



عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

أثر برنامج تدريسي قائم على النمذجة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة
لطلاب ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في فلسطين

أمين محمد أمين كنعان

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1440 هـ - 2019 م

أثر برنامج تدريسي قائم على النمذجة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة
لطلاب ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في فلسطين

إعداد:

أمين محمد أمين كنعان

بكالوريوس تربية ابتدائية من جامعة القدس المفتوحة فرع جنين

المشرف: د. سهير سليمان الصباح

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب تدريس
ذوي الاحتياجات الخاصة من عمادة الدراسات العليا/ كلية العلوم التربوية /
جامعة القدس

1440 هـ - 2019 م



عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس
برنامج اساليب التدريس




إجازة الرسالة

أثر برنامج تدريسي قائم على النمذجة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لطلاب ذوي صعوبات
التعلم في غرف المصادر في فلسطين

اسم الطالب: أمين محمد أمين كنعان
الرقم الجامعي: 21612851

المشرف: د. سهير سليمان الصباح

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 23 / 6 / 2019 من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم
وتواقيعهم:

التوقيع: 
التوقيع: 
التوقيع: 

1. رئيس لجنة المناقشة: د. سهير الصباح
2. ممتحناً داخلياً: أ.دعيف زيدان
3. ممتحناً خارجياً: د.سعيد عوض

القدس - فلسطين

1440 هـ - 2019 م

إلى أُمِّي الغالية، والتي ما زالت تمدُّني بطاقة إيجابية لا نظير لها،

وما زال نبض قلبها يطربني منذ أن كنت صغيراً.

إلى والدي، سندي وعضدي في تلك الحياة.

إلى زوجتي العزيزة التي أُكِنُّ لها كل الاحترام والتقدير

إلى إخوتي وأخواتي الكرام.....

إلى أولادي الأعزاء حفظهم الله

أُقدِّم لكم

هذا العمل البحثي البسيط

إقرار:

أقر أنا معد الرسالة بأنها قدمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الدراسة، أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع:.....

أمين محمد أمين كنعان

التاريخ: 2019/ 6 /23

الشكر والتقدير

في مثل هذه اللحظات يتوقف اليراع ليفكر قبل أن يخط الحروف ليجمعها في كلمات ...
تتبعثر الأحرف وعبثاً أن يحاول تجميعها في سطور
سطوراً كثيرة تمر في الخيال ولا يبقى لنا في نهاية المطاف إلا قليلاً من الذكريات وصور
تجمعنا برفاق كانوا إلى جانبنا

فواجب علي شكرهم ووداعهم وأنا أخطو خطوتي غمار الحياة
وأخص بجزيل الشكر والعرفان إلى كل من أشعل شمعة في درب عملي و
وإلى من وقف على المنابر وأعطى من حصيلة فكره لينير دربي
إلى الأساتذة الكرام في كلية العلوم التربوية وأتوجه بالشكر الجزيل إلى

الدكتورة

سهير سليمان الصباح

التي تفضلت بالإشراف على هذا البحث فجزاها الله عني كل خير فلها مني كل التقدير
والاحترام

المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريسي قائم على النمذجة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في فلسطين، ومن أجل ذلك قام الباحث باستخدام المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعة الواحدة، للكشف عن أثر برنامج تدريسي قائم على النمذجة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في فلسطين، وذلك نظراً لملائمته أغراض الدراسة.

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الملتحقين بغرفة المصادر في مدرسة ذكور جبع الأساسية البالغ عددهم (18) طالب، واقتصرت عينة الدراسة على (6) طلاب في غرفة المصادر في مدرسة ذكور جبع الأساسية تم اختيارهم بالطريقة القصدية وهم في مستوى الصف الثالث الأساسي، و لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث بطارية اختبار القراءة والكتابة، وبطاقة ملاحظة لمهارات القراءة والكتابة.

وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها ما يلي: انه كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل ولصالح التطبيق البعدي، وتحسنت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبطاقة الملاحظة في التطبيقين القبلي ووسط البرنامج لمهارة القراءة والكتابة للطلبة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات الدرجات في التطبيقين القبلي ووسط البرنامج لبطاقة الملاحظة ولصالح وسط البرنامج، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة ولصالح البعدي.

وفي ضوء النتائج السابقة قدم الباحث مجموعة من التوصيات ومن أهمها عقد الدورات التدريبية لمعلمي التربية حول استراتيجيات النمذجة والتي أثبتت فعاليتها في تعليم الطلبة من ذوي صعوبات التعلم. وإعادة النظر في البرامج التقليدية المستخدمة في تعليم الطلبة من ذوي صعوبات التعلم واستبدالها بطريقة النمذجة لما لها من فائدة في تعليم الطلبة ورفع مستواهم التحصيلي في القراءة والكتابة.

The Impact of an educational program based on modeling on developing students with learning difficulties reading and writing skills in the resource room in Palestine.

Prepared by: Amin Mohammad Amin Kana'an

Supervised by: Dr. Suhair al-Sabbah

Abstract

The study aimed to identifying the impact of an educational program based on modeling on developing students with learning difficulties reading and writing skills in the resource room in Palestine using a quasi-experimental approach, single group design.

The population of the study consisted of all students enrolled in resource room in Jaba' Boys' Elementary school that was (18) students, but the study sample was limited to (6) students chosen purposively from third grade. The researcher utilized Reading and Writing Inventory and the Reading and Writing Skills Observation Sheet.

The study came up with the following outcomes: There were statistically significant differences at the level of ($\alpha=0.05$) between the mean scores of the experimental group in the pre and post achievement examination in favor of the post-test, The means and standard deviations of the observation sheet improved in the pre-application and the mean of the program of the students' reading and writing skills, There were statistically significant differences at the level of ($\alpha=0.05$) between the mean scores of the experimental group in the post-application and the mean of the observation sheet of the program in favor of the program, There are statistically significant differences at the level of ($\alpha=0.05$) between the mean scores of the experimental group in the pre and post application of the observation sheet in favor of the post-application.

In the view of the study findings, the researcher recommends holding training course for education teachers on the adoption of the modeling strategy that proved effective in teaching students with learning difficulties. It is also recommended to reconsider the tradition programs used in teaching students with learning difficulties and replacing it with the modeling strategy for its efficiency in raising these students achievement in reading and writing.

الفصل الأول

خلفية الدراسة

1.1 مقدمة

إنّ الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، ومجال صعوبات التعلم (Learning Disabilities) بشكل عام أصبحت من أهم المجالات التي وجدت الاهتمام من علماء النفس والتربية، إلى جانب اهتمام أولياء أمور الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات بالبحث عن خدمات تربوية قد تسهم في التقليل من آثار هذه الظاهرة لديهم، أولئك الطلبة الذين عادة ما ينخفض تحصيلهم الدراسي عن أقرانهم، رغم أنهم لا يعانون من أية إعاقة حسية أو انخفاض في مستوى ذكائهم، حيث بدأ الاهتمام بهذا الميدان في النصف الثاني من القرن العشرين، وفي بداية الستينات على وجه التحديد، بهدف تقديم الخدمات التربوية وتوفير البرامج العلاجية لهذه الفئة من الطلبة كي لا تحول هذه الصعوبات دون تقدمهم العلمي وتحصيلهم الدراسي (العنزي، 2014).

حيث ذكر سريدهار وفاوخن (Sridhar & Vaughn, 2001) كما ورد في (Kavalem & Mostert, 2004, p:32) على أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يعانون من مشكلات اجتماعية وانفعالية مما يعرضهم للرفض من قبل أقرانهم، وينعكس سلباً على مفهومهم لذواتهم، فتصبح عملية تكوين الصداقات معهم، أو حتى القيام بالتفاعلات الاجتماعية المختلفة عملية صعبة المنال، فهم عادة ما يشعرون بالخجل نتيجة لانخفاض تحصيلهم أو أدائهم العام، ويعانون من العزلة، مما يتسبب في تعرضهم لمشكلات اجتماعية أخرى، فالأطفال ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع الأقران، والحساسية للآخرين، وينقصهم الإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية، كما يعانون من الرفض الاجتماعي، وسوء التكيف الشخصي والاجتماعي، ولعل عجزهم أو مشكلاتهم المتعلقة باللغة عموماً وبالقراءة والكتابة على وجه الخصوص تلعب دوراً في ذلك مما يؤدي إلى تدني مستوى دافعيّتهم نحو التعلم، والانخراط في أنشطته، ويحد من تواصلهم مع محيطهم.

يُعد التواصل الإنساني من أهم الطرق التي يتفاعل بها الفرد مع المجتمع، حيث أن التواصل يمكن من تبادل المعلومات بين أفراد المجتمع، ومشاعرهم، والتعبير عن أنفسهم بشكل يجعلهم جزءاً من المجتمع، ولكي يكون التواصل فعالاً وواضحاً يجب أن تكون اللغة والكلام مفهوماً من قبل الأفراد (زريقات، 2005). فاللغة أهم أشكال التواصل وعن طريقها يدرك الإنسان حاجاته، ويحصل على مأربه، فاللغة العربية هي الوعاء الذي يحوي جميع المهارات التي يكتسبها الطالب خلال حياته المدرسية وما بعدها، وبشكل عام يواجه الطلبة الفلسطينيون مشكلات تتعلق بتعلم مهارات اللغة العربية، وتكتسب هذه المشكلات منحى أكثر صعوبة لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم، فتشير الدراسات السابقة مثل دراسة حبايب (2011) إلا أن هذه المشكلات تتركز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ويشكل الأطفال صعوبات القراءة نسبة كبيرة من الحالات الشائعة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ولما كان قدراً كبيراً من التعلم المدرسي يعتمد على القدرة على القراءة، فإن الصعوبات في هذا المجال يمكن أن تكون ذات أثر في شخصية الطفل، ويرى عدد من الباحثين أن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً (سالم وآخرون، 2003).

فصعوبات التعلم تعتبر اضطراب في جانب أو أكثر في الوظائف العقلية أو النفسية التي تشمل الذاكرة والانتباه وفهم واستخدام اللغة والتعبير بالكلام والكتابة، ويظهر الاضطراب عند الفرد بسبب عدم قدرته على الانتباه والنطق والقراءة والكتابة والقيام بالعمليات الحسابية وإن الاضطراب لا يكون ناتجاً عن وجود إعاقات ظاهرة عند الفرد، من هنا يظهر لدينا ذوي صعوبات التعلم ليسوا هم بالضرورة الأفراد ذوي الإعاقات المختلفة مع إن المفهوم يتدخل مع أصحاب هذه الإعاقات التي لها علاقة باضطرابات اللغة كما هو الحال في الإعاقة السمعية والعقلية على وجه التحديد (العزة، 2002)

ويعد مصطلح "صعوبات التعلم" مصطلحاً عاماً يرجع إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تظهر خلال صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، والاستدلالات أو القدرات الرياضية، وتعتبر هذه الاضطرابات جوهرية لدى الأفراد ويفترض أن تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وإذا ظهرت صعوبات التعلم متلازمة مع حالات إعاقه أخرى مثل (إعاقة حسية، أو تخلف عقلي، أو اضطرابات انفعالية واجتماعية) أو متلازمة مع مؤثرات بيئية مثل: الاختلافات الثقافية، والتعليم الملائم، والعوامل النفسية، وعليه فإن صعوبات التعلم ليست نتيجة مباشرة لتأثير هذه الإعاقات (كامل، 2003).

ويرى راشد (2002) أن هنالك مجموعة من المؤشرات التي تميز الطلبة ذوي صعوبات التعلم منها: نشاط مفرط، وضعف الإدراك الحسي، وضعف الإحساس العاطفي، وعدم وجود تناسق عام بين الفعل والشخصية، وضعف الانتباه والتركيز، والتهور والاندفاع في السلوك، وضعف الذاكرة والإدراك، وصعوبات خاصة في القراءة والحساب، ومشكلات في التمييز السمعي، وصعوبات في الكلام لأسباب غير واضحة، وعلامات ضعف في الجهاز العصبي كذلك.

ويتم تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعليم من قبل شخص مؤهل ومخول بقياس صعوبات التعلم هو خبير التربية الخاصة، حيث يحول إليه الطالب ذوي صعوبات التعلم من قبل المعلمين أو الآباء، ويهدف القياس إلى تحديد مجالات الصعوبة وتحديد أسبابها ومن ثم وضع البرنامج العلاجي المناسب (العزة، 2002).

ويرى الباحث أن في هذا الطرح درجة كبيرة من الأهمية من حيث أنه يوضح الخلط بين الطالب ذو صعوبة التعلم والطالب الذي يعاني من إعاقات مختلفة، أو ذو الحاجات الخاصة، فبذلك يزال اللبس حول أساليب التدريب والبرامج المتبعة في علاج مشكلات صعوبات التعلم.

وتُعد عمليتا القراءة والكتابة من أهم التحديات الأساسية التي تعترض الطالب لدى دخوله المدرسة ولكونها أداتين مهمتين تساعدان الفرد على الاندماج وبشكل أفضل، في المجال التعليمي، وإضافة إلى ذلك فهما من أهم العمليات الإنسانية الأكثر تركيباً، التي تضمن بداخلها عناصر ذهنية إدراكية حسية وحركية (حبايب، 2011).

ومن أهم أعراض صعوبات الكتابة أن أوراقهم وكراساتهم متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجئة والإملاء والقواعد واستخدام علامات الترقيم (النقط والفواصل) وتشابك الحروف وكافة أنماط الكتابة اليدوية، وكتابتهم غير عادية وغير منضبطة ولا تسير وفقاً لأي قاعدة وتفتقد إلى التنظيم وغالباً ما يحذفون بعض الحروف مثل: حروف البداية أو النهاية، كذلك لا يعطون اهتماماً للاعتبارات المتعلقة بالقارئ حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم سواء كان ذلك مرتبطاً بموضوع الكتابة أم لا، وغالباً ما تكون الجمل التي يستخدمونها قصيرة ومفككة (سالم وآخرون، 2003).

أما القراءة فهي تمثل عملية نشطة وتتضمن إسهام الطالب في صياغة المعاني وتقييمها، فهي لا تقتصر على فك الرموز ولكنها تتضمن التفكير كذلك؛ فبالقراءة ينمو فكر الطالب ويتعزز تفاعله مع المحيط، كما وتسهم اللغة في تهذيب انفعالاته، وتكسبه القدرة على التفسير والتحليل والنقد (الحداد،

(2006)، حيث تتمثل صعوبات القراءة في وجود صعوبات في مهارات اللغة الأساسية مثل: التهجأة ووانقان مخارج الحروف واصدار الاصوات، التي تشكل المحور الأساس لصعوبات القراءة، فهي تتمثل بعجز الطالب عن قراءة الحروف، أو الكلمات، أو الجمل قراءة سلمية، وتتمثل أيضا بعدم قدرة الطالب على التمييز بين الكلمات، وخلل في مهارات الاستيعاب (أبو دقة، 2012).

ويشار هنا إلى أهمية مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المراحل التعليمية المبكرة، وهو ما يساهم في تصحيح مسارات تعلمهم، وتقديم البرامج العلاجية الفاعلة لهم، فهم يستمرون في بناء معلوماتهم عن اللغة المقروءة والمكتوبة طيلة مراحل الطفولة وما بعدها، ولذلك زاد الاهتمام بهذه الفئة من الطلبة، وظهر مفهوم غرفة المصادر التي تعرف بأنها غرفة دراسية علاجية منفصلة في أي مدرسة، يتم فيها تعليم الطلبة الذين يعانون من إعاقات تعليمية مختلفة، ومن بينهم طلبة صعوبات التعلم، حيث يتم تعليمهم تعليماً مباشراً وخاصاً، وتقديم علاجاً أكاديمياً لهم، ومساعدة في الواجب المدرسي والمهام ذات الصلة، سواء كان هؤلاء الطلبة أفراداً أو مجموعات، وتتنوع مجالات ممارسة أساليب معالجة صعوبات التعلم لتشمل الألعاب البدنية والعلمية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية، والواقع أن كل نشاط حتى وإن بدا حركياً أو بدنياً أو عقلياً أو اجتماعياً فإنه يتضمن بقية الألعاب الأخرى في الوقت نفسه (إبراهيم، 2009).

ومن هذه الاستراتيجيات أيضاً إستراتيجية النمذجة أو ما يطلق عليها (Learning By Modeling) ويعرف على أنه إجراء يتضمن تعلم استجابات جديدة عن طريق ملاحظة الأنموذج أو تقليده وقد يحدث التعلم دون أن يظهر على الفرد استجابات متعلمة فورية بل قد تحدث لاحقاً، ومن أنواعها: (النمذجة الحية، النمذجة المصورة، النمذجة غير المقصودة، النمذجة المقصودة، النمذجة الفردية، النمذجة الجماعية) ويتناول أسلوب النمذجة عدد من الإجراءات هي: (السلوك الأنموذج / مكان الأنموذج / تحديد جنس الأنموذج / مكافأة الأنموذج / الرغبة والقدرة على تقليد سلوك الأنموذج من قبل المعلم) (أبو نيان، 2001).

وتحتوي إستراتيجية النمذجة على تطبيقات تربوية خاصة بصعوبات التعلم مثل استخدام نماذج من الطلبة ممن يمارسون مثل هذه العادات والقيم وتعزيزهم على ذلك أمام الطلبة الآخرين، واستخدام الأفلام التي تشتمل مواد تتعلق بتلك القيم والعادات والاتجاهات، واستخدام القصص والروايات والسير الهادفة والتي تكفل توفير نماذج مثالية للمتعلمين، وفي هذا السياق فقد أكد سالسو ورانزوم (Salisu and Ransom, 2014) على نموج وأدوار تقنيات النمذجة في التعليم والتعلم، وضرورة الاستفادة من تقنيات النمذجة في التعليم والتعلم، على اعتبار ان النمذجة تمثل إستراتيجية تعليمية يوضح فيها المعلم

مفهوماً جديداً أو مقارنة جديدة للتعلم، ويتعلم الطلاب من خلال الملاحظة، حيث يتم التعلم أو الحصول على المعلومات، أو اكتساب المهارات أو السلوكيات الجديدة من خلال الملاحظة بصورة أكبر منها من خلال تجربة مباشرة أو جهود التجربة والخطأ، ويُظن أن إلى التعلم على أنه وظيفة مراقبة، وليس تجربة مباشرة، وأكدنا على أن النمذجة تعد إستراتيجية تعليمية فعالة لأنها تتيح للطلبة مراقبة عمليات تفكير المعلم، ويقوم المعلم خلالها بإشراك الطلبة في محاكاة سلوكيات معينة تشجع على التعلم، فمعظم السلوك الإنساني يمكن تعلمه من خلال النمذجة: أي من خلال مراقبة الآخرين، يستطيع المرء تكوين فكرة عن كيفية أداء سلوكيات جديدة.

وقد قدم العتوم وآخرون (2014) تطبيقاً تربوياً لنظرية التعلم النمذجة معايير محددة يلتزم بها المعلم مثل تحديد السلوك الخاص المراد نمذجته، وكيف سيتم عرضه، وكيف سيثير انتباه الطالب، والتركيز على تجنب تعريض الطلاب لتجربة الفشل، وتوفير نماذج خاصة مثل: القصص والمشاهد التلفزيونية حيث بحثت الدراسة أثر برنامج تدريسي قائم على النمذجة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في فلسطين، اعتماداً على ما توصلت إليه الدراسات السابقة في هذا المجال من نتائج.

1.2. مشكلة الدراسة

تُعد اللغة العربية هي الوعاء الذي يحوي جميع المهارات التي يكتسبها الطالب خلال حياته المدرسية وما بعدها، وبشكل عام يواجه الطلبة الفلسطينيون مشكلات تتعلق بتعلم مهارات اللغة العربية، وتكتسب هذه المشكلات منحنى أكثر صعوبة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فتشير الدراسات السابقة مثل دراسة أبو دقة (2012)، ودراسة حباب (2011) إلى أن هذه المشكلات تتركز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مهارتي القراءة والكتابة، ويواجه المعلمون صعوبة في تدريس مهارات اللغة العربية بالطرق التقليدية، لذا كان لزاماً على المعلم بأن يبحث عن أكثر طرائق واستراتيجيات التدريس فاعلية، وعليه فقد تتحدد مشكلة الدراسة في استقصاء أثر برنامج تدريسي قائم على النمذجة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في فلسطين.

1.3. أهداف الدراسة

تسعى الدراسة التعرف إلى أثر برنامج تدريسي قائم على النمذجة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في فلسطين.

1.4. أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل في مهارتي القراءة والكتابة؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في التطبيقين القبلي ووسط البرنامج لبطاقة الملاحظة في مهارتي القراءة والكتابة؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في مهارتي القراءة والكتابة؟

1.5. فرضيات الدراسة:

تسعى هذه الدراسة نحو فحص جميع الفرضيات الآتية:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل، لمهارتي القراءة والكتابة.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي ووسط البرنامج لبطاقة الملاحظة، لمهارتي القراءة والكتابة.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، لمهارتي القراءة والكتابة.

1.6. أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من خلال ما يأتي:

- تستمد هذه الدراسة أهميتها النظرية من أنها جاءت للفت نظر المسؤولين التربويين والمعلمين إلى أهمية معالجة الصعوبات التي يواجهها طلبة ذوي صعوبات التعلم في مهارتي القراءة والكتابة في اللغة العربية من خلال استخدام إستراتيجية النمذجة في معالجتها، حيث تعد الدراسة الحالية -حسب علم الباحث - من الدراسات القليلة التي تناولت هذا الموضوع.
- كما تتبع أهمية الدراسة بأنها تأتي مصاحبة لعملية تطوير المناهج الفلسطينية، لذا يمكن الأخذ بنتائجها في تطوير المناهج.
- أما فيما يتعلق بالأهمية التطبيقية للدراسة فتتمثل بأنها تدعو لتوظيف طرق حديثة في تعليم مهارتي القراءة والكتابة، كما قد تسهم هذه الدراسة في تحسين فرص تدريس اللغة العربية عموماً، من خلال التركيز على دور المتعلم والاهتمام به.

- كما يمكن أن تفيد نتائج الدراسة توصياتها المعلمين والتربويين وصانعي القرار حول أهمية وفعالية استراتيجية النمذجة في معالجة صعوبات تعلم مهارات اللغة العربية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

1.7. حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

- الحد الموضوعي: النمذجة ومهارات القراءة والكتابة.
- الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني للعام (2017 - 2018م).
- الحد البشري: اقتصرت عينة الدراسة على (6) طلبة من الملحقين في غرفة المصادر في مدرسة ذكور جبج الأساسية.
- الحد المكاني: مدرسة ذكور جبج الأساسية.

1.8. مصطلحات الدراسة

تعتمد الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها:

البرنامج: مجموعة الأنشطة المنظمة والمترابطة ذات الأهداف المحددة وفقاً للائحة أو خطة مشروع، يهدف إلى تنمية مهارات أو يتضمن سلسلة من المقررات، ترتبط بهدف عام أو مخرج نهائي (شحاتة، والنجار، 2003).

التدريس: مجموعة من النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة المتعلمين في الوصول إلى أهداف تربوية محددة " (العدوان والحوامة، 2011).

النمذجة: عملية تكوين تصور عقلي للعلاقات التي تربط بين أشياء أو ظواهر أو أحداث باستعمال تمثيلات أو أشكال للمحاكاة تسهل شرحها وتفسيرها والتنبؤ بها (Holliday, 2001)، ويعرفها الباحث اجرائياً بأنها قدرة الطالب على القيام بتقليد ما يقوم به المعلم من حركات وأفعال جسمية خلال عملية عرض موضوع التعلم (الكتابة والقراءة)، واحتفاظه بها وتعميمها على مواقف أخرى مشابهة، وكل ذلك من خلال البرنامج التعليمي الذي تم بناؤه لتحقيق أغراض هذه الدراسة.

القراءة: عملية تفسير الرموز اللفظية المكتوبة أو المطبوعة، وهي نتيجة التفاعل بين الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة والمهارات اللغوية، والخبرات السابقة للقارئ، كذلك عملية نشطة ايجابية تتطلب من القارئ مستويات مختلفة من الفهم (الكحالي، 2011).

أما **صعوبة القراءة فيعرفها الباحث اجرائياً بأنها:** عبارة عن اضطراب يتجلى في صعوبة تعلم القراءة، ووجود عجز او خلل لدى الطالب في تفسير الرموز اللفظية المكتوبة أو المطبوعة على الرغم من توافر الذكاء الكافي والفرصة الاجتماعية والثقافية الملائمة، دونما ارتباط بأي اعاقه اخرى لدى الطالب، والتي سيتم قياسها من خلال الدرجة الكلية التي سيحصل عليها الطالب على اختبار القراءة وبطارية الملاحظة المعدة لهذا الغرض.

الكتابة: إعادة ترميز للغة المنطوقة في شكل خطي على الورق، من خلال أشكال ترتبط ببعضها البعض وفق نظام معروف اصطلح عليه اهل اللغة، بحيث يعد كل شكل من هذه الأشكال مقابلاً لصوت لغوي يدل عليه، وذلك بغرض نقل الأفكار والآراء والمشاعر من الكاتب إلى القراء (بصيص، 2011).

أما **صعوبة الكتابة فيعرفها الباحث اجرائياً بأنها:** عبارة عن اضطراب يتجلى في صعوبة تعلم الكتابة وإعادة ترميز للغة المنطوقة في شكل خطي على الورق على الرغم من توافر الذكاء الكافي والفرصة الاجتماعية والثقافية الملائمة، دونما ارتباط بأي اعاقه أخرى لدى الطالب، والتي سيتم قياسها من خلال الدرجة الكلية التي سيحصل عليها الطالب على اختبار الكتابة وبطارية الملاحظة المعدة لهذا الغرض.

صعوبات التعلم: اضطرابات في العملية العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر، وتظهر هذه الصعوبات في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب، أو ما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساساً أو فيما بعد من تصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة (حافظ، 2006).

غرف المصادر: عرفت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2014) لغرفة المصادر أنها: "غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية تكون مجهزة بما يلزم من وسائل وألعاب تروية وأثاث مناسب، يعمل فيها معلم تربية خاصة مدرباً تدريبياً خاصاً للعمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، يقضي هؤلاء

الطلبة جزءا من يومهم الدراسي فيها (مادتي اللغة العربية والرياضيات) أما باقي المقررات فتكون في الصف العادي مع زملائهم العاديين".

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

في الفصل الثاني تم توضيح مفهوم صعوبات التعلم وخصائصها ومحكات التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأنواعه والعوامل المرتبطة به وقياسه وأساليب علاجه، كذلك تم توضيح مفهوم النمذجة ومفهومها وأهميتها وأهم النظريات التي تناولت النمذجة وأنماطه واستراتيجياته وخطوات استخدامه، ومن ثم تم تناول مهارتي القراءة والكتابة وأهميتهما وأنواعهما، ومن ثم تم تعريف غرف المصادر، وأهميتها، ومعلم غرفة المصادر ومهامه، وفي نهاية الفصل تم سرد عدد من الدراسات العربية والأجنبية السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية، وتعليق على هذه الدراسات.

1. 2 صعوبات التعلم:

برزت صعوبات التعلم حديثاً في مجال التربية الخاصة، فصعوبات التعلم تُظهر الفروق الفردية سواء بين الأفراد أو داخل الفرد إلى أقصى درجة ممكنة، حيث يُلاحظ في هذا المجال أطفالاً غالباً ما يبدو أنهم عاديون في معظم الجوانب، إلا أنهم يعانون من قصور واضح في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وفعالياً لا يعانون من تخلف عقلي أو اضطرابات في الكلام أو في فهم واستيعاب ما يسمعون أو يرونه، إلا أنهم يمتلكون قدرات متوسطة أو أكثر من المتوسط وربما مرتفعة. (عبد الوهاب، 2003)

ومصطلح صعوبات التعلم يعد من المصطلحات النفسية الحديثة نسبياً، فنال اهتمام الكثير من الباحثين وخاصة في النصف الأخير من القرن العشرين عندما وجد بعضهم فئة من الأطفال تختلف عن غيرهم العاديين وذوي الإعاقات الحسية، والانفعالية، والنفسية، أو العصبية، فهم لا يعانون من أي إعاقات بصرية أو سمعية أو عقلية أو انفعالية، ويتمتعون بنسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة أو مرتفعة، ومع ذلك أداؤهم الأكاديمي متدنٍ في مادة أو أكثر ويجدون صعوبة في استخدام وفهم اللغة، ولا يتناسب ذلك مع إمكاناتهم. (إبراهيم، 2010)

ويرى زيتون (2003) أن مصطلح صعوبات التعلم يعبر عن مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تظهر من خلال صعوبات جوهرية في اكتساب قدرات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والحساب، وتعتبر هذه الاضطرابات أساسية في الفرد، نتيجة خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وفي ذات الوقت إذا ظهرت صعوبات التعلم متلازمة مع حالات الإعاقة أو الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية أو مع مؤشرات بيئية مثل الاختلافات الثقافية والتعلم الغير ملائم، وعوامل نفسية، فإن صعوبات التعلم ليست نتيجة مباشرة لهذه الإعاقة.

كذلك أشار لينارد ولينارد (Lenhard & Lenhard, 2013) إلى أن صعوبات التعلم مصطلح جامع للمشاكل الأكاديمية، وهو يشتمل على عجز التعلم والأداء الأكاديمي المنخفض خارج سياق الإعاقات ويأخذ أشكال محددة مثل اضطرابات القراءة والكتابة والحساب

ورأى العزة (2002) أنها: اضطراب في جانب أو أكثر في الوظائف العقلية أو النفسية التي تشمل الذاكرة والإدراك والانتباه والتخيل وحل المشكلات وفهم واستخدام اللغة والتعبير بالكلام والكتابة، ويظهر الاضطراب عند الفرد بسبب عدم مقدرته على الانتباه والتفكير والنطق والقراءة والكتابة والقيام بالعمليات الحسابية وأن الاضطراب لا يكون ناتجاً عن وجود إعاقات ظاهرة عند الفرد.

كذلك عرف كيرك (Kirk) صعوبات التعلم بأنها: تخلف أو اضطراب أو تأخر تطور واحدة أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة والكتابة والحساب أو المواد الدراسية الأخرى والتي تنشأ عن الإعاقة النفسية التي يسببها الاختلال الوظيفي لنصفي المخ أو الاضطرابات السلوكية الوجدانية، كما أنه ليس نتيجة للتخلف العقلي أو غياب بعض الحواس أو العوامل التعليمية أو الثقافية (سالم وآخرين، 2003)

وأشار حافظ (2006) أنها 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 أساساً أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة.

يستخلص الباحث من التعريفات السابقة أن ذوي صعوبات التعلم ليسوا بالضرورة أفراداً يعانون من إعاقاة ظاهرة، بل اضطراب في العمليات العقلية تؤدي إلى قصور لديهم في عمليات الانتباه والتذكر والقراءة والكتابة والحساب.

1.1.2. خصائص ذوي صعوبات التعلم:

ذكر كامل (2003) أن ذوي صعوبات التعلم يتميزون غالباً بسبعة خصائص:

- تاريخ لتكرار الفشل الأكاديمي في ملاحقة المراحل التعليمية حيث توجد تاريخ من تكرار مرات رسوب هذا الفرد أو فشله في التحصيل الأكاديمي ومن خلاله يمكن توقع الفشل أو الرسوب مرة أخرى.
- وجود عجز أو خلل بيئي يؤثر على التفاعل مع صعوبات التعلم حيث أن بعض العوامل مثل الشذوذ في البيئة أو النواحي الفيزيائية مثال الاضطراب البسيط في الرؤية أو اضطراب في فقد السمع.
- اضطراب وشذوذ في الدافعية: حيث أن تكرار الفشل أو الرسوب والنذب من جانب المدرسين والرفاق ونقص التدعيم كل هذه العوامل مجتمعة أو بعضها من شأنه أن يعمل على إضعاف السلوك الصحيح.
- القلق المستمر وغير المحدد: والذي ينشأ ربما نتيجة لتكرار الفشل ومرات الرسوب وبالتالي فإن الأطفال ذوي صعوبات التعلم ينشأ لديهم توقع بالفشل ليس قط في مجال التحصيل الأكاديمي بل أيضاً في باقي مجالات الحياة المختلفة.
- سلوكيات شاذة وعنيفة غير مستقرة: حيث تظهر على الأطفال بعض السلوكيات المتغيرة فجأة بصورة أكثر من المتوقعة بالنسبة للعمر الزمني لهذا الطفل، أيضاً اليقظة وسعة الانتباه أيضاً تكون متقلبة وأحياناً يقظ نوعاً ما.
- هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى تقييم كامل لتحديد الصفات والخصائص السلوكية لديهم لأنهم من خلال الملاحظة غير الدقيقة من الممكن أن يتم تشخيصهم بأنهم من المتخلفين عقلياً.
- القصور في القدرة على التعلم: حيث أن ذوو صعوبات التعلم لديهم قصور في القدرة على متابعة الخبرات التعليمية التي تقدم للعاديين حيث يحتاج إلى نظام معين في تقديم المعلومات حتى يمكنه متابعة العملية التعليمية ومن ثم حتى يمكنه إنتاج سلوك غير شاذ ويمكنه الاستفادة من العملية التعليمية.

كما وضع العالمان (تارفر وهالمان) عشر صفات اعتقدا أنها موجودة لدى معظم أطفال الصعوبات التعليمية، وهذه الصفات:

- نشاط مفرط.
- ضعف الإدراك الحسي.
- ضعف الإحساس العاطفي.
- عدم وجود تناسق عام بين الفعل والشخصية.
- ضعف الانتباه والتركيز.
- التهور والاندفاع في السلوك.
- ضعف الذاكرة والإدراك.
- صعوبات خاصة في القراءة والحساب.
- صعوبات في السمع والكلام لأسباب غير واضحة.
- علامات ضعف في الجهاز العصبي. (راشد، 2002).

2. 1. 2. محكات التعرف على ذوي صعوبات التعلم:

اتفق معظم الباحثين على أن صعوبات التعلم تتفاوت حسب طبيعة المشكلة وهي أنواع مختلفة؛ فبعض الأطفال لديهم صعوبات في القراءة، وبعضهم الآخر لديهم صعوبات في الكتابة، وبعضهم لديهم مشكلات في حل مسائل الرياضيات. إذن تختلف صعوبات أو اضطرابات التعلم، لذا فإن تحديدها أمر بالغ الصعوبة. (عبيد، 2015)

وأوضح العجايي (2017) أربعة محكات يجب أخذها في الاعتبار عند تعرف صعوبات التعلم لدى الأطفال وهي:

- الصعوبات الأكاديمية: فالأطفال الذين لديهم صعوبات في التعلم يعانون من صعوبة في القراءة وحل المسائل الرياضية مقارنة مع الأطفال الآخرين في نفس الفئة العمرية.
- التفاوت بين القدرات والتحصيل: فالأطفال الذين لديهم صعوبات في التعلم أيضاً لديهم تفاوت حاد بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي.

- استبعاد العوامل الأخرى: يجب عدم تصنيف الطفل بأن لديه صعوبة في التعلم إذا كانت المشكلة ناتجة عن إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو عوامل بيئية وثقافية غير مواتية.
- الاضطراب النفس عصبي: صعوبات التعلم الناتجة عن وجود خلل في العمليات النفسية الأساسية والتي تتضح في عدم القدرة على الاستماع والتفكير والقراءة والكتابة وإجراء العمليات الرياضية.

3. 1. 2. أنواع صعوبات التعلم:

نالت صعوبات التعلم اهتمام الكثير من الباحثين في مجال التربية بشكل عام والتربية الخاصة بشكل خاص، حيث تباينت أنواع صعوبات التعلم من باحث لآخر، وبشكل عام قد أجمعت على الأنواع الآتية:

أولاً: صعوبات التعلم النمائية:

وهي التي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الانتباه، الإدراك، التفكير، التذكر، حل المشكلة)، ويُشار هنا إلى أن الانتباه هو أولى خطوات التعلم ومن غيره لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤدية في النهاية إلى التعلم، وما يترتب على الاضطراب في إحدى تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرها (عبد الكريم، 2010).

كذلك أشار الروسان (2001) أن الأطباء أكدوا أهمية الأسباب البيولوجية لظاهرة صعوبات التعلم، وتحدث إصابات الدماغ والتي تعني التلف في عصب الخلايا الدماغية إلى عدد من العوامل البيولوجية أهمها التهاب السحايا، والتسمم أو التهاب الخلايا الدماغية والحصبة الألمانية ونقص الأكسجين أو صعوبات الولادة، أو الولادة المبكرة، أو تعاطي العقاقير، ولهذا يعتقد الأطباء أن هذه الأسباب قد تؤدي إلى إصابة الخلايا الدماغية.

ثانياً: صعوبات التعلم الأكاديمية:

هي المشكلات التي تظهر أصلاً من قبل أطفال المدارس ويشتمل مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية: الصعوبات الخاصة بالقراءة، والصعوبات الخاصة بالكتابة، والصعوبات الخاصة بالهجاء والتعبير الكتابي، والصعوبات الخاصة بالحساب، فحين يظهر الطفل قدرة كاملة على التعلم ويفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له، عندئذ يؤخذ بالاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو التعبير الكتابي (كامل، 2003)

4. 1. 2. العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم:

أشار الكثير من الباحثين إلى عدد من العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم (العزة، 2002؛ عبد الوهاب، 2003؛ عبد الهادي وآخرين، 2000؛ إبراهيم، 2010)، حيث لخص الباحث هذه العوامل في الآتي:

أولاً: العوامل الفسيولوجية:

إن دور الوراثة بما فيه من جينات سائدة مسؤولة عن مشاكل النطق مثل الديسلكسيا، فإذا كان عند أحد الوالدين صعوبة في تعلم القراءة، فإن مسألة وجود صعوبات تعليمية لدى الأطفال سيكون أمراً وارداً، كما أن التوائم المتطابقة لديهم مشكلات في صعوبات التعلم إذا كان والديهم لديهم صعوبات التعلم، بينما لم تظهر هذه الصعوبات عند الأطفال الذين هم من بويضتين حتى لو كانوا من أبوين لديهم صعوبات تعليمية.

كذلك الأسر التي يعاني أفرادها من صعوبة في القراءة تُظهر تشابهاً في الخصائص المعرفية الأخرى إلى حد كبير كما أن بعض الأعراض الجينية وعدم سواء الكروموسومات يميل أيضاً لإنتاج أنماط مميزة من القدرة أو الصعوبة.

ثانياً: العوامل النفسية:

يظهر الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية اضطرابات في الوظائف النفسية الأساسية كالإدراك، والتذكر، وتكوين المفاهيم، فبعض الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية لا يستطيعون على سبيل المثال فهم الاتجاهات المكانية، أو تذكر المادة التعليمية التي تعلموها حديثاً، أو كتابة جملة مفيدة.

ثالثاً: العوامل المدرسية:

إن نجاح الطلاب ذوي الصعوبات التعليمية أو فشلهم في المدرسة ناجم عن التفاعل بين نقاط القوة والضعف لديهم، وبين العوامل الصفية التي يواجهونها بما فيها الفروق الفردية بين المعلمين وطرق التدريس المختلفة، ونعني بالتفاعل مطابقة حاجات الأطفال التعليمية مع ما يقدم لهم في حجرة الصف، فالمدرسة لها تأثير واضح على تكيف الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، خاصة إذا توافرت لهم المثيرات التي تؤدي إلى تفعيل دورهم.

رابعاً: العوامل البيئية:

رابعاً: العوامل البيئية:

إن البيئة الأسرية التي يعيش فيها التلميذ لها تأثيرها الواضح على تحصيله الدراسي واتجاهاته وميوله بوجه عام، وعلى تعلم القراءة بوجه خاص، وتعد ثقافة الوالدين عاملاً مهماً في تقدم الأبناء في التحصيل القرائي، فالتلاميذ في الصفوف الأولى من البيئة المتفككة يتفوقن لغوياً ويختلفون اختلافاً كبيراً في تحصيلهم القرائي عند التلاميذ الذين يفتقرون إلى هذه البيئة الغنية بكتبها وثقافتها، وقد حددت ساندرا Sandra بعض العوامل الأسرية المرتبطة بتدني الأداء القرائي، ومنها ما يلي: قلة الكتب في المنزل، وندرة سماع الأطفال آباءهم وهم يقرؤون، وتدني المستوى التعليمي للوالدين، وتدني المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة.

ويؤكد كورتيللا وهورويتز (Cortiella&Horowitz, 2014) أن صعوبات التعلم ناتجة عن إصابة الدماغ خلال الحمل وأثناء الولادة بما في ذلك العوامل المرضية للأم، وتعاطي المخدرات أو الكحول أثناء الحمل، وسوء تغذية الأم، وانخفاض الوزن عند الولادة، وانخفاض الأكسجين والولادة المبكرة أو المطولة.

5. 1. 2. قياس صعوبات التعلم:

إن الشخص المخول بقياس صعوبات التعلم هو خبير التربية الخاصة، حيث يحول إليه الطالب ذوي صعوبات التعلم من قبل المعلمين أو الآباء، ويهدف القياس إلى تحديد مجالات الصعوبة وتحديد أسبابها ومن ثم وضع البرنامج العلاجي المناسب، وفيما يلي بعض الأساليب المستخدمة في قياس صعوبات التعلم (العزة، 2002):

- المقابلة: في المقابلة يتعرف معلم التربية الخاصة على الطفل ويحاول أن يتعرف على صعوبة الدراسية، أو السلوكية وذلك عن طريق طرح أسئلة على الطفل بهدوء، وجمع معلومات عن حالته.
- الاختبارات المسحية السريعة: وتشمل اختبار القراءة المسحي بهدف التعرف على مهارة القراءة عنده وأنواع الأخطاء القرائية وكيف يمكن حلها.
- اختبارات القدرة العقلية: وتهدف إلى معرفة درجة ذكاء الطفل أما الاختبارات التكيف الاجتماعي فتهدف إلى معرفة ما لدى الطفل من سلوكيات غير مرغوبة اجتماعياً.
- اختبار إينوي: ويهدف إلى تشخيص مظاهر صعوبات التعلم وتشمل اختبار الاستقبال السمعي والبصري والتربط السمعي والبصري والتعبير اللفظي والإشاري وتكملة الجمل والإكمال السمعي والتركيب الصوتي والإكمال البصري والتذكر السمعي والبصري المتسلسل.

6. 1. 2. أساليب علاج صعوبات التعلم:

يمثل الطلبة ذوي صعوبات التعلم مجموعة من الطلبة الذين يتواجدون في النظام التربوي والتعليمي، ويعدون من إحدى فئات التربية الخاصة، فمنهم المتفوقون عقلياً والموهوبون ذوي صعوبات التعلم، وتعتبر الفئة الأخيرة من الفئات التي لها خصائصها واحتياجاتها الخاصة، ولها أساليب تشخيص وبرامج أكثر تفرداً (عليما، 2018).

ويرى حسين (2015) أن الخطوات العلاجية لصعوبات التعلم تكمن فيما يلي:

- الاهتمام بالكشف المبكر للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتقديم الخدمات الضرورية لهم.
- استخدام التصور العقلي في تخطيط وتنظيم الدروس من قبل المعلمين والقائمين على العملية التعليمية، إذ أنه يحسن من الذاكرة الدلالية والدافعية الداخلية للقراءة والكتابة ومن ثم التحصيل.
- عمل البرامج التدريبية وورش العمل اللازمة لتدريب المعلمين على الاتجاهات الحديثة في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مثل استخدام استراتيجيات التصور العقلي.
- إثارة اهتمام التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعمل على خفض مستوى التوتر والقلق لديهم واستخدام أساليب التعزيز المناسبة لهم أثناء حصص القراءة.
- تهيئة بيئة آمنة نفسياً للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تساعد على الشعور بالنجاح، بما ينعكس على مستوى دافعتهم للقراءة والكتابة.

ويرى الباحث أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم بحاجة إلى برامج علاجية وأساليب تدريسية مختلفة عن الطلبة العاديين، على أن تعمل هذه الأساليب إكسابهم لأنماط سلوكية وتعلمية للحد من صعوباتهم في التعلم، ولعل التعلم الاجتماعي أو ما يعرف بالنمذجة، هي من الأساليب الحديثة في التدريس، والتي من خلالها يكون التعلم بطريقة غير مباشرة من خلال التقليد والمحاكاة.

2. 2 النمذجة:

جاءت نظرية التعلم الاجتماعي أو التعلم بالنمذجة لتؤكد على أهمية التفاعل الاجتماعي، والمعايير الاجتماعية، والسياق للظروف الاجتماعية في حدوث التعلم، ويعني ذلك أن التعلم لا يتم في فراغ بل في محيط اجتماعي (محمد، 2011)

فكانت المحاولة الأولى في هذا الاتجاه تلك التي صاغها ميللر ودولارد (dollard & miller) وهما من أعلام المدرسة السلوكية الحديثة في كتابهما (التعلم الاجتماعي والمحاكاة)، حاولا فيها الربط بين المبادئ السلوكية ومبادئ التحليل النفسي (الخرزعة وآخرون، 2011).

وفي ضوء محاولات تطوير النظرية، أصدر جوليان راوتر كتابه بعنوان (التعلم الاجتماعي وعلم النفس الإكلينيكي) وأكد فيه على مفهوم التعزيز، كذلك طور هوارد كيللي المحاولات السابقة عام (1967) في بناء ما يسمى "نظرية العزو" في تفسير السلوك الاجتماعي، بينما يرجع الفضل في تطوير هذه النظرية إلى عالمي النفس ألبرت باندورا وولترز (bandura & walter)، وأكدوا مبدأ الحتمية التبادلية في عملية التعلم من حيث التفاعل بين ثلاث مكونات رئيسية وهي: السلوك والمحددات المرتبطة بالشخص والمحددات البيئية، فالسلوك وفقاً لهذه المعادلة هو وظيفة لمجموعة المحددات المتعلمة السابقة منها واللاحقة بحيث تشمل كل مجموعة منها على متغيرات ذات طابع معرفي (الزغلول، 2013).

كما أطلق ألبرت باندورا على التعلم بالملاحظة والذي يحدث عندما يقوم المتعلم بتقليد سلوك يظهر عند نموذج اسم النمذجة (modeling) أو التعلم بالنمذجة، ومن أشهر الدراسات التي تناولت النمذجة (العتوم وآخرون، 2014).

1. 2. 2 مفهوم النمذجة:

تعتبر إستراتيجية النمذجة من الاستراتيجيات المعروفة في التدريس، وخاصةً للفئات العمرية المبكرة وفي المواقف المختلفة، ويتم هذا النوع عن طريق الملاحظة والتقليد من خلال ملاحظة الطفل للمعلمين أو الوالدين أو التلفزيون أو أي نموذج آخر، حيث يقوم المعلم بنمذجة المهارة ويقدم توضيحاً

علمياً لكيفية أداء المهمة من خلال عرض نماذج لكيفية أداء المهارة، ثم يطلب من الطالب تقليد النموذج وتأديته كما شاهده، وتفيد هذه الإستراتيجية في تعلم المهارات اللغوية الشفهية (حفاوي، 2008).

وعرفها محمود (2012) بأنها: "هي عملية تكوين تصور عقلي للعلاقات التي تربط بين أشياء أو ظواهر أو أحداث باستخدام تمثيلات وأشكال للمحاكاة تيسر شرح وتفسير هذه الأشياء والأحداث والتنبؤ بها".

كذلك عرفها هوليدي ووليم (Holiday & William, 2001) بأنها: "هي عملية تصور عقلي للعلاقات التي تربط بين أشياء أو ظواهر أو أحداث باستخدام تمثيلات وأشكال للمحاكاة تيسر شرح وتفسير هذه الأشياء أو الظواهر أو الأحداث والتنبؤ بها".

2. 2. أهمية النمذجة:

تستخدم إستراتيجية النمذجة؛ كي تساعد الطلبة في عملية التخطيط والمراقبة والتحكم والتقييم خلال عملية التعلم، حيث تعتمد تلك الإستراتيجية على التخطيط والتخلص وتوليد الأسئلة وإعطاء الثقة والتقدير والاختبار القصدي الواعي وعدم قبول كلمة لا أستطيع من قبل المتعلمين والتقويم بمعايير متعددة ولعب الأدوار والمحاكاة وإعادة صياغة الأفكار وتوضيح المصطلحات وصياغة سلوكيات المتعلمين في صورة إجرائية وكتابة التقارير والمذكرات اليومية والقولبة وتنظيم الأفكار (علي، 2004). ويرى خليف (2011) أن أهمية النمذجة تتضح فيما يلي:

- علاج الكثير من الاضطرابات كالخجل، وعيوب النطق، والتأتأة، وغيرها.
- تهذيب السلوك وضبطه لدى الأفراد من خلال عرض النماذج توضح السلوك المرغوب فيه.
- تنمية العادات المرغوبة، والقيم، والمثل لدى الأفراد من خلال القدوة الحسنة، واستخدام النماذج المختلفة التي تتضمن مثل هذه العادات والقيم.
- تنمية المهارات الفنية، والحركية، والحرفية وغيرها، وإتاحة الفرصة للأفراد لممارسة هذه المهارات، وتزويدهم بالتغذية الراجعة.

3. 2. 2 أهم النظريات التي تناولت النمذجة:

حاول الكثير من أعلام المدرسة الاجتماعية والسلوكية تفسير النمذجة كل من وجهة نظره، وفيما يأتي أهم النظريات التي تناولت النمذجة:

أولاً: نظرية التعلم الاجتماعي:

يرى باندورا أن السلوك متعلم من خلال التعلم بالملاحظة والتقليد والمحاكاة، وأن ملاحظة السلوك تزيد من احتمالية قيام الملاحظ به، خاصة عندما يكون السلوك وسيلة فعالة في الحصول على الرغبات والأهداف المرغوبة، وأن النماذج الحية والنماذج المتمثلة في الصور المتحركة لها أثر كبير في إحداث التقليد للسلوك، وأن النموذج الذي له قوة تعزيزية يتم تقليده أكثر من النموذج الذي لا يملك مثل هذه القوة. (عريشي، 2004)

كما أن السلوك لا يتشكل فقط بواسطة التقليد والملاحظة ولكن أيضاً بوجود تعزيز، وإن تعلم العدوان عملية يغلب عليها الجزاء أو المكافأة التي تلعب دوراً هاماً في اختيار الاستجابة وتعزيزها حتى تصبح عادة يلجأ إليها الفرد في أغلب المواقف.

ويوضح عمارة (2008) أن باندورا حدد العوامل التي تساعد على استمرار السلوك في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي، فيما يلي:

- التدعيم المباشر الخارجي: المتمثل بامتداح الوالدين أو المجتمع لسلوك الفرد.
- تعزيزات الذات: إذ يرى الفرد أن سلوكه يجلب له نفعاً يحقق له مصلحة أو لأفراد أسرته.
- التدعيم البديلي: المتمثل برؤية المكاسب المادية التي يحصل عليها الفرد وتخلصه من الأضرار المحتملة فيحاول هذا الفرد تقليد السلوك.
- التحرر من عقاب الذات: بان يجرّد الفرد عليه من الصفات الإنسانية ويقنع ذاته، مثلاً: أن المعتدى عليه يستحق الاعتداء عليه وإلحاق الأذى به.

ثانياً: النظرية السلوكية:

كانت بدايات النظرية السلوكية للعالم (جون واطسن) حيث أثبت أن الفوبيا مكتسبة بعملية تعلم ويمكن علاجها وفقاً للعلاج السلوكي والذي يستند على هدم نموذج من التعلم غير سوي وإعادة بناء نموذج

تعلم جديد سوي، ويرى السلوكيين أن السلوك العدوانى يمكن اكتشافه ويمكن تعديله وفقاً لقوانين التعلم، ذلك لأن السلوك متعلم من البيئة ومن ثم فإن الخبرات المختلفة التي اكتسب منها شخص ما قد تم تدعيمها بما يعزز ظهور الاستجابة كلما تعرض الفرد للموقف (الفسوس، 2006).

وأشار عمارة (2008) أن أي سلوك يمكن اكتشافه ويمكن تعديله وفقاً لقوانين التعلم، ولذلك ركزت دراسات السلوكيين في دراستهم للسلوك على حقيقة يؤمنون بها وهي أن السلوك متعلم من البيئة، ومن ثم فإن الخبرات المختلفة (المثيرات) التي اكتسب منها شخص ما السلوك (الاستجابة) قد تم تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة كلما تعرض لموقف مرتبط بها، وهكذا يعتبر السلوكيون أن السلوك متعلم يمكن تعديله من خلال هدم نموذج التعلم وإعادة بناء نموذج من التعلم الجديد.

وأن معظم السلوك مكتسب متعلم، وبالتالي فإن الفرد يتعلم السلوك من البيئة التي يعيش فيها من خلال مشاهدة النموذج الذي يتمثل بالوالدين أو المربية أو شخصية أخرى (المصري، 2007).

4. 2. 2 أنماط النمذجة:

تستمد النمذجة أسلوبها من المدرسة السلوكية التي أولت اهتماماً بأهمية الملاحظة والتقليد في اكتساب السلوكيات السليمة، ويستخدم مع الأطفال بفاعلية لأنهم يميلون إلى التقليد، وأشار محمد (2005)، وحفناوي (2008)، وأبو مزيد (2011)، إلى أنماط النمذجة وهي:

النمذجة الحسية:

وفيها يتعرض المتعلم لخبرات حسية متتابعة تكون مترابطة حيث تتكامل في سلوك معين ويمثل هذا النوع بالصور.

النمذجة اللفظية أو المجردة:

وفيها يحدث التعلم من خلال الوصف اللفظي حيث تستخدم الكلمات في وصف الاستجابات بدلا من الخبرات الحسية ويمثل هذا النوع عن طريق الأفكار.

النمذجة الحية:

وتعني وجود النموذج بالفعل في بيئة القائم بالملاحظة، حيث تتم الملاحظة المباشرة للنموذج من قبل الملاحظ في مواقف الحياة الطبيعية، وهي أن يقوم النموذج بتأدية السلوكيات المستهدفة بوجود الشخص إلى يراد تعليمه تلك السلوكيات، مثال: أن يقوم الطفل بتقليد أباه أو التلميذ بتقليد معلمه.

النمذجة الرمزية:

وفي هذا النوع من النمذجة لا يستعان بالنماذج الحية الواقعية بل يستعان برموزها من صور وكلمات، وهذا الإجراء يتم عادة باستخدام الفيديو أو التلفزيون أو أفلام الكرتون وكل ما يمكن أن يكون ترميزا للسلوك المستهدف فالنمذجة الرمزية تقدم في صورة مصورة عن طريق الوسائل المرئية والمسموعة، وفي الغالب تقدم بدون أن يصاحبها تعليمات مباشرة إلى الملاحظ، ويعبر عن الواقع بمجموعة من المعادلات أو المتباينات الرياضية في صورتها الرمزية.

النمذجة المصورة:

ويقصد بها قيام الفرد المراد تعليمه بتقليد نوح مصور مثل النماذج المصورة في الأفلام وبرامج التلفزيون والفيديو.

النمذجة بالمشاركة:

في هذا النوع من النمذجة يقوم النموذج بمساعدة الفرد المتعلم على تأدية السلوك إلى أن يستطيع الفرد المتعلم أن يؤدي السلوك بمفرده أو قيام الفرد بالمشاركة مع الآخرين في القيام بأعمال أو نشاطات قد لا يقتنع الفرد بالقيام بها، وهذا الأسلوب يمكن استخدامه في تعلم المهارات اللغوية مع ذوي الاحتياجات الخاصة حتى يصلوا إلى حد التمكن من هذه المهارات وخاصة المهارات الشفهية.

النمذجة الذهنية:

وتتمثل بمجموعة العلاقات الهامة الموجودة عن الواقع في ذهن المنمذج.

5. 2. 2 استراتيجيات النمذجة:

أوضح عبد الوهاب (2008) بعض الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها من خلال إستراتيجية النمذجة وهي:

إستراتيجية التساؤل:

تستخدم تلك الإستراتيجية لإكساب التلاميذ مهارة صياغة الأسئلة ذات المستويات العليا من التفكير، ومن خلال طرح الأسئلة يتعرف المتعلم مفتاح المعلومات الموجودة في المادة التعليمية، وكذلك يستطيع صياغة المعلومات في شكل تساؤلات، وهذا يعد اختباراً ذاتياً لقياس مدى الفهم وتحديد القدرة على استدعاء المعلومات.

إستراتيجية التوضيح:

ومن خلال إستراتيجية التوضيح يكتب التلاميذ ملاحظاتهم عندما يجدون صعوبة في الفهم ومن خلال ذلك يمكن تحديد مصادر سوء الفهم واتخاذ الخطوات المناسبة لإعادة بناء المادة التعليمية، وعند توظيف إستراتيجية التوضيح للتلاميذ يتم جذب انتباههم لتحديد ومعرفة أسباب عدم فهم محتوى المادة التعليمية والتي قد تكون كلمات جديدة غير واضحة أو مفاهيم غير مألوفة أو صعوبة الفهم.

إستراتيجية التنبؤ:

تتطلب هذه الإستراتيجية أن يضع المتعلم فروضاً أو يصوغ توقعات حول ما يناقشه محتوى المادة التعليمية الأمر الذي يوفر هدفاً أمامه، ويضمن التركيز أثناء القراءة لمحاولة تأكيد أو دحض هذه التوقعات كما أن التنبؤ يتيح الفرصة أمام المتعلم للتركيز أثناء القراءة لمحاولة تأكيد أو دحض هذه المعلومات التي سيحصل عليها من المادة التعليمية مع تلك التي يمتلكها فعلاً.

إستراتيجية التلخيص:

وفي هذه الإستراتيجية يمنح التلاميذ الفرصة لتحديد العبارات والمعلومات المهمة والمترابطة في المادة التعليمية، ويمكن تلخيص المادة التعليمية على شكل عبارات أو فقرة أو قطعة متكاملة وحين يبدأ التلاميذ التدريب على إستراتيجية التلخيص فإن جهودهم تتركز على مستوى الفقرة وعندما يصبحون أكثر كفاءة ومهارة سيكونون قادرين على دمج وربط المثبرات المتنوعة من أجزاء المادة التعليمية.

6. 2. 2 خطوات استخدام استراتيجية النمذجة:

- هناك عدة خطوات تُتبع عند استخدام استراتيجية النمذجة بحسب ما أورد السبع (2017):
- التعريف بالمقرر عن طريق تقديم توصيف مختصر لأهداف المقرر، ومفرداته، وأساليب التقويم المعتمدة في المقرر، وملفات الإنجاز، والاختبار النصفي، والاختبار النهائي.
 - التعريف باستراتيجية (محاكاة الأنموذج) من خلال التعريف بدور الأستاذ ودور الطلبة عند تدريس المقرر بهذه الإستراتيجية، والتنبيه إلى أهمية تنفيذ المهام التعليمية في قاعة الدرس، وبعد الدرس، وتجهيز مهام ملف الإنجاز أولاً بأول، وعرضه على أستاذ المقرر في كل محاضرة.
 - التمهيد للقاعدة موضوع الدرس بتذكير الطلبة بالقاعدة اللغوية المستهدفة، وبأساسيات تطبيق هذه القاعدة من حيث؛ توجيه الطلبة إلى قراءة ما قدم من شروح لكل قاعدة لغوية في الكتاب المقرر، والرجوع إلى المراجع المساعدة لتكرير القاعدة واستيعاب كل جوانبها التفصيلية ومناقشة أي غموض مع أستاذ المقرر ليسهل التطبيق والمحاكاة، وتوجيه الطلبة إلى أهمية الملاحظة الدقيقة للأستاذ بهدف الاستعداد لتقليد الأنموذج ومحاكاته عند معالجة التدريبات اللغوية الاستيعابية، والتعريف بموضوع التدريب الأنموذج لجذب انتباه الطلبة لملاحظة الأستاذ وتقليده.
 - التأكد من صلاحية البيئة للتدريس من حيث: قدرة الطلبة على الاستماع الدقيق للأنموذج، والملاحظة البصرية بوضوح، والتأكد من وجود أدوات المحاكاة للأنموذج كالأوراق والأقلام بصحبة كل طالب وطالبة.
 - عرض التدريب الأنموذج حول القاعدة، ومعالجته أمام الطلبة من قبل الأنموذج (المعلم)، مع توجيه الطلبة إلى ملاحظة أدائه عند معالجة التدريب بهدف المحاكاة في التدريب الاستيعابي.
 - فتح باب المناقشة للطلبة لتقديم أسئلتهم حول القاعدة والتدريب الأنموذج بهدف استيعاب القاعدة وطريقة معالجة التدريب بهدف محاكاتها فيما بعد.
 - توجيه الطلبة إلى محاكاة الأنموذج بالإجابة عن بعض أسئلة التدريب الاستيعابي على أوراق خاصة بكل طالب وطالبة في قاعة المحاضرة (سؤال أو سؤالين فقط)، ثم التوجيه بتبادل أوراق الطلبة فيما بينهم لإجراء تقويم أولي للزملاء بين إجاباتهم، وقياس قدرتهم على محاكاة الأنموذج.
 - اختيار نماذج عشوائية من أوراق الطلبة، وتوجيه الطلبة لعرضها أمام الأستاذ والطلبة (الزملاء)، وتسجيل الأخطاء الشائعة التي وقع فيها الطلبة على السبورة كما هي: سواء أكانت أخطاء لغوية أم أخطاء في أسلوب المحاكاة.
 - توجيه الطلبة إلى اكتشاف الخطأ وتصويبه في أوراقهم ثم إعادة الأوراق للزملاء لمراجعة الإجابات، ووضع الدرجة التي يرون أنهم يستحقونها في التدريب على أوراقهم (كل زميل يضع درجة لزميله، ويكتب اسمه في ورقة زميله) ويتم اتباع هذا الإجراء في كل محاضرة؛ بحيث يتم

توزيع الأوراق بالتدوير، ويتم الحرص على ألا يصوب الطالب لنفسه، بل يصوب له زميله، على أن يتم في كل درس تغيير اختيارات الزملاء حتى لا يعرف الطالب/الطالبة مسبقاً زميله الذي سيستلم ورقته وهذه الإجراءات اتخذتها الباحثة لضمان موضوعية الحكم على أداء الطلبة من قبل زملائهم، وحتى يتم تبادل الخبرات بين الطلبة، ويستفيدوا من جوانب القوة والضعف في أدائهم. كما أضاف السبع خطوات أخرى مكملة هي (2017):

- إعادة الأوراق للأستاذ لفحص عينة منها مرة أخرى بهدف معرفة دقة الطلبة في متابعة أخطائهم، وموضوعيتهم في الحكم على أدائهم، ثم وضع درجة الأستاذ التي تحدد مستوى الطالب/الطالبة في التدريب الاستيعابي للقاعدة أولاً بأول كتعزيز فوري لرفع دافعيتهم للمحاكاة القادمة.
- توجيه الطلبة إلى الإجابة عن بقية أسئلة التدريب الاستيعابي في المنزل بالطريقة التي لاحظوها في أداء الأنموذج، ثم وضع الواجب المنزلي، وما تم تناوله في قاعة المحاضرة في رزمة أو ملف، مع وضع عنوان موضوع المحاضرة وتاريخها، ويودع النتاج ضمن ملف إنجاز يخص لكل طالب وطالبة، ويتم تقديم حصيلة ملف الإنجاز نهاية الفصل الدراسي ليضم إلى أنشطة أعمال السنة.
- التنبيه على الطلبة بإحضار ملفات إنجازهم في كل محاضرة للتأكد من متابعة الأداء، وتنفيذ التدريبات في موعدها المحدد؛ ويتم التأكد من المتابعة بإجراءات متنوعة؛ مثلاً: مرة باختيار عينة عشوائية للاطلاع على ملفاتهم، وأخرى بمناقشة بعض الطلبة شفهاً في إنجازهم، وثالثة بتوجيه الطلبة إلى تبادل ملفات الإنجاز والتوقيع في آخر ورقة مكتوبة في الملف، وتسجيل الاسم، وتاريخ التوقيع، ... وهكذا.

3. 2 مهارتي القراءة والكتابة:

تعد القراءة من العوامل المهمة في ثقافة الفرد والمجتمع، حيث تساهم في تقدم الأمم، كما تلعب دوراً هاماً في تأسيس قواعد الحضارة، وبناء ثقافة الشعوب والمجتمع، وتسهيل أوجه الحياة في مختلف المجالات، والكتابة رفيعة القراءة الدائمة، وذلك لصعوبة التدوين أو الكتابة في أي مجال بدون وجود قراءات سابقة، للاطلاع على الأفكار الموجودة على الورق، ولا يلح هاجس الكتابة إلا مع القراءة الجيدة والمستمرّة، حيث يؤدي إهمال القراءة إلى الانسحاب التدريجي من عالم الإبداع، كما وتضعف رغبة الفرد في الكتابة في حال تناقص وقت القراءة، وتضيع مفاتيح الكتابة التي كان يملكها فيما مضى.

فاللغة تعد الوسيلة الأولى في تحصيل المعرفة وتكوين الخبرة وتنميتها، واللغة بالنسبة للفرد هي الأداة التي تعتمد عليها في الاتصال بالبيئة وكسب الخبرات المباشرة ومتابعة التحصيل، لذلك فإن اكتسابها في سنواته الأولى أمراً بالغ الأهمية من الناحية التربوية؛ ذلك لأن القراءة والكتابة معاً هما الخبرة الرئيسية التي يواجهها الطفل منذ الصف الأول بالمدرسة الأساسية، فإذا تمكن منها تمكن من اكتساب الثقافة، وتحصيل المعلومات، ودراسة المواد المختلفة، واللغة من أبرز السمات التي تميزها عن بقية الشعوب والأمم، وهي نافذة المستقبل وطريق الحضارة والازدهار، ولغة أربع مهارات أساسية: الاستماع، والقراءة، والكتابة، والتحدث، وعلى قدر ما تتسم هذه المهارات بالسلامة والوضوح والجمال والدقة في التعبير عن الموضوعات المختلفة يكون أثرها الوظيفي بالغ في حياة الفرد (بركات، 2009).

1. 3. 2 مهارة القراءة:

تعد مهارة القراءة من أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها الفرد، ويعمل على تنميتها، إذ هي من وسائل الاتصال التي لا يمكن الاستغناء عنها، ومن خلالها يتعرف الإنسان على مختلف المعارف والثقافات، وهي وسيلة التعلم وأداته في الدرس والتحصيل، وشغل أوقات الفراغ ويقصد بها أنها عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه (عطا، 2005).

وقد ذهب جيبسون وليفين (Gibson & Liven) إلى أن مهارة القراءة عملية معرفية تبدأ من المستوى الإدراكي وتنتهي بمستوى المفاهيم، وقد ذكروا أن مهارة القراءة هي وظيفة لغوية، وبالتدرج يبدأ في تصفية وتهذيب الأفكار التجريبية المناسبة والمتصلة بالموضوع وهذه هي مرحلة التكامل والدمج في القراءة (سعد، 2006).

ويعرف محمود (2017) مهارات القراءة بأنها: "مجموعة المهارات التي يحتاجها الطالب لكي يكتسب مجموعة من المهارات القرائية التي تتجاوز المهارات الأساسية (المتعلقة بالقدرة على تفكيك رموز الحروف لتكوين معنى)، والوصول إلى مرحلة الفهم والإدراك".

بينما عرفها الوكيل وآخرون (2016) بأنها: "قدرة الطفل على تعرف أشكال الحروف الهجائية وإدراك الاختلاف في شكل الحرف تبعاً لموقعه في الكلمة، والمطابقة بين شكل الحرف وصوته المنطوق، بالإضافة إلى قراءة الكلمات والجمل بوضوح، ويعرف مدلولهما".

فمهارة القراءة تُشكل الأساس الأول لبناء شخصية الفرد، وصياغة وجدانه، وتشكيل معارفه وخبراته، وإنماء سلوكه وتفكيره، فهي غذاء عقله، ونور بصيرته، بها يعرف نفسه، ومن خلالها يعيش محيطه

ويتفاعل معه بصورة واعية، أخذاً وعتاءً، وقبولاً ورفضاً، وهي السبيل الأول لتوسيع المدارك، وتطوير المعلومات، وكسب الثقافة، والمحرض على الإبداع والابتكار (الكوري، 2012).

1. 1. 2. أهمية القراءة:

تكمّن أهمية القراءة في أنها وسيلة حية من وسائل المعرفة قديماً وحديثاً، ومن خلالها يكتسب الفرد معلوماته ويتعرف من خلالها على من حوله، كذلك تعمل على زيادة الثروة اللغوية للقراء والمتعلمين، وتعد وسيلة اتصال وتواصل الفرد بغيره رغم تعدد قنوات الاتصال، أيضاً تعمل على إشباع حاجات الدارسين وتحقيق رغباتهم، وتنمي مهارات التفكير الإبداعي، وتعمل على مواجهة المشكلات التي يعانون منها في ضوء المعطيات المكتسبة (أبو مرق، 2007).

2. 1. 3. ضرورات القراءة:

يمكن تحديد الحاجة الى القراءة في أنها تساعد الإنسان على قراءة المواقف والأحداث، قراءة سليمة، وبعيداً عن الارتجال والسطحية، الأمر الذي يمكن هذا الإنسان من اتخاذ القرار المناسب، وبالتالي يحمي كرامته، ويرضى عنه من حوله، كذلك تساعد الإنسان على إثبات ذاته في مجال عمله، أياً كان هذا العمل: مهنيّاً، أو إدارياً، أو رجل أعمال، لأن القراءة الواعية، والمستمرة تنمي الشخصية، وتجعلها أكثر قدرة، لا على الأداء فقد، بل على التجديد والتطوير، وتساعد الإنسان على تكوين رؤى صحيحة إزاء القضايا والمواقف التي تواجهه، كما تمكنه من تقديم حلول جديدة ومبتكرة، بسبب تعدد البدائل المختلفة، والقدرة على اختيار الأهم فالمهم، من منطلق طبيعة الشيء، وتبرز ضرورات القراءة في عدة نقاط لخصها عطا (2005) بالآتي:

1. تعطي انطباعاً مقبولاً لدى الناس، من حيث قدرة هذا الإنسان على التفكير الصحيح، واستنباط النتائج في ضوء المقدمات، والسمعة الطيبة في الفهم، وإدراك الأمور مثل خط الدفاع الأول من أي هجوم محتمل.
2. تزيد حصيلة الإنسان من خبرات الإنسانية، مهما اختلف زمانها، ومكانها، ومهما كان مصدرها طالما أن هذا الرصيد يمكن استدعاؤه، وقت الحاجة، ويتم توظيفه لصالح الموقف أو الشخص، والرصيد القوي يؤمن صاحبه.
3. تسهم في تنمية القيم الإنسانية، من حيث تعدد المصادر التي تعطيها المادة المقروءة، وعرضها على المحك الأساسي، الذي يحدد تلك القيم، وغربلتها بهدف تبين ما يمكن تبينه، واستبعاد ما يتحتم استبعاده.

4. تنبه الإنسان إلى أن القراءة الحقيقية هي ما كانت باسم الله، ليعمر القلب بالإيمان، وتزداد صلة الإنسان بربه، وليعمر الكون بإبداعاته، وإنجازاته، وعمار القلب والكون دليل رشد الإنسانية، وتحضرها.
5. تساعد المتعلم على التحصيل، والدرس، والبحث، وتمكنه من توظيف المعرفة، في ضوء من التفكير السليم والمعالجة الصحيحة، والمعروف أن التحصيل لا يقف عند حدود حفظ المعرفة، واستدعائها، بل يمتد إلى استخدامها في السياق المناسب.
6. تسهم في عملية التنشئة الاجتماعية للتلاميذ، وتطبيعهم اجتماعياً نحو مشكلات المجتمع الحالية، أو المستقبلية المتوقعة.
7. ترغب القراءة الجيدة في مواصلة التعليم، وامتداد سنوات التدريس، إلى ما بعد الحصول على الدرجات العلمية المستهدفة، واستمرار التلمذة من المواطن تنمية له ولمجتمعه، وتحقيق لأمر ديني في طلب العلم من المهد إلى اللحد.
8. تدخل البهجة على الإنسان من خلال ما يقرأ وتوجهه إلى المتعة، في عالم القراءة الواسع، وفضلاً عن ذلك فإنها تشغل الوقت بما يفيد، وتوقف الإنسان على ما يجري في العالم، وما يتوقع أن يكون.
9. يمكن للقراءة أن تؤدي إلى الطلاقة التعبيرية EXPRESSIONAL FLUENCY وهي بعد من أبعاد الإبداع، ويقصد بها "القدرة على التعبير عن الأفكار، وسهولة صياغتها في كلمات، أو صور للتعبير عن هذه الأفكار بطريقة تكون فيها متصلة بغيرها، وملائمة لها.
- 10.

3. 1. 2. أهداف تدريس القراءة:

هناك أهدافاً عامة لتدريس القراءة، التي عادة ما يسعى المعلم والمتعلمون إلى تحقيقها أجمالاً عطية (2007) بالآتي:

1. تمكين المتعلمين من صحة النطق وإخراج الحروف من مخرجها الصحيحة.
2. تمكين المتعلمين من حسن الأداء والتعبير الصوتي وتمثيل معنى المقروء من خلال النبرات الصوتية.
3. تمكين المتعلمين من فهم ما يقرؤون ونقد المقروء وإبداء آرائهم فيه.
4. تنمية الملكة اللسانية من خلال كثرة القراءة والاطلاع على نماذج مختلفة من أساليب التعبير.
5. وضع القواعد النحوية والصرفية موضع التطبيق في القراءة.
6. زيادة المحصول اللغوي لدى المتعلمين.
7. توسيع الثقافة العامة لدى المتعلمين.

8. الاستمتاع بالمقروء واستغلال أوقات الفراغ.
9. تنمية الاتجاهات والقيم المرغوب فيها.
10. تنمية الذوق الأدبي والقدرة على تحليل المقروء ونقده.
11. إعانة المتعلمين على التكيف الاجتماعي.
12. تنمية القدرة على إدراك معاني المفردات عند ورودها في سياقات وتراكيب مختلفة.

4. 1. 2. أنواع القراءة:

أشار إبراهيم (2010)، ومبيضين (2003) إلى اتفاق الباحثون والمتخصصون في مجال اللغة وعلم النفس أن القراءة تنقسم إلى نوعين رئيسيين هما:

القراءة الجهرية:

وتعرف القراءة الجهرية بأنها نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع، ويراعى فيها سلامة النطق، وعدم الإبدال أو التكرار أو الحذف أو الإضافة، كما يراعى صحة الضبط النحوي، وهي أصعب من القراءة الصامتة، وهي النقاط الرموز المطبوعة بالعين، وترجمة المخ لها باستخدام أعضاء النطق استخداماً سليماً.

القراءة الصامتة:

تعرف القراءة الصامتة بأنها "العملية الفكرية التي يتم فيها تفسير الرموز المكتوبة، وفهم معانيها بسهولة ودقة، دون صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة" من خلال هذا التعريف يتضح لنا أن القراءة الصامتة تقوم على عنصرين: إعمال الفكر لفهم المقروء، والنظر إلى المقروء دون الجهر بنطقه.

2. 3. 2. مهارة الكتابة:

تظهر أهمية الكتابة كمهارة أساسية من هذه المهارات، في كونها وسيلة مهمة من وسائل الاتصال التي يمكن بواسطتها التعبير عن الأفكار، والكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم؛ فهي عنصر من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها، وكثيراً ما يعجز القارئ عن فهم المكتوب وإدراك مقاصده ومعانيه إذا كان الخط الذي كتب به رديئاً وإذا كان هناك خلط في الحروف (سعيد، 2008).

فمن خلال الكتابة يتم تدوين أفكار ومعلومات للآخرين، ومن خلالها يستطيع الإنسان أن ينقل أفكاره على اختلاف العصور، كما يستطيع التعرف إلى أفكار غيره ممن يعاشونه في الزمان نفسه، وإلى جانب ذلك فهي تتجاوز حدود المكان؛ لمعرفة أفكار الذين يعيشون في أماكن أخرى، فهي بحفظها لتراث الأجيال تساعدنا في بناء صرح الفكر والإفادة من تجارب الآخرين والإضافة إليها (البجة، 2000).

أما الوكيل وآخرون (2016) فيعرفونها بأنها: "قدرة الطفل على كتابة ما قام المعلم بكتابته من حروف منقوطة، ونسخ الحروف الهجائية التي قام المعلم بكتابتها، وتكملة الكلمات من خلال اختيار الحرف الناقص ثم كتابته، وتحليل الكلمات والجمل ونسخها، بالإضافة إلى كتابة ما قام المعلم بكتابته من جمل".

بينما عرفها عبد الباري (2017) بأنها: "عملية عقلية وأدائية تقوم على رسم تلاميذ الصف الثالث الابتدائي للكلمات والجمل في العربية رسماً صحيحاً في ضوء ما تواضعت عليه الجماعة اللغوية، مع قدرته على توظيف علامات الترقيم توظيفاً صحيحاً، وتنظيم المكتوب تنظيمياً يعين على إيفهام القارئ، ويتم قياس هذه المهارات من خلال اختبار الكتابة الهجائية الذي سيعد لهذا الغرض".

1. 2. 3. 2. أهمية الكتابة:

للكتابة دوراً مهماً جداً في تقدم البشرية وتكاملها فان اعتبرت اللغة الحد الفاصل بين الإنسان والحيوان فان الكتابة تعتبر الحد الفاصل بين الحضارات التاريخية ومجتمعات ما قبل التاريخ لأنها تكسب الأفكار والكلمات تضمن استقرارها في الأذهان وتساعد على انتقالها من فرد إلى فرد آخر ومن جيل إلى جيل دون مواجهة صعوبات الانتقال من جراء بعد المسافات واختلاف الأزمنة، والكتابة سجلت الحضارات القديمة التي تبنى البشرية اليوم حضارتها عليها وبها تنتبأ عن مستقبلها أي عن طريقها عرف الإنسان ماضيه وحاضره ومستقبله وهي حاسة مكتسبة لا يستطيع الإنسان اليوم أن يعيش دونها عيشة راضية كانسان، أما أهداف الكتابة بالنسبة للتلميذ الابتدائي ففيها يؤدي ألوان نشاطه المدرسي في المدرسة والبيت كما أن بعض الأطفال يميلون بطبيعتهم إلى استخدام أيديهم في رسم الكلمات التي يفهمونها ويجدون لها أهمية في حياتهم (غافل، 2005).

كذلك تزداد أهميتها في المرحلة الأساسية، وذلك من منطلق طبيعة تلك المرحلة التي تزداد فيها العلوم والمعارف بالنسبة للمراحل التعليمية السابقة، ومن منطلق النمو اللغوي الذي يصل إليه الطالب؛ حيث

تتسع دائرة استخدامه للغة المكتوبة، ويكون للتعبير الكتابي بذلك دوره في حياة الطالب؛ إذ يفسح المجال أمامه لأعمال الرؤية والخيال، وتخير الألفاظ والمفردات وانتقاء التراكيب والأساليب، وترتيب الأفكار والقضايا، وحسن الصياغة. فالكتابة وسيلة من وسائل التواصل بين الأفراد، وبينهم وبين مجتمعاتهم، والعالم الذي يحيط بهم، كما أنها الوسيلة التي يستطيع الطالب أن ينقل بها أحاسيسه ومشاعره إلى الآخرين، وأن يعبر لهم عن آماله، وحاجاته، وتطلعاته، ويشاركهم في مشكلاتهم، وأفكارهم، وآرائهم؛ فينتج عن ذلك التفاعل المطلوب الذي يؤدي إلى تقدم المجتمع وتطوره (مدكور وآخرون، 2016).

2. 2. 3. 2. أهداف مهارة الكتابة:

تُعد الكتابة مهارة لغوية تمكن مالكيها من تحويل أفكاره ومعلوماته إلى نص مكتوب لحفظها، ونشرها، والتواصل بها مع الآخرين، وهي مهارة تعتمد على الموهبة، والتدريب، والممارسة، ويمتلك بعض الأشخاص قدرة على ترجمة الأفكار بطريقة مبدعة تجذب القارئ للغوص في حروفها دون ملل أو سأم، ولا يعني ذلك أن من لا يملك الموهبة النفيسة لن يتمكن من ممارسة هذه المهارة بالقدرة نفسها، فالتدريب والممارسة كفيلان بجعل أي شخص كاتباً متألّقاً في عالم الكتب (تركبي، 2017).

وترى كنزة (2017) إن تعليم الكتابة للطلبة يهدف إلى تحقيق الآتي:

1. الكتابة بخط واضح سواء للحروف، أم الكلمات، أم الجمل، وفق القواعد الإملائية وعلامات الترقيم المناسبة.
2. تكلمة الفقرات والجمل باستعمال العبارات والأمثال والحكم عن طريق الكتابة.
3. الكتابة بأسلوب صحيح.
4. تعبئة الاستمارات بالمعلومات المطلوبة بشكلها الصحيح كتابياً.
5. كتابة الأفكار من المواد المسموعة والمقروءة.
6. كتابة الإنشاء عن طريق الاستعانة بالأفكار المسجلة.
7. كتابة التحليلات الموجزة التي تعتمد على الرسومات.
8. رسم الحرف رسماً صحيحاً.
9. كتابة المفردات والجمل موافقة للقواعد الإملائية.
10. انتقاء الأفكار التي يجب أن يشتمل عليها كل لون من ألوان الكتابة.
11. السيطرة على حركة الأصابع واليد والذراع.
12. الكتابة في خطوط مستقيمة.

3. 2. 3. 2. طرق تدريس مهارة الكتابة:

تتعدد طرق تدريس الكتابة للطلبة، ويزخر الأدب التربوي بهذه الطرق والاستراتيجيات، وعلى الرغم من اختلاف هذه الطرق والاستراتيجيات إلا أنها تشترك في الخطوات الآتية عند تدريس الكتابة:

- التمهيد: يكون عن طريق تشويق الطلبة بالتحدث عن الموضوع. تحديد الموضوع وكتابته أمام الطلبة. يشرح المعلم الموضوع للطلبة عن طريق كتابتها على السبورة. وتكليف الطلبة بقراءتها وشرحها.
- إعطاء الطلبة فرصة للتفكير: يكون بإعطاء الطلبة الوقت الكافي للتفكير بالموضوع، وتوجيههم وإرشادهم بطريقة مناسبة لأنواع الكتابة الثلاثة.
- العرض والربط: يكون عن طريق تفعيل الموضوع مع الطلبة، وإلقاء الأسئلة عليهم والإجابة عليها، ثم تجميع الأفكار وتنسيقها وكتابتها.
- التقييم والخاتمة: تكون بتجميع الأخطاء وتصحيحها أمام الطلبة لكي يستفيد الجميع منها، ثم يطلب المعلم من الطلبة كتابة الموضوع على دفاترهم (نصيرات، 2006).

4. 2. غرف المصادر:

تعد غرف المصادر من أكثر البرامج فعالية وشيوعاً في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، وذوي صعوبات التعلم بشكل خاص في أغلب مدارس العالم، نظراً لأنها قليلة من حيث التكلفة الاقتصادية، كما أنها تحسن من بيئة التعلم بالمدارس العادية، ولها مردودها الإيجابي بالنسبة للطلاب الغير عاديين (القريطي، 2013).

ويقصد بغرفة المصادر بأنها عبارة عن: غرفة مدرسية توجد في المدرسة العادية لكنها تتناسب مع أداء عدة وظائف تخدم الجهة التربوية الخاصة في المدرسة العادية، وأهم ما يميزها هو أن الطالب يستطيع استخدام الغرفة لفترة أقل من فترة اليوم المدرسي أي ربما تكون لمدة حصة أو حصتين، ما يسمح للطلاب أن يكون بالفصل العادي معظم اليوم الدراسي بعكس طالب الفصل الخاص الذي يقضي كل وقته بفصل التربية الخاصة، إضافة إلى تلقي طالب غرفة المصادر لدعم أكثر من قبل معلم التربية الخاصة (صادق، 2006).

كما عرفها بطرس (2014) بأنها: غرفة صف بالمدرسة العادية ولكنها تعدل بصورة تتناسب مع أداء عدة وظائف تخدم بها كأحد البدائل التربوية الخاصة في المدرسة العادية، وتُجهز بالوسائل التعليمية والأجهزة اللازمة، ويُدرّب المعلم بشكل جيد ليتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة الملحقين فيها.

كما ويعبر عنها بأنها غرفة الخدمات الخاصة التي تخصص في المدرسة، والتي تقوم بتقديم خدمات تربوية خاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهم الطلبة الذين يعانون من اضطراب أو أكثر في العمليات الإدراكية المعرفية، الأمر الذي يؤدي إلى إخفاقهم في مقرر أو أكثر من المقررات الدراسية (الصباح وشناعة، 2010).

1. 4. 2. أهمية غرفة المصادر:

إن أهمية غرفة المصادر تكمن في أنها تعطي الحق لأطفال ذوي الصعوبات التعليمية في الحصول على فرص تعليمية متكافئة، دون التعرض للإحباطات والمحاولات غير الناجحة التي تجعلهم أقل قبولاً لدى مدرسيهم وأقرانهم، وربما أبويهم حيث يدعم فشلهم المتكرر اتجاهاتهم السالبة نحوهم، حيث يرى يوسف (2014) أن أهمية غرفة المصادر تنبع من أهمية الخدمات التي تقدمها هذه الغرفة والتي تتمثل فيما يلي:

- القيام بمهام التشخيص والتقييم والتدريب للطلاب المحولين من الصفوف العادية.
- تقديم المشورة لمعلم الصف حول كيفية التعامل مع صاحب الحالة الخاصة وطرق التدريس الفعالة.
- التعاون والتنسيق مع الأسرة لمتابعة حالة الطالب وما يمكن أن تقدم من خدمات داخل المدرسة وخارجها من مؤسسات مختلفة (طبية، اجتماعية، ترفيهية).
- خدمات مساندة الطالب تقم له من خلال تواجده بالصف مع زملائه، بحيث يتم التنسيق بين معلم المادة ومعلم غرفة المصادر ليتواجد معلم غرفة المصادر أثناء المادة التي يعاني منها الطالب من صعوبة.
- خدمات تقدم للطالب من خلال تواجده في غرفة المصادر حسب الجدول الخاص به.

2. 4. 2. معلم غرفة المصادر:

إن معلم غرفة المصادر متخصص يحمل درجة علمية في التربية الخاصة أو صعوبات التعلم، ويتمتع بقدرات عالية ومهارات تمكنه من التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم والتواصل معهم، ومعالجة نقاط الضعف والجودة لديهم (قراءة، كتابة، وحساب،... الخ). والتي تظهر في حياة الطفل، وقد تترافق بإعاقة حسية أو عقلية أو انفعالية أو اجتماعية ولا تعتبر هذه الإعاقات سبباً لها (الخصاونة، 2012).

وعرفه جرادات والقبالي (2014) بأنه المعلم المختص في مجال صعوبات التعلم والحاصل على درجة علمية دبلوم، بكالوريوس أو أكثر في مجال التربية الخاصة، ويقوم بتشخيص حالات صعوبات التعلم والإشراف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وإعداد الخطط التعليمية لهم ومعالجتهم.

ويقصد به أيضاً المعلم الملم بمجموعة البرامج التربوية المتخصصة، التي يتم تقديمها لفئات من الأفراد غير العاديين، لتقديم المساعدة لهم وتنمية قدراتهم إلى أقصى مستوى ممكن، ومساعدتهم على تحقيق ذواتهم. (الفرا، 2005).

2. 4. 3. مهام معلم غرفة المصادر:

يعتبر معلم غرفة المصادر من أهم أعضاء فريق العمل في المدرسة، وهو بطبيعة وضعه الأساسي في برنامج غرفة المصادر، فإن لديه العديد من الأدوار الرئيسية وغير الرئيسية النابعة من روح عمل الفريق وتوزيع المسؤوليات (صادق، 2006)، حيث أشار النوايسة (2013) إلى أن مهام معلم غرفة المصادر تتلخص بالآتي:

1. الكشف والتشخيص المبكر من خلال أدوات القياس المقننة وغير المقننة.
2. تشخيص الحالة وكتابة التقرير الأكاديمي.
3. عمل الخطط التربوية الفردية.
4. عمل الخطط التربوية التعليمية.
5. عمل وتصميم البرامج التعليمية الخاصة.
6. متابعة أداء الطالب ومدى تقدمه.
7. تقييم الطالب بعد كل مرحلة تدريبية.
8. استخدام وتطبيق مقاييس الذكاء.

5. 2. الدراسات السابقة:

خصص الباحث في هذا الجزء أهم الدراسات العربية والأجنبية السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتم تقسيم الدراسات السابقة إلى قسمين، الأول: الدراسات العربية، والثاني: الدراسات الأجنبية، وتم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم، وفيما يلي عرضاً لهذه الدراسات:

1. 2. الدراسات العربية:

قامت السبع (2017) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية محاكاة الأنموذج في تدريس مقرر التدريبات اللغوية رقم (1) في تحصيل الطلبة لقواعد اللغة العربية الأساسية اللازمة لهم، وتمثلت عينة البحث في طلبة المستوى الثالث في قسم الدراسات العربية بكلية التربية - جامعة صنعاء للعام الجامعي (2014 - 2015): والبالغ عددهم (167) طالباً وطالبة، ويمثلون (26%) من المجتمع الأصلي (طلبة القسم) البالغ عددهم (567) طالباً وطالبة، وقد اختيرت عينة البحث بالطريقة القصدية نظراً لأن مقرر التدريبات اللغوية (1) ينزل ضمن مقرراتهم للفصل الدراسي الأول من كل عام وقسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية درست بإستراتيجية محاكاة الأنموذج، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة المعتادة، وتمثلت أدوات الدراسة في كتاب التدريبات اللغوية القائم على نمذجة القواعد اللغوية - أعدته الباحثة - واختبارين تحصيليين متكافئين لقياس مستوى الطلبة في هذه القواعد، أحدهما طبق قبلياً، والآخر بعدياً، بعد التدريس لمدة فصل دراسي كامل، وتم استخدام المنهجين الوصفي وشبه التجريبي لتنفيذ البحث، وتوصلت الدراسة إلى أن نتائج التطبيق البعدي لاختبار التحصيل اللغوي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار ككل. وفي كل مجال من مجالات القواعد اللغوية (الإملاء والنحو والصرف) على حدة.

وأجرت شريف (2017) دراسة هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية النمذجة في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وتعديل السلوك الفوضوي لدى تلاميذ التربية الخاصة، واستخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة، واقتصرت عينة البحث على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي التربية الخاصة في مركز محافظة نينوى العراقية للعام الدراسي (2013 - 2014)، إذ تكونت عينة البحث من (16) تلميذاً موزعين على مجموعتين (7) تلاميذ في المجموعة التجريبية و (9) تلاميذ في المجموعة الضابطة، ولتحقيق أهداف البحث تطلب وجود أدوات لقياس مهارات القراءة

الجهرية (صحة القراءة - سرعة القراءة اختارت الباحثة نصاً من كتاب القراءة للصف الرابع الابتدائي لم يدرسه التلاميذ وهو (حكى لنا جدي) مكونة من (84) كلمة، وأعدت مقياساً للسلوك الفوضوي لتلاميذ التربية الخاصة، وتأكدت من صدق الأداتين من خلال عرضهما على مجموعة من المحكمين، وتم استخراج الثبات لهما بطريقة إعادة الاختبار، وطبقت التجربة وبعد انتهائها وأجرت الاختبارات على مجموعتي البحث ، وبعد معالجة البيانات إحصائية باستخدام اختبار (مان- وتي)، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية النمذجة والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في تنمية مهارات القراءة الجهرية (صحة القراءة - سرعة القراءة) وتعديل السلوك الفوضوي ولمصلحة المجموعة التجريبية.

في حين قام مناخرة (2017) بدراسة هدفت الى استكشاف أداء مهارات الكتابة لدى الطلبة المعلمين الملتحقين بدراسة الدبلوم التربوي في جامعة الملك عبد العزيز من أجل تحسين مستويات ممارسة عمليات ومهارات الكتابة، اتبع البحث المنهج شبه التجريبي من خلال استخدام برنامج تدريبي مقترح للتعلم الذاتي تضمن (9) موديولات قائمة على مدخل النمذجة الكتابية، وأعقب التدريب اختبار لقياس المستوى المعرفي لدى الطلاب في عمليات الكتابة بالإضافة إلى اختبار آخر لقياس مهاراتها، شملت عينة الدراسة (22) من طلاب اللغة العربية المعلمين بجامعة الملك عبد العزيز، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لكل من اختبار عمليات الكتابة، واختبار مهارات الكتابة الصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تحسين المعرفة بالعمليات والممارسة المهارية للكتابة، إضافة إلى وجود فروق دالة في عمليات الإعداد للكتابة، والكتابة المبدئية، والمراجعة، والكتابة النهائية، وتقييم الكتابة. وظهرت أفضل مستويات تحسن أدائي في اتساق التعبير مع القيم، ودقة الأساليب، ومناسبة المفردات، وسلامة التراكيب. وقد أوصت الدراسة بأهمية إجراء دراسات مستقبلية تهدف إلى تحسين مهارات وعمليات الكتابة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالإضافة إلى تدريب معلمي اللغة العربية العاملين في المدارس على مهارات وعمليات الكتابة.

كذلك أجرت النحال (2017) دراسة بهدف التعرف إلى أثر توظيف إستراتيجية النمذجة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية بمحافظة رفح في قطاع غزة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (82) طالبة من طالبات الصف الرابع، تم تقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبية عددها (41) طالبة درست وفق إستراتيجية النمذجة، وضابطة عددها (41) طالبة درست بالطريقة بالمعتادة، وبعد تطبيق اختبار الفهم القرائي كشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة، وطالبات

المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان حجم التأثير كبيراً، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الفهم الحرفي المباشر، وعدم وجود فروق في مستوى الفهم الاستنتاجي ومستوى الفهم الناقد.

وفي دراسة أجرتها خصاونة (2016) بهدف معرفة أثر نمذجة حرف الدال العربي في تنمية مهارات الأداء الخطي لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي بمدينة الطائف، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذة من تلميذات الصف الأول الابتدائي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة، واستخدمت الباحثة اختبار الخط العربي وقائمة الحروف العربية، واستغرق تنفيذ التجربة أربعة أسابيع بواقع حصتين يومياً، وبعد الانتهاء من التطبيق تم تطبيق الاختبار البعدي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في أداء الطلبة على الاختبار تعزى للاختبار البعدي، وهناك فاعلية لنمذجة حرف الدال العربي في تنمية مهارات الأداء الخطي لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي بمدينة الطائف.

وحاول العصافرة (2015) في دراسته معرفة أثر استخدام إستراتيجية النمذجة في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السابع الأساسي وتنمية اتجاهاتهم العلمية وقد تكونت عينة الدراسة من (50) طالباً من طلبة الصف السابع الأساسي مقسمين في شعبتين من مدرسة شهداء ترقوميا / الخليل، الشعبة الأولى وهي (المجموعة التجريبية) والتي درست باستراتيجية النمذجة، والشعبة الثانية وهي (المجموعة الضابطة) والتي درست بالطريقة التقليدية، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم إعداد أدوات الدراسة وهي عبارة عن: اختبار اكتساب المفاهيم العلمية، واستبانته تنمية الاتجاهات العلمية، وتم التحقق من صدق وثبات الاختبار والاستبانة بالطرق المناسبة، وتم تطبيق الاختبار والاستبانة على المجموعات (الضابطة والتجريبية) قبل بدء المعالجة التجريبية وبعدها، ولتحديد أثر استراتيجية النمذجة في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية اتجاهاتهم العلمية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثنائي (ANCOVA) لمقارنة متوسطات أداء الطلبة في اختبار اكتساب المفاهيم العلمية، وتم إعداد المادة التعليمية وفقاً لاستراتيجية النمذجة كدليل المعلم، وقد خرجت الدراسة بجملة من النتائج هي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب الطلبة للمفاهيم العلمية تعزى لطريقة التدريس وذلك لصالح استراتيجية النمذجة بينما لا توجد فروق تعزى لمستوى التحصيل وتفاعله مع طريقة التدريس، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية اتجاهاتهم العلمية تعزى لطريقة التدريس وذلك لصالح استراتيجية النمذجة بينما لا توجد فروق تعزى لمستوى التحصيل وتفاعله مع طريقة التدريس.

أما جودت وعمران والأسدي (2015) فقد أجروا دراسة هدفت إلى التعرف على أثر إستراتيجية النمذجة المعرفية في التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء، ولغرض التحقق من هدف البحث تم صياغة فرضيتين أخضعتا للتجريب، كما اقتصر البحث على طالبات الصف الثاني متوسط في مدرسة متوسطة سيده النساء التابعة للمديرية العامة للتربية في كربلاء، قضاء الهندية في جمهورية العراق للفصل الدراسي الثاني من العام (2014-2015)، واستخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي، باستخدام اداتين تمثلت الاولى باختبار تحصيلي، أما الثانية فكانت اختبار التفكير الابداعي لقياس التحصيل لطالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، وتفكيرهن الابداعي. إذ تكونت عينة البحث من (66) طالبة موزعة على مجموعتين، كانت الأولى تجريبية ودرست وفق النمذجة المعرفية والأخرى ضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية وكافأت الباحثة مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تكون ذات تأثير في المتغير المستقل: العمر الزمني محسوباً بالشهر، وتحصيل الأبوين، وتحصيل الطالبات في مادة الكيمياء للصف الأول المتوسط (العام السابق)، واختبار الذكاء، واختبار المعلومات السابق، وتوصلت الدراسة إلى إن اعتماد استراتيجية النمذجة المعرفية لها تأثير ايجابي في رفع مستوى التحصيل الدراسي وفي توسيع تفكيرهم الإبداعي، وشجعت الطالبات على طرح الأسئلة والإجابة عنها بأنفسهن.

بينما قام محمود (2012) بدراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى طالبات المدارس الصديقة للفتيات في محافظة أسيوط في جمهورية مصر العربية، وكذلك الوقوف على فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء، وخفض قلق القراءة لدى هؤلاء الدارسات، وقد تكونت عينة البحث من (21) دراسة من دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات، وكان من أدوات البحث ومواده: قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار تشخيصي للوقوف على صعوبات فهم المقروء لدى الدارسات، وكذلك دليل الاستخدام إستراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى هؤلاء الدارسات، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية إستراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات.

2. 5. 2. الدراسات الأجنبية:

قام ستامين وآخرين (Stammen et al, 2018) بدراسة هدفت إلى الكشف عن آثار نمذجة التدريس على مهارات التفكير العلمي لمعلمي الأحياء، وقد تم جمع البيانات من (32) معلماً من المعلمين في المدارس الثانوية في المنتطق الحضرية من الغرب الأوسط من الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك من المقابلات، ومجموعات التركيز التي استخدمها، ومن اختبار لوسون للتفكير العلمي (LCTSR) قبل وبعد ورشة العمل، تشير النتائج إلى أن التدريس لمدة ثلاثة أسابيع في ورشة عمل الأحياء ساهم في تحقيق مكاسب في التفكير العلمي للمعلمين أثناء الخدمة مع مرور الوقت، الأمر الذي يُعد دليلاً على أن المعلمين المشاركين في هذه الدراسة أصبحوا أكثر استعداداً للمساعدة في تطوير مهارات مماثلة لتلك التي شاهدها مع طلابهم، وذلك بسبب انخراطهم في التدريس المنمذج، كما بينت نتائج الدراسة أن نمذجة التدريس تسهم في تطوير المعلم مهنيًا.

وأجرى لوبيز وآخرون (Lopez et al, 2017) دراسة بهدف معرفة أثر التعليم المباشر وإستراتيجية النمذجة في تطوير الكتابة لطلاب المرحلة الابتدائية العليا في اسبانيا، وتكونت عينة الدراسة من (133) طالباً في مرحلة التعليم الابتدائي تم اختيارهم بشكل عشوائي، وتم تقسيمهم إلى المجموعات الآتية: مجموعة تجريبية تتلقى التعليم المباشر وعددهم (46) طالب، ومجموعة تجريبية تتلقى التعليم باستخدام إستراتيجية النمذجة وعددها (45) طالب، ومجموعة ضابطة بواقع (42) طالب، واستخدم الباحثين اختبارين لجودة الكتابة وتماسكها تم اقتباسهما من (Spencer and Fitzgerald 1993) كأداة للدراسة وفقاً لمقياس رياضي، وبعد الانتهاء من البرنامج والتحليل الإحصائي اللازم توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في اختبار الكتابة تعزى لطريقة التعليم المباشر، كذلك وجود فروق دالة إحصائية في اختبار الكتابة تعزى لإستراتيجية النمذجة، وتُفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة.

كذلك أجرت لين (Lin, 2016) دراسة هدفت إلى إعادة صياغة توفير التعليم المستند إلى النمذجة في تدريس مهارة كتابة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وأجريت على (30) طالب وطالبة من طلبة السنة الأولى في إحدى جامعات أعداد المعلمين الصينيين، حيث تم التركيز بشكل خاص على تطوير الطلبة لنموذج السياق والتعلم لتوجيه مهارة كتابة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية مع نموذج السياق، تم جمع بيانات البحث من التسجيلات الصوتية للتعليم في غرفة الصف، ومذكرات المعلم والباحث، وتأمّلات الطلبة حول تجربتهم التعليمية في الدراسة، وقد أظهرت النتائج التي تم التوصل إليها من خلال هذا البحث السردي إلى: أن التعليم المستند إلى السياق قد ساعد الطلبة على تطوير نموذج سياق خاص

بهم، كما مكنت الطلبة من تعلم تكوين العناصر الأربعة لنموذج السياق (الغرض من الاتصال، والموضوع، والعلاقة مع القارئ ونمط التقديم العادي)، وأصبحوا أكثر وعياً لتطبيق نموذج السياق بشكل استباقي في عملية كتابة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لإدارة القضايا المحددة والديناميكية والثقافية المعنية.

بينما قام بارك (Park, 2015) بدراسة هدفت التعرف إلى أثر النمذجة في تحسين الكتابة الوصفية والتحقيق في مهارات الملاحظة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في الفصل الدراسي، صُممت الدراسة لتحديد ما إذا كانت المهارات التي تمارس خلال أنشطة النمذجة تعمل كوسيلة لتحسين مهارات الطلاب في الكتابة، وشارك في هذه الدراسة مجموعتان من طلاب الصف السابع والصف الثامن في مدرسة متوسطة في الولايات المتحدة الأمريكية، والبالغ عددهم (12) طالب وطالبة من كل صف، حيث تلقى كل طالب مشارك في الدراسة مجموعة من المواد لإنشاء عنصر (كائن ثلاثي الأبعاد) في منطقة معزولة داخل غرفة خصوصية، بعد بناء وتشكيل الطالب للعنصر أو الكائن ثلاثي الأبعاد طلب منه كتابة مجموعة من الإرشادات حول كيفية إنشاء العنصر الذي قام بتصميمه، بعد ذلك، حصل الطالب الثاني على نفس مجموعة المواد والإرشادات التي حصل عليها الطالب الأول، وتكرر هذا النشاط أربع مرات خلال فترة (4) أسابيع، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب حققوا بمرور الوقت تحسناً ملحوظاً في مهاراتهم في الكتابة الوصفية ومهارات الملاحظة.

كذلك قام مورات ويورتا (Murat and Yurta, 2012) بدراسة هدفت إلى التحقق من تأثير الأنشطة القائمة على النمذجة باستخدام البيئات الافتراضية والأجسام الملموسة على التفكير المكاني ومهارات العصف الذهني، وتم تصميم الدراسة كنموذج للاختبار القبلي مع مجموعة تحكم، والتي تعد واحدة من نماذج البحوث التجريبية، وأجريت الدراسة على طلاب الصف السادس الملتحقين بمدرسة ماريشال مصطفى كمال الابتدائية في وسط مدينة قونية التركية خلال العام الدراسي (2010-2011)، وقد تكونت مجموعة الدراسة من (87) طالباً في مجموعتين تجريبيتين ومجموعة تحكم واحدة، في الأنشطة المطبقة لمدة 9 أسابيع في المجموعات التجريبية، تم تطوير ما مجموعه 18 نموذجاً مختلفاً، وكنتيجة لهذه الدراسة، وجد أن مهارات التفكير المكاني في المجموعة التجريبية (1)، التي استخدمت فيها أجساماً ملموسة لتطوير النماذج، كانت أعلى بكثير مقارنة بتلك الموجودة في المجموعة التجريبية (2) ومجموعة التحكم. كانت مهارات العصف الذهني للمجموعة التجريبية (2)، والتي استخدمت فيها بيئة افتراضية لتطوير العصف الذهني، أعلى بكثير مقارنة بالمجموعة التجريبية (1) ومجموعة التحكم، وأشارت نتيجة الدراسة إلى أن استخدام البيئات الافتراضية والأجسام الملموسة معاً سيكون أكثر فاعلية في تطوير المهارات المكانية.

أما دراسة دراسة لوكا وزكريا (Louca and Zacharia, 2012) فقد هدفت التعرف الى الإسهامات المعرفية، وما وراء المعرفية، والاجتماعية والمادية للتعلم القائم على النمذجة في تعليم العلوم، كما أخذت في الاعتبار ووصفت دور المعلم كجزء من الدراسة، وذلك من خلال مراجعة الادبيات التي كتبت في الموضوع وتحليل مضامينها. وأظهرت نتائج الدراسة أن التعلم القائم على النمذجة (MBL) قد قدم مساهمات معرفية، وراء المعرفية، اجتماعية ومادية في تعليم العلوم، كذلك تبين أن المعلومات المهمة لا تزال مفقودة من أجل ضمان التنفيذ الفعال للتعلم القائم على النمذجة (MBL)، ويحتاج البحث في المستقبل إلى التركيز على التحقيق في عمليات التعلم التي تحدث خلال للتعلم القائم على النمذجة (MBL) والذي يؤدي إلى تحسينات في فهم الطالب المفاهيمي والمعرفي وقدرته على البحث العلمي.

بينما هدفت دراسة أبول (Abbuhi, 2011) إلى التعرف على أثر استخدام تقنيتين تعليميتين (النمذجة والنمذجة المقترنة بتعليمات واضحة) على قدرة ثلاث مجموعات من الطلبة (الناطقين باللغة الإنجليزية، والمتحدثين غير الأصليين ذوي الكفاءة العالية، والمتحدثين غير الأصليين ذوي الكفاءة المنخفضة) وقدرتهم على كتابة مقال مُصمم خصيصاً لهذا الغرض باستخدام اختبار بعدي، حيث شملت العينة (135) طالب وطالبة من طلبة احدى الجامعات الامريكية موزعين بحسب المجموعات الثلاث اسبق ذكرها. وجدت الدراسة أن الطلاب الذين تلقوا التقنية الأولى وهي النمذجة قد تفوقوا في المقال الأول، والمقال الثاني الذي قَدّموه بعد أسبوع، وفي مقال المسابقة الذي قَدّموه بعد شهر، على الطلاب الذين تلقوا التقنية الثانية وهي النمذجة المقترنة بتعليمات واضحة.

في حين قام سوداريات (Sudaryat, 2010) بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير إستراتيجية النمذجة القائمة على النصوص (TBMS) في تدريس مهارات الكتابة، واستندت هذه الدراسة إلى مسألة أن قدرة الطالب على الكتابة في المدارس الثانوية في إندونيسيا ما زالت منخفضة، واستخدمت الدراسة الأساليب التجريبية مع تصميم مجموعة المقارنة العشوائية قبل الاختبار، تم جمع البيانات في أشكال المقال والاستبيان ونتائج المقابلات والوثيقة ونتائج الملاحظة، كانت المصادر الرئيسية للبيانات هي طلاب مدرسة (سيكولا مينينجاه أتاس ياياسان أتيكان سوندا)، أو طلاب المرحلة الثانوية العليا لمؤسسة (سوندانيز) التعليمية في باندونج، وتم اعتبار معلم الإندونيسي وبعض المستندات من المدرسة على أنهم مصدر إضافي للبيانات، وأثبتت نتيجة هذه الدراسة أن إستراتيجية النمذجة المستندة إلى النص (TBMS) يمكن أن تتغلب على عائق الكتابة، وكانت فعالة أيضاً في زيادة كفاءة الطلاب في كتابة المقال. كانت النتيجة صالحة أيضاً للقيمة الكبيرة لكفاءة جوانب كتابة المقالة (الموضوعية، النصية، المعجمية، النحوية، والكتابية)، على الرغم من أن تلك الجوانب زادت من كفاءة الكتابة، فقد لوحظ أن

إستراتيجية النمذجة المستندة إلى النص (TBMS) أفضل بكثير وأكثر فاعلية من إستراتيجية النمذجة الأساسية (BMS) وإستراتيجية التعلم التقليدية (CLS)، وجدت الدراسة أن الإجراء الذي تم تكوينه وتطبيقه في إستراتيجية النمذجة المستندة إلى النص (TBMS)، والذي لم يحدث من قبل، ساهم بشكل إيجابي في زيادة كفاءة الكتابة.

أما دراسة لو (Loh, 2010) فقد هدفت الى البحث فيما إذا كان المعلمون يقومون بنمذجة التعليم في إحدى المدارس الابتدائية بسنغافورة أثناء تمرين يسمى القراءة الصامتة المستمرة دون انقطاع (USSR) المنفذة في الفصل الدراسي، وأثر ذلك على إتقان مهارة القراءة، إذ أن القراءة هي أحد المحددات المهمة لنمو الطالب في المهارات والقدرات اللغوية، ونمذجة عملية القراءة ضرورية في التأثير على الطلاب، استخدمت هذه الدراسة سجل الملاحظات، والاستبيانات، والمقابلات شبه منظمة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (50) معلم ومعلمة في إحدى المدارس الابتدائية في سنغافورة، وقد تمت ملاحظتهم يومياً لمدة (10) أسابيع وتم توزيع الاستبيانات عليهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين لا يقومون بتصميم برنامج نمذجة للقراءة بالرغم من إيمانهم بأهمية القراءة.

بينما جاءت دراسة دويرك (Dowrick, 2004) بهدف التعرف الى تأثير نمذجة التعليم باستخدام الفيديو على طلاب الصف الأول الذين يعانون من صعوبات في القراءة، وقد تكونت عينة الدراسة من (4) طلاب من طلبة الصف الأول في مدرسة هاواي الابتدائية، عرض عليهم شرائح فيديو منمذجة مدتها دقيقتين، الفيديو الأول يصور طالب يقرأ بطلاقة؛ وأظهر الفيديو الثاني طالب يقرأ قصة ويجب عن أسئلة الفهم بنجاح، تم استخدام تصميم متعدد الخطوط الأساسية عبر اثنين من السلوكيات (قراءة الطلاقة والفهم) لمراقبة تأثير كل تدخل على مهارات القراءة والطلاقة والفهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام نمذجة التعليم باستخدام الفيديو قد ساهمت في تحسين مهارة القراءة لدى الطلاب، وقراءة الطلاقة المقاسة بعدد الكلمات الصحيحة في الدقيقة الواحدة، بالإضافة إلى تحسن مهارات فهم القراءة، والمقاسة في عدد الإجابات الصحيحة، كما ارتبط عرض أنشطة الفيديو ذات النمذجة بانخفاض التباين والحفاظ على زيادة الأداء.

6. 2. تعقيب على الدراسات السابقة:

من استعراض الباحث للدراسات السابقة العربية والأجنبية، والتي تناولت موضوع النمذجة في ضوء متغيرات مختلفة وأجريت في بيئات مختلفة، يمكن استخلاص النقاط الآتية:

6. 2. تعقيب على الدراسات السابقة:

من استعراض الباحث للدراسات السابقة العربية والأجنبية، والتي تناولت موضوع النمذجة في ضوء متغيرات مختلفة وأجريت في بيئات مختلفة، يمكن استخلاص النقاط الآتية:

من حيث المنهجية:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي لتطبيقها على مجموعة واحدة، ومن الدراسات التي اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث المنهجية كانت دراسة كل من: مناخرة (2017)، وخصاونة (2016)، ومحمود (2012)، ودراسة (Stammen & et al., 2018)، ودراسة (Park, 2015)، ودراسة (Abbuhl, 2011)، ودراسة (Dowrick, 2004)، في حين اختلفت مع دراسة كل من: النحال (2017)، والسبع (2017)، والعصافرة (2015)، وجودت وعمران والأسدي (2015)، و (Stammen & et al., 2018)، و (Lopez, Torrance, Rijlaarsdam and Fidalgo, 2017)، و (Murat and Yurta, 2012)، و (Sudaryat, 2010) حيث اتبعت هذه الدراسة المنهج التجريبي لمجموعتين، كذلك اختلفت مع دراسة كل من: (Lin, 2016)، و (Salisu and Ransom, 2014)، و (Louca and Zacharia, 2012)، و (Loh, 2010)، حيث اتبعت هذه الدراسات المنهج الوصفي.

من حيث أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية بطارية اختبار القراءة والكتابة، حيث لم تستخدم الدراسات السابقة بطارية القراءة والكتابة، حيث استخدمت الدراسات الآتية اختبار الكتابة: مناخرة (2017)، والسبع (2017)، ودراسة خصاونة (2016)، ودراسة (Lopez, Torrance, Rijlaarsdam and Fidalgo, 2017)، ودراسة (Abbuhl, 2011)، ومن الدراسات التي استخدمت اختبار القراءة دراسة كل من: شريف (2017)، والنحال (2017)، ومحمود (2012)، و (Dowrick, 2004)، أما دراسة كل من: (Salisu and Ransom, 2014)، و (Sudaryat, 2010)، و (Loh, 2010) استخدمت الملاحظة والاستبانة والمقابلة كأدوات للدراسة، في حين استخدم العصافرة (2015) اختبار المفاهيم العلمية واستبانة الاتجاهات العلمية، أما جودت وعمران والأسدي (2015) استخدموا اختبار الذكاء واختبار المفاهيم، بينما استخدم (Stammen & et al., 2018) اختبار التفكير العلمي.

من حيث عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومن الدراسات التي اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث العينة كانت دراسة كل من: شريف (2017)، ودويرك (Dowrick, 2017).

(2004)، بينما اختلفت مع دراسة كل من: النحال (2014)، ودراسة (Sudaryat, 2010)، والعصافرة (2015)، وجودت وعمران والأسدي (2015)، ومحمود (2012)، و (Lopez, Torrance, 2016) حيث تكونت العينة من طلاب المدارس العاديين، كذلك اختلفت مع دراسة كل من: (Loh, 2010)، و (Lin, 2016)، و (Stammen & et al., 2018) حيث تكونت العينة من المعلمين، بينما اختلفت مع دراستي كل من: مناخرة (2017) والسبع (2017)، والتي تكونت من طلبة الجامعات.

واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في طريقة اختيار العينة والمنهجية، كذلك الأدوات التي تحقق أهداف الدراسة، وخطوات البرنامج التدريسي القائم على النمذجة، وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، في أنها أجريت في البيئة الفلسطينية، كذلك أجريت على طلاب ذوي الصعوبات التعلم في غرف المصادر، واستخدام الباحث لبطارية القراءة والكتابة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

3.1 مقدمة

تضمن هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة، ومجتمعها وعينتها، وتصميم أدوات الدراسة التي استخدمها الباحث من أجل التحقق من اثر البرنامج التدريسي القائم على النمذجة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة، ومتغيرات الدراسة المستقلة والتابعة، والمعالجة الإحصائية.

3.2 منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعة الواحدة، للكشف عن أثر برنامج تدريسي قائم على النمذجة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لطلاب ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في فلسطين، وذلك نظراً لملائمته أغراض الدراسة.

3.3 مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الملتحقين بغرفة المصادر في مدرسة ذكور جبع الأساسية البالغ عددهم (18) طالب.

3.4 عينة الدراسة

اقتصرت عينة الدراسة على طلبة الصف الثالث البالغ عددهم (6) طلبة من طلبة غرفة المصادر في مدرسة ذكور جبع الأساسية تم اختيارهم بالطريقة القصدية وهم في مستوى الصف الثالث الأساسي، وذلك لسهولة تعاون إدارة المدرسة مع الباحث، وتم تشخيصهم من قبل معلم غرفة المصادر على أنهم

يعانون من صعوبات في التعلم بناء على الحقيبة التعليمية المعتمدة من وزارة التربية والتعليم، وفيما يلي وصفاً للطلبة المشاركين في الدراسة حسب تشخيصهم من معلم غرفة المصادر:

الطالب (هـ) : يبلغ من العمر (9) سنوات، لديه دافعية للتعلم وقدرة جيدة للانتباه، يمتلك قدرات عقلية جيدة لحد ما، ويستطيع تذكر المعلومات، يتصف سلوكياً بأنه اجتماعي ويلتزم بالقوانين، يدرك أصوات وأشكال معظم الحروف ولكنه يخلط بين أصوات الحروف المتقاربة في الشكل والصوت مثل: (ح، ج، خ، ض، د).

الطالب(ك) : يبلغ من العمر (9) سنوات، لديه نشاط زائد، يحب اللعب كثيراً ويتكلم بشكل متكرر أثناء الحصة، لا يمتلك قدرة على الانتباه، سريع التشتت، يتصف بالعدوانية تجاه زملائه، لا يلتزم بالقوانين، لا يميز بين الحركات القصيرة ويهملها أثناء الكتابة، ولا يميز بين الحروف المتشابه شكلاً والمتقاربة لفظاً، مثل: (ح، ج، خ).

الطالب(ع) : يبلغ من العمر (9) سنوات ليس لديه دافعية للتعلم، غير مبادر، صوته منخفض جداً وخجول لحد ما، سريع التشتت قليل التركيز، لا يدرك الكثير من أصوات وأشكال الحروف مثل: (ح، ج، خ) يعاني من بطئ شديد في القراءة، ويكتب بخط غير واضح وعدم التقيد بالكتابة على السطر، يخلط بين أصوات الحركات القصيرة، يحتاج لوقت طويل لتذكر الحرف وتشكيل مقطع، ولكنه ملتزم بالقوانين.

الطالب(ر): يبلغ من العمر (9) سنوات، لديه دافعية للتعلم وقدرة على الاستماع و الانتباه، يتصف بأنه اجتماعي ويقدم المساعدة لزملائه، منظم ومرتب، يدرك معظم أصوات وأشكال الحروف، لديه مشاكل في نطق مخارج بعض الحروف المتقاربة في الشكل والصوت مثل: (ح، ج، خ).

الطالب(ح): يبلغ من العمر (9) سنوات، ليس لديه قدرة على الانتباه والتركيز، سريع النسيان، ولا يحتفظ بالمعلومات لفترة طويلة، لا يميز بين الحركات القصيرة، يعاني بطئ شديد في القراءة، لا يميز بين أشكال الحروف المتشابه، ويخلط بين أصوات الحروف المتشابه لفظاً والمختلفة شكلاً مثل: (ح، ج، خ).

الطالب (س): يبلغ من العمر (9) سنوات، لديه قدرة عقلية جيدة ودافعية للتعلم، ملتزم بالقوانين، اجتماعي وهادئ جداً، يحتفظ في المعلومات، لديه قدرة على التركيز والاستماع، لا يركز على

الحركات أثناء القراءة والكتابة، لا يدرك أصوات وأشكال الحروف المتشابهة في الشكل والصوت، مثل: (ح، ج، خ).

3. 5 أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث بطارية اختبار القراءة والكتابة، وبطاقة ملاحظة لمهارات القراءة والكتابة، وفيما يلي مفصل لأدوات الدراسة:

3. 5. 1. بطارية اختبار القراءة والكتابة:

استعان الباحث بهذه الأداة من دراسة الصباح وشناعة (2010) مع بعض التعديلات كما هي موجودة بالملحق (2)، حيث توزعت أسئلة بطارية الاختبار على النحو الآتي:

الرقم	المهارة الرئيسية	المهارة الفرعية	السؤال	العلامة	
أولاً)		القراءة الجهرية	اقرأ الفقرة قراءة جهرية.	10	
			اقرأ الكلمات الآتية قراءة سليمة.	20	
		القراءة الصامتة	اقرأ النص وأجب عن الأسئلة التي تليه.	4	
			أصل الكلمة في العمود الأول بمرادفها في العمود الثاني.	4	
	التحليل والتركيب		أحلل الكلمات إلى حروفها.	3	
			أحلل الكلمات إلى مقاطع.	3	
			أركب من الحروف كلمات.	3	
			أركب من المقاطع الآتية كلمات.	3	
	القراءة		التدريبات	أكمل الفراغ بالكلمة المناسبة.	4
				أضع دائرة حول الإجابة الصحيحة.	3
				أصل كل كلمة في العمود الأول بما يناسبها في العمود الثاني.	4
				أملأ الفراغ كما في المثال.	3
				أكمل الجدول الآتي.	6
				أختار الكلمة المناسبة وأكتبها في الفراغ.	3
				أختار شكل التاء المناسب، وأكتبه في الفراغ.	4

الرقم	المهارة الرئيسية	المهارة الفرعية	السؤال	العلامة
			أَكْمِلُ الْفَرَاغَ بِالْكَلِمَةِ الْمُنَاسِبَةِ.	3
			أُصَنِّفُ الْكَلِمَاتِ الْآتِيَةَ فِي الْجَدْوْلِ حَسَبِ نَوْعِ اللَّامِ.	4
ثانياً	الكتابة		أَكْتُبُ مَا يَأْتِي بِحَظِّ جَمِيلٍ	6
ثالثاً	الإملاء		أَكْتُبُ مَا يُمَلَى عَلَيْكَ	10

تكونت بطارية الاختبار من ثلاثة أجزاء هي:

- الجزء الأول: مهارات القراءة ويتفرع عنها أربعة أسئلة تتعلق بالقراءة الجهرية، والقراءة الصامتة، والتحليل والتركيب، والتدريبات ورصد له (84) علامة.
- الجزء الثاني: مهارات الكتابة ويتضمن سؤال واحد ورصد له (6) علامات.
- الجزء الثالث: عبارة عن سؤال إملائي ورصد له (10) علامات.

حيث يتم إعطاء علامة واحدة للإجابة الصحيحة وعلامة صفر للإجابة الخاطئة، ويكون مجموع علامات الاختبار الصحيحة (100) علامة.

3. 5. 1. 1. صدق بطارية اختبار القراءة والكتابة:

تم عرض بطارية اختبار القراءة والكتابة على ذوي الاختصاص في مجال التدريس وأساليب التدريس والتربية الخاصة، حيث اجمع 90% منهم على أنها صالحة لقياس ما صممت له، وتم الأخذ بملاحظاتهم وإجراء التعديلات اللازمة على الأدوات، وإعادة صياغتها بما يتناسب وهدفها، حيث تم استبدال الفقرة الواردة في السؤال الأول للقراءة الجهرية بفقرة أخرى من المنهاج الفلسطيني الجديد، كذلك تم استبدال الفقرة الواردة في السؤال الأول للقراءة بفقرة من المنهاج الفلسطيني الجديد، وتم إضافة عددين ومرادفهما لفظياً، حتى وصلت الأداة إلى صورتها النهائية الموجودة في الملحق (4).

3. 5. 1. 2. ثبات بطارية اختبار القراءة والكتابة:

لقياس ثبات الأداة، قام الباحث بتطبيق البطارية على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (15) طالباً، ومن ثم تم حساب ثبات الأداة بواسطة اختبار (كرونباخ - ألفا) من خلال برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.710) وهذه القيمة تعتبر جيدة وإن الأداة صالحة للتطبيق.

3. 5. 2. بطارية الملاحظة:

قام الباحث بتطوير بطاقة ملاحظة لتقييم مهارات القراءة والكتابة لدى عينة الدراسة كما هي في ملحق (2)، حيث تكونت بطاقة الملاحظة من (20) فقرة لتقييم مهارات القراءة، و(20) فقرة لتقييم مهارات الكتابة، ويتم تصحيحها وفق تدرج ليكرت الثلاثي والتي تركز على قياس القراءة والكتابة ضمن مستويات، حيث تم تصحيحها على النحو الآتي:

جدول (3: 1) مفتاح تصحيح بطاقة الملاحظة

درجة التقدير	كبيرة	متوسطة	قليلة
مفتاح التصحيح	3	2	1

3. 5. 2. 1. صدق بطاقة الملاحظة:

تم عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين في تخصص التربية الخاصة والمناهج وطرق التدريس في بعض الجامعات الفلسطينية والمعلمين ذوي الخبرة في غرف المصادر، وأشاروا إلى مجموعة من التعديلات اللغوية، وتم العمل بها حتى وصلت إلى صورتها النهائية، ملحق (3).

3. 5. 2. 2. ثبات بطاقة الملاحظة:

لقياس ثبات بطاقة الملاحظة، قام الباحث بتطبيق البطاقة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (15) طالب، ومن ثم تم حساب ثبات الأداة بواسطة اختبار (كرونباخ - ألفا) من خلال برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.766) وهذه القيمة تعتبر جيدة وان البطاقة صالحة للتطبيق.

3. 6 البرنامج التدريسي القائم على النمذجة

تم إعداد هذا البرنامج ليتناسب واحتياجات الطلبة المشاركين في الدراسة وفقاً للخطط التربوية ومستوى الأداء الحالي لكل طالب، حيث صممت الجلسات التعليمية على طريقة النمذجة، ولهذا الغرض أعد الباحث الوسائل والأدوات اللازمة، حيث استخدم الباحث بطارية اختبار القراءة والكتابة لرصد علامات الطلبة، وبطاقة ملاحظة لمهارات القراءة والكتابة، وعلى ضوء النتائج قام الباحث ببناء البرنامج

التدريسي القائم على النمذجة حيث إمتدت فترته من تاريخ (2018 /11/25 إلى 2019/1/7) بواقع أربع جلسات إسبوعية مدة كل جلسة (40) دقيقة منها جلستان للقراءة وجلستان للكتابة.

أهداف البرنامج:

- أن يتمكن الطالب من قراءة الحروف الهجائية منفصلة، مع الحركات، ومتصلة ضمن مقاطع وضمن كلمات وضمن جمل.
- أن يتمكن الطالب من كتابة الحروف الهجائية منفصلة، مع الحركات، ومتصلة ضمن مقاطع وضمن كلمات وضمن جمل.
- أن يوظف الطالب اللغة العربية في الاتصال والتواصل بشكل سليم.
- أن يكتسب ثروة لغوية (مفردات، وتراكيب، وأنماط لغوية جديدة).
- أن يتمثل الطالب القيم الايجابية تجاه لغته ووطنه وعلاقاته الاجتماعية، وبيئته الخ.

الأدوات المساعدة:

- حروف مصنوعة من الفلين، والتي تم تصميمها خصيصاً لغرض هذه الدراسة، وهي مجموعة الحروف العربي بكامل أشكالها التي تأتي بها في الكلمات.
- حروف خشبية ملونة لمجموعة الحروف العربية .
- بعض المجسمات لأشياء مراد تعلمها .
- بطاقات مطبوعة بخط كبير وملون بالمفردات المراد تعليمها للطفل على كرتون ملون، مغلف بغلاف حراري.
- استخدام اللوح المغناطيسي والحروف الممغنطة.
- باستخدام المرآة، وأوراق العمل، وجهاز عرض (LCD).

3.7 متغيرات الدراسة

ضمت الدراسة المتغيرات الآتية:

-المتغير المستقل: برنامج تدريسي قائم على النمذجة.

-المتغير التابع: مهارة القراءة، ومهارة الكتابة.

3. 8. إجراءات الدراسة

قام الباحث بإجراء الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، بهدف الاستفادة منه في تطبيق الدراسة.
- إعداد أداة الدراسة بصورتها الأولية، ملحق (2).
- عرض الأدوات على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في أساليب التدريس والتربية الخاصة، ملحق (1).
- تعديل أداة الدراسة حتى وصلت إلى صورتها النهائية، ملحق (3).
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس لإجراء الدراسة خلال العام (2018)، ملحق (4).
- الحصول على موافقة مديرية تربية وتعليم قباطية لإجراء الدراسة وتطبيقها في غرفة المصادر في مدرسة ذكور جبع الأساسية، ملحق (5).
- تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية تكونت (15) طالب من خارج عينة الدراسة للتحقق من ثبات الأدوات.
- اختيار (6) طلاب في غرفة المصادر في مدرسة ذكور جبع الأساسية.
- تطبيق أدوات الدراسة قبل تنفيذ البرنامج التعليمي للتعرف على مستوى الطلاب في مهارتي القراءة والكتابة.
- بناء برنامج تدريسي قائم على النمذجة يلبي احتياجات الطلاب، ملحق (6).
- تطبيق البرنامج التدريسي القائم على النمذجة على مدار (6-7) أسابيع حيث بدأ التطبيق بتاريخ (2018/11/25 وحتى 2019/1/7) بواقع (4) جلسات أسبوعياً، جستان للقراءة ومدة الجلسة الواحدة (40) دقيقة، وجستان للكتابة ومدة الجلسة الواحدة (40) دقيقة.
- بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريسي القائم على النمذجة تم تطبيق أدوات الدراسة مرةً أخرى للتحقق ومعرفة مستوى التقدم لدى الطلاب في مهارتي القراءة والكتابة.
- تحليل النتائج ومناقشتها والتوصيات والمقترحات.

3. 9. المعالجة الإحصائية

قام الباحث بتحليل البيانات من خلال المجاميع، والمتوسطات الحسابية، والدرجات والنسب المئوية، وإجراء مقارنات بينها، وإجراء مقارنات بين الاختبار القبلي والبعدي لمعرفة أثر برنامج تدريسي قائم على النمذجة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر، كذلك

تم استخدام اختبار (كرونباخ - ألفا) للتحقق من ثبات الأدوات، واستخدام اختبار (Paired Sample t-test) للعينة الواحدة لمعرفة الفروق بين الاختبار القبلي والبعدي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

4.1 مقدمة:

يستعرض الفصل الرابع النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد تطبيق إجراءاتها وجمع البيانات وتحليلها، حيث حاولت الدراسة التعرف على أثر برنامج تدريسي قائم على النمذجة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لطلاب ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في فلسطين، وفيما يلي عرض وتحليل البيانات والنتائج التي تم الوصول إليها وذلك وفقاً لتسلسل أسئلة الدراسة.

4.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الأول على (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل لمهارتي القراءة والكتابة؟)

والذي ينبثق عنه الفرضية التالية: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$) بين متوسطي الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل لمهارتي القراءة والكتابة.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، أجرى الباحث اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Sample t-test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات القراءة والكتاب والإملاء، والجدول رقم (2.4) يبين نتائج هذا الاختبار:

جدول رقم (1.4): دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات القراءة والكتابة والإملاء

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف	ت	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا	حجم التأثير
القراءة الجهرية	القبلي	6	7.33	3.27	-15.050	0.000	0.978	كبير
	البعدي	6	15.50	4.42				
القراءة الصامتة	القبلي	6	2.33	1.51	-9.220	0.000	0.944	كبير
	البعدي	6	5.17	1.17				
التحليل والتركيب	القبلي	6	4.33	1.21	-17.024	0.000	0.983	كبير
	البعدي	6	11.17	0.41				
التدريبات	القبلي	6	11.33	1.97	-42.452	0.000	0.997	كبير
	البعدي	6	25.83	2.40				
مهارة القراءة ككل	القبلي	6	25.33	6.09	-32.699	0.000	0.995	كبير
	البعدي	6	57.67	7.47				
المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف	ت	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا	حجم التأثير
مهارة الكتابة	القبلي	6	3.500	0.55	-13.00	0.000	0.971	كبير
	البعدي	6	5.500	0.55				
المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف	ت	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا	حجم التأثير
الإملاء	القبلي	6	0.33	0.52	-4.568	0.006	0.807	كبير
	البعدي	6	2.17	1.33				
المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف	ت	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا	حجم التأثير
الدرجة الكلية	القبلي	6	29.17	6.65	-30.268	0.000	0.995	كبير
	البعدي	6	65.33	8.71				

يوضح الجدول (1.4) متوسطات الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات القراءة والكتابة والإملاء، حيث تبين ما يلي:

للقراءة الجهرية بلغ المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي (7.33) وفي التطبيق البعدي قد بلغ (15.50) وقد كانت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من القيمة المفروضة، أما قيمة مربع إيتا فقد كانت (0.978) وحجم الأثر كبير.

أما القراءة الصامتة فقد بلغ المتوسط الحسابي له في التطبيق القبلي (2.33) وللتطبيق البعدي (5.17) وقد كانت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من القيمة المفروضة، وقيمة مربع إيتا قد بلغ (0.944) وحجم الأثر كبير.

بالنسبة لمهارة التحليل والتركيب بلغ المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي (4.33) وفي التطبيق البعدي (11.17) وكانت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من القيمة المفروضة وقيمة مربع إيتا (0.983) وحجم الأثر كبير.

بلغ المتوسط الحسابي لمهارة التدريب في التطبيق القبلي (11.33) وللتطبيق البعدي (25.83) وكانت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من القيمة المفروضة وقيمة مربع إيتا (0.997) وحجم الأثر كبير.

كما تبين من الجدول السابق أن مهارة القراءة قد بلغ المتوسط الحسابي لها في التطبيق القبلي (25.33) وفي التطبيق البعدي (57.67) وقيمة الدلالة الإحصائية أقل من القيمة المفروضة، وقيمة مربع إيتا قد بلغ (0.995)

وبالنظر إلى الجدول أعلاه فقد تبين أن مهارة الكتابة قد حصلت على متوسط حسابي في التطبيق القبلي (3.500) وللتطبيق البعدي (5.500) وقد كانت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من القيمة المفروضة، أما مربع إيتا فقد كان (0.971) وبحجم أثر كبير.

ولمهارة الإملاء في التطبيق القبلي قد بلغ المتوسط الحسابي له (0.33) وفي التطبيق البعدي قد بلغ (2.17)، وقد تبين أن قيمة الدلالة الإحصائية كانت أقل من القيمة المفروضة، أما مربع إيتا فقد بلغ (0.807) وحجم أثر كبير.

وبالنسبة للدرجة الكلية فقد بلغ المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي (29.17) بينما بلغ في التطبيق البعدي (65.33) وقد كانت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من القيمة المفروضة، أما قيمة مربع إيتا فقد بلغ (0.995) وبحجم أثر كبير.

وعليه يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل ولصالح التطبيق البعدي.

ولتحديد حجم الأثر تم الاستعانة بالجدول التالي:

جدول رقم (3.4)

قيمة مربع ايتا	أقل من 0.50	من 0.50-0.80	أكبر من 0.80
حجم التأثير	ضعيف	متوسط	كبير

ومن الملاحظ بعد الإطلاع على النتائج أن حجم الأثر قد كان كبيراً للدرجة الكلية حيث بلغ (0.995)

وللحكم على بطاقة الملاحظة تم الاستعانة بالجدول التالي:

جدول رقم (4.4)

المتوسط	من 1-1.66	2.33-1.66	3.0-2.34
الدرجة	قليلة	متوسطة	كبيرة

جدول رقم (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبطاقة الملاحظة في التطبيقين

القبلي ووسط البرنامج

المهارة	التطبيق القبلي		وسط البرنامج	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القراءة	1.280	0.140	1.76	0.36
الكتابة	1.366	0.108	2.00	0.122

يوضح الجدول رقم (5.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبطاقة الملاحظة في التطبيقين القبلي ووسط البرنامج حيث كانت كما يلي:

لمهارة القراءة بلغ المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي (1.280) أما وسط البرنامج فقد بلغ المتوسط الحسابي له (1.76).

ولمهارة الكتابة فقد بلغ المتوسط الحسابي له في التطبيق القبلي (1.366) أما وسط البرنامج فقد بلغ المتوسط الحسابي له (2.00).

مما يدل من خلال ملاحظة المعلم لأداء الطلبة أن هناك تحسن ملحوظ في المتوسطات الحسابية بين التطبيق القبلي ووسط البرنامج.

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الثاني على: (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في التطبيقين القبلي ووسط البرنامج لبطاقة الملاحظة لمهاتري القراءة والكتابة؟)

والذي إنبثق عنه الفرضية التالية: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي الدرجات في التطبيقين القبلي ووسط البرنامج لبطاقة الملاحظة لمهاتري القراءة والكتابة)

وللتحقق من صحة الفرضية السابقة، أجرى الباحث اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Sample t-test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات القراءة والكتابة والإملاء، والجدول رقم (6.4) يبين نتائج هذا الاختبار:

جدول رقم (6.4): دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي ووسط البرنامج لبطاقة الملاحظة في القراءة

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف	ت	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا	حجم التأثير
القراءة	القبلي	6	1.275	0.136	-4.807	0.005	0.822	كبير
	الوسط	6	1.758	0.362				
المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف	ت	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا	حجم التأثير
الكتابة	القبلي	6	1.366	0.108	-19.00	0.000	0.986	كبير
	الوسط	6	2.00	0.122				

يوضح الجدول رقم (6.4) دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات في التطبيقين القبلي ووسط البرنامج لبطاقة الملاحظة في القراءة، حيث كانت على النحو التالي:

لمهارة القراءة بلغ المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي (1.27) وفي وسط البرنامج قد بلغ (1.75)، كما تبين أن قيمة الدلالة الإحصائية قد كانت أقل من القيمة المفروضة، وأن مربع ايتا قد بلغ (0.822) وحجم الأثر قد كان كبير.

أما لمهارة الكتابة فقد بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (1.36) وفي وسط البرنامج قد بلغ (2.00)، كما أن الدلالة الإحصائية كانت أقل من القيمة المفروضة، وقيمة مربع ايتا قد بلغت (0.986) وحجم الأثر كبير.

وهذا يدل على أن هناك تحسن في مستوى الطلبة في القراءة والكتابة باستخدام نموذج النمذجة في تنمية هاتين مهارتين لدى الطلبة.

وللتحقق من فاعلية البرنامج استخدم الباحث معادلة الكسب لبلاك (Black)، وذلك لحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً للمعادلة التالية:

نسبة الكسب المعدل = (الكسب الخام/الكسب المتوقع) + (الكسب الخام/النهاية العظمى للاختبار)

حيث:

الكسب الخام = ص-س حيث ص: الدرجة في الملاحظة البعدية

س: الدرجة في الملاحظة القبلية

الكسب المتوقع = د-س حيث د: النهاية العظمى للملاحظة.

وعلى ذلك فإن نسبة الكسب المعدل للملاحظة البعدية للمجموعة التجريبية مقارنة بالملاحظة القبلية كما يلي:

جدول رقم (7.4): الكسب المعدل لبطاقة الملاحظة بين التطبيقين القبلي ووسط البرنامج لمهاتري القراءة والكتابة

المحور	س	ص	د	الكسب الخام	الكسب المتوقع	الكسب المعدل
بطاقة الملاحظة (القراءة)	1.275	1.758	3	0.483	1.725	0.441
بطاقة الملاحظة (الكتابة)	1.366	2.00	3	0.634	1.634	0.599

ويعتبر الحد الفاصل لاعتبار البرنامج فاعلاً إذا بلغت نسبة الكسب المعدل (1.22)، وبالنظر إلى الجدول السابق نلاحظ أن قيمة الكسب المعدل (0.441) وهي أقل من (1.22)، وبالتالي يمكن القول أن نسبة الكسب في التطبيق البعدي في وسط البرنامج لم تبلغ النسبة المطلوبة وعليه استمر الباحث في تطبيق البرنامج على العينة للحصول على نتائج أفضل.

جدول رقم (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبطاقة الملاحظة في التطبيقين القبلي والبعدي

التطبيق البعدي		التطبيق القبلي		المهارة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.293	2.341	0.136	1.275	القراءة
0.160	2.483	0.108	1.366	الكتابة

يوضح الجدول رقم (8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبطاقة الملاحظة في التطبيقين القبلي والبعدي، حيث كانت على النحو التالي:

في مهارة الكتابة بلغ المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي (1.27) وفي التطبيق البعدي قد بلغ (2.34).

أما مهارة الكتابة فقد بلغ المتوسط الحسابي لها في التطبيق القبلي (1.36) وفي التطبيق البعدي (2.48).

ومن الملاحظ أن هناك تحسن بين التطبيق البعدي والتطبيق القبلي في بطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الثالث على: (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لمهارتي القراءة والكتابة)، والذي انبثق عنه الفرضية التالية:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لمهارتي القراءة والكتابة)

وللتحقق من صحة الفرضية السابقة، أجرى الباحث اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Sample t-test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات القراءة والكتابة، والجدول رقم (9.4) يبين نتائج هذا الاختبار:

جدول رقم (9.4): دلالة الفروق بين المتوسطات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في القراءة والكتابة

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف	ت	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا	حجم التأثير
القراءة	القبلي	6	1.275	0.136	-14.456	0.000	0.977	كبير
	البعدي	6	2.341	0.293				
الكتابة	القبلي	6	1.366	0.108	-25.324	0.000	0.992	كبير
	البعدي	6	2.483	0.160				

يوضح الجدول رقم (9.4) دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات في التطبيقين القبلي ووسط البرنامج لبطاقة الملاحظة في القراءة، حيث كانت على النحو التالي:

لمهارة القراءة بلغ المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي (1.27) وفي التطبيق البعدي قد بلغ (2.34)، كما تبين أن قيمة الدلالة الإحصائية قد كانت أقل من القيمة المفروضة، وأن مربع ايتا قد بلغ (0.977) وحجم الأثر قد كان كبير.

أما لمهارة الكتابة فقد بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (1.36) وفي التطبيق البعدي قد بلغ (2.48)، كما أن الدلالة الإحصائية كانت أقل من القيمة المفروضة، وقيمة مربع ايتا قد بلغت (0.992) وحجم الأثر كبير.

وهذا يدل على أن هناك تحسن في مستوى الطلبة في القراءة والكتابة باستخدام نموذج النمذجة في تنمية هاتين مهارتين لدى الطلبة حسب بطاقة الملاحظة.

وللتحقق من فاعلية البرنامج استخدم الباحث معادلة الكسب لبلاك (Black) وذلك لحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً للمعادلة التالية:

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = (\text{الكسب الخام}/\text{الكسب المتوقع}) + (\text{الكسب الخام}/\text{النهاية العظمى للاختبار})$$

حيث:

الكسب الخام = ص-س حيث ص: الدرجة في الملاحظة البعيدة

س: الدرجة في الملاحظة القبليّة

الكسب المتوقع = د-س حيث د: النهاية العظمى للملاحظة.

جدول رقم (10.4): الكسب المعدل لبطاقة الملاحظة بين التطبيقين القبلي والبعدي لمهاري القراءة والكتابة

المحور	س	ص	د	الكسب الخام	الكسب المتوقع	الكسب المعدل
بطاقة الملاحظة (القراءة)	1.275	2.34	3	1.065	1.725	0.972
بطاقة الملاحظة (الكتابة)	1.366	2.48	3	1.114	1.634	1.050

يوضح الجدول رقم (10.4) الكسب المعدل لبطاقة الملاحظة بين التطبيقين القبلي والبعدي لمهاري القراءة والكتابة، ولقد اعتبر بلاك الحد الفاصل لاعتبار البرنامج فاعلاً هي (1.2) وبالنظر إلى الجدول السابق نجد أن النتيجة بشكل عام بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في القراءة قد كانت أقل من (1.2)، بينما نجدها في الكتابة (1.0) وهي قيمة مقبولة نوعاً ما.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريسي قائم على النمذجة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لطلاب ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في فلسطين، ومن أجل ذلك قام الباحث باستخدام المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعة الواحدة، للكشف عن أثر برنامج تدريسي قائم على النمذجة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لطلاب ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في فلسطين، وذلك نظراً لملائمته أغراض الدراسة.

1.5 مناقشة النتائج:

1.1.5: مناقشة نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل لمهارتي القراءة والكتابة؟)

والذي إنبثق عنه الفرضية التالية: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل لمهارتي القراءة والكتابة).

يتبين من الجدول (1.4) أن الدرجة الكلية في التطبيق القبلي لمهارة القراءة قد بلغ المتوسط الحسابي لها (29.17) بينما بلغ في التطبيق البعدي (65.33) ، ولمهارة الكتابة قد بلغ المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي (3.500) وفي التطبيق البعدي (5.500) وقد كانت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من القيمة المفروضة، وبحجم أثر كبير حسب القيم الموجودة لمربع ايتا، وعليه يتبين وجود فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل ولصالح التطبيق البعدي.

كما تبين من الجدول رقم (5.4) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبطاقة الملاحظة في التطبيقين القبلي ووسط البرنامج كانت كما يلي: لمهارة القراءة بلغ المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي (1.280) أما وسط البرنامج فقد بلغ المتوسط الحسابي له (1.76). ولمهارة الكتابة فقد بلغ المتوسط الحسابي له في التطبيق القبلي (1.366) أما وسط البرنامج فقد بلغ المتوسط الحسابي له (2.00). مما يدل من خلال ملاحظة المعلم لأداء الطلبة أن هناك تحسن ملحوظ في المتوسطات الحسابية بين التطبيق القبلي ووسط البرنامج.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النحال (2017) حيث كشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة، وطالبات المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان حجم التأثير كبيراً، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الفهم الحرفي المباشر، وعدم وجود فروق في مستوى الفهم الاستنتاجي ومستوى الفهم الناقد، كما وتتفق مع دراسة السبع (2017) وتوصلت الدراسة إلى أن نتائج التطبيق البعدي لاختبار التحصيل اللغوي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار ككل.

يعزو الباحث هذه النتيجة لوجود أثر كبير من خلال بطاقة الملاحظة التي قام بإعدادها لمتابعة مستوى تحصيل الطلبة في مهارة القراءة والكتابة إلى أن إستراتيجية النمذجة قد ساعدت الطلبة ولو بشكل بسيط، وخلال المدة الزمنية الموضوع من قبله في تحسن مهارة القراءة والكتابة لديهم، وقد يعود سبب هذا التحسن الى أن هذه الطريقة (النمذجة) تجعل الطلبة أكثر تركيزاً ودافعية نحو تحقيق الهدف والانجذاب للمهمة، كما انها تمنحهم الفرصة لسماع الكلمة والتركيز في مخارج الحروف قبل بدئهم بمحاولة القراءة والنطق، كما ان النمذجة تعطي الطلبة مثالا حسياً لكيفية الكتابة وتوضح لهم الحركات المطلوب منهم القيام بها من خلال قيام النموذج بذلك، مما قد يعطيهم مثالا عملياً يحتذوا به، ولكن رغم ذلك فإنه يلحظ بأن هذا التحسن ليس بالحجم الكبير جداً لأن البرنامج ما زال قائماً ولم ينتهي

بعد، وعليه ومن خلال هذه النتيجة باشر الباحث في الاستمرار بهذه الطريقة لما وجده من تحسن في التحصيل لدى الطلبة.

2.1.5: مناقشة نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في التطبيقين القبلي ووسط البرنامج لبطاقة الملاحظة لمهاتري القراءة والكتابة؟)

والذي إنبثق عنه الفرضية التالية: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي ووسط البرنامج لبطاقة الملاحظة لمهاتري القراءة والكتابة).

يتبين من الجدول (6.4) أن المتوسط الحسابي لمهارة القراءة في التطبيق القبلي قد بلغ (1.27) وفي وسط البرنامج قد بلغ (1.75)، كما تبين أن قيمة الدلالة الإحصائية قد كانت أقل من القيمة المفروضة، وأن مربع ايتا قد بلغ (0.822) وحجم الأثر قد كان كبير. أما لمهارة الكتابة فقد بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (1.33) وفي وسط البرنامج قد بلغ (2.00)، كما أن الدلالة الإحصائية كانت أقل من القيمة المفروضة، وقيمة مربع ايتا قد بلغت (0.986) وحجم الأثر كبير. وهذا يدل على أن هناك تحسن في مستوى الطلبة في القراءة والكتابة باستخدام نموذج النمذجة في تنمية هاتين المهارتين لدى الطلبة.

وللتحقق من فاعلية البرنامج استخدم الباحث معادلة الكسب لبلاك (Black) وذلك لحساب نسبة الكسب المعدل، حيث تبين من الجدول (7.4) أن قيمة الكسب المعدل (0.441) وهي أقل من (1.22)، وبالتالي يمكن القول أن نسبة الكسب لدى العينة التجريبية في وسط البرنامج لم تبلغ النسبة المطلوبة وعليه استمر الباحث في تطبيق البرنامج على العينة للحصول على نتائج أفضل.

كما تبين من الجدول رقم (8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبطاقة الملاحظة في التطبيقين القبلي والبعدي، أن مهارة القراءة بلغ المتوسط الحسابي لها في التطبيق القبلي (1.27)، أما في التطبيق البعدي فقد بلغ (2.34). أما مهارة الكتابة فقد بلغ المتوسط الحسابي لها في التطبيق القبلي (1.36) وفي التطبيق البعدي (2.48). ومن الملاحظ أن هناك تحسن بين التطبيق البعدي والتطبيق القبلي في بطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بارك (Park, 2015)، أشارت النتائج إلى أن الطلاب حققوا بمرور الوقت تحسناً ملحوظاً في مهاراتهم في الكتابة الوصفية ومهارات الملاحظة، واتفقت مع دراسة سوداريات (Sudaryat, 2010) بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير استراتيجية النمذجة القائمة على النصوص (TBMS) في تدريس مهارات الكتابة، وأثبتت نتيجة هذه الدراسة أن استراتيجية النمذجة المستندة إلى النص (TBMS) يمكن أن تتغلب على عائق الكتابة، وكانت فعالة أيضاً في زيادة كفاءة الطلاب في كتابة المقال. كانت النتيجة صالحة أيضاً للقيمة الكبيرة لكفاءة جوانب كتابة المقالة (الموضوعية، النصية، المعجمية، النحوية، والكتابية)، على الرغم من أن تلك الجوانب زادت من كفاءة الكتابة، فقد لوحظ أن استراتيجية النمذجة المستندة إلى النص (TBMS) أفضل بكثير وأكثر فاعلية من استراتيجية النمذجة الأساسية (BMS) واستراتيجية التعلم التقليدية (CLS)، وجدت الدراسة أن الإجراء الذي تم تكوينه وتطبيقه في استراتيجية النمذجة المستندة إلى النص (TBMS)، والذي لم يحدث من قبل، ساهم بشكل إيجابي في زيادة كفاءة الكتابة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى دلالة فاعلية البرنامج المقترح حسب معادلة الكسب، ويرجح الباحث السبب كون استراتيجية النمذجة تحتوي على تطبيقات تربوية خاصة بصعوبات التعلم مثل استخدام نماذج من الطلبة ممن يمارسون مثل هذه العادات والقيم وتعزيزهم أمام الطلبة الآخرين، واستخدام الأفلام التي تشتمل مواد تتعلق بتلك القيم والعادات والاتجاهات، واستخدام القصص والروايات والسير الهادفة والتي تكفل توفير نماذج مثالية للمتعلمين.

3.1.5: مناقشة نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لمهارتي القراءة والكتابة).

والذي ينبثق عنه الفرضية التالية: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لمهارتي القراءة والكتابة).

تبين من الجدول رقم (9.4) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة ولصالح البعدي، لمهارة القراءة بلغ المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي

(1.27) وفي التطبيق البعدي قد بلغ (2.34)، كما تبين أن قيمة الدلالة الإحصائية قد كانت أقل من القيمة المفروضة، وأن مربع ايتا قد بلغ (0.977) وحجم الأثر قد كان كبير.

أما لمهارة الكتابة فقد بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (1.36) وفي التطبيق البعدي قد بلغ (2.48)، كما أن الدلالة الإحصائية كانت أقل من القيمة المفروضة، وقيمة مربع ايتا قد بلغت (0.992) وحجم الأثر كبير.

وهذا يدل على أن هناك تحسن في مستوى الطلبة في القراءة والكتابة باستخدام نموذج النمذجة في تنمية هاتين المهارتين لدى الطلبة حسب بطاقة الملاحظة. وللتحقق من فاعلية البرنامج استخدم الباحث معادلة الكسب لبلاك (Black) وذلك لحساب نسبة الكسب المعدل.

ويوضح الجدول رقم (1.5) الكسب المعدل لبطاقة الملاحظة بين التطبيقين القبلي والبعدي لمهاتري القراءة والكتابة، ولقد اعتبر بلاك الحد الفاصل لاعتبار البرنامج فاعلاً هي (1.2) وبالنظر إلى الجدول السابق نجد أن النتيجة بشكل عام بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في القراءة قد كانت أقل من (1.2)، بينما نجدها في الكتابة (1.0) وهي قيمة مقبولة نوعاً ما.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة خصاونة (2016) استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة، واستخدمت الباحثة اختبار الخط العربي وقائمة الحروف العربية، واستغرق تنفيذ التجربة أربعة أسابيع بواقع حصتين يومياً، وبعد الانتهاء من التطبيق تم تطبيق الاختبار البعدي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في أداء الطلبة على الاختبار تعزى للاختبار البعدي، وهناك فاعلية لنموذج حرف الدال العربي في تنمية مهارات الأداء الخطي لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي بمدينة الطائف، كما اتفقت مع دراسة جودت وعمران والأسدي (2015) توصلت الدراسة إلى إن اعتماد استراتيجية النمذجة المعرفية لها تأثير ايجابي فيرفع مستوى التحصيل الدراسي وفي توسيع تفكيرهم الإبداعي وشجعت الطالبات على طرح الأسئلة والإجابة عنها بأنفسهن، واتفقت أيضاً مع دراسة محمود (2012) أسفرت النتائج عن فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات.

ويعزو الباحث السبب بخروج هذه النتيجة كون الطلبة من ذوي صعوبات التعلم قد استفادوا من طريقة التدريس باستخدام النمذجة حيث أثبتت هذه النظرية نجاحها في تحسن مستوى تحصيل الطلبة في

التطبيقات القبلية والبعدي للمجموعة التجريبية، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على استفادة الطلبة من هذه الطريقة، وقد يكون سبب ذلك متمثلاً في أن طلبة صعوبات التعلم يحتاجون لخبرات عملية أكثر من أقرانهم العاديين ليكتسبوا المهارات، كما أنهم يحتاجون إلى توظيف حواسهم ويعتمدون عليها في عملية التعلم بصورة أكبر من غيرهم، وحيث أن اللغة تعد مهارة عامة تتضمن مهارات جزئية كالقراءة والكتابة فإن تعلمها من قبلهم يحتاج إلى توظيف نماذج حسية وعملية كي يسهل على مثل هؤلاء الطلبة تقليدها، واتباع خطوات تنفيذها.

2.5 توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج السابقة قدم الباحث مجموعة من التوصيات على النحو التالي:

1. عقد الدورات التدريبية لمعلمي التربية حول استراتيجية النمذجة والتي أثبتت فعاليتها في تعليم الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.
2. إعادة النظر في البرامج التقليدية المستخدمة في تعليم الطلبة من ذوي صعوبات التعلم واستبدالها بطريقة النمذجة لما لها من فائدة في تعليم الطلبة ورفع مستواهم التحصيلي في القراءة والكتابة.
3. توفير مواد تعليمية تناسب طبيعة وطرق وأساليب التدريس للطلبة من ذوي صعوبات التعلم.
4. التخطيط والتعاون بين مدرس المصادر ومدرس الفصل العادي.

3.5 مقترحات الدراسة المستقبلية:

في ضوء ما توصل إليه، فإن الباحث قد خلص إلى المقترحات الآتية:

1. فاعلية استراتيجية النمذجة في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر.
2. أثر استخدام استراتيجية النمذجة في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة صعوبات التعلم وتنمية اتجاهاتهم العلمية.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر والمراجع العربية:

- إبراهيم، رحاب. (2010). تشخيص صعوبات تعلم القراءة وطرق علاجها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الأول (معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي) - كلية التربية، جامعة بورسعيد، مصر.
- إبراهيم، سليمان. (2010). المرجع في صعوبات التعلم: النمائية والأكاديمية. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- إبراهيم، مجدي. (2009). معجم مصطلحات مفاهيم التعليم والتعلم. عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- أبو دقة، نادية. (2012). صعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 26 (7): 1558 - 1584.
- أبو مرق، جمال. (2007). الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة في المرحلة الأساسية الدنيا كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل. مجلة جامعة الخليل للبحوث: مجلة العلوم الطبيعية. 3 (1): 209-235.
- أبو مزيد، مبارك. (2011). أثر استخدام النمذجة الرياضية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السادس الأساسي بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، فلسطين.
- أبو نيان، إبراهيم. (2001). طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- أبو نيان، إبراهيم، والدغمي، عهود. (2016). العلاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم في القراءة، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج (4)، ع (13): 60-100.
- البجة، عبد الفتاح. (2000). أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسية الدنيا. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- بركات، زياد. (2009). دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسية في مدينة طولكرم بفلسطين. مجلة دراسات العلوم التربوية، مجلد (36): 1 - 16.

كنزة، بشرى. (2017). المقاربة النصية ودورها في تفعيل مهارة الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي بعض مدارس ولاية بجاية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بجاية، الجزائر.

بصيص، حاتم. (2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة "استراتيجيات متعددة للتدريس والتقييم". الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا.

بطرس، بطرس. (2014). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم. ط (3)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

تركي، عبادة. (2017). اكتساب مهارة الكتابة في التعليم الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

جرادات، نادر، والقبالي، يحيى، (2014). اتجاهات المعلمين نحو مشكلة صعوبات التعلم في المدارس الأساسية في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، 7 (1): 100-132.

جودت، عبد السلام، وعمران، فاضل، والأسدي، دعاء. (2015). أثر استعمال إستراتيجية النمذجة المعرفية في التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية-جامعة بابل. (23): 407-427.

حافظ، نبيل. (2006). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر. حبايب، علي. (2011). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي. مجلة جامعة الأزهر، 13 (1): 1-34.

حسين، محمد. (2015). فعالية برنامج تدريبي قائم على التصور العقلي في تنمية الذاكرة الدلالية والدافعية الداخلية للقراءة لذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بالاسكندرية، 25 (1): 103-182.

حفاوي، أحلام. (2008). فاعلية النمذجة الحية لعلاج بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال المعاقين عقلياً. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قناة السويس، مصر.

الخرزاعلة، محمد، والشقصي، عبد الله، والسخني، حسين، والشويكي، عساف. (2011). نظريات في التربية. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الخصاونة، محمد، (2012). واقع الخدمات التربوية في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في محافظة إربد من وجهة نظر أولياء الأمور، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 31 (1): 52-76.

- خصاونة، نجوى. (2016). أثر نمذجة حرف الدال العربي في تنمية مهارات الأداء الخطي لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي بمدينة الطائف. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، 15 (1): 1-13.
- الخفاجي، سحر. (2016). فاعلية استراتيجية النمذجة في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ. *مجلة الفتح*. (67): 342-378.
- خليف، سامية. (2011). تطوير تعليم المفاهيم النحوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المدخل **الموصلي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.
- راشد، عدنان. (2002). **سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية (بطيئي التعلم)**. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الروسان، فاروق. (2001). **مقدمة في الاضطرابات اللغوية**. دار الزهراء للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- زريقات، إبراهيم. (2005). **اضطرابات الكلام واللغة والتشخيص والعلاج**. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الزغلول، عماد. (2013). **نظريات التعلم**. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- زيتون، كمال. (2003). **التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة**. عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- سالم، محمود وآخرين. (2003). **صعوبات التعلم (التشخيص والعلاج)**. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- السبع، سعاد. (2017). أثر تدريس التدريبات اللغوية بإستراتيجية (محاكاة الأنموذج) في تحصيل القواعد اللغوية الأساسية للزمن لطلبة قسم الدراسات العربية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 6 (19): 101-118.
- سعد، مراد. (2006). **الضعف في القراءة وأساليب التعلم**. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- سعيد، محمد. (2008). برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، ع (83)، 250-280.
- شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.
- شريف، غصون. (2017). أثر استراتيجية النمذجة في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وتعديل السلوك الفوضوي لدى تلاميذ التربية الخاصة. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*. 14 (1): 47-94.

صادق، فاروق، (2006). تمكين غرف المصادر في علاج صعوبات التعلم واستيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية. بحث مقدم للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم. وزارة التربية والتعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الصباح، سهير وشناعة، هشام. (2010). واقع غرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 24 (8): 2188 - 2226.

عبد الباري، ماهر. (2017). فاعلية استراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، ع (188): 40-100.

عبد الكريم، محمود. (2010). الصعوبات التعليمية النمائية. مجلة رسالة المعلم، 48 (3): 110-125.

عبد الهادي وآخرين، نبيل. (2000). بطء التعلم وصعوباته. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عبد الوهاب، عبد الناصر. (2003). الصعوبات الخاصة في التعلم (الأسس النظرية والتشخيصية). دار الوفاء لندنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.

عبد الوهاب، عبد الناصر. (2008). أثر التدريب على استراتيجية ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بدمياط، 2 (67): 155-180.

عبيد، محمود. (2015). المهارات الأكاديمية وعلاقتها ببعض العوامل لدى طلاب غرف المصادر 2013-2014م. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 3 (39): 601-639.

العتوم، عدنان، علاونة، شفيق، والجراح، عبد الناصر، وأبو غزال، معاوية. (2014). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. ط (5)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

العجاجي، لينا. (2017). فاعلية استخدام القصة في تحسين السرعة والطلاقة مع طالبات الصف الرابع ذوات صعوبات التعلم في القراءة. مجلة الخدمة الاجتماعية، 9 (57): 87-107.

العدوان زيد، الحوامدة، محمد. (2011). تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عريشي، صديق. (2004). نمو الأحكام الخلقية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من نزلاء مؤسسة التربية النموذجية والتعليم العام في مرحلة المراهقة بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

العزة، سعيد. (2002). صعوبات التعلم: المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- العصافرة، معن. (2015). اثر استخدام استراتيجية النمذجة في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السابع الأساسي وتنمية اتجاهاتهم العلمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
- عطا، إبراهيم. (2005). المرجع في تدريس اللغة العربية. مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- عطية، حسن. (2007). تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع
- علي، وائل. (2004). أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، (96): 101-124.
- عليقات، إيناس. (2018). فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتنمية مهارات الوعي الصوتي لتفعيل القدرة على القراءة والكتابة لدى عينة من الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. 12 (1): 130-146.
- عمارة، محمد. (2008). برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين. المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.
- العنزي، يوسف محيلان. (2014). أثر برنامج لتطوير المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى عينة من صعوبات القراءة بدولة الكويت. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، 1(6)، 199-284.
- غافل، مصطفى. (2005). طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم. دار أسامة للنشر والتوزيع. عمان.
- الفرا، إسماعيل، (2005). التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة، دراسة مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع والمأمول، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الفسفوس، عدنان. (2006). الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس. السلسلة الإرشادية (1)، دار الفكر للنشر، عمان، الأردن.
- القريطي، عبد المطلب أمين. (2013): الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم. عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر
- كامل، محمد. (2003). صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة. مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر.
- الكحالي، سالم. (2011). صعوبات تعلم القراءة "تشخيصها وعلاجها". مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الكوري، علي. (2012). تحليل الصعوبات الشائعة في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي باليمن. *مجلة كلية التربية بأسيوط - مصر*، 28 (3): 114 - 145.

مبيضين، سلوى. (2003). *تعليم القراءة والكتابة للأطفال*. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

محمد، ثناء. (2005). أثر استخدام مدخل التعليم بالنمذجة في تنمية بعض المهارات الأدائية في مجال الأحياء وفي مجال الكيمياء لدى طالبات أمينات المعامل. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، جامعة أسيوط، (102): 96-111.

محمد، محمود. (2011). *نظريات التعلم*. مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.

محمود، أمين. (2017). فاعلية برنامج مهاري قائم على استخدام الفواصل الرياضية لتحسين مهارات القراءة لدى الطلاب ذوي اضطرابات قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (190): 68-123.

محمود، عبد الرازق. (2012). فاعلية استراتيجيتي النمذجة ولتخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (31): 185-219.

مذكور علي، وآخرون. (2016). تقويم مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة العلوم التربوية*، 2 (2): 558 - 581.

المصري، شرين. (2007). فاعلية برنامج مقترح بالعب في خفض حدة السلوك العدواني لدى أطفال رياض الأطفال بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، فلسطين.

مناخرة، حسن. (2017). فاعلية برنامج نمذجة كتابية في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 18 (2): 613-644.

النحال، رنده. (2017). أثر توظيف استراتيجية النمذجة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*، 12 (1): 141-163.

نصيرات، صالح. (2006). *طرق تدريس العربية*. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

النوايسة، فاطمة. (2013). *ذوو الاحتياجات الخاصة (التعريف بهم وإرشادهم)*. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الوكيل، الشيماء، والتهامي، السيد، وسليمان، عبد الرحمن. (2016). مقياس تقييم المهارات الأكاديمية الأساسية لدى الأطفال. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، 40 (1): 63-114.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2014). *دليل معلم التربية الخاصة في فلسطين*. منشورات وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، رام الله، فلسطين.

يوسفي، حدة، (2014). إثراء غرف المصادر لذوي صعوبات التعلم. وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة
تصور مقترح. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، الجزائر.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية:

- Abbuhl, R. (2011). **Using Models in Writing Instruction: A Comparison With Native and Nonnative Speakers of English**. California State University, Long Beach, USA.
- Cortiella, C and Horowitz, S. (2014). **The State of Learning Disabilities: Facts, Trends and Emerging Issues**. New York: National Center for Learning Disabilities.
- Dowrick, P. Prater, M. Hitchcock, C. (2004). **Reading Comprehension and Fluency: Examining the Effects of Tutoring and Video Self-Modeling on First-Grade Students with Reading Difficulties**, Brigham Young University, USA.
- Kavalem, K. & Mostert, M. (2004). Social skills interventions for individuals with learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, (27), 31-43.
- Holliday, W. (2001). Modeling in Science. *Science Scope* , 25 (2): 11-25.
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2013). **Learning Difficulties**. L. Meyer (Ed.), Oxford Bibliographies in Education. New York: Oxford University Press.
- Lin, Z. (2016). Context-model-based instruction in teaching EFL writing: A narrative inquiry. **Research article, Cogent Education**, 3(1), 1-25.
- Loh, J. (2010). Teacher modeling: Its impact on an extensive reading program. **Journal of Reading in a Foreign Language**, 21 (2): 93–118.
- Lopez, P, Torrance, M, Rijlaarsdam, G and Fidalgo, R. (2017). Effects of direct instruction and strategy modeling on upper-primary students' writing development. **Frontiers in Psychology**, (8): 1-10.
- Louca, L and Zacharia, Z. (2012). Modeling-based learning in science education: Cognitive, metacognitive, social, material and epistemological contributions. **Educational Review Journal**, 64(4): 471–492.
- Murat, A and YURTa, E. (2012). effect of modeling-based activities developed using virtual environments and concrete objects on spatial thinking and mental rotation skills. **Journal of Educational Sciences: Theory & Practice**, 12(3): 101-116.
- Park, D. (2015). Effects of Modeling Instruction on Descriptive Writing and Observational Skills in Middle School. **International Journal of Science and Mathematics Education**, (13): 71-94.

- Salisu, A and Ransom, E. (2014). The role of modeling towards impacting quality education. **International Letters of Social and Humanistic Sciences Online**, 32: 54-61.
- Stammen, A. Malone, K. & Irving, K. (2018). Effects of Modeling Instruction Professional, Development on Biology Teachers' Scientific Reasoning Skills. **Education Sciences**, (8): 119- 125.
- Sudaryat, Y. (2010).Text-Based Modeling Strategy (TBMS) in Teaching Writing Skills:The Indonesian Context. **International Journal for Educational Studies**, 3(1): 76-98.

ملحق رقم (1) أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	المؤهل العلمي	التخصص	مكان العمل
1	فيصل غوادرة	دكتوراه	اللغة العربية وآدابها	جامعة القدس المفتوحة
2	فاخر الخليلي	دكتوراه	ارشاد نفسي وتربوي	جامعة النجاح الوطنية
3	خالد أبو الهيجا	دكتوراه	خدمة إجتماعية	جامعة القدس المفتوحة
4	سائد ربايعه	دكتوراه	مناهج وطرق تدريس	جامعة القدس المفتوحة
5	مازن ربايعه	دكتوراه	مناهج وطرق تدريس	جامعة القدس المفتوحة
6	ايناس ناصر	دكتوراه	مناهج وطرق تدريس	جامعة القدس
7	سعيد عوض	دكتوراه	تربية خاصة	جامعة القدس
8	قسمت عطيانى	ماجستير	تربية خاصة	جامعة القدس المفتوحة
9	مراد مرشد	دكتوراه	تربية خاصة	وزارة التربية والتعليم العالي
10	محسن عدس	دكتوراه	مناهج وطرق تدريس	جامعة القدس
11	سهيل صالحه	دكتوراه	مناهج وطرق تدريس	جامعة النجاح الوطنية

ملحق رقم (2)

أداة الدراسة بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

بطارية اختبار القراءة والكتابة

للصفين الثالث والرابع الأساسي حسب المنهاج الفلسطيني

اسم الطالب/..... الصف/.....

التاريخ /

صفحة التشخيص القسم الأول: القراءة (10 علامات)

أ) الجهرية:

1- اقرأ الفقرة قراءة جهريّة:

الحصان العربي

(يعد الحصان العربي من أشهر أنواع الخيول وأكثرها سرعة في العالم، فيبدو في عدوه كالطائر وهو جميل المنظر ويمتاز بالرشاقة وتناسق شكله إذا تأملته جيداً أن له رأساً صغيراً تعلوه أذنان طويلتان منتصبتان دلالة على القوة وله عينان واسعتان صافيتان وهو متوسط الطول وله صدر عريض وبطن مستدير وشعر ناعم، ويسمى الحصان بالجواد لأنه يوجد على صاحبة بكل شيء)

2- اقرأ الكلمات التالية قراءة سليمة:

كلب	قلب
موز	لوز
غيم	عين
ميعاد	بلد

(16 علامة)

بيارة	سيارة
سيف	صيف
سورا	صور
بيت	بنت

ب) القراءة الصامتة:

***اقرأ النص التالي واجب عن الأسئلة التي تليه:

اللاعب والنملة

(يروى أن لاعباً خسر إحدى المباريات فذهب إلى كوخ في الغابة، وفي يوم من الأيام رأى نملة تحمل حبة قمح وتحاول صعود صخرة وكلما شارفت على الوصول سقطت وتحاول من جديد، إلى أن وصلت القمة فكر اللاعب بم رأى وقرر أن يتدرب حتى يفوز وعاد إلى بيته)

1- ضع دائرة حول رمز الجواب الصحيح:

أ) ذهب اللاعب إلى:

1- الملعب 2- كوخ 3- البيت

ب) ضد كلمة (خسر) هي:

1- ذهب 2- فاز 3- عاد

ج) جمع كلمة (يوم) هي:

1- يومان 2- أيام 3- سنين

د) نوع التنوين في (لاعباً) هو:

1- ضم 2- كسر 3- فتح

2- أصل الكلمة في العمود الأول بمرادفها في العمود الثاني:

يروى يتمرن (3علامات)

شارفت يحكي

يتدرب قاربت

***القسم الثاني التحليل والتركيب: (6علامات)

1- أحلل الكلمات إلى حروفها:

أخوات							
الحصان							
حيوانات							
دينار							

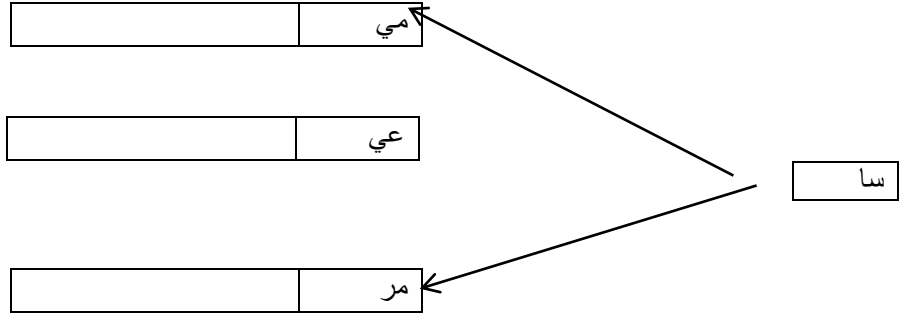
2- أحل الكلمات إلى مقاطع:

ملعب مصعد فارس سامي

3- أركب من الحروف كلمات:

						ال ث ل ا ث
						م ط ا ر
						ال ز ي ت و ن

4- أركب من المقاطع التالية كلمات: (3علامات)



***القسم الثالث: التدريبات: (4علامات)

1- أكمل الفراغ بالكلمة المناسبة: (النفائيات - القدس - الملعب - الشتاء)

(أ) تسقط الأمطار في فصل

(ب) لا أرمي على الأرض.

(ج) عاصمة فلسطين.

(د) لعب الولد في

2- أضع دائرة حول الجواب الصحيح: (3علامات)

(أ) أنا (نلعب - تلعب - ألعب)

(ب) هي (نشرب - أشرب - تشرب)

(ج) نحن (تسمع - نسمع - أسمع)

3- أصل كل كلمة في العمود الأول بما يناسبها في العمود الثاني: (4علامات)

الكتاب مؤدب
الشمس مفيد
الولد مشرقة
العلم مرفوع

4- أملئ الفراغ كما في المثال: (3علامات)

طالب طالبة
..... جميلة
طويل
..... مهندسة

5- أكمل الجدول التالي: (3علامات)

المفرد	المتنى	الجميع
ولد		
	كتابين	
		سيارات

6- أختار الكلمة المناسبة واكتبها في الفراغ: (3علامات)

(إلى - من - في - على)

أ) الكتاب الطاولة.

ب) أبي يعمل الحفل.

ج) عاد الطالب المدرسة.

7- أختار شكل التاء المناسب وأكتبه في الفراغ: (4علامات)

(- - -)

أ) مدرس

ب) طائر

ج) خضروا

د) قرأ.

8- أكمل الفراغ بالكلمة المناسبة: (3علامات)

(كم – متى – ماذا – هل)

أ) ثمن الكتاب؟

ب) قال المعلم؟

ج) تبدأ المسابقة؟

9- صنف الكلمات التالية في الجدول إلى شمسية وقمرية: (4علامات)

المرفق ، الشجرة ، البحر ، الطبيب

		أل القمرية
		أل الشمسية

***القسم الرابع: الكتابة

1) أكتب ما يلي بخط جميل (6علامات)

أ) بنيت الأهرامات كقبور

.....

ب) درهم وقاية خير من قنطار علاج

.....

ج) يعتبر الحصان العربي من أسرع أنواع الخيول

.....

***القسم الخامس: الإملاء

2) أكتب ما يملئ عليك: (10علامات)

قطف الزيتون

قال أبو سعيد: لا تضربوا الشجرة بالعصا حتى لا تنكسر أعضائها

.....

.....

.....

ملحق رقم (3)

الأداة بعد التعديل

بسم الله الرحمن الرحيم

بطارية اختبار القراءة والكتابة

للفصلين الثالث والرابع الأساسيين حسب المنهاج الفلسطيني

اسم الطالب / الصف /

التاريخ / صفحة التشخيص

القسم الأول: القراءة (10 علامات)

أ) الجهرية:

1- اقرأ الفقرة قراءة جهرية:

الأرض :

جَمَعَ الْفَلَّاحُ ابْنَاءَهُ السَّنَةَ، وَقَالَ لَهُمْ: تَرَكَتُ لَكُمْ فِي هَذِهِ الْأَرْضِ كَنْزاً كَبِيراً، فَاَبْحَثُوا عَنْهُ . فَحَمَلَ كُلُّ وَاحِدٍ مِنْهُمْ فَأَسَهُ، وَبَدَأَ يَنْكُشُ الْأَرْضَ؛ لِيَبْحَثَ عَنِ الْكَنْزِ، وَلَكِنْهُمْ لَمْ يَجِدُوا شَيْئاً، رَجَعُوا إِلَى آبِيهِمْ، وَقَالُوا: لَمْ نَجِدْ كَنْزاً فِي الْأَرْضِ يَا أَبِي.

ابْتَسَمَ الْأَبُ، وَقَالَ: الْأَرْضُ هِيَ الْكَنْزُ، فَحَافِظُوا عَلَيْهَا وَازْرَعُوهَا، وَسَتُعْطِيَكُمْ خَيْرَاتٍ كَثِيرَةً.

2- اقرأ الكلمات الآتية قراءة سليمة: (16 علامة)

نِظَام	ذَاب
صَيْف	ضَيْف
حَرَس	جَرَس
قَارِب	طَارِق
قَلْب	كَلْب
كَنْزاً	صَحِكْ

خروف	ديك
سحب	سبح

ب) القراءة الصامتة:

***اقرأ النص الآتي، وأجب عن الأسئلة التي تليه:

الغرابُ والجِرَّةُ

في يَوْمِصَيْفِي حارٌّ، عَطِشَ الْغُرَابُ كَثِيرًا، فَأَخَذَ يَبْحَثُ عَنِ الْمَاءِ. وَبَعْدَ الْبَحْثِ الطَّوِيلِ، وَجَدَ جِرَّةً فِيهَا مَاءً. حَاوَلَ أَنْ يَصِلَ إِلَى الْمَاءِ بِمِنْقَارِهِ، فَلَمْ يَقْدِرْ.

فَكَرَّهُ طَوِيلًا كَيْفَ يُمَكِّنُ أَنْ يَصِلَ إِلَى الْمَاءِ. نَظَرَ حَوْلَهُ، فَوَجَدَ حِجَارَةً صَغِيرَةً. أَخَذَ الْغُرَابُ يُلْقِي الْحِجَارَةَ فِي الْجِرَّةِ. ارْتَفَعَ الْمَاءُ وَشَرِبَ الْغُرَابُ.

1- ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة :

أ) بَحَثَ الْغُرَابُ عَنِ :

1- الطَّعَامُ. 2- الْمَاءِ. 3- الْعُشُّ.

ب) ضِدَّ كَلِمَةِ (صَغِيرَةً) هِيَ :

1- بَعِيدَةً. 2- قَرِيبَةً. 3- كَبِيرَةً.

ج) جَمْعُ كَلِمَةِ (يَوْم) هُوَ :

1- يَوْمَانِ. 2- أَيَّامٍ. 3- سِنِينَ.

د) نَوْعُ التَّنْوِينِ فِي (كَثِيرًا) هُوَ :

1- ضَمٌّ. 2- كَسْرٌ. 3- فَتْحٌ.

٢- أصل الكلمة في العمود الأول بمُرادفها في العمود الثاني كما في المثال

فاز شاهد (٤ علامات)

نَظَرَ رَبِحَ

٢

سِتَّة

سارَ مَشَى

٦

اثنان

*** القسم الثاني التحليل والتركيب: (6 علامات)

1- أخلل الكلمات إلى حروفها:

							الجِرَّة
							الحِصان
							حَيوانات
							دينار

2- أخلل الكلمات إلى مقاطع:

سامي

فارس

يبحث

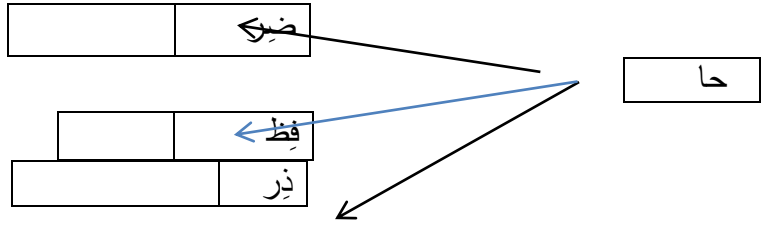
ملعب

--	--

٣- أركب من الحروف كلمات:

	ال ت ل ا ث
	م ط ا ر
	ال ز ي ت و ن

4- أَرْكَبُ مِنَ الْمَقَاتِعِ الْآتِيَةِ كَلِمَاتٍ: (3علامات)



***القسم الثالث: التدريبات: (4علامات)

1- أكْمِلِ الْفَرَاغَ بِالْكَلِمَةِ الْمُنَاسِبَةِ:

(النَّفَايَاتُ - الْفُدْسُ - الْمَلْعَبُ - الشَّنَاءُ)

أ) تَسْقُطُ الْأَمْطَارُ فِي فَصْلِ

ب) لَا أَرْمِي عَلَى الْأَرْضِ.

ج) عَاصِمَةُ فَلَسْطِينِ.

د) لَعِبَ الْوَلَدُ فِي

2- أَضْعُ دَائِرَةً حَوْلَ الْإِجَابَةِ الصَّحِيحَةِ: (3علامات)

أ) أَنَا (نَلْعَبُ - تَلْعَبُ - أَلْعَبُ)

ب) هِيَ (نَشْرَبُ - أَشْرَبُ - تَشْرَبُ)

ج) نَحْنُ (نَسْمَعُ - نَسْمَعُ - أَسْمَعُ)

3- أَصِلْ كُلَّ كَلِمَةٍ فِي الْعَمُودِ الْأَوَّلِ بِمَا يُنَاسِبُهَا فِي الْعَمُودِ الثَّانِي كَمَا فِي الْمَثَالِ: (4علامات)

الماءُ ← بارد

الكتابُ مؤدَّبٌ

الشمسُ مُفِيدٌ

الولدُ مُشْرِقَةٌ

العلمُ مرفوعٌ

4- أَمَلِ الْفَرَاغَ كَمَا فِي الْمَثَالِ: (3علامات)

طَالِبٌ طَالِبَةٌ

..... جَمِيلَةٌ

طَوِيلٌ

..... مُهَنْدِسَةٌ

5- أَكْمِلِ الْجَدُولَ الْآتِي : (3علامات)

المفرد	المتنى	الجمع
ولُدٌ		
	كِتَابَانِ	
		سَيَارَاتٌ

6- أَخْتَارِ الْكَلِمَةَ الْمُنَاسِبَةَ وَارْتَبِهَا فِي الْفَرَاغِ: (3علامات)

(إلى - من - في - على)

أ) الْكِتَابُ الطَّوَلَةُ.

ب) أَبِي يَعْمَلُ الْحَفْلِ.

ج) عَادَ الطَّالِبُ الْمَدْرَسَةَ.

7- أَخْتَارِ شَكْلَ التَّاءِ الْمُنَاسِبِ، وَارْتَبِهَا فِي الْفَرَاغِ: (4علامات)

(ت ة)

أ) مَدْرَسَ

ب) طَائِرَ

ج) خُضِرُوا

د) قَرَأَ.

8- أَكْمِلِ الْفَرَاغَ بِالْكَلِمَةِ الْمُنَاسِبَةِ: (3علامات)


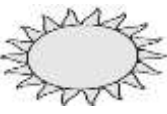
(كم - متى - ماذا - هل)

أ) تَمَنَّ الْكِتَابُ؟

(ب) قَالَ الْمُعَلِّمُ؟

(ج) تَبَدَّأَ الْمُسَابِقَةَ؟

9- أُصَنَّفُ الْكَلِمَاتِ الْآتِيَةَ فِي الْجَدْوَلِ حَسَبِ نَوْعِ اللَّامِ بِهَا: (4علامات)

		لام القمرية. 
		لام الشمسية 

الْجَمَلُ ، الشَّجَرَةُ ، الْبَحْرُ ، الطَّيِّبُ

***القسم الرابع: الكتابة

(1) أَكْتُبُ مَا يَأْتِي بِحُطِّ جَمِيلٍ. (6علامات)

(أ) طَارَتِ الْفَرَاشَاتُ فِي الْحُقُولِ.

.....

(ب) أَخَذَ الْغُرَابُ يُلْقِي الْحِجَارَةَ فِي الْجَرَّةِ.

.....

(ج) قَالَ الْفَلَّاحُ : تَرَكْتُ لَكُمْ فِي هَذِهِ الْأَرْضِ كَنْزاً كَبِيراً.

.....

***القسم الخامس: الإملاء

(2) أَكْتُبُ مَا يَمْلَى عَلَيْكَ: (10علامات)

ملحق رقم (4)

اختبار قبلي وبعدي بعد التعديل

بسم الله الرحمن الرحيم

بطارية اختبار القراءة والكتابة

للفصين الثالث والرابع الأساسيين حسب المنهاج الفلسطيني

اسم الطالب/..... الصف/.....

التاريخ /..... صفحة التشخيص

القسم الأول: القراءة (10 علامات)

أ) الجهرية:

1-اقرأ الفقرة قراءة جهرية:

الأرض :

جَمَعَ الْفَلَاحُ ابْنَاءَهُ السَّنَّةَ، وَقَالَ لَهُمْ: تَرَكَتُ لَكُمْ فِي هَذِهِ الْأَرْضِ كَنْزاً كَبِيراً، فَابْحَثُوا عَنْهُ . فَحَمَلَ كُلُّ وَاحِدٍ مِنْهُمْ فَأَسَّهُ، وَبَدَأَ يَنْكُشُ الْأَرْضَ؛ لِيَبْحَثَ عَنِ الْكَنْزِ، وَلَكِنْهُمْ لَمْ يَجِدُوا شَيْئاً، رَجَعُوا إِلَى آبِيهِمْ، وَقَالُوا: لَمْ نَجِدْ كَنْزاً فِي الْأَرْضِ يَا أَبِي.

ابْتَسَمَ الْأَبُ، وَقَالَ: الْأَرْضُ هِيَ الْكَنْزُ، فَحَافِظُوا عَلَيْهَا وَازْرَعُوهَا، وَسْتُعْطِيكُمْ خَيْرَاتٍ كَثِيرَةً.

2-اقرأ الكلمات الآتية قراءة سليمة: (20 علامة)

نِظَام	ذَاب
صَيْف	ضَيْف
حَرَس	جَرَس
قَارِب	طَارِق
نَذِير	ظَفَر
قَلْب	كَلْب
كَنْزاً	ضَحِكْ
خُرُوف	دِيك

سَحَبَ	سَبَّحَ
طَبَّنَ	أَرْضَ

ب) القراءة الصامتة (٤ علامات)

***اقرأ النص الآتي، وأجب عن الأسئلة التي تليه:

الْغُرَابُ وَالْجَرَّةُ

في يَوْمِصَيْفِي حَارٌّ، عَطِشَ الْغُرَابُ كَثِيرًا، فَأَخَذَ يَبْحَثُ عَنِ الْمَاءِ. وَبَعْدَ النَّبْحِ الطَّوِيلِ، وَجَدَ جَرَّةً فِيهَا مَاءً. حَاوَلَ أَنْ يَصِلَ إِلَى الْمَاءِ بِمِنْفَارِهِ، فَلَمْ يَقْدِرْ.

فَكَرَّهُ طَوِيلًا كَيْفَ يُمَكِّنُ أَنْ يَصِلَ إِلَى الْمَاءِ. نَظَرَ حَوْلَهُ، فَوَجَدَ حِجَارَةً صَغِيرَةً. أَخَذَ الْغُرَابُ يُلْقِي الْحِجَارَةَ فِي الْجَرَّةِ. ارْتَفَعَ الْمَاءُ وَشَرِبَ الْغُرَابُ.

1- ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة :

أ) بَحَثَ الْغُرَابُ عَنِ :

1- الطَّعَامُ. 2- الْمَاءِ. 3- الْعُشِّ.

ب) ضِدَّ كَلِمَةِ (صَغِيرَةً) هِيَ:

1- بَعِيدَةً. 2- قَرِيبَةً. 3- كَبِيرَةً.

ج) جَمْعُ كَلِمَةِ (يَوْم) هُوَ :

1- يَوْمَانِ. 2- أَيَّامٍ. 3- سِنِينَ.

د) نَوْعُ التَّنْوِينِ فِي (كَثِيرًا) هُوَ:

1- ضَمٌّ. 2- كَسْرٌ. 3- فَتْحٌ.

٢- أَصْلُ الْكَلِمَةِ فِي الْعَمُودِ الْأَوَّلِ بِمُرَادِفِهَا فِي الْعَمُودِ الثَّانِي كَمَا فِي الْمَثَالِ

فازشاهد (٤ علامات)

نَظَرَ رَبِحَ

سِتَّةَ ٢

سَارَ مَشَى

***القسم الثاني التحليل والتّركيب:(6علامات)

1-أحلل الكلمات إلى حروفها:

							الجِرة
							الحِصان
							حَيوانات
							دينار

2-أحلل الكلمات إلى مقاطع:

سامي	فارس	يبحث	ملعب

٣- أركب من الحروف كلمات: (3علامات)

	ال ت ل ا ث
	م ط ا ر
	ال ز ي ت و ن

4- أَرْكَبُ مِنْ الْمَقَاطِعِ الْآتِيَةِ كَلِمَاتٍ: (3علامات)

خَيْر	
حَا	
دَر	
فَطَا	

***القسم الثالث: التدريبات: (4علامات)

1- أكْمِلِ الْفَرَاغَ بِالْكَلِمَةِ الْمُنَاسِبَةِ:

(النَّفَايَات - الْفُدُسُ - الْمَلْعَبُ - الشَّنَاءُ)

أ) تَسْقُطُ الْأَمْطَارُ فِي فَصْلِ

ب) لَا أَرْمِي عَلَى الْأَرْضِ.

ج) عَاصِمَةُ فَلَسْطِينِ.

د) لَعِبَ الْوَلَدُ فِي

2- أَضَعُ دَائِرَةً حَوْلَ الْإِجَابَةِ الصَّحِيحَةِ: (3علامات)

أ) أَنَا (نَلْعَبُ - تَلْعَبُ - أَلْعَبُ)

ب) هِيَ (نَشْرَبُ - أَشْرَبُ - تَشْرَبُ)

ج) نَحْنُ (تَسْمَعُ - نَسْمَعُ - أَسْمَعُ)

3- أَصِلْ كُلَّ كَلِمَةٍ فِي الْعَمُودِ الْأَوَّلِ بِمَا يُنَاسِبُهَا فِي الْعَمُودِ الثَّانِي كَمَا فِي الْمَثَالِ: (4علامات)

الماءُ	بارد ←
الكتابُ	مؤدَّب
الشمسُ	مفيد

الوَلْدُ مُشْرِقَةٌ
العَلْمُ مَرْفُوعٌ

4- أَمَلْ الفَرَاغَ كَمَا فِي المِثَالِ: (3علامات)

طَالِبٌ طَالِيَةٌ
..... جَمِيلَةٌ
طَوِيلٌ
..... مُهَنْدِسَةٌ

5- أَكْمِلِ الجَدْوَلَ الآتِي : (6علامات)

المفرد	المتنى	الجمع
وَلْدٌ		
	كِتَابَانِ	
		سَيَارَاتٌ

6- أختارُ الكَلِمَةَ المُناسِبَةَ وَأَكْتُبُهَا فِي الفَرَاغِ: (3علامات)

(إلى - من - في - على)

أ) الكِتَابُ الطَاوِلَةُ.

ب) أَبِي يَعْمَلُ الحَفْلِ.

ج) عادَ الطَالِبُ المَدْرَسَةَ.

7- أختارُ شَكْلَ التَاءِ المُناسِبِ، وَأَكْتُبُهُ فِي الفَرَاغِ: (4علامات)

(ت ة)

أ) مَدْرَسَ

ب) طَائِرَ

ج) حُضِرُوا

(د) قرأ.

٨- أكمل الفراغ بالكلمة المناسبة: (3 علامات)

(كم – متى – ماذا – هل)


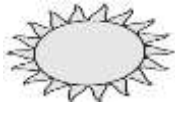
(أ) ثمن الكتاب؟

(ب) قال المعلم؟

(ج) تبدأ المسابقة؟

9- أصنف الكلمات الآتية في الجدول حسب نوع اللام بها: (4 علامات)

الجمَل ، الشجرة ، البحر ، الطبيب

		لام القمرية. 
		لام الشمسية. 

*** القسم الرابع: الكتابة

(1) أكتب ما يأتي بخط جميل. (6 علامات)

(أ) طارت الفراشات في الحقول.

.....

(ب) في يوم صيفي حار، عطش الغراب كثيراً.

.....

(ج) قال الفلاح: تركت لكم في هذه الأرض كنزاً كبيراً.

.....

***القسم الخامس: الإملاء

(2) أَكْتُبْ مَا يُمَلَى عَلَيْكَ: (10 علامات)

أَخَذَ الْغُرَابُ يُلْقِي الْحِجَارَةَ فِي الْجَرَّةِ، ارْتَفَعَ الْمَاءُ وَشَرِبَ
الْغُرَابُ.....

ملحق رقم (5) بطارية بطاقة الملاحظة

منخفضة	متوسطة	كبيرة	الاطاء	
			يصعب عليه تعلم الحروف	1
			يصعب عليه التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا	2
			يصعب عليه التمييز بين الحروف المتشابهة صوتا	3
			يصعب عليه تحليل الكلمات إلى اصواتها	4
			يصعب عليه دمج الاصوات إلى كلمات	5
			يغير في مواقع حروف الكلمة	6
			يقرا بطريقة معكوسة	7
			يحذف حرف او مقطع من كلمة	8
			يحذف كلمات من النص	9
			يضيف حروف ومقاطع إلى الكلمة	10
			يضيف كلمات إلى النص	11
			يبدل كلمة بكلمة اخرى	12
			يكرر الكلمات اثناء القراءة	13
			يقرا ببطء	14
			يصعب عليه قراءة الكلمات الطويلة او متعدد المقاطع	15
			يحذف ضمائر الوصل	16
			يجد صعوبة في تهجئة الكلمة الطويلة	17
			يصعب عليه التمييز صوت التنويت (كبيرٌ, كبيراً , كبيرٍ)	18

			يصعب عليه تهجئة الحروف المتحركة	19
			يقفز من سطر إلى اخر اثناء القراءة	20

قائمة الرصد للكتابة

منخفضة	متوسطة	كبيرة	الأخطاء	
			يكتب بخط غير واضح	1
			يميل عن السطر اثناء الكتابة	2
			يكتب الكلمات بحجم كبير	3
			يكتب الكلمات بحجم صغير	4
			يبالغ في الضغط على القلم	5
			لا يحافظ على تسلسل الحروف على نفس الكلمة	6
			يمسك القلم بصورة صحيحة	7
			يكتب الكلمات بشكل معكوس	8
			يكثر من المحو او الشطب	9
			لا يترك مسافات مناسبة بين الحروف والكلمات	10
			لا يراعي احجام الحروف والكلمات اثناء الكتابة	11
			لا يراعي سلامة تشكيل الحروف	12
			يعكس الحروف والكلمات اثناء الكتابة	13
			يضيف (حروف / حرف) إلى الكلمة	14
			يحذف (حروف / حرف) إلى الكلمة	15
			يخطئ في ترتيب الحروف	16
			يضع حركة مكان حرف المد	17

			يُحذف اللام الشمسية	18
			يضع نون مكان التنوين والعكس	19
			يضع تاء مفتوحة مكان التاء المربوطة او العكس	20

ملحق رقم (7)

كتاب تسهيل المهمة:

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

2018/11/3

حضرة السادة/ مديرة التربية والتعليم المحترمين
قباظية

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،
يقوم الطالب أمين محمد كتعان ، ورقمه الجامعي (21612854) ، بإجراء دراسة بعنوان:
" اثر برنامج تدريسي قائم على النمذجة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى صعوبات التعلم في
غرفة المصادر في فلسطين "

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة خلال
الفصل الدراسي الحالي .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. ايمن ناصر
عميد كلية العلوم التربوية

2002

2002

ملحق رقم (8) التحضير

القراءة

الهدف العام : أن يقرأ الطلبة الحروف والمقاطع والكلمات قراءة صحيحة

الملاحظات	أدوات التقييم	الوسائل والادوات	الزمن / النمذجة	الأنشطة	الأهداف الخاصة	الهدف العام	المجالات
	قائمة الشطب ورقة عمل	- صندوق تحدي - صناديق صغيرة -البطاقات - نماذج الحروف من الخشب والفلين	حصة (1) تهيئة 5د 15د - نمذجة حسية - نمذجة صوتية 15د	<p>التهيئة : القاء التحية على الطلبة، تهيئة بيئة الصف بتهوية الصف , تفقد الاضاءة, تفقد الحضور والغياب.</p> <p>(نشاط 1): صوت الحرف.</p> <p>يعرض المعلم نماذج خشبية ومن الفلين لحرف الجيم, ويسمح للطلاب بلمسها وتحسسها, يلفظ المعلم حرف الجيم ثم يلفظ الطلاب الحرف فرادى وجماعات لفظا سليما, وهكذا مع حروف الحاء والحاء والطاء .</p> <p>(النشاط 2): صندوق التحدي .</p> <p>الإجراءات : تصميم صندوق يحتوي على الحروف (ج ح خ ط) وتسميته بصندوق التحدي, ثم عمل ثلاثة صناديق صغيرة كل صندوق لحرف من الحروف, وهنا يخرج الطالب ويأخذ بطاقة معينة ويتعرف على الحرف</p> <p>ويذكر صوته, ويكرر الطلبة صوت الحرف, مع ضرورة تعزيز الطلبة أثناء القراءة, وهنا يتم تحقيق الهدف الأول .</p> <p>الخاتمة : توزيع بطاقات حروف على الطلبة وعلى الطلبة أن يقوموا بأخذ بطاقات الحروف السابقة وقراءتها.</p> <p>التهيئة : القاء التحية على الطلبة، تهيئة بيئة الصف بتهوية الصف , تفقد الاضاءة, تفقد الحضور والغياب.</p> <p>(نشاط 1): صوت الحرف.</p> <p>يعرض المعلم نماذج خشبية ومن الفلين لحرف الجيم, ويسمح للطلاب بلمسها وتحسسها, يلفظ المعلم حرف الجيم ثم يلفظ الطلاب الحرف فرادى وجماعات</p>	1- أن يتعرف الطالب على الحروف (ج ح خ ط) اسما وصوتا وشكلا بشكل صحيح.	أن يقرأ الطالب الحروف (ج ح خ ط) قراءة صحيحة بنسبة 80%	مجال قراءة الحرف عدد الحصص (4)
			خاتمة 5د حصة 2				

			تهئية 5د	<p>لفظا سليما, وهكذا مع حروف الحاء والحاء والطاء .</p> <p>(النشاط 2): صندوق التحدي .</p> <p>الإجراءات : تصميم صندوق يحتوي على الحروف (ح خ ط) وتسميته بصندوق التحدي, ثم</p> <p>عمل ثلاثة صناديق صغيرة كل صندوق لحرف من الحروف, وهنا يخرج الطالب ويأخذ بطاقة معينة ويتعرف على الحرف ويذكر صوته, ويكرر الطلبة صوت الحرف, مع ضرورة تعزيز الطلبة أثناء القراءة, وهنا يتم تحقيق الهدف الأول .</p> <p>الخاتمة : توزيع بطاقات حروف على الطلبة وعلى الطلبة أن يقوموا بأخذ بطاقات الحروف السابقة وقراءتها.</p> <p>التهئية : القاء التحية على الطلبة, وتذكيرهم بالحروف التي تم تعلمها سابقا (ح خ ط ظ).</p> <p>اسم النشاط : (صياد السمك)</p> <p>الإجراءات : احضار صندوق الى الصف وقص بطاقات الحروف على شكل سمكة, ثم احضار صنارة صغيرة, ويتم من خلالها صيد الحروف التي يلفظها المعلم, ويمكن تكرار النشاط واستخدام المسجل للفظ الحروف بدلا من المعلم, او تقسيم الطلاب الى ازواج حيث يلفظ الطالب الأول صوت الحرف ويقوم زميله بصيد الحرف الذي تم لفظه وتبادل الادوار بين الطلاب مع تعزيز الطلاب بنجوم على لوحة التعزيز.</p> <p>الخاتمة : توزيع بطاقات على الطلاب تحوي حروف وكلمات وتكليف الطلاب بوضع دائرة حول اشكال الحروف المختلفة في الحروف والكلمات (ح خ ج ط ظ).</p>	<p>2- أن يتعرف الطالب على الحروف (ظ ذ ض) اسما وصوتا وشكلا بشكل صحيح.</p>	
	قائمة الشطب ورقة عمل	<p>- صندوق تحد</p> <p>- صناديق صغير</p> <p>- نماذج حسية</p> <p>- نماذج صوتية</p> <p>- نماذج الحروف من الخشب والفلين</p>	15د			
			خاتمة 5د			

<p>ورقة عمل مضمونها : ان يضع الطالب دائرة حول الحروف (ح خ ج) الموجودة بالكلمات بهدف تمييز الحروف المتصلة (جرة, حجارة, ا خذ).</p>	<p>- بطاقات على شكل سمكة - صندوق سمك - صنارة سمك - نجوم - لوحة تعزير</p>	<p>الحصة (3) تهيئة 5د 30د حيث يتحقق الهدف الثاني - نمذجة حسية - نمذجة صوتية.</p>		<p>3- أن يميز الطالب الحروف المتشابهة رسماً والمختلفة لفظاً (ح خ ج ط ظ)</p>		
--	--	--	--	---	--	--

			خاتمة د5				
			حصة 4 د5 د15	المقدمة : القاء التحية على الطلاب, انشودة الحروف الهجائية باستخدام الحاسوب. (نشاط 1): عرض نماذج من الخشب و الفلين للحروف (ظ ذ ,ض د) امام الطلبة, لفظ المعلم لحرف الطاء, ثم يلفظ الطلبة الحرف لفظا صحيحا, ويسمح المعلم للطلاب بلمس نموذج الحرف اثناء لفظه, ويمكن استخدام بطاقات الحروف بحيث يكون الحرف بلون مميز ويستخدم المعلم نفس الخطوات مع بقية الجروف . (نشاط2): هيا نقلد الدبدوب. الاجراءات: احضار دمى الى الصف, ويحملها المعلم بيده ثم يحمل في كل مرة بطاقة من هذه الحروف, ويلفظها بشكل سليم ويتم تكرار النشاط من قبل الطلاب فرادى وجماعات الخاتمة: ورقة عمل تلوين هذه الحروف وقصها. المقدمة: القاء التحية على الطلاب ثم أغنية حروف اللغة العربية . اسم النشاط : ابحت عن. الاجراءات : يوزع المعلم بطاقات بالحروف (د, ض) ويطلب من كل طالبين يحملان نفس الحرف الوقوف ثم المصافحة وقراءة الحرف (نشاط 2): يقوم المعلم بوضع عدة حروف على اللوحة الوبرية وتكليف الطالب بوضع دائرة حول الحرف الذي يلفظه المعلم, ويمكن استخدام المسجل بدل المعلم, وقد يستخدم المعلم جهاز العرض (LCD) لعرض الحروف على السبورة بدل اللوحة الوبرية. (نشاط 3): اتامل وانفذ . يطلب المعلم من الطلبة الوقوف عند عرض بطاقة لحرف الطاء, بينما يجلس الطلاب عند عرض المعلم بطاقة لحرف	4-ان يتعرف الطالب على الحروف المتشابهه لفظا والمختلفة شكلا) ظ ذ , ض د) بشكل صحيح		
	- ورقة عمل - الملاحظة المباشرة	- نماذج فلين وخشب للحروف - بطاقات - دمى - نمذجة صوتية - نمذجة صورية					
			د15 د5				
			بطاقات - لوحة وبرية - جهاز (LCD)				

	- قائمة الشطب - ورقة عمل		الحصة 5 تهيئة 5د. 10د 10د 10د خاتمة 5د.	التاء . الخاتمة : ورقة عمل تلوين هذه الحروف.	5- أن يميز الطالب بين اشكال الحروف المتشابهة لفظاً والمختلفة شكلاً (د ض) بشكل صحيح.		
	- بطاقات على شكل فواكه. - سلة صغيرة.	الحصة 6 مقدمة 5د. 30د الحصة الرابعة.	المقدمة : السؤال عن أحوال الطلبة وتهيئتهم نفسياً وجسدياً من خلال اداء حركات بسيطة اسم النشاط : الفواكه المفضلة الاجراءات توزيع بطاقات على الطلبة على شكل فواكه فيتجول أحد الطلبة ويطلب منهم اختيار فواكههم المفضلة وهذه الفواكه مكتوب عليها المقاطع وهنا يتم تكليف الطلبة بنشاط جماعي وهو على كل طالب الحركة في الصف والبحث عن زميله الذي يحمل نفس البطاقة والوقوف معا ثم يقوم الطالبين بقراءة البطاقة وقراءة بطاقات الطلبة عن يمينه ويساره وهكذا الخاتمة توزيع بطاقات على الطلبة وقرائنتها مرة أخرى	1- أن يقرأ الطالب مقاطع الحروف (ج خ ح ط) قراءة صحيحة (خُ خُ خُ خُ خُ خا خيالخ)	أن يقرأ الطالب المقاطع قراءة صحيحة بنسبة 80%	مجال قراءة المقاطع (حركات قصيرة وطويلة)	

			خاتمة د5.				
			الحصة 7 مقدمة د5. د30 الحصة الرابعة.	المقدمة : السؤال عن أحوال الطلبة وتهينتهم نفسيا وجسديا من خلال اداء حركات بسيطة اسم النشاط : الفواكه المفضلة الاجراءات توزيع بطاقات على الطلبة على شكل فواكه فيتجول أحد الطلبة ويطلب منهم اختيار فواكههم المفضلة وهذه الفواكه مكتوب عليها المقاطع وهنا يتم تكليف الطلبة بنشاط جماعي وهو على كل طالب الحركة في الصف والبحث عن زميله الذي يحمل نفس البطاقة والوقوف معا ثم يقوم الطالبين بقراءة البطاقة وقراءة بطاقات الطلبة عن يمينه ويساره وهكذا الخاتمة توزيع بطاقات على الطلبة وقرائتها مرة أخرى	2- أن يقرأ الطالب مقاطع الحروف (ظ ذ د ض) قراءة صحيحة (ظَ ظُ ظُ , ظا ظو ظي .. الخ)		
			خاتمة د5.	المقدمة :القاء التحية على الطلبة ثم السؤال عن أحوالهم, وعمل حركات رياضية بسيطة لتهينتهم جسديا . -عرض بطاقات للكلمات وقراءتها من قبل المعلم ثم الطلاب اسم النشاط: لعبة الأطواق. الاجراءات: من خلال لعبة الأطواق وهي على الطالب القفز في الأطواق حتى يصل للبطاقة ويقرأها, ويكرر ها زميله من بعده ويمكن للطلاب طلب المساعدة من أقرانه. - عرض الكلمات على اللوح المغناطيسي, استماع الطلبة إلى لفظ الكلمة من المسجل واختبار احدهم لوضع دائرة حولها على	- أطواق - بطاقات. - مسجل - فيديو تعليمي - LCD - مسجل		

<p>مجال قراءة الكلمة</p>	<p>أن يقرأ الطالب الكلمات الواردة قراءة صحيحة بنسبة 80%</p>	<p>1- أن يقرأ الطالب كلمات من ثلاثة احرف قراءة صحيحة (جَرس , ديك , ظرف , أرض , طبل) .</p> <p>2- ان يتعرف الطالب الى الكلمات المترادفة</p>	<p>السيبورة</p> <p>فاصل تربوي (نشيد , حركات رياضية).</p> <p>- يوضح المعلم مفهوم الترادف مع مثال</p> <p>- عرض بطاقات للكلمات (بيت دار , وقف , قام , صلب , قاس) وقراءتها من قبل الطلاب فرادى وجماعات</p> <p>اسم النشاط: ابين انت</p> <p>الاجراءات: يوزع المعلم البطاقات على ستة طلاب , ويكلف كل طالبين يحملان كلمات لها نفس المعنى الوقوف ثم المصافحة</p> <p>الخاتمة: ورقة عمل</p> <p>المقدمة : الفاء التحية على الطلبة ,</p> <p>تهيئة البيئة الصفية لتهوية الصف , تفقد الاضياء... الخ</p> <p>- عرض بطاقات للكلمات</p> <p>اسم النشاط: جانزتي المفضلة.</p> <p>الاجراءات: توزيع بطاقات على الطلبة من خلال وجود كل بطاقة مع قطعة حلوى , وعلى الطالب قبل أكل قطعة الحلوى قراءة البطاقة مع تكرار القراءة لكل كلمة</p> <p>فاصل تربوي (نشيد , حركات رياضية) .</p> <p>- يوضح المعلم مفهوم (المفرد , المثنى , الجمع) باستخدام المحسوس من البيئة الصفية</p> <p>- عرض بطاقات لصور تدل على المفرد والمثنى والجمع</p>	<p>الحصة 8</p> <p>مقدمة 5د .</p> <p>15د</p> <p>- نمذجة حركية</p> <p>- نمذجة سمعية وبصرية</p> <p>- بطاقات</p>	<p>- لوح مغناطيسي</p>	
--------------------------	---	--	--	--	-----------------------	--

		بطاقات - كرسي - مجسمات	5د				
		- ورقة عمل ملاحظة - تكليف الطلاب باحضار اشياء محسوسة تدل على المفرد والمتنى والجمع من بيئة المدرسية والمحلية .					
		- أغنية الحروف. - البطاقات. ورقة عمل قائمة رصد - شجرة الثمار الناضجة. - اللوح الوبري.	حصة 10 مقدمة 5د. 30 د.	المقدمة : السؤال عن أحوال الطلبة وتهيئة البيئة الصفية مراجعة الطلبة في الحروف من خلال أغنية الحروف . - عرض بطاقة للجملة وقراءتها من قبل المعلم والطلاب فرادى وجماعات. عرض كلمات الجملة على شجرة وتسميتها بشجرة الثمار الناضجة فيخرج الطالب , ويقطف ثمرة ويقرا الكلمة وهنا (نموذج صوتي مع تكرار الطلبة) مع	1-أن يقرأ الطالب الجمل قراءة سليمة (كانت خلودُ طالِبَةٌ مُجْتَهِدَةٌ).	أن يقرأ الطالب الجملة الواردة قراءة صحيحة بنسبة 80%	مجال قراءة الجملة

			الخاتمة د5.				
	ورقة عمل طرح اسئلة	- البطاقات. - لوحة. - موسيقى -	حصة 12 مقدمة د5.	المقدمة : السؤال عن أحوال الطلبة وتهيئتهم من خلال لعبة الحركات الطويلة والقصيرة. اسم النشاط: القراءة المفيدة. الاجراءات: مراجعة الطلبة في قراءة كلمات الفقرة من خلال بطاقات - اسم النشاط: لعبة اطار الكلمات الاجراءات: يصطف الطلاب على شكل قاطرة, يثبت المعلم بطاقة على ظهر كل طالب مكتوب عليها كلمة من الفقرة, يسير الطلاب بشكل دائري مع الاستماع إلى الموسيقى, وعند السكته الاولى يقرأ الطالب الثاني بطاقة الطالب الذي يقف امامه وهكذا حتى تتم قرائتهم جميعا للبطاقات الخاتمة: عرض الفقرة كاملة وقراءتها من قبل الطلاب تعزيز مادي ومعنوي	1- أن يقرأ الطالب الفقرة (بعد تنظيف الساحة من النفابات, قدمت ام خالد لهم العصير والماء) قراءة جهريه صحيحة.	أن يقرأ الطالب الفقرة قراءة جهريه صحيحة بنسبة %80	مجال قراءة الفقرة كم حصة
			خاتمة د5.				

الهدف العام : أن يكتب الطلبة الحروف والكلمات والمقاطع كتابة صحيحة

ملاحظات	التقييم	الوسائل والأدوات	الزمن	الاجراءات	الأهداف الخاصة	الهدف العام	
		30د الحصة الأولى	3د الحصة الأولى	<p>التهيئة لقاء التحية على الطلبة وتهيئتهم نفسيا وجسديا من خلال أداء حركات أغنية لغتي</p> <p>اسم النشاط: فارس التلوين</p> <p>عرض مجموعة حروف على الطلبة من خلال لعبة فارس التلوين وهنا يتم توزيع الحروف على الطلب وتكليفهم بتلوين الحروف ب ت ث ن مع التركيز على جمال التلوين وتشجيع الطلبة</p> <p>الخاتمة : تعليق اوراق الطلبة على السبورة الوبرية وتعزيزهم</p> <p>المقدمة : لقاء التحية على الطلبة ومراجعتهم بالحروف السابقة</p> <p>عرض يوتيوب على الطلبة عن كيفية كتابة الحروف مع التركيز موقعها على السطر ثم قيام المعلم بالكتابة امام الطلبة وتكليفهم بتقليده ثم قيام الطلبة بالنسخ على الدفتر</p> <p>الخاتمة : عمل مسابقة بين الطلبة حول جمال الخط وشكل</p>	<p>أن يلون الطلبة على الحروف (ب ت ث ن)</p> <p>أن يكتب الطلبة الحروف</p>	<p>أن يكتب الطلبة الحروف (ب ت ث ن) كتابة صحيحة</p>	<p>مجال كتابة الحرف</p> <p>كم عدد الحصاص؟؟</p>
		بطاقات ألوان					
		يوتيوب الدفاتر	30د الحصة الثانية				
			30د الحصة الثانية				

			<p>المقدمة : اغنية الحركات ومراجعة في الحروف من خلال بطاقات</p>		<p>أن يكتب الطلبة المقاطع الواردة كتابة صحيحة</p>	
	بور بوينت	30د الحصة الثالثة	<p>اسم النشاط : انا احب الرسم</p> <p>الاجراءات : قيام المعلم بعرض مقاطع ملونة من خلال البور بوينت ثم رسم مقاطع من قبل الطلبة والعمل على تلوينها</p> <p>الخاتمة : عرض أعمال الطلبة</p> <p>المقدمة : السؤال عن أحوال الطلبة وتهيئتهم جسديا من خلال لغة الإشارة</p> <p>اسم النشاط : سباق التحدي</p> <p>الاجراءات</p> <p>تجهيز بطاقات على شكل سمك ثم وضعها على اللوح المغناطيسي وعمل مسابقة بين الطلبة بالكتابة</p> <p>تقديم المعلم لنموذج أمام الطلبة عن كيفية كتابة المقاطع ثم قيام الطلبة بتقليده ثم الكتابة على السبورة الفردية</p> <p>الخاتمة : عمل مسابقة بين الطلبة حول جمال الخط وكتابة المقطع بشكل سليم</p>	<p>أن يلون الطلبة المقاطع الواردة بشكل صحيح</p> <p>أن يكتب الطلبة المقاطع الواردة كتابة صحيحة</p>	<p>مجال كتابة المقاطع</p>	
	بطاقات اللوح المغناطيسي	30د الحصة الرابعة		<p>أن يكتب الطلبة المقاطع الواردة كتابة صحيحة</p>		

			<p>المقدمة : السؤال عن أحوال الطلبة وتهيئتهم نفسيا وجسديا من خلال أداء حركات أغنية لغتي</p> <p>اسم النشاط: بائع الفواكه</p> <p>الاجراءات</p> <p>عرض مجموعة الكلمات على الطلبة من خلال بائع الفواكه وهنا تكون الكلمات مكتوبة على بطاقات على شكل فواكه ثم تقسيم الطلبة الى مجموعات ثنائية وقيام كل طالب بالكتابة أمام زميله والآخر بقلده</p> <p>ثم قيام كل طالب بكتابة الكلمات الواردة على السبورة</p> <p>امام زميله و قيام الآخر بتقليده</p> <p>الخاتمة : عرض انجازات الطلبة في الخط</p> <p>المقدمة : تهيئة الطلبة وتفقد أحوالهم</p> <p>اسم النشاط : الثمار الناضجة</p> <p>الإجراءات : وضع بطاقات على الشجرة وقراءتها من قبل الطلبة على أنها ثمار ناضجة ثم قيام المعلم بتدريب الطلبة على الكتابة من خلال جهاز العرض ثم الكتابة على السبورة</p> <p>الخاتمة : عرض نماذج من خطوط الطلبة</p>	<p>أن يكتب الطلبة الكلمات الثلاثية بخط جميل</p>	<p>ان يكتب الطلبة الكلمات الواردة كتابة صحيحة</p>	<p>مجال كتابة الكلمة</p>
	البطاقات يوتيوب	30 الحصة الخامسة				
	البطاقات	30 د الحصة السادسة		<p>أن يكتب الطلبة الكلمات الغير ثلاثية بخط جميل</p>		

	البطاقات والدفاتر	60د الحصة السابعة والثامنة	<p>المقدمة : السؤال عن أحوال الطلبة وتهيئتهم نفسيا وجسديا من خلال أداء حركات أغنية لغتي</p> <p>عرض الجملة على السبورة وقراءتها على مسمع الطلبة مع التركيز على النطق السليم الحروف</p> <p>قيام المعلمة بكتابة الجملة على السبورة مع الشرح المفصل لطريقة كتابة الخط مع التركيز على التنسيق وجمال الخط وقيام الطلبة بتقليده على الدفتر</p> <p>تكرار نفس خطوات الحصة السابقة</p> <p>الخاتمة : تصحيح دفاتر الطلبة</p>	ان يكتب الطلبة الجملة الواردة بخط جميل	ان يكتب الطلبة الجملة الواردة بخط جميل	مجال كتابة الجملة
	البطاقات والدفاتر	90الحصة التاسعة والعاشرة والحادية عشر	<p>المقدمة : السؤال عن أحوال الطلبة وتهيئتهم نفسيا وجسديا من خلال أداء حركات بسيطة</p> <p>عرض الفقرة على كرتونة كبيرة وقيام المعلم بقراءتها امام الطلبة ثم الطلبة يقرؤون امام بعضهم البعض</p> <p>ثم تقسيم الفقرة الى ثلاث أجزاء قصيرة وفي كل حصة يتم التدريب على جزء فيقوم الطلبة بتقليد المعلم أثناء الكتابة ثم الكتابة على الدفتر</p> <p>تكرار نفس الخطوات في الحصة الثانية والثالثة</p> <p>الخاتمة : تصحيح دفاتر الطلبة</p>	ان يكتب الطلبة الجملة الواردة بخط جميل	ان يكتب الطلبة الفقرة الواردة بخط جميل	مجال كتابة الفقرة

ملحق (9) أوراق العمل

بسم الله الرحمن الرحيم

اسم الطالبة :
.....



السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي

*****هيا نضع دائرة حول حرف الخاء

خ ج ت خ ج ر

*****هيا نلون حرف الخاء

ب	ح	خ	خ	ح	ج	خ
---	---	---	---	---	---	---

- *****هيا نضع دائرة حول حرف الخ

- خروف مخبز فراخ مطبخ

- ***هيا نكتب الكلمات بخط جميل

خ خ خ خ خ

خبز مخبز خروف خالد

توقيع ولي الامر :

اسم الطالبة :
الصف : غرفة مصادر
الموضوع : ورقة عمل لغة عربية
اليوم والتاريخ : الخميس



السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي إقباطية
مدرسة تكور جمع الأساسية

****_ هيا نضع دائرة حول حرف الجيم

ج ت ب د ر ج

***** ا هـ نون حرف الجيم

خ	ج	ح	خ	ذ	د	د
---	---	---	---	---	---	---

*** ا هـ نون الكلمات بخ جيم

د ج جا جو جي

جابر جمل جميل جواد

توقيع ولي الامر : _____

اسم الطالبة :
الصف : غرفة مصادر
الموضوع : ورقة عمل لغة عربية
اليوم والتاريخ : الخميس



السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي / قباطية
مدرسة ذكور جبع الأساسية

****_ هيا نضع دائرة حول حرف الحاء

ح ت ب د ر ح

**** ها نلون حرف الخاء

ب	ح	خ	د	ح	ج	خ
---	---	---	---	---	---	---

- **** ها نتب الحروف والكلمات بخ جميع

ح د ح ح ح ح ح ح

حبر حزين حمار حلم

توقيع ولي الامر :

اسم الطالبة :
الصف : غرفة مصادر
الموضوع : ورقة عمل لغة عربية
اليوم والتاريخ : الخميس



السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي / قباطية
مدرسة ذكور جبع الأساسية

***** _ هيا نضع دائرة حول حرف الدال

د ت د ط د

***** هـ ا نضع دائرة حول حرف الكلمة التي فيها حرف الدال

دار ديك دب حديد

- *** هـ ا ن ت ب الحروف و الكلمات بخـ جميع

د دا دو د

درج دور دب دينار

توقيع ولي الامر : _____

اسم الطالبة :
الصف : غرفة مصادر
الموضوع : ورقة عمل لغة عربية
اليوم والتاريخ : الخميس



السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي / قباطية
مدرسة ذكور جبع الأساسية

***** _ هيا نضع دائرة حول حرف الضاد

ض ض ب ت ض

***** هـ ا نضع دائرة حول حرف الضاد في الكلمات التالية

يضرب ضفدع ضوء ضبع ضوء

- **** هـ ا ن ت ب الكلمات الحروف والكلمات بخ جميع

ض ض ضا ضو ضي

أخضر ضياء فرض ضرب

توقيع ولي الامر : _____

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي / قباطية
مدرسة ذكور جبع الأساسية



اسم الطالبة :
الصف : غرفة مصادر
الموضوع : ورقة عمل لغة عربية
اليوم والتاريخ : الخميس

***** _ هيا نضع دائرة حول حرف الطاء

ط ت ب ط ر

***** ها نضع دائرة حول حرف الطاء في الكلمات

طالب بط طبل خطوط خطيب

- ***** ها نكتب الكلمات وحرف الطاء والكلمات بخ جميع

طا طو طبي

طار طوب طبي مظلة

توقيع ولي الامر : _____

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي / قباطية
مدرسة ذكور جبع الأساسية



اسم الطالبة :
الصف : غرفة مصادر
الموضوع : ورقة عمل لغة عربية
اليوم والتاريخ : الخميس

***** _ هيا نضع دائرة حول حرف الظاء

ظ ت كظ ط ظ

***** ها نضع دائرة حول حرف الظاء في الكلمات الآتية

ظبي ظالم مظلوم حافظ حفيظ

- *** ها نكتب الكلمات والحروف بخ جميع

ظا ظو ظي

ظالم حفيظ الظبي مظلة

توقيع ولي الامر :

فهرس الجداول

الصفحة	اسم الجدول	الرقم
49	مفتاح تصحيح بطاقة الملاحظة	1.3
58	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي	1.4
59	دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات القراءة والكتابة والإملاء	2.4
61	قيمة مربع ايتا وحجم الأثر	3.4
62	الحكم على بطاقة الملاحظة	4.4
62	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبطاقة الملاحظة في التطبيقين القبلي ووسط البرنامج	5.4
63	دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي ووسط البرنامج لبطاقة الملاحظة في القراءة	6.4
64	الكسب المعدل لبطاقة الملاحظة بين التطبيقين القبلي ووسط البرنامج لمهارتي القراءة والكتابة	7.4
65	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبطاقة الملاحظة في التطبيقين القبلي والبعدي	8.4
66	دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في القراءة والكتابة	9.4
67	الكسب المعدل لبطاقة الملاحظة بين التطبيقين القبلي والبعدي لمهارتي القراءة والكتابة	1.5

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	الرقم
77	المحكمون	1
78	أداة الدراسة بصورتها الأولية	2
83	أداة الدراسة بصورتها النهائية	3
93	تعديل أداة الدراسة حتى وصلت إلى صورتها النهائية	4
96	بطاقة الملاحظة	5
99	كتاب الموافقة مديرية تربية وتعليم قباطية لإجراء الدراسة وتطبيقها في غرفة المصادر	

فهرس المحتويات

الصفحة	المبحث	الرقم
أ	الإهداء	
ب	إقرار	
ج	شكر وعرهان	
د	الملخص بالعربية	
و	الملخص بالإنجليزية	
1	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	
1	مقدمة	1.1
5	مشكلة الدراسة	2.1
6	أهداف الدراسة	3.1
6	أسئلة الدراسة	4.1
6	أهمية الدراسة	5.1
7	حدود الدراسة	6.1
7	مصطلحات الدراسة	7.1
8	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
11	صعوبات التعلم	2.1
12	خصائص ذوي صعوبات التعلم	2.2.1
13	محكات التعرف على ذوي صعوبات التعلم	2.1.2
13	أنواع صعوبات التعلم	2.1.3
15	العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم	2.1.4
16	قياس صعوبات التعلم	2.1.5
17	أساليب علاج صعوبات التعلم	2.1.6
18	النمذجة	2.2
19	مفهوم النمذجة	2.2.1
19	أهمية النمذجة	2.2.2
20	أهم النظريات التي تناولت النمذجة	2.2.3
21	أنماط النمذجة	2.2.4

الصفحة	المبحث	الرقم
23	استراتيجيات النمذجة	2.2.5
25	خطوات استخدام إستراتيجية النمذجة	2.2.6
26	مهارتي القراءة والكتابة	2.3
26	مهارة القراءة	2.3.1
27	أهمية القراءة	2.3.1.1
27	ضرورات القراءة	2.3.1.2
28	أهداف تدريس القراءة	2.3.1.3
28	أنواع القراءة	2.3.1.4
29	مهارة الكتابة	2.3.2
30	أهمية الكتابة	2.3.2.1
31	أهداف مهارة الكتابة	2.3.2.2
31	طرق تدريس مهارة الكتابة	2.3.2.3
33	غرف المصادر	2.4
33	أهمية غرفة المصادر	2.4.1
34	معلم غرفة المصادر	2.4.2
34	مهام معلم غرفة المصادر	2.4.3
35	الدراسات السابقة	2.5
35	الدراسات العربية	2.5.1
38	الدراسات الأجنبية	2.5.2
43	تعقيب على الدراسات السابقة	2.6
45	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
45	مقدمة	1.3
45	منهج الدراسة	2.3
45	مجتمع الدراسة	3.3
46	عينة الدراسة	4.3
47	أدوات الدراسة	5.3
47	بطارية اختبار القراءة والكتابة	1.5.3
48	صدق بطارية اختبار القراءة والكتابة	1.1.5.3

الصفحة	المبحث	الرقم
48	ثبات بطارية اختبار القراءة والكتابة	2.1.5.3
48	بطارية الملاحظة	2.5.3
49	صدق بطاقة الملاحظة	1.2.5.3
49	ثبات بطاقة الملاحظة	2.2.5.3
49	البرنامج التدريسي القائم على النمذجة	6.3
50	متغيرات الدراسة	7.3
50	إجراءات الدراسة	8.3
51	المعالجة الإحصائية	9.3
52	الفصل الرابع: تحليل النتائج	
52	مقدمة	1.4
52	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول من أسئلة الدراسة	2.4
54	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من أسئلة الدراسة	3.4
58	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث من أسئلة الدراسة	4.4
63	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
63	مناقشة النتائج	1.5
63	مناقشة السؤال الأول	1.1.5
64	مناقشة نتائج السؤال الثاني	2.1.5
66	مناقشة نتائج السؤال الثالث	3.1.5
68	توصيات الدراسة	2.5
68	مقترحات الدراسة المستقبلية	3.5
69	المصادر العربية والأجنبية	
124	فهرس الجداول	
125	فهرس الملاحق	
127	فهرس المحتويات	