عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

فاعلية برنامج جسور في معالجة ضعف القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين

آلاء محمد حماد رشيد

رسالة ماجستير

القدس–فلسطين

1443هـ/2021م

فاعلية برنامج جسور في معالجة ضعف القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين

إعداد

آلاء محمد حماد رشيد

بكالوريوس تربية ابتدائية–جامعة القدس المفتوحة–فلسطين

إشراف: الأستاذ الدكتور محمد عبد الفتاح شاهين

قدمت هذه الرسالة استكمالًا لمتطلبات درجة الماجستير في تخصص أساليب التدريس /عمادة الدراسات العليا–كلية العلوم التربوية–جامعة القدس

1443هـ/2021م

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

فاعلية برنامج جسور في معالجة ضعف القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين

اسم الطّالبة: آلاء محمد حماد رشيد
الرقم الجامعي: 21810121

المشرف: أ.د. محمد عبد الفتاح شاهين

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2021/12/23، من قبل أعضاء المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

رئيس لجنة المناقشة:	أ.د. محمد عبد الفتاح شاهين	التوقيع:
ممتحناً داخلياً:	د. غسان عبد العزيز سرحان	التوقيع:
ممتحناً خارجياً:	د. إيناس عارف ناصر	التوقيع:

القدس– فلسطين
1443هـ / 2021م

الإهداء

إلى كل طالب تُرِكَ في الخلف
إلى كل معلم شعر به
أقدم هذا العمل

إلى من أوصاني
"إياك أن تجرحي طفلًا ولو بكلمة"
معلمي ووالدي رحمه الله

إلى من ربتني وأوصتني
"إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه"
أمي أطال الله في عمرها

الباحثة:
آلاء محمد حماد رشيد

إقرار:

أقر أنا مقدمة الرسالة بأنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما أشير إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة علمية في أي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع: ....

الاسم: آلاء محمد حماد رشيد

التاريخ: 2021 /12/23م

الشكر وتقدير

اللهم لك الحمد والشكر في الأولى، ولك الحمد والشكر في الآخرة، ولك الحمد والشكر من قبل، ولك الحمد والشكر من بعد، ولك الشكر في كل حين ودائماً وأبداً.

أتوجه بكل الشكر والتقدير إلى من كان نعم المعلم والقدوة، إلى من أكرمني الله بإشرافه على رسالتي وكان لي خير ناصح ومرشد، إلى الأب الحليم الكريم بارك الله فيك وبك ومنك وعليك، وجزاك الله كل خير ، ونفع بك ورزقك الصحة وتمام العافية، شكرا لك مشرفي ومرشدي الأستاذ الدكتور محمد عبد الفتاح شاهين.

كما يسعدني أن أشكر شكراً جزيلاً وأمتن امتناناً كبيراً لأعضاء لجنة المناقشة، الدكتور غسان سرحان والدكتورة إيناس ناصر ، شكراً لكم على دوركم في إغناء هذه الدراسة لإخراجها بأفضل حلة.
كما أشكر أساتذتي ودكاترتي الأفاضل جميعاً في جامعة القدس، ولينبوع عطائكم ودعمكم الدائم لنا كل تقدير ، شكراً لكم جميعاً دكتور إبراهيم عرمان دكتور محمود أبو سمرة دكتور إبراهيم صليبي دكتور سعيد عوض وشكرا خاصة للدكتور المتعاون دائماً وابداً الدكتور محسن عدس الذي لا يتوانى عن تقديم المساعدة للطلبة وبشكل دائم وأصيل.

كما أشكر أسرة مديرية التربية والتعليم يطا على ما قدموه لي من تسهيلات ودعم، وإدارة مدرسة حليمة السعدية المختلطة والهدى الأساسية، والأختان ناريمان جبور وهالة الطيطي لما بذلتاه من جهد وعطاء في تطبيق البرنامج، والأخت حياة جبور لما بذلته من جهد في تدقيق الرسالة نحوياً، والأخت عائشة بزايعة لما قدمته من دعم وتحفيز لإنجاز الرسالة، ولأخي الأستاذ رشيد رشيد الذي لم ينقطع عن دعمي، في إنجاز وتطبيق رسالتي.

وأخيراً لا يسعني إلا أن أشكر زوجي وأبنائي على صبرهم وتقديرهم لظروف دراستي الجامعية، وأشكر أمي الغالية أطال الله في عمرها وأختي وإخواني لمنحي الفرصة الكافية لكتابة هذا البحث أثناء الوقت الذي كان من المفروض أن يكون لهم.

الباحثة:

آلاء محمد حماد رشيد

الملخّص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج جسور لمعالجة ضعف القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين ، وتحقيقاً لأغراض الدراسة؛ استخدمت الباحثة ال تصميم شبه التجريبي، تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثاني الأساسي في مديرية تربية يطا للعام الدراسي 2020-2021م.أما عينة الدراسة فكانت قصدية وعددهم (44) من طلبة مدرسة حليمة السعدية المختلطة، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين إحداهما ضابطة مختلطة وعدد أفرادها (22) والثانية تجريبية مختلطة وعدد أفرادها (22).

أما أداة الدراسة فتمثلت في اختبار للكتابة، و اختبار للقراءة، وقد قامت الباحثة بتصميم الأدوات وتطبيق الاختبار القرائي والكتابي من خلال أوراق عمل طبقت على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية، وبعد تنفيذ التجربة والتي استمرت شهرين بواقع حصتين يومياً وبعد إخضاع المجموعتين للاختبار القرائي والكتابي القبلي والبعدي تم تحليل البيانات والتوصل للنتائج.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات الدرجات الكلية للطلبة في اختبار القراءة تعزى إلى المجموعة ولصالح المجموعة التجريبية . كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الدرجات الكلية للطلبة في اختبار القراءة تعزى لمتغير الجنس، ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة احصائيا في متوسطات الدرجات الكلية للطلبة في اختبار القراءة تعزى للتفاعل بين الجنس والطريقة.

كما وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات الدرجات الكلية للطلبة في اختبار الكتابة تعزى لمتغير المجموعة لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات الدرجات الكلية للطلبة في اختبار الكتابة تعزى للطريقة للجنس، ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات الطلبة في اختبار الكتابة تعزى للتفاعل بين الجنس والطريقة.

وأوصت الباحثة بناء على نتائج الدراسة بضرورة متابعة الطلبة المتعثرين في القراءة والكتابة خاصة في الصفوف الأساسية، ودعمهم بإجراءات تدخلية مبكرة وعمل تقييم مستمر لهؤلاء الطلبة بناء على المعايير والكفايات الواجب امتلاكها لدى طالب المرحلة الأساسية، وأن يتم تطبيق أوسع للبرنامج لدى الطلبة المتعثرين في القراءة والكتابة في الصفوف الأساسية،كما توصي الباحثة بتطبيق برنامج جسور

على عينات أكبر لاختبار أثره وضرورة التوجه للميدان ومحاولة حل مشاكل الطلبة في المواد الأخرى ببرامج مشابهة لبرنامج جسور لما أظهر من أثر كبير في مهارتي القراءة والكتابة عند طلبة الصف الثاني، كما يمكن تطبيق البرنامج على طلبة صفوف أخرى من الطلبة المتعثرين ورصد أثره عليهم.

Effectiveness Of Jusoor Program In Treating Poor Reading And Writing For Second Graders In Palestine

Prepared by: Alaa Mohamad Rasheed
Supervised by: D. Mohamad Abed-alfatah Shaheen

Abstract:

This study aimed to reveal the effectiveness of the Jusoor Program in addressing poor reading and writing among second-grade students in Palestine. For study purposes, the researcher used the experimental method, depending on a study population that consisted of second-grade students in the Yatta Directorate of Education in the academic year 2020-2021 AD. The study sample was intentional of (44) students from Halima Al-Sadia Mixed School. The sample was divided into two groups: a control group of (22) students, and an experimental mixed group of (22) students.

As for the study tool, it was performed by the Jusoor Program to treat poor reading and writing, a writing test, and a reading scale, all of which were designed by the researcher. The researcher also applied the reading and writing test on an exploratory sample from outside the study sample to verify the psychometric properties. After carrying out the two- month experiment, with two lessons per day and after the two groups were subjected to the reading and writing test (pre and post), the data were analyzed and results were reached.

The results showed that there were statistically significant differences in the average scores of students in the reading test that were attributed to the group and in favor of the experimental group. It was also found that there were no statistically significant differences between the average total scores of students in the reading test due to the gender variable, and the results did not show the presence of statistically significant differences in the mean scores of the students in the reading test due to the interaction between gender and method.

The results also showed that there were statistically significant differences in the average total scores of students in the writing test due to the variable of the group in favor of the experimental group, and there were no statistically significant differences in the mean total scores of students in the writing test due to the method of gender, and the results did not show the existence of statistically significant differences in the mean scores of students In the writing test attributed to the interaction between gender and method.

It was also found that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members in the reading test due to the gender variable, and the differences were in favor of females with an average of (14.36) versus (10.73) for males, while it was not clear if there were differences due to gender on the writing test.

Based on the results of the study, the researcher emphasizes the necessity of following up the students who stumbled in reading and writing, especially in the basic classes, supporting them with early intervention measures and making a continuous evaluation of these students based on the standards and competencies that the basic stage student should possess.

The researcher also recommends a broader application of the program to be implemented among the students who stumbled in reading and writing in basic classes.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها:

1.1 المقدمة

يتعلم الأفراد اللغة من المهد، فهم يكتسبونها من خلال تواصلهم مع عائلاتهم محادثةً، وبإتمام تعلم اللغة قراءةً وكتابةً يصبح الفرد قادراً على التعبير عما يفكر به، ويدون أفكاره ويحفظها وينقل ما يريد نقله للآخرين من تراث أو فكر أو أدب أو علم أو غيره جيلاً بعد جيل.

تربط اللغة الفرد بثقافته وحضارته التي ينتمي لها، كما تعرفه على العالم أجمع، فاللغة ليست حروفاً فحسب، بل هي فن يتضمن الكثير من المهارات والأدوات التي ينبغي لكل فرد أن يمتلكها. وتمثل اللغة الأداة الأساسية للدراسة ومواصلتها، وبقدرة التلميذ اللغوية تتحدد مستويات تحصيله في المواد الدراسية المختلفة، وانتقاله من صف تعليمي لآخر، ومن مرحلة تعليمية لأخرى، ومعظم الذين يفشلون في المدرسة يرجع فشلهم إلى عدم تمكنهم من اللغة (عبد الوهاب وآخرون،2004).

واللغة العربية لغة راقية تملك دعامات كونها لغة فكر عالمي إنساني يتمثل في القرآن الكريم كلام الله العزيز الحكيم، حيث يقول عمر بن الخطاب "تعلموا العربية فهي من دينكم" ويقول الثعالبي: من أحب الله تعالى أحب رسوله محمد صلى الله عليه وسلم ومن أحب الرسول أحب العرب ومن أحب العرب، أحب العربية ومن أحب العربية على بها وثابر عليها وصرف همته إليها" (الثعالبي، 1993).

ورغم أهمية اللغة بشكل عام واللغة العربية بشكل خاص، والتطور العلمي والتكنولوجي والتربوي الهائل حول العالم إلا أن هناك مشكلات عديدة تواجه التعليم لم تجد طريقاً للحل، ولعل مشكلة ضعف القراءة والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية أو انعدام القدرة عليهما من أبرز وأهم المشاكل التي تواجه أنظمة التعليم منذ عشرات السنين وما زالت متواجدة حتى يومنا هذا.

ورغم التحاق غالبية الأطفال بالمدارس فإن نسبة كبيرة منهم لا تكتسب المهارات الأساسية، ولتسليط الضوء على أزمة التعلم التي تشهدها مختلف بلدان العالم فقد وضع البنك الدولي بالاشتراك مع معهد اليونسكو للإحصاء مؤشراً لفقر التعلم، ووفقاً لهذا المؤشر فإن 53%من الأطفال في سن العاشرة في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل في أنحاء العالم لا يمكنهم قراءة نص بسيط وفهمه، وتأتي منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في المرتبة الثانية بعد جنوب إفريقيا فهناك 59% من الأطفال دون سن العاشرة لا يستطيعون قراءة نص مناسب لأعمارهم وفهمه، وتعد الفجوة بين الجنسين في هذه المنطقة الأكبر من بين جميع المناطق حيث يرتفع بين الذكور بنسبة 66% مقابل 56% بين الفتيات.(البنك الدولي 2021).

من ناحية أخرى فقد أوجدت جائحة كوفيد – 19 أكبر انقطاع في نظم التعليم في التاريخ، وهو ما تضرر منه نحو 6.1 بليون من طلاب أكثر من 190 بلداً وفي جميع القارات. وأثرت عمليات إغلاق المدارس وغيرها من أماكن التعلم على ٩٤ بالمائة من الطلاب في العالم، وهي نسبة ترتفع لتصل في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا إلى 99 بالمائة . (الأمم المتحدة،2020)

وقد تعرضت فلسطين بشكل خاص ومستمر لأزمات وحروب وظروف استثنائية من احتلال واغلاقات وظروف سياسية واجتماعية وغيرها، مما ترك آثاراً مختلفة على التعليم بلا شك، ولمواجهة تلك الظروف فقد اعتمدت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية العديد من الخطوات للتخفيف من تلك الآثار حيث تبذل الوزارة جهوداً حثيثة لرفع مستوى التعليم ، كما تشارك وزارة التربية والتعليم الفلسطينية المجتمع الدولي في جهوده الرامية لرفع مستوى الطلبة التحصيلي ،خاصة في ظل جائحة كورونا وما استجد خلالها من خطط تعلم بديل وتعلم الكتروني وغيرها لضمان استمرارية العملية التعليمية، وتبذل الآن جهوداً نحو التخفيف من الفاقد التعليمي والخلل الذي تركته تلك الجائحة على الطلبة في جميع أنحاء العالم، وكان آخرها في نهاية عام 2021 من خلال تدريب وتوظيف الآلاف من المعلمين المساندين وإلحاقهم بالمدارس الأساسية ،لعلاج ضعف اللغة العربية والرياضيات لدى الطلبة.

وقد عملت الباحثة منذ سنوات على تحديد الطلبة المتعثرين في القراءة والكتابة والتركيز عليهم من خلال الكثير من الأنشطة التي تضمن في نهاية العام الدراسي وصولهم إلى مستوى جيد من القراءة والكتابة، يستطيعون معه الاندماج مع زملائهم في الصف التالي، وهذه الخطط انطلقت من الكفايات التي يمتلكها الطفل أو بمعنى آخر الانطلاق مما يعرف الطفل وتطويره باستخدام وتطويع الكتاب المدرسي وليس العكس، لإتمام امتلاك الطفل للمعيار المناسب الذي يجب أن يمتلكه طالب صفه أو طفل بعمره.

وقد عمدت الباحثة إلى تقديم خلاصة خبرتها مع الطلبة من خلال تطوير برنامج جسور وهو برنامج تعليمي يستهدف الأطفال الذين يعانون من ضعف أو عدم القدرة على القراءة والكتابة بعد اتمامهم الصف الأول الأساسي، ويعتمد البرنامج الطريقة البنائية والانتقال من الخاص إلى العام في بناء الكلمات ويظهر التقطيع الصوتي للكلمات من خلال تلوين المقاطع، ويقدم البرنامج الحروف للطالب حسب الترتيب المعتمد في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للصف الأول الأساسي، كما يعتمد على الكلمات المستخدمة في كتاب الصف الأول من خلال تجميعها وتلوينها وتقديمها بشكل متسلسل قراءةً وكتابةً،يمكن لمعلم اللغة العربية أو المعلم المساند أن يستخدم البرنامج لعلاج الطلبة غير القادرين على القراءة بشكل كلي أو جزئي ،بشكل فردي أو جماعي وخلال حصص اللغة العربية نفسها ،مما يذلل صعوبة متابعة الفرق الشاسع بين مستويات الطلبة في الصف الواحد، ويجعل المعلم مرتاحاً لبذله مجهوداً مناسباً لهؤلاء الطلبة، من خلال أنشطة وأوراق عمل جاهزة يقدمها البرنامج ويتابعها المعلم ويشجع تقدم التلاميذ فيها، كما يمكن للمعلم أن يوظف الكتاب المدرسي أيضاً في نفس الوقت لصالح العملية العلاجية من خلال مهام أشارت لها الباحثة في شرح البرنامج.

2.1 مشكلة الدراسة

إن الكثير من الخبراء التربويين في مجال تعليم وتعلم اللغة يؤكدون على أن عدم وصول الطفل إلى مستوى مرض من القراءة والكتابة في المراحل التعليمية الأولى، سيصعب عليه تحقيق مستويات مقبولة من التعلم في المراحل التعليمية الأخرى، ومن هنا يجب التركيز على ضرورة تعليم الأطفال القراءة والكتابة للأخذ بأيديهم وضمان امتلاكهم هذه المهارات خلال المرحلة الأساسية الأولى، ثم الارتقاء بها لمستويات أعلى في المراحل المتقدمة. (البجة والحيلة،2000)

ومما لا شك فيه أن العديد من العوامل تؤثر على تعلم الطفل، بعضها نستطيع تبريره مثل العوامل الفيزيائية وصعوبات التعلم، لكن ما لا نستطيع جميعا تبريره هو وجود طلاب بنسب تفوق نسب الإعاقات والصعوبات العالمية وبشكل كبير داخل المدارس وتحت إشراف معلميهم ومدراءهم ووزارات التربية والحكومات، ومن هنا كان لزاماً علينا جميعاً، خاصة نحن المعلمين والباحثين أن نبحث عن حلول لتلك المشاكل، وإنقاذ هؤلاء الأطفال من براثن الأمية التي ستؤدي بهم في نهاية المطاف إلى التسرب مبكراً من المدرسة.

سيما وقد أكد خبراء تعليم القراءة والكتابة في الوطن العربي فشل عدد كبير من طلبة المرحلة الابتدائية في تعلم القراءة حتى لا يكاد يخلو فصل دراسي في أي مرحلة تعليمية من عدد من الطلبة ذوي الصعوبات القرائية والذين يقل مستواهم القرائي عن أقرانهم بعام أو أكثر، وهذا يعد من أخطر المشكلات التي تواجه التعليم حيث ينهي كثير من التلاميذ المرحلة الابتدائية وهم لا يكادون يقرؤون. (فضل الله،1998).

ومن خلال عمل الباحثة في تعليم اللغة العربية لأطفال المرحلة الأساسية من الصف الأول وحتى الرابع الأساسي وعلى مدار حوالي 20 عاماً، فقد لاحظت الباحثة وجود أطفال في الصفوف وفي كل عام غير قادرين على القراءة والكتابة حتى بعد انهائهم الصف الأول الأساسي والذي يتمكن الأطفال فيه من مهارات القراءة والكتابة، فكانت الباحثة تجري محاولات بشكل مستمر مع الطلبة لحل مشاكلهم داخل الصف وضمن حصص اللغة العربية، ومن ثم لجئت الباحثة لتجميع تلك المحاولات لتسهيل وتسريع عملية العلاج لما يلاقيه المعلم من ضغط في الوقت والمهام المطلوبة منه لتخرج على شكل برنامج تعليمي يمكن استخدامه بشكل مرتب ومنظم لمساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم وضمان امتلاكهم للكفايات التعليمية اللازمة في المرحلة العمرية التي يمرون بها.

وقد أثبتت الكثير من الدراسات التي أجريت وجود ضعف قرائي أو كتابي أو كلاهما، مثل دراسة (طعيمة ، 2010) ودراسة (الحوامدة، 2010)، ودراسة (الجوجو، 2014)، ودراسة (نصر، 2014) التي بينت ضرورة الاهتمام بالقراءة والكتابة وعلاج الضعف فيهما والحد منه، وإيجاد سبل لحله.

لذا ظهرت هذه الدراسة كمحاولة لمعرفة فاعلية برنامج جسور في علاج ضعف القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين".

1.3 أسئلة الدراسة

وقد تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:
السؤال الرئيس: ما فاعلية برنامج جسور في معالجة ضعف القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف المجموعة والجنس والتفاعل بينهما؟
يتم الإجابة عنه من خلال سؤالين فرعيين:

1 ما فاعلية برنامج جسور في معالجة ضعف القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف المجموعة والجنس والتفاعل بينهما؟
2 ما فاعلية برنامج جسور في معالجة ضعف الكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف المجموعة والجنس والتفاعل بينهما؟

4.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن الأسئلة فقد تم تحويلها إلى فرضيتين صفريتين، لاختبارهما عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$)

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الصف الثاني الأساسي في اختبار القراءة تعزى إلى البرنامج والجنس والتفاعل بينهما.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الصف الثاني الأساسي في اختبار الكتابة تعزى إلى البرنامج والجنس والتفاعل بينهما.

1.5 أهداف الدراسة

تحددت أهداف الدراسة في التعرف إلى أثر برنامج جسور لمعالجة ضعف القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين.

1.6 أهمية الدراسة

الأهمية العملية: من المتوقع أن تقدم هذه الدراسة طرقاً جديدة لعلاج ضعف القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني داخل المدرسة وبالتالي ترجو الباحثة أنه سيتم حل مشاكل العديد من الطلبة الذين يعانون من ضعف أو عدم القدرة على القراءة والكتابة داخل المدارس.

الأهمية النظرية: من المتوقع أن ترفد هذه الدراسة الحقل التربوي بمادة تعليمية قد تساعد في حل مشكلة ضعف القراءة والكتابة، وتفتح آفاقاً بحثية لتجريب المزيد من البرامج والاستراتيجيات والتي ستصب جميعها في مصلحة الطلبة في الصفوف الأساسية.

الأهمية البحثية: من المتوقع أن تفتح نتائج الدراسة آفاقاً لدراسات مختلفة عن المتغيرات ومجتمع الدراسة.

7.1 حدود الدراسة

اقتصرت الدّراسة على الحدود الآتية:
الحدود البشرية: طلبة الصف الثاني الأساسي في مديرية يطا.
الحدود المكانية: المدارس الحكومية في مديرية يطا.
الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 2020-2021.

8.1 مصطلحات الدراسة

برنامج جسور: هو برنامج صممته الباحثة لمساعدة الطلبة على التغلب على مشاكلهم من ضعف أو عدم القدرة على القراءة والكتابة داخل صفوفهم، ومن قبل المعلم نفسه وقد أطلقت عليه الباحثة اسم برنامج جسور، فهو يمد جسراً بين الطالب ومعلمه ليعبر عليه إلى حيث وصل زملاؤه ولم يستطع أن يصل هو لأي سبب من الأسباب.

ضعف القراءة:

القراءة:" عملية عقلية معقدة، تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ، عن طريق عينه وتتطلب هذه العملية فهم المعاني، كما أنها تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية والمعاني النفسية المرتبطة بالقراءة إلى درجة كبيرة"(عطا، 1986، ص119).

ضعف القراءة: "صعوبة يواجها الطالب أثناء القراءة تتمثل في عدم استيعابه لما يقرأ، أو يقرأ الكلمات بصورة خاطئة أو يزيد أو ينقص حرفاً من أصل الكلمة، ويكون غير قادر على تصحيح هذه الأخطاء" (عطا الله، 2003، ص202).

كما عرفه (الزبيد، 2020، ص51) بقوله: هو قصور ونقص وعدم معرفة ما هو مكتوب، مما يسبب تشوهاً وعدم وضوح للقارئ، لدى تلاميذ الصفوف الأولية".

وعرفه (عوض،2010، ص333) بأنه:" قصور في المهارات الأساسية للقراءة أو الهجاء القرائي". وتعرفه الباحثة إجرائيا في هذه الدراسة على أنه (خلل أو قصور نتيجة عدم تمكن الطالب من تمييز الحروف أو الكلمات أو فهم النص، مما يجعل الطالب يحصل على درجة أقل من المستوى المطلوب في الأهداف التي يجب على طالب صفه أن يمتلكها) ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب.

ضعف الكتابة:

الكتابة: مهارة بشرية حديثة نسبياً، إذا ما قورنت بغيرها من المهارات، تحوي جانبين، آلي وعقلي. الجانب الآلي يحتوي على المهارات الخاصة برسم الحروف الأبجدية، ومعرفة تهجئتها ، أما الجانب العقلي، فيشمل المعرفة الجيدة بالنحو وقواعد الإملاء" (عريف، 2008، ص279).

ضعف الكتابة: هو قصور ونقص في الكتابة، مما يسبب تشوهاً وعدم معرفة ما هو مكتوب بالنسبة للكاتب، لدى تلاميذ الصفوف الأولية"(الزبيد،2020، ص51).

الضعف الكتابي: "القصور في مهارات الكتابة الأساسية عند التلاميذ، ويظهر في عدم قدرتهم على تحويل المعاني إلى رموز أو حروف متصلة على شكل كلمات، أو جمل فيما يعرف بالهجاء الكتابي". (عوض، 2010، ص333).

وتعرفه الباحثة اجرائياً: (خلل أو قصور نتيجة عدم تمكن الطالب من كتابة الحروف أو الكلمات أو قواعد الإملاء وتحويلها إلى كلمات مفهومة، مما يجعل الطالب يحصل على درجة أقل من المستوى المطلوب في الأهداف التي يجب على طالب صفه أن يمتلكها ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب).

طلبة الصف الثاني : هم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7-8 سنوات حسب توزيع الطلبة في الصفوف التابع لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

2.1 الإطار النظري

سيتناول هذا الفصل الأدب التربوي والدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة الحالية، أما الأدب التربوي فتناول ضعف القراءة من حيث مفهومه ومظاهره وأسبابه، وسبل تشخيصه وعلاجه، بالإضافة إلى ضعف الكتابة من حيث تعريفه ومفهومه ومظاهره وأسبابه وأساليب تشخيصه وعلاجه، كما تضمن هذا الفصل بناء البرنامج، عناصره، أهدافه، محتواه وطرائق تدريسه والأنشطة والوسائل التعليمية وطرق التقويم.

يعد امتلاك مهارتي القراءة والكتابة جواز سفر لطلابنا لعبور المعارف من شتى أنواعها، وهما محرك بحث ومدخل واسع أكد عليه جل وعلا في أولى آياته نزولا على نبيه الكريم (اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم) (سورة العلق، 96).

وقد أولت المجتمعات والحكومات والمؤسسات العامة والخاصة اهتماماً بالغاً وحرصوا كل الحرص على أن يكتسب المتعلم مهارتي القراءة والكتابة في مراحل دراسية مبكرة، لما لها من أهمية بالغة ستنعكس على شخصية الفرد والمجتمع، حيث تعزز أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة هدف الحصول على تعليم جيد وفرص التعلم في أي المراحل العمرية، كما أن غاية الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة هو ضمان تعلم الشباب المهارات اللازمة في القراءة والكتابة والحساب وإتاحة فرصة اكتسابها أمام البالغين ممن يفتقدون إليها.(الأمم المتحدة،2015).

وبالرغم من الجهود المبذولة لمواكبة الطرق والأساليب الحديثة في التعليم إلا أن هناك مشكلات ما زالت تواجه المتعلمين خاصة في المراحل الأساسية، تتعلق بضعف القراءة والكتابة، وستقوم الباحثة باستعراض هاتين المشكلتين في السطور القادمة.

1.1.2. ضعف القراءة:

لقد ورد في الأدب التربوي أكثر من مصطلح يمكن التفريق بينها أو اعتبارها مرادفات من الضعف القرائي أو التخلف القرائي والعجز القرائي أو التأخر القرائي ، لكننا لن نختلف بأن القراءة الجيدة هدف أساسي ينبغي تحقيقه ليس في مجال اللغة فقط ولكن في العلوم المختلفة ، فتمكُن الطالب من اللغة سيؤدي إلى إلمامه بما يقرأ، والعكس صحيح فأي ضعف قرائي سيؤدي لتأثير سلبي على شخصية الطالب وسلوكه بل سيتعدى ذلك للتأثير على الأسرة كاملة وعلى مجرى حياة هذا الشخص مدى الحياة، وقد حظي هذا الموضوع باهتمام الباحثين فتعددت تعريفاته ومظاهره وطرق تشخيصه وحلوله. ورغم التحاق غالبية الأطفال بالمدارس، إلا أن نسبة كبيرة منهم لا تكتسب المهارات الأساسية، ففي مؤشر فقر التعلم الذي وضعه البنك الدولي بالتعاون مع اليونسكو للإحصاء فإن 53%من الأطفال في سن العاشرة في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل في أنحاء العالم لا يمكنهم قراءة نص بسيط وفهمه، وأن التقدم المحرز على صعيد الحد من فقر التعلم يسير بوتيرة بطيئة للغاية لا يستطيع معها تلبية طموحات أهداف التنمية المستدامة (البنك الدولي، 2020).

1.1.1.2. مفهوم ضعف القراءة:

يعرف الضعف القرائي أو التأخر القرائي بأنه ضعف تلاميذ المرحلة الأساسية في مادة القراءة وعدم قدرتهم على معرفة الحروف والكلمات وما تدل عليه من معانٍ مختلفة ونطقها نطقاً صحيحاً من حيث البنية والإعراب (طعيمة،2010).

وذكر عوض (2012) أن التأخر القرائي هو" عدم قدرة التلاميذ على اكتساب المهارات القرائية مقارنة بمن هم في عمرهم العقلي والزمني"

وعرفته حداد (2019) على أنه " البطء والضعف في القراءة والقصور في تحقيق الأهداف المرجوة من القراءة، التي تتمثل في عدم القدرة على ضبط الألفاظ، وشكلها ومعرفة الحروف والكلمات وما تدل

عليه من معانٍ مختلفة، وكذلك القصور في فهم المقروء، أو التعبير عنه، وإدراك ما فيه من معانٍ وأفكار".

ومن خلال عمل الباحثة في ميدان تعلم وتعليم اللغة العربية للأطفال في المرحلة الأساسية من الصف الأول للصف الرابع والتي تم ملاحظتها مباشرة أو من خلال أعمال الطلبة الكتابية وأوراق عملهم فقد كانت مشاكل الطلبة في القراءة تنبع من عدم معرفتهم أو عدم تمكنهم من الحروف مما يؤدي لضعف وبطء واضحين في القراءة ، ويتعمق هذا الضعف في حال انتقالهم للصف التالي دون حل تلك المشكلة المدمرة، وانتقالهم إلى عبء دراسي جديد دون إتقان للأساس مما يزيد من مشاكلهم لتصبح مشاكل تشتت وعدم تركيز ومشاكل اجتماعية وانطواء وخجل وغيرها الكثير من الأعراض التي يمكن أن يعاني منها الطالب، كما لاحظت الباحثة أن الطلبة القادرين على القراءة غالباً في معظمهم غير قادرين على فهم النص أو الإجابة عن أسئلة تطرح حول هذا النص ولا يجيب على تلك الأسئلة إلا الطلبة من المستوى العالي في الغالب ، وهذا ما سنتحدث عنه في الجزء التالي بشكل أوسع.

2.1.1.2. مظاهر ضعف القراءة:

أن لضعف القراءة مظاهر عديدة يمكن ملاحظتها على المتعلم، ولا يخفى على التربويين في كل مكان أن هذه المظاهر هي المؤشر الأول الذي يدق جرس خطر معاناة طالب المرحلة الأساسية من ضعف قرائي معين، يحتاج لتدخل سريع من قبل المعلمين لا بل يحتاج لتدخل مستويات أعلى لحله في أسرع وقت ممكن، ويجب أن تسعى وزارات التربية والتعليم والمؤسسات للبحث والتنقيب في المظاهر وإيجاد حلول ناجعة وسريعة لها لما لها من تأثير سلبي على المتعلم لاحقا ومن هذه المظاهر:

1 -أخطاء التعرف على الكلمة، وترجع تلك الأخطاء لتماثل الحرف الأخير والأول في الكلمة أو وقوع بصر الطفل على جزء من الكلمة، أو التفاته لتفاصيل لا أهمية لها، أو انتقال العين بشكل خاطئ على السطر.

2 -وقوع الطفل بخطأ من أخطاء القراءة بشكل عام من حذف أو إضافة حروف، تكرار، إبدال أو عكس الحروف أو الكلمات، أخطاء في الحركات، القراءة السريعة أو البطيئة، أو ضعف الفهم.

3 -القراءة في اتجاه خاطئ، من خلط في ترتيب الكلمات، أو تبديل مواضع الكلمات وأماكنها، أو انتقال العين بشكل خاطئ بين السطور (فتحي، 2007).

وقد أشار ريامي وآخرون (2016) بأن ضعف القراءة قد يظهر في صعوبة التعرف على أصوات الحروف أو عدم القدرة على تكوين كلمات تحمل معنى، قراءة متقطعة، عدم التمييز بين الكلمات التي تشتمل على مد، القفز عن بعض السطور أو الكلمات، خلل في فهم المقروء، وغيرها الكثير من المظاهر والتي عزاها المؤلفون لعيب في التفسير البصري للرموز الشفوية وليست ناجمة عن إعاقة عقلية.

وفي محاولة لتوضيح المتعلم المتخلف قرائياً على حد تعبير عطا الله (2003) فإن ملاحظة المعلمين عدم قدرة المتعلم على قراءة الموضوعات أو تعبيره عن نفسه بأنه عاجز عن القراءة ولديه مشكلة ما، وأضاف الكاتب أن القراءة الجهرية تظهر العديد من المشاكل مثل الإبدال والإحلال، الخطأ في نطق الكلمات، التوقف المتكرر، عدم الالتزام بعلامات الترقيم، عدم فهم المقروء والتكرار ، من مظاهر الضعف القرائي أيضا.

وأضافت عوض (2012) مظاهر أخرى مثل القراءة في اتجاه خاطئ، ومعاودة النظر إلى الكلمة مراراً، أو جزء منها وإهمال الجزء الآخر.

وهنا يمكن أن نورد مظاهر لاحظتها الباحثة خلال عملها مع الطلبة:

1 -تجنب القراءة الجهرية أمام المعلمة والزملاء قدر الإمكان واختلاق أعذار لعدم القراءة.
2 -حفظ نص درس القراءة كما لو كان قصيدة أو نشيد، دون معرفة الكلمات وحروفها.
3 -عدم تمييز الحروف المتشابهة رسماً أو صوتاً أثناء القراءة.
4 -تجنب قراءة الكلمات الطويلة أو الكلمات التي تشتمل على حركات متعددة.
5 -عدم نطق الحركات أو إبدالها بحركات أخرى أثناء القراءة.
6 -التوقف والتعتعة المستمرة فيعطي انطباعًا للمستمع وكأنه يهذي أو ينطق بكلمات غير مفهومة.
7 -تجنب الإجابة عن أسئلة حول النص لحجج كثيرة وذلك نابع من قصور في فهم المقروء غالباً.

3.1.1.2. أسباب ضعف القراءة:

لاحظت الباحثة ومن خلال استعراض الأدب التربوي تقسيمات مختلفة للأسباب منها ما يرجع للمتعلم ومنها ما يرجع للمعلم وأخرى للمنهاج المدرسي، بينما ذهب آخرون لعوامل جسمية وأخرى تربوية أو نفسية، ومنهم من عزى الأسباب لأسباب بيئية واقتصادية واجتماعية وثقافية وأسباب متعلقة بالعملية التعليمية التعلمية وطرائق التدريس، وهناك من أضاف طبيعة اللغة العربية، وفيما يلي استعراض للأسباب وآراء التربويين فيها:

1-أسباب ترجع للمتعلم:

أشار العبيلي (2008) إلى أن هناك عوامل جسدية كالأمراض وضعف البصر وضعف السمع، وعوامل تعود لذكاء الطالب أو قلة انتباهه، وقد يعود بعضها إلى الحالة الاجتماعية والاقتصادية. أما حداد (2019) فقد أضافت على ما ذكره العبيلي نقاط أخرى مثل ضعف دافعية الطالب ورغبته في القراءة، وضعف معجمه اللغوي وضحالة خبراته، فالجديد يتطلب قديماً دائماً.

كما اتفق الفرا (2016) مع العبيلي وحداد على النقاط السابقة، وأضاف تأثير العوامل الانفعالية على تعلم القراءة وعلاقتها بالمشكلات الشخصية التي لها علاقة وثيقة بالتأخر في القراءة، حيث أشارت دراسة بوند وآخرون، (1983) أن (70%) من المتأخرين في القراءة لديهم مشكلات شخصية، و100%تقريباً من الأطفال المتأخرين في القراءة لديهم عدم تكيف.

وقد أشار بن حمو (2015) في الأسباب التي تعود للمتعلم نفسه إلى قلة القراءة وانشغال الطلاب والشباب بوسائل الاتصال الحديثة والعزوف عن القراءة.

2-أسباب ترجع للمعلم:

هناك أسباب تتعلق بلا شك بالمعلم حيث يشير الأدب التربوي أن نجاح عملية التعليم يعتمد 60%على المعلم فهو أكثر عناصر العملية التعليمية فعالية (زيدان، 2004).

كما يشير اليزيدي والسفياني (2021) أن انعدام الكفاءة اللغوية لدى المعلم سبب من أسباب ضعف الطلبة وتتفق نتائجه مع ما توصلت إليه دراسة، (نصير، 2019)، (دحلان، 2013)، (أحمد، 2010).

وترى الباحثة أن هناك مجموعة من الأسباب التي تقع على عاتق المعلم وهي:

1 -ممارسات خاطئة يقوم بها المعلم في الصف الأول تنعكس على مستوى الطلبة بشكل عام.
2 -عدم الاهتمام وعدم القدرة على تشخيص واقع الطلبة يجعله غير قادر على العلاج.
3 -قد ينظر بعض المعلمين إلى حصة القراءة كحصة لعرض قدرات الطلبة القراء ويلتزم الطلبة الأقل حظاً بالاستماع لزملائهم حتى يتمكنوا من القراءة لاحقاً.
4 -عدم إجراء تشخيص للقراءة من بداية العام الدراسي ووضع خطة علاجية حقيقية ومتابعتها سيؤدي لبقاء المتعلم على نفس حاله سنة تلو الأخرى.
5 -ينظر بعض المعلمين للطلبة المتأخرين قرائيا عن زملائهم بأنهم متأخرين جدا ولا يستطيع أن يصلح تراكمات من الضعف لسنوات سابقة وسط عدد الحصص والطلبة الكبير في الصفوف
6 -اعتماد المعلم على أساليب تقليدية أو متكررة تجعل الطلبة غير مشدودين للقراءة.
7 -عدم تزويد المتعلمين بمصادر إضافية للقراءة مثل القصص والأحاجي التي يعشقها الطلبة في المرحلة الأساسية تساعد في ابتعاد الطلبة عن القراءة.
8 -عدم استخدام اللغة واختبارها في سياقات حياتية واقعية أو حتى مخططات درامية يبعد الطلاب عن اللغة وينفرهم منها سيما وأننا نستخدم نوعين من اللغة العربية فهناك اللغة العربية العامية واللغة العربية الفصيحة.

3-أسباب ترجع للمنهاج:

يتفق العديد من الباحثين والتربويين منهم دحلان (2012) والنصار (2012) على مجموعة من النقاط فيما يخص المنهاج المدرسي منها:

1 -قلة ملاءمتها لحاجات المتعلم وقدراته وميوله وحاجاته.
2 -صعوبة أسلوب الكتاب أو رداءة إخراجه.
3 -وضع الكتب بين أيدي التلاميذ دون تجربتها على عينة مسبقة.
4 -تتجه الموضوعات اتجاه تعليمي محض أو تقليدي من نصوص شعرية وقصص متكررة مما يبعث في نفوس الطلاب الملل.
5 -إسناد مهمة التأليف إلى غير المختصين أو قليلي الخبرة بناء على المتوفر، فيجب أن يراعى التكامل بين التربويين والأكاديميين ويؤخذ بنتائج الأبحاث العلمية التي تجري في الميدان.
6 -تفتقر الكتب المدرسية للأنشطة الجاذبة والوسائل المعينة.
7 -قد يجد من يدرس الموضوعات أن بعض المواضيع هي فوق قدرة الطلبة أو دون المستوى المطلوب وأنها لا تتناسب مع قدراته.

وقد أضاف (نعيم، يوليو 2011) في مقالته حول ضعف التلاميذ في الصفوف الثلاثة الأولى أن الأسباب كثيرة ومنها ضعف التأسيس، المناهج التعليمية، الأساليب وطرق التدريس، تعاون أولياء الأمور، التلميذ نفسه والمعلم. أما(زيد،2016) فقد أضافت عوامل الاستعداد من حيث النمو والقدرات والمعارف وأنماط السلوك. أما (الرمحي، 2016) فأضاف مستوى لغة الكتاب، الجاذبية والتشويق، التعاون الكامل أثناء التأليف بين التربويين والأكاديميين،

4.1.1.2. أساليب تشخيص ضعف القراءة:

تحتاج مشكلة ضعف القراءة لتشخيص سريع ومبكر، فهي ذات آثار مدمرة على حياة الفرد والمجتمع، تجر المجتمع إلى مهاوٍ خطيرة من التخلف والتدهور للمجتمعات والحكومات، فمستقبل الدول مرهون بالتقدم التربوي والتعليمي التعلمي، وبجودة الخدمات التي تقدمها وزارات التربية والتعليم لأفرادها، وتظل هذه المشكلة تحتاج إلى أساليب تربوية فعالة لتشخيصها وعلاجها والعمل على حلها، وسنحاول في السطور القادمة سرد أساليب تشخيص ضعف القراءة.

يبدأ تشخيص صعوبات القراءة سواء للطلبة الطبيعيين أو الذين يعانون من صعوبات تعليم بشكل عام من التشخيص الطبي لسلامة الحواس كالسمع والنظر وبعدها يأتي التشخيص التربوي من خلال اختبارات التحصيل واختبارات القراءة والاستيعاب القرائي، بالإضافة للملاحظة والسجلات المدرسية والاختبارات التشخيصية المقننة، كما أن لأحكام المعلمين دور مهم في تشخيص مشاكل القراءة فتحليل المعلمين الفردي أكثر فاعلية من التحديد القائم على استخدام الاختبارات (الفرا، 2016).

وقد أوردت (طه، 2016) في كتابها معايير ومؤشرات التعلم لكل مستوى صفي، والتي يمكن للمعلمين الرجوع لها ولو بشكل مبدئي حسب الصفوف لمعرفة مدى توافق أو قرب طلابهم من تلك المعايير، وقد أوردت طه سلسلة من المعايير نستطيع أن نستعرض منها

1 -معيار الوعي الصوتي وتمييز الكلمات والطلاقة. (ويضم 8 مؤشرات)
2 -معيار اكتساب المفردات. (ويضم 3 مؤشرات)
3 -معيار استراتيجيات القراءة والفهم. (ويضم 10 مؤشرات)
4 -معيار قراءة النصوص المعرفية. (ويضم 5 مؤشرات)
5 -معيار قراءة النصوص الأدبية. (ويضم 5 مؤشرات).

تستخدم الباحثة خلال عملها عدة طرق للكشف عن مستويات الطلبة وتشخيص مشاكلهم ، تبدأ من بداية العام الدراسي ومنذ اليوم الأول بالتعرف إلى الطلبة من خلال ألعاب صغيرة وأنشطة تشتمل على رسائل مكتوبة، ورسائل مسموعة بحيث لا يشعر الطالب أنه تحت المراقبة وهنا تبدأ المعلمة بالملاحظة الحثيثة وتسجيل الملاحظات في سجل خاص لمتابعة الطلبة وبشكل يومي، خلال تلك الفترة يبدأ الطالب بالانسجام مع زملائه ومعلمته كوننا قضينا وقتنا في المرح واللعب أحياناً والقراءة والكتابة أحياناً أخرى ، ثم تتجه المعلمة ومن خلال الدرس الأول بعمل اختبار قراءة للطلبة لمعرفة مستوياتهم وفرزهم لثلاثة مستويات:

1 -المستوى العالي: ويقدم له خطة إثرائية للعمل على تقوية المهارات اللغوية وخاصة مهارة فهم المقروء والطلاقة اللغوية في القراءة والكتابة.
2 -المستوى المتوسط: ويقدم له خطة تمكينية تتضمن التركيز على المهارات الأساسية في اللغة قراءة وكتابة.
3 -المستوى الضعيف: ويخضع هذا المستوى لخطة علاجية قائمة على المعايير وتحقيق الكفايات التعليمية الواجب امتلاكها لدى طالب الصف الذي يدرس فيه سواء معايير دولية

مثل معايير دكتورة هنادا طه، أو معايير وزارة التربية والتعليم المرفقة بداية كل كتاب من الكتب المدرسية، ويتم تشخيص مشاكل هؤلاء الطلبة كالآتي:

أ -اختبار متدرج في الحروف، صوتاً فقط ولا يهم في هذه المرحلة معرفة الحرف اسماً لأن الهدف تطوير قدرته على القراءة بشكل سريع. مقاطع، كلمات من ثلاث حروف، كلمات من أربع حروف ويتم تحديد مستوى الطالب بدقة وما هي الحروف التي لا يميزها.

ب -اختبار في الكتابة من خلال كتابة حروف، مقاطع، كلمات من ثلاث وأربع حروف شاملة لجميع حروف اللغة العربية، لتحديد مستوى الطالب وتشخيص مشاكل الكتابة لديه.

ت -يتم إطلاع الطالب وولي أمره على النتائج لمعرفة نقاط الضعف والمساعدة في عملية علاجها، سيما أن الطالب أصبح متحمساً لمادة اللغة العربية بعد قضاء وقت جيد في اللعب والمرح خلال مرحلة التعارف والتي أدت لبناء جسور من الثقة بين المعلمة والطلبة.

ث -يبدأ العمل مع الطلبة على تطبيق برنامج جسور العلاجي، بالإضافة إلى أنشطة أخرى مصاحبة حسب الحاجة وطبيعة المشاكل التي يعاني منها الطلاب.

5.1.1.2. علاج ضعف القراءة:

تنفق الحكومات المليارات على الخطط التعليمية كل عام لكن ما زلنا نعاني من مشاكل في مادة أساسية مثل القراءة والكتابة حتى يومنا هذا، فالمشكلة هي ليست في الصرف أو في التعليم الإلزامي، فجميع الأطفال تقريبا يلتحقون اليوم بالمدارس، لكن ليسوا جميعا سواء حتى في امتلاك مهارة أساسية مثل القراءة والتي يجب أن يتقنها الطالب ولو جزئياً على الأقل بعد الصف الأول الأساسي، لكن يهمنا الآن الجودة وتحقيق الكفايات التعليمية اللازمة لكل صف ومن قبل جميع الطلبة. (طه،2015)

وترى الباحثة أن وجود أي مشكلة لدى الطلبة ، يحتاج بعد التشخيص إلى خطوات علاجية وتدريس علاجي وخطط حقيقية ، تذهب بالطالب ليكون محور الاهتمام ، فالوضع الراهن في معظم المدارس، أن جزء من الصف وهم الأقل يتابع مع المعلم ويعي ما يحدث في الصف، وجزء آخر وهم الغالبية يتراوحون بين المتابعة أحياناً والشرود عما يدور داخل الغرفة الصفية أحياناً أخرى، وهناك قسم ثالث يقل أو يكثر حسب الظروف يتواجدون في الصف بأجسامهم فقط ، بينما تبحر أفكارهم بعيداً، وقد تركت جائحة كورونا آثارها المدمرة على العملية التعليمية لتجعل هذه الفئة من الطلبة أكبر عدداً بكثير

مما اعتدنا عليه في السنوات السابقة، وكان لزاماً علينا أن نفكر بحلول، وقد تشمل تلك الحلول ما تحدث عنه (جبران،2003)

1 -تحديد مستوى الطالب الفعلي: وهي الخطوة الأولى للوقوف على نقاط الضعف التي يعاني منها الطالب ومعرفة نوع الدعم الذي يحتاجه، ومعرفة الطريقة المناسبة لعلاجه، وتتم عملية تحديد المستوى من خلال التشخيص والتقويم والملاحظة والاختبارات.

2 -السجل الوصفي: ينصح بعد تحديد مستوى الطالب بعمل سجل وصفي لكل طالب يشمل نقاط الضعف وأي ملاحظات أخرى عن الطالب، ثم يقوم المعلم بتسجيل خطوات العلاج والملاحظات والنتائج التي يحققها الطالب في العملية العلاجية، وللمعلم أن يختار بين السجلات الفردية أو القوائم الزمرية للطلاب الذين يشتركون بنفس الأخطاء أو أي سجل آخر قد يصممه المعلم لكن الهدف هنا هو الرصد والمتابعة.

3 -الخطة العلاجية: لا يخفى على أي معلم معنى هذا المصطلح تحديداً، فهي من أساسيات عمل المعلم في كل عام، ويتم رصد الطلبة المستهدفين بالعلاج، فيها الأهداف والإجراءات والملاحظات، وينصح هنا أن تشتمل الخطة العلاجية على أهداف بسيطة سهلة التحقيق مع الطلبة ثم يمكن التدرج لمستويات أعلى لاحقاً.

4 -التعليم العلاجي: وهو ذلك النوع من التعليم الموجه للطلبة المتأخرين دراسياً، والذين يواجهون تدنياً في التحصيل، لأسباب قد تعود إليهم مباشرة أو لأسباب أخرى، وهناك من أطلق عليه اسم التعليم المساند.

5 -تنوع الموضوعات الدراسية بحيث يجد التلميذ فيها ما يروق له (شخريتي، 2009).

6 -أن يتراوح المعلم في تعليمه داخل الغرفة الصفية بين التعليم الطبيعي والتعويضي للطلبة الأقل حظاً وتطويع الكتب وجميع مصادر التعلم للخطة التعويضية، فالهدف هنا الوقوف على مستوى الطالب الحقيقي ورفعه، وليس إنهاء الكتاب المدرسي فحسب.

7 -الاهتمام بتدريب الطلاب على تجريد الحروف وتحليلها وتركيبها (مصطفى، 2005).

أما الحيح (2019) فقد ذهبت في دراستها إلى حلول داخل المدرسة منها تشجيع الطلبة على المشاركة في الإذاعة المدرسية ومسابقات القراءة، تشجيع الطلاب على المطالعة، متابعة مشاكل الطلبة بشكل فردي، عمل تقييم مستمر لأداء الطلبة، التعاون بين جميع الأطراف (معلم ولي أمر مرشد) لحل مشكلة الطالب، تكليف الطالب بكتابة ملاحظات عن الأخطاء التي يقع فيها للوقوف على معالجته، تدريب الطلاب على تحليل وتركيب الكلمات، تصويب الأخطاء أولاً بأول، تنويع الأساليب التعليمية والتعزيزية للطالب وتشجيعه.

وقد أضاف نصير (2019) من بين المقترحات التي اقترحها لعلاج نقاط ضعف الطلبة في القراءة:

1 -اختيار أفضل المعلمين للصفوف الثلاثة الاولى ومراجعة المنهج واعتماد القراءة المبكرة وتطويرها.

2 -تقليل عدد طلبة الصفوف الاساسية إلى 20 طالباً في الصف.

3 -الاستغلال الأمثل لقدرات المعلمين.

4 -توفير الوسائل التعليمية الحديثة والتقليدية.

5 -اعتماد سلامة القراءة والكتابة كمبدأ لانتقال الطالب إلى الصف التالي.

6 -مراجعة المنهج الحالي واستيعاب أفكار معلمي الميدان للتغلب على أوجه القصور.

7 -عقد لقاءات وورش عمل لمعلمي اللغة العربية حول المنهج وبشكل دوري.

8 -مخاطبة الجهات المسؤولة في الوزارة لدراسة هذا الموضوع ووضع الحلول المناسبة، والبدء في خطوات على مستوى من الجدية والعموم للتغلب على هذه المشكلة.

9 -عقد الشراكة مع منظمات المجتمع المدني المساهمة في حل هذه المشكلة.

01 -توحيد الجهود لحل تلك المشكلة بين مؤسسات المجتمع العامة والخاصة.

11 -تحسين مخرج تخصص اللغة العربية من خلال التواصل مع الجامعات.

21 -الاهتمام بتفعيل نظام الجودة في المادة واختيار الأشخاص الأفضل.

31 -الاهتمام بالمعلمين الفاعلين وإبراز دورهم في حل هذه المشكلة سيما وأن هناك جهود من قبل المعلمين للتغلب على هذه المشكلة.

2.2.1. ضعف الكتابة:

1.2.1.2. مفهوم ضعف الكتابة:

تتمتع الكتابة بمكانة عالية جداً في حفظ العلم، فهي علاج للنسيان لأنها تدون كل ما نريد أن نحتفظ به أو نعبر عنه، فقد عرفها (الغول،2009، ص210) بأنها: عبارة عن رموز، وهي من الأساليب والطرق التي يعبر بها الإنسان عما يجول في فكره ووجدانه، فهي التي تترجم فكر الإنسان إلى واقع ملموس، يستطيع الآخرون إدراكه، ولا يستطيع الفرد أن يكتب إلا عن طريق لغة يفهمها الآخرون كما يفهمها هو " ويعرف ضعف الكتابة على أنه قصور ونقص في الكتابة، يسبب تشوهاً يؤدي لعدم معرفة ما هو مكتوب، وتظهر لدى طلبة الصفوف الأساسية بشكل كبير، وهم طلبة الصفوف (الأول والثاني والثالث) والذين تتراوح أعمارهم بين 6-9 سنوات (الزبيد، 2021).

وترى الباحثة أن ضعف الكتابة ما هو إلا انعكاس لضعف القراءة لكن هذا الانعكاس يبدو أكثر خطورة من القراءة، فالكتابة تحتاج لمجهود أكبر وتآزر بصري سمعي مهاري يحتاج الكثير من التدقيق والتركيز خاصة في بداية تعلم المهارة.

2.2.1.2. مظاهر ضعف الكتابة:

تتضح مشكلة الكتابة من خلال مظهرين كما ورد في (زايد،2008)

خط الطالب: وهي مشكلة ثانوية لا تحتل الأولوية يمكن تجاوزها وسبل علاجها يسيرة.

ضعف التهجئة: وتبدأ منذ أن يتعلم الأطفال الكتابة وتبدو في المظاهر الآتية:

1. عجز كبير في رسم الكلمات في الإملاء الاختباري.
2. رسم الكلمات بأخطاء كثيرة في الإملاء المنقول.
3. كتابة باتجاه خاطئ.
4. بطء في الكتابة.
5. رسم الكلمات مع عدم القدرة على قراءتها.

3.2.1.2. أسباب ضعف الكتابة:

لا شك أن ضعف مهارة القراءة هو أساس وسبب ضعف المهارات الكتابية، فمن قلت قراءته ضاق أفقه وعجز عن التفكير والتعبير والكتابة، وهذا واضح لا يحتاج إلى بحوث تؤيده، وهذا الضعف يمكن أن نعزوه إلى الأسباب الآتية:

1 -أسباب متعلقة بالمدرسة: ويمكن أن تشكل المدرسة سبباً لمشاكل الطفل اللغوية سواء في القراءة أو الكتابة أو النحو، فمن حيث البيئة التربوية في المدرسة؛ فقد يعمد الطفل إلى الهروب من المدرسة والتغيب عنها نتيجة تعرضه لموقف تربوي سيء داخل المدرسة سواء من زملائه أو من المعلمين أو مدير المدرسة مثل ضربه أو مشاهدته لضرب الطلاب الأكبر سناً أو الاستهزاء بقدراته أو شكله.

2 -أسباب متعلقة بالطفل نفسه: وقد يرجع ذلك لـ

أ - الصحة العامة للطفل: فالطفل المريض يفقد شغفه نحو التعلم وقد أظهرت دراسة (محمد، 2015) وجود علاقة واضحة بين الطفل معتدل الصحة وعدم مقدرته على استمرارية التعلم التي ستتداخل مع اللغة حتما خلال الصفوف الثلاثة الأولى.

ب -الذكاء: يلعب الذكاء دورا حاسماً في تقدم الطالب في تعلم اللغة وهذا يظهر من خلال الملاحظة إلى حد كبير ومن خلال اختبارات الذكاء أيضاً.

ت -سلامة الحواس خاصة السمع والبصر والتآزر الحسي الحركي.

ث -معاناة الطالب من حالات من الاضطراب الذهني أو صعوبات التعلم أو التخلف العقلي وغيرها والتي تؤثر بشكل كبير على تعلم اللغة.

3 -أسباب متعلقة ببيئة الطفل: فقد يكون الطفل غير مستقر انفعاليا، نتيجة ظروف أسرية نفسية اجتماعية تمر بها أسرته، مما يؤدي لعزوفه عن التعلم، فقد كشفت الكثير من الدراسات أن المناخ العائلي الهادئ يؤدي إلى تحسن أداء الطفل التعلمي (حساني، 2015).

4 -أسباب متعلقة بالمعلم: حيث يلعب المعلم دوراً رئيساً في تعلم الطفل، بأسلوبه وطريقته في التدريس، وإدارته للصف التي تلعب دوراً كبيراً في نجاح مقاصده مع طلبته، فالطفل الطبيعي الذي لا يعاني من أية مشكلات صحية أو نفسية أو تدني في مستوى الذكاء ويعاني من ضعف في اللغة نستطيع أن نزعم أن للمعلم دوراً كبيراً في إخفاقه. (الزبيد،2020)

وقد تكون هناك أسباب تجعل من معلم المرحلة الأساسية معلمًا غير فاعل من وجهة نظر الباحثة وهي:

أ -النظر إلى معلم الصفوف الأولى على أنه دون مستوى المعلمين الآخرين كفاءة وخبرة.

ب -عدم اهتمام المسؤولين باختيار المعلم الكفء لتدريس هذه الصفوف.

ت -شعور المعلم بأن تدريسه للصفوف الأولى خاصة الصف الأول شيء مفروض عليه بحجة أنه حديث التخرج.

ث -افتقار المعلم للأساليب الملائمة للأطفال في هذه المرحلة العمرية.

ج -عدم تدريب المعلمين قبل دخولهم لتدريس هذه المرحلة العمرية المهمة.

ح -عدم إعطاء مديريات التربية والتعليم الأولوية لهذه الصفوف من الناحية الفنية يجعلهم مضطرين أحياناً لاختيار أي معلم دون النظر إلى خبرته وكفاءته ورغبته في التدريس.

خ -عدم تفعيل قانون العقوبات والحوافز يجعل المعلم الخبير معادل لزميله المقصر تماماً ، لا بل ويعمد المدير إلى إغراق المعلم الفاعل بالأعمال وترك المعلم الأقل نشاطاً وعدم تكليفه بأي مهام.

د -عدم توفر ميزانيات لتوفير الوسائل اللازمة لهذه المرحلة كوسائل معينة في مساندة دور المعلم الأساسي، كالمعززات والأجهزة والأدوات والبيئة الصفية وغيرها.

4.2.1.2. أساليب تشخيص ضعف الكتابة:

إن قياس التحصيل ليس غاية بحد ذاته، لكنه وسيلة للكشف عن التطور الذي طرأ على المتعلمين، وهو عملية مستمرة تتضمن العديد من الأهداف أهمها التشخيص حتى نتمكن من تعديل الأهداف المرسومة والأساليب المتبعة، ونستطيع أن نشخص واقع الطلبة الكتابي من خلال:

أ -الاختبارات القبلية والتشخيصية.

ب -الملاحظة المنظمة.

ت -تحليل الأعمال الكتابية.

ث -الاختبارات الإملائية (الحماد، 2006).

يحتاج علاج الضعف القرائي والكتابي كونهما مهارتان متلازمتان لاستراتيجيات هادفة وفاعلة مثل:

1 -المدخل الصوتي: بمعنى تعلم الوحدات الصوتية للحروف وأصوات الحركات القصيرة والطويلة، وتعرف الأصوات داخل الكلمة، وعن طريق مقابلة أصوات الكلام بحروف، يتعلم الطفل الكتابة ويتعلم كلمات جديدة (اللبودي، 2004).

2 -مدخل الكلمة الكلية أو الطريقة اللغوية: حيث يتعلم الطالب وفق النماذج الهجائية المتشابهة، وكلما تقدم في الدراسة تقدم له كلمات ذات هجاء جديد.

3 -مدخل الحواس المتعددة: بمشاركة أكثر من حاسة يعطي التعلم فاعلية أكبر، فمدخل الحواس المتعددة المبني على الاقتفاء والاستماع والكتابة والرؤية غالباً ما يحقق نجاحاً كبيراً.

ومع استخدام أكثر من مدخل لعلاج الضعف يمكن توجيه الطلبة لأنشطة يتحقق فيها:

أ – استماع التلاميذ للنص وهم يتابعونه في الكتاب.

ب –متابعة الكلمات المكتوبة بأصابعهم.

ت –تخصيص نصوص معينة للقراءة والكتابة لأنهم غير قادرين على الأداء المستقل

ث –إتاحة الفرصة للطلاب المتعثرين للتدرب على القراءة والكتابة.

ج – استخدام استراتيجيات علاجية كما ورد في (عوض،2010)

1. **استراتيجية التنبؤ والوقاية:** تعتمد على التدخل المبكر عند ملاحظة المعلم حدوث الضعف.
2. **استراتيجية التجميع:** وقد لقيت معارضة في تجميع الطلاب في فصول دراسية محددة فظهرت فكرة المجموعات الصغيرة داخل الصف، ويستخدم معها التعلم التعاوني، المجموعات، التجميع الثنائي للأقران، التدريس الفردي.
3. **استراتيجية مواءمة أساليب التقويم:** عن طريق مراعاة المستويات المختلفة للطلاب ويضمن نجاحهم جميعاً.
4. **استراتيجيات زيادة الدافعية للتعلم:** عن طريق إثارة شغف الطلاب الضعاف وتوفير مناخ مشجع يراعي حاجاتهم.

5.2.1.2. علاج ضعف الكتابة:

إن علاج مشكلة الكتابة يحتاج إلى تضافر جهود عظيمة وعلى مستويات عالية للتدخل السريع فيه، والعلاج يتضمن علاجاً لمشاكل اللغة بمهاراتها الأربعة بداية من القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة، نظرا لتكامل تلك المهارات الأربعة، وقد يتضمن العلاج نقاطاً في عدة جوانب مختلفة.

فقد أوضحت دراسة (النفيسة، 2001) عدة مقترحات لعلاج الضعف تضمنت تأهيل معلمين متخصصين للصفوف المبكرة، إيجاد حوافز ثابتة ومعتمدة للمعلمين، وضع شروط صارمة لاختيارهم، وضع برنامج للزيارات بين المعلمين لتبادل الخبرات، التركيز على الإملاء في الصفوف الأعلى، وضع برامج داخل المدرسة يتم عن طريقها حصر الطلاب الضعاف لإعطائهم تعليمًا مساندًا، التعاون مع وزارة الإعلام لبث برامج تلفزيونية كرتونية يستفيد منها الطفل في المنزل.

وقد تحدثت فار خاتون (Far Khatun, 2020) في دراستها لحالة الطلاب الإندونيسيين الذين يعانون من ضعف في الكتابة عن أن ممارسة الكتابة بنسبة 70%والأنشطة النظرية بنسبة 30%قد عزز مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال، وكان برنامجها يتضمن أنشطة محببة للأطفال اعتمدت بشكل كبير على القصص.

وقد أجرى بلات كورسيك (platt Curcic, 2019) دراسة لتطوير مهارات الكتابة لدى الطلاب، حيث قام بتطوير تدخل كتابي يركز على تعليمات واضحة وكتابة عملية وإملاء باستخدام تطبيق dragon dictation والذي يظهر للطلاب التهجئة الصحيحة للكلمات وتحليلها ثم إملائها، مما يؤكد فعالية الإملاء في تعليم الكتابة لطلاب الصف الثالث.

وقد خرج (بركات ومقدادي، 2003) بتوصيات لعلاج ضعف الكتابة منها، تطبيق البرامج العلاجية التي بناها لمعالجة الأخطاء الكتابية، وبناء المدرسة جسراً من التعاون بينها وبين البيت، وإيجاد قنوات للتنسيق بين المؤسسات الحكومية والمنظمات والإذاعة والتلفاز لمواجهة مشكلة الكتابة في جميع مؤسسات المجتمع، وتنشيط دور المكتبة وتلخيص الكتب، وتضمين برامج الإشراف مهمات تتعلق بعلاج ضعف الكتابة، إجراء دراسات مقارنة للأخطاء الكتابية لدى الطلبة.

وتقترح الباحثة من خلال عملها مع طلبة المرحلة الأساسية منذ 2002 –حتى الآن، حيث واجهت الباحثة مشكلة ضعف القراءة والكتابة مع عدد كبير من طلبتها، وعالجت عدد كبير منهم يعاني من الأمية داخل المدرسة وعلى مدار سنوات – الآتي:

أ – تقليل عدد الطلبة في الصفوف الأساسية لرفع جودة التعليم.

ب –تقليل عدد الحصص لمعلم اللغة العربية ليستطيع أن يتفرغ لأنشطة علاجية وإثرائية لطلابه وهذا ما اختبرته الباحثة بنفسها بعد أن قامت وزارة التربية والتعليم بتفريغ الباحثة لتدريس شعبتين (18) حصة للغة العربية للصف الثالث الأساسي بعد حصول الباحثة على أفضل معلم في فلسطين 2016 حيث أصبح الوقت فعلياً متاحًا أمام الباحثة لعلاج ضعف الطلبة جمعياً وفردياً وتطوير برامج وأنشطة علاجية فعالة، في حين أن نصاب معلم المرحلة الأساسية الطبيعي ما بين 24–26 حصة أسبوعية.

ت –التركيز على مهارة الإملاء المنظور ومن ثم غير المنظور من الصف الأول الأساسي بعد إتقان الطفل للحروف وعدم الركون فقط للإملاء المنقول حيث لاحظت الباحثة اعتماد الأطفال حتى الصف الثالث على نقل الكلمات حرفاً حرفاً فهم لا يكتبون من ذاكرتهم إطلاقاً.

ث – التركيز في الصفوف الثلاثة الأولى على مادتين أساسيتين هما اللغة العربية والحساب بالإضافة للفنون والرياضة وإرجاء المواد الأخرى وحتى اللغة الانجليزية إلى ما بعد الصف الثالث الأساسي.

ج – التشخيص المبكر للطلبة ورصد تقدمهم بشكل فردي بناء على الكفايات أو المعايير.

ح – اختيار المعلمين الأكثر كفاءة لتدريس الصفوف الثلاثة الأولى، ومتابعة المعلمين وانجازاتهم فيها وبشكل حثيث من قبل مدير المدرسة أولاً حيث لاحظت الباحثة فرقاً بين المدير المتابع وغير المتابع لإنجازات معلميه على صعيد تطور الطلبة.

خ – إعطاء دور في الإشراف التربوي لنتائج الطلبة وإجراء فحص لقدراتهم يتم احتسابه في تقدير المعلم مما سيجعل المعلمين منتبهين أكثر للطلبة الأقل حظاً.

د – متابعة المدير والمشرف التربوي لسجل تقدم الطالب السنوي التراكمي واستحداثه منذ دخوله الصف الأول وحتى وصوله الصف الرابع لضمان حصوله على المهارات اللازمة، ويتم ذلك من خلال تسجيل سجل قصصي يبدأه معلم الصف الأول وينتهي عند معلم الصف الرابع أو الثالث، ليتم علاج الطالب واختباره وتقويمه وتقييمه بناء على المعايير الواجب تحققها لديه وليس استرساله في الكتب المدرسية.

ذ – الاستفادة من تجارب المعلمين الناجحة وتعميمها بشكل فعلي من قبل أقسام في المديريات والوزارة مسؤولة عن جودة المخرجات التعليمية.

ر – تقييم المعلم بناء على المعايير التي تم إنجازها مع الطلبة إلى جانب معايير التقييم الأخرى.

3.1.2. برنامج جسور:

هو برنامج تم تطويره من خلال جمع محاولات الباحثة على مدار سنوات في علاج الطلبة المتعثرين في القراءة والكتابة اثناء تدريسها لمادة اللغة العربية للصفوف الأساسية الأربعة الأولى، ويعتمد البرنامج في طريقة طرحه المنهاج الفلسطيني للصف الأول من خلال أوراق عمل وأنشطة تقدم للطلبة الذين يعانون من ضعف في مهاراتي القراءة والكتابة.

1.3.1.2. أهمية البرنامج:

ترجع أهمية البرنامج إلى توفيره مجموعة من الأنشطة وأوراق العمل والاستراتيجيات العلاجية التي يمكن أن يستخدمها معلم اللغة العربية بشكل سهل مع الطلبة، وتتكامل هذه الأنشطة في مواجهة مشكلة القراءة والكتابة عند الأطفال.

2.3.1.2. فلسفة البرنامج:

انطلق البرنامج من عدة نقاط:

1 ـ البعد الديني: فقد نزل القرآن المعجز بلغة عربية فصيحة وكانت أولى آياته نزولاً على المصطفى صلى الله عليه وسلم "اقرأ باسم ربك الذي خلق". (العلق، 1)

2 ـ البعد العالمي والذي تكفله منظمات حقوق الإنسان وحقوق الطفل بشكل خاص.

3 ـ حاجة المجتمعات للتطور والازدهار ونقل ثقافة وإرث المجتمع وحضارته جيلاً بعد جيل.

4 ـ حاجة التربويين والحكومات والوزارات لرفع جودة التعليم والتقليل من الفاقد التعليمي.

5 ـ حاجة أولياء الأمور لضمان مستقبل أولادهم

6 ـ حاجة الأطفال أنفسهم لتحقيق ذاتهم ومراعاة ميولهم واهتماماتهم وتطوير معارفهم ومستقبلهم.

3.3.1.2. أهداف البرنامج:

الهدف العام للبرنامج: تمكين الطالب من مهارتي القراءة والكتابة قبل إتمام المرحلة الأساسية.

الأهداف الخاصة:

1. تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثاني وتشمل عدة أهداف:
   أ – التمييز بين الحروف من خلال صورتها ورسمها الكتابي.
   ب –إخراج الحروف من مخارجها الصوتية الصحيحة.
   ت –التمييز في النطق بين الحروف المتشابهة رسماً والمختلفة صوتاً (ج ح خ) (ب ت ث) .....الخ
   ث –التمييز في النطق بين الحروف المتشابهة صوتاً المختلفة رسماً (ر ز س) (د ض)
   ج – التمييز بين أصوات الحروف من خلال نطقها أو الاستماع إليها.
2. تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني وتشمل عدة أهداف:
   أ – رسم الحروف العربية رسماً صحيحاً حسب صورتها الكتابية بخط النسخ.
   ب –تنقيط الحروف وإثبات النّقط في مواضعه الصحيحة.
   ت –رسم الكلمات رسماً صحيحاً عبر المحاكاة والتقليد بخط النسخ.
3 ـ تنمية مهارات التذكر السمعي للحروف والكلمات.
4 ـ تنمية مهارات التمييز البصري للحروف والكلمات.
5 ـ تنمية مهارات التذكر الحركي للحروف والكلمات.
6 ـ تمكين الطالب من التعبير بكلمة أو جملة عن صور محددة.

4.3.1.2. مدة تطبيق البرنامج:

مدة التطبيق الأساسية للبرنامج تتطلب شهرين، لكن يستطيع المعلم أن يسرع في البرنامج مع الطلبة الذين يظهرون تقدماً ملحوظاً بشكل أسرع. أو أن يبطئ مع الطلبة الأقل استجابة.

ويمكن أن يتم تطبيق البرنامج مع الاطفال بشكل فردي وحسب سرعتهم أو على شكل مجموعات صغيرة حسب عدد الطلبة في الصف، لكن في تطبيق الدراسة تم التطبيق على عينة كبيرة كونهم بحاجة لها خصوصاً بعد انقطاعهم عن التعليم الوجاهي في صفوفهم إثر جائحة كورونا عام 2020.

5.3.1.2. مصادر البرنامج:

1 -خبرة الباحثة في العمل مع طلبة المرحلة الأساسية على مدار 19 عاماً.
2 -الإطار النظري للدراسات وما تم الاطلاع عليه من كتب ومراجع عربية وأجنبية.
3 -البرامج العلاجية وبرامج التعليم المساند وبرامج التربية الخاصة التي تقدمها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. أو التي تم تجريبها في دراسات سابقة.
4 -الطريقة الحرفية الهجائية في تعليم القراءة: وتسمى أيضاً (الطريقة الهجائية) وهي في البرنامج تبدأ بتعليم الحرف لكن لا نعمد في البرنامج إلى تلقين أسماء الحروف خلافاً للطريقة الهجائية بل يقتصر على صوت الحرف ثم نصل الحرف مع حروف المد الطويل وحروف المد القصير وبعدها ننتقل إلى قراءة مقطع وكلمة من ثلاثة حروف وهكذا حتى يصل الطالب إلى قراءة الجمل والموضوعات القصيرة. خاصة وأن البرنامج يطبق مع الطلبة الذين أنهوا الصف الأول دون امتلاكهم لمهارات القراءة والكتابة، فقد افترضت الباحثة أن الطالب لديه مخزون غير منظم من الحروف والمقاطع والكلمات، وقد اعتمد في ترتيب الحروف في البرنامج نفس ترتيب كتاب اللغة العربية في الصف الأول الأساسي.
5 -بيداغوجيا الكفايات : حيث تأسس هذا المدخل على مدارس فكرية ثلاثة وهي المدرسة المعرفية والمدرسة البنائية والمدرسة البنائية الاجتماعية ،وتركز هذه البيداغوجيا على المتعلم وتجعله محوراً للعملية التعليمية، من خلال وضعية تعلم توجه نحو إنجاز المتعلم ونحو التعليم المتفرد ،ويكون دور المدرس فيها مشخصاً ومنظماً ومصدراً محفزاً للتعلم، أما بالنسبة للأهداف فهي نابعة من تعابير وسلوكيات المتعلم وحاجته بعد تشخيصه خاصة أننا نتحدث عن مهارات أساسية كتعلم اللغة، ويكون التعلم هنا بسرعة وايقاع المتعلم نفسه، وتذهب بيداغوجيا الكفايات نحو فعالية الأنشطة واختبارها مع المتعلمين واعتمادها بناء على اختيار التعلم الأفضل، أما

بخصوص التفريد فيحظى المتعلم بالتفريد ويمكن لأي متعلم استخدام المادة البيداغوجية المتوفرة كلاً أو جزءاً ،وتتم عملية التقييم بشكل متكرر وفوري بعد وحدات صغيرة من المادة، وتعمل الاختبارات على قياس مدى التحكم في الأهداف المحددة عند بداية الدرس وتروم إلى تقييم المهارات السابقة وتشخيص مواطن الضعف والقوة لدى المتعلمين، وتأول الاختبارات بناء على معايير ويعد نجاح المتعلم مستقلاً عن نجاح المتعلمين الآخرين، ويحدد المعلم نجاح درسه بشكل مباشر مع الطالب حسب ما تم اكتسابه من معارف من قبل المتعلم (البرجاوي، 2014).

6.3.1.2. محتوى البرنامج:

يحتوي البرنامج على:

1- **الأنشطة والإجراءات:**

أ - اختبار قراءة. (يطبق من خلال ورقة عمل)

ب -اختبار كتابة. (يطبق من خلال ورقة عمل)

ت -أوراق عمل تمكينية لجميع الحروف.

ث -أفلام كرتونية للحروف.

ج - ألعاب تعليمية. (جماعية ترفيهية، ألعاب تركيز، ألعاب انتباه.....)

ح - بطاقات مساندة. (بطاقات للحروف والمقاطع والكلمات)

خ - عمل تعاوني مع زملاء الصف.

د - اختبارات قراءة وكتابة دورية. (تقييم مستمر)

ذ - ملف إنجاز. (يجمع الطالب فيه انجازاته خلال تطبيق البرنامج)

ر - أعمال يدوية وتلوين.

ز - مهام تعليمية. (البحث عن حروف معينة في درس القراءة، عد الكلمات التي يميزها الطالب في الدرس وتحويطها بدائرة لرفع عددها في الدروس القادمة، كتابة أسماء زملائه وعائلته، .....)

2- الوسائل التعليمية المطلوبة لتنفيذ البرنامج:

أ - مجموعة أوراق العمل الملونة لكل طالب.

ب -فيديوهات للحروف.

ت -جهاز عرض حتى لو هاتف.

ث –مجموعات قصص.

ج – ألعاب جماعية للتركيز والتعاون والانتباه.

ح – بطاقات.

خ – لوحة النجوم.

د – ملفات للطلبة لعمل ملف الإنجاز.

ذ – شجرة الحروف أو أي طريقة لتثبيت الحروف أمام الطفل.

ر – حروف مغناطيسية أو لبادية أو أي شكل من بطاقات الحروف.

3–الاستراتيجيات التدريسية المقترحة

أ – التعلم التعاوني.

ب –تعلم الأقران.

ت –التعلم باللعب.

ث –التعلم بالقصص.

ج – التعلم الذاتي.

ح – التعلم النشط. (استراتيجيات يختارها المعلم تتوافق مع أهداف البرنامج).

4–الأنشطة المرافقة:

أ – أنشطة القراءة والكتابة.

ب –أنشطة تلوين.

ت –مهام تعليمية.

ث –ألعاب تعليمية.

ج – أنشطة تكوين الكلمات بالحروف المغناطيسية أو الكرتونية.

ح – أنشطة التعاون مع الزملاء في أداء المهام والتدرب عليها.

3.1.2.7. إجراءات تقويم أثر البرنامج:

من خلال تطبيق اختبار قبلي للقراءة، واختبار قبلي للكتابة يقدمان من خلال أوراق عمل، ومن ثم يتم تطبيق البرنامج، وفي نهاية التطبيق سيتم إعادة الاختبار، ورصد النتائج من خلال برنامج التحليل الإحصائي.

8.3.1.2.الفئة المستهدفة:

الطلبة الذين يعانون من ضعف في مهارتي القراءة والكتابة أو إحداهما، داخل صفوفهم مع الحاجة إلى اللقاء معهم بشكل فردي في مجموعة من الحصص فقط..

9.3.1.2. مبررات طرح البرنامج:

على مدار سنوات عمل الباحثة في تعليم اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية لاحظت الباحثة وفي كل عام وجود عدد من الطلبة ممن يعانون من ضعف أو عدم قدرة على القراءة والكتابة بعد الصف الأول الأساسي، وهم بحاجة للتمكن من تلك المهارات وبشكل سريع، وقد أصبح لديهم فجوة واضحة نتيجة تأخرهم عن زملائهم، وقد شعرت الباحثة بضرورة توفر برنامج وخطة واضحة متكاملة لحل مشاكل الطلبة من جهة ، ومن جهة أخرى وجود مادة تعليمية جاهزة يستطيع أي معلم استخدامها مع طلبته ممن يعانون من مشاكل مشابهة، فقامت الباحثة بجمع محاولاتها مع الطلبة على مدار عدة سنوات وإخراجها على شكل برنامج جسور.

10.3.1.2. الصعوبات والبدائل:

قد يواجه المعلم صعوبات مع الطلبة أثناء تطبيق البرنامج تتمثل في:

1 -كيفية التوفيق بين تدريس الطلبة المتمكنين والطلبة غير المتمكنين في نفس الصف ويمكن التغلب على هذه المشكلة من خلال تبسيط المهام التعليمية الطبيعية للصف الثاني لتلائم الطلبة الأضعف ليصبحوا فعالين في تطبيقها، ومشاركة الطلاب المتمكنين في الأنشطة التي يقوم بها الطلبة غير المتمكنين لتطوير شخصياتهم وتعاونهم مع زملائهم.

2 -توفير المواد اللازمة للبرنامج.

2.2 الدراسات السابقة:

نظراً لأهمية البحث عن طرق لعلاج ضعف القراءة والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية، لضمان تطورهم وتطور مجتمعاتهم وأسرهم، حاولت هذه الدراسة استقصاء فاعلية برنامج جسور لمعالجة ضعف القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني في فلسطين.

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي تبين للباحثة أن موضوع ضعف القراءة والكتابة قد حظي باهتمام كبير لدى الباحثين سواء العرب أو الأجانب نظراً لأن هذه الظاهرة منتشرة في جميع أنحاء العالم بلا استثناء، وقد قامت الباحثة باستعراض بعض الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية وقد تم عرض الدراسات حسب تسلسلها الزمني:

1.2.2. الدراسات العربية:

أجرى **القحطاني** (2020) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية نموذج بايبي في علاج الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف السادس والتي طبقت في مصر، وقد استخدم الباحث ال تصميم شبه التجريبي ،وتكونت عينة الدراسة من (51) طالباً من طلبة الصف السادس تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تكونت من (25) طالباً درست وحدة (الوعي الصوتي) وفقاً لنموذج بايبي ،والأخرى ضابطة مكونة من (26)طالباً درسوا بالطريقة العادية، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، وبعد التطبيق تم التوصل إلى عدة نتائج أهمها فاعلية نموذج بايبي في علاج الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وفي ضوء النتائج قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

هدفت دراسة **الصعيدي** (2020) إلى تقديم برنامج تدريبي لتحسين صعوبات القراءة وأثره على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعات التجريبية والضابطة. وتكونت عينة الدراسة من (20) طالباً من طلاب الصفين الثاني والثالث الابتدائي من ذوي صعوبات القراءة ويعانون من تقدير ذات منخفض من مدرسة الشهيد رائد محمد علي عبد العزيز زين الدين الرسمية للغات التابعة لإدارة شرق مدينة نصر التعليمية. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار الفرز العصبي السريع (QNST)، واختبار المصفوفات المتتابعة الملون (Raven)، ومقياس صعوبات القراءة، ومقياس تقدير الذات للأطفال ذوي صعوبات القراءة. وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي والذي أسهم بدوره في علاج صعوبات تعلم القراءة وانعكس أثره ايجاباً على تحسين تقدير الذات لدى الأطفال.

وقد هدفت دراسة **المجالي** (2019) إلى الكشف عن مدى فاعلية استخدام منهجيات مبادرة القراءة والحساب الرامب (RAMP) في معالجة ضعف القراءة والكتابة وأثرها على التحصيل الدراسي من وجهة نظر معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس لواء المزار الجنوبي، وقد استخدمت الباحثة في الدراسة المنهجين الوصفي المسحي وشبه التجريبي، وتألفت عينة الدراسة من(125) معلمة و(67) طالبة من طلبة الصف الثالث وزعوا إلى مجموعتين، تجريبية درست وفق منهجيات مبادرة القراءة والحساب (RAMP) بلغ عدد أفرادها (34) طالبا وضابطة بلغ عدد أفرادها (33) طالبا ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة استبانة، واختبار تحصيلي وتم التحقق من صدقهما وثباتهما، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى لاستخدام منهجيات مبادرة القراءة والحساب الرامب (RAMP) ولصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت الباحثة عدد من التوصيات من أهمها: إجراء دراسات حول منهجيات مبادرة القراءة والحساب (RAMP) لنقص الدراسات حول هذه الإستراتيجية وعلى صفوف دراسية أخرى.

واستهدفت دراسة **نور الدين ومحمد** (2017) معرفة مدى فعالية برنامج تربوي مقترح في علاج عسر القراءة لدى طلاب السنة الثالثة ابتدائي. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب السنة الثالثة بمدرسة "باب العربي" و مدرسة " بن ونيسة أحمد" ببلدية حسين التابعة لولاية معسكر والبالغ عددهم (149) طالب وطالبة، واشتملت عينة الدراسة على (40) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في مهارة القراءة، وتمثلت أدوات الدراسة اختبار رسم الرجل" لقودانف"، و اختبار القراءة والمتمثل في نص مقتبس من الكتاب المدرسي لوزارة التربية الوطنية الجزائرية، والبرنامج العلاجي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد الأخطاء عند تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي. وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول صعوبات التعلم وتطوير برامج تدريبية خاصة، وتدريب معلمي التربية الخاصة على استراتيجيات تدريس متطورة.

وأجرت **طلبة** (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على الأنشطة البيئية لتنمية مهارات القراءة والحساب باستخدام الحاسب الآلي للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (15) طالباً، و تمثلت أدوات الدراسة باختبار تحصيلي، وبرنامج قائم على استخدام الأنشطة البيئية لتنمية المهارات البسيطة باستخدام الحاسب الآلي للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية

لصالح الاختبار البعدي تعزى لاستخدام الأنشطة البيئية كوسيلة معينة لتعلم مهارات القراءة والحساب باستخدام أدوات الحاسب المتعلقة ببرامج الحاسب لدى الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة، وقد أسهم البرنامج في تحسين التعلم لدى الطلبة ، وأوصت الدراسة بتدريب معلمي التربية الخاصة على استخدام الحاسب الآلي.

هدفت دراسة **الرمحي** (2016) إلى التعرف إلى فاعلية برنامج مقترح لعلاج الضعف القرائي التي يواجها تلاميذ الصفين الرابع والخامس لتحسين المهارات القرائية لديهم، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الذين يعانون من ضعف في مهارات القراءة بولاية عبري بمحافظة الظاهرة بسلطنة عُمان للعام الدراسي 2014\2015 وبلغ عدد المدارس التي بها الصفين الرابع و الخامس(50) مدرسة وتكونت عينة الدراسة من(10) طلاب تم اختيارهم من مدرستيْن، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة بأهم المهارات القرائية اللازمة لطلبة الصفين الرابع والخامس، اختبار يقيس مدى امتلاك التلاميذ للمهارات القرائية، وأظهرت نتائج الدراسة تحسن التلاميذ أدائياً في مهارة القراءة مما يؤكد فاعلية البرنامج المطبق على التلاميذ ، وأوصت الدراسة بضرورة التركيز على تدريس المهارات القرائية في المراحل الدراسية المختلفة، ودقة آلية تشخيص المهارات القرائية التي يفتقدها التلاميذ حتى يكون العلاج مجدياً، والاستفادة من البرامج العلاجية المقننة في تدريس المهارات القرائية.

كما أظهرت الدراسة التي قامت بها **شوابكي** (2016) فاعلية برنامج محوسب في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في المرحلة الأساسية الدنيا. واتبعت الدراسة المنهج المدمج (الكمي والنوعي)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثالث الأساسي من ذوي صعوبات التعلم النمائية في مدارس وكالة الغوث الدولية التابعة لمنطقة الخليل والبالغ عددهم (505) طالباً للعام الدراسي 2016\2017، واقتصرت عينة الدراسة على (15) طالباً من طلبة الصف الثالث الأساسي من ذوي صعوبات التعلم وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية، واختبار تحصيلي لمهارتي القراءة والكتابة، بالإضافة إلى البرنامج التفاعلي المحوسب والملاحظة والمقابلة. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير البرنامج التفاعلي المحوسب في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت الدراسة فاعلية البرنامج المحوسب في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية، وأوصت الدراسة بضرورة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم وتصميم برامج تفاعلية محوسبة وتشجيع المعلمين على تطبيقها.

أما دراسة **الريامي وآخرون** (2016) فقد هدفت إلى التعرف إلى أثر برنامج للتعلم باللعب لمعالجة الضعف القرائي لدى طالبات الصف الخامس بمدرسة دارسيت للتعليم الأساسي. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي باستخدام تصميم المجموعة التجريبية والضابطة. وتكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الخامس الأساسي الحاصلات على معدل (د) و(هـ) في مادة اللغة العربية للعام الدراسي 2015\2016 والبالغ عددهن (38) طالبة، أما عينة الدراسة تألفت من (10) طالبات من الصف الخامس من مدرسة دارسيت للتعليم الأساسي (5-10) في محافظة مسقط. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس خليل البطاشي، واختبار تحديد مستوى الطلاب في مهارة القراءة الجهرية، واختبار الكتابة وينقسم إلى قسمين (الإملاء والتعبير). وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لقياس مهارات القراءة في اللغة العربية. وأوصت الدراسة بتخصيص معلمة للتدريس باستخدام البرنامج لأثره الواضح في علاج الضعف القرائي، والاهتمام بالكشف المبكر عن الضعف القرائي.

وفي الدراسة التي أجرتها **زيد** (2016) هدفت إلى التعرف إلى أسباب تدني مستوى القراءة ومقترحات علاجها في المدارس الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة نابلس. واتبعت الدراسة المنهج المختلط. وتكون مجتمع الدراسة من (472) معلماً ومعلمة للعام الدراسي 2015\2016، وعينة الدراسة (165) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً. وتمثلت أدوات الدراسة في الاستبانة والمقابلة، وكشفت النتائج الى أن أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الحكومية كان مرتفع في المجال الخاص بالطالب ومتوسط بالمحتوى وأساليب التقويم ومنخفض بطرائق التدريس ، وأوصت الدراسة بضرورة عقد مجالس الآباء أو الأمهات بشكل مستمر لتوعيتهم بكيفية مساعدة أبنائهم لاكتساب المهارات الأساسية في مهارة القراءة، وضرورة وجود امتحان القراءة الشفوية إلى جانب الامتحان الكتابي في مادة اللغة العربية من أجل قياس مستوى الطلبة من حيث صحة النطق وحسن الأداء وجودة الإلقاء وتشخيص جوانب الضعف .

وقد أجرت **نصر** (2014) دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية استراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي بمدارس وكالة الغوث في رفح، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من 70 طالب وطالبة وزعوا على مجموعتين ضابطة وعددهم (35) وتجريبية وعددهم (35)، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار لقياس المهارات القرائية والكتابية، وطبقت التجربة على مدار 5 أسابيع بواقع 10 حصص

أسبوعياً، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً لصالح الطلاب الذين يدرسون بالتعليم المتمايز.

بينما هدفت دراسة **زقوت** (2012) إلى تقصي فاعلية برنامج محوسب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف الرابع الأساسي من مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة شمال غزة والبالغ عددهم (2803) تلميذاً للعام الدراسي 2011\2012، بينما تمثلت عينة الدراسة من (211) تلميذاً. وتمثلت أدوات الدراسة من اختبار تشخيصي يتضمن بعض المهارات القرائية التي يجب أن يمتلكها تلاميذ الصف الرابع الأساسي، والاختبار المعرفي الذي يتضمن أهم المهارات القرائية التي أخفق بها التلاميذ، وبطاقة الملاحظة للمهارات القرائية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح البرنامج المحوسب، وأوصت الدراسة بضرورة التركيز على تدريس المهارات القرائية من قبل المعلمين والاستفادة من البرنامج المحوسب في تدريس المهارات القرائية، والتركيز على ممارسة القراءة الجهرية في كافة المقررات الدراسية.

هدفت دراسة أجرتها **الجوجو** (2004) إلى معرفة أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (73) طالبة قسمت إلى مجموعتين، تجريبية عددها (36) طالبة وضابطة عددها (37) طالبة وتمثلت أدواتها في استبانة لتحديد المهارات الإملائية واختبار لقياس مهارات الإملاء، وقد خلصت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الإملاء.

وقد أجرى **الدخيل** (2002) دراسة هدفت للتعرف إلى أثر برنامج مقترح في اللغة العربية باستخدام الأسلوب التكاملي على التحصيل المعرفي واكتساب مهارات القراءة الجهرية والكتابة الوظيفية لطلاب الصف الأول المتوسط، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، تمثلت أدوات الدراسة في اختبار ثناء الدخيل ومقياس أداء الطلاب للمهارات القرائية ومقياس أداء الطلاب لمهارات الكتابة الوظيفية، وقد خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة احصائيًا في مادة القراءة ووجود فروق دالة في مادة الكتابة.

2.2.2. الدراسات الأجنبية:

أجرى **جراهام وألفيس** (Graham & Alvis, 2021) دراسة طبقت في أوروبا والولايات المتحدة وقد أجريت بشكل أساسي مع طلاب الصفوف الابتدائية وهي عبارة عن مجموعة دراسات مختلفة لباحثين مختلفين هدفت إلى إجراء (11) تدخلاً كتابياً مع طلاب الصفوف الأساسية لتعزيز مهارات كتابة الجملة، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت أداة الدراسة بنصوص ومراجعات وقصص، ركزت الدراسة على تحسين مهارات الطلاب في كتابة الجمل، وقد توصلت النتائج إلى أن التدخلات تحدث فرقاً ملحوظاً في ارتفاع مستوى الطلبة في مهارة الكتابة.

وأجرى **فارخاتون** (Farkhatun,2020) دراسة في إندونيسيا خلال العام الدراسي 2021/2020 هدفت إلى تدريب صف على الكتابة باللغة الإندونيسية من خلال برنامج (Child Riter Class Program) ، وقد أجريت الدراسة على عينة من (20) طالباً أعمارهم بين (7-11 عاماً) ،واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ، وتمثلت أدوات الدراسة بلقاءات وكتابات للطلاب وقراءة قصص وتقديم أسئلة حولها ومن ثم مراقبة كل طالب بشكل فردي حيث جرى تدريبهم على 30%مادة نظرية 70% مادة عملية ، وتكونت الخطة من أربعة مراحل هي: اختيار البحث وجمع البيانات والملاحظة والتحليل، وكانت خلاصة الدراسة أن برنامج الكتابة سيؤدي إلى تحسين في مهارات الكتابة الأدبية.
وهدفت دراسة كورسيك وبلات (Curcic & Platt, 2019) إلى تحسين الكتابة لدى الطلبة الأمريكيين من أصل إفريقي ممن يعانون من صعوبة تعلم ،واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (3) طلاب من الذكور من أصل إفريقي من الصف الثالث ممن يعانون من صعوبة تعلم في القراءة والكتابة ، وقد تلقوا تعليم خاص في غرفة خاصة لمدة 35 دقيقة يومياً، وتمثلت أدوات الدراسة باختبار قبلي لتقييم القراءة وتلخيص نصوص خيالية معتمدة على الخرافات الإغريقية ، وتطبيق (Dragon Dictation) ،وقد أظهر الطلاب مكتسبات كبيرة بعد التدخل التجريبي على مهارتي القراءة والكتابة.

كما هدفت دراسة كول (Cole, 2015) والتي طبقت في شيكاغو في الولايات المتحدة الأمريكية إلى توفير أساس علمي لتطوير مهارات الكتابة في الإنجليزية كلغة ثانية، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي على عينة مكونة من 12 طالباً 6 منهم تجريبي و 6 ضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في عينة كتابية قبلية ومقياس (cobb county) لقياس مهارة الكتابة قبلي وبعدي ، ومقياس لاستطلاع شعور الطلبة اتجاه كتاباتهم والمعلمين حول شعورهم عن تدريسهم الكتابة بالطريقة التجريبية ومقابلة مع المعلمين،

وتوصلت النتائج إلى تحسن في العينة التجريبية في مهارات الكتابة وقدراتهم وثبت أن التقنيات المستخدمة في العينة التجريبية كانت ناجحة.

وفي دراسة أجرتها تيريزا (Teresa, 2001) هدفت إلى تعزيز قدرات الكتابة الرئيسية لدى طلبة الصف السادس في منطقة نائية في شيكاغو في الولايات المتحدة الأمريكية، واتبعت الدراسة المنهج المختلط وتكونت عينة الدراسة من أربعة صفوف من الصف السادس كل صف 26 طالب ، وتمثلت أدوات الدراسة من مسوح للطلاب واستبانات للمعلمين وعينات من كتابات الطلبة ، وتوصلت الدراسة إلى مسببات المشكلة وهي : –نقص في المنهاج وفي الوقت المخصص ، –تدريب غير كاف للطلبة وانعدام الاهتمام ،–والخوف من الصعوبة، وأشارت الدراسة إلى تطوير بيئة تعليمية آمنة وتخصيص وقت يومي للطلبة وتدريب المعلمين.

3.2.2. التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة الخاصة بعلاج ضعف القراءة والكتابة تبين أن معظم الدراسات اتفقت مع الدراسة الحالية في المنهج المستخدم وهو المنهج التجريبي وذلك للكشف عن أثر أو فاعلية البرامج العلاجية مثل دراسة (اليزيدي والسفياني ،2021) و (القحطاني،2020) و(حداد ،2019) و (ريامي وآخرون ،2018) و (الرمحي ،2016) و (الزويني ،2014) و (أحمد ،2010) و (عوض ،2010) و (محارمة ،2009) بينما اختلفت في المنهج مع دراسة (الزبيد ،2021) و (الحيح، 2021) و (الخليفات ،2020) و (الفرا ،2016) و(بن حمو ،2015) و (النفيسة ،2001).فقد استخدمت هذه الدراسات المنهج الوصفي لبيان واقع الضعف أو أسبابه .وكذلك اتفقت الدراسة من حيث العينة مع دراسة (Graham, 2012) و (Curcic, 2019) و (Cole & Feng, 2015) التي طبقت على طلبة الصفوف الثاني والثالث باعتبارهم ضمن طلبة المرحلة الأساسية الأولى ، ودراسة (حداد، 2019) و (الرمحي، 2016) والتي طبقت على طلبة الصف الرابع . واختلفت مع دراسة (القحطاني ، 2020) و (أحمد ، 2010) و (عوض ، 2010) و (محارمة ، 2009) و (Teresa, 2001). والتي طبقت على طلبة ضمن فئة عمرية أعلى من عينة الدراسة واختلفت مع دراسة (اليزيدي والسفياني، 2020) والتي طبقت مع طلبة التعليم العام والجامعي.

أما بالنسبة للأداة فقد اتفقت الباحثة مع مجموعة من الدراسات في استخدام الاختبارين القبلي والبعدي مثل دراسة (ريامي وآخرون، 2018) و(شوابكي، 2016) و (شخريتي، 2012) و (العلي، 2012).

واختلفت الدراسة من ناحية الأداة مع دراسات سابقة والتي استخدمت بطاقة الملاحظة واختبار معرفي مثل دراسة زيد (2016) وعوض (2012)، ودراسة طلبة (2017) التي استخدمت تطبيق أنشطة بيئية كوسيلة معينة للتعلم، ودراسة الصعيدي (2020) والتي استخدمت اختبار بعدي واختبار تتبعي.

أما بالنسبة للدراسات السابقة المتعلقة باستخدام برنامج علاجي مقترح لمعالجة الضعف بشكل عام لدى طلبة الصف الثاني، والتي استخدمت المنهج التجريبي تبين للباحثة بأن بعض الدراسات اتفقت مع هذه الدراسة في توجيه العلاج لجميع طلبة الصف الذين يعانون من مشاكل في القراءة والكتابة مثل دراسة حداد (2019)، وعوض (2012) والرمحي (2016) بينما اختلفت مع دراسة خطراف (2017) وسليمان وآخرون (2016) التي كانت تستهدف الطلاب الذين يعانون من صعوبة تعلم فقط.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً للطريقة والإجراءات المتبعة بهدف تحقيق أهداف الدراسة الحالية، وقد اشتمل على منهج الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، والأدوات والبرنامج والاجراءات.

1.3 منهج الدراسة

تم استخدام التصميم شبه التجريبي ضمن مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة باستخدام اختبار قبلي–بعدي، الذي يقوم على ضبط المتغيرات الدخيلة وتثبيتها ودراسة أثر المتغير المستقل في المتغيرات التابعة ، من خلال اختيار مجموعتين تكون إحداهما تجريبية تستخدم البرنامج القائم على معالجة ضعف القراءة والكتابة، والأخرى ضابطة لا تستخدم البرنامج، مع تطبيق اختبار قبلي–بعدي. ويبين الجدول (1.3) التصميم التجريبي للدراسة الحالية، وذلك للتعرف على فاعلية برنامج جسور لعلاج ضعف القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين من خلال التغير الذي يطرأ على أفراد المجموعة التجريبية:

جدول (1.3): التصميم التجريبي للدراسة الحالية

المجموعة	المعالجات		
	قبلي	طبيعة المعالجة	بعدي
التجريبية	تطبيق اختبار القراءة	جلسات برنامج جسور	تطبيق اختبار القراءة
	تطبيق اختبار الكتابة	جلسات برنامج جسور	تطبيق اختبار الكتابة
الضابطة	تطبيق اختبار القراءة	------	تطبيق اختبار القراءة
	تطبيق اختبار الكتابة	------	تطبيق اختبار الكتابة

2.3 مجتمع الدراسة

يشمل مجتمع الدراسة الحالية جميع طلبة الصف الثاني الأساسي في مديرية يطا للعام الدراسي 2020-2021 والبالغ عددهم (3021) طالباً وطالبة.

3.3 عينة الدراسة

قامت الباحثة بعد الحصول على إذن من مديرية التربية والتعليم يطا (ملحق 1) بتجميع شعبتين من طلبة الصف الثاني الأساسي في مدرسة حليمة السعدية الأساسية المختلطة والبالغ عددهم (58) طالباً وطالبةً، وقامت باطلاعهم على فكرة برنامج (جسور) لعلاج ضعف القراءة والكتابة المراد تطبيقه، ثم تم إخضاع جميع الطلبة إلى اختبار قبلي في القراءة والكتابة، وبعد تصحيح الاختبارات، تم استبعاد الطلبة الذين يجيدون القراءة والكتابة بدرجة ممتازة والبالغ عددهم (14) طالباً وطالبةً، ليتبقى (44) طالباً وطالبةً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين بطريقة التعيين العشوائي، إحداها تجريبية، مكونة من (22) طالباً وطالبةً، والأخرى: ضابطة مكونة من (22) طالباً وطالبةً، دون إبلاغ الطلبة لأي مجموعة ينتمون، والجدول (2.3) يوضح خصائص أفراد عينة الدراسة للمجموعتين (الضابطة والتجريبية معاً):

جدول (2.3): الخصائص الديموغرافية لأفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) حسب متغير الجنس

المتغيرات	المستويات	الطريقة	المجموعة الضابطة (22)		المجموعة التجريبية (22)	
			العدد	النسبة المئوية%	العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	قراءة	12	54.5	11	50.0
	أنثى		10	45.5	11	50.0
	المجموع		**22**	**100.0**	**22**	**100.0**
	ذكر	كتابة	12	40.9	11	45.5
	أنثى		10	59.1	11	54.5
	المجموع		**22**	**100.0**	**22**	**100.0**

4.3 ضبط متغير الجنس قبل التجريب

حرصاً من الباحثة على ضمان سلامة النتائج، وتجنبا للآثار التي قد تنجم عن بعض المتغيرات الدخيلة على التجربة، تبنت الباحثة طريقة المجموعتين الضابطة والتجريبية وفي ضوء هاتين المجموعتين (الضابطة والتجريبية):

جدول (3.3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار ليفين (Levene) لمساواة فروق الخطأ في التباينات للمجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس القبلي على اختباري القراءة والكتابة.

الاختبار	المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	اختبار ليفين	
						F	الدلالة الإحصائية
قراءة	ضابطة	ذكر	6.83	3.04	20	1.918	0.074
		أنثى	10.00	4.42			
	تجريبية	ذكر	7.45	3.14	20	1.861	0.068
		أنثى	11.27	5.64			
كتابة	ضابطة	ذكر	23.67	16.97	20	0.089	0.930
		أنثى	24.31	16.22			
	تجريبية	ذكر	19.73	12.133	20	1.480	0.154
		أنثى	28.45	15.339			

يتضح من الجدول (3.3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات مجموعات الدراسة (الضابطة والتجريبية) في متغير الجنس في اختبار ليفين لفحص التجانس، حيث بلغت الدلالة الإحصائية للمجموعة الضابطة في القراءة (0.074)، وبلغت للمجموعة التجريبية في القراءة (068.0)، وبلغت الدلالة الإحصائية للمجموعة الضابطة في الكتابة (0.930)، وبلغت للمجموعة التجريبية في الكتابة (0.154)، وهذه القيم أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً، وهذا يدل على أن التباينات متساوية بالنسبة لمتغير الجنس مما يعني أنها متجانسة.

5.3 فحص اعتدالية توزيع البيانات

للتحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات قامت الباحثة باستخدام اختبار شابيرو ويلك (Shapiro Wilk) لفحص توزيع البيانات، والجدول (4.3) يوضح ذلك:

جدول (4.3): يبين نتائج اختبار شابيرو ويلك (Shapiro Wilk) لفحص التوزيع الطبيعي لبيانات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) قبل وبعد تطبيق البرنامج

المجموعة	الاختبار	التطبيق	قيمة الاختبار	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الضابطة	قراءة	القبلي	0.894	22	0.341
		البعدي	0.925	22	0.061
	كتابة	القبلي	0.881	22	0.094
		البعدي	0.841	22	0.307
التجريبية	قراءة	القبلي	0.921	22	0.293
		البعدي	0.927	22	0.107
	كتابة	القبلي	0.875	22	0.211
		البعدي	0.915	22	0.059

يتضح من خلال الجدول (4.3) أن قيمة الدلالة الإحصائية للقياس القبلي والقياس البعدي للمجموعتين (الضابطة والتجريبية) كانت أكبر م ن ($0.05 \geq \alpha$)، وهذا يدل على أن البيانات تتخذ شكل التوزيع الطبيعي، وهذا يتيح للباحثة استخدام الاختبارات البارا مترية (المعلمية) للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة الفرضيات.

6.3 أدوات الدراسة

1.6.3. اختبار القراءة: (إعداد الباحثة)

وصف الاختبار:

قامت الباحثة ببناء اختبار القراءة، للتعرف إلى درجات طلبة الصف الثاني الأساسي في القراءة، وقد تكّون الاختبار في صورته النهائية من (5) أسئلة تم صياغتها بلغة واضحة وبسيطة. ملحق (2).

إجراءات الصدق والثبات لاختبار القراءة:

أولاً: الصدق:

الصدق الظاهري (صدق المحتوى): حيث قامت الباحثة بعرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في الجامعات الفلسطينية، والبالغ عددهم (10)، وتكون بصورته النهائية من (5) أسئلة.

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار، وذلك كما هو موضح في جدول (5.3).

جدول (5.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار.

رقم السؤال	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
السؤال الأول	.867**	0.000
السؤال الثاني	.926**	0.000
السؤال الثالث	.957**	0.000
السؤال الرابع	.944**	0.000
السؤال الخامس	.899**	0.000

** دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$)، * دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)

تشير المعطيات الواردة في الجدول (5.3) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار وأنها تشترك معا في قياس مستوى القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين.

ثانياً: الثبات:

الثبات بطريقة كرونباخ ألفا:

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وذلك كما هو موضح في الجدول (6.3):

جدول (6.3): معامل الثبات لاختبار القراءة

المتغير	عدد الفقرات	قيمة ألفا
اختبار القراءة	**5**	**0.954**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (6.3) أنّ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية لاختبار القراءة بلغ (0.954)، مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات وقابل لاعتماده لتحقيق أهداف الدراسة.

معامل الصعوبة لاختبار القراءة:

تم حساب معامل الصعوبة لكل سؤال وفقًا للصيغة التالية (عبد الرحمن، 1998، ص205):

جدول (7.3): معامل الصعوبة لكل سؤال في اختبار القراءة

رقم السؤال	معامل الصعوبة
السؤال الأول	0.64
السؤال الثاني	0.54
السؤال الثالث	0.54
السؤال الرابع	0.50
السؤال الخامس	0.43
معامل الصعوبة الكلي للاختبار	**0.53**

يوضح الجدول (7.3) أن معامل الصعوبة يتراوح بين (0.43 – 0.64) بمتوسط إجمالي قدره (0.53)، مما يعني أن كل سؤال كان مقبولاً أو في الحد الطبيعي للصعوبة (عبد الرحمن، 1998).

معامل التمييز لاختبار القراءة:

جدول (8.3): معامل التمييز لكل سؤال في اختبار القراءة

رقم السؤال	معامل التمييز
السؤال الأول	0.80
السؤال الثاني	0.88
السؤال الثالث	0.93
السؤال الرابع	0.91
السؤال الخامس	0.84
معامل التمييز الكلي للاختبار	**0.87**

يوضح الجدول (8.3) أن معامل التمييز تراوح بين (0.80 – 0.93) بمتوسط إجمالي قدره (0.87)، مما يعني أن كل عنصر من عناصر الاختبار لديه القدرة على التمييز ما بين الطلبة في القراءة.

2.6.3. اختبار الكتابة: (إعداد الباحثة)

وصف الاختبار:

قامت الباحثة ببناء اختبار الكتابة، للتعرف على درجات طلبة الصف الثاني الأساسي في الكتابة، وقد تّكون الاختبار في صورته النهائية من (10) أسئلة تمت صياغتها بلغة واضحة وبسيطة. (ملحق3)

إجراءات الصدق والثبات لاختبار الكتابة:

أولاً: الصدق

الصدق الظاهري (صدق المحتوى): حيث قامت الباحثة بعرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في الجامعات الفلسطينية، والبالغ عددهم (10)، وتكون بصورته النهائية من (10) أسئلة.

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار، وذلك كما هو موضح في جدول (9.3).

جدول (9.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات اختبار الكتابة مع الدرجة الكلية للاختبار.

رقم السؤال	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
السؤال الأول	.882**	0.000
السؤال الثاني	.506**	0.000
السؤال الثالث	.875**	0.000
السؤال الرابع	.655**	0.000
السؤال الخامس	.882**	0.000
السؤال السادس	.650**	0.000
السؤال السابع	.644**	0.000
السؤال الثامن	.650**	0.000
السؤال التاسع	.815**	0.000
السؤال العاشر	.572**	0.000

** دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$)، * دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)

تشير المعطيات الواردة في الجدول (9.3) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار وأنها تشترك معا في قياس مستوى الكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين.

ثانياً: الثبات:

الثبات بطريقة كرونباخ ألفا:

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وذلك كما هو موضح في الجدول (10.3):

جدول (10.3): معامل الثبات لاختبار الكتابة

المتغير	عدد الفقرات	قيمة ألفا
اختبار الكتابة	**10**	**0.891**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (10.3) أنّ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية لاختبار القراءة بلغ (0.891)، مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات وقابل لاعتماده لتحقيق أهداف الدراسة.

معامل الصعوبة لاختبار الكتابة

تم حساب معامل الصعوبة لكل سؤال وفقًا للصيغة التالية (عبد الرحمن، 1998، ص205):

جدول (11.3): معامل الصعوبة لكل سؤال في اختبار الكتابة

رقم السؤال	معامل الصعوبة
السؤال الأول	0.70
السؤال الثاني	0.93
السؤال الثالث	0.77
السؤال الرابع	0.63
السؤال الخامس	0.70
السؤال السادس	0.47
السؤال السابع	0.57
السؤال الثامن	0.47
السؤال التاسع	0.60
السؤال العاشر	0.33
معامل الصعوبة الكلي للاختبار	**0.62**

يوضح الجدول (11.3) أن معامل الصعوبة يتراوح بين (0.33 – 0.93) بمتوسط إجمالي قدره (0.62) مما يعني أن كل سؤال كان مقبولاً أو في الحد الطبيعي للصعوبة (عبد الرحمن، 1998)

معامل التمييز لاختبار الكتابة

جدول (12.3): معامل التمييز لكل سؤال في اختبار الكتابة

رقم السؤال	معامل التمييز
السؤال الأول	0.84
السؤال الثاني	0.45
السؤال الثالث	0.84
السؤال الرابع	0.56
السؤال الخامس	0.84
السؤال السادس	0.55
السؤال السابع	0.54
السؤال الثامن	0.55
السؤال التاسع	0.75
السؤال العاشر	0.46
معامل التمييز الكلي للاختبار	**0.64**

يوضح الجدول (12.3) أن معامل التمييز تراوح بين (45.0 – 0.84) بمتوسط إجمالي قدره (0.64)، مما يعني أن كل عنصر من عناصر الاختبار لديه القدرة على التمييز ما بين الطلبة في الكتابة.

3.6.3. البرنامج (جسور): (إعداد الباحثة)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج جسور في علاج ضعف القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة ببناء وتصميم برنامج جسور (ملحق رقم 4) ودليل المعلم (ملحق رقم 5) في ضوء خبرتها في معالجة ضعف الطلبة وقد ذكرت الباحثة أهداف وفلسفة البرنامج في الفصل الثاني، حيث تم التحقق من صدق البرنامج قبل التطبيق من خ لال عرضه على

مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال أساليب التدريس وتدريس اللغة العربية وبلغ عددهم (10) محكمين (ملحق رقم7) لمراجعته وتحكيمه، والذين أبدوا ملاحظاتهم حوله من حيث:

أ. سلامة المحتوى التعليمي.

ب. ملائمة الأهداف وامكانية تحقيقها.

ج. ملائمة الأنشطة لمستوى الطلبة.

د. تقديم أي اقتراحات تسهم في إثراء البرنامج.

هـ. فعالية أوراق العمل التي يتضمنها البرنامج. (ملحق 6)

و. فعالية أساليب التقويم والتعزيز المستخدمة في البرنامج.

وبعد الاطلاع على اقتراحات المحكمين قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أشاروا إليها، ليخرج البرنامج بصورته النهائية، وقم تم تطبيق البرنامج على مدار شهرين متتاليين بواقع حصتين يومياً خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2021/2020.

7.3 إجراءات الدراسة

بعد تحديد مشكلة الدراسة، وأسئلتها، وأهدافها، وأهميتها، وفرضياتها، وتحديد عينة الدراسة، وحدودها تم تنفيذ الدراسة وفق الخطوات التالية:

-الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم للبدء بإجراء الدراسة ملحق (1).

-إعداد برنامج جسور وتحضير نسخ ملونة منه على عدد الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية، لتسهيل المهمة على المعلم.

-بناء اختبار القراءة واختبار الكتابة والتحقق من صدقهما من خلال عرضهما على المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وإجراء التعديلات اللاّزمة، ثم التحقق من صدقهما وثباتهما من خلال تطبيق الأداتين على عيّنة استطلاعية من مجتمع الدّراسة وخارج عيّنتها، من أجل التّحقق من سلامة الفقرات ووضوحها، وتحديد الوقت اللّازم للأداتين.

-الحصول على أعداد مجتمع وعينة الدراسة من مكتب التخطيط في مديرية التربية والتعليم يطا.

-اختيار المدارس التي تمّ تطبيق الدراسة فيها، (مدرسة حليمة السعدية الأساسية المختلطة ومدرسة الهدى الأساسية للبنات)، ثم اختيار شعبة ضابطة وشعبة تجريبية بطريقة عشوائية.

-تطبيق الأدوات (اختبار القراءة واختبار الكتابة)، بصورة قبلية على طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية.

-تطبيق برنامج جسور من خلال تدريس المجموعات الضابطة بالطريقة الاعتيادية، والمجموعات التجريبية ببرنامج جسور، حيث استمر التطبيق لمدة شهرين.
-تطبيق الأدوات (اختبار القراءة واختبار الكتابة) بعدياً على مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة وجمع البيانات.
-رصد نتائج الاختبارات ومعالجة البيانات احصائياً وفق برنامج SPSS.
-كتابة التّوصيات ومقترحات الدّراسة في ضوء النتائج التي تمّ التّوصل إليها.

8.3 المعالجة الإحصائية

استخدمت الباحثة النسخة (27) من برنامج:
(SPSS) (Statistical Package for the Social Sciences)
ومن أجل الحصول على نتائج الدراسة استخدمت الأساليب والاختبارات الإحصائية التالية:
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات فقرات الاختبارات، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي بين فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار المستخدم في الدراسة، واختبار شابيرو ويلك (Shapiro Wilk) لفحص مدى اتباع البيانات للتوزيع الطبيعي من عدمه.
وتم استخدام تحليل التّغاير المصاحب الثّنائي (ANCOVA) لمقارنة متوسّطات درجات أداء الطّلبة على أدوات الدّراسة، ولمعرفة دلالة الفروق في متوسطات أداء الطّلبة في الاختبارين، تبعاً للمجموعة والجنس والتّفاعل بينهما، باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة:

مقدمة

تقوم الباحثة في هذا الفصل بعرض النتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي للبيانات، للإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها.

1.4.النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

انبثق السؤال الأول عن السؤال الرئيس

ما فاعلية برنامج جسور في معالجة ضعف القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف المجموعة والجنس والتفاعل بينهما؟

للإجابة على السؤال الرئيس، تمت الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1.1.4. ما فاعلية برنامج جسور في معالجة ضعف القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف المجموعة والجنس والتفاعل بينهما؟

انبثق عن هذا السؤال الفرضية الآتية:

1.1.1.4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة الصف الثاني الأساسي على اختبار القراءة تعزى إلى المجموعة والجنس والتفاعل بينهما.

لفحص الفرضية الأولى تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (المشترك) (ANCOVA) لإيجاد الفروق بين متوسطات درجات طلبة الصف الثاني الأساسي على اختبار القراءة تعزى إلى المجموعة والجنس والتفاعل بينهما" والجدول (1.4) يوضح ذلك.

جدول (1.4): نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (المشترك) (ANCOVA) للفروق في متوسطات درجات طلبة الصف الثاني الأساسي على اختبار القراءة تعزى إلى المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية	مربع إيتا الجزئي
الجنس	0.73	1	0.73	0.24	0.627	0.01
المجموعة	45.91	1	45.91	15.16	0.000	0.28
المجموعة*الجنس	0.33	1	0.33	0.11	0.742	0.00
الخطأ	118.14	39	3.03			
المجموع	6276.00	44				
المجموع المعدل	952.00	43				

R^2 = .876, (Adjusted R^2 = .863)

يتبين من الجدول (1.4) ما يلي:

النتائج المتعلقة بالمجموعة:

أولاً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين في اختبار القراءة تعزى إلى المجموعة حيث بلغت قيمة ف (15.16) وبدلالة إحصائية (0.000)، وهذا يشير إلى أنها دالة إحصائياً عند مستوى (0.05). وبلغ مربع إيتا (0.28) وهذه القيمة أكبر من القيمة المعيارية (0.14)، مما يشير إلى فعالية فاعلية برنامج جسور في معالجة ضعف القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين تعزى لمتغير المجموعة (ضابطة، تجريبية). ولمعرفة مصدر الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول رقم (2.4) يوضح ذلك:

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
الضابطة	9.98	0.374
التجريبية	12.04	0.373

من خلال الجدول (2.4) يتبين أن الفروق في المتوسطات الحسابية كانت لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (12.04) مقابل (9.98) للمجموعة الضابطة، وهذا يؤكد على أن البرنامج المطبق كان ذو فعالية في معالجة ضعف القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين.

النتائج المتعلقة بالجنس:

ثانياً: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات طلبة الصف الثاني على اختبار القراءة تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.627) وهي أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً، والجدول (3.4) يوضح ذلك.

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري لمتغير الجنس

النوع	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
ذكر	10.87	0.380
أنثى	11.15	0.399

من خلال الجدول (3.4) يتبين أنهلم تظهر فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لطلبة الصف الثاني الأساسي على اختبار القراءة تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (10.87) مقابل (11.15) للأنثى.

النتائج المتعلقة بالتفاعل بين الجنس والطريقة:

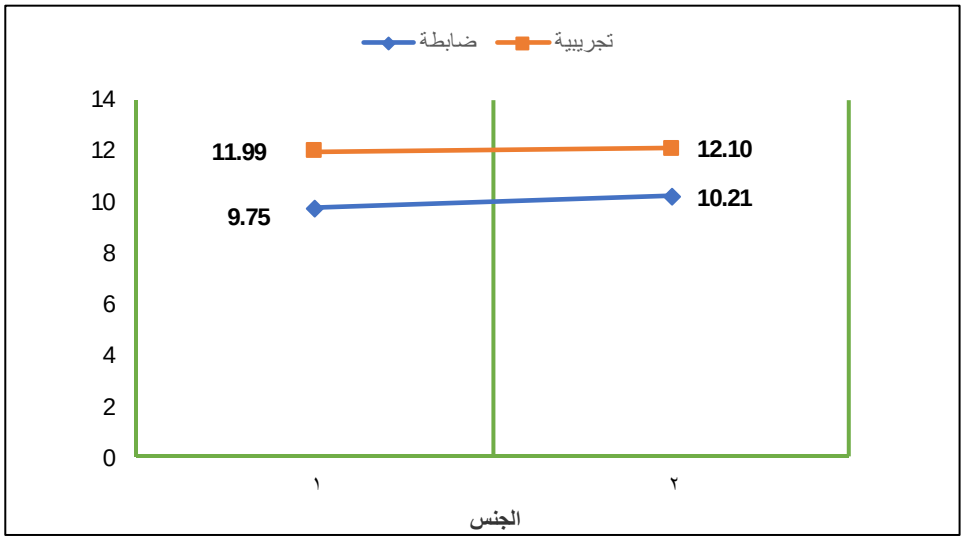
ثالثاً: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات طلبة الصف الثاني الأساسي على اختبار القراءة تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة، حيث بلغت الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.742) وهي أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً. والجدول (4.4) يوضح ذلك.

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري حسب التفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة

الجنس	المجموعة	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
ذكر	ضابطة	9.75	0.519
	تجريبية	11.99	0.532
أنثى	ضابطة	10.21	0.556
	تجريبية	12.10	0.549

يتبين من خلال الجدول (4.4) أنهلم تظهر فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لطلبة الصف الثاني الأساسي على اختبار القراءة تعزى لمتغيري الجنس والمجموعة والتفاعل بينهما ، حيث

بلغ المتوسط الحسابي للذكور في المجموعة الضابطة (9.75) مقابل (10.21) للإناث في المجموعة الضابطة، وبلغ المتوسط الحسابي للذكور في المجموعة التجريبية (11.99) مقابل (12.10) للإناث في المجموعة التجريبية.



شكل (1.4): يبين المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين على اختبار القراءة تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة

وهذا يدل على أنه لا يوجد اختلاف في أثر البرنامج على درجات طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين في اختبار القراءة تعزى إلى التفاعل بين الجنس والمجموعة، حيث بلغ مربع إيتا الجزئي (صفر).

2.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

2.1.4. ما فاعلية برنامج جسور في معالجة ضعف الكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف المجموعة والجنس والتفاعل بينهما؟

انبثق عن هذا السؤال الفرضية الآتية:

1.2.1.4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة الصف الثاني الأساسي على اختبار الكتابة تعزى إلى المجموعة والجنس والتفاعل بينهما.

لفحص الفرضية الثانية تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (المشترك) (ANCOVA) لإيجاد الفروق بين متوسطات درجات طلبة الصف الثاني الأساسي على اختبار الكتابة تعزى إلى المجموعة والجنس والتفاعل بينهما" والجدول (5.4) يوضح ذلك.

جدول (5.4): نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (المشترك) (ANCOVA) للفروق في متوسطات درجات طلبة الصف الثاني الأساسي على اختبار الكتابة تعزى إلى المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية	مربع إيتا الجزئي
الجنس	6.12	1	6.12	0.43	0.514	0.011
المجموعة	191.86	1	191.86	13.58	0.001	0.258
المجموعة*الجنس	0.14	1	0.14	0.01	0.920	0.000
الخطأ	550.91	39	14.13			
المجموع	43355.00	44				
المجموع المعدل	10573.16	43				

$R^2 = .948$, (Adjusted $R^2 = .943$)

يتبين من الجدول (5.4) ما يلي:

النتائج المتعلقة بالمجموعة:

أولاً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين في اختبار الكتابة تعزى إلى المجموعة حيث بلغت قيمة (ف) (13.58) وبدلالة إحصائية (0.000)، وهذا يشير إلى أنها دالة إحصائياً عند مستوى (0.05). وبلغ مربع إيتا

(0.258) وهذه القيمة أكبر من القيمة المعيارية (0.14)، مما يشير إلى فاعلية برنامج جسور في معالجة ضعف الكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين تعزى لمتغير المجموعة (ضابطة، تجريبية). ولمعرفة مصدر الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول رقم (6.4) يوضح ذلك:

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
الضابطة	25.22	0.815
التجريبية	29.43	0.801

من خلال الجدول (6.4) يتبين أن الفروق في المتوسطات الحسابية كانت لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (29.43) مقابل (25.22) للمجموعة الضابطة، وهذا يؤكد على أن البرنامج المطبق كان ذو فعالية في معالجة ضعف الكتابة لدى طلبة الصف الثاني في فلسطين.

النتائج المتعلقة بالجنس:

ثانياً: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات طلبة الصف الثاني على اختبار الكتابة تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.514) وهي أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً، والجدول (7.4) يوضح ذلك.

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري لمتغير الجنس

النوع	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
ذكر	27.72	0.863
أنثى	26.93	0.789

من خلال الجدول (7.4) يتبين أنهلم تظهر فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لطلبة الصف الثاني الأساسي على اختبار الكتابة تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (27.72) مقابل (26.93) للأنثى.

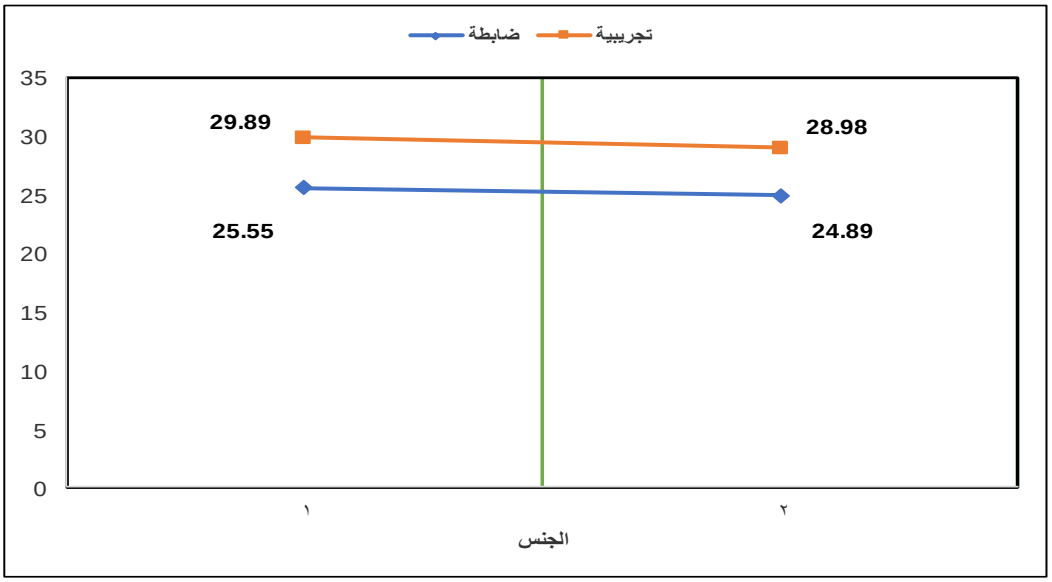
النتائج المتعلقة بالتفاعل بين الجنس والطريقة:

ثالثاً: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات طلبة الصف الثاني الأساسي على اختبار الكتابة تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة، حيث بلغت الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.920) وهي أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً. والجدول (8.4) يوضح ذلك.

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري لدرجات طلبة الصف الثاني في فلسطين على اختبار الكتابة تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة

النوع	المجموعة	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
ذكر	ضابطة	25.55	1.253
	تجريبية	29.89	1.184
أنثى	ضابطة	24.89	1.043
	تجريبية	28.98	1.180

يتبين من خلال الجدول (8.4) أنهلم تظهر فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لطلبة الصف الثاني الأساسي على اختبار الكتابة تعزى لمتغيري الجنس والمجموعة والتفاعل بينهما ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور في المجموعة الضابطة (25.55) مقابل (24.89) للإناث في المجموعة الضابطة، وبلغ المتوسط الحسابي للذكور في المجموعة التجريبية (29.89) مقابل (28.98) للإناث في المجموعة التجريبية.



شكل (2.4): يبين المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين على اختبار الكتابة تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة.

وهذا يدل على أنه لا يوجد اختلاف في أثر البرنامج على درجات طلبة الصف الثاني في فلسطين في اختبار الكتابة تعزى إلى التفاعل بين الجنس والمجموعة، حيث بلغ مربع إيتا الجزئي (صفر).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق برنامج جسور، والأدوات المتمثلة في مقياس القراءة واختبار الكتابة، على عينة الدراسة لاستقصاء فاعلية برنامج جسور في علاج ضعف القراءة والكتابة، تم تجميع البيانات ومعالجتها إحصائياً، ورصدت النتائج المستقاة لمناقشتها في هذا الفصل.

1.5. مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج جسور في معالجة ضعف القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين، ولتحقيق تلك الأهداف سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالبحث عن فروق تعزى لطريقة التدريس أو الجنس بعد تطبيق برنامج جسور.
ويمكن مناقشة نتائج هذه الدراسة على النحو الآتي

1.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما فاعلية برنامج جسور في معالجة ضعف القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف المجموعة والجنس والتفاعل بينهما؟
لمناقشة نتائج السؤال الأول تمت مناقشة نتائج الفرضية المنبثقة عنه:

1.1.1.5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة الصف الثاني الأساسي على اختبار القراءة تعزى إلى المجموعة والجنس والتفاعل بينهما.

أولاً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين في اختبار القراءة تعزى إلى المجموعة لصالح المجموعة التجريبية . وبلغ مربع إيتا (0.28) وهذه القيمة أكبر من القيمة المعيارية (0.14)، مما يشير إلى فعالية فاعلية برنامج جسور في معالجة ضعف القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين تعزى لمتغير المجموعة (ضابطة، تجريبية).

ثانياً: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة الصف الثاني على اختبار القراءة تعزى لمتغير الجنس.

ثالثاً: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة الصف الثاني على اختبار القراءة تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة.

وتبين أنه لا يوجد اختلاف في أثر البرنامج على درجات طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين في اختبار القراءة تعزى إلى التفاعل بين الجنس والمجموعة، حيث بلغ مربع إيتا الجزئي (صفر).

وتعزو الباحثة هذه النتائج لأثر البرنامج على نفسية الطالب في بداية تطبيق البرنامج والطريقة التي يتقبل فيها البرنامج ضعف الطالب في مهارة أساسية كمهارة القراءة ويبدأ من جديد في بنائها خطوة تلو الأخرى، لينطلق البرنامج من احتياج فعلي وأساسي من احتياجات الطفل، وهو معرفة وتمييز الحروف والحركات وغيرها من أساسيات تعلم القراءة، كما تعزو الباحثة تلك النتائج إلى كون البرنامج قد خاطب أنماط التعلم المختلفة لدى الطلبة ،وقدم لهم استراتيجيات وطرق متنوعة في العلاج لامست اهتماماتهم ورغباتهم، مما أدى لتفاعلهم وإقبالهم على التعلم بشكل أكبر ، وقد انتقل هذا التفاعل كما أوردت المعلمة التي طبقت البرنامج للأسرة لتقوم بمشاركة الطفل في أنشطته وتدريبه وتحضير مهام إضافية لتمكينه؛ مما زاد حماس الطلاب نحو البرنامج.

وقد اتفقت الدراسة مع دراسة (نور الدين ومحمد، 2017) والتي أثبتت فاعلية برنامج تربوي لعلاج عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة بمدارس معسكر، ودراسة (الرمحي، 2016) والتي أكدت على

فاعلية برنامجه المقترح وتحسن التلاميذ أدائياً في مهارة القراءة، وكما اتفقت مع دراسات كل من (محارمة ،2009) و (أحمد،2010) و(رضوان ،1992) و (القحطاني،2020) و (حداد،2019) و (الزويني، 2014) و (دح لان 2013) و (أبوطعيمة، 2010) و(الشخريتي، 2009) و(عثمان، 2007) و (osbornK 2006) و (Hempensal،2005) و (Huge، 2000) و (Graller & Fitton،1998) و (علي، 1996) . والتي أثبتت جميعاً فاعلية برامج مقترحة لعلاج مهارات القراءة أو الكتابة أو كلتيهما معاً.

واختلفت الدراسة مع (Li Ranfen،2002) و (الشوبكي، 2011).

2.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما فاعلية برنامج جسور في معالجة ضعف الكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف المجموعة والجنس والتفاعل بينهما؟

لمناقشة نتائج السؤال الثاني تمت مناقشة نتائج الفرضية المنبثقة عنه:

1.2.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة الصف الثاني الأساسي على اختبار الكتابة تعزى إلى المجموعة والجنس والتفاعل بينهما.

أولاً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين في اختبار الكتابة تعزى إلى المجموعة لصالح المجموعة التجريبية . وبلغ مربع إيتا (0.258) وهذه القيمة أكبر من القيمة المعيارية (0.14)، مما يشير إلى فعالية فاعلية برنامج جسور في معالجة ضعف الكتابة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين تعزى لمتغير المجموعة (ضابطة، تجريبية).

ثانياً: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة الصف الثاني على اختبار الكتابة تعزى لمتغير الجنس.

ثالثاً: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة الصف الثاني الأساسي على اختبار الكتابة تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة.

وتبين أنه لا يوجد اختلاف في أثر البرنامج على درجات طلبة الصف الثاني الأساسي في فلسطين في اختبار الكتابة تعزى إلى التفاعل بين الجنس والمجموعة، حيث بلغ مربع إيتا الجزئي (صفر).

وتعزو الباحثة نجاح البرنامج في مساعدة الطلبة في حل مشكلة تأخر مهارة الكتابة لديهم بأن أي خلل يحدث أثناء تعلم مهارة القراءة سيترك آثاراً متداخلة ومتراكبة على مهارة الكتابة أيضاً فهما مهارتان متداخلتان لا يمكن الفصل بينهما، بالإضافة إلى أن البرنامج أثار دافعية الطلبة من خلال أنشطة محببة مثل الأعمال اليدوية والألعاب والتلوين واستخدام المعجون في كتابة الحروف مما أدخل جو من البهجة أثناء تعلم مهارة أساسية مثل مهارة الكتابة ، بالإضافة إلى أن البرنامج اعتمد على رصد الكلمات الصحيحة أثناء الكتابة وتشجيعه على زيادة عددها على عكس ما جرت عليه العادة من رصد للأخطاء التي يرتكبها الطالب عادة في درس الإملاء، مما جعل الطلبة يتحدون أنفسهم في كل مرة في رفع عدد الكلمات الصحيحة وعرض انجازاتهم على زملائهم ليشعروا بأنهم منتجين وفعالين داخل الغرفة الصفية، كما أن الطلبة أثناء تطبيق البرنامج كانوا يشعرون بالجهد الذي تبذله المعلمة اتجاههم مما جهلهم ممتنين ومبادرين لتقديم اهتمام يعادل ما يحظون به من معلمتهم.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع كل من دراسة (النوري، 2010) و (عطا الله، 2003) و (محمد،2002) و (ربعي،2002) واختلفت مع كل من (الخليفات، 2020) و (أحمد،2010) و (وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان،2006) التي خلصت لوجود فروق تعزى للجنس لصالح الإناث.

2.5. التوصيات والمقترحات:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، نستخلص ما يلي:

1.2.5. توصيات الدراسة:

1 -الاستفادة من برنامج جسور العلاجي في تدريس الطلبة المتعثرين، إذ أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى الأثر الكبير للبرنامج في علاج الضعف في مهارات القراءة والكتابة.

2 -الاستفادة من مقياس القراءة واختبار الكتابة في تشخيص جوانب الضعف القرائي والكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني.

3 -إعادة تطبيق البرنامج على عينات أكبر حجماً للتحقق من قابليته للتعميم وإرفاق مادة إثرائية للطلبة المتميزين في الصف.

4 -تنفيذ اختبارات مستمرة لتحديد الكفايات التعليمية التي امتلكها الطالب بعد كل وحدة دراسية أو مجموعة أهداف محددة والعناية بالتلاميذ المتعثرين ومتابعة تقدمهم وامتلاكهم للكفايات اللازمة قبل إنهاء صفهم الدراسي.

5 - تفعيل دور الإشراف التربوي والإدارة المدرسية في متابعة جودة المخرجات التعليمية واحتسابها ضمن سلالم التقدير الخاصة بالمعلم والمدير.
6 - إطلاع أولياء الأمور على نتائج أبنائهم باستمرار وإشراكهم في معالجة مشكلاتهم التعليمية خاصة في المرحلة الأساسية من الصف الأول وحتى الرابع الأساسي.

2.2.5. مقترحات الدراسة:

1 - إعادة النظر في المواد الدراسية التي يدرسها طلبة المرحلة الأساسية الأولى وتقليصها لصالح تعلم القراءة والكتابة والحساب.
2 - وضع معايير للمهارات الواجب امتلاكها في نهاية كل صف من صفوف المرحلة الأساسية في اللغة العربية واعتمادها كشرط للانتقال إلى الصف التالي.
3 - الاهتمام باستراتيجيات التدريس الحديثة القائمة على المقاربة بالكفايات لما لها من أثر بالغ في إيجابية ونشاط المتعلم، وتحصيله للمعايير، وجعله يبني معرفته بنفسه.
4 - العمل على تخفيف النصاب اليومي من الحصص لمعلمي الصفوف الأساسية لصالح متابعة الطلبة المتعثرين.
5 - إنتاج برامج محوسبة شيقة وجذابة على نمط برنامج جسور يتم متابعتها من قبل المعلم وتشجيع تقدم الطلبة فيها.
6 - تطبيق برنامج جسور على عينات أكبر لرصد أثره والاستفادة من الحلول التي يقدمها لحل مشكلة القراءة والكتابة.
7 - تطبيق برنامج جسور على صفوف أخرى غير الصف الثاني الأساسي.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم (سورة العلق رقم 96).

المراجع العربية:

أحمد، محمد. (2010). **فاعلية برنامج مقترح في علاج الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل**، رسالة ماجستير غير منشورة، القدس، فلسطين.

البجة، عبد الفتاح؛ الحيلة، محمد. (2000). "**أثر نظام التعليم الخصوصي المبرمج في معالجة الصعوبات القرائية والكتابية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في مدرسة إناث مخيم عمان الابتدائية الرابعة**". مؤتة للبحوث والدراسات.

البرجاوي، مولاي المصطفى. (2014). المقاربة بالكفايات مدخل جديد لتطوير المناهج التعليمية. (https://www.alukah.net/social/0/75605/).

بركات، سلمى؛ مقدادي، فخر. (2003). **الضعف في الكتابة لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن**، تشخيصه وعلاجه. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.

بن حمو، محمد. (2015). الضعف اللغوي عند التلاميذ: الأسباب والعلاج. مقاربات **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة بشار، الجزائر، مجلد 10، عدد 20.

البنك الدولي، (2020). النهوض بتعليم اللغة العربية وتعلمها: مسا ر للحد من فقر التعلم في منطقة الشرق الأوسط وشمال افريقيا، واشنطن

بوند، جاي وآخرون. (1983). **الضعف في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه**، ترجمة محمد مرسي وآخرون. عالم الكتب، القاهرة.

البيشي، عائض. (2016). **أسباب الضعف القرائي والكتابي لدى طلاب الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية وسبل معالجتها من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الثعالبي وأبو منصور، (1993): فقه اللغة وسحر العربية، الطبعة الأولى. دار الكتاب الجامعي

جبران، وحيد. (2003). **التعليم العلاجي والمساند للطلبة المتأخرين دراسياً** ، ورقة عمل للمؤتمر التربوي، وكالة الغوث، رام الله.
الجوجو، ألفت. (2004). أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة

الحداد، عبير. (2019). **فعالية برنامج قائم على المعايير الدولية الانقرائية الإلكترونية في علاج مظاهر التأخر القرائي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بدولة الكويت** ، مجلة العلوم التربوية والنفسية، حلوان، مصر مجلد 20، عدد 2، ص 205-241.

الحماد، خالد. (2006). الضعف الإملائي تشخيص وعلاج ، **مجلة التوثيق التربوي** ، عدد 51، ص 110-125، المنطقة الشرقية، السعودية.

الحوامدة، محمد فؤاد. (2010). أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** ، مجلد 6، عدد 2، ص 109-128.

الحيح، ختام. (2019). **أسباب ضعف القراءة والكتابة لدى طلاب الصف الثالث في مدرسة مصعب بن عمير**، رسالة ماجستير غير منشورة، رماح للبحوث والدراسات، المملكة الأردنية الهاشمية.

الخريسات، شذا. (2019). **فاعلية استخدام منهجيات مبادرة القراءة والحساب الرامب (RAMP) في معالجة ضعف القراءة والكتابة وأثرها على التحصيل الدراسي من وجهة نظر معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس لواء المزار الجنوبي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

خطراف، نور الدين. (2018). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي، **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، مجلد 11، عدد 2، ص 83-96.

الخليفات، علي وأنوار. (2020). أسباب الضعف القرائي لدى طلاب الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمات في لواء الأغوار الجنوبية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، مجلد 4، عدد 9، ص 44-61.

دحلان، عمر. (2012). أسباب ضعف تحصيل طلبة التعليم العام في اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس في قطاع غزة. **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس، مصر،

عدد 139، ص 42-75.

الدخيل، فهد. (2002). **برنامج مقترح باستخدام الأسلوب التكاملي في منهج اللغة العربية وأثره في تحصيل طلاب الصف الأول والمتوسط وإكسابهم للمهارات اللغوية في المملكة العربية السعودية** . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

ربعي، وليد. (2002). **الضعف القرائي لدى طلبة الصفين الرابع والسادس الأساسيين** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

رضوان، هويدا. (1992). **برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الاسكندرية، مصر.

الرمحي، ابراهيم. (2016). **فاعلية برنامج مقترح لمعالجة الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان.** وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

ريامي وآخرون. (2016). أثر برنامج للتعلم باللعب لمعالجة الضعف القرائي لدى طالبات الصف الخامس بمدرسة دارسيت للتعليم الأساسي، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة** ، مسقط، سلطنة عمان، مجلد 7، عدد 6، ص 43-53.

زايد، فهد. (2008). **أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة** ، الطبعة الأولى. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

الزبيد، هشام. (2020). العوامل المؤثرة في ضعف القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف الأولية في محافظة بقعاء من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث-مجلة العلوم التربوية والنفسية**، البقعاء، الأردن، مجلد 5، عدد 2، ص 48-64.

زقوت، آمنة. (2009). فاعلية برنامج مقترح باللعب لرفع مؤشرات مفهوم الذات لدى الأطفال بمحافظة خانيونس، **مجلة جامعة الأزهر**، مجلد أ، عدد 2، ص 95-130.

زويني، ابتسام. (2014). أسباب الضعف القرائي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي محافظة بابل ومعلماتها، **مجلة جامعة بابل**، مجلد 22، عدد 6، ص 1722-1740.

زيد، ميرا. (2016). **أسباب تدني مستوى القراءة ومقترحات علاجها في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة نابلس** . رسالة ماجستير، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

زيدان، نبيل. (2004). **النمو المهني والشخصي للمعلم، الطبعة الرابعة** . مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

سليمان، عبد الرحمن؛ حسيني، محمد؛ زعلوك، فاطمة. (2016). برنامج مقترح قائم على التكامل الحسي في علاج صعوبات تعلم القراءة وتحسين السلوك التكيفي لدى الأطفال، **مجلة كلية التربية في العلوم النفسية**، مجلد 1، عدد 40، ص 117-188.

شخريتي، سوسن. (2009). **أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية بشمال غزة** ، رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

شوابكي، آيات. (2016). **فاعلية برنامج تفاعلي محوسب في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في المرحلة الأساسية الدنيا** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

شوبكي، مها. (2011). **فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الصعيدي، نادية. (2020). برنامج لتحسين صعوبات القراءة وأثره على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة البحث العلمي في التربية** ، جامعة عين شمس، مصر ، عدد 21، ص 168-199.

طعيمة، محمد (2010). **أثر برنامج بالعيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة خانيونس**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

طلبة، منى. (2017). أثر برنامج مقترح قائم على الأنشطة البيئية لتنمية مهارات القراءة والحساب باستخدام الحاسب الآلي للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية** ، كلية التربية، الطائف، مجلد 2، عدد 2، ص 177-196.

طه، هنادا. (2015): خربشات في واقع تعليم اللغة العربية، مجلة أفق، **العدد43**. ص11.

طه، هنادا. (2017): **معايير هنادا طه لفنون اللغة العربية المستوى الأول – المستوى الرابع** ، الطبعة الثانية. دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، القاهرة.

عبد الوهاب، س، وآخرون (2004): **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية** ، الطبعة الثانية. الدقهلية للطباعة والنشر، مصر.

العبيلي، محمد عبد الله. (2008): "ضعف الطلاب في مادة القراءة للمرحلة الابتدائية ". **مجلة التوثيق التربوي**، عدد 52، ص 115-125.

عثمان، ماجد. (2007). أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعلم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي، **مجلة كلية التربية**، مجلد 7، عدد 1، جامعة عين شمس، مصر.

عريف، م. (إبريل، 2008): **النهوض بالمهارات اللغوية العربية الأساسية وقياسها في مواجهة العولمة. في: المؤتمر الحادي عشر اللغة العربية في مواجهة التحديات المعاصرة** . جامعة جرش الأهلية، الأردن.

عطا الله، عبد الحميد زهري. (2003). برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. **مجلة القراءة والمعرفة**، القاهرة، مصر، ع 25، ص 195-234.

عطا، ابراهيم. (1986). **طرائق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية**، الطبعة الأولى، دار المنهاج. عمان.

علي، يعقوب. (1996). **التعلم التعاوني ودوره في علاج تعلم مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي بليبيا**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

عوض، أحمد عبده. (2010). فعالية استراتيجية مقترحة في علاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي في اللغة العربية لدى بعض تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي، **مجلة كلية التربية** ، جامعة المنصورة، مصر، مجلد 1 ،عدد 73، ص320-374.

عوض، بركه. (2012). **فاعلية برنامج محوسب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الغول، منصور. (2009). **مناهج اللغة العربية وطرق وأساليب تدريسها**، دار الكتاب الثقافي، إربد، الأردن.

فتحي، و. (معد). (2007). **الطرق الخاصة لعلاج مشكلات القراءة بالمدارس الابتدائية** ، الطبعة الأولى. العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر.

الفرا، اسماعيل. (2016). صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء معلمي المرحلة الأساسية (1-6)، **مجلة العلوم التربوية وعلم النفس**، الجامعة الإسلامية، غزة، مجلد 2، عدد25، ص 310-346.

فضل الله، محمد رجب. (1998). **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية** ، الطبعة الأولى. عالم الكتب، القاهرة.

القحطاني، وازع. (2020). فاعلية نموذج بايبي في علاج الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف السادس، **مجلة كلية التربية**، عدد 110، مجلد 5، ص 1436-1475.

الكساسبة، همام. (2016). **صعوبات تدريس مهارتي القراءة والكتابة لطلبة الصفوف الثلاثة الاولى من وجهة نظر معلمات الصف في مدارس تربية منطقة الكرك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

كوري، عبد الله. (2012). تحليل الصعوبات الشائعة في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي باليمن، **المجلة العلمية**، مجلد 18، عدد 3، ص 116-145.

اللبودي، منى. (2004). تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستراتيجية علاجها، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، عدد (98)، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

ماضي، إيمان؛ أبو سنينة، عودة. (2018). أسباب ضعف تحصيل طلبة الصفوف الثلاث الأساسية في القراءة والكتابة وسبل معالجتها من وجهة نظر المعلمين بدير علا الأغوار-الأردن، رسالة ماجستير منشورة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، الاغوار، الأردن، مجلد 2، عدد 11، ص 42-47.

محارمة، فايز. (2009). **أثر استخدام برنامج علاجي في تحسين تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في بعض قواعد اللغة العربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

محمد، حساني. (2015). **تأثير الصحة الجسدية (اختلاف الأمراض) لدى التلاميذ على التحصيل الدراسي**، جامعة د الطاهر مولاي سعيدة، الجزائر.

محمد، صلاح. (2002). **برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة التأسيسية بدولة الإمارات المتحدة** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس، مصر.

مصطفى، رياض. (2005). **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج**، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

النصار، ص. (مارس،2012): ضعف الطلبة في اللغة العربية: قراءة في أسباب الضعف وآثاره في ضوء نتائج البحوث والدراسات العلمية. في: المؤتمر الدولي للغة العربية. المجلس الدولي للغة العربية، بيروت.

نصر ، مها. (2014). **فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية** ، رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين

نصير، عبد الله. (2019). **ظاهرة ضعف اللغة العربية عند طلاب المرحلة الأساسية المظاهر الأسباب العلاج**، ط1، شبكة الألوكة، حضرموت، اليمن.

نعيم، عبد العزيز. (يوليو، 2011). "ضعف التلاميذ في الصفوف الأولية". **مجلة بحوث التربية النوعية**، عدد22..181-170

النفيسة، إبراهيم. (2001). مقترحات لعلاج ضعف الطلاب في القراءة والكتابة، **مجلة التوثيق التربوي**، ، محافظة البكيرية، السعودية، عدد 45، ص 97-100.

نور الدين، خطراف؛ محمد، رومان. (2017). اقتراح برنامج لعلاج عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر، **مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية** ، عدد 7، ص 285-309، جامعة وهران (2)، الجزائر.

النوري، ايمان. (2010). **صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم. (2006). الضعف القرائي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان، **رسالة التربية**، عدد 11، ص 88-99.

وزارة الثقافة والشباب الإماراتية. (2020). **حالة اللغة العربية ومستقبلها**، وزارة الثقافة والشباب، دبي، الإمارات المتحدة.

الولايات المتحدة الامريكية، الأمم المتحدة (2015): **تحويل عالمنا جدول اعمال 2030 للتنمية المستدامة**، نيويورك.

الولايات المتحدة الامريكية، الأمم المتحدة (2020): **موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد-19 ومابعدها**، نيويورك.

اليزيدي، السفياني. (2021). برنامج مقترح لمعالجة ضعف مهارات اللغة العربية " القرائية، الكتابية، التعبيرية "لدى طلبة التعليم العام والجامعي. **مجلة المهرة للعلوم الإنسانية** ، جامعة حضرموت، اليمن عدد10، ص377-430.

المراجع الأجنبية:

Advancing Arabic Language Teaching and Learning: Path to Reduce Poverty in MENA.2021.

Cole, Jenny & Feng, Jay. (2015). **Effective Strategies for Improving Writing Skills of Elementary English Language Learners**. Chinese American Educational Research and Development Association Annual Conference.

Curcic, Platt & Sara Svjetlana ,. (2019). **Improving Writing: Focus on Elementary-School African American Male Students with a Learning Disability**. University of Mississippi. USA.

Far khatun, Umi. (2020). Literacy Strengthening: A Case Study of Writing Class Program for Elementary School grade. **Journal Kajian Pendidikan Islam**, vol.12, No.1,2020

Graham, S & Alves, R. (2021): **Research and teaching writing**. Arizona state University. USA, Australian Catholic University. Australia, University of Porto, Portugal.

Gredler and Fittonlari (1998). "**Parental involvement in children Journal citation psychology in the school**,33(4).

Hempensal k.. (2005). THE Relation Between Phonics and Phonemic awareness. Education News.org.July.

Houge, T. 1. (2000). **Written retellings of narrative and expository texts: A case study of elementary primary grade delayed male readers**. (Order No. 9973958), Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304652232). Retrieved from http://search.proquest.com/docview/3046522 322accountid=37552Quarterly,33(3)

Li, Ranfen (2002). **Home Environment and children's Reading Achievement**, D.A.I vol. 57,no 11, (May).

Osborne, P. A. (2006). **The effect of direct instruction in phonological awareness, orthography and phonics on the reading test scores of African American Middle School students with delayed reading skills**. Doctoral dissertation, University of Mississippi.

Rashotte, MacPhee, K, and Torgesen, J. (2001): "The Effectiveness of a Group Reading Instruction Program with Poor Readers in Multiple Grades, **J. of Learning Disability quarterly"**, Vol 24.N.2.

Teresa, Korbel. (2001). **Strengthening Student Writing Skills**. Saint Xavier University & Skylight Professional Development. Chicago.

The World Bank Group. (2021). Advancing **Arabic Language Teaching and Learning A Path to Reduce Learning Poverty in MENA**. The world banks.

Thornton, James. (2008). **Strengthening Writing Skills 2008-2013,** Talladega College. Alabama.

المراجع الالكترونية:

https://www.pinterest.com/pin/750764200367167878/l,ru موقع اليمامة،

ملحق (1): كتاب تسهيل مهمة الباحث

State of Palestine
Ministry of Education
Directorate of Education Yatta

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مديريــة التربيــة والتعليــم /يطا

الرقم: 40/20/
التاريخ : 2021/4/11 م

حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين
(حليمة السعدية الأساسية المختلطة / بنات الهدى الأساسية)

الموضوع: تسهيل مهمة المعلمة الاء محمد حماد رشيد

أهديكم أطيب التحيات، يرجى تسهيل مهمة المعلمة الاء محمد حماد رشيد في مدرستكم وذلك لاستكمال رسالة الماجستير الخاصة بها.

،،،مع الاحترام،،،

أ.ياسر صالح
مدير عام التربيـة

والتعليـم

قسم الاشراف والتدريب التربوي / س ح الرقم الداخلي 223
هواتف المديرية : مباشر 00970-02-2273776 فاكس : 00970-02-2273778 ☎ 00970-02-2273772: ☎ 00970-02- ☎ 00970-02-2272647:
2272325

ملحق (2): اختبار القراءة

نموذج لقياس أداء (rubric) طلبة الصف الثاني الأساسي في مهارة القراءة				
المعيار	مميز (4)	محترف (3)	عادي (2)	ضعيف(1)
يميز الحروف المتشابهة رسما ونطقا	يميز ويقرأ جميع الحروف بشكل سريع وواضح	عادة ما يميز ويقرأ جميع الحروف بشكل سريع	يميز معظم الحروف لكن قد يخلط بين الحروف المتشابهة أحيانا	لا يقرأ قراءة سليمة ولا يميز الحروف
الحركات والترقيم	يقرأ بدقة ويلتزم بالحركات وعلامات الترقيم	يلتزم عادة بالحركات والترقيم	يلتزم أحيانا بالحركات والترقيم	لا يلتزم بالحركات والترقيم
التعبير والتدفق اللغوي (الطلاقة)	يقرأ بطلاقة قراءة سليمة معبرة وثابتة قراءته تشبه الكلام	عادة ما يقرأ بطلاقة تبدو قراءته تشبه الكلام أحيانا	يقرأ أحيانا بطلاقة تبدو قراءته كأنها كلمة بكلمة	نادرا ما يقرأ وقراءته كلمة بكلمة
التعرف على الكلمات بالنظر	يقرأ تقريبا جميع الكلمات بالنظر (2-0) خطأ	يقرأ تقريبا جميع الكلمات بالنظر (4-3)خطأ	يميز بعض الكلمات بالنظر (6-5)خطأ	لا يميز الكلمات سواء الجديدة أو المألوفة لديه الكثير من الأخطاء
متوسط السرعة والتقطيع	يقرأ بسرعة طبيعية تبدو سرعته بسرعة الكلام لا يقطع أبدا	يقرأ بسرعة طبيعية تناسب صفه نادرا ما يقطع	يقرأ أحيانا بسرعة طبيعية تبدو قراءته مقطعة	يقرأ ببطء واضح قراءته مقطعة يبدو وكأنه لا يقرأ
بناء على هذا المقياس سيقوم الطالب بقراءة نص حسب قدرته ومهارته ، النص مأخوذ من كتاب الصف الثاني الأساسي				
الفصل الثاني لدرس لم يدرسه الطلبة من قبل .				

ملحق (3): اختبار الكتابة

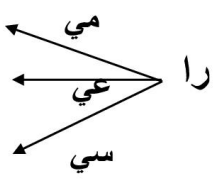
الصف الثاني ورقـــة عـــمـــل تشخيصية الاسم :_

اللغة العربية

طفلي ،هيّا بنا نحلّل الكلمات الآتية إلى حروفها :

مَنارْ بَريد

هيّا صغيري لنركب المقاطع الآتية لنكوّن كلمات ذات معنى:



بُنيّ ،هيّا نركّب من الحروف المعطاة كلمات ذات معنى:

د	ا	ر	ي

_____

نَـ	د	يـ	م

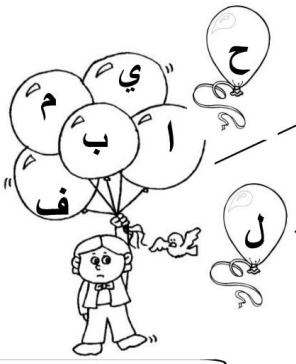
_____

سَـ	د	يـ	ل

_____

عزيزي نَكتب حرف م ف ر في المكان المناسب:

ديـ..ا سَـ...ير مَلـ...وف



هيّا يا صِغاري نكون من الحروف الآتية كلمات :

هيّا بِنا صِغاري نُدخل التنوين على الكلمات الآتية :

الكلمة	تنوين الفتح (ً)	تنوين الضم (ٌ)	تنوين الكسر (ٍ)
سليم			
تفاحة			
سماء			

هيّا يا أصدِقاء نضع دائرة حسب المطلوب :

1- مدّ بالألف

أ- زُجاج ب- نار ج- صابِر

2- مدّ بالياء

أ- راجي ب- عَجين ج- جيران

3- مدّ بالواو

أ- جوع ب- صوف ج- نُجوم

لنضع (ي) أو (ى) في الفراغ المناسب

1- سلمـــ تِلميذةٌ نَشيطةٌ.

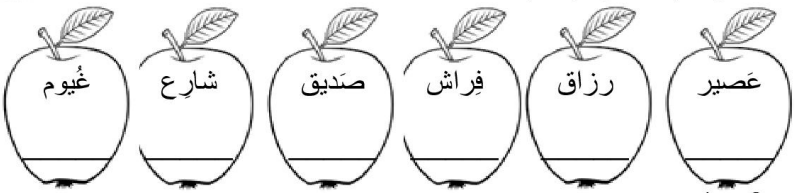
2- عندـــ عُصفورٌ جميلٌ.

3- الّذـــ سافَرَ إلى الْقدس هُو والِدي.

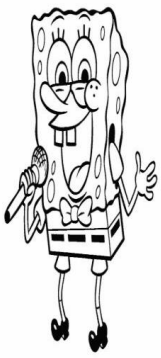
4- نرـــ الشّمسَ في النّهار.

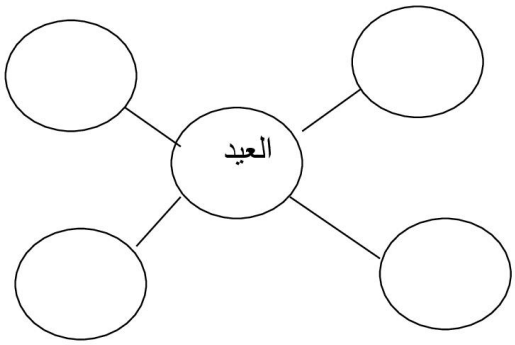
طفلي الصغير، هيّا ندخل ال التعريف على الكلمات ونضيف

(ّ) أو (ْ) في المكان المناسب



صديقي، نكتب في الدوائر ماذا توحي لنا كلمة العيد؟





هيّا يا أحبابي نكتب ما تمليه علينا معلّمتنا:

إلى اللقاء يا أصدقاء

ملحق 4: وصف البرنامج

بسم الله الرحمن الرحيم

برنامج جسور التعليمي

1-**تعريف البرنامج ودوافعه :** برنامج جسور برنامج تعليميّ علاجيّ يساهم في حل مشاكل ضعف القراءة والكتابة لدى الطلبة الذين انهوا الصف الأول الأساسيّ وما زالوا يعانون من مشاكل في مهارتي القراءة والكتابة أو انعدامهما، فهو يحاول تقديم الكفايات الأساسية لعمليتي القراءة والكتابة، لذا قامت الباحثة بالعمل عليه وتصميمه من خلال ملاحظتها لوجود طلبة في الصفوف من الثاني الأساسي إلى الرابع والخامس الأساسيين لا يتقنون مهارتي القراءة والكتابة.

1 -**فلسفة البرنامج :** تنطلق فلسفة البرنامج من فلسفة وزارة التربية والتعليم في أن التعليم حق لكل طفل، وهي فلسفة عالمية أيضا، وهذا الحق لا يقتصر على دخول الطفل للمدرسة وانتقاله من صف لآخر، بل علينا أن نضمن حصول الطفل على الكفايات التعليمية اللازمة لضمان تطوّره ، ومن أول ما يضمن تطور الطفل هو تسلحه بلغته الأم وإتقانها ، لغة القرآن الكريم الذي حث على القراءة في أول آية نزلت على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، لذا فضمان تعلم الطفل للغة هو ما سييسر له تلقيه لسائر العلوم فيما بعد ، وعدم امتلاكه لمهارتي القراءة والكتابة هو أخطر مؤشر سيؤدي حتما إلى الوقوع في براثن الجهل والأمية مدى الحياة.

2 عناصر البرنامج:

أ. أهداف البرنامج

<u>الهدف العام</u>: ضمان تعلم الطفل مهارتي القراءة والكتابة قبل إتمام المرحلة الأساسية.

<u>الأهداف الخاصة</u>:

1. تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني
2. تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني.
3. تنمية مهارات التمييز السمعي.
4. تنمية مهارات التمييز البصري.

5.مشاركة الطالب مشاركة ايجابية في الصف.

6. تنمية مهارات التعلم الذاتي والتعلم التعاوني لدى الطالب.

7. تمكين الطالب من التعبير عن نفسه باستخدام لغته الأم.

ب. محتوى البرنامج:

يحتوي البرنامج على

1. اختبار تمييز الحروف والمقاطع والكلمات.
2. اختبار قراءة.
3. اختبار كتابة.
4. أوراق عمل.
5. أفلام كرتونية للحروف.
6. ألعاب تعليمية.
7. بطاقات مساندة.
8. عمل تعاوني مع زملاء الصف.
9. اختبارات قراءة وكتابة دورية.
10. ملف إنجاز.
11. أعمال يدوية وتلوين
12. مهام تعليمية

ج. إجراءات التدريس المطبّقة في البرنامج:

١. المرحلة التحضيريّة.

٢. المرحلة التشخيصيّة.

٣. مرحلة التعاقد.

٤. مرحلة التنفيذ.

٥. مرحلة التقييم.

مرحلة التحضير:

تتركز مرحلة التحضير في بناء علاقة جيدة مع الطلبة، ومحاولة تطوير ثقتهم بأنفسهم من خلال إشراكهم في أنشطة سهلة، ومشاركة زملائهم العمل سواء من خلال مجموعات أو أزواج، وذلك باستخدام ألعاب تركيز، وألعاب انتباه وتسلية داخل الصف، بالإضافة لأنشطة خفيفة مثل مسابقات الأسئلة وغيرها، فهذه الأنشطة كفيلة بجعل الطفل يشعر بقيمته، وأنه عنصر فعّال داخل الصف، مشارك وناجح كبقية زملائه.

مرحلة التشخيص الأولي:

تبدأ هذه المرحلة من خلال الاختبارات التشخيصية في القراءة والكتابة، وأيضا من خلال الملاحظة المباشرة وتسجيل الملاحظات في قوائم رصد وسلالم تقدير .

عمل جدول للحروف التي يميّزها الطالب والتي لا يميّزها.

عمل سجل وصفي لتقدم الطالب.

مرحلة التعاقد:

بعد تشخيص الطلاب ومعرفة من هم بحاجة للمضي في البرنامج يتم الاتفاق مع هؤلاء الطلبة والتعاقد معهم ومع أولياء أمورهم، بدخول برنامج سيساعدهم على تخطي مشاكلهم في القراءة والكتابة ويكون هذا التعاقد إما جماعياً مع جميع الطلبة المستهدفين أو من خلال الحديث معهم على انفراد، وتعتبر هذه المرحلة هامة في البرنامج حيث سيشعر الطالب بأهميته، وأنه سيدخل البرنامج بناء على رغبته وبموافقه شخصية منه، ما سيشعره بقدر من المسؤولية ستجعله يبذل جهداً أكبر خلال التطبيق.

آلية تطبيق البرنامج:

٤- مرحلة التنفيذ:

يبدأ تنفيذ البرنامج بمرحلة:

١. **حروف المدّ الثّلاثة** : وهي ضرورية جدا حتى لو كان الطلاب يميّزونها ،ولنفرض أن معظم الطلبة يعرفون حرف الراء مثلا، فنقوم بتجريد حرف الراء بشكل سريع وعرض فيديو عن حرف الراء للتذكير فقط ، ومن ثم نبدأ مع حرف الرّاء من خلال قصة لحروف المدّ الثّلاثة والقصة هي كالتالي (تسكن حروف المدّ في عمارة من ثلاثة طوابق، في الطابق الأول تسكن الألف ،التي تقضي معظم وقتها في حديقة المنزل على الأرجوحة ،والطابق الثاني تسكن فيه الواو تقضي الكثير من وقتها على الشرفة ،تهتم بمزروعاتها ،والطابق الثالث تسكن فيه الياء التي تمضي وقتها في قراءة القصص المسلية (وتقوم المعلمة برسم العمارة المكونة من الطوابق الثلاثة على السبورة) وكان حرف الراء يشعر بالملل وطلب من أمه وهي اللغة العربية (سنخبر الطلاب أن اللغة العربية أم ولديها الكثير من الأبناء الذين سنتعرف عليهم ونتذكرهم خلال البرنامج) أن يلعب مع أخوته حروف المد في منزلها، وتوجه للمنزل ووجد الألف تجلس على الأرجوحة فقالت: أهلا وسهلا يا حرف الراء ما رأيك أن تجلس بجانبي؟ فوافق حرف الراء على ذلك ،ولكنها أخبرته أنها لا تستطيع أن تمد يدها وتسلم عليه، فهو من الحروف القارصة التي تحمل دبوسا في نهاية طرفها ،فستكتفي بأن يجلس جانبها ،وفي تلك الاثناء يمر طائر الحروف ويغرد را را را را فيصبح اسمهما معا مقطع را، ونقوم برسمه باللونين على السبورة في الطابق الأول ، ثم يصعد حرف الراء على أخته الواو ،ويجلسان على الشرفة ،فيمر طائر الحروف وينادي رو رو رو رو ونكتبه على السبورة ملوناً ونثبته على السبورة في الطابق الثاني، ومن ثم يصعد لأخته الياء كي تقصّ عليه قصّة جميلة من قصصها ،ويجلس بجانبها أيضا فيمر طائر الحروف وينادي ري ري ري ري ونكتبها على السبورة ملونة ونثبتها في الطابق الثالث.

وهكذا نثبت حروف المد الثلاثة في ذهن الطالب من خلال القصة، ويقوم الطلاب برسم العمارة من ٣ طوابق على دفاترهم، ويقومون بتلوين الراء بلون وحرف المد بلون آخر، حتى يميز الطفل أن هذه الوحدة أنتجت صوتا جديدا اسمه مقطع، وهي عبارة عن حرفين اثنين، حيث يعتقد الاطفال في هذا السن الحديث أن المقطع هو عبارة عن حرف جديد لا يعرفونه ولم يدرسوه من قبل.

2- نوزع على الطلاب ورقة حرف الراء المرفقة مع البرنامج كي يقوموا بقراءتها وكتابتها في المنزل، وفي اليوم التالي ستقوم المعلمة بمتابعه الطلاب للورقة واختبارهم في كتابتها غيباً بشكل جماعي على دفتر الإملاء.

3- في السجل الوصفي الخاص بكل طالب، تقوم المعلمة برصد عبارة تصف مدى تقدم الطالب في الورقة، وتصحيح أعمال الطلاب، وتحفيزهم وإخبارهم أنهم سيتقدمون للورقة التالية حيث لا يستطيع الطالب الحصول على ورقة جديدة إلا بعد إتقان الورقة السابقة.

4- تسلّم المعلمة الطلاب مع الورقة ملفاً، ومن الممكن أن نزين الملف برسومات أو صورة للطالب أو طوابع جميلة باسمه كي يشعر بالفرح، وأنه محط اهتمام فريد من معلمته ، وتشكر المعلمة الطالب وتطلب منه المحافظة على جميع أوراقه ودفتره داخل الملف، حيث سيتم استخدامه يومياً.

سنلاحظ أن جزء من الطلبة سيتقدم بهذه الطريقة ،لكن جزء منهم بحاجة لتركيز أكثر، وربما مهام أقل ،ولهذه الفئة نقوم بتجهيز بطاقات مستطيلة الشكل نطويها من الوسط ونكتب على الجهة الأولى الحرف راء ومقابلها حرف المدّ، ونقوم بطيّ الورقة وقراءة الحروف من قبل الطالب منفردة ثلاث أو أربع مرات، ثم نفتحها ونطلب منه قراءتها سوياً، نكرر هذه التجربة حتى يتقن الطالب قراءة المقطع ،ونسلمه البطاقات ليضعها داخل ملفه ويراجعها مع أهله في المنزل ،في اللقاء التالي نقوم بعمل مراجعه سريعة بورقة حرف الراء ،ونتأكد من إتقانها وننتقل لحرف جديد مكررين العملية الأولى نفسها .

5- سنلاحظ في ورقة العمل أن هناك أكثر من طريقة لتمييز الحرف، فالحرف مرسوم ومعه صورة كمفتاح للحرف ويجب تلوينها ومن ثم كتابة الحرف والمقاطع ملونة حسب تقطيعها الصوتي لتساعد الطالب على التمييز البصري والصوتي في قراءة وتقطيع الكلمات. وعلى ظهر الورقة سيقوم الطالب بكتابة الحرف ومقاطعه وبعض الكلمات عليه.

6- سيكون الطالب مطالباً بإملاء الوجه الأول من الورقة إملاء غير منظور في اليوم التالي، وحتى نسهل عليه هذه المهمة سنفعّل تعلم الأقران بحيث سيختار كل طالب من طلاب جسور زميلاً له من الصف ليقوم بمساعدته وتدريبه، حيث سيشكلان ثنائيا في التعلم، وستقوم المعلمة بمكافأة الثنائي على أي تقدم يحرزه طالب جسور، ومن الممكن أيضاً أن تقوم المعلمة بمساعدة الطالب في اختيار زميله ومعمل مؤاخاة بينهما.

7–سيكون أيضا مع الطالب مهمة بيتية مثل (رسم الحرف بالكرتون، رسم الحرف وتغطيته بقصاصات الشبس أو قصاصات الليمع، تشكيل الحرف بالمعجون، عمل بطاقات ذاتية، تطريز الحرف بالخيوط، تشكيل الحرف بالليغو، أو الخرز والكثير من المهام التي يستطيع المعلم المتعاون أن يختار أو يضيف مهام جديدة تعتمد على توظيف أكثر من حاسة في العمل)

8–بعد أخذ أول ثلاثة حروف ستقوم المعلمة بعمل شجرة حروف وتثبيتها في الصف، وتعليق الحروف الثلاثة عليها، وسيقوم الطلبة من خلال لعبة سريعة بتشكيل كلمات ومقاطع من تلك الحروف وتعليقها على الشجرة باستخدام أوراق الملاحظات الصغيرة (stick note) أو من خلال الأحرف المغناطيسية أو من خلال أعواد الريش أو أي طريقة لتثبيت الحروف في الصف يمكن أن تستخدمها المعلمة بسهولة.

9– بعد تنفيذ مجموعة من الأوراق ستقوم المعلمة بتوزيع قصص الحروف على الطلاب، والتي ستقوم الباحثة أيضا بتزويد المعلمة بها وبمجموعة أخرى من القصص البسيطة.

10– بعد تطبيق هذه العملية والتقدم مع الحروف حسب ترتيبها بالبرنامج المرفق ستبرز لدينا الاحتمالات الآتية:

١. يمكن التقدم مع الطلبة جميعهم بالأوراق نفسها إذا كانت مشاكلهم متشابهة، والمضي معهم بتجريد الحرف، ثم مشاهدة (فلم) للحرف، ثم رسم الحرف وكتابته، ثم الانتقال لورقة العمل ومتابعتها والمهمة المنزلية.
2. إذا كانت مستويات الطلبة متباعدة يمكن تقسيمهم لمجموعات متجانسة حيث ستقوم كل مجموعة بالمضي في البرنامج حسب سرعتها الخاصة.

11– كيف سيتم تفعيل طلاب جسور خلال الحصص الصفية العادية؟

خلال الحصص الصفية العادية تستطيع المعلمة تفعيل الطالب في الحصص كالآتي:

درس القراءة: سيقوم الطالب الضعيف جدا بالبحث عن الحرف الذي معه أو الحروف ويضع حولها دائرة، بينما يقوم الطالب الأكثر تقدما بوضع دائرة حول الكلمات التي يميّزها، وكلما زاد عدد الكلمات التي يميزها زاد تشجيع المعلمة له من خلال لوحة النجوم والحوافز المادية والمعنوية

درس الإملاء: _سيقوم الطالب بكتابة كلمات من الأوراق التي يتدرب عليها في البرنامج أو ستقوم المعلمة بتحديد عدد محدد من الكلمات من نص الإملاء ليكتبها في الدفتر مع زملائه، وستقوم المعلمة

برصد عدد الكلمات الصحيحة فقط، وكتابة العدد على الدفتر وتشجيع الطالب عليها، ومن ثم تطلب المعلمة من الطالب أن يرفع عدد الكلمات الصحيحة في المرة القادمة.

د- الوسائل التعليمية المطلوبة لتنفيذ البرنامج:

مجموعة أوراق العمل لكل طالب.

فيديوهات للحروف.

جهاز عرض.

مجموعات القصص.

مجموعة الألعاب التعليمية

البطاقات.

لوحة النجوم.

ملفات للطلبة لعمل ملف الانجاز.

رسم شجرة الحروف.

الحروف المغناطيسية.

هـ - الأنشطة التعليمية التعلمية المرتبطة بالبرنامج

أنشطة القراءة والكتابة.

أنشطة تلوين.

مهام تعليمة.

ألعاب تعليمية.

أنشطة تكوين الكلمات بالحروف المغناطيسية.

أنشطة التعاون مع الزملاء في أداء المهام والتدرب عليها.

و - إجراءات التقويم

-الاختبار التشخيصي القبلي والبعدي.

-الإملاء الاختباري بعد إتمام كل ورقة ، والعشوائي بعد إتمام مجموعة من 3 أحرف.

-اختبار قراءة كلمات عشوائية من أوراق العمل

- سلالم التقدير والسجل الوصفي لتقدم الطالب

- اختبار قراءة قصة قصيرة.

ملحق (5): دليل المعلم

بسم الله الرحمن الرحيم

دليل المعلم الخاص بتطبيق برنامج علاجي مقترح (جسور) لعلاج الضعف في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني

عزيزي المعلم المتعاون: نشكر لك جهودك وستجد في هذا الدليل ما سيساعدك في تطبيق برنامج جسور التعليمي.

جدول محتويات دليل المعلم

أولا:	**تعريف البرنامج**
ثانيا:	مراحل تطبيق البرنامج
ثالثا:	آلية تطبيق البرنامج
رابعا:	المرفقات
خامساً:	ورقة عمل كتابي قبلي بعدي
سادساً:	نص قراءة قبلي بعدي
سابعاً:	مقياس قراءة (rubric)
ثامناً:	نموذج تحضير حصة
تاسعاً:	أوراق العمل الخاصة بالبرنامج

أولا: تعريف البرنامج

تعريف البرنامج : برنامج جسور برنامج تعليميّ علاجيّ يسهم في حل مشاكل ضعف القراءة والكتابة لدى الطلبة الذين أنهوا الصف الأول الأساسيّ وما زالوا يعانون من مشاكل في مهارتي القراءة والكتابة أو انعدامهما ، فهو يحاول تقديم الكفايات الأساسية لعمليتي القراءة والكتابة ، وفي ظلّ عدم وجود برامج تستهدف علاجهم لإخراجهم من براثن الأميّة، حيث لا يخفى على أحد أن خروج الطالب من هذه المرحلة دون امتلاكه لمهارتي القراءة والكتابة سيؤدي به حتما إلى التسرب مبكراً في الصفوف العليا ، فقد قامت الباحثة بتصميم هذا البرنامج لمساعدة هؤلاء الطلبة، ومد جسور المحبة والاهتمام لهم لتخطي تلك المشكلة.

ثانياً: مراحل تطبيق البرنامج

1.مرحلة التحضير:

تتركز مرحلة التحضير في بناء علاقة جيدة مع الطلبة، ومحاولة تطوير ثقتهم بأنفسهم من خلال إشراكهم في أنشطة سهلة، ومشاركة زملائهم العمل سواء من خلال مجموعات أو أزواج، وذلك باستخدام ألعاب تركيز، وألعاب انتباه وتسلية داخل الصف، بالإضافة لأنشطة خفيفة مثل مسابقات الأسئلة وغيرها، فهذه الأنشطة كفيلة بجعل الطفل يشعر بقيمته، وأنه عنصر فعّال داخل الصف، مشارك وناجح كبقية زملائه.

2.مرحلة التشخيص الأولي:

تبدأ هذه المرحلة من خلال الاختبارات التشخيصية في القراءة والكتابة، وأيضا من خلال الملاحظة المباشرة وتسجيل الملاحظات في قوائم رصد وسلالم تقدير.

عمل جدول للحروف التي يميّزها الطالب والتي لا يميّزها.

عمل سجل وصفي لتقدم الطالب.

3.مرحلة التعاقد:

بعد تشخيص الطلاب ومعرفة من هم بحاجة للمضي في البرنامج يتم الاتفاق مع أولياء أمور الطلبة لتشجيع أبنائهم على دخول برنامج سيساعدهم على تخطي مشاكلهم في القراءة والكتابة، ويكون هذا التعاقد إما جماعياً مع جميع الطلبة المستهدفين أو من خلال الحديث معهم على انفراد، وتعتبر هذه المرحلة هامة في البرنامج حيث سيشعر الطالب بأهميته، وأنه سيدخل البرنامج بناء على رغبته وبموافقه شخصية منه، ما سيشعره بقدر من المسؤولية ستجعله يبذل جهداً أكبر خلال التطبيق.

ألية تطبيق البرنامج.

يبدأ تنفيذ البرنامج بـ:

1. حروف المدّ الثّلاثة :- وهي ضرورية جدا حتى لو كان الطلاب يميّزونها ،ولنفرض أن معظم الطلبة يعرفون حرف الراء مثلا، فنقوم بتجريد حرف الراء بشكل سريع وعرض فيديو عن حرف الراء للتذكير فقط ،وتقديم حروف المد الثلاثة كما هو مرفق في نموذج تحضير الحصة مع حرف الراء وباستخدام الألوان لتطوير التمييز البصري لدى الطلبة من جهة والتمييز السمعي أيضا لصوت المقطع را ، رو ،ري ففهم الطلاب لطريقة انتاج المقطع وتلوينه هي أول خطوة لمساعدتهم في ترتيب عملية القراءة حيث أن الكثير من الطلبة الذين يعانون من ضعف في القراءة والكتابة يعانون من مشكلة تكوين المقطع ومن أين جاء المقطع بل ويظن الكثير منهم أن المقطع عبارة عن حرف جديد في اللغة لم يمر عليهم من قبل .
2. - نوزع على الطلاب ورقة حرف الراء وهي الورقة الأولى المرفقة مع البرنامج حيث تم تصميم أوراق عمل الحروف بشكل بنائي يبدأ بحرف الراء مرورا بجميع الحروف، وتتطور الأوراق في الكلمات بشكل سلس وملون لتطوير التمييز البصري والصوتي للمقاطع.
3. يقوم الطلبة بمعالجة أوراق العمل قراءة وكتابة في المنزل بمساعدة ولي الأمر أو في الصف بمساعدة أحد الزملاء، وفي اليوم التالي تقوم المعلمة بمتابعه الطلاب للورقة واختبارهم في كتابتها غيباً بشكل جماعي على دفتر الإملاء.
4. في السجل الوصفي الخاص بطلبة جسور المرفق في نهاية الدليل، تقوم المعلمة برصد عبارة تصف مدى تقدم الطالب في الورقة، وتصحيح أعمال الطلاب، وتحفيزهم وإخبارهم أنهم سيتقدمون للورقة التالية حيث لا يستطيع الطالب الحصول على ورقة جديدة إلا بعد إتقان الورقة السابقة.
5. تسلّم المعلمة الطلاب مع الورقة ملفاً، ومن الممكن أن نزين الملف برسومات أو صورة للطالب أو طوابع جميلة باسمه كي يشعر بالفرح، وأنه محط اهتمام فريد من معلمته، تشكر المعلمة الطالب بعد كل انجاز مهما كان بسيطا وتطلب منه المحافظة على جميع أوراقه ودفتره داخل الملف، حيث سيتم استخدامه يومياً.

سنلاحظ أن جزءاً من الطلبة سيتقن بهذه الطريقة ،لكن البعض الآخر بحاجة لتركيز أكثر، وربما مهام أقل ،ولهذه الفئة نقوم بتجهيز بطاقات مستطيلة الشكل نطويها من الوسط ونكتب على الجهة الأولى حرف الراء ومقابلها حرف المدّ، ونقوم بطيّ الورقة وقراءة الحروف من قبل الطالب منفردة ثلاث أو أربع مرات، ثم نفتحها ونطلب منه قراءتها سوياً، نكرر هذه التجربة حتى يتقن الطالب قراءة المقطع ،ونسلمه البطاقات ليضعها داخل ملفه ويراجعها مع أهله في المنزل ،في اللقاء التالي نقوم

بعمل مراجعه سريعة بورقة حرف الراء ،ونتأكد من إتقانها وننتقل لحرف جديد مكررين العملية الأولى نفسها.

6. سنلاحظ في ورقة العمل أن هناك أكثر من طريقة لتمييز الحرف، فالحرف مرسوم ومعه صورة كمفتاح للحرف ويجب تلوينها ومن ثم كتابة الحرف والمقاطع ملونة حسب تقطيعها الصوتي لتساعد الطالب على التمييز البصري والصوتي في قراءة وتقطيع الكلمات ، وعلى ظهر الورقة سيقوم الطالب بكتابة الحرف ومقاطعه وبعض الكلمات عليه.
7. سيكون الطالب مطالباً بإملاء الوجه الأول من الورقة إملاء غير منظور في اليوم التالي، وحتى نسهل عليه هذه المهمة سنفعّل تعلم الأقران بحيث سيختار كل طالب من طلاب جسور زميلاً له من الصف ليقوم بمساعدته وتدريبه، حيث سيشكلان ثنائيا في التعلم، وستقوم المعلمة بمكافأة الثنائي على أي تقدم يحرزه طالب جسور، ومن الممكن أيضاً أن تقوم المعلمة بمساعدة الطالب في اختيار زميله ومعمل مؤاخاة بينهما.
8. سيكون أيضا مع الطالب مهمة بيتية مثل (رسم الحرف بالكرتون ، رسم الحرف وتغطيته بقصاصات الشبس أو قصاصات اللميع، تشكيل الحرف بالمعجون، عمل بطاقات ذاتية، تطريز الحرف بالخيوط، تشكيل الحرف بالليغو، أو الخرز والكثير من المهام التي يستطيع المعلم المتعاون أن يختار أو يضيف مهام جديدة تعتمد على توظيف أكثر من حاسة في العمل)
9. بعد أخذ أول ثلاثة حروف (ا و ي) ستقوم المعلمة بعمل شجرة حروف وتثبيتها في الصف، وتعليق الحروف الثلاثة عليها، وسيقوم الطلبة من خلال لعبة سريعة بتشكيل كلمات ومقاطع من تلك الحروف وتعليقها على الشجرة باستخدام أوراق الملاحظات الصغيرة (stick note) أو من خلال الأحرف المغناطيسية أو من خلال عيدان الريش أو أي طريقة لتثبيت الحروف في الصف يمكن أن تستخدمها المعلمة بسهولة.
10. بعد تنفيذ مجموعة من الأوراق ستقوم المعلمة بتوزيع قصص الحروف على الطلاب، والتي ستقوم الباحثة أيضا بتزويد المعلمة بها وبمجموعة أخرى من القصص.
11. كيف سيتم تفعيل طلاب جسور خلال الحصص الصفية العادية؟

خلال الحصص الصفية العادية تستطيع المعلمة تفعيل الطالب في الحصص كالآتي:

درس القراءة: سيقوم الطالب الضعيف جدا بالبحث عن الحرف الذي معه أو الحروف ويضع حولها دائرة، بينما يقوم الطالب الأكثر تقدما بوضع دائرة حول الكلمات التي يميّزها، وكلما زاد عدد الكلمات التي يميزها زاد تشجيع المعلمة له من خلال لوحة النجوم والحوافز المادية والمعنوية

درس الإملاء: سيقوم الطالب بكتابة كلمات من الأوراق التي يتدرب عليها في البرنامج أو ستقوم المعلمة بتحديد عدد محدد من الكلمات من نص الإملاء ليكتبها في الدفتر مع زملائه، وستقوم المعلمة برصد عدد الكلمات الصحيحة فقط، وكتابة العدد على الدفتر وتشجيع الطالب عليها، ومن ثم تطلب المعلمة من الطالب أن يرفع عدد الكلمات الصحيحة في المرة القادمة.

12. بعد تطبيق هذه العملية والتقدم مع الحروف حسب ترتيبها بالبرنامج المرفق ستبرز لدينا الاحتمالات الآتية:

- يمكن التقدم مع الطلبة جميعهم بالأوراق نفسها إذا كانت مشاكلهم متشابهة، والمضي معهم بتجريد الحرف، ثم مشاهدة (فلم) للحرف، ثم رسم الحرف وكتابته، ثم الانتقال لورقة العمل ومتابعتها والمهمة المنزلية.
- إذا كانت مستويات الطلبة متباعدة يمكن تقسيمهم لمجموعات متجانسة حيث ستقوم كل مجموعة بالمضي في البرنامج حسب سرعتها الخاصة
-

المرفقات:

1 -اختبار الكتابة
2 -مقياس القراءة
3 -نص القراءة لتطبيق المقياس. (صباح جديد) من كتاب الصف الثاني الفصل الأول لدرس لم يمر مع الطلبة بعد.
4 -قائمة قياس أداء الطلبة في اختبار القراءة.
5 -نموذج تحضير درس

قائمة قياس أداء الطلبة في اختبار القراءة (المجموعة .....)

الرقم	المعيار اسم الطالب	تمييز الحروف	الحركات والترقيم	الطلاقة اللغوية	التعرف على الكلمات بالنظر	متوسط السرعة والتقطيع	المجموع
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							

لغة عربية **نموذج تحضير درس** **الموضوع: حروف المد الطويل (انتاج مقطع)** **الصف الثاني الأساسي**

الأهداف السلوكية	السلوك المدخلي	الأساليب والأنشطة التعليمية التعلمية		الوسائل التعليمية	التقويم	التغذية الراجعة
		دور المعلم	دور الطالب			
أن يتعرف الطالب إلى الصورة الكتابية لحروف المد (ا و ي) من غيرها من الحروف 1- أن يميز أصوات حروف المد (ا و ي) من غيرها من خلال الاستماع لحروف مختلفة 2- أن يضع الطالب دائرة حول حروف المد. 3- أن يربط الطالب حروف المد مع حرف	معرفة حروف المد اسما ولفظا وصوتا تمييز حروف المد اسما ولفظا وصوتا معرفة حرف الراء اسما ولفظا وصوتا معرفة حروف	1- التمهيد الترحيب بالطلبة وكسر الجليد معهم من خلال لعبة 2- العرض: جذب الطلبة من خلال قصة اللغة العربية وبناتها الثلاثة (ا و ي) وكيف كانت تسكن تلك الحروف في عمارة من ثلاثة طوابق - أطلب من الطلاب اعطاء كلمات فيها حروف المد وكتابتها على السبورة من قبل الطلبة ان استطاعوا أو من قبل المعلمة أطلب من الطلاب وضع دائرة حول حروف المد الثلاثة في الكلمات. أعرض هدف الدرس وهو التمييز الصوتي	المشاركة في اللعبة يستمع للمعلم يستمع ويشارك يعطي أمثلة ويشارك في كتابتها يضع دائرة حول حروف المد يستمع يشارك يقرأ ويضع دائرة	أي لعبة بسيطة يعرفها المعلم السبورة بطاقات لمقاطع المد الطويل مع حرف الراء دفتر الطالب	ملاحظة: قراءة الطلبة للمقاطع الطويلة كتابة الطلبة للمقاطع الطويلة متابعة الأمثلة التي يعطيها الطلبة الملاحظة المباشرة ومعالجة اللأخطاء .	

الراء من خلال قصة. 4- أن يقرأ الطالب حرف الراء مع حروف المد. 6-أن يكتب الطالب حروف المد في دفتره وعلى البطاقات. أن يقرأ الطالب المقاطع والكلمات قراءة سليمة	المد اسما ولفظا وصوتا	والبصري لمقطع لغوي. (انتاج مقطع) - أسرد القصة على الطلبة مع رسم المنزل وتلوينه على السبورة.(القصة مرفقة مع الدليل) - أطلب قراءة المقاطع الناتجة ووضع دائرة حول المقطع. - أطلب من الطلاب رسم منزل حروف المد على دفاترهم وتلوينه وكتابة حروف المد داخله. - أوزع على الطلاب بطاقات صغيرة مطوية لكتابة مقاطع حرف الراء الطويلة عليها بالألوان - أتجول للمساعدة والتصحيح. 4- الخاتمة : أوزع على الطلاب ورقة العمل الأولى	يرسم على دفتره ويكتب حروف المد يكتب حرف الراء مع حروف المد على البطاقات حل ورقة العمل في المنزل	ألوان بطاقات صغيرة ورقة العمل الأولى المرفقة مع البرنامج	متابعة كتابة الطالب وتصحيحها الاستماع لقراءة الطالب	

ملحق رقم (6): أوراق عمل

البرنامج

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية

برنامج جسور التعليمي

ملف الحروف

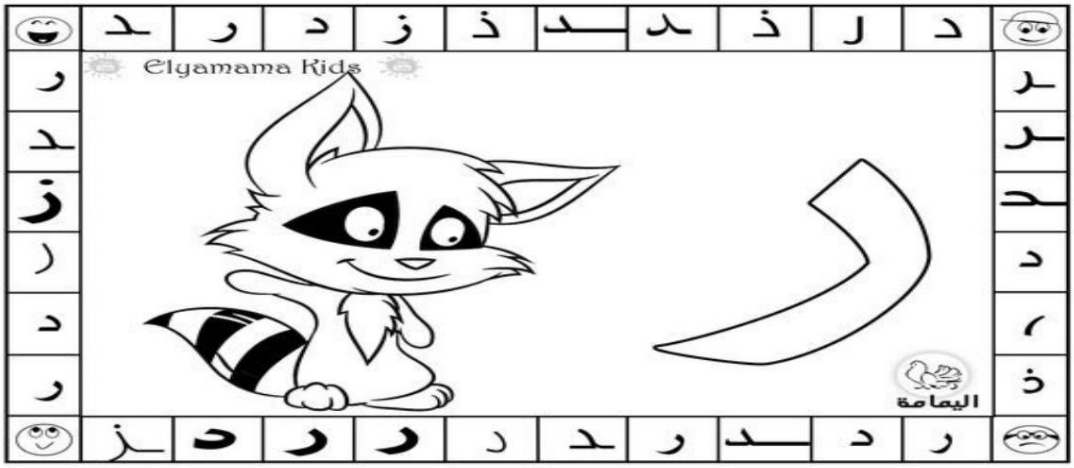
المستوى الأول

إعداد : آلاء رشيد

الاسم:

لغة عربية

ورقة عمل علاجية خاصة ببرنامج جسور



هيّا نقرأ يا أصدِقاء:

ر را رو ري

رَ رُ

رر رِ رورو

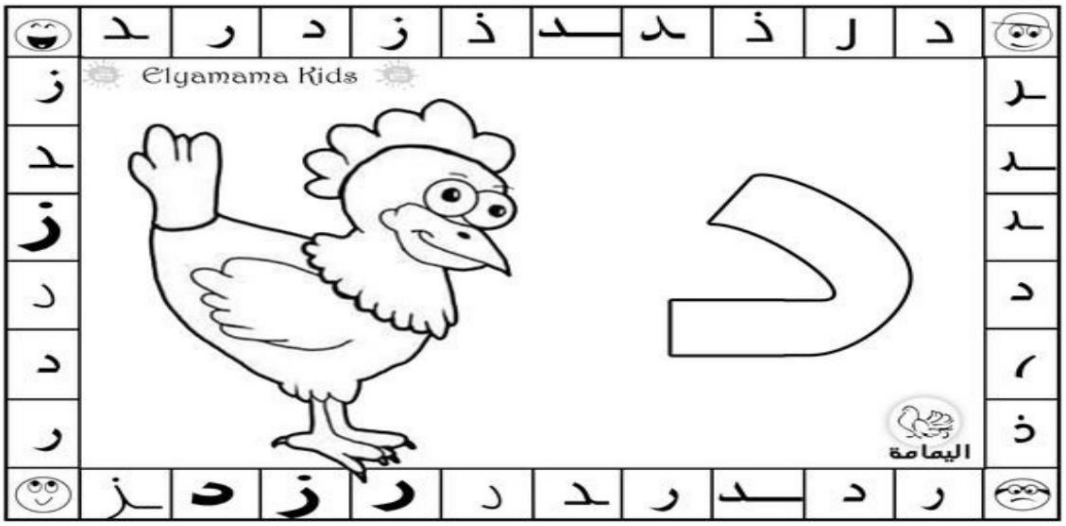
ريـــري

مع تحيات معلمتكم : آلاء رشيد

ر	را	رو	ري	رَ	رُ	رِ	ريـري

لغة عربية الاسم:

ورقة عمل علاجية خاصة ببرنامج جسور



هيا نقرأ كلمات حرف الدال:

د دا دو دي دَ دُ

دِ رَد دار دود دور دادا

دودو ديـدي

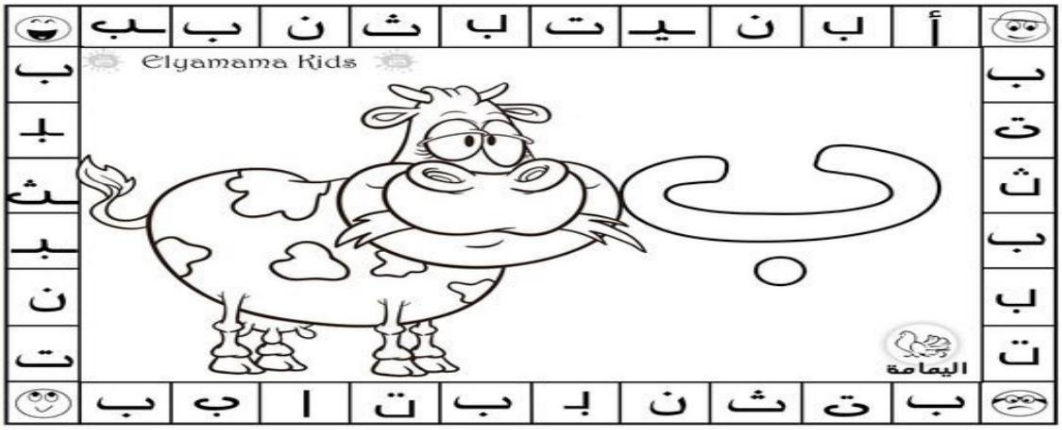
مع تحيات معلمتكم آلاء رشيد

دار	دِ	دُ	دَ	دي	دو	دا	د
دان	رَد	ديــر	ديـدي	دودو	دادا	دود	دور

الاسم:

لغة عربية

ورقة عمل علاجية خاصة ببرنامج جسور



هيّا نـقرأ يـا أصدقاء:

بـ ب بـا بـو بـي

بَ بُ بِ بـاب بـير

بـور دُب رَب بَـرد بَدر

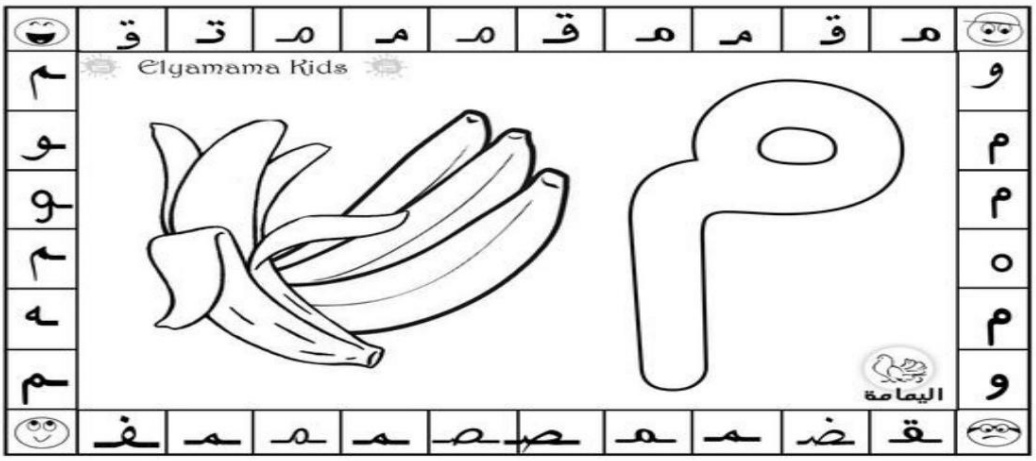
بـاري بـادي بـوري رَبـاب

بـاب داري

بِ	بُ	بَ	بـــي	بـــو	بـــا	ب	بـــ
بادي	بَـــدر	بـــَرد	**رَب**	دُب	بـــور	بـــيـــر	باب

لغة عربية الاسم:

ورقة عمل علاجية خاصة ببرنامج جسور



هيّا نقرأ يا أصدقاء :

مـ م ـم ما مو مي

مَ مُ مِ مار بوم ريم

رامي ديما ماري ريما ميرا ماما

دار رامي

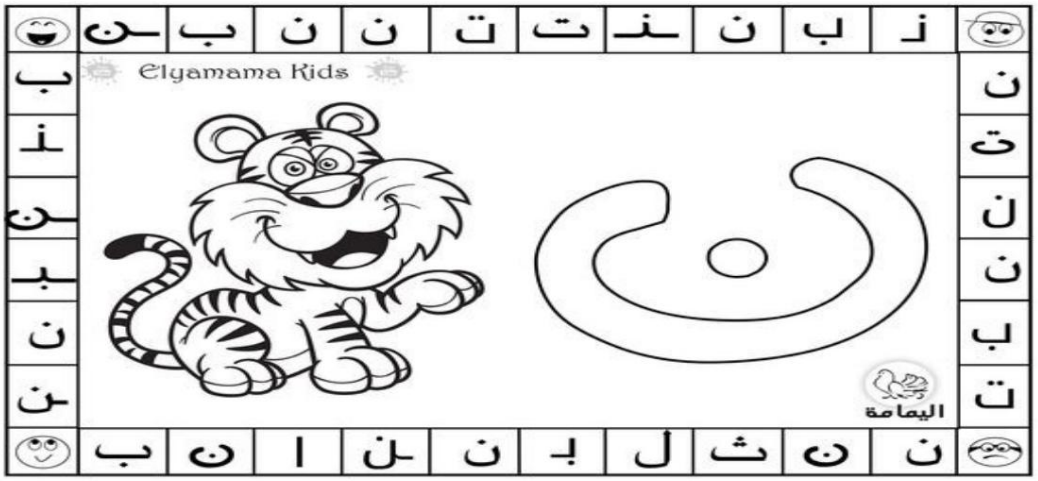
مع تحيات معلمتكم آلاء رشيد

مَ	مـي	مـو	مـا	ـمـ	ـم	م	مـ
ماما	ميـرا	رامـي	مـار	بـوم	ريـم	مِ	مُ

١٠

لغة عربية الاسم:

ورقة عمل علاجية خاصة ببرنامج جسور



هيّا نقرأ يا أصدقاء :

نـ ن نا نو ني نَ

نُ نِ نام ناب نار نور

دين دان راني نوري نَديم مُنير

باني دانا نامي رَنين نَدين مَنار

نورا نادِر نادي (دينار نورا)

مع تحيات معلمتكم آلاء رشيد

نِ	نُ	نَ	نـي	نـو	نـا	ن	نـ
دينـار	مَـنـار	نَـديـم	ديـن	نـور	نـار	نـاب	نـام

١٢

لغة عربية الاسم:

ورقة عمل علاجية خاصة ببرنامج جسور

هيا نقرأ كلمات حرف السين:

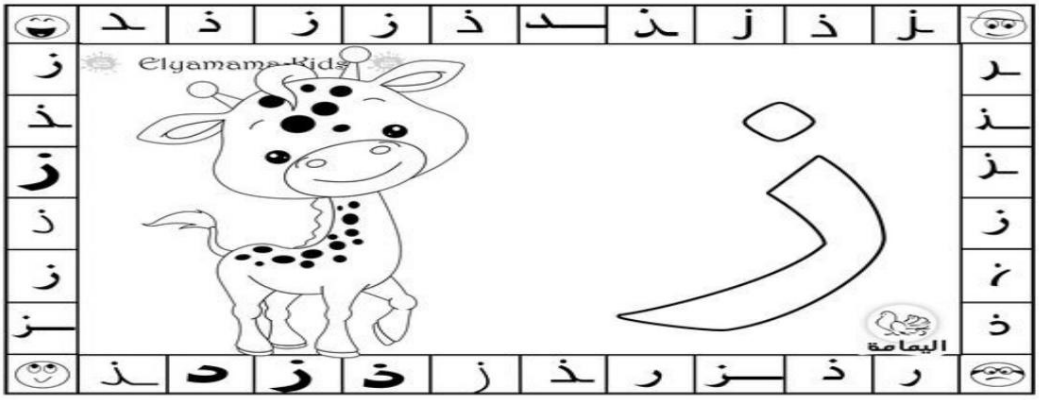
سـ	س	سا	سو	سي	سَ
سٌ	سِ	سام	ساس	سار	سوس
سور	سين	ناس	ماس	راس	سوري
سامي	ساري	سَرير	سَمَر	سَمير	سَمين
ناسي	نَسيم	رَسَم	دَرَس	سيما	روس
		(درَسَ	نَسيم		
		(			

مع تحيات معلمتكم آلاء رشيد

سـ	س	سـا	سـو	سـي	سَ	سٌ	سِ
سام	ساس	سار	سوس	سَـريـر	سَـمَـر	نَـسـيـم	رَسَـم

لغة عربية الاسم:

ورقة عمل علاجية خاصة ببرنامج جسور



هيا نقرأ كلمات حرف الزاي:

ز زا زو زي زَ زُ

زِ زار زان زور زين زير

رَزان نِزار مازِن زَمان زِمام نَزور

رَزين زوري رازي رامِز ميزان زامور

زارَ مازِن دار سَمير

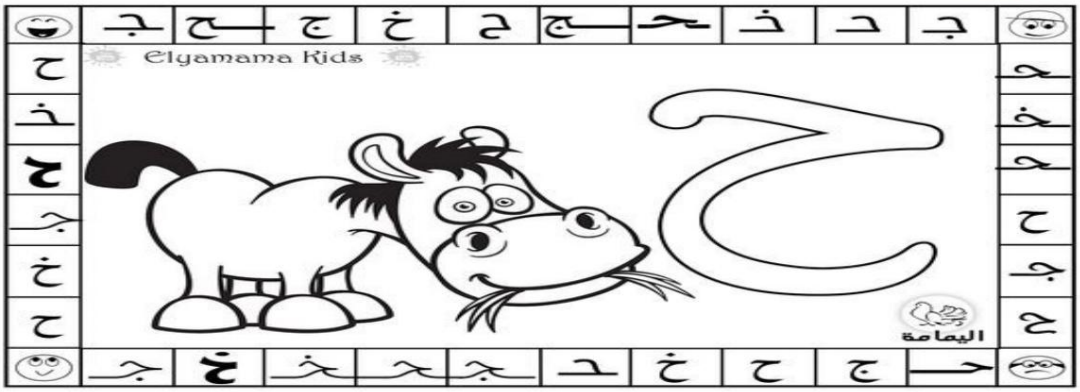
مع تحيات معلمتكم آلاء رشيد

ز	زا	زو	زي	زَ	زُ	زِ	زار
رَزان	نِـزار	مازِن	زَمان	رازي	رامِز	ميـزان	زامور

الاسم:

لغة عربية

ورقة عمل علاجية خاصة ببرنامج جسور



هيا نقرأ كلمات حرف الحـــاء:

حـ	ح	حـا	حـو	حـي	حَ
حُ	حِ	حـان	حـاز	حـور	حـين
حَسَـن	سَـحَر	نـوح	بَـحَر	سَبَح	رَبِح
حارِس	حاسِـم	رابِـح	حامِـد	حـازِم	سَـمـاح
ساحِـر	سامِـح	سَـحور	حَـبيـب	حَـنان	رَحيـم
حَريـر	حَـمام	حِـمار	رِحاب	زِحام	حَزيـن

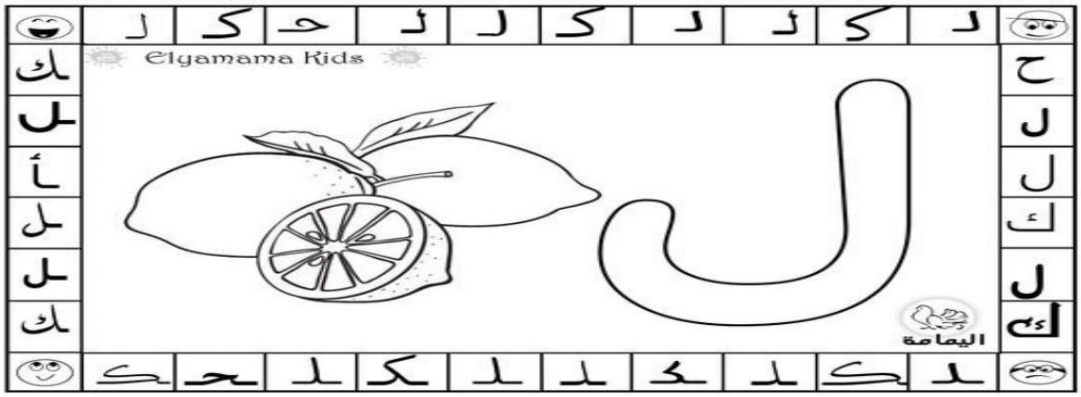
رَبِحَ حامِد ، سَبح باسِـم

مع تحيات معلمتكم آلاء رشيد

حـ	ح	حـا	حـو	حـي	حَ	حُ	حِ
حـان	حـاز	حاسِم	رابِح	حامِد	حَنان	رَحيم	سَحور

لغة عربية الاسم:

ورقة عمل علاجية خاصة ببرنامج جسور



هيا نقرأ كلمات حرف اللام :

لـ	ل	لا	لـا	لو	لي
لَ	لُ	لِ	لوز	لام	مال
لوم	لولو	لين	سَليم	لَميس	مَسَحَ
بارِد	دَليل	بَلَح	دَلال	حَمَل	نَبيل
لَبَن	لِسان	حَليب	حَمام	بِلال	لينا
سِلال	سالي	باسِل	سالِم	لانا	

لَبِسَ بِلال ، درَسَ نَبيل

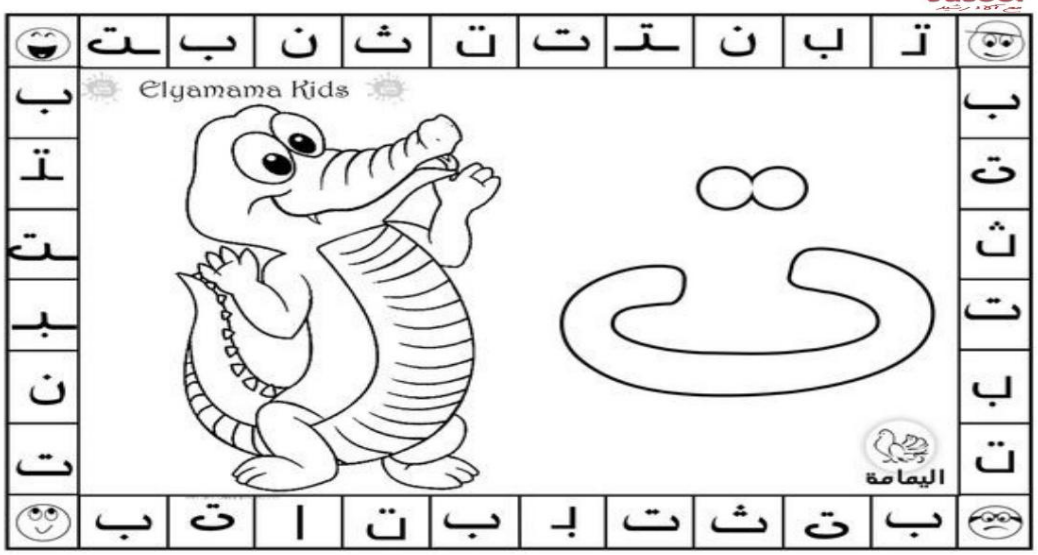
مع تحيات معلمتكم آلاء رشيد

لـ	ل	لا	لـٰـ	لـو	لـي	لَ	لُ
لِ	لـوز	لام	مال	بَـلَـح	مَسَحَ	دَلال	بِـلال

٢٠

لغة عربية الاسم:

ورقة عمل علاجية خاصة ببرنامج جسور



تـ ت تا تو تي تَ

تُ تِ تالا توت تين تاب

حوت بِنت تُراب تَميم ساتِر تَمام

راتِب تامِر بَتول حاتِم تُسامِح تَدور

تِلال بَنات تُمور نَبات تِمساح

مع تحيات معلمتكم آلاء رشيد

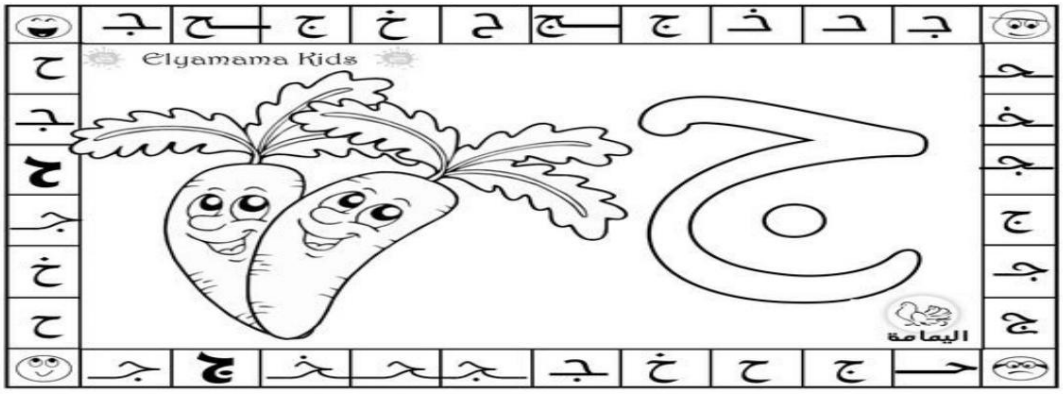
تـ	ت	تـا	تـو	تـي	تَ	تُ	تِ
تـالا	تـوت	تـيـن	تـاب	تَـميـم	بَـنات	تُـمور	تِمـساح

٢٢

الاسم:

لغة عربية

ورقة عمل علاجية خاصة ببرنامج جسور



هيا نقرأ كلمات حرف الجيـم:

جـ	ج	جا	جو	جي	جَ
جُ	جِ	جّ	جْ	جاد	جود
جيم	جابِر	ناجي	تاج	جَبَل	مَجد
جُبن	جَمَل	جُمان	جيل	جِنان	نَجْم
نَجيب	دَجاج	مَجلِس	جار	جامِد	جَلال
مَسجِد	مَرج	جَرجير	جاسِر	جَرَس	نُجوم

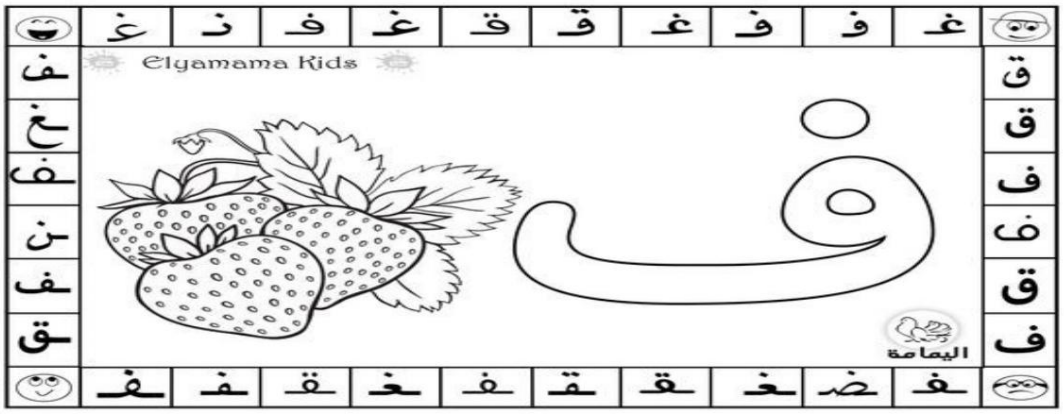
مع تحيات معلمتكم آلاء رشيد

جـ	ج	جـا	جـو	جـي	جَ	جُ	جِ
جـاد	جـود	نـاجـي	نَـجْـم	جـامِد	جَلال	دَجـاج	مَرج

الاسم:

لغة عربية

ورقة عمل علاجية خاصة ببرنامج جسور



هيا نقرأ كلمات حرف الفاء:

فـ	ف	فا	فو	في	فَ
فُ	فِ	فْ	فّ	فول	فَرَس
فيل	فُجْل	فَرَح	حَفَرَ	فُتِحَ	دُفِنَ
فارِس	فِراس	فُرْن	فار	ريف	فُلفُل
ليف	رَفيف	سَفَر	فادي	أنف	فَحْم
مُفيد	مَلفوف	رُفوف	مِفتاح	مَفتول	فَلّاح

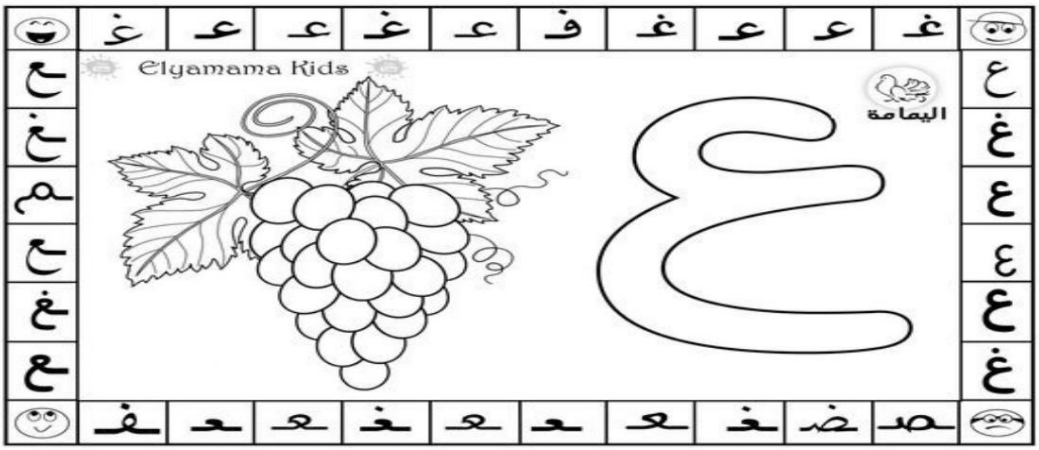
مع تحيات معلمتكم آلاء رشيد

فـ	ف	فـا	فـو	فـي	فَ	فُ	فِ
فـارِس	فِـراس	قُـرْن	فـار	مِفـتاح	مَـفـتول	مَـلـفوف	رُفـوف

الاسم:

لغة عربية

ورقة عمل علاجية خاصة ببرنامج جسور



هيا نقرأ كلمات حرف الحـــاء:

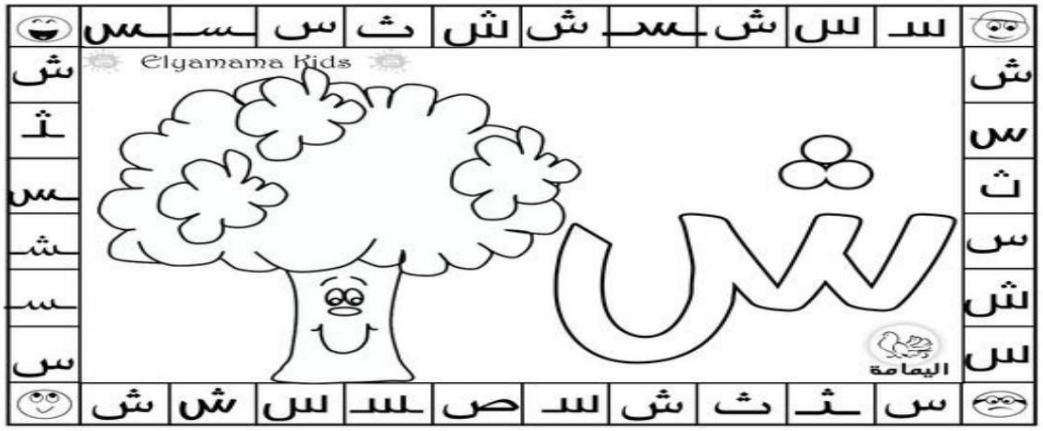
عـ	ـعـ	ع	ـع	عـا	عـو
عـي	عَ	عُ	عِ	عاب	عَـيّـن
عـود	عام	عـيـد	عَـرَف	نَـبـع	جـوع
عَـسَل	عُـرس	سَـعـد	عَـلَـم	عُـمَر	لَـمَع
عـامِر	عـادِل	عـازِف	عـالِم	عـارِف	عـامِل
عِـماد	سـامِع	لاعِب	ساعـي	سَـعـيد	جامِع

مع تحيات معلمتكم آلاء رشيد

عيد	عـي	عـو	عـا	ع	ـع	ـعـ	عـ
عُـمـَر	عَلـَم	جـاع	لَمَع	ساعي	سَعيد	عادِل	عـام

لغة عربية الاسم:

ورقة عمل علاجية خاصة ببرنامج جسور



هيا نقرأ كلمات حرف الشين :

شـ	ش	شـا	شـو	شـي	شَ
شُ	شِ	شـام	شـال	شـين	شَـرِب
شَـمع	عُـشب	عُش	شَـعب	شَبِـع	نَـشِف
شَـمس	شِـبل	عـاش	شارِع	رَشـيد	فَراش
مِشمِش	فِراش	شِـمال	شاعِر	نَـشيـد	شَعـيـر
بَـشـيـر	بَـشّـار	شَـراب	شَريـف	شادي	عاشور

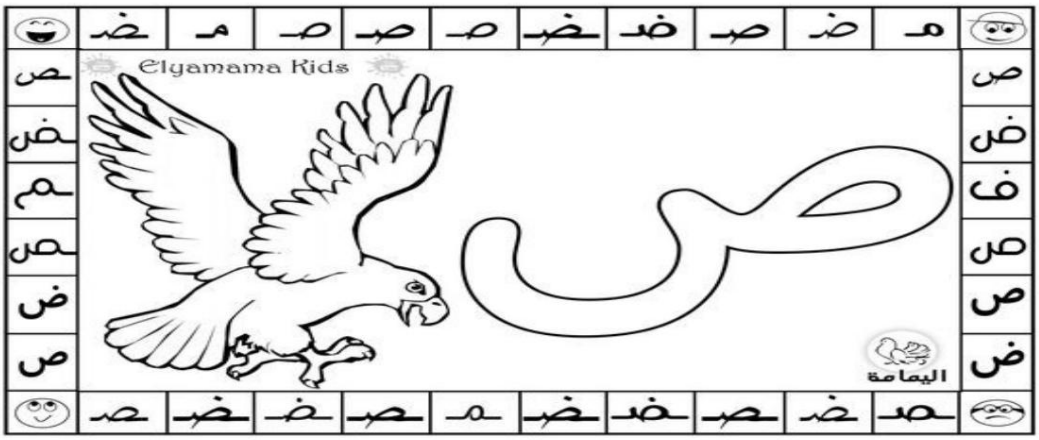
مع تحيات معلمتكم آلاء رشيد

شـ	ش	شـا	شـو	شـي	شَ	شُ	شِ
شـام	شـال	شَـعر	شـارِع	شَـعـب	شَـبِـع	شاعِر	عُش

الاسم:

لغة عربية

ورقة عمل علاجية خاصة ببرنامج جسور



هيا نقرأ كلمات حرف الصاد:

صـ	ص	صا	صو	صي	صَ
صٌ	صِ	صّ	صْ	صاد	صوص
صوف	صُحُف	صام	صَبّر	صَرَف	صَحْن
بَصَل	صِفْر	حِرْص	صابِر	صامِد	صاعِد
صامِت	صالِح	صَباح	صَحيح	نُصوص	صامَت
مَصنَع	مَصير	عاصِم	صافي	صِعاب	عُصفور

مع تحيات معلمتكم آلاء رشيد

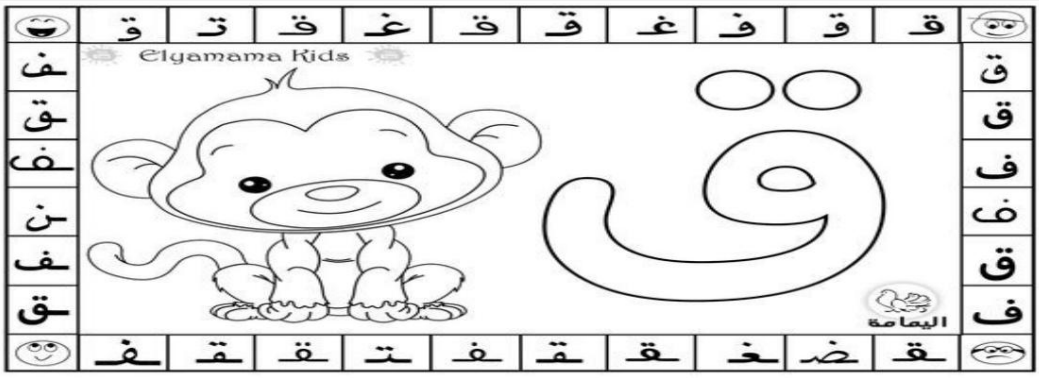
٣١

صـ	ص	صـا	صـو	صـي	صَ	صُ	صِ
صـاد	صـوص	صـامِـد	صـاعِـد	عـاصِـم	نُـصوص	مَـصنَع	مَـصير

الاسم:

لغة عربية

ورقة عمل علاجية خاصة ببرنامج جسور



هيا نقرأ كلمات حرف القاف:

قـ	ق	قـا	قـو	قـي	قَ
قُ	قِ	قْ	قّ	قامَ	قَمَر
بوق	عِقْد	قاس	قَرْن	سَبَق	قَلْب
قِرْش	قِرْد	قَلَم	قِصَص	بَرْق	سوق
قال	قَدَم	عَقْل	قاسِم	نُقود	فَقير
رَحيق	رَفيق	صُقور	صادِق	فَريق	عُقول
قارِب	قَصير	قُروش	مَقلوب	قاموس	صُندوق

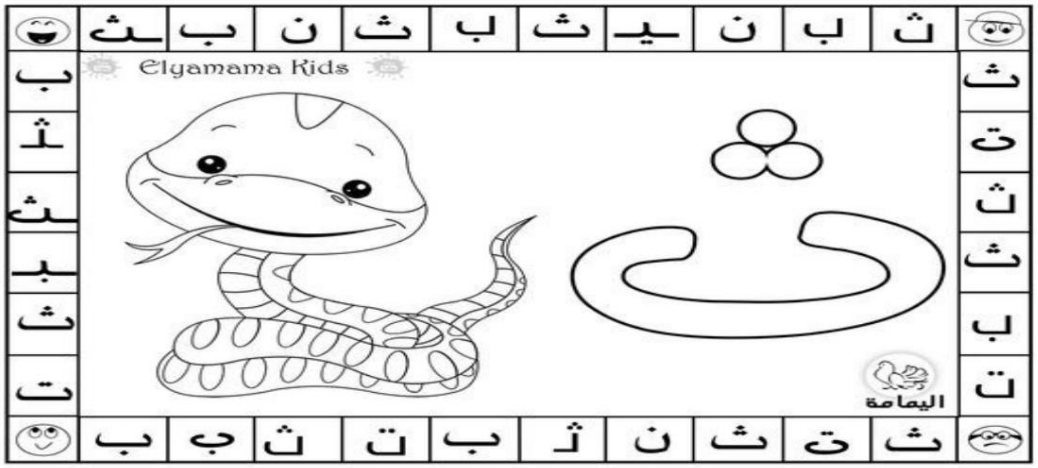
مع تحيات معلمتكم آلاء رشيد

قـ	ق	قـا	قـو	قـي	قَ	قُ	قِ
قـامَ	قَـمَـر	عُـقـول	قِـصَـص	بَـرّق	سـوق	قُروش	مَـقـلوب

الاسم:

لغة عربية

ورقة عمل علاجية خاصة ببرنامج جسور



هيا نقرأ كلمات حرف الثاء:

ث ثا ثو ثي ثّ ثُ

ثِ ثارَ حَرَث ثُقْب ثامِن ثابِت

حارِث ثالِث مُثير باحِث ثَمين ثِمار

ثاني ثَعلَب ثُعبان عُثمان مَنثور مِحراث

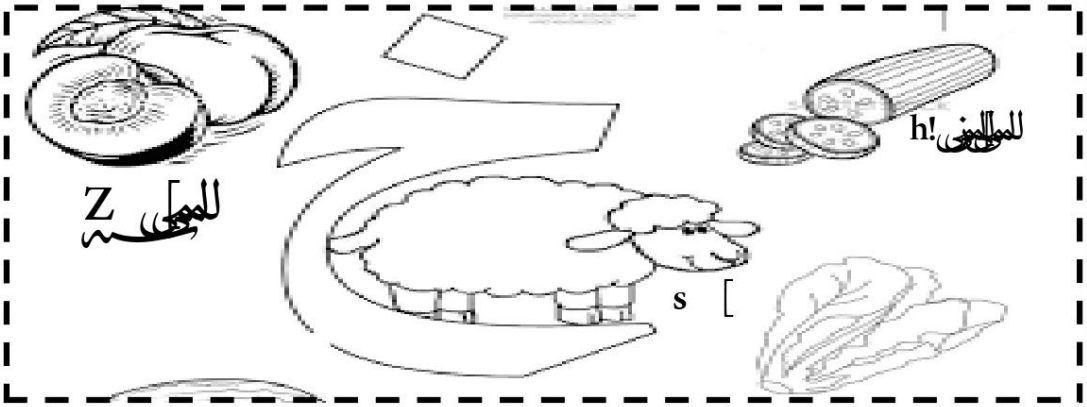
م تحيات معلمتكم أكاد رشيد

ث	ثا	ثو	ثي	ثَ	ثُ	ثِ	ثار
حَرَث	ثُقب	ثامِن	ثابِت	حارِث	ثالِث	باحِث	ثاني

الاسم:

لغة عربية

ورقة عمل علاجية خاصة ببرنامج جسور



هيا نقرأ كلمات حرف الخاء :

خ	خـا	خـو	خـي	خَ	خـُ
خـِ	خَـس	مُـخ	خَـد	خـام	خـان
خَـاف	خـال	بَـخِـل	خـامس	خَـبـيـر	خَـسِرَ
خـاب	خـاض	خـادِم	خَـيّـري	مَـخـبَـز	مَـخـزَن
خَـريـف	خـالـي	خـابَـت	خـالِـد	خـاسِـر	فِـراخ
صُـخور	نَـخيل	فَـخور	خَـلـيـل	مَـخرَج	خُـلود
مَـخزَن	فـاخِر	رَخيـص	خـاتِـم	خائِف	خـارِج

بُـستانُ نَـخـيـل ، خـاتَـمُ خُـلـود جَـمـيـل

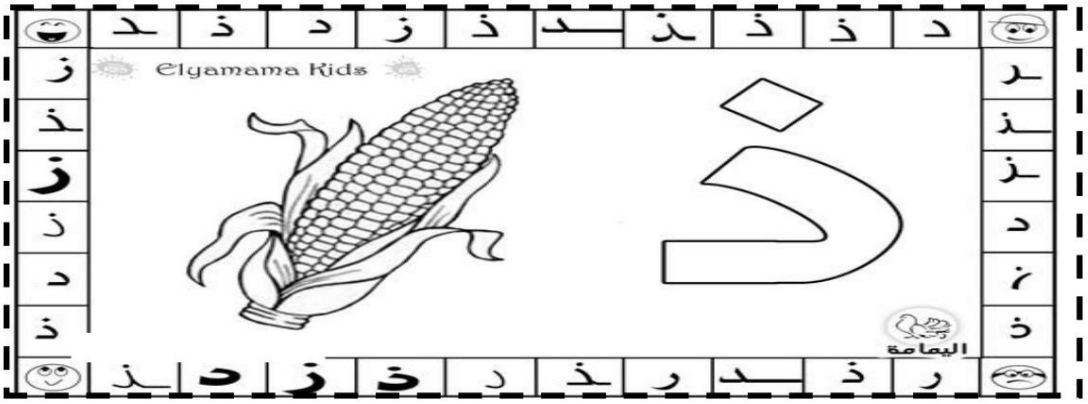
مع تحيات معلمتكم آلاء رشيد

خـ	خ	خـا	خـو	خـي	خـَ	خـُ	خـِ
خـاب	خـان	خـاف	خُـبـز	خـيـار	خـوخ	خَـس	خّـروف

٣٨

لغة عربية الاسم:

ورقة عمل علاجية خاصة ببرنامج جسور



هيا نقرأ كلمات حرف الذال:

ذ	ذا	ذو	ذي	ذَ	ذُ
ذِ	ذيـب	ذابَ	ذُرّة	بَـذَر	بَـذَل
ذاعَ	ذاقَ	ذِراع	مُـعـاذ	ذَقـنْ	رَذاذ
مُـنذِر	قُـنـْفُـذ	بُـذور	ذُبـاب	مُـذيـب	لَـذيـذ
نَـذيـر	بِـذرَة	مُـنْـقِـذ	ذابِـل	جَـذر	جُـذور
مُـذيـعَـة	ذُبـابَـة	نـافِـذَة	لَـذيـذَة		

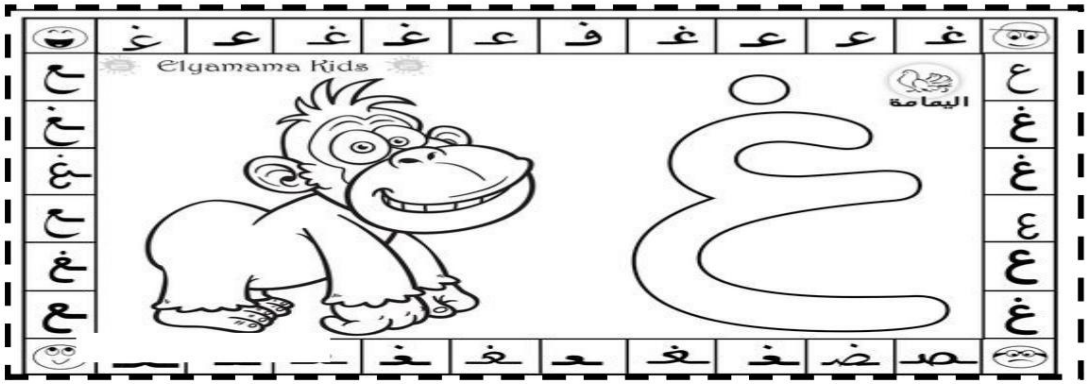
مع تحيات معلمتكم آلاء رشيد

ذ	ذا	ذو	ذي	ذَ	ذُ	ذِ	ذيـب
ذِراع	مُـعـاذ	بُـذور	ذُبـاب	مُـذيـب	ذابِـل	مُـذيـعَـة	ذُبـابَـة

٤٠

الاسم: لغة عربية

ورقة عمل علاجية خاصة ببرنامج جسور



هيا نقرأ كلمات الـغـين:

غـ	ـغـ	ـغ	غ	غـا	غـو
غـي	غَ	غُ	غِ	غـار	غـاب
غَـسَـل	غَرْب	صَـبَـغ	نَـغَـم	غـاز	غَـزَل
صَـمْغ	غـالِب	رَغـيـف	راغِـب	غَـزال	فَـراغ
دِمـاغ	غُـراب	غَـديـر	غـانِـم	مَـغيـب	غُصون
مُـغامِر	غَـسيـل	غـازي	لُـغات	غـالـي	صَـغيـرَة
غِـراس	غُـلام	مَشغـول	مَـغلوب	بَـرغوث	نـافِذَة

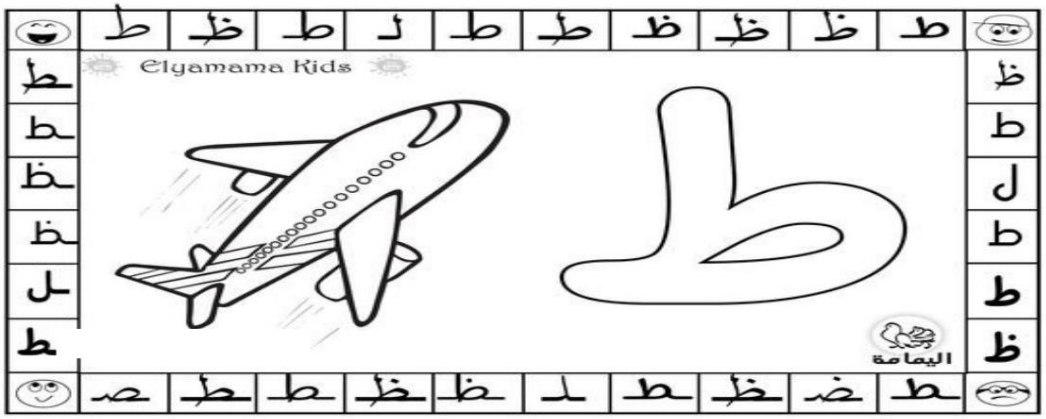
مع تحيات معلمتكم آلاء رشيد

غَ	غـي	غـو	غـا	غ	ـغ	ـغـ	غـ
صَغيـرَة	غـالـي	لُـغات	غـازي	غـاب	غـار	غِ	غُ

الاسم:

لغة عربية

ورقة عمل علاجية خاصة ببرنامج جسور



هيا نقرأ كلمات الـطاء:

ط	طّ	طْ	طا	طو	طي
طَ	طُ	طِ	ط	طار	طاب
بَط	طول	طين	طَبَق	طُرق	طِفل
خَطَب	نَطَق	بَطَل	مَطَر	طالِب	طابِع
طالِع	طارِق	طارِد	نَشيط	مَطار	بَطاطا
قِطعَة	خُطوط	فَطور	طَلال	مَسّقَط	نَشاط
طَريق	طَعام	قِطار	سَقَط	عَطَش	مَطلوب

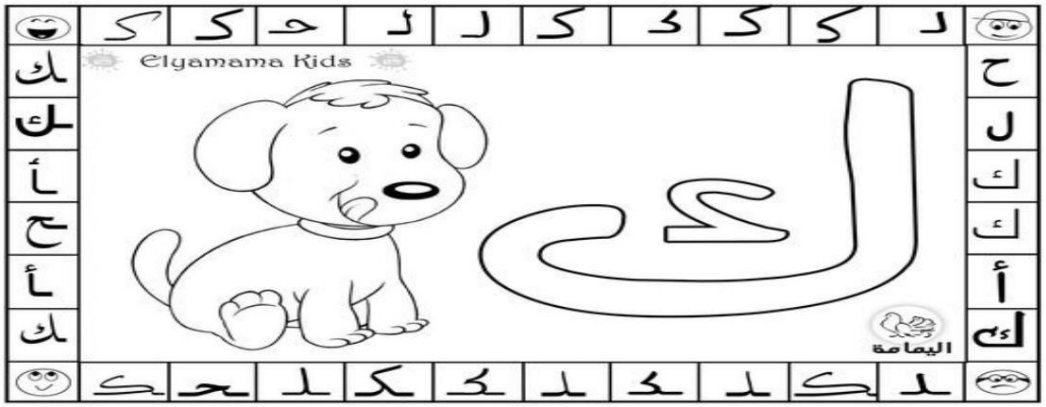
مع تحيات معلمتكم آلاء رشيد

ط	طـ	طْ	طا	طو	طي	طـار	طـاب
مَطَر	طالِب	طَريق	طَعام	قِطار	سَقَط	عَطَش	مَطلوب

الاسم:

لغة عربية

ورقة عمل علاجية خاصة ببرنامج جسور



هيا نقرأ كلمات الـكاف

كـ	ك	كـا	كـو	كـي	كَ
كُ	كِ	كّ	كْ	كـاف	كـوخ
شَـبَـك	كـوب	ديـك	سَـمَـك	فَـلَـك	مَـلِـك
بِـرَك	كُـرَة	كـان	كـيـس	كَـرَز	مَـسَك
رَكِـب	تَـرَك	كُـتُـب	كـاتِـب	كـامِـل	حَـكـيـم
مُـبـارَك	حـاكِـم	مُشارِك	سَـمَـكَة	كِـتـاب	كُـنـوز
كُسور	شاكِـر	كِـفـاح	مَـكتَـب	مـالِـك	كَـبـيـر
كَـريـم	تَـفـكيـر	مَـحـكوم	مَـتـروك	مَشكور	مَكتَـبَـة

مع تحيات معلمتكم آلاء رشيد

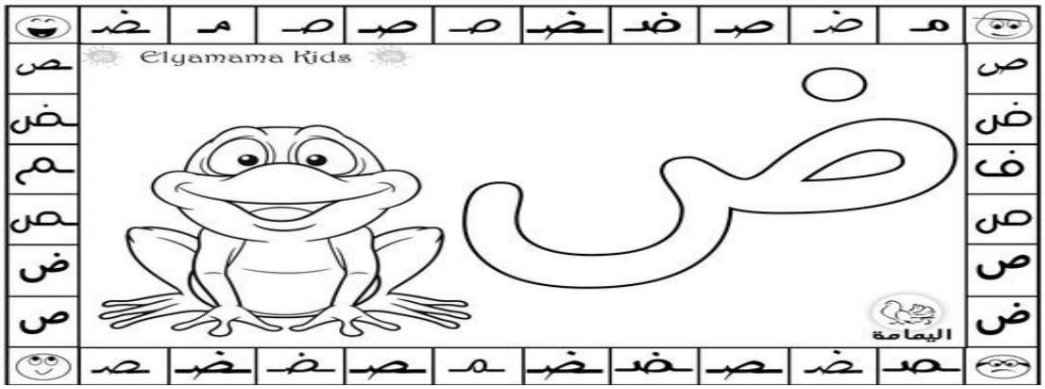
كـ	ك	كـا	كـو	كـي	كَ	كُ	كِ
شَـبَـك	كـوب	ديـك	كـامِـل	حَـكـيـم	مَـتـروك	مَشكور	مَكتَـبَـة

٤٦

الاسم:

لغة عربية

ورقة عمل علاجية خاصة ببرنامج جسور



هيا نقرأ كلمات الـضاد

ضـ	ض	ضـا	ضـو	ضـي	ضَ
ضُ	ضِ	ضّ	ضْ	ضَـب	ضِـرْس
فَـرض	ضـاع	ضَـبّـع	رَكَـضَ	ضـيـق	ضَـرّب
ضِـلْـع	مَـضْـغ	مَـرَض	ضَـبَـط	نَـبّـض	عَـرّض
ضَـبـاب	ضَـريـر	ضابِط	ضارِب	ضاحِك	فـاضِل
خُضـار	مَضـرَب	ضِـفـدَع	راضـي	ضامِن	نِضـال
رَضـيـع	قـاضي	مـاضي	ضُروس	فُضول	رُضوض
مُـمَرّض	حُضور	مَريـض	فَضيـلَة	مَضروب	بِـضاعَة

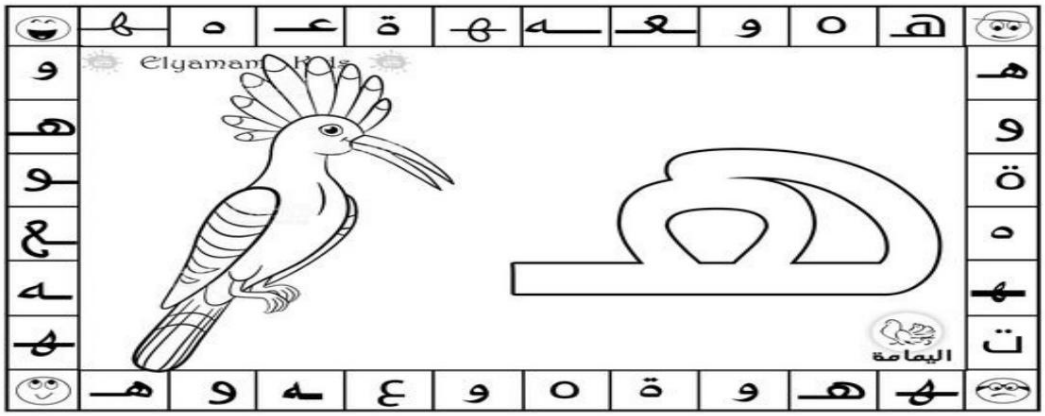
مع تحيات معلمتكم آلاء رشيد

ضـ	ض	ضـا	ضـو	ضـي	ضَ	ضُ	ضِ
مَـضْـغ	ضَـريـر	ضابِط	ضارِب	مُـمَرّض	حُضور	مَريض	فَضيـلَة

الاسم:

لغة عربية

ورقة عمل علاجية خاصة ببرنامج جسور



هيا نقرأ كلمات الـهاء:

هـ	ـهـ	ـه	ه	ها	هو
هي	هَ	هُ	هِ	هَمْ	هَرَم
مُهْر	ذَهَب	شَهْد	هود	هَرَب	هِنْد
فَهْد	كَهْف	نَهر	هَتَف	هَجَم	كَرِه
سَهِرَ	شِفاه	نَبيه	هالَة	زُهور	نَهيل
هاني	شَهيد	هُنود	هِلال	هُجوم	هَديل
هاجَر	نَزيه	سُهير	هارِب	شَبيه	هاتِف
سِهام	مَكروه	ماهِرَة	هَنادي	هارون	مُجتَهِد

مع تحيات معلمتكم آلاء رشيد

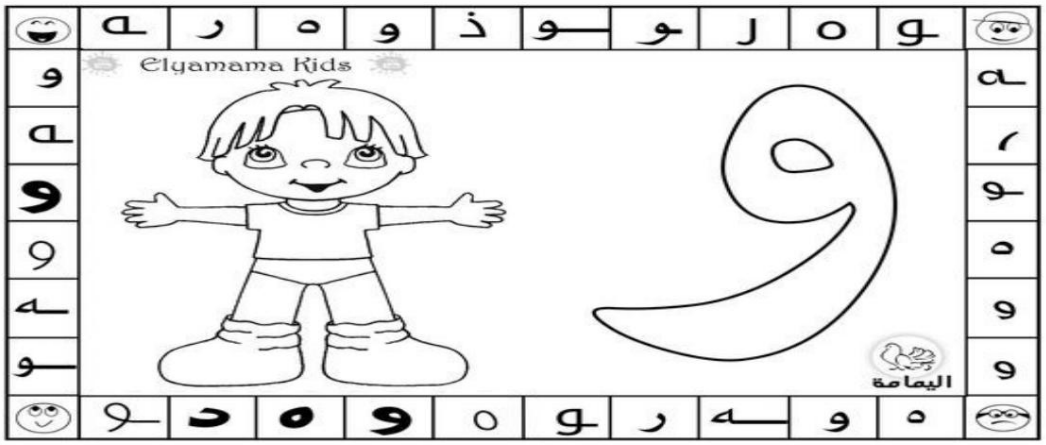
هَ	هـي	هـو	هـا	ه	ـه	ـهـ	هـ
هارِب	هَـتَف	نَـهـر	كَـهْـف	هَـرَم	هَـمْ	هِ	هُ

٥٠

الاسم:

لغة عربية

ورقة عمل علاجية خاصة ببرنامج جسور



هيا نقرأ كلمات الــواو:

و	وا	وو	وي	وَ	وُ
وِ	وْ	وّ	وَرَق	وَلَـد	مَـوْز
سَرو	حُـلو	وَزّة	دَلـو	صَـوْم	وَرْد
وَعـدْ	جَـرو	ثَـوْر	فَـرو	عَـدو	وارِد
واحِـد	والِـد	واعِـد	مَـوْرِد	رُوّاد	واصِـف
وَطَـني	وَسـيـم	جَـوّال	فَـوّاز	وادي	وَلـيـد
وُجوه	وِداد	وُرود	عَـوّاد	مَـوّال	أولاد
طاووس	سَوْسَن	وِسادَة	داوود	مَـروان	تـلـويـن

مع تحيات معلمتكم آلاء رشيد

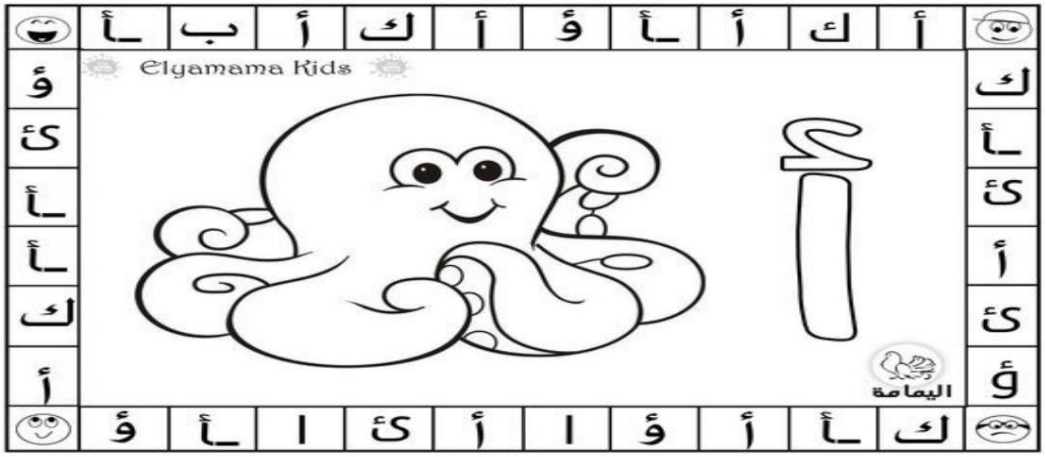
و	وا	وو	وي	وَ	وُ	وِ	وْ
ثَـوْر	فَـرو	طاووس	سَوْسَن	وِسادَة	داوود	مَـروان	تـلـويـن

٥٢

الاسم:

لغة عربية

ورقة عمل علاجية خاصة ببرنامج جسور



هيا نقرأ كلمات الـهمزة :

أ	ئـ	ء	أ	أ	إ
الأ	الأ	الإ	آ	أم	أب
أمَـرَ	أخَـذَ	أمِـنَ	أسِفَ	آمِـر	آمِـن
آخِـذ	آسِـف	آدَم	آذان	قُرآن	آخِر
أسّوَد	أحـلام	إسـلام	رائِـد	سَـمـاء	أميـر
أخـتـي	إنـعـام	أشرَف	ألـعاب	أسـرَتـي	إخلاص
أجـرَة	إبـريـق	آسيـا	آثـار	أرنَـب	أسامَة
أمـور	إسعـاف	أسَد	أحِـبُ أمـي وَ أبـي		

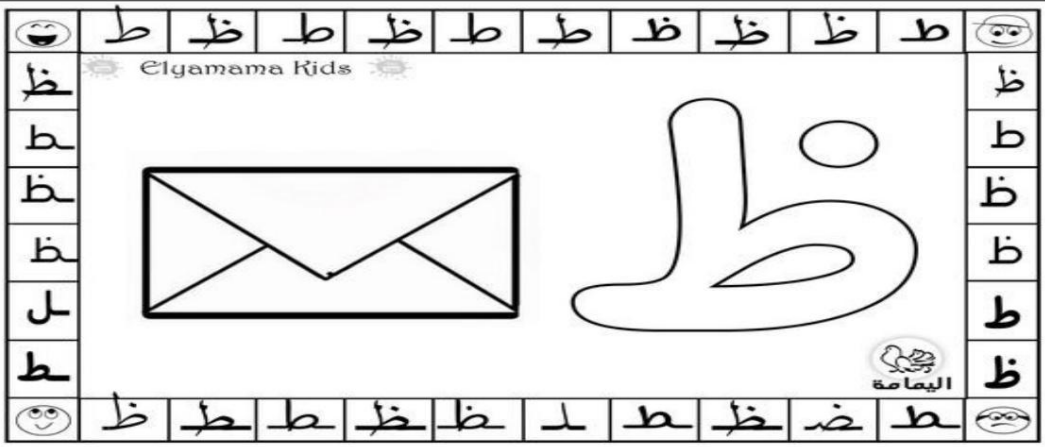
مع تحيات معلمتكم آلاء رشيد

أ	ئـ	ء	أ	أ	إِ	الأ	الأ
الإِ	أَمَـرَ	أخَـذَ	آمِـر	آمِـن	أُحِـبُ أُمـي وَ أبـي		

٥٤

لغة عربية الاسم:

ورقة عمل علاجية خاصة ببرنامج جسور



هيا نقرأ كلمات الـظاء :

ظ	ظا	ظو	ظي	ظَ	ظُ
ظِ	ظْ	ظّ	ظَرْف	ظِلّ	حَفِظَ
لَفَظَ	ظاهِر	ظافِر	ظالِم	عَظيم	نَظمي
ظُهور	حافِظ	نَظيف	ظَلام	مَنظَر	ظُهْر
مِظَلّة	حَفيظ	نِظام	مَنظور	مَحفوظ	مُحافِظ
نَظافَة	الْحَظ	الْحَفيظ	الظّلام	الْمَنْظَر	الظُّهر
الْمِظَلّة الْعَظيم					

مع تحيات معلمتكم آلاء رشيد

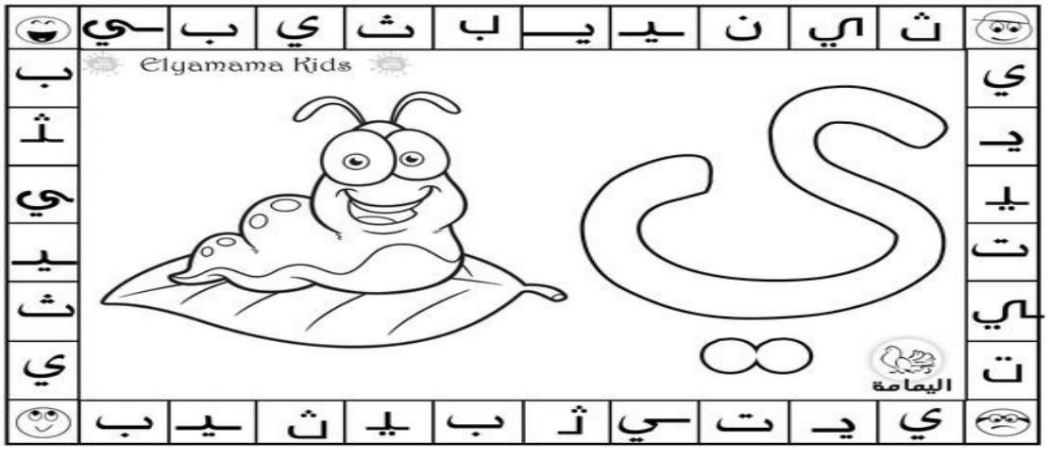
ظْ	ظِ	ظُ	ظَ	ظـي	ظـو	ظـا	ظ
الْـحَظ	نِـظـام	حَـفـيـظ	ظـافِـر	ظـاهِـر	لَـفَـظَ	حَـفِـظَ	ظِـلّ

٥٦

الاسم:

لغة عربية

ورقة عمل علاجية خاصة ببرنامج جسور



هيا نقرأ كلمات الـياء:

يـ	ي	يـا	يـو	يـي	يَ
يُ	ي	يّ	يّ	يَـدْ	يَـمْ
نـاي	شـاي	مَـيّس	صَـيّف	يَـكوي	يَـشوي
يَـسّقـي	يـامِـن	يـونُـس	يَـضحَك	يُـدافِـع	خُـيـوط
أبْـيَـض	أيـهَـمْ	زَيْـد	عَـيّـن	جَـيّـد	يـاسِر
ياسَـمين	شَرايـيـن	يُسامِـح	مَـيّـمَـنَة	يَـقْطِف	بَـيّـدَر
يَـمـان	نَـدى	جَـنـى	هُـدى	عُـلا	حَـلـوى
موسى	مُصطَفى	عيسى	مُـنـى	سَـلوى	فَـدوى

مع تحيات معلمتكم آلاء رشيد

يـ	ي	يـا	يـو	يـي	يَ	يُ	ي
يَـدْ	نـاي	شـاي	مَـيّس	صَـيّف	يَـسّقـي	يـامِـن	يـونُـس

ملحق (7): أسماء المحكمين

فيما يلي أسماء الأساتذة المحكمين الذين ساهموا في تحكيم أدوات الدراسة، والتي شملت مقياس القراءة واختبار الكتابة وبرنامج جسور.

الرقم	الاسم	المؤسسة التعليمية
1	د. محسن عدس	جامعة القدس
2	د. غسان سرحان	جامعة القدس
3	د. محمد ياسر زغارنة	وكالة الغوث الدولية
4	د. عفيف زيدان	جامعة القدس
5	د. عادل ريان	جامعة القدس المفتوحة
6	أ. منى طهبوب	مديرية تربية الخليل
7	أ. رشيد رشيد	مديرية تربية يطا
8	أ. محمود أبو رضوان	جامعة الخليل
9	أ. تيم داوود	مديرية تربية يطا
10	أ. جهاد علي العدرة	مديرية تربية يطا

فهرس الجداول

جدول (1.3): التصميم التجريبي للدراسة الحالية 39

جدول (2.3): الخصائص الديموغرافية لأفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) حسب متغير الجنس 40

جدول (3.3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار ليفين ((Levene لمساواة فروق الخطأ في التباينات للمجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس القبلي على اختباري القراءة والكتابة. 41

جدول (4.3): يبين نتائج اختبار شابيرو ويلك (Shapiro Wilk) لفحص التوزيع الطبيعي لبيانات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) قبل وبعد تطبيق البرنامج 42

جدول (5.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار 43

جدول (6.3):. معامل الثبات لاختبار القراءة 44

جدول (7.3): معامل الصعوبة لكل سؤال في اختبار القراءة 44

جدول (8.3): معامل التمييز لكل سؤال في اختبار القراءة 45

جدول (9.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات اختبار الكتابة مع الدرجة الكلية للاختبار 46

جدول (10.3):. معامل الثبات لاختبار الكتابة 47

جدول (11.3): معامل الصعوبة لكل سؤال في اختبار الكتابة 47

جدول (12.3): معامل التمييز لكل سؤال في اختبار الكتابة 48

جدول (1.4): نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (المشترك) (ANCOVA) للفروق في متوسطات درجات طلبة الصف الثاني الأساسي على اختبار القراءة تعزى إلى المجموعة والجنس والتفاعل بينهما 53

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة 54

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري لمتغير الجنس 54

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري حسب التفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة 55

جدول (5.4): نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (المشترك) (ANCOVA) للفروق في متوسطات درجات طلبة الصف الثاني الأساسي على اختبار الكتابة تعزى إلى المجموعة والجنس والتفاعل بينهما 57

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة 58

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري لمتغير الجنس 59

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري لدرجات طلبة الصف الثاني في فلسطين على اختبار الكتابة تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة 59

فهرس الملاحق

ملحق (1): كتاب تسهيل مهمة الباحث 77

ملحق (2): اختبار القراءة 78

ملحق (3): اختبار الكتابة 79

ملحق (4): وصف البرنامج 82

ملحق (5): دليل المعلم 89

ملحق (6): أوراق عمل البرنامج 97

ملحق (7): أسماء المحكمين 154

فهرس المحتويات

الإهداء ..... أ

إقرار: ..... أ

الشكر وتقدير ..... ب

ملخص الدراسة باللغة العربية ..... ت

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية ..... ج

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها 1

1.1 المقدمة 1

2.1 مشكلة الدراسة 3

3.1 أسئلة الدراسة 5

4.1 فرضيات الدراسة 5

5.1. أهداف الدراسة 5

6.1 أهمية الدراسة 6

7.1 حدود الدراسة 6

8.1 مصطلحات الدراسة 6

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة 9

1.2 الإطار النظري 9

1.1.2. ضعف القراءة: 10

1.1.1.2. مفهوم ضعف القراءة: 10

2.1.1.2. مظاهر ضعف القراءة: 11

3.1.1.2. أسباب ضعف القراءة: 13

4.1.1.2. أساليب تشخيص ضعف القراءة: 15

5.1.1.2. علاج ضعف القراءة: 17

2.1.2. ضعف الكتابة: 19

1.2.1.2. مفهوم ضعف الكتابة: 19

2.2.1.2. مظاهر ضعف الكتابة: 20

3.2.1.2. أسباب ضعف الكتابة: 20

4.2.1.2. أساليب تشخيص ضعف الكتابة: 22

5.2.1.2. علاج ضعف الكتابة: 23

3.1.2. البرنامج (جسور): 25

1.3.1.2. أهمية البرنامج: 25

2.3.1.2. فلسفة البرنامج: **26**
3.3.1.2. أهداف البرنامج: **26**
4.3.1.2. مدة تطبيق البرنامج **27**
1.2.5.3. مصادر البرنامج: **27**
6.3.1.2. محتوى البرنامج: **28**
7.3.1.2. إجراءات تقويم أثر البرنامج: **29**
8.3.1.2. **الفئة المستهدفة:** 30
9.3.1.2.**مبررات طرح البرنامج:** 30
10.3.1.2. **الصعوبات والبدائل:** 30
2.2 الدراسات السابقة **31**
1.2.2. الدراسات العربية: 31
2.2.2. الدراسات الأجنبية: 36
3.2.2. التعقيب على الدراسات السابقة: 37

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات **39**

1.3 منهج الدراسة **39**
2.3 مجتمع الدراسة **39**
3.3 عينة الدراسة **40**
4.3.ضبط متغير الجنس قبل التجريب **41**
5.3.فحص اعتدالية توزيع البيانات **42**
6.3.أدوات الدراسة **43**
1.6.3. اختبار القراءة: (إعداد الباحثة) **43**
2.6.3.اختبار الكتابة: (إعداد الباحثة) **45**
3.6.3. البرنامج (جسور): (إعداد الباحثة) **48**
7.3. إجراءات الدراسة **49**
8.3.المعالجة الإحصائية **50**

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة **51**

مقدمة **51**
1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول **51**
2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني **56**

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات 61

1.5 مناقشة النتائج والتوصيات 61
1.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: 61
2.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: 63
2.5. التوصيات والمقترحات: 64
1.2.5. توصيات الدراسة: 64
2.5.2. مقترحات الدراسة: 65

المصادر والمراجع 66
المراجع العربية: 66
المراجع الأجنبية: 75
فهرس الجداول 158
فهرس الملاحق 159
فهرس المحتويات 160