.

خلل المغطاة الخلوية: حيث يكون الطفل أقل حساسية للأمواج الضوئية فيترتب على ذلك صعوبات في القدرة على القراءة.

الخلل المخيخي: حيث يؤدي وجود خلل في المخيخ إلى ضعف في اكتساب مهارات القراءة.

الخلل المضاعف: حيث تصنف ذوي صعوبات القراءة إلى ثلاث أنماط فرعية واحد يتألف من ذوي الخلل الصوتي فقط والثاني من خلل في سرعة التسمية والثالث يرجع إلى العاملين معا ويمثل أقصى حالات القصور القرائي، حيث لا يسمح خلل المعالجة الصوتية والخلل في سرعة التسمية إلا بفرص محدودة للتعويض وانتهت الدراسة في هذا المجال إلى القول بأن شواهد متنامية أخذت تتطافر لتؤكد أهمية سرعة تسمية المنبهات المألوفة كمصدر لمشكلات في سرعة التسمية.

كما توصل باحثون في الآونة الأخيرة إلى أن صعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال ينجم عن خلل وراثي وأن الاختبارات التي قاموا بها تمخضت عن عزل الجينات المسؤولة عن هذا الخلل. (الحاج، 2019، ص 53)

يتضح من خلال ما سبق أن هناك العديد من الأسباب المؤدية إلى الصعوبات في القراءة إما أن يكون خلل في النطق أو العقل أو خلل وراثي وغيرها ومما لا شك فيه أن هذه العوامل تؤدي إلى ضعف في القراءة لدى التلاميذ.

26. أعراض ومظاهر صعوبات تعلم القراءة:

- تعد صعوبات القراءة من أكثر الموضوعات انتشاراً بين أطفال ذوي الصعوبات التعليمية، حيث تتمثل هذه الصعوبات فيما يلي:
- حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، فمثلاً عبارة (سافرة بالطائرة) قد يقرأها الطفل (سافر بالطائر).
- إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة فمثلاً كلمة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها (سافرت بالطائرة إلى أمريكا).
- إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضاً من معناها، فمثلاً قد يقرأ كلمة (العالية) بدلاً من (المرتفعة)، أو (الأطفال) بدلاً من (التلاميذ)، وهكذا.
- إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر فمثلاً قد يقرأ (غسلت الأم الثياب) فيقول (غسلت الأم...غسلت الأم الثياب)
- قلب الأحرف وتبديلها، وهي من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة حيث يقرأ الطفل الكلمات أو المقاطع معكوسة، وكأنه يراها في المرآة: فقد يقرأ كلمة (برد) فيقول (درب) ويقرأ كلمة (رز) فيقول (زر) وأحياناً يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة، فقد يقرأ كلمة (الفت) فيقول (فتل) وهكذا.
- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً، والمختلفة لفظاً مثل (ع و غ) أو (ج و ح و خ) أو (ب و ت و ث و ن) أو (س و ش) وهكذا.
- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة مثل: (ك و ق)، أو (ت و د و ظ و ض) أو (س و ز) وهكذا، وهذا الضعف في تمييز الأحرف ينعكس بطبيعة الحال على قراءته للكلمات أو الجمل التي تتضمن مثل هذه الأحرف، فهو قد يقرأ (توت)، فيقول (دود) مثلاً وهكذا.
- ضعف في التمييز بين أحرف العلة فقد يقرأ كلمة (فول) فيقول (فيل).
- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته، وارتكابه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.

- قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة.
- قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة/ كلمة. (بطرس، 2014، ص 305)
- عدم التعرف على الكلمات
- قراءة متقطعة أو العكسية.
- العجز عن معرفة صوت الحرف حسب الشكل.
- عدم التمييز بين الصوت الممدود وغير الممدود.
- عدم تمييز صوت التنوين.
- الخلط في النطق بين اللام الشمسية واللام القمرية.
- إغفال سطر أو أكثر .
- القصور في فهم المراد من المادة المقروءة.
- صعوبة إدراك المطلوب في وصف شيء من الأشياء. (أبو أسعد، 2012، ص 165)

نستخلص مما سبق أنه يكاد يكون هناك اتفاق بين مختلف الدراسات التي حددت أعراض صعوبات تعلم القراءة ، حيث توصل معظمها إلى نفس المظاهر والتي تمثلت في الحذف، الإبدال، القلب والتكرار والإضافة، و هذه الأخيرة تؤثر بشكل أو بآخر سلبا على المستوى الدراسي للتلميذ مما يجعله مقيدا لا يستطيع المضي قدما في دراسته لئلا يتحقق بأقرانه، فالصعوبات القرائية هي التي تعثر طريق نجاحه وتكسر آماله وأحلامه، و هذه المظاهر تكون خفية لا تبرز إلا بعد دخوله إلى المدرسة وتظهر جليا في المستوى الرابع أو الخامس من التعليم الابتدائي ، فالتلميذ الذي يصل إلى هذا المستوى ولا يتمكن من القراءة ومهاراتها نقول عنه أنه يعاني من صعوبات القراءة لذا يجب تدارك ذلك قبل تفاقم هذه الصعوبات.

27. مؤشرات صعوبات تعلم القراءة:

إن التلاميذ الذين يعانون من المشكلة الحالية، تبدو عليهم المؤشرات التالية:

- فقدان وعي أصوات الحروف المكونة للكلمات خلال القراءة.
- صعوبة التهجئة الصحيحة للكلمات.
- صعوبة تسلسل الحروف في الكلمات.

- صعوبة تنغيم أو نطق الكلمات.
 - صعوبة لفظ الكلمات.
 - التأخر في الكلام بالمقارنة بالتلاميذ الآخرين في بيتهم.
 - التأخر في تعلم الأبجدية الهجائية وأيام الأسبوع والأشكال والألوان وغيرها من المعلومات الأساسية في الحياة.
 - صعوبة فهم التعبيرات والمصطلحات العامة المتداولة شعبيا بين الناس.
 - ضعف القدرة على تمييز الكلمة المكتوبة.
 - القراءة الشفوية البطيئة.
 - ارتكاب أخطاء عديدة في القراءة الشفوية.
 - ضعف الاستيعاب لمادة القراءة.
 - ازدياد معدل التسرب المدرسي. (حمدان، 2017، ص 255)
- يذكر (تومسون ومارسلندر) بعض المؤشرات على صعوبات تعلم القراءة حيث يذهبان إلى أنها تتجلى في:
- تحصيل المتعلم في القراءة أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع بالنسبة لعمره العقلي وسنوات دراسته.
 - لا يظهر أي دليل على وجود عجز بالنسبة لحاستي السمع والإبصار، أو تلف أو انحراف أساسي.
 - يظهر صعوبة في تذكر نماذج الكلمة فلا يتعلمون بسهولة بالطريقة البصرية للقراءة.
 - يظهر ضعفا بالنسبة للقراءة الجهرية.
 - يظهر اضطرابا كبيرا في تذكر توجه الحرف. (بناني، 2021، ص 372)
- وهناك مؤشرات أخرى تتمثل في:
- البطء في تعلم الصلة بين الحروف والأصوات.
 - انعكاسات الحروف وقلبها.

- عدم وجود نهج منظم لنطق للكلمات
- صعوبة في قراءة الكلمات (بالنظر وفك التشفير)
- الإحباط من مهام القراءة
- مشاكل في فهم مفاهيم الوقت (قبل، بعد، إخبار الوقت)
- مشاكل في فهم الاتجاهات. (Sandra,2010 ,p14)

وفي هذا الصدد يمكن استخلاص أن هذه المشكلات شغلت جميع الأوساط التربوية ،فهي تظهر بأشكال متنوعة لدى التلاميذ فمنهم من يجد صعوبة في تذكر الكلمة، والبعض الآخر في التمييز بين أشكال الكلمات، كما قد تظهر على قراءة التلاميذ حذف أو إضافة أو إبدال الحروف، كما يعكس بعضهم الحروف أو يقلبها، وعلاوة على ذلك تشويها لفظا، كما يجد البعض الآخر صعوبة في فهم ما يقرأ ولو كانت قراءته سليمة ومسترسلة، وبالتالي فهؤلاء الأطفال لديهم تحصيل في القراءة أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع وضعفهم في القراءة يؤثر سلبا على تحصيلهم في باقي المواد الدراسية الأخرى بشكل عام ومن ثم تعثرهم في الانتقال من مرحلة إلى مرحلة دراسية أخرى.

❖ تشخيص صعوبات تعلم القراءة:

28 - تعريف التشخيص:

- لغة: شخص الشيء: عينه وميز، حدده وتعرف عليه" شخص الطبيب المرض: حدد أوصافه - شخص المشكلة: حدد أبعادها، أحاط بها.

تشخيصية [مفردة]: اسم مؤنث منسوب إلى تشخيص " قراءة تشخيصية: فاحصة-

وسائل/معدات/ أجهزة/ اختبارات تشخيصية". (عمر، 2008، ص1174)

وفي المعجم الوسيط شخص الشيء شخصا: ارتفع و- بدا من بعيد. و- السهم: جاوز الهدف من أعلاه، وفي تنزيل العزيز: إنما يؤخرهم ليوم تشخص فيه الأبصار، شخص الشيء عينه وميزه مما سواه، ويقال شخص الداء، وشخص المشكلة، تشخص الأمر: تعين

وتميز، الشاخص: الشيء المائل ويطلق على الهدف والعلامة البارزة للحد وللقيام يحدد به القياس. (إبراهيم ، 2004 ، ص 475)

وكلمة التشخيص Diagnosis مستمدة من أصل إغريقي يعني: "الفهم الكامل" بمعنى: فحص الأعراض المرضية واستنتاج الأسباب، وتجميع الملاحظات في صورة متكاملة، ثم نسبها إلى مرض معين محدد، فالتشخيص إذن هو فهم للمرض وبيان العلاقة بين الأعراض المرضية في زملة مرضية. (خطاب، 2019، ص 11)

التشخيص يعبر عنه في المعاجم والقواميس الانجليزية بكلمة Diagnosis، والكلمة الانجليزية "Diagnosis" هي ذاتها ذات في الأصل الإغريقي "Diagnosi"؛ وهي تعني في المعاجم اللغوية، كي نميز أو كي نفرق To Distinguish

وحتى هذا اليوم يستخدم مفهوم التشخيص بمعنى التفريق أو التمييز، وهو مفهوم يستخدم ككل بصورة تميزه عما عداه من مفاهيم يمكن أن تستخدم في هذا المجال مثل مفهوم تقييم Assessment، أو مفهوم التقويم Evaluation ، أو مفهوم القياس Measurement ، أو ما عدا ذلك من مفاهيم يمكن أن تستخدم في مجال إصدار الأحكام العلمية تمهيدا لاتخاذ قرار. (سليمان، 2010، ص 110)

- اصطلاحا:

يعرف هاول Howell التشخيص على أنه شكل من أشكال التقويم، وهو مصطلح مستعار من العلوم الطبية، ويستخدم بشكل خاص في ميدان التربية الخاصة لأغراض الحكم على السلوك. (فوقية ، 2008، ص 14)

هو تحديد اضطراب أو تحقيق هوية مرض أو انحراف من أعراضه الظاهرة، ومن دراسة أصله وسيره، أي تصنيف الفرد على أساس من ملاحظة خواصه، فالتشخيص التربوي مثلا يصنف التلميذ على أساس الحقائق المتصلة بتقدمه الدراسي. (فهيم، 2008، ص 46)

وعلى ذلك فإن التشخيص يعرف على أنه " الوصول لفهم لمشكلة العميل من خلال التحديد الدقيق للمشكلة وتحديد العوامل التي أدت لحدوث المشكلة وذلك من أجل الوصول لتقرير وحكم صادق لوضع العميل ومشكلته يساعد على اختيار أفضل الأساليب العلاجية التي تتناسب مع طبيعة المشكلة". (الفخراي، 2015، ص 34)

يشير **كلارك جونسون** أن التشخيص كمفهوم يعني بـ أين يقع سبب القصور في السلوك، وبأي كيفية أو أسلوب سوف يتم العلاج، وأي هذه الطرق والأساليب هي أكثر فاعلية في العلاج، كأن نقول مثلا أن أفضل طريقة لعلاج هذا الطفل هو أن يقضي ساعة مثلا في غرفة المصادر الخاصة بعلاج المهارات الصوتية الصغرى (الفونيمات أو الصوتيات) لكي ندرس له المهارات الفونيمية (الصوتيات). (سليمان، 2010، ص 112)

تعليق على التعاريف

يستخلص من التعاريف السابقة وإن اختلفت في مصادرها واتجاهات أصحابها، إلا أنها أجمعت على أن التشخيص هو تحديد نوع المشكل أو الاضطراب أو المرض أو الصعوبة التي يعاني منها الفرد وفهمها، لإصدار حكم علمي صادق على السلوك بغرض وضع العلاج المناسب لها لتخفيف من حدة المشكلة أو الصعوبة التي تحول بينه وبين تقدمه في دراسته بشكل طبيعي.

29. أساليب التشخيص:

1- التشخيص الطبي:

يعتبر الهدف الأول للأطباء هو القيام بعملية التشخيص وهذا يتطلب من الطبيب أن يكون ذو خلفية فكرية شاملة، وأن يكون نافذ البصيرة، سريع الفهم والاستيعاب للأمور والحكم عليها، والقدرة على التواصل الايجابي مع الآخرين.

2- التشخيص النفسي:

يعتبر التشخيص النفسي غاية في الأهمية لتأثيراته البالغة على حياة الفرد الاجتماعية والتربوية، وفي التشخيص النفسي يتم الاختبارات النفسية المناسبة التي تشخص القلق والاكتئاب، والسلوك العدواني... الخ كما يتم تطبيق اختبارات الذكاء لتحديد نسبة ذكاء الطفل وفقا لذلك، كما يتم تطبيق اختبارات الشخصية.

3- التشخيص الاجتماعي:

يعتبر المظهر الاجتماعي في نمو شخصية الفرد محدد لقدرة شخصيته سواء الاجتماعية أو العقلية حيث لا يمكن فصل مظاهر النمو عن بعضها البعض، ويتم التركيز على الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية والبيئية ومعاييرها، وقيمتها، ومدى ما تتميز بها من مهارات اجتماعية في التعامل مع الآخرين في الفئة العمرية التي ينتمي إليها مقارنة بأقرانه من نفس العمرية.

4- التشخيص التربوي:

يهدف التشخيص التربوي إلى اكتشاف قدرات وخصائص وإمكانيات الطفل ومعرفة أوجه القصور في التحصيل الأكاديمي، ويتم قياس تحصيل الطفل من خلال مقاييس تحصيلية مقننة، ويتم وضع الخطط التربوية وصياغة التوصيات التربوية المناسبة.

(الشربيني، 2010، ص 34)

ويمكن تحرير ثلاث مراحل أساسية في عملية التشخيص التربوي على النحو التالي:

➤ تحديد أو تعيين التلاميذ الذين يواجهون صعوبات خاصة في التعلم.

➤ تحديد الطبيعة الخاصة للصعوبة ومواطن القوة عند التلميذ.

➤ تحديد عوامل الضعف. (الشربيني، 2010، ص 30)

من خلال ما ذكر آنفا هناك أساليب مختلفة للتشخيص والتي ينبغي على الفاحص إتباعها وقد تكون هذه الأساليب مرتبطة مع بعضها البعض فقد يستخدم الفاحص التشخيص النفسي والتشخيص التربوي معا أو يستخدم كل الأساليب حسب الحاجة والغاية من ذلك.

30. أهداف التشخيص:

يتضمن التشخيص هدفان هما:

- **الهدف الأول:** هو هدف علمي، وهو تجميع تشخيصات جزئية متناثرة تم الوصول لها خلال عملية الدراسة، بحيث تتكامل ضمن النظرة العامة للوصول لتشخيص كامل للمشكلة من خلال الأعراض الممثلة لها.

- **الهدف الثاني:** وهو هدف عملي، وهو تقديم خطة للعمل (خطة علاج)، إذ إن التشخيص السليم يساعد على تحديد الإجراءات والأساليب العلاجية المناسبة مع طبيعة المشكلة ومع طبيعة العميل.

كما يمكن إجمال أهداف التشخيص في مجموعة الأهداف الآتية:

يعمل التشخيص في خدمة الفرد على تحقيق مجموعة من الأهداف الهامة منها:

1. يتم من خلال التشخيص تحديد الاحتياجات الفريدة للعملاء والتي لا توجد لدى غيرهم وبالتالي يحدد التشخيص المتطلبات الفريدة التي يمكنها مواجهة وإشباع تلك الاحتياجات.
2. يمكن من خلال التشخيص الربط بين الجزئيات المتفرقة للمشكلة بشكل يوضح العلاقة بين هذه الجزئيات.
3. يوضح التشخيص أحكام وقيم وتصنيفات للأشخاص والسلوك والمعايير.
4. يوفر التشخيص أساساً منطقياً وموثوقاً به للعلاج.
5. يتضح من خلال التشخيص العوامل والأسباب التي أدت لحدوث المشكلة والتي تدعو إلى تدخل لإزالة تلك الأسباب أو توفير الخدمات التي تساهم في حل تلك المشكلات.
6. يقدم التشخيص تفسيراً للمشكلات النفسية والاجتماعية بما يتضمنه ذلك من عواطف وانفعالات عميقة وظروف شخصية يصعب الوصول إليها عن أي طريق

آخر. (الفخراي، 2015، ص 35)

ترى الباحثة أن للتشخيص أهداف فهو ضروري قبل بدأ بأي خطوة علاجية فمن خلاله يتمكن الفاحص من تحديد المشكلة وإيجاد الوسيلة العلاجية المناسبة لهذه الأخير للتخفيف من حدتها.

31. وسائل التشخيص:

يقصد بالتشخيص تلك الإجراءات المستخدمة للحكم على طبيعة صعوبة التلميذ وكذلك سببها، فالتشخيص يعني أن الطفل يقيم بطريقة تساعد على البدء في البرنامج العلاجي. وهناك نوعان من أساليب وإجراءات التشخيص التي تستخدم في تحديد صعوبات القراءة: (عوض، 2006، ص 153)

- **التشخيص الرسمي:** الذي يستخدم اختبارات مقننة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة الطفل الكامنة للقراءة ومستوى التحصيل فيها. ويصنف فتحى الزياد اختبارات القراءة الرسمية إلى: (عميرة، 2005، ص 61)

- **الاختبارات المسحية:** هي مجموعة من الاختبارات التي تعطي على الإجمال المستوى العام للتلميذ في القراءة.

- **الاختبارات التشخيصية:** هي اختبارات فردية توفر معلومات أكثر عمقا وتفصيلا عن مناطق القوة والضعف في قراءة التلميذ. (سليمان، 2013، ص 123)، تعتبر الاختبارات التشخيصية أداة فعالة يجب أن يستخدمها المدرس في دراسة كل التلاميذ، فهي تساعد في التعرف على جوانب العملية القرائية، التي يجد فيها التلميذ صعوبة فهي تتضمن اختبارات فرعية تقيس مختلف مهارات القراءة، وتنقسم الاختبارات التشخيصية إلى نوعين:

الأول: اختبارات تشخيصية جماعية: هي اختبارات تحليلية، تقاس فيها درجة التلميذ لتحديد مستواه القرائي، وتعطي معلومة عن حاجات التلميذ الذي لديه صعوبات، والاختبار التشخيصي الجماعي يكون بهدف تشخيص المشكلات الجماعية التي يعاني منها التلاميذ.

الثاني: اختبارات تشخيصية فردية: يستخدم هذا النوع من الاختبارات للحصول على بيانات ومعلومات ضرورية عن التلميذ، وكذلك مع الحالات الأكثر تعقيدا والتي لديها صعوبات في القراءة، ومن الاختبارات التشخيصية المستخدمة في مهارات القراءة ما يلي:

- **اختبارات القراءة الجهرية:** هي اختبارات معيارية للقراءة الجهرية تعطى بيانات عن مستوى التلاميذ في القراءة، كما أنها تعطي تشخيصا دقيقا ومفهوما للعديد من الصعوبات القراءة، والفقرات في مثل هذه الاختبارات مؤلفة من الصعوبات القرائية من الصف الأول إلى الصف السادس، ويصاحب هذه الفقرات سلسلة من الأسئلة الخاصة بالفهم، وأثناء القراءة تسجل جميع الأخطاء التي يقع فيها التلميذ.

- **اختبارات مقننة خاصة بمهارة من مهارات القراءة:** هذا النوع يختص بقياس مهارة معينة من مهارات القراءة. (الكحالي، 2011، ص 69)

- **بطارية الاختبارات الموسعة والشاملة:** التي تقيس مختلف المجالات الأكاديمية بما فيها القراءة. (عميرة، 2005، ص 61)

- **التشخيص غير الرسمي:**

هي التي لا تستخدم فيها اختبارات مقننة ولكن لا بد من القيام بفحص مستوى قراءة التلميذ وأخطائه من الكتب والأوراق والمواد التعليمية المستخدمة في الفصل المدرسي وفي هذه الحالة يتم ملاحظة استجابات الطفل عند القراءة، ويحدد بناء عليه مستوياتهم القرائية ودرجة إتقانهم للقراءة في ذلك المستوى الصفّي، وكذلك يلاحظ المدرس معدل القراءة وسرعته عند التلميذ. (عوض، 2006، ص 153) وقد تكون هذه الاختبارات يومية أو أسبوعية أو شهرية، بهدف معرفة تمكن التلاميذ من المهارات والمعارف التي تم تدريسها، ولتحديد مستوى التلاميذ القرائي، وفيما يلي عرض لأهم وسائل التشخيص غير الرسمي:

1) الملاحظة اليومية :

تمد المعلم بمعلومات وتعكس سلوك تعامل التلميذ مع النصوص القرائية، فعن طريق ملاحظة التلاميذ يتمكن من اكتشاف العديد من المظاهر الخاصة بهذه المشكلات، خاصة

أثناء قراءتهم الجهرية داخل الفصل الدراسي، من حيث حركات عيون التلميذ أثناء القراءة، واستخدام إصبعه في متابعة الكلمات أثناء قراءته، وكذلك ملاحظة إذا كان يحذف أو يضيف أو يستبدل أو يكرر الحروف والكلمات أثناء القراءة، وعدم إجادته نطق بعض الحروف أو الكلمات وإخراجها من مخارجها الصحيحة، وقد أكد التربويون على الحاجة إلى كل من القراءة الجهرية والصامتة في ملاحظة أداء التلاميذ القرائي. (الكحالي،

2011، ص 69)

(2) المناقشة الشفوية:

تستخدم كوسيلة في تحديد صعوبات التلميذ في القراءة، ويتم ذلك عن طريق مناقشته فيما قرأ، من حيث المعاني المفردات، المترادفات، الأضداد، معاني الجمل، الأفكار الرئيسية والجزئية وإبداء رأيه فيما قرأ، وتمتاز المناقشة الشفوية بأنها من أنسب أساليب تقويم تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما أنها تمكن الفاحص من قياس فهم المقروء، ومدى صحة نطق التلاميذ للحروف والكلمات وإخراجها من مخارجها الصحيحة، والأخطاء التي يقعون فيها ومن ثم تصوبها. (الكحالي، 2011، ص 70)

(3) السجلات المدرسية:

يخصص سجلا لكل تلميذ في المدرسة، يحتوي على معلومات والبيانات خاصة به وبأسرته، وتبين درجات تحصيله في المواد الدراسية المختلفة، والمواد التي أحرز تقدما فيها، والمواد التي أخفق فيها، وفترات تغيبه من المدرسة، وانتقاله من مدرسة إلى أخرى، وهذه الوسيلة التشخيصية تمكن الفاحص من تحديد الصف الدراسي الذي بدأت فيه مظاهر صعوبات تعلم القراءة لدى التلميذ، كما أنها توفر له معلومات لا يستطيع الحصول عليها من مصادر أخرى، تساعد في بناء البرامج العلاجية المناسبة لهؤلاء التلاميذ.

(4) دراسة الحالة:

هذه الوسيلة تقوم على أساس دراسة الحالات الفردية كل على حدة دراسة معمقة، من التشخيص ومن ثم وضعه العلاج المناسب لذي وصعوبات تعلم القراءة، وتعد دراسة الحالة من أدق وأشمل وسائل التشخيص لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فهي تزود الفاحص

بمعلومات متنوعة عن التلميذ وأسرته، وعن حالته في المدرسة، وسلوكه المدرسي وقدراته المختلفة. (الكحالي، 2011، ص 71)

مع ملاحظة مظاهر صعوبات تعلم القراءة التي سبق وتم توضيحها ، فإن هناك بعض الأعراض التي تظهر لدى الأطفال ولا تظهر لدى غيرهم وبهذا يمكن لكل من الوالدين والمعلم والباحث أو الفاحص استخدام واختيار الوسيلة المناسبة من بين هذه الوسائل التشخيصية لمساعدته على معرفة نقاط القوة والضعف لديهم أو التأكد من أن للطفل صعوبات في القراءة، وتحديد الأسباب المؤدية إلى هذه الصعوبات بغرض وضع خطة علاجية مناسبة لتخطي المشكلات القرائية.

32. مستويات التشخيص:

يمكن إجراء التشخيص على مستويات عدة من حيث الشمولية والعمق النفسي والكفائية، وهذه المستويات هي:

- **المستوى الأول:** المستوى السطحي يعنى بالتشخيص وصف الأداء القرائي بالآتي: القوة أو الضعف في معرفة المفردات، إدراك الكلمات فهم الجملة والفقرة والقدرات ذات الصلة، هذه الأنواع من المعلومات يمكن الحصول عليها خلال التدريس الصفي ومن الاختبارات المقننة وغير الرسمية.

- **المستوى الثاني:** الإشارة إلى جوانب أخرى من سلوك التلميذ التي تؤثر في أدائه القرائي يمكن ملاحظتها من خلال المقابلات واختبارات الشخصية، فقد يلاحظ المعلم سلبية و طاقة منخفضة تمنع التلميذ من بذل الجهد المطلوب في القراءة، بدون معرفة المفردات الشفوية لن يكون بمقدور القارئ معرفة معانيها حتى لو كان بمقدور أن يتلفظ بصورة صحيحة.

- **المستوى الثالث:** يتمثل في تحليل قراءة التلميذ تزيد على وصف أدائه القرائي فمثلا اختبار ITPA توصف عملية القراءة من بدايتها إلى نهايتها خلال خطوات الاستقبال،

الإدراك التمييز والربط والاحتفاظ والاسترجاع، مما يؤدي إلى اكتشاف القدرات الخاصة والعيوب كأساس للتدريب العلاجي.

- **المستوى الرابع:** يعنى بالقدرات العقلية التي تكمن وراء النجاح في القراءة عن طريق قياسها باختبارات الذكاء.

- **المستوى الخامس:** يتضمن التحليل العيادي لخصائص الشخصية وقيمها يتمثل في تقنيات مثل: رسم الشخصيات، والجمل الناقصة، روشاخ. (عاشور، 2013، ص 185)

وعند التشخيص لا بد من معرفة نواحي القصور القرائي عند التلميذ وملاحظة عاداته في القراءة ، ومعرفة ما تعود على حذفه من حروف أو كلمات أثناء القراءة، وما يعتمد إلى إضافته من حروف أو كلمات، وما يسيء نطقه من الحروف والكلمات، وما يستبدل به غيره من كلمات، ودراسة حالة التلميذ النفسية، وقدرته العقلية، ونموه الجسمي، ومعرفة ما يعانيه من مشكلات في حياته حتى يمكن تصميم برنامج علاجي يساعده في التغلب على هذه الصعوبات القرائية.

وعلى ذلك فالعمل التشخيصي الذي لا يقوم على تشخيص مناسب يكون احتماله الفشل، وقد يسهم في تعميق ما يعانيه التلميذ من مشكلات قرائية بدلا من أن يعمل على علاجها. (حمزة، 2008، ص 42)

33. مراحل التشخيص:

تنقسم مراحل التشخيص إلى ثلاث مراحل هي:

- **التشخيص العام:** الذي يكون لجميع التلاميذ في المدرسة، وتهدف هذه المرحلة من التشخيص إلى تحديد التلاميذ الذين لديهم صعوبات القراءة والتي تتطلب المزيد من التحليل المفصل.

- **التشخيص التحليلي:** وهذا المستوى يختص بالحالات التي تحتاج لدراسة تحليلية بدرجة أكبر فهو تقييم تفصيلي لهذه الحالات.

- **التشخيص المعروف بدراسة الحالة:** وهذا المستوى يكون للتعامل مع الحالات الفردية المعقدة. (عاشور، 2013، ص 342)

ويمكن تصنيف المستوى القرائي للتلميذ بعد إجراء عمليات التشخيص في ثلاث مستويات هي:

- **المستوى الاستقلالي:** هو المستوى الذي يمكن الطفل من قراءة كتاب من المكتبة المدرسية بصورة لا تجعله محتاجا إلى غيره، أو أن يقوم بأداء المهام القرائية الصفية دون الاعتماد على غيره.

- **ويتحدد هذا المستوى في القراءة بقدرة الطفل على قراءة 95 ٪ من إجمالي المائة كلمة بصورة صحيحة، وأن يستطيع حل ما نسبته 90٪ من أسئلة الفهم التي تقدم له.**

- **المستوى التعليمي:** هو المستوى الذي يستفيد فيه الطفل من توجيهات المعلم في تعليمه القراءة، وفي هذا المستوى يستطيع الطفل أن يقرأ بصورة صحيحة ما نسبته 90٪ من الكلمات المختارة، وأن يجيب ما نسبته 70٪ من أسئلة الفهم التي تقدم له.

- **المستوى الإحباطي أو الإخفاق:** هو مستوى من مستويات القراءة لا يمكن الطفل من القراءة مستقلا عن مساعدة الآخرين له، وهو بهذا لا يستفيد مما يتعلمه من معلمه داخل الصف، وفي هذا المستوى من القراءة يستطيع الطفل أن يقرأ بصورة صحيحة ما نسبته أقل من 90٪ من كلمات مختارة، ويجيب على ما نسبته أقل من 70 ٪ من أسئلة الفهم التي تقدم إليه. (سليمان، 2013، ص 119)

ويمثل هذا المستوى أحد أهم محكات الحكم على صعوبة القراءة التي يعاني منها تلاميذ المدارس على مستوى العالم والتي تحاول معظم دول العالم إيجاد العلاج اللازم لهم. (سليمان، 2013، ص 119)

مما سبق يلاحظ أنه لا يمكن الاعتماد على مستوى واحد فقط من بين هذه المستويات للكشف عن ذوي صعوبات تعلم القراءة، فعملية التشخيص مهمة جدا بالنسبة للتلميذ ، فهي التي تحدد نوع الصعوبة التي يعاني منها ودرجتها ، وبهذا يمكننا التشخيص من خلال جمع

معلومات واسعة ودقيقة عن الصعوبة وتأثيراتها على جوانب نموه الأخرى، وعلى حياته بصفة عامة، حتى يمكن معرفة كيفية تعليمه وتدريبه، ومن هنا يمكن القول أنه كلما كان التشخيص ناجحاً كان العلاج ناجحاً.

34. خطوات إجراء عملية التشخيص:

إن عملية التشخيص هي عملية دقيقة وحساسة، وعادة ما يقوم بها فريق عمل متكامل ومتعدد التخصصات، وهذا الفريق هو الذي يحدد ما إذا كان الطفل يعاني من صعوبات أم لا، وبالتعاون أيضاً مع أولياء أمور الطفل.

ولقد حدد (السرطاوي، سيسالم 1987) خطوات يجب على الفريق القائم على تشخيص أن يسير وفقها وأن يلتزم بها وهي:

- 1- إجراء تقييم تربوي شامل لتحديد مجالات القصور في موضوعات الدراسة.
- 2- تقرير ما إذا كان الطفل يعاني من أي من الإعاقات الحركية، أو البصرية، أو السمعية، أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة، كذلك تقرير ما إذا كان يعاني من مشكلات اقتصادية أو ثقافية أو بيئية، ففي حالة وجود مثل هذه الإعاقات أو المشكلات، وتقرر أنها السبب الأساسي لصعوبات التعلم في القراءة، فإن الطفل يستثنى من اعتباره يعاني من الصعوبات.
- 3- تقرير ما إذا كان الطفل بحاجة إلى علاج طبي.
- 4- تقرير ما إذا كانت الخبرات التعليمية التي يتعرض لها الطفل مناسبة لعمره وقدراته أم لا.
- 5- تقرير ما إذا كان تحصيل الطفل متناسب مع عمره وقدراته.
- 6- تقرير ما إذا كان الأداء الدراسي قد تأثر عكسياً وذلك بتحديد مدى التباعد بين التحصيل الحالي والقدرة الفعلية المقامة في واحدة أو أكثر من المجالات الدراسية. (القاسم، 2015، ص 46)

أما (أخضر: 1997) فقد اقترحت مجموعة خطوات أخرى، وهذه الخطوات هي:

- 1- إجراء تقييم تربوي شامل لتحديد مجالات القصور.
- 2- تقرير واف عن حالة الطفل الصحية والتأكد من عدم وجود إعاقة مصاحبة.
- 3- تقرير ما إذا كان الطفل يحتاج علاجاً طبياً جراحياً أم تربوياً.
- 4- اختبارات معيارية المرجع لمعرفة مستوى الأداء ولقياس التحصيل الأكاديمي.
- 5- مقارنة أداء الطفل مع أقرانه من نفس العمر والصف.
- 6- اختبارات القراءة غير الرسمية التي يصممها المعلم ويسجل الأخطاء بها.
- 7- اختبارات محكية المرجع مثل مقارنة أداءه مع محك معياري معين.
- 8- القياس اليومي المباشر، وملاحظة الطفل وتسجيل أداء المهارة المحددة.
- 9- تخطيط وعمل البرنامج العلاجي التربوي المناسب.
- 10- تقرير عن الخبرات التعليمية السابقة لديه وهل هي مناسبة لعمره الزمني ودراسته أم لا.
- 11- تقرير الأداء الدراسي في السنوات السابقة وهل تأثر عكسياً بهذا القصور وتحديد مدى التباعد بين التحصيل والمقدرة العقلية المقاسة في واحدة أو أكثر من مجالات الدراسة.

ومن المناسب في نهاية سرد هذه الخطوات أن نتطرق إلى أهم الاختبارات المقننة وغير المقننة في تشخيص الأطفال وأن نستفيض في شرحها وتوضيحها. (القاسم، 2015، ص 47)

35. أنماط التشخيص:

للتشخيص نمطين وهما:

-الأول: نمط يهدف إلى تقصي الأسباب التي أدت إلى الحالة، وغالباً لا يكون مفيداً في وضع ووصف العلاج.

- الثاني: نمط التشخيص العلاجي لما يعاني منه الطفل حالياً بهدف وضع برنامج يعتمد على تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطفل وكذلك البحث عن الخصائص الكائنة في

بيئته والظروف التي تحتاج إلى نوع من التصحيح والتكيف بما ييسر للطفل إحراز

التقدم في البرنامج. (الغزالي، 2011، ص 69)

36. معوقات عملية التشخيص:

من الصعوبات التي قد تواجه الأخصائي لإجراء عملية التشخيص كثيرة ومن أهمها:

1. عدم وجود اختبارات كافية ومناسبة.
2. عدم مناسبة الاختبارات للفئات العمرية – يصعب تحديد اختبارات مناسبة لهم.
3. عدم وجود اختبارات مقننة للبيئة التي سيطبق فيها المقياس أو الاختبار.
4. انتشار الاختبارات بين الأفراد مما يقلل من صدقها عند التطبيق لوجود خبرة عند الأفراد.

5. عدم وجود مكان مناسب لتطبيق الاختبار

6. قيام أشخاص غير مؤهلين بتطبيق الاختبارات

7. عدم جدية المفحوص إذا كان كبيرا أو خوفه أو عدم اقتناع الأهل أو تدخلهم في

عملية التشخيص. (أبو مغلي، 2013، ص 109)

بناء على ما سبق، يمكن القول أنه بالرغم من تعدد أدوات ووسائل واختبارات تشخيص صعوبات تعلم القراءة إلا أنه لا يوجد عدد كاف للقيام بالتشخيص وتحديد العلاج المناسب، ورغم ذلك لا نرجح صعوبات التشخيص إلى نقص في الأدوات فقط ، فقد يرجع ذلك إلى تزايد هذه الفئة كل يوم بشكل مستمر وذلك نظرا لتعدد شخصية المتعلم وفهمها بشكل جيد وتعدد الأمراض والمشاكل البيئية وخير دليل على ذلك جائحة كورونا التي قد تكون سببا في تفاقم صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ، وبالتالي لا يمكن الوقاية من هذه الصعوبات إذا لم يتم التعرف على ذوي صعوبات تعلم القراءة والكشف عنهم مبكرا من أجل تقديم خدمات تربوية وعلاجية للوقاية من الفشل والتسرب المدرسي ولا يتوقف ذلك عند هذا الحد وإنما أيضا بالمتابعة المستمرة.

37. أساليب واستراتيجيات علاج صعوبات تعلم القراءة:

إن لكل فرد من الأفراد الذين يعانون من صعوبات في القراءة القابلية للتعليم غير أن بعضهم يحتاج إلى وقت أطول لتحقيق ذلك، ومن الممكن أن يقرأ ذوو صعوبات التعلم نصوصاً أصغر من مستواهم التعليمي كما يمكنهم أن ينهوا القصة وأن يملأوا بتجاربهم بنجاح وأن يشاركوا والديهم وأصدقائهم في أفكارهم، كما يمكن أن يطلب منهم البحث عن معلومات محددة من القصة، أو قد يكون بمقدوره طلب المساعدة من زميله في تلخيص الأفكار الرئيسية في مادة القراءة أو غيرها.

إن أحد أهم الأسباب التي تجعل قراءة هؤلاء الطلبة بطيئة هو تدني قدرتهم على إدراك الإطار التنظيمي للنص، وبما أن الاستيعاب الجيد يعتمد على مقدرة القارئ على فهم أسلوب الكاتب وطريقته فينبغي أن يساعد الآباء والمدرسون هؤلاء التلاميذ من خلال قضاء وقت أطول معهم في بناء الخلفية المعرفية الضرورية لاختيار النصوص القرائية، كما يزيد التدخل العلاجي المباشر من قبل الوالد أو المدرسين من مستوى الاستيعاب القرائي، وفي العادة يحتاج مثل هؤلاء التلاميذ مساعدة في المفردات كما يحتاجون إلى وسائل تذكر خلال عملية القراءة لذلك هم بحاجة دائمة إلى حفز التفكير لديهم أو تقديم التوضيح اللغوي لهم، فعملية تعلم وتعليم القراءة يتطلب من المعلم الأخذ بعين الاعتبار المعايير التالية والتي يبنى عليها تعلم وتعليم القراءة عند الأطفال:

✓ يجب أن ينظم تعليم القراءة في البداية ضمن المحاور الأساسية الثلاثة التالية:

1. تعليم الأطفال التلقائية الآلية في التعامل مع الرموز الكتابية وقراءتها، تعليم الأطفال القراءة وفق استراتيجيات تعليمية واضحة عند بداية تعلم وتعليم القراءة وهذا يتضمن تعليم الأطفال استراتيجيات الوعي الصوتي للقطعة الشفوية والمزج وتعليم استراتيجيات إدراك الحروف الأبجدية للتعرف على مطابقة أصوات الحروف كتمييز أجزاء الكلمات الشائعة وفك رموزها والأكثر من ذلك أهمية أن يظهر لدى التلاميذ نتائج تعلمهم الكافية وكفاءتهم العالية في التعامل مع فك رموز الكلمات وبشكل تلقائي

وقراءة النصوص بطلاقة بدون بذل جهد كبير في إدراك الحروف والكلمات والوعي لأصواتها.

2. تعليم الأطفال الوعي الصوتي للحروف والكلمات.

3. تعليم الأطفال إدراك الحروف الأبجدية.

✓ دعم الأطفال المستمر والمتواصل فتلاميذ ذوو الاحتياجات التعليمية يحتاجون إلى الدعم خلال المراحل الأولى لتعليم القراءة ضمن النظام الأبجدي المعقد حيث يتناسب مقدار الدعم مع احتياجات المتعلم ثم سحب الدعم تدريجياً ليحقق التلميذ استقلاله القرائي.

✓ الدمج بين مهارات واستراتيجيات القراءة المختلفة فتعليم الوعي الصوتي يجب أن يكمل بتعليم وعي أصوات الحروف واستراتيجيات قراءة الكلمة، فالتلاميذ القادرون على قراءة كلمات بسيطة يجب أن ينتقلوا إلى قراءة النصوص والعبارات المتصلة لتطوير السرعة والطلاقة لديهم.

✓ تعليم الأطفال مهارات الإتقان والدقة والسرعة في القراءة والاحتفاظ بهذه المهارات واستراتيجيات القراءة الأولية وتأثيرها عند الانتقال إلى أوضاع ومهام قرائية متعددة. (متولي، 2015، ص 228)

38. استراتيجيات تعلم مهارات القراءة:

- تحديد أهداف القراءة
- قراءة سريعة ودقيقة للكلمات
- ملاحظة هيكل وتنظيم النص
- مراقبة الفهم أثناء القراءة
- مراقبة التلاميذ في القراءة عن طريق مطالبتهم بقراءة مقاطع في مستوى السنة الدراسية
- حساب الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة
- طلب من التلاميذ مراقبة تقدمهم عن طريق رسم النتائج بالرسوم البيانية.

- طلب من التلاميذ إعادة قراءة المقاطع الصعبة.
- طلب من التلاميذ العمل مع أقرانهم لقراءة المقاطع وإعادة قراءتها.
- تحديد الكلمات الرئيسية والأسماء الصحيحة قبل مطالبة التلاميذ بقراءة النص.
- الاستماع إلى النصوص على شريط قبل القراءة بشكل مستقل لزيادة الطلاقة لديهم.
- منح التلاميذ فرصا لعرض قراءتهم من خلال مطالبتهم بإعداد مقاطع أو حوار للقراءة بصوت عال للقسم، وهي ممارسة فعالة لتحسين الطلاقة لديهم. (Janette, 2015, p08)
- إدراك القصة أي للقصة بداية ووسط ونهاية، وعادة ما يكون لها شخصيات، والأحداث في القصة تحدث في زمان ومكان. (Peter Westwood, 2004, p03)

39. معالجة الصعوبات في المهارات القرائية:

أوضح عبد الهادي وآخرون أن معالجة الصعوبات في مهارات القرائية تتطلب الإعداد السليم لها من جانب المعلم عن طريق ما يأتي:

1. الفهم الواعي لأسباب الصعوبات التي يقع التلاميذ فيها.
2. توافر الوسائل التعليمية من بطاقات ولوحات وأوراق وأقلام وكتب وغيرها من وسائل الإيضاح التي تبين كيفية كتابة الحروف وشكلها الصحيح.
3. إتباع الطريقة الصحيحة التي تعالج الصعوبات في الحصة أو خارجها.
4. التركيز على معالجة واحدة في الحصة الواحدة إذا كانت جماعية، ومتابعة التدريب والمعالجة بلا سأم وملل.
5. الاستمرار في القراءة، وحث التلميذ عليها، كأن يقدم التلميذ قصة مناسبة ويقرأها على زملائه.
6. اتصاف المعلم بالصبر والإخلاص وأن يشعر التلميذ أن المعلم بمنزلة الوالدين عطا ومودة وحرصا على إفادته.

7. أن يكون المعلم ذا خط جيد، لأن التلميذ يرسم في ذهنه صورة الحرف الذي كتبه له

المعلم ومن ثم يقلده. (التتري، 2016، ص 38)

وصنف محمد رياض أحمد (1997) الاتجاهات العلاجية التعليمية في مجال القراءة إلى

فئتين هما:

العلاج القائم على تدريس المحتوى: ويقوم على التدريس المباشر للمهارات الضعيفة في القراءة والتدريب عليها بعد تحددتها، فإذا كانت المشكلة في الفهم القرائي فإن البرنامج العلاجي يتم في صورة تدريب مباشر على مهارة فهم محددة أو عدة مهارات فرعية، ويؤخذ على هذا الاتجاه أن مجرد التدريب على مهارات فرعية قد لا يضمن انتقال أثر التدريب إلى مواقف تعليمية أخرى، كفهم قطعة قراءة جديدة غير تلك التي تم عليها التدريب، ومن زاوية أخرى فإن هذا الاتجاه يتجاهل حقيقة أن صعوبة القراءة ترجع إلى قصور في بعض العمليات المعرفية، ومن ثم لا يأخذ في اعتباره تلك العمليات الكامنة وراء اكتساب مهارة قرائية أي أنه يتجاهل أسباب الصعوبة.

العلاج القائم على معالجة المعلومات: ويركز أصحابه على كيفية اكتساب المعلومات وتخزينها ومعالجتها واستدعائها عند الحاجة كضرورة لحدوث التعلم بصورته المعتاد، كما يعنون بالاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد في عمليات التفكير والتعلم، وعلى أن علاج صعوبات القراءة يستلزم تحديد العمليات المعرفية الكامنة وراء تعلم القراءة، وتحديد الخلل في تلك العمليات والذي يرجح أن يكون قد أدى إلى ظهور صعوبة تعلم القراءة بصفة عامة، بمعنى أنهم يركزون على علاج أصل الصعوبة أو أسبابها وهو العملية المعرفية وليس ظاهرها. (القريطي، 2012، ص 515)

40. خلاصة الفصل

نستخلص من هذا الفصل أن صعوبات التعلم مصطلح حديث يحتوي على صعوبات نمائية وأخرى أكاديمية، إذ تعتبر مهارة القراءة من المهارات الأساسية في المرحلة الابتدائية مقارنة بالمهارات الأخرى التي تعلم في المدارس بالنسبة للفرد والمجتمع، وهي قاسم مشترك للتحصيل في مختلف المواد الدراسية الأخرى لما لها من أهداف، وكونها عملية معقدة تحتوي على عدة مهارات مختلفة ومتنوعة، كما تتأثر بعوامل جسمية، نفسية وأخرى بيئية، قد تعيق بعض التلاميذ عن تعلم القراءة بصفة عادية حيث يفشلون في ذلك، فقد حظيت هذه الصعوبات بالقدر الأكبر من الدراسة من بين صعوبات التعلم الأخرى لأنها تمثل السبب الرئيسي للتسرب المدرسي نتيجة تعدد أعراضها ومظاهرها بالإضافة إلى مسبباتها وتباين طرق تشخيصها وذلك من أجل تقديم خدمات تربوية وبرامج علاجية بهدف التخفيف من حدتها لدى التلاميذ ومساعدتهم على تخطي هذه الصعوبة التي تحول بينهم وبين المضي قدما في دراستهم.

الفصل الثالث

اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي

1. تمهيد

❖ الوسيلة التعليمية

2. تعريف الوسائل التعليمية
3. مراحل تطور تسمية الوسائل التعليمية
4. تاريخ تطور الوسائل التعليمية
5. أهمية الوسائل التعليمية
6. قواعد استخدام الوسائل التعليمية
7. صفات الوسيلة التعليمية الجيدة
8. تصنيفات الوسائل التعليمية
9. أنواع الوسائل التعليمية

❖ اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي

10. تعريف اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي
11. أهداف اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي
12. مكونات اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي
13. شروط اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي
14. مميزات اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي

❖ النص القرآني

15. تعريف النص
16. لمحة تاريخية عن النص
17. أهمية النصوص في المرحلة الابتدائية (8-10)
18. أهداف النصوص
19. أنواع النص
20. خصائص النص
21. أنماط النص
22. مستويات النص

23. عناصر النص

24. مراحل إنجاز النص

25. معايير أو مواصفات انتقاء النص

26. طرق أو خطوات تدريس النص

27. وظائف النص

28. القراءة وعلاقتها بالنص

29. خلاصة الفصل

1. تمهيد:

تأتي صعوبات تعلم القراءة في مقدمة صعوبات التعلم وأكثرها انتشاراً، فالتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة يمثلون الشريحة الكبرى التي أثارت جدلاً وخلافاً في المجتمعات، كما أصبحت هذه الأخيرة تمثل هاجساً كبيراً بالنسبة للمختصين في التربية والتعليم، إذ لا يتم تشخيص صعوبات تعلم القراءة إلا بعد أن تهدر طاقاتهم وطاقات معلمهم في التحصيل الدراسي وبعد أن يفقد معظمهم الرغبة في الاستمرار في الدراسة، لذا كان لزاماً من وجود اختبارات ومقاييس على اختلاف أنواعها باعتبارها من الأمور المهمة التي تمكن القائمين على عملية تشخيص صعوبات تعلم القراءة، فعدم الاهتمام بهذا الأخير يهيئ الأسباب المدمرة لشخصية التلميذ، فضلاً عن إبعاده عن اللحاق بأقرانه وجعله يعيش على الهامش يتسم بالانطوائية والانسحاب وغيرها من الآثار، من هنا استدعت الحاجة إلى تشخيص تلك الصعوبات حتى يتسنى وضع برامج علاجية أو تدريبية لتخفيف من حدتها وتنمية مختلف المهارات القرائية لدى التلاميذ.

❖ الوسيلة التعليمية:

2. تعريف الوسيلة التعليمية:

1.2 تعريف الوسيلة لغة:

هي ما يتوصل به إلى تحصيل المقصود، قال ابن الأثير في النهاية: الوسيلة هي ما يتوصل به إلى الشيء، ويتقرب به، وجمعها وسائل" (المحمدي، 2017، ص 67)

وفي المعجم الوسيط: "الوسيلة من (وسل) يقال: وسل فلان إلى الله بالعمل ويسل وسلا: رغب وتقرب. وسل فلان إلى الله تعالى: عمل عملا تقرب به إليه. (البيانوني، 2006، ص 15)

كما ذكر ابن الكثير وشيخه ابن تيمية: هي : التي يتوصل بها إلى تحصيل المقصود، مثال الكتابة وسيلة للتعليم، والعربة وسيلة مواصلات، وكل ما يوصل إلى شيء هو وسيلة إليه (Osman,2017,p 167)

2.2 تعريف الوسيلة اصطلاحا:

تناول المفسرون معنى الوسيلة عند تفسيرهم لقوله تعالى: يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وابتغوا إليه الوسيلة وجاهدوا في سبيله لعلكم تفلحون (35/5) المائدة

قال الحافظ ابن حجر – رحمه الله: الوسيلة هي ما يتقرب به إلى الكبير، وقيل ها ما يتوصل به إلى الشيء ويتقرب به. (العلمي، 2016، ص 617)

فهو عند الإمام العز بن عبد السلام الأسباب الموصلة إلى المقاصد كالاكتساب، وقال في موضع آخر: الوسيلة هي أسباب المصالح.

وعرفها ابن العاشور: الوسائل هي أحكام التي شرعت لأن بها تحصيل أحكام أخرى.(الإندونيسي، 2013، ص 466)

فهو مجموعة من الطرق المحبوبة والمرغوب فيها لدى الدعاة والتأثير عليهم وتوجيههم، مثل استعمال وسيلة الكتابة أو المحاضرة أو الندوة أو الدرس.(عامر، 2007، ص 148)

هي الوسيط الذي يحمل الرسالة من المرسل إلى المستقبل وقد يكون هذا الوسيط رموز لفظية أو منطوقة، أو مكتوبة، وقد تكون أشياء كالعينات، أو صوراً، متحركة، أو ثابتة، أو تسجيلات صوتية، أو غير ذلك، وفي هذه الحالة تكون المادة العلمية هي الوسيلة، باختصار يمكن القول: أنها عبارة عن قنوات للاتصال ونقل المعرفة. (اليقوبي، 2018، ص 15)

وتعرف أيضاً: اختيار وتحديد طرق وقنوات توصيل المادة التعليمية المبرمجة، محتوى المنهج، إلى المستقبل) (اليقوبي، 2018، ص 12)

3.2 تعريف الوسائل التعليمية:

جاء مصطلح "الوسائل التعليمية" ترجمة للكلمة اليونانية medium ووردت تعاريف كثيرة لهذا المصطلح (الوسيلة)، لعل من أهمها ما تقدم به "صالح بلعيد" في كتابه "دراسات في اللسانيات التطبيقية" حيث قال أنها: "كل الأدوات التي تساعد التلميذ على اكتساب المعارف أو الطرائق أو المواقف، وعلى العموم هي كل ما لها علاقة بالأهداف الديداكتيكية المتوخاة، و التي تشغل وظيفة تنشيط الفعل التعليمي".

بينما يعرفها "محمد وطاس" بأنها: "كل وسيلة تساعد المدرس على توصيل الخبرات الجيدة إلى تلاميذه بطريقة أكثر فعالية وأبقى أثراً، فهي تعينه على أداء مهمته، ولا تغني عن العلم ذاته، وهذه الوسائل تختلف باختلاف المواقف التعليمية، وباختلاف الحاجة الداعية إليها." (سهل، 2016، ص 146)

عرفها زايد بأنها: المثيرات المصممة والمنتجة بطريقة سليمة ومدرسة والتي يتم عن طريقها التعليم والتعلم الفعال وذلك نتيجة للاتصال المباشر وغير المباشر بين (المعلم والمتعلم) والذي يحدث باستخدام تلك المثيرات، والمتمثلة في الأدوات البسيطة والمعقدة التي من شأنها جعل الموقف التعليمي الذي صممت من أجله أكثر فاعلية، وجعل دور المعلم أكثر سهولة، مما يكسب المتعلم خبرات واقعية متكاملة من النواحي المعرفية والإدراكية والحركية والوجدانية. (سعداوي، 2015، ص 25)

عرف عبد الحافظ سلامة الوسائل التعليمية على أنها أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم. (حجازي، 2009، ص 18)

وتعرف أيضا بأنها كل أداة يستخدمها المدرس، لتحسين العملية التعليمية التعليمية، وتوضيح المعاني والأفكار، أو تدريب التلاميذ على مهارات، أو تنمية الاتجاهات، أو غرس القيم فيهم، دون أن يعتمد المدرس أساسا على الألفاظ، والرموز والأرقام. (نايف، 2003، ص 15)

كما تعرف بأنها كل الأدوات والوسائل التي يمكن أن يوضح المعلم من خلالها غموض الألفاظ والمفاهيم التي تواجه الطلاب أثناء الموقف التعليمي، وبالتالي تكوين صور ذهنية كاملة لها في أذهانهم، مما يساعد على نجاح العملية التعليمية. (عبد المقصود، 2014، ص 18)

ويمكن تعريفها أيضا بأنها كل أداة أو مادة يستعملها المعلم لكي يحقق للعملية التعليمية جوا مناسباً يساعد على الوصول بتلاميذه إلى العلم والمعرفة الصحيحة وهم بدورهم يستفيدون منها في عملية التعلم واكتساب الخبرات. (جبالي، 2016، ص 09)

وبينها الدكتور محمد الجبلية فذكر: " أنها أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم وتقصير مدتها وتوضيح المعاني وشرح الأفكار وتدريب التلاميذ على المهارات، وغرس العادات الحسنة في نفوسهم وتنمية الاتجاهات وعرض القيم دون أن يستخدم المعلم الألفاظ والرموز والأرقام، وذلك للوصول بالطلبة إلى الحقائق العلمية الصحيحة" (سداوي، 2015، ص 25)

تعليق على التعاريف:

أجمع واضعي هذه التعاريف على أن الوسائل التعليمية هي المواد والأدوات التي يستخدمها المعلم بهدف توضيح المعاني والأفكار بسهولة ويسر، وتدريب التلاميذ على المهارات، وذلك لتوصيل المعرفة إلى المتعلم بشكل صحيح، تضمن الفهم والاستيعاب، مما يساعد على نجاح العملية التعليمية.

3. مراحل تطور تسمية الوسائل التعليمية:

بناء على التطور في الوسائل فقد تم تقسيم الوسائل التعليمية إلى أربع مراحل أو أجيال تربوية:

■ **المرحلة الأولى:** في هذه المرحلة اعتمدت تسميات الوسائل التعليمية على الحواس، وكان أول اسم للوسائل التعليمية هو التعليم البصري.

وفي هذه المرحلة أطلقت تسمية أخرى على الوسائل التعليمية وهي التعليم السمعي، حيث اعتمدت الوسائل على اللفظية والسمعية، ثم ظهرت بعد ذلك تسمية أخرى، وهي التعلم السمعي والبصري، حيث اعتمدت فيها الوسائل التعليمية على حاستي السمع والبصر، ويعتقد أصحاب هذه التسمية بأن الفرد يستطيع الحصول على أكبر قدر من خبراته ومعلوماته عن طريق هاتين الحاستين، ومن الملاحظ أن التسميات في هذه المرحلة ارتبطت بالحواس.

■ **المرحلة الثانية:** وقد تميزت هذه المرحلة بتسمية الوسائل التعليمية بمعينات، أو معينات التدريس، أو وسائل الإيضاح، والمعينات السمعية والبصرية، وذلك انطلاقاً من كون المعلمين يستعينون بها في تعليمهم، وقد حددت وظائف الوسائل التعليمية في حدود ضيقة، واعتبرتها كمالية وثانوية وغير أساسية في المناهج، كما أنها ارتبطت بالمعلم لتساعده على توضيح ما كان غامضاً أو صعباً، وهو العنصر الأساسي ومحور العملية التعليمية.

■ **المرحلة الثالثة:** اعتبرت الوسائل التعليمية وسائل لتحقيق عملية الاتصال التعليمي، وتشمل عملية الاتصال عناصر المعلم والمتعلم، والوسيلة والمادة التعليمية، وقناة الاتصال والتغذية الراجعة، أي أن النشاط التعليمي هو نشاط متكامل، يتألف من مجموعة من العناصر، تشكل الوسيلة التعليمية أحد هذه العناصر الأساسية.

■ **المرحلة الرابعة:** بدأ النظر إلى الوسائل التعليمية في هذه المرحلة على أنها جزء لا يتجزأ من منظومة كاملة، وهي العملية التعليمية، هي لا يقتصر على المواد التعليمية والأجهزة والأدوات. (الفريجات، 2014، ص 129)

يتبين من خلال ما سبق أن الوسائل التعليمية مرت بمراحل تطورية تمثلت في أربع مراحل مرحلة اعتمدت على الحواس وأخرى على المعينات أما المرحلة الثالثة اعتبرت وسائل لتحقيق عملية الاتصال التعليمي بينما المرحلة الرابعة أصبح ينظر إليها على أنها جزء لا يتجزأ من منظومة العملية التعليمية

4. تاريخ تطور الوسائل التعليمية:

كان تطور الحياة على الأرض بطيئاً بعد أن وجد الإنسان عليها، وكانت هناك ثلاث محطات رئيسية عملت كمنعطفات حادة لحياة على هذه الأرض ودفعت الحياة إلى التطور الكبير، وهي الرسائل السماوية الثلاثة التي نزلت على موسى وعيسى ومحمد عليهم السلام.

فعندما نزلت الرسالة على موسى عليه السلام، وذهب لميقات ربه أعطاه الألواح وفيها المواعظ، قال تعالى "وكتبنا له في الألواح من كل شيء موعظة وتفصيلاً لكل شيء.." وهذه الألواح تعد من الوسائل التعليمية

أما السيد المسيح عليه السلام، فقد نزلت عليه الرسالة، وكان دائم الوعظ للناس، وكان لديه المقدرة على شفاء الناس وإحياء الموتى بإذن الله، وكان يستخدم أسلوب ضرب الأمثال للناس ليعلمهم، بل وكان يدعى بالمعلم من قبل تلاميذه، وما المائدة التي نزلت عليهم من السماء إلا وسيلة ليثبت بها لتلاميذه قدرة الله سبحانه وتعالى، قال تعالى قال: "عيسى بن مريم اللهم ربنا أنزل علينا مائدة من السماء.."

ثم ظهرت بعد السيد المسيح عليه السلام مدارس الأحد الدينية، وكان الأطفال يذهبون إليها مرة في الأسبوع في أيام الأحاد ليتعلموا القراءة، والكتابة، وكان الراهب "كونتليان" في إحدى هذه المدارس، وكان أول من استخدم طريقة التعلم باللعب، حيث قام بنحت العظام على شكل حروف وأعطاهم للأطفال يلعبون بها ويتعلمون أسمائها في الوقت نفسه وهذه النظرية هي من أحدث النظريات المطبقة في عصرنا الحاضر في تعليم الأطفال وأكثرها وجدوى.

أما الرسالة السماوية الثالثة والأخيرة، فهي تلك التي نزلت على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، إذ نزل عليه الوحي من السماء بأول كلمة، وهي اقرأ، لقوله تعالى: "اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم"

فلقد استطاع هذا الدين أن ينقل هذه الأمة خلال فترة وجيزة من المجتمع الجهل إلى العلم والتقدم، فهناك الكثير من علماء المسلمين ممن نادوا باستخدام الوسائل التعليمية وممن استخدموها حقيقة "الحسن ابن الهيثم" مع طلابه في فناء المسجد يريهم كيف أن الأشياء تبدو منكسرة إذا ما وضعت في وسطين مختلفي الكثافة (الهواء والماء) وهذا هو الإدريسي أيضا ينقش أول كرة أرضية من الفضة، برغم أن من جاء بعده بمدة طويلة في أوروبا، وقال أن الأرض كروية أعدم لذلك، ثم إن ابن جماعة حث على استخدام الوسائل التعليمية في التعليم وقد أسماها في كتابه تذكرة المتعلم في آداب العالم والمتعلم وسائل التشبيه. (الحيلة، 2004، ص 62)

كما تأثر الوسائل التعليمية بتطور صناعة، أي أن لكل عهد صناعي وسائل تعليمية تتفق مع أسلوب الإنتاج، ففي عصر الصناعة اليدوية استخدمت وسائل يدوية في التدريب وعندما حدثت الثورة الصناعية ظهرت أجهزة عرض الصورة وتسجيل الصوت، ولما قامت الثورة الصناعية الحديثة بعد انتشار الآلات الالكترونية تقدمت الصناعة ومن ثم انعكس ذلك على التعليم، فانتشرت وسائل التدريب الذاتي واستخدمت الآلات التعليمية التي تعتمد على البرامج التعليمية وأصبح التعليم بالتالي تلقائيا وذاتيا، وبناء على تطور في الوسائل فقد تم تقسيم الوسائل التعليمية إلى أربع مراحل أو أجيال التربوية وقد وضعها ويلبرشرام في أربعة أجيال:

وسائل الجيل الأول: تتألف وسائل الجيل الأول من منتجات الصناعة اليدوية السابقة لاستخدام الآلة، ومن هذه الوسائل الأدوات اليدوية المستخدمة في الإنتاج وتدريب كالفأس والقلم واللوحات وما شابه ذلك، وهي أقدم الوسائل التعليمية في عصر كان التعلم شفهيًا وعمليًا، ثم أصبح كتابيًا وكان الاتصال بواسطة وسائل هذا الجيل فرديًا في الغالب، واعتمد التعلم في هذا الجيل على المخطوطات ولذلك ركز التعليم على مهارتي القراءة والكتابة اليدوية على مخطوطات من طين والجلد والخشب والورق ولذلك بقيت المعرفة قاصرة على الصفوة من الناس كأبناء الأغنياء والحكام.

وسائل الجيل الثاني بعد اختراع يوهان غوتنبرغ الطباعة اليدوية المتحركة عام 1457م طبعت المخطوطات القديمة في كتب رخيصة يتداول عدد كبير من الناس، وسميت هذه المرحلة الجيل الثاني وجعلت فرصه التعليم من التركيب المجتمع الثقافي والمعرفي والاجتماعي.

ومن بين الوسائل المستخدمة في هذا الجيل: الكتابات والرسوم ومنتجات الطباعة، وقد انتشرت الكتابة المطبوعة التي تعتبر أهم وسائل هذا العصر، وإن الطابع المميز للتعليم في هذه المرحلة هو اللفظية.

وسائل الجيل الثالث كانت هذه الوسائل نتيجة تطور الصناعة في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين فاستخدمت الآلة في نقل الصورة والصوت والأفكار بين الناس مسافات بعيدة، فنتج من ذلك ما يعرف اليوم بالوسائل السمعية والبصرية في التدريس.

واستخدمت الصورة الضوئية والشرائح والأفلام الثابتة والأفلام المتحركة صامتة، وأجهزة التسجيل الصوتي والاسطوانات والأشرطة المغناطيسية والسينما الناطقة والتلفزيون في الإعلام والثقافة والتربية، وتتصف هذه الوسائل بأنها أكثر اعتمادا على الحواس السمعية والبصرية للوصول إلى خبرة المباشرة، (مروح، 2013، ص92) وكان لأعمال كومينيوس عام 1600 أهمية في تطور الوسائل التعليمية، حيث نادى بتعليم الأشياء من خلال الحواس، وفي عام 1650، ألف كومينيوس أول كتاب موضح بالرسومات أسماه "العالم المرئي في صورة" وكان تأثير أفكاره في الناحية التعليمية قليلا، وفي بداية عام 1800 تأثر حقل التعليم بأفكار جون باستلوزي الذي دافع عن التعليم عن طريق الحواس، ومع أن أعمال كومينيوس وباستالوزي وآخرون وأفكارهم تعد بداية الحركة التعليمية السمعية البصرية، إلا أن مولد الحركة كان في بداية القرن العشرين، ظهر إلى الوجود ما يدعى بمدارس المتاحف، كمراكز لوحدات إدارية للتعليم المرئي عن طريق عمل المعارض المتنقلة، وتوزيع الصور، والأفلام والرسومات واللوحات ووسائل تعليمية أخرى، وقد تم فتح أول مدرسة متحفية في سانت لويس عام 1905 وفيما بعد في كليفلاند بولاية أوهايو،

وفي عام 1908 استعمل المصطلح التعليم المرئي حينما قامت شركة بطبع كتاب يدعى "التعليم المرئي" مرشد المعلمين للشرائح المضئية والصور الحسية.

أما جهاز الصور المتحركة، فيعد من الأول الوسائل السمعية البصرية، التي استعملت في المدارس وكان ذلك في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، وفي عام 1958 فان الحركة التعليمية عن طريق الوسائل السمعية البصرية تقدمت حيث أصدر الكونغرس الأمريكي مرسوما سمي باسم المرسوم التربوي للدفاع الوطني الذي كان من نتيجته تخصيص مبالغ ضخمة لدعم الأبحاث في مجال الوسائل الاتصال، وقد أسهمت تلك المبالغ في العمل على تطبيق منحنى النظام في مجال التعليم، والتعليم الفردي، في كثير من المدارس الحكومية الأمريكية والاهتمام بإعداد برامج التعليمية التلفازية، واصل التلفاز التعليمي ازدهاره حيث أصبح يعد أهم معامل ساعد على تقدم حركه الأدوات السمعية البصرية من خلال استخدامه كوسيلة اتصال تعليمية، أما ما قبل الخمسينيات، فقد كان استعمال التلفاز للإغراض التعليمية محدودا. (الحيلة، 2004، ص 64)

وسائل الجيل الرابع: بدأت الوسائل في الستينيات من القرن العشرين فوسعت من عقل الإنسان ويسرت التعلم الذاتي عن طريق التفاعل بين الإنسان والآلة داخل المدرسة وخارجها، (مروح، 2013، ص93) وتبلورت وجهة نظر جديدة فيما يتعلق بميدان الوسائل السمعية البصرية في عام 1961 قام شخص يدعى "جيمس فن" رئيس قسم التعليم السمعي البصري بتأسيس لجنة التعريف بعض المصطلحات المتعلقة بهذا المجال وقد توصلت هذه اللجنة بأن مصطلح الوسائل السمعية البصرية قد أصبح محدودا، ولا يستطيع أن يصف هذا المجال بدقة خاصة بعد تطبيق تكنولوجيا حديثة للوصول إلى حلول المشكلات المتعلقة بالتعليم.

فركز على تصميم الوسائل واستخدامها، التي يمكن أن تضبط العملية التعليمية، بدلا من أدوات السمعية البصرية التي كانت مسيطرة على هذا الحقل في السابق، باعتقاد الباحث "لميسدين" عام 1964 بأن تكنولوجيا التعليم يمكن تعريفها بأنها عبارة عن: استخدام

المعدات في تقديم المواد التعليمية للتلاميذ، وأنها تطبيق المبادئ العلمية، خاصة نظريات التعليم لتحسين التعلم.

وبعد ذلك تسارعت منتجات التكنولوجيا بعامة وتكنولوجيا التعليم بخاصة حيث جاء في الثمانينات من القرن العشرين في الفيديو المتفاعل، ونظام الوسائط المتعددة وأخيرا جاءت شبكة الانترنت، لتوفير للمتعلمين العديد من الوسائل التي يستطيع الفرد من خلالها والوصول إلى المعرفة حيث هي، وهو جالس في بيت أو مدرسة أو جامعة، وفي سنوات الأولى من القرن الحادي والعشرون جاءت التكنولوجيا بالعديد من المنجزات التكنولوجية منها المؤتمرات العلمية، والتعليم عن بعد باستخدام شبكة الانترنت والجامعات الافتراضية والصفوف الالكترونية، والكتب الالكترونية.. الخ، وجميعها تعد وسائل تعليمية لها أثرها الفاعل في التعليم وتعلم التلاميذ، وتوضيح المعاني وشرح الأفكار وتدريبهم على المهارات، وذلك للوصول بهم إلى الحقائق العلمية صحيحة والتربية بسرعة وقوة وبتكلفة أقل.

أظهرت البحوث التربوية أن الوسائل التعليمية أساسية في تدريس المواد الدراسية المختلفة وأنها يمكن أن تساعد على تعليم أفضل المتعلمين على اختلاف مستوياتهم العقلية وأعمارهم الزمنية ، فتخفف العبء عن كاهل المعلم كما يمكنها أن تسهم إسهامات عديدة في رفع مستوى التعليم، في أية مرحلة من المراحل التعليمية. (الحيلة، 2004، ص 68)

ومن خلال ما سبق نجد أن المتتبع لتاريخ الوسائل التعليمية، وتكنولوجيا التعليم، يجد بأن الوسائل التعليمية قديمة قدم وجود الإنسان على هذا الكوكب. (الحيلة، 2004، ص 69)

5. أهمية الوسائل التعليمية:

تتمثل أهمية الوسائل التعليمية فيما يلي:

- أن الوسائل التعليمية تجعل (التعليم أبقي أثرا) أي أنها تساعد على (تثبيت المعلومات) في أذهان التلاميذ، وتساعد على توسيع مجال خبراتهم العلمية والعملية.
- تثير تفكير التلاميذ وتجذب اهتمامهم نحو الدرس ومتابعتهم له.

- تتغلب على (اللفظية وعيوبها) فغالبا ما يردد التلاميذ ويكتبون ألفاظا دون أن يفهموا معناها، كما يستخدم المدرس بعض الألفاظ المجردة التي قد لا يدركها التلاميذ ولا يستوعبونها.
- تساعد الوسائل التعليمية على إثارة نشاط الطلاب وحماسهم وتشجعهم على المشاركة في إثارة الأسئلة والنقاش أثناء الدرس.
- تعمل على تسهيل عملية التعليم على المعلم والتعلم على المتعلم.
- تساعد المعلم على مواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ، لأن الوسيلة التعليمية تقدم مثيرات متعددة ومتنوعة في درجة حسيتها وإثارتها لاهتمامات التلاميذ، كما يتم عرض هذه المثيرات بطرق وأساليب مختلفة، وبذلك تؤدي إلى استثارة وجذب اهتمام وميول التلاميذ ذوي القدرات والمواهب والخبرات المختلفة.
- تساعد على سرعة التعليم مما يوفر الجهد الذي يبذله المعلم في شرح المفاهيم والحقائق العلمية التي قد يصعب شرحها وتوضيحها للتلاميذ عندما لا تتوفر الوسيلة التعليمية.
- تسهم في تعليم أعداد كبيرة من الطلاب في الفصول في وقت واحد.
- تساعد الطلاب على تعلم بعض المهارات المفيدة في حياتهم مثل المتابعة والتفكير وقوة الملاحظة.
- تنمي المفردات اللغوية عند التلاميذ وتساعدهم على فهم وإدراك المعاني الصحيحة للعبارات المجردة والأسماء والمصطلحات الغامضة.
- تساعد إلى حد كبير المعلم على أداء عمله بنجاح.
- تتيح مجالات واسعة للتعلم بالممارسات والتطبيق، مما يمكن المتعلم من إدراك الحقائق والمفاهيم العلمية بطريقة مباشرة، وممارسة العمل المباشر بشكل يساعد على ترسيخ المادة العلمية في ذهنه بطرق التعزيز والتشويق، وهذا أفضل أنواع التعلم. (أبا نمي، 1414 هـ، ص 12-13)
- زيادة انتباه التلاميذ: إن ما هو معروف لدى علماء النفس التربويين، أن التعلم يمر بثلاث مراحل، ففي المرحلة الأولى يكون الانتباه، وفي المرحلة الثانية يكون

الإدراك، وفي المرحلة الثالثة يكون الفهم، وكلما زاد الانتباه زاد الإدراك، وبالتالي يزيد الفهم لدى التلميذ، والوسيلة التعليمية تساعد المعلم في أن يكون موقفه التعليمي، الذي هو بصدده أكثر إثارة، وأكثر تشويقاً، يؤدي إلى زيادة انتباه الطلاب، ويمنع شرود ذهن المتعلم.

● المساعدة على تذكر المعلومات وإدراكها خصوصاً عند استخدام السمع والبصر.

● تقديم حلول لمشكلات التعليم المعاصر. (الفريجات، 2014، ص 95)

من خلال ما سبق يمكن القول أن الوسائل التعليمية تساعد المعلم على إيصال المعلومات إلى المتعلم وتساعد المتعلم على الاستيعاب والفهم فهي وسائل جاذبة لانتباه ومثبتة للمعلومات.

6. قواعد استخدام الوسائل التعليمية:

عند قيام المدرس بالتخطيط الدرس ووضع مذكرة العمل التي تحدد بها الأهداف العامة والخاصة لمادة الدرس وللأهداف السلوكية المطلوبة، لا بد من تحديد الوسيلة التعليمية المناسبة لذلك الموقف التعليمي، ولكي تؤدي هذه الوسيلة دورها المطلوب، وتحقيق الهدف من اختيارها، لا بد للمدرس من الاعتماد على القواعد الآتية:

تحديد الهدف المطلوب تحقيقه نتيجة استخدام وسائل تعليمية معينة.

الإعداد والدراسة: معرفة الوسائل التعليمية المتوفرة التي يمكن الحصول عليها من المصادر المتخصصة، بحيث تتناسب مع الموقف التعليمي بعد الحصول على الوسيلة المطلوبة، ولا بد للمدرس من دراستها وتجربتها ليتأكد من مطابقتها للموضوع الذي اختيرت من أجله، وكذلك التأكد من صلاحية آلة العرض إذا كان نوع الوسيلة المختارة مادة تعليمية تحتاج إلى جهاز لتقديمها.

رسم خطة العمل: كيفية استخدام هذه الوسيلة مع مراعاة الزمان والمكان الذي يتم من خلاله مشاهدتها من قبل الطلاب بسهولة ويسر، ما هي الأسئلة المرافقة (النقاش) لعملية عرض الوسيلة والتي يجب طرحها قبل الاستخدام وبعده وما هي الأنشطة اللاحقة التي يترتب إجراءها بعد الوسيلة.

التنفيذ: تقديم الوسيلة للطلاب حسب خطة العمل المرسومة مع مراعاة التوقيت عند استخدامها ومدة هذا الاستخدام.

المتابعة: ملاحظة المدرس للتلاميذ ومدى تأثير الوسيلة عليهم مع الاهتمام بالتغذية الراجعة ليقوم المدرس بتعديل أسلوب العرض إذا لزم الأمر.

التقويم: بعد الانتهاء من الدرس يستطيع المعلم تقويم الوسيلة التي قام باستخدامها كمحور أساسي لموضوع درسه للوصول إلى قناعة صادقة في أن الوسيلة المستخدمة قد أدت دورها المرسوم بفعالية أم أنها تحتاج إلى تغيير أو غير ذلك.

كما تخضع الوسائل التعليمية بجميع أنواعها عند استخدامها لعدة قواعد وشروط أساسية، يجب على المعلم مراعاتها بدقة حتى نضمن أن تحقق أهدافها التعليمية ووظائفها التربوية، فمن هذه الشروط والقواعد ما يأتي:

1. أن تتلاءم الوسيلة المستخدمة والهدف المحدد للدرس، فلا بد أولاً من تحديد هدف الدرس.
2. أن تتلاءم الوسيلة التعليمية مع المحتوى فالمحتوى يعتبر ترجمة إلى اختيار الوسيلة المناسبة.
3. أن تتلاءم الوسيلة مع مستويات التلاميذ.
4. يجب مشاركة المتعلم مشاركة إيجابية حيث يمكن أن يمارس أدواراً معينة.
5. التنوع في استخدام الوسائل التعليمية.
6. يجب على المعلم تجربة الوسيلة التعليمية واختبارها قبل عرضها على التلاميذ. (السليتي، 2015، ص 29)

نستخلص مما ذكر سابقاً أن قبل الشروع في تطبيق أي وسيلة تعليمية لا بد من إتباع قواعد أو شروط حتى تكون الوسيلة المستعملة مناسبة للفئة المستهدفة وتراعي الفروق الفردية.

7. صفات الوسيلة التعليمية الجيدة:

للووسيلة التعليمية الجيدة صفات تؤثر في الموقف التعليمي وتزيد من التفاعل الصفي، وتحقق الهدف منها بالرغم من قلة تكلفة إنتاج الوسيلة في بعض الأحيان، وقد تكون الوسيلة

غالية الثمن، ولكن مردودها التعليمي قليل ولا أثر له في الموقف التعليمي، وحتى يختار المعلم الوسيلة التعليمية بمشاركة المتعلم في بعض الأحيان لا بد من معرفة صفات الوسيلة التعليمية الجيدة، حتى تكون هذه الصفات معايير يحتكم إليها عند شراء أو إنتاج الوسيلة التعليمية وهذه الصفات تتمثل فيما يأتي:

- ✓ أن تتسم بالبساطة والواقعية والوضوح وعدم التعقيد.
- ✓ أن تكون مشوقة وتنمي الإطلاع والبحث والاستقصاء وتساعد على استنباط خبرات جديدة.
- ✓ أن تكون صحيحة خالية من الأخطاء دقيقة من الناحية العملية يمكن أن يستخدم أكثر من مرة.
- ✓ أن تكون ملونة جذابة، تنسجم ألوانها مع أفكار التي تتضمنها ولا تطغى عليها.
- ✓ أن تكون قليلة التكاليف متينة الصنع.
- ✓ أن تكون الكتابة المرافقة للوسيلة واضحة ومفهومة للمستقبلين، وأن تفتح المجال لإكسابهم مفردات ومدرجات ومفاهيم جديدة وبخط واضح ومقروء.
- ✓ أن تتسم بالحركة والتصميم الجيد والتسلسل في الأفكار التي تعرضها.
- ✓ أن تتناسب الوسيلة مع التطور التكنولوجي والعلمي للمجتمع.
- ✓ أن تكون مبتكرة بعيدة عن الإنتاج التقليدي قدر المستطاع. (الطيبي، 2008، ص

(33)

يتبين من خلال ما ذكر أنا أنه حتى تكون الوسيلة التعليمية جيد لا بد من أن تتميز بصفات مقبولة ولها أثر ومردودية في العملية التعليمية.

8. تصنيفات الوسائل التعليمية:

تم تصنيف الوسائل التعليمية في مجموعات لتسهيل دراستها وفهمها، ولقد تعددت طرق التصنيف، وذلك على أساس الهدف منها أو على أساس ما تحتاج إليه من أجهزة أو طريقة الحصول عليها أو طريقة عرضها أو قد تصنف على ضوء عدد المستفيدين منها أو طريقة

إنتاجها أو على أساس الحاسة التي تتأثر بها مباشرة أو على أساس نوع الخبرة التي تقدمها وغيرها الكثير من التصنيفات، ومن أبرزها:

أولاً: طريقة الحصول عليها: وتنقسم هذه الوسائل إلى قسمين:

مواد جاهزة: كالأفلام المتحركة والثابتة وغيرها من المواد المصنعة التي تنتجها الشركات والجهات المختصة، أي لا ينتجها الطلبة.

مواد مصنعة: وهي الوسائل التي يتم إنتاجها من قبل المدرس أو المتعلم كالشرائح واللوحات... الخ. (الخفاجي وآخرون، 2021، ص 86)

ثانياً: تصنيفات حسب الحواس.

وتصنف إلى ثلاث مجموعات:

1. الوسائل السمعية: تضم الوسائل التي تعتمد في عملية التعلم على حاسة السمع ومنها: المذياع، والمسجل ومكبرات الصوت ومختبرات اللغة وكل ما يسمع.

2. الوسائل البصرية: تشمل الوسائل التي تعتمد في عملية التعلم واكتساب الخبرات على حاسة البصر ومنها: الكتب والمجلات والخرائط والأفلام الصامتة وكل ما تبصره العين.

3. الوسائل السمعية والبصرية: تضم الوسائل التي تعتمد في عملية التعلم واكتساب الخبرات على حاستي السمع والبصر في وقت واحد مثل السينما والأفلام التعليمية الناطقة والمتحركة.

ثانياً: على أساس طريقة عرضها.

1. مواد تعرض ضوئياً على الشاشة: وتبث من خلال جهاز منها: الشرائح والشفافيات والأفلام.

2. مواد تعرض مباشرة على المتعلمين: ومنها: الرسوم البيانية والشفافيات والملصقات والمجسمات واللوحات.

ثالثا: تصنيفات تبعا لعدد المستفيدين.

1. وسائل فردية: مثل الهاتف التعليمي والمجهر والحاسوب التعليمي الشخصي.
2. وسائل جماعية: مثل المعارض والمتاحف العلمية والتلفاز التعليمي والإذاعة التعليمية والزيارات الميدانية.
3. وسائل جماهيرية: مثل البرامج التثقيفية والتعليمية التي تبث عبر الإذاعة أو التلفاز المفتوح أو شبكات الحاسبات الآلية.

رابعا: تصنيفات على أساس الخاصية الصوتية.

1. وسائل صامتة: وهي كل وسيلة أو مادة تعليمية غير ناطقة ويستفيد منها المتعلم عن طريق تفحصها بالعين مثل الصور والرسوم واللوحات والأفلام الصامتة.
2. وسائل ناطقة: وتشمل كل الوسائل والمواد التي يعتمد مضمونها على النطق: مثل التسجيلات الصوتية والتلفاز التعليمي الناطق والمعاجم اللغوية الناطقة، وهذا النوع أكثرها فائدة في العملية التربوية لأنه يحقق قدرا كبيرا من الإثارة والتشويق في المواقف التعليمية.

خامسا: تصنيف الوسائل حسب وظيفتها.

1. وسائل العرض: وهي عرض المعلومات للمتعلم فقط كالصور الساكنة والرسوم والتلفاز والفيلم السينمائي.
2. وسائل الأشياء: وهي وسائل تكون المعلومات جزءا منها أو موروثة فيها مثل الحجم والشكل والكتلة.
3. وسائل التفاعل: وهي وسائل تعرض معلومات يتفاعل معها الطالب، كالحاسوب والمختبرات والمحاكاة.

سادسا: تصنيفات على أساس دورها في عملية التعليم.

1. وسائل رئيسة: تستخدم كمحور للتعليم في موقف تعليمي تعليمي معين مثل: التلفاز.
2. وسائل متممة: متممة لوسيلة رئيسية، كاستخدام ورقة خاصة بعد مشاهدة برنامج تلفازي لتجربة عملية.

3. وسائل إضافية: تقدم كوسيلة تعليمية لعلاج أو إثراء موقف تعليمي. (قطيط، 2015،

ص 87-89)

يتبين للباحثة من خلال ما سبق أن هناك عدة تصنيفات للوسائل التعليمية فهي تختلف باختلاف خلفيات واضعيها فهناك من يصنفها على أساس طريقة الحصول عليها وهناك من يصنفها على أساس الحواس ونجد آخرين يصنفونها على أساس طريقة العرض أو تبعا لعدد المستفيدين أو حسب الخاصية الصوتية، أما هناك من صنفها حسب وظيفتها أو دورها في العملية التعليمية.

9. أنواع الوسائل التعليمية:

- الرحلات التعليمية:

تعد الرحلات التعليمية من أقوى الوسائل التعليمية تأثيرا في حياة التلاميذ، فهي تنقلهم من جو الأسلوب الرمزي المجرد إلى مشاهدة الحقائق على طبيعتها، فتقوي فيهم عملية الإدراك وتثبت عناصرها فيهم بشكل يعجز عنه الكلام وشرح، كما أن في الرحلات تغييرا للجو المدرسي من حيث الانطلاق والمرح اللذان يسيطران على جوها، ومما يصادفه التلميذ من أمور جديدة في الرحلة، كالاتماد على النفس، ومساعدة غيره من التلاميذ الأمر الذي ينمي شخصيته ويخلق عنده الشعور بالمسؤولية.

و يمكن تعريف الرحلة المدرسية التعليمية بأنها: خروج التلاميذ من المدرسة بشكل جماعي منظم لتحقيق هدف تعليمي مرتبط بالمنهج الدراسي المقرر والمخطط له من قبل، وغالبا ما تكون الرحلات التعليمية موجهة إلى الأماكن التالية: المعارض التعليمية، المتاحف الأماكن الأثرية وغيرها. (جلوب، 2017، ص 54)

- المعارض التعليمية:

تعد المعارض التعليمية من الوسائل الجيدة في نقل المعرفة لعدد كبير من المتعلمين لهذا فإنها تشكل دافعا للخلق والابتكار في إنتاج الكثير من الوسائل التعليمية، وجمع العديد منها لإبراز النشاط المدرسي، وتشمل المعارض التعليمية كل ما يمكن عرضه توصيل أفكار،

ومعلومات معينة إلى المشاهد و تدرج محتوياته من ابسط أنواع الوسائل، والمصورات والنماذج، إلى أكثرها تعقيدا كشرائح والأفلام. (جلوب، 2017، ص 56)

- الرسوم التعليمية:

الرسوم التعليمية هي إحدى أنواع الوسائل التعليمية، وأكثرها استخداما لسهولة الحصول عليها وتوافرها وسهولة التعامل معها وإعدادها.

والرسوم التعليمية هي تلك المواد المرسومة والرموز الخطية البصرية، التي تم تصميمها من أجل تلخيص المعلومات وتفسيرها والتعبير عنها بأسلوب علمي والتي تستخدم كوسائل تعليمية تخدم عملية التعليم والتعلم، خصوصا تلك الموضوعات التي يصعب فهمها باللغة اللفظية فقط، كموضوعات العلوم والجغرافيا.

إن الحديث عن الرسوم التعليمية يكاد من المستحيل توضيحه إن لم نستعين بالتحديد ما تشمله تلك العبارة من أنواع وتصنيفات عديدة تسهم في تحقيق أهداف تعليمية، ويمكن حصر هذه الأخيرة فيما يلي: (جلوب، 2017، ص 56)

رسوم تعليمية ثابتة: ويقصد بها جميع أنواع وأشكال الرسوم التي لا يتوافر فيها عنصر الحركة، حيث تنقسم إلى قسمين: القسم الأول يشمل الرسوم الثابتة المعتمدة مثل المصورات التعليمية، والصور الضوئية لرسوم تعليمية، أما القسم الثاني فيشمل الرسوم الثابتة الشفافة مثل: الأفلام الثابتة. (صبري، 2009، ص 81)

رسوم تعليمية شفافة: هي إحدى أنواع الرسوم التعليمية التي تمرر الضوء، فيمكن إسقاطها ضوئيا، وعرضها عبر أجهزة العرض الضوئي الخاصة بالرسومات والمواد الشفافة، وتشمل هذه الأخيرة رسوما متحركة كأفلام الكارتون، والأفلام السينمائية.

رسوم تعليمية متحركة: تتوافر فيها عنصر الحركة، ومن ثم تكون أكثر متعة وتشويقا، ومن أمثلتها أفلام الكارتون التي يتفاعل معها الأطفال بشكل جيد، لذا فهي مواد تعليمية فعالة لهؤلاء الأطفال.

رسوم تعليمية معتمدة: هي أحد الرسوم التعليمية التي لا تمرر الضوء، ومن ثم يمكن رؤيتها مباشرة دون حاجة لعرضها على أجهزة العرض الضوئي، وإن كان يمكن عرضها بهدف تكبيرها على أجهزة عرض الصور المعتمدة.

رسوم توضيحية: وهي أكثر أنواع الرسوم الخطية شيوعا في المجال التعليمي، وهي نوع من أنواع التعبير البصري الذي يمكن تنفيذه باستخدام أدوات كتابة ورسم خطية كالأقلام، أو ريشة الحبر، أو الفرشاة وغيرها، وذلك على سطح ذو بعدين يصلح للرسم كالورق والخشب والحديد والبلاستيك والجدران ونحوها. (صبري، 2009، ص 81)

- العينات:

تعرف بأنها: أجزاء صغيرة من الأشياء الحقيقية تؤخذ من بيئتها الطبيعية التي تدل عليها، ولا يحدث للعينات أي تعديل أو تغيير أو تشكيل في خصائصها، فهي تحمل نفس صفات وخصائص الأشياء الحقيقية بأقرب ما يكون التمثيل، يتم اللجوء إلى استخدامها عندما يتعذر وضع المتعلم في مواقف طبيعية يرى خلالها الأشياء الحقيقية والظواهر والكائنات كما هي، ومن أمثلة العينات: عينات حية (الأسماك في الحوض والنبات في المشتل، ثمار، طيور...الخ) وعينات غير حية (الصخور، المعادن، النقود، والملابس...الخ). (جلوب، 2017، ص51)

- المجسمات:

هي كل شيء يتم تشكيله بثلاث أبعاد (طول، عرض، عمق) حيث تقدم للمتعلم خبرات بديلة عوضا عن الأشياء الحقيقية عندما يتعذر على المعلم توفيرها لتلاميذه، كتقديم مجسم للجهاز الهضمي في الإنسان مثلا كبديل عن رؤية الجهاز الهضمي الحقيقي، ويمكن صنع المجسمات بطرق سهلة، ومن مواد عديدة كالخشب والورق المقوى، والطين والصلصال، وغيرها، ويتم عرض المجسمات أمام المتعلمين بطريقة مباشرة تتيح لكل متعلم مشاهدة المجسم، ولمسه بيديه، والتفاعل معه. (صبري، 2009، ص 174)

- النماذج:

تعد من الوسائل التعليمية البديلة التي تقرب الواقع لذهان المتعلمين عندما يستحيل أو يصعب توفير الأشياء الحقيقية لهم، أو عندما يكون ذلك محفوفا بمخاطر شديدة. (صبري، 2009، ص 175)

- الدمى والعرائس:

هي نماذج مجسمة لأشخاص أو شخصيات يتم استخدامها في ألعاب المحاكاة التي تقدم خبرات ممثلة درامية على مسرح يعرف بمسرح العرائس، وتحقق تلك العرائس دور مهما وفاعلا في تعليم الأطفال حيث يحبونها ويتفاعلون معها بشكل يجعل منها وسائل تعليمية فعالة. (صبري، 2009، ص 176)

- التلفزيون التعليمي:

يستخدم التلفزيون في التعليم أو بعرض درس تعليمي على شريط تسجيل بأجهزة الفيديو، ولكل من هذه الأشكال مميزات تربوية. (هاشم، 2014، ص 87)

- الخرائط التعليمية:

الخرائط: هي نوع من المواد البصرية المهمة، حيث تنتمي إلى الرسوم التعليمية إذا كانت مسطحة، فيما تنتمي إلى المجسمات إذا كانت ثلاثية الأبعاد (مجسمة)، والخرائط من أقدم الوسائل التعليمية استخداما، وهي فعالة جدا في نقل الكثير من المفاهيم والمعلومات التاريخية، والجغرافية، وغيرها.

أما الخرائط التعليمية: فتشير إلى أية خريطة مهما كان نوعها ومضمونها تستخدم لأغراض تعليمية ولتحقيق أهداف محددة، كما تشمل الخرائط التعليمية أيضا خرائط التي توضح خطوات وإجراءات بعض نماذج التدريس كخرائط المفاهيم، وخرائط الشكل، وغيرها، وهناك تصنيفات عديدة للخرائط التعليمية كالخرائط الطبيعية، المناخ، النباتات، السياحية وخرائط السكانية. (صبري، 2009، ص 184)

- الملصقات:

الملصقات هي مواد مرئية ثابتة مرسومة أو مصورة مزودة بتعليقات مكتوبة على شكل يتم لصقها على لوحة، أو على جدار، أو على أي سطح آخر، والملصقات هي تعبير عن أفكار أو مواقف عن طريق الرسومات والتعبير الكتابي معاً، فهي تجمع بين تأثير الشكل (الصورة) وقوة الكلمة لكي تثير انفعال الأفراد ايجابياً، ومن ثم توجههم لأنماط السلوك الإيجابي وآداب التعامل مع كل ما يحيط بهم، وقد يشمل الملصق الواحد أكثر من شكل، وقد يشمل صورة واحدة مع التعليق المكتوب. (صبري، 2009، ص 185)

- اللوحات التعليمية:

اللوحة مصطلح عام يشير إلى أي سطح مستوي مسطح، أو أية صحيفة يتم من خلالها عرض أية مواد تعليمية أو مرسومة أو مصورة، وهناك العديد من اللوحات التعليمية كلوحة الطباشير، واللوحة الوبرية واللوحة المغناطيسية، واللوحة الكهربائية، ولوحات الإعلانات ولوحات الخرائط، ولوحات الرسوم التوضيحية... الخ. (صبري، 2009، ص 185)

ومن أكثر أنواع اللوحات التعليمية شيوعاً ما يلي:

- اللوحة الطباشيرية (السبورة):

هي من أقدم اللوحات التعليمية التي استخدمت للإيضاح أثناء عملية التدريس، فهي كانت ولا زالت تمثل جزءاً أساسياً من تجهيزات أية حجرة أو قاعة دراسية، ورغم تطور الوسائل التعليمية حديثاً فإن السبورة الطباشيرية تبقى هي الأول بلا منازع، حيث يمثل الملخص السبوري أهم وأسهل المواد التعليمية التي لا يمكن للمعلم التخلي عنها خلال عملية التدريس، وهناك أشكال عديدة من السبورة الطباشيرية فمنها ما هو مصنوع من ألواح خشبية مستوية مدهونة باللون الأسود أو الأخضر وتكون ثابتة تعلق على الجدران، ومنها أيضاً ما يصنع مباشرة على جدران الحوائط الإسمنتية، وأياً كان شكل أو حجم السبورة

الطباشيرية فإنها لا تتعدى كونها سطحا ممهدا يكتب عليه بواسطة الطباشير الأبيض أو الملون.

وقد تطورت لوحة الطباشير بمؤسسات التعليم حديثا، حيث استخدمت فيها ألواح من الخشب الأبيض المغطى بطبقة مصقولة تسمح بالكتابة عليها – إلى جانب الطباشير – بالأقلام الملونة القابلة للمحو. (صبري، 2009، ص 193)

- اللوحة الوبرية:

هي لوحة من الخشب أو الكرتون، يشد عليها قماش وبري، تستخدم لعرض صور، أو رسوم أو حرف أو كلمات أو نحوهما، مثبتة على شرائح من ورق مقوى، بحيث يتم لصق قطع من الصنفرة الخشنة أو القماش الخشن اللاصق خلف هذه الشرائح أو الكروت، وتأخذ اللوحة الوبرية أشكالا عديدة حسب مساحتها، ونوع ولون قماشها، وقابليتها للحركة أو الثبات، ويمكن تصنيع هذه السبورة يدويا بطريقة سهلة جدا. (صبري، 2009، ص 185)

- لوحة الجيوب وموادها التعليمية:

لوحة الجيوب: هي لوحة خاصة لعرض بطاقات المعلومات المطبوعة، حيث تتكون تلك اللوحة من لوح خشبي، أو لوح من الورق المقوى بمقاس مناسب يلصق عليها قطع من ورق برستول بالمقاس المناسب، بحيث تثبت من ثلاث جهات وتبقى جهة واحدة مفتوحة على شكل جيب، بحيث يسمح كل جيب بدخول بطاقات المعلومات المطبوعة بسهولة داخله، ويمكن استخدام هذه اللوحة في مجال التعليم خصوصا في الدروس العملية، حيث تكتب خطوات العمل لأي نشاط عملي على كروت توضع في لوحة الجيوب لكي يستعين بها التلاميذ في إجراء تلك الأنشطة، وتستخدم لوحة الجيوب في مجالات تعليم: الحساب والقراءة تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولاسيما الصفوف الدنيا. (صبري، 2009، ص 188)

- اللوحة المغناطيسية وموادها التعليمية:

اللوحة مغناطيسية هي عبارة عن لوح مصنوع من المعدن القابل للمغطة، أو صفائح الفولاذ الرقيقة حيث يوضع خلفها قطع مغناطيسية قوية تجعل سطح السبورة جاهزا لجذب الكروت المغناطيسية الخاصة بتلك السبورة، ويمكن استخدام تلك اللوحة كسبورة عادية يتم الكتابة عليها بأقلام القابلة للإزالة، كما يمكن استخدام هذه الأخيرة في عرض أي مادة تعليمية أو محتوى تعليمي مجهز على أي سطح مثبت به قطع المغناطيس الصغيرة. (صبري، 2009، ص 190)

- اللوحة الكهربائية:

هي لوحة إعلانات، أو لوحة توضيحية مزودة بإضاءة كهربائية لبيان المعلومات أو البيانات المعروضة على اللوحة، أو لإبراز بعض هذه المعلومات المهمة خصوصا المعلومات والإشارات التحذيرية، ويمكن استخدام اللوحة الكهربائية كآلة تعليمية بسيطة يتعلم المتعلم من خلالها ويقوم نتائج تعلمه بطريقة ذاتية.

وتفيد اللوحة الكهربائية بشكل كبير في تعليم المتعلمين، فهي تعد من أكثر لوحات العرض جذبا للانتباه وتشويقا للمشاهدين خصوصا عندما تستخدم فيها الإضاءة الكهربائية بألوان مختلفة براقية. (صبري، 2009، ص 191)

- اللوحة الإخبارية (لوحة النشرات) (لوحة العرض)

ويستخدم مثل هذا النوع من اللوحات في عرض الصور بعض النماذج والعينات الحقيقية التي توضح موضوع معين وتحتوي كذلك ما يوضحها من تعليقات اللفظية، ومن أكثر اللوحات شيوعا في المدارس والمكاتب هي لوحة النشرات حيث أنه يمكن توفيرها بتكاليف بسيطة فضلا على تعدد الأغراض التي تستخدم فيها في المجالات المختلفة ويتوقف مدى الاستفادة من هذه اللوحات على مدى إشراك التلاميذ في إعدادها وتجاوبهم مع الموضوع والرسالة التي تقدمها، وكثيرا ما يساعد المعلم باللوحات التي تغطي حوائط الفصل في عرض بعض العينات أو النماذج أو غيرها من المعروضات البارزة. (جلوب، 2017، ص

(36)، وهي لوحة لها أشكال عديدة أهمها: لوحة المعلومات التوثيقية، لوحة الإشعار، لوحة الإعلانات، لوحة البيانات، اللوحة الحائطية واللوحة الزمنية. فاللوحة الإخبارية هي أي شكل من اللوحات المسطحة، أو المجسمة، المعتمدة، أو المضئية يتم من خلالها عرض معلومات أو بيانات إخبارية. واللوحات الإخبارية ليست نوعا من لوحات العرض بقدر ما هي وظيفة وهدف، فكل لوحة وبرية، أو لوحة جيوب، أو لوحة مغناطيسية، أو لوحة كهربائية أو لوحة الكترونية تعرض بيانات أو معلومات إخبارية فهي لوحة إخبارية. (صبري، 2009، ص 193) يستخلص مما سبق أن هناك أنواع مختلفة للوسائل التعليمية كل واحدة تستخدم حسب المادة المدروسة وأن تكون ملائمة للفئة المستهدفة التي ينبغي على المعلم العمل بها.

❖ اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي:

10. تعريف اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي:

1.10 تعريف اللوحة الضوئية:

تعرف الباحثة خلاف أمال اللوحة الضوئية بأنها: لوحة تعرض عليها مادة تعليمية وتعتبر ذات طابع عرض مباشر، وهي مصممة لغرض تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم، تعتمد على الكهرباء، فعند الضغط على جهاز التحكم يضيء المصباح بألوان مختلفة.

تعد اللوحة الضوئية وسيلة تشخيصية وعلاجية، جاذبة للانتباه التلميذ تعتمد على حاستي البصر واللمس.

هي وسيلة تساعد المشخص على تشخيص مهارات وقدرات المتعلم في القراءة لمعرفة نقاط القوة والضعف لديه.

وتعرف أيضا بأنها: عبارة عن وسيلة جامعة لمهارات القراءة تعتمد على الضوء حيث يتم اختيار الحرف أو الكلمات أو الجمل وإدخالها في الخانة المناسبة.

2.10 تعريف الدومينو التعليمي:

تعرف الباحثة خلاف أمال الدومينو التعليمي بأنه: عبارة عن قطع تحتوي حروفا وكلمات وجملا، توضع داخل الخانات المناسبة لها في اللوحة الضوئية.

هي قطع تعليمية مشوّقة ومحمّسة، تجذب انتباه التلميذ بألوان الإضاءة المختلفة من خلال إكسابه مفردات لغوية يكتشفها بعد تركيبها تركيباً متسلسلاً، بوضعها داخل الخانة المناسبة، ممّا يساعده على قراءة النصوص، كما تحتوي أيضاً على أنشطة اختبارية تمرينية لتنمية مهاراته القرائية.

يعد الدومينو التعليمي وسيلة تعليمية جاذبة يمكن استخدامها لتعلم التلاميذ مهارات القراءة، فهي تعمل على تحسين التعلم حتى يكون التلميذ أكثر حماسة بشأن حفظ المفردات وإلمامه بصيد لغوي جيد.

3.10 تعريف اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي:

تعرف الباحثة خلاف أمال اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي بأنها: لوحة تعليمية بسيطة مزودة بإضاءة كهربائية ملونة بألوان مختلفة تبرز مختلف النصوص القرائية وقطع الدومينو التعليمي التي



تحتوي على حروف ومفردات وجمل، وتسهم في معرفة نقاط القوة وتعزيزها، ومعرفة نقاط الضعف ومعالجتها لدى تلميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بغرض

تنمية مهاراتها عنده.

11. أهداف اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي:

تتمثل أهداف هذه الأخيرة كونها وسيلة تشخيصية وعلاجية :

1. التعرف على التلاميذ ممن يحتاجون إلى خدمات خاصة.
2. تحديد مستويات التلاميذ ممن لديهم صعوبات بسيطة متوسطة شديدة، وشديدة جدا.
3. تقديم الخدمات الأكاديمية للتلميذ المعني من قبل المعلم نتيجة للمعلومات المتحصل عليها أثناء عملية التشخيص.
4. وضع برامج تربوية وتعليمية مناسبة للتلاميذ حسب نوع الصعوبة وشدتها بناء على التشخيص.
5. تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ
6. تدريب المتعلم على قراءة الحروف والكلمات والجمل بشكل صحيح وتثبيت صورها في أذهانهم.
7. تزويده برصيد لغوي ثري
8. تنمية القدرة على التعبير الشفهي بصورة واضحة ومتسلسلة نتيجة للقراءات المتكررة
9. تنمية القدرة على الربط بين الحروف لتكوين كلمات، أو الربط بين الكلمات لتكوين جمل.

12. مكونات اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي:

1.12 مكوناتها من حيث أنها وسيلة تشخيصية:

1. tableau lumineux جدول مضيء.
2. ورقة backlight الخلفية المضيئة تسمح بمرور الضوء.
3. الضوء.
4. النص القرائي.

2.12 مكوناتها من حيث أنها وسيلة لتنمية مهارات القراءة:

صنعت الباحثة اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي بالمواد التالية:

1. Forex ذو 5 سم بلون أبيض
2. Plexiglas ذو 1 سم أبيض وشفاف
3. Papier autocollant (الورق اللاصق) الشفاف والأبيض بألوان مختلفة
4. الضوء بألوان مختلفة الأبيض والأحمر والأخضر
5. نصوص قرائية لتنمية مهارات القراءة على مستوى Plexiglas ذو 1 سم أبيض وشفاف، وعلى مستوى قطع الدومينو التعليمي.
6. أنشطة على مستوى Papier autocollant شفاف بألوان مختلفة وعلى قطع الدومينو
7. أسلاك كهربائية.

3.12 طريقة صنعها:

قامت الباحثة بصنع لوحة ضوئية بأحجام مختلفة حسب طول النص المقطع إلى قطع دومينو تعليمي تتكون من جزئين:

الجزء الأول: يحتوي على نصوص قرائية مختلفة.

الجزء الثاني: مربعات توضع فيها قطع دومينو تعليمي طولها 4.5 سم وعرضها 2.4 سم تحتوي هذه القطع على حروف وكلمات وجمل من النصوص.

13. شروط اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي:

1.13 شروط لوحة ضوئية تشخيصية:

- 1-مراعاة خلفية النص والألوان والصور لجذب انتباه التلميذ.
- 2-البساطة في محتوى النص بحيث تؤدي مهمة التشخيص بدون صعوبة.
- 3-تجنب الضوضاء التي يمكن أن تخل بعملية التشخيص صعوبات تعلم القراءة عند التلميذ.
- 4-اختيار الزمان والمكان المناسب لتشخيص التلاميذ.

5-التشخيص الفردي أي كل تلميذ يتم تشخيصه على حدا.

2.13 شروط اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي كونه وسيلة تنمية مهارات القراءة:

يطلب من التلميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وضع قطع الدومينو التعليمي حسب التعليمات التي يعطيها له الفاحص، والتي يتم وضعها في الجزء الثاني من اللوحة الضوئية.

وبعد وضع كل قطعة من قطع الدومينو التعليمي الملصق عليها الحروف والكلمات والجمل من النصوص في المكان المناسب، فإذا كانت الإجابة صحيحة يؤشّر له الفاحص بالضوء الأخضر، وإذا كانت خاطئة يؤشّر له الفاحص باللون الأحمر.

14. مميزات اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي :

وتتمثل هذه المميزات فيما يلي:

1. وسيلة تستخدم بشكل فردي أو جماعي إما للكشف عن صعوبات القراءة أو لتنمية مهارات القراءة.

2. وسيلة تشخيصية آنية.

3. سهولة الاستعمال .

4. سهولة الصنع، غير مكلفة.

5. يستخدمها المشخص والمتعلم معا.

6. تشد انتباه التلميذ خاصة وأنها تعتمد على عنصر الإضاءة والأوان والرسومات

7. خفيفة الوزن يسهل نقلها ولا تتطلب أية تجهيزات .

8. مرونة الاستخدام حيث يستطيع المشخص استخدامها في الزمان والمكان الذي يريده .

9. تساعد المشخص على بلوغ الهدف في التشخيص ومعرفة نقاط القوة والضعف لدى التلميذ.

10. القدرة على تعيين معاني المفردات في النص.

11. القدرة على اكتشاف المعلومات في النص.

12. القدرة على اكتشاف الأفكار الأساسية في الفقرة

13. القدرة على استنباط من النص المقروء.
14. تسهيل التلاميذ على فهم المقروء وتعريفهم بالتركيب العربية الصحيحة .
15. تكثير التلاميذ على استيعاب المفردات.
16. جعل عملية تعلم القراءة ممتعة
17. جعل التلاميذ متحمسين ومتفاعلين في عملية التعليم
18. تمكن الطالب من مطابقة الكلمة المناسبة بما هو موجود في النص.
19. قدرة التلميذ على فهم معاني الجمل.
20. قدرة التلاميذ على ترتيب الكلمات لتكون جملة مفيدة

❖ النص القرائي:

15. تعريف النص :

- لغة:

لكلمة نص في المعاجم والكتب اللغوية دلالات كثيرة ومتعددة سنكتفي منها ما يلي:

في لسان العرب لابن المنصور النص رفع الشيء، نص الحديث ينصه نصا: رفعه، وكل ما أظهر، فقد نص، وقال عمرو بن دينار: ما رأيت رجلا أنص للحديث من الزهري أي أرفع له وأسند، يقال نص الحديث إلى فلان أي رفعه، وكذلك نصصته إليه. (ابن المنصور،

2010، ص 97)

ونص كل شيء منتهاه قال الأزهري النص أصله منتهى الأشياء ومبلغ أقصاها. (ابن

المنصور، 2010، ص 98)

والنص مصدر وأصله أقصى الشيء الدال على غايته أو الرفع والظهور، " ونص

المتاع نصا: جعل بعضه على بعض". (رضا، 1960، ص 472)

مفهوم النص لدى الغربيين:

إن كلمة "نص" (Textus) اللاتينية، آتية من فعل " نص" (Texere) ومعناه بالعربية

"نسج"، ولذلك فمعنى النص هو " النسج"، "فالنص نسج من الكلمات يترابط بعضها

ببعض، هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كل واحد هو ما نطلق عليه مصطلح النص. (الأزهر، 1993، ص 12)

- اصطلاحا:

يأخذ " هلمسليف" L.H.Jelmslev كلمة "نص" في معناها الواسع، ويشير بها إلى أي ملفوظ، منطوق كان أو مكتوبا، طويلا أو مختصرا، جديدا أو قديما. (الصبيحي، 2008، ص 20)

أشار هاليداي ورقية حسن إلى أن كلمة نص Text تستخدم في علم اللغويات لتشير إلى أي فقرة مكتوبة أو منطوقة مهما كان طولها، شريطة أن تكون وحدة متكاملة ويظهر واضحا هذا التركيز على أن النص يتضمن المكتوب والمنطوق، على أن يكون وحدة متكاملة دون تحديد حجمه طولا أو قصرا. (عفيفي، 2001، ص 22)

ويقول السعيد يقطين شارحا تعريفهما للنص: " على أنه وحدة لغوية في طور الاستعمال، وبذلك فهو ليس وحدة نحوية مثل الجملة مثلا، أو شبه جملة، كما أن معيار الكم ليس ضروريا.. إذ قد يكون كلمة أو جملة أو عملا أدبيا، وتعبير أعمق وأوضح، النص "وحدة دلالية" وهذه الوحدة، ليست وحدة شكل، بل وحدة معنى. (يقطين ، 2001، ص 17)

ويذهب برنكر Brinker وإيزنبرج Isenberg وغيرهم إلى أن النص: "تتابع مترابط من الجمل، ويستنتج من ذلك أن الجملة بوصفها جزءا صغيرا ترمز إلى النص، ويمكن تحديد هذا الجزء بوضع نقطة أو علامة استفهام، أو علامة تعجب، ثم يمكن بعد ذلك وصفها على أنها وحدة مستقلة" وعلى هذا يكون النص مركبا من عدة جمل. (عفيفي، 2001، ص 22)

يرى محمد حماسة عبد اللطيف أن النص عبارة عن: " رسالة لغوية تشمل حيزا معينا، فيها جدلية محكمة مضمفورة من المفردات والبنية النحوية، وهذه الجدلية المضمفورة تؤلف سياقًا خاصا بالنص نفسه" (سعود، ص 14)

عرف روجر فاوئر النص بأنه عبارة عن: "البنية السطحية الخطية الأكثر إدراكا ومعانية" والمراد بالبنية السطحية في هذا المنظور، متوالية من الجمل المترابطة فيما بينها على نحو يشكل استمرارا وانسجاما على صعيد تلك المتوالية. (الحميري، 2014، ص 107)

وجاء تعريف س.بي شميث للنص بأنه " كل جزء لغوي منطوق من حدث التواصل، يحدد من جهة الموضوع، وفي بوظيفة تواصلية، يمكن تعرفها، أي يحقق كفاءة إنجازية يمكن تعرفها. (الحميري، 2014، ص 110)

وفي تعريف البلغارية جوليا كريستيفا، والذي ترى فيه " بأنه نظام عبر لغوي، يقوم الكاتب فيه بإعادة توزيع نظام اللغة، وذلك بإقامة علاقات بين الكلام التواصل الذي يهدف إلى الإبلاغ المباشر، وبين الملفوظات القديمة والمعاصرة" (الصبيحي، 2008، ص 23)

تعليق على التعاريف:

اتفقت هذه التعاريف في مجملها على أن النص هو عبارة عن وحدة متكاملة دلالية، ونسيج من الكلمات والجمل التي تشكل فقرات توحى بمعاني معينة.

16. لمحة تاريخية عن النص:

ظهرت ملامحه في العقد الثامن من القرن العشرين، إذ شهدت الدراسات اللسانية في تلك الفترة تحولا وتوجها نحو الاهتمام بقضايا النص واتخاذ موضوعا للدراسة، والحقيقة أن بداية نشأة هذا العلم كانت في الثمانينيات، وبعد ذبوع أفكار دي سوسير "علم اللغة العام"، وتفريقه بين اللغة والكلام، كان لهذا أثر هام في تحليل النصوص الأدبية، والبحث في علاقات النظام اللغوي، وكان لهذه المدرسة الأثر في تطور المناهج اللغوية التي تهتم ببنية النص، وبمعايير بنائه.

وبما أن الدراسات اللسانية تتخذ من الجملة وحدة لغوية كبرى للتحليل، فإن من أغرقوا في البحث في بدايات الاهتمام بالنص أخذوا يتلمسون إشارات، ليعدها بدايات أولية لنحو النص، وكان لمدرستي (كوبنهاجن)، و(براغ) اللغويتين أثر واضح في توجيه النظر النقدي

إلى علم اللغة، والإفادة منه في تطوير النظر للنص ونحوه، وبعد أن كان مركزا في الجملة ونحوها، وقد نشأ نحو النص من البنيوية الوصفية القائمة على نحو الجملة.

وقد بزغت النظرات النصية من بحوث في البلاغة القديمة، إذ يضم عددا من القواعد الخاصة بتنظيم نصوص محددة، إذ أنه قد استخدمت في المباحث المتعلقة بترتيب الأفكار Dispositio وزخرفته Elocutio قواعد بناء محددة للنصوص لأهداف بلاغية محددة، وما تزال قواعد بناء النص ضرورية، وأشار درس لر إلى بعض الأعمال التي يمكن أن تعد الأفكار الواردة فيها بدايات لعلم لغة النص، فقد أشير لعمل مبكر لفيل (H.Weil) سنة 1887م، علق فيه تتابع اللفظ على تتابع الأفكار، وفصل هذا التتابع عن النحو، وقدم من خلال ذلك أفكار المعايير الوظيفية للجملة، ومفهوما خاصا لأسلوب الأفكار أيضا، لكن البداية الحقيقية للبحث في النص ترجع إلى عام 1912م، حيث أشير إلى فصل من أطروحة باحثة أمريكية اسمها (I.NYE) تناولت فيه الربط بين الجمل وعلاقاتها الداخلية على أسس نصية.

كما عدت إشارات هيالمسلاف (Hjelmslev)، إلى ظاهرة التناسق والترابط وشبه الاعتراف بوجود النص كيانا لغويا، محطة أخرى من محطات نحو النص، وبعد ذلك عبر بعض اللغويين عن ضرورة توسيع مجال علم اللغة ليتجاوز علم النسقي المحصور في الجملة، فيمتد علم لغة الجملة التقليدي إلى علم لغة النص أو ما فوق الجملة.

فنحو النص لم يفرض وجوده حقيقة إلا مع بدايات النص الثاني من هذا القرن، حيث حاول زيلج هاريس (z.s Harris) أن ينقل المناهج التركيبية في التجزئة والتنصيف وبناء أقسام التماثل، إلى النصوص، وأن ينظم تتابعات النص المتحققة في تحويلات شارحة مفسرة.

فعبر هاريس عن ذلك منذ 1952م فقال: "اللغة لا تأتي على شكل كلمات أو جمل مفردة، بل في نص متماسك، بدءا من القول ذي الكلمة الواحدة إلى العمل ذي المجلدات العشرة، بدءا من المونولوج وانتهاء بمناظرة جماعية مطولة"، وقد خرج هاريس بذلك على تقليد أرساه بلومفيلد يقضي بأن "التعبير اللغوي المستقل بالإفادة" هو الجملة، أما النص فليس إلا مظهرا من مظاهر الاستعمال اللغوي غير قابل للتحديد.

ثم تبعها بعد ذلك دراسة لـ **دلل هيمز (Dell Hymes)** في عام 1960، دعا فيها إلى ضرورة دراسة الحدث الكلامي، ثم تطور التحليل النصي كثيرا بعد ذلك ليتعامل مع ما فوق الجملة، وفي عام 1968 ذهب **هارفنج (Harweng)** إلى أن آلية الاستبدال من خلالها سلاسل الإضمار هي التي يتم من خلالها ترابط عناصر النص، ويعد هذا البحث هو أول بحث نصي موسع لإيجاد نظرية خاصة بالنص.

ثم شهدت اللسانيات منذ منتصف الستينيات توجهها قويا نحو الاعتراف بنحو النص بديلا موثوقا لنحو الجملة، وفتحت للدرس اللساني منافذ كان لها أثر بعيد في دراسة اللغة، ففي عام 1968 حاول **إيزنبرج (Isenperg)** ، أن يضع نحوًا شاملا للنص، واتسعت قواعد النحو التوليدي لإنشاء الجمل لتشمل النص، حتى ينسجم الكلام، وتسارعت بعد ذلك الأبحاث في هذا الإطار ففي عام 1972، ظهر كتاب **مشارك لهاليداي** ورقية حسن شكل أول دراسة نصية متكاملة، بعنوان الاتساق في الانجليزية **Cohesion in English** .

وكتاب **هاليداي** ورقية حسن يعد من أهد الدراسات اللسانية، إذ عالج فيها مؤلفاه مفاهيم مثل: النص، والنصية، والاتساق...، وبحثا مظاهر الاتساق، مثل: الإحالة، والاستبدال، والحذف، والوصل، والاتساق المعجمي. وعدا الاتساق جزءا من مفهوم اللغة ومفهوما دلاليا قوامه العلاقات المعنوية الموجودة في النص وهو في الآن نفسه ما يكون به النص نصا، وذهبا إلى أن النص والسياق وجهان لعملة واحدة، وأن فهم اللغة يستوجب فهم الكيفية التي تعمل بها النصوص، وبيننا أثر سياق الموقف في بناء النص.

ويعد **فان دايك (Van Dijk)** الأب التاريخي لعلم لغة النص، فقد نشر كتابا بعنوان **Some Aspect Of Text Grammar** سنة 1972 اعترض فيه على النحو التقليدي ودعا إلى إتباع طرق جديدة في تحليل النص والتعامل مع النص على أنه بنية كبرى، ومحاولة تحديد القواعد التي تحكم بنية المعنى الكلي للنص، وفي عام 1977 أعاد **فان دايك** صياغة ما تجمع له من آراء العلماء المتفرقة ونشر كتابا بعنوان: النص والسياق ركز فيه على الظواهر الدلالية والتداولية، ثم شهدت اللسانيات منذ منتصف السبعينيات توجهها قويا نحو الاعتراف بنحو النص بديلا موثوقا لنحو الجملة، وظهر كتاب النص والخطاب والإجراء **لدي بوجراند** في عام 1980، وهذا الكتاب يمثل مرحلة مهمة

ومتقدمة في مجال الدراسة النصية، ومن أهم ما امتاز به هذا الكتاب أن دي بوجراند أشار فيه إلى أن الصفة المميزة للنص هي استعماله في الاتصال، وبين دي بوجراند معايير النصية لأي نص، ذلك بعد أن عقد مقارنة بين النص والجملة.

ومن أهم الدراسات التي عدها بعض الدارسين نقلة نوعية في نحو النص دراسة من تأليف بروان ويول (G.Brown&G.Yule) عام 1983، وفي هذه الفترة كانت الدراسات اللسانية في أوروبا ومناطق أخرى من العالم قد فتحت الباب للدرس اللساني، وما تشترك فيه هذه الدعوات والمحاولات، هو أن نحو النص كان إفرازا حتميا لمجموعة من التحولات المعرفية والمنهجية التي جدت في نظرية اللغة، وأصولها، ومستوياتها، ووظائفها، والفلسفة العلمية الكامنة وراءها. (عودة، 2015، ص 30)

17. أهمية النصوص في المرحلة الابتدائية (10-08)

دروس النصوص لها شأن كبير في تقويم اللسان، وتزويد التلاميذ بالثروة اللغوية وكسب القدرة على التعبير الصحيح وتربية الذوق الأدبي، وتوسيع أفق التلاميذ وتنمية خبراتهم، وتربية شخصيتهم، وصقل نفوسهم وتهذيبها، وتزويدهم بطائفة من التجارب والخبرات صاحب النص شعرا أو نثرا، وذلك يزيد فهمهم للحياة الإنسانية، والعواطف والاتجاهات والقيم التي تؤثر في حياة التلاميذ، وتدريبهم على حسن الأداء وجودة الإلقاء وتمثيل المعنى، وتشجيعهم على حفظ الأقوال والتعبيرات التي يبدعها الأدباء. (صومام، 2010، ص 308)

18. أهداف النصوص:

تهدف مناهج المرحلة الابتدائية من خلال تدريس النصوص إلى:

- تنمية قدرة التلاميذ على الفهم والحكم والموازنة من خلال تزويده بطائفة من التجارب والخبرات .

- زيادة الثروة اللغوية عند التلاميذ وذلك عن طريق تزويده بالمفردات والصيغ والأساليب والصور التعبير زيادة على تنمية ميلهم إلى قراءة النصوص من قصة وشعر ومسرحية، وأن يتناولوها بأنفسهم إذا ما انتهى بهم التعليم عند هذه

المرحلة. (صومام، 2010، ص 310)

19. أنواع النص:

فالنصوص الأدبية تتمثل في نوعين من النصوص:

1.19 النص الشعري: هو فن من فنون الكلام يوحى عن طريق الإيقاع الصوتي واستعمال المجاز، بادراك الحياة والأشياء. (مجدي، 1984، ص 210)

يعتبر ذلك الإيقاع الموسيقي الذي يعد الركيزة الأساسية في نظم الشعر وعلى الشاعر أن يراعي المستوى العمري والثقافي واللغوي لدى التلميذ لقول محمد مرتاض: أن يضع الشاعر الأطفال في حسابه كثيرا من التقنيات ويوصد إزاء ذهنه كثيرا من الحقائق التي تقبل الجدل، ومن هذه الحقائق التي تقبل والتقنيات، مراعاة المستوى العمري والفكري واللغوي والنفسي وغير ذلك. (عروج، 2016، ص 14)

2.19 النص النثري:

هو التعبير الذي لا يخضع لقوانين الإيقاع والقافية، ولا يبالغ في استعمال الصور والأخيلة. (يعقوب، 1987، ص 384)

هو أحد قسمي الأدب الإنشائي، وهو نوعان:

- 1- ما يدور في كلام الناس أثناء المعاملة، وهذا ليس من الأدب في شيء.
- 2- النثر الفني: وهو الذي يحتوي الأفكار المنظمة تنظيما حسنا، والمعروضة عرضا جذابا، حسن الصياغة، جيد السبك ومراعي فيه قواعد النحو والصرف. (مجدي، 1984، ص 401)

20. خصائص النص:

تتمثل هذه الخصائص فيما يلي:

النوع الأدبي: من المهم النظر إلى النوع الأدبي، ذلك أن النوع الأدبي كثيرة جدا وبعضها قد يكون بطبيعته الأدبية أكثر تحد فيما يتعلق بمعانيه كالشعر، أو بمفرداته كالخيال العلمي، أو بخلاصاته كالقصص الأخلاقي.

على أن النصوص العلمية، وبالرغم من خلوها من الرمزية ومن الأفكار الموجودة، إلا أنها قد تكون أصعب من الناحية القرائية لخلوها من السياق الذي غالبا ما يساعد التلميذ على القراءة والفهم، ولأن غالبية النصوص التي يقرأها التلاميذ تكون عادة خيالية وبالتالي يكونون أقرب إليها، لذلك قد تكون النصوص العلمية أحيانا بالنسبة للتلاميذ الصغار أكثر صعوبة انقرايا، وذلك لخلوها من السياق ولاستخدامها كثيرا من المفردات العلمية والمتخصصة التي ليست متداولة في حياتهم اليومية.

مدى رمزية النص: النصوص التي تحتوي على كلمات ملموسة ومحددة وواقعية تلتقطها حواسنا وتجعل الفكرة أكثر قربا ووضوحا، وبالتالي تجعل النص أسهل، هذه الكلمات يسهل تصويرها ورسمها وتخيلها، بالمقابل فإن الكلمات المجردة والمفاهيمية تصور أفكارا وتوجهات وسلوكيات يصعب تخيلها أو تصويرها ورسمها، النصوص التي تحتوي على كم أكبر من الكلمات الملموسة تكون أسهل قرايا من النصوص التي تحتوي على كلمات مجردة ومفاهيمية. (طه، 2017، ص 16)

اختيار المفردات: اختيار المفردات في النصوص يلعب دورا بارزا في تحديد مستوى انقراءة النص، النصوص الأكثر سهولة، هي تلك التي تحتوي مفردات متداولة وكثيرة الاستخدام في الحياة اليومية، وتصعب النصوص التي تحتوي على مفردات قليلة الاستخدام، بالنسبة للغة العربية، المتميزة بازدواجيتها اللغوية من حيث تعايش اللغة الفصيحة المعيارية مع اللهجات المحلية المتعددة، فإن اختيار المفردات يشكل عاملا أساسيا في تحديد مستوى انقراءة النصوص، فالنصوص التي تحتوي مفردات فصيحة خالصة، لكنها قريبة جدا من اللهجة المحلية المحكية، بالإضافة إلى ذلك فإن عامل تكرار وتدوير المفردات واستخدام مفردات مشتقة من جذر مشترك في النص يلعب دورا في تحديد المستوى الانقراي ويساعد على تدوير المفردة الواحدة أو الفكرة الواحدة أكثر من مرة وبأكثر من طريقة، فكلما تكرر استخدام المفردة الواحدة في النص وأعيد تدويرها، كلما سهلت عملية القراءة وكان زمن النفاذ إلى المعجم الذهني أقل.

أصالة النص: والمقصود بأصالة النص هنا هو هل النص أصيل (مكتوب أصلاً باللغة العربية) أم مترجم عن لغات أخرى؟

تراكيب الجمل: ويتضمن ذلك النظر إلى أنواع الجمل المستخدمة (جمل فعلية أم اسمية)، والأهم من ذلك طول تلك الجمل، فالكتابة للأطفال والناشئة باللغة العربية كثيراً ما تتسم بجمل عدة لا تفصلها نقطة أو فاصلة أو غيرها عن علامات الترقيم مما يجعل القارئ يضيع في جملة هي أشبه ما تكون بالفقرة، هناك فرق في سهولة القراءة والنفاز إلى المعنى، وهناك فرق بين التراكيب التي تتكرر (فعل وفاعل أو مبتدأ وخبر) وبين الجمل التي تختلف تراكيبها وتتنوع، كذلك تشير بعض الدراسات إلى صعوبة النفاز إلى فهم الجمل المبنية للمجهول، وذلك عند تلاميذ المرحلة الابتدائية الدنيا وإلى صعوبة فهم الترادف في الجمل التي تحتوي ظروف زمان ومكان، مثل: سيارة أبي تقف أمام سيارة عمي وسيارة عمي تقف وراء سيارة أبي.

الرسوم والصور المستخدمة: تفيد الدراسات أن الصور تزيد من جاذبية الأطفال وتشجعهم على القراءة، وتساعد الصور كذلك في زيادة الفهم وتوضيح المعنى، وخاصة في المرحلة الابتدائية، فالصور في المستويات المبتدئة تحتاج أن تروي بنفسها القصة كاملة دون حاجة إلى كلمات، فتكون الصور والرسوم واضحة ومباشرة. (طه، 2017، ص 19)

رسم الحركات على الكلمات: يساعد رسم الحركات (الفتحة والضمة والكسرة والشدة والسكون والتنوين) التلميذ (ة) خاصة في المرحلة الابتدائية على القراءة وتسهيل عملية الفهم، وبالتالي فإن رسم الحركات ضروري في المراحل الدراسية الأولى.

عدد الكلمات: كلما كثر عدد الكلمات غير البصرية كلما زادت صعوبة الفهم القرائي عند الطفل، فالكلمات البصرية تسهل عملية القراءة عند الطفل، بحيث تساعد على التركيز على المعاني أثناء القراءة وتوفر عليه صرف انتباهه وتركيزه ووقته على تهجئة الكلمات وقراءتها قراءة صحيحة، ينبغي الانتباه إلى أن استخدام عدد الكلمات في النص ليس مؤشراً أساسياً على صعوبة مقروئية النص، ذلك أن اللغة العربية تزخر بنصوص أدبية مقتضبة

نسبياً، ولكنها تحتوي كما هائلاً من الرمزية والمفاهيم، مما يجعلها أصعب كثيراً مما تبدو عليه للوهلة الأولى. (طه، 2017، ص 20)

21. أنماط النص:

- تعريف النمط:

هو الطريقة المستخدمة في إعداد النص لغاية يريد الكاتب تحقيقها، ولكل نص فن نمط يتناسب مع موضوعه، فالقصة والسيرة يناسبها النمط السردى، والرحلة يناسبها النمط الوصفى، والمقالة يناسبها النمط البرهاني أو التفسيري ويناسب الخطابة والرسالة النمط الإيعازي، والمسرحية النمط الحوارى...الخ.

تتعدد أنماط النصوص وتختلف من مرحلة إلى أخرى ويمكن أن نقسمها في المرحلة الابتدائية حسب المراحل الصفية ففي السنة الأولى والثانية نجد:

❖ نمط النص الوصفى:

هو نص مبني من حيث عالمه النصي على تصورات للأشياء استعانة بالصفة والحال ولتمثيل والتخصيص. (بوقرة، 1971، ص 30)

كما هو تصوير لغوي فني لإنسان أو حيوان أو جماد... أو هو وصف الشيء بذكر نعوته من خلال الألفاظ والعبارات، والتي تقوم لدى الأديب مقام الألوان عند الرسام والنغم عند الموسيقى، فهو تصوير يرسم صورة نفسية داخلية أو مادية خارجية لخصية حقيقية أو خيالية أو لوحة لمشهد طبيعي متخيل وهو نوعان: وصف مادي ووصف معنوي.

مؤشرات النمط الوصفى:

- تعيين الشيء الموصوف وتركيز الوصف عليه كمنظر طبيعي، أو وصف شخصية ما أو شكل من الأشكال أو حالة نفسية، أو حادث.
- للواصف وجهة نظر يرسم من خلالها صورة الشخصية والمشهد بصيغة الغائب عموماً وأحياناً عموماً بصيغة المتكلم.
- الأفعال الغالبة هي الأفعال الماضية والمضارعة الدالة على الحال.
- كثرة الجم الاسمية/ كثرة النعوت والأحوال وكثرة التفاصيل.

- أدوات الربط البارزة في الوصف تتصل بالمكان فتكثر ظروف المكان وأسماء الجهات والحروف التي تجد أسماء دالة على المكان (تحت، فوق، شمالاً، يمين، قريباً، من...) وترد أدوات متصلة بالزمن.
 - كثرة المشتقات: اسم الفاعل، اسم المفعول، الصفة المشبهة، الصورة البيانية، التشبيهات الاستعارات، الكنايات، الاستفهام، التعجب، النهي، الأمر، الترجي...)
- (وزارة التربية الوطنية، 2018، ص 15)**

❖ النمط السردى:

- السرد هو نقل أحداث واقعية أو خيالية متصلة بمصير شخصية أو أكثر في إطار زمني ومكاني معين هو نقل تولي وتسلسل الأحداث بحبكة فنية متقنة.
- أما النمط السردى هو الطريقة التقنية المستخدمة في إعداد وإخراج النص القصصي وغيره بغية تحقيق غاية المرسل منه، ويغلب عليه الزمن الماضي وكثرة الروابط الظرفية والأسلوب الخبري وهو من أكثر أنواع الفنون الأدبية جذبا للقارئ وتشويقا له.
- خصائصه ومؤشراته:**

- يغلب عليه الزمن الماضي ويحدد المكان والزمان، غايته وهدفه سرد الأحداث ونقلها.
- السرد الشخصي لغرس الأفكار والمفاهيم لدى المرسل إليه بطريقة غير مباشرة.
- السرد الخارجى يعطى للمرسل إليه خبرة اجتماعية معرفية.
- السرد البسيط ينمي الخيال عند المرسل إليه.
- السرد المركب يرتقى بالذوق الجمالي أو الأدبي عند المرسل.
- وظيفة الكلام فيه إخبارية ومرجعية. (سراب، 2018، ص 16)
- أما أنماط النصوص في سنوات (الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي) فنجد.

❖ نمط النص المنطوي على الحدث:

- تخبر الأحداث " بالأشياء التي حدثت"، وهي معدة للمساعدة على تكوين صورة كاملة لحدث ما، إن الأحداث تخبر عن أشياء يمكن أن نسأل عنها بأسئلة تبدأ بـ: ماذا؟ أين؟ متى؟ مع من؟ ولماذا؟ يستخدم هذا النمط من السنة الثالثة – الرابعة ابتدائي.

ينطوي النص الذي يتناول حدثاً على العناصر التالية:

- **الحالة الأولية:** وهي تتحدث عن المكان والزمان، تقديم الشخصيات.
- **الحدث نفسه:** من قام بالحدث، ماذا حدث، من تأثر بالحدث، ولماذا... الخ، ويتم هنا سرد المعلومات المهمة فقط.
- **النتيجة أو الحالة النهائية:** وهي تنطوي على وصف لأثر الحدث، وإذا أمكن فهم النتيجة بشكل ضمني بسهولة، فإنه لن يتم سردها.

يستخدم الأطفال نمط نص الحدث قبل أن يستخدموا أنماط النصوص الأخرى، ولهذا السبب، يجب على المعلم أن يقدم لهم هذا النمط من النصوص قبل غيره من الأنماط، ويدرك المعلم الخبير أن التلاميذ الصغار يستطيعون أن يتعلموا المادة الأكاديمية بشكل أسهل إذا تم تقديمها باستخدام نمط الحدث، فمثلاً، يستطيع الطفل الصغير أن يتعلم عن حياة الحيوانات.

إن استخدام الأطفال لهذا النمط يوضح سبب توجيههم ومساعدتهم على استخدام هذا النمط، ومن المعروف أن الأطفال بشكل عام يذكرون فقط جزءاً من الحدث، ولذا يتعين على معلمي/ معلمات الأقسام الابتدائية أن يطرحوا بشكل روتيني أسئلة على التلاميذ لجعلهم يسردون الحدث بأكمله، إن هذا السلوك للمعلم أو المعلمة يشجع على اكتساب هذا النمط واستخدامه. (Dyreson, 2011,p15)

❖ نمط النص الروائي:

إن النص الروائي يخبر " عن الأشياء التي حدثت" على مدى فترة زمنية معينة، وفي المعرفة الأكاديمية، نلاحظ النص الروائي في كثير من الأحيان في النصوص التاريخية والدينية، ويتكون النص الروائي من العناصر التالية:

- أحداث- الأشياء التي حدثت.

- تسلسل – وقت حدوث الأشياء.

قد يحتوي النص الروائي على شخصيات رئيسية أهدافها توجه أفعالها وتشرح تصرفاتها. ومع ذلك، لا تحتاج النصوص الروائية إلى حلول (نهايات) مثل القصص العادية، بل إنها تورد ما حدث عبر سلسلة من الأحداث.

قد يكون النص المنطوي على سبب /نتيجة مهما في النصوص الروائية، فمثلاً، سبب تعلم الرسول (ص) الصبر والفصاحة هو السنوات التي قضاها في البادية، ويعتمد على النص الروائي في السنة الثالثة والرابعة ابتدائي. (Dyreson, 2011,p25)

❖ **نمط النص القصصي:**

يتكون النص القصصي من الأجزاء التالية:

- **المكان والزمان:** يتم في هذا الجزء وصف زمان ومكان حدوث القصة، كما يتم في هذا الجزء التعرف بشخصية (شخصيات) القصة.
 - **العقدة (المشكلة):** هناك شيء ما خطأ، وتحاول الشخصية الرئيسية أن تحل هذه المشكلة أو تصحح هذا الخطأ.
 - **الأهداف:** للشخصية (الشخصيات) دوافع أو مقاصد، وتصبح هذه الدوافع أو المقاصد واضحة عندما تحاول هذه الشخصية حل المشكلة.
 - الأحداث أو المحاولات المبذولة لتحقيق الهدف: تسمى هذه المحاولات في كثير من الأحيان " أحداث " أو " حلقات " القصة.
 - **الحل:** عادة، تحقق الشخصية هدفها في نهاية القصة وتحل المشكلة.
- عندما يتم تلخيص القصة، نأخذ عادة مسمى " موجز " أو " مختصر " ويحتوي هذا الموجز على سرد مختصر لكل جزء من القصة – المكان والزمان، المشكلة (العقدة)، الهدف، محاولات الحل، والحل، ويستخدم هذا النمط في السنة الرابعة والخامسة ابتدائي (Dyreson, 2011,p33)

❖ **النمط الحوار:**

الحوار هو تواصل كلامي يجري بين شخصيات القصة أو الرواية أو المسرحية أو الأسطورة، ومن خصائصه:

- توافر أطراف الحوار وهي الشخصيات.
- كثرة حروف الجواب والاستفهام.
- حيوية الخطاب وعدم الانقطاع.
- اعتماد أفعال القول والجمل القصيرة، وكذلك ضمائر المخاطب.

- النص الحوارى نص يغلب عليه الإنشاء. (جخدم، 2019، ص 732)

❖ النمط الإيعازى:

هو التقنية المستخدمة فى إعداد النص الإرشادى الهادف إلى توجيه التعليمات إلى فئة من الناس للقيام بعمل معين من خصائصه:

- الأسلوب الإنسانى الطلبى: الأمر النهى/ النداء/ العرض/ التحذير/ التخصيص
- عبارات الالتزام والاقضاء (يجب عليك - عليك أن -ينبغي - يقتضى - يتطلب - من الضرورى)
- اعتماد صيغة الخطاب المباشر فى التحدث أو التوجه نحو الآخر فىبرز ضمير المخاطب بشكل لافت وأحيانا ضمير المتكلم.
- استخدام فعل المضارع المجهول.
- ويسمى النمط الإيعازى، النمط الإرشادى، النمط التوجيهى، لأن الغاية من هذا النمط هى النصح والتوجيه. (جخدم، 2019، ص 733)

❖ النمط الحجاجى:

الحجاج أسلوب تواصلى يرمى إلى إثبات قضية أو نفيها، أو الإقناع بفكرة أو إيصال رأي، أو السعى لتعديل وجهة نظر ما، من خلال الأدلة والشواهد.

مؤشرات النمط الحجاجى:

- غلبة الاستدلال المنطقى.
- ذكر السبب والنتيجة.
- الاستشهاد.
- أدوات الربط المنطقية المتصلة بالأسباب الهدفة إلى الإقناع إذن، كى، لأن، بما أن، نظرا، إلا أن، غير، أن، هكذا، كذلك، بل، أسوة، على، غرار...
- البناء الفكرى القائم على عرض الفكرة وحشد الحجج لتبيان صحتها، وسوق الأمثلة الواقعية، الانتقال إلى الطرح المعاكس وتنفيذه بعد عرضه، ودحضه مع استعمال المنطق، أو استعمال البنية الفكرية المعاكسة التى تبدأ بالطرح الذى ننوي دحضه، فننقده وندحضه وننتقل إلى طرحنا لإثباته.

- سيطرة الجمل الخبرية والموضوعية. (سراب، 2020، ص 16)

❖ النمط التفسيري:

يهدف النمط التفسيري إلى تقديم معرفة معززة بالشروح والشواهد ومدعمة بالأدلة.

مؤشرات النمط التفسيري:

- غلبة الضمير الغائب والمتكلم الذي يوحي بالموضوعية والحيادية.
- غلبة الفعل المضارع الذي يقدم المعلومات وكأنها حقائق عامة وشاملة لا تخضع لزمن محدد.
- أدوات الربط المنطقية المتصلة بالأسباب والنتائج والتعارض وتفصيل الأفكار وتقصي جوانبها (لأن، لذلك، لأسباب عديدة، بسببها، أولاً، ثانياً، ما، أو أمّا، أم، إذن، بالنتيجة، لكن، إلا، أن، غير، إن، غير أن، في حين، من ناحية، ومن ناحية أخرى ..)
- غلبة الأسلوب الخبري نفياً أو إثباتاً أو أسلوب الشرط.
- كثرة الجمل الاسمية واستخدام الأمثال والتشابه، بروز الجمل الاعتراضية والتفسيرية – التسلسل المنطقي للمعلومات بحيث لا يكون هناك تناقض علمي. (سراب، 2020، ص

(17)

يستخلص مما سبق أن للنص القرائي أنماط متعددة ومختلفة خصائص ومؤشرات يجب إتباعها عند بناء أي نص قرائي وذلك مع اختيار النمط المناسب للفئة المستهدفة.

22. مستويات النص:

تتمثل هذه المستويات فيما يلي:

المستوي الصوتي:

ينهض هذا المستوى على علمين بارزين، هما:

- **الفونتيك:** وتهتم بالجانب الصوتي المحض، من حيث مخارج الحروف وصفاتها.
- **الفونولوجيا:** وتهتم بتأثر الأصوات بعضها البعض، وما يطرأ عليها من تغيرات.
- **المستوى الصرفي:** ويهتم بأبنية الكلمات، وتصريف الكلمات القابلة للتصريف، والتغيرات الصرفية الطارئة عليها.
- **المستوى التركيبي:** ويتعلق بأبنية التراكيب والجمل، وائتلاف الكلمات فيما بينها.

■ **المستوى الدلالي:** ويتعلق بالوحدات المعجمية، والمعاني الملائمة لها على النحو الذي تظهر فيه في القاموس، دون الاهتمام بالمعاني المركبة أو الدلالات التي يفرزها السياق، والمتعلقة بالحقيقة والمجاز والتشبيه والبيان وغيرها. (ملياني، 2018، ص 18)

23. عناصر النص:

تتمثل عناصر النص القرائي في ما يلي:

- **فهم النص:** لتحقيق ذلك يقرأ الطالب النص قراءة (أو أكثر) واعية متأنية، وعليه أن يدرك العلاقات النحوية، ويتفحص طريقة الأداء اللغوي، والدلالات المركزية والهامشية للألفاظ، ويتوقف عند الكلمات التي يبدو أنها تحمل معاني غير معروفة أو جاءت بمعان أخرى وعليه أن يستشير المعجم الوسيط أو أي معجم لغوي.
- **تحديد موقع النص بوجه العام:** فإذا كان النص مقتطفاً أو مختاراً من نص كلي فيجب أن يطلع على الأصل، وأن يتعرف إلى أفكار الكاتب، وموقع هذا النص من إنتاجه، والتعرف إلى المناسبة إن كان هناك حدث يرتبط بالنص.
- **تحديد الفكرة والموضوع:** خير وسيلة للوصول إلى الفكرة العامة هي دراسة النص وتسجيل الأفكار الفرعية، ثم النفاذ منها إلى الفكرة الكلية، وعلى الدارس أن يقف على الانسجام والترابط بين الأفكار الفرعية والفكرة العامة، كما عليه أن يتفحص حسن الانتقال من فكرة إلى أخرى.
- **الصور:** تشكل الصورة عنصراً بارزاً ومهماً في النص، إذ يلجأ الأديب إلى تغليف أفكاره وتثبيتها في نفس القارئ عن طريق الصور. (أبو شريفة، 2008، ص 25)

24. مراحل إنجاز النص:

ويتحقق إنجاز النص وإنتاجه وفق المراحل التالية:

- **التخطيط:** وهو اختيار الهدف ونوع النص.
- **تشكيل الأفكار:** تطابق هذه المرحلة عملية الابتكار والعثور على الأفكار ومقارنتها بتيمة النص.
- **التطوير:** في هذه المرحلة يقع ترتيب منظم داخلياً للمضامين.
- **التعبير:** البحث عن تعبيرات لغوية خاصة، يصلح تنشيط مضمونها الذهني.

• **التأليف:** في هذه المرحلة توضع التعبيرات في علاقة نحوية وترتب في نص السطح

ترتيباً أفقياً. (بن يمينه، 2016، ص 32)

25. معايير أو مواصفات انتقاء النص:

1. أن تكون غنية بمفرداتها وتراكيبها.
2. أن تشتمل على أساليب لغوية متنوعة.
3. أن تتناول أفكار ضمنية أو بعيدة.
4. أن تتنوع من حيث الموضوعات التي تناولها (دينية، اجتماعية، وطنية، علمية)
5. أن تتنوع فنونها النثرية (مقالة، حكاية، رسالة)
6. أن يكون من بينها نص شعري.
7. أن تكون متدرجة من السهولة إلى الصعوبة.
8. أن تكون موازنة للنصوص التي درسها الطالب.
9. أن يؤلف كل نص وحدة فكرية مترابطة نسبياً.
10. أن يسمح كل نص بوضع مجموعة من الأسئلة في مهارات لغوية متنوعة.
11. أن يتييسر للطالب تركيز انتباهه على هذه النصوص، وحتى يتسنى له ذلك بدرجة معقولة يستبعد أي نص ذي طبيعة عالية في التجريد أو التخصص. (مصلح،

2015، ص 50)

26. طرق أو خطوات تدريس النص:

عند تدريس النصوص لا بد للمعلم من إتباع الخطوات الآتية:

- أ- **التمهيد:** للمعلم أن يمهد للموضوع بأي طريقة شاء أو استطاع، فقد يصلح للتمهيد طرح بعض الأسئلة المتصلة بموضوع النص والمشوقة إليه أو أن يمهد لموضوعه بترجمة لصاحب النص شاعراً كان أو كاتباً، أو ذكر المناسبة التي قيل فيها النص كي يثير دوافع الطلاب ويشعرهم أن النص يمثل قيمة يحتاجون إليها.
- ب- **عرض مادة النص:** يعد المعلم الموضوع من خلال محاور وخطة محكمة العناصر والمعلم، ويكون هذا العرض مكتوباً على السورة أو في الكتاب المدرسي ويكون بمشاركة التلاميذ في الحديث كل حسب إمكانياته المعرفية.

ج- **قراءة النص:** تعد هذه المرحلة مهمة وأساسية كونها تمهد لفهم النص، كما أنها كفيلة بتقويم السنة التلاميذ وتجويد إلقاءهم وذلك من خلال القراءة النموذجية التي يبدأ بها المعلم درسه ويراعي فيها سلامة اللغة وجودة الإلقاء وتمثيل المعنى، ثم يطلب من تلاميذه قراءة أخرى، فقد تستدعي قراءة تلميذين أو أكثر حسب الموضوع أو حاجة المعلم لهدف معين.

د- **الشرح:** وتتم فيه المناقشة حول أغراض النص واستخلاص أفكاره، وتقسيمها، ومعرفة أسلوب الكاتب وخصائصه وخياله وتعابيرها وأثر ذلك على النص.

هـ- **التعرف على العاطفة التي يعرضها النص وكيف تمكن الكاتب من نقل تلك العاطفة للناس.**

و- **التحليل والاستنباط:** بتوجيه من المعلم يستنتج المتعلم خصائص الأفكار والمعاني الواردة في النص من حيث وضوحها ووحدتها وتسلسلها وفهمها.

من خلال ما تقدم نستنتج أن طريقة تدريس النصوص تقابلها مصطلحات أخرى عرفت في اصطلاحات الجيل الثاني هي:

- التمهيد يقابله وضعية الانطلاق.

- عرض وقراءة وشرح النص – بناء التعليمات.

- المناقشة التحليلية (التحليل والاستنباط) مرحلة الاستثمار. (جخدم، 2019، ص

(734)

27. وظائف النص:

لنص وظائف متعددة تتمثل فيما يلي:

- **مدونة كلامية:** يعني أنه مؤلف من كلام وليس صورة فوتوغرافية أو رسماً أو عماراً أو

زياً وإن كان الدارس يستعين برسم الكتابة وفضائها وهندستها في التحليل.

- **حدث:** إن كان نص هو حدث يقع في زمان ومكان معينين لا يعيد نفسه إعادة مطلقة مثله في ذلك مثل الحدث التاريخي.

- **تواصل:** يهدف إلى توصيل معلومات ومعارف ونقل تجارب... إلى المتلقي أي التلميذ.

-**تفاعلي:** على أن الوظيفة التواصلية في اللغة ليست هي كل شيء، فهناك وظائف أخرى للنص اللغوي أهمها الوظيفة التفاعلية التي تقيم علاقات اجتماعية بين أفراد المجتمع وتحافظ عليها.

-**مغلق:** ونقصد انغلاق سمته الكتابية التي لها بداية ونهاية، ولكنه من الناحية المعنوية هو:

-**توالدي:** إن الحدث اللغوي ليس منبثقا من عدم وإنما هو متولد من أحداث تاريخية ونفسانية ولغوية وتتناسل منه أحداث لغوية أخرى لاحقة له. (خضر، 2017، ص 87-

(88

28. القراءة وعلاقتها بالنص:

كتب القراءة التي نستخدمها في المدارس حاليا لا تعلم القراءة، حيث إن الممارسة السائدة حاليا في معظم المدارس تطلب من التلاميذ أن يقرأوا النص من الكتاب المدرسي نفسه عدة مرات ومن ثم يطلب إليهم المدرس (ة) قراءته في القسم ويقيم التلاميذ في القراءة على هذا الأساس، وهنا نخلق فيهم كرها للقراءة، من السنة الأولى ابتدائي، وإحساسا بعبثيتها وفشلها في بث أي متعة أو فرح أو تعلم لديهم.

فالقراءة التي تتم في مجموعات صغيرة متجانسة تتألف في الغالب من أربعة إلى ستة تلاميذ في كل مرة على الأكثر، والتي من خلالها يعمل المدرس(ة) مع التلاميذ على مهارات القراءة والاستيعاب التي تخدم فهم نصوص تشكل تحديا فكريا ولغويا ومعجميا، يتمكن التلميذ من خلالها تحليل الكلمات، وتهجئتها، والتصحيح الذاتي، وتنبؤ المعنى وترقبه أثناء القراءة، بالإضافة إلى الاستنتاج والتلخيص، فالمهارات التي يتعلمها التلميذ أثناء القراءة تصبح بمثابة الأدوات التي تمكنهم من الوصول إلى الطلاقة، التي هي غاية كل التعلم في المرحلة الابتدائية الدنيا.

وتتم القراءة بأن تعمل المجموعة الصغيرة مع المدرس (ة) على أي نص لم يقرأه أو يره التلميذ من قبل، ويكون النص ملائما لمستواهم القرائي بحيث لا يكون في غاية السهولة ولا يكون غاية في الصعوبة، فيقرأ التلاميذ ويناقشون ما قرؤوا، بينما يقوم المدرس (ة) بكتابة ملاحظاته عن قراءة كل واحد منهم، وهدف القراءة هو إكساب التلاميذ المهارات اللازمة خلال السنوات الأولى من التعليم الابتدائي.

ولهذا فإن القراءة أكثر أهمية من الواجب وبطاقات التعلم، فكلما قرأ التلاميذ، صارت قراءتهم أفضل، وكلما صارت قراءتهم أفضل، أحبوا القراءة، وكلما أحبوا القراءة قرؤوا أكثر، وكلما قرؤوا أكثر، اتسعت معارفهم وزادت فرصتهم في التعلم والنجاح والحصول على مراكز جيدة في حياتهم العملية. (طه، 2017، ص 07)

وبالتالي تأتي هنا أهمية أن تكون كل النصوص التي يعمل عليها المدرسون وخاصة في - المرحلة الابتدائية - مصنفة بحسب مستواها القرائي بحيث يعمل كل تلميذ (ة) على النصوص التي تكون ملائمة للتعلم وبها يكتسب التلميذ (ة) المهارات اللازمة كي يصبح قارئاً متمكناً وقادراً على فك الرموز وفهمها والتمكن من معانيها كلياً، والإجابة بعد ذلك على أسئلة الفهم والاستيعاب تتعلق بالنص الذي قرؤوه. (طه، 2017، ص 08-09)

29. خلاصة الفصل:

بفضل التطورات التكنولوجية الحاصلة وما صاحبها من تحولات في المنظومة التربوية، تواجدت وسائل تعليمية جديدة تساند المعلم في العملية التعليمية، من هنا كان الهدف الأساسي من وراء هذا الفصل هو التطرق إلى وسيلة لتنمية مهارات القراءة لذوي صعوبات تعلم لدى التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، ألا وهي اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي المتضمنة نصوصاً قرائية مختلفة، المنتجة وفق هدف معين مخطط له سابقاً، ولما لها من دور مهم في تنمية مهارات القراءة، وما تحتويه من أهداف ومميزات، كونها تمكن الشخص القائم على تنمية تلك المهارات بسهولة ويسر لدى المتعلم بغية إلحاقه بزملائه من نفس العمر والمستوى الدراسي.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

1. تمهيد
2. الدراسة الاستطلاعية
3. المنهج المتبع
4. مجتمع البحث
5. أهداف الدراسة الاستطلاعية
6. مجالات الدراسة
7. عينة الدراسة الاستطلاعية
8. حجم عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها
9. وصف أدوات البحث
10. حساب الخصائص السيكومترية
11. نتائج الدراسة الاستطلاعية

1. تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية من أهم خطوات البحث العلمي والقاعدة الأساسية له لجمع المعلومات والبيانات حول الظاهر المراد دراستها، ويعتمد على هذه الدراسة بغية إثبات أو نفي فرضيات البحث، لذلك يعد الجانب التطبيقي مكملًا لجانب النظري ومدعمًا له، حيث يقوم هذا الجانب من الدراسة بإعطاء فكرة حول المنهج المتبع فيها، إضافة إلى الأدوات المستخدمة في جمع البيانات وتحديد عينة البحث، والمعالجة الإحصائية للمعطيات، وأخيرًا تحليل النتائج المتحصل عليها، بدءًا من الدراسة الاستطلاعية وما تتضمنه من خطوات مهمة التي تحتاج إلى متسع من الوقت والجهد العلمي والعملية من أجل إجراء تعديلات اللازمة لأدوات البحث بعد الاستفادة من نتائجها، والوقوف على مدى صدقها وثباتها، لتصبح أكثر ملائمة لمجتمع البحث الذي سيطبق عليه، وصولًا إلى الدراسة الأساسية بمختلف مراحلها، بعد التعرض إلى مختلف الجوانب النظرية في موضوع أثر استخدام وسيلة اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم بمدينة سعيدة.

2. الدراسة الاستطلاعية:

في أي دراسة ميدانية لابد من القيام بأهم خطوة ألا وهي الدراسة الاستطلاعية التي تعتبر مرحلة مهمة وضرورية وأولية في سلسلة البحث العلمي لجمع بيانات أولية عن موضوع البحث بهدف تجريب أدوات الدراسة وتعديلها إذا أمكن وتكييفها بدقة مع موضوع محل الدراسة، ويتوقف صلاحها على صلاح باقي المراحل الأخرى التي تليها، فمن خلالها يتمكن الباحث من الإلمام بالمشكلة المراد دراستها وذلك من خلال النزول إلى الميدان، ومعرفة مدى ملائمة وصلاحية الأدوات المستعملة لجمع المعطيات حول الموضوع البحث لتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة.

1.2 المنهج المتبع:

هدفت الدراسة لمعرفة أثر استخدام وسيلة اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم، لذلك اتبعت الباحثة منهجين وفقا لطبيعة الموضوع المراد دراسته وهما: المنهج الوصفي من أجل تحديد أدوات الدراسة ووصفها وجمع المعلومات والبيانات، كما استخدمت الباحثة المنهج الشبه التجريبي من أجل معرفة أثر استخدام وسيلة اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي في تنمية هذه المهارات.

2.2 مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث لهذه الدراسة مجموع تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة سعيدة.

3.2 أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على ميدان الدراسة وخصائصه وصعوباته والعوائق التي قد تظهر أثناء العمل وبالتالي العمل على تفاديها مستقبلا.
- التعرف على الظاهر في المؤسسات التربوية بمدينة سعيدة وجمع بيانات أولية حولها.

- توفير أدوات تسهل عملية الكشف والتعرف على التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة.
- توفير أدوات تساعد على تنمية مهارات القراءة لذوي صعوبات تعلم القراءة.
- معرفة مدى تجاوب الأساتذة و تلاميذ من التعليم الابتدائي مع أدوات القياس ومدى تقبلهم لها بغية تعديلها.
- تجريب أدوات البحث وحساب صدقها وثباتها لمعرفة مدى ملائمتها وصلاحها لجمع بيانات الظاهرة محل الدراسة ، قصد تعديلها في ضوء ما تفسر عنه الدراسة الاستطلاعية، إضافة إلى معرفة المدى الزمني لتطبيقها.
- تجريب اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي لمعرفة مدى تجاوب التلاميذ وتفاعلهم معها.
- محاولة ضبط الفرضيات قبل الشروع في الدراسة الأساسية.

4.2 مجالات الدراسة:

- المجال الزمني:

جرت هذه الدراسة في الفترة الممتدة من 02 نوفمبر 2020 إلى 30 جانفي 2022.

- المجال المكاني:

اقتصرت الدراسة الاستطلاعية على عينة من المدارس الابتدائية بمدينة سعيدة تابعة للمقاطعة الأولى والتي في كل من مدرسة مرزوق بنديدة، عصام عامر، محند عامر قاسي، ابراهيم خالد، ابن خلدون، صايبي الحاج، بومدين محمد، يوب مختار، العربي بن مهدي، رماس كروم.

5.2 عينة الدراسة الاستطلاعية:

- مبررات اختيار العينة:

لقد وقع اختيار السنة الرابعة ابتدائي بحكم السنة التي يتم فيها إعداد المتعلم وتوجيهه إلى السنة الخامسة باعتبارها قسم الامتحانات للانتقال إلى المرحلة المتوسطة

إن اختيار المستوى الدراسي لعينة البحث (السنة الرابعة ابتدائي) يعود لكونه نهاية الطور التعليمي الثاني، وهو طور التعمق في التعلم الأساسية لاسيما التحكم الجيد في اللغة العربية قراءة وكتابة، وتشكل هذه الأخيرة فترة أساسية في اكتساب وتنمية كفاءات عرضية ومن ضمنها التمكن من مهارات القراءة بدءاً من التحكم في الحروف وقراءة كلمات ونصوص قصيرة وبسيطة في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية إلى قراءة نصوص طويلة نسبياً مختلفة الأنماط قراءة مسترسلة ومعبرة إضافة إلى الفهم المقروء في السنوات المتقدمة من هذه المرحلة، وبالتالي فالتلميذ هذه المرحلة يجب أن يتقن المهارات الأساسية للقراءة حسب أهداف تعليم القراءة في هذه المرحلة ومن هنا تكمن أهمية القيام بإجراء هذه الدراسة.

- حجم عينة الدراسة وخصائصها:

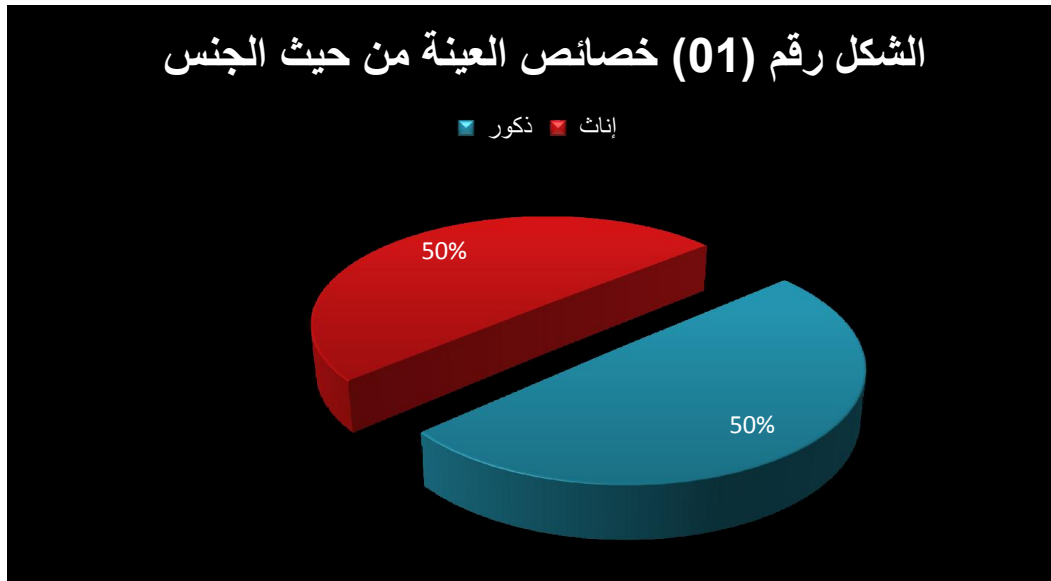
تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 754 تلميذ وتلميذة بمدارس مدينة سعيدية تم توزيع هذه الأخيرة إلى ثلاث مجموعات منهم 328 تلميذ وتلميذة طبقت عليهم قائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة أما قائمة مهارات القراءة طبقت على 306 تلميذ وتلميذة و 120 تلميذ وتلميذة طبق عليهم اختبار مهارات القراءة.

الجدول رقم (01) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية المطبق عليهم نص الزارع النشيط المصاحب لقائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة

المدارس الابتدائية	عدد الذكور	النسبة المئوية	عدد الإناث	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية	عدد الأفواج
مرزوق بن ديدة	39	48%	41	51%	80	100%	02
عصام عامر	43	54%	36	46%	79	100%	03
ديدي عدة	38	50%	38	50%	76	100%	02
محمّد عامر قاسي	23	40%	34	60%	57	100%	02
إبراهيم خالد	20	56%	16	44%	36	100%	01
المجموع	163	50%	165	50%	328	100%	10

يتبين من الجدول أعلاه رقم (01) أن العينة الاستطلاعية الأولى المكونة من 328 تلميذ موزعين على خمس مدارس، مدرسة مرزوق بن ديدة والتي تتكون من 80 تلميذ وتلميذة منهم 39 ذكور بنسبة 48% و 41 إناث بنسبة 51% موزعين على قسمين (فوجين)، ومدرسة

عصام عامر والتي تتكون من 79 تلميذ منهم 43 ذكور بنسبة 54% و36 إناث بنسبة 46% موزعين على ثلاثة أقسام (ثلاثة أفواج)، مدرسة ديدي عدة التي تتكون من 76 تلميذ منهم 38 ذكور بنسبة 50% و38 إناث بنسبة 50% موزعين على قسمين أي فوجين، تليها مدرسة محند عامر قاسي مكونة من 57 تلميذ منهم 23 ذكور بنسبة 40% و34 إناث بنسبة 60% موزعين على قسمين (فوجين)، في حين مدرسة إبراهيم خالد تتكون من 36 تلميذ منهم 20 ذكور بنسبة 56% و16 إناث بنسبة 44% موزعين على قسم واحد (فوج واحد)، أما المجموع فعدد الذكور 163 بنسبة 50% وعدد الإناث يقدر بـ 165 بنسبة 50%.



تبين الدائرة النسبية أفراد العينة حسب الجنس بحيث يظهر أن نسبة الذكور تساوي نسبة الإناث والتي قدرت بـ 50%.

الجدول رقم (02): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية المطبق عليهم قائمة

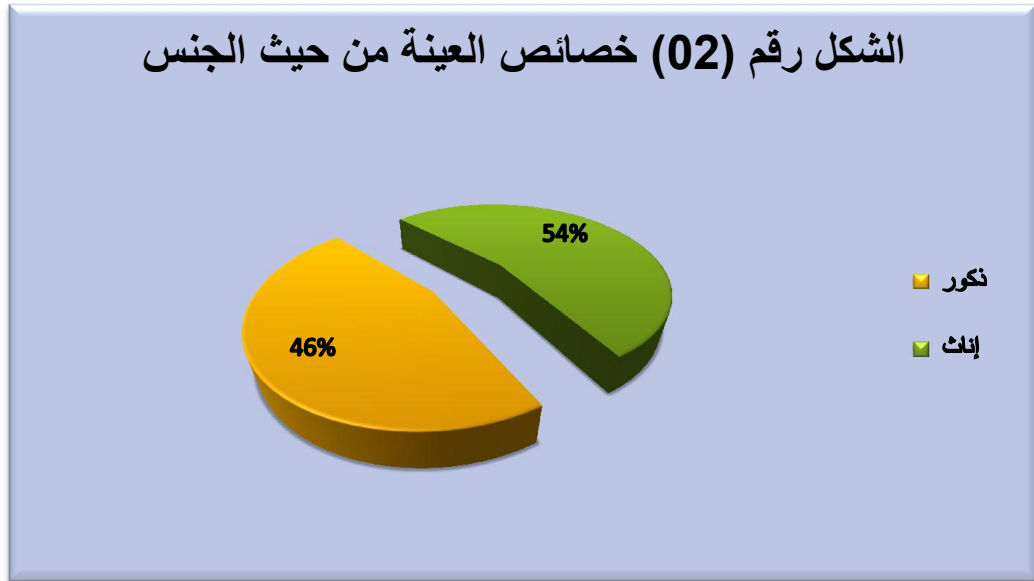
مهارات القراءة

عدد الأفواج	المجموع	عدد الإناث	عدد الذكور	المدرسة الابتدائية
02	46	23	23	بن جبارة عبد الجبار
	100%	50%	50%	النسبة المئوية
02	55	26	29	مولاي أحمد
	100%	47%	53%	النسبة المئوية

02	48	29	19	محمّد عامر قاسي
	%100	%60	%40	النسبة المئوية
01	19	14	05	ابن خلدون
	%100	%74	%26	النسبة المئوية
02	39	22	17	بومدين محمد
	%100	%56	%44	النسبة المئوية
01	22	10	12	صايمي الحاج
	%100	%45	%55	النسبة المئوية
01	36	15	21	يوب مختار
	%100	%42	%58	النسبة المئوية
02	41	27	14	عربي بن مهدي
	%100	%66	%34	النسبة المئوية
13	306	166	140	المجموع
	%100	%54	%46	النسبة المئوية

يتبين من الجدول أعلاه رقم (02) أن العينة الاستطلاعية الثانية المكونة من 306 تلميذ موزعين على ثمانية مدارس، مدرسة بن جبارة عبد الجبار والتي تتكون من 46 تلميذ وتلميذة منهم 23 ذكور بنسبة 50% و 23 إناث بنسبة 50% موزعين على قسمين (فوجين)، ومدرسة مولاي أحمد والتي تتكون من 55 تلميذ منهم 29 ذكور بنسبة 53% و 26 إناث بنسبة 47% موزعين على قسمين (فوجين)، مدرسة محمّد عامر قاسي التي تتكون من 48 تلميذ منهم 19 ذكور بنسبة 40% و 29 إناث بنسبة 60% موزعين على قسمين أي فوجين، تليها مدرسة ابن خلدون مكونة من 19 تلميذ منهم 05 ذكور بنسبة 26% و 14 إناث بنسبة 74% موزعين على قسمين (فوجين)، في حين مدرسة بومدين محمد تتكون من 39 تلميذ منهم 17 ذكور بنسبة 44% و 22 إناث بنسبة 56% موزعين على قسمين (فوجين)، بينما مدرسة صايمي الحاج مكونة من 22 تلميذ منهم 12 ذكور بنسبة 55% و 10 إناث بنسبة 45%، تليها مدرسة يوب مختار مكونة من 36 تلميذ منهم 21 ذكور بنسبة 58% وإناث 15 بنسبة 42%، وتتكون مدرسة العربي بن مهدي من 41 تلميذ منهم 14 ذكور بنسبة 34% والإناث

27 بنسبة 66٪، أما المجموع فعدد الذكور 140 بنسبة 46٪ وعدد الإناث يقدر بـ 166 بنسبة 54٪.



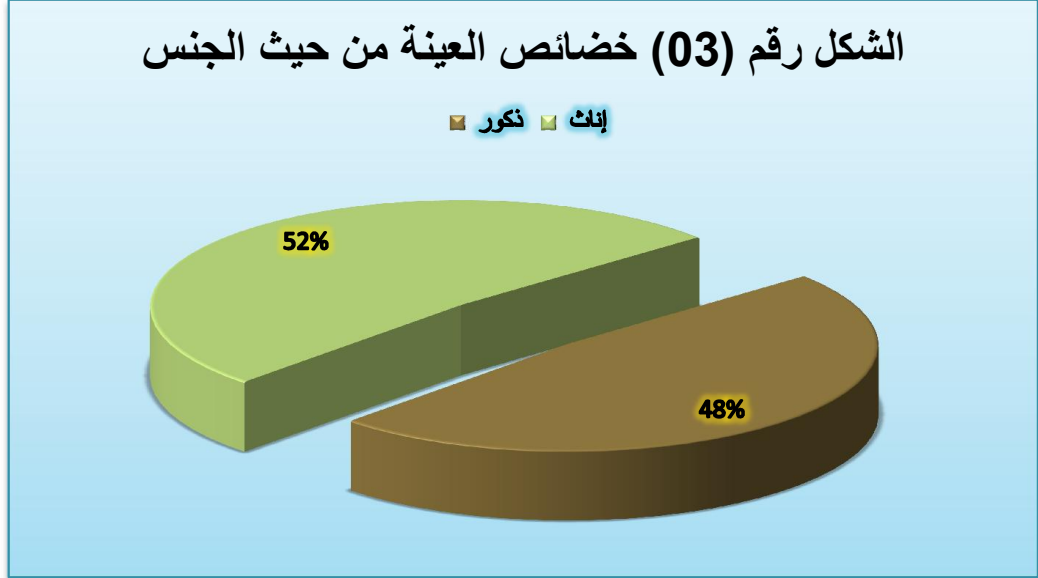
تبين الدائرة النسبية أفراد العينة حسب الجنس بحيث يظهر أن نسبة الإناث والمقدرة بـ 54٪ تفوق نسبة الذكور المقدرة بـ 46٪.

الجدول رقم (03): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية المطبق عليهم اختبار مهارات القراءة .

عدد الأفواج	المجموع	عدد الإناث	عدد الذكور	المدرسة الابتدائية
02	59	32	27	مرزوق بنديدة
	100%	54%	46%	النسبة المئوية
02	61	30	31	رماس كروم
	100%	49%	51%	النسبة المئوية
04	120	62	58	المجموع
	100%	52%	48%	النسبة المئوية

يتبين من الجدول أعلاه رقم أن العينة الاستطلاعية الثالثة المكونة من 120 تلميذ موزعين على مدرستين، مدرسة مرزوق بنديدة والتي تتكون من 59 تلميذ وتلميذة منهم 27 ذكور بنسبة 46٪ و 32 إناث بنسبة 54٪ موزعين على قسمين (فوجين)، بينما مدرسة رماس

كروم والتي تتكون من 61 تلميذ وتلميذة منهم 31 ذكور بنسبة 51٪ والإناث 30 بنسبة 49٪، أما المجموع فقد قدر عدد الذكور بـ 58 بنسبة 48٪ فيحين قدر عدد الإناث بـ 62 بنسبة 52٪.



تبين الدائرة النسبية أفراد العينة حسب الجنس بحيث يظهر أن نسبة الإناث والمقدرة بـ 52٪ تفوق نسبة الذكور المقدرة بـ 48٪.

1.7 وصف أداة البحث:

اللوحة ضوئية هي أداة صممت نتيجة فكرة من قبل الباحثة بمساعدة أشخاص، لتشخيص تلاميذ للكشف عن مظاهر صعوبات تعلم القراءة تحتوي هذه الأخيرة على نص قرائي وقائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة لرصد أخطاء التلاميذ.

النص قرائي بعنوان **"المزارع النشيط"** عبارة عن نص نثري تم إعداده من طرف الباحثة يحتوي على 81 كلمة بسيطة حسب مستوى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، دون احتساب أدوات المعاني، إضافة إلى ذلك الصور التي تعكس النص المقروء، يتم قراءته في مدة لا تتجاوز 3 دقائق و14 ثانية، والهدف من هذا الأخير هو كشف عن المظاهر التي يعاني منها التلاميذ ونوعها وشدتها. **أنظر الملحق رقم (01)**

قائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة والذي تم إعدادها من طرف الباحثة لتشخيص تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة الذين تتواتر لديهم بعض أو كل مظاهر صعوبات تعلم القراءة، وتتكون قائمة المظاهر من 72 بندا يجب عنه بأربعة بدائل (دائما، غالبا، أحيانا، أبدا) حيث يختار المشخص بديل واحد من بين البدائل لتحديد درجة تواتر مظهر لدى التلميذ ويصح بوضع أوزان متدرجة لها كالتالي: (دائما 4)، (غالبا 3)، (أحيانا 2)، (أبدا 1).

اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي: هي أداة صممت وطورت من قبل الباحثة بعدما كانت وسيلة التشخيص فهي أيضا وسيلة تستخدم لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

نصوص قرائية متنوعة تمثلت في: " نص حسن الجوار"، " نص الصداقة لا تعوض بالمال"، " مهندس المستقبل"، " واحة تيوت"، " الفلاح المكافح"، " متاحف بلادي" وهي عبارة عن نصوص نثرية تم إعدادها من طرف الباحثة. والملحق رقم (09) يوضح ذلك

اختبار مهارات القراءة تم إعدادها من طرف الباحثة يتكون من 280 سؤال لرصد درجات تمكن التلميذ من مهارات القراءة. مثلما جاء في الملحق رقم (11)

قائمة مهارات القراءة والذي تم إعدادها من طرف الباحثة لرصد درجات تمكن التلميذ من مهارات القراءة، تتكون هذه الأخيرة من ستة وخمسون بندا يجب عنها بخمس بدائل (لم يتمكن إطلاقا، تمكن إلى حد ما، تمكن بدرجة متوسطة، تمكن إلى حد كبير، تمكن بدرجة كبيرة جدا) حيث يختار المشخص بديل واحد من بين البدائل لتحديد درجة تواتر مهارة من مهارات القراءة لدى التلميذ ويصح بوضع أوزان متدرجة لها كالتالي: (لم يتمكن إطلاقا 01)، تمكن إلى حد ما 02)، تمكن بدرجة متوسطة 03)، تمكن إلى حد كبير 04)، تمكن بدرجة كبيرة جدا 05)) حسب ما يجيب المفحوص عن كل سؤال في اختبار مهارات القراءة إذ نضع علام x في الخانة المناسبة وهو كالتالي:

- فإذا لم يخطأ التلميذ أبداً في كل مهارة من مهارات القراءة نضع علامة x أمام تمكن خانة بدرجة كبيرة جداً.
- وإذا أخطأ التلميذ مرة واحدة في كل مهارة من مهارات القراءة نضع علامة x أمام خانة تمكن بدرجة كبيرة.
- أما إذا أخطأ التلميذ مرتين في كل مهارة من مهارات القراءة نضع علامة x أمام خانة تمكن بدرجة متوسطة.
- وإذا أخطأ التلميذ ثلاثة مرات في كل مهارة من مهارات القراءة نضع علامة x أمام خانة تمكن إلى حد ما.
- في حين إذا أخطأ التلميذ 4 أخطاء في كل مهارة من مهارات القراءة أو لم يجب أبداً نضع علامة x أمام خانة لم يتمكن إطلاقاً. أنظر التفاصيل في الملحق رقم (10)

قائمة مهارات القراءة تم إعدادها من قبل باحث "بركة محمد عوض" سنة 2012م الموافق لـ 1433هـ لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع أساسي، تكونت القائمة من سبعة وعشرون بنداً، حيث يتم تقدير أداء أفراد العينة حسب درجة كل سؤال من الاختبار مع درجة المهارة الذي تنتمي إليه. مثلما هو موضح في الملحق رقم (14)

8.1 إجراء الدراسة:

قامت الباحثة ابتداءً من تاريخ 02 نوفمبر 2020 بزيارات متقطعة لكل من مدرسة بن جبارة عبد الجبار ومدرسة مرزوق بن ديدة نظراً لتسهيلات التي قدمت لها من قبل المدرء والأساتذة، مما سمح لها بأخذ نظرة أولية عن واقع مدى اكتساب تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي لمهارات القراءة، لتكوين فكرة عن أدوات البحث التي ستستخدمها الباحثة وكيفية تطبيقها والمتمثلة في نص قرأني تشخيصي مصاحب لقائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة معد من طرف الباحثة ونصوص قرائية علاجية لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، أضف إلى ذلك إعداد قائمة المهارات واختبار لهذه المهارات من طرف الباحثة. لاستشاراتهم حول النصوص القرائية كدراسة استطلاعية أولية حيث تم إعداد مجموعة من النصوص والتي تمثلت في نص الأخت الكبرى ونص يتيم الأم ونص

إعاقتي سبيل انتصاري ونص الفلاح المكافح ونص طريق النجاح وبعد إطلاع الأساتذة عليها تم الإبقاء على نص واحد مع التعديل وحذف نصوص أخرى لعدم ملائمتها لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وبعدما تم تغيير نصوص وتأليف نصوص أخرى من طرف الباحثة وهي نص الفلاح المكافح ونص الصداقة لا تعوض بالمال ، نص واحة تيوت ونص متاحف بلادي ونص مهندس المستقبل ونص ادفع بالتالي هي أحسن أعادت الزيارات أخرى حيث كان التعديل في النص الأخير بتغيير عنوان النص بعدما كان ادفع بالتالي هي أحسن ليصبح حسن الجوار وفي كل مرة كان يتم الزيارة فيها إلى المدارس لأخذ موافقة الأساتذة، وزيادة على ذلك ففي إعداد قائمة مهارات القراءة قامت الباحثة أيضا بزيارة المدارس فلبناء قائمة المهارات كان لابد من التنسيق مع الأساتذة حول ما تم تدريسهم في السنوات الأولى والسنوات المتقدمة بجانب الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات التربوية، حتى يسهل على الباحثة من بناء قائمة مهارات مكتملة.

ومع نهاية الفصل الدراسي للسنة الماضية قامت الباحثة بزيارات عديدة لمدارس ابتدائية لغرض تحكيم "النصوص القرائية" من طرف معلمي السنة الرابعة ابتدائي نظرا لخبرتهم في المدارس ومعرفتهم لقدرات التلاميذ ومستواهم الدراسي، هذا إضافة إلى كل من مدراء ومفتشي التعليم الابتدائي، كما تم تحكيم "قائمة مهارات القراءة" من طرف أساتذة التعليم الجامعي ، إذ قامت الباحثة بعد إنهاء التحكيم بالشروع في إنجاز اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي رغم الصعوبات التي واجهت الباحثة والتي تعود إلى قلة المواد والإمكانيات إلا أنها استطاعت تجاوز الأمر وتم إنجازها في صورة بسيطة وذلك بمساعدة أشخاص في كيفية إنجازها.

بالموازاة تم تطبيق اللوحة الضوئية المتضمنة لنص قرائي تشخيصي مصاحب لقائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة على عينة استطلاعية الذي بلغ عددها 328 تلميذ وتلميذة منهم 80 تلميذ وتلميذة بمدرسة "مرزوق بن ديدة" تليها مدرسة " عصام عامر " التي تتكون من 79 تلميذ ، أما مدرسة ديدي عدة تتكون من 76 تلميذ، تليها مدرسة محند عامر قاسي مكونة من 57 تلميذ، بينما مدرسة إبراهيم فقد تكونت من 36 تلميذ، إذ تم تشخيصهم

من طرف الطالبة وكان التطبيق بشكل فردي، كم تم تطبيق مقياس "فتحي الزيات" عليهم من طرف أساتذة التعليم الابتدائي في نفس الوقت.

وعند الدخول المدرسي لسنة **2022/2021** قامت الباحثة بعدة زيارات لمديرية التربية ومفتشية التربية لولاية سعيدة للحصول على إحصائيات حول أعداد مدارس مدينة سعيدة ومجموع تلاميذ السنة الرابعة بها التي تمثل مجتمع بحث هذه الدراسة.

بعد الحصول الباحثة على الإحصائيات قامت بتطبيق قائمة مهارات القراءة المعدة من طرفها وقائمة مهارات الخاصة بالباحث "**بركة محمد عوض**" على عينة من التلاميذ قوامها 306 تلميذ موزعين على 08 مدارس تمثلت في كل من مدرسة بن جبارة عبد الجبار والتي تتكون من 46 تلميذ وتلميذة، ومدرسة مولاي أحمد التي تتكون من 55 تلميذ، تليها مدرسة محند عامر قاسي التي تتكون من 48 تلميذ، أما مدرسة ابن خلدون مكونة من 19 تلميذ، في حين مدرسة بومدين محمد تكونت من 39 بينما مدرسة صايمي الحاج مكونة 22 تلميذ، تليها مدرسة يوب مختار مكونة من 36 تلميذ وتتكون مدرسة العربي بن مهيدي من 41 تلميذ وتلميذة.

أما اختبار مهارات القراءة فقد طبق على عينة مكونة من 120 تلميذ في كل من مدرسة مرزوق بن ديدة والتي تتكون من 59 تلميذ وتلميذة، بينما مدرسة رماس كروم تكون من 61 تلميذ .

9.1 حساب الخصائص السيكمترية:

تعد الخصائص السيكمترية من الدلائل الإحصائية التي يتبعها الباحث في أي دراسة كانت لتأكد من دقة وصلاحيّة أدوات القياس، قبل التطبيق وذلك من خلال اصدق واثبات للأداة في البيئة المحلية لمعرفة ما إذا كانت هذه الأخيرة تقيس حقا السمة أو الخاصية التي أعدت من أجلها وأن تعطي نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقها مرة أخرى، بالموازاة مع ذلك معرفة مدى ملائمة البنود للمفحوصين ومدى قدرتهم على الإجابة عليها.

حساب صدق المحكمين لنص قرائي "المزارع النشيط":

صدق المحكمين:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء نص تشخيصي للقراءة، مصحوب بقائمة مظاهر، بهدف التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية التي تواجه تعلم القراءة، ولقد تم عرض النص على مجموعة من المحكمين عددهم 28 محكم : 13 معلمي تعليم الابتدائي، 7 مفتشي التعليم الابتدائي، 8 أساتذة من التعليم الجامعي الذين لديهم خبرة كافية للحكم على صدق النص، طلب منهم تحكيم مدى وضوح الصياغة اللغوية للنص وحجمه وملائمته للفئة المستهدفة، بالإضافة إلى علامات الوقف ومدى احتوائه على مظاهر صعوبات تعلم القراءة، وبعد استطلاع آراء المحكمين كانت النتائج كما يمثلها الجدول التالي:

الجدول رقم(04) يوضح نسبة اتفاق المحكمين حول النص المزارع النشيط

أساتذة الجامعة	مقشّي التعليم الابتدائي	معلمين	المحكمين		جوانب التحكيم
			العدد	المحكمين	
%0		%14	%15	%	نسبة عدم الاتفاق، المحكمين
0		1	2	غير الموافقين	المحكمين
%100		%86	%85	%	نسبة الاتفاق
8		6	11	الموافقين	المحكمين
%13		%29	%8	%	نسبة عدم الاتفاق
1		2	1	غير الموافقين	المحكمين
%86		%71	%92	%	نسبة الاتفاق
7		5	12	الموافقين	المحكمين
%0		%29	%23	%	نسبة عدم الاتفاق
0		2	3	غير الموافقين	المحكمين
%100		%71	%77	%	نسبة الاتفاق
8		5	10	الموافقين	المحكمين
%0		%14	%15	%	نسبة عدم الاتفاق
0		1	2	غير الموافقين	المحكمين
%100		%86	%85	%	نسبة الاتفاق
8		6	11	الموافقين	المحكمين
%0		%0	%0	%	نسبة عدم الاتفاق
0		0	0	غير الموافقين	المحكمين
%100		% 100	%100	%	نسبة الاتفاق
8		7	13	الموافقين	المحكمين
8		7	13	العدد	المحكمين

11%	3	89%	25	14%	4	86%	24	18%	5	82%	23	11%	3	89%	25	0%	0	100%	28	28	المجموع
-----	---	-----	----	-----	---	-----	----	-----	---	-----	----	-----	---	-----	----	----	---	------	----	----	---------

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه نلاحظ أن أغلب المحكمين وافقوا على النص الموجه للتلاميذ ، وقد تراوحت نسبة الاتفاق عند المعلمين ما بين **77% و 100%** أما الذين لم يوافقوا فقد تراوحت النسبة ما بين **15% و 23%** ، في حين وافق المفتشون بنسبة تتراوح ما بين **71% و 100%** والذين لم يوافقوا بنسبة تتراوح ما بين **0% و 29%** ، أما بخصوص أساتذة التعليم الجامعي فقد تراوحت النسبة ما بين **86% و 100%** على غرار الذين لم يوافقوا فقد تراوحت النسبة ما بين **0% و 13%** مما يحقق ارتفاعا في صدق النص، أما النسبة الكلية للاتفاق عند **28** محكم فقد تراوحت ما بين **82% و 100%** في حين تراوحت نسبة الذين لم يوافقوا ما بين **0% و 18%**.

وأشير هنا أنني قدمت النص للتلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي للقراءة لمعرفة ما إذا كان يلئم مستواهم وقدراتهم ، فاستجابوا للنص ولم تكن هناك أي صعوبة في ذلك مما زاد في مصداقيته.

وعلاوة على ذلك اختارت الباحثة بمساعدة أساتذة التعليم الابتدائي ثلاثة تلاميذ من السنة الرابعة ابتدائي منهم الضعيف والمتوسط والجيد بمدرسة رماس كروم من أجل معرفة الزمن المستغرق للقراءة الجيدة والمتوسطة والضعيفة بعد قراءة نص "المزارع النشيط" فكانت النتائج كالتالي كما هي مبينة في الجدول رقم (05) :

الجدول رقم (05) حساب الزمن المستغرق في القراءة:

الزمن للقراءة	المجموع	التلميذ الضعيف	التلميذ المتوسط	التلميذ الجيد
3 دقائق و 19 ثانية	9 دقائق و 57 ثانية	5 دقائق و 31 ثانية	3 دقائق و 25 ثانية	01.01 دقيقة

كما هو موضح في الجدول أعلاه تبين أن الزمن المستغرق لقراءة نص "المزارع النشيط" المطبق على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي هو 3 دقائق و 19 ثانية ما يعادل 199 ثانية، وبالتالي الوقت الإجمالي لقراءة النص لا بد أن لا يتجاوز الوقت المحدد آنفا.

حساب الخصائص السيكومترية لقائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة:

صدق المحكمين:

قامت الباحثة بحصر مجموعة من مظاهر صعوبات تعلم القراءة من خلال اطلاعها على دراسات سابقة ومراجع متعلقة بذلك، إضافة إلى آراء معلمي التعليم الابتدائي، وهي مظاهر ضمتها قائمة مبدئية في شكل استبانة لاستطلاع آراء المحكمين حول تلك المظاهر، وقد بلغ مجموع هذه الأخيرة 72 مظهرا، وبعد الانتهاء من إعداد أداة الدراسة وصياغة فقراتها بصورتها الأولية تم عرضها على 7 أساتذة التعليم الجامعي لتأكد من صدقها، من خلال إبداء آرائهم حول الفقرات من حيث ملائمة كل فقرة لقياس ما وضعت من أجله، ومدى ملائمة ووضوح صياغة اللغوية لكل واحدة منها. بعد استطلاع آراء المحكمين كانت النتائج كما

يبينها الجدول رقم (06) :

الجدول رقم (06) نسبة اتفاق المحكمين حول مظاهر صعوبات تعلم القراءة

م	مظاهر صعوبات تعلم القراءة	ملائمة	النسبة المئوية	غير ملائمة	النسبة المئوية	صياغة اللغوية	
						واضحة	غير واضحة
النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية
1	حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة	7	%100	0	%0	7	0
2	إضافة بعض الكلمات غير موجودة في النص الأصلي إلى جملة أو الأحرف	7	%100	0	%0	7	0
3	إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضا من معناها	6	%86	1	%14	6	1
4	إبدال كلمات تتشابه في الشكل أو الرسم ومختلفة في المعنى	7	%100	0	%0	7	0
5	إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر	7	%100	0	%0	7	0
6	قلب الأحرف وتبديلها وكأنه يراها من خلال المرآة	7	%100	0	%0	7	0
7	الحذف والقلب بعض الأحرف كلمة	5	%71	2	%29	5	2
8	قلب بعض الأحرف	6	%86	1	%14	6	1
9	ضعف في التمييز الأحرف المتشابهة رسما مختلفة لفظا (ح، ج، خ)	7	%100	0	%0	7	0
10	ضعف التمييز الأحرف المتشابهة لفظا (س، ز)	6	%86	1	%14	6	1
11	ضعف التمييز بين أحرف العلة	6	%86	1	%14	6	1
12	يسقط في قراءة النص الكلمات الصغيرة	7	%100	0	%0	7	0
13	أخطاء تهجي بعض الكلمات	7	%100	0	%0	7	0

14	يخلط في القراءة بين حرف التاء وحرف الطاء	6	%86	1	%14	6	%86	1	%14
15	يخلط في معاني الاتجاهات	7	%100	0	0%	7	%100	0	0%
16	صعوبة قراءة الكلمات المتجانسة أو المترادفة	7	%100	0	0%	7	%100	0	0%
17	صعوبة قراءة أواخر بعض الكلمات	7	%100	0	0%	7	%100	0	0%
18	يجد صعوبة في قراءة الكلمات المتشابهة في الشكل ومختلفة في التشكيل والمعنى	7	%100	0	0%	7	%100	0	0%
19	صعوبة في إدراك السجع	7	%100	0	0%	7	%100	0	0%
20	صعوبة التزام التلميذ بالفواصل والنقاط التي توجد في النص	7	%100	0	0%	7	%100	0	0%
21	يجد صعوبة في تحويل نبرة الصوت والأفكار مثال :عجبا!،فَكَيْفَ لَهُ أَنْ يُوفِّقَ بَيْنَ هَذَا وَذَلِكَ ؟	6	%86	1	%14	6	%86	1	%14
22	يقرأ بعض الكلمات كما يسمعها في اللغة العامية	6	%86	1	%14	6	%86	1	%14
23	يجد صعوبة في التركيز أثناء القراءة	6	%86	1	%14	6	%86	1	%14
24	دائما ما يفقد مكانه عند القراءة لا يعرف عند أي كلمة يتوقف ، أو يخطئ وينظر إلى السطر الآخر	7	%100	0	0%	7	%100	0	0%
25	ضعف في التعامل مع الكلمات بصورة عامة لاسيما الكلمات التي لم يقابلها من قبل	7	%100	0	0%	7	%100	0	0%
26	دائما ما تميل سرعة قراءته إلى أن تكون بطيئة ودائما ما يبدو متردد قليل التعبير	7	%100	0	0%	7	%100	0	0%
27	صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته وارتباكته عند الانتقال من نهاية السطر إلى	7	%100	0	0%	7	%100	0	0%

								بداية السطر	
28	قراءة الجمل بطريقة سريعة وغير واضحة	7	%100	0	%0	7	%100	0	%0
29	قراءة الجمل بطريقة بطيئة كلمة كلمة.	7	%100	0	%0	7	%100	0	%0
30	افتقار الرغبة في القراءة والشعور بالإرهاق عند ممارستها	6	%86	1	%14	6	%86	1	%14
31	عدم القدرة على فهم ما يقرأ حتى لو كانت القراءة سليمة ظاهريا	7	%100	0	%0	7	%100	0	%0
32	صعوبة أو أخطاء في الربط بين كلمات الجملة وبالتالي فقدان معنى الجملة	7	%100	0	%0	7	%100	0	%0
33	صوته هادئ لا يُسمعه غيره أثناء القراءة	6	%86	1	%14	6	%86	1	%14
34	ينتظر غيره ليواصل له قراءة كلمة أو جملة عند القراءة	6	%86	1	%14	6	%86	1	%14
35	يتوقف كثيرا لقراءة كلمة أو مواصلة الجملة	7	%100	0	%0	7	%100	0	%0
36	لا ينطق الحروف المتقاربة في المخرج نطقا سليما	7	%100	0	%0	7	%100	0	%0
37	يقرأ من حفظه لما سمعه من غيره دون اهتمام بفهم ما قرأه بالنص	6	%86	1	%14	6	%86	1	%14
38	يصعب عليه تجزئة الكلمة (لا يستطيع قراءة الكلمة حرفا حرف و إنما يصمت كثيرا ثم ينطقها مرة واحدة) (التهجي)	7	%100	0	%0	7	%100	0	%0
39	ينطق الكلمات نطقا عشوائيا دون الاهتمام بالحركات	7	%100	0	%0	7	%100	0	%0

40	يمل من القراءة الصامتة	7	%100	0	%0	7	%100	0	%0
41	يصعب عليه ربط مقاطع الكلمات و الجمل في النص	7	%100	0	%0	7	%100	0	%0
42	يردد الحرف الأول من الكلمة أو الجملة عدة مرات	6	%86	1	%14	6	%86	1	%14
43	يعجز عن الإجابة عن الأسئلة المباشرة حول النص	7	%100	0	%0	7	%100	0	%0
44	يجد صعوبة في التفريق بين الاسم و الفعل و الحرف	7	%100	0	%0	7	%100	0	%0
45	يجد صعوبة في احترام أدوات الربط	7	%100	0	%0	7	%100	0	%0
46	يجد صعوبة في التشكيل النص .	7	%100	0	%0	7	%100	0	%0
47	يجد صعوبة في قراءة حركة آخر حرف من الكلمة	7	%100	0	%0	7	%100	0	%0
48	يخفض صوته في كلمة أو جملة و يرفعه بشدة في الأخرى.	7	%100	0	%0	7	%100	0	%0
49	يضع إصبعه تحت الكلمة عند ما يقرؤون من بداية الفقرة حتى نهايتها	5	%71	2	%29	5	%71	2	%29
50	يضع إصبعه تحت الحرف أو الكلمة أو الجملة فقط ويقتربون منها أكثر عندما لا يعرفونها .	7	%100	0	%0	7	%100	0	%0
51	صعوبة توظيف قواعد الإعراب أثناء القراءة .	7	%100	0	%0	7	%100	0	%0
52	صعوبة قراءة الحروف والكلمات في المدرسة بسبب اختلافها عن الحروف وكلمات المدارس القرآنية	5	%71	2	%29	5	%71	2	%29
53	صعوبة إدراك وفهم معاني قواعد اللغة مثل الاسم، الفعل، فاعل، المفعول به ،حروف الجر	6	%86	1	%14	6	%86	1	%14

54	صعوبة حفظ قواعد الصرف وتوظيفها في القراءة	6	%86	1	%14	6	%86	1	%14
55	التعبير الخاطئ عن الصور التي تعكس النص المقروء.	7	%100	0	%0	7	%100	0	%0
56	صعوبات تعميم المهارات اللغوية إلى مواقف متعددة في الحياة فيعجز عن استدعائها أثناء القراءة	5	%71	2	%29	5	%71	2	%29
57	صعوبات الربط بين الدال والمدلول وتأثيرها على مدرجاته	5	%71	2	%29	5	%71	2	%29
58	صعوبة القراءة من اللوحة الضوئية	7	%100	0	%0	7	%100	0	%0
59	التأناة أثناء القراءة	6	%86	1	%14	6	%86	1	%14
60	تأثير الخوف الشديد على قراءته .	5	%71	2	%29	5	%71	2	%29
61	التكرار الشفوي المهموس قبل نطق الكلمة مع التردد والخوف من الوقوع في الخطأ	3	%43	4	%57	3	%43	4	%57
62	صعوبة قراءته للحروف المشددة وغير المشددة.	7	%100	0	%0	7	%100	0	%0
63	عدم قدرته على التمييز أثناء القراءة بين اللام القمرية والشمسية	7	%100	0	%0	7	%100	0	%0
64	صعوبة التمييز أثناء القراءة بين الكلمات التي تنتهي بالتنوين والتي لا تنتهي به	6	%86	1	%14	6	%86	1	%14
65	تفخيم وترقيق الحروف في غير موضعها	6	%86	1	%14	6	%86	1	%14
66	صعوبة إدغامه للحروف التي تستحق ذلك	7	%100	0	%0	7	%100	0	%0
67	نسيان أشكال ودلالات الحروف فيعجز عن	7	%100	0	%0	7	%100	0	%0

								استرجاعها وقت الحاجة	
68	صعوبة التعبير عن النص بأسلوبه الخاص	7	%100	0	%0	7	%100	0	%0
69	يحد صعوبة في اقتراح نهاية مغايرة للقصة	5	%71	2	%29	5	%71	2	%29
70	صعوبة تحديد الفقرات التي يتكون منها النص	7	%100	0	%0	7	%100	0	%0
71	صعوبة استخراج جمل دالة عن الوصف مثل يعمل بكد وجد ونشاط	6	%86	1	%14	6	%86	1	%14
72	صعوبة استخراج كلمات دالة على السرد مثل يحكى	7	%100	0	%0	7	%100	0	%0

تبين خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن المحكمين اتفقوا على قائمة المظاهر بنسبة تتراوح ما بين 71 % و 100% والذين لم يوافقوا تراوحت النسبة ما بين 0 % و 29% ما عدا البند 61 نسبة الاتفاق كانت 43% وعدم الاتفاق بنسبة 57 % غير أن الباحثة ارتأت بعدم حذفه لتأكيد معلمي التعليم الابتدائي عليه، وبعد تفريغ القائمة وتحليل آراء المحكمين تم إجراء تعديل مناسب في الفقرات حسب ما أوصى به المحكمين وتم ذلك إما بتغيير الصياغة اللغوية أو حذف أو إضافة، كما لاحظ البعض الآخر تشابه بعض المظاهر فيما بينها لذا اقترحوا حذفها لتجنب التكرار، غير أن الباحثة فضلت عدم حذفها بغية كشف عن مدى نباهة المحكمين في الاطلاع على المظاهر وتمييز بينها، وفيما يلي جدول الذي يبين الفقرات التي تم تعديلها.

الجدول رقم (07) يوضح تعديل فقرات قائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة:

فقرات قبل التعديل	فقرات بعد التعديل	
إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر	تكرار بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر	5
ضعف في التمييز الأحرف المتشابهة رسماً مختلفة لفظاً (ح،ج،خ)	عدم التمييز الأحرف المتشابهة رسماً مختلفة لفظاً (ح،ج،خ)	9
ضعف التمييز الأحرف المتشابهة لفظاً (س،ز)	عدم التمييز الأحرف المتشابهة لفظاً (س،ز)	10
ضعف التمييز بين أحرف العلة	عدم التمييز بين أحرف العلة	11
افتقار الرغبة في القراءة والشعور بالإرهاق عند ممارستها	عدم الرغبة في القراءة والشعور بالإرهاق عند ممارستها	30
صعوبة أو أخطاء في الربط بين كلمات الجملة وبالتالي فقدان معنى الجملة	عدم الربط بين كلمات الجملة مما يفقد معناها	32
يقرأ من حفظه لما سمعه من غيره دون اهتمام بفهم ما قرأه بالنص	يقرأ الكلمات كما يسمعها من غيره دون فهم	37
معظم التلاميذ يضعون أصابعهم تحت الكلمة عند ما يقرؤون من بداية الفقرة حتى نهايتها	يضع إصبعه تحت الكلمة عند قراءة الفقرة من بدايتها إلى نهايتها	49
معظم التلاميذ يضعون أصابعهم تحت الحرف أو الكلمة أو الجملة فقط ويقتربون منها أكثر عندما لا يعرفونها أي (ليس من البداية إلى النهاية الفقرة).	يضع إصبعه تحت الحرف أو الكلمة أو الجملة فقط ويقترب منها أكثر عندما لا يعرفها أي (ليس من البداية إلى النهاية الفقرة).	50
صعوبات الربط بين الدال والمدلول وتأثيرها على مدركاها	يصعب عليه الربط بين الدال والمدلول وتأثيرها على مدركاها	57

58	صعوبة القراءة من اللوحة الضوئية	صعوبة التعامل مع الأداة الملموسة
61	التكرار الشفوي المهموس قبل نطق الكلمة مع التردد والخوف من الوقوع في الخطأ	يكرر الكلمة شفويا قبل النطق بها
62	صعوبة قراءته للحروف المشددة وغير المشددة.	يصعب عليه قراءة الحروف المشددة وغير المشددة.
63	عدم قدرته على التمييز أثناء القراءة بين اللام القمرية والشمسية	لا يميز بين اللام القمرية والشمسية
64	صعوبة التمييز أثناء القراءة بين الكلمات التي تنتهي بالتونين والتي لا تنتهي به	لا يميز بين الكلمات التي تنتهي بالتونين والتي لا تنتهي به
66	صعوبة إدغامه للحروف التي تستحق ذلك	يصعب عليه إدغام الحروف التي تستحق ذلك
67	نسيان أشكال ودلالات الحروف فيعجز عن استرجاعها وقت الحاجة	يصعب عليه استرجاع أشكال ودلالات الحروف
68	صعوبة التعبير عن النص بأسلوبه الخاص	يصعب عليه التعبير عن النص بأسلوبه الخاص

واستنادا على ما ذكر سابقا توصلت الباحثة إلى الصدق الظاهري لفقرات القائمة وصدق محتواها وقدرتها على قياس ما وضعت لقياسه، وعلى مدى ملائمتها بعد التعديل التي خضعت لها استجابة لآراء المحكمين، وفي الأخير اكتملت أداة الدراسة في صورتها النهائية حيث تكونت من 72 مظهرا، وهكذا أصبحت جاهزة لتطبيق على عينة الدراسة.

حساب صدق قائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة المصاحبة لنص
القرائي بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي spss لحساب الاتساق الداخلي
فجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم (08):

الجدول رقم (08) حساب صدق الاتساق الداخلي لقائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة:

رقم الفقرة	معامل ارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل ارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل ارتباط	مستوى الدلالة
01	0,713**	دال عند 0.01	25	0,755**	دال عند 0.01	49	0,130*	دال عند 0.05
02	0,669**	دال عند 0.01	26	0,551**	دال عند 0.01	50	0,116*	دال عند 0.05
03	0,495**	دال عند 0.01	27	0,280**	دال عند 0.01	51	0,716**	دال عند 0.01
04	0,508**	دال عند 0.01	28	0,116*	دال عند 0.05	52	0,125*	دال عند 0.05
05	0,148**	دال عند 0.01	29	0,433**	دال عند 0.01	53	0,359**	دال عند 0.01
06	0,370**	دال عند 0.01	30	0,800**	دال عند 0.01	54	0,385**	دال عند 0.01
07	0,461**	دال عند 0.01	31	0,337**	دال عند 0.01	55	0,361**	دال عند 0.01
08	0,441**	دال عند 0.01	32	0,671**	دال عند 0.01	56	0,254**	دال عند 0.01
09	0,213**	دال عند 0.01	33	0,259**	دال عند 0.01	57	0,734**	دال عند 0.01
10	0,186**	دال عند 0.01	34	0,283**	دال عند 0.01	58	0,145**	دال عند 0.01
11	0,301**	دال عند 0.01	35	0,503**	دال عند 0.01	59	0,259**	دال عند 0.01
12	0,275**	دال عند 0.01	36	0,309**	دال عند 0.01	60	0,235**	دال عند 0.01
13	0,761**	دال عند 0.01	37	0,249**	دال عند 0.01	61	0,569**	دال عند 0.01
14	0,256**	دال عند 0.01	38	0,404**	دال عند 0.01	62	0,630**	دال عند 0.01
15	0,139*	دال عند 0.05	39	0,759**	دال عند 0.01	63	0,368**	دال عند 0.01
16	0,219**	دال عند 0.01	40	0,325**	دال عند 0.01	64	0,655**	دال عند 0.01
17	0,479**	دال عند 0.01	41	0,513**	دال عند 0.01	65	0,249**	دال عند 0.01
18	0,625**	دال عند 0.01	42	0,340**	دال عند 0.01	66	0,372**	دال عند 0.01
19	0,566**	دال عند 0.01	43	0,519**	دال عند 0.01	67	0,568**	دال عند 0.01
20	0,374**	دال عند 0.01	44	0,396**	دال عند 0.01	68	0,397**	دال عند 0.01
21	0,422**	دال عند 0.01	45	0,195**	دال عند 0.01	69	0,270**	دال عند 0.01
22	0,112*	دال عند 0.05	46	0,806**	دال عند 0.01	70	0,180**	دال عند 0.01
23	0,790**	دال عند 0.01	47	0,281**	دال عند 0.01	71	0,428**	دال عند 0.01
24	0,237**	دال عند 0.01	48	0,267**	دال عند 0.01	72	0,133*	دال عند 0.05

يتبين من الجدول أعلاه أن قيم معامل ارتباط بيرسون لارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية
للقائمة قد تراوحت ما بين (0.301) (0.806) وهي قيم تدل على ارتباطات الفقرات

لمجموعها الكلي، دالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.01) والتي تدل على وجود ارتباط يتراوح بين ارتباط متوسط ومرتفع بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للقائمة.

في حين تم حذف 28 بند من القائمة والتي تمثلت في كل من رقم (05، 09، 10، 12، 14، 15، 16، 22، 24، 27، 28، 33، 34، 37، 45، 47، 48، 49، 50، 52، 56، 58، 59، 60، 65، 69، 70، 72) وهي بنود دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 و 0.01) إلا أن معامل ارتباطها أقل من 0.30 - فهو قدر ضئيل من الارتباط يمكن إهماله - (حسن، 2019، ص 88) وبالتالي فهي علاقة ضعيفة.

وبعد التأكد من صدق المحكمين وتعديل البنود في ضوء آرائهم وحساب صدق الاتساق الداخلي ، توصلت الباحثة إلى الصورة النهائية للقائمة التي كانت تحتوي على 72 بندا سارت 44 بندا. أنظر الملحق رقم (02) صفحة 313 والملحق رقم (06) صفحة 318.

الصدق التمييزي:

جدول رقم (09) حساب صدق التمييزي لقائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	95% فواصل ثقة من الفرق		t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		الفئة الدنيا 89	الفئة العليا 89			
51.146	1.611	54.328	47.964	31.739	176	0.05

يتبين من الجدول أعلاه رقم (09) أن قيمة "ت" دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، مما يعني أن قائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة تتوفر على القدرة التمييزية بين العنيتين المتطرفتين في تشخيص صعوبات تعلم القراءة وعليه فإنها صادقة.

حساب ثبات لقائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة :

فيما يخص حساب ثبات لقائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة قامت الباحثة بحساب هذا الأخير بطريقة التجزئة النصفية للقائمة، حيث تم تجزئة فقرات القائمة إلى جزأين متساويين

يمثل الجزء الأول البنود الفردية من 01 إلى 39 الجزء الثاني البنود الزوجية والتي تبدأ من 02 إلى 44، وهي الدرجات المتحصل عليها من خلال تطبيق قائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة المصاحبة للنص القرائي وبعد تطبيق معادلة بيرسون لحساب معامل الارتباط بين درجات كليهما، ثم تم تصحيحه بمعادلة "سبيرمان" كانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (10) يوضح معامل ثبات قائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة بطريقة التجزئة النصفية

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
22	326	r0.85	دال عند 0.05
22		0.92	بيرسون
		ر سبيرمان	

يتضح لنا من الجدول أعلاه رقم (10) أن معامل ثبات لقائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة يساوي 0.85 وبالتصحيح باستخدام "سبيرمان" كان معامل الثبات يساوي 0.92 وبالتالي قائمة المظاهر تتوفر على درجة عالية من الثبات.

كما تم حساب الثبات بطريقة " ألفا كرونباخ" وكانت والجدول رقم يوضح ذلك.

الجدول رقم (11) معامل ثبات بطريقة ألفا كرونباخ

عدد الفقرات	عدد أفراد العينة	ألفا كرونباخ
44	328	0.93

يتضح من خلال الجدول أعلاه رقم (11) أن معامل الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" تساوي 0.93، ومن الملاحظ أن قائمة المظاهر صعوبات تعلم القراءة تتوفر على درجة عالية من الثبات.

حساب صدق النصوص القرائية :

صدق المحكمين:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة خلاف آمال ببناء نصوص لتنمية مهارات القراءة، بعد الاطلاع على الكتاب المدرسي المقرر لسنة الرابعة ابتدائي، والتردد على المدارس لأخذ آراء أستاذة السنة الرابعة ابتدائي بخصوص النصوص كاستطلاع أولي ، وبعده عدة زيارات تم عرض النصوص على مجموعة من المحكمين عددهم 47 محكم : 27 معلمي تعليم السنة الرابعة ابتدائي، 10 مفتشي التعليم الابتدائي، 10 مدراء التعليم الابتدائي الذين لديهم خبرة كافية للحكم على صدق النصوص، طلب منهم تحكيم مدى وضوح الصياغة اللغوية للنصوص وحجمهم و ملائمتهم للفئة المستهدفة، بالإضافة إلى علامات الوقف ومدى احتوائهم على مهارات القراءة، وبعد استطلاع آراء المحكمين كانت النتائج كما يمثلها الجدول التالي:

الجدول رقم(12) يوضح نسبة اتفاق المحكمين حول النصوص القرائية

الفصل الرابع :

الإجراءات المنهجية للدراسة

مفتشي التعليم الابتدائي				مدراء التعليم الابتدائي				معلمي السنة الرابعة من التعليم الابتدائي				عدد المحكمين	
10				10				27					
المحكمين	نسبة الاتفاق	المحكمين	نسبة الاتفاق	المحكمين	نسبة الاتفاق	المحكمين	نسبة الاتفاق	المحكمين	نسبة الاتفاق	المحكمين	نسبة الاتفاق	جوانب التحكيم المحكمين للمنصوص العلاجية القرائية	
الموافقين	%	الموافقين	%	الموافقين	%	الموافقين	%	الموافقين	%	الموافقين	%		
10	100%	00	00%	07	70%	03	30%	23	85%	04	15%	نص حسن الجوار	الصياغة اللغوية
08	80%	02	20%	09	90%	01	10%	25	93%	02	07%	نص الصداقة لا تعوض بالمال	
09	90%	01	10%	09	90%	01	10%	25	93%	02	07%	مهندس المستقبل	
09	90%	01	10%	08	80%	02	20%	21	78%	06	22%	واحة تيوت	
08	80%	02	20%	09	90%	01	10%	22	81%	05	19%	الفلاح المكافح	
08	80%	02	20%	09	90%	01	10%	19	70%	08	30%	متاحف بلادي	
09	90%	01	10%	06	60%	04	40%	24	89%	03	11%	نص حسن الجوار	ملائمة النص للفتة المستهدفة
08	80%	02	20%	09	90%	01	10%	22	81%	05	19%	نص الصداقة لا تعوض بالمال	
08	80%	02	20%	08	80%	02	20%	20	74%	07	26%	مهندس المستقبل	
10	100%	00	00%	08	80%	02	20%	19	70%	08	30%	واحة تيوت	
08	80%	02	20%	08	80%	02	20%	20	74%	07	26%	الفلاح المكافح	
09	90%	01	10%	06	60%	04	40%	17	63%	10	37%	متاحف بلادي	
07	70%	03	30%	06	60%	04	40%	19	70%	08	30%	نص حسن الجوار	حجم النص
07	70%	03	30%	06	60%	04	40%	17	63%	10	37%	نص الصداقة لا تعوض بالمال	
06	60%	04	40%	06	60%	04	40%	15	56%	12	44%	مهندس المستقبل	

واحة تيوت	17	%63	10	%37	07	%70	03	%30	06	%60	04	%40
الفلاح المكافح	18	%67	09	%33	06	%60	04	%40	06	%60	04	%40
متاحف بلادي	09	%33	18	%67	03	%30	07	%70	03	%30	07	%70
نص حسن الجوار	25	%93	02	%07	10	%100	00	%00	10	%100	00	%00
نص الصداقة لا تعوض بالمال	24	%89	03	%11	08	%80	02	%20	10	%100	00	%00
مهندس المستقبل	25	%93	02	%07	08	%80	02	%20	10	%100	00	%00
واحة تيوت	23	%85	04	%15	08	%80	02	%20	10	%100	00	%00
الفلاح المكافح	25	%93	02	%07	07	%70	03	%30	10	%100	00	%00
متاحف بلادي	22	%81	05	%19	07	%70	03	%30	10	%100	00	%00
نص حسن الجوار	23	%85	04	%15	10	%100	00	%00	09	%90	01	%10
نص الصداقة لا تعوض بالمال	24	%89	03	%11	07	%70	03	%30	09	%90	01	%10
مهندس المستقبل	21	%78	06	%22	09	%90	01	%10	08	%80	02	%20
واحة تيوت	19	%70	08	%30	08	%80	02	%20	08	%80	02	%20
الفلاح المكافح	20	%74	07	%26	07	%70	03	%30	08	%80	02	%20
متاحف بلادي	21	%78	06	%22	07	%70	03	%30	08	%80	02	%20

من خلال نتائج الجدول رقم (12) أعلاه يلاحظ أن أغلب المحكمين وافقوا على النصوص الموجهة لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وقد تراوحت نسبة الاتفاق عند المعلمين ما بين 33% و 93% أما الذين لم يوافقوا فقد تراوحت النسبة ما بين 07% و 67%، في حين وافق المدراء بنسبة تتراوح ما بين 30% و 100% والذين لم يوافقوا بنسبة تتراوح ما بين 00% و 70%، أما المفتشين فقد تراوحت نسبة الاتفاق ما بين 30% و 100% والذين لم يوافقوا بنسبة تتراوح ما بين 00% و 70%، ما عدا نص متاحف بلادي توقف عدم الاتفاق عليه من ناحية الحجم من قبل أساتذة التعليم الابتدائي بنسبة 67% بينما مدراء ومفتشي التعليم الابتدائي فكانت بنسبة 70%، ما عدا ذلك كان جيد إلا أن الباحثة ارتأت عدم حذفه لأن كان الغاية من ذلك هو تجزئة النص إلى فقرات في كل حصة يتم تدريسهم فقرة منه، وبالتالي فكل النصوص حققت صدقا مرتفعاً.

الجدول رقم (13) نسبة اتفاق المحكمين حول دليل اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي

218

من خلال نتائج الجدول رقم(13) أعلاه يلاحظ أن أغلب المحكمين وافقوا على دليل اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي الموجه لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم ابتدائي، وقد قدرت نسبة الاتفاق عند مفتشي التعليم الابتدائي فيما يخص بوضوح التعليمات والتدريبات 100 % وعدم الاتفاق 00 %، أما وضوح الصياغة اللغوية بلغت نسبة الاتفاق 92 % ونسبة عدم الاتفاق 08 %، أما بخصوص ملائمة الأنشطة للفئة المستهدفة كانت نسبة الاتفاق 83 % ونسبة عدم الاتفاق 17 %، بينما تنوع الأنشطة فقد قدرت نسبة الاتفاق بـ 100 %، ونسبة عدم الاتفاق 00 %، فيحين بلغت نسبة الاتفاق الخاصة بـ حجم أسئلة النص 75 % ونسبة عدم الاتفاق بلغت 25 %، أما فيما تعلق تدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب كانت نسبة الاتفاق 83 % وقدرت نسبة عدم الاتفاق بـ 17 %، بينما احتوائه لمهارات القراءة فكانت نسبة الاتفاق بـ 92 % أما نسبة عدم الاتفاق فقد قدرت نسبته بـ 08 %، مما يحقق ارتفاعا في صدق دليل اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي .

حساب صدق قائمة مهارات القراءة:

الجدول رقم (14) صدق المحكمين لقائمة مهارات القراءة

الرقم	مهارات القراءة	ملائمة	النسبة المئوية	غير ملائمة	النسبة المئوية	واضحة	النسبة المئوية	غير واضحة	النسبة المئوية
01	التّمثيل الصّوتي للمعاني المقروءة.	09	%100	0	%0	07	%78	2	%22
02	تحديد مرادف الكلمة	09	%100	0	%0	09	%100	0	%0
03	تحديد ضدّ الكلمة	09	%100	0	%0	08	%89	1	%11
04	ذكر الشّخصيات الواردة في النص	08	%89	1	%11	09	%100	0	%0
05	وصف شخصيات النص	08	%89	1	%11	09	%100	0	%0

06	ذكر الأماكن الواردة في النص	08	%89	1	%11	09	%100	0	%0
07	تحديد الفكرة الرئيسية	09	%100	0	%0	09	%100	0	%0
08	تحديد الأفكار الجزئية	09	%100	0	%0	09	%100	0	%0
09	تحديد نوع النص	08	%89	1	%11	09	%100	0	%0
10	تحديد نمط النص	07	%78	2	%22	07	%78	2	%22
11	اقتراح عنوانا آخر للنص	08	%89	1	%11	09	%100	0	%0
12	تحديد عدد فقرات النص	08	%89	1	%11	09	%100	0	%0
13	اكتشاف العاطفة من النص	06	%67	3	%33	08	%89	1	%11
14	استنتاج القيم السائدة في النص.	08	%89	1	%11	08	%89	1	%11
15	تحديد التشبيه	07	%78	2	%22	07	%78	2	%22
16	القدرة على الإجابة عن الأسئلة.	09	%100	0	%0	09	%100	0	%0
17	إمكانية التعبير عن الصور الموجودة في النص	09	%100	0	%0	09	%100	0	%0
18	التمييز بين الأساليب المختلفة في النص (النفي، النداء، التعجب، الاستفهام)	09	%100	0	%0	09	%100	0	%0
19	التمييز بين ال القمرية والشمسية	09	%100	0	%0	09	%100	0	%0
20	التمييز بين الحروف الشمسية والقمرية	09	%100	0	%0	09	%100	0	%0
21	تمييز أقسام الكلام المختلفة حرف، اسم، فعل.	09	%100	0	%0	09	%100	0	%0
22	التمييز بين حروف الجر والعطف	08	%89	1	%11	08	%89	1	%11
23	التمييز بين أفعال الماضي والمضارع والأمر	09	%100	0	%0	09	%100	0	%0
24	التمييز بين الجملة الاسمية والفعلية.	09	%100	0	%0	09	%100	0	%0
25	إعطاء الإعراب الصحيح	09	%100	0	%0	09	%100	0	%0
26	القدرة على ضبط تصريف الأفعال.	09	%100	0	%0	09	%100	0	%0
27	تكملة الجمل الناقصة	08	%89	1	%11	09	%100	0	%0

28	التمييز بين الكلمات المتشابهة لفظا ورسميا	09	%100	0	%0	08	%89	1	%11
29	التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل (ب، ت، ث، ع، غ) والصوت (ظ، ذ، ت، ط)	08	%89	1	%11	09	%100	0	%0
30	التمييز بين ظرف الزمان والمكان	08	%89	1	%11	09	%100	0	%0
31	التعرف على علامات الترقيم الموجودة في النص	08	%89	1	%11	08	%89	1	%11
32	تركيب كلمات جديدة من حروف سبق تعلمها.	09	%100	0	%0	08	%89	1	%11
33	تحليل الكلمات إلى حروف وتسميتها.	08	%89	1	%11	06	%67	3	%33
34	تحليل الكلمات المعطاة إلى مقاطع	08	%89	1	%11	06	%67	3	%33
35	تكوين كلمات جديدة من مقاطع معطاة.	08	%89	1	%11	05	%56	4	%44
36	تركيب جمل بسيطة من مفردات سبق تعلمها	09	%100	0	%0	09	%100	0	%0
37	التمييز بين أنواع التنوين.	09	%100	0	%0	09	%100	0	%0
38	التمييز بين حركات الحروف (الفتحة، الكسرة، الضمة، السكون)	09	%100	0	%0	09	%100	0	%0
39	التمييز بين أنواع الشدة.	09	%100	0	%0	09	%100	0	%0
40	التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة والتاء المغلقة في نهاية الكلمة	09	%100	0	%0	09	%100	0	%0
41	التمييز بين الضمائر المتصلة والضمائر المنفصلة.	09	%100	0	%0	09	%100	0	%0
42	توظيف أدوات الاستفهام سواء كان حرفا أم أسماء توظيفا صحيحا	08	%89	1	%11	08	%89	1	%11
43	التمييز بين أسماء الإشارة والأسماء الموصولة	09	%100	0	%0	09	%100	0	%0
44	تحديد المفرد والجمع والمثنى من الكلمات.	09	%100	0	%0	09	%100	0	%0
45	تحديد المذكر والمؤنث.	09	%100	0	%0	09	%100	0	%0
46	التمييز بين حروف المدّ (و، ا، ي)	09	%100	0	%0	09	%100	0	%0

47	التّمييز بين الحركات القصيرة والطويلة.	09	%100	0	%0	08	%89	1	%11
48	القدرة على اختيار المعنى المناسب لكلمة ما	09	%100	0	%0	09	%100	0	%0
49	القدرة على تتبّع حوادث القصّة بشكل متسلسل ومختصر.	08	%89	1	%11	09	%100	0	%0
50	التّمييز بين المضارع المنصوب والمضارع المجزوم	09	%100	0	%0	09	%100	0	%0
51	التّمييز بين الفعل الصّحيح والفعل المعتّل.	09	%100	0	%0	09	%100	0	%0
52	القدرة على التّصنيف الكلمات في حقول دلالية.	08	%89	1	%11	06	%67	3	%33
53	ربط الجملة بما يناسبها من نصوص.	07	%78	2	%22	09	%100	0	%0
54	تلخيص النّص المقروء بطريقته الخاصة	07	%78	2	%22	08	%89	1	%11
55	إعادة ترتيب النّص ترتيبا تسلسليا	07	%78	2	%22	08	%89	1	%11
56	قراءة النّص قراءة مسترسلة وسليمة معبرة عن مختلف الأنماط .	09	%100	0	%0	08	%89	1	%11

تبين من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن المحكمين اتفقوا على قائمة مهارات القراءة من حيث أنها ملائمة بنسبة تتراوح ما بين 78% و 100% الذين لم يوافقوا تراوحت النسبة ما بين 00% و 33% ، أما فيما يخص الوضوح فكانت نسبة الاتفاق ما بين 56% و 100% والذين لم يوافقوا فقد تراوحت نسبة الاتفاق ما بين 00% و 44%، مما حقق صدقا مرتفعا لقائمة مهارات القراءة.

أما فيما يخص حساب الصدق لقائمة مهارات القراءة تم الاستعانة بالبرنامج الإحصائي spss لحساب الصدق التمييزي فجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم(15):

الجدول رقم (15) حساب صدق التمييزي لقائمة مهارات القراءة.

مستوى الدلالة	درجة الحرية	t	95% فواصل ثقة من الفرق		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
			الفئة العليا 83	الفئة الدنيا 83		
0.05	164	30.627	103.764	118.076	3.622	110.916

يتبين من الجدول أعلاه رقم (15) أن قيمة "ت" دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05،

مما يعني أن قائمة مهارات القراءة تتوفر على القدرة التمييزية بين العينتين المتطرفتين في تنمية مهارات القراءة لذوي صعوبات تعلم و عليه فإنها صادقة.

صدق الاتساق الداخلي:

الجدول رقم (16) حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة والمجموع الكلي لقائمة مهارات القراءة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0,736**	دال عند 0.01	29	0,792**	دال عند 0.01
02	0,800**	دال عند 0.01	30	0,781**	دال عند 0.01
03	0,829**	دال عند 0.01	31	0,766**	دال عند 0.01
04	0,789**	دال عند 0.01	32	0,839**	دال عند 0.01
05	0,786**	دال عند 0.01	33	0,857**	دال عند 0.01
06	0,781**	دال عند 0.01	34	0,839**	دال عند 0.01
07	0,777**	دال عند 0.01	35	0,847**	دال عند 0.01
08	0,811**	دال عند 0.01	36	0,862**	دال عند 0.01
09	0,751**	دال عند 0.01	37	0,691**	دال عند 0.01
10	0,701**	دال عند 0.01	38	0,663**	دال عند 0.01
11	0,772**	دال عند 0.01	39	0,725**	دال عند 0.01
12	0,752**	دال عند 0.01	40	0,815**	دال عند 0.01
13	0,708**	دال عند 0.01	41	0,811**	دال عند 0.01

14	0,762**	دال عند 0.01	42	0,826**	دال عند 0.01
15	0,713**	دال عند 0.01	43	0,832**	دال عند 0.01
16	0,792**	دال عند 0.01	44	0,830**	دال عند 0.01
17	0,744**	دال عند 0.01	45	0,788**	دال عند 0.01
18	0,749**	دال عند 0.01	46	0,785**	دال عند 0.01
19	0,721**	دال عند 0.01	47	0,817**	دال عند 0.01
20	0,726**	دال عند 0.01	48	0,833**	دال عند 0.01
21	0,764**	دال عند 0.01	49	0,857**	دال عند 0.01
22	0,754**	دال عند 0.01	50	0,614**	دال عند 0.01
23	0,790**	دال عند 0.01	51	0,630**	دال عند 0.01
24	0,816**	دال عند 0.01	52	0,625**	دال عند 0.01
25	0,843**	دال عند 0.01	53	0,811**	دال عند 0.01
26	0,806**	دال عند 0.01	54	0,830**	دال عند 0.01
27	0,835**	دال عند 0.01	55	0,822**	دال عند 0.01
28	0,814**	دال عند 0.01	56	0,753**	دال عند 0.01

يتبين من الجدول أعلاه أن معظم ارتباطات بيرسون بين الفقرة والمجموع الكلي للقائمة هي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) وتراوح قيم معاملات الارتباط بين (0.614) و(0.862) وهي قيم تدل على ارتباطات الفقرات لمجموعها الكلي، وهي تدل على وجود ارتباط متوسط ومرتفع.

الجدول رقم (17) حساب صدق محك (تلازمي) لقائمة مهارات القراءة (في نفس الوقت)

أفراد العينة	أدوات الدراسة	مهارات القراءة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
306	قائمة مهارات القراءة من إعداد الباحثة	56	0,676** Pearson	0.01
	قائمة مهارات القراءة (محك)	27		

يتضح من الجدول (17) أن نتائج الصدق التلازمي من خلال حساب العلاقة بين قائمة مهارات القراءة، وقائمة مهارات الخاصة بالباحث "بركة محمد عوض" فقد سجل معامل

"ارتباط بيرسون" بينهم $0,676^{**}$ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 ، وبناء على هذه النتائج يمكن القول أن قائمة مهارات القراءة المصاحبة للاختبار لها مصداقية.

الجدول رقم (18) حساب الصدق التقاربي لقائمة مهارات القراءة ترك فترة من الوقت

أفراد العينة	أدوات الدراسة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
306	قائمة مهارات القراءة من إعداد الباحثة	Pearson 0,697	0.01
	قائمة مهارات القراءة	سبيرمان براون 0.821	

يتضح من الجدول (18) أن نتائج الصدق التقاربي من خلال حساب العلاقة بين قائمة مهارات القراءة، وقائمة مهارات الخاصة بالباحث "بركة محمد عوض" فقد سجل معامل "ارتباط بيرسون" بينهم $0,697$ وبعد تصحيحه باستخدام سبيرمان براون أصبح المعامل 0.821 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 ، وبناء على هذه النتائج يمكن القول أن قائمة مهارات القراءة المصاحبة للاختبار لها مصداقية، بالرغم من ترك فترة زمنية متباعدة بينهم.

حساب ثبات لقائمة مهارات القراءة:

أما فيما يخص ثبات قائمة مهارات القراءة قائمة الباحثة بحسابه عن طرق التجزئة النصفية، حيث جزئت فقرات القائمة إلى جزئين فمثل الجزء الأول البنود الفردية والثاني البنود الزوجية ثم تم حساب معامل الارتباط R برسون بين درجات كليهما ثم صحح بمعادلة "سبيرمان" وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (19) معامل ثبات لقائمة مهارات القراءة بطريقة التجزئة النصفية

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
28	304	r0.88	دال عند 0.01
28		0.94	بيرسون
		0.94	سبيرمان

يتضح لنا من الجدول أعلاه رقم (19) أن معامل ثبات لقائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة يساوي 0.88 وبالتصحيح باستخدام "سبيرمان" كان معامل الثبات يساوي 0.94 وبالتالي قائمة مهارات القراءة تتوفر على درجة عالية من الثبات.

كما تم حساب الثبات بطريقة " ألفا كرونباخ" وكانت والجدول رقم يوضح ذلك.

الجدول رقم (20) معامل ثبات قائمة مهارات بطريقة ألفا كرونباخ

عدد الفقرات	عدد أفراد العينة	ألفا كرونباخ
56	306	0.98

يتضح من خلال الجدول أعلاه رقم (20) أن معامل الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" يساوي 0.98، ومن الملاحظ أن قائمة مهارات القراءة تتوفر على درجة عالية من الثبات.

تحديد مواصفات الاختبار:

قبل أن تبدأ الباحثة في بناء اختبار مهارات القراءة لذوي صعوبات التعلم قامت بزيارة ميدانية للمدارس الابتدائية للاطلاع على المنهاج الدراسي

الخاص بتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وذلك بمشاركة الأساتذة حتى يكون الاختبار ممثلاً للمحتوي وقادر على قياس الأهداف المرجوة.

وقد راعت الباحثة عند وضع اختبار مهارات القراءة ما يلي:

➤ وضوح التعليمات والبيانات الخاصة بالتلميذ

➤ وضوح الصياغة اللغوية

➤ ملائمة أسئلة الاختبار للفئة المستهدفة

➤ تنوع الأسئلة

➤ ملائمة حجم الأسئلة

➤ تدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب

➤ مدى قياس الأسئلة لمهارات القراءة.

وفي ضوء ما سبق تم إعداد الاختبار في صورته الأولية حيث اشتمل الاختبار على 56 مهارة و كل مهارة لها تمرين وكل تمرين يحتوي على 05 أسئلة وكل سؤال تعطى له درجة 0 إذا كان خاطئ و درجة 01 إذا كانت صحيحة، وإذا تحصل التلميذ على 5 درجات في كل تمرين توضع له علامة x أمام خانة تمكن بدرجة كبيرة جداً في قائمة المهارات أي إذا تحصل على 5 درجات في كل مهارة من مهارات القراءة تكون الدرجة الكلية لديه 280 درجة.

تصحيح الاختبار:

الجدول رقم (21) يوضح تصحيح الاختبار

الرقم	مهارات القراءة	عدد التمارين	عدد الأسئلة	أرقام تمارين في الاختبار
01	التَّمثِيل الصَّوْتِي للمعاني المقروءة.	01	05	11
02	تحديد مرادف الكلمة	01	05	81
03	تحديد ضدّ الكلمة	01	05	82

71/54/37/20/03	05	01	ذكر الشخصيات الواردة في النص	04
70/53/36/19/02	05	01	وصف شخصيات والأماكن الواردة في النص	05
72/55/38/21/04	05	01	ذكر الأماكن الواردة في النص	06
73/56/39/22/05	05	01	تحديد الفكرة الرئيسية	07
74/23	05	01	تحديد الأفكار الجزئية	08
75/57/40/24/06	05	01	تحديد نوع النص	09
76/58/41/25/07	05	01	تحديد نمط النص	10
69/52/35/18/01	05	01	اقتراح عنوان آخر للنص	11
77/59/42/26/08	05	01	تحديد عدد فقرات النص	12
78/60/43/27/09	05	01	اكتشاف العاطفة من النص	13
79/61/44/28/10	05	01	استنتاج القيم السائدة في النص.	14
87/80/62/45/29	05	01	تحديد التشبيه	15
46	05	01	القدرة على الإجابة عن الأسئلة.	16
83	05	01	إمكانية التعبير عن الصور الموجودة في النص	17
88	05	01	التمييز بين الأساليب المختلفة (النفي، النداء، التعجب، الاستفهام)	18
91	05	01	التمييز بين ال القمرية والشمسية	19
30	05	01	التمييز بين الحروف الشمسية والقمرية	20
47	05	01	تمييز أقسام الكلام المختلفة حرف، اسم، فعل.	21
47	05	01	التمييز بين حروف الجرّ والعطف	22
32	05	01	التمييز بين أفعال الماضي والمضارع والأمر	23
66	05	01	التمييز بين الجملة الاسمية والفعلية.	24
33	05	01	إعطاء الإعراب الصحيح	25
14	05	01	القدرة على ضبط تصريف الأفعال.	26
34	05	01	تكلمة الجمل الناقصة	27
64	05	01	التمييز بين الكلمات المتشابهة لفظاً ورسمياً	28
51	05	01	التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل والصوت	29
68	05	01	التمييز بين ظرف الزمان والمكان	30
31	05	01	التعرف على علامات الترقيم الموجودة في النص	31
49	05	01	تركيب كلمات جديدة من حروف سبق تعلمها.	32
89	05	01	تحليل الكلمات إلى حروف وتسميتها.	33
89	05	01	تحليل الكلمات المعطاة إلى مقاطع	34

35	تكوين كلمات جديدة من مقاطع معطاة.	01	05	89
36	تركيب جمل بسيطة من مفردات سبق تعلّمها	01	05	13
37	التمييز بين أنواع التّنوين.	01	05	84
38	التمييز بين حركات الحروف (الفتحة، الكسرة، الضمة، السكون)	01	05	84
39	التمييز بين أنواع الشّدة.	01	05	05
40	التمييز بين التّاء المربوطة والتّاء المفتوحة والهاء المغلقة	01	05	85
41	التمييز بين الضّمائر المتّصلة والضّمائر المنفصلة.	01	05	85
42	توظيف أدوات الاستفهام سواء كان حرفاً أم أسماء توظيفاً صحيحاً	01	05	65
43	التمييز بين أسماء الإشارة والأسماء الموصولة	01	05	48
44	تحديد المفرد والجمع والمثنى من الكلمات.	01	05	67
45	تحديد المذكر والمؤنث.	01	05	12
46	التمييز بين حروف المدّ (و، ا، ي)	01	05	90
47	التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة.	01	05	15
48	القدرة على اختيار المعنى المناسب لكلمة ما	01	05	63
49	القدرة على تتبّع حوادث القصة بشكل متسلسل ومختصر.	01	05	86
50	التمييز بين المضارع المنصوب والمضارع المجزوم	01	05	93
51	التمييز بين الفعل الصّحيح والفعل المعتلّ.	01	05	93
52	القدرة على التّصنيف الكلمات في حقول دلالية.	01	05	92
53	ربط الجملة بما يناسبها من نصوص.	01	05	94
54	تلخيص النّص المقروء بطريقته الخاصّة	01	05	95
55	إعادة ترتيب النّص ترتيباً تسلسلياً	01	05	16
56	قراءة النّص قراءة مسترسلة وسليمة معبرة عن مختلف الأنماط .	01	05	17
الجمع		56	280	

يتبين من خلال الجدول أعلاه رقم (21) أن لكل مهارة تمرين أو نشاط يحتوي على 5 أسئلة وكل سؤال تعطى له علامة 01 إذا كان صحيح فإذا كانت كل الإجابات صحيحة

تتوافق مع قائمة مهارات القراءة وكانت علامة x موجودة في كل مهارات القراءة أمام خانة تمكن بدرجة كبيرة جدا يتحصل على 280 درجة وإذا كانت درجات أقل من 280 درجة إما توضع له العلامة x أمام تمكن إلى حد كبير أو تمكن بدرجة متوسطة أو تمكن إلى حد ما أو لم يتمكن إطلاقاً في قائمة مهارات القراءة ثم تحسب له الدرجة الكلية.

وبعد الانتهاء من صياغة أسئلة الاختبار قامت الباحثة بتوزيعها على معلمي ومدراء ومفتشي التعليم الابتدائي لتحكيم الاختبار قبل تسليمه للتلاميذ ، والجدول رقم (22) يبين ذلك:

حساب صدق المحكمين لاختبار مهارات القراءة:

الجدول رقم (22) نسبة اتفاق المحكمين حول اختبار مهارات القراءة

مفتشي التعليم الابتدائي				معلمي السنة الرابعة من التعليم الابتدائي				عدد المحكمين	
12				09				جوانب التحكيم المحكمين لأسئلة الاختبارات	
نسبة عدم الاتفاق	المحكمين	نسبة الاتفاق	المحكمين	نسبة عدم الاتفاق	المحكمين	نسبة الاتفاق	المحكمين		
%	غير الموافقين	%	الموافقين	%	غير الموافقين	%	الموافقين		
00%	00	100%	12	08%	01	89%	08	نص حسن الجوار	وضوح التعليم
00%	00	100%	12	00%	00	100%	09	نص الصداقة لا تعوض بالمال	
00%	00	100%	12	08%	01	89%	08	مهندس المستقبل	
00%	00	100%	12	22%	02	78%	07	واحة تيوت	
00%	00	100%	12	08%	01	89%	08	الفلاح المكافح	
00%	00	100%	12	08%	01	89%	08	متاحف بلادي	
00%	00	100%	12	08%	01	89%	08	نص حسن الجوار	وضوح الصياغة اللغوية
00%	00	100%	12	00%	00	100%	09	نص الصداقة لا تعوض بالمال	
08%	01	92%	11	22%	02	78%	07	مهندس المستقبل	
08%	01	92%	11	22%	02	78%	07	واحة تيوت	
00%	00	100%	12	08%	01	89%	08	الفلاح المكافح	
00%	00	100%	12	08%	01	89%	08	متاحف بلادي	
08%	01	92%	11	00%	00	100%	09	نص حسن الجوار	ملائمة أسئلة الاختبار للفئة المستهدفة
17%	02	83%	10	08%	01	89%	08	نص الصداقة لا تعوض بالمال	
08%	01	92%	11	22%	02	78%	07	مهندس المستقبل	
17%	02	83%	10	22%	02	78%	07	واحة تيوت	
08%	01	92%	11	08%	01	89%	08	الفلاح المكافح	
17%	02	83%	10	08%	01	89%	08	متاحف بلادي	
00%	00	100%	12	08%	01	89%	08	نص حسن الجوار	

تنوع الأسئلة	نص الصداقة لا تعوض بالمال	08	%89	01	%08	12	100%	00	%00
	مهندس المستقبل	07	%78	02	%22	12	100%	00	%00
	واحة تيووت	08	%89	01	%08	12	100%	00	%00
	الفلاح المكافح	07	%78	02	%22	12	100%	00	%00
	متاحف بلادي	08	%89	01	%08	12	100%	00	%00
ملائمة حجم الأسئلة	نص حسن الجوار	08	%89	01	%08	09	75%	03	25%
	نص الصداقة لا تعوض بالمال	08	%89	01	%08	09	75%	03	25%
	مهندس المستقبل	07	%78	02	%22	08	67%	04	33%
	واحة تيووت	08	%89	01	%08	08	67%	04	33%
	الفلاح المكافح	07	%78	02	%22	09	75%	03	25%
	متاحف بلادي	07	%78	02	%22	09	75%	03	25%
تدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب	نص حسن الجوار	08	%89	01	%08	11	92%	01	%08
	نص الصداقة لا تعوض بالمال	08	%89	01	%08	11	92%	01	%08
	مهندس المستقبل	08	%89	01	%08	10	83%	02	%17
	واحة تيووت	07	%78	02	%22	10	83%	02	%17
	الفلاح المكافح	08	%89	01	%08	11	92%	01	%08
	متاحف بلادي	08	%89	01	%08	11	92%	01	%08
مدى قياس الأسئلة لمهارات القراءة	نص حسن الجوار	09	%100	00	%00	11	92%	01	%08
	نص الصداقة لا تعوض بالمال	07	%78	02	%22	11	92%	01	%08
	مهندس المستقبل	08	%89	01	%08	11	92%	01	%08
	واحة تيووت	08	%89	01	%08	11	92%	01	%08
	الفلاح المكافح	07	%78	02	%22	11	92%	01	%08
	متاحف بلادي	08	%89	01	%08	11	92%	01	%08

من خلال نتائج الجدول رقم(22) أعلاه يلاحظ أن أغلب المحكمين وافقوا على أسئلة اختبار مهارات القراءة الموجهة لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وقد تراوحت نسبة الاتفاق عند المعلمين فيما تعلق بوضوح تعليمية ما بين 78% و 100% أما الذين لم يوافقوا فقد تراوحت النسبة ما بين 00 % و 22%، فيحين بلغت نسبة الاتفاق عند مفتشي التعليم الابتدائي بـ 100 % ونسبة عدم الاتفاق قدرت بـ 00%، أما فيما تعلق بوضوح الصياغة اللغوية فقد اتفق المعلمين بنسبة تراوحت ما بين 78% و 100% والذين لم يوافقوا بنسبة تراوحت ما بين 00 % و 22%، بينما تراوحت نسبة الاتفاق عند مفتشين ما بين 92 % و 100% والذين لم يوافقوا فقلد تراوحت النسبة ما بين 00% و 08%، أما ملائمة أسئلة الاختبار للفئة المستهدفة فقد تراوحت نسبة الاتفاق عند المعلمين ما بين 78% و 100% فحين تراوحت نسبة عدم الاتفاق ما بين 00 % و 22%، أما المفتشين فقد تراوحت نسبة الاتفاق لديهم بـ 83% و 92% ، وتراوحت نسبة عدم الاتفاق ما بين 08% و 17%، أما فيما يخص تنوع الأسئلة فلقد تراوحت نسبة الاتفاق عند المعلمين ما بين 78% و 89% ونسبة عدم الاتفاق فقد تراوحت لديهم ما بين 08 % و 22%، أما نسبة الاتفاق عند المفتشين فقد قدرت بنسبة 100 % ونسبة عدم الاتفاق قدرت بـ 00%، وملائمة حجم الأسئلة فقد تراوحت نسبت الاتفاق عند المعلمين ما بين 78% و 89% ونسبة عدم الاتفاق فقد تراوحت لديهم ما بين 08 % و 22%، أما نسبة الاتفاق عند المفتشين فقد تراوحت ما بين 67% و 75% ونسبة عدم الاتفاق فقد تراوحت ما بين 25% و 33%، و تدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب فقد تراوحت نسبة الاتفاق عند معلمين ما بين 78% و 89% ونسبة عدم الاتفاق فقد تراوحت لديهم ما بين 08 % و 22%، أما نسبة الاتفاق عند المفتشين فقد تراوحت ما بين 83% و 92% ونسبة عدم الاتفاق فقد تراوحت ما بين 08% و 17%، أما فيما يخص بمدى قياس أسئلة الاختبار لمهارات القراءة فقد تراوحت نسبة الاتفاق عند المعلمين ما بين 78% و 100% أما الذين لم يوافقوا فقد تراوحت النسبة ما بين 00 % و 22%، فحين قدرت نسبة الاتفاق عند مفتشي التعليم الابتدائي بـ 92 % ونسبة عدم الاتفاق

ب 08%، وبناء على ما سبق على ما سبق فقد خلصت النتائج إلى أن اختبار مهارات القراءة لقد حقق صدقا مرتفعاً.

حساب معامل الصعوبة لفقرات اختبار مهارات القراءة:

يتم استخدام هذا الأخير لمن أجابوا إجابة خاطئة، والهدف منه هو حذف الفقرات التي تقل درجة صعوبتها عن 0.20 أو تزيد عن 0.80 ويحسب بالمعادلة التالية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد التلاميذ الذين أجابوا عن المفردة إجابة خاطئة}}{\text{عدد التلاميذ الكلي}}$$

جدول رقم (23) معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار المرتبط بقائمة المهارات القرائية.

مهارات الاختبار	الصعوبة	مهارات الاختبار	صعوبة
01	0.30	29	0.40
02	0.33	30	0.57
03	0.33	31	0.56
04	0.30	32	0.57
05	0.34	33	0.67
06	0.38	34	0.71
07	0.31	35	0.68
08	0.35	36	0.58
09	0.30	37	0.51
10	0.37	38	0.66
11	0.34	39	0.32
12	0.32	40	0.50

0.56	41	0.36	13
0.40	42	0.41	14
0.35	43	0.43	15
0.33	44	0.33	16
0.33	45	0.58	17
0.58	46	0.33	18
0.73	47	0.42	19
0.38	48	0.63	20
0.70	49	0.36	21
0.72	50	0.58	22
0.73	51	0.34	23
0.55	52	0.32	24
0.48	53	0.39	25
0.71	54	0.36	26
0.33	55	0.33	27
0.31	56	0.68	28

يتبين من الجدول رقم (23) أن درجات صعوبة جميع أسئلة مهارات القراءة يتراوح ما بين (0.30) و (0.76) بمتوسط قدره 0.46 وعليه فإن جميع الأسئلة مقبولة وهذا ما أشار إليه (ديب، 2015: 131) نقلا عن (ملحم، 2005، ص 296) بأن معامل الصعوبة المقبول يتراوح بين (0.25- 0.75).

حساب صدق الاختبار مهارات القراءة بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي spss لحساب الصدق التمييزي فجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم (24):

الجدول رقم (24) حساب الصدق التمييزي لاختبار مهارات القراءة

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	95% فواصل ثقة من الفرق		t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		الفئة الدنيا	الفئة العليا 32			
121.156	3.752	128.656	113.656	32.294	62	0.05

يتبين من الجدول أعلاه رقم (24) أن قيمة "ت" دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، مما يعني أن اختبار مهارات القراءة يتوفر على قدرة تمييزية بين العينتين المتطرفتين وعليه فإنه صادق.

صدق الاتساق الداخلي:

الجدول رقم (25) حساب صدق الاتساق الداخلي لدرجة كل مهارة من الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار:

رقم الفقرة	رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	11	,577**	دال عند 0.01	29	51	,515**	دال عند 0.01
02	81	,793**	دال عند 0.01	30	68	,557**	دال عند 0.01
03	82	,771**	دال عند 0.01	31	31	,480**	دال عند 0.01
04	71/54/37/20/03	,726**	دال عند 0.01	32	49	,592**	دال عند 0.01
05	70/53/36/19/02	,779**	دال عند 0.01	33	89	,542**	دال عند 0.01
06	72/55/38/21/04	,747**	دال عند 0.01	34	89	,460**	دال عند 0.01
07	73/56/39/22/05	,704**	دال عند 0.01	35	89	,456**	دال عند 0.01
08	74/23	,695**	دال عند 0.01	36	13	,432**	دال عند 0.01
09	75/57/40/24/06	,625**	دال عند 0.01	37	84	,595**	دال عند 0.01
10	76/58/41/25/07	,613**	دال عند 0.01	38	84	,578**	دال عند 0.01
11	69/52/35/18/01	,714**	دال عند 0.01	39	05	,715**	دال عند 0.01

0.01 دال عند	,714**	85	40	0.01 دال عند	,608**	77/59/42/26/08	12
0.01 دال عند	,691**	85	41	0.01 دال عند	,844**	78/60/43/27/09	13
0.01 دال عند	,530**	65	42	0.01 دال عند	,857**	79/61/44/28/10	14
0.01 دال عند	,622**	48	43	0.01 دال عند	,713**	87/80/62/45/29	15
0.01 دال عند	,806**	67	44	0.01 دال عند	,652**	46	16
0.01 دال عند	,409**	12	45	0.01 دال عند	,665**	83	17
0.01 دال عند	,652**	90	46	0.01 دال عند	,778**	88	18
0.01 دال عند	,460**	15	47	0.01 دال عند	,666**	91	19
0.01 دال عند	,735**	63	48	0.01 دال عند	,507**	30	20
0.01 دال عند	,599**	86	49	0.01 دال عند	,628**	47	21
0.01 دال عند	,437**	93	50	0.01 دال عند	,619**	47	22
		93	51	0.01 دال عند	,628**	32	23
0.01 دال عند	,682**	92	52	0.01 دال عند	,761**	66	24
0.01 دال عند	,736**	94	53	0.01 دال عند	,652**	33	25
0.01 دال عند	,395**	95	54	0.01 دال عند	,558**	14	26
0.01 دال عند	,404**	16	55	0.01 دال عند	,635**	34	27
0.01 دال عند	,776**	17	56	0.01 دال عند	,410**	64	28

يتبين من الجدول أعلاه أن معظم ارتباطات بيرسون بين السؤال والمجموع الكلي لأسئلة الاختبار هي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) وتراوح قيم معاملات الارتباط بين (0.395) و(0.857) وهي قيم تدل على ارتباطات الأسئلة لمجموعها الكلي.

الجدول رقم (26) يوضح صدق التلازمي لاختبار مهارات القراءة:

أفراد العينة	أدوات الدراسة	عدد الأسئلة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
120	اختبار مهارات القراءة	280	Pearson 0,390**	0.01
120	اختبار مهارات القراءة	107	Rho de 0,420** Spearman	

يتضح من الجدول (26) أن نتائج الصدق التلازمي من خلال حساب العلاقة بين اختبار مهارات القراءة، واختبار مهارات القراءة الخاصة بالباحث "بركة محمد عوض" فقد

سجل معامل "ارتباط بيرسون" بينهم $0,390^{**}$ وبعد تصحيحه باستخدام R "سبيرمان" أصبحت النتيجة $0,420^{**}$ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، وبناءً على هذه النتائج يمكن القول أن اختبار مهارات القراءة له مصداقية.

ثبات اختبار مهارات القراءة:

قامت الطالبة بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاختبار مهارات القراءة، حيث تم تجزئة أسئلة الاختبار إلى جزأين متساويين يمثل الجزء الأول الأسئلة الفردية من 01 إلى 279 الجزء الثاني الأسئلة الزوجية والتي تبدأ من 02 إلى 280 ، وهي الدرجات المتحصل عليها من خلال تطبيق اختبار مهارات القراءة وبعد تطبيق معادلة بيرسون لحساب معامل الارتباط بين درجات كليهما، ثم تم تصحيحه بمعادلة "سبيرمان" كانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (27) حساب ثبات اختبار مهارات القراءة بطريقة التجزئة النصفية

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
عدد الأسئلة الفردية 140	88	0.89 برسون R	دال عند 0.01
عدد الأسئلة الزوجية 140		0.94 r سبيرمان	

يتضح لنا من الجدول أعلاه رقم (27) أن معامل ثبات اختبار مهارات القراءة يساوي 0.89 وبالتصحيح باستخدام "سبيرمان" كان معامل الثبات يساوي 0.94 وبالتالي اختبار مهارات القراءة توفر على درجة عالية من الثبات.

الجدول رقم (28) معامل ثبات اختبار مهارات القراءة بطريقة ألفا كرونباخ

عدد الأسئلة	عدد أفراد العينة	ألفا كرونباخ
280	120	0.97

يتضح من خلال الجدول أعلاه رقم (28) أن معامل الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" تساوي 0.97، ومن الملاحظ أن اختبار مهارات القراءة تتوفر على درجة عالية من الثبات.

من الملاحظ أنه مما سبق لقد توفرت أدوات الدراسة على درجة عالية من الصدق والثبات سواء الأدوات التشخيصية أو أداة لتنمية مهارات القراءة.

تجريب اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي استطلاعيا:

بعد التأكد من صدق وثبات الأدوات الدراسة الحالية قامت الباحثة بعرض اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي على عينة من التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي قبل الشروع في الدراسة الأساسية وتطبيقها على العينة التجريبية لتأكد من مدى استوائها لشروط والتي تتمثل فيما يلي: ارتباط محتوى الوسيلة من مهارات القرائية بالمنهاج الدراسي، بحيث تحقق أهدافه وثرية بالانشاطات، تتسم بالبساطة والواقعية والوضوح، مشوقة تساعد التلاميذ على استنباط المهارات، تحتوي على ألوان جذابة، مصنوعة من مواد متوافرة في البيئة المحلية، قليلة التكاليف وغير مجهدة، الكتابة واضحة ومفهومة، كما أنها مرنة يمكن استخدامها لخدمة أهداف تعليمية أخرى، كذلك استعمالها مع فئات أخرى من التلاميذ العاديين... الخ، ومن خلال تجربة هذه الأخيرة وملاحظة مدى تفاعل التلاميذ مع الوسيلة تم التأكد من أنها تستوفي هذه الشروط السابقة الذكر، ومن فهذه التجربة ساعدت الباحثة في كيفية استعمال اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي مع المجموعة التجريبية.

الأساليب الإحصائية:

اعتمدت الباحثة أساليب الإحصائية والمتمثلة فيما يلي:

النسبة المئوية، معامل الارتباط "بيرسون"، معامل الارتباط "سبيرمان"،
معامل "ألفا كرونباخ" واختبار "ت" التجريبية باستخدام برنامج spss .

1. الدراسة الأساسية
2. المنهج المتبع
3. مجتمع البحث
4. مجالات الدراسة
5. المجال الزمني
6. المجال المكاني
7. حجم عينة الدراسة الأساسية
8. إجراءات الدراسة
9. أدوات الدراسة
10. الأساليب الإحصائية

3. الدراسة الأساسية:

1.3 المنهج المتبع:

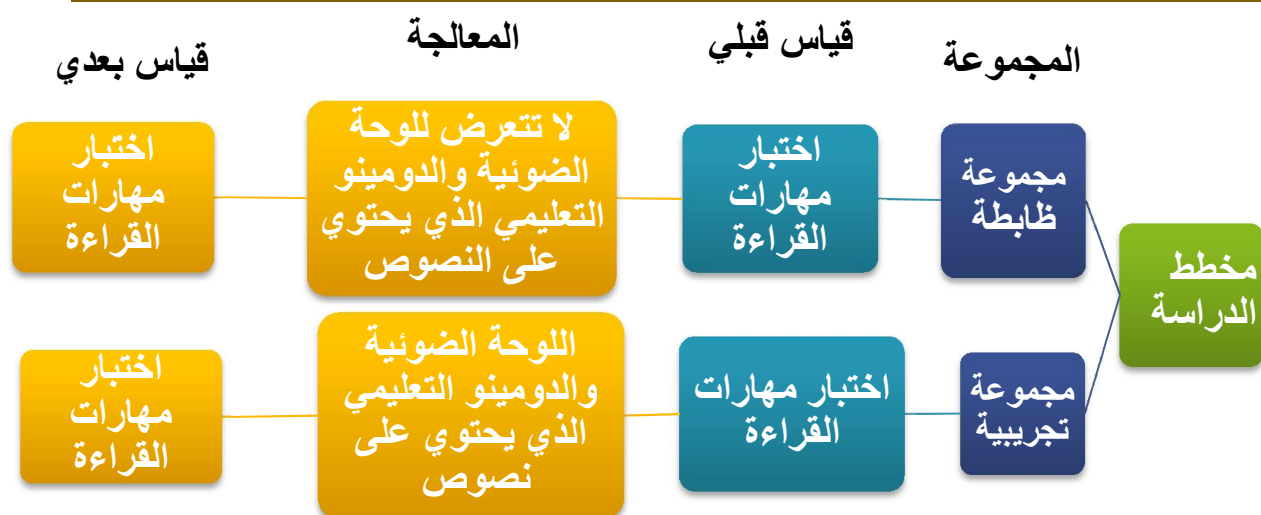
تتعدد المناهج وتختلف باختلاف طبيعة الموضوع المراد دراسته، فالمنهج يرتبط بالهدف العلمي الذي يسعى الباحث لتحقيقه، وعليه تبنت الباحثة منهجين الوصفي الذي يقوم على وصف وتحليل الدراسات ذات الصلة بمشكلة الدراسة وإعداد اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي إضافة إلى مختلف أدوات الدراسة التي تم إعدادها لجمع المعلومات والبيانات وصولاً إلى تفسير ومناقشة النتائج.

كما اتبعت الباحثة المنهج الشبه التجريبي لمعرفة لقياس أثر استخدام اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي كمتغير مستقل في تنمية مهارات القراءة كمتغير تابع.

حيث أن المنهج الشبه التجريبي ملائم للموضوع قيد الدراسة، إذ تم اتباع أسلوب تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة المتكافئتين، بحيث تتعرض المجموعة التجريبية تدريساً باستخدام اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي الذي أعدتها الباحثة، بينما لا تتلقى المجموعة الضابطة أي تدريس.

وفي هذا المنهج الذي اتبعته الباحثة يخضع التلاميذ في كلا المجموعتين إلى اختبار قبلي ثم تخضع المجموعة التجريبية للتعلم باستخدام اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي بينما المجموعة الضابطة لا تتلقى أي شيء، ثم تخضع المجموعتين لاختبار بعدي.

2.3 التصميم التجريبي للدراسة:



3.3 ضبط متغيرات الدراسة:

تمثلت متغيرات الدراسة فيما يلي:

المتغير المستقل: وهو اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي (المتضمنة نصوص قرائية لتنمية مهارات القراءة و تصاحبها قائمة مهارات)

المتغير التابع: في هذه الدراسة يتمثل في مهارات القراءة

4.3 مجتمع البحث:

يمثل مجتمع الدراسة الحالية جميع تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في مدينة سعيدة والبالغ عددهم 3691 تلميذ وتلميذة منهم 1886 ذكور و 1805 إناث حسب إحصائيات المقاطعة الأولى 2022/2021 من 66 مدرسة.

5.3 مجالات الدراسة:

- المجال المكاني:

تمت هذه الدراسة بست مدارس ابتدائية بمدينة سعيدة التابعة للمقاطعة التربوية الأولى وهي مدرسة : مدرسة "ميموني لحسن" مدرسة "ميلود فرعون" مدرسة "مازوني عبد القادر" مدرسة "ويس عبد الله" مدرسة "عيمر" مدرسة "مفتاح محمد".

- المجال الزمني:

جرت هذه الدراسة في الفترة الممتدة من 2022/02/06 إلى غاية 2022/05/19

6.3 عينة الدراسة الأساسية:

- عينة الدراسة:

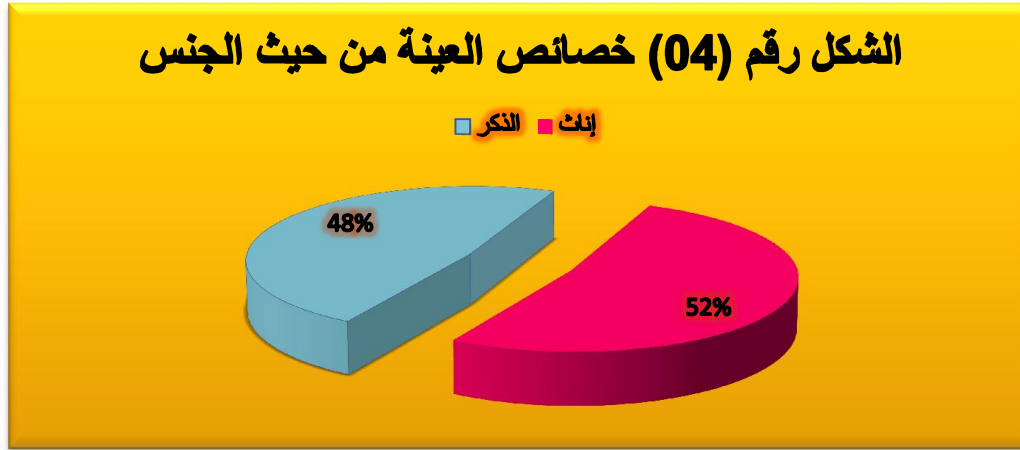
تكونت عينة الدراسة الأساسية من 369 تلميذ وتلميذة موزعين على ستة مدارس ابتدائية 13 قسم (فوج).

الجدول رقم (29) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية البحث حسب المدارس

اسم المدرسة	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع	عدد الأقسام
مدرسة ميموني لحسن	48	40	88	03
مدرسة ميلود فرعون	24	31	55	02
مدرسة مازوني عبد القادر	31	30	61	02
مدرسة ويس عبد الله	20	33	53	02
مدرسة عيمر	34	37	71	02
مدرسة مفتاح محمد	20	21	41	02
المجموع	177	192	369	13
النسبة المئوية	%48	%52	%100	

يبين الجدول رقم (29) توزيع أفراد العينة في المدارس حسب المقاطعة الأولى بمدينة سعيدة، ويظهر أن أكبر عدد من التلاميذ في مدرسة "ميموني لحسن" والمقدر بـ 88 تلميذ منهم 48 تلميذ و 40 تلميذة، تليها مدرسة "عيمر" بـ 71 تلميذ منهم 34 تلميذ و 37 تلميذة، ثم تأتي مدرسة "مازوني عبد القادر" بـ 61 تلميذ منهم 31 تلميذ و 30 تلميذة، تليها مدرسة "ميلود فرعون" بـ 55 تلميذ منهم 24 تلميذ و 31 تلميذة، بينما مدرسة "ويس عبد الله" قدر عدد تلاميذها بـ 53 تلميذ منهم 20 تلميذ و 33 تلميذة، والأخير مدرسة "مفتاح محمد" قدر

عدد تلاميذها بـ 41 تلميذ منهم 20 تلميذ و 21 تلميذة، أما مجموع التلاميذ يقدر بـ 369 منهم 177 ذكور بنسبة 48% و 192 إناث بنسبة 52%.



تبين الدائرة النسبة توزيع أفراد العينة حسب الجنس بحيث يظهر أن نسبة الإناث المقدرة بـ 52 % تفوق نسبة الذكور المقدرة بـ 48%.

- كيفية اختيار العينة:

اعتمدت الباحثة استنادا لطبيعة الموضوع على العينة العشوائية عنقودية، والعينة القصدية فبعد الحصول على عدد وأسماء المدارس من المقاطعة الأولى بمدينة سعيدة، والمتمثلة في 66 مدرسة وكذلك عدد تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي باعتباره مجتمع البحث حيث كان عددهم 3691 تلميذ منهم 1886 تلميذ و 1805 تلميذة للسنة الدراسية 2021- 2022، فاختارت الباحثة 10% منهم، وبعد تطبيق معادلة النسب المئوية، كان حجم العينة 369 تلميذ وتلميذة، ثم قامت الباحثة بتعيين المدارس من خلال القائمة المتحصل عليها من المقاطعة الأولى بمدينة سعيدة، بناء على سحب أرقام عشوائية من القائمة ، فوقع الاختيار على ستة مدارس نظرا لاكتمال حجم العينة والتي تمثلت في كل من مدرسة "ميموني لحسن" مدرسة "عيمر" مدرسة "مازوني عبد القادر" مدرسة "ميلود فرعون" مدرسة "ويس عبد الله" مدرسة "مفتاح محمد" موزعين بدورهم على 13 فوج وبعد تطبيق محك الاستبعاد تقلص حجم العينة إلى 257 تلميذ منهم 111 تلميذ و 146 تلميذة وبعد تطبيق

اللوحة الضوئية المتضمنة للنص القرائي التشخيصي المصاحب لقائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة زاد تقلص حجم العينة ليصبح 32 تلميذ منهم 20 ذكور و12 إناث، تم التأكد من أنهم من ذوي صعوبات تعلم القراءة فمنهم من لديهم صعوبات خفيفة ومنهم من لديهم صعوبات متوسطة.

6.3 إجراءات الدراسة:

بعد حصول الباحثة على ترخيص من قبل مديرية التربية لولاية سعيدة، قامت بزيارات أولية للمدارس التي تم سحبها لأخذ الموافقة الشفهية من قبل مدراءها والتقرب من أساتذتها للتعرف على مدى إمكانية تقبلهم للموضوع محل الدراسة وحجم المساعدة التي من الممكن أن يقدموها للباحثة، ثم قامت بزيارات ثانية للمدارس من أجل توزيع محك الاستبعاد على أساتذة وأستاذات هذه المدارس للقيام بعملية التشخيص، ثم تم جمع هذه الأخيرة لاستبعاد تلاميذ الذين يعانون من أمراض، أو لديهم حرمان ثقافي، أو مستوى اقتصادي ضعيف إضافة إلى الحالة الاجتماعية للتلميذ، بعد مدة أسبوع إلى أسبوعين، وبعد ذلك طبقت الباحثة اللوحة الضوئية المتضمنة لنص قرائي "المزارع النشيط" المصاحب لقائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة، وبعد تقلص حجم العينة إلى 32 تلميذ طبق عليهم اختبار الذكاء "لرافن"، وبعد تفريغ النتائج المتحصل عليها اختارت الباحثة عينة قصدية لتكون مدرسة مازوني عبد القادر ومدرسة ويس عبد الله مجموعة تجريبية ومدرسة عيمر ومفتاح محمد ومدرسة ميلود فرعون وتلميذين من مدرسة مازوني عبد القادر لتكون مجموعة ضابطة طبق عليهم اختبار قبلي لمهارات القراءة، وبعد تفريغ النتائج والحصول على درجات طبقت اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي للمتضمن لنصوص علاجية وأنشطة وتدريبات وبعد مدة ثلاثة أشهر طبق اختبار بعدي على عينة البحث.

إذ قامت الباحثة قبل عرض اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي على التلاميذ كان لابد من أخذ إجراءات أولية وهي:

• توفير قسم لتدريس تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بعد طلب من مدراء المدارس ذلك

• التأكيد الحجم الساعي من طرف المدراء والأساتذة لتقديم حصص علاجية التي تحتوي على أنشطة وتدريبات .

وعند الشروع في تقديم هذه الحصص قامت الباحثة بـ:

تمهيد لتلاميذ بأن هذه الحصص هي فقط لتحسين من مستواهم ورفع تحصيلهم الدراسي أي تحضيرهم نفسياً، بعدها تم شروع في التدريبات وبعد كل تدريب نقوم بأنشطة متنوعة في كل حصة في كل أيام الأسبوع ما عدا يوم الخميس وذلك بتغيير النصوص.

ففي كل حصة يتم تدريب التلاميذ من خلال اللوحة الضوئية بإعطاء التعليمات عند القيام بأنشطة وقراءة النصوص وتركهم يعملون بمفردهم وتكون الباحثة أحيانا بجانبهم وأحيانا أخرى مراقبتهم وملاحظة كل تلميذ من بعيد حتى لا يرتبك أو يحدث له تشوش، وتركه يعمل ويقرأ كما يريد دون تدخل الباحثة إلا في حالة توقفه عن حل نشاط بعد مدة 10 ثوان إلى 20 ثانية وذلك بإعادة التدريب ثم إعادة الحل حتى يتمكن من ذلك كذلك الحال بالنسبة لقراءة النصوص .

غير أن هناك صعوبات كثيرة واجهت الباحثة نذكر منها:

الوقت والجهد الذي يتطلب إلى تدريب وحل الأنشطة فكان هناك بعض تلاميذ مرتين حتى إلى ثلاث مرات يستوعبون خلال التدريب وهناك من يستغرق أكثر من ثلاث مرات وبالتالي أخذ هذا وقتا كبيرا لتدريب وحل الأنشطة وقراءة النصوص.

وظف على ذلك كان هناك غياب تلاميذ في بعض الأحيان وذلك نتيجة التفويض الذي فرضه على فيروس كورونا فكانت الباحثة تواجه صعوبة في كل مرة فالتلميذ الذي يتغب ويأتي بعدها كانت تضطر لإعادة التدريب وحل الأنشطة.

7.3 أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي التي تحتوي القراءة نص تشخيصي بعنوان "المزارع النشيط" التي تصاحبه قائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة، ونصوص لتنمية مهارات القراءة والتي تمثلت في نص "حسن الجوار، الصداقة لا تعوض بالمال، مهندس المستقبل، واحة تيوت، الفلاح المكافح، متاحف بلادي" وتدرجات (حروف، كلمات، جمل) أنشطة، قائمة مهارات القراءة واختبار لهذه المهارات، كما استخدمت الباحثة قائمة مهارات القراءة واختبار لهذه الأخير من إعداد الباحث "بركة محمد عوض" اللذين تم استعمالهم في الدراسة الاستطلاعية والذي أكد على ملائمتها للبحث، واختبار الذكاء "جون رافن" أنظر إلى تفاصيل ذلك في الملحق رقم (27)

8.3 وصف أدوات البحث:

اللوحة الضوئية هي أداة تشخيصية صممت من tableau lumineux جدول مضيء، ورقة backlight، وبها ألوان تتضمن نص قرائي وقائمة مظاهر يستعين بها المعلم والمختص أو أولياء الأمور لغرض الكشف عن مظاهر صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

كما قامت الباحثة بإعداد نص "المزارع النشيط" لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وذلك بغرض توفير أداة مستمدة من البيئة المحلية، حيث يحتوي هذا النص على 81 كلمة بالرغم من أن تلاميذ هذا المستوى يتوجب إعداد لهم نصوص تتراوح عدد الكلمات فيها ما بين 100 إلى 120 كلمة، إلا أنه لا يمانع من وضع نص يقل عدد كلماته عن 100 كلمة إذا توافرت فيه الشرط المذكورة :

- أن يكون نص نثري ومتشعب بالأفكار

- يحمل دلالة بالنسبة للمتعلم.

ممثلاً لنمط من الأنماط المقررة التي تعود عليها المتعلم في القسم (حواري، سردي، خبري، وصفي). (دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية ، 2017، ص 06) حيث قدر صدق المحكمين حيث تراوحت نسبة الاتفاق ما بين 82% و 100%.

قائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة تم إعدادها من طرف الباحثة ، تتكون من 44 بنداً يجاب عن كل بند من بنودها تبعاً للبدائل الأربعة الآتية (دائماً، غالباً، أحياناً، أبداً) وتصحح البدائل بوضع أوزان متدرجة لها كالتالي: (دائماً 4)، (غالباً 3)، (أحياناً 2)، (أبداً 1)، وقد وضع للقائمة تعليمات موجزة ويتم تحديد نتائجها حسب سلم الدرجات كالتالي: من [0 - 44] صعوبات ضعيفة، [45 - 88] صعوبات متوسطة، [89 - 132] صعوبات شديدة، [133 - 176] صعوبات شديدة جداً والتي تمت البرهنة على صدقه سنة 2018 عندما كانت القائمة تحتوي على 72 بنداً حيث قدر صدق المقارنة الطرفية كانت نتيجته "ت" ب 21.961 وهي قيمة دالة إحصائية عند 0.000 وهي أصغر من 0.05، صدق التقاربي والذي بلغت نتيجته ب، 0.89 أما بالنسبة لثبات لاستخدام التجزئة النصفية 0.90، وبمعادلة ألفا كرونباخ قدرت ب 0.87 وذلك عندما طبق على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ثم أعيد تطبيقه على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي والتي تمت البرهنة على صدقه مرة ثانية عن طريق صدق المحكمين بنسبة تتراوح ما بين 71% و 100%، أما صدق الاتساق الداخلي فقد تراوح معامل الارتباط بين 0.301 و 0.806، وصدق المقارنة الطرفية حيث كانت نتيجته "ت" ب 31.739 وهي قيمة دالة إحصائية عند 0.000 وهي أصغر من 0.05، أما بالنسبة لثبات تم حسابه بطريقة التجزئة النصفية 0.85 وصحح بمعادلة سبيرمان حيث بلغت نتيجته ب 0.92 وبمعادلة ألفا كرونباخ قدرت ب 0.93، لتتكون قائمة المظاهر من 44 بنداً في صورتها النهائية.

تطوير اللوحة الضوئية بإضافة الدومينو التعليمي:

هي أداة صممت من **Forex- plexiglas- papier autocollant** والأسلاك الكهربائية، تحتوي على نصوص لتنمية مهارات القراءة وتدرّيات وتمارين والذين تم استعمالهم في الدراسة الاستطلاعية والذي تم التأكد على ملائمتهم للبحث.

ولقد تم وضع أربع لوحات مختلفة في الحجم حسب طول النصوص القرائية لتنمية مهارات القراءة ولكل واحدة منها جهاز تحكم خاص بها، فهناك لوحة تحتوي على 91 قطعة دومينو وأخرى تحتوي على 98 قطعة ، ولوحة تحتوي على 105 قطعة، والأخيرة تحتوي على 126 قطعة دومينو تعليمي.

كما قامت الباحثة بإعداد نصوص قرائية لتنمية مهارات القراءة تمثلت في : "حسن الجوار، الصداقة لا تعوض بالمال، مهندس المستقبل، واحة تيوت، الفلاح المكافح، متاحف بلادي" لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وذلك بغرض توفير أداة مستمدة من البيئة المحلية لتنمية مهارات القراءة، وهي نصوص طويلة نسبيا، والغرض من ذلك لكي يقرأ التلميذ كل مرة فقرة من فقرات النصوص إلى أن يصل على قراءة النص كاملا إذا توافرت فيه الشرط المذكورة :

- أن يكون نص نثري ومتشعب بالأفكار

- يحمل دلالة اجتماعية بالنسبة للمتعلم.

ممثلا لنمط من الأنماط المقررة التي تعود عليها المتعلم في القسم (حواري، سردي، خبري، وصفي). (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص 13-32)

قائمة مهارات القراءة من إعداد الباحثة تتكون من 56 بند يجاب عن كل بند من بنودها تبعا للبدائل الخمس التالية (لم يتمكن إطلاقا، تمكن إلى حد ما، تمكن بدرجة متوسطة، تمكن بدرجة كبيرة، تمكن بدرجة كبيرة جدا) وتصحح البدائل بوضع أوزان متدرجة لها كالتالي: (لم يتمكن إطلاقا (01)، تمكن إلى حد ما (02)، تمكن بدرجة متوسطة (03)، تمكن بدرجة كبيرة (04)، تمكن بدرجة كبيرة جدا (05))، وقد وضع للقائمة تعليمات موجزة ويتم تحديد نتائجها حسب سلم الدرجات كالتالي: من [0- 56] مهارات قرائية ضعيفة جدا، [57-114] مهارات قرائية ضعيفة، [115-168] مهارات قرائية متوسطة، [169-224] مهارات قرائية مرتفعة، [225-280] مهارات قرائية مرتفعة جدا، والتي تم البرهنة على صدقها حيث قدر صدق المحكمين بنسبة تتراوح ما بين 78% و 100%، وصدق المقارنة

الطرفية كانت نتيجة " ت" ب 30.627 وهي قيمة دالة إحصائياً عند 0.01، وصدق الاتساق الداخلي الذي تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.614) و(0.862)، الصدق التلازمي الذي قدرت نتيجته بـ 0.676^{**} وهي قيمة دالة إحصائياً عند 0.01، الصدق التقاربي فقد قدرت بـ 0.697 وبعد تصحيحه باستخدام سبيرمان براون أصبح المعامل 0.821 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، وبناء على هذه النتائج يمكن القول أن قائمة مهارات القراءة المصاحبة للاختبار لها مصداقية، بالرغم من ترك فترة زمنية متباعدة بينهم، أما بتطبيق التجزئة النصفية فكانت النتيجة 0.88 وتم تصحيحه باستخدام سبيرمان براون أصبح المعامل 0.94 عند مستوى الدلالة 0.01 ، وباستخدام ألفا كرونباخ بلغت نتيجة 0.98 وهي درجة عالية من الثبات.

اختبار مهارات القراءة هو اختبار تصاحبه قائمة مهارات، حيث يتكون من 280 سؤال مقدم لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي والتي تم البرهنة على صدق المحكمين كما هو مبين في الجدول رقم (23) وصدق التمييزي التي قدرت نتيجته بـ 32.294 وهي قيمة دالة إحصائياً عند 0.05، صدق الاتساق الداخلي حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.192) و(0.857) أما صدق التلازمي فقد بـ 0.390^{**} وبعد تصحيحه باستخدام R " سبيرمان" أصبحت النتيجة 0.420^{**} وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، أما الثبات بطريقة التجزئة النصفية قدرت بـ 0.89 وبالتصحيح باستخدام "سبيرمان" كان معامل الثبات يساوي 0.94، وباستخدام ألفا كرونباخ بلغت النتيجة 0.97.

محك الاستبعاد: يعتمد هذا المحك في تشخيصه على استبعاد الحالات التي يرجع سبب القصور التحصيلي أو الصعوبات في التعلم إلى إعاقات عقلية، أو حسية (سمعية أو بصرية أو حركية) أو اضطرابات انفعالية شديدة، أو حالات نقص فرص التعليم أو الحرمان البيئي الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وذلك لأن هذه الإعاقات قد تصنف بشكل خاطئ ضمن ذوي صعوبات التعلم (العدل، 2013، ص 230)

اختبار الذكاء:

اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـ " جون رافن" ظهر الاختبار لأول مرة عام (1947) وتم تعديله عام (1956) حيث استغرق إعداد وتطوير هذا الاختبار حوالي (30) عام من عمر العالم الإنجليزي جون رافن ويعتبر هذا الاختبار من الاختبارات الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات، وهو اختبار غير لفظي يتكون من (3) مجموعات، موضحة كالتالي:

- أ- المجموعة (أ) النجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في الوقت نفسه.
 - ب- المجموعة (أب) النجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.
 - ت- المجموعة (ب) النجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.
- وكل مجموعة من المجموعات تتكون من 12 مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوي على (6) مصفوفات صغيرة، بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكمل للمصفوفة التي بالأعلى، ويصلح تطبيقه على الأطفال ما بين سن 5 سنوات إلى 11 سنة.

أما خصائصه السيكومترية فتظهر خلال تطبيقه سنة 2012 م الموافق لـ 1433 هـ على عينة حجمها 1258 تلميذا وتلميذة تتراوح أعمارهم ما بين (5.6 – 11.6) عاماً، موزعين على المحافظات التعليمية لقطاع غزة، حيث قدر ثباته باستخدام طرق مختلفة، ولقد تراوحت قيم معامل الثبات ما بين (0.525 - 0.942)، كما تم استخدام أساليب مختلف لتحقيق من صدقه، كصدق التكوين الفرضي الذي أكد على أن الاختبار مبني على تدرج الفقرات في مستوى الصعوبة من خلال حساب ارتباط الرتب لسبيرمان (0.620) وهي دالة عند مستوى 0.001 أما الصدق التقاربي فكانت قيمته ما بين 0.321 - 0.671 وهي دالة جميعها عند مستوى الدلالة (0.001) وكذلك الصدق التلازمي التي تراوحت قيمه ما

بين (0.294- 0.356) وهي دالة جميعها عند مستوى الدلالة (0.001)، ولقد وقع استخدام الباحثة لهذا الأخير كون بطاريات اختبارات صعوبات تعلم القراءة الحديثة تميل إلى استخدام مكونات غير لفظية أي استخدام اختبارات القدرات العقلية العامة عند تشخيص حالات صعوبات تعلم القراءة. (جاد البحيري، 2014، ص119)

اختبار وقائمة مهارات القراءة للباحث "بركة محمد عوض" تم البرهنة على ذلك بعرض على مجموعة من الأساتذة المختصين من هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة، كما تم عرضه على بعض موجهي اللغة العربية من وكالة الغوث، وعدد من مدرسي اللغة العربية للتأكد من مدى مناسبه ووضوحه وبذلك أصبح الاختبار صالح للتطبيق، كما تم حساب الصدق الاتساق الداخلي للاختبار حقق ارتباطات عند مستوى الدلالة 0.05 والتي قدرت ب 0.288، وعند مستوى دلالة 0.01 قدر ب 0.372، بينما صدق الاتساق الداخلي لقائمة المهارات تراوحت ما بين 0.508 و 0.868 وهي قيم دالة عند مستوى الدلالة 0.01، ومما سبق اتضح أن الاختبار التشخيصي في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع بمدارس وكالة الغوث تنسم بدرجة عالية من الصدق والثبات، تعزز النتائج التي سيتم جمعها لتشخيص ضعف مهارات القراءة. أما ثبات الاختبار فتم حسابه بطريقة التجزئة النصفية، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على الأسئلة الفردية (54 سؤالاً)، ودرجاتهم على الأسئلة الزوجية (53 سؤالاً)، والمكونة للاختبار (مجموع الأسئلة = 107 سؤالاً) وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين النصفين (0.794) ثم استخدم معادلة جتمان (النصفين غير متساويين) لتعديل طول الاختبار، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التعديل بتلك المعادلة (0.885)، كما تم تقدير ثبات الاختبار بحساب معامل كودر ريتشاردسون - 21 وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.977) وهي قيمة مرتفعة مما يدل على أن الاختبار يتسم بدرجة جيدة من الثبات.

9.2 دليل اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي:

لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة من إعداد الباحثة.

الهدف من الدليل:

الهدف العام من الدليل:

يهدف هذا الدليل إلى تنمية مهارات القراءة لدى تلميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم باستخدام اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي.

نواتج التعلم للدليل:

إجراءات إعداد الدليل: ترجع فكرة إعداد هذا الأخير إلى الدراسات السابقة والمراجع العلمية المتخصصة في مناهج اللغة العربية لمعرفة ما يتم تدريسه في المدارس وعلى هذا الأساس تم إعداد هذا الأخير لتخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة التي يواجهها فئة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وذلك باستخدام تقنية اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي، وذلك نظرا لقلة الوسائل التعليمية في المدارس الابتدائية، لرفع من مستوى التلميذ وجعله متمكن من مهارات القراءة، وقد تكون هذه التقنية مع الدليل حلا لتنمية هذه الأخيرة عند هؤلاء التلاميذ.

تنمية مهارات القراءة : قامت الباحثة بحصر مجموعة من مهارات القراءة المدرجة بالقائمة والتي درسها التلاميذ داخل القسم، بعد اطلاعها على المنهاج المدرسي وبمساعدة أساتذة السنة الرابعة من التعليم الابتدائي تم اعتماد على مهارات المناسبة لمستواهم التعليمي باتباع المخطط الزمني التالي:

المخطط الزمني:

الجدول رقم(30) يوضح المخطط الزمني لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم

الطريقة	الوسائل	الحصة		الفترة الزمنية	الحصة
		أنشطة	تدريبات		
طريقة طرح الأسئلة وطريقة التعلم الجماعي	السيبورة اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي	نشاط: طلب من التلاميذ وضع قطع الدومينو التي تحتوي على الحروف في بداية ووسط وآخر الكلمة مثل (سد - سد - س)	قراءة الحروف بحركاتها وبأشكالها المختلفة بداية وسط وأول وآخر وآخر الكلمة	60 د	الأولى
		نشاط: طلب من التلاميذ وضع قطع الدومينو التي تحتوي على الحروف المتشابهة شكلا ثم الحروف المتشابهة لفظا	التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا ولفضا	60د	الثانية
		نشاط: طلب من التلاميذ وضع قطع الدومينو التي تحتوي على الكلمات المتشابهة شكلا ثم الكلمات المتشابهة لفظا نشاط: كتابة كلمات محذوف منها حروف ويطلب من التلاميذ وضع قطعة الدومينو التي تحتوي على الحرف المناسب لإكمال الكلمة على اللوحة الضوئية إعطاء التلاميذ كلمات صحيحة وكلمات خاطئة في الكتابة فيختار التلميذ قطعة الدومينو التي تحتوي على الكلمة المناسبة في اللوحة الضوئية	التمييز بين الكلمات المتشابهة شكلا ورسما	60د	الثالثة

الرابعة	180د صباحا 60د مساء	التمييز بين حروف اللام الشمسية وحروف اللام القمرية التمييز بين اللام القمرية والشمسية التمييز بين الأفعال تحليل الكلمات إلى حروف ومقاطع وتركيب الكلمات من مقاطع تمييز بين المفرد والمثنى والجمع	نص حسن الجوار		
الخامسة	180د صباحا 60د مساء	التمييز بين الحرف والاسم والفعل التمييز بين الجملة الاسمية والفعلية التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء المغلقة التمييز بين الضمائر المتصلة والضمائر المنفصلة			
السادسة	60د	التمييز بين أنواع الشدة التمييز بين أنواع المد التمييز بين الأساليب			
السابعة	60د صباحا 60د مساء	التمييز بين ظرف الزمان وظرف المكان التمييز بين الفعل الصحيح والفعل المعتل التمييز بين المضارع المنصوب والمجزوم			

الثامنة	60د	نص الصداقة لا تعوض بالمال	أنشطة، تركيب النص باستخدام قطع الدومينو ووضعها على اللوحة الضوئية ثم تلخيص النص شفها
التاسعة	60د	مهندس المستقل	أنشطة تركيب النص باستخدام قطع الدومينو ووضعها على اللوحة الضوئية ثم تلخيص النص شفها
العاشر	60د	واحة تيوت	أنشطة، تركيب النص باستخدام قطع الدومينو ووضعها على اللوحة الضوئية التعبير
الحادية عشر	60د	الفلاح المكافح	أنشطة، تركيب النص باستخدام قطع الدومينو ووضعها على اللوحة الضوئية التعبير
الثانية عشر	60د	متاحف بلادي	أنشطة، تركيب النص باستخدام قطع الدومينو ووضعها على اللوحة الضوئية التعبير

محتويات الدليل:

تم إعداد دليل اللوحة الضوئية بهدف تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة لسنة الرابعة ابتدائي، الذي يتكون من 32 جلسة تدريبية جماعية وفردية فكانت الجلسات الأولى يتم فيها تدريبات وأنشطة ثم تم الانتقال إلى جلسات يتم فيها أنشطة فقط وهي متنوعة

ومختلفة كل أسبوع، تتراوح مدة الجلسات من 60 دقيقة إلى 180 د موزعة بين الصباح والمساء أو في الصباح فقط أو العكس مع مراعاة أوضاع التلاميذ، وتشمل كل الجلسات على نشاطات تحوي مهارات القراءة بهدف تنميتها لدى التلاميذ.

10.2 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

اعتمدت الباحثة على استخدام الأساليب الإحصائية مستعينة ببرنامج spss وهي كالتالي:

- اختبار T.test independent sample

- اختبار T.test paired sample

- اختبار U مان ويتني

- اختبار Z ولكوكسن

- معامل ايتا، و D كوهين لإيجاد حجم الأثر

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

أولاً: عرض وتحليل النتائج

1. عرض نتائج الفرضية الأولى
2. عرض نتائج الفرضية الثانية
3. عرض نتائج الفرضية الثالثة
4. عرض نتائج الفرضية الرابعة
5. عرض نتائج الفرضية العامة

ثانياً: مناقشة النتائج في ضوء ما أسفر عنه التراث التربوي والدراسات السابقة

1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى
2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية
3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة
4. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة
5. مناقشة نتائج الفرضية العامة

أولاً: عرض وتحليل النتائج.

بعد عرض الباحثة في الفصل السابق لإجراءات الدراسة الاستطلاعية من خلال بيان هدفها ومنهجها، وتحديد عينة المراد تطبيق أدوات الدراسة عليها بغية التأكد من صدقها وثباتها، وتحديد عينة الدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية لإجابة أفراد عينة الدراسة.

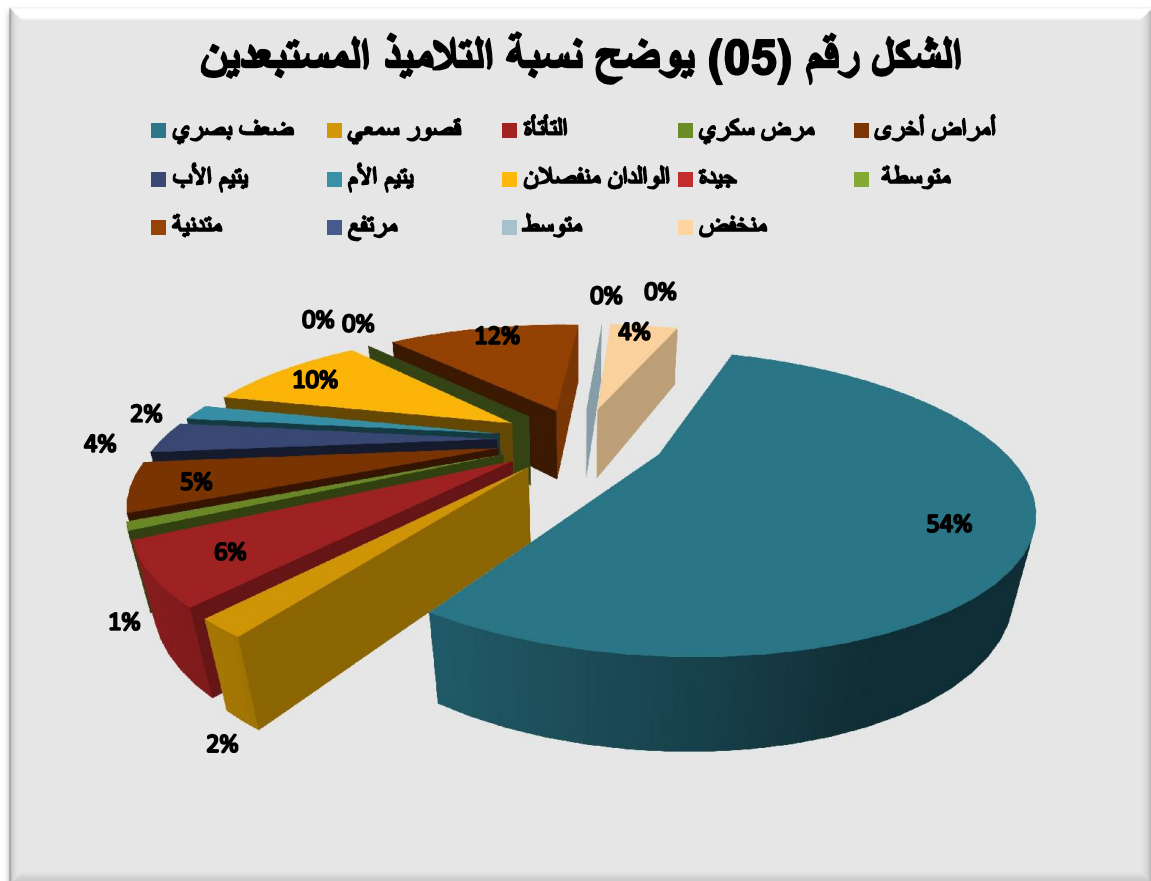
تم التطرق في هذا الفصل إلى النتائج التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات، بالإضافة إلى مناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج من خلال الإجابة على التساؤلات الدراسة والتحقق من فروضها في ضوء الدراسات السابقة.

وقبل التحقق من فرضيات الدراسة قامت الباحثة بتطبيق محك الاستبعاد على عينة مكونة من 369 تلميذ وتلميذة والجدول رقم (31) يوضح ذلك

الجدول رقم (31) يوضح محك الاستبعاد

اسم المدرسة		مدرسة ميلود فرعون	مدرسة مازوني	مدرسة مفتاح محمد	مدرسة ويس عبد الله	مدرسة عيمر	مدرسة لحسن لخضر	المجموع
الحالة الصحية	سليم	36	39	33	39	50	60	257
	ضعف بصري	09	18	03	07	09	14	60
	قصور سمعي					01	01	02
	التأتأة	01		01		01	04	07
	مرض سكري				01			01
	أمراض أخرى	01	02	02			01	06
الحالة الاجتماعية	يتيم الأب					02	02	04
	يتيم الأم		01			01		02
	الوالدان منفصلان	03	01	01	04		02	11
	جيدة							00
الوضع الاقتصادية	متوسطة							00
	متدنية	05		01	02	02	04	14
	مرتفع							00

	00							متوسط	
	05		05					منخفض	
369		88	71	53	41	61	55		



يبين الجدول رقم (31) والدائرة النسبة أن 60 تلميذ وتلميذة بنسبة 54% يعانون من قصور بصري تليها 14 تلميذ وتلميذة لديهم وضعية اقتصادية متدنية بنسبة 12%، أما الحالة الاجتماعية للتلاميذ من حيث انفصال الوالدين قدرت بـ 11 إذ قدرت نسبتهم بـ 10% أما يتيم الأب فكان هناك 04 تلاميذ 04% بينما تلميذان يتيما الأم قدرت نسبتهم بـ 02%، و 7 تلاميذ لديهم تأثؤ والتي بلغت نسبتهم بـ 06%، و 6 تلاميذ لديهم أمراض أخرى بنسبة 05%، و 5 تلاميذ مستوى ثقافي منخفض لوالديهم بنسبة 04%، في حين هناك تلميذان لديهم قصور

سمعي 02%، وتلميذة لديها مرض سكري بنسبة 01 %، أما نسبة 00% فهي نسبة تعود لعم وجود أي فئة لديهم هذه الحالات.

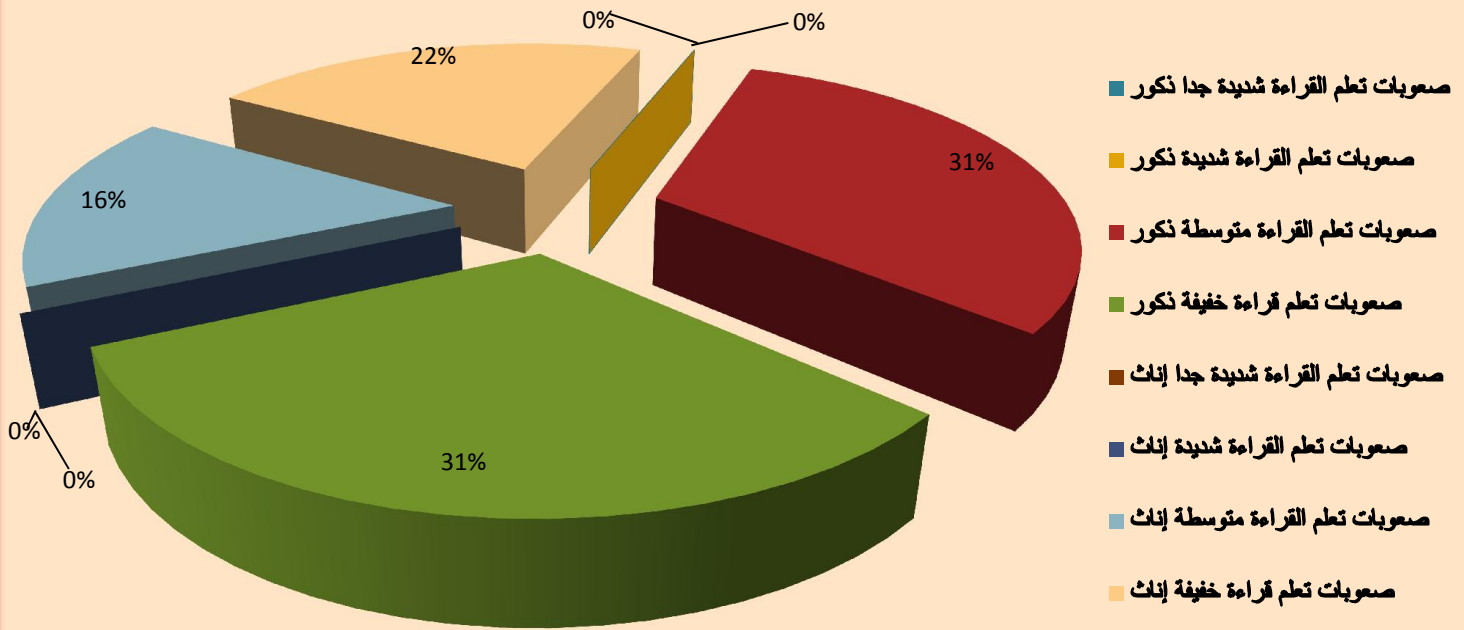
وبعد تطبيق محك الاستبعاد على عينة تتكون من 369 تلميذ تقلص حجم العينة إلى 257 تلميذ منهم 111 تلميذ و146 تلميذة طبقت اللوحة الضوئية المتضمنة للنص القرائي التشخيصي المصاحب لقائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة زاد تقلص حجم العينة ليصبح 32 تلميذ منهم 20 ذكور و12 إناث.

الجدول رقم (32) توزيع أفراد العينة من حيث الجنس حسب درجة صعوبات تعلم القراءة

درجة الصعوبة	صعوبات شديدة جدا	صعوبات شديدة	صعوبات متوسطة	صعوبات خفيفة	المجموع
ذكور	00	00	10	10	20
إناث	00	00	05	07	12
المجموع	00	00	15	17	32

يبين الجدول رقم (32) نتائج توزيع أفراد العينة من حيث الجنس حسب درجة صعوبات تعلم القراءة، فيظهر مجموع التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلم القراءة 20 تلميذ منهم 10 تلاميذ يعانون من صعوبات متوسطة و10 تلاميذ يعانون من صعوبات خفيفة، في حين 12 تلميذة لديهم صعوبات تعلم قراءة 05 منهن لديهن صعوبات متوسطة و 07 لديهن صعوبات خفيفة.

الشكل رقم (06) توزيع أفراد العينة من حيث الجنس وحسب درجة صعوبات تعلم القراءة



تبين الدائرة النسبية نسبة توزيع أفراد العينة من حيث الجنس وحسب درجة صعوبات تعلم القراءة حيث تمثل نسبة 00% صعوبات تعلم القراءة شديدة جداً عند الذكور والإناث كذلك الحال بالنسبة لصعوبات تعلم القراءة شديدة بلغت نسبتها بـ 00% ، في حين تمثل نسبة 31% صعوبات متوسطة لدى ذكور تليها نسبة 16% لدى الإناث، أما الصعوبات الخفيفة فتظهر أكبر نسبة لدى الذكور والمقدرة بـ 31% تليها نسبة 22% لدى الإناث، ومن هنا يمكن استنتاج أن صعوبات تعلم القراءة أكبر عند الذكور بنسبة 62% مقارنة بالإناث المقدرة بـ 38%.

تطبيق اختبار الذكاء (المصفوفات المتتابعة الملون لـ "جون رافن")

بعد تطبيق محك الاستبعاد واللوحة الضوئية المتضمنة للنص قرائي بعنوان "المزارع النشيط" وقائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة كوسيلة تشخيصية على عينة مكونة من 257 تلميذ وتلميذة وبعد تفريغ النتائج بقي 32 تلميذ وتلميذة تقرر هذه الأخيرة بأنهم من ذوي صعوبات تعلم القراءة، لتجري عليهم الباحثة اختبار الذكاء المصفوفات المتتابعة الملون لـ "جون رافن" والجدول رقم (33) يبين ذلك:

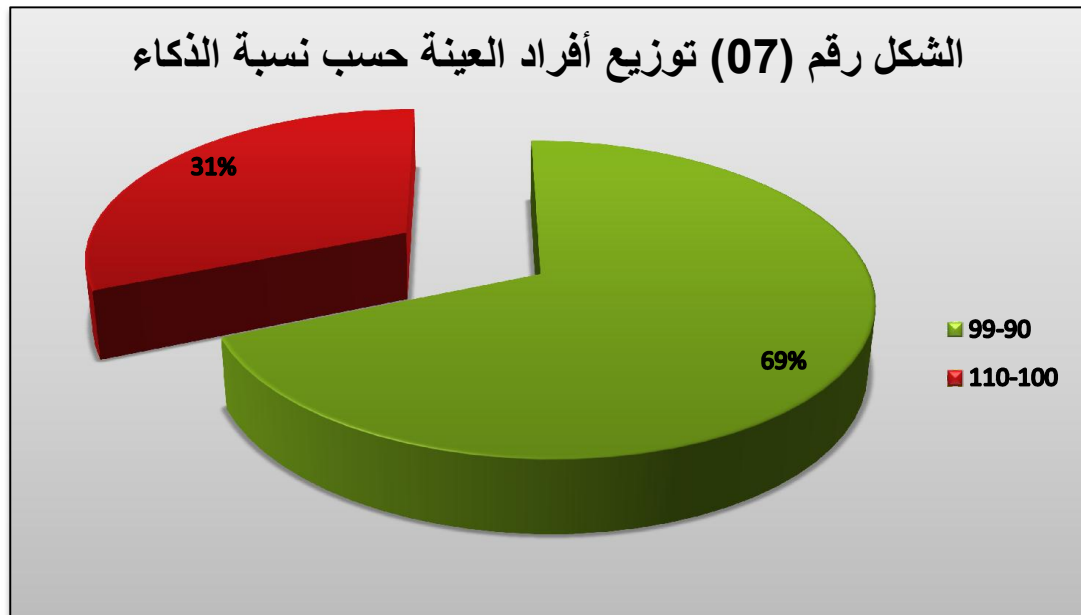
الجدول رقم (33) يوضح نسبة الذكاء لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم القراءة

رقم	التلميذ	العمر الزمني بالسنوات	المستوى العقلي	توصيف المستوى العقلي	الدرجة المئوية	نسبة الذكاء
01	تلميذ	09	المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	جيد	74-50 (28)	99-90
02	تلميذ	10	المستوى الثاني (أعلى من المتوسط في القدرة العقلية)	جيد جدا	89-75 (31)	110-100
03	تلميذ	10	المستوى الثاني (أعلى من المتوسط في القدرة العقلية)	جيد جدا	89-75 (31)	110-100
04	تلميذ	10	المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	جيد	74-50 (26)	99-90
05	تلميذ	10	المستوى الثاني (أعلى من المتوسط في القدرة العقلية)	جيد جدا	89-75 (31)	110-100
06	تلميذة	11	المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	جيد	74-50 (27)	99-90
07	تلميذة	10	المستوى الثاني (أعلى من المتوسط في القدرة العقلية)	ممتاز	94-90 (34)	110-100
08	تلميذ	09	المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	جيد	74-50 (27)	99-90
09	تلميذ	10	المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	جيد	74-50 (26)	99-90
10	تلميذ	11	المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	جيد	74-50 (27)	99-90
11	تلميذ	10	المستوى الثاني (أعلى من المتوسط في القدرة العقلية)	جيد جدا	89-75 (31)	110-100

12	تلميزة	09	المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	جيد	74-50 (26)	99-90
13	تلميذ	10	المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	جيد	74-50 (27)	99-90
14	تلميزة	11	المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	جيد	74-50 (28)	99-90
15	تلميذ	10	المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	جيد	74-50 (26)	99-90
16	تلميذ	10	المستوى الثاني (أعلى من المتوسط في القدرة العقلية)	ممتاز	94-90 (33)	110-100
17	تلميزة	10	المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	جيد	74-50 (28)	99-90
18	تلميزة	11	المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	جيد	74-50 (26)	99-90
19	تلميزة	09	المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	جيد	74-50 (26)	99-90
20	تلميزة	09	المستوى الثاني (أعلى من المتوسط في القدرة العقلية)	ممتاز	94-90 (33)	110-100
21	تلميزة	10	المستوى الثاني (أعلى من المتوسط في القدرة العقلية)	ممتاز	94-90 (33)	110-100
22	تلميذ	09	المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	جيد	74-50 (26)	99-90
23	تلميزة	10	المستوى الثاني (أعلى من المتوسط في القدرة العقلية)	جيد جدا	89-75 (32)	110-100
24	تلميذ	10	المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	جيد	74-50 (30)	99-90
25	تلميذ	09	المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	جيد	74-50 (26)	99-90

26	تلميذة	09	المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	جيد	74-50 (28)	99-90
27	تلميذ	10	المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	جيد	74-50 (27)	99-90
28	تلميذ	10	المستوى الثاني (أعلى من المتوسط في القدرة العقلية)	جيد جدا	89-75 (31)	110-100
29	تلميذ	09	المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	جيد	74-50 (26)	99-90
30	تلميذ	10	المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	جيد	74-50 (27)	99-90
31	تلميذ	11	المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	جيد	74-50 (27)	99-90
32	تلميذة	10	المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	جيد	74-50 (30)	99-90

يتبين من خلال الجدول رقم (33) أن مستوى الذكاء لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ما بين المتوسط (99-90) والأعلى من المتوسط (110-100) وبالتالي فذوي صعوبات تعلم القراءة لديهم مستوي عقلي جيد أو جيد جدا ومنه نستنتج أنهم يمتلكون قدر نسبة ذكاء مناسبة.



تبين الدائرة النسبة توزيع أفراد العينة حسب نسبة الذكاء حيث قدرت نسبة التلاميذ الذين لديهم نسبة ذكاء من 90 إلى 99 بـ 69% وهي نسبة أكبر من الذين لديهم نسبة ذكاء من 100 إلى 110 حيث قدر عددهم بنسبة 31%، وبالتالي فكلاهما لديهم مستوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط.

عرض نتائج الفرضيات:

تناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام وسيلة اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وذلك من خلال الإجابة عن الفرضيات الآتية:

1.1 عرض نتائج الفرضية الأولى:

التذكير بالفرضية الجزئية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات القياس القبلي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق اختبار مهارات القراءة.

اختبار التوزيع الطبيعي: (اختبار Shapiro-Wilk و كولمجروف – سمرنوف)

سنعرض اختبار Shapiro-Wilk و كولمجروف – سمرنوف لمعرفة هل البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا وهو اختبار ضروري في حالة اختبار الفرضيات لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً، والجدول رقم (34) يوضح ذلك:

جدول رقم (34) اختبار التوزيع الطبيعي

Kolmogorov -Smirnov				Shapiro-Wilk				مجموع الدرجات
الدلالة	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الفرق	الدلالة	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الفرق	
0.05	0.030	16	0.225	0.05	0.042	16	0.882	

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة عند اختبار Shapiro-Wilk قدر بـ 0.042 و عند اختبار كولمجروف – سمرنوف قدر بـ 0.030 وهي قيم أصغر من 0.05 وبالتالي التوزيع غير طبيعي ويجب استخدام أسلوب إحصائي اللابارامتري أو اللامعلمي، كما هو مبين في الجدول رقم (35):

الجدول رقم (35) اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي لمهارات القراءة

الدلالة	مستوى الدلالة	قيمة U	العدد	مجموع الرتب	رتب المتوسط	
0.05	0.291	100.000	16	236.00	14.75	درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية
			16	292.00	18.25	درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة

يتبين من النتائج المبينة في الجدول رقم (35) أن قيمة U مان ويتني تساوي 100.000 وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05 لأن مستوى الدلالة أصغر من 0.291 وهي غير دالة إحصائياً، مما على يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق اختبار مهارات القراءة.

2.1 عرض نتائج الفرضية الثانية:

التذكير بالفرضية الجزئية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم على اختبار مهارات القراءة بعد استخدام اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي.

اختبار التوزيع الطبيعي: (اختبار Shapiro-Wilk و كولمجروف – سمرنوف)

سنعرض اختبار Shapiro-Wilk و كولمجروف – سمرنوف لمعرفة هل البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا والجدول رقم (36) يوضح ذلك:

جدول رقم (36) اختبار التوزيع الطبيعي

Kolmogorov -Smirnov				Shapiro-Wilk				الدرجات
الدالة	مستوى الدالة	درجة الحرية	الفرق	الدالة	مستوى الدالة	درجة الحرية	الفرق	
0.05	0.124	16	0.190	0.05	0.100	16	0.906	

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة أكبر من 0.05 وبالتالي التوزيع طبيعي لذا يجب استخدام أسلوب إحصائي البارامتري أو معلمي ، كما هو مبين في الجدول رقم (37):

الجدول رقم (37) اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات القياس والبعدى

للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

درجات المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	مستوى الدالة	الدالة
درجات القياس البعدى للمجموعة التجريبية	201.19	52.080	30	3.238	0.003	0.05
درجات القياس البعدى للمجموعة الضابطة	135.56	62.132				

يتبين من النتائج المبينة في الجدول أعلاه رقم (37) أن هناك فروق بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدى حيث قدر المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بـ 201.19 وهي قيمة أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة حيث قدر المتوسط الحسابي بـ 135.56 في حين قدرت قيمة "ت" بـ 3.238 عند مستوى الدلالة 0.003 وهي أصغر من 0.05، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات القياس البعدى للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم على اختبار مهارات القراءة بعد استخدام اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي ، وبالتالي كانت النتيجة لصالح المجموعة التجريبية.

3.1 عرض نتائج الفرضية الثالثة:

التذكير بالفرضية الجزئية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق اختبار مهارات القراءة.

اختبار التوزيع الطبيعي: (اختبار Shapiro-Wilk و كولمجروف - سمرنوف)

سنعرض اختبار Shapiro-Wilk و كولمجروف - سمرنوف لمعرفة هل البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، والجدول رقم (38) يوضح ذلك.

جدول رقم (38) اختبار التوزيع الطبيعي

Kolmogorov -Smirnov				Shapiro-Wilk				الفروق بين الدرجات القبلية والبعدي
الدلالة	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الفرق	الدلالة	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الفرق	
0.05	0.003	16	0.296	0.05	0.003	16	0.806	

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة أصغر من 0.05 وبالتالي التوزيع غير طبيعي لدرجات التلاميذ وبناء على هذه النتيجة نستخدم أسلوب إحصائي اللابارامتري كما هو مبين في الجدول رقم (39):

الجدول رقم (39) اختبار "ز" ولكوكسون لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة

درجات المجموعة الضابطة	المتوسط رتب	مجموع الرتب	درجة الحرية	قيمة z	مستوى الدلالة	الدلالة
القياس القبلي	7.82	86.00	15	0.913	0.352	0.05
القياس البعدي	10.00	50.00				

يتبين من النتائج المبينة في الجدول رقم أن قيمة "ز" ولكوكسن تساوي 0.931 وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05 لأن مستوى الدلالة أصغر من 0.352 وهي غير دالة إحصائياً، مما على يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق اختبار مهارات القراءة.

4.1 عرض نتائج الفرضية الرابعة:

التذكير بالفرضية الجزئية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم على اختبار مهارات القراءة بعد استخدام اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي.

اختبار التوزيع الطبيعي: (اختبار Shapiro-Wilk و كولمجروف – سمرنوف)

سنعرض اختبار Shapiro-Wilk و كولمجروف – سمرنوف لمعرفة هل البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا ، والجدول رقم (40) يوضح ذلك

جدول رقم (40) اختبار التوزيع الطبيعي

Shapiro-Wilk				الفروق بين الدرجات القبلية والبعدي
الفرق	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة	
0.967	16	0.784	0.05	

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة الإحصائية أكبر من 0.05 وبالتالي التوزيع طبيعي لدرجات التلاميذ وبناء على هذه النتيجة نستخدم أسلوب إحصائي برامتري.

الجدول رقم (41) اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

درجات المجموعة التجريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	مستوى الدلالة	الدلالة
القياس القبلي	124.50	48.017	15	7.377	0.000	0.05
القياس البعدي	201.19	52.080				

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (41) أن هناك فرق بين متوسطات حسابية للقياس القبلي والبعدي حيث قدر المتوسط الحسابي للقياس القبلي بـ 124.50 وهو أقل من المتوسط الحسابي للقياس البعدي الذي قدر بـ 201.19 في حين قدر قيمة "ت" بـ 7.377 عند مستوى الدلالة 0.000 وهي أصغر من 0.05، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارات القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم على اختبار مهارات القراءة باستخدام اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي، وبالتالي كانت لصالح القياس البعدي

5.1 عرض نتائج الفرضية العامة:

التذكير بالفرضية العامة: للوحة الضوئية والدومينو التعليمي أثر في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم.

وقد تم حساب حجم الأثر لاستخدام اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي في تنمية مهارات القراءة باستخدام مربع ايتا، والجدول رقم (42) يبين ذلك

الجدول رقم (42) مربع ايتا

المجموعة التجريبية – المجموعة الضابطة	ايتا	مربع ايتا
	0.50	0.25

نلاحظ من الجدول رقم (42) أن قيمة مربع ايتا يساوي 0.25، فكلما كان حجم الأثر أكبر من 0.14 كان تأثير كبير وبالتالي فلوحة الضوئية والدومينو التعليمي أثر في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وذلك بالاستناد إلى الجدول رقم (43) :

الجدول رقم (43) محكات ومعايير حجم الأثر مربع ايتا

قيمة η^2	0.01	0.06	0.14 فما أكبر
حجم التأثير	تأثير صغير	تأثير متوسط	تأثير كبير

كما تم حساب حجم الأثر للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي بالاستعانة بمعادلة كوهين والجدول رقم (44) يوضح ذلك:

الجدول رقم (44) يوضح قيمة كوهين (D)

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	ت	مستوى الدلالة	الدلالة	كوهين (D)
76.68	41.58	16	7.377	0.000	0.05	1.84
درجات القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية						

نلاحظ من الجدول رقم (45) أن قيمة كوهين يساوي 1.84، فكلما كان حجم الأثر أكبر من 1.50 كان حجم الأثر وبالتالي فلوحة الضوئية والدومينو التعليمي أثر في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وذلك بالاستناد إلى الجدول رقم الذي يبين محكات ومعايير حجم الأثر كما فسره كوهين عام (1988) (بدوي، 2018، ص 449):

الجدول رقم (45) محكات ومعايير حجم الأثر لكوهين

قيمة D	0.2	0.5	0.8	1.10	1.50
حجم التأثير	حجم صغير	حجم متوسط	حجم كبير	حجم كبير جدا	حجم ضخم
حجم الأثر	أثر	أثر	أثر	أثر	أثر

إذ يلاحظ أن أفراد المجموعة التجريبية حصلنا في القياس البعدي على درجات أعلى من القياس القبلي، مما يدل على أن للوحة الضوئية والدومينو التعليمي أثر واضح في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم

الجدول رقم (46) يبين الزمن المستغرق في القراءة عند التلاميذ قبل التدريس باللوحة الضوئية والدومينو التعليمي:

المجموعة التجريبية	الزمن المستغرق في القراءة	المجموعة الضابطة	الزمن المستغرق في القراءة
التلميذ	05 د 23 ثا	التلميذة	04 د 17 ثا
التلميذ	04 د 00 ثا	التلميذة	04 د 33 ثا
التلميذ	05 د 00 ثا	التلميذة	03 د 12 ثا
التلميذ	04 د 20 ثا	التلميذ	04 د 32 ثا
التلميذة	05 د 06 ثا	التلميذة	03 د 37 ثا
التلميذة	03 د 13 ثا	التلميذ	04 د 06 ثا
التلميذ	04 د 16 ثا	التلميذ	05 د 17 ثا
التلميذ	03 د 20 ثا	التلميذة	03 د 18 ثا
التلميذ	05 د 03 ثا	التلميذ	04 د 20 ثا
التلميذة	04 د 23 ثا	التلميذ	04 د 11 ثا
التلميذ	04 د 40 ثا	التلميذ	05 د 20 ثا
التلميذة	03 د 07 ثا	التلميذ	03 د 26 ثا
التلميذ	05 د 41 ثا	التلميذ	05 د 15 ثا
التلميذ	04 د 55 ثا	التلميذة	04 د 37 ثا
التلميذة	04 د 04 ثا	التلميذ	05 د 23 ثا
التلميذة	05 د 01 ثا	التلميذ	04 د 41 ثا
المتوسط الحسابي الكلي	04 د 20 ثا	المتوسط الحسابي الكلي	04 د 22 ثا
الانحراف المعياري	16 د 44 ثا	الانحراف المعياري	16 د 44 ثا

الجدول رقم (47) يبين الزمن المستغرق في القراءة عند التلاميذ بعد التدريس باللوحة الضوئية والدومينو التعليمي:

المجموعة التجريبية	الزمن المستغرق في القراءة	المجموعة الضابطة	الزمن المستغرق في القراءة
التلميذ	03 د 56 ثا	التلميذة	04 د 20 ثا
التلميذ	02 د 47 ثا	التلميذة	04 د 24 ثا
التلميذ	02 د 52 ثا	التلميذة	02 د 54 ثا
التلميذ	03 د 29 ثا	التلميذ	03 د 42 ثا
التلميذة	03 د 27 ثا	التلميذة	02 د 49 ثا
التلميذة	02 د 43 ثا	التلميذ	03 د 13 ثا
التلميذ	02 د 28 ثا	التلميذ	05 د 01 ثا
التلميذ	01 د 48 ثا	التلميذة	02 د 15 ثا
التلميذ	03 د 45 ثا	التلميذ	03 د 11 ثا
التلميذة	03 د 30 ثا	التلميذ	03 د 12 ثا
التلميذ	02 د 39 ثا	التلميذ	04 د 08 ثا
التلميذة	01 د 37 ثا	التلميذ	02 د 57 ثا
التلميذ	03 د 31 ثا	التلميذ	05 د 03 ثا
التلميذ	03 د 52 ثا	التلميذة	04 د 35 ثا
التلميذة	03 د 17 ثا	التلميذ	04 د 36 ثا
التلميذة	03 د 32 ثا	التلميذ	03 د 03 ثا
المتوسط الحسابي الكلي	02 د 38 ثا	المتوسط الحسابي الكلي	03 د 23 ثا
الانحراف المعياري	12 د 48 ثا	الانحراف المعياري	14 د 54 ثا

ثانياً: مناقشة النتائج في ضوء ما أسفر عنه التراث التربوي والدراسات السابقة.

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس أثر اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، يعرض هذا الفصل مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة.

1.2 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

أظهرت النتائج المتحصل عليها من خلال المعالجة الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي spss أن قيمة "ت" مان ويتني تساوي 100.000 وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 لأنها أصغر من 0.291، وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين رتب متوسطات القياس القبلي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق اختبار مهارات القراءة، وبمعنى أنه لا توجد فروق بين المجموعتين، قد يرجع سبب ذلك أن كلا المجموعتين يتلقون نفس الدروس وبنفس الوسائل، زد على ذلك قد يرجع السبب أيضاً إلى أن كلا المجموعتين لديهم يوم دراسي ويوم عطلة وبالتالي عدم استغلال هذا اليوم للمراجعة والمطالعة وقد يعود ذلك إلى قلة الاهتمام وتدني الدافعية لديهم خصوصاً في زمن كوفيد 19 هذا الأخير خلق فجوة كبيرة بين التلميذ والمدرسة نجدهم يقضون معظم وقتهم في اللعب دون مبالاة، وعدم إدراك أولياء الأمور بما قد تنتج عنه هذه المشكلة من مصاعب مستقبلية، حيث التمسّت الباحثة من أساتذة السنة الرابعة من التعليم الابتدائي أن هناك بعض الآباء والأمهات ينشغلون بالعمل لدرجة يهملون فيها أبنائهم، وخصوصاً في زمن كورونا ومع ارتفاع الأسعار وغلاء المعيشة وجدت الأم ربة بيت لنفسها عملاً عن طريق التجارة مما يجعلها تهمل أبنائها أو إرسالهم لأحد الأقارب من أجل تفرغ للعمل فقط، مما زاد هذا الأخير صعوبة فوق صعوبات تعلم القراءة أو بالأحرى نقول أنها تفاقمت تلك الصعوبات، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سناء عبد الله حبوش 2013 بعنوان: أثر توظيف الأنشطة اللغوية في تنمية بعض المهارات

القرائية لدى طالبات الصف العاشر الأساس، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين طالبات المجموعة الضابطة وطالبات المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاختبار، وعليه فإن المجموعتين متكافئتين في الاختبار القبلي، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة فخري محمد فريد أحمد 2020، بعنوان: أثر الوسائط المتعددة التفاعلية على تنمية مهارات القراءة الالكترونية لدى تلاميذ الصف السادس، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الالكترونية، أما دراسة زايد هند إبراهيم السيد محمد 2017 بعنوان: فاعلية التعليم المدمج من خلال غرفة المصادر في تنمية مهارات القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية والضابطة في القياس القبلي (قبل تطبيق برنامج التعليم المدمج) لمتغير تنمية مهارات القراءة والكتابة.

2.2 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

أظهرت النتائج المتحصل عليها أن قيمة "ت" تساوي 3.238 وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.003 وهي أصغر من 0.05، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل بالفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم على اختبار مهارات القراءة بعد استخدام اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي لصالح المجموعة التجريبية وهذا ما تبين من خلال نتائج الجدول رقم (38) إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بـ 201.19 وهي قيمة أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة الذي قدر بـ 135.56، مما يدل أن المجموعة التجريبية تلقت حصص تدريسية من طرف الباحثة بجانب حصصهم النظامية، إضافة إلى النصوص العلاجية والأنشطة المستعملة في اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي كان لها أثر إيجابي في تنمية مهارات القراءة لذوي

صعوبات التعلم، وهذا ما أكد عليه أساتذة السنة الرابعة من التعليم الابتدائي حيث تلقت الباحثة على مسامعها كلام بعد مرور مدة من تدريس التلاميذ أنهم لاحظوا بدورهم تغيير وتحسن مستواهم في القراءة خلال تعليمهم النظامي، ولقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة روان بنت أحمد بن عوض الجوهي 2020 بعنوان: أثر برنامج مكثف في القراءة في تنمية مهارات القراءة لدى الطالبات ذوات صعوبات القراءة بالصفوف الابتدائية في الدمام، وأظهرت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسهم وفق البرنامج المكثف في تنمية مهارات القراءة عند طالبات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية مقارنة بالمجموعة الضابطة الذين تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عبيد عباس الحداد 2019 بعنوان: فعالية برنامج قائم على المعايير الدولية للانقرائية الالكترونية في علاج مظاهر التأخر القرائي لتلاميذ الصف الرابع ابتدائي بدولة الكويت، المطبقة على عينة قوامها 40 تلميذا وتلميذة مقسمة إلى مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية مستخدما المنهج الوصفي والتجريبي وللتحقق من فاعلية البرنامج استخدمت بطاقة ملاحظة مهارات القراءة، والتي أفضت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ودراسة داود درويش حلس 2017 بعنوان: فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، وقد تكونت عينة الدراسة من 34 تلميذة، تم اختيارهن بالطريقة القصدية من عدد أفراد المجتمع الأصلي (15488) وقد أفضت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في الاختبار المهاري للقراءة للصف الرابع الأساسي لصالح المجموعة التجريبية، أما دراسة خلود يغمور ولؤي عبيدات 2016، بعنوان: دور أسلوب سرد القصة في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الأول الأساسي في تربية بني كنانة هي الأخرى اتفقت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل البعدي تعزى إلى طريقة

التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، دراسة أشرف السيد سليمان سليم 2016 بعنوان: فعالية التعليم بمساعدة الكمبيوتر في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، وقد خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة من طلاب الصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي لمستوى بعض مهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

3.2 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

يتضح من خلال النتائج المتوصل إليها أن قيمة (ز) ولكوكسن تساوي 0.931 وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 لأنه أصغر من 0.352 ، وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين رتب متوسطات القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة في مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق اختبار مهارات القراءة، وقد يرجع سبب ذلك قلة الفرص التعليمية مقارنة بالمجموعة التجريبية كون المجموعة الضابطة لم تتلقى حصص إضافية لتعليم إضافة قلة الوقت الذي قضيه في المدرسة السرعة في التعليم من قبل المدرس لإنهاء البرنامج وعدم مراعاة الفروق الفردية فتلميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة قد يعاني في استيعاب الدروس بسرعة، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة رنا الوادي 2015 بعنوان: أثر تعريض الأطفال للمقاطع المطبوعة في إكسابهم بعض مهارات القراءة "دراسة تجريبية على أطفال الرياض من (4-5) سنوات" مطبقة على عينة قوامها 80 طفلاً وطفلة وأسفرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهم في القياس البعدي المباشر على اختبار القراءة، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الحديدي، نوفة حمدان ناصر العقيل 2017 بعنوان: فاعلية برنامج قصصي في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم، وقد خلصت نتائج

الدراسة إلى عدم وجود فروق بين متوسطات نتائج الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة

4.2 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

أظهرت النتائج المتحصل عليها أن قيمة "ت" تساوي 7.377 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.000 وهي قيمة أصغر من 0.05، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل بالفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم لصالح القياس البعدي على اختبار مهارات القراءة بعد استخدام اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي، وهذا ما تبين من خلال نتائج الجدول رقم (42) إذ بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي بـ 201.29 وهو أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي الذي قدر بـ 124.50 مما يدل على زيادة نماء مهارات القراءة لدى هذه المجموعة، والدليل على ذلك من خلال الجدول رقم (47 و 48) هناك اختلاف في الزمن الذي استغرقه التلميذ قبل التدريس وبعد التدريس حيث نلاحظ أن المتوسط الحسابي للزمن المستغرق في قراءة نص عند المجموعة التجريبية 04د 20ثا وهو متوسط قريب من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة 04د 22ثا أما بعد التدريس نلاحظ تحسن للمجموعة التجريبية حيث قدر المتوسط الحسابي للزمن بـ 02د 38ثا وبالتالي فالتلاميذ هم عند المستوى المتوسط قريب من الجيد أما المجموعة الضابطة قدر بـ 03د 23ثا ويعزى هذا التحسن إلى تلقي حصص تدريبية إضافية معتمدة على اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي التي تحتوي على نصوص علاجية متنوعة ثرية بأنشطة مختلفة، كما استخدمت الباحثة إستراتيجية طرح الأسئلة والعمل الجماعي، زد على ذلك هناك تغذية راجعة فورية وفي كل حصة لأن هناك أنشطة متشابهة وذلك بهدف تنمية هذه المهارات بشكل مسلي وممتع من أجل تعويد التلاميذ على القراءة وحل الأنشطة بشكل دائم، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة عائشة بليهش محمد العمري، 1441هـ بعنوان: "أثر استخدام القصص الرقمية على الطالبات ذوي صعوبات تعلم القراءة في تحسين مهارات القراءة الجهرية / التمييز /

التحليل، والتي خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لمهارات القراءة الجهرية، مهارة التمييز ومهارة التحليل لصالح التطبيق البعدي، كما اتفقت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مها حمد عبد الله الشبيحه 2022 بعنوان: استخدام التدريس التشاركي في تنمية مهارات القراءة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم وقريناتهن العاديات، وقد خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي لمهارات القراءة على طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يتلقين خدمات صعوبات تعلم من طالبات الصف الرابع ابتدائي ذوات صعوبات التعلم، وكانت تلك الفروق لصالح التطبيق البعدي، ودراسة ربي محمود الديسي وجميل محمود الصمادي 2019 بعنوان: فاعلية برنامج محوسب في تعليم مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن من ذوي صعوبات القراءة بغرفة المصادر (دراسة حالة) المطبق بشكل فردي على كل طالب لمدة 7 أسابيع إذ حصلت مجموعة الدراسة في مهارات القراءة ككل في الاختبار القبلي على متوسط حسابي بلغ 30.43 درجة وفي الاختبار البعدي بعد تطبيق البرمجة على متوسط حسابي بلغ 61.29 درجة بنسبة تحسن بلغت 102% على عينة الدراسة لصالح الاختبار البعدي، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة منى حلمي عبد الحميد طلبة 2017 بعنوان: أثر برنامج مقترح قائم على الأنشطة البيئية لتنمية مهارات القراءة والحساب باستخدام الحاسب الآلي للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة، حيث أسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي تعزى لاستخدام الأنشطة البيئية كوسيلة معينة لتعلم مهارات القراءة والحساب باستخدام أدوات الحاسب الآلي المتعلقة ببرامج الحاسب الآلي البسيطة بالكمبيوتر لدى طلبة ذوي الإعاقات المتعددة.

5.2 مناقشة نتائج الفرضية العامة:

يتضح من خلال النتائج المتحصل عليها أن قيمة مربع ايتا يساوي 0.25، وكلما كان حجم الأثر أكبر من 0.14 كان تأثير كبير، كذلك الأمر بالنسبة لقيمة كوهين الذي قدرت بـ

1.84، وكلما كان حجم الأثر أكبر من 1.50 كان حجم الأثر ضخماً، مما يدل على أن للوحة الضوئية والدومينو التعليمي أثر في تنمية مهارات القراءة لذوي صعوبات تعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وقد يرجع سبب ذلك كون الوسيلة المستخدمة في تنمية هذه مهارات جديدة لم يتم استخدامها من قبل، أو لكونها محفزة جاذبة لانتباه التلاميذ باعتبارها مصنوعة بمواد كهربائية تحتوي على ألوان، إضافة إلى أنها تتضمن نصوص قرائية متنوعة ومشوقة تحتوي على كلمات بسيطة وسهلة، وبها أنشطة ورسومات متنوعة، كذلك تشبه اللعبة كونها تحتوي على أضواء وقطع دومينو به حروف وكلمات وجمل يقوم بتركيبها كما يطلب منه، مما زاد من دافعية التلاميذ نحو التعلم وأصبحت لديهم ثقة بنفس وهذا ما لاحظته الباحثة كونها أخذت انطباعات أولية عنهم قبل الخوض في تقديم حصص لتنمية مهارات القراءة، كما قد يرجع تحسن أفراد المجموعة التجريبية إلى التمكن من مهارات فهم معاني الكلمات ومعاني الجمل والربط بين تسلسل الأحداث مع القدرة على التركيز والتذكر وعلى إعادة تعبير عما تمت قراءته، مقارنة بالأسلوب الذي يتبعه المعلم بحيث تقتصر عملية قراءة نص على التمييز بين الحروف والكلمات وجهر التلميذ بها وقراءة كل تلميذ تلو الآخر ليقراً كل واحد منهم بضعة أسطر وهكذا إلى أن تنتهي حصة القراءة مما يشعر المتعلم بأنها مجرد تكليف والآخر لا يصغي إليه وبالتالي تكون حصة القراءة مملة، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة نايف محمد أبو عكر 2009 بعنوان: **أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خان يونس**، وذلك من خلال قراءة نص والإتيان بالمرادفات الواردة في النص واقتراح عنوان النص وتلخيص النص المقروء وغيرها، وهذا ما اتفق مع الدراسة الحالية أما فيما يخص النتائج فقد خلصت إلى أن برنامج الألعاب التعليمية قد أظهر كفاءة وفاعلية جيدة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية، وقد اتفقت الدراسة الحالية أيضاً مع دراسة أحمد نوبي بعنوان: **أثر الأنشطة الإلكترونية في بيئة التعلم المدمج في تحسين مهارات القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم**، وقد خلصت نتائج الدراسة على أن متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي أكبر من المتوسط في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات القراءة مما يدل على أن التعلم بالأنشطة الإلكترونية من خلال

التعلم المدمج له تأثير على تحسين مهارات القراءة، بينما دراسة علا موسى عبد الحميد علان (2019) بعنوان : فاعلية استخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ودافعيتهم، نحوها قد اتفقت هي الأخرى مع الدراسة الحالية حيث أفضت نتائجها إلى أن المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام القصة الرقمية على الاختبار التحصيلي البعدي كان أعلى إذ بلغ (34.57) في حين بلغ المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية (30.28) أما حجم الأثر لطريقة التدريس بلغ 0.572، مما يدل على فاعلية القصة الرقمية في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ودافعيتهم نحوها، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة سهام عمر رحيل 2013: بعنوان: أثر برنامج تعليمي قائم على استخدام الألواح التفاعلية في تنمية مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في عينة أردنية، وأشارت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة على الدرجة الكلية لمقياس البعدي لمهارات القراءة، لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج مما دل على فاعلية البرنامج التعليمي باستخدام الألواح التفاعلية الالكترونية في تنمية مهارات القراءة لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، و دراسة منذر سعود العلوان وسهير ممدوح التل بعنوان فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى تعليم المبرمج في تعليم مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد أسفرت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين تعلم مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما أظهرت النتائج إلى وجود فروق في مهارات القراءة لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج.

نلاحظ مما سبق أن هناك دراسات اختلفت مع الدراسة الحالية في كونها استعملت وسائل متعددة لتنمية مهارات القراءة إلا أنها اتفقت كلها في تنمية هذه الأخيرة وكانت نتائجها تتفق مع الدراسة الحالية من حيث النتائج إذ دائما ما نجد تحسن بعد التجارب على العينة ويكون لصالح القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة تبقى درجاتها كما هي سواء قبل أو بعد تطبيق اختبارات عليها، وهذه النتائج تتفق كذلك مع الدراسة الحالية.

الاستنتاج العام:

لقد سعت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام وسيلة اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات على عينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وذلك للتخفيف من حدة عن ذوي صعوبات تعلم القراءة التي أصبحت تشكل خطراً وحاجزاً على المسار التعليمي بصفة عامة وعلى التحصيل بصفة خاصة، حيث قامت الباحثة ببناء نص قرائي تشخيصي من أجل الكشف عن مظاهر صعوبات تعلم القراءة التي تعيق تقدم التلميذ في الدراسة تصاحبه قائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة، كما قامت الباحثة ببناء نصوص علاجية وقائمة مهارات القراءة واختبار لهذه الأخيرة، كما قامت الباحثة بتصميم اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي يصاحبه دليل يحتوي على نصوص وأنشطة مختلفة ومتنوعة، إذ استندت هذه الأخيرة على خمس فرضيات: فرضية عامة القائلة للوحة الضوئية والدومينو التعليمي أثر في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم، والتي انبثقت عنها أربع فرضيات جزئية تمثلت في :

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين رتب متوسطات القياس القبلي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات القراءة لدى التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق اختبار مهارات القراءة.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات القراءة لدى التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم على اختبار مهارات القراءة بعد تطبيق استخدام اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي .
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين رتب متوسطات القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة في مهارات القراءة لدى التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق اختبار مهارات القراءة.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على اختبار مهارات القراءة بعد استخدام اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي لصالح القياس البعدي.

وبعد حساب الخصائص السيكومترية للأدوات المعتمدة في الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، شرعت الباحثة في القيام بالدراسة الأساسية بعد حصولها على عدد المدارس ومجتمع البحث الذي قدر عددهم بـ 3691 تلميذ منهم 1886 تلميذ و1805 تلميذة للسنة الدراسية 2021-2022، فاختارت الباحثة 10% منهم، وبعد تطبيق معادلة النسب المئوية، كان حجم العينة 369 تلميذ وتلميذة، ثم قامت الباحثة بتعيين المدارس من خلال القائمة المتحصل عليها من المقاطعة الأولى بمدينة سعيدة، بناء على سحب أرقام عشوائية من القائمة، فوق الاختيار على ستة مدارس نظرا لاكتمال حجم العينة والتي تمثلت في كل من مدرسة "ميموني لحسن" مدرسة "عيمر" مدرسة "مازوني عبد القادر" مدرسة "ميلود فرعون" مدرسة "ويس عبد الله" مدرسة "مفتاح محمد" موزعين بدورهم على 13 فوج وبعد تطبيق محك الاستبعاد تقلص حجم العينة إلى 257 تلميذ منهم 111 تلميذ و146 تلميذة وبعد تطبيق اللوحة الضوئية المتضمنة للنص القرائي التشخيصي المصاحب لقائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة زاد تقلص حجم العينة ليصبح 32 تلميذ منهم 20 ذكور و12 إناث طبق عليهم اختبار الذكاء المصفوفات المتتابعة الملون لـ "جون رافن"، قسمت العينة إلى مجموعتين أحدها ضابطة والأخرى تجريبية أجري اختبار قبلي وبعد فترة من الزمن أجري عليهم اختبار بعدي، وقد تمت المعالجة الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي spss حسب طبيعة كل فرضية، حيث تم حساب الأثر لتحقيق من الفرضية العامة ومن فلوحة الضوئية والدومينو التعليمي أثر في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة التعليم الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم، وقد يرجع سبب ذلك إلى انجذاب التلاميذ نحو الوسيلة العلاجية نظرا لعدم استعمال المعلمين في معظم الأحيان لوسائل تعليمية أثناء العملية التعليمية التعلمية بالاعتماد على النظري فقط وخلال هذه المرحلة التعليمية يتعلم المتعلم عن

طريق الملموس أو المحسوس وليس المجرد من خلال استعمال أكثر من حاسة و قراءة ما يلاحظه لتمكين المتعلم من التعرف والفهم على ما يتعلمه داخل القسم.

أما الفرضية الجزئية الأولى فقد تم معالجتها بواسطة اختبار مان ويتني لعينتين مستقلتين وأكدت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية من ذوي صعوبات التعلم، وقد يرجع سبب ذلك إلى عدم تمكينهم من المهارات القرائية وبالتالي يلتحق إلى القسم الأعلى من الذي قبله وهو ليس ملم بهذه الأخيرة، أو قد يعزى ذلك عدم قراءة المعلم قراءة بصوت واضح أمام التلاميذ، في حين طبق اختبار "ت" في الفرضية الجزئية الثانية لعينتين مستقلتين حيث تم تطبيقه في هذه الفرضية للكشف عن الفروق بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم على اختبار مهارات القراءة بعد استخدام اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي، فكانت النتيجة أنه توجد فروق بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارات القراءة، وقد يعزى ذلك إلى أن المجموعة التجريبية تلقت حصص إضافية باستخدام اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي المتضمنة لمجموعة نصوص قرائية وأنشطة وتدريبات من طرف الباحثة إضافة إلى الساعات التي يمضيها في القسم، بينما الفرضية الجزئية الثالثة فقد تم معالجتها بواسطة اختبار ز ولوكوكسن وقد أسفرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق اختبار مهارات القراءة وقد يرجع سبب ذلك إلى عدم تلقي هذه المجموعة أي حصص إضافية لتنمية مهارات القراءة لديهم مقارنة بالمجموعة التجريبية، علاوة على ذلك قلة الوقت في المدارس مما يؤثر على المتعلم في عدم اكتسابه معلومات وخبرات كافية تساعده في الانتقال من مرحلة إلى أخرى، أما بخصوص الفرضية الجزئية الرابعة فلقد طبق عليها اختبار "ت" وقد خلصت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارات القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بعد تلقيهم

حصص تعليمية باستخدام اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي فكانت النتيجة لصالح القياس البعدي بعد تطبيق اختبار مهارات القراءة، ومن خلال هذه النتائج نلاحظ أن هناك تحسن لدى التلاميذ وقد يعود ذلك إلى كون الوسيلة المستعملة جاذبة ولها فاعلية إضافة إلى رغبة المتعلمين واهتمامهم بالتعلم والتحسين من مستواهم ورفع من تحصيلهم الدراسي للانتقال من مرحلة إلى مرحلة دون أي صعوبة تعيق مسارهم الدراسي.

خلاصة العامة:

تعد القراءة من مجالات النشاط اللغوي المتميز في حياة الفرد والمجتمع باعتبارها أحد مفاتيح المعرفة فهي تروي ظمأ القارئ وتنمي خبرته وتزيد متعته وتطلعه ما يحول حوله من خبرات ومعارف وثقافات، ومما لا شك فيه أن القراءة مثل ينبوع ماء يمد الفرد بأفكار تشد قواه العقلية ليصبح قادرا على مجابهة الحياة بما فيها من عقبات ومصاعب، وبالتالي فهي العامل المهم في تطوير الأفراد وبناء وجودهم في جميع مناحي الحياة الاجتماعية والثقافية بصفة عامة ولما تكتسبه من أهمية في المجال المدرسي بصفة خاصة فهي تعتبر الأساس في تحصيل المواد الأخرى، ورغم ذلك إلا أن التلاميذ في الأوساط المدرسية يواجهون صعوبات في تعلمها، لذلك أجريت بحوث كثيرة من قبل المختصين والباحثين في هذا الميدان بغية إيجاد أدوات تشخيصية فعالة وصولا إلى العلاج المناسب الذي من شأنه أن يخفف من حدة هذه الصعوبات التي تقف عائقا أمام التلاميذ في عملية اكتساب القراءة.

فمعظم الصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها التلاميذ، وخصوصا في المرحلة الابتدائية ترجع في المقام الأول إلى صعوبات تعلم القراءة فالتلاميذ الذين يعانون من هذه الأخيرة لا يستفيدون من تواجدهم في الأقسام النظامية استفادة التامة، بالرغم من تواجدهم معظم الوقت في المدرسة ويتلقون الدروس من طرف معلمهم إلا أنهم لا يستوعبون ما يجري حولهم وكأنهم في دوامة، إذ تحمل هذه الصعوبات في طياتها مظاهر متنوعة تتمثل في الحذف، الإضافة، الإبدال، التهجي و عدم احترام أدوات الوقف بالإضافة إلى التشكيل أو عدم فهم المقروء أو التعبير بالأسلوب الخاص وغير ذلك وتنتشر هذه المظاهر بدرجات متفاوتة بين التلاميذ، لذا وجب الاهتمام بالقراءة وبتنمية مهاراتها لدى التلاميذ فهي مطلب تعليمي وتربوي وثقافي، وخاصة أن التعليم الرسمي لم يعد كافيا لكي يتمكن من مواجهة عالم اليوم بإيقاعاته المختلفة وخير مثال على ذلك جائحة كورونا التي اجتاحت العالم في الآونة الأخيرة، ومن ثم أصبح إعداد المتعلم بأسلوب يمكنه تثقيف نفسه والمضي قدما في مساره الدراسي ينتقل من مرحلة تعليمية إلى أخرى نحوى بناء مستقبله بمفرده، فالعمل على تنمية مهارات القراءة أمر ضروري والبحوث الميدانية هي خير ما يمكن أن يدلنا إلى تحديد

أفضل السبل لتنميتها لدى الأطفال ومع ذلك تبقى الدراسات والأبحاث في استمرار إلا أن تجد طرق تشخيص جيدة لهم من أجل بناء برامج وتصميم وسائل وإيجاد طرق تعليمية لتنمية مهارات القراءة لديهم مما يساعدهم على تحسين مستواهم الدراسي.

الاقتراحات:

إن الأطفال موضع الاهتمام كله ومحور ارتكاز ونقطة البداية والنهاية في عملية التربية والتعليم فهم بناء المستقبل وسواعد المجتمع، وينبثق عن هذا ضرورة الاهتمام بتنشئة جيل واثق من نفسه ولا يتسنى ذلك إلا من خلال القراءة فهي الأساس الذي يرتفع عليه بناء التربية والتعليم وهي الباب الذي تدخل منه المعارف والخبرات جميعا، نتيجة تمكنهم من مهاراتها التي تعتبر أساس كل العمليات التعليمية الأخرى، فالتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ليسوا ذو ذكاء منخفض، فهم أشخاص عاديون فقط يحتاجون إلى نوع من العناية الخاصة من أجل الالتحاق بأقرانهم، وبذلك يتضح أهمية التصدي لصعوبات تعلم القراءة التي تعد جانبا أساسيا لصعوبات التعلم فإن العجز في القراءة يؤدي إلى عجز تراكمي ثم إلى التسرب المدرسي لذا يجب:

- الاهتمام بتوظيف الوسائل التعليمية مختلفة سواء كانت بسيطة أو التكنولوجية في العملية التعليمية لما لها من أهمية في جذب انتباه المتعلم وشغوره بمتعة التعلم والتي من الممكن أن تساهم في تنمية مهارات القراءة لديهم.
- الاهتمام بتكوين أساتذة التعليم الابتدائي نظرا لتنوع التخصصات من خلال حثهم على الاطلاع المتكرر في مجال صعوبات التعلم وخاصة صعوبات تعلم القراءة.
- التدخل المبكر لتنمية مهارات القراءة عند ذوي صعوبات التعلم وذلك إما بوضع برامج أو وسائل تعليمية مناسبة لهؤلاء التلاميذ التي تساعد في ذلك.
- تشجيع التلاميذ على القراءة بتخصيص حصة لها داخل المدرسة للانتفاع بها.
- الحرص على تقديم تغذية راجعة أثناء الحصة التدريسية وليس فقط في نهاية كل حصة من أجل تدارك الأخطاء.
- الحرص على استقرار المعلمين خاصة في نهاية الطور الثاني من التعليم الابتدائي باعتبارهم مقبلون على شهادة نهاية التعليم الابتدائي.
- عقد اجتماعات مع أولياء الأمور بشكل دوري بهدفهم توعيتهم بصعوبات تعلم القراءة، والمشكلات التي قد تعيق تعلم أبنائهم من أجل إيجاد الحلول وتدارك هذه المشكلة.

- التقليل من عدد التلاميذ داخل القسم.
 - تخصيص قسم داخل المدارس لتقديم حصص إضافية لذوي صعوبات التعلم القراءة لتخفيف من حداثها وتنمية مهاراتها لدى التلاميذ.
- وفي ضوء ذلك مهما تعددت الدراسات في هذا الموضوع إلا أنه من الملاحظ مازالت الأبحاث مستمرة دون انقطاع في هذا المجال الخصب ويمكن تحديد البحوث المقترحة فيما يلي:

- فروق بين اللوحة الضوئية والكتاب المدرسي في تنمية مهارات القراءة لذوي صعوبات التعلم.
- صعوبات تعلم القراءة في ظل جائحة كورونا.
- فاعلية الوسائل التكنولوجية في تنمية مهارات القراءة لذوي صعوبات التعلم.
- أثر صعوبات تعلم القراءة على التحصيل في المواد الدراسية.
- علاقة صعوبات تعلم القراءة بكثافة المنهاج المدرسي.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: قائمة المصادر.

- القرآن الكريم

ثانياً: قائمة المراجع.

أولاً: مراجع باللغة العربية.

أ- الكتب:

- أبا نمي، عبد المحسن بن عبد العزيز (1414 هـ) الوسائل التعليمية مفهوماً وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية، الطبعة الأولى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف(2010). المرجع في صعوبات التعلم النمائية ولأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية،

- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف(2012). إرشاد ذوي صعوبات التعلم وأسرههم، مركز ديونو لتعليم التفكير، بدون طبعة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- أبو الديار، مسعد نجاح(2012). قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها، الطبعة الثانية، الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

- أبو شريفة، عبد القادر (2008). مدخل إلى تحليل النص الأدبي، الطبعة الرابعة، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون

- أبو شعيرة، خالد محمد (2015). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

- أبو مغلي، سمير سلامة، عبد الحافظ (2013). قياس والتشخيص في التربية الخاصة، الطبعة الأولى، عمان- الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .

- الأزهر، زناد (1993). نسيج النص بحث في ما يكون به ملفوظ نصاً، الطبعة الأولى، بيروت: المركز الثقافي العربي.

- الإندونيسي، عبد الرؤوف بن محمد أمين (2013). الاجتهاد تأثره وتأثيره فقهي المقاصد والواقع، بيروت- لبنان: دار الكاتب العلمية.

قائمة المصادر والمراجع

- طاهر، إيمان (2011). صعوبات التعلم الأسس النظرية التشخيص والعلاج، الطبعة الأولى، مصر: دار الكتب المصرية فهرسة إثناء النشر.
- البطانية، أسامة. (2009) صعوبات التعلم النظرية والممارسة، الطبعة الثالثة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الحيايني، صبري، الكبيسي، عبد الواحد (2014). مدخل إلى التربية الخاصة الطبعة الأولى، عمان- الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير .
- <https://books.google.dz/books?id=s5cPDgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=مدخل+إلى+التربية+الخاصة>
- بطرس، حافظ بطرس (2014). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، طبعة الثالثة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بقطين، سعيد (2001). انفتاح النص الروائي النص والسياق، الطبعة الثانية، بيروت: المركز الثقافي العربي.
- بلطجي، لمى بنداقي (2010). صعوبة القراءة الديسليكسيا تشخيصها ووضع خطط عمل فردية لعلاجها، الطبعة الأولى، لبنان: دار العلم للملايين.
- بوقرة، نعمان (1971). لسانيات الخطاب مباحث في التأسيس والإجراء، بدون طبعة، بيروت-لبنان: دار الكتب العلمية.
- البيانوني، سالم محمد أبو الفتح (2006) الوسائل الدعوية بين الثبات والتطور، الطبعة الأولى، الكويت: مكتبة دار إقرأ لنشر والتوزيع.
- اللجنة الوطنية للمناهج (2016). وثائق رسمية للتعليم الابتدائي.
- البحيري، جاد وآخرون (2012). الديسليكسيا دليل الباحث العربي، الطبعة الثانية، الكويت: سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل.
- جبالي، حمزة (2016). الوسائل التعليمية، طبعة الأولى، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- جلوب، سمير خلف (2017). الوسائل التعليمية، الطبعة الأولى، المملكة الأردنية الهاشمية: دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع.

قائمة المصادر والمراجع

- حجازي، عبد المعطي (2009). هندسة الوسائل التعليمية، الطبعة الأولى، عمان-الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- حسانين، عواطف محمد محمد (2012). سيكولوجية التعلم نظريات عمليات معرفية قدرات عقلية، بدون طبعة، مصر: المكتبة الأكاديمية
- حسن مسعود، أحلام (2010). صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج، بدون طبعة، مصر: مركز إسكندرية للكتاب.
- حسن، علي صلاح عبد المحسن (2019)، تعلم الإحصاء من البداية وحتى التمكن، الطبعة الأولى، جامعة أسيوط مصر: ماستر للنشر والتوزيع.
- حمد، عبد الله خض. (2017). الانزياح التركيبي في النص القرآني دراسة أسلوبية، الطبعة الأولى، العراق: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- حمدان، محمد زياد (2017). مرشد إلى نظريات التعلم وإعاقات التعلم، تطبيقات علم نفس التعلم في الغرف الصفية المندمجة، دار التربية الحديثة.
- حمزة، أحمد عبد الكريم (2008). سيكولوجية عسر القراءة الديسليكسيا، الطبعة الأولى، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الحميري، عبد الواسع (2014). الخطاب والنص المفهوم العلاقة السلطة، الطبعة الثالثة، بيروت: مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- الحيلة، محمد محمود (2004). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، الطبعة الرابعة، عمان -الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الخفاجي، عدنان عبد. (2016). مشكلات تعليم القراءة والكتابة، الطبعة الأولى، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الخفاجي، رائد ادريس محمود ، وآخرون (2021). التكنولوجيا الحديثة واستراتيجيات التدريس مداخل علاجية وتواصل تعليمي، الطبعة الأولى، دار المسيرة.
- خولي، محمد علي (2000). أساليب تدريس اللغة العربية، بدون طبعة، عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

قائمة المصادر والمراجع

- ربيع، محمد، طارق عبد الرؤوف (2019). الإدراك البصري وصعوبات التعلم، عمان-الأردن: دار اليازوري العلمية لنشر والتوزيع.
- ركزة، سميرة (2016). صعوبات التعلم القراءة والكتابة والرياضيات، الطبعة الأولى، الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.
- زاير، سعيد علي (2014). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، الطبعة الأولى، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

<https://drive.google.com/file/d/1nS0XXei2tFKTS2tz34SpA4F7Xs>

- سراب، بن الصيد بورني (2020) دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
- سعادات، عودة حنان (2015) رسائل حازم دراسة في رسالتي " طوقه الحمامة" و في مداواة النفوس أنموذجا دراسة في نحو النص .
- سعداوي، هنية عبد الله سراج (2015). طرق تدريس تصميم وسائل تعليمية لرياض الأطفال، الطبعة الأولى، السعودية: مكتبة الرشد ناشرون.
- سعود، ايهاب (2016). تطور اللسانيات اللغوية من الجملة إلى النص، بدون طبعة، القاهرة: دار العلوم.

<http://www.filesuploading.com/do.php?filename=158797>

- سليمان، عبد الواحد إبراهيم (2013). صعوبات الفهم القرائي لذوي مشكلات التعليمية، الطبعة الأولى، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- السيد، عبد الحميد سليمان (2010). تشخيص صعوبات التعلم الإجراءات والأدوات، الطبعة الأولى، مصر- القاهرة: دار الفكر العربي،
- السيد، عبد الحميد سليمان (2013). صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها، الطبعة الأولى، القاهرة: عالم الكتب.
- السيلتي، فراس (2015). استراتيجيات التدريس المعاصرة، الطبعة الأولى، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

قائمة المصادر والمراجع

- شحاتة، حسن (2001). قراءات الأطفال، الطبعة الخامسة، القاهرة: دار المصرية اللبنانية
- صبري، ماهر إسماعيل (2009). من وسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، بدون طبعة، جمهورية مصر العربية: سلسلة الكتاب الجامعي العربي.
- الصبيحي، محمد الأخضر (2008). مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون.
- عميرة، علي صلاح (2005). صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج، الطبعة الأولى، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الصوفي، عبد اللطيف (2007). فن القراءة، أهميتها مستوياتها مهاراتها أنواعها، الطبعة الأولى، دمشق: دار الفكر.
- صومان، أحمد (2010). أساليب تدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى، عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.
- طعيمة، رشدي أحمد (2004). المهارات اللغوية، مستوياتها تدريسها صعوباتها، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي للطبع والنشر.
- طلعت حسن، زينب (2020). القراءة التحليلية من البداية للإحتراف بإستعمال الأنواع لتحقيق الأهداف، الطبعة الأولى، مصر: الدار الثقافية للنشر.
- <https://books.google.dz/books?id=x7jpDwAAQBAJ&pg=PA11&dq=%D9%85>
- طلعت حسن، زينب (2020). المهارات اللغوية الاستماع الكلام القراءة الكتابة، الطبعة الأولى، مصر: الدار الثقافية للنشر.
- https://books.google.dz/books?id=_7jpDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=
- الطيطي، محمد عيسى وآخرون (2008). إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية، بدون طبعة، عمان- الأردن: دار عالم الثقافة.
- عاشور، راتب قاسم وآخرون (2013). المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، الطبعة الثالثة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

قائمة المصادر والمراجع

- عامر، طارق عبد الرؤوف (2008). ذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الأولى، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- عامر، محمد أمين حسن بني، الحاج، محمد أحمد (2007). أساليب الدعوة والإرشاد (الدعوة، الداعية، المدعو)، بدون طبعة الأردن: الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- عبد الرؤوف، طارق، ربيع، عامر (2008) صعوبات التعلم (مفهومه- تشخيصه- علاجه)، الطبعة الأولى، المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.
- الحاج، محمود أحمد عبد الكريم (2019). الصعوبات التعليمية (الإعاقة الخفية) - المفهوم - التشخيص - العلاج، بدون طبعة، عمان - الأردن: دار اليازوري العلمية.
- أحمد، أحمد عبد الله (2000). الطفل ومشكلات القراءة، الطبعة الرابعة، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية .
- العزيز، محسن عبد الله. (2013). دمج برنامج (TRIZ) في تدريس ذوي صعوبات التعلم، الطبعة الأولى، عمان: الناشر مركز دبيونو لتعليم التفكير.
- عبد المقصود، علي فوزي (2014). الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم (الاتصال التربوي - نماذج الاتصال)، بدون طبعة، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
- عبد الوهاب، سمير وآخرون (2004). تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، رؤية تربوية، الطبعة الثانية، منتدى سور الأزيكة، الدقهلية للنشر والتوزيع.
- العدل، عادل محمد (2013). صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- العريشي، جبريل بن حسن (2013). صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية، الطبعة الأولى، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- العزازي، هند عصام (2014). صعوبات التعلم والخوف من المدرسة، الطبعة الأولى، القاهرة: المكتب العربي للمعارف.
- العزة، سعيد حسني (2007) صعوبات التعلم- المفهوم التشخيص الأسباب (أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج)، الطبعة الأولى، عمان الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

قائمة المصادر والمراجع

- العزالي، سعيد كمال (2011). **تربية وتعليم ذوي صعوبات التعلم ، الطبعة الأولى، عمان – الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة**
- عفيفي، أحمد (2001). **نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحو، الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.**
- العلمي، خالد بن محمد الحافظ (2016). **منهج أمهات المؤمنين في الدعوة إلى الله، الطبعة الثالثة، المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع .**
- عيسى، مراد علي، خليفة، وليد السيد، أحمد، أحمد جمعة، عبد النبي، طارق محم.(2006). **الكمبيوتر وصعوبات التعلم النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، الإسكندرية، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.**
- فانسون، جوف، ترجمة : محمد آيت لعيم، شكير نصر الدين.(2016). **القراءة، الطبعة الأولى، القاهرة: رؤية للنشر والتوزيع.**
- الفخراني، خالد إبراهيم (2015). **أسس التشخيص الاضطرابات السلوكية، بدون طبعة، مصر: دار النشر جامعة طنطا.**
- الفريجات، غالب عبد المعطي (2014). **مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، الطبعة الثالثة، عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.**
- فهمي، علي محمد (2008). **الإعاقات الحركية بين التشخيص والتأهيل وبحوث التدخل رؤية نفسية، بدون طبعة، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.**
- فهمي، مصطفى (1998). **الطفل والقراءة، الطبعة الثانية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.**
- فوقية، حسن رضوان (2008). **التشخيص التكاملي والفارقي للإعاقة العقلية، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الكتاب الحديث.**
- هاشم، شمس الدين فيصل (2014). **الوسائل التعليمية المطورة، الطبعة الأولى، القاهرة: شمس لنشر والإعلام.**
- قاسم، جمال مثقال مصطفى (2015). **أساسيات صعوبات التعلم، الطبعة الثالثة، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.**

قائمة المصادر والمراجع

- القريطي، عبد المطلب أمين (2012). سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، الطبعة الأولى، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- قطيط، غسان يوسف (2015). تقنيات التعلم والتعليم الحديثة، الطبعة الأولى، عمان-الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الكحالي، سالم بن ناصر (2011). صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها، الطبعة الأولى، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- كحلة، ألفت حسين (2012). علم النفس العصبي، الطبعة الأولى، جامعة تبوك المملكة العربية السعودية: مكتبة الأنجلو المصرية.
- دايرسون، مارغريت (2012). تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، الطبعة الثالثة، الدمام، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- متولي، فكري لطيف (2015) مشكلات التعلم النمائية – الأكاديمية، الطبعة الأولى، السعودية: مكتبة الرشد ناشرون.
- محفوظ أبو محفوظ، ابتسام (2017). المهارات اللغوية، الطبعة الأولى، المملكة العربية السعودية: دار التدمرية.
- النوبي، علي محمد. (2011). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، الطبعة الأولى، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- محمد عودة، محمد (2016). الدليل التشخيصي للاضطرابات النمائية العصبية، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمود، عوض الله سالم (2006). صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- المحمدي، احمد سلمان (2017). دراسات في قضايا فكرية معاصرة، دار غيداء للنشر والتوزيع.
- الحاج، محمود أحمد عبد الكريم (2010). الصعوبات التعليمية (الإعاقة الخفية المفهوم التشخيص العلاج)، بدون طبعة، عمان- الأردن، دار اليازوري للنشر والتوزيع.

قائمة المصادر والمراجع

- الديسي، ربي محمود (2019). برنامج تعليمي محوسب لتحسين مهارات القراءة لذوي صعوبات القراءة، بدون طبعة، عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- الديسي، ربي محمود (2019) **مدخل إلى صعوبات القراءة: الديسلكسيا، بدون طبعة، عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.**
- خطاب، محمد أحمد محمود (2019). **التشخيص الإكلينيكي دليل الاختبار النفسي التشخيصي تحليل الشخصية وكتابة التقرير، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.**
- <https://books.google.dz/books?id=nY-pDwAAQBAJ&printsec=frontcover&>
- مرسى، وجيه ، قورة، على عبد السميع ، بدون سنة، الاستراتيجيات الحديثة في تعليم وتعلم اللغة، مطبعة شيماء ، سلسلة الكتاب التربوي العربي.
- مروح ، محمود أحمد (2013) **تدريس التلاوة والتجويد، طرائق، أساليب، وسائل، مهارات، طبعة الأولى، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.**
- مصلح، خالد (2015). **تقويم الاستيعاب القرائي، مركز الكتاب الأكاديمي.**
- المعطايطة، خليل عبد الرحمن.(2014). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة، الطبعة الخامسة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.**
- معمار، صهيب صالح (2012). **المدخل إلى صعوبات التعلم " الفئة المحيرة والمخفية من التعريف إلى التدخل"، الطبعة الأولى، مصر: مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.**
- منصور، السيد كامل الشربيني(2011). **الاتجاهات الحديثة في تشخيص وتقويم العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، القاهرة- مصر: دسوق العلم والإيمان للنشر والتوزيع.**
- الناصر، يزيد بن عبد العزيز (2010). **تدريس القراءة لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، بدون طبعة، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.**
- نايف، سليمان (2003). **تصميم وانتاج الوسائل التعليمية، الطبعة الثانية، عمان – الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.**

قائمة المصادر والمراجع

- نيهان، يحي محمد. (2008). الفروق الفردية وصعوبات التعلم، بدون طبعة، عمان – الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- هالاهان، دانيال، كوفمان، جيمس، لويد، جون، ويس، مارجريت، مارتينيز، إليزابيت، ترجمة : محمد عبد الله محمد، عادل (2007)، صعوبات التعلم مفهوما طبيعتها التعلم العلاجي، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع،
- طه، هانادا(2017). معايير تصنيف مستويات النصوص العربية، الطبعة الأولى، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية الوطنية (2018). دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر
- اليعقوبي، طارش بن غالب(2018). الوسائل التعليمية وتقنيات التعلم، الطبعة الأولى، عمان – الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

ب-المجلات:

- أتزكي، أحمد (2017). القراءة من منظور الدراسة الدولية بيرلز ، مجلة دراسات بيداغوجية مجلة دورية محكمة تصدر عن هيئة من الباحثين في علوم التربية تنمية مهارات القرائية ، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، العدد الأول.
- بدوي، عبير علي أحمد (2018). مقارنة طرق قياس حجم الأثر لبعض الأساليب الإحصائية مع أحجام عينات مختلفة، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد التاسع عشر .
- بن يمينه، بن يمينه (2016). نمطية النص التعليمي بين التأليف والهدف، جامعة دكتور مولاي طاهر سعيدة الجزائر، مجلة الأثر، العدد 25.
- بناني، أحمد (2018). صعوبات تعلم القراءة في المنظومة التربوية الجزائرية وآليات مواجهتها، جامعة أمين العقال حاج موسى أق أخموك تمرست الجزائر، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد 10 عدد 01.
- جخدم، فاطمة (2019). تعليمية النص في المرحلة الابتدائية، جامعة الأغواط الجزائر، Route Educational &Social science Journal, Volume 6(8), sptember

- حلس، داود درويش (2017). فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع أساسي بغزة ، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، العدد 02.
- سهل، ليلي (2016). دور الوسائل في العملية التعليمية، مجلة الأثر، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، العدد 26/ سبتمبر
- قربوع، سهام (2018). صعوبات القراءة من منظور نظرية المعالجة المعرفية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر، العدد 35.
- القطامي، محمد يوسف (2016) الجمعية الكويتية للديسليكسيا، العدد السابع والعشرين.
- <https://q8da.com/wp-content/uploads/2020/10/%D8%>
- مدور، ليلي (2020).قراءة تحليلية لصعوبة تعلم القراءة والنظريات المفسرة لها، المجلة العلمية للتربية الخاصة، مصر، المجلد 02 العدد 03.
- ملياني، محمد (2018). المستويات اللسانية لدى الدكتور مكي درار من خلال كتابه الموسوم بـ " هندسة المستويات اللسانية من المصادر العربية" كلية الأدب والفنون جامعة وهران، مجلة الأبحاث، العدد السادس ديسمبر.
- منصوري، مصطفى (2016). صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس، مجلة العلوم النفسية والتربوية، (70-49) (1) 3.
- ث- مذكرات:
- التتري، محمد علي سليم (2016). أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي، مذكرة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- حبوش، سناء عبد الله (2013).أثر توظيف الأنشطة اللغوية في تنمية بعض المهارات القرائية لدى طالبات الصف العاشر الأساس، مذكرة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

قائمة المصادر والمراجع

- ديب، مجدي شوقي لطفي سالم (2015). فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة في معالجة صعوبات تعلم بعض المهارات القرائية لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي، مذكرة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- عروج، نصيرة (2016) دور النصوص الشعرية في إثراء الملكة اللغوية لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي دراسة وصفية تحليلية نموذجاً، مذكرة ماستر غير منشورة، الجزائر.
- عوض، بركة محمد (2012). فاعلية برنامج محوسب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، مذكرة للحصول على درجة الماجستير في التربية قسم المناهج وطرق التدريس من كلية التربية الإسلامية، غزة.
- نصر، مها سلامة (2014). فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية، مذكرة للحصول على درجة الماجستير في التربية قسم المناهج وطرق التدريس من كلية التربية الإسلامية، غزة.

ج- مؤتمرات:

- الشهري، ظافر بن علي عبد الله (2020). الأسس العلمية والاجرائية في نظريات تعليم القراءة والكتابة، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية، أبحاث المؤتمر الدولي الأول: العربية للناطقين بغيرها الحاضر والمستقبل، الطبعة الأولى، المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي، جامعة غيرسون.

<http://wessam.allgoo.us/t14851- topic>

ح- معاجم:

- إبراهيم، أنس. (2004) المعجم الوسيط، الطبعة الرابعة، مجمع اللغة العربية مكتبة الشروق الدولية، مجلد 1.
- ابن المنظور. (2008). لسان العرب ، دار المعارف، عدد المجلدات 06 بيروت.
- ابن المنظور. (2010). لسان العرب ، دار صادر ، عدد المجلدات 15 بيروت.

قائمة المصادر والمراجع

- بن يعقوب، محمد. (1987). القاموس المحيط، الطبعة الثانية، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- الرازي، الشيخ الإمام محمد بن أبي بكر بن عبد القادر. (1986). المختار الصحاح، المجلد 01 مكتبة لبنان.
- رضا، أحمد. (2016). متن اللغة العربية، ج 04، دار مكتبة الحياة، بيروت .
- شحاتة، حسن، وآخرون. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الطبعة الأولى، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- علوش، سعيد. (1985). معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، الطبعة الأولى، المغرب: دار الكتاب اللبناني.
- عمر، أحمد مختار. (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة، الطبعة الأولى، المجلد الأول، مصر: عالم كتب نشر توزيع طباعة.
- مجدي، وهبة (1984). معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، الطبعة الثانية، كامل المهندس، مكتبة لبنان، بيروت.

ثانياً: مراجع باللغة أجنبية.

- Anne McGill-Franzen, Richard L. Allington. Handbook of Research on Reading Disabilities. Handbook of Research on Reading Disabilities. Illustrée. Routledge, 2010.
- De Sandra F. Rief, Judith Stern. The Dyslexia Checklist: A Practical Reference for Parents and Teachers .Volume 3 de J-B Ed: Checklist Éditeur John Wiley & Sons, 2010.
- G. Reid Lyon, Jack M. Fletcher, Sally E. Shaywitz, Bennett A. Shaywitz, Joseph K. Torgesen, Frank B. Wood, Ann Schulte, and Richard Olson. Rethinking Learning Disabilities. Progressive Policy Institute L Thomas B. Fordham Foundation.
- Gopal. Dyslexia: An Introduction to Learning Disorder. Tata McGraw-Hill Education, 2013.

- J P Das. Reading Difficulties and Dyslexia: Essential Concepts and Programs for Improvement.t2. SAGE Publishing India, 2020.
- Janette K. Klingner, Sharon Vaughn, Alison Boardman. Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties, 2/E. What Works for Special-Needs Learners. Revise. Guilford Publications, 2015
- Margaret J. Snowling. Dyslexia Very Short Introductions Series. illustrée, réimprimée. Oxford University Press, 2019.
- Osman hassan babeke, the truthe of islam and the essence of religion : the wisdom of creation and the message and intended from the creatures, first edition, published by E-Kutub Ltd, london, Oct 2017.
- Peter Westwood. Reading and Learning Difficulties: Approaches to Teaching and Assessment. Routledge, 2004.
- David A. Kilpatrick, R. Malatesha Joshi, Richard K. Wagner. Reading Development and Difficulties: Bridging the Gap Between Research and Practice. Springer Nature, 2019.
- Taeko Nakayama Wydell, A case study of an English-Japanese bilingual with monolingual dyslexia, aDepartment of Human Sciences, Brunel University, Uxbridge, Middlesex UB8 3PH, UK bUniversity College London, Gower Street, London WC1E 6BT, UK, 1999.
- ديسر، ونمرغريت Margaret Dyreson (2011). استخدام خرائط المعرفة لتحسين التعلم، دون طبعة، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

الملاحق

الملحق رقم (01): يوضح نص قرائي لتشخيص ذوي صعوبات تعلم القراءة

المُزَارِعُ النَّشِيطُ

يُحْكِي أَنَّ مُزَارِعًا صَغِيرًا كَانَ يَعِيشُ فِي مَزْرَعَةٍ وَاسِعَةٍ شَاسِعَةٍ،
تَمْلُؤُهَا حَيَاةٌ كُلُّهَا هُدُوءٌ وَحَيَوِيَّةٌ وَطُمَأْنِينَةٌ، يَذْهَبُ فِي الصَّبَاحِ
الْبَاكِرِ إِلَى الْحَقْلِ مَعَ وَالِدِهِ لِمُسَاعَدَتِهِ عَلَى إِعَالَةِ إِخْوَتِهِ، يَعْمَلُ بِكَدٍّ
وَجِدِّ وَنَشَاطٍ يَمِينًا وَشِمَالًا، ذَهَابًا وَإِيَابًا، يَخْرِثُ الْأَرْضَ وَيَسْقِي
الزَّرْعَ، فَبِالْبَرِّ يَجْنِي الْبُرَّ فِي الْبَرِّ، دُونَ شَعُورِهِ بِالْمَلَلِ وَالْكَأَلِ أَوْ
الْعَنَاءِ وَالشَّقَاءِ.

كَانَ يَسْعَى دَائِمًا لِيُكْسِبَ أَرْضَهُ بِسَاطًا أَخْضَرَ، فَيَأْكُلُ مِنْ خَيْرَاتِهَا
وَيَنْعَمُ بِثَرَوَاتِهَا وَيُحَقِّقُ لَهَا الْازْدِهَارَ، عَجَبًا! لَمْ يَكُنْ يَأْخُذُ لِنَفْسِهِ
قِسْطًا مِنَ الرَّاحَةِ أَوْ الْفُسْحَةِ، فَلَطَّالَمَا كَانَ يُعَرِّجُ عَلَى الْإِسْطَبْلِ
فِي نَهَايَةِ النَّهَارِ لِيَتَفَقَّدَ خِيُولَهُ وَإِطْعَامَهَا وَرَفَعَ الظِّمَاءَ عَنْهَا، فَكَيْفَ
لَهُ أَنْ يُوفَّقَ بَيْنَ هَذَا وَذَلِكَ؟ إِنَّهُ حَقًّا مُزَارِعٌ نَاجِحٌ فِي عَمَلِهِ.

الملحق رقم (02) : يمثل قائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة

جامعة قاسم أبو سعد الله الجزائر 02

كلية العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

تخصص القياس والتقويم التربوي

في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة دكتوراه تخصص القياس والتقويم التربوي بعنوان أثر استخدام وسيلة اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات تعلم، يتم الإجابة عن بنود القائمة بكل موضوعية، وذلك بوضع العلامة X أمام البديل الذي يتوافق وخصائص سلوك تلميذ المطبق عليه، و أن لا يترك أي بند بدون جواب.

- اسم المدرسة :

- اسم التلميذ : الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

قائمة مظاهر لتشخيص صعوبات تعلم القراءة

م	مظاهر صعوبات تعلم القراءة	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
1	حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة				
2	إضافة بعض الكلمات غير موجودة في النص الأصلي إلى جملة أو الأحرف				
3	إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضا من معناها				
4	إبدال كلمات تتشابه في الشكل أو الرسم ومختلفة في المعنى				
5	قلب الأحرف وتبديلها وكأنه يراها من خلال المرآة				

الملاحق

6	الحذف والقلب بعض الأحرف كلمة
7	قلب بعض الأحرف
8	ضعف التمييز بين أحرف العلة
9	أخطاء تهجي بعض الكلمات
10	صعوبة قراءة أواخر بعض الكلمات
11	يجد صعوبة في قراءة الكلمات المتشابهة في الشكل ومختلفة في التشكيل والمعنى
12	صعوبة في إدراك السجع
13	صعوبة التزام التلميذ بالفواصل والنقاط التي توجد في النص
14	يجد صعوبة في تحويل نبرة الصوت والأفكار
15	يجد صعوبة في التركيز أثناء القراءة
16	ضعف في التعامل مع الكلمات بصورة عامة لاسيما الكلمات التي لم يقابلها من قبل
17	دائما ما تميل سرعة قراءته إلى أن تكون بطيئة ودائما ما يبدو متردد قليل التعبير
18	قراءة الجمل بطريقة بطيئة كلمة كلمة.
19	افتقار الرغبة في القراءة والشعور بالإرهاق عند ممارستها
20	عدم القدرة على فهم ما يقرأ حتى لو كانت القراءة سليمة ظاهريا
21	صعوبة أو أخطاء في الربط بين كلمات الجملة وبالتالي فقدان معنى الجملة
22	يتوقف كثيرا لقراءة كلمة أو مواصلة الجملة
23	لا ينطق الحروف المتقاربة في المخرج نطقا سليما
24	يصعب عليه تجزئة الكلمة (لا يستطيع قراءة الكلمة حرفا حرف و إنما يصمت كثيرا ثم ينطقها مرة واحدة) (التهجي)
25	ينطق الكلمات نطقا عشوائيا دون الاهتمام بالحركات
26	يمل من القراءة الصامتة
27	يصعب عليه ربط مقاطع الكلمات و الجمل في النص
28	يردد الحرف الأول من الكلمة أو الجملة عدّة مرّات
29	يعجز عن الإجابة عن الأسئلة المباشرة حول النص
30	يجد صعوبة في التفريق بين الاسم و الفعل و الحرف

الملاحق

31	يجد صعوبة في التشكيل النص .
32	صعوبة توظيف قواعد الإعراب أثناء القراءة .
33	صعوبة إدراك وفهم معاني قواعد اللغة مثل الاسم، الفعل، فاعل، المفعول به ،حروف الجر
34	صعوبة حفظ قواعد الصرف وتوظيفها في القراءة
35	التعبير الخاطئ عن الصور التي تعكس النص المقروء.
36	صعوبات الربط بين الدال والمدلول وتأثيرها على مدركاته
37	التكرار الشفوي المهموس قبل نطق الكلمة مع التردد والخوف من الوقوع في الخطأ
38	صعوبة قراءته للحروف المشددة وغير المشددة.
39	عدم قدرته على التمييز أثناء القراءة بين اللام القمرية والشمسية
40	صعوبة التمييز أثناء القراءة بين الكلمات التي تنتهي بالتنوين والتي لا تنتهي به
41	صعوبة إدغامه للحروف التي تستحق ذلك
42	نسيان أشكال ودلالات الحروف فيعجز عن استرجاعها وقت الحاجة
43	صعوبة التعبير عن النص بأسلوبه الخاص
44	صعوبة استخراج جمل دالة عن الوصف

الملحق رقم (03): يمثل قوائم محكمي النص القرآني التشخيصي المزارع النشيط

قائمة تحكيم أساتذة التعليم الابتدائي للنص القرآني المزارع النشيط

المدرسة	الدرجة العلمية	التخصص	المحكم
إبراهيم خالد	دكتورة	لغة عربية	أستاذة جلولي
	ماستر	علوم التربية	أستاذة بلوز
	ماستر	لغة عربية	أستاذة صورية
عتيق محمد	دكتورة	لغة عربية	أستاذة بلخيرة
	ليسانس	لغة عربية	أستاذة طيبي نصيرة
ابن باديس	ليسانس	لغة عربية	أستاذة خلدون وهيبه
	ليسانس	لغة عربية	أستاذة قدور شريف
بن جبارة عبد الجبار	ليسانس	لغة عربية	أستاذة
	ليسانس	لغة عربية	أستاذة زماط فاطنة
شهروري عبد الكريم	ليسانس	لغة عربية	أستاذة
	ليسانس	لغة عربية	أستاذة
الأمير عبد القادر	ليسانس	لغة عربية	أستاذة فاطمي عامرة
كياس فاطيمة	ليسانس	لغة عربية	أستاذة بورقاق أمحمد

قائمة تحكيم مفتشي التعليم الابتدائي للنص القرآني

الدرجة العلمية	التخصص	المحكم
ماستر	اللغة العربية	المفتشة سماح نصيرة
ماستر	علم النفس العيادي	المفتشة بغدادية خديجة
ليسانس	اللغة العربية	المفتش خالدي قادة
ليسانس	اللغة العربية	المفتش بو عبد الله عكاشة
ليسانس	اللغة العربية	المفتش سحانين حسين
ماستر	اللغة العربية	المفتش يحي بومدين
ليسانس	اللغة العربية	المفتش دغباش

قائمة تحكيم أساتذة التعليم الجامعي للنص القرآني

المحكمين	التخصص	الدرجة العلمية
الأستاذة كورات كريمة	علوم التربية	دكتوراه
الأستاذ مصطفى بوعناني	علوم التربية	دكتوراه
الأستاذة حاكم	علوم التربية	دكتوراه
الأستاذ بن مصطفى عبد الكريم	علم نفس العيادي	دكتوراه
الأستاذة طالحي هجيرة	علوم التربية	أستاذة مساعدة "أ"
الأستاذة آيت نجية	///////	أستاذة محاضرة "ب"
الأستاذة بن دربال	علم نفس العيادي	أستاذة مساعدة "أ"
الأستاذة بوصبيح سلطانة	علم نفس العيادي	أستاذة مساعدة "ب"

الملحق رقم (04): يمثل تحكيم قائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة

المحكمين	التخصص	الدرجة العلمية
الأستاذة كورات كريمة	علوم التربية	دكتوراه
الأستاذ مصطفى بوعناني	علوم التربية	دكتوراه
الأستاذة حاكم	علوم التربية	دكتوراه
الأستاذ بوحفص طارق	علم نفس المدرسي	استاذ محاضر -أ-
الأستاذة طالحي هجيرة	علوم التربية	مساعدة "أ"
الأستاذة آيت نجية	///////	أستاذة محاضرة "ب"
الأستاذة نبار رقية	علم نفس التربوي	أستاذة مساعدة "أ"

الملحق

الملحق رقم (05) : يوضح نتائج حساب صدق المقارنة الطرفية

Test-t

Statistiques de groupe

	grops	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
total	dn	89	114,18	9,059	,960
	elya	89	165,33	12,209	1,294

Test

d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Hypothèse de variances égales	9,750	,002	31,739	176	,000	-51,146	1,611	-54,326	-47,966
Hypothèse de variances inégales			31,739	162,354	,000	-51,146	1,611	-54,328	-47,964

الملحق رقم (06) : يوضح نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي

		total
total	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	328
x1	Corrélation de Pearson	,713**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x2	Corrélation de Pearson	,669**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x3	Corrélation de Pearson	,495**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328

x4	Corrélation de Pearson	,508**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x5	Corrélation de Pearson	,148**
	Sig. (bilatérale)	,007
	N	328
x6	Corrélation de Pearson	,370**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x7	Corrélation de Pearson	,461**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x8	Corrélation de Pearson	,441**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x9	Corrélation de Pearson	,213**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x10	Corrélation de Pearson	,186**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	328
x11	Corrélation de Pearson	,301**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x12	Corrélation de Pearson	,275**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x13	Corrélation de Pearson	,761**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x14	Corrélation de Pearson	,256**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x15	Corrélation de Pearson	,139*
	Sig. (bilatérale)	,012
	N	328
x16	Corrélation de Pearson	,219**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x17	Corrélation de Pearson	,479**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x18	Corrélation de Pearson	,625**

	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x19	Corrélation de Pearson	,566**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x20	Corrélation de Pearson	,374**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x21	Corrélation de Pearson	,422**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x22	Corrélation de Pearson	,112*
	Sig. (bilatérale)	,081
	N	328
x23	Corrélation de Pearson	,790**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x24	Corrélation de Pearson	,237**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x25	Corrélation de Pearson	,755**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x26	Corrélation de Pearson	,551**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x27	Corrélation de Pearson	,280**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x28	Corrélation de Pearson	,116*
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x29	Corrélation de Pearson	,433**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x30	Corrélation de Pearson	,800**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x31	Corrélation de Pearson	,337**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x32	Corrélation de Pearson	,671**
	Sig. (bilatérale)	,000

	N	328
x33	Corrélation de Pearson	,259**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x34	Corrélation de Pearson	,283**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x35	Corrélation de Pearson	,503**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x36	Corrélation de Pearson	,309**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x37	Corrélation de Pearson	,249**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x38	Corrélation de Pearson	,404**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x39	Corrélation de Pearson	,759**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x40	Corrélation de Pearson	,325**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x41	Corrélation de Pearson	,513**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x42	Corrélation de Pearson	,340**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x43	Corrélation de Pearson	,519**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x44	Corrélation de Pearson	,396**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x45	Corrélation de Pearson	,195**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x46	Corrélation de Pearson	,806**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328

x47	Corrélation de Pearson	,281**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x48	Corrélation de Pearson	,267**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x49	Corrélation de Pearson	,130*
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x50	Corrélation de Pearson	,116*
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x51	Corrélation de Pearson	,716**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x52	Corrélation de Pearson	,125*
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x53	Corrélation de Pearson	,359**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x54	Corrélation de Pearson	,385**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x55	Corrélation de Pearson	,361**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x56	Corrélation de Pearson	,254**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x57	Corrélation de Pearson	,734**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x58	Corrélation de Pearson	,145**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x59	Corrélation de Pearson	,259**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x60	Corrélation de Pearson	,235**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x61	Corrélation de Pearson	,569**

	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x62	Corrélation de Pearson	,630**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x63	Corrélation de Pearson	,368**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x64	Corrélation de Pearson	,655**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x65	Corrélation de Pearson	,249**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x66	Corrélation de Pearson	,372**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x67	Corrélation de Pearson	,568**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x68	Corrélation de Pearson	,397**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x69	Corrélation de Pearson	,270**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x70	Corrélation de Pearson	,180**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	328
x71	Corrélation de Pearson	,428**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328
x72	Corrélation de Pearson	,133*
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	328

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

الملحق رقم (07): يوضح نتائج حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,890
		Nombre d'éléments	22 ^a
	Partie 2	Valeur	,855
		Nombre d'éléments	22 ^b
	Nombre total d'éléments		44
	Corrélation entre les sous-échelles		,856
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,922
	Longueur inégale		,922
Coefficient de Guttman split-half			,917

a. Les éléments sont : x1, x2, x3, x4, x5, x6, x7, x8, x9, x10, x11, x12, x13, x14, x15, x16, x17, x18, x19, x20, x21, x22.

b. Les éléments sont : x23, x24, x25, x26, x27, x28, x29, x30, x31, x32, x33, x34, x35, x36, x37, x38, x39, x40, x41, x42, x43, x44.

الملحق رقم (08): يوضح نتائج حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,932	44

الملحق رقم (09): يمثل قائمة محكمي للنصوص القرائية

حُسْنُ الْجَوَارِ

أَحْمَدُ وَسَعِيدُ جَارَانِ يَقْطُنَانِ بِجَانِبِ بَعْضِهِمَا الْبَعْضُ فِي حَيٍّ وَاحِدٍ، أَحْمَدُ يُحِبُّ الْخَيْرَ لِلْغَيْرِ وَيُحْسِنُ مُعَامَلَةً كُلَّ كَبِيرٍ وَصَغِيرٍ، أَمَّا سَعِيدُ فَكَانَ كَثِيرَ الْأَدَى لِجِيرَانِهِ، سَيِّءَ الْخُلُقِ، يُزْعِجُ الْآخَرِينَ وَقَتَ النَّوْمِ، وَعِنْدَمَا يُنْظَفُ يُزِيحُ الْأَوْسَاحَ مِنْ أَمَامِ مَنْزِلِهِ، وَيَضَعُهَا أَمَامَ بَيْتِ جَارِهِ وَفِي أَحَدِ الْأَيَّامِ غَابَ سَعِيدُ عَنِ الْحَيِّ، وَلَاحَظَ أَحْمَدُ ذَلِكَ، فَأَخَذَ يَسْأَلُ عَنْهُ الْجِيرَانُ الْوَاحِدَ تِلْوَ الْآخَرِ: "أَلَمْ تَرَوْا سَعِيدًا؟ لَقَدْ غَابَ هَذِهِ الْأَيَّامَ"، فَتَعَجَّبَ الْجِيرَانُ لِأَمْرِهِ، وَقَالُوا: "عَجِيبٌ! هُوَ مُهْتَمٌّ لِأَمْرِهِ رَغْمَ كُلِّ مَا فَعَلَهُ مَعَهُ".



هَكَذَا أَخَذَ يَتَلَقَّفُ أَخْبَارَهُ إِلَى أَنْ انْتَقَى بِأَحَدِهِمْ وَأَخْبَرَهُ بِأَنَّهُ مَرِيضٌ، وَنُقِلَ إِلَى الْمُسْتَشْفَى، فَتَعَجَّبَ الْمَرِيضُ هُوَ!؟ كَيْفَ عَرَفْتَ ذَلِكَ؟ لَقَدْ انْتَقَيْتُ بِأَحَدِ أَوْلَادِهِ



وَأَخْبَرَنِي، فَرَدَّ عَلَيْهِ وَهَلْ تَعْرِفُ مِمَّا يَشْكُو؟ أَجَابَهُ: لَا، فَشَكَرَهُ وَمِنْ ثَمَّ ذَهَبَ إِلَى زِيَارَتِهِ، وَلَمَّا دَخَلَ عَلَيْهِ وَجَدَهُ مُسْتَلْقِيًا عَلَى السَّرِيرِ وَهُوَ نَحِيلُ الْجِسْمِ، أَصْفَرُ الْوَجْهِ، سَلَّمَ عَلَيْهِ وَسَلَّاهُ عَنْ حَالِهِ فَطَمَّأَنَّهُ عَلَى صِحَّتِهِ بِأَنَّهُ بِخَيْرٍ الْآنَ وَقَالَ لَهُ: "لَقَدْ أَتَيْتُ لَزِيَارَتِي رَغْمَ إِسَاءَتِي إِلَيْكَ، أَرْجُو أَنْ تُسَامِحَنِي، صِدْقًا أَنَا عَاجِزٌ عَنْ شُكْرِكَ لِمُعَامَلَتِكَ لِي مُعَامَلَةً الصَّدِيقِ الْمُخْلِصِ، وَالْجَارِ الطَّيِّبِ، فَمَا أَحْسَنَكَ خُلُقًا! أَدْعُو اللَّهَ أَنْ يُبَارِكَ فِيكَ، وَيَحْفَظَكَ وَأَسْرَتَكَ مِنْ كُلِّ مَكْرُوهٍ"، رَدَّ



عَلَيْهِ أَحْمَدُ: الْعَفْوَ يَا جَارِي الْعَزِيزَ، لَا عَلَيْكَ الْمُهَمُّ أَنْ تَتَعَافَى وَتَسْتَرْجِعَ نَشَاطَكَ وَحَيَوِيَّتَكَ، فَهَذَا وَاجِبِي اتِّجَاهَ أَيِّ جَارٍ مِنْ جِيرَانِي دَاخِلَ الْحَيِّ، فَلَقَدْ أَوْصَانَا دِينُنَا الْحَنِيفُ بِالْجَارِ خَيْرًا.

الصَّدَاقَةُ لَا تُعَوَّضُ بِالْمَالِ

عُمَرُ تَاجِرٌ مِنْ أَكْبَرِ التُّجَّارِ وَأَثَرَاهُمْ، يُعْرِفُ بِالرَّجُلِ الصَّالِحِ الْكَرِيمِ الْمَحْبُوبِ بَيْنَ النَّاسِ، فَمَا اسْتَكَى أَحَدٌ لَهُ إِلَّا وَوَجَدَ عِنْدَهُ حَلًّا لِمَشْكِلَتِهِ، كَانَ يَعْطِفُ عَلَى الْفُقَرَاءِ، وَيَمُدُّ يَدَ الْعَوْنِ لَهُمْ وَيَرَأْفُ بِحَالِ الْيَتَامَى، وَفِي أَحَدِ الْأَسْوَاقِ اجْتَمَعَ بِرَجُلٍ اسْمُهُ يَحْيَى، رَبَطَتْهُمَا صَدَاقَةٌ مَتِينَةٌ وَصَارَا كَالْأَخَوَيْنِ، وَأَقْسَمَ كُلُّ مِنْهُمَا عَلَى الْوُقُوفِ بِجَانِبِ الْآخَرِ فِي أَوْقَاتِ الشَّدَائِدِ وَالْمِحَنِ وَتَوَالَتِ الْأَيَّامُ، وَفِي أَحَدِ اللَّيَالِي تَسَلَّلَ اللَّصُوصُ خَفِيَّةً إِلَى مَتَجَرِّ يَحْيَى، وَسَرَقُوا كُلَّ مَا يَحْتَوِيهِ مِنْ مَالٍ وَمَلَابِسٍ.



وَفِي الْيَوْمِ الْمَوَالِي، ذَهَبَ يَحْيَى إِلَى مَتَجَرِّهِ فَوَجَدَهُ فَارِعًا، فَدَهَشَ وَبَقِيَ جَامِدًا فِي مَكَانِهِ قَائِلًا: يَا لَهَا مِنْ وَرْطَةٍ! مَا هَذَا يَا إِلَهِي! مَاذَا أَفْعَلُ الْآنَ؟ هَبَّ مُسْرِعًا إِلَى صَدِيقِهِ مُنَادِيًا، عُمَرُ... عُمَرُ... لَقَدْ سُرِقَتْ وَلَمْ أَعُدْ أَمْلِكُ شَيْئًا، فَحَزَنَ حُزْنًا شَدِيدًا، غَيْرَ أَنَّ عُمَرَ لَمْ يَرِدْ أَنْ يُشْعِرَهُ بِشَيْءٍ فَضَمَّهُ إِلَى صَدْرِهِ وَقَالَ لَهُ: "لَا تَحْزَنْ يَا أَخِي، هَذِهِ مَشِيئَةُ اللَّهِ وَقَدَرُهُ، وَامْتِحَانٌ مِنْهُ، فَكُنْ صَبُورًا، إِنَّ بَعْدَ الْعُسْرِ يُسْرًا، فَلَا تَخَفْ يَا أَخِي لَنْ أَتْرُكَكَ أَبَدًا"، فَتَبَسَّمَ يَحْيَى وَرَبَّتْ عَلَى كَتِفِهِ قَائِلًا: "بَارَكَ اللَّهُ فِيكَ، مَا أَرَوْعَكَ مِنْ صَدِيقٍ!".



هَكَذَا سَخَّرَ عُمَرُ مَالَهُ وَبَيْتَهُ خِدْمَةً لِمُصَدِّقِهِ، وَشَيْئًا فَشَيْئًا أَخَذَ يُسَاعِدُهُ فِي السُّوقِ لِيُعِيدَ لَهُ اسْمَهُ وَسُمْعَتَهُ، وَكَانَ دَائِمَ الْإِعْتِدَارِ مِنْ صَدِيقِهِ، لِأَنَّهُ أَثْقَلَ كَاهِلَهُ بِهَمُومِهِ، لَكِنَّ عُمَرَ كَانَ يُكْرِّرُ قَوْلَهُ: "لَا يُوجَدُ بَيْنَ الْأَصْدِقَاءِ حَرَجٌ، فَالْصَّدَاقَةُ كَنْزٌ لَا يَفْنَى، وَهِيَ خَيْرٌ مِنَ الْمَالِ وَالْجَاهِ، لَا تَأْتِي إِلَّا بِالْمَحَبَّةِ الصَّادِقَةِ وَالنِّيَّةِ الْخَالِصَةِ"، فَرَدَّ عَلَيْهِ قَائِلًا: "إِنِّي مَحْظُوظٌ لِأَنَّ لِي صَدِيقًا مِثْلَكَ مُخْلِصًا وَوَفِيًّا"، فَقَدْ صَدَقَ مَنْ قَالَ: "الصَّدِيقُ وَقْتُ الضِّيقِ هُوَ الصَّدِيقُ الْحَقِيقِيُّ".

مُهَنْدِسُ الْمُسْتَقْبَلِ

نَشَأَ زَكَرِيَاءُ فِي قَرْيَةٍ صَغِيرَةٍ وَسَطَ أُسْرَةٍ مَيَسُورَةِ الْحَالِ، تَعَلَّمَ بِجُهِودٍ مُضْنِيَةٍ، يَذْهَبُ كُلَّ صَبَاحٍ بَاكِراً إِلَى الْمَدْرَسَةِ بِمَشَقَّةٍ، وَفِي أَحَدِ الْأَيَّامِ قَرَّرَتْ مُؤَسَّسَتُهُ تَنْظِيمَ حَفْلٍ بِمُنَاسَبَةِ يَوْمِ الْعِلْمِ لِتَكْرِيمِ الْمُتَفَوِّقِينَ، اسْتَعْلَى مُعَلِّمُهُ هَذِهِ الْمُنَاسَبَةَ بِإِقَامَةِ مَعْرَاضٍ مَدْرَسِيٍّ يَتَسَابَقُ فِيهِ الْمُتَعَلِّمُونَ بِابْتِكَارَاتِهِمْ، فَتَنَوَّعَتْ افْتِرَاحَاتُهُمْ، أَمَّا زَكَرِيَاءُ فَتَحَمَّسَ أَكْثَرَ لِأَنَّهُ كَانَ يَهْوَى الرَّسْمَ وَأَبْدَى رَغْبَتَهُ بِعَمَلِ مَشْرُوعٍ هُنْدَسِيٍّ حَوْلَ تَصْمِيمِ مَنْزِلٍ أَحْلَامِهِ، فَشَجَّعَهُ مُعَلِّمُهُ، وَفِي نَهَايَةِ الْعُطْلَةِ الْأُسْبُوعِيَّةِ ذَهَبَ رُفْقَةً وَالِدِهِ إِلَى الْمَدِينَةِ لِانْتِقَاءِ الْمَوَادِّ الَّتِي تَلْزِمُهُ، وَلَمَّا عَادَ إِلَى مَنْزِلِهِ أَخَذَ يَفْكُرُ، وَعَلَى الْوَرَقِ خَطَّ وَسَطَّرَ وَرَسَمَ بَيْتًا بِهِ طَوَائِقُ، وَغُرَفُ فِي كُلِّ وَاحِدَةٍ شُرْفَةٌ تَطُلُّ عَلَى الْحَدِيقَةِ، ثُمَّ جَسَدَهُ فِي شَكْلِ مَجَسِّمٍ مُصَغَّرٍ، لَمَّا أَنْهَى مَشْرُوعَهُ أَخَذَ يَتَأَمَّلُهُ ثُمَّ صَفَّقَ بِيَدَيْهِ فَرِحًا وَصَاحَ: لَقَدْ أَنْهَيْتُ... أَنْهَيْتُ... فَسَمِعَهُ وَالِدَاهُ وَهَبَا مُسْرِعَيْنِ إِلَيْهِ: مَا بِكَ يَا زَكَرِيَاءُ؟ قَالَ: لَقَدْ أَنْهَيْتُ مَشْرُوعِي.



وَفِي الْيَوْمِ الْمُوَالِي ذَهَبَ إِلَى الْمَدْرَسَةِ، فَأَنْبَهَرَ كُلُّ مَنْ رَأَاهُ بِقَوْلِهِمْ: يَا لِرُوعَةِ هَذَا الْبَيْتِ! فَسَأَلَهُ مُعَلِّمُهُ: هَلْ صَمَّمْتَهُ بِمُفْرَدِكَ؟ كَمْ هُوَ جَمِيلٌ، قَالَ: نَعَمْ، فَرَدَّ عَلَيْهِ أَحْسَنَتْ، سَتُصْبِحُ فِي الْمُسْتَقْبَلِ مُهَنْدِسًا بَارِعًا، وَأُخْتِيرَ مَشْرُوعُهُ كَأَفْضَلِ مَشْرُوعٍ، وَحَازَ عَلَى جَائِزَةٍ قِيَمَةٍ، وَمُنْذُ تِلْكَ اللَّحْظَةِ اجْتَهِدَ وَثَابَرَ مُجْتَازًا كُلَّ مَرَحَلَةٍ دِرَاسِيَّةٍ بِتَفَوُّقٍ نَتِيجَةٍ تَمَيَّزَ ذِكَايِهِ، وَحُبَّهُ لِلرَّسْمِ إِلَى أَنْ التَّحَقَّقَ بِكُلِّيَّةِ الْهَنْدَسَةِ، وَكَانَ كُلَّمَا أَنْهَى تَصْمِيمَهُ تَذَكَّرَ أَوَّلَ تَجَرِبَةٍ لَهُ، وَنَظَرَ إِلَى هَدِيَّتِهِ الَّتِي مَازَالَ يَحْتَفِظُ بِهَا، وَهَكَذَا إِلَى أَنْ أَصْبَحَ مُهَنْدِسًا مَعْمَارِيًّا تَشْهَدُ لَهُ الْبِلَادُ بِبِنَايَاتِهِ الرَّائِعَةِ.



وَاحَةٌ تَيُوتُ

مَرِيَمُ فَتَاةٌ تُحِبُّ الْمُتَعَةَ وَالتَّنَزُّهَ، تَعَوَّدَتْ هِيَ وَصَدِيقَاتُهَا اللَّوَاتِي يَفْطُنْنَ فِي نَفْسِ الْحَيِّ تَبَادُلَ أَطْرَافِ الْحَدِيثِ، مَتَى زَارَتْ كُلُّ وَاحِدَةٍ فِيهِنَّ مَنُطْقَةً مَا تَصِفُ مَا شَاهَدَتْهُ عَلَى مَسَامِعِهِنَّ، وَفِي أَحَدِ الْأَيَّامِ سَافَرَتْ مَرِيَمُ إِلَى مَنُطْقَةٍ تَيُوتُ، وَبَعْدَ مُرُورِ أُسْبُوعٍ مِنْ رِحْلَتِهَا عَادَتْ إِلَى الْبَيْتِ وَفِي صَبِيحَةِ الْيَوْمِ التَّالِي، خَرَجَتْ وَاجْتَمَعَتْ بِصَدِيقَاتِهَا كَمَا اتَّفَقْنَ، بَدَأَتْ تَقْصُّ عَلَيْهِنَّ مُعَامَرَتَهَا، فَقَالَتْ لَهُنَّ: "سَأُخْبِرُكُنَّ عَنْ وَاحَةٍ تَيُوتُ الَّتِي قَصَدْتُهَا أَنَا وَعَائِلَتِي فِي الْأُسْبُوعِ الْفَارِطِ"، فَسَأَلْنَهَا مُنْذَهَشَاتٍ: أَيْنَ تَتَوَاجَدُ هَذِهِ الْوَاحَةُ؟ فَرَدَّتْ قَائِلَةً: "فِي مَدِينَةِ عَيْنِ الصَّفَرَاءِ بِوِلَايَةِ النَّعَامَةِ"، لَقَدْ شَاهَدْتُ مَشَاهِدَ يَعْجُزُ اللِّسَانُ عَنْ وَصْفِهَا، يَا لِرَوْعَةِ مَا لَمَحْتُهُ أَغْيُنُنَا!.



هِيَ وَاحَةٌ شَاسِعَةٌ بِهَا رِمَالٌ صَفْرَاءٌ دَهَبِيَّةٌ، مُحَاطَةٌ بِالْجِبَالِ، مُتَوَجَّةٌ بِالنَّخِيلِ، هَوَاؤُهَا مُنْعَشٌ، يَتَوَسَّطُهَا وَادٌّ تَتَلَأُلَا مِيَاهُهُ تَحْتَ أَشِعَّةِ الشَّمْسِ، فَأَخَذْنَا نَتَأَمَّلُ وَنَحْنُ نَنْتَقِلُ مِنْ مَكَانٍ إِلَى آخَرَ، وَنَلْتَقِطُ بَعْضَ الصُّوَرِ التَّذْكَارِيَةِ... وَعِنْدَ الزَّوَالِ أَحَسَّ الْجَمِيعُ بِالْجُوعِ، فَإِذَا بِأُخْتِي تَفْتَرِشُ بِسَاطًا بَيْنَ النَّخِيلِ الشَّاهِقَةِ، الْوَارِفَةِ الظَّلَالِ، قُرْبَ يَنْبُوعٍ أَطْرَبْنَا خَرِيرُ مِيَاهِهِ وَنَحْنُ نَتَنَاوَلُ طَعَامَنَا، بَعْدَ انْتِهَائِنَا مِنَ الْأَكْلِ، نَادَى أَخِي قَائِلًا: "لَا نَتْرَكُوا الْأَوْسَاحَ، فَهِيَ تُذْهِبُ جَمَالَ الْوَاحَةِ وَسِحْرَهَا، هَيَّا اجْمَعُوا مَا خَلَقْتُمُوهُ، وَلِنَتَوَجَّهْ إِلَى الْقَصْرِ"، فَبَهْتْنَا: أ هُنَاكَ قَصْرٌ أَيْضًا؟ لَمَّا وَصَلْنَا إِلَى الْقَصْرِ اِنْدَهَشْنَا مِنْ كَيْفِيَّةِ بِنَائِهِ، فَهُوَ مَصْنُوعٌ مِنَ الْحَجَرِ وَالطِّينِ وَالخَشَبِ، تُوجَدُ بِهِ عِدَّةُ أَرْقَافَةٍ، يَتَخَلَّلُهَا مَسْجِدٌ عَتِيقٌ، وَبُيُوتٌ وَجَنَانٌ وَمَخَازِنٌ، وَكَذَا مَكَانٌ لِلْمَوَاشِيِّ وَالْأَبْقَارِ وَالِدَوَاجِنِ وَعِنْدَ حُلُولِ الْمَسَاءِ عُذْنَا إِلَى الْمَدِينَةِ، وَقَدْ أُعْجِبْنَا أَيْمًا إِعْجَابٍ بِمَنَاطِرِ الصَّحْرَاءِ الْبَهِيْجَةِ، لَقَدْ كَانَ يَوْمًا رَائِعًا تَمَتَّعْنَا فِيهِ بِسِحْرِ صَحْرَاءِ بِلَادِنَا، فَمَا أَجْمَلَ بِلَادِنَا!.



الفَلَّاحُ الْمُكَافِحُ



عَاشَ الْفَلَّاحُ فِي مَرْعَةٍ جَمِيلَةٍ، تَمْلُؤُهَا الْحَيَوِيَّةُ وَالنَّشَاطُ، تَعُودُ فِيهَا عَلَى الْعَمَلِ الَّذِي تَعَلَّمَهُ مِنْ وَالِدِهِ، يَسْتَنْقِظُ مَعَ إِطْلَالَةِ الْفَجْرِ كُلَّ يَوْمٍ نَشِيطًا مُتَفَانِيًّا، لَا يَعْرِفُ الْكَسَلَ وَلَا الْمَلَلَ وَ لَا يَشْكُو مِنَ الْمَشَاقِّ الَّتِي يُوَاجِهُهَا، يُنْظِفُ الْإِسْطَبْلَ، وَيُفْرِشُ الْعُشْبَ لِتَتَدَفَّقَ حَيَوَانَاتُهُ، وَيَعْتَنِي بِمَوَاشِيهِ وَأَبْقَارِهِ وَخِيُولِهِ، فَيُطْعِمُهَا وَيُسْقِيهَا، حَقًّا مَا أَصْعَبَ هَذِهِ الْمِهْنَةُ! فَلَكَمَا حَلَ فَصْلُ الْخَرِيفِ، شَمَّرَ عَنْ سَاعِدَيْهِ وَحَمَلَ زَادَهُ وَلَوَازِمَهُ، يُغَادِرُ مَنْزِلَهُ رَاكِبًا جَرَّارَهُ يُرَدِّدُ أُنْشُودَتَهُ كُلَّ صَبَاحٍ بِقَوْلِهِ:

جَنْتَكَ جَنْتَكَ يَا أَرْضِي	بِيَدِي أَصْنَعُكَ طُولَ نَهَارِي
أَقْلَبُ تُرْبَتَكَ وَأَقْلَعُ شَوْكَكَ	وَأَنْثُرُ الْحَبَّ وَأَسْقِيكَ
فَأَنَا أَفْرَحُ رَعْمَ أَتْعَابِي	بِالنَّظَرِ إِلَى سَنَابِلِكَ الْخَضْرَاءِ
فَمَا أَجْمَلُكَ يَا أَرْضَ أَبِي !	أَرْضَ الْخَيْرَاتِ وَالْعَطَاءِ



وَبَيْنَمَا هُوَ كَذَلِكَ، يَحْرُثُ حَقْلَهُ بِالْمِحْرَاثِ، وَمَا إِنَّ يَتَفَرَّغُ مِنْ ذَلِكَ، يَأْخُذُ آلَةَ الْبَذْرِ لِنَثْرِ الْبُذُورِ ذَاتَ الْيَمِينِ وَذَاتَ الشِّمَالِ، يَشْدُبُ الْأَغْصَانَ الْيَابِسَةَ، وَيَضَعُ السَّمَادَ لِلتُّرْبَةِ لِلْقَضَاءِ عَلَى الْحَشَرَاتِ الضَّارَّةِ، وَيَسْقِي الزَّرْعَ، ثُمَّ يَرْفَعُ يَدَيْهِ إِلَى السَّمَاءِ قَائِلًا: "يَا رَبَّ أَغْنِنِي غَيْثًا نَافِعًا غَيْرَ ضَارٍّ لِحَنِي مَحْصُولِي بِنَجَاحٍ، أَنْفَعُ بِهِ نَفْسِي وَغَيْرِي" أَكْرَمَ بِالصَّدَقَةِ! فَهِيَ لِبَاسُ الْمَرْءِ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ، فَعِنْدَ زِرَاعَتِهِ لِهَذِهِ الْأَرْضِ يَبْنِي آمَالًا خَضْرَاءَ مَعَ كُلِّ حَبَّةٍ قَمْحٍ يَبْدُرُهَا، وَكَمْ كَانَ سَعِيدًا وَهُوَ يَهْتَمُّ بِأَرْضِ أَبِيهِ، وَحِينَ يَأْتِي فَصْلُ الصَّيْفِ يَحْنِي نِتَاجَ تَعْبِهِ وَهُوَ مُؤْمِنٌ أَنَّ الْإِنْتِاجَ لَا يَأْتِي إِلَّا بِالْعَزْمِ وَالْإِصْرَارِ، وَالْإِيمَانِ وَالصَّبْرِ وَهَلْ يَأْتِي بِغَيْرِ ذَلِكَ؟ كَانَ شُغُوفًا بِعَمَلِهِ، لَا حَرَّ يُضْنِيهِ، وَلَا بَرْدَ يُثْنِيهِ، فَهُوَ حَقًّا ابْنُ فَلَاحٍ جُذُورُهُ الْأَصِيلَةُ لَا تَتَزَحْزَحُ، فَأَكْرَمَ بِالْفَلَاحِ النَّشِيطِ!



مَتَاحِفُ بِلَادِي

بِمُنَاسَبَةِ خُلُولِ غُطْلَةِ الرَّبِيعِ، كَلَّفَتِ الْمُعَلِّمَةُ تِلَامِذَتِهَا بِإِنجَازِ تَعْبِيرٍ كِتَابِيٍّ، يَصِفُونَ فِيهِ الْمَنَاطِقَ الَّتِي يَزُورُونَهَا خِلَالَهَا، رَحَّبَ الْكُلُّ بِالْفِكْرَةِ مَا عَدَا لَيْلَى الَّتِي

طَاطَأَتْ رَأْسَهَا، وَتَجَهَّمَتْ وَجْهَهَا وَلَمَّا رَأَتْهَا الْمُعَلِّمَةُ اقْتَرَبَتْ مِنْهَا وَسَأَلَتْهَا: لِمَ الْحُزْنُ بَادٍ عَلَيْكَ؟ أَجَابَتْهَا أَنَا أَمْضِي الْعُطْلَةَ فِي الْبَيْتِ، لَيْسَ هُنَاكَ مَا أَكْتُبُ عَنْهُ، رَبَّتْ الْمُعَلِّمَةُ عَلَى كَتِفَيْهَا قَائِلَةً: "لَا دَاعِيَ لِلْقَلْقِ سَتَجِدِينَ حَتْمًا طَرِيقَةً تُمَكِّنُكَ مِنَ الْكِتَابَةِ عَنِ الْمَنَاطِقِ الَّتِي تُرِيدِينَ الذَّاهَبَ إِلَيْهَا بِأَقْلَ جُهْدٍ وَتَكْلُفَةٍ".



وَفَوْرَ عَوْدَتِهَا مِنَ الْمَدْرَسَةِ، جَلَسَتْ وَبَدَأَتْ تُفَكِّرُ وَهِيَ تَسْأَلُ نَفْسَهَا: يَا تُرَى كَيْفَ يُمَكِّنُنِي الذَّاهَبُ إِلَى أَيِّ مَكَانٍ بِأَقْلَ تَكْلُفَةٍ وَجُهْدٍ؟ وَهَكَذَا إِلَى أَنْ خَطَرَتْ بِبَالِهَا فِكْرَةً، فَاسْرَعَتْ إِلَى حَاسُوبِهَا وَفَتَحَتْهُ، ثُمَّ أَبْحَرَتْ عَبْرَ الْإِنْتَرْنَتِ تَتَصَفَّحُ مَوَاقِعَ مُخْتَلِفَةٍ، وَسَجَلَتْ كُلَّ مَا يُفِيدُ مَوْضُوعَ تَعْبِيرِهَا. وَلَمَّا انْتَهَتْ الْعُطْلَةُ وَالتَّحَقَّقَ الْجَمِيعُ بِمَقَاعِدِ الدَّرَاسَةِ، بَدَأَ كُلُّ وَاحِدٍ يَعْرِضُ عَمَلَهُ، إِلَى أَنْ حَانَ وَقْتُ تَقْدِيمِ عَرْضِهَا، قَالَتْ لَهَا الْمُعَلِّمَةُ: مَاذَا تُقَدِّمِينَ لَنَا الْيَوْمَ يَا لَيْلَى؟ فَرَدَّتْ: مَتَاحِفُ بِلَادِي، الَّتِي تُجْمَعُ وَتُحَفَظُ فِيهَا الْأَثَارُ وَالتَّحَفُ، وَهِيَ عَدِيدَةٌ مِنْ بَيْنِهَا: مَتَحَفُ بَارْدُو فِيهِ حَدِيقَةٌ جَمِيلَةٌ وَيَضُمُّ الْعَدِيدَ مِنَ الْقِطْعِ الْأَثَرِيَّةِ، مِثْلُ: الْحِجَارَةِ، الْهَيَاكِلِ الْعَظَمِيَّةِ الرَّسُومَاتِ الصَّخْرِيَّةِ، الْخَلْيِ، الْأَلْبِسَةِ التَّقْلِيدِيَّةِ، الْفَخَّارِ، الْأَسْلِحَةِ وَغَيْرِ ذَلِكَ.



أَمَّا الْمَتَحَفُ الْوَطَنِيُّ لِلْمُجَاهِدِ: نَجِدُ عِنْدَ بَابِ مَدْخَلِهِ ثَلَاثَةَ تِمَاطِيلَ لِجُنُودِ جَبْهَةِ التَّحْرِيرِ، وَعِنْدَ الْبُحُوِّ مَجْمُوعَةٌ صُورٍ لِأَبْطَالٍ، وَقَاعَةٌ عَرْضٍ، مُجَسَّمَاتٌ تَرْوِي بِشَاعَةَ أَسَالِيبِ التَّعْذِيبِ الَّتِي كَانَ يَخْضَعُ لَهَا الْمُجَاهِدُونَ، وَأَسْلِحَةٌ وَوَتَائِقُ تَارِيخِيَّةٌ، إِضَافَةً إِلَى الْمَتَحَفِ الْوَطَنِيِّ لِلْفُنُونِ الْجَمِيلَةِ، الَّذِي يُعْرَضُ فِيهِ مَزِيجٌ رَائِعٌ مِنْ فَخَّارٍ وَمُجَوْهَرَاتٍ، أَشْكَالَ مُخْتَلِفَةٍ مِنَ النَّقْشِ، مَتَحَفُ أَحْمَدَ زَبَّانَةَ... مَتَحَفُ سِيرَتَانَا... مَتَحَفُ رَاسِمٍ... مَا أَرْوَعُ هَذِهِ الْمَتَاحِفُ الَّتِي خَلَدَتْ مَا تَرَكَهَ أَبْطَالُنَا! مَتَاحِفُ تَخْطِفُ الْأَبْصَارَ، وَتَحْبِسُ الْأَنْفَاسَ الَّتِي

تُلَامِسُ رَائِحَةَ التُّرَابِ الْجَزَائِرِيِّ. صَفَّقَ لَهَا الْجَمِيعُ وَأَعْجَبَتِ الْمُعَلِّمَةُ بِعَمَلِهَا قَائِلَةً: "كَيْفَ زُرْتِ هَذِهِ الْمَتَاحِفَ فِي وَقْتٍ وَجِيزٍ؟ يَا لَهُ مِنْ عَمَلٍ جَمِيلٍ!", فَاجَابَتْهَا وَهِيَ مُبْتَسِمَةً لَقَدْ زُرْتُهَا عَبْرَ الْإِنْتَرْنَتِ.

الملاحق

تحكيم مفتشي التعليم الابتدائي للنصوص القرائية

المحكم	التخصص	الدرجة العلمية
المفتشة سماح نصيرة	علم النفس الإكلينيكي	دكتوراه
نهاري يحي	لغة عربية	ماستر
تامي محمد	لغة عربية	ليسانس
مرسلي عبد القادر	علم النفس التربوي	ليسانس
المفتش خالدي قادة	اللغة العربية	ليسانس
المفتش بو عبد الله عكاشة	اللغة العربية	ليسانس
المفتش سحانين حسين	اللغة العربية	ط. دكتوراه
بوتويز غة أحمد	لغة عربية	ليسانس
مؤذن محمد	لغة عربية	ديبلوم دراسات عليا
ميساوي بن عثمان	لغة عربية	ليسانس

تحكيم مدراء التعليم الابتدائي للنصوص القرائية

المحكم	التخصص	الدرجة العلمية	المدرسة
مدير عبو بوعلام	آداب	ليسانس	مولاي أحمد
مدير نبهي عبد الكريم	آداب ولغة	ليسانس	بن ناصف
مديرة ع. نوال	علم النفس	ماستر	الشهيد بن عبيدة عبد الكريم
مديرة مدرسة زيدان فاطمة	مهندسة دولة	ماستر	مرزوق بن ديدة
مدير بوحامدي قويدر	////	////	زياني خديجة
حميدي خليفة	لغة عربية		محمّد عامر قاسي
مدير راقب عامر	علوم سياسية وعلاقات دولية	ماستر	شهروري عبد الكريم
قاسم جوهر	////	////	رماس كروم
مديرة منصوري زهرة	لغة عربية	ليسانس	بن جبارة عبد الجبار
برزوق ميموني يمينة	////	////	عتيق

تحكيم معلمي التعليم الابتدائي للنصوص القرائية

المحكم	التخصص	الدرجة العلمية	مدرسة
أ.مسكين أمال	لغة عربية	ليسانس	مولاي أحمد

الملاحق

	أ. خميس علي	لغة عربية	ماستر
	أ. قادري محمد عبد الكريم	لغة عربية	ليسانس
عتيق	أ. ت. إ.	لغة عربية	ليسانس
		لغة عربية	ليسانس
	أستاذ	إعلام واتصال	ليسانس
	أستاذ	لغة عربية	ليسانس
	أ. ن. إ.	لغة عربية	ليسانس
بن جبارة	أستاذ	لغة عربية	ليسانس
	أستاذ	لغة عربية	ليسانس
	أستاذ	لغة عربية	ليسانس
هيشور	أستاذة	علم النفس العيادي	ماستر
	أ. حنان	لغة عربية	ليسانس
	أ. تويمي	لغة عربية	ليسانس
	أ. إ.	لغة عربية	ماستر
محمّد عامر قاسي	أستاذة	لغة عربية	ماستر
	أ. ج. هـ.	لغة عربية	ليسانس
	أستاذة	ليسانيات	ليسانس
مرزوق بن ديدة	بلحوة جميلة	علوم تجارية	ليسانس
	أستاذة	علم النفس التربوي	ليسانس
	سفيان أسية	آداب عربي	ليسانس
	أستاذة	آداب عربي	ليسانس
رماس كروم	أستاذة	///	///
	أستاذة	///	///
	أستاذة	///	///
بن ناصف	أستاذة بهليل فتيحة	لغة عربية	ليسانس
	أ. العربي آسيا	لغة عربية	ماستر
	أستاذة مبرك	لغة عربية	ليسانس

الملحق رقم (10): يمثل تحكيم قائمة مهارات القراءة

جامعة قاسم أبو سعد الله الجزائر 02

كلية العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

تخصص القياس والتقويم التربوي

في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة دكتوراه تخصص القياس والتقويم التربوي بعنوان أثر استخدام وسيلة اللوحة الضوئية والدومينو التعليمي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات تعلم، يتم الإجابة عن بنود القائمة بكل موضوعية، وذلك بوضع العلامة X أمام البديل الذي يتوافق وخصائص سلوك تلميذ المطبق عليه، و أن لا يترك أي بند بدون جواب.

المدرسة : الجنس : ذكر أنثى

الرقم	مهارات القراءة	لم يتمكن إطلاقاً	تمكن إلى حد ما	تمكن بدرجة متوسطة	تمكن إلى حد كبير	تمكن بدرجة كبيرة جداً
01	التمثيل الصوتي للمعاني المقروءة.					
02	تحديد مرادف الكلمة					
03	تحديد ضدّ الكلمة					
04	ذكر الشخصيات الواردة في النص					
05	وصف شخصيات النص					
06	ذكر الأماكن الواردة في النص					
07	تحديد الفكرة الرئيسية					
08	تحديد الأفكار الجزئية					
09	تحديد نوع النص					
10	تحديد نمط النص					
11	اقتراح عنوان آخر للنص					
12	تحديد عدد فقرات النص					
13	اكتشاف العاطفة من النص					
14	استنتاج القيم السائدة في النص.					
15	تحديد التشبيه					
16	القدرة على الإجابة عن الأسئلة.					

17	إمكانية التعبير عن الصور الموجودة في النص
18	التمييز بين الأساليب المختلفة (النفي، النداء، التعجب، الاستفهام)
19	التمييز بين ال القمرية والشمسية
20	التمييز بين الحروف الشمسية والقمرية
21	تمييز أقسام الكلام المختلفة حرف، اسم، فعل.
22	التمييز بين حروف الجرّ والعطف
23	التمييز بين أفعال الماضي والمضارع والأمر
24	التمييز بين الجملة الاسمية والفعلية.
25	إعطاء الإعراب الصحيح
26	القدرة على ضبط تصريف الأفعال.
27	تكملة الجمل الناقصة
28	التمييز بين الكلمات المتشابهة لفظا ورسمًا
29	التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل والصوت
30	التمييز بين ظرف الزمان والمكان
31	التعرف على علامات الترقيم الموجودة في النص
32	تركيب كلمات جديدة من حروف سبق تعلّمها.
33	تحليل الكلمات إلى حروف وتسميتها.
34	تحليل الكلمات المعطاة إلى مقاطع
35	تكوين كلمات جديدة من مقاطع معطاة.
36	تركيب جمل بسيطة من مفردات سبق تعلّمها
37	التمييز بين أنواع التنوين.
38	التمييز بين حركات الحروف (الفتحة، الكسرة، الضمة، السكون)
39	التمييز بين أنواع الشدة.
40	التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء المغلقة
41	التمييز بين الضمائر المتصلة والضمائر المنفصلة.
42	توظيف أدوات الاستفهام سواء كان حرفاً أم أسماء توظيفا صحيحا
43	التمييز بين أسماء الإشارة والأسماء الموصولة
44	تحديد المفرد والجمع والمثنى من الكلمات.
45	تحديد المذكر والمؤنث.
46	التمييز بين حروف المدّ (و، ا، ي)
47	التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة.
48	القدرة على اختيار المعنى المناسب لكلمة ما

الملاحق

49	القدرة على تتبّع حوادث القصّة بشكل متسلسل ومختصر.
50	التمييز بين المضارع المنصوب والمضارع المجزوم
51	التمييز بين الفعل الصحيح والفعل المعتل.
52	القدرة على التّصنيف الكلمات في حقول دلالية.
53	ربط الجملة بما يناسبها من نصوص.
54	تلخيص النّص المقروء بطريقته الخاصّة
55	إعادة ترتيب النّص ترتيباً تسلسلياً
56	قراءة النّص قراءة مسترسلة وسليمة معبرة عن مختلف الأنماط .

تحكيم أساتذة التعليم الجامعي لقائمة مهارات القراءة

المحكمين	التخصص	الدرجة العلمية
بببي مرزاق	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي
الأستاذ مصطفى بوعناني	علوم التربية	دكتوراه
عينو عبد الله	////	دكتوراه
الأستاذة طالحي هجيرة	علم النفس الأسر	أستاذة مساعدة "أ"
ورغي سيد أحمد	علوم التربية	دكتوراه
بوحفص طارق	علم النفس المدرسي	أستاذ محاضر أ
نبار رقية	علم النفس التربوي	أستاذة محاضر ب
محصر عونية	ارشاد وتوجيه	أستاذة محاضرة "أ"
جغوبي لخضر	تكنولوجيا التربية	دكتوراه

الملحق رقم (11) : يوضح اختبار مهارات القراءة

1- عُنَوْنَا آخِرَ لِنَصِّ:

ضع العلامة ✓ أمام الإجابة الصحيحة:

2- مِنْ مُوَاصَفَاتِ أَحْمَدُ:

كَثِيرَ الْأَدَى لِجِيرَانِهِ يُحِبُّ الْخَيْرَ لِلْغَيْرِ وَيُحْسِنُ مُعَامَلَةً كُلَّ كَبِيرٍ وَصَغِيرٍ سَيِّءِ
الطِّبَاعِ

3- الشَّخْصِيَّاتِ الَّتِي يَتَحَدَّثُ عَنْهَا النَّصُّ:

أَحْمَدُ سَعِيدُ الْجِيرَانِ الْإِنِّ أَحْمَدُ وَالْجِيرَانِ

4- الْأَمَاكِنَ الْوَارِدَةَ فِي النَّصِّ:

الْحَيِّ وَالْمُسْتَشْفَى الْمُسْتَشْفَى بَيْتُ

5- مَا الْفِكْرَةُ الْعَامَّةُ لِلنَّصِّ:

مُفَابَلَةُ الشَّيْءِ بِالْحَسَنِ وَدَوَامِ الْإِحْسَانِ إِلَى الْآخِرِ
مُسَاعَدَةُ الْمُحْتَاجِ. مُسَاعَدَةُ الْآخَرِينَ

6- مَا نَوْعُ النَّصِّ: نَثْرُ شِعْرُ شِعْرُ وَنَثْرُ

7- نَمَطُ النَّصِّ: سَرْدِي وَصْفِي تَوْجِيهِي حَوَارِي

8- عَدَدُ فُقَرَاتِ النَّصِّ: أَرْبَعُ فُقَرَاتٍ فُقَرَتَيْنِ ثَلَاثُ فُقَرَاتٍ

9- الْجُمْلَةُ الَّتِي تَدُلُّ عَلَى الْعَاطِفِيَّةِ الْمَوْجُودَةِ فِي النَّصِّ هِيَ:

حُسْنُ الْمُعَامَلَةِ وَالْمُسَامَحَةِ الْإِسَاءَةُ وَإِزْعَاجُ الْآخَرِينَ الظُّلْمُ وَالْإِسْتِبْدَادُ

10- أَتَعَلَّمُ مِنَ النَّصِّ:

الْإِسَاءَةُ إِلَى الْآخَرِينَ مُسَاعَدَةُ الْآخَرِينَ حُسْنُ الْمُعَامَلَةِ وَالْمُسَامَحَةُ الْغَيْرِ

11- ضع العلامة ✓ أمام الإجابة الصحيحة:

إِذَا حَذَفْنَا الْحَرْفَ الْأَخِيرَ مِنْ كَلِمَةِ (نَحِيلُ) وَاسْتَبْدَلْنَاهُ بِحَرْفِ (ف) مَاذَا يُصْبِحُ:
نَحِيفُ نَحِيفُ نَحَافَةُ

إِذَا حَذَفْنَا حَرْفَ مِنْ كَلِمَةِ (خَيْرٌ) وَاسْتَبْدَلْنَاهُ بِحَرْفِ (غ) مَاذَا يُصْبِحُ:

غَايِرُ غَيْرُ مُغَايِرُ
 إِذَا حَذَفْنَا حَرْفَ (ب) مِنْ كَلِمَةٍ (كَبِيرُ) وَاسْتَبَدَّلْنَاهُ بِحَرْفِ (ث) مَاذَا يُصْبِحُ:
 كَثُرَ كَثِيرُ تَكَثَّرَ
 لَوْ اسْتَبَدَّلْنَا حَرْفَ (ع) مِنْ كَلِمَةٍ (عَجِيبُ) بِحَرْفِ (ن) مَاذَا يُصْبِحُ:
 نَجُبَ نَجِيبُ نَجَابَةٌ
 إِذَا حَذَفْنَا حَرْفَ (ف) مِنْ كَلِمَةٍ (الْحَنِيفُ) وَاسْتَبَدَّلْنَاهُ بِحَرْفِ (ن) مَاذَا يُصْبِحُ:
 حَفِيفُ الْحَنِينُ حَنَ

12- حدد المذكر والمؤنث:



- أَحْمَدُ : مُؤَنَّثٌ مُذَكَّرٌ
- سَعِيدٌ : مُؤَنَّثٌ مُذَكَّرٌ
- الْحَيُّ : مُؤَنَّثٌ مُذَكَّرٌ
- الْجَارُ : مُؤَنَّثٌ مُذَكَّرٌ
- الْمُسْتَشْفَى : مُؤَنَّثٌ مُذَكَّرٌ

13- رَتِّبِ الْجُمْلَ مِنْ الْمُفْرَدَاتِ :

- الْبَعْضُ، جَارَانِ، أَحْمَدُ، وَسَعِيدُ، يَقْطُنَانِ، بَعْضُهُمَا، بِجَانِبِ.
- أَتَيْتَ، رَغَمَ، لِزْيَارَتِي، إِلَيْكَ، إِسَاءَتِي.
- أَوْصَانَا، خَيْرًا، الْحَنِيفُ، دِينُنَا، بِالْجَارِ.
- سَعِيدُ، لِجِيرَانِهِ، كَثِيرُ، كَانَ، الْأَذَى.
- الْمُخْلِصُ، الصَّدِيقِ، الطَّيِّبِ، وَالْجَارِ.

14- أَكْمِلِ بِالْأَفْعَالِ الْمُنَاسِبَةَ:



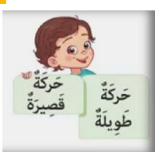
مَاضِي	المُضَارِعُ	الأمر
أنا	أزِيحُ	
أنت		إِذْهَبْ
أنتما		
أنتم	نَظَفْتُمْ	
هم		

15- أَكْتُبِ الْكَلِمَةَ وَحَدِّدْ مَا إِذَا بِهَا حَرَكَةُ طَوِيلَةٍ أَمْ قَصِيرَةٍ:



.....

.....



.....

.....

.....		
		
.....	نَحِيلُ	
		

16- إعادة ترتيب النص وقراءته:

إليك عزيزي التلميذ فصاصات للنص أعد ترتيبها وألصقها على ورقتك وقم بقراءتها؟

17- قراءة النص

18- ضع عنواناً آخر للنص:

❖ ضع العلامة ✓ أمام الإجابة الصحيحة:

19- من صفات التاجر عمر: الرجل البخيل الرجل الكريم الرجل المنطوي.

20- الشخصيات التي يتحدث عنها النص:

عمر، يحيى، اللصوص عمر، اللصوص

21- الأماكن الواردة في النص:

متجر، الأسواق الأسواق والمساجد

22- ما الفكرة العامة للنص:

الصدقة الحقيقية كنز لا يفنى الصدقة مضيعة للوقت التعاون على البر

23- النص "الصدقة لا تعوض المال" مكون من ثلاثة فقرات، اختر لكل فقرة الفكرة المناسبة من بين الأفكار الجزئية الواردة:



• الْوَفَاءَ بِالْوَعْدِ • إِخْلَافِ الْوَعْدِ • التَّعَاوُنِ عَلَى الْعُدْوَانِ	الفقرة الأولى
• سَرَقْتُ مَتَجَرَّ يَحْيَى • خَوْفَ يَحْيَى مِنَ اللُّصُوصِ • وَفَاةَ يَحْيَى	الفقرة الثانية
• مُسَاعَدَةَ عُمَرَ لِيَحْيَى بِكُلِّ مَا يَمْلِكُهُ • قَطْعُ الصَّدَاقَةِ بَيْنَ عُمَرَ وَيَحْيَى • ابْتِعَادُ عُمَرَ عَنْ يَحْيَى	الفقرة الثالثة



شِعْرٌ وَنَثْرٌ

نَثْرٌ

حَوَارِي

ثَلَاثُ فَقَرَاتٍ

السُّخْرِيَّةُ

24- تَحْتَ أَيِّ أَنْوَاعِ النُّصُوصِ يَنْدَرِجُ هَذَا النَّصُّ: شِعْرٌ

25- نَمِطُ النَّصِّ: سَرْدِي وَصْفِي تَوْجِيهِي

26- عَدَدُ فَقَرَاتِ النَّصِّ: أَرْبَعُ فَقَرَاتٍ فَقَرَتَيْنِ

27- أَحِطْ بِدَائِرَةِ عَلَى الْجُمْلَةِ الَّتِي تَذُلُ عَلَى الْعَاطِفِيَّةِ:

الرَّأْفَةُ وَالْعَطْفُ وَالْمَحَبَّةُ وَالْوَفَاءُ وَالْإِخْلَاصُ. الْعَدَاوَةُ الْمَحَبَّةُ وَالْبَغْضَاءُ الْعَطْفُ الْحُزْنُ

الْخِيَانَةُ

الْأَمَانَةُ

28- أَتَعْلَمُ مِنَ النَّصِّ: الصَّدَاقَةُ الْحَقِيقِيَّةُ لَا تُقَدَّرُ بِثَمَنِ

29- حَدِّدِ الْجُمْلَةَ الَّتِي يَوْجَدُ فِيهَا تَشْبِيهٌ:

• عُمَرُ تَاجِرٌ مِنْ أَكْبَرِ التُّجَّارِ وَأَثَرَاهُمْ

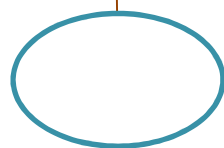
• عُمَرُ رَجُلٌ صَالِحٌ

• عُمَرُ كَرِيمٌ كَالسَّمَاءِ الْمَاطِرَةِ

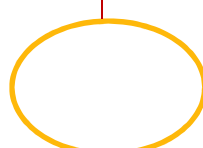
30- ضَعِ فِي كُلِّ دَائِرَةِ حُرُوفَ اللَّامِ الشَّمْسِيَّةِ وَاللَّامِ الْقَمَرِيَّةِ:

ج ، هـ ، ض ، ق ، ش

حُرُوفُ اللَّامِ
الْقَمَرِيَّةِ



حُرُوفُ اللَّامِ
الشَّمْسِيَّةِ



- 31- اُكْتُبْ عِلَامَاتِ التَّرْقِيمِ الْمَوْجُودَةَ فِي النَّصِّ:
- 32- صَنِّفْ فِي جَدُولِ الْأَفْعَالِ الْمَاضِيَّةِ وَالْمُضَارَعَةِ وَالْأَمْرِ:

يُعْطِفُ، كُنْ، كَانَ، يَرَأْفُ، ذَهَبَ .

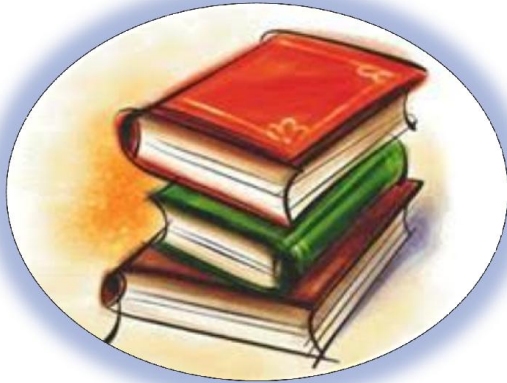
فِعْلُ مَاضِي	فِعْلُ الْمُضَارَعِ	فِعْلُ الْأَمْرِ



33- أَغْرَبْ مَا تَحْتَهُ خَطًّا:

- عُمَرُ تَاجِرٌ مِنْ أَكْبَرِ التُّجَّارِ
- الرَّجُلُ الصَّالِحُ
- كَانَ يُعْطِفُ عَلَى الْفُقَرَاءِ
- ذَهَبَ يَحْيَى إِلَى مَنْجَرِهِ

34- اكْمَلِ الْجُمْلَةَ النَاقِصَةَ:



- يُعْرِفُ عُمَرُ بِالرَّجُلِ
- البَخِيلُ الكَرِيمُ البَغِيضُ
- تَسَلَّلَ اللَّصُوصُ خَفِيَّةً إِلَى يَحْيَى
- مَنْجَرٍ بَيْتٍ مَسْجِدٍ
- وَسَرَقُوا كُلَّ مَا يَحْتَوِيهِ مِنْ
- ذَهَبٍ أَثَاثٍ مَالٍ وَمَلَابِسٍ
- سَخَّرَ عُمَرُ مَالَهُ وَبَيْنَهُ خِدْمَةً
- لِجَارِهِ لِأَخِيهِ لِصَدِيقِهِ
- صَدَّقَ مَنْ قَالَ:

"الصَّدِيقُ وَفَتْ الصَّيِّقُ"

"الصَّدِيقُ الْوَفِيُّ"

"الصَّدِيقُ الْمَخْلَصُ"

35- اُكْتُبْ عُنْوَانًا آخَرَ لِلنَّصِّ:

❖ ضع العلامة ✓ أمام الإجابة الصحيحة:

36- مِنْ مُوَاصِفَاتِ بَيْتِ أَخْلَامَ زَكَرِيَاءَ:

✓ بَيِّتٌ بِهِ طَوَائِقُ، وَغُرْفٌ فِي كُلِّ وَاحِدَةٍ شُرْفَةٌ تُطَلُّ عَلَى الْحَدِيقَةِ.

✓ بَيِّتٌ بِهِ طَوَائِقُ، وَغُرْفٌ وَمَسْبَحٌ.



✓ بَيِّتُ فِيهِ غُرْفٌ وَحَدِيقَةٌ وَمَكَانٌ مُخَصَّصٌ لِلأَلْعَابِ.

37- الشَّخْصِيَّاتِ الَّتِي يَتَحَدَّثُ عَنْهَا النَّصُّ:

مُعَلِّمٌ زَكَرِيَاءَ وَالْأَبُ المُهَنْدِسُ زَكَرِيَاءَ مُعَلِّمٌ

38- الْأَمَاكِنَ الْوَارِدَةَ فِي النَّصِّ:

الْقَرْيَةُ وَالْمَدْرَسَةُ وَالْمَدِينَةُ الْقَرْيَةُ وَالْمَدِينَةُ الْمَدْرَسَةُ وَالْمَدِينَةُ

39- اخْتَرِ الْفِكْرَةَ الْعَامَّةَ مِمَّا يَأْتِي: المُهَنْدِسُ الطُّمُوحُ المُهَنْدِسُ الْمُتَقَانِي فِي عَمَلِهِ

التَّلْمِيزُ النَّجِيبُ

40- تَحْتَ أَيِّ أَنْوَاعِ النُّصُوصِ يَنْدَرِجُ هَذَا النَّصُّ: شَعْرٌ نَثْرٌ شَعْرٌ وَنَثْرٌ

جَوَارِي

41- مَا نَمَطُ النَّصِّ: سَرْدِي وَصْفِي تَوْجِيهِي

ثَلَاثُ فَقَرَاتٍ

42- عَدَدُ فَقَرَاتِ النَّصِّ: أَرْبَعُ فَقَرَاتٍ فَقَرَتَيْنِ

الْغِيْرَةُ وَالْحَسَدُ

43- حَدِّدِ الْجُمْلَةَ الدَّالَّةَ عَلَى الْعَاطِفِيَّةِ الْمَوْجُودَةِ فِي النَّصِّ:

بِالْعَمَلِ وَاجْتِهَادِي يَأْتِي النِّجَاحُ

حُبُّ الْهُوَايَةِ، الْإِعْجَابُ، الْإِنْهَارُ الْحُزْنُ وَالْحَسْرَةُ وَالْأَلَمُ

بِالْعَمَلِ وَاجْتِهَادِي يَأْتِي النِّجَاحُ

44- أَتَعَلَّمُ مِنَ النَّصِّ: تَنْظِيمُ مُسَابَقَاتٍ إِحْتِرَامُ الْمُعَلِّمِ

بِالْعَمَلِ وَاجْتِهَادِي يَأْتِي النِّجَاحُ

45- حَدِّدِ الْجُمْلَةَ الَّتِي فِيهَا تَشْبِيهٌ:

بِالْعَمَلِ وَاجْتِهَادِي يَأْتِي النِّجَاحُ

- زَكَرِيَاءَ مُهَنْدِسًا مِعْمَارِيًّا تَشْهَدُ لَهُ الْبَلَدُ بِنَيَاتِهِ الرَّائِعَةِ

بِالْعَمَلِ وَاجْتِهَادِي يَأْتِي النِّجَاحُ

- صَمَمَ زَكَرِيَاءَ مَنْزِلَ أَحْلَامِهِ كَاللُّوْحَةِ الْفَنِيَّةِ

بِالْعَمَلِ وَاجْتِهَادِي يَأْتِي النِّجَاحُ

- جَسَدَ زَكَرِيَاءَ مَشْرُوعَهُ فِي شَكْلِ مُجَسِّمٍ مُصَغَّرٍ

بِالْعَمَلِ وَاجْتِهَادِي يَأْتِي النِّجَاحُ

46- أَجِبْ عَنِ الْأَسْئَلَةِ التَّالِيَةِ بِوَضْعِ عِلَامَةٍ ✓ أَمَامَ الْإِجَابَةِ الصَّحِيحَةِ:

بِالْعَمَلِ وَاجْتِهَادِي يَأْتِي النِّجَاحُ

❖ نَظَّمَتِ الْمَوْسَسَةُ.....

بِالْعَمَلِ وَاجْتِهَادِي يَأْتِي النِّجَاحُ

مُسَابَقَةٌ حَفْلٌ بِمُنَاسَبَةِ يَوْمِ الْعِلْمِ

بِالْعَمَلِ وَاجْتِهَادِي يَأْتِي النِّجَاحُ

❖ اسْتَغَلَّ الْمُعَلِّمُ الْمُنَاسَبَةَ بِإِقَامَةِ.....

بِالْعَمَلِ وَاجْتِهَادِي يَأْتِي النِّجَاحُ

حَفْلُ نَهَايَةِ السَّنَةِ مَعْرَاضِ مَدْرَسِيٍّ حَفْلُ تَكْرِيمِ

بِالْعَمَلِ وَاجْتِهَادِي يَأْتِي النِّجَاحُ

❖ تَحَمَّسَ زَكَرِيَاءُ لِأَنَّهُ كَانَ.....

بِالْعَمَلِ وَاجْتِهَادِي يَأْتِي النِّجَاحُ

مُتَفَوِّقٌ يَهْوَى الرَّسْمَ يُحِبُّ الرِّيَاضَةَ

بِالْعَمَلِ وَاجْتِهَادِي يَأْتِي النِّجَاحُ

❖ مَاذَا صَمَمَ زَكَرِيَاءُ؟



قَاعَةُ رِيَاضَةٍ

مَنْزِلَ أَحْلَامِهِ

مَدْرَسَةً

❖ مَاذَا أَصْبَحَ زَكْرِيَاءُ؟

شُرْطِيًّا.

مُهَنْدِسًا مِعْمَارِيًّا

مُعَلِّمًا

47- صَنِّفِ الْكَلِمَاتُ تَصْنِيفَاتٍ نَحْوِيَّةٍ (اسْمٌ، فِعْلٌ، حَرْفٌ):

النص	اسم	فعل	أذكر حرف وبين نوعه
ذَهَبَ زَكْرِيَاءُ رُفْقَةً وَالِدِهِ إِلَى الْمَدِينَةِ لَانْتِقَاءِ الْمَوَادِّ الَّتِي تَلْزَمُهُ مِنْ أَجْلِ تَصْمِيمِ مَنْزِلِ أَحْلَامِهِ، وَلَمَّا عَادَ إِلَى مَنْزِلِهِ أَخَذَ يَفْكُرُ، وَعَلَى الْوَرَقِ خَطَّ وَسَطَرَ وَرَسَمَ بَيْتًا بِهِ طَوَابِقُ، وَغُرْفٌ فِي كُلِّ وَاحِدَةٍ شُرْفَةٌ تَطُلُّ عَلَى الْحَدِيقَةِ، ثُمَّ جَسَدَهُ فِي شَكْلِ مَجَسِّمٍ مُصَغَّرٍ.			

48- املأ الفراغ بما يناسب وحدد هل هو اسم إشارة أم اسم موصول:



هَذَا، الَّذِي، الَّتِي، هَذِهِ، ذَلِكَ، تِلْكَ.

- اسْتَغَلَ مُعَلِّمُهُ الْمُنَاسِبَةَ بِإِقَامَةِ مَعْرَاضٍ مَدْرَسِيٍّ
- انْتِقَاءِ الْمَوَادِّ تَلْزَمُهُ
- مُنْذُ اللَّحْظَةِ أَجْتَهَدَ وَثَابَرَ
- نَظَرَ إِلَى هَدِيَّتِهِ مَا زَالَ يَحْتَفِظُ بِهَا.
- أَنْبَهَرَ الْمُعَلِّمَ وَالتَّلَامِيذُ بِقَوْلِهِمْ: يَا لِرَوْعَةِ الْبَيْتِ!

49- رَكِّبِ الْكَلِمَاتِ مِنَ الْحُرُوفِ: ي ر ق ة / م س و ت س ه / ا م ل ي د ن / ا ل س ن

م ق ت ل ب / م و ر ش ع .

50- صِلِ الْكَلِمَةَ الْمَشْدَدَةَ مَعَ نَوْعِ الشِّدَّةِ الْمُنَاسِبَةِ:



الشِّدَّةُ الْمَكْسُورَةُ

الشِّدَّةُ الْمَضْمُومَةُ

الشِّدَّةُ الْمَفْتُوحَةُ

تَعَلَّمَ

مَشَقَّةٌ

الْمُتَفَوِّقِينَ

مُعَلِّمُهُ

تَفَوَّقَ

51- ضَعْ فِي دَائِرَةِ الْحُرُوفِ الْمُتَشَابِهَةِ فِي الشَّكْلِ فِي الْمُرَبَّعِ الْحُرُوفِ الْمُتَشَابِهَةِ فِي الصَّوْتِ:



س - ز
ت - ط
ش - ج
ب - ت
د - ذ

52- ضَعْ عُنْوَانًا آخَرَ لِلنَّصِّ:

ضع العلامة ✓ أمام الإجابة الصحيحة:

53- مِنْ مُوَاصِفَاتِ وَاحَةٍ تُبَوِّتُ:

✓ وَاحَةٌ صَغِيرَةٌ بِهَا نَخِيلٌ مُثْمَرٌ...

✓ وَاحَةٌ شَاسِعَةٌ بِهَا رِمَالٌ صَفْرَاءُ ذَهَبِيَّةٌ، ... يَتَوَسَّطُهَا وَادٌّ تَتَلَأَلُ مِيَاهُهُ تَحْتَ أَشِعَّةِ الشَّمْسِ.

✓ وَاحَةٌ يَتَرَدَّدُ إِلَيْهَا الزُّوَارُ

54- الشَّخْصِيَّاتِ الَّتِي يَتَحَدَّثُ عَنْهَا النَّصُّ:



مَرَيِّمُ وَصَدِيقَاتِهَا

مَرَيِّمُ وَصَدِيقَاتِهَا الْأَخُ وَالْأُخْتُ

55- الْأَمَاكِنَ الْوَارِدَةَ فِي النَّصِّ:

الْحَيُّ، وَاحَةٌ تُبَوِّتُ، الْقَصْرُ وَاحَةٌ تُبَوِّتُ الْحَيُّ

56- حُدِّدِ الْفِكْرَةَ الْعَامَّةَ لِلنَّصِّ:

تَقَالِيدُ مَنْطِقَةٍ تُبَوِّتُ جَمَالَ وَسِحْرَ وَاحَةٍ تُبَوِّتُ عَادَاتُ وَتَقَالِيدُ وَلَايَةٍ نَعَامَةٌ

57- مَا نَوْعُ النَّصِّ: شِعْرٌ نَثْرٌ شِعْرٌ وَنَثْرٌ

58- مَا نَمَطُ النَّصِّ: سَرْدِي وَصْفِي تَوْجِيهِي حَوَارِي

59- عَدَدُ فُقَرَاتِ النَّصِّ: أَرْبَعُ فُقَرَاتٍ ثَلَاثُ فُقَرَاتٍ فُقَرَتَيْنِ

60- ضَعْ عِلَامَةً ✓ أَمَامَ الْجُمْلَةِ الدَّالَّةِ عَلَى الْعَاطِفِيَّةِ الْمَوْجُودَةِ فِي النَّصِّ:

الحماسة، حب الاكتشاف و المغامرة حب العزلة والانطواء حب الشهرة والظهور

61- أَتَعَلَّمُ مِنَ النَّصِّ: النِّظَافَةُ اكْتِشَافُ مُخْتَلَفِ الثَّقَافَاتِ وَجَمَالَ الْبِلَادِ حُبُّ

الوَطَنِ

62- حُدِّدِ الْجُمْلَةَ الَّتِي فِيهَا تَشْبِيهٌ:

• وَاحَةٌ شَاسِعَةٌ بِهَا رِمَالٌ صَفْرَاءُ ذَهَبِيَّةٌ

• الْوَاحَةُ فِي وَسْطِ الصَّحْرَاءِ كَالْقَلْبِ النَّابِضِ

• مَنَازِرُ الصَّحْرَاءِ الْبَهِيْجَةِ.



63- أَشِرْ إِلَى الْإِجَابَةِ الصَّحِيحَةِ:

مَاذَا تَعْنِي عِبَارَةُ اللَّي تَحْتَهَا خَطٌّ: "يَقُطْنُ فِي نَفْسِ الْحَيِّ"

يَخْذَعْنَ

يُقَمْنَ يَظْهَرْنَ

مَاذَا تَعْنِي عِبَارَةُ اللَّي تَحْتَهَا خَطٌّ: "فَبِهْتُنَا: أ هُنَاكَ قَصْرٌ أَيْضًا؟"

دُهِشْنَا

أُعْجَبْنَا تَحِيرْنَا

مَاذَا تَعْنِي عِبَارَةُ اللَّي تَحْتَهَا خَطٌّ: "بَدَأْتُ تَقْصُّ عَلَيْهِنَّ مُغَامَرَتَهَا:"

تَصِفُ

تَحْكِي تَحْكِي

مَاذَا تَعْنِي عِبَارَةُ اللَّي تَحْتَهَا خَطٌّ: "نَلْتَقِطُ بَعْضَ الصُّوَرِ التَّذْكَارِيَةِ:"

نَجْمَعُ

نَأْخُذُ نَتَحَصِّلُ

مَاذَا تَعْنِي عِبَارَةُ اللَّي تَحْتَهَا خَطٌّ: "يَتَخَلَّلَهَا مَسْجِدٌ عَتِيقٌ:"

يَخْتَوِيهَا

يَتَضَمَّنُهَا يَتَوَسَّطُهَا

64- أَكْتُبْ أَمَامَ الْكَلِمَاتِ التَّالِيَةِ "كَلِمَاتٌ مُتَشَابِهَةٌ لَفْظًا وَالْكَلِمَاتِ الْمُتَشَابِهَةِ رَسْمًا:

✓ تَيْن - طَيْن

✓ سَارَتْ - زَارَتْ

✓ خَرِيرٌ - خَرِيرٌ

✓ أَشْمَلٌ - أَجْمَلٌ

✓ نَخِيلٌ - نَحِيلٌ

65- صُغْ أَدَاةَ الاسْتِفْهَامِ الْمُنَاسِبَةَ لِلْجُمْلَةِ:

مَاذَا، لِمَاذَا، كَيْفَ، أَيْنَ، كَمْ، هَلْ، أ، مَنْ، مَتَى.

- ذَهَبْتُ مَرِيْمُ؟

- هُنَاكَ قَصْرٌ أَيْضًا؟

- تَوَجَّهْتُ مَرِيْمُ وَعَائِلَتُهَا؟

- أَحَسَّ الْجَمِيعُ بِالْجُوعِ؟

- ... نَادَى قَائِلًا: "لَا تَتْرُكُوا الْأَوْسَاحَ؟"



66- حدد الجملة الاسمية والجملة الفعلية:

- مَرِيْمُ قَتَاةٌ تُحِبُّ الْمُتَعَةَ وَالتَّنَزُّهَ جُمْلَةٌ: اسمية

- نَلْتَقِطُ بَعْضَ الصُّوَرِ التَّذْكَارِيَةِ جُمْلَةٌ: اسمية

- تَقْتَرِشُ بِسَاطًا بَيْنَ النَّخِيلِ الشَّاهِقَةِ جُمْلَةٌ: اسمية

- الصَّحْرَاءُ الْبَهِيْجَةُ جُمْلَةٌ: فعلية اسمية



- حول هذه الجملة إلى جملة اسمية "كَانَ يَوْمًا رَائِعًا" :

67- حَدِّدِ الْمُفْرَدَ وَالْمُثَنَّى وَالْجَمْعَ:



الوَاحَاتُ	الوَاحَةُ	الوَاحَتَيْنِ
مَنَاطِقُ	مَنَاطِقَاتُ	مَنَاطِقُ
جَبَلٌ	جَبَلَانِ	جَبَالٌ
نَخْلَةٌ	نَخْلَتَانِ	نَخِيلٌ
مَسَاجِدُ	مَسْجِدَانِ	مَسْجِدٌ

68- اقرأ الأمثلة الواردة من النص، ثم ضع خطاً تحت كل ظرف، وميز ظرف الزمان عن ظرف المكان فيما وضعت تحته خطاً :

- بَعْدَ مُرُورِ أُسْبُوعٍ عَادَتْ مَرْيَمُ مِنْ رِحْلَتِهَا إِلَى الْبَيْتِ، وَفِي صَبِيحَةِ الْيَوْمِ التَّالِيِ اجْتَمَعَتْ بِصَدِيقَاتِهَا لِتَقْصَ عَلَيْهِنَّ مُعَامَرَتَهَا.



- وَاحَةٌ يَتَوَسَّطُهَا وَادٌّ تَتَلَأَلُ مِيَاهُهُ تَحْتَ أَشْعَةِ الشَّمْسِ، وَقَصُرٌ تُوْجَدُ بِهِ عِدَّةُ أَرْقَافٍ، يَتَخَلَّلُهَا مَسْجِدٌ عَتِيقٌ.
- عِنْدَ الزَّوَالِ أَحَسَّ الْجَمِيعُ بِالْجُوعِ.
- أُخْتِي تَفْتَرِشُ بِسَاطًا بَيْنَ النَّخِيلِ الشَّاهِقَةِ، الْوَارِفَةِ الظَّلَالِ، قُرْبَ يَنْبُوعٍ.

69- ضَعْ عُنْوَانًا آخَرَ لِلنَّصِ:

❖ ضع العلامة ✓ أمام الإجابة الصحيحة:

71- مَا مُوَاصِفَاتُ الْفَلَّاحِ:



فَلَّاحٌ كَسُولٌ فَلَّاحٌ غَيْرُ مُهْتَمٍّ بِعَمَلِهِ فَلَّاحٌ نَشِيطٌ وَمُتَقَائِلٌ

72- الشَّخْصِيَّاتُ الَّتِي يَتَحَدَّثُ عَنْهَا النَّصُّ:

الْفَلَّاحُ وَوَالِدُهُ الْفَلَّاحُ وَحَيَوَانَاتِهِ الْفَلَّاحُ

73- الْأَمَاكِنُ الْوَارِدَةُ فِي النَّصِّ:

الْمَزْرَعَةُ الْإِسْطَبْلُ الْمَزْرَعَةُ الْمَدِينَةُ الْحَقْلُ

74- اخْتَرِ الْفِكْرَةَ الْعَامَّةَ مِمَّا يَأْتِي:

الْفَلَّاحُ النَشِيطُ الْمُتَّفَانِي فِي عَمَلِهِ الْفَلَّاحُ الْكَسُولُ عَدَمُ الْحِفَاطِ عَنِ الْأَمَانَةِ

75- صل كل فقرة بما يناسبها من فكرة:

- صِنَاعَةُ الْأَرْضِ
- الْحَيَوَانَاتُ الْأَلِيفَةُ
- الْفَلَّاحُ الَّذِي لَا يَعْرِفُ الْكَسَلَ

الفقرة الأولى

- نَثْرُ الْبُذُورِ
- جَنَى مَحْصُولٍ بَعْدَ جُهْدٍ طَوِيلٍ
- سِقَايَةُ الْأَرْضِ

الفقرة الثانية

- 76- مَا نَوْعُ النَّصِّ: نَثْرٌ شِعْرٌ شِعْرٌ وَنَثْرٌ
- 77- نَمَطُ النَّصِّ: سَرْدِي وَصْفِي تَوْجِيهِي حَوَارِي
- 78- عَدَدُ فُقَرَاتِ النَّصِّ: أَرْبَعُ فُقَرَاتٍ ثَلَاثُ فُقَرَاتٍ
- 79- ضَعْ دَائِرَةً عَلَى الْجُمْلَةِ الدَّالَّةِ عَلَى الْعَاطِفِيَةِ الْمَوْجُودَةِ فِي النَّصِّ:

حُبُّ الْعَمَلِ وَالتَّمَسُّكُ بِهِ التَّمَلُّمُ مِنَ الْعَمَلِ يَخْجُلُ مِنْ عَمَلِهِ كَفَلَّاحِ

- 80- اَتَعَلَّمْ مِنَ النَّصِّ: النَّجَاحُ لَا يَأْتِي إِلَّا بِالْعَزْمِ وَالْإِصْرَارِ الْكَسَلُ وَالْمَلَلُ الصَّدَقَةُ
- 81- حَدِّدِ الْجُمْلَةَ الَّتِي فِيهَا تَشْبِيهٌ:

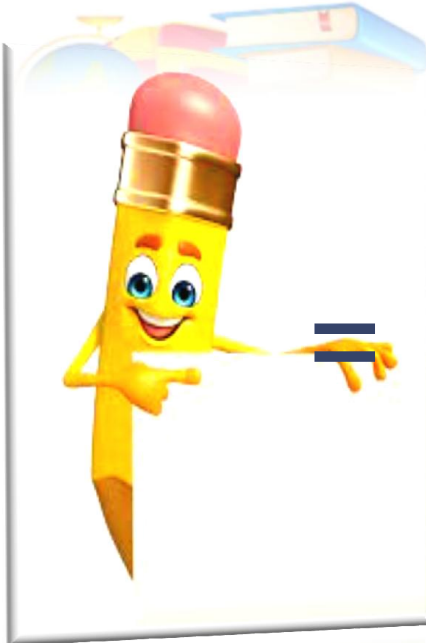
- الْفَلَّاحُ يَحْمِي أَرْضَهُ كَأَنَّهُ يُدَافِعُ عَنْ وَطَنِهِ
- فَلَاحٌ نَشِيطٌ مُنْقَالِلٌ لَا يَعْرِفُ الْكَسَلَ
- الْفَلَّاحُ جُذُورُهُ لَا تَتَرَحَّزُ كَالشَّجَرَةِ الْعَتِيقَةِ

82- هَاتِ مَرَادِفَاتٍ وَأُضْدَادَ الْكَلِمَاتِ بَوَضْعِ الْعَلَامَةِ ✓ أَمَامَ الْإِجَابَةِ الصَّحِيحَةِ:

- مُرَادِفُ كَلِمَةِ سَعِيدٌ: حَزِينٌ فَرَحٌ مُنْزَعَجٌ
- مُرَادِفُ كَلِمَةِ الْعَطَاءُ: الْبُخْلُ الشُّحُ الْكَرَمُ
- مُرَادِفُ كَلِمَةِ الْحَيَوِيَّةِ: الصَّبْرُ النَّشَاطُ الْمَلَلُ
- مُرَادِفُ كَلِمَةِ الْعَزْمِ: التَّرَدَّدُ الْإِصْرَارُ التَّهَاقُوتُ
- مُرَادِفُ كَلِمَةِ الْإِنْتِاجِ: الْجَفَافُ الْمَحْصُولُ الْبُذُورُ

83- صل الكلمة بضدها:

- يَمِينٌ نَشَاطٌ
- الْبَرْدُ نَافِعٌ
- الْكَسَلُ الْكَسَلُ
- الْعَمَلُ الْحَرُّ
- ضَارٌ الشَّمَالُ



84- عبر عن الصور الموجودة في النص:

.....

.....

.....



85- أذكر نوع الحركة للكلمة وأكتب الكلمة بأشكال التنوين:

الكلمة	نوع الحركة	تنوين بالفتح	تنوين بالضم	تنوين بالكسرة
المكافح النشيط النهار جذور القمح				



86- اقرأ ثم صنف في الجدول:

مزرعة، الحيويّة، تعلّمه، الخيرَات، سَنَابِلِك، الحَشَرَاتِ، أَسْقِيَكِ، هي، هو، جُنْتُكَ.



تاء مربوطة	تاء مفتوحة	هاء	ضمائر منفصلة	ضمائر متصلة

87- رتب أحداث القصة مُسْتَرَشِدًا بِالصُّوَر:

- يَنْثُرُ البُذُورَ
- يَسْقِي الزَّرْعَ
- يَحْرِثُ الحَقْلَ
- يَجْنِي نِتَاجَ تَعْبِهِ فِي فَصْلِ الصَّيْفِ
- يُطْعِمُ مَوَاشِيَهُ وَأَبْقَارَهُ وَخِيُولَهُ
- يُنْظِفُ الإِسْطَبْلَ وَيَفْرِشُ العُشْبَ.



❖ ضع العلامة ✓ أمام الإجابة الصحيحة:

88- حدّد الجُمْلَةَ الَّتِي فِيهَا تَشْبِيه:

- لَيْلَى جَلَسَتْ وَبَدَأَتْ تُفَكِّرُ
 - لَيْلَى نَشِيطَةٌ فِي الْمَدْرَسَةِ
 - لَيْلَى أَبْحَرَتْ عِبْرَ الْأَنْتَرْنَتِ تَبَحُّثُ عَنِ الْمَعْلُومَاتِ كَالصَّيَادِ فِي عَرْضِ الْبَحْرِ يَصْطَادُ السَّمَكِ.
- 89- حدد الأساليب التالية:

➤ ما نوع الأسلوب في عبارة (مَا أَرْوَعَ هَذِهِ الْمَتَاحِفِ الَّتِي خَلَدَتْ مَا تَرَكَهُ أَبُطَالُنَا) !:

عَطْفُ تَعَجُّبِ اسْتِفْهَامِ

➤ كَيْفَ يُمَكِّنُنِي الذَّهَابُ إِلَى أَيِّ مَكَانٍ بِأَقَلِّ تَكْلُفَةٍ وَجُهْدٍ؟ فِيهَا أَسْلُوبُ:

عَطْفُ تَعَجُّبِ اسْتِفْهَامِ

➤ لِمَ الْحُزْنَ بَادٍ عَلَيْكَ؟ فِيهَا أَسْلُوبُ:

عَطْفُ تَعَجُّبِ اسْتِفْهَامِ

➤ يَا لَيْلَى فِيهَا أَسْلُوبُ:

نداء نفي تعجب

➤ لَا دَاعِي لِلْفَلَقِ فِيهَا أَسْلُوبُ:

نداء نفي تعجب

90- حَلِّلِ الْكَلِمَاتُ إِلَى حُرُوفٍ ثُمَّ إِلَى مَقَاطِعِ:

الكلمات	تحليل إلى حروف	تحليل إلى مقاطع	تجميع الكلمات من مقاطع
لَيْلَى			ال مُ ع ل ل م هـ
عُظْمَةٌ			الر ر ب ع ج ن و د
الْحُزْنُ			ي ف د
جَلَسَتْ			الر ر س و م ت
تَلَامِسُ			ب ل أ د ي
الْهَيَاكِلُ			

91- صَنِّفِ الْكَلِمَاتُ التَّالِيَةَ حَسَبَ الْمَدِّ:

حُلُولُ ، بِلَادِي ، مُجَاهِدُونَ ، جَمِيلٌ ، قَاعَةٌ.



الألف	الواو	الياء

92- حدد نوع اللام فيما يلي: اللام الشَّمْسِيَّةُ والقَمَرِيَّةُ

الْمَنَاطِقُ - الذَّهَابُ - الْعُظْمَةُ - التَّقْلِيدِيَّةُ - النَّيِّ.



لام الشمسية	لام القمرية

93- اقرأ الكلمات الآتية، ثم لون الكلمات التي تنتمي إلى كلمة المتاحف:

صُورٌ، حاسوبٌ، أسلحةٌ، وثائق تاريخيةٌ، هواتفٌ، أجهزةٌ، إشاراتٌ، تلفزيونٌ، تماثيل الجنود، هياكل عظميةٌ، ملابسٌ، أواني، منازلٌ.



94- ضع علامة أمام ✓ الإجابة الصحيحة وصرف الفعل قال إلى المضارع المنصوب

والمجزوم:

✓ ضع علامة أمام ✓ الإجابة الصحيحة عند نوع الفعل:

✓ صرف الفعل قال إلى المضارع المنصوب و المجزوم مع (لم - لن):

تصريف الأفعال إلى المضارع			الفعل المعتل				الفعل الصحيح	الفعل
المضارع	المضارع		ما كان فيه حرفان من حروف العلة	معتل الآخر	معتل الوسط	معتل الأول		
		أنا	أولُه وآخرُه حرف علة					يَهْوَى
		نحن	ما كان به حرفا علة متصلان					قالَ
		أنت						سقى
		أنتما						وضعَ
		أنتم						ذهبَ
		هي						

95- حدّد الجملة في أي نص هي موجودة:

مُهَنْدِسُ الْمُسْتَقْبَلِ	بَدَأَ كُلُّ وَاحِدٍ يَعْزُضُ عَمَلَهُ
الصَّدَاقَةُ لَا تُعَوِّضُ بِالْمَالِ	شَاهَدْتُ مَشَاهِدَ يَعْجِزُ اللِّسَانُ عَنْ وَصْفِهَا
حُسْنُ الْجَوَارِ	حَزَنَ حُزْنًا شَدِيدًا
مَتَاحِفُ بِلَادِي	لَا يَعْرِفُ الْكَسْلَ وَلَا الْمَلَلَ
الْفَلَاحُ الْمُكَافِحُ	شَجَعَهُ مُعَلِّمُهُ
وَاحَةٌ تَبُوتُ	أَنَا عَاجِزٌ عَنْ شُكْرِكَ لِمُعَامَلَتِكَ لِي مُعَامَلَةَ الصَّدِيقِ الْمُخْلِصِ

96- لخص النص بأسلوبك الخاص متتبع حوادث القصة بشكل متسلسل:

.....

.....

الملحق رقم (12) : يمثل قوائم محكمي الدليل واختبار مهارات القراءة

قائمة تحكيم مفتشي التعليم الابتدائي للدليل واختبار مهارات القراءة

المحكم	التخصص	الدرجة العلمية
المفتش سحانين حسين	اللغة العربية	ط. دكتوراه
دحماني عبد القادر	فيزياء	ليسانس
المفتشة سماح نصيرة	علم النفس الإكلينيكي	دكتوراه
نهارى يحي	لغة عربية	ماستر
تامي محمد	لغة عربية	ليسانس
نجاى لعرج	/////	ماستر
المفتش خالدى قادة	اللغة العربية	ليسانس
المفتش بو عبد الله عكاشة	اللغة العربية	ليسانس
بوتويز غة أحمد	لغة عربية	ليسانس
مؤذن محمد	لغة عربية	ديبلوم دراسات عليا
ميساوي بن عثمان	لغة عربية	ليسانس
بهرام محمد	////	////

قائمة تحكيم معلمي التعليم الابتدائي لاختبار مهارات القراءة:

المحكم	التخصص	الدرجة العلمية
زماط فاطمة	اللغة عربية	خريجة معهد
أبريزة	أدب عربى	ليسانس
خرسى على	اللغة عربية	ليسانس
مسكين أمال	اللغة عربية	ليسانس
قدارى ياسمين	اللغة العربية	ليسانس
أستاذة	كمياء	ماستر
قدور شريف	أدب عربى	ليسانس
بوعنانى ليلية دليلة	اللغة العربية	ليسانس
أستاذة	اللغة العربية	خريجة معهد

الملاحق

عزيزي التلميذ (ة) حفظك الله ورعاك ...

ملحق رقم (13): يمثل اختبار محمد بركة عوض

بين يدك مهمة تنفيذية في بعض المهارات القرائية للصف الرابع، وليس له أي تأثير على درجتك داخل المدرسة

المطلوب منك قراءة الأسئلة جيدا، ووضع الإجابة في المكان المخصص لذلك والإجابة عن جميع أسئلة

اسم التلميذ:

القسم: المدرسة:

السؤال الأول : اختر الحرف المناسب لإكمال الكلمات :

(س ، ص)	(ق ، ك)	(ذ ، ظ)	(د ، ض)
...قر	...صف	...رف	...مر...
...مك	...ب	...يل	...موع...

السؤال الثاني : اختر الحرف المناسب لإكمال الكلمات :

(ع ، غ)	(ص ، ض)	(خ ، ح)	(د ، ذ)
...ير	...ابط	...منا	...مؤ...
...ير	...ابر	...نجا	...مهب...

السؤال الثالث : أكمل الكلمة حسب شكل الحرف المناسب :

1. القرآن ... ريم كلام الله . (ك ، ك ، ك ، ك)
2. لا توجل عمل اليوم ... إلى الغد . (م ، م ، م ، م)
3. كتب ساءد بقلم الرصاص . (أ ، ع ، و ، ث)
4. نبني الوطن العلم و الإيمان . (ب ، ب ، ب ، ب)

السؤال الرابع : أكمل الفراغ بالكلمة المناسبة مما بين القوسين :

1. ينير السماء ليلاً . (القمر، العمر ، التمر)
2. ليس باسم العيد . (بنات ، ثياب ، ثياب)
3. أعطف على الولد..... السن . (سفير ، صغير ، سفير)
4. نصنع الجبن من حليب (البركة ، البكرة ، البقرة)

السؤال الخامس : حلل الكلمات التالية إلى حروفها الأصلية :

مسجد	شهيد	بستان	العلماء
□ □ □ □	□ □ □ □	□ □ □ □	□ □ □ □

السؤال السادس: حلل الكلمات التالية إلى مقاطعين :

سماح	سوق	تبحث	مصاييح
□ □	□ □	□ □	□ □

السؤال السابع : كون كلمة ذات معنى من كل مجموعة أحرف :

(ن ، ع ، ي)	(ح ، ل ، ر)	(ا ، ح ، ب ، س ، و)	(ق ، ا ، ل ، س ، د)
.....			

السؤال الثامن: رتب المقاطع لتكون كلمة ذات معنى:

ثم	صا	رة	صو	يق	طر	لى	أغ
.....							

السؤال التاسع: صنف الكلمات التالية حسب نوع التاء مربوطة أو مبسطة، ثم اكتبها في

الجدول حسب المطلوب :

(قهرت ، مسرورة ، محافظة ، انطلقت)

تاء مربوطة	تاء مبسطة
..... ،	 ،

السؤال العاشر: صنف الكلمات التالية حسب التاء مربوطة و الهاء المغلقة ، ثم اكتبها في

الجدول حسب المطلوب:

(تحميه ، هذا ، معركة ، متعددة ، عدوه)

تاء مربوطة	هاء مغلقة
..... ،	 ،

السؤال الحادي عشر: صنف الكلمات التي بها أل الشمسية وأل القمرية، ثم اكتبها حسب

المطلوب:

الجندي ، ألعاب ، النسيم ، الأزهار ، السعادة

أل الشمسية

أل القمرية

..... ،

الملاحق

السؤال الثاني عشر: صل الكلمات بحسب نوع المد :

الكلمة	نوع المد
الهدايا	
ملونة	الألف
صندوق	الواو
شهيد	الياء
أعلام	

السؤال الثالث عشر: استخرج الكلمات المنونة من الجمل، ثم اكتبها حسب المطلوب من الجدول:

الرقم	الجملة	تتوین ضم	تتوین كسر	تتوین فتح
1	سَجَلَ لاعبٌ هدفاً في أولِ دقيقةٍ من المباراة.			

السؤال الرابع عشر : أكمل باختيار اسم الإشارة المناسب مما بين القوسين : 4 درجات

- مسجد كبير. (هذه ، هاتان ، هذا)
- تلاميذ مجتهدون. (هاتان ، هؤلاء ، هذان)
- ممرضتان رحيمتان. (هذان ، هاتان ، هؤلاء)
- ولدان مخلصان . (هذان ، هذا ، هاتان)

السؤال الخامس عشر : وفق بين الأسلوب و نوعه ، واكتب رقم الجملة من العمود (أ) بما يناسبها من العمود (ب): 4 درجات

- | (أ) | (ب) |
|-----------------------------|-------------|
| 1. ما أطيّب طعم العسل . | () نهى |
| 2. يا سمير، ذاكر دروسك . | () تعجب |
| 3. لا تقطف أزهار الحديقة . | () نفي |
| 4. لا لعب الكرة في الشارع . | () نداء |
| | () استقهام |

السؤال السادس عشر: أكمل باختيار أداة الاستفهام المناسبة مما بين القوسين : 4 درجات

ماذا
كم
أين
متى
ما

- تقع مدينة غزة ؟
- يأتي عيد الأضحى ؟
- يوماً في الأسبوع ؟
- رأيت في حديقة الحيوان ؟

السؤال السابع عشر: أكمل الفراغ باسم موصول مناسب مما بين القوسين : 4 درجات
(اللاتي ، التي ، الذين ، اللذان ، الذي)

- البننت النشيطة هي تساعد أمها .
- الجنديان دافعا عن الوطن محبوبان .
- حضر الطلاب فازوا بالمباراة .
- كرمت الدولة الأمهات أخلصن في أعمالهم .

السؤال الثامن عشر: أكمل الفراغ باختيار الضمير المنفصل مما بين القوسين : 4 درجات
(نحن ، هن ، أنتما ، هو ، أنت)

- أحمد التي ألقت كلمة أوائل الطلبة.
- الأمهات اللاتي أنجبن الأبطال.
- تلميذان تلعبان الكرة بمهارة .
- ساعدت الرجل المسن ليقطع الشارع.

السؤال التاسع عشر: أكمل الكلمة باختيار الضمير المتصل فيما يأتي : 4 درجات

- استيقظ محمدٌ من نوم... مبكراً.
- أنا كتب... قصة جميلة.
- حافظ على كتاب... نظيفاً.
- يربي الآباء أولاد... تربية صالحة

الملاحق

السؤال الرابع والعشرون : اقرأ القطعة التالية ، ثم أجب عن الأسئلة التي تليها : " كان خالدٌ يسير في حديقة المنزل مع أصدقائه، فوجد عصفوراً صغيراً يسيل الدم من جناحه، فأخذه وعالجه، وبعد أسبوعين شفي العصفور، وأخذ يرفرف بجناحيه داخل القفص. سأل خالد والده: لماذا يرفرف العصفور بجناحيه؟ فقال له: يا بني، إن العصفور يريد الخروج من هذا القفص، عندها قام خالدٌ وأطلق العصفور ليطير في الجو وهو فرح لشفائه. 1. ماذا وجد خالد في حديقة المنزل ؟ 4 درجات 2. صف شعور العصفور عندما أطلقه خالد ليطير في الجو؟ 3. هل تعجبك حياة العصفور في القفص، لماذا؟ 4. العنوان الأنسب للقطعة (العصفور الجريح، خالد والعصفور، الحرية)	السؤال العشرون: رتب كلمات كل سطر لتكون جملة ذات معنى : 1. النحل ، رحيق ، يمتص ، الأزهار 2. تتخفّض ، الشتاء ، درجات ، في ، الحرارة 3. ب زراعة ، غزة ، يشتهر ، الحمضيات ، قطاع ، أشجار 4. لحياة ، الغذاء ، ضروري ، الإنسان ، جدًا
5. استخرج من القطعة كلمات تدل على : 4 درجات أ. مفرد ، ب. جمع ت. مثلى 	السؤال الحادي والعشرون ضع الكلمات الآتية في جمل مفيدة : درجتان يكسب : الأمين :
6. اكتب مرادف ما تحته خط ؟ درجتان * يسيل الدم من جناح العصفور. (.....) * يخفق العصفور بجناحيه. (.....)	السؤال الثاني والعشرون: ضع التراكيب اللغوية الآتية في جمل مفيدة : درجتان (دافع _ عن) (يطمح _ إلى)
7. اكتب مضاد ما تحته خط ؟ درجتان * أطلق الطفل العصفور. (.....) * وجد خالد عصفوراً صغيراً . (.....)	السؤال الثالث والعشرون : رتب الجمل التالية لتكون فقرة متسلسلة : 5 درجات () خلع أحمد ملابسه و نزل البحر . () ثم نصحه بعدم الابتعاد كثيراً داخل البحر . () ذهب محمد مع أسرته إلى البحر . () ابتعد محمد كثيراً داخل البحر ، و كاد يغرق . () شاهده أحد المنقذين فأسرع نحوه و أنقذه .

الملحق رقم (14): يمثل قائمة مهارات لمحمد بركة عوض

رقم	مهارات القراءة	درجة
01	الحروف المتشابهة لفظا ومختلفة رسما	8
02	الحروف المتشابهة رسما ومختلفة لفظا	8
03	اختيار شكل الحروف المناسب	4
04	اختيار الكلمات المتشابهة	4
05	تحليل الكلمات إلى حروف	4
06	تحليل الكلمات إلى مقطعين	4
07	تكوين كلمة ذات معنى من كل مجموعة أحرف	4
08	ترتيب المقاطع لتكوين كلمة ذات معنى	4
09	التمييز بين التاء المربوطة والتاء المبسوطة	4
10	التمييز بين التاء المربوطة والهاء المغلقة	4
11	التمييز بين أل الشمسية وأل القمرية	4
12	التمييز بين أنواع المد (الألف/ الواو/ الياء)	3
13	التمييز بين أنواع التنوين (الفتح/الضم/الكسر)	3
14	اختيار أسماء الإشارة (هذا/ هاتان/ هذه/ هذان/ هؤلاء)	4
15	التمييز بين أنواع الأساليب اللغوية (نداء/ تعجب/ نفي/ انهي)	4
16	توظيف أدوات الاستفهام توظيفا صحيحا	4
17	توظيف الأسماء الموصولة توظيفا صحيحا	4
18	توظيف الضمائر المنفصلة	4
19	توظيف الضمائر المتصلة	4
20	ترتيب كلمات ليكون جملا ذات معنى	4
21	توظيف المفردات في جمل مفيدة	2
22	توظيف تراكييب اللغوية في جمل مفيدة	2

الملاحق

5	تكوين فقرة ذات معنى من عدة جمل غير مرتبة	23
4	الإجابة عن بعض الأسئلة التي تلي القطعة إجابة فاهمة	24
4	تحديد المفرد والمثنى والجمع لبعض الكلمات المعطاة	25
2	تفسير معاني مفردات بعض الكلمات المعطاة	26
2	تحديد مضاد بعض الكلمات	27

الملاحق

الملحق رقم (15): يوضح نتائج حساب صدق المقارنة الطرفية

Test-t

Statistiques de groupe					
	grop	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
total	dnya	83	126,04	24,626	2,703
	elya	83	236,95	21,957	2,410

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Hypothèse de variances égales	,424	,516	30,627	164	,000	-110,916	3,622	-118,066	-103,765
Hypothèse de variances inégales			30,627	161,888	,000	-110,916	3,622	-118,067	-103,764

الملحق رقم (16): يوضح نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي

Corrélations

total	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	306
s1	Corrélation de Pearson	,736**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s2	Corrélation de Pearson	,800**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s3	Corrélation de Pearson	,829**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s4	Corrélation de Pearson	,789**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306

	N	306
s5	Corrélation de Pearson	,786**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s6	Corrélation de Pearson	,781**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s7	Corrélation de Pearson	,777**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s8	Corrélation de Pearson	,811**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s9	Corrélation de Pearson	,751**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s10	Corrélation de Pearson	,701**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s11	Corrélation de Pearson	,772**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s12	Corrélation de Pearson	,752**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s13	Corrélation de Pearson	,708**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s14	Corrélation de Pearson	,762**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s15	Corrélation de Pearson	,713**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s16	Corrélation de Pearson	,792**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s17	Corrélation de Pearson	,744**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s18	Corrélation de Pearson	,749**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306

s19	Corrélation de Pearson	,721**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s20	Corrélation de Pearson	,726**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s21	Corrélation de Pearson	,764**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s22	Corrélation de Pearson	,754**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s23	Corrélation de Pearson	,790**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s24	Corrélation de Pearson	,816**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s25	Corrélation de Pearson	,843**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s26	Corrélation de Pearson	,806**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s27	Corrélation de Pearson	,835**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s28	Corrélation de Pearson	,814**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s29	Corrélation de Pearson	,792**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s30	Corrélation de Pearson	,781**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s31	Corrélation de Pearson	,766**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s32	Corrélation de Pearson	,839**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s33	Corrélation de Pearson	,857**

	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s34	Corrélation de Pearson	,839**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s35	Corrélation de Pearson	,847**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s36	Corrélation de Pearson	,862**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s37	Corrélation de Pearson	,691**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s38	Corrélation de Pearson	,663**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s39	Corrélation de Pearson	,725**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s40	Corrélation de Pearson	,815**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s41	Corrélation de Pearson	,811**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s42	Corrélation de Pearson	,826**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s43	Corrélation de Pearson	,832**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s44	Corrélation de Pearson	,830**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s45	Corrélation de Pearson	,788**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s46	Corrélation de Pearson	,785**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s47	Corrélation de Pearson	,817**
	Sig. (bilatérale)	,000

	N	306
s48	Corrélation de Pearson	,833**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s49	Corrélation de Pearson	,857**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s50	Corrélation de Pearson	,614**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s51	Corrélation de Pearson	,630**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s52	Corrélation de Pearson	,625**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s53	Corrélation de Pearson	,811**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s54	Corrélation de Pearson	,830**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s55	Corrélation de Pearson	,822**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306
s56	Corrélation de Pearson	,753**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	306

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم (17): يوضح نتائج حساب الصدق التلازمي

Corrélations			
		M1	M2
M1	Corrélation de Pearson	1	,676**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	306	306
M2	Corrélation de Pearson	,676**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	306	306

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم (18): يمثل نتائج حساب الصدق التقاربي

Corrélations			
		M1	M2
M1	Corrélation de Pearson	1	,697
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	306	306
M2	Corrélation de Pearson	,697	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	306	306

Corrélations			
		M1	M2
Rho de Spearman	M1	Coefficient de corrélation	1,000
		Sig. (bilatérale)	,000
		N	306
	M2	Coefficient de corrélation	,821
		Sig. (bilatérale)	,000
		N	306

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

الملحق رقم (19): يوضح نتائج حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,978
		Nombre d'éléments	28 ^a
	Partie 2	Valeur	,980
		Nombre d'éléments	28 ^b
	Nombre total d'éléments		56
	Corrélation entre les sous-échelles		,888
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,940
	Longueur inégale		,940
Coefficient de Guttman split-half			,940

a. Les éléments sont : s1, s2, s3, s4, s5, s6, s7, s8, s9, s10, s11, s12, s13, s14, s15, s16, s17, s18, s19, s20, s21, s22, s23, s24, s25, s26, s27, s28.

b. Les éléments sont : s29, s30, s31, s32, s33, s34, s35, s36, s37, s38, s39, s40, s41, s42, s43, s44, s45, s46, s47, s48, s49, s50, s51, s52, s53, s54, s55, s56.

الملحق رقم (20) : يوضح نتائج حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,988	56

الملحق رقم (21): يوضح نتائج حساب صدق المقارنة الطرفية للاختبار في ضوء قائمة مهارات القراءة

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Hypothèse de variances égales	,638	,428	32,294	62	,000	-121,156	3,752	-128,656	-113,657
Hypothèse de variances inégales			32,294	61,858	,000	-121,156	3,752	-128,656	-113,656

الملحق رقم (22): يوضح صدق الاتساق الداخلي للاختبار في ضوء قائمة مهارات القراءة

total	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	120
s1	Corrélation de Pearson	,577**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s2	Corrélation de Pearson	,793**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s3	Corrélation de Pearson	,771**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s4	Corrélation de Pearson	,726**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s5	Corrélation de Pearson	,779**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120

	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s6	Corrélation de Pearson	,747**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s7	Corrélation de Pearson	,704**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s8	Corrélation de Pearson	,695**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s9	Corrélation de Pearson	,625**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s10	Corrélation de Pearson	,613**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s11	Corrélation de Pearson	,714**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s12	Corrélation de Pearson	,608**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s13	Corrélation de Pearson	,844**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s14	Corrélation de Pearson	,857**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s15	Corrélation de Pearson	,713**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s16	Corrélation de Pearson	,652**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s17	Corrélation de Pearson	,665**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s18	Corrélation de Pearson	,778**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s19	Corrélation de Pearson	,666**
	Sig. (bilatérale)	,000

	N	120
s20	Corrélation de Pearson	,507**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s21	Corrélation de Pearson	,628**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s22	Corrélation de Pearson	,619**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s23	Corrélation de Pearson	,628**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s24	Corrélation de Pearson	,761**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s25	Corrélation de Pearson	,652**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s26	Corrélation de Pearson	,558**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s27	Corrélation de Pearson	,635**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s28	Corrélation de Pearson	,410**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s29	Corrélation de Pearson	,515**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s30	Corrélation de Pearson	,557**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s31	Corrélation de Pearson	,480**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s32	Corrélation de Pearson	,592**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s33	Corrélation de Pearson	,542**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120

s34	Corrélation de Pearson	,460**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s35	Corrélation de Pearson	,456**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s36	Corrélation de Pearson	,432**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s37	Corrélation de Pearson	,595**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s38	Corrélation de Pearson	,578**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s39	Corrélation de Pearson	,715**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s40	Corrélation de Pearson	,714**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s41	Corrélation de Pearson	,691**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s42	Corrélation de Pearson	,530**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s43	Corrélation de Pearson	,622**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s44	Corrélation de Pearson	,806**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s45	Corrélation de Pearson	,409**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s46	Corrélation de Pearson	,652**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s47	Corrélation de Pearson	,460**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s48	Corrélation de Pearson	,735**

	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s49	Corrélation de Pearson	,599**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s50	Corrélation de Pearson	,245**
	Sig. (bilatérale)	,007
	N	120
s51	Corrélation de Pearson	,221*
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s52	Corrélation de Pearson	,682**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s53	Corrélation de Pearson	,736**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s54	Corrélation de Pearson	,395**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s55	Corrélation de Pearson	,404**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120
s56	Corrélation de Pearson	,776**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	120

**La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الملحق رقم (23): يوضح صدق التلازمي لاختبار مهارات القراءة

Corrélations			
		ex1	ex2
ex1	Corrélation de Pearson	1	,390**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	120	120
ex2	Corrélation de Pearson	,390**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	120	120

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		ex1	ex2
Rho de Spearman	Coefficient de corrélation	1,000	,420**
	ex1 Sig. (bilatérale)	.	,000
	N	120	120
	Coefficient de corrélation	,420**	1,000
	ex2 Sig. (bilatérale)	,000	.
	N	120	120

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

الملحق رقم (24): يوضح نتائج حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية للاختبار في ضوء قائمة مهارات القراءة

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,959
		Nombre d'éléments	28 ^a
	Partie 2	Valeur	,926
		Nombre d'éléments	28 ^b
	Nombre total d'éléments		56
	Corrélation entre les sous-échelles		,895
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,944
	Longueur inégale		,944
Coefficient de Guttman split-half			,934

الملحق رقم (25): يمثل نتائج حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للاختبار في ضوء قائمة مهارات القراءة

Statistiques de fiabilité

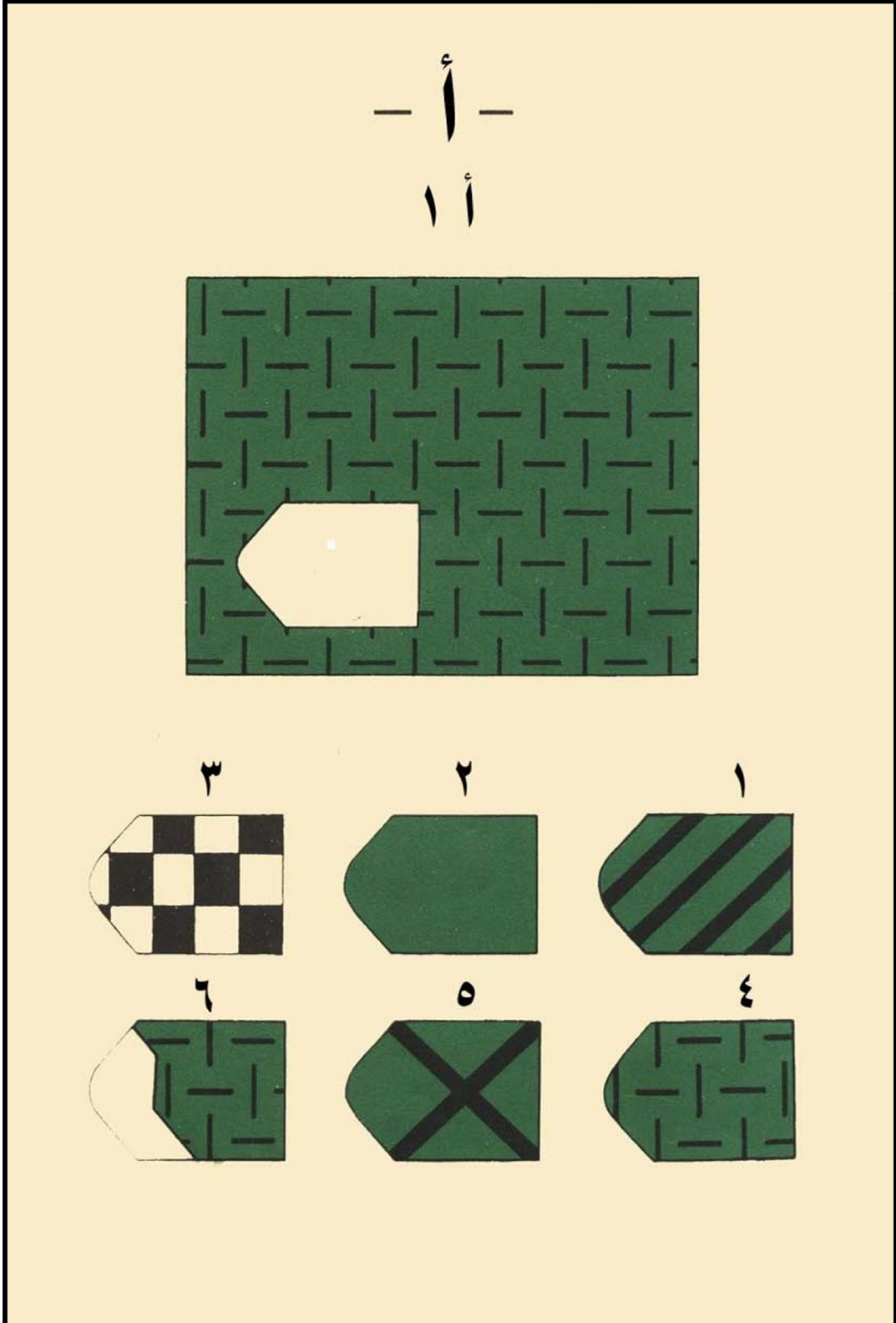
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,970	56

[illegible]

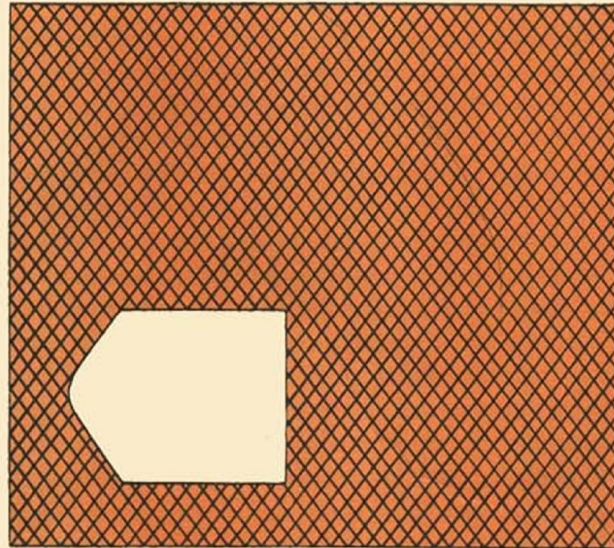
الملحق رقم (27): يوضح اختبار الذكاء (المصفوفات المتتابعة الملون لـ "جون رافن")

القسم:.....
المدرسة:.....

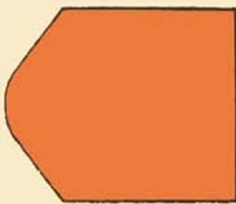
الاسم:.....
اللقب:.....



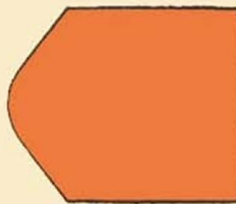
٢١



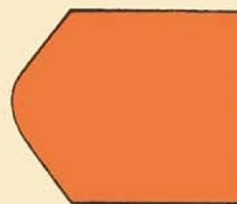
٣



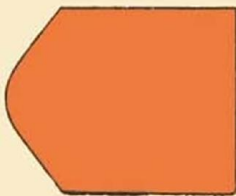
٢



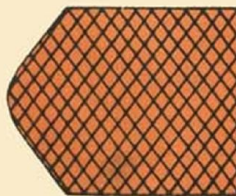
١



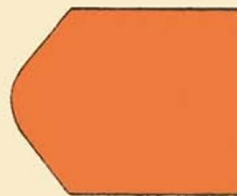
٦



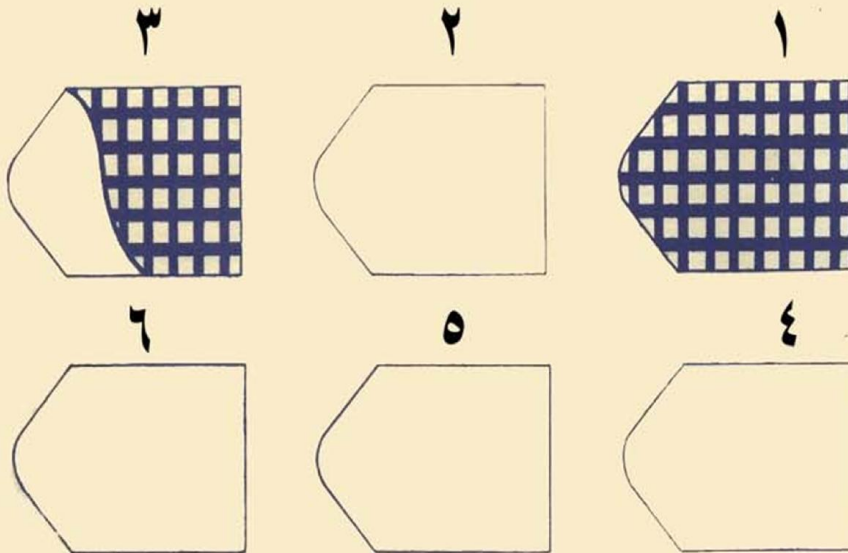
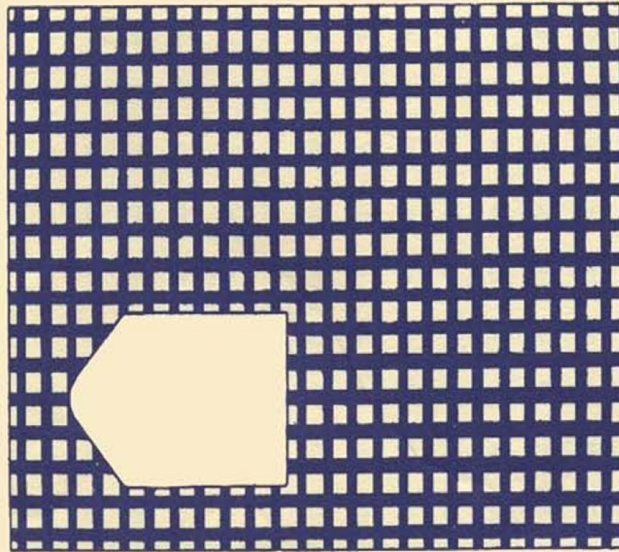
٥



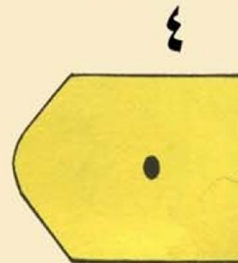
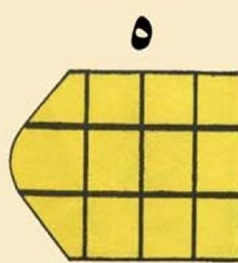
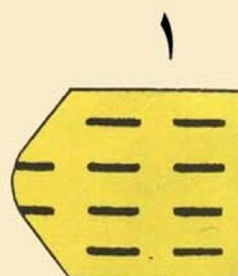
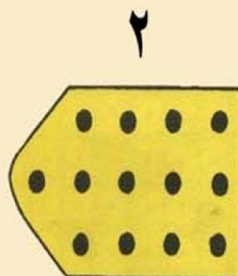
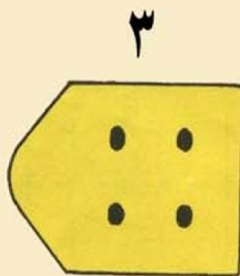
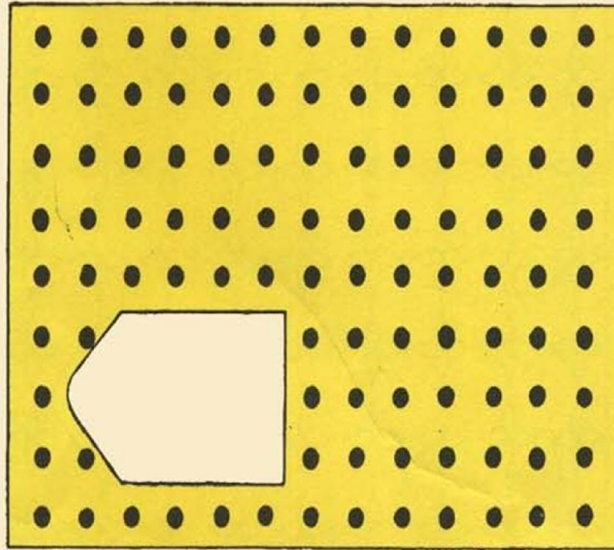
٤



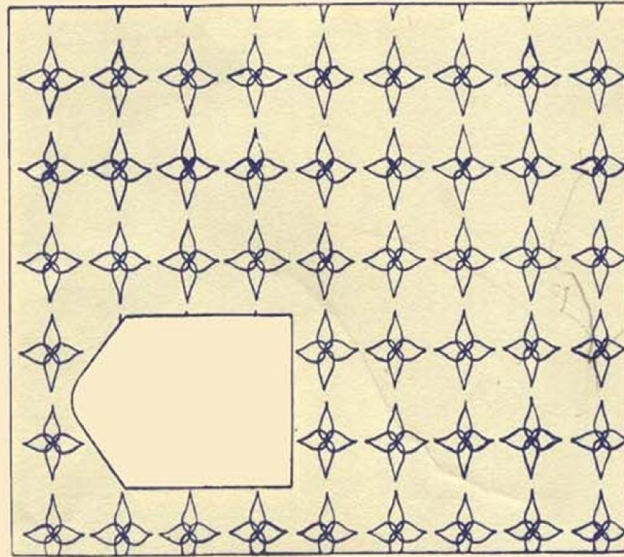
٣ ا



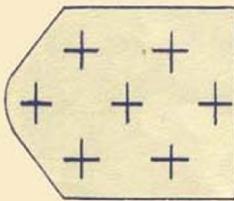
أ ٤



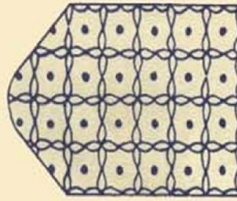
٥١



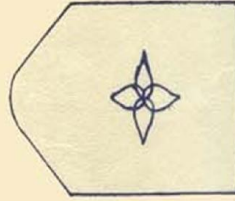
٣



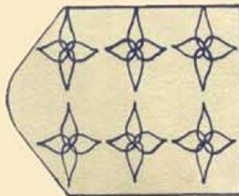
٢



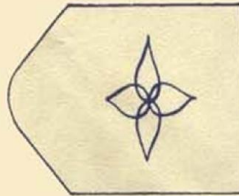
١



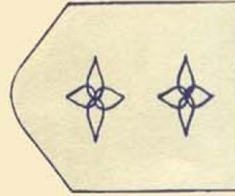
٦



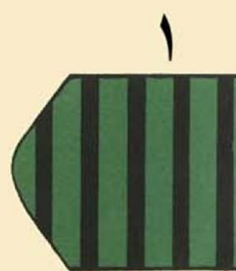
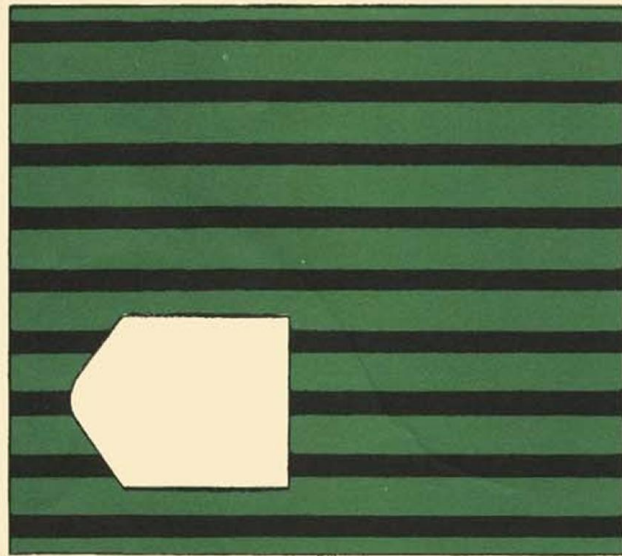
٥



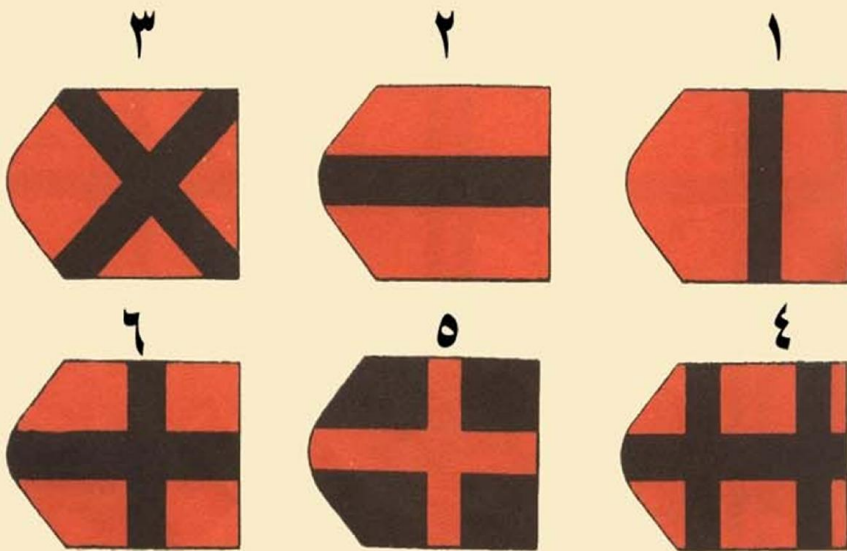
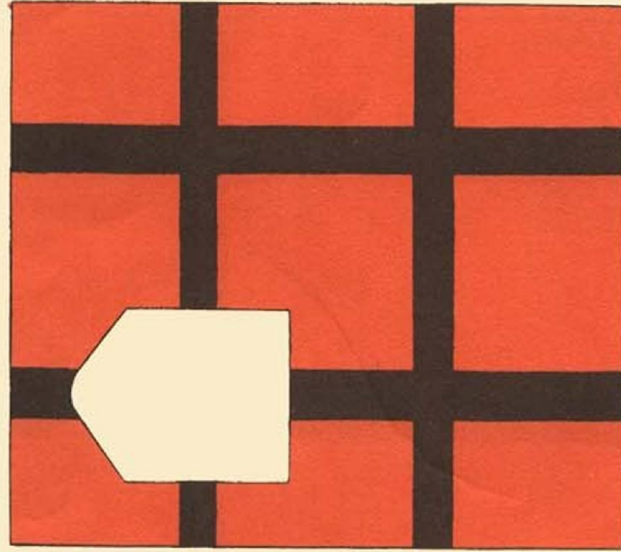
٤



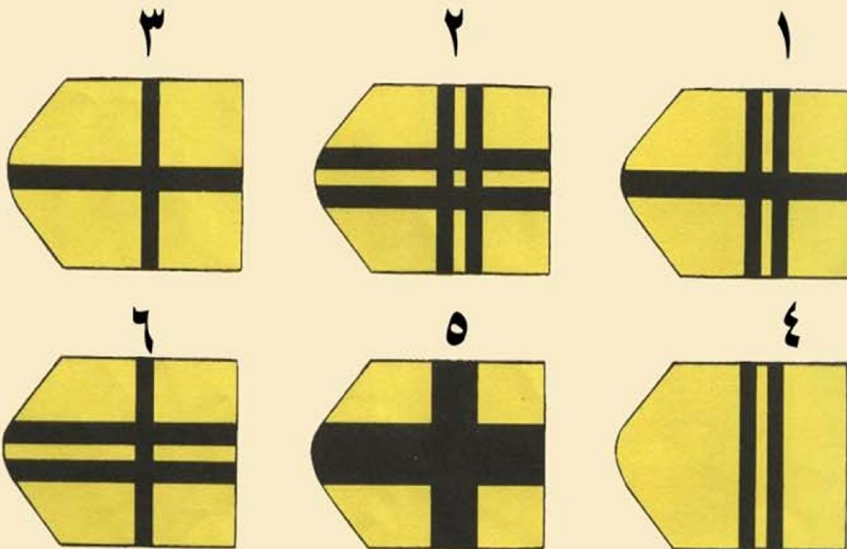
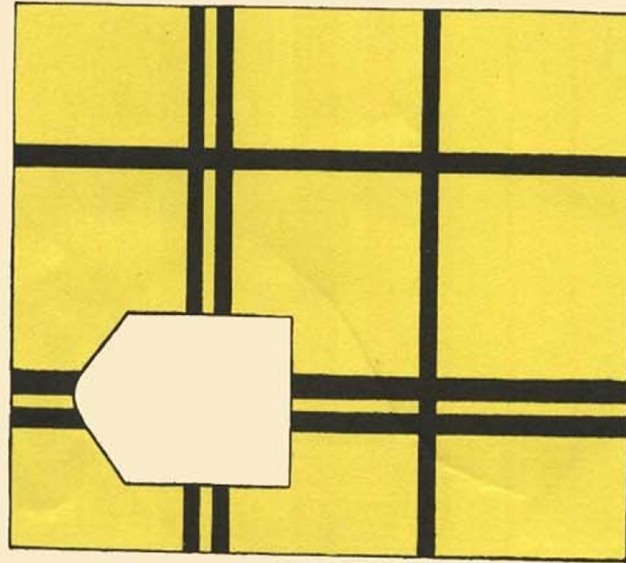
٦١



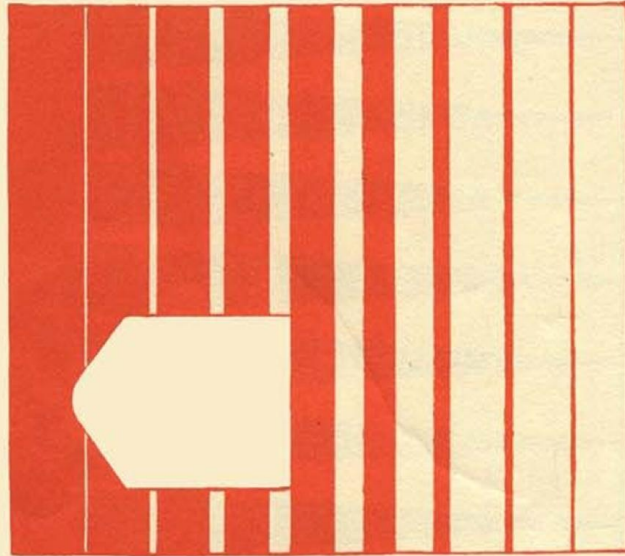
٧١



أ ٨



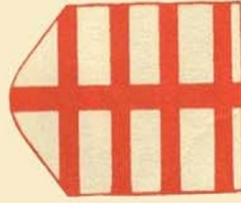
أ ٩



٣



٢



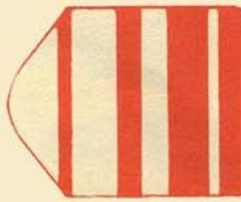
١



٦



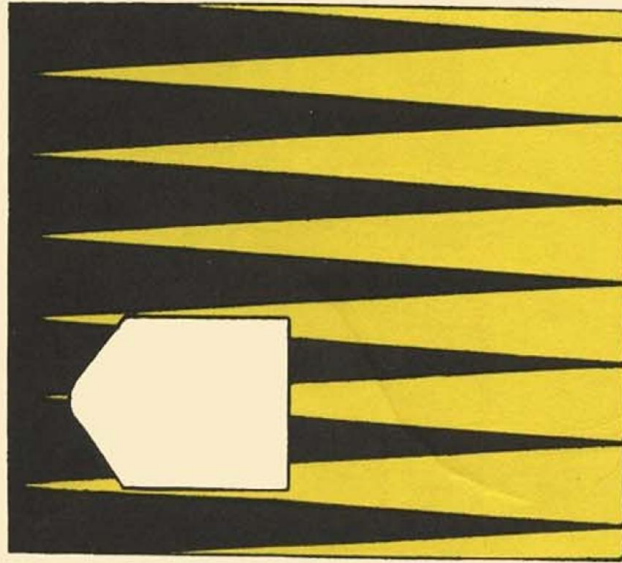
٥



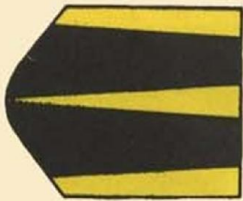
٤



أ ١٠



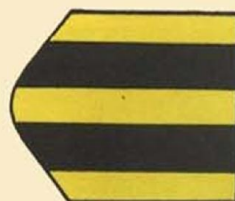
٣



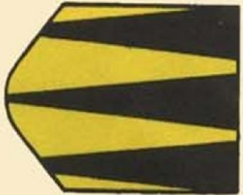
٢



١



٦



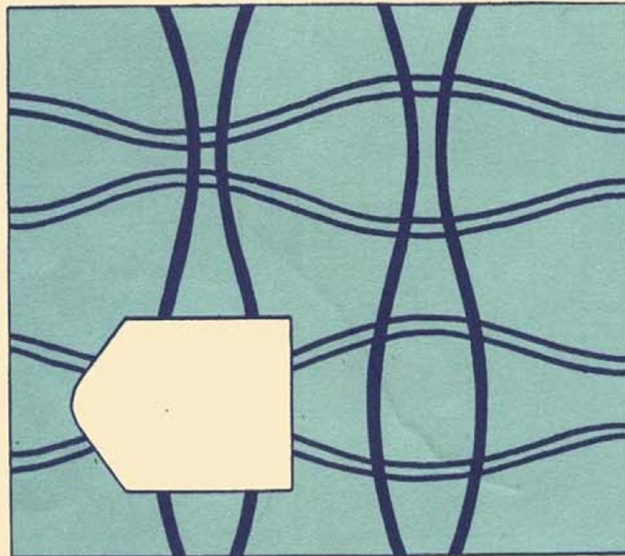
٥



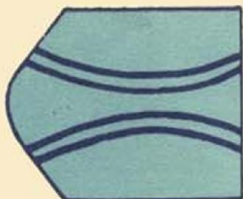
٤



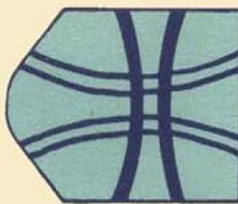
أ ١١



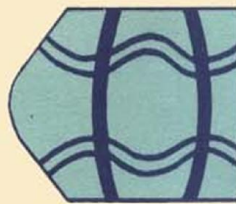
٣



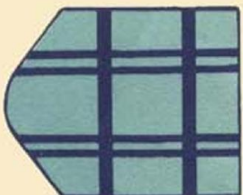
٢



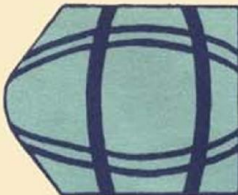
١



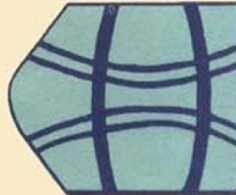
٦



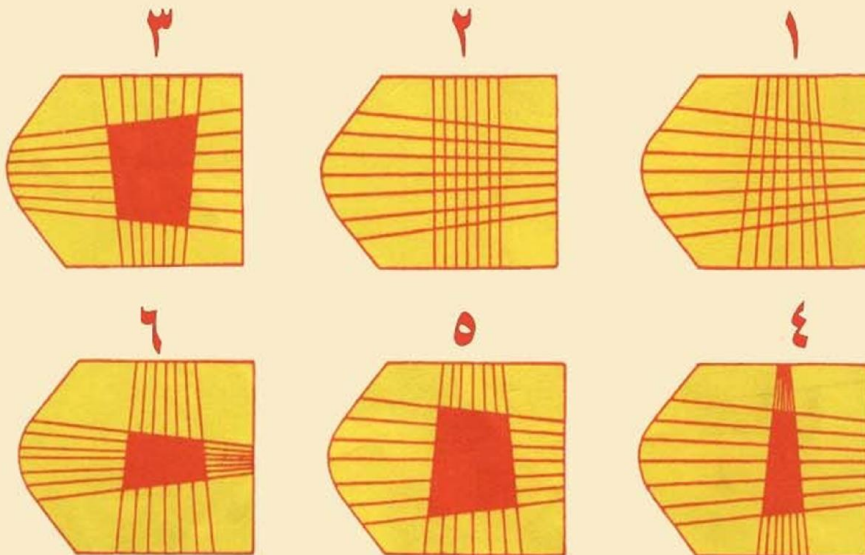
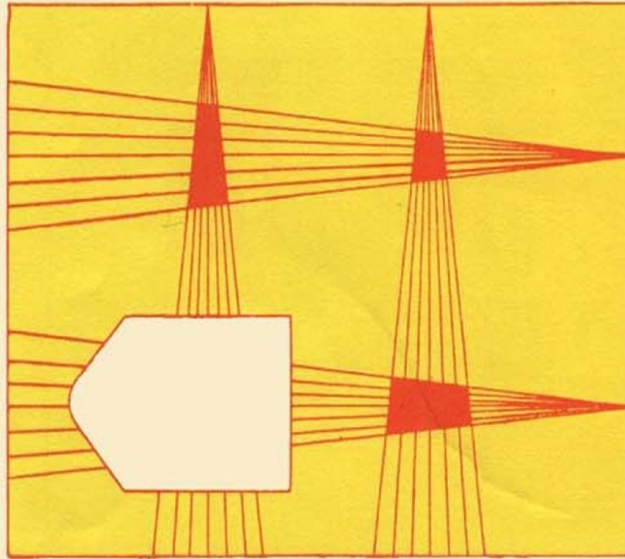
٥



٤

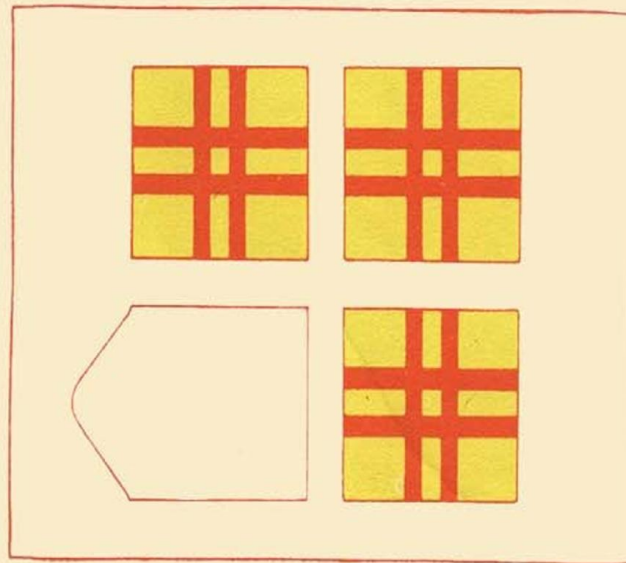


١٢ ا

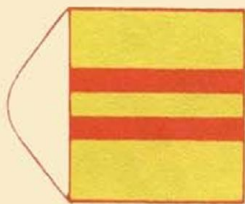


أب -

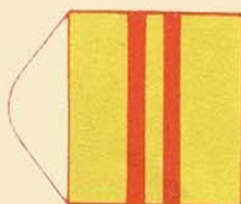
أب ١



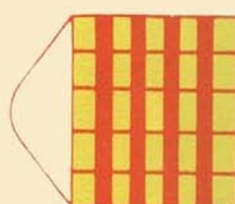
٣



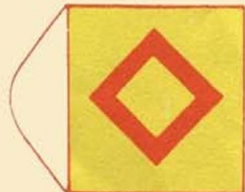
٢



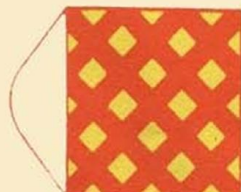
١



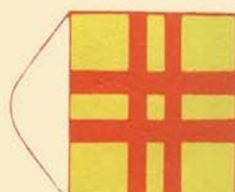
٦



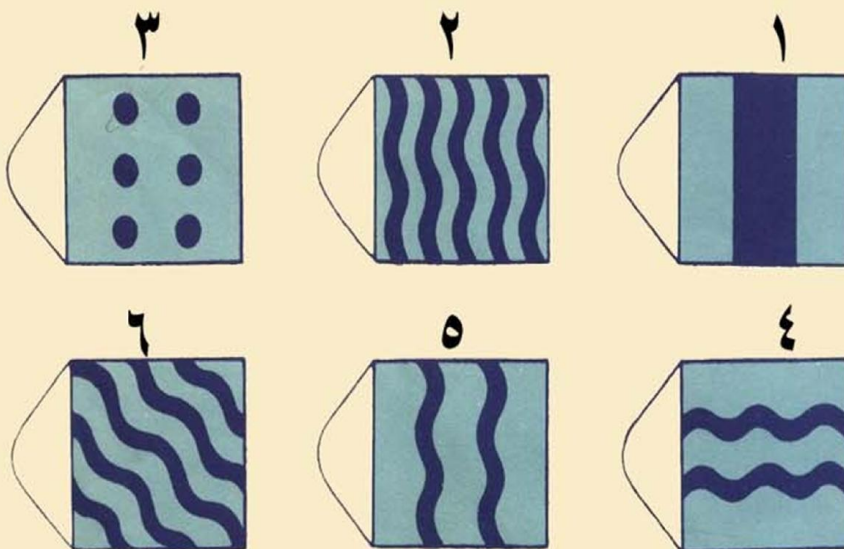
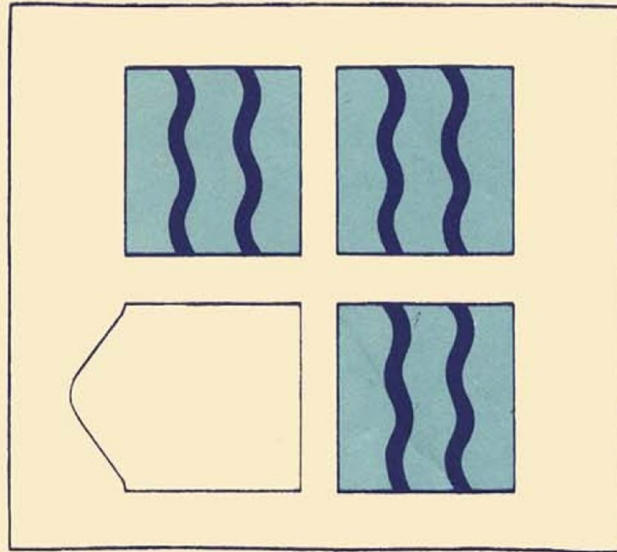
٥



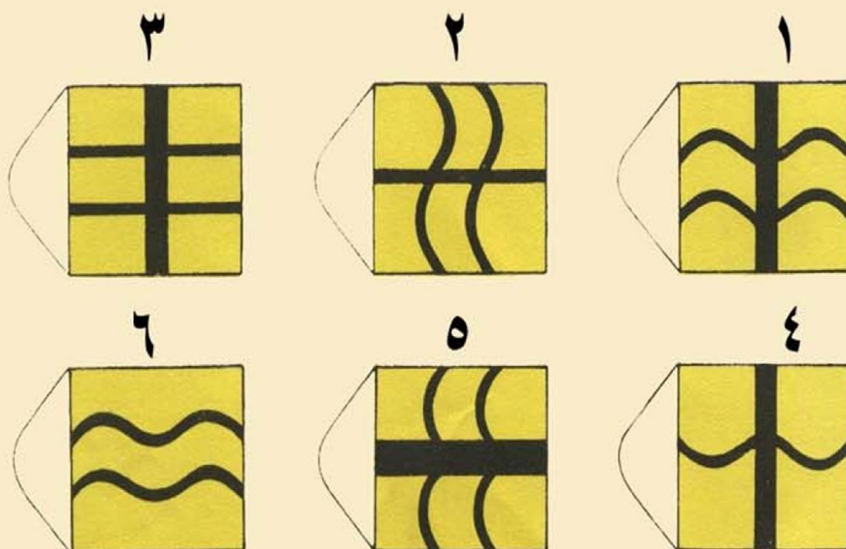
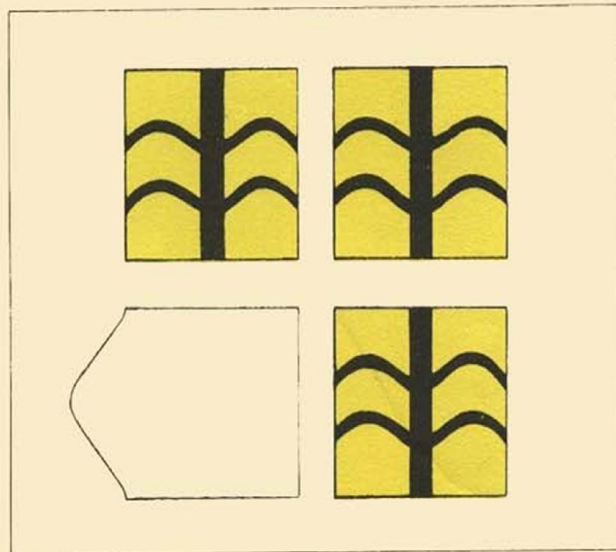
٤



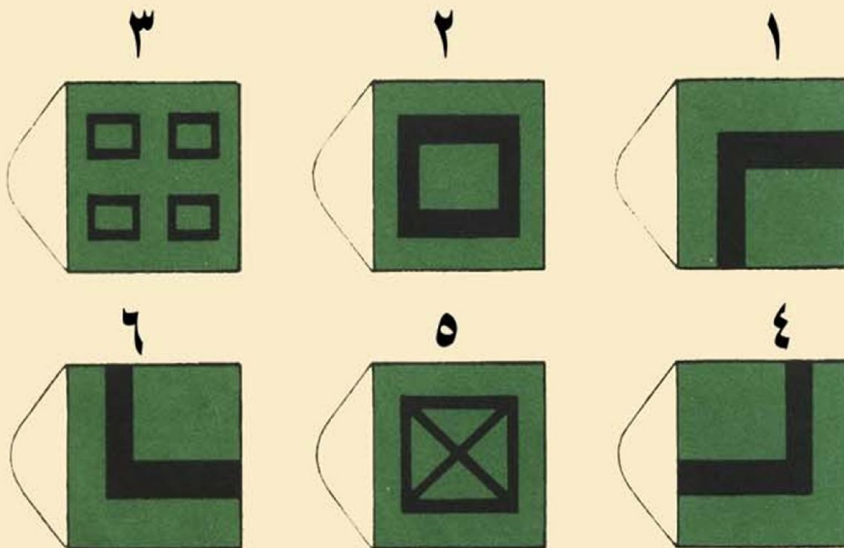
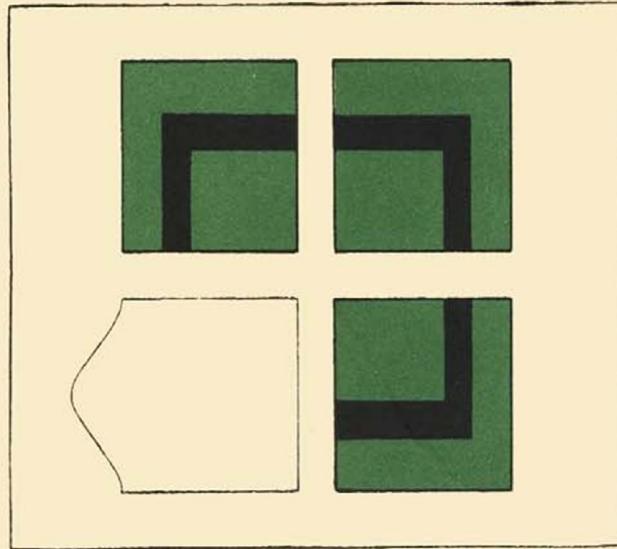
أب ٢



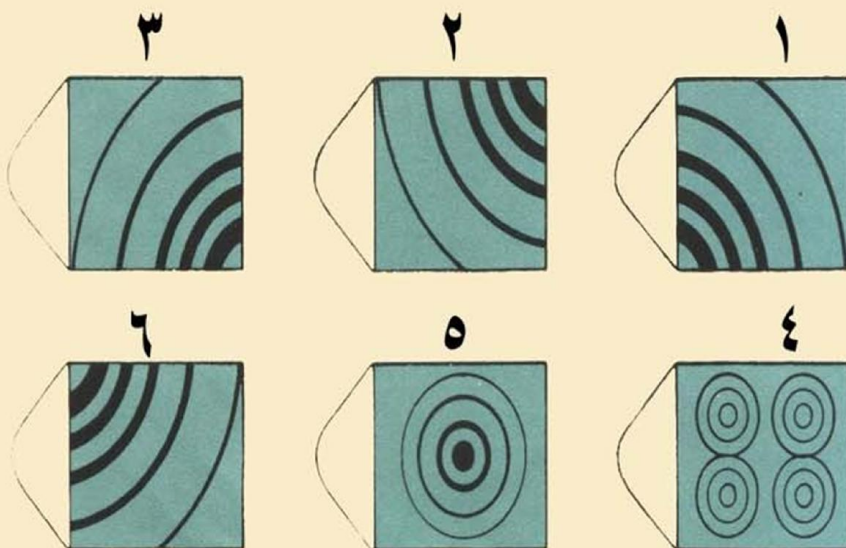
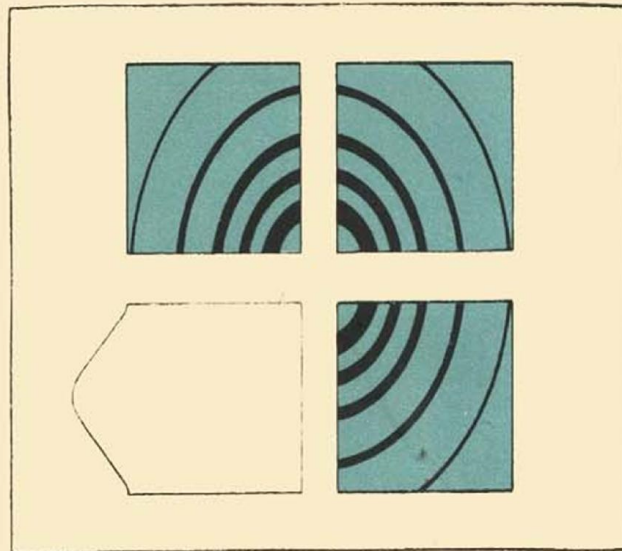
أب ٣



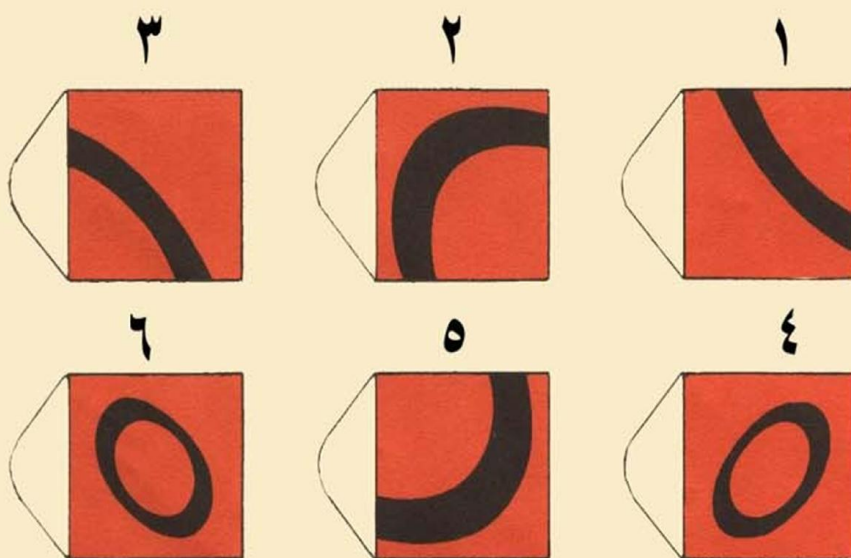
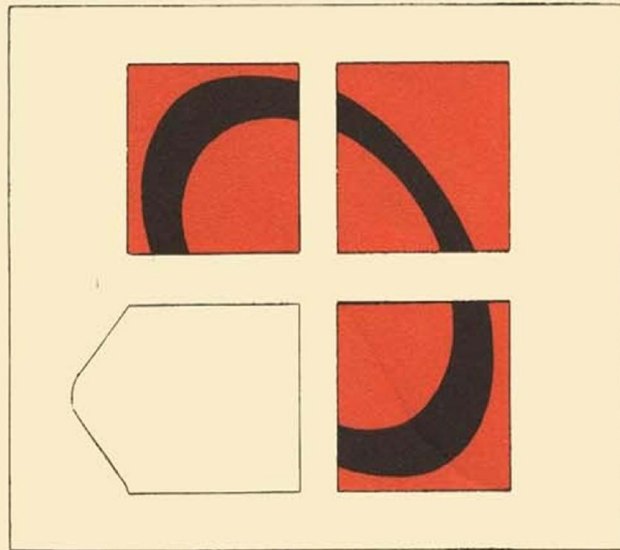
أبء



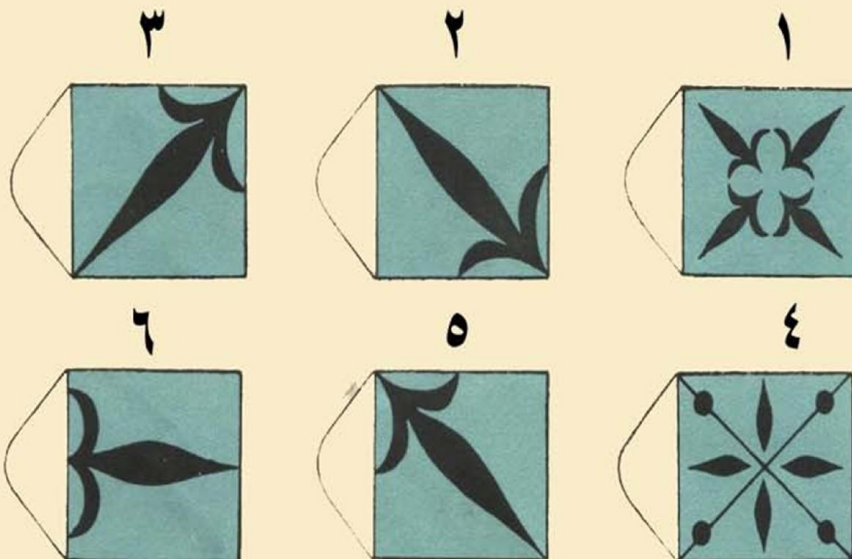
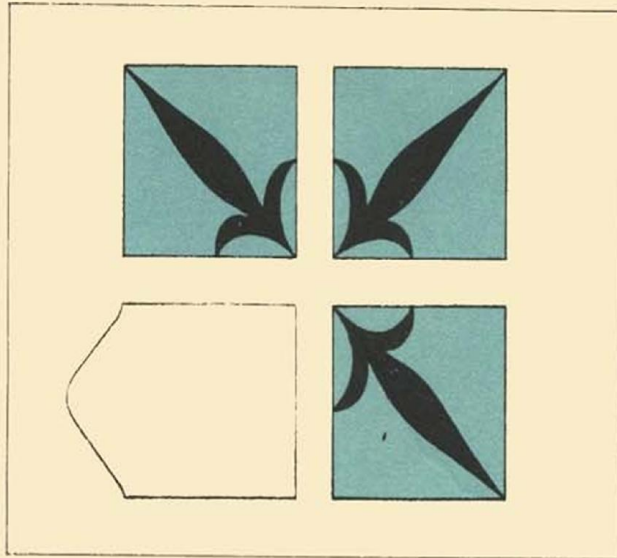
أب هـ



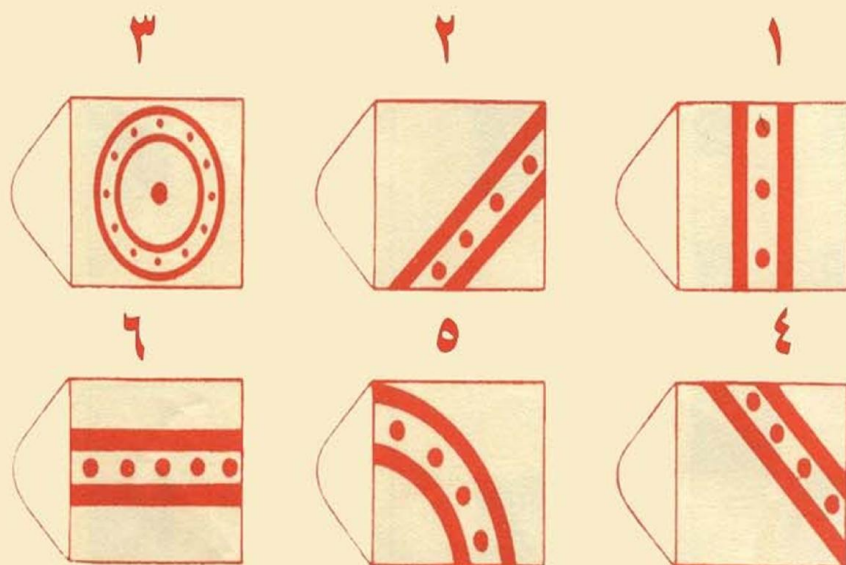
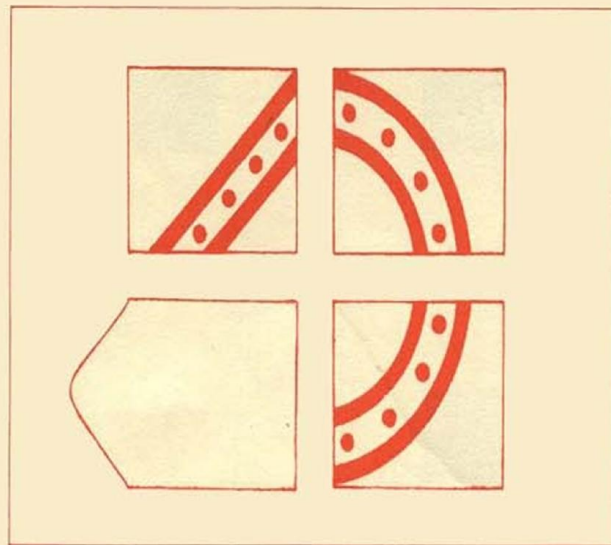
أب ٦



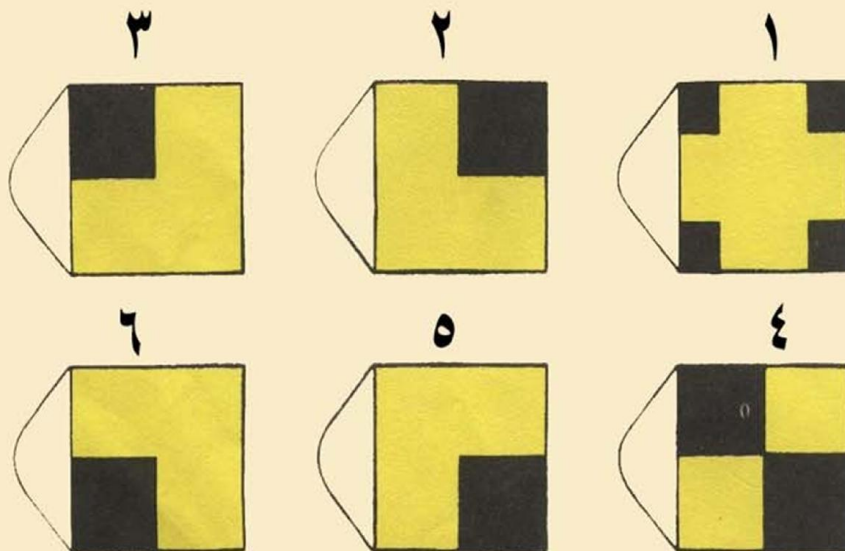
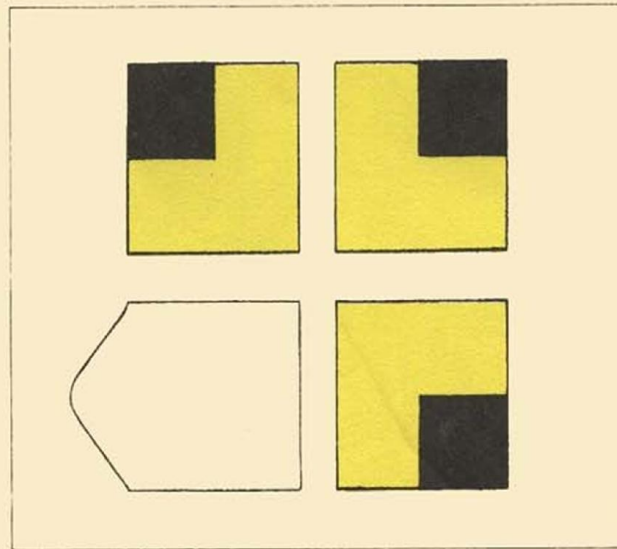
أب ٧



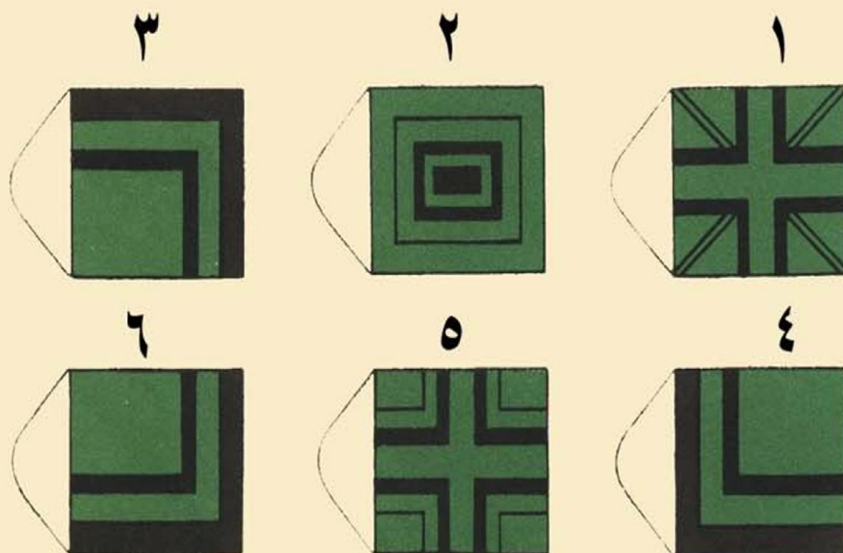
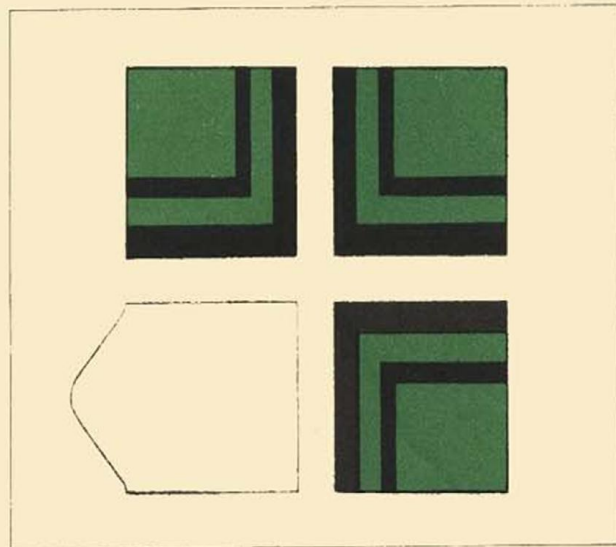
أب ٨



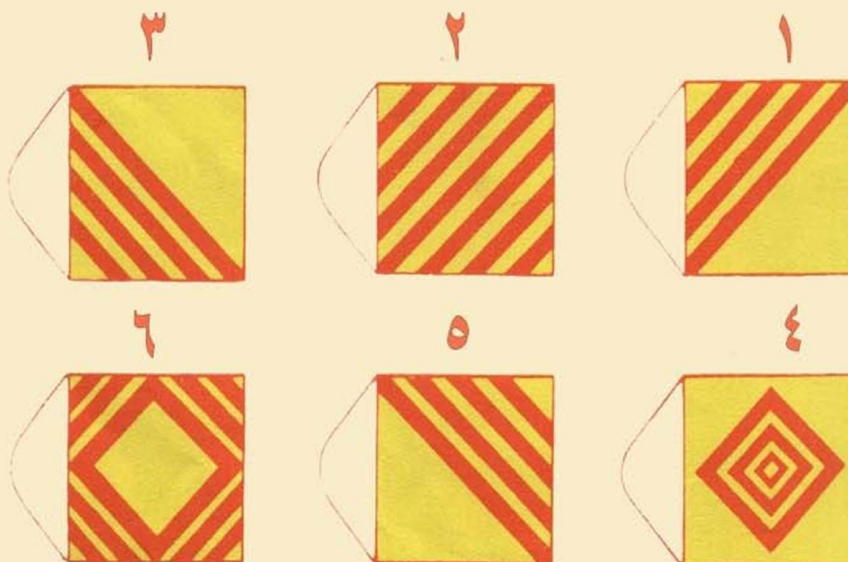
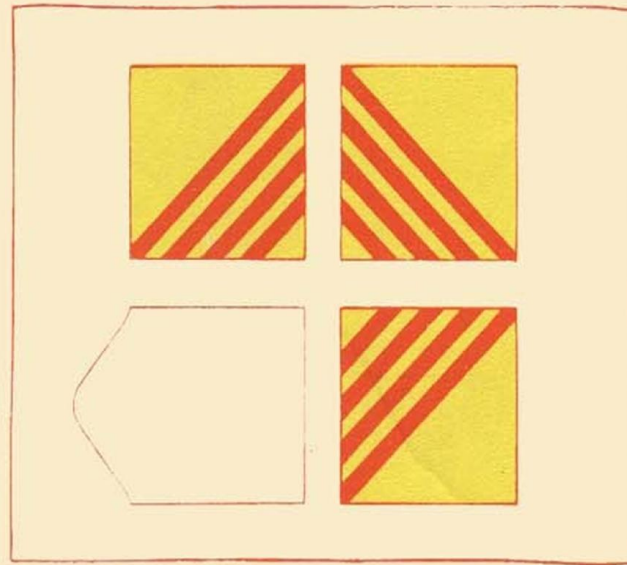
أب ٩



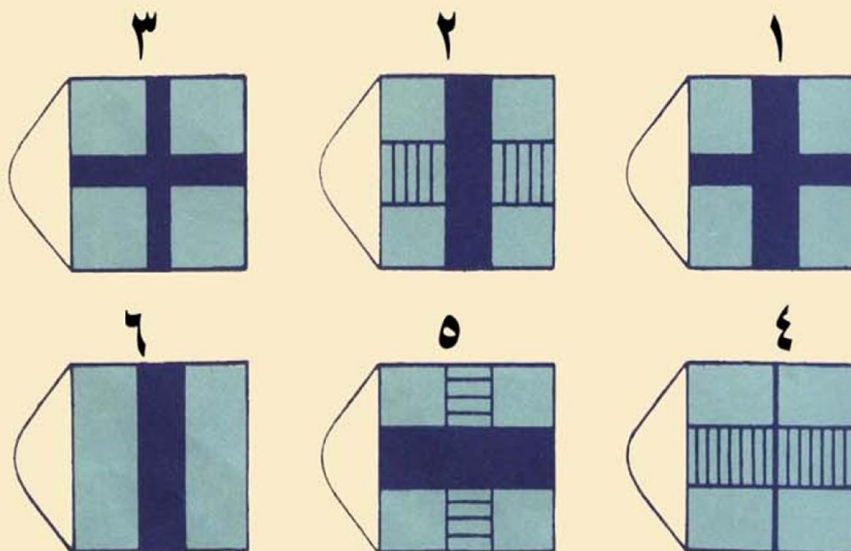
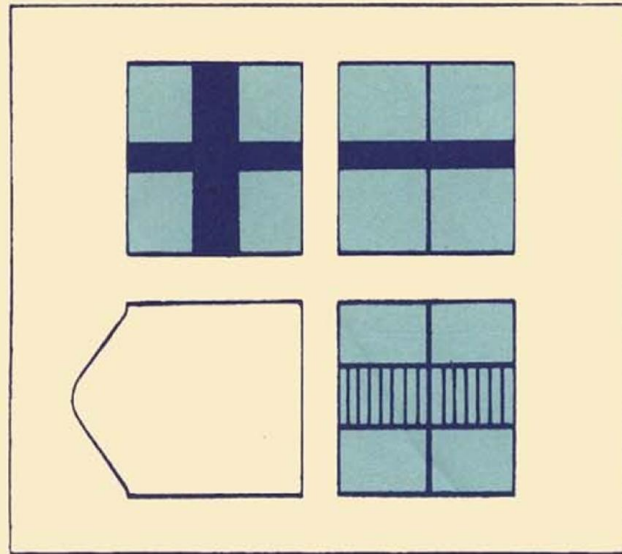
أب ١٠



أب ١١

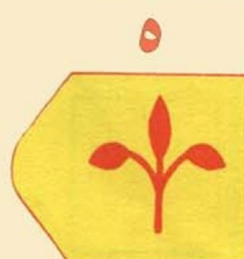
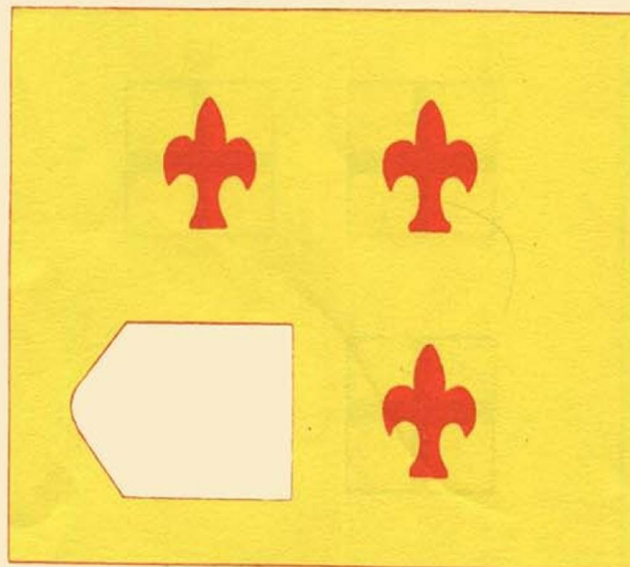


أب ١٢

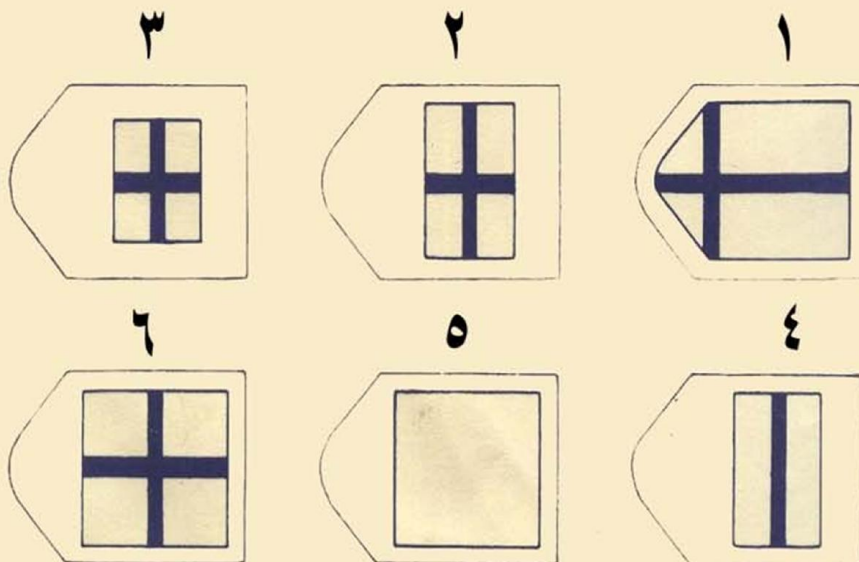
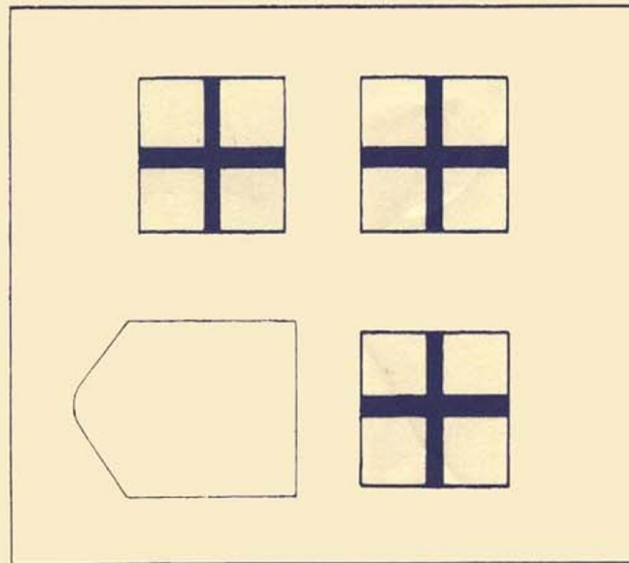


بـ

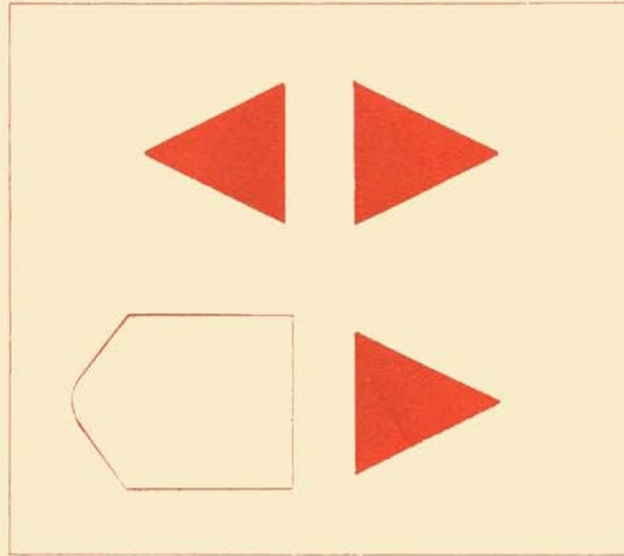
با



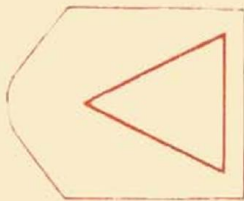
بأ



ب ٣



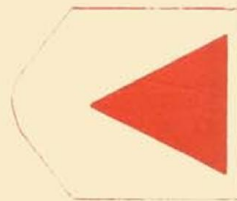
٣



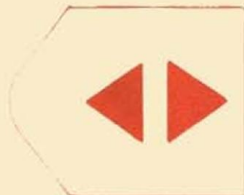
٢



١



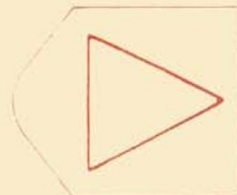
٦



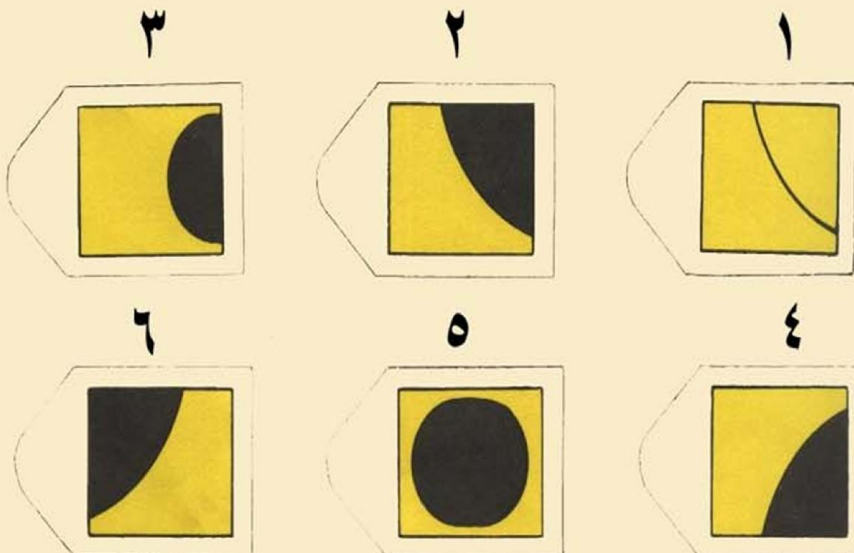
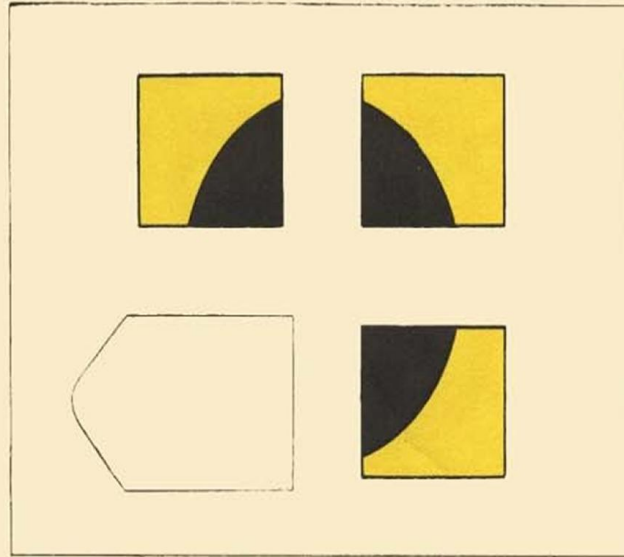
٥



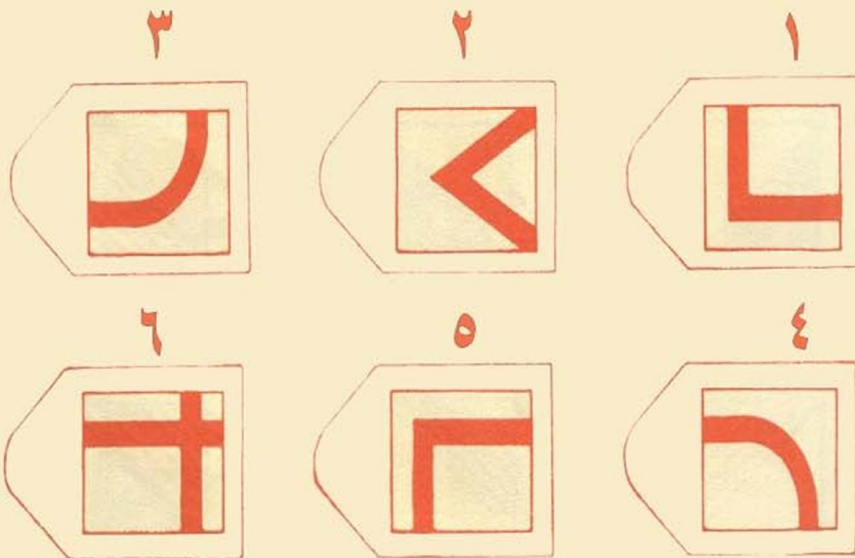
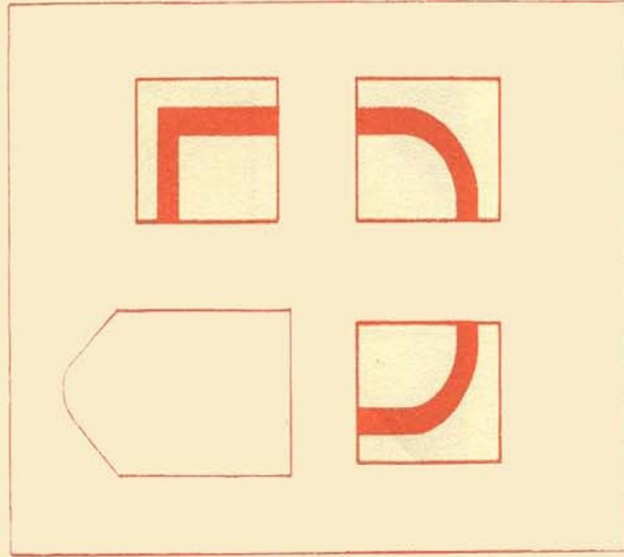
٤



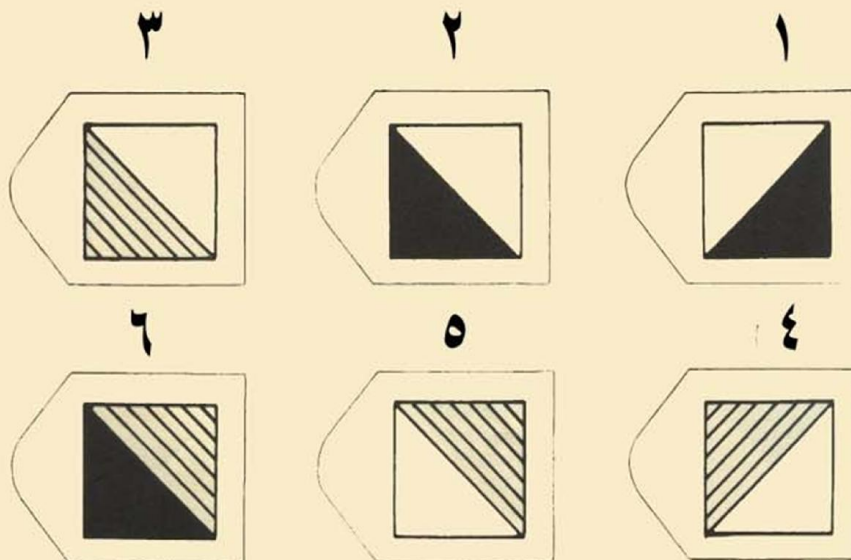
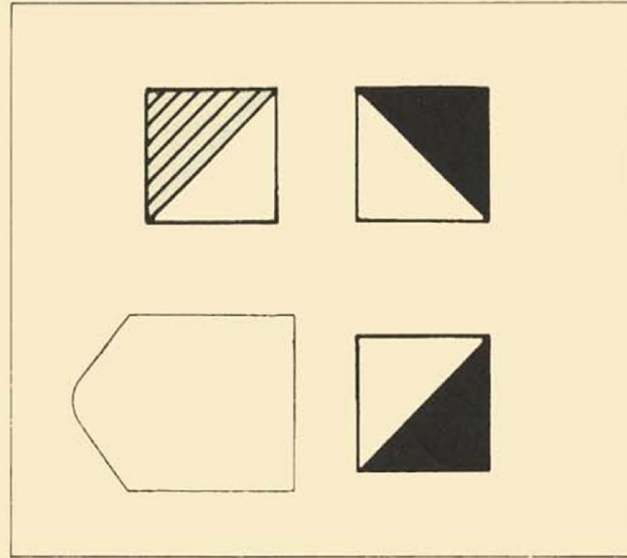
باء



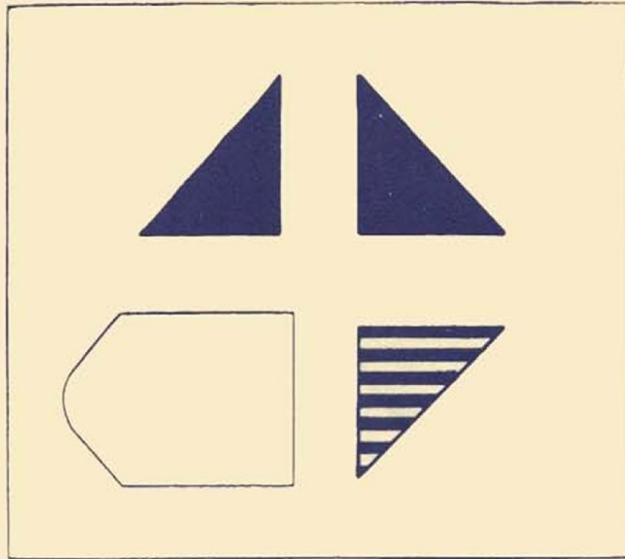
ب هـ



ب ٦



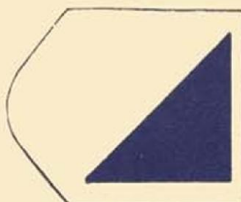
ب ٧



٣



٢



١



٦



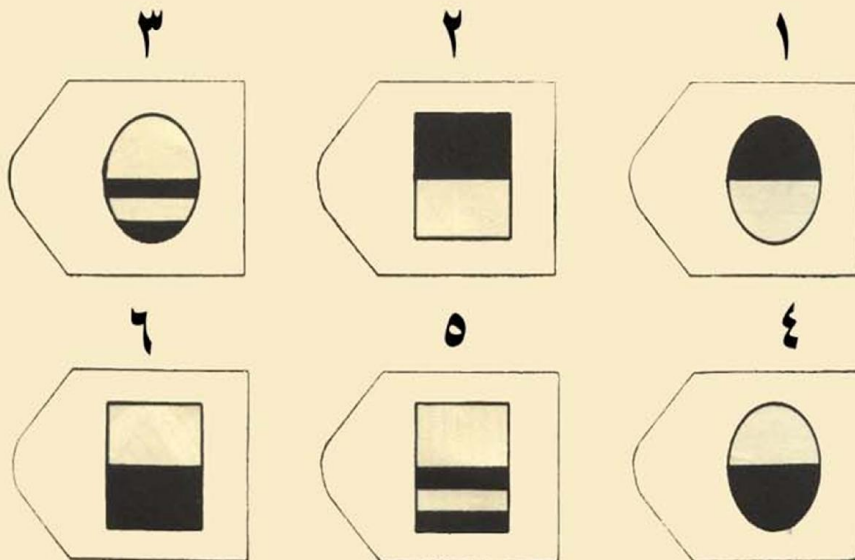
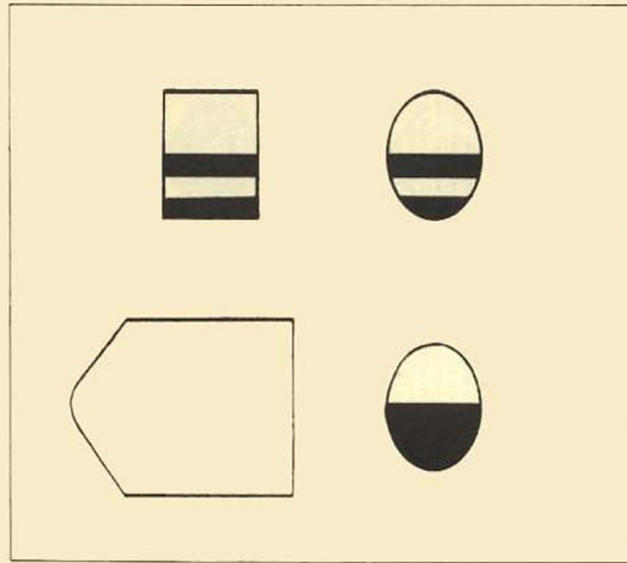
٥



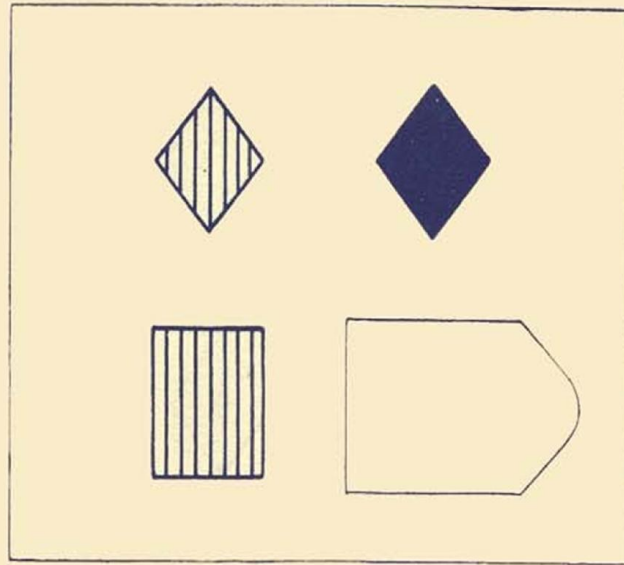
٤



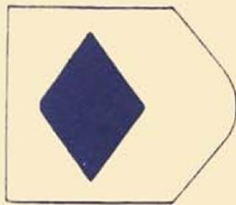
ب ٨



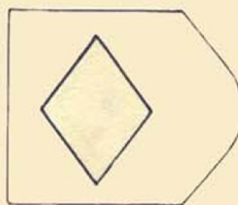
ب ٩



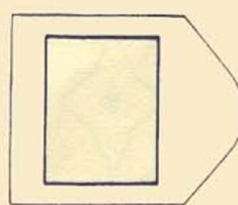
٣



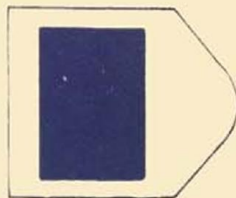
٢



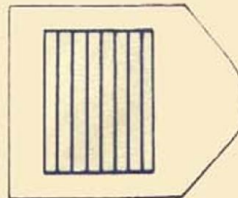
١



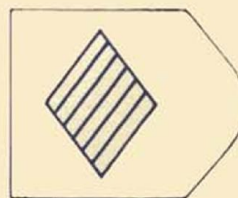
٦



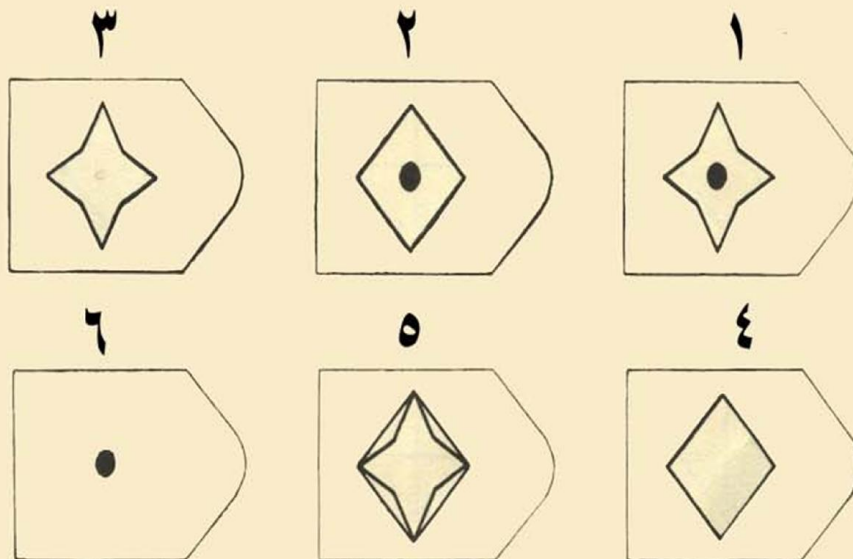
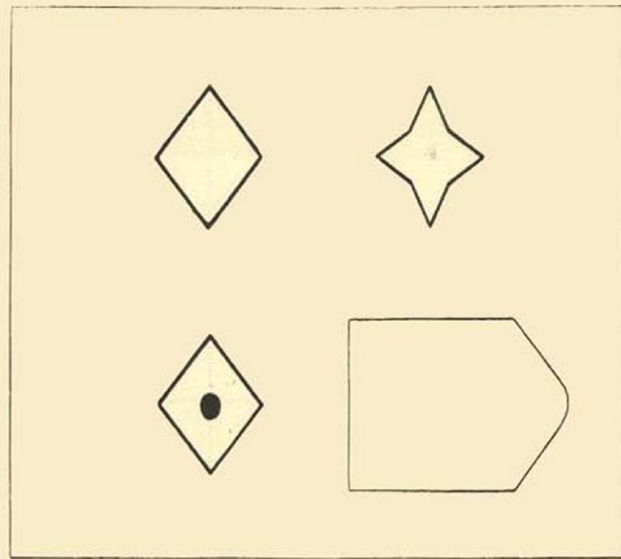
٥



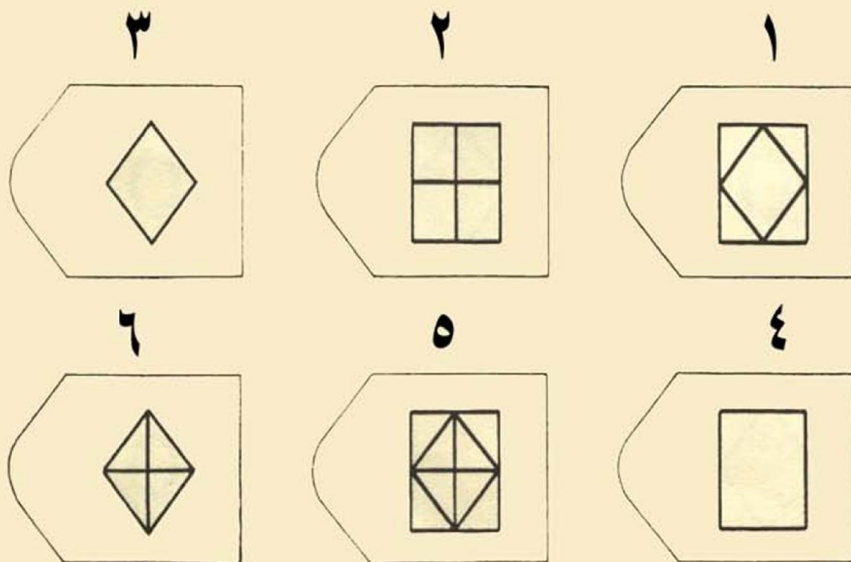
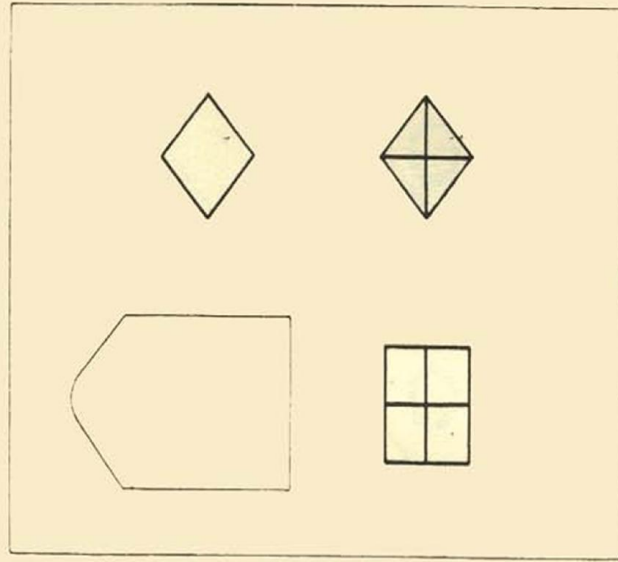
٤



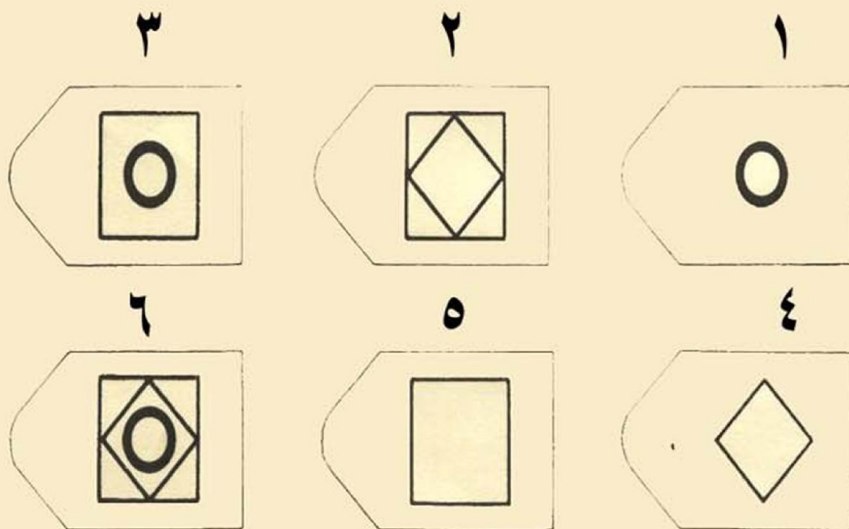
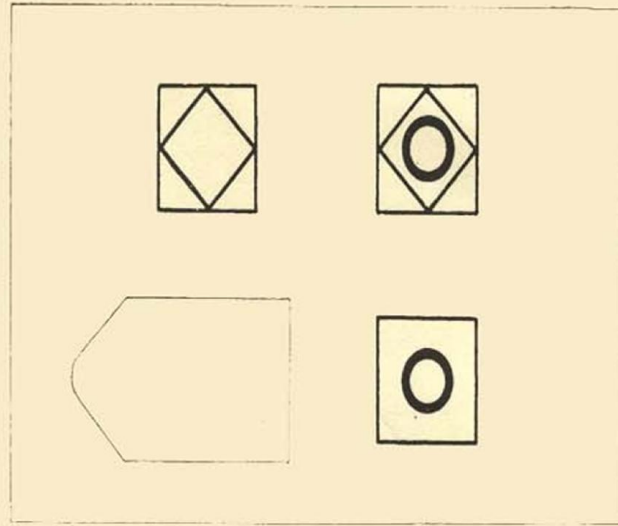
ب ١٠



ب ١١



ب ١٢



الملاحق

مفتاح تصحيح ورقة إجابة اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لـ "جون رافن"

(المنطقة) (الرقم)		ورقة إجابة المصفوفات المتتابعة الملون			
الاسم:	التنوع: ذكر - أنثى	تاريخ الميلاد: / /	العمر:	العنوان: مدينة - مخيم - قرية - منطقة إسمان	
المواطنة: مواطن - لاجئ	تاريخ التطبيق: / / ٢٠١٠	الصف:	المدرسة:		

المجموعة أ

٦	٥	٤	٣	٢	١	
						١ أ
						٢ أ
						٣ أ
						٤ أ
						٥ أ
						٦ أ
						٧ أ
						٨ أ
						٩ أ
						١٠ أ
						١١ أ
						١٢ أ

المجموعة أب

٦	٥	٤	٣	٢	١	
						١ أب
						٢ أب
						٣ أب
						٤ أب
						٥ أب
						٦ أب
						٧ أب
						٨ أب
						٩ أب
						١٠ أب
						١١ أب
						١٢ أب

المجموعة ب

٦	٥	٤	٣	٢	١	
						١ ب
						٢ ب
						٣ ب
						٤ ب
						٥ ب
						٦ ب
						٧ ب
						٨ ب
						٩ ب
						١٠ ب
						١١ ب
						١٢ ب

مجموع أ	مجموع أب	مجموع ب	الدرجة الكلية

الملاحق

معايير اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لـ "جون راقن"

المنينات							العمر الزمني بالسنوات
95	90	75	50	25	10	5	
32	31	25	21	16	13	12	6
32	31	25	21	17	15	12	7
32	31	28	22	18	15	13	8
33	32	31	25	19	16	14	9
33	33	31	26	19	16	14	10
35	34	32	27	20	18	16	11
35	35	32	29	23	18	16	11.6

المستوى العقلي	توصيف المستوى العقلي	الدرجة المنينية	نسبة الذكاء IQ
المستوى الأول (ممتاز)	ممتاز جداً	95 فما فوق	120 فما فوق
المستوى الثاني (أعلى من المتوسط في القدرة العقلية)	أ- ممتاز	94-90	110-100
	ب- جيد جداً	89-75	
المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	أ- جيد	74-50	99-90
	ب- أقل من الجيد	49-26	
المستوى الرابع (أقل من المتوسط في القدرة العقلية)	أ- ضعيف	25-11	89-80
	ب- ضعيف جداً	11-6	
المستوى الخامس (التخلف العقلي)	متخلف عقلياً	5-0	70 فأقل

الملحق رقم (28): يوضح نتائج اختبار التوزيع الطبيعي

Tests de normalité							
	groupe	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
drajat	mtk	,225	16	,030	,882	16	,042
	mdk						

الملحق رقم (29): يوضح نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي لمهارات القراءة

Test de Mann-Whitney

Rangs				
	groupe	N	Rang moyen	Somme des rangs
drajat	mtk	16	14,75	236,00
	mdk	16	18,25	292,00
	Total	32		

Test ^a	
	drajat
U de Mann-Whitney	100,000
W de Wilcoxon	236,000
Z	-1,056
Signification asymptotique (bilatérale)	,291
Signification exacte [2*(signification unilatérale)]	,305 ^b

a. Critère de regroupement : groupe

b. Non corrigé pour les ex aequo.

الملحق رقم (30): يمثل نتائج اختبار التوزيع الطبيعي

Tests de normalité							
	Gropes	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
drajat	mtb	,190	16	,124	,871	16	,028
	mdb	,181	16	,171	,906	16	,100

a. Correction de signification de Lilliefors

الملاحق

الملحق رقم (31): يوضح اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

Statistiques de groupe

	Gropes	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
drajat	mtb	16	201,19	52,080	13,020
	mdb	16	135,56	62,132	15,533

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
drajat	Hypothèse de variances égales	2,033	,164	3,238	30	,003	65,625	20,268	24,232	107,018
	Hypothèse de variances inégales			3,238	29,112	,003	65,625	20,268	24,179	107,071

الملحق رقم (32): يمثل نتائج اختبار التوزيع الطبيعي

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistique	ddl	Significatio n	Statistique	ddl	Signification
Difference	,269	16	,003	,806	16	,003

a. Correction de signification de Lilliefors

الملحق رقم (33): يوضح اختبار "ز" ولكوكسون لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة

Rangs

		N	Rang moyen	Somme des rangs
MDB - MDk	Rangs négatifs	11 ^a	7,82	86,00
	Rangs positifs	5 ^b	10,00	50,00
	Ex aequo	0 ^c		
	Total	16		

a. MDB < MDk

b. MDB > MDk

c. MDB = MDk

Test^a

	MDB - MDk
Z	-,931 ^b
Signification asymptotique (bilatérale)	,352

a. Test de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs positifs.

الملحق رقم (34): يمثل نتائج اختبار التوزيع الطبيعي

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
difference	,116	16	,200 [*]	,967	16	,784

*. Il s'agit d'une borne inférieure de la signification réelle.

a. Correction de signification de Lilliefors

الملحق رقم (35): يمثل اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية

Test-t

Statistiques pour échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	mtb	201,19	16	52,080
	mtk	124,50	16	48,017

Test échantillons appariés

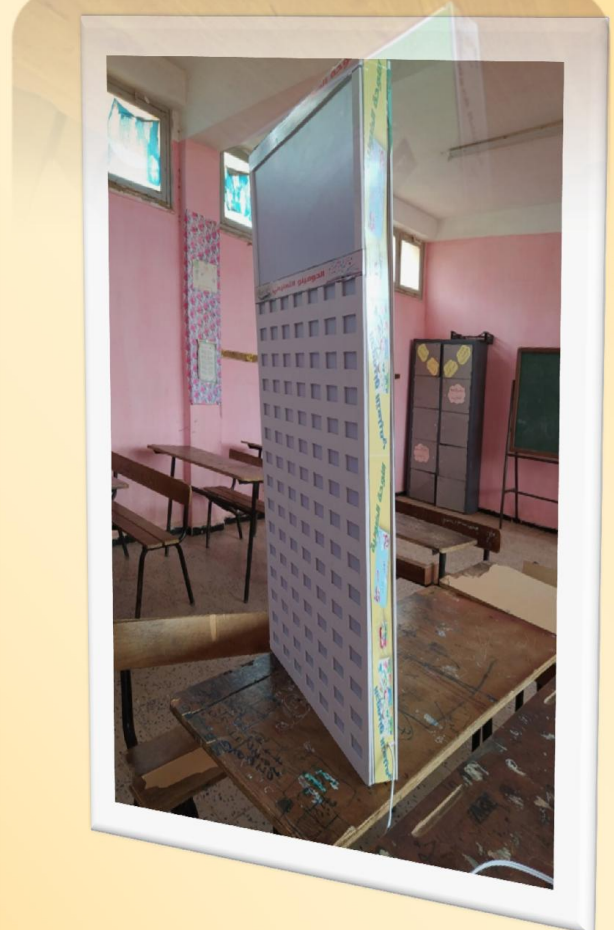
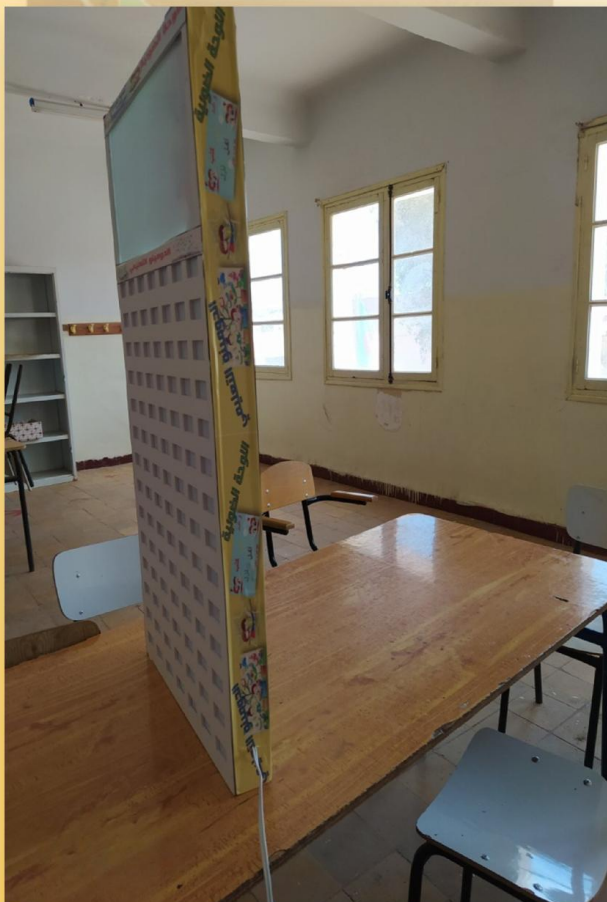
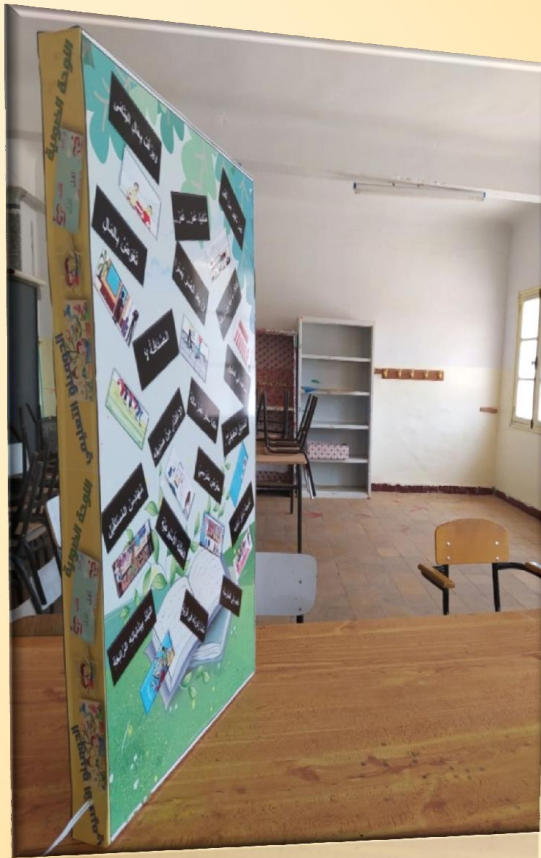
	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
				Inférieure	Supérieure			
Paire 1 mtb - mtk	76,688	41,580	10,395	54,531	98,844	7,377	15	,000

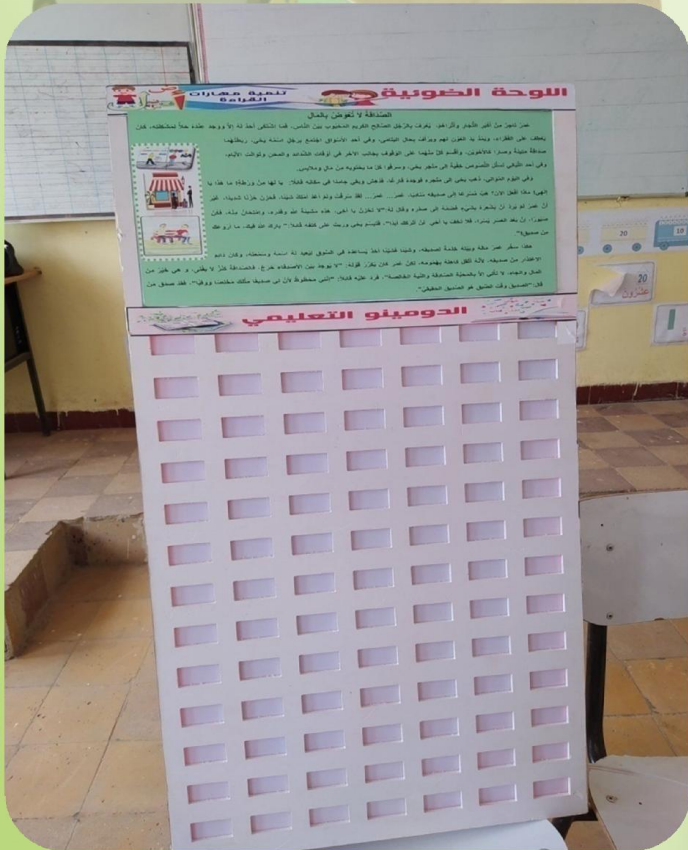
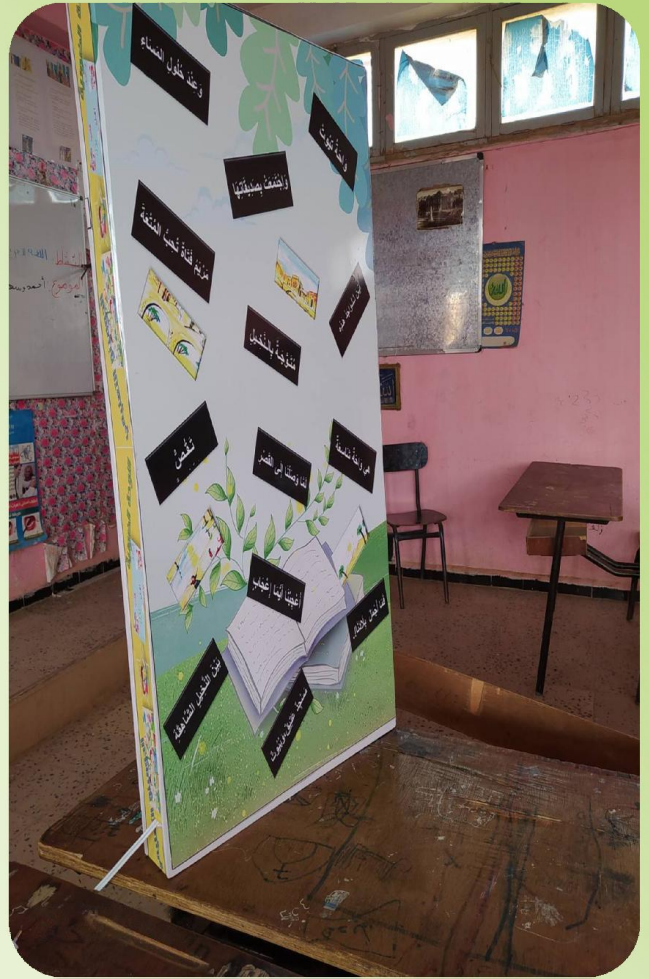
الملحق رقم (36): يمثل نتائج مربع ايتا

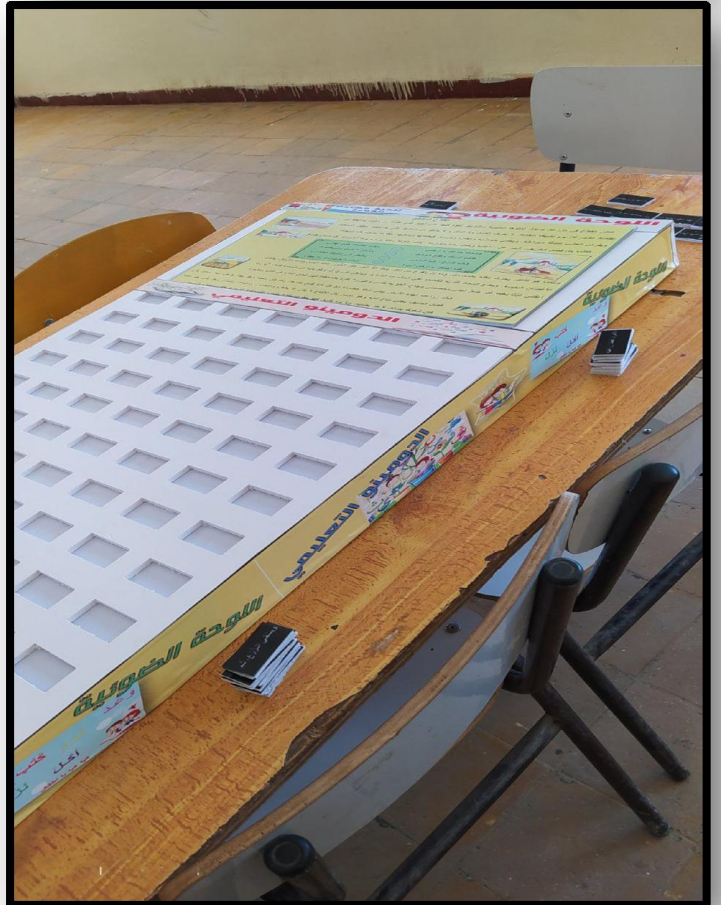
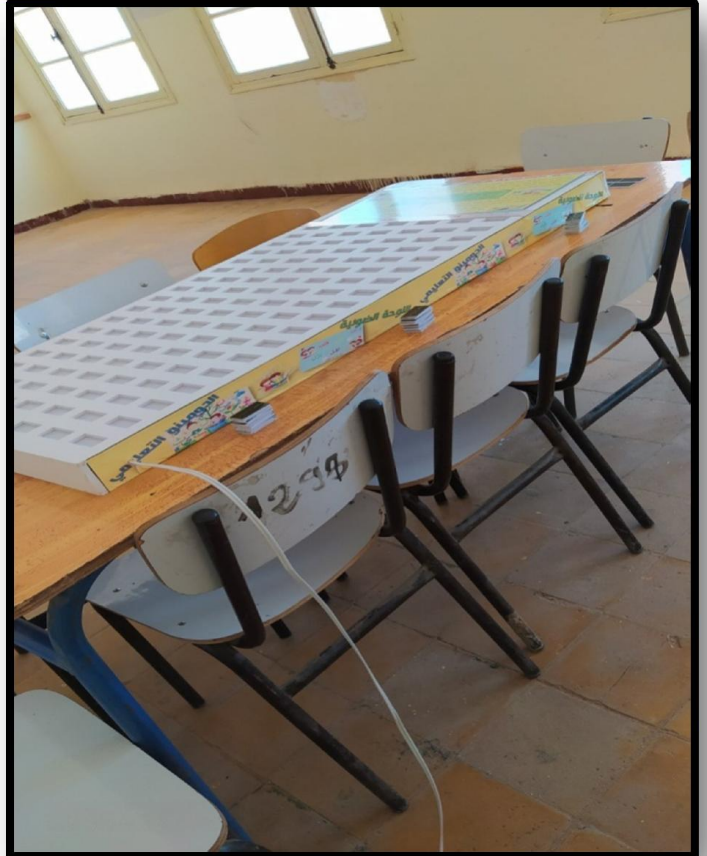
Mesures des associations

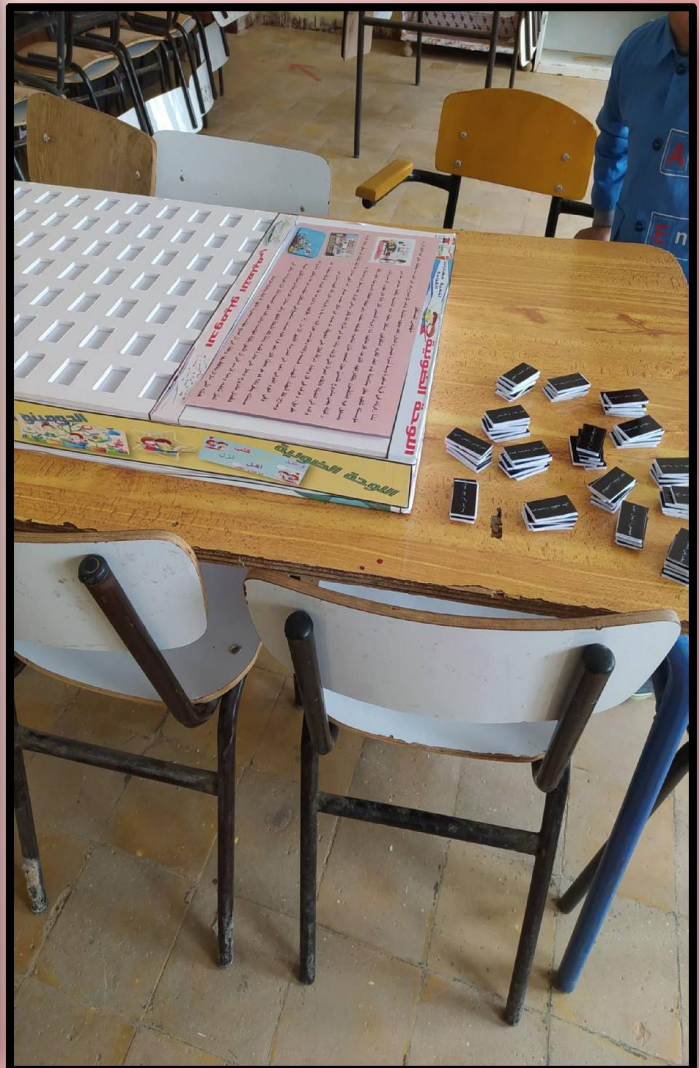
	Eta	Eta carré
drajat * Gropes	,509	,259

الملحق رقم (37): يمثل صور للوحة الضوئية والدومينو التعليمي

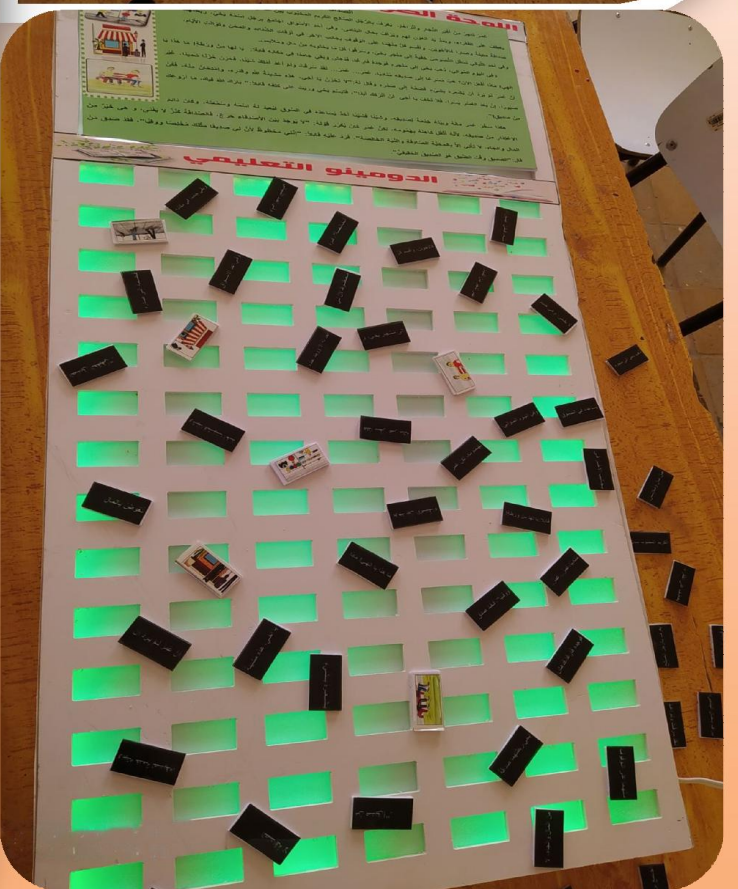
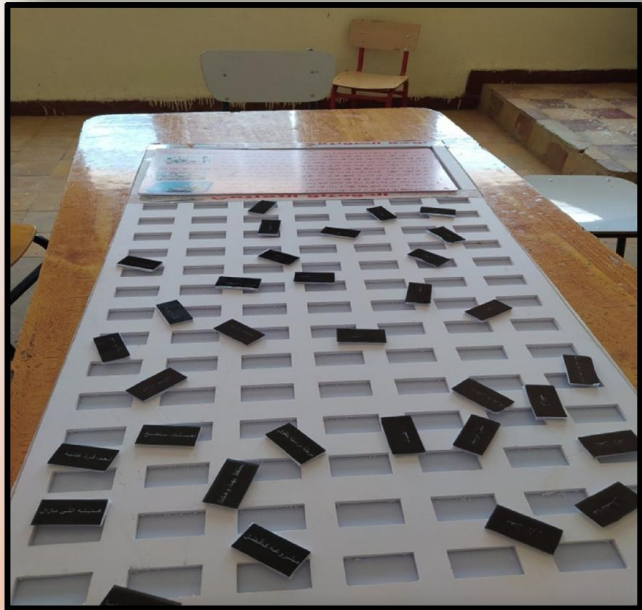
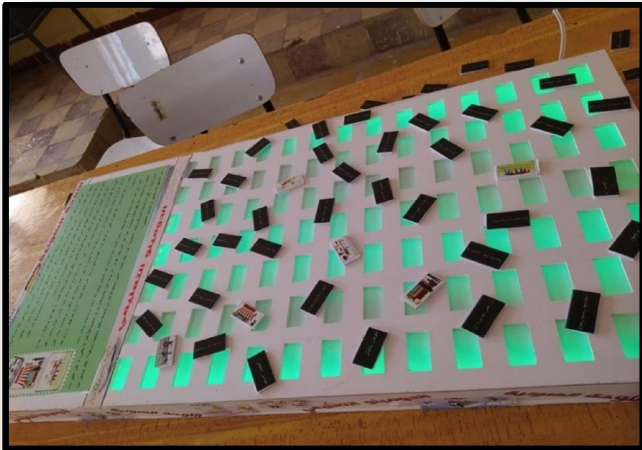


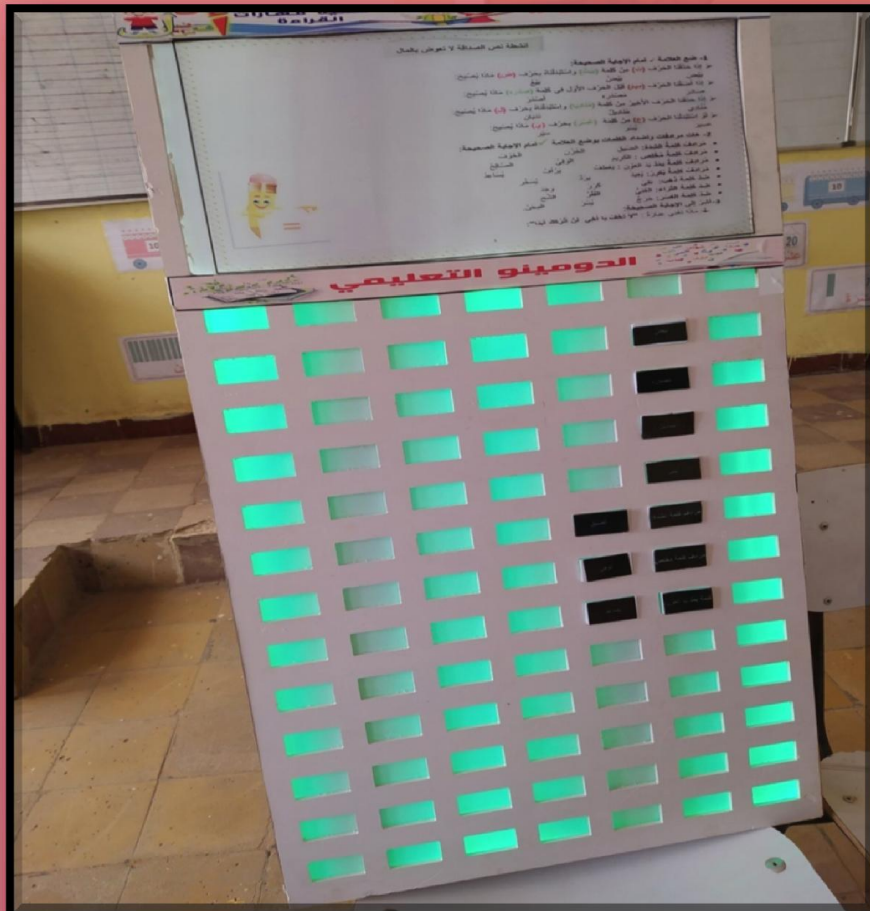
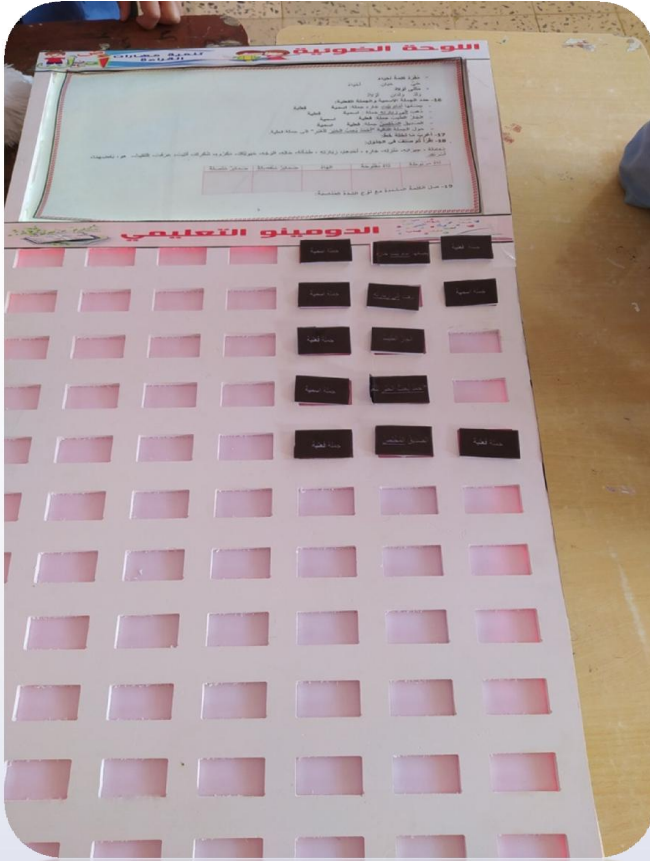


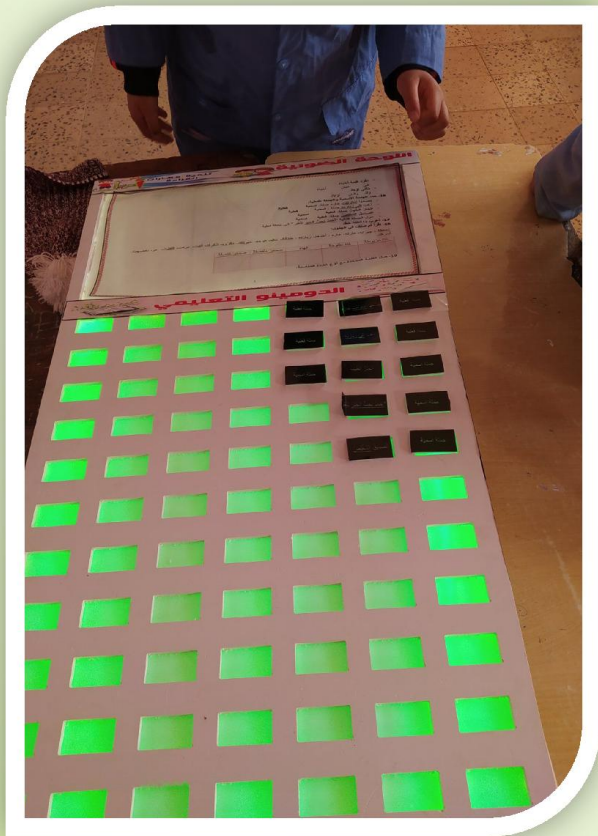




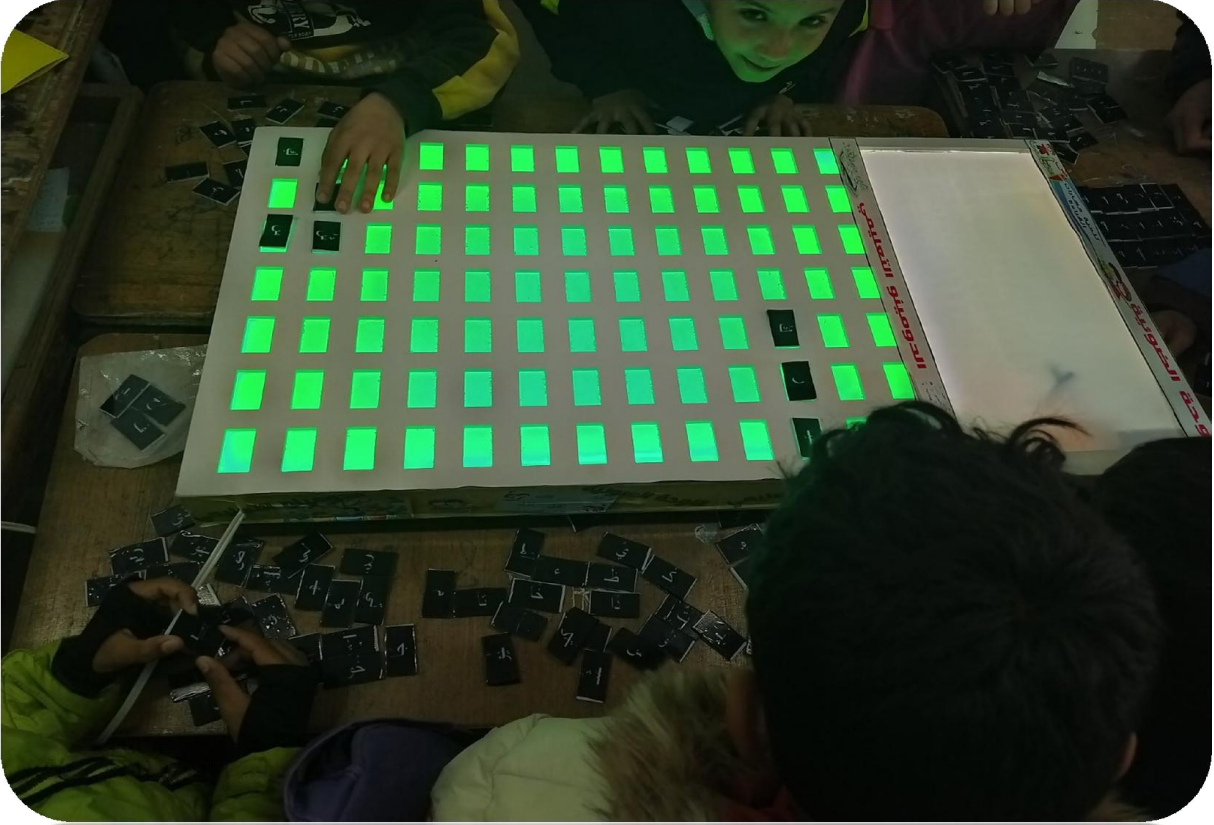












ولقد طبقت هذه اللوحة في مدرستين من التعليم
الابتدائي لغرض تنمية مهارات القراءة لذوي صعوبات
التعلم عند تلاميذ السنة الرابعة.

الملحق رقم (38): يمثل تراخيص الخاصة بإجراء الدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديريّة التربية لولاية سعيدة
مصلحة التكوين و التفتيش
الرقم: 2021/015/497

سعيدة في: 2021/04/12

مدير التربية
إلى
السيدات والسادة : مديري المدارس الابتدائية
التابعين لمقاطعة سعيدة
ت/ش . السيد مفتش التعليم الابتدائي لإدارة المدارس
الابتدائية / سعيدة

الموضوع : رخصة لإجراء تربص ميداني
المرجع: مراسلة جامعة أبو سعد الله - الجزائر - كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية - تخصص القياس والتقويم التربوي - السنة الجامعية 2020/2021

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع أعلاه ، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالبة
خلاف أمال ، تخصص القياس والتقويم التربوي ، وذلك لإجراء بحث ميداني في إطار تحضير
مذكرة تخرج لنيل دكتوراه ، بالمؤسسة التي تشرفون عليها .

ع/مدير التربية

نسخة للإعلام:
السيد : مفتش التعليم الابتدائي
لإدارة المدارس الابتدائية
/ سعيدة

المراسلة والتفتيش
بالحاج - جرد العالي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

سعيدة في: 2022/01/18

مديرية التربية لولاية سعيدة

مصلحة التكوين والتفتيش

الرقم: 2022/015/102

مدير التربية

إلى

الأنسة: خلاف أمال

طالبة بكلية العلوم الاجتماعية

جامعة أبو قاسم سعد الله

/ الجزائر

الموضوع: رخصة لإجراء تربص ميداني

المرجع: مراسلة جامعة أبو قاسم سعد الله - الجزائر 2 - كلية العلوم الاجتماعية قسم علوم التربية

- تخصص القياس والتقويم التربوي - للسنة الجامعية: 2022/2021

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع أعلاه، يشرفني أن أنهي إلى علمكم أنه
يمكنك الالتحاق بالمدارس الابتدائية التابعة لمقاطعة سعيدة، وذلك لإجراء بحث ميداني في إطار
إنجاز مذكرة تخرج دكتوراه.

- مع الالتزام بالإجراءات الخاصة بالوقاية من فيروس كوفيد 19.

مدير التربية

عن مدير التربية وبمطويع منه
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
عبد العالي بلعاج

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

سعيدة في : 2022/01/18

مديرية التربية لولاية سعيدة
مصلحة التكوين و التفتيش
الرقم : 2022/015/ 102

مدير التربية

إلى

السيدات والسادة : مديري المدارس الابتدائية

التابعين لمقاطعة سعيدة

ت/ش ، السيد مفتش التعليم الابتدائي لإدارة المدارس
الابتدائية / سعيدة

الموضوع : رخصة لإجراء تربص ميداني

المرجع : مراسلة جامعة أبو سعد الله - الجزائر 2 - كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية - تخصص القياس والتقويم التربوي - السنة الجامعية 2021/2022

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع أعلاه ، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالبة
خلاف أمال ، تخصص القياس والتقويم التربوي ، وذلك لإجراء بحث ميداني في إطار تحضير
مذكرة تخرج لنيل دكتوراه ، بالمؤسسة التي تشرهون عليها .

ع/مدير التربية

عن مدير التربية
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
عبد العالي بلحاج