



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

أثر برنامج تعليمي تكاملي في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة في اللغة
الانجليزية لدى طالبات الصف السادس من ذوي صعوبات التعلم

لمياء أحمد يوسف أبوزياد

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1442هـ / 2021م

أثر برنامج تعليمي تكاملي في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة في اللغة
الانجليزية لدى طالبات الصف السادس من ذوي صعوبات التعلم

إعداد:

لمياء أحمد يوسف أبو زيّاد

بكالوريوس أدب انجليزي - جامعة القدس

المشرفة: د. سحر أبو شخيدم

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

1442هـ / 2021م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

أثر برنامج تعليمي تكاملي في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة في اللغة الانجليزية لدى طالبات
الصف السادس من ذوي صعوبات التعلم

اسم الطالبة: لمياء أحمد يوسف أبوزياد
الرقم الجامعي: 21710502

المشرفة: الدكتورة سحر أبو شخيدم

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 30 / 5 / 2021 من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم
وتواقيعهم:

Signature

التوقيع:

1. رئيس لجنة المناقشة: الدكتورة سحر أبوشخيدم

التوقيع:

2. متحناً داخلياً: الدكتورة إيناس ناصر

التوقيع:

3. متحناً خارجياً: الدكتور سعيد عوض

القدس - فلسطين

1442هـ / 2021م

الإهداء:

إلى من أحمل اسمه بكل افتخار...إلى من تطلع لنجاحي بنظرات الأمل... أبي العزيز.
إلى ملاكي في الحياه... إلى من كان دعائها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي... إلى أغلى الحبايب أُمي
الحبيبة.

إلى زوجي العزيز... رفيق الكفاح الذي لم يبخل بوقت أو جهد لمساعدتي.

إلى روعي وقرة عيني ونبض فؤادي... أبنائي سعيد... وداود

إلى إخواني وأخواتي... رمز المحبة والعطاء.

إلى أساتذتي وزملائي الكرام...

إلى كل طالب علم... أقدم جهدي المتواضع.

لمياء أحمد أبوزياد

إقرار:

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

التوقيع:

لمياء أحمد يوسف أبوزياد

التاريخ: 2021/ 5 /30

الشكر والعرفان

بسم الله الرحمن الرحيم

"وَقُلْ اَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ" (التوبة: 105)

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، ففي هذا المقام أشكر الله أولاً فاللهم لك الحمد ولك الشكر كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك.

وإحقاقاً للحق لا أملك إلا أن أتقدم بأسمى آيات الشكر والعرفان إلى الدكتورة سحر أبوشخيدم، التي رعت هذه الدراسة وتعهدها بعنايتها وقد تشرفت بإشرافها على هذه الدراسة؛ حيث لم تتوان في تقديم التوجيهات المثمرة والمراجعة المستمرة لكل خطوة من خطوات الدراسة فجزاها الله عني كل خير وأسأل الله أن يمتعها بالصحة والعافية.

أتقدم كذلك إلى الأساتذة الأفاضل في لجنة المناقشة لتفضلهم بمناقشة هذه الدراسة لتتال من فيض علمهم وتوجيهاتهم البناءة فجزاهم الله كل خير وأدام الله عليهم لباس الصحة والعافية.

كما وأتوجه بخالص شكري وتقديري إلى أساتذتنا الكرام في كلية التربية الذين قدموا لنا الكثير باذلين جهوداً كبيرة في بناء جيل الغد لتبعث الأمة من جديد.

وأتوجه بالشكر لمدرستي مدرسة العيزرية الأرثوذكسية، وأخص بالذكر مديرتها (Mother Maria) لتعاونها الكبير معي، ولما قدمته من تسهيلات لإنجاح هذه الدراسة. وكذلك كل المعلمات اللاتي قدمن لي المساعدة، وأشكر كذلك الطالبات المشاركات وذويهن.

كما وأتقدم بأسمى آيات الشكر والامتنان والتقدير إلى كل من ساعدني على إتمام هذا البحث وقدم لي العون ومد لي يد المساعدة.

وأتوجه بكل مشاعر الحب والامتنان لأولى الناس استحقاقاً بالشكر وهم والديّ الأعزاء، فوجودهما سبباً للنجاة والفلاح، أطال الله بعمرهما وأسعدهما. زوجي رفيق دربي، أقدر وجودك بجانبتي، مساندتك ومساعدتك الدائمة لي فبتشجيعك حققت ما أتوق لتحقيقه، أشكرك زوجي الغالي.

لمياء أحمد أبوزياد

المخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر البرنامج التعليمي التكاملي في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة باللغة الانجليزية لدى طالبات الصف السادس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم في مديرية ضواحي القدس. أما عينة الدراسة فقد كانت قصدية، واقتصرت على (7) طالبات، اتخذت الدراسة المنهج التجريبي لأغراض الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الأدوات الآتية: اختباراً تحصيلياً لمهارات الفهم القرائي واختباراً تحصيلياً لمهارة الكتابة.

تم التحقق من صدق أدوات الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين، وكما تم حساب الثبات. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مهارات الفهم القرائي والكتابة باللغة الانجليزية لدى الطالبات من ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس الأساسي تعزى لمتغير البرنامج التعليمي التكاملي لصالح الاختبار البعدي.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بضرورة تصميم برامج تعليمية قائمة على التعليم التكاملي لفاعليته في تنمية مهارات الفهم القرائي ومهارة الكتابة، والأخذ بمميزات التعليم التكاملي في التدريس، وبضرورة تدريب المعلمين على الربط بين المواد الدراسية.

The Impact of Integrated Teaching in Enhancing Reading Comprehension and Writing Skills, among Sixth grade students with learning disabilities

Prepared by: Lamia Ahmad Yousef AbuZayyad

Supervisor: Dr. Sahar AbuShokeedem

Abstract:

This study aimed at exposing the impact of the integrated teaching in developing the skills of reading comprehension and writing in the English language among elementary school female students with learning disabilities. The study population was elementary sixth grade female students with learning disabilities in the Jerusalem Suburbs Directorate. The study sample was purposive and limited to 7 female students. The study has employed empirical research for the purposes of the study. To achieve the study's objectives, the following instruments were used: an achievement test for reading comprehension skills, and a writing skill achievement test.

The validity of the study instruments was verified by presenting it to a group of arbitrators. The reliability was also verified appropriately. The results have indicated the presence of statistically significant differences between the medians of the skills of reading comprehension and writing in the English language among elementary sixth grade female students with learning disabilities. These differences are attributed to the variable of the educational program that is based on integrative education in favor of the post-test.

In light of the study results, the researcher recommended that it is essential to design educational programs that are based on integrative education for its impact in developing the skills of reading comprehension and writing skills, and take the advantages of integrative learning into consideration in teaching, and the necessity to train teachers to create linkage between academic subjects.

الفصل الأول:

مشكلة الدراسة وأهميتها:

1.1 المقدمة

تعد صعوبات التعلم (Learning Disabilities) من الموضوعات المهمة ليس فقط في المجال التربوي، بل بالمجالات العلمية كذلك. فقد لفت نظر الباحثين وجود بعض من الطلبة الذين يتحلون بصفات تؤهلهم ليكونوا من ذوي التحصيل المرتفع، إلا أن تحصيلهم كان دون المستوى المتوقع. فيلا حظ أثناء سير العملية التعليمية داخل الصفوف أن بعض الطلبة لديهم صعوبة في تعلم مادة أو أكثر، وأن أدا ءهم في المهارات الأكاديمية يكون أقل من أقرانهم ، بالرغم من أنهم يتميزون في بعض الأنشطة المدرسية وغير المدرسية، بل وأحياناً يكون طلبة صعوبات التعلم من الموهوبين بناءً على اختبارات الذكاء المق رنة. وتعد صعوبات

التعلم أو ما بات يُعرف باضطراب التعلم المُحددة - حسب آخر تحديث للدليل التشخيصي - إحدى فئات التربية الخاصة التي لا ترجع إلى سبب واضح، بل تعود إلى سبب كامن خفي، ولا يستطيع معظم الأفراد أن يشكوا منها إن لم يكن كلهم، ومن هنا انطلقت فكرة البحث في مجال صعوبات التعلم.

تعددت تعريفات صعوبات التعلم واحتوت على عناصر عدة مشتركة، كالعوامل العصبية، وعوامل المعالجة المعرفية، وصعوبة المهام الأكاديمية والتناقض بين الإمكانيات والتحصيل ، وتستبعد الأسباب الأخرى، مثل : التخلف العقلي، والاضطراب العاطفي، والبصري أو السمعي، أو البيئات الثقافية أو الاجتماعية أو الاقتصادية (Lerner & Johns, 2010).

ولقد ترتب على كثرة التفسيرات التي قدمها المتخصصون بدراسة ظاهرة صعوبات التعلم جدال واسع ، وذلك بهدف تقديم برامج علاجية لهم لعلاج آثار الصعوبة، أو التقليل من آثارها (إبراهيم، 2010).

ومن الصعوبات التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم، صعوبة تعلم لغة أجنبية كاللغة الانجليزية، والتي أصبحت اللغة الثانية لدى العديد من الدول ، فهي لغة العصر وتوفر وضع أفضل لتأمين العمل، وللتواصل الفعال مع الأشخاص في الدول المختلفة ، كما أنها لغة العلوم والتكنولوجيا والبحث العلمي، فأصبح تعلمها ضرورة ملحة لمواكبة التطور السريع والانفتاح على العالم (Sharma, 2018).

ويعد إكساب الطلبة مهارات اللغة الأربعة الأساسية ، وهي القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة غاية في الأهمية من الناحية التربوية ، وتعدّ مهارات الفهم القرائي والكتابة جزءاً لا يتجزأ من هذه المهارات. وقد عانى طلبة صعوبات التعلم من ظاهرة الضعف في هذه المهارات، فصعوبة الفهم القرائي والكتابة باللغة

الانجليزية تنتقل مع الطالب إلى الصفوف العليا ، و هذه المشكلة تؤرق كلاً من المعلمين والطلبة (أبو صلاح، 2017).

كما تعد اللغة الانجليزية واحدةً من أهم المواد الدراسية في مدارس فلسطين، وتظهر أهميتها من خلال اعتبارها اللغة الأجنبية المستخدمة في معظم مدارسها. وتؤكد السلطة الفلسطينية هذه الأهمية من خلال جعل اللغة الانجليزية إجبارية من الصف الأول. ومن أجل هذه الأهمية الكبيرة للغة، فلا ينبغي تعليم اللغة الانجليزية للطلبة العاديين فقط، بل لمن يواجهون صعوبات التعلم أيضاً، فهم بحاجة للتعلم والتعليم والاهتمام، كما أنهم مؤهلون لاكتساب المعرفة من خلال تعلم اللغة الانجليزية كالأشخاص العاديين (Abubleamah, 2018).

إلا أن هناك بعض الصعوبات التي تواجه الطالب أثناء تعلمه اللغة في المراحل التعليمية المختلفة، وترتبط هذه الصعوبات بالفهم القرائي والكتابة. وتعد صعوبات الفهم القرائي من أكثر المشكلات تأثيراً على ذوي صعوبات التعلم، ومن أكثر المشكلات الأكاديمية شيوعاً لديهم، فعدم إدراكهم لما يتضمنه النص من معاني يؤثر سلباً على تحصيلهم الأكاديمي ويقف حاجزاً دون تطوره (كريم، 2020).

وتعرف Lama (2019) صعوبات الفهم القرائي بأنها عدم القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة وربطها بدلالاتها وتفسيرها في ضوء الخبرة الثقافية السابقة للطالب، وعدم القدرة على إعادة بناء النص، وعدم تجاوز بنية النص السطحية إلى البنية العميقة. فطالب صعوبات التعلم لا يستطيع فهم النص لعدة أمور؛ منها الأسلوب الذي يتبعه في محاولة فهم النصوص والذي يعتمد على تفكيره بلغته الأم، كما أن عدم إدراكه لمعاني الكلمات في حال نطقها بشكل خاطئ أو تغيير موقعها في الجملة أو تشابه نطقها، يمنع

الطالب من الوصول للمعنى الحقيقي. ومن الأمور التي تزيد من صعوبة الفهم القرائي أيضاً اتباع المعلم لأنماط إدارية قد تضعف دافعية الطالب ، فهناك العديد من الدراسات أثبتت أن نجاح عملية تدريس لغة أجنبية يقع 55% منها على المعلم (القادري، 2018).

وهناك العديد من الدراسات التي أشارت إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من صعوبة في القراءة قد يواجهون مشكلات في الكتابة أيضاً، كون المعرفة بالروابط اللفظية في الكتابة مرتبط ة بنمو مهارات القراءة عند الطلبة (علي، 2008). وتعد الكتابة باللغة الانجليزية واحدة من الصعوبات التي تواجه الطلبة بشكل عام والطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص (Abu Nada, 2018). فالكتابة تعد واحدة من المهارات اللغوية الأربع التي تتطلب اهتماماً خاصاً، كونها عملية لغوية مُنتجة (Subeh, 2016).

فقد عرفت الزايري (2013) صعوبات الكتابة بأنها خلل وظيفي بسيط في المخ يكون الطالب معه غير قادر على تذكر تسلسل كتابة الحروف والكلمات. إذ تعتبر صحة الكتابة أساساً من أسس التفوق الدراسي، وقد ذهب البعض إلى أن تعليم الكتابة أحد المداخل المهمة التي تساعد في التغلب على صعوبات التعلم، والتقليل من حدة انتشار ظاهرة الضعف المتفشية بين الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة. لذا فإن مساعدة الطلبة على صحة الكتابة يؤدي إلى إحداث تغيرات كمية أو نوعية في التحصيل الدراسي بصفة عامة (حجاج، 2020).

لذا وجب مساعدة الطالب لتخطي هذه الصعاب بتعريضه لمواقف اجتماعية مناسبة، فالطالب لا يكتسب اللغة أثناء دراستها فقط، بل باستخدامها وباستخدام المعلم للاستراتيجيات المناسبة أيضاً. ثم إنّ مناهج

الطلبة من ذوي صعوبات التعلم لا تختلف عن مناهج الطلبة العاديين، بل يكون الاختلاف بطرق التدريس (النبهان، 2008). ويواجه طلبة ذوي صعوبات التعلم الكثير من الصعوبات التي قد تمتد وتبقى نتيجة لطرق تدريس غير ملائمة لهم (صلاح، 2008) لذا وجب بعد اتمام عملية التشخيص الخاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم والكشف عن قدراتهم وضع استراتيجيات تعليمية تناسب طالب ذو الصعوبة التعليمية؛ لتأخذ بيده إلى الأمام ولتساعده ليكون فاعلاً ونشطاً في الصف وخارجه (البطينة وآخرون، 2014).

وقد ظهرت مجموعة كبيرة من النظريات والاستراتيجيات التعليمية من أجل التعامل مع فئة صعوبات التعلم، ومنها التعليم التكاملي والذي ظهر نتيجة للتطور السريع الذي تشهده الميادين المختلفة في العالم. ويُعرف البرنامج المتكامل بأنه برنامج دراسي يقوم على إزالة الحواجز بين المواد الدراسية، فيتم دراسة قضايا وموضوعات عامة تشترك فيها المواد الدراسية، فيدرك المتعلم الصورة الكلية أكثر من الجزيئات (سعد الدين، 2015). وتعرف (وزارة التربية والتعليم: دليل التعليم التكاملي لمعلمي المرحلة، 2000) التعليم التكاملي بأنه أساس ربط المباحث الدراسية ما أمكن باستخدام أساليب وطرق تعليم متنوعة وربطها بالخبرات التعليمية للطلاب، حتى يصبح تعلمه فاعلاً. كما ويعرفه Park و Abell (2007) بأنه طريقة للتعامل مع المناهج الدراسية من خلال المحتوى لأكثر من تخصص واحد حول موضوع مركزي .

فقد بينت الأبحاث أن تعليم القراءة والكتابة يرتبط بالعلم من خلال الاستخدام المتبادل للمهارات، مثل المراقبة والمقارنة والتباين والاستدلال. كما عرفه Aslan (2016) بأنه دمج مجموعة من النصوص المتعلقة في مواد دراسية مختلفة كالعلوم والدراسات الاجتماعية والفنون وغيرها ، فيقوم القارئ لهذه النصوص بربط المعلومات بعضها بعضاً.

فالتعليم التكاملي هو طريقة لربط المهارات والمعرفة ذات المصادر المختلفة مع الخبرات، وتطبيق المهارات في بيئات تعليمية مختلفة، بحيث تكون جسر اتصال بين المعرفة الأكاديمية والعملية، ويتم ذلك باستخدام أساليب وطرق تعليم وتعلم متنوعة (دليل التعليم والتعلم التكاملي "التعلم بالانتخاب"، 2015). وغالبًا ما يُنظر إلى التعليم التكاملي على أنه طريقة لمعالجة بعض المشاكل المتكررة في التعليم، وأنه وسيلة لدعم أهداف التعلم والتعليم، وحث الطلبة على التفكير والنقد الفعال، وتوفير منهج أكثر ملاءمة للطلاب (Raja, et al, 2012). فالتعليم التكاملي يقدم المادة الدراسية ككل ولا يتجزأ في تدريسها أحد من فروعها المرتبطة بها.

وهذه هي فكرة التكامل بالتدريس، فهو منهج يتخطى الحواجز التي تفصل بين مقررات المواد الدراسية، ويقوم على توفير خبرات تعليمية ذات معنى بالنسبة للطلبة، وخبرات علمية محسوسة في العالم الذي يعيشون فيه، ويؤكد على تكامل جوانب شخصية الطلبة العقلية والاجتماعية والنفسية، ويؤكد على وحدة المعرفة وتكاملها وربط الجانب النظري بالجانب العملي (الساعدي والمياحي، 2021).

2.1 مشكلة الدراسة

تكونت مشكلة الدراسة لدى الباحثة مما لمستته واقعاً متجسداً على شريحة من الطالبات من خلال عملها كمعلمة لمادة اللغة الانجليزية، متمثلةً في صعوبة الفهم القرائي والكتابة باللغة الانجليزية للطالبات من ذوي صعوبات التعلم، الأمر الذي لا يمكنهن من أداء المهام التي تؤديها أقرانهن العاديات. إضافة إلى ذلك فإنّ مديرة المدرسة "Mother Maria" الألمانية الجنسية قد ناقشت استراتيجية التعليم التكاملي، وأوضحت أهمية تطبيقها في التعليم، وتأثيرها الإيجابي على الطلبة، وبالفعل فقد طبق ت الباحثة هذا النهج من التعليم

ومجموعة من الهيئة التعليمية في المدرسة، وقد ارتأت الباحثة أن تبحث أكثر في الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بالتعليم التكاملي، وقد لاحظت الباحثة بحدود اطلاعها النقص الواضح في البرامج التربوية العلاجية التي تُعنى بتحسين مهارات الفهم القرائي والكتابة باللغة الانجليزية للطلبة من ذوي صعوبات التعلم، على مستوى نظام التعليم في مختلف الدول بشكل عام من خلال مراجعة واسعة للأدب التربوي وعلى مستوى دائرة التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية بشكل خاص.

لذا تتحدد مشكلة الدراسة في استقصاء أثر استخدام برنامج تعليمي تكاملي على تنمية الفهم القرائي والكتابة باللغة الانجليزية لدى طالبات الصف السادس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم.

3.1 أسئلة الدراسة

لتحقيق ما هدفت إليه الدراسة فقد طرحت الأسئلة الآتية:

1. ما أثر البرنامج التعليمي التكاملي في تنمية مهارات الفهم القرائي باللغة الانجليزية لدى طالبات

الصف السادس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم؟

2. ما أثر البرنامج التعليمي التكاملي في تنمية مهارة الكتابة باللغة الانجليزية لدى طالبات الصف

السادس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم؟

4.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم صياغة فرضياتها على النحو الآتي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الطالبات في اختبار مهارات الفهم القرائي قبلياً وبعدياً.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الطالبات في اختبار الكتابة في اللغة الانجليزية قبلياً وبعدياً.

5.1 أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تصميم برنامج قائم على التعليم التكاملي لتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة باللغة الانجليزية لدى طالبات الصف السادس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم.
2. الكشف عن أثر البرنامج التعليمي التكاملي في تنمية مهارات الفهم القرائي باللغة الانجليزية لدى طالبات الصف السادس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم.
3. الكشف عن أثر البرنامج التعليمي التكاملي في تنمية مهارة الكتابة باللغة الانجليزية لدى طالبات الصف السادس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم.

6.1 أهمية الدراسة

تهتم الدراسة باستخدام طرائق تدريس جديدة قائمة على وحدة المعرفة وتكاملها وربطها وعدم تجزئتها وهي استراتيجية التعليم التكاملي، وتتبع أهمية الدراسة من أمور عدة في الجوانب النظرية والبحثية والعملية من وجهة نظر الباحثة.

فعلى الصعيد النظري، وفي ضوء قلة الدراسات التي تناولت استخدام التعليم التكاملي لتحسين الفهم القرائي والكتابة باللغة الانجليزية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فإن هذه الدراسة جاءت لتوفير المعلومات المتكاملة وجُملة من الحقائق عن الأساليب والمبادئ التي تقوم عليها هذه الاستراتيجية، بالإضافة إلى أنها تُقدم رؤية جديدة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات الفهم القرائي والكتابة في اللغة الانجليزية ، وكيفية استخدام تلك المبادئ في مجال التربية الخاصة ومواءمتها لتكون قابلةً للتطبيق في مجال صعوبات التعلم.

وعلى الصعيد البحثي، ظهر لدى الباحثة - حسب حدود معرفتها واطلاعها - ندرة الدراسات في الواقع الفلسطيني التي تناولت موضوع صعوبات الفهم القرائي والكتابة باللغة الانجليزية لطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث اهتمت الدراسات في مجالات أخرى كغرف المصادر والتدخل المبكر وغيرها من مجالات التربية الخاصة، وقلة الدراسات المتخصصة التي استخدمت استراتيجية التعليم التكاملي للطلبة وخاصة طلبة ذوي صعوبات التعلم، وعليه فإن الجهود البحثية بحاجة إلى تطور كفي وكمي من أجل إيجاد قاعدة معرفية من الحلول الملائمة للتعامل مع مشكلات صعوبات الفهم القرائي والكتابة باللغة الانجليزية.

وقد توجه هذه الدراسة أنظار الباحثين المختصين في المجال التربوي بشكل عام وفي مجال التربية الخاصة بشكل خاص لمواصلة أبحاثهم وإبداعية واستحداثها في ضوء نتائج الدراسة الحالية، والتي عملت على إعداد برنامج تعليمي قائم على بعض مبادئ التعليم التكاملي لاستخدامه في مجال

التربية الخاصة، وتحديدًا مع طلبة صعوبات التعلم لتحسين مهارات الفهم القرائي والكتابة باللغة الانجليزية لديهم.

بالإضافة إلى تقديم دراسة تربوية حديثة تضاف إلى أدبيات التربية الخاصة، وإثراء للمكتبات الفلسطينية والعربية التي من شأنها أن تفيد الباحثين والمختصين في مجالات ذات العلاقة بموضوع الدراسة ، كما وأن هذه الدراسة قد تفتح المجال لدراسات لاحقة على متغيرات أخرى ، مثل تطبيقها على صفوف أخرى غير التي طرحتها الدراسة، أو على أثر التعليم التكاملي على مواد دراسية أخرى.

وعلى الصعيد العملي فإن الدراسة قد تفيد القائمين على صنع القرار من العاملين في مجال تصميم التعليم ، وواضعي المناهج والمشرفين التربويين للأخذ بعين الاعتبار تدريب المعلمين والعاملين في مجال صعوبات التعلم على مبادئ التعليم التكاملي وطرق استخدامه في ورشات عمل متخصصة للمعلمين بشكل عام، وللمعلمي التربية الخاصة بشكل خاص ، وقد تلفت هذه الدراسة أنظار المعلمين إلى إمكانية الأخذ بمبدأ الربط، سواء عن طريق ربط الموضوعات التي تخدم هدفاً معرفياً أكبر، أو عن طريق التعاون والعمل على شكل فريق واحد في شرح موضوع معين. وتأمل هذه الدراسة من المعلمين الذين سيطلعون عليها أن يلقوا نظرة أفقية على إمكانية الربط والتكامل ضمن المناهج المنفصلة المعمول بها على مستوى الصف الواحد ونظرة رأسية على مستوى الصفوف المختلفة.

7.1 حدود الدراسة

تحدد الدراسة بالحدود الآتية:

- الحدود الزمنية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020 / 2021.

- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في مدرسة العيزرية الأرثوذكسية - العيزرية، وهي مدرسة خاصة تابعة لمديرية ضواحي القدس.
- الحدود البشرية: طلبة الصف السادس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم.
- الحدود المفاهيمية: اقتصرت حدود هذه الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الإجرائية الواردة فيها.
- الحدود الموضوعية، وتقتل في:
 - استخدام بعض مبادئ التعليم التكاملي المناسبة لصعوبات الفهم القرائي والكتابة باللغة الانجليزية لطالبات الصف السادس الأساسي وتطبيقها على المواد الدراسية ذات الموضوع المشترك، والمقررة في كتب اللغة الانجليزية، واللغة العربية، والتربية الإسلامية، والعلوم العامة، والرياضيات والتربية الوطنية.

8.1 مصطلحات الدراسة

التعليم التكاملي: يعرف التعليم التكاملي بحسب ما أوضحه الدليمي والعموش (2016) بلأن تكامل وترابط وتماسك أجزاء المنهاج معاً؛ لمساعدة الطالب على فهم المجتمع والتكيف معه، كما ويسهم بتطوير شخصية المتعلم وتكاملها، أي أن يصبح ما يتعلمه الفرد جزءاً من شخصيته. كما ويعرف التعليم التكاملي بأنه الدمج والربط بين ميادين المعرفة والموضوعات الدراسية ذات العلاقة، بحيث تذوب بينهما الفواصل التخصصية.

وتعرفه الباحثة إجرائياً: طريقة التدريس التي قامت بها الباحثة مع المجموعة التجريبية في الدراسة لاستقصاء أثرها على تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة باللغة الانجليزية لدى الطالبات، وتبنى فيها نهج

التعليم التكاملي، حيث تركز على الربط ما أمكن بين المواد الدراسية المشتركة بمواضيعها مع مادة اللغة الانجليزية من ناحية، وربط التعليم بالحياة العملية من خلال القضايا التي طرحت من ناحية أخرى، وتكون الطالبة فيها محور العملية التعليمية.

الفهم القرائي: هو الربط بين الرمز والمعنى وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة (المصري، 2017).

عسر الفهم القرائي: الصعوبات التي يتلقاها الطلبة في فهم ما يقرأ، ونه، لصعوبة ترميز المعلومات الصوتية والمقروءة، وصعوبة التعرف على المفردات ومعانيها، وصعوبة التعرف على الجمل وفهم المعنى المقصود من الفقرة، وذلك لصعوبة تحديد الأفكار الرئيسة وتحديد التفاصيل الداعمة واستبعاد التفاصيل غير الداعمة (زيدان، 2019).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: الصعوبات التي تواجه الطالبات ذوي صعوبات التعلم من الصف السادس الأساسي في فهم ما يقرأن، وصعوبة فهم المفردات والجمل والنص وذلك لصعوبة معرفة معاني المفردات، وصعوبة فهم الجمل وترابطها وبالتالي صعوبة بفهم النص وصعوبة استخراج الأفكار الداعمة فيه، مما ينتج عنه صعوبة في الإجابة عن الأسئلة التي تقع ضمن مهارات الفهم القرائي ومستويات بلوم المعرفية وهي مستوى المعرفة، مستوى الفهم، ومستوى التطبيق. ويقاس من خلال العلامة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي لمهارات الفهم القرائي المعد من قبل الباحثة لهذه الغاية.

مهارة الكتابة: تعرّف الكتابة بأنها مهارة معقدة وصعبة التعلم، تتطلب الأنماط النحوية والقواعد الكتابية الصحيحة، وتتطلب كذلك درجة عالية من تنظيم وتطوير الأفكار والمعلومات، واختيار المفردات والجمل المناسبة لخلق نمط مناسب للموضوع (Abu Nada , 2018).

عسر الكتابة: ترتبط صعوبات الكتابة بقصور في واحدة أو أكثر من العمليات النمائية للإدراك، أو الانتباه أو الذاكرة أو التفكير، مع سلامة الحواس (الأسد، 2012).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: الصعوبات المتعلقة بالكتابة باللغة الانجليزية والتي تواجه الطالبات ذوي صعوبات التعلم من الصف السادس الأساسي، وتقاس من خلال العلامة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي لمهارة الكتابة المعد من قبل الباحثة لهذه الغاية.

الطلبة ذوي صعوبات التعلم: الطلبة الذين يعانون من اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، ويعانون من مشكلات في الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والرياضيات، وتتعلق هذه الصعوبات بالإعاقة العقلية أو السمعية أو الأسرية أو غيرها من أنواع الإعاقة أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية (المكاحلة والرامانة، 2019).

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول هذا الفصل مراجعة للأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بهذه الدراسة.

1.2 الأدب النظري

تتناول الباحثة في الإطار النظري ما يرتبط مباشرة بمتغيرات الدراسة، حيث تناولت الباحثة التعليم التكاملي، ومن ثم مهارات الفهم القرائي ومهارة الكتابة وصعوبة تعلمها ، كما تناولت أهمية اللغة الإنجليزية وصعوبات التعلم.

1.1.2 المحور الأول: التعليم التكاملي:

تفرض الحياة علينا العيش ومواجهة مشكلات مختلفة، وذلك يتطلب منا أن نكامل بين الفروع المختلفة في المنهاج؛ لنتمكن من حل المشكلات التي عادة تكون مرتبطة بأبعاد اجتماعية واقتصادية وتاريخية عدة، لذا يجب تقديم المعرفة بشكل مترابط ومتكامل وذلك من خلال منهاج متكامل ، فعقل الإنسان لا يحتوي على مراكز تختص بأمور معينة بل يتعامل مع جميع الأمور ككل وبروابط متكاملة، فوجب تقديم المعرفة بشكل متكامل يسهل على الدماغ التعامل معها (العموش، 2016).

بدأ تكامل المناهج الدراسية في أواخر القرن التاسع عشر من جماعة تدعى Herbartians وهي حركة سميت على اسم الفيلسوف الألماني Herbart فقد طور فكرة التكامل بين الموضوعات، والذي اهتم بوضع الاهتمامات الشخصية والاجتماعية للطلاب بالمناهج (Drake & Burns, 2004).

وقد تولدت فكرة التكامل من نظرة الفكر اليوناني الذي يرى أن التكامل سمة الحياة. كما كان هناك مؤشرات تاريخية في تأصيل التكامل قديماً عند العرب، فقد ورد في مؤلفاتهم ككتاب التكامل للمبرد وغيرها من المؤلفات . ولعل أبرز صور التكامل هو كتاب الله المحكم الذي جاءت سوره وآياته بنحو التكامل، من طريق الصور البلاغية والقواعد النحوية والضوابط الإملائية والأساليب التعبيرية (الساعدي والمياحي، 2021).

ويشير الأدب التربوي إلى أن التكامل ليس حديث العهد، بل بدأ في عام 1890م في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم تطور عبر الزمن ، حيث دعا إليه وتبناه بعض التربويين أمثال Kilpatrick، Dewey، وTaba في بناء المنهج (أبو حرب، 2007). إلا أنه كان هناك جدال قائم بين دمج المواد الدراسية على أساس أن المعرفة شيء كلي لا يتجزأ، وبين وضع تنافس بين الأنواع المختلفة من المعارف، وبعد جدالٍ طويل تبين أن التعليم التكاملي أصبح مقبولاً وقابل للتحقيق . ويرى واضعي المناهج أن أساس التعليم التكاملي قائم على المعرفة التي يحتاجها المتعلم والمجتمع، فهو لا يبدأ من المعرفة بل من المتعلم نفسه (Kerry, 2015).

وقد دعا عصر ثورة المعلومات والتسارع الشديد الذي نلاحظه باحثي ومسؤولي وزارتي التربية والتعليم النظر في برامج وخطط التعليم بما يتلاءم مع تلك التطورات والتغيرات، وجعل هناك ضرورة ملحة

لترابط المعرفة الإنسانية ولوجود علاقة وثيقة مترابطة بين المناهج. إذ تعتبر المناهج القلب النابض للمسيرات التعليمية في أي بلد. وقد كثرت الآراء والأفكار المطروحة لتحسين المناهج بشكل يساعد طلبة اليوم على مواكبة التغيرات الحاصلة، و إكسابهم المعارف والمهارات والخبرات اللازمة ليكونوا أعضاء فاعلين في مدارسهم ومجتمعهم، لهذا دأب مخطوطو ومصممو المناهج التربوية على تطويرها بما يتلاءم والتغيرات الحاصلة في التربية والتعليم، متخذين بعين الاعتبار التوجيهات التربوية الحديثة، ونتائج البحوث العلمية، وتوجهوا إلى تطبيق النهج التكاملي الذي يعد من الاتجاهات المعاصرة التي اتجهت العديد من دول العالم المتقدم إلى الأخذ به في برامجها ومناهجها لجدارتها وفعاليتها (الساعدي والمياحي، 2021).

وظهرت الدعوة إلى التعليم التكاملي كرد فعل مضاد للمناهج التقليدية، فهو خطوة وسط بين فصل المواد الدراسية وإدماجها دمجاً كلياً. فقد أصبح من الصعب فصل فروع العلم عن بعضها بعضاً، كما لا يمكن فصل المعرفة وطرق التفكير (الطيبي وأبو شريح، 2007). فيجب أن يكون هناك منهجاً متصلاً بالمجتمع والحياة عامة، ويجب أن يضم محتوى المنهج الدراسي مفردات وأمثلة ذات بعد إنساني واجتماعي وعالمي. وما المنهج التكاملي إلا ردة فعل للمآخذ والآثار السلبية التي سادت المنهج التقليدي الذي لا يلبي احتياجات الطلبة كونه يشتمل على مواد مفككة لا رابط بينها، إضافة إلى اعتماده على المعلم فقط ، فجاء المنهج التكاملي مراعيّاً ما أخفق به المنهج التقليدي، فالمنهج التكاملي يتخذ من موضوع واحد محور لتكامل المعرفة، مؤمناً بالنظرة الكلية والرؤية الشاملة للعالم والطبيعة والإنسان (الساعدي والمياحي، 2021).

ويرى بعض التربويين الإبقاء على بعض المواد المنفصلة وإضافة الخبرات المتكاملة في المناهج الدراسية فلا يستحسن ولا ينصح بمناهج متكاملة تماماً حيث تفقد التخصصات هويتها فيها (Malik, 2011).

1. تعريف التعليم التكاملي:

التكامل لغوياً الكمال والإكتمال، وهو الطريقة التي تتجمع بها أجزاء الكل في وحدة واحدة (عاشور، 2004). وأصل كلمة التكامل ضم أجزاء متباعدة، حيث يتم عن طريقه التغلب على الفجوات والانقسامات، فالتكامل هو أن يكمل شي ما شيئاً آخر بحيث يتم ويكمل أحدهما الآخر. وكذلك الأمر في المناهج فكل جانب من جوانب المنهج مرتبط بالجوانب الأخرى ارتباطاً وثيقاً (حمراء، 2010). وعلى حسب ما ورد في (Mirascieva, 2010) التكامل يعني الكمال والإكتمال، أما عن معناه بالتعليم فيعني التكامل بين المناهج الدراسية، والعمل الجماعي بين المعلمين، والتعاون بين المدرسة والبيئة المحيطة القريبة، ويعني كذلك دمج أطفال صعوبات التعلم مع التعليم العادي.

من خلال إطلاع الباحثة على الكثير من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية، كدراسة Malik (2011)، أبو دحروج (2016)، ودراسة أبو حرب (2007)، ودراسة Bums و Drake (2004)، ودراسة Aslan (2016)، وجدت أن الباحثين يستخدمون العديد من المفردات للتعبير عن التكامل في التعليم ، مثل: المنهج متعدد الموضوعات (Inter Disciplinary Curriculum)، والتعليم والتعلم عبر المنهاجي (Cross-curricular teaching)، والدراسات البينية (Interdisciplinary)، والدراسات التعددية (Multidisciplinary)، والدمج (Connected)، والوحدات الموضوعية (Thematic Units)، (Thematic teaching)، والعلوم العرضية (Transdisciplinary Studies)، والعلوم التتابعية (Sequenced)، والدراسات العنكبوتية (Threaded)، وشبكة المفاهيم (Networked)، والتعليم التآزري التعاوني (Synergistic teaching).

كذلك عبّر عن التكامل بالمصطلحات الآتية: التعليم التكاملي، والمنحى التكاملي، والمنهج المتكامل، والتكامل متعدد التخصصات، والتكامل عبر التخصصات، ونهج متعدد التخصصات، ونهج عبر المناهج، في حين أن المضمون واحد (Burns & Drake, 2004). وستأخذ الباحثة بمصطلح التعليم التكاملي كونه أسلوب لتكامل العملية التعليمية.

لقد كان تعريف المناهج الدراسية المتكاملة موضوع نقاش منذ مطلع القرن العشرين ، وعلى مدى المائة عام الماضية قدمت النظريات تعريفات مختلفة ، فعرفه المجلس الوطني لمدرسي اللغة الإنجليزية بأنه الارتباط بين التخصصات بالمواد ذات الصلة وتوحيد الخبرات، يقوم المعلمون فيه بالتعاون لجعل مواد مادة ما تفسر مشكلة أو موضوعات أخرى، مما يؤدي إلى تعليم أكثر قوة . وتعرف الوحدة الدراسية المتكاملة بأنها المادة التعليمية التي تضم في طياتها محتوى تعليمياً من المقررات الدراسية، كاللغة والتربية الإسلامية والتربية الاجتماعية والرياضيات والعلوم (الرفاعي، 2005). وعرفه Malik (2011) بأنه تنظيم مادة التدريس بشكل متكرر وتوحيد الموضوعات التي يتم تدريسها بشكل متكرر في مواد دراسية مختلفة لتجميع الحقائق المكتسبة من أجل الحصول على الصورة الكاملة.

وعرف أيضاً بأنه ربط المعرفة النظرية بالواقع وبالتطبيق العملي، وأسلوب لممارسة المهارات الحياتية ، والمواعمة بين الأفراد واحتياجاتهم (Ersoy, et al., 2012). وعرف التعليم التكاملي حسب ما أورد (أبو حرب، 2007) بأنه تقديم المعرفة للمتعلمين في سياق منظم وخبرات مترابطة غير مجزأة لإكساب المعارف الأساسية بشكل موحد ومشابه للواقع والحياة اليومية ، لذا يطلق عليه أحياناً المنهج متعدد

الموضوعات (Inter Disciplinary curriculum). وعرفه Abdulkareem (2014) بالإجراءات التي

تربط المواد الدراسية المختلفة في موضوع معين لبناء وحدة متكاملة.

وفي الدراسة الحالية فهو التعليم المتكامل القائم على ربط المواد الدراسية المترابطة بالمواضيع، حيث يمكن من تقديم موضوع ما من جميع جوانبه، فيساعد المتعلم على التكامل بالخبرات، ويربط تعليمهم بالواقع من خلال الأنشطة التعليمية المتنوعة الصفية واللاصفية التي يقومون بها، فيعمل ذلك على ربط المعرفة وتكاملها.

2. أهمية التعليم التكاملي:

يرتبط التعليم التكاملي بالواقع وبالمشكلات الحياتية التي تواجه الطلبة والتي تحتاج أكثر من لون من ألوان المعرفة التي يتعلمها الطالب، وارتباط التعليم التكاملي بالواقع يشجع الطلبة ويحفزهم أكثر على الدراسة، فينمي اهتماماتهم وميولهم ومهاراتهم (سعد الدين، 2015). ويرى الرفاعي (2005) أن التعليم التكاملي يكسب الطلبة المعرفة والمفاهيم بشكل متكامل وشامل، فالمحور موضوع واحد يشمل كل ما يتعلق به من المعارف والعلوم ذات الارتباط، فيصبح لدى الطلبة إلماماً بالموضوع بشكل متكامل. كما يرى زيد (2015) أن المعارف الإنسانية جميعها متكاملة ومترابطة، ودمج المواد الدراسية ما أمكن يساعد المتعلم على ربط التعليم الجديد بالتعليم السابق والمجتمع والبيئة المحيطة. كما يقوم التعليم التكاملي على التركيز على اتقان المهارات الأساسية للمتعلم كالقراءة والكتابة.

إن تطبيق التعليم التكاملي في العملية التعليمية يحقق أهدافاً عدة على صعيد كل من المتعلم والمعلم والإدارة المدرسية والبيئة التعليمية. وستقوم الباحثة بتوضيح أهمية هذه الأهداف كل على حدة.

1) على صعيد المتعلم:

يراعي التعليم التكاملي الفروق الفردية وذلك من خلال النشاطات التعليمية المتنوعة، ويعمل على أن يحصل كل متعلم على قدر من النجاح، كما أنه يعطي الفرص لكل متعلم لاختيار النشاطات التي تتناسب مع ميوله وقدراته، كما أن التحصيل في التعليم التكاملي مختلف، فهو يراعي وصول كل فرد إلى ما يناسبه (الطيبي وأبو شريح، 2007)؛ (أبو الكاس، 2017). ويوفر التعليم التكاملي طريقة ذات معنى يمكن الطلبة من خلالها استخدام المعرفة المكتسبة في سياق واحد كقاعدة معرفية في سياقات أخرى داخل وخارج المدرسة. كما أن التعليم التكاملي يحفز الطلبة على صنع القرارات حول ما يتعلمونه مما يزيد من مهاراتهم الأساسية (Raja, & *el al.*, 2012).

ونجد التعليم التكاملي يقوم بدور فعال و إيجابي، فهو التكاملي يهيئ الظروف للتعلم لاستنباط المعلومات والوصول إليها والاكتشاف بدلاً من أخذها من المعلم جاهزة (حمراء، 2010). كما ويهدف إلى مساعدة المتعلم على النمو الشامل والمتكامل في شخصيته وخبراته ومعلوماته وسلوكه (أبو الهيجاء، 2004).

وقد أورد الرفاعي (2005) أن التعليم التكاملي لا يقتصر على تحقيق التكامل داخل الفرد فقط، بل يهدف إلى إيجاد التكامل والتوحد بين الفرد ومجتمعه، وعلى الرغم من أن شخصية الفرد مستقلة إلا أنه عضو في جماعة مرتبطة بالعمل والهدف، وهكذا تسود الوحدة داخل المجتمع بوحدة الأفراد. كما أن التعليم التكاملي والذي يطبق في المرحلة الابتدائية والثانوية والجامعية، يركز على اكساب المعارف وتنمية قدرات التفكير لدى المتعلم من خلال مهارات متنوعة تمكّن من التحليل والتركيب والتفسير والاستنتاج (الحيكاني، وآخرون، 2020). ويؤكد أبو كاس (2017) على ذلك، حيث إنه يرى أن التعليم التكاملي يكسب الطلبة المقدرة على الربط بين ما هو مكتوب مع الواقع، مبرزاً أهمية وحدة العلم، والتي تعمل على اكساب الطلبة

الهفاهيم بشكل أعميق مما يجعل نواتج التعليم أكثر ثباتاً وأقل عرضه للنسيان . أكد Dan (2010) على أن التعليم التكاملي يقوم ببناء المحتوى في نمط تسلسلي من المعروف إلى المجهول، حيث يتقدم المتعلمون من مستوى إلى آخر، ويتم إنشاء علاقة بناءً على مواضيع مختلفة، فيتم استخدام الأفكار والحقائق والآراء ذات الصلة بالموضوع من مواضيع أخرى لشرح نقاطه.

وذكر عبد الحميد (2007) أن التعليم التكاملي يربط خبرات المتعلم السابقة بخبراته الحالية ، فيستخدم هذه الخبرات والمعارف في حل المشكلات ، وبهذا هناك ضمان لإيجابية واشتراك المتعلم في عملية التعلم، فيصبح لديه شخصية متكاملة ورؤية لذاته وللمجتمع والعالم ، فترتبط الخبرات التعليمية التعليمية بحياة المتعلم وواقعه وتنمي قدراته على النقد وقدرته على الإبداع . وبين الأشقر (2007) أن التعليم التكاملي يعمل على تكامل المدرسة مع البيت، فيساعد هذا التنوع في التعليم على النمو المتكامل للمتعلم . وقد أوضح Savas وآخرون (2012) أن حصول الطالب على معلومات عديدة يساعده على اكتساب قدرات تفكير مختلفة نتيجة للتواصل الفعال، فيحسن الكفاءة الفردية للمتعلم، ويحفز الطلبة بشكل جوهري على النجاح في الحياة الواقعية. ويزيد التعليم التكاملي من مشاركة الطلبة وتحفيزهم فيقل غيابهم، ويظهرون مواقف أفضل تجاه المدرسة، كما أنه يزيد من ثقتهم ووعيهم الذاتي (Raja, 2018).

2) على صعيد المعلم:

يطور أداء المعلمين، فيكون مستوى أدائهم أفضل (أبوحرب، 2007)، فيقوم التعليم التكاملي على تنمية المعلم مهنيًا وعلميًا، فالمعلم يرى أنه بحاجة لتطوير نفسه بشكل دائم ، ويساعد المعلم على اكتساب مبادئ تربوية حديثة، مثل التنوع في طرق التدريس والوسائل والأنشطة التي تناسب الموقف التعليمي الدراسي

(حمراء، 2010). كما أن التعليم التكاملي يرغب الطلاب في مناقشة كل شيء يتعلق بالموضوع المطروح مع معلمهم لتقنتهم به أكثر من أي شخص آخر ، لذا وجب على المعلم تحضير الموضوع بمزيد من الأمثلة والصلات الملموسة من الحياة اليومية. ويتيح التعليم التكاملي للمعلم بتوفير وسائل يتمكن الطلاب من خلالها تطبيق المهارات والمفاهيم المكتسبة من المادة. علاوة على ذلك، يصبح الطلاب على دراية بكيفية استخدام المهارات التي يكتسبونها ويطوروها ويوسعوها (Raja & et al, 2012). كما أن التعليم التكاملي يعمل على رفع جودة التعليم والتعلم وذلك من خلال استخدام المعلم لطرق عديدة في التعليم ، كالعمل في مجموعات، إثراء موضوعات الكتاب المدرسي، إشراك الطالب وإجراء نقاشات معه، والأخذ بعين الاعتبار بأرائه لحل المشكلات، وتدريبه على تحمل المسؤولية، وتنمية مهارات الاتصال مع الآخري ن (أبوالكاس، 2017). كما أن استخدام المعلم لاستراتيجيات مختلفة، يؤثر على الطلاب بشكل مباشر أو غير مباشر، فيقوم المعلم بمزج الطلاب معاً للعمل والإستكشاف الذاتي ويتم ذلك في نهج تحفيزي عقلي، والذي يعطي المتعلم المزيد من التحكم الذاتي في تعلمهم (Dialing, 2016). ويساعد التعليم التكاملي المعلم الخروج من عزلته، بحيث يطلع المعلم على محتويات المنهج المتكامل، ويتصل ويتعاون مع المعلمين من التخصصات الأخرى، لوضع الأهداف والمعايير للوصول إلى الموضوعات المتكاملة.

3) على صعيد الإدارة المدرسية:

يشرك التعليم التكاملي مدير المدرسة للعمل مع المعلمين كفريق واحد، و يسهم في تحسين التخطيط والتقييم والاتصال والتواصل بينهم وبين المجتمع المحلي، حيث يتم دعوة خبراء من المجتمع المحلي عند الحاجة لإشراكهم بالعملية التعليمية التعليمية (أشقر، 2007). كما أن أهمية التعليم التكاملي يعمل

على تقليل التكرار وتوفير الوقت والجهد والمال، كما يعمل على توفير جو من التشويق والدافعية في العملية التعليمية.

4) على صعيد البيئة التعليمية التعليمية:

يهدف إلى بيان أهمية أعمال المتعلمين وقيمتها ، كما يعمل على تصميم وتنفيذ زوايا عميقة داخل الصف، ويسهل وصول المتعلمين إلى مصادر تعلم متنوعة ، إذ يتم استغلال ساحة المدرسة ومرافقها في النشاطات التعليمية. كما أنه وسيلة للتدريس بشكل كلي من خلال الترابط في جميع مستويات التعليم، إضافة إلى التعمق والاتساع بالتعلم، وتعزيز مهارات التفكير النقدي، وتنمية الدماغ وزيادة التحصيل (أبو الكاس، 2017).

3. الفلسفة التي يقوم عليها التعليم التكاملي:

تقوم فلسفة التعليم التكاملي على اعتبار المتعلم هو محور العملية التعليمية التعليمية، وتقوم على ربط المواد الدراسية بخبراته التعليمية، فيكون دوره فاعلاً، يبني معارفه بنفسه وقادر على التعلم بنفسه إذا توفرت الظروف التي تساعد على ذلك، فالمعرفة شيء مترابط لا يمكن فصله، كذلك ربط المواد الدراسية يؤكد على فكرة ترابط التعليم وربطه بالبيئة المحيطة بالمجتمع (زيد، 2015). وقد تم إجراء العديد من الأبحاث التربوية على وظائف الدماغ العصبية ونظريات التعلم والنمو الاجتماعي، وتبين أن هناك أربعة أنواع من العلاقات التي تؤثر على المتعلمين ، وهي علاقة تربط المتعلم والمحتوى التعليمي، والمتعلم والمعلم، والمتعلمين بعضهم ببعض، وعلاقات تربط أجزاء المحتوى ذاته. ويعمل التعليم التكاملي على تعزيز جميع هذه العلاقات. فالفلسفة التي يقف وراءها التعليم التكاملي هي الفلسفة البنائية

(Constructive)، والتي تحت الطلبة على بناء معرفتهم الخاصة كونها الطريقة المثلى لنمو العقل وحل المشكلات، والتي تسمح بالتفاعل بين نصفي الدماغ (أبو حرب، 2007).

4. أسس التعليم التكاملي:

تؤكد الاتجاهات الحديثة على أهمية أسس التعليم التكاملي ، وتشدد على أخذها بعين الاعتبار عند بناء المناهج الدراسية، ويمكن إيجاز هذه بالآتي:

أولاً: تكامل الخبرة: تعرف الخبرة بأنها حصيلة معرفية ينتجها التفاعل المتبادل بين المتعلم وما يتعلمه، فالتعليم التكاملي يهتم بتكامل الخبرة ، ويقدم أنشطة متنوعة تنمي مهارات المتعلم وتساعد على النمو المتكامل، وتكسب المتعلم جوانب خبرة متعددة كالقيم والاتجاهات والمهارات العديدة. وتأخذ الخبرة المتكاملة عدة مظاهر منها:

- الخبرة المباشرة: وهي قيام المتعلم نفسه بنشاط ما أو عمل ما في بيئة معينة.
- الخبرة غير المباشرة : وهي عدم قيام المتعلم بالتفاعل مع الواقع بل يتفاعل مع وسائل بديلة كالمشاهدة أو الاستماع أو القراءة. وتعتبر هاتان الخبرتان متكاملتان لاستحالة الاكتفاء بواحدة منعزلة عن الأخرى.

ثانياً: تكامل المعرفة: يكتسب المتعلم المعرفة بصورة كلية وشاملة، فالتعليم التكاملي يركز على موضوع واحد ويربطه بجميع ما يتعلق به من معارف، فيُلم المتعلم بالموضوع إماماً كاملاً.

ثالثاً: تكامل الشخصية : يهدف التعليم التكاملي إلى بناء شخصية متكاملة للمتعلم ، و تتكون الشخصية المتكاملة من مجموعة من الاستعدادات المزاجية والإدراكية العامه والخاصة، الفكرية والمكتسبة، و ترتبط هذه العناصر ارتباطاً وثيقاً يؤدي إلى شخصية متكاملة قوية.

رابعاً: الاهتمام بالأنشطة التعليمية المتنوعة: فالمتعلم نشيط يقوم بالأنشطة المختلفة التي تتناسب وقدراته. وقد جاء في دراسة الطيطي وأبو شريح (2007) أنّ التعلم التكاملي لا يتم إلا بإيجابية المتعلم وتفاعله، وذلك عن طريق الاهتمام بالأنشطة المختلفة والتي يكون التركيز فيها على موضوعات متعلقة بمواقف حياتية، ويعمل على التنمية الاجتماعية، وذلك من خلال الأنشطة الجماعية، ومحتوى ملائم للمتعلم تربطه بالواقع والقضايا الجارية، فتتحقق زيادة الدافعية للمتعلم.

خامساً: التعاون والعمل الجماعي: لا يركز التعليم التكاملي على تعاون الأفراد مع بعضهم بعضاً فقط بل على تعاونهم مع معلمهم أيضاً ، كما أنّ التعليم التكاملي يعمل على إنشاء الطلبة يتحملون المسؤولية والاحترام المتبادل بينهم، واحترام القانون والأنظمة، ويشجعهم على التواصل مع الآخرين على حب العمل الجماعي (الرفاعي، 2005)، (سعد الدين، 2015)، (أبو كاس، 2017).

سادساً: مراعاة ميول الطلبة ورغباتهم : يقوم التعليم التكاملي على أساس الأخذ بعين الاعتبار ميول الطلبة ورغباتهم، فيكون الطالب مشارك إيجابي في اختيار الأنشطة التي تتناسب مع ميولهم ورغباتهم مما يزيد من دافعيتهم للتعليم.

سابعاً: مراعاة الفروق الفردية: يهتم المنهج التكاملي بتوفير الدراسات الاختيارية المتنوعة بقصد مواجهة الفروق الفردية عند الطلبة وتوفير الفرص التي تسمح بالتعرف على خصائص الطلبة واختلاف مستوياتهم

ليبتسنى للمعلم بدوره معالجة هذه الفروق عن طريق النشاطات والبرامج التعليمية المتنوعة (حمراء، 2010). ومن أهم الأسباب التي دعت الباحثة لتطبيق التعليم التكاملي على الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، هو مراعاة الفروق الفردية عند الطلبة.

وتتدرج أسس التعليم التكاملي ضمن الأسس التالية:

- **الأساس الفلسفي:** يحقق التعليم التكاملي التطور المتكامل للنواحي المختلفة، كالعقلية والروحية والوجدانية والجسدية لدى المتعلم.
- **الأساس الاجتماعي:** تكتسب الخبرات من المواقف الحياتية في المجتمع الذي يتطلب الانسجام والوحدة بين أجزائه.
- **الأساس المعرفي:** تعتبر المعرفة شيء مستمر ومتجدد وهي محصلة التفاعل بين الإنسان وبيئته، فتؤدي إلى ظهور حقائق جديدة تكون الأساس لحقائق أخرى ، فالتعليم التكاملي عملية تراكمية ومستمرة، فالمتعلم يكامل بين خبراته بشكل مستمر كذلك.
- **الأساس النفسي :** فتكامل الخبرات التربوية عملية تحدث في تفكير وعقل المتعلم (الطيبي وأبوشريخ، 2007).

5. أبعاد التعليم التكاملي:

هناك أبعاد أساسية لنهج التكامل تنظم محتواه، وتتيح الفرصة للطلبة لتحقيق التكامل بطرق تعلم مختلفة، ومن أهم هذه الأبعاد:

1. مجال التكامل: يقصد به المواد الدراسية التي يتكون منها المنهج. وقد حدد مجال التكامل بأربعة

مستويات كما جاء في دراسة أبو حرب (2007)، ودراسة الطيطي وأبو شريخ (2007)،

ودراسة الرفاعي (2005)، تلخصها الباحثة بالآتية:

- المستوى الأول: تكامل بسيط ويكون بين مادتين متقاربتين مثل التاريخ مع الجغرافيا في العلوم الاجتماعية، أو تكامل الجبر والهندسة في علم الحساب.
- المستوى الثاني: تكامل بين مادتين دراسيتين إلا أنه ما أكثر تباعداً، ومن الأمثلة على هذا المستوى التكامل بين الفيزياء والكيمياء.
- المستوى الثالث: تكامل بين مواد عدة، مثل التكامل بالدراسات الإسلامية، كالتكامل بين القرآن والحديث والفقه والاقتصاد الإسلامي ، أو كالتكامل بين مواد العلوم جميعها. أو التكامل بين جميع المواد الاجتماعية.
- المستوى الرابع: التكامل بين مواد العلوم وبين التطبيق، مثل ربط النظرية والتطبيق.
- المستوى الخامس: تكامل العلوم الطبيعية بفروعها والرياضيات بفروعها.
- المستوى السادس: التكامل بين علوم طبيعية وعلوم أخرى أو التكامل بين الدراسات الإنسانية والاجتماعية بشكل عام.

2. شدة التكامل: وتعني درجة الربط بين مكونات المنهج، فعلى سبيل المثال إذا كان تدريس منهجان

يستفاد من أحدهما في تدريس الآخر، ويشتركان بأهداف وطريقة تدريس واحدة، فيكون بين هذين

المنهجين تناسق. أما في حال تنظيم مجموعة من الموضوعات حول خط فكري واحد فتكون

حينئذ مواد مترابطة.

3. **عمق التكامل:** يقصد بها الأبعاد التي تبين مدى عمق الارتباط، مثل ارتباط المنهج بالمناهج

الدراسية الأخرى، وارتباطه بالبيئة المحلية وباحتياجات الطلبة والمجتمع الذي يعيشون فيه

(حمراء، 2010).

وتقوم الدراسة الحالية على هذا الأساس، حيث تم ربط منهج اللغة الإنجليزية بما يناسبه من

المناهج الدراسية الأخرى.

6. **أنواع التعليم التكاملي:**

يمكن أن يكون التكامل على حسب مجالات المعرفة كما ورد في أبو حرب (2007)، Drake & Burns

(2004) على النحو الآتي:

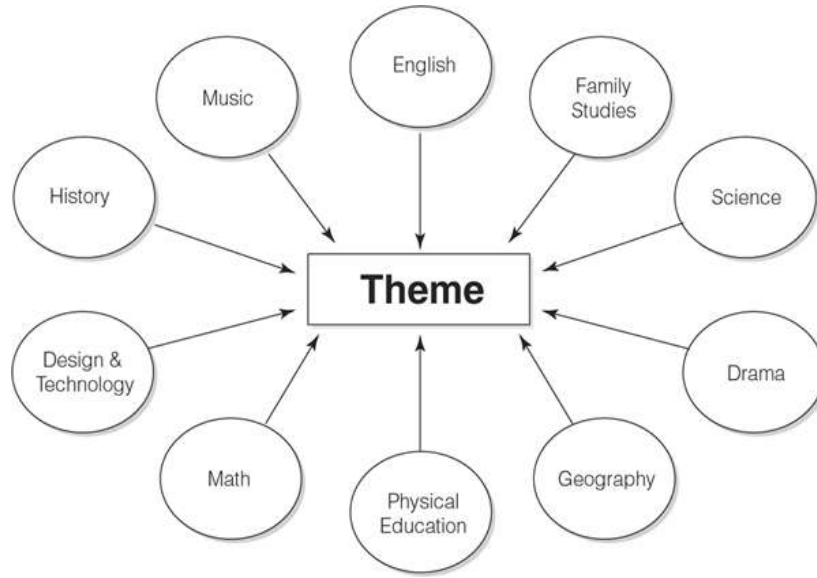
- التكامل ضمن مجالات منفردة (Integration within single disciplines).
- التكامل عبر عدة مجالات (Integration across several disciplines).
- التكامل ضمن المتعلمين ومن خلالهم (integration within and across learners).

وقد قسم كل من Drake & Burns (2004)، Meznil (2014)، Bacon (2018) التعليم التكاملي إلى

ثلاثة أنواع وهي:

1) **نهج متعدد التخصصات (The multidisciplinary approach):**

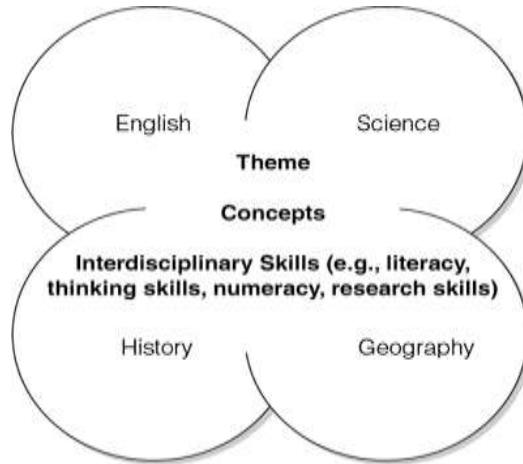
حيث يتم استخدام جميع المواد الدراسية والتي تعمل على إضافة المعلومات لبعضها البعض.



شكل 1.2: نهج متعدد التخصصات (Burns & Drake, 2004, 9)

(2) تخصصات عدة ونهج واحد (The Interdisciplinary approach): حيث يتم توحيد المواد

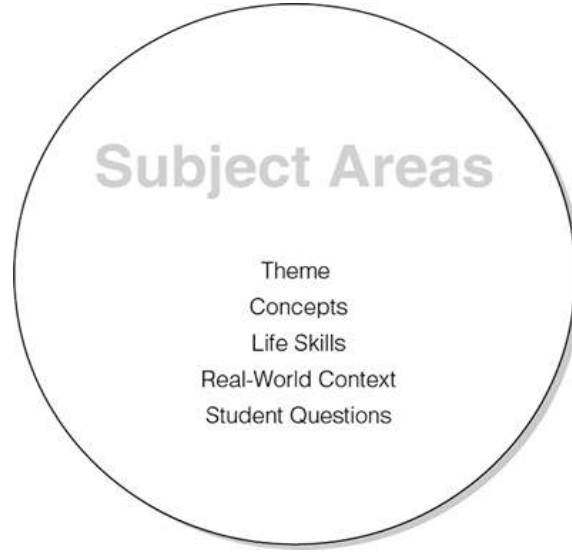
الدراسية المختلفة وتنسيقها للحصول على نهج موحد للتعامل بموضوع ما.



شكل 2.2: تخصصات عدة ونهج واحد (Burns & Drake, 2004, 12)

(3) نهج عبر المناهج (Transdisciplinary approach): حيث تلغى الحدود والفواصل بين

المواد الدراسية، وتعامل كمادة دراسية واحدة.



شكل 3.2: نهج عبر المناهج (Burns & Drake, 2004, 14)

ولعل هذه الدراسة ستتخذ النوع الأول وهو نهج متعدد التخصصات (The multidisciplinary

approach)، وبالدراسية الحالية تم دمج موضوعات مادة اللغة الإنجليزية والمواد الدراسية ذات الصلة

بالموضوع نفسه. وهذا النوع عام ويصلح إدراجه في الصف الواحد ولفئة عمرية واحدة، ويمكن أيضاً

إدراجه على مستوى الصفوف الدراسية المختلفة، وهو ما يسمى في التكامل الأفقي والرأسي:

• التكامل الأفقي Integrated Curriculum :

وذلك عن طريق إيجاد العلاقة الأفقية بين مجالات المنهج المختلفة. حيث يتركز الاهتمام على

موضوعات ذات عناصر مشتركة بين مجالات متصلة، كربط ما يدرس في الرياضيات وما يدرس

بالعلوم والاجتماعيات وغيرها من فروع المعرفة المختلف ، ونقل المبادئ التي يتعلمها الطالب

إلى أي فرع من فروع المعرفة، أو أية مشكله تعترضه (أبو الكاس، 2017). على سبيل المثال التحالف بين العلوم والرياضيات له تاريخ طويل يعود إلى قرون، حيث يزود العلوم الرياضيات بمشكلات مثيرة للاهتمام للتحقيق فيها، وتوفر الرياضيات للعلوم أدوات قوية لاستخدامها في تحليل البيانات، فيحاول كلاً من العلوم والرياضيات اكتشاف الأنماط والعلاقات العامة، وبهذا فهم جزء من نفس المسعى (Prestwich, 2012). ومثلاً يتعرض الطالب في مادة العلوم لمفاهيم السرعة والزمن ومقارنة سرعة بعض الأجسام، والعلاقة بين المسافة والسرعة، وفي كل هذه المفاهيم يحتاج إلى مفاهيم رياضية وبعض العمليات كالعمليات الأربع، والنسبة وغيرها من المفاهيم، وغالباً ما يطلق على هذا النوع من التكامل منهج الوحدة الدراسية القائمة على المادة الدراسية.

• التكامل الرأسي Spiral Curriculum:

وهو كالبناء الحلزوني للمنهج ، حيث يقوم المعلم بطرح المشكلات والموضوعات المناسبة للمستوى في البداية، ثم وفي المراحل المتقدمة يقدم التطبيقات ذات الأفكار الأعمق بالتدرج إلى أن يصل إلى مستوى تصبح فيه النمذجة نمطاً وسلوكاً عاماً للمتعلم (Malik, 2011).

هناك ثلاثة أنواع من التخطيط للتدريس حسب التعليم التكاملي وتشمل الآتية:

- التخطيط السنوي/ الفصلي: يتم اعتماده للعام الدراسي بأكمله.
- التخطيط المواضيعي: ويشير إلى وقت معين من السنة الدراسية، أو يشير إلى جزء معين لمادة من المنهاج.
- يومي: حيث يتم التكامل في جزء قليل من المنهاج لفترة زمنية قصيرة وهي جميعاً مرتبطة ببعضها البعض.

فالتخطيط طويل المدى يوفر أهدافاً عامة، بينما مرحلة التخطيط المواضيعي تعمل على تقسيم هذه الأهداف إلى وحدات أصغر، ثم التحضير القصير المدى عبارة عن تطبيق لهذه الأهداف في الصفوف الدراسية. وإنه من الأهمية العمل على تحديد الأهداف المتكاملة أفقياً أي تكامل الأهداف السابقة للموضوع مع الأهداف القادمة، ورأسياً وهو التكامل مع المواد الدراسية الأخرى.

7. أشكال التعليم التكامل:

هناك أشكالاً عدة للتعليم التكامل وهي:

1. **الفصل والترابط (Forms of integrated curricula):** يقوم على الفصل بين الموضوعات

أحياناً وربطها أحياناً أخرى، حيث يتم تحديد الموضوع الرئيس، ويتم ربطه بموضوعات مجزأة.

2. **الترباط (Connected):** من الأمثلة على هذا الشكل ربط مفهوم الكسور والكسور العشرية مثلاً بالعد والنقود والدرجات.

3. **متداخل (Nested):** يتم في هذا الشكل العمل على تنمية مهارات مختلفة مثل المهارات الاجتماعية والإبداعية والتفكير.

4. **متتابع (Sequenced):** من الأمثلة على هذا النوع أن يقوم معلم اللغة الانجليزية بتقديم رواية تاريخية، ويقوم معلم التاريخ بتعليم الفترة نفسها بالتزامن.

5. **مشارك (Shared):** يقوم عدد من المعلمين بالتخطيط، حيث يكون هناك مفاهيم مشتركة ومهارات واتجاهات مشتركة بين المادتين.

6. **نسيجي (Webbed)**: يتم تعليم الطلبة الموض وعات التي تعد أساساً لتدريس الموضوعات الأخرى، وذلك من حيث تقديم موضوع ما وربطه بالموض وعات الأخرى، أو الطلب من الطالب ربطه بالمواد الدراسية الأخرى.
7. **مخيّط (Threaded)**: مثل تعليم الطلبة كيف يتعلمون، إذ يطلب منهم التنبؤ والاستنتاج وتوقع الأحداث.
8. **متكامل (Integrated)**: يكون التداخل في مختلف المجالات، حيث يكون هناك مفاهيم مشتركة فيتم تداخل الموضوعات والمفاهيم بعضها ببعض، مما يخلق تعليم تكاملي يشجع الطلبة على رؤية الترابط بين المجالات المختلفة.
9. **مستغرق (Immersed)**: يحقق المتعلم ذاته من خلال المحتوى لانغماسه فيه كلياً.
10. **متشابك (Networked)**: ينظر المعلم للتعليم نظرة الخبير ويربط بين المادة والواقع (Bacon, 2018)، (أبو حرب، 2007).
- وقد اعتمدت الباحثة أكثر من شكل من أشكال التعليم التكاملي عند إعداد البرنامج، على سبيل المثال تم استخدام شكل (متداخل)، حيث قامت الباحثة على تنمية مهارات مختلفة لدى الطالبات. إضافة إلى استخدام الشكل (مشترك)، فتم التعاون مع المعلمات بالتخطيط حيثما وجدت موضوعات ومفاهيم ومهارات مشتركة بين اللغة الانجليزية والمواد الدراسية الأخرى. كما تم استخدام الشكل (مخيّط) خاصة عند تقديم القصة المصورة، فيطلب من الطالبات توقع الأحداث. كما تم استخدام الشكل (متكامل) عند وجود مفاهيم مشتركة بين المواد الدراسية. تم كذلك استخدام الشكل (متشابك)، حيث حرصت الباحثة على ربط المادة بالواقع،

مثلاً تم ربط موضوع النباتات في البيئة المدرسية، كما تم إحضار نباتات للطالبات، وقمن بالتعرف على أجزائها، ومن ثم قمن بزراعتها، وغيرها من الأمور والتي سيتم توضيحها في الفصل القادم.

8. نظريات التعليم التكاملي:

هناك عدة نظريات تفسر العملية التعليمية في التعليم التكاملي وهي:

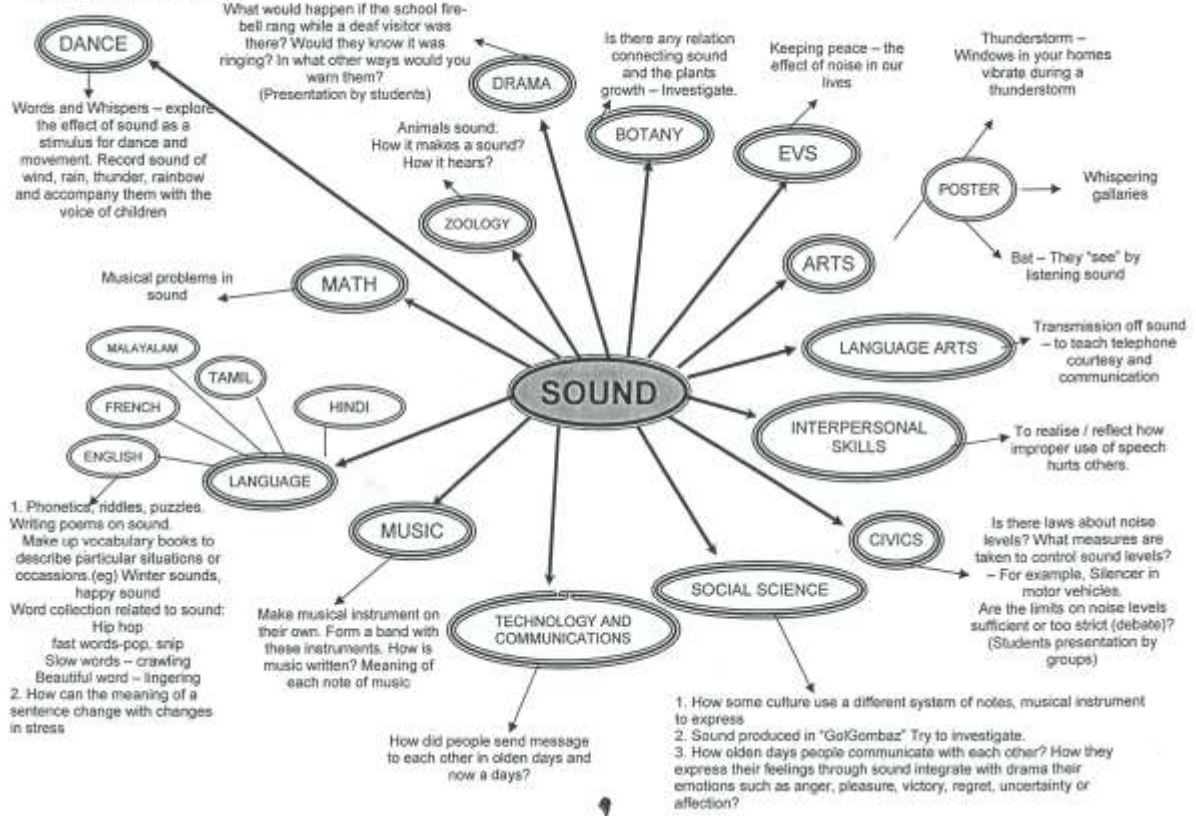
- **نظرية الجشتالت (Gestalt):** يتفق التعليم التكاملي مع نظرية الجشتالت في علم النفس التربوي والتي تقوم على مبدأ الكليات، والذي يتضمن الإدراك الكلي للأشياء بدلاً من إدراك الكل قبل الأجزاء، والعموم قبل الخصوص، ومن ثم الإدراك التفصيلي والجزئي (حمراء، 2010).
- **نظريه أوزبيل (Ausubel):** حيث ينظم التدريس في شكل هرمي متدرج من المفاهيم الأكثر شمولية إلى المفاهيم الأكثر تخصصاً.
- **نظريه معالجة المعلومات (The information processing):** تؤكد هذه النظرية على أهمية إدخال المعلومات على شكل وحدات متكاملة ذات معنى وربط التعليم الجديد بالتعليم السابق.
- **نظرية برونر (Bruner Theory):** تفسر هذه النظرية كيف يتعلم الأفراد المادة اللفظية المقروءة والمنطوقة، ويرى برونر أن المتعلم يستقبل المعلومات اللفظية ويربطها بالمعرفة والخبرات السابقة اكتسابها، فيصبح للمعلومات الجديدة والمعلومات السابقة معنى خاص له.
- لذا فالنظريات المعرفية تؤكد على أهمية استخدام الإستراتيجيات التعليمية التي تبدأ بوحدات ونماذج متكاملة، وترتب المواد التعليمية من الكل إلى الجزء ؛ أي التنظيم الهرمي والمرتج والمتتابع والمستمر والمتكامل للمادة الدراسية (الطيبي وأبو شريح، 2007).

9. صور تطبيق التعليم التكاملي:

يُعلّم التعليم التكاملي عدداً من المواد الدراسية باستخدام موضوع ما كنواة مركزية ، وغالباً ما يكون تكامل المناهج بين مادتين دراسيتين، على سبيل المثال بالإمكان دمج مادتين بشكل نموذجي كاللغة والدراسات الاجتماعية، أو العلوم والرياضيات (Wall & Leckie, 2017). كما يمكن تطبيق التكامل بين مواد دراسية عديدة، على سبيل المثال أن يتضمن موضوع (الصوت) في مادة العلوم مواداً دراسية أخرى عديدة، كما يوضح الشكل رقم (4). وستقوم الباحثة بتفصيل كيفية تكامل موضوع (الصوت) مع مادة اللغة الانجليزية، مثلاً يستطيع معلم اللغة الانجليزية ربط اللغة بموضوع الصوت على النحو الآتي: علم الصوتيات في اللغة الإنجليزية (phonetics) أو كتابة شعر باللغة الانجليزية عن الصوت ، أو قد يطلب المعلم من الطلبة كتابة فقرة تعبر عن موقف أو موضوع معين باستخدام المفردات الانجليزية المناسبة، ككتابة فقرة عن موضوع الأصوات المتعلقة بفصل الشتاء، أو الأصوات المتعلقة بالسعادة . كما يمكنه طلب كتابة مجموعة من الأفعال أو الصفات التي لها علاقة بالسرعة أو البطيء. ومن الأمثلة أيضاً على ربط اللغة الانجليزية بموضوع الصوت في العلوم الطلب من الطلبة كتابة كلمات على نفس القافية ، كما يمكن الطلب من الطلبة كتابة جمل يتغير معناها عند تغير مكان التشديد فيها (Raja & et al., 2012).

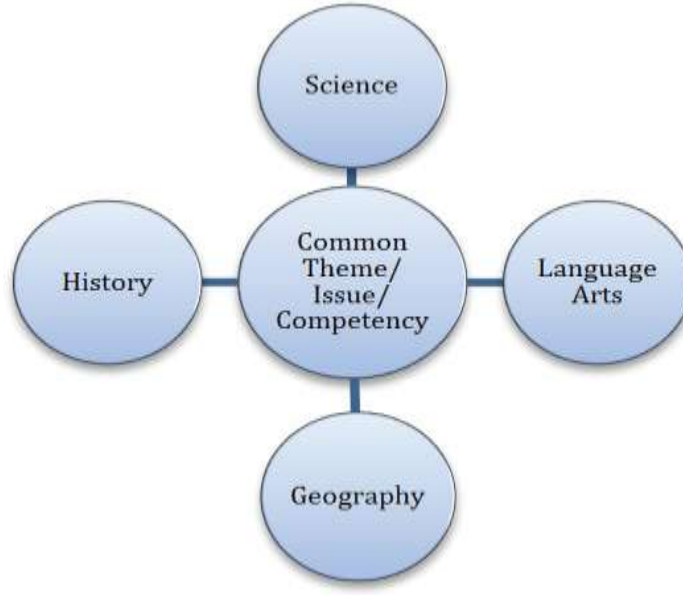
Example model designed by the authors:
Lesson : SOUND
Grade : VIII
Syllabus : C.B.S.E. (INDIA)

CROSS-CURRICULAR CONNECTIONS



الشكل 4.2: عبر المناهج الدراسية (Raja, 2012, 2)

ويتميز التعليم التكاملي كذلك بتكامل موضوع مماثل أو فكرة مشتركة مع مواد دراسية مختلفة، على سبيل المثال يمكن التعبير عن موضوع "الهوية" عبر مواد دراسية مختلفة ، ففي الجغرافية يتم التعبير عن الهوية عن طريق (رسم الخرائط)، وفي التاريخ بالتعبير عن (الجنسية)، وفي الأدب عن طريق (التوصيف)، وفي العلوم عن طريق (التصنيف)، كما يوضح الشكل رقم 5 (Drake & Reid, 2018).



الشكل 5.2: النهج متعدد التخصصات (Drake & Reid, 2018, 3)

ومن الأمثلة الأخرى على التعليم التكاملي ما أورده Blanchet (2020) عن تكامل موضوع الحيوانات الأليفة، ففي القراءة والكتابة يطلب من الطلاب رسم رسمة لحيوان ويعبر عنها بجملة، ويتم الإجابة عن الأسئلة ذات الصلة بالموضوع، ثم يفترض الطلاب أنهم طبيب بيطري، فيرسمون قفص الحيوان ومن ثم يكتبون الأمور التي يجب أن يضعوها ليشعر بالسعادة. وفي الرياضيات يقوم الطلاب بتصنيف الحيوانات إلى مجموعات مختلفة، ثم يقيس الطلاب طول ووزن الحيوانات. أما في مادة العلوم يتبادل الطلاب حواراً حول عضلات وعظام الحيوانات ومقارنتها بعضلات وعظام الإنسان. وفي العلوم الاجتماعية يقوم الطلبة بعمل خريطة تحتوي على الطريق التي يتبعها البيطري للوصول للحيوانات.

وقد ذكر الأشقر (2007) في دراسته بعض الأمثلة الأخرى على تطبيق التعليم التكاملي بين المواد الدراسية وهي:

- الربط بين المواد الدراسية المنفصلة وذلك بإثبات العلاقة بين مادتين دراسيتين أو أكثر، كربط موضوع في التاريخ بموضوع بالجغرافيا، كربط تاريخ فلسطين بجغرافيتها.
 - توسيع مجالات الدراسة بدمج المواد الدراسية المتشابهة معاً، مثل التاريخ والجغرافيا (التربية الوطنية).
 - إيجاد مناهج مدمجة وذلك بدمج المواد المترابطة في مادة دراسية ، مثلاً دمج موضوعات في الجغرافيا مع ما يناسبها من معرفة في مادة الفيزياء (كطبقات الأرض) مثلاً.
 - التعليم التكاملي من خلال دمج مواد دراسية مترابطة ، وذلك قد يكون بين مادتين دراسيتين أو أكثر، كأن يقوم معلم اللغة الانجليزية بالعمل مع معلم التاريخ.
- ومن الأمثلة الأخرى على تطبيق التعليم التكاملي ، ما قام به الباحثان الديلمي، العموش (2016) من دمج بين تدريس اللغة العربية والتربية الاجتماعية والوطنية ، كذلك دمج دروس أنموذجية في تدريس فروع اللغة العربية.

10. مميزات استخدام طرائق التعليم التكاملي:

- هناك ميزات وإيجابيات عديدة لاستخدام التعليم التكاملي في التدريس ، منها:
- تعزيز مهارات اللغة المختلفة: الكتابة والقراءة والاستماع والمحادثة ومهارة التفكير.
 - يجد كل من المتعلمين والمعلمين هذا النوع من التعلم والتعليم ممتع وفيه تحدٍ.
 - يعمل على تدريب المتعلم على التفاعل واتخاذ القرار والتعاون مع الآخرين.
 - يساعد جميع الطلبة على التعلم والتدرب بغض النظر عن المستوى الأكاديمي (Aslan, 2016).

- التحول من التعلم السطحي وتغطية المحتوى إلى فهم الموضوع بعمق، حيث يأخذ الطالب زمام المبادرة في تعلمه (Drake & Reid, 2018).
- يشجع المشاركة النشطة في تجارب الحياة الواقعية ذات الصلة.
- يوفر اتصالات بين مختلف التخصصات الدراسية.
- يستوعب مجموعة متنوعة من أنماط التعلم والنظريات (Savas, et al., 2012).
- يمكن المتعلم الربط بين المعلومات وتحليلها.
- يربط المتعلم المعرفة بالبيئة التي تحيط به.
- توسيع آفاق الطلبة وتنمية طاقاتهم الذهنية.
- تنمية مهارات الحوار والنقد وحل المشكلات والتحليل وربط الأمور عند الطلبة (أشقر، 2007).
- يساعد هذا النوع من التعليم على إشراك جميع الطلبة في العملية التعليمية التعليمية، فهم يبدون رأيهم ويناقشون ويقرؤون ويفكرون بدلاً من أن يتم استبعادهم من النقاش، فتتاح لهم فرصاً أكبر للنجاح (Drake & Burns, 2004).
- يلائم طبيعة المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة وخاصة المرحلة الابتدائية.
- استخدام المناهج المنفصلة بحاجة إلى جهد كبير من المدرسين لكن التعليم التكاملي يقوم بتوفير الكثير من هذا الجهد وتوفير وقت المدرسين.
- يؤثر على جوانب مختلفة من شخصية المتعلم كما يحقق أهداف معرفية ووجدانية ونفس حركية (الطيبي وأبو شريك، 2007).
- الربط بين الأهداف والطريقة والوسيلة والنشاط وطرق التقويم.

• يشجع المشاركة النشطة في تجارب الحياة الواقعية ذات الصلة.

• يوفر روابط بين مختلف التخصصات المنهجية.

• يستوعب مجموعة متنوعة من أنماط التعلم والنظريات والذكاءات المتعددة.

بالرغم من الأهمية الكبيرة للتعليم التكاملي، والمبررات العديدة التي تدعو إلى تطبيق التعليم التكاملي

بالتعليم، إلا أن هناك بعض الصعوبات التي قد تواجهنا عند تطبيقها، منها صعوبات خارجية وأخرى

داخلية، ولكنَّ هناك حلولاً لتلك الصعوبات - ستذكر الباحثة بعضاً من الحلول التي اتبعتها عند تطبيق

التعليم التكاملي - أما الصعوبات الخارجية فتمثلت بحسب الرفاعي (2005) بالآتي:

(1) البرنامج الإيسوعي للمدرسة: أحد المعوقات هو عدم ملائمة الجدول المدرسي مع الدراسات

التكاملية، إلا أن أنصار هذا الأسلوب يرون أن جدول المدرسة لا يشكل معضلة كبيرة، بحيث

يمكن استخدام الحاسوب في عملية إعادة الجدولة. وترى الباحثة من خبرتها في تطبيق التعليم

التكاملي أنه بالإمكان عدم تغيير البرنامج الدراسي، بل الاكتفاء بالمتنسيق بين معلمي المواد المراد

تطبيق التعليم التكاملي عليها، فبالإمكان استغلال وقت فراغ المعلمة، بحيث تتشارك معلمتان أو

أكثر بإعطاء الحصة المقررة ، وفي حال تطبيق التعليم التكاملي على صفين مختلفين يتم جمع

الصفين معاً لتطبيق التعليم التكاملي.

(2) الزمن: يستغرق التعليم التكاملي زمناً طويلاً، فهناك شبه إجماع على أن أي مشروع تكاملي

يستغرق الكثير من الوقت ، كون التخطيط الفعال للدرس يتطلب الوقت والتفاني وفهم قدرات

الطالبة.

ومن الحلول التي تسهم في الصعوبات المتعلقة بالزمن والتخطيط ما أورده Hieu & Nam (2019) وهو أن التخطيط للدرس هو معرفة الطلبة، فمعرفة خصائصهم توفر وقتاً كبيراً. كما اقترح أن يقوم المعلمون بتعديل خطط الدروس الخاصة بهم لدمج جميع أنماط التعلم بدلاً من إعداد خطط جديدة. ومن خبرة الباحثة في استخدام التعليم التكاملي فإنه يمكن التغلب على عنصر الزمن والتخطيط بالتعاون بين المعلمين لإنجاز المهمات ومشاركة الأفكار والخبرات، فيتم توفير الوقت.

(3) التخطيط لإنجاز الكثير: للتخلص من هذا المعوق يقترح عدم البدء بالتطبيق بوحدات متكاملة، إنما

يوصى المعلمون بضرورة البدء بتقديم المفاهيم المتكاملة، أو موضوع واحد فقط.

(4) الافتقار إلى المصادر، ويكون الحل بالبحث والمراجعة لدراسات عربية وأجنبية.

أما الصعوبات الداخلية فهي الآتية:

- القلق والاختلاف نتيجتان متوقعتان في هذه المرحلة، فقد يشعر بعض الناس بالإحباط عندما يتحمسون للتحرك قدماً، لكن الآخرين ليسوا على مثل استعدادهم.
- الصراع: يتشكل الصراع والتصادم قبل بلوغ التطبيق والأداء، إلا أن الصراع يبلور الإبداع.
- رفع الحواجز: يشعر البعض عند بدء تطبيق التعليم التكاملي بأن هناك معوقات تعترض سبيلهم، إلا أنهم يسرعون إلى تهмиشها ورفعها وتذليلها.

من خلال ما سبق نجد أن فكرة التعليم التكاملي تقوم على تقديم معرفة متكاملة حول موضوع ما لتحقيق

النمو المتكامل للمتعلم في جوانب مختلفة من شخصيته، ومنها المعرفي والمهاري والوجداني. وقد زادت

في

الآونة الأخيرة الدعوة إلى تحقيق التكامل في الخبرة التعليمية المقدمة للمتعلم، وقد أصبحت واقعاً ملموساً في الدول المتقدمة (Meznil, 2017)، (حمراء، 2010).

2.1.2 المحور الثاني: مهارات الفهم القرائي والكتابة:

إن للفهم القرائي والكتابة أهمية كبيرة في حياة الطلبة، فالضعف أو الخلل في هذه المهارات يؤدي إلى ضعف التحصيل في المواد كافة (السلامة، 2017). فالقراءة تساعد الطلبة على إحراز تقدم في الموضوعات الأخرى، وتساعدهم أيضاً على أن يصبحوا ليس فقط قراءً جيدين بل كُتّاباً جيدين فيما بعد (Alhasani, 2013). وهذا يتطلب من المعلمين وضع خطة علاجية ترفع من مستوى الطلبة، وتعليمهم الطريقة الصحيحة في عمليتي الفهم القرائي والكتابة لكي يصلوا إلى بر الأمان المنشود ولتحسين تحصيلهم الدراسي.

أولاً: الفهم القرائي:

يعد الفهم القرائي أساساً لعملية القراءة، فالغاية من القراءة ليست القراءة فحسب، بل حاجة الأفراد إلى فهم ما يقرؤون، فالفهم هو ثاني مهارة من مهارات القراءة، والهدف من كل قراءة هو فهم المعنى (البطائنة وآخرون، 2014). وتتضمن القراءة عمليتين رئيسيتين هما: فك الرموز: أي تحويل الحروف إلى أحرف منطوقة، وربطها معاً لقراءة الكلمات بالشكل الصحيح. والاستيعاب: وهي أن يملك القارئ مهارة معرفة معاني الكلمات سواء منفردة أو من خلال النص المقروء (خطاب، 2008).

ومن أول أشكال الفهم عملية الربط الصحيح بين الرمز والمعنى الذي يساعد القارئ على استخراج المعنى من السياق، وتنظيم الأفكار المقروءة (إبراهيم، 2010). ويعتبر الفهم نشاط تفسيري يهدف إلى إنشاء شبكة من العلاقات بين الموضوعات التي يتناولها النص وترتبط هذه الشبكة بمعارف القارئ وبالعلاقات المقامة، ويأخذ النشاط أشكالاً مختلفة حسب نوع النص أو أهداف القارئ (لعطوي، 2013).

ويعرف الاستيعاب بلفه عملية بناء واستنباط المعنى من خلال التفاعل والارتباط بالنص، وذلك بالتركيز على التحليل الدقيق على مستوى الكلمة، وعلى بناء الاستنتاجات غير الموجودة في النص، إضافة للتركيز على معلومات النص نفسه لبناء المعنى (عميرة، 2015). وهو عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائني بغية استخلاص المعنى العام للموضوع ، ويستدل على هذه العملية من خلال اكتساب القارئ لمجموعة من المؤثرات السلوكية التي تعبر عن هذا الفهم (زيدان، 2019).

ويعرفه الرفاعي (2005) بأنه مجموعة من المهارات التي تساعد الطالب على فهم النص القرائني ، مما ينعكس على عملية التحصيل بأهدافها المختلفة. كما عُرِفَ الفهم القرائني بأنه القدرة على التفاعل مع النص لبناء المعنى أو نقل رسالة المؤلف من خلال استخدام عملية متكاملة تتضمن استراتيجيات معرفية وما وراء المعرفية (Shabaan, 2015).

ويعرف الفهم القرائني أيضاً بأنه العملية التي يتم فيها التفاعل بين القارئ والمقروء، ويتطلب من القارئ القدرة على فهم معنى النص المقروء، والذي يضم مستويات الاستيعاب الثلاثة (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) (العيد، 2016). وعرفه Aslan (2016) بأنه نشاط عقلي ديناميكي حيث يتفاعل الطالب مع النص لاستخراج المعنى. ويعرف كذلك بأنه القدرة على معرفة المعنى من السياق، والقدرة على تحديد

الأفكار الرئيسية والفرعية وتحديد الحقائق والآراء والفرقة بينها (جابر، 2012). ويعرف كذلك بأنه العملية التي يتم خلالها استخراج المعنى وتكوينه في وقت واحد من خلال تفاعل القارئ مع اللغة المكتوبة (Jitendra, Gajria, 2011).

رغم تعدد التعاريف للفهم القرائي، إلا أن مجمل هذه التعاريف تتفق على أنه التفاعل الإيجابي الحاصل بين القارئ والنص المقروء مستخدماً خبراته السابقة في الربط بين الرموز ومعانيها، فمهارات الفهم المقروء تعتمد

على تفاعل القارئ الإيجابي لما يكتسبه من الخبرات السابقة وربطها بالمعارف الجديدة المكتسبة ليشكل المعنى النهائي (لعطوي، 2013). تستنتج الباحثة من التعريفات السابقة أن الفهم القرائي عملية عقلية تتطلب التفكير وربط الرموز بالمعنى، حتى يتمكن القارئ من وضع يده على معنى السياق، فيتفاعل ويستجيب القارئ للمقروء.

وتتضمن عملية الفهم القرائي للنص استيعاب ثلاثة مكونات أساسية وهي:

- 1) استيعاب المفردات: وهنا يجب على القارئ استيعاب مفردات النص واستخلاص معانيها وتفسيرها.
- 2) استيعاب الجملة: استيعاب القارئ لمعنى الجملة وعلاقتها بالجملة التي سبقتها، كما أن معرفة القارئ بالقواعد النحوية يزيد من قدرته على استيعاب الجملة.
- 3) استيعاب الفقرة: إذ يتوجب على القارئ فهم الجمل وإدراك العلاقات بينها وتنظيمها ليتمكن من استيعاب النص (الرمامنة، 2015).

وقد توصلت البحوث إلى أن الأطفال يقيمون اتصالات شخصية مع ما يقرؤون من نصوص، وترى Alhasani (2013) أن هذه الاتصالات قد تتم على النحو الآتي:

- اتصالات بين النص وتجربة القارئ الشخصية.
- الربط بين النصوص التي تتم قراءتها مع نصوص تمت قراءتها من قبل.
- ربط نص يتم قراءته مع شيء من الواقع.

وترى الباحثة أهمية هذه الاتصالات وأهمية الربط وتنشيط المعرفة السابقة للطلبة قبل القراءة وأثناءها وبعدها، وذلك عن طريق دمج الموضوعات المشتركة للمواد الدراسية المختلفة ، فبذلك يقوم الطلبة بربط نصوص اللغة الانجليزية بخبراتهم السابقة في المواد الدراسية الأخرى، مما يساعدهم في فهم المقروء، وفي التعبير كتابياً بشكل أفضل.

1. عسر الفهم القرائي:

أكدت معظم الدراسات، كدراسة المكاحلة والرامانة (2018) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في تعلم القراءة وتحديد القراءة الاستيعابية. كما وتشير معظم الدراسات والبحوث إلى أن العديد من الأطفال من ذوي صعوبات القراءة هم من ذوي الذكاء العام المتوسط أو فوق المتوسط، وهذا يشير إلى وجود ارتباط بين التحصيل القرائي وبين صعوبات القراءة، وغالباً ما يفتقر الطلبة إلى المهارات المطلوبة لفهم النص وتحليل الكلمات. وهناك بعض الطلبة قادرين على القراءة بطلاقة كالقراء البارعين، لكنهم لا يستطيعون الإجابة عن أية أسئلة متعلقة بالنص لعدم فهمهم للكلمات (الحاج والعشاري، 2004).

2. مفهوم عسر الفهم القرائي:

يختلف هذا المفهوم باختلاف الباحثين ، إلا أنهم يتفقون على أنه عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية متصلة ذات معنى واحد، فمثلاً يقوم الطالب بقراءة (Don't eat) ويقف، ولا يقوم بالقراءة المتصلة (Don't eat lots of sweets) ذات المعنى الواحد الواضح. ومن بعض جوانب القصور أيضاً عدم فهم معنى الجملة، وعدم إدراك تنظيم الفقرة وعدم تذوق النص (ابراهيم، 1996). وفي بعض الأحيان لا يعاني الطالب من الصعوبات السابقة، فهو قادر على القراءة بشكل سليم، ولا يعاني من وجود أي اضطراب جسمي أو عقلي أو انفعالي، لكنه لا يتوصل إلى المعنى وهو ما يعرف بصعوبات الفهم القرائي (لعطوي، 2013). وتعرفه الباحثة إجرائياً : الصعوبات التي تواجه الطالبات ذوي صعوبات التعلم من الصف السادس الأساسي في فهم ما يقرآن، وصعوبة فهم المفردات والجمل والنص وذلك لصعوبة معرفة معاني المفردات، وصعوبة فهم الجمل وترابطها وبالتالي صعوبة بفهم النص وصعوبة استخراج الأفكار الداعمة فيه، مما ينتج عنه صعوبة في الإجابة عن الأسئلة التي تقع ضمن مهارات الفهم القرائي ومستويات بلوم المعرفية وهي مستوى المعرفة، مستوى الفهم، ومستوى التطبيق ، ويقاس من خلال العلامة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي لمهارات الفهم القرائي المعد من قبل الباحثة لهذه الغاية. ومن العادات التي تؤدي إلى صعوبات في فهم المقروء كما أورد الصمادي والشمالي (2017) حذف حرف أو مقطع من الكلمة ، أو حذف كلمة كاملة من الجملة ، أو إضافة بعض الحروف أو بعض الكلمات إلى النص مما ليس موجوداً فيه، أو تبديل كلمة من النص بكلمة أخرى ، إضافة إلى تكرار بعض الكلمات إذا توقف عندها أثناء القراءة ، أو قراءة الكلمات بشكل عكسي من نهايتها إلى بدايتها ، إضافة إلى ضعف التمييز بين الحروف المتشابهة رسماً والمختلفة لفظاً.

3. أهمية الفهم القرائي:

أن الفهم القرائي من أكثر المهارات العقلية ارتباطاً بالعملية التعليمية، وأكثرها تأثيراً في التحصيل الدراسي والنجاح (ابراهيم، 2013). ويرى جابر (2012) والمصري (2017) أن للفهم القرائي أهمية من جوانب عدة، منها:

- اكساب الطلبة مهارات حل المشكلة.
- عنصر أساسي وهام لنجاح المتعلم في المواد الدراسية المختلفة.
- ربط الخبرات السابقة للطلاب بالخبرات الحالية والمستقبلية.
- يؤثر على نظرة الطالب لذاته، حيث يشعر بالكفاءة الذاتية.
- يساعد القارئ على فهم ما يدور حوله في مختلف الميادين.

4. مستويات الفهم القرائي:

اختلف الباحثون في تصنيف الفهم القرائي من حيث عدد مستوياته ومسمياته، إلا أنه ثمة خط مشترك يربط بين هذه التصنيفات ، فقد اتفقوا في تصنيفهم لمستويات الفهم القرائي على أن يصل القارئ إلى تحديد ما يقرأه بالتدرج من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا. وهناك العديد من الدراسات التي تناولت مستويات الفهم القرائي كدراسة ابراهيم (2010)، ودراسة لعطوفي (2013)، ودراسة الرمامنة (2015)، ودراسة أبو مغلي (2017)، وموسى (2016)، وإبراهيم (2013). ومن أشهر تصنيف مستويات الفهم القرائي، تصنيف حافظ والناقة، وهو التصنيف ال ذي اعتمدته الباحثة في إعداد امتحان الفهم القرائي ، إذ يقوم تصنيف حافظ والناقة بعرض مهارات الفهم القرائي مندرجة تحت خمسة مستويات وهي:

- (1) مستوى الفهم الحرفي المباشر: وهو أن يستطيع القارئ الفهم السطحي لما طرحه الكاتب.
 - (2) مستوى الفهم الاستنتاجي: ويشير هذا المستوى إلى قدرة الطالب على فهم المعاني العميقة التي بين السطور، والتي لم يصرح بها الكاتب بشكل مباشر.
 - (3) مستوى الفهم النقدي أو التقويمي: ففي هذا المستوى يكون القارئ قادر على الحكم على الأفكار والمعلومات الواردة في النص.
 - (4) مستوى الفهم التدقيقي: ويتضمن مهارات إدراك الحالة الشعورية والمزاجية المخيطة على جو النص.
- أضافت بعض الباحثين كالمصري (2017)، وإبراهيم (2010)، وجابر (2012)، مستوى آخر وهو:
- (5) مستوى الفهم الإبداعي: حيث يفهم الطالب المعنى الظاهر والباطن ويصدر الحكم عليه، ويغير من سلوكياته بناءً على المعلومات التي اكتسبها من الموضوع الجديد.
- ويتضح من التصنيفات السابقة، أنه بالرغم من وجود اختلاف في التصنيفات بين الباحثين، إلا أنها تتشابه في المضمون، وبأنها عملية عقلية تقوم على تذكر الحقائق والمفاهيم واستنتاج الأفكار المختلفة في النص.
- وبناءً عليه تصنف الباحثة الفهم القرائي لثلاث مستويات رئيسة وهي: المستوى الحرفي والاستنتاجي والتطبيقي، وتتلخص في قدرة الطالبة على استخلاص الأفكار العامة والجزئية من النص والتعرف على معاني الكلمات وأضدادها واستخدامها في الحياة الفعلية.

5. العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

يعتمد الفهم القرائي على خبرة القارئ ومعرفته باللغة ومعرفته بالمفردات، حيث إنه يفقد الكثير من المعنى إذا لم يستطع معرفة ما وراء بعض المفردات أو الجمل الواردة بالنص. فالفهم القرائي عملية لغوية يقوم بها القارئ للحصول على المعنى، وليتمكن من إدراك المعنى عليه أن يكون قارئاً مشاركاً ومتفاعلاً مع النص ويمزجه بما لديه من خلفية معرفية حول الموضوع (أبو نيان، 2015).

ومن العوامل التي تؤثر على عملية الفهم القرائي كما ورد في المصري (2017) الرمامنة (2015) ما يأتي:

- خصائص تتعلق بالمقروء: ويشير إلى القواعد النحوية للجمل المكونه للنص، ومعاني المفردات ودلالاتها. إضافة إلى أسلوب النص ومدى صعوبة محتواه، فكلما كان أس لوب الكتابة بسيطاً تمكن القارئ من استيعاب النص بشكل أفضل.
- خصائص تتعلق بالقارئ: كذكاء القارئ وعمره وقدراته ودافعيته نحو القراءة، وحالته النفسية، ومدى تمكنه من اللغة وقواعدها، كذلك خبراته السابقة. كما أن قدرة القارئ على التركيز والتحليل والاستنتاج تؤثر بشكل كبير على فهمه للنص. كما يؤثر النضج العام والنمو العقلي والجسمي والاجتماعي والعاطفي على مدى استيعاب النص القرائي.
- خصائص تتعلق بالسياق: ويتضمن الهدف من النص والتمهيد للنص والأسئلة المرفقة، وعنوان النص وأسلوب تقديمه.
- خصائص تتعلق بطريقة التدريس: تؤدي طريقة التدريس المتنوعة دوراً مهماً في مساعدة القارئ على فهم المقروء.

- خصائص تتعلق بنوع القراءة: ويقصد بذلك القراءة الصامتة أو القراءة الجهرية، وتعتبر القراءة الصامتة هي الخيار الأفضل عندما يكون الهدف هو فهم النص.

- خصائص تتعلق بالمعلم: أسلوبه وخبراته ومعارفه واتجاهاته ومهارته في عرض المادة.

- خصائص تتعلق ببيئة القارئ: كالإضاءة وطريقة ترتيب الأدراج، ومدى الراحة العامة بالصف .

وهناك بعض الأخطاء والصعاب التي تواجه طلبة صعوبات التعلم في الفهم القرائي كما ورد في (البطانية، وآخرون، 2014)، وتضم:

(1) عدم القدرة على استدعاء حقائق أساسية بسيطة من نص تم قراءته.

(2) عدم القدرة على اتباع التسلسل الصحيح عندما يطلب منه إعادة سرد قصة ما.

(3) عدم القدرة على استدعاء العنوان الرئيس للقصة المقروءة.

6. العوامل التي تساعد على الفهم القرائي:

هناك عوامل تساعد الطالب على فهم النص المقروء، منها ما جاء في جابر (2012)، وعميرة (2015) وهي:

- تحديد المطلوب من المهمة التعليمية، مثل معرفة المعاني وفهم المقروء والقدرة على التحليل والاستنتاج والقدرة على العمل بشكل فردي أو جماعي.

- تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة.
 - المعرفة والإلمام بالمفردات اللغوية، لوجود علاقة بين الفهم التام ومعجم الطفل اللغوي، فكلما زادت ثروته من المفردات أصبح الطفل أقدر على الفهم والاستيعاب.
 - القدرة على استنتاج الأفكار من النص لتكوين صورة كلية عنه.
- ومن حلول التي تساعد طلبة ذوي صعوبات التعلم على الفهم القرائي:
- استخدام مادة قرائية سهلة.
 - التركيز على المعنى وتوضيحه بشكل مستمر.
 - إثارة الدافعية نحو القراءة.
 - التدريب على القراءة باستخدام البطاقات (جدوع، 2007).
- ومن الأمور التي تنمي مهارة الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم:
1. تكليف الطالب بوضع عنوان للدرس، أو القصة التي قرأها أو سمعها.
 2. محاورة الطالب حول الأفكار الرئيسية للدرس، أو النص الذي قرأه.
 3. تدريب الطالب على اختصار النص الذي قرأه.
 4. تشجيع الطالب للحديث عن شخصيات القصة والأسباب التي دفعتهم إلى حب أو كره شخصيات فيها (البطانية وآخرون، 2014).
 7. استراتيجيات تعليم الفهم القرائي:

هناك العديد من التعريفات لاستراتيجيات مهارات الفهم القرائي، والتي ستقوم الباحثة بعرض بعضها ، حيث يعرفها McNamara (2007) بأنها إجراء إدراكي أو سلوكي يتم تفعيله في ظل ظروف سياقية معينة، بهدف تحسين بعض جوانب الفهم . وكما جاء في دراسة Alhasani (2013) فإنها إجراء محدد يستخدمه الطلبة أثناء القراءة ؛ لمساعدتهم على فهم معنى النص بشكل أفضل ، فعادة يقرأ معظم الأطفال النصوص السردية ويقومون ببناء نماذج عقلية تناسب أحداث القصة، إلا أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وخاصة الذين يعانون من صعوبة في فهم المقروء، قد تضعف قدرتهم على بناء نماذج عقلية متكاملة للقصة أو النص المقروء ، ويرجع ذلك لصعوبة تمكنهم من توجيه انتباههم بشكل مناسب، إضافة إلى عدم استخدام موارد الذاكرة بشكل فعال ، إلا أن تعليمهم باستخدام استراتيجيات مناسبة لفهم المقروء يعمل على تسهيل الأمر لديهم. كما أن التعليمات الواضحة يمكن أن تسهم في المساعدة أيضاً. وهذا يطبق بنجاح مع الطلبة في مستويات صفية مختلفة، بدءاً من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية. ومع ذلك عندما تكون استراتيجيات فهم النص ناجحة مع معظم الطلاب، لا يمكننا افتراض أن كل طالب يتعرض للنموذج أو الاستراتيجية سيتحسن.

فكما ورد في لعطوفي (2013) فقد تبين نتيجةً للدراسات العلمية العديدة والأبحاث أنه يمكن تدريس الطلبة استراتيجيات قرائية ، وقد كشفت هذه الدراسات أن الطلبة قد حققوا مستويات متقدمة في فهم النصوص المقروءة. ولكي يتمكن الطلبة من تطبيق أية استراتيجية بشكل صحيح وفعال ترى Alhasani (2013) أنه يجب أن يقدّم المعلم شرحاً صريحاً لماهية الاستراتيجية، ولماذا يجب على الطلبة استخدامها مع النص المحدد، وكيف يمكنهم استخدام الاستراتيجية في مواقف أخرى عندما لا يفهمون نصاً ما.

يعتبر بناء استراتيجيات لتعليم القراءة أمراً في غاية الأهمية، إذ تنقسم الاستراتيجيات التعليمية إلى نوعين هما الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الميتا -معرفية. حيث تمثل الاستراتيجيات المعرفية عدداً من العمليات التي يقوم بها القارئ للوصول إلى الهدف من القراءة. أما استراتيجيات ما وراء المعرفة (الميتا)، فهي تقوم على ما يعرفه المتعلمون حول العمليات المعرفية ومدى التحكم بها عن طريق التخطيط، ومراقبة الطالب لنفسه ، وللاستراتيجيات التي يستخدمها في فهم النصوص وتقييمه لها. ورغم اختلاف وتنوع الاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية غير أنها مهمة في اكتساب القراءة ، فهي تساعد في بلوغ الأهداف المنشودة، وعدم وجودها يؤدي إلى صعوبات في الفهم القرائي (لعطوفي، 2013).

ويرى بعض الباحثين أن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يعانون من صعوبة الفهم القرائي وخاصة طلبة المرحلة الابتدائية، ويجدون صعوبة بالكتابة كذلك ، وإنه يجب التدخل مبكراً ببرامج تدريسية لعلاج هذه الصعوبات، لذا وجب على المعلمين اختيار طرق تدريس مناسبة، واستخدام وسائل تعليمية حديثة، وربط الشرح بالسرور والمتعة وبعناصر البيئة وبأمثلة من الحياة. كما ويجب التركيز على الجانب التطبيقي بالشرح لجذب انتباه الطلبة العاديين ومساعدة ذوي صعوبات التعلم على التذكر (كريم، 2020). حيث إن ذاكرة المتعلم تفقد أي تعلم عن طريق الحفظ، بينما يبقى التعلم الناتج عن الفهم لفترة أطول في ذاكرة المتعلم، مما يؤكد أهمية الفهم القرائي وأثره الإيجابي في عملية التعلم (جابر، 2012).

وفي دراسة الملاحظة التي قام بها Kennedy وآخرون (2019) لاستكشاف الممارسات التعليمية لمعلمي التربية الخاصة عند تدريس القراءة للطلبة من ذوي صعوبات التعلم، لاحظوا أن غالبية المعلمين يقومون بطرح الأسئلة على الطلبة بعد القراءة ؛ لقياس مدى فهمهم ، وتبين لهم أهمية إعطاء الوقت الكافي لتعليم استراتيجية فهم القراءة من قبل المعلمين ، لذا استخدم الباحثون العديد من الأساليب والنظريات المختلفة من

أجل تعزيز مهارات الفهم القرائي. وقد استندت بعض الدراسات على بعض النظريات لتحسين مهارات الفهم القرائي، مثل دراسة الزايدي (2013)، التي استخدمت برنامجاً تعليمياً قائماً على النظرية السلوكية المعرفية لتحسين القراءة والكتابة والحساب لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن. كما استخدمت Gonzalez (2017) النموذج التفاعلي للقراءة لتحسين الفهم القرائي باللغة الانجليزية لغير الناطقين بها من طلبة الصف السادس. كما استخدم قندوز (2018) برنامجاً قائماً على حل المشكلات؛ لتأهيل الأداء القرائي لذوي صعوبة تعلم القراءة. كما استخدمت Alhasani (2013) استراتيجيات IPCSSV (Inquiry, Predicting, Connecting, Synthesizing, Summarizing, and Visualizing)، (الاستفسار، التنبؤ، الربط، التركيب، التلخيص، التصور)، لتحسين الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث.

خلاصة القول، إن الغرض الرئيس من القراءة هو فهم النص المقروء، ويؤدي عدم قدرة القارئ على التفاعل مع نصوص القراءة إلى عدم تحقق الهدف من القراءة، لذا يجب على القارئ استخدام استراتيجيات تساعد أثناء قراءة النصوص. وهنا يكون دور المعلم للاهتمام بتطبيق الاستراتيجيات المناسبة حتى يتمكن الطلبة من تحقيق الفهم وخفض مستوى الصعوبات التي يواجهونها في فهم القراءة (Alhasani, 2013).

ثانياً: الكتابة:

الكتابة لغة مصدر من كتب كتابة، ومعناها الجمع، من هنا سمي الخط كتابة لجمع الحروف بعضها ببعض. أما اصطلاحاً فتعني تحويل الرموز الصوتية إلى رسوم خطية مكتوبة أو أشكال مرئية (حامد، 2016). وقد تم توضيح المفهوم العلمي لعملية الكتابة من قبل باحثين عدة، حيث عملوا على تحديد ملامح

وطبيعة عملية الكتابة، فهي التعبير كتابياً عن الأفكار التي تجول في ذهن المنشئ لها، وهي أداة لتجسيد الكلام في كلمات تكون مطابقة لقواعد الإملاء والتهجئة (الأسعد، 2012).

وتجمع نظريات الكتابة على أن هناك ثلاثة محاور مهمة للغة المكتوبة ، وهي: التعبير الكتابي، والكتابة اليدوية، والتهجئة، تتكامل جميعها مع بعضها لتشكل المهارة الكلية للكتابة. ويواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم مجموعة من المشكلات في الكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والتي تؤثر على تحصيلهم الأكاديمي (العويد، 2013). ويرى حجاج (2020) أن تعليم الكتابة من الوسائل المساعدة في علاج صعوبات التعلم والتأخر بالتحصيل.

1. أهمية الكتابة:

لا تقل الكتابة أهمية عن القراءة، فهي الوسيلة التي يستخدمها الفرد لإطلاع الآخرين على أفكاره، ونظراً لهذه الأهمية فإن تعليمها وتعلمها يشكلان عنصراً أساسياً في العملية التربوية. وقد أشار السلامة (2017) إلى أن الكتابة تنمي القدرات الفكرية والمهارية لدى الطلبة، وتعطي فرصاً للتفكير والتدبير وانتقاء المفردات والألفاظ والتراكيب ليعبروا عن مفاهيمهم. ويرى حامد (2016)، أن الكتابة واحدة من أرقى أشكال الاتصال، وتعتبر قياساً بسلم القدرات وآخر ما يتعلمه الأفراد، كونهم يتقنون مهارة الكتابة بعد اتقانهم مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة. كما ذكرت العديد من الدراسات أهمية الكتابة كدراسة أبو صلاح (2017) ودراسة Abu Nada (2018) فهي شرط أساسي لمحو الأمية، ومن الأمور الأساسية بجميع مراحل التعليم. وهي أداة اتصال بين الأزمنة المختلفة، ووسيلة لحفظ الحقوق في التعاملات بين الناس، وأداة من أدوات الإعلام والإبلاغ. ويمكن إجمال أهمية الكتابة كما ذكرها أبو صلاح (2017) في جوانب عدة وهي:

1. الأهمية التربوية: كونها تتيح الفرصة للطلبة اختيار الكلمات المناسبة وتنظيم وربط الأفكار ببعضها

البعض، كما أنها تتيح للمعلمين بمعرفة نقاط ضعف الطلبة وعلاجها، وكذلك الكشف عن نقاط

القوة، والكشف عن الطلبة المبدعين وتشجيعهم والأخذ بيدهم.

2. الأهمية الاجتماعية: فمن خلالها تدون المعارف والعلوم ويحفظ التراث الإنساني عبر الأجيال،

فتقوي الروابط الفكرية والثقافية بين أفراد المجتمع.

3. الأهمية الفنية: حيث إنّ الغاية النهائية لتعليم مهارات اللغة هو تمكين المتعلمين من كتابة الأفكار،

والملاحظات والخواطر وغيرها في أسلوب تعبيرى واضح.

2. عسر الكتابة Dysgraphia:

تعتبر الكتابة الطريقة الأساسية التي يظهر بها الطلاب المعرفة لديهم، وتعتبر وسيلة للتواصل غير أنها

واحدة من أكثر جوانب اللغة تعقيداً وعاملاً مهماً في النجاح الأكاديمي واكتساب المعرفة (Sun

&Wallach, 2014).

تمثل الكتابة تحدياً خاصاً للعديد من الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم كون مهارة الكتابة تتطلب

مهارات لغوية عديدة إضافة إلى الحاجة إلى التكامل في المحتوى. ونظراً لأن تطور الطلاب العاديين

يستغرق سنوات عدة لإتقان مهارات الكتابة، فهذا يعني أن طلبة صعوبات التعلم يحتاجون لمدة أطول.

يواجه طلبة صعوبات التعلم بعض الصعاب المتعلقة بالكتابة والتي تتصف بثبات وقوعها أو تكرارها،

ومنها الرسم الإملائي الخاطيء وعدم الإدراك للمسافات سواء بين الحروف أو بين الكلمات فيصعب قراءة

ما هو مكتوب فيؤثر على تحصيلهم الدراسي ، كما أن كتاباتهم لا تكون ذات معنى مفهوم ولا تكون وفقاً

لقواعد معينة، وذلك كونهم ينساقون وراء ما يدور في أذهانهم سواء كان مرتبطاً بالموضوع الكتابي أم لا، إضافة إلى ذلك فإن جملهم تكون مفككة وقصيرة ومفتقرة للمعنى (البطائنة وآخرون، 2014).

3. تعريف عسر الكتابة:

من مراجعة الأدب العلمي المتعلق بصعوبات التعلم، لوحظ أن صعوبات تعلم الكتابة سواء من حيث التشخيص أو العلاج، لم تحظ بذلك الاهتمام البحثي والأكاديمي كالذي حظيت به صعوبات تعلم القراءة، بالرغم من أن صعوبات الكتابة أو الديسغرافيا مرتبطة بصعوبات القراءة واللغة ، لأنه تظهر صعوبات الكتابة مع نهاية المرحلة الابتدائية، وهذا ما تم ملاحظته على مجتمع الدراسة، حيث كان أداء بعض طالبات الصف السادس الأساسي أدنى من المستوى المتوقع لعمرهن الزمني ولذكائهن، كما ظهرت الصعوبات بشكل ذي دلالة في تحصيلهن الأكاديمي . وقد تستمر الصعوبات الكتابية حتى المرحلة المتوسطة والثانوية، و أحياناً حتى المرحلة الجامعية ، وتتضمن صعوبات الكتابة صعوبات في التهجئة والإملاء والكتابة غير المنظورة، وصعوبات في الكتابة اليدوية مثل النسخ وصعوبات التعبير الكتابي ، ومزج الحروف الكبيرة مع الصغيرة، والكتابة على الهوامش السطرية (kohli, Padhy &Sharma,2018). وفي الدراسة الحالية سيكون التركيز على تنمية المهارات الكتابية الآتية: الصعوبات في التهجئة (الإملاء)، وصعوبات التعبير الكتابي.

4. أسباب عسر الكتابة:

تعتبر صعوبات تعلم الكتابة من الصعوبات الأكاديمية التي تقود إلى واحدة أو أكثر من صعوبات الكتابة الفرعية، وهي صعوبات الكتابة اليدوية وصعوبة في التهجئة وصعوبة في التعبير الكتابي. إن طلبه صعوبات التعلم عامة، وصعوبات الكتابة بصورة خاصة، يفتقرون إلى القدرات النوعية المرتبطة بالكتابة، كالذاكرة البصرية والقدرة على الاسترجاع من الذاكرة، فهم يستخدمون أساليباً عشوائية في كتاباتهم (العويد، 2013).

ويمكن تصنيف الاضطرابات التي تظهر لدى الطلبة ذوي صعوبات الكتابة، باضطرابات في المجال البصري، والذاكرة البصرية، واضطراب في مجال إدراك العلاقات المكانية، واضطراب في مجال القدرة الحركية البصرية، واضطراب في المجال السمعي والذاكرة السمعية، واضطرابات في مجال القدرات الخطية. حيث إنّ معظم الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون صعوبة في كل مجالات الكتابة، إلا أن أكثر هذه المشكلات شيوعاً هو الهجاء وأكثرها صعوبة في العلاج، لذا عند انسجام صورة الحرف مع الصوت الذي يمثله يؤدي إلى إرباك الطالب ويسبب له الصعوبة (الزاوي، 2013)، (Lopez, Campoverde, 2018).

5. تشخيص عسر الكتابة:

تعددت مداخل تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة، ومن هذه المداخل تقييم الأخطاء في الكتابة من خلال المهارات الفرعية التي تتضمن صعوبة في الكتابة أثناء النسخ، ورصد الأخطاء في عدد الأحرف (العويد، 2013).

حيث تبدأ عملية تقييم وتشخيص الصعوبات الكتابية عادة عند ملاحظة المعلم في لمظاهر صعوبات التعلم، وإذا تم مقارنتهم بالأطفال الآخرين ممن هم في مثل عمرهم الزمني ، ويكون عادة تشخيص الأخطاء الكتابية عن طريق اختبارات غير مقننة تتبع ملاحظة المعلم لأداء الطالب، وترجع صعوبة إعداد اختبارات مقننة إلى تباين الأنشطة التي تعد معياراً أساسياً لتقويم مهارات الكتابة، إلا أنه يمكن أن تكون هناك معايير مقننة لتشخيص صعوبات الكتابة، فصعوبات الكتابة عدة أنواع ودرجات، وتكون متفاوتة ومتعلقة بالأسباب التي أدت إليها، منها كيفية كتابة الحروف المتشابهة (b,d)، والتمييز بين الاتجاهات، وتنظيم الكتابة والتنسيق والدقة (الزايدي، 2013).

6. استراتيجيات التدريب على الكتابة:

يحتاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى تعليمات واضحة، وبخاصة للتخطيط والترجمة وتنظيم أفكارهم قبل الكتابة، ثم هم بحاجة إلى قراءة ما تم كتابته مما يعمل على تسهيل كتاباتهم لفقرة ذات تسلسل واتصال في المعنى. وغالباً ما يستخدمون طلبة صعوبات التعلم أسلوب الاسترداد؛ أي كتابة المعلومات ذات الصلة بالموضوع الذي يكتبون عنه، ولديهم النقص في مهارات التخطيط والمراجعة (Sun &Wallach, 2014).

هناك بعض من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها للتغلب على الصعوبات الكتابية، ولا توجد استراتيجية محددة بعينها تصلح للتغلب على هذه المشكلة، إنما لكل استراتيجية خاصية معينة، لذا يجب فهم الطالب ومعرفة مواطن قوته ومواطن احتياجاته والطرق والاستراتيجيات التي يتعلم بها. وتعرف الاستراتيجيات بالتقنيات والوسائل والقواعد التي من شأنها أن تساعد الطالب وتسهل أمامه إمكانية اكتساب المعرفة و تخزينها واسترجاعها، والتي تقدم له في المواقف التربوية التعليمية المختلفة (البطاينة وآخرون، 2014).

وتشير الدراسات والبحوث إلى أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في مهارة الكتابة، ولمساعدتهم يجب تقديم التوجيهات والتعليمات المباشرة لتحسين هذه المهارة لديهم. ويتحدد العلاج وفق الأسباب المؤدية إلى صعوبات الكتابة ، فهناك علاجات طبية للصعوبات الناتجة عن قصور حسي أو عضوي، والعلاج الحركي (الزايدي، 2013). وقد أوردت النجار (2017)، والأسعد (2012) بعض من الاستراتيجيات المستخدمة في علاج صعوبات الكتابة الأساسية كاستراتيجية العمليات النفسية، حيث يتطلب من المعلم أو المعالج تحديد العجز النمائي للطفل . واستراتيجية تحليل المهمة التي يُقصد به أسلوب التدريب المباشر على مهارات محددة للتمكن من القيام بالمهمة المعطاة، وتستخدم هذه الاستراتيجية من قبل المعلم مع الطلبة الذين يعانون من صعوبات في الكتابة، وتشمل هذه الاستراتيجية تحديد الأهداف، ثم تجزئة المهمة التعليمية إلى مهمات صغيرة مكونة للمهمة الرئيسية، وتحديد المهارات الفرعية التي يستطيع الطالب أدائها لبدء التدريس بالمهارة الفرعية التي لم يتقنها. واستراتيجية الحواس المتعددة: وتسمى بطريقة (VAKT) وتعني حاسة البصر (Visual)، والسمع (Auditory)، والإحساس بالحركة (Kinesthetic)، واللمس (Tactual)، وتعتمد على استخدام أكثر من حاسة أثناء التعلم، فيزداد الطالب دافعية وقابلية للتعلم ، إضافة إلى استراتيجية التعزيز، واستراتيجية النمذجة، وأسلوب فرنالد. وقد شملت الباحثة معظم هذه الاستراتيجيات في برنامجها العلاجي.

7. مراحل عملية الكتابة:

وفقا لدراستي (Abu Nada, 2018) و(غنايم، 2015) فإن الكتابة تمر بمرحلتين:

- مرحلة ما قبل الكتابة: وفيها يقوم المعلم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات للقيام بالأنشطة معاً، فيفكر الطالب مع المجموعة. وتتضمن هذه المرحلة أيضاً العصف الذهني للطلبة قبل كتابة أي أفكار، ثم

- يقومون بالمهمة وكتابة ما طلب منهم ، ويقوم المعلم بتعليم هم كتابة مسودة، والقيام بأي تعديل للحصول على الشكل النهائي، ويقدم الطلبة المشورة والتغذية الراجعة لبعضهم بعضاً.
- مرحلة ما بعد الكتابة: يقوم المعلم بالإشراف على عمل الطلبة وتقديم المشورة لهم ، ويمكنهم من مشاركة العمل، ويتابع المعلم أي مجال من مجالات اللغة التي تتطلب العمل.

8. علاقة الكتابة بمهارات الفهم القرائي:

تعد مهارتا القراءة والكتابة من أهم الوسائل التعليمية الضرورية لنجاح الطالب. وتعتبر ان من المهارات التي تؤثر إحداهما على الأخرى، فالتقدم في واحدة منها يؤدي إلى التمكن من الأخرى ، فالطالب أثناء عملية القراءة يقوم بتفسير الحروف المكتوبة معتمداً على شكل الحرف وصوته، فيترجمه إلى لفظ أو كلمة، فتمكن هذه العملية الطالب من فهم المادة المكتوبة. فالقراءة والكتابة تحتاجان إلى استمرارية وممارسة وتدريب وتصحيح الأخطاء أولاً بأول (أبوصلاح، 2017). كما أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة، يعانون كذلك من صعوبات التعلم في الكتابة، حيث إن هاتين المهارتين وجهان لعملة واحدة (غنايم، 2015).

3.1.2 المحور الثالث: اللغة الانجليزية:

1. أهمية اللغة الانجليزية:

تعد اللغة الانجليزية بمشكلاتها المتعددة من المجالات الجديرة بالدراسة في مجال صعوبات التعلم ، فهي إحدى أهم اللغات انتشاراً والأكثر استخداماً حول العالم ، وقد زادت أهميتها عبر الزمن، فهي من

المكتسبات المهمة في القرن الواحد والعشرين، ومن ضمن أولويات الأنظمة التعليمية ، إذ أنّ تعليم الطفل لغة أجنبية يساعده على توسيع عالمه التفكيرى ويساعده على توسيع لامركزيته (قادري، 2018).

يعد اكتساب مهارات اللغة أمراً في غاية الأهمية للطلبة، وحتى يكتسبوها بشكل جيد يحتاجون إلى ممارستها بمواقف حقيقية، فتنموا المهارات بصورة كلية ووظيفية، ويتحقق الهدف من تعليم اللغة (حجاج، 2020).

2. مظاهر وأسباب صعوبة الفهم القرائي باللغة الانجليزية:

تعتبر القراءة مهارة لتعلم اللغة، حيث يُمنح الطلبة مجموعة متنوعة من المواد لقرا عتها، وبذلك يوفر المعلمون فرصاً متعددة للطلبة لاستيعاب المفردات والقواعد وتركيب الجمل نتيجة تدريبهم لسياقات عديدة، فتساعد قراءة هذه السياقات بالحصول على معلومات المحتوى التي تمنح الطلبة قراءة أصيلة وغرضاً حقيقياً للقراءة (Sheeba, 2018).

لذا وبغض النظر عن مدى جودة تصنيف الطلبة، ستظل هناك اختلافات في مدى معرفتهم ومدى سرعة تعلمهم، فضطبط وتيرة الفصل لمواكبة أقوى الطلبة سيترك الأضعف ذوي صعوبات التعلم وراءهم، فلا ينبغي نسيان الطلبة الأضعف في مناقشات وأنشطة الفصول الدراسية (Sharma, 2018). ويختلف الأطفال ذوي صعوبات التعلم بنهج التعلم المناسب لهم، فليس هناك نموذج واحد لتعليم اللغات ، فبعض أطفال ذوي صعوبات التعلم يفضلون أسلوب التكرار في المواقف المختلفة، ويفضل بعضهم الآخر نظام فهم القواعد واستخدام الملخص النحوي، بينما يفضل بعض آخر أسلوب المحادثة لتعلم اللغة. لذا يجب فهم فردية الطفل لضمان نجاح تدريسهم (Tlustošová, 2006).

ومن العوامل التي تؤدي إلى صعوبة تعلم اللغة الانجليزية عدم تحديد الهدف من المادة التعليمية ، خاصة في نصوص الاستيعاب القرائي ، إضافة إلى تركيز بعض المعلمين على تدريس القواعد الواردة بالنص بدلاً من تركيزهم على المهارات التي تساعد الطلبة على فهم المقروء، كمهارات القراءة الاستطلاعية والقراءة الفاحصة ، وغيرها من مهارات القراءة. ومن الأمور التي تؤدي إلى صعوبة فهم المقروء باللغة الانجليزية أيضاً عدم توظيف المصادر التعليمية المتنوعة، كاللوحات الجدارية والخرائط والرسومات وغيرها، كما يعتبر عدم ربط النص القرائي بالواقع من الأمور التي تزيد صعوبة فهم النص، فمثلاً عند وجود نص قرائي عن منطقة ما، فالأجدر القيام بزيارات ميدانية لهذه المناطق، فيربط النص بالواقع مما يؤدي إلى جذب انتباه الطلبة، ويدير حواراً باللغة الانجليزية مع الطلبة حول الموضوع فيتعلمون لغة مفيدة في مختلف المجالات المعرفية، وهذا يسمى بالتعلم الواقعي أو الحقيقي الأصيل (الجنادية، 2017). ومن أسباب ضعف مستوى الطالب من حيث تمكنه من مادة اللغة الانجليزية بالقراءة أو الكتابة أو التحدث، إلى المتعلم أو المعلم أو المجتمع (قادري، 2018). يلعب المعلمون وطرق التدريس المناسبة دوراً رئيسياً في تنفيذ المناهج الدراسية، فلن تضمن المواد التعليمية المصممة جيداً النجاح في تعليم اللغة الأجنبية إذا افترق المعلمون إلى الموهلات والتحفيز والتدريب والخبرة والكفاءة اللغوية. يجب أن يكونوا على استعداد لتكييف مواد وطرق التدريس لتلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Otanjac, 2016).

ولتأثير صعوبات التعلم على جميع المواد الدراسية ، وبخاصة على تعلم اللغة الأجنبية كاللغة الانجليزية، وجب أن يكون المعلمون على دراية بكيفية تقديم المعلومات، وكيفية مساعدة الطلبة على التفاعل بما اكتسبوا، ومن ثم تقييمه . وفي دراسة أجراها Kohli وآخرون (2018) أظهرت أن 67% من المعلمين

ليس لديهم معرفة بصعوبة التعلم، وأظهرت الدراسة أن 36% من المعلمين يؤيدون التعليم المتكامل لطلبة صعوبات التعلم. ووجدت الدراسة أن المعلمين يحتاجون إلى تدريب على المهارات لنقل التعليم للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأوصوا بتنفيذ تدريب مكثف ومنهجي لتلبية الاحتياجات التعليمية. فبعض المعلمين يفتقر إلى المهارات النظرية والعلمية اللازمة لتعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما يجب أن تكون طرق تدريس مصممة خصيصاً لهم. ويمكن أن تتطور مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة الانجليزية إذا قدم لهم المعلمون المناهج التعليمية المبنية على خبراتهم السابقة، أو قدموا لهم تعليمات متباينة يتم التوسط فيها من خلال التعاون المشترك مع متعلمين آخرين أو قراء أكثر كفاءة، أو من خلال تقديم نصوص ثقافية تتعلق بخلفياتهم المعرفية (Orosco, &Abdulrahim, 2017).

وهناك بعض من المبادئ الأساسية التي تختص بمعلمي اللغة الانجليزية بشكل خاص عند تعليم ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه الأمور ما جاء في دراسة (Abdallah, 2015):

1. التعليم حق للجميع يتساوى فيه الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في الحصول على تعليم عالي الجودة، فيجب مراعاة الجميع وعدم ترك أي طفل بالخلف بغض النظر عن مستوى ذكائه.
2. يجب أن تؤخذ الاحتياجات الخاصة لكل طفل بعين الاعتبار، فالناس مختلفون، و عليه يجب ألا نفترض وجود طريقة تناسب الطلبة جميعاً.
3. الفروق الفردية للمتعلمين، وأنماط التعلم المختلفة (مثل المتعلمين السمعين والبصرين والمعتمدين على الحركة)، يجب التركيز عليها جميعاً والتنوع بالأساليب لإعطاء كل طفل النمط الذي يناسب طريقة تعلمه.

4. يجب أن يكون معلمو اللغة الانجليزية على دراية بالطرق والتقنيات والتدخلات المبتكرة التي

تساعدهم للوصول لجميع المتعلمين، فيجب أن يحصل الجميع على نصيب عادل من موارد التعليم الخاص المتاحة.

5. التخطيط للدرس وتصميمه بطريقة تراعي القدرات المختلفة.

وقد اتبعت جميع هذه الأمور مع طالبات الصف السادس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم أثناء إنشاء وتطبيق البرنامج الذي المقترح.

3. مظاهر صعوبات تعلم الكتابة باللغة الانجليزية:

من الصعوبات التي تواجه طلبة صعوبات التعلم عند الكتابة باللغة الانجليزية ما يأتي:

(1) الهجاء: في كثير من الأحيان لا ينسجم الحرف مع الصوت الذي يمثله، وأحياناً أخرى يكون

هناك أصوات عديدة للحرف نفسه وفقاً لموقعه بالكلمة مما يزيد صعوبة الهجاء للمتهجي ، فهناك

(251) تهجاً مختلفاً لعدد (44) صوتاً تتضمنهم اللغة الانجليزية، كما أنها تضم العديد من الكلمات

التي يتم تهجيها بشكل مختلف ، بالرغم من أنها تنتهي بنفس مجموعة الحروف ، على سبيل المثال

يختلف لفظ المقطع (ate) من كلمة إلى أخرى، فقد تلفظ -eit-، أو -it-، مثل communicate،

chocolate. وكذلك يختلف نطق (ough) في عدة كلمات ومنها through، tough، though.

إضافة إلى صعوبة التفريق بالمعنى بين الكلمات المتشابهة باللفظ ولكن ذات معنى مختلف (meet،

meat)، مما يؤدي إلى استخدام مفردات اللغة الانجليزية بشكل غير صحيح عند الكتابة. كما أن

الطلبة يجدون صعوبة في ربط بعض من الجمل بأخرى باستخدام أدوات ربط مناسبة (قادري، 2018).

(2 الخط: وهو النشاط الحركي المتضمن في عملية الكتابة ، ويشمل هذا المحور عدة أمور لموقع الحروف على السطر، ووضع اليد ووضع الورقة (أبو صلاح، 2017)، والمسافات بين حروف الكلمة الواحدة أو بين كلمات عدة، إضافة إلى مراقبة كيفية تشكيل الحروف ، وإذا تم اتباع الاتجاهات الصحيحة لكتابة الحروف أم لا (آناء، 2017).

(3 التعبير الإنشائي: وهو من المحاور الأكثر صعوبة، فهو يتطلب وجود عوامل فسيولوجية عديدة كاكتمال الدماغ والجهاز العصبي ووجود الدافعية والتركيز، إضافة للإدراك البصري للحروف والأشكال والأرقام وغيرها، فالطفل الذي يعاني من الصعوبة بالكتابة يفقد بعض القدرات اللازمة للكتابة بشكل صحيح، كالنضج العقلي والضبط الحركي.

وقد ذكر العلماء مظاهر لصعوبة الكتابة باللغة الانجليزية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم ، كما جاء في دراسة الزايدي (2013)، والقادر (2015)، وغنايم (2015)، وموسى (2016)، ودراسة Tlustosova (2006)، ودراسة Abdallah (2015) ، والزيات (2015) ومن هذه المظاهر:

- تتشابه بعض الحروف في صورتها، ومنها: (j, g, b, d)، فيعكس كتابة الحروف، فبدلاً من كتابة الحرف (b)، يكتب الطالب الحرف (d) أو العكس فينتج عنه كلام غير مفهوم.
- ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة، وأحياناً قد يعكس ترتيب الأحرف، فمثلاً يكتب الطالب كلمة (saw) بدلاً من كتابة كلمة (was).

- قصر الإجابات الكتابية مقارنة بالإجابات الشفوية، فيلاحظ فجوة كبيرة بين الأفكار المكتوبة والتعبير عن الفهم كلامياً.
- الخلط بين الاتجاهات، فقد يبدأ بكتابة كلمات اللغة الانجليزية من الجهة اليمنى بدلاً من البد ء من الجهة اليسرى متأثراً بطريقة كتابة الكلمات باللغة العربية.
- صعوبة الدمج بين التفكير والكتابة في آن واحد.
- الحاجة إلى وقت أكثر لدراسة اللغة الانجليزية مقارنة مع باقي المواد الدراسية.
- صعوبة في بناء الجملة، وإذا تمكن الطالب من إنتاج جمل تكون فقيرة من حيث المعنى أو المحتوى، وضئيلة من حيث الكم والعناصر.

4. متطلبات الكتابة باللغة الانجليزية:

تعتبر الكتابة مهارة لغوية مهمة يجب تطويرها في مرحلة مبكرة من تعلم اللغة الأجنبية ، وكما جاء في Subeh (2016) و Abu Nada (2016) فالكتابة تتطلب:

- معرفة الحروف الأبجدية الانجليزية ، حتى يتمكن الطلبة من تعلم كيفية التهجئة وتمييز الحروف المطبوعة.
- معرفة آليات الكتابة: منها علامات الترقيم، والمسافة البادئة للفقرة، وترك فراغات بين الكلمات، وتقسيم المقاطع، واصطلاحات الكتابة الأخرى.
- معرفة تركيب الجملة في اللغة الانجليزية.
- تكرار الكلمات الرئيسة أو الكلمة نفسها بشكل مختلف، (deciding \ Decision).
- الخبرة في الاستماع والتحدث والقراءة.

- فهم النظام الإملائي والعلاقة بين الأصوات والرموز.
- استخدام المرادفات والمتضادات.
- مهارة ربط الجمل لتكوين فقرة فعالة.

وقد اكتفت الباحثة عند إعداد أدوات الدراسة بالتركيز وما يتناسب وقدرات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كمعرفة الحروف الأبجدية وعدم الخلط بين المتشابه منها، واستخدام مرادفات ومتضادات بما هو مألوف لديهم، إضافة إلى كتابة جملة صحيحة بإتباع التركيبة الصحيحة للجملة باللغة الانجليزية.

4.1.2 المحور الرابع:

صعوبات التعلم:

تعد صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في مجال التربية الخاصة، فقد زاد الكشف عن حالاتها نتيجة للتطور الحاصل في عمليات التشخيص، كذلك نتيجة لزيادة وعي أولياء الأمور (الزايدي، 2013). فالطلبة ذوي صعوبات التعلم يبدون وكأنهم عاديون في معظم المظاهر النفسية، إلا أنهم يعانون من عجز في مجال أو أكثر من مجالات التعلم، فبالرغم من أنهم يمتلكون ذكاء عادياً، إلا أنهم يظهرون تخلفاً في إدراك العلاقات أو فهم واستيعاب ما يسمعون أو يقرؤون (Kemp, Smith & Segal, 2017). فهذه الفئة بحاجة إلى الدعم والرعاية والفرص التعليمية وبرامج وقائية وعلاجية، وللتشخيص والكشف والتعرف على احتياجاتهم، وتوفير خطط تربوية مخصصة من أجل تحسين أدوارهم ومهاراتهم. حيث تعد صعوبات التعلم إحدى فئات التربية الخاصة المهمة، بحيث يبدأ الاهتمام بطلبة ذوي صعوبات التعلم منذ الصفوف الأولى.

إذ تسعى التربية الخاصة إلى تقديم المساعدة لهؤلاء الأفراد، وتهيئتهم على تطوير مهاراتهم ، لمواكبة متطلبات حياتهم المختلفة، والمشاركة بالمجالات العديدة بالمجتمع (زيدان، 2019).

ومن المشكلات الرئيسة التي يعاني منها طلبة صعوبات التعلم هي افتقارهم للنجاح، والمحاولات التي يقومون بها تجعلهم يبدون أقل قبولاً لدى معلميه وزملائهم وربما لدى والديهم أيضاً ، فذلك يؤدي إلى شعورهم بالإحباط الذي يقود إلى المزيد من الاضطرابات الانفعالية التي تترك بصماتها على مجمل شخصيتهم (عميرة، 2008). كما أكد الخطيب والحديدي (2009) أن هؤلاء الطلبة يواجهون مشكلات في التفاوت بين التحصيل والقابلية، فهم ينجحون في تعلم مهارات ويحققون في مهارات أخرى نتيجة لتباين قدراتهم التعليمية.

1. مفهوم صعوبات التعلم:

اتفق العلماء على أن مجال صعوبات التعلم كان مضطرباً ومتعاضداً خلال النصف الثاني من القرن العشرين، وأنه لم يكن معروفاً لمعظم المربين قبل 1965، حيث تداخل مع عدد من المفاهيم الأخرى كالمعاقين إدراكياً وتعليمياً وغيرها من المفاهيم الأخرى التي كانت سبباً في صعوبة إرساء محددات ثابتة ومقبولة لصعوبات التعلم (علي، 2008). وقد أطلقت مصطلحات عدة على فئة صعوبات التعلم، ومن بينها الأفراد ذوي الخلل الوظيفي البسيط في المخ، والأفراد ذوي الإصابات المخية، والأفراد ذوي الإعاقات الإدراكية، والأفراد ذوي صعوبات التعلم. وبالرغم من قبول هذا المصطلح - صعوبات التعلم - اجتماعياً إلا أنه لا يوجد تعريف محدد له (إبراهيم، 2010). وفي أوائل السبعينيات (1963)، أطلق Kirk مصطلح صعوبات التعلم لأول مرة في مؤتمر قومي لمنظمات الآباء عن التربية الخاصة، كما ورد بالسيد (2008، 32) والذي يخلص على:

"مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب أو أي مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة إمكانية وجود خلل مخي و/ أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان البيئي الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية."

وعرفها كلاً من Kauffman، Halahan و Pullen (2017) اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المرتبطة بالفهم أو في استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة وقدرة غير كاملة على الاستماع والتفكير والتحدث والقراءة والكتابة والتهجئة والحساب. وعرفها Kohli وآخرون (2018) مجموعة من الحالات التي تتمثل في عجز اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تظهر على أنها صعوبة في الفهم أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الحساب، وتشمل حالات مثل الإعاقات الإدراكية وعسر القراءة والكتابة والحساب.

قام كيرك بالمزيد من البحوث التي اهتمت بهذه الفئة ، كما وأصدر العديد من القوانين التي تقدم الخدمات التربوية الخاصة بهم (بلجون، 2009، 82). واقترح كيرك عام (1976) مصطلح يدل على بعض خصائص الأطفال العاديين من حيث الذكاء ، ولكنهم متخلفين من حيث بعض المهارات الأكاديمية على أسس تربوية وليس على أسس مرضية كما ورد في نيهان (2008).

هذا وقد تعددت التعريفات التي حاولت تفسير هذه الظاهرة حتى وصلت إلى ثمانية وثلاثين تعريفاً، وكل هذه التعريفات تدور حول الافتراض بأن الفرد ذا الصعوبة التعليمية لديه مستوى ذكاء حول المتوسط أو

أعلى، وتتوافر له فرص التعليم المناسبة والبيئة الأسرية الجيدة ، لكن رغم ذلك لا يستطيع اكتساب المهارات الدراسية (الزايدي، 2013).

وقد شاركت Bateman كيرك بتقديم تعريف لصعوبات التعلم (1962)، حيث عرفت بأنها صعوبات تعلم تشير إلى تخلف أو اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالكلام أو اللغة أو الكتابة أو الحساب أو التهجي، وذلك نتيجة لاحتلال وجود اضطرابات وظيفية في المخ، أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية، وليس نتيجة لأي سبب من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية. وقد شكل هذا التعريف النواة والأساس لمعظم التعريفات التي تلت تعريف صعوبات التعلم.

ومما يؤخذ عليه في هذا التعريف أنه أرجع بعض صعوبات التعلم للاضطرابات العاطفية والسلوكية، وأنه لم يوضح أو يضع محكاً إجرائياً لتشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم (زيدان، 2019). كما وضعت اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعوقين تعريفاً له، والذي صدر به القانون 91-230 عام 1969، وقد كان تعريف اللجنة مشابهاً لتعريف كيرك (1962) كما جاء في السيد (2003). وعلى ضوء الانتقادات التي وجهت للتعريف تم تعديله عام 1988 إلى أن استقرت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم 1994 إلى التعريف الأخير (عميرة، 2008).

2. فئة طلبة صعوبات التعلم:

تعرف بأنها تلك الفئة من الأطفال التي تعاني من بعض الاضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية، والتي تتضمن فهم اللغة واستخدامها سواء مكتوبة أو منطوقة، وتبدو هذه الاضطرابات في السمع

والتفكير والكلام والقراءة والإملاء والحساب، وتعود إلى أسباب تتعلق بإصابة الدماغ البسيطة الوظيفية ولا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية (أبو الديار، 2012).

كما عُرِفَتْ بأنها الحالة العصبية التي تمنع الشخص من تخزين المعلومات أو معالجتها أو إنتاجها ويمكن أن تؤثر على قدرة الشخص على القراءة والكتابة والتحدث والتهجئة والحساب، كما من الممكن أن تؤثر على انتباه الفرد ومهاراته الاجتماعية ونضجه العاطفي وذاكرته (Lerner, & Johns, 2010). وقد أكد Grazzani, Caviono, و Ornaghi (2017) أن طلبة صعوبات التعلم يميلون إلى تجنب الإنخراط في الأنشطة كونهم يعانون من الصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية، فهم أقل دقة في التعرف على تعبيرات المشاعر مثل الغضب والخوف والفرح، فلا يستطيعون تفسير المواقف الاجتماعية بسهولة، مما يظهر الصعوبة للتنبؤ بالسلوك. كما أنهم أكثر عرضة للمشكلات السلوكية، ويجدون صعوبة في التفاعلات الاجتماعية والحفاظ عليها، ويزداد تأثير هذه المشكلات مع تزايد صعوبات القراءة خلال السنوات الأولى من المدرسة. وقد تتفاقم هذه المشكلات إذا لم يتم التعرف عليها لتصبح أعراض اكتئاب وقلق في مرحلة المراهقة. ويكاد لا يخلو فصل دراسي تقريباً من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، وتتحمل المدرسة العبء الأكبر في علاج صعوبات التعلم كونها الجهة المسؤولة مسؤولية مباشرة عن التعليم. لهذا وجب التركيز على هذه الفئة وجعلهم بؤرة الاهتمام المدرسي ، من حيث توفير الأنشطة العلاجية التعليمية المناسبة بهدف مساعدتهم على تخطي صعوبات التعلم لديهم (كوافحة، 2011).

فطالب صعوبات التعلم لا يعاني إعاقة عقلية أو حسية أو حرماناً ثقافياً أو بيئياً أو اضطراباً انفعالياً، بل يعاني من اضطرابات في العمليات العقلية أو النفسية والتي تؤثر على قدرته على التعلم (النجار، 2017). فهي حالة عصبية تتعارض مع قدرة الشخص على تخزين المعلومات أو معالجتها أو إنتاجها، مما يؤثر

على قدرة الشخص على القراءة أو الكتابة أو التحدث أو التهجئة أو الحساب ، ويمكن أن يؤثر أيضاً على الانتباه والذاكرة والتنسيق والمهارات الاجتماعية. لكن إذا زودت بالدعم والتدخلات الصحيحة، يمكن للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم النجاح في المدرسة والحصول على مهنة ناجحة في وقت لاحق في الحياة، وللوالدين والمعلمين دور كبير في مساعدة الطالب على تحقيق النجاح من خلال تعزيز نقاط قوة الطالب ومعرفة نقاط ضعفه.

وفي السنوات الابتدائية اللاحقة في الصفوف من 4 إلى 8، يصبح المنهج أكثر صعوبة، وقد تظهر مشكلات في مجالات أخرى مثل الدراسات الاجتماعية أو العلوم بسبب الحاجة إلى المزيد من مهارات التفكير عالية المستوى. كما تصبح المشكلات العاطفية عائلاً بعد عدة سنوات من الفشل المتكرر، و يصبح الطلبة أكثر وعياً بإنجازاتهم الضعيفة، وتزيد المشكلات الاجتماعية وعدم القدرة على تكوين صداقات والحفاظ عليها في هذا المستوى العمري ، فحوالي 40% من الأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم هم من الفئة العمرية من 6 إلى 11 عاماً (Lerner, & Johns, 2010). وتعد الاضطرابات الانفعالية والاضطرابات الإدراكية واضطرابات النشاط الحركي واضطرابات الذاكرة واضطرابات الفهم والتفسي ر من الخصائص السلوكية التي تعيق القدرة على التعلم، و التي تعكس اختلافاً جوهرياً بين قدراتهم الفعلية ومستوى تحصيلهم، كذلك بين عمرهم الزمني والأنماط السلوكية لديهم (أبوشعيرة وغباري، 2015).

3. محكات تشخيص صعوبات التعلم:

جاء في أبو الديار (2012)، والصمادي والشمالي (2016)، ثلاثة محكات أساسية في تشخيص طلبة صعوبات التعلم وهي:

1. محك التباين (Discrepancy Criterion):

وهو التباين بين القدرة العقلية العامة والتحصيل الفعلي للطالب ، وهو أيضاً التباين بين المجالات، كأن يكون الطالب عادياً في الحساب ويعاني من الضعف باللغة. ويشمل هذا المحك أيضاً التباين في نمو الوظائف العقلية والحركية. فعلى سبيل المثال يكون نمو الطالب عادياً باللغة، بينما يتأخر نمو التناسق الحركي لديه أو بالعكس.

2. محك الاستبعاد (Exclusion Criterion):

وهو استبعاد الأسباب التي قد تكون سبباً في صعوبة التعلم، مثل القصور العقلي، أو القصور الحسي في السمع أو البصر، أو الحرمان البيئي، أو الاضطرابات النفسية.

3. محك التربية الخاصة (Special Education Criterion):

يعني هذا المحك أن طلبة صعوبات التعلم بالرغم من أنهم يبدون طلبة عادي يي إلا أنهم بحاجة لإجراءات وخدمات خاصة ملائمة لصعوباتهم.

4. تصنيف صعوبات التعلم:

يتفق المختصون على أن الطلبة الذين يصنفون بطلبة ذوي صعوبات تعلم قد تلقوا التعليم وأظهروا تبايناً شديداً بين تحصيلهم المتوقع وتحصيلهم الفعلي والقدرات العقلية الكامنة، وتحديد المستويات الصفية التي يتدنى فيها الطلبة عن مستوى الطلبة الآخرين ، إن الكشف المبكر عن صعوبات التعلم هو الإجراء الأمثل

لتحديد جوهر أي مشكلة ، وكما جاء في البطانية وآخرون (2014)، الأسعد (2012)، ابراهيم (2013) فقد اتفق المختصون في مجال صعوبات التعلم على تصنيف هذه الصعوبات تحت إطارين رئيسيين هما:

(1) صعوبات التعلم النمائية Developmental learning disabilities:

وقد عرفها كوافحة (2011) بأنها الصعوبات التي تمثل العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة ، وعرفها القاسم (2015) بللاضطرابات في الوظائف والمهارات الأولية، كمهارات الإدراك والذاكرة والتناسق الحركي والتي يحتاجها الفرد للتحصيل الأكاديمي، ولتعلم القراءة والكتابة والتهجئة والحساب. ويعتبر الاضطراب الكبير في هذه المهارات دليلاً واضحاً على أن الفرد يعاني من صعوبات نمائية ، ويقصد بها كما جاء بدراسة البواليز (2006) انحراف التطور في عدد من الوظائف، وغالباً ما تتصل باختلالات في التحصيل المدرسي.

وكما جاء في العديد من الدراسات كدراسة حسين (2015)، ودراسة ديب (2015)، والسيد (2008) فهي المهارات الأولية التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في المهارات الأكاديمية ، وهي الصعوبات التي تظهر في العمليات النفسية الأساسية التي يحتاجها الإنسان في تفاعله مع محيطه، ويتم التعرف عليها عندما يفشل المتعلم في تعلم الموضوعات الأكاديمية ، وتشمل هذه الصعوبات: الذكاء والانتباه والإدراك السمعي والبصري والحركي واضطرابات التفكير، وصعوبة التواصل اللغوي والنطق والكلام وصعوبة الذاكرة (جدوع، 2007).

(2) صعوبات التعلم الأكاديمية Academic learning disabilities:

تتعدد أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية وذلك بحسب الرؤية المستخدمة في تصنيف هذه الصعوبات، إلا أنها تقع في ثلاثة مجالات بصورة أساسية، وهذه المجالات تتمثل في: المجال اللغوي، والمجال المعرفي، والمجال الحركي- البصري ، وكل مجال من هذه المجالات يمثل مجالا كبيرا يتضمن مجالات فرعية عديدة (السيد ، 2008). ويقصد بها كما عرفها البطاينة وآخرون (2014) صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي التي تشمل الصعوبات الخاصة بالقراءة والكتابة والتهجي والتعبير الكتابي والحساب ، وتؤثر في عدم قدرة الطالب على تعلم تلك المواد على التعلم بالمراحل الأعلى (النبهان ، 2008).

وقد وجدت علاقات ارتباطية وعلاقات سببية دالة بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية النمائية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير من ناحية ، ومستوى التحصيل الأكاديمي على اختلاف مكوناته ومستوياته من ناحية أخرى (العشاوي ، 2004). فصعوبات التعلم الأكاديمية هي نتيجة صعوبات التعلم النمائية. على سبيل المثال عجز الطفل عن القراءة كصعوبة أكاديمية قد يكون بسبب عدم القدرة على تركيب وتجميع الأصوات في كلمة واحدة، أي صعوبات التعلم النمائية المتمثلة في ضعف توليف الأصوات مما يمنع الطفل من القراءة (ابراهيم، 2010).

5. أسباب صعوبات التعلم:

هناك إجماع في الأدبيات على وجود بعض العوامل التي ترتبط بالإصابة بصعوبات التعلم ، ومن الدراسات التي ذكرت الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم دراسة زيدان (2019)، ودراسة صلاح (2006)، ودراسة عبدالواحد (2015)، ودراسة الشوابكي (2016) وهذه العوامل هي:

- عوامل وراثية جينية انتقلت للطفل بفعل عامل وراثي.

- عوامل عضوية وبيولوجية، وتتضمن الأسباب التي تؤدي إلى خلل في أداء وظائف الدماغ.
- الحرمان البيئي الحاد.
- سوء التغذية.

6. الاستراتيجيات التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم:

يحتاج الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم إلى مساعدة خاصة في مجالات عدة: لالتفريق بين المهام، واستخدام مناهج محددة لتدريس القراءة والكتابة، والاستعداد لقضاء وقت أكثر مقارنة مع الآخرين، واختيار المهمات المناسبة لهم من الدروس، ومساعدتهم على تطوير استراتيجيات التعلم الخاصة بهم، وقد أورد العلماء العديد من الاستراتيجيات سيتم ذكر بعضها دون التفصيل، كاستراتيجيات التدريس متعدد الحواس، والتواصل، والاستجابة الفيزيائية الكاملة (Tlustošová, 2006)، واستراتيجيات تحليل المهمة، وتعديل السلوك، والتدريب المباشر للمخ (ابراهيم، 2010). كما جاء في الصامدي والشمالي (2017) استراتيجيات تبادل الأدوار، والربط الحسي، والترديد اللفظي، واستراتيجية الألوان في القراءة، واستراتيجية التدرب على العمليات، وتحليل الواجب التعليمي، أو الجمع بين هاتين الاستراتيجيتين، واستراتيجية تنمية القدرات، والاستراتيجية الإدراكية- الحركية، والاستراتيجية النفسية- لغوية، واستراتيجية المواد التدريسية (محمود، 2010).

حيث تقوم الاستراتيجيات التعليمية التي تستخدم في معالجة وتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم على طريقة التعليم العلاجي، ويقوم المعلم بإجراء تشخيص لمشكلة الطالب وتحليلها، وذلك ليحدد جوانب القوة والاحتياج التعليمي له، وبعد جمع هذه المعلومات يقوم المعلم بوضع برنامج علاجي لعلاج نقاط الضعف

عند الطالب انطلاقاً من مواطن قوته، إذ تمتاز هذه الطريقة بالمرونة وبإمكانية تطبيقها من قبل معلم عادي أو معلم صف خاص (البطانية وآخرون، 2010).

وفي هذا الشأن أوردت دراسة (2006) Tlustošová بعض الاقتراحات التي قد تكون مفيدة، ومنها:

- تشجيع الطلبة على الجلوس بالقرب من مقدمة الفصل، فقد يساعد هذا في التركيز.
 - السماح بتسجيل الحصة.
 - التنويع في أساليب التعلم.
 - دمج أنشطة المجموعات الصغيرة لزيادة التفاعل بين الطلبة.
 - الكثير من المعلومات على السبورة قد تتسبب الإرباك.
 - منح الطلاب الوقت الكافي، والسماح بالوقت الإضافي للاختبار إذا احتاج الطالب لذلك.
 - تشجيع الطلاب على العمل بشكل مستقل.
 - استخدام التكنولوجيا، على سبيل المثال أشرطة الفيديو والأقراص المدمجة.
 - تقديم شرح مع مثال عند شرح القواعد.
 - التأكد من أن شكل الاختبار مألوف.
- وجاء في محمود (2010) أيضاً تقبل الطفل كما هو، وجعله يشعر بالاهتمام، والحرية للتعبير والسؤال ،
والتردد من المادي المحسوس إلى المجرد المعنوي، واختيار الاستراتيجيات الملائمة.

2.2 الدراسات السابقة

تعرض الباحثة الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، حيث ساهمت هذه الدراسات في إثراء موضوع الدراسة. وتستعرض الباحثة الأدب التربوي والدراسات ذات العلاقة في محورين رئيسيين هما:

المحور الأول: دراسات تناولت عسر الفهم القرائي والكتابة واستراتيجيات علاجها.

المحور الثاني: دراسات تناولت أثر التعليم التكاملي وتطبيقاته.

1.2.2 المحور الأول: دراسات تناولت عسر الفهم القرائي والكتابة واستراتيجيات علاجها:

تتناول الباحثة في المحور الأول الدراسات السابقة التي استهدفت صعوبات التعلم وعسر الفهم القرائي والكتابة واستراتيجيات علاجها، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات مرتبة تنازلياً:

أجرى مصطفى (2020) دراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام استراتيجيات التعليم المباشر في تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى طلاب التربية الخاصة ، بلغت العينة (17) طالباً وطالبة من قضاء الحمدانية بالعراق، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي تصميم المجموعات المتكافئة، وتم اختبار عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين لديهم صعوبات تعلم من خلال اختبار أعده الباحث لقياس الفهم القرائي للطلبة قبل بدء التجربة وبعدها مكوناً من (21) فقرة، وتكونت أدوات الدراسة من الخطط الخاصة باستراتيجيات التعليم المباشر للمجموعة التجريبية وخطط خاصة بالطريقة الاعتيادية (للفهم القرائي) للمجموعة الضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست بواسطة التعليم المباشر وتفوقها على الطريقة الاعتيادية. وقد هدفت دراسة جورجيو (Georgiou, 2019) التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية القهجة الانجليزية كلغة ثانية ل (7) طلاب تراوح أعمارهم بين (9) سنوات فأكثر ممن يواجهون صعوبات في التعلم، حيث تم تقييم الطلاب أولاً بلغتهم الأم (اليونانية) ثم بلغة أجنبية (الانجليزية) ، وتكونت أداة الدراسة من 4 اختبارات يونانية موحدة، واثنين من الاختبارات المعيارية باللغة الانجليزية، واثنان من الانجليزية غير المعيارية، وأظهرت النتائج التحسن الكبير في هجاء الكلمات بعد تطبيق البرنامج العلاجي.

وهدف دراسة خوجة (2019) إلى تشخيص صعوبات تعلم القراءة وتحديد نسبة انتشارها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة المسلية، والتعرف على الفروق بين الجنسين في نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت مجتمع الدراسة من 671 تلميذاً من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، و تكونت العينة الأولية للدراسة من 64 تلميذاً من ضمن 9 مدارس اختيرت

بطريقة عشوائية من العام الدراسي 2016-2017، بينما تمثلت العينة النهائية من 9 تلاميذ، منهم 5 ذكور،

و 4 إناث تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتمثلت أدوات الدراسة بالمقابلة، والمقاييس التقديرية التشخيصية (فتحي الزيات)، واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي، واختبار ذكاء رسم الرجل، أظهرت النتائج وجود نسبة انتشار مرتفعة لصعوبة تعلم القراءة تقدر بـ 14.06% من مجموع عينة الدراسة، ووجود فروق بين الجنسين في نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة لصالح الذكور. وهدفت دراسة زيدان (2019) إلى استكشاف أثر توظيف نظرية تريز TRIZ في رفع مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي في طابع اجرائي، وتكونت عينة الدراسة من (21) طالباً من طلاب الصف السادس الأساسي في إحدى مدارس مدينة رام الله الخاصة، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تشخيصي قبلي وبعدي في الفهم القرائي حسب أربعة من مبادئ نظرية تريز، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي على أثر توظيف نظرية TRIZ في رفع مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة.

أجرى سيلو وآخرون (Ciullo & et al., 2019) دراسة ملاحظة هدفت إلى استكشاف الممارسات التعليمية لمعلمي القراءة لطلاب صعوبات التعلم في الصفين الرابع والخامس، و أجريت الدراسة على عينة مكونة من 20 معلم ومعلمة من الولايات المتحدة، وقام الباحثون بملاحظة 80 درساً، وأظهرت ملاحظاتهم أن غالبية المعلمين قدموا تعليمات صوتية مستهدفة، وضياع بعض الوقت التعليمي لسلوكيات خارج المهمة المطلوبة، وقيام المعلمين بطرح أسئلة لفحص فهم القراءة، وأن تعليم

إستراتيجية فهم القراءة مثل نسبة قليلة من الوقت التعليمي ، و أجرى الباحثون مجموعات تركيز لاستكشاف تصورات المعلمين عن التطوير المهني وتحديد احتياجات تدريب المعلمين في المستقبل.

وأجرى المكاحلة والرامانة (2019) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية روبنسون (SQ3R : review ، recite ، read ، question ، survey)، (تصفح، إساءل، إقرأ، استذكر، راجع) في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لذوي صعوبات التعلم في مستوى الصف السادس في المدارس الحكومية في مدينة عمان في المملكة الأردنية ، تكونت عينة الدراسة من 40 طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وزعوا على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتكونت كل منها من 20 طالباً وطالبة نصفهم من الذكور ونصفهم من الإناث ، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي لقياس مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي، الاستنتاجي، التطبيقي، الإبداعي) ، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس مهارات الاستيعاب القرائي البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تبعاً لاستخدام استراتيجية (SQ3R)، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مستويات مهارات الاستيعاب القرائي الفرعية (الحرفي والاستنتاجي والتطبيقي والإبداعي) تعزى لمتغير الجنس.

وفي دراسة أجراها محمود (2018)، بعنوان برنامج قائم على القدرة على حل المشكلات في تأهيل الأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبة تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية بالجزائر، وكان الهدف من الدراسة استخدام منهج تجريبي يعتمد على حل المشكلات في تحسين القدرة القرائية، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من 60 طالباً وطالبة قسمت إلى مجموعتين، الأولى ضابطة مكونة من 30 فرداً، والثانية تجريبية مكونة من 30 فرداً تم اختيارهم بطريقة قصدية، وقد تم الاستعانة بمحكات استيعادية

واختبار قراءة كأدوات للدراسة، وقد أظهرت النتائج أن للبرنامج التدريبي القائم على حل المشكلات أثر إيجابياً في تأهيل الأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم.

وفي دراسة هدفت إلى التعرف على درجة صعوبة الكتابة باللغة الانجليزية لدى طلبة الصفوف (4 - 6) الأساسية من وجهة نظر معلمهم، أجرى أبوصلاح (2017) دراسته على عينة تكونت من (4221) معلماً ومعلمة، 58 معلم و 293 معلمة من العاصمة الأردنية ، واتبعت الدراسة النهج الوصفي المسحي، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية بنسبة 8%، وطورت الباحثة استبانته مكونة من 40 فقرة لقياس صعوبات الكتابة باللغة الانجليزية، وأظهرت النتائج ارتفاع صعوبة تعلم الكتابة باللغة الانجليزية، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المدارس الحكومية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لصالح الصف الرابع عند مقارنته مع الصفين الخامس والسادس، ولصالح الصف الخامس عند مقارنته مع الصف السادس.

وأجرى الباحثان ماريا وكونزاليز (Maria & González, 2017) بحثاً اجرائياً لوصف وتحليل عمليات فهم القراءة باللغة الانجليزية من خلال تنفيذ استراتيجيات النموذج التفاعلي للقراءة في مدرسة في بوغوتا/ كولومبيا ، وهدف المشروع تعزيز وتطوير استراتيجيات فهم المقروء باللغة الانجليزية كلغة أجنبية لطلاب الصف السادس لتزويدهم بالعناصر الكافية لخلق المعنى عند التفاعل مع النصوص، تكونت عينة الدراسة من (20) طالباً لمدة تزيد عن ستة أشهر خلال عام 2012، وتكونت أدوات الدراسة من بيانات عن أعمال الطلاب، واستبيانين، وملاحظات ميدانية، وأظهرت النتائج أن الأنشطة المبنية على النموذج التفاعلي للقراءة ساعدت على فهم القصص المقروءة، وتكوين معنى

للنص، وتنشيط مخططاتهم باستخدام المعارف و الخبرات السابقة، لإجراء تنبؤات، و تخمينات، وتعويض نقاط الضعف باستخدام العمليات التفاعلية المقترحة في النموذج لفهم معنى القصة.

وقد أجرت حامد (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تعليمي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لذوي صعوبات التعلم في السودان، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من 40 طالباً وطالبة، 20 من الذكور، و 20 من الإناث، تم اختيارهم بالطريقة القصدية عن طريق الحصر الشامل، وقد تمثلت أدوات البحث في المقياس التشخيصي لصعوبات التعلم، والبرنامج التربوي الذي أعدته الباحثة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الإختبار القبلي والبعدي لمهارتي القراءة والكتابة قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي لصالح البعدي، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاختبار البعدي لمهارتي القراءة والكتابة تعزى للمتغيرات (النوع، العمر الزمني، المستوى التعليمي للأم والأب، مهنة الأم والأب).

أما دراسة الخطيب (Alkhatib, 2016) هدفت إلى التحقق من مشاكل الكتابة لدى متعلمي اللغة الانجليزية كلغة ثانية من خلال تحليل أسباب أخطائهم في كتابة اللغة الانجليزية ، وتكونت أدوات الدراسة من عينات من كتابات باللغة الانجليزية لـ 149 من طلاب المدارس الإعدادية العربية في مدرسة دبي، وتوصل الباحثون إلى أن الأخطاء هي: القواعد النحوية ، والمعجمية /الدلالية، وميكانيكا الكتابة، وترتيب الكلمات.

وهدفَت دراسة عافية (2016) إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بمرحلة التعليم الأساسي في السعودية، وتكونت العينة من 40 تلميذاً وتلميذة تراوحت أعمارهم ما بين 9-12،

قسمتهم الباحثة إلى مجموعة تجريبية 20 تلميذاً طبقت عليهم برنامج لتنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجية التعلم النشط، وضابطة 20 تلميذاً درسوا بالطريقة التقليدية، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار الذكاء غير اللغوي، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة، واختبار الفهم القرائي، ودرجات التلاميذ في مقرر اللغة العربية في الفصل الدراسي الثاني عام 2014-2015، وبرنامج تدريبي، وأظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الفهم القرائي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وأنه لا يوجد فروق بين متوسطي درجات التطبيق البعدي والتتبعي على مقياس الفهم القرائي للمجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية البرنامج المستخدم.

وهدفت دراسة العبدلات والصم ادي (2016) إلى مقارنة استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لذوي صعوبات تعلم القراءة وملتحقين بغرف المصادر في المدارس الخاصة في العاصمة الأردنية، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً وطالبة من الصف الخامس الأساسي تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وتم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى درست باستخدام التدريس المباشر، والمجموعة التجريبية الثانية و درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، والمجموعة الثالثة (المجموعة الضابطة) والتي لم تدرس بأي من الاستراتيجيتين، و تكونت أدوات الدراسة من اختبارين قبلي وبعدي لقياس مهارات الاستيعاب القرائي، وقياس فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الفهم القرائي، وتكون كل اختبار من نص قرائي يتبعه عشرة أسئلة استيعابية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء

على الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية الأولى، التي درست باستخدام استراتيجية التدريس المباشر والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعة الأولى، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الثانية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية الأولى والتي درست باستخدام استراتيجية التدريس المباشر والمجموعة التجريبية الثانية والتي درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي لصالح المجموعة الثانية والتي درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، مؤكداً أن استراتيجية التدريس التبادلي أكثر فاعلية في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي من استراتيجية التدريس المباشر.

وقد قام مشاقبة (2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي في التمثيل المعرفي والاستيعاب القرائي ل ذوي صعوبات التعلم في غرف مصادر المدارس الأساسية في لواء البادية الشمالية الشرقية بالأردن، اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، و تكونت عينة الدراسة من 60 طالباً من طلبة الصف الرابع والخامس، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، متساويتين ومتجانستين في العمر الزمني ، التمثيل المعرفي ، والاستيعاب القرائي، و تكونت أدوات الدراسة من برنامجين تعليميين من إعداد الباحث؛ أحدهما للاستيعاب القرائي، وآخر للتمثيل المعرفي، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات ، تحسين مستوى الفهم القرائي، كما وأظهرت وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق بين متوسطات درجات

المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي، ووجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي.

وقد سعت دراسة ديب (2015) إلى معرفة مدى فاعلية توظيف برنامج قائم على الوسائط المتعددة في معالجة صعوبات تعلم بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من 60 تلميذا وتلميذة من الصف الثالث الأساسي بمدرسة جباليا الابتدائية، في الفصل الدراسي الأول من العام 2015-2016، وتم توزيعهم عشوائياً لمجموعتين، تجريبية 30، وضابطة 30، وتكونت أدوات الدراسة من بناء برنامج قائم على الوسائط المتعددة، وبرنامج تشخيصي، والاختبار المعرفي في مهارات القراءة والذي أعده الباحث، وبطاقة ملاحظة لمهارات النطق القرائي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية ودرجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي للمهارات القرائية ولبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية، كما وأظهرت فاعلية البرنامج القائم على الوسائط المتعددة في معالجة صعوبات تعلم بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الثالث.

وقام الزارع (2015) بدراسة هدفت التعرف على تأثير الاستراتيجيات التعليمية (الخريطة الدلالية، والتدريس التبادلي، والتعليم التعاوني) في تنمية مهارات الفهم القرائي (المباشر ، الاستنتاجي ، الناقد، والدرجة الكلية للفهم القرائي) لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بجدة، وتكونت عينة الدراسة من 12 طالبا موزعين على 3 مدارس بواقع 4 طلاب بكل مدرسة، أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً في القياسين القبلي والبعدي فيما يتعلق بالفهم القرائي المباشر والفهم الاستنتاجي والفهم الناقد

والدرجة الكلية للفهم القرائي لصالح القياس البعدي، مؤكداً فعالية البرنامج وعدم تأثره بعامل الوقت والخبرة المكتسبة من الطلاب.

وهدفنا دراسة عابد (2013) إلى تنمية مهارة الفهم القرائي في اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي في محافظة القاهرة بجمهورية مصر العربية، وتكونت عينة الدراسة من 20 طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، وطبقت الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي (2011 - 2012)، وتكونت أدوات الدراسة من برنامج قائم على تحليل المهمة، واختبار ذكاء، مقياس الفهم القرائي الذي أعده الباحث، ومقياس الينوى للقدرات السيكلوغوية، ومقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الأسلوب المستخدم في تنمية الفهم القرائي.

وهدفنا دراسة حجازي (2012) إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح قائم على القراءة المتكررة في تنمية مهارات الطلاقة القرائية والفهم القرائي باللغة الانجليزية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية وعددهم (32) تلميذة وضابطة وعددهم (30) تلميذة تم اختيارهن عشوائياً من الصف الثاني الإعدادي في إحدى المدارس الحكومية بمصر، وتكونت أدوات الدراسة من قائمة لتحديد مهارات الطلاقة القرائية الجهرية والفهم القرائي باللغة الانجليزية كلغة أجنبية، واختبار طلاقة قرائية وفهم قرائي وفهم قرائي قبلي وبعدي، وبرنامج مقترح قائم على استراتيجيات القراءة المتكررة لتنمية مهارات الطلاقة القرائية الجهرية والفهم القرائي باللغة الانجليزية كلغة أجنبية، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الطلاقة القرائية الجهرية والفهم القرائي باللغة الانجليزية لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة

التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي في مهارة الطلاقة القرائية الجهرية ككل، وفي مهارات المعدل القرائي والدقة القرائية ومهارات التعبير القرائي، وفي مهارة الفهم القرائي ككل، وفي مهارة الفهم القرائي اللفظي وفي مهارات الفهم القرائي الاستدلالي ومهارات الفهم النقدي. وهدفت دراسة السيد (2012) إلى علاج صعوبات الفهم القرائي والتعبير الكتابي في اللغة الانجليزية لدى أطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي والتعبير الكتابي، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من 20 طفلاً وطفلة من الصف الثاني الإعدادي الابتدائي في مدينة عين شمس بمصر تراوحت أعمارهم بين 12 إلى 14 سنة مقسمين إلى مجموعتين متكافئتين، مجموعة تجريبية وعددهم 10 طلاب، وضابطة وعددهم 10 طلاب. وتكونت أدوات الدراسة من برنامج تدريبي أعده الباحث، ومقياس المستوى الاجتماعي الإقتصادي للأسرة، ومقياس المصفوفات المتتابعة المطور لرافن، ومقياس تشخيص صعوبات الفهم القرائي والتعبير الكتابي في اللغة الانجليزية لدى الأطفال، بالإضافة إلى برنامج تدريبي مقترح لعلاج صعوبات الفهم القرائي والتعبير الكتابي في اللغة الانجليزية، وقد استخدم الباحث الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات إحصائياً وهي اختبار مان ويتي واختبار ويلكوكسون، وقد أظهرت نتائج الدراسة عن فاعلية برنامج صعوبات الفهم القرائي والتعبير الكتابي في اللغة الانجليزية لدى الأطفال، وأن البرنامج قد أسهم في علاج تلك الصعوبات. وهدفت دراسة السيد (2012) إلى معرفة فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً لعلاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية بمصر، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم وعددهم (52) تلميذاً وتلميذة قسمت إلى مجموعتين، تجريبية وعددها (26) تلميذاً وتلميذة، وضابطة وعددها

(26) تلميذاً وتلميذة، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار الذكاء المصور، الاختبار التشخيصي، اختبار (بندرجشتلت البصري الحركي)، ومقياس سلوك التلاميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، اختبار الفهم القرائي، واستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً، وتوصلت النتائج إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي وعددها (15) مهارة، وإلى تحديد مهارات الفهم القرائي المتدنية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي وعددها (8) مهارات، وتم بناء الاستراتيجية المقترحة لعلاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي، وتكونت من (8) خطوات، وأشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي ككل، وفي كل مهارة على حدة، وأظهرت كذلك فعالية الاستراتيجية المقترحة بشكل كبير في علاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي ككل، وفي تنمية كل مهارة بشكل منفرد.

وفي دراسة جبايب (2011) والتي هدفت التعرف إلى صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من عينة طبقية عشوائية من 123 معلماً ومعلمة من محافظة نابلس، 44 ذكراً، و 79 إناثاً، وتكونت أدوات الدراسة من استبانة مؤلفة من 33 فقرة، وأظهرت النتائج أن أبرز صعوبات تعلم القراءة والكتابة تمثلت في التعثر في القراءة والكتابة، وكثرة المحو والضغط على القلم، وأظهرت النتائج وجود فروق في المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والتخصص.

وهدفت دراسة الحداد (2011) التعرف إلى فعالية استراتيجية التفكير بصوت مرتفع في تنمية بعض مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمدرسة السويس بمصر، وتكونت أدوات الدراسة من قائمة مهارات الاستيعاب القرائي، وبطاقة البروتوكولات، واختبار استيعاب قرائي قبلي وبعدي، وأظهرت نتائج الدراسة أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، وأنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين في الاختبار القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، كما وأوضحت النتائج أن حجم الأثر للاستراتيجية المقترحة مرتفع لتلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للفهم القرائي بالمقارنة بالمجموعة الضابطة وبالمقارنة بالاختبار القبلي.

وقد قام أحمد (2006) بدراسة هدفت إلى معرفة فعالية استراتيجية الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، اتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذات المجموعة السائدة، تكونت عينة الدراسة من 32 من التلاميذ تم اختيارهم عشوائياً من الصف السادس الابتدائي بالسعودية من الفصل الدراسي الثاني للعام 1426-1427 (2006 - 2007)، وتكونت أدوات الدراسة من قائمة بمهارات القراءة الصامتة، واختبار تحصيلي لمهارات القراءة الصامتة، ودليل للمعلم وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في جميع المهارات، مما يؤكد فعالية استراتيجية الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة البواليز (2006) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من 32 طالباً وطالبة يدرسون بغرف مصادر التعلم في الأردن، تراوح عمرهم بين 9-11 سنة، منهم 15 طالباً من الذكور، و 17 طالبة من الإناث وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية 16 طالباً وطالبة منهم 8 ذكور و 8 إناث، وضابطة 16 طالباً وطالبة منهم 9 ذكور و 8 إناث، تم تدريب المجموعة التجريبية باستخدام الاستراتيجية المقترحة لتحسين الذاكرة لمدة ستة أسابيع بواقع حصة يومية، وتكونت أدوات الدراسة باختبار الذاكرة السمعية التتابعية، واختبار الذاكرة البصرية للحروف والأرقام، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء طلبة عينة الدراسة في المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والبعدي تعزى لاستراتيجيات الحواس المتعددة، كما وأشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي تعزى للجنس.

2.2.2 المحور الثاني: دراسات تناولت التعليم التكاملي وتطبيقاته في تنمية مهارات الفهم القرائي

والكتابة

حرصت الباحثة في هذا المحور على تناول الدراسات السابقة التي ارتبطت بشكل مباشر بالدراسة الحالية، والتي تناولت تطبيق وأثر التعليم التكاملي، وعليه تم استبعاد الدراسات التي تناولت موضوعات بحثية غير مهارات الفهم القرائي والكتابة، وأبقت على الدراسات المرتبطة.

هدفت دراسة حجاج (2020) التعرف إلى أثر استخدام طريقة التعليم القائمة على المشروع في تنمية

بعض مهارات التحدث والتعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة مجمع منقطين

الابتدائية، من الفصل الدراسي الأول للعام 2019/2020، وقد اتبعت لدراسة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من 80 طالباً وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية بواقع 40 طالباً وطالبة لكل مجموعة، و تكونت أدوات الدراسة من اختباري مهارات التحدث والكتابة، و من دليلاً للمعلم وآخر للطلاب معدّين وفقاً لطريقة التعلم القائمة على المشروعات، و أظهرت النتائج الدراسة فاعلية طريقة التعلم القائمة على المشروع، وتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبارين البعدين لمهارتي التحدث والكتابة.

وأجرت الصغير (2018) دراسة هدفت إلى اختبار فاعلية المنحى التكاملي في تنمية مهارات الفهم لدى طالبات الصف العاشر في الأردن ، وتكونت عينة الدراسة من 67 طالبة من الصف العاشر، تم اختيارهم قصدياً من مدرسة أسماء بنت أبي بكر الشامل، وقسموا عشوائياً إلى مجموعة تجريبية مكونة من 34 طالبة، ومجموعة ضابطة مكونة من 33 طالبة، وتكونت أداة الدراسة من اختبار الفهم، وبرنامج محوسب قائم على المنحى التكاملي أعدتها الباحثة، ودرست أربع وحدات من مهارات الاتصال في اللغة العربية من الجزء الأول مع وحدتين من التربية الإسلامية للمجموعة التجريبية باستخدام البرنامج المحوسب، في حين درست المجموعة الضابطة الوحدات نفسها بالطريقة الاعتيادية ، وأظهرت النتائج وجود أثر لاستخدام البرنامج المحوسب القائم على المنحى التكاملي في تحسين مهارات الفهم لدى طالبات الصف العاشر الأساسي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة هيوو ونام (Hieu & Nam, 2018) إلى إيجاد عنصر الكفاءة الأساسية لمعلمي التدريس المتكامل في المدارس الابتدائية، واتبعت الدراسة مسوحات مستعرضة، وتكونت العينة من 80 معلماً، و 20 مشرفاً تعليمياً في 4 مقاطعات في فيتنام، وتكونت أداة الدراسة من استبيان منظم تم

إصدار 100 نسخة منه و 97 نسخة تم جمعها مع الردود الكاملة ، ومن أجل تحديد المكونات الأساسية للكفاءة التعليمية المتكاملة لمعلمي المدارس الابتدائية، وكذلك لاستكشاف الحاجة إلى تطوير وتعزيز هذه المكونات، أخذت الأسس التالية بعين الاعتبار: 1. دراسة نظرية لإطار كفاءة المعلم ، 2. الدراسات الدولية للكفاءة التعليمية المتكاملة ، 3. المناهج المدرسية الجديدة، والمعايير المهنية للمعلمين ، وبعد إجراء المسح، وجمع وتحليل البيانات، وتقييم المستوى، اقترحت المكونات الواجب توفرها بالمعلم في التدريس المتكامل، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين عليها في المعاهد، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين ومديري التعليم مهتمون بمكونات التدريس المتكامل ، وأظهر الاستطلاع، أن لدى أكثر من 52% من المستجيبين القدرة على تحديد أهداف الدرس ، وتحديد الأهداف التعليمية للتعليم المتكامل ، وتحديد ما يتضمنه من المحتويات، الأدوات، الوسائل، الأهداف المراد تحقيقها، وأخيرًا نتائج التعلم المتكاملة للطلاب، وأظهرت النتائج أن 11% فقط من المجيبين المسنين الذين لم يقبلوا طرق التدريس الحديثة اعتبروا الأمر عاديًا مبررين التقاعد وعدم وجود دافع كبير لهم لتغيير شكل التدريس، إلا أنهم رغم ذلك أقرروا بأن الاتجاهات الحديثة أفضل، وأظهرت النتائج أن 3% فقط من المستجيبين لم يهتموا بأهداف التدريس، وبينت النتائج أن ما يقارب 49% من المجيبين أقرروا أن القدرة لتخطيط التدريسي المتكامل ضروري للغاية، في حين حوالي 9% كانت طبيعية و 3% غير ضرورية، وتبين الدراسة أن المعلمين ومديري التعليم يقدرّون الحاجة إلى خطة تدريس متكاملة تمامًا.

تناولت دراسة الغامدي (Alghamdi, 2017) أثر التكامل بين منهجي الرياضيات والعلوم و تطبيقات المهارات الحياتية على التحصيل الأكاديمي في السعودية، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، التجريبية وتكونت من 36 طالبة، والضابطة وتكونت من 41 طالبة من الصف الخامس، تكونت أداة

الدراسة من وحدتين متكاملتين بين العلوم "الصوت والضوء" ، والرياضيات "المحيط والمساحة والحجم"، وطبقت الأنشطة العملية المرتبطة بحياة الطالبات اليومية، استخدم نهج تقليدي يشمل وحدات منفصلة للعلوم والرياضيات مع المجموعة الضابطة، بينما تم توجيه المجموعة التجريبية باستخدام الوحدة المتكاملة، تم تطوير اختبارين لوحدات العلوم والرياضيات المستهدفة واستخدمت للتحقق من تكافؤ المجموعات، ولمقارنة نتائج الإنجاز بعد تنفيذ الوحدات التقليدية والعلاجية ، وجدت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في اختبار العلوم واختبار الرياضيات قبلًا وبعدياً لصالح التطبيق البعدي ، (حيث كانت 0.44 للعلوم و0.49 للرياضيات)، وأظهرت النتائج التأثير الإيجابي لاستخدام الاستراتيجية المقترحة لتكامل المناهج.

وأجرت أبودحروج (2016) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على المنحى التكاملي في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الثالث الأساسي بقطاع غزة، وقد اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثالث من العام 2015-2016، وقد تكونت عينة الدراسة من المجموعة التجريبية التي بلغ عددها 31 طالبة، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار لقياس المهارات الكتابية، وبرنامج قائم على المنحى التكاملي من إعداد الباحثة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في اختبار مهارات التعبير الكتابي واختبار مهارات الإملاء قبلًا وبعدياً لصالح التطبيق البعدي، كما وأظهرت الفاعلية المرتفعة للبرنامج القائم على المنحى التكاملي.

قام المؤلفان الديلمي والعموش (2016) بدراسة تفصيلية عن تطوير وحدات دراسية في اللغة العربية والتربية الاجتماعية والوطنية بالمنحى التكاملي ، والتربية الاجتماعية والوطنية، اتبعت الدراسة المنهج

شبه التجريبي، واقتصرت عينة الدراسة على طلاب الصف الرابع الأساسي من مدرستين بالزرقاء، تم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة القصدية من المدرستين، وتم تقسيمهم لمجموعتين تجريبية 24 طالباً، وضابطة 25 طالباً، وتكونت أدوات الدراسة من قائمة بمعايير حقوق الطفل، وبطاقة ملاحظة للمهارات الحياتية، واختبار تحصيلي باللغة العربية ، وقد أظهرت النتائج وجود فرق في أداء طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي تعزى لمصلحة المجموعة التجريبية.

وفي السياق نفسه وانطلاقاً من البحث في إمكانية تعميم استخدام التعليم التكاملي، أجرت الرفاعي (2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية التعليم التكاملي بين المواد الدراسية في تدريس المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية في السعودية، وهدفت كذلك التعرف إلى أثر الخبرة والمؤهل العلمي في تقديراتهن لدرجة الفاعلية ، وتكونت العينة من 207 معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية في مدارس مدينة مكة المكرمة ، وتكونت أدوات الدراسة من استبانة مكونة من 30 فقرة، وأشارت النتائج أن تصورات العينة نحو استعمال التعليم التكاملي في تدريس الصفوف الابتدائية كانت مرتفعة، كما بيت عدم وجود أثر دال إحصائياً للمؤهل العلمي على اتجاهات المعلمات نحو فاعلية استعمال التعليم التكاملي في التدريس ، في حين أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة تعزى لمتغير الخبرة والتفاعل بين المستوى التعليمي والخبرة.

كان الغرض من دراسة سافاس وآخرون (Savas, et al., 2012) اختبار التعليم التكاملي لوحدة دراسية تم تطبيقها على طلبة الصف الرابع في تركيا، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثون الوحدة المتكاملة وعمليات التدريس والتعلم البنائية، ووحدة تدريس وطرق تدريس تقليدية، ووحدة تعليمية وعمليات التدريس البنائية التقليدية، حيث تم التكامل بالدراسات الاجتماعية، والعلوم، والرياضيات،

ومادة اللغة التركية، والرسم، والموسيقى، والرياضة، وأجرت الدراسة على ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة لمدة 108 ساعة، وقد أظهرت النتائج اختلافاً كبيراً في التحصيل الأكاديمي والثقة بالنفس لصالح المجموعات التجريبية التي تلقت تعليمات مع وحدة متكاملة قائمة على البنائية. وقامت حريبات (2011) بدراسة هدفت إلى تفصي أثر التعليم بالتكامل بين العلوم والرياضيات في تحصيل طالبات الصف الثاني الأساسي في العلوم والرياضيات، ونسبة الاحتفاظ، واتجاهاتهن نحو العلوم والرياضيات وتفاعلهن الصفّي، اتبعت الدراسة المنهجين التجريبي والوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثاني الأساسي في محافظة الخليل للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2010/ 2011 والذي بلغ عدده 2655 طالبة، أما عينة الدراسة فقد كانت قصدية، تكونت من مجموعة تجريبية 38 طالبة، وأخرى ضابطة 38 طالبة تم اختيارهما بالطريقة العشوائية من بين ثلاث شعب في المدرسة، وتكونت أداة الدراسة من الاختبار التحصيلي، وكانت نتائج الدراسة لصالح المجموعة التجريبية في معظم متغيرات الدراسة ما عدا متغير الاتجاهات نحو الرياضيات ومتغير الاحتفاظ في العلوم، حيث لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية، كما وكانت نسبة مشاركة الطالبة غير المباشرة في المجموعة التجريبية أكبر منها في المجموعة الضابطة، وكذلك بالنسبة للمعلم فقد كان كلامه غير المباشر أيضاً بنسبة أكبر، مما يدل أن المنحى التكاملي في التدريس يعطي للطالب فرصة أكبر لإبداء الرأي والاستفسار عن المعلومة وأن المعلم هو الميسر لعملية التعليم ونقل الخبرات للطالبة.

وتحقق الناصر (2011) في دراسته من أثر تدريس مهارات القراءة والكتابة من خلال المنهج المتكامل لمواد اللغة العربية على تنمية ه اتان المهارتين لطلاب الصف السادس الابتدائي في محافظة

القطيف بالمملكة العربية السعودية ، تكونت عينة الدراسة من 62 طالباً موزعة على مجموعتين متساويتين، واحدة تجريبية، درست أربع وحدات من المواد العربية صممها الباحث خصيصاً للنهج المتكامل، وأخرى ضابطة، درست وحدات من المناهج الرسمية للقراءة و التعبير الكتابي الذي يعتمد على مناهج المواد المنفصلة ، وصممت أدوات البحث من جمع بيانات الدراسة باستخدام موازين السحب: القراءة والكتابة ، وكشف تحليل البيانات أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.00$) بين متوسط مجموع درجات الطلاب في القراءة، واختبارات الكتابة المنسوبة إلى تأثير استخدام المنهج المتكامل، كانت هذه الاختلافات لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة دوركان (Durukan, 2010) إلى تحليل آثار القراءة والكتابة التربوية التقليدية، وتكونت عينة الدراسة من 45 طالب من الصف السابع، من مدرسة محافظة غيرسون ، من العام الدراسي 2009/2010، قسموا عشوائياً إلى مجموعة تجريبية 24 طالباً، وأخرى ضابطة 21 طالباً، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار قبلي وبعدي من تطوير الباحث ؛ لقياس الفهم القرائي والتعبير الكتابي، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مهارات القراءة والكتابة للمجموعة التجريبية نتيجة استخدام استراتيجية التكامل في القراءة والتعبير.

وقد قام الكسندر وآخرون (Alexander, et al., 2008) بدراسة بالمملكة المتحدة وذلك كمبادرة بتنفيذ مبادرات تعدد المناهج وتعدد التخصصات، حيث قاموا بدمج مادة اللغة الانجليزية ومادة العلوم ، تمت مناقشة نتائج الدمج من وجهة نظر المعلمين والمتعلمين، حيث أوضحت النتائج أنه لم يتم تنمية مهارات القراءة والكتابة فقط، بل أن الدمج ساهم في بناء وعي مستمر وتعلم حقيقي لدى الطلبة.

وقد قام الباحث حجة (2000) بدراسة أثر التعليم التكاملي في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في العلوم وأثره في اتجاهات الطلبة نحو مبحث العلوم ، تكونت عينة الدراسة من 64 طالباً من طلبة الصف الرابع في مدرسة الرازي الأساسية في مدينة الخليل في الفصل الدراسي الثاني من العام 1998/1999، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين متكافئتين الأولى تجريبية وتم تدريسها بطريقة التعليم التكاملي، والثانية ضابطة وتم تدريسها بالطريقة التقليدية ، استغرقت التجربة ثمانية أسابيع، وتكونت أدوات الدراسة من إعداد الباحث للمادة التعليمية الخاصة بالتعليم التكاملي، كما وأعد اختباراً تحصيلياً، بالإضافة إلى إعداده مقياساً لقياس الاتجاه نحو العلوم ، وبينت النتائج وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

3.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة وتحليلها أن هناك الكثير منها تناول تطوير برامج لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتناولت معظم الدراسات متغيرات وأبعاداً تساعد على تحسين مهارات الفهم القرائي والكتابة كما أن بعضها تناول موضوع آراء معلمين صعوبات التعلم، بالإضافة إلى موضوع تحسين الذاكرة لطلبة صعوبات التعلم.

تباينت الدراسات السابقة ذات العلاقة بصعوبات التعلم، والتعليم التكاملي من حيث أهدافها، وأساليب اختيار العينات في كل دراسة منها، والأدوات المستخدمة لجمع البيانات الخاصة بتلك الدراسات.

أما بالنسبة للمنهج: فقد أتبع أغلبها المنهج التجريبي وشبه التجريبي كدراسة مصطفى (2020) ودراسة زيدان (2019)، واتبع بعضها الآخر مناهج أخرى كالمنهج التجريبي الوصفي كدراسة حريبات (2011)، والمنهج البنائي كدراسة Georgiou (2019)، والمنهج الوصفي التحليلي كدراسة خوجة (2017)، والمسوحات المستعرضة كدراسة Hieu و Nam (2018).

أما بالنسبة للأدوات: فقد تنوعت كاستخدام البرامج التعليمية، كدراسة محمود (2018)، والاختبارات كدراسة خوجة (2017)، إضافة إلى المقاييس التشخيصية، كدراسة الديب (2015)، وإضافة إلى استخدام أعمال الطلبة كدراسة Alkatib (2016).

أما بالنسبة للبرامج العلاجية والاستراتيجيات المتبعة فقد شملت الدراسات السابقة عدة استراتيجيات منها: استراتيجية التعليم التكاملي كدراسة Savas وآخرين (2012)، استراتيجية التعلم المباشر كدراسة مصطفى (2020)، واستراتيجية النموذج التفاعلي للقراءة كدراسة Gonzalez و Maria (2017)، واستراتيجية الخريطة الدلالية، والتدريس التبادلي، والتعليم التعاوني كدراسة الزارع (2015)، واستراتيجية الإكتشاف الموجه كدراسة أحمد (2006)، واستراتيجية TRIZ كدراسة زيدان (2019)، واستراتيجية SQ3R كدراسة المكاحلة والرمامنة (2019).

أما بالنسبة للبيئة: فقد كانت من المرحلة الأساسية الدنيا كدراسة العبدلات والصامدي (2016)، والمرحلة الأساسية العليا كدراسة الصغير (2018).

وبالنسبة لنتائج الدراسات: تناولت الدراسات السابقة في المحور الأول موضوع صعوبات القراءة، والفهم القرائي والكتابة لدى الطلبة وطرق التغلب عليها باستخدام أدوات مختلفة، اتفقت جميع الدراسات السابقة على فاعلية الاستراتيجيات والبرامج المستخدمة في تحسين صعوبات التعلم، وأوصت باستخدامها لطلبة صعوبات التعلم. وقد اتفقت الدراسات السابقة على أن صعوبات الفهم القرائي والكتابة تحتاج متابعة وبرامج علاجية واستراتيجيات مناسبة. كما وأجمعت جميع الدراسات السابقة في المحور الثاني (التعليم التكاملي) وجود فعالية وأثراً إيجابياً لاستخدام التعليم التكاملي في تنمية مهارات القراءة والفهم القرائي والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات بمختلف مراحل دراستهم.

ومما سبق يتبين أن الدراسات السابقة ذات العلاقة بصعوبات التعلم اتفقت بالهدف إلى تنمية الفهم القرائي، والقراءة، والكتابة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم. كما واتفقت الدراسات السابقة ذات العلاقة بالتعليم التكاملي على تكامل مادة أو مادتين دراسيتين لتحسين التحصيل عند الطلبة. كما وتباينت الدراسات السابقة ذات العلاقة بصعوبات التعلم والتعليم التكاملي بالفئة المستخدمة وهي المرحلة الأساسية الدنيا والعليا. واختلفت الدراسات السابقة من حيث المنهج المتبع، كالتجريبي، والوصفي، والبنائي، والمسوحات المستعرضة. وتتنوع في الأدوات المستخدمة، كالاختبارات والبرامج التعليمية، والملاحظة، والمقابلة، والاستبانة، والمقاييس التشخيصية. ورغم الاختلافات في بعض النواحي المذكورة، إلا أنها اتفقت على الحاجة إلى البرامج والإستراتيجيات المناسبة لعلاج صعوبات التعلم، والحاجة إلى المنحى التكاملي لآثاره الإيجابية في مهارات القراءة والفهم القرائي والكتابة.

لقد تميزت الدراسة الحالية بأكثر من جانب:

- من خلال البحث في الأدبيات التربوية والدراسات السابقة، توصلت الباحثة أن هناك الكثير من الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات وبرامج علاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، إلا أنها لاحظت أن الدراسات التي تناولت تطبيق برنامج علاجي قائم على نهج التعليم التكاملي شحيحة ونادرة على المستوى العربي، أما على المستوى المحلي -حسب علم الباحثة- فلا توجد دراسات تناولت استراتيجية التعليم التكاملي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- ولاحظت الباحثة كذلك قلة الدراسات التي تولي صعوبات تعلم الفهم القرائي والكتابة باللغة الانجليزية اهتماماً بحثياً بالرغم من أهمية هذه الدراسات للواقع العربي بشكل عام، والواقع الفلسطيني بشكل خاص.
- اتبعت الدراسة الحالية نهج التعليم التكاملي مع طالبات صعوبات التعلم، بينما قامت الدراسات السابقة باستخدام نهج التعليم التكاملي مع طلبة عاديين، فلم يطبق نهج التكامل فيها على طلبة صعوبات التعلم.
- تميزت الدراسة الحالية بتقصي أثر استخدام برنامج علاجي قائم على نهج التعليم التكاملي لتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بمادة اللغة الانجليزية، بينما كان هدف الدراسات السابقة تقصي أثر التعليم التكاملي على مواد أخرى.
- وتعد هذه الدراسة الأولى من نوعها في فلسطين -حسب اطلاع الباحثة- في مجال تصميم برنامج تعليمي قائم على التعليم التكاملي للغة الانجليزية ويربط العديد من المواد الدراسية، فقد تم ربط اللغة الانجليزية مع اللغة العربية، والعلوم العامة، والرياضيات، والتربية الإسلامية، والتربية

الوطنية (الجغرافيا)، والكتابة، والقصة، بينما قامت الدراسات السابقة المستعرضة بربط مادتين دراستين أو ثلاث، فقد تم ربط اللغة العربية والتربية الإسلامية في دراسة الصغير (2018). وتم ربط الرياضيات والعلوم في دراستي Alghamdi (2017)، ودراسة حريبات (2011). وتم ربط مادة اللغة الانجليزية والعلوم في دراسة Alexander وآخرون (2008).

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- بناء الإطار النظري الخاص بصعوبات التعلم، والتعليم التكاملي.
- تحديد أهمية الدراسة وتحديد المنهجية والأدوات المستخدمة.
- بناء أدوات الدراسة المتمثلة في إعداد برنامج علاجي، واختبار مهارات الفهم القرائي والكتابة.
- اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة وتفسير النتائج.

الفصل الثالث:

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الفصل الخطوات الإجرائية التي اتبعتها الباحثة في تطبيق دراستها، ويتضمن أيضاً وصفاً لمنهجية الدراسة ومجتمعها وعينتها، وتصميم أدوات الدراسة المستخدمة لتحقيق أهداف الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي وتصميم شبه تجريبي، نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة ولمشاكلتها وللظروف الخاصة بعينة الدراسة، ومن أجل تهيئة السبل الكفيلة للوصول إلى النتائج بدقة، كذلك استخدمت الباحثة أسلوب المجموعة الواحدة (The One Group Method).

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف السادس الأساسي في مدرسة العيزرية الأرثوذكسية التابعة لمديرية ضواحي القدس للفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2021، والبالغ عددهن 24 طالبة.

3.3 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (7) طالبات من الصف السادس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم في مدرسة العيزرية الأرثوذكسية، تم اختيارهن بطريقة العينة القصدية من مجتمع الدراسة، بناءً على تشخيصهن من قبل مدرستهن. وقد اختارت الباحثة هذه المدرسة بطريقة قصدية لأن الباحثة تعمل معلمة للغة الانجليزية فيها، ولإبداء مديرة المدرسة ومعلمات الصف السادس الأساسي استعدادهن للتعاون مع الباحثة بالمشاركة في الدراسة.

وقد تم اختيار أفراد العينة من طالبات الصف السادس الأساسي ذوي صعوبات التعلم للاعتبارات الآتية:

1. نمو المهارات الأكاديمية لديهم والتي تتمثل في القراءة والكتابة بدرجة كافية يمكن قياسها.
2. إلمام طالبات الصف السادس الأساسي ببعض مهارات القراءة والتي تعتبر في غاية الأهمية لفهم المقروء والكتابة.
3. يتم دراسة حالات صعوبات التعلم في المراحل العمرية المبكرة على أساس نمائي، والذي يعرف بصعوبات التعلم النمائية لصعوبة قياس المهارات الأكاديمية في المراحل الأولى.

4.3 البرنامج التعليمي التكاملي

1.4.3 خطوات إعداد البرنامج التعليمي التكاملي:

قامت الباحثة بإعداد البرنامج التعليمي التكاملي وفقاً للخطوات الآتية:

1. الإطلاع على الأدب السابق المتعلق بالتعليم التكاملي.
 2. إعداد الأهداف الأساسية للبرنامج التعليمي التكاملي لتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة باللغة الانجليزية للطالبات ذوي صعوبات التعلم من الصف السادس الأساسي.
 3. مناقشة الأهداف مع المختصين في مجال التربية الخاصة وأساليب التدريس واللغة الانجليزية وأخذ آرائهم حول صياغة الأهداف.
 4. كتابة الأهداف الفرعية ومحتوى البرنامج.
 5. إعداد الصورة الأولية للبرنامج وعرضه على المحكمين من ذوي الاختصاص في ميدان التربية الخاصة وأساليب التدريس واللغة الانجليزية والمناهج والتقييم وتكنولوجيا المعلومات من جامعة القدس، وجامعة القدس المفتوحة، والجامعة الأردنية، وجامعة العين في الإمارات المتحدة، وجامعة جنوب فلوريدا بالولايات الأمريكية، بهدف تحكيمه وتقدير مدى مناسبته للهدف الذي صمم له.
- وبعد عرض الصورة الأولية من البرنامج على المحكمين تم الأخذ بملاحظاتهم، حيث أشار المحكمون إلى إضافة نشاط تعريفي للبرنامج لزيادة التقارب الذهني بين الطالبات والمعلمات، ويكون النشاط بمثابة مقدمة تعريفية موجه للمعلمين الراغبين في تطبيق البرنامج. كذلك أشار المحكمون إلى إعادة صياغة بعض الأهداف باقتراحهم تعديل بعض الأمور المتعلقة بالتنسيق، بينما رأى بعض منهم أن البرنامج التعليمي لا

يحكم كونه يمثل وجهة نظر الباحثة. وقد تمت الإفادة من ملاحظاتهم، و تمّ تصميم البرنامج بصورته النهائية بحيث تضمن عرضاً تفصيلياً شاملاً، كما في (الملحق 5).

2.4.3 مراحل إعداد البرنامج التعليمي التكاملي:

1. الإطلاع على منهاج الصف الخامس الأساسي لأخذ الفكرة عن مستوى الطالبات وبناء المهارات على هذا الأساس.

2. دراسة خصائص المتعلمين بشكل أعمق بالإطلاع على ملفاتهم؛ للوقوف على قدراتهم العقلية وحالاتهم الانفعالية، ومدى نضجهم ومستوى تحصيلهم وقدراتهم وحالاتهم الاقتصادية والاجتماعية وغيرها من البيانات، لبناء البرنامج وفق خصائصهم.

3. تحليل جميع كتب الصف السادس الأساسي.

4. تحديد المواضيع الرئيسة المشتركة بين منهج اللغة الانجليزية ومنهاج المواد الدراسية الأخرى للصف السادس الأساسي، حيث وجدت الباحثة مواضيع مشتركة بين منهج اللغة الانجليزية والمواد الدراسية الآتية: اللغة العربية والتربية الإسلامية والعلوم والرياضيات والتربية الوطنية (الجغرافية).

5. تحديد الموضوع الرئيس والموضوعات الفرعية والمواد الدراسية المشتركة بالموضوع.

الجدول رقم (1.3): الموضوعات الرئيسة والفرعية والمواد الدراسية:

Theme	Topic	Courses
Animals	Animal life	English+ Science
Environment	Plants	English+ Science+ Arabic
Extinct animals	Dinosaurs fossils	English+ Science

Food and Health	Food and health	English+ Science+ Math+ Religion
Oceans and Seas	Oceans and seas	English+ Science+ Geography
Writing 1	Summarizing a story	English+ Arabic
Writing 2	Describing pictures	English+ Arabic
Total	Seven topics	Six subjects

6. اختيار نصوص القراءة من منهاج اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي (Way Ahead)، والذي

يتم تدريسه بالمدرسة، إذ تم تبسيط المادة والمهارات لتناسب ذوي صعوبات التعلم.

7. النقاش والتحاور بين الملاحظات والمشاركة بالأفكار وتحديد المفاهيم الأساسية والمفردات المتداخلة للتمكن

من استخدام لغة مشتركة.

8. تحديد أهداف الوحدات الدراسية بشكل واضح، بحيث كانت ديناميكية متفقة مع الأهداف التربوية العامة

ومناسبة لمستوى نضج الطالبات، فيها تنوع وتراعي الفروق الفردية، واضحة ومحددة إجرائياً، ملحق

(4).

9. مناقشة دور كل معلمة، و تحديد الروابط بين محتوى المواد المشتركة بين الباحثة وبين الملاحظات

للتعاون معاً لاحقاً.

10. تحديد طرق التدريس والأنشطة الابتدائية والتطويرية والختامية المناسبة للوحدات الدراسية، واختيار المهمات التي تعمل على تشجيع الطالبات على التحقق والتفكير وطرح الأسئلة والاكتشاف، ملحق (4).
11. تحديد مصادر التعلم المناسبة لموضوع الوحدة، مثل الصور والأغاني والأفلام والتطبيقات العملية، وعمل لوحات جدارية، والتمثيل واللعب والحزازير (الأحجيات) والغناء والرسم، ومشاهدة فيديوهات قصيرة وتقليد الحركات والرقص، وعمل مشروبات طبية، واستعمال المعجونة التعليمية لعمل الأحافير، واستعمال مجسمات لحيوانات كالديناصورات، واستخدام الحيوانات المفضلة لدى الطالبات، كما أعدت الباحثة قائمة طعام لتطبيق درس "المطعم" واحضار نباتات استُخدمت بالشرح، ثم قامت الطالبات بزراعتها بقوارير وأخذها للعناية بها، حيث اشتمل البرنامج على جميع هذه الأنشطة وعلى كيفية تطبيقها.
12. تحديد مرحلة تنفيذ العمل في الخطة، والوقت اللازم للأنشطة اللازمة لتحقيق التعليم التكاملي، (ملحق 4)، وتحديد دور المعلم سواء كان دوره مراقب أو تقديم تعليمات صريحة، أو كمرجع عند الحاجة، وتحديد دور الطالبات وطرق التعليم، وتحديد طريقة العمل، سواء عمل جماعي، أو مجموعات صغيرة، أو عمل فردي، حيث تحدد طريقة العمل على حسب صعوبة النصوص القرائية، واهتمامات وميول الطلبة، وحسب طبيعة الأهداف الموضوعية.
13. تحديد التقييم (ملحق 4)، حيث يقوم كلاً من المعلم والمتعلم بالتقييم الذاتي الذي يزيد من الإصرار على التقدم، كما يؤدي الأهل دوراً في التقييم، وذلك بمراقبة تقدم المتعلم وتحديد الأمور الإضافية التي يجب أن تقوم بها الطالبات بالمنزل، ويكون التقييم أثناء تطبيق التعليم التكاملي أو بعده، عن طريق إعطاء اختبارات لقياس مدى تحقق الأهداف، حيث يقيس اختبار الفهم القرائي واختبار الكتابة مهارات الفهم القرائي ومهارة

الكتابة، إلا أنه يتم اعتماد العديد من الأنشطة للتقييم كذلك. مشاركة النتيجة بين المعلمات بعد الإنتهاء من تطبيق التعليم التكاملي، فيعد ذلك بمثابة إلهام للآخرين.

3.4.3 صدق البرنامج التعليمي التكاملي:

تم التحقق من صدق البرنامج التعليمي التكاملي بعرضه بصورته الأولية على عدد من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة في مجال التربية الخاصة وأساليب التدريس واللغة الانجليزية، وقد أبدى المحكمون الثناء على البرنامج (ملحق 5).

5.3 أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية قامت الباحثة بتطوير الأدوات الآتية:

1. الاختبار التحصيلي لمهارات الفهم القرائي.
 2. الاختبار التحصيلي لمهارة الكتابة.
- وفيما يأتي عرض للخطوات التي قامت الباحثة باجرائها:

6.3 إعداد اختبار الفهم القرائي واختبار الكتابة

1.6.3 اختبار الفهم القرائي:

1) قامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي لقياس مهارات الفهم القرائي باللغة الانجليزية لطالبات الصف السادس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم بعد الاطلاع على دراسات سابقة، كدراسة Alhasani (2013). وبعد تحديد الغرض من الاختبار وتحديد المادة التعليمية، قامت الباحثة بتحليل محتوى كتب

المواد الدراسية للصف السادس الأساسي، ومقارنتها بمنهج اللغة الانجليزية، وقد تبين وجود سبعة موضوعات مشتركة بمناهج الصف السادس الأساسي. ثم قامت باشتقاق الأهداف السلوكية وتحديد ما بحسب مستويات سلم بلوم المعرفية، وهي التذكر والفهم والاستيعاب والتطبيق، ثم إعداد جدول المواصفات (ملحق 3)، ثم كتابة فقرات الاختبار التحصيلي بما يتلاءم مع جدول المواصفات. وقد اتبعت الباحثة تصنيف حافظ والناقة (2004) اللذين قاما بتقسيم مهارات الفهم القرائي لخمسة مستويات، قامت الباحثة باستخدام المستويات التي تتناسب وخصائص صعوبات التعلم، وهي:

1. مستوى الفهم الحرفي المباشر : والذي يتضمن تسع مهارات، استخدمت الباحثة خمساً منها مع التعديل على بعضها، وهي: تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، وتحديد مرادف الكلمة، وتحديد مضاد الكلمة، وتحديد الفكرة العامة للموضوع، وتحديد الفكرة الرئيسية للنص.
2. مستوى الفهم الاستنتاجي: والذي يتضمن خمس مهارات، استخدمت الباحثة منها: استنتاج المعاني المتضمنة، وتحديد العاطفة السائدة في النص، واختيار عنوان للنص، وتوظيف المعرفة السابقة في فهم النص.

وقد اعتمدت الباحثة في صياغة الأسئلة على التنوع واستخدام لغة مبسطة تتناسب مع مستوى الطالبات، حيث تضم الاختبار بنوداً اختيارية من نوع اختيار الإجابة الصحيحة من خيارات متعددة، كما تضمنت أسئلة إنشائية تتناسب ومستوى الطالبات وحسب تصنيف بلوم.

(2) صدق الاختبار ومحتواه:

تم التحقق من صدق المحتوى للاختبار التحصيلي لمهارات الفهم القرائي بعرضه بصورته الأولية على عدد من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة في مجال التربية الخاصة وأساليب التدريس واللغة الانجليزية، (ملحق 1) وقد بلغ عددهم (14) محكماً لمراجعته وتحكيمه من حيث:

- مدى ارتباط فقرات الاختبار بالأهداف التي وضعت من أجله.

- مدى مناسبة فقرات الاختبار للمحتوى الذي يقيسه.
- مدى ملائمة لغة فقرات الاختبار لمستوى الطلبة.

وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم، كضرورة تقليص عدد الاختيار من متعدد من أربعة خيارات لثلاثة أو خيارين فقط، مما يقلل الحيرة لدى طلبة صعوبات التعلم، ويساعدهم على التركيز أكثر فيقلل من اختياراتهم العشوائية. كما أشاروا إلى أمور متعلقة بالتنسيق وعلامات الترقيم. وقد أخذت الباحثة بآراء السادة المحكمين واقتراحاتهم جميعها وأخرجت الاختبار بصورته النهائية (ملحق 6).

(3) ثبات الاختبار:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة، فقد تم حساب معاملات الثبات باستخدام طريقة الإعادة خلال (12) يوما. وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.99)، حيث تعتبر قيمة مقبولة ودليل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

2.6.3 اختبار الكتابة:

1) قامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي لقياس مهارة الكتابة باللغة الانجليزية لطالبات الصف السادس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم بعد الاطلاع على دراسات سابقة، كدراسة AbuNada (2018). وبعد تحديد الغرض من الاختبار وتحديد المادة التعليمية قامت الباحثة بتحليل محتوى كتب المواد الدراسية للصف السادس الأساسي، ومقارنتها بمنهج اللغة الانجليزية، وقد تبين وجود سبعة موضوعات مشتركة بمنهج الصف السادس الأساسي. ثم قامت باشتقاق الأهداف السلوكية وتحديد مستويات سلم بلوم المعرفية، وهي التذكر والفهم والاستيعاب والتطبيق، ثم إعداد جدول المواصفات (ملحق 3)، ثم كتابة فقرات الاختبار التحصيلي بما يتلاءم مع جدول المواصفات. وقد اتبعت الباحثة مستويات الكتابة باللغة الانجليزية عند إعداد اختبار قياس مهارة الكتابة كالآتي:

1. مهارة كتابة الكلمات والجمل المترابطة : والتي تتضمن ست مهارات، حيث استخدمت الباحثة منها ما يتناسب مع طلبة ذوي صعوبات التعلم والمحتوى التعليمي، والمهارات المستخدمة هي: ترتيب بعض

الحروف لتكوين كلمات مفيدة، وترتيب مجموعة من الكلمات لتكوين جمل مفيدة، وتلخيص موضوع ما في جملتين، وكتابة الجمل بأسلوب واضح يحدد الهدف.

2. مهارة التماسك الكتابي: وتتضمن ست مهارات، حيث استخدمت الباحثة المهارات الآتية في اختبار

الكتابة: استخدام الضمائر بشكل سليم، واستخدام لغة وأسلوب الطالبة أثناء الكتابة.

3. مهارة التعبير الكتابي وتنظيمه : وتتضمن سبع مهارات، تم استخدام منها ما يأتي: التعبير كتابياً عن صور، واقتراح عنوان لقصة مصورة، ووصف أحداث قصة مصورة باستخدام الفعل المضارع المستمر، ومراعاة تسلسل الحوادث عند الكتابة.

وقد اعتمدت الباحثة في صياغة الأسئلة على التنوع واستخدام لغة مبسطة تتناسب مع مستوى الطالبات، كما تضمنت أسئلة إنشائية تتناسب ومستوى الطالبات وحسب تصنيف بلوم.

(2) صدق الاختبار ومحتواه:

تم التحقق من صدق المحتوى للاختبار التحصيلي لمهارة الكتابة باللغة الإنجليزية بعرضه بصورته الأولية على عدد من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة في مجال التربية الخاصة وأساليب التدريس واللغة الانجليزية، (ملحق 1) وقد بلغ عددهم (14) محكماً لمراجعته وتحكيمه من حيث:

1. مدى ارتباط فقرات الاختبار بالأهداف التي وضعت من أجله.

2. مدى مناسبة فقرات الاختبار للمحتوى الذي يقيسه.

3. مدى ملائمة لغة فقرات الاختبار لمستوى الطلبة.

وقد أشار المحكمون إلى أمور متعلقة بالتنسيق وعلامات الترقيم، كما اقترحوا التركيز على صياغات مثل: (ما رأيك؟ من خلال مشاهدتك؟ من وجهة نظرك؟) في الأسئلة الكتابية؛ لأن السؤال المباشر يصدد طلبة صعوبات التعلم، فيجب أن تكون الإجابة مفتوحة كون هدفها التعبير عن ما تم فهمه. وقد أخذت الباحثة بآراء السادة المحكمين واقتراحاتهم جميعها وأخرجت الاختبار بصورته النهائية (ملحق 7).

(3) ثبات الاختبار:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة، فقد تم حساب معاملات الثبات باستخدام طريقة الإعادة، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.93)، حيث تعتبر قيمة مقبولة ودليلاً على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

7.3 إجراءات تطبيق الدراسة

قامت الباحثة بتطبيق إجراءات الدراسة بعد الإنتهاء من بناء أدواتها على النحو الآتي:

1. الحصول على كتاب تسهيل المهمة من عمادة الدراسات العليا - قسم التربية (ملحق 2)
2. الاجتماع بمديرة المدرسة وإطلاعها على موضوع الدراسة والحصول منها على التسهيلات الضرورية لإجرائها، كتحديد وقت بدء تنفيذ البرنامج.
3. الإطلاع على الملفات والتقارير الخاصة بالطالبات، إضافة إلى جمع المعلومات اللازمة المتعلقة بهنّ.
4. التواصل مع أولياء أمور الطلبة للحصول على موافقتهم.
5. إنشاء ملف خاص لكل طالبة يتضمن تسجيلاً للعلامات ومتابعة أداء الطالبة.
6. إجراء اختبار تشخيصي قبل إدخال المتغير التجريبي؛ لمعرفة مستوى الأداء القبلي على عينة استطلاعية قوامها (10) طالبات من الصف السادس الأساسي مجتمع الدراسة وخارج حدود العينة لحساب الثبات.
7. تطبيق الاختبار القبلي للموضوع الأول على عينة الدراسة، يليه تطبيق البرنامج التعليمي القائم على التعليم التكاملي للموضوع الأول، ثم تطبيق الاختبار البعدي للموضوع الأول، وهكذا حتى تمّ الانتهاء من الموضوعات جميعاً، وقد امتدت فترة التطبيق في الفصل الأول من العام الدراسي (2020 - 2021) وذلك بواقع (3) حصص أسبوعياً.
8. إدخال البيانات إلى الحاسوب وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.
9. الحصول على النتائج ومناقشتها.
10. صياغة التوصيات بحسب نتائج الدراسة الحالية.

8.3 متغيرات الدراسة

تم تصنيف متغيرات الدراسة كما يأتي:

- المتغيرات المستقلة: البرنامج التعليمي التكاملي.
- المتغيرات التابعة: مهارات الفهم القرائي، ومهارة الكتابة.

9.3 تصميم الدراسة

تعدّ الدراسة الحالية شبة تجريبية وتهدف التعرف إلى أثر برنامج تعليمي تكاملي لتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة باللغة الانجليزية لدى طالبات الصف السادس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم. وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة تصميم المجموعة الواحدة، وهي تطبيق المعالجة على العينة القصدية ذاتها من الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وبالرموز: 01 X 02

حيث 01 اختبار قبلي

X تطبيق البرنامج التعليمي

02 اختبار بعدي

10.3 المعالجة الإحصائية

تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات بالأساليب الآتية:

- استخراج الأعداد والنسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- حساب معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) للتحقق من ثبات الأداة.

استخدمت الباحثة اختبار (t) (Paired- Sample t. Test) للعينات المترابطة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة:

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت إلى إستقصاء أثر البرنامج التعليمي تكاملي في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة باللغة الانجليزية لدى طالبات الصف السادس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم. وفيما يلي عرضاً لنتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها وفرضياتها:

تحليل النتائج المتعلقة بأسئلة وفرضيات الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما أثر البرنامج التعليمي التكاملي في تنمية مهارات الفهم القرائي باللغة الانجليزية لدى طالبات الصف السادس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن السؤال الأول، تم تحويله للفرضية التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات درجات

الطالبات في اختبار مهارات الفهم القرائي باللغة الانجليزية قبليةً وبعدياً.

ولفحص الفرضية الأولى، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired Samples t Test) لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في اختبار مهارات الفهم القرائي قبليةً وبعدياً ، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired Samples t Test) لاستجابات أفراد العينة لبعـد الدراسة المتعلقة في متوسطات درجات الطالبات في اختبار مهارات الفهم القرائي قبليةً وبعدياً

مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الاختبار البعدي			الاختبار القبلي		
			%	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	%	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
*0.001	6	13.642	%66.1	2.91	29.1	%46.6	2.65	20.5

يتضح من الجدول (1.4) أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (13.642)، بمستوى دلالة (0.001)*، وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك تم رفض الفرضية الأولى، أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية. وعند العودة للجدول (1.4) يتضح أن هناك فرق في المتوسطات الحسابية بين التطبيقين القبلي والبعدي ولصالح البعدي.

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما أثر البرنامج التعليمي التكاملي في تنمية مهارات الكتابة باللغة الانجليزية لدى طالبات الصف السادس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم ؟

للإجابة عن السؤال الثاني، تم تحويله للفرضية التالية:

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الطالبات في اختبار مهارة الكتابة باللغة الانجليزية قبلية وبعدياً.

ولفحص الفرضية الثانية، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired Samples t Test) لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في اختبار مهارة الكتابة قبلية وبعدياً ، والجدول (2.4) يوضح ذلك:

جدول (2.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired Samples t Test) لاستجابات أفراد العينة لبعده الدراسة المتعلقة في متوسطات درجات الطالبات في اختبار مهارة الكتابة قبلية وبعدياً

مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الاختبار البعدي			الاختبار القبلي		
			%	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	%	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
*0.001	6	15.541	%81.4	4.11	45.6	%60.9	4.53	34.1

يتضح من الجدول (2.4) أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (15.541)، بمستوى دلالة (0.001^*)، وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك تم رفض الفرضية الثانية، أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية. وعند العودة للجدول (2.4) يتضح أن المتوسط الحسابي البعدي أعلى من المتوسط الحسابي القبلي، وبالتالي تكون دالة للتطبيق البعدي.

الفصل الخامس:

مناقشة النتائج والتوصيات:

يتناول هذا الفصل تفسير نتائج الدراسة الحالية التيهدفت لمعرفة أثر البرنامج التعليمي القائم على التعليم التكاملي في تنمية مهارات الفهم القرائي ومهارة الكتابة باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف السادس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم.

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول : ما أثر استخدام البرنامج التعليمي التكاملي في تنمية مهارات الفهم القرائي باللغة الانجليزية لدى طالبات الصف السادس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ تحويله للفرضية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الطالبات في اختبار مهارات الفهم القرائي قبلياً وبعدياً.

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الأداء القبلي والأداء البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي باللغة الانجليزية، وكانت الفروق لصالح الاختبار البعدي، إذ حصل القياس البعدي على متوسطات حسابية أعلى من المتوسطات الحسابية للقياس القبلي.

تعزى هذه النتائج إلى تحسن الفهم القرائي لدى الطالبات بعد الاستفادة من البرنامج التعليمي القائم على التعليم التكاملي الذي أعطى لتدريس اللغة الانجليزية فهماً جديداً. فقد صنف الباحثون مهارات الفهم القرائي لمستويات دنيا وعليا لتسهيل مهمة المعلمين في تحديد أهداف الدرس، فقيام الباحثة باتباع هذه التصنيفات عند إعداد البرنامج والاختبارات عمل على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات ذوي صعوبات التعلم، فتمكنت الطالبات من تحديد المعنى المناسب لبعض الكلمات من السياق، وتمكنت من تحديد أفكاراً عامة للموضوع، وذكر بعض التفاصيل المذكورة في النصوص القرائية، وتحديد بعض مرادفات الكلمات وضدها. ومما ساعد على تحقيق مهارات الفهم القرائي هو توظيف المعرفة السابقة في فهم النص، وتحديد الهدف من القراءة، والتركيز على الأفكار الرئيسية أكثر من التركيز على الأفكار الثانوية، إضافة إلى اختيار الاستراتيجيات المختلفة لتعزيز من أجل تدعيم تلك المهارات وتفعيلها أثناء التطبيق، فكانت الاستراتيجيات المناسبة ممهدة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات. حيث أدى ربط المواد الدراسية ذات الموضوع المشترك دوراً مهماً في مساعدة الطالبات على فهم نصوص اللغة الانجليزية بشكل أفضل وأعمق، فهن على معرفة سابقة بالموضوع، مما أسهم بربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة، فكان معززاً للدافعية نحو التعلم، فقدمت الطالبات الأفكار والحلول عن طريق النقاش والتحاور وتشارك الأفكار.

إضافة إلى أنّ اختيار الطرائق التدريسية المتنوعة والمناسبة لموضوعات القراءة أدى دوراً كبيراً في تحقيق أهداف التعلم، كما أسهم استخدام طرق التقويم العديدة في جميع المراحل التعليمية كالتغذية الراجعة بالوصول للأهداف والحلول المناسبة لأية صعوبة أو مشكلة. وقد استدل على تنمية مهارات الفهم القرائي عند الطالبات امتلاكهن لسوكيات معبرة عن هذا الفهم، ومن خلال الدرجة التي حصلن عليها في اختبار الفهم القرائي المعدة لهذا الغرض.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الصغير (2018) التي أشارت إلى وجود أثر لاستخدام برنامج محوسب قائم على المنحى التكاملي في تحسين مهارات الفهم لدى طالبات الصف العاشر الأساسي لصالح المجموعة التجريبية. كما واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة سافاس وآخرون (Savas, et al., 2012) والتي أظهرت اختلاف كبير في التحصيل الأكاديمي والثقة بالنفس لصالح المجموعات التجريبية الثلاث التي تلقت تعليمات مع وحدة متكاملة قائمة على البنائية. وتتفق هذه الدراسة كذلك مع دراسة الكسندر وآخرون (Alexander, et al., 2008) والتي أظهرت أنه لم يتم تنمية مهارات القراءة والكتابة فقط، بل أن الدمج ساهم في بناء وعي مستمر وتعلم حقيقي لدى الطلبة.

كما واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة حجة (2000) والتي بينت وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني: ما أثر البرنامج التعليمي التكاملي في تنمية مهارة الكتابة باللغة الانجليزية لدى طالبات الصف السادس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضية الآتية:

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات

درجات الطالبات في اختبار مهارة الكتابة قبلياً وبعدياً.

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في اختبار مهارة

الكتابة قبلياً وبعدياً ، وكانت الفروق لصالح الاختبار البعدي ، حيث حصل القياس البعدي على متوسطات

حسابية أعلى من المتوسطات الحسابية للقياس القبلي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن استخدام البرنامج التفاعلي القائم على التعليم التكاملي عمل على التكامل

بين اللغة الانجليزية والمواد الدراسية الأخرى ، فأثر في تنمية قدرات الطالبات الكتابية عن طريق الربط

بين المفاهيم والأفكار المختلفة ، فعملت المواد الدراسية على خدمة الكتابة باللغة الانجليزية نتيجة معرفة

الطالبات معلومات عن الموضوع باللغة الأم، فكان أسهل لديهن التعبير كتابياً عن أفكار موجودة لديهن

أصلاً، والمطلوب منهن استخدام كلمات مناسبة وبسيطة للتعبير كتابياً باللغة الانجليزية، مما أسهم ب علاج

الصعوبات والأخطاء اللغوية الشائعة التي تواجه الطالبات في موضوع الكتابة، كالتعبير عن الأفكار أو

الأخطاء الإملائية، كما ساعدت القصة الموجودة في منهاج اللغة العربية الطالبات للتعبير عنها باللغة

الانجليزية واستنتاج العبرة منها، كذلك الحال في التعبير عن الصور بجمل باللغة الانجليزية. وقد ساعد

اتباع الباحثة لمستويات الكتابة باللغة الانجليزية الطالبات على ترتيب حروف مبعثرة لتكوين كلمات

صحيحة، وترتيب كلمات متفرقة لتكوين جمل بأسلوب واضح. ومما ساعد على تنمية مهارة الكتابة لدى

الطالبات قيام الباحثة بالعمل على تنمية مهارات الفهم القرائي، فهذه المهارات مرتبطة ارتباطاً مباشراً في

مهارة الكتابة، ففهم الطالبة للنص يسهل عملية الكتابة، والتي تعد تعبيراً كتابياً عن فهمهن للنص. ومن

الاستدلالات على تنمية مهارة الكتابة لدى الطالبات تمكنهن من استخدام أسلوبهن ولغتهن البسيطة للتعبير عن فهمهن، وتمكنهن من التعبير البسيط عن الصور والقصص المصورة، حيث راعت الطالبات التسلسل المنطقي للحوادث عند الكتابة، واستخدمن الضمائر والمفردات بطريقة صحيحة.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي أجراها حجاج (2020)، التي أشارت إلى فاعلية طريقة التعلم القائمة على المشروع في تنمية مهارتي التحدث والكتابة لدى طلبة الصف السادس بعد تطبيق البرنامج القائم على المشروع، وتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبارين البعديين كذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبودحروج (2016) التي أظهرت الفاعلية المرتفعة للبرنامج القائم على المنحى التكاملي في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الثالث الأساسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في اختبار مهارات التعبير الكتابي واختباري الإملاء قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي

كذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي أجراها الناصر (2011) التي أشارت إلى تأثير التكامل لمواد اللغة العربية على تنمية مهارات القراءة والكتابة لطلاب الصف السادس الابتدائي.

3.5 صعوبات الدراسة

واجهت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج صعوبات عدة تتمثل بما يأتي:

1. محدودية المراجع والدراسات التي بحثت في موضوع التعليم التكاملي، على الرغم من أنني قضيت ثلاثة فصول دراسية في البحث عن هذه المراجع.
2. الوقت الطويل الذي كنت أقضيه في قراءة الأدبيات الأجنبية وترجمتها.

3. تأجيل تطبيق الدراسة نتيجة لفيروس كورونا من الفصل الثاني للعام الدراسي 2019 - 2020،

إلى الفصل الأول من العام الدراسي 2020 - 2021.

4. الحاجة إلى تعديل البرنامج المدرسي.

5. تنسيق قدوم عينة الدراسة إلى المدرسة قبل بدء الفصل الدراسي الأول للعام 2020 - 2021.

4.5 التوصيات

توصي الباحثة بحسب ما توصلت إليه من النتائج بما يأتي:

1. أن يقوم واضعو المناهج الجديدة بتصميم وحدات دراسية قائمة على التعليم التكاملي، والربط بين المواد الدراسية ما أمكن، من حيث الربط الأفقي أو الرأسي، فقد أظهرت الدراسة النتائج الإيجابية للربط.
2. تصميم برامج تعليمية قائمة على التعليم التكاملي، وتطبيقها على فئات من الطلبة العاديين وطلبة صعوبات التعلم.
3. تطبيق برامج تعليمية قائمة على التعليم التكاملي لتنمية مهارات أخرى لدى الطلبة كمهارة القراءة والحساب.
4. اهتمام الكليات التربوية بتطوير برامج إعداد معلم المرحلة الأساسية بكلية التربية، ليضم مقررات تهتم بالتعليم التكاملي بين فروع العلوم المختلفة، وتصميم الخطط التعليمية بناء على فلسفة التعليم المتكامل.
5. عقد دورات تدريبية للمعلمين بشكل عام ومعلمي التربية الخاصة بشكل خاص، لتدريبهم وتشجيعهم على الأخذ بمميزات التعليم التكاملي في العملية التدريسية.
6. أن يقوم الباحثون بتقصي أثر التعليم التكاملي على متغيرات أخرى وفئات عمرية مختلفة عن طريق إجراء دراسات جديدة.
7. إجراء دراسات جديدة عن أثر التعليم التكاملي على متغيرات ومواد دراسية أخرى.

المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر والمراجع العربية:

إبراهيم، سليمان (2010). صعوبات التعلم النمائية والاجتماعية والانفعالية. مكتبة الأنجلو المصرية.

إبراهيم، سليمان (2013). صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية . مؤسسة الوراق للنشر

والتوزيع.

إبراهيم، قاسم (1996). صعوبات التعلم: المستويات والمظاهر. مجلة رسالة المعلم، مجلد 37، عدد 2، 3،

ص 6-18.

إبراهيم، كريستين (2010). الفهم القرائي ومستوياته. مجلة القراءة والمعرفة، عدد 105، ص 58-85.

أحمد، صلاح (2006). فاعلية استخدام استراتيجيات الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات القراءة الصامتة

لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية . كلية التربية

بخميس مشيط.

البطاينة، أ، وآخرون (2014): صعوبات التعلم النظرية والممارسة (ط 6). دار الميسرة للنشر والتوزيع

والطباعة.

الأسعد، رنيم (2012). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الإدراك البصري وأثره على تحسين

أخطاء الكتابة الأساسية للتلاميذ ذو صعوبات تعلم الكتابة. جامعة دمشق، سوريا.

أشقر جمال (2007). تقويم المنهج التكاملي. رسالة التربية، ع 16، ص 52-60.

بلجون، كوثر (2009). مناهج وطرق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. مكتبة البدر للنشر.

البوايز، محمد (2006). أثر استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي

صعوبات التعلم. جامعة مؤتة.

جابر، دعاء (2015). أثر توظيف استراتيجية KWL على تنمية مهارات السرعة والفهم القرائي لدى

طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة. الجامعة الإسلامية.

جبايب، علي (2010). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي .

مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 13، العدد1، ص 1-34.

جدوع، عصام (2007). صعوبات التعلم (ط 2). دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع.

الجنائدة، خلدون (2017). صعوبات التعلم في اللغة الانجليزية. مجلة رسالة المعلم، العدد 1، 2، مجلد

54، ص 129-132.

الحاج، هدى، والعشاوي، عبدالله (2004). أطفالنا وصعوبات التعلم، الكشف المبكر لصعوبات التعلم

لأطفال ما قبل سن المدرسة، دار الشجرة للنشر والتوزيع.

حامد، تنزيل (2016). فاعلية برنامج تربوي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي

صعوبات التعلم بمركز الصباي بمحلية بحري. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

حجاج، أحمد (2020). استخدام طريقة التعليم القائمة على المشروع في تنمية بعض مهارات التحدث

والتعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة كلية التربية اسيوط، مجلد 36، عدد

2، ص 342 - 396.

حجازي، مروه (2012). فاعلية برنامج مقترح قائم على القراءة المتكررة في تنمية مهارات الطلاقة
القرائية والفهم القرائي باللغة الانجليزية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. جامعة القاهرة.

حجة، حكم (2000). أثر استخدام التعليم التكاملي في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مبحث

العلوم وفي اتجاهاتهم نحوه. جامعة القدس.

الحداد، نادية (2012). فاعلية استراتيجية التفكير بصوت مرتفع في تنمية بعض مهارات الاستيعاب

القرائي في اللغة الانجليزية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. جامعة القاهرة.

أبو حرب، يحيى (2007). المنهج التكاملي. مجلة رسالة التربية، عدد 16، ص 8-17.

حسين، محمد (2015). فعالية برنامج تدريبي قائم على التصور العقلي في تنمية الذاكرة الدلالية والدافعية

الداخلية للقراءة لذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية . المجلة العلمية كلية التربية -

جامعة الإسكندرية، عدد 1، مجلد 25، ص 103-182.

حمراء، روز (2010). مدى تطبيق مناهج الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى)

وفق مداخل التعليم التكاملي. جامعة دمشق.

الحيكاني، ز، وآخرون (2020) المناهج وطرائق التدريس (فلسفة تربوية برؤية حديثة). دار الرضوان

للنشر والتوزيع.

خطاب، ناصر (2008). تعليم التفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم / أثر برنامج الكورت 2،1 (الإدراك-

التنظيم) على تنمية التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى عينة أردنية من الطلبة ذوي صعوبات

التعلم. دار اليازوري للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى (2009). المدخل إلى التربية الخاصة. دار الفكر.

خوجة، أسماء (2019). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية ببعض

ابتدائيات مدينة المسلية. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد 4، العدد 1،

ص 101 - 128.

أبو دحروج، إيمان (2016). فاعلية برنامج قائم على المنحى التكاملي في تنمية بعض مهارات الكتابة

لدى طالبات الصف الثالث الأساسي بغزة. الجامعة الإسلامية.

الدليمي، طه، والعموش، ريم (2016). المنحى التكاملي في التدريس بين النظرية والتطبيق . دار

الشروق.

أبو الديار، مسعد (2012). الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم. مكتبة الكويت الوطنية.

أبو الديار، مسعد (2012). القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم. مكتبة الكويت الوطنية.

ديب، مجدي (2015). فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة في معالجة صعوبات تعلم بعض

المهارات القرائية لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي. الجامعة الإسلامية.

الرفاعي، أروى (2016). فاعلية التعليم التكاملي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات في مدارس

مدينة مكة المكرمة. مجلة الفتح، مجلد 12، عدد 67، ص 154-174.

الرفاعي، نايف (2005). تطوير مناهج التعليم الأساسي في ضوء المنحى التكاملي وأثره في تحصيل

التلاميذ. جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

الرمامنة، عبد اللطيف (2015). أثر برنامج محوسب في تحسين القراءة الاستيعابية للطلبة ذوي

صعوبات التعلم لمستوى الصف السادس. الجامعة الأردنية.

- الزراع، نايف (2015). فاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى بعض تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بجدة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، عدد 16. ص 405-434.
- الزاوي، هبة (2013). بناء برنامج تعليمي قائم على النظرية السلوكية المعرفية لتحسين القراءة والكتابة والحساب لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن. *جامعة العلوم الإسلامية العالمية*.
- الزيات، فتحي (2015). *صعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج* (ط 2). مكتبة الأنجلو المصرية.
- زيد، ثروت (2015). *دليل التعليم والتعلم التكامل "التعلم بالانتخاب" المرحلة الأساسية الأولى* [1-4]. رام الله، فلسطين.
- زيدان، أسامة (2019). أثر توظيف بعض مبادئ نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تريز (TRIZ) في رفع مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة. *جامعة بيرزيت*.
- الساعدي، حسن، والمياحي، مقداد (2021). *المنهج التكامل مفهومه - نظرياته - طرائق تدريسه - تحليله - دليل بنائه*، مكتب اليمامة للطباعة والنشر.

سعد الدين، هبه (2015). فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة وفق المنحى التكاملي في تنمية

الانتماء إلى الوطن لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سوريا. جامعة البعث.

السلامة، وصفي (2017). الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الدنيا في تعلم مهارتي القراءة والكتابة

في الأردن من وجهة نظر معلميهم. جامعة آل البيت.

السيد، السيد (2003). صعوبات التعلم والإدراك البصري تشخيص وعلاج، دار الفكر العربي.

السيد، السيد (2008). صعوبات التعلم النمائية. علم الكتب.

السيد، محمد (2012). فاعلية برنامج تدريبي في علاج صعوبات تعلم الفهم القرائي والتعبير الكتابي في

اللغة الانجليزية لدى الأطفال. جامعة عين شمس.

السيد، محمود (2012). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا لعلاج الضعف في مهارات

الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. جامعة القاهرة.

أبو شعيرة، خالد، وغباري، ثائر (2015). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق . مكتبة المجتمع العربي

للنشر والتوزيع.

شوابكي، آيات (2016). فاعلية برنامج تفاعلي محوسب في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلبة

من ذوي صعوبات التعلم النمائية في المرحلة الأساسية الدنيا. جامعة القدس.

- الصغير، ختام (2018). بناء برنامج محوسب في مهارات الاتصال قائم على المنحنى التكاملي واختبار
- فاعلية في مهارات الفهم لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. **مجلة دراسات: العلوم التربوية**، المجلد 45، العدد 4، ملحق 2. ص 493-512.
- أبو صلاح، آناء (2017) **صعوبات تعلم الكتابة باللغة الانجليزية التي تواجه طلبة الصفوف الأساسية (4-6) من وجه نظر معلمهم في العاصمة عمان**. جامعة الشرق الأوسط.
- الصمادي، علي، والشمال، صياح (2017). **المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم**. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الصمادي، محمود، والعدلات، بسام (2016). **مقارنة فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة (الديسليكيا)**. دراسات العلوم التربوية، المجلد 43، الملحق 1.
- الطيبي، محمد، وأبو شريخ، شاهر (2007) **المنهج المتكامل**. دار جرير.
- عابد، وليد (2013). **فاعلية برنامج باستخدام بعض استراتيجيات تحليل المهمة في إكساب مهارات الفهم القرائي للأطفال ذوي صعوبات التعلم**. جامعة القاهرة.

عاشور، راتب، وأبو الهيجاء، عبد الرحيم (2004). المنهج بين النظرية والتطبيق . دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عافية، مصطفى (2016). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بمرحلة التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية، مجلد 35، عدد169، ج. 2، ص 13-52.

عبد الحميد، طلعت (2007). المنهج التكاملي في التعليم الأساسي. مجلة رسالة التربية، العدد 16، ص 28-35.

عبد الواحد، عباس (2015). صعوبات التعلم. مجلة دراسات في التاريخ والآثار ، عدد 50، ملحق، ص 407-436.

العشاوي، هدى (2004). أهمية الكشف المبكر لأطفال صعوبات التعلم قبل سن المدرسة، أطفالنا وصعوبات التعلم. دار الشجرة للنشر والتوزيع.

علي، صلاح (2008). صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج (ط 2). مكتبة الفلاح للنشر. عمارة، موسى (2015). اللغة وصعوبات التعلم. دار الفكر.

العويد، شاهر (2013). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارة الكتابة لدى عينة من طلبة صعوبات التعلم

في الصف الخامس الأساسي في الأردن. جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

العبد، الخامسة (2016). أثر استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات

الصف الأول متوسط في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية. مجلة دراسات عربية في

التربية وعلم النفس، ع 78، ص 287-310.

الغامدي، أماني (2017). أثر الدمج بين منهجي الرياضيات والعلوم مع مهارات الحياة اليومية على

التحصيل العلمي في المدارس الابتدائية في السعودية. جامعة أم القرى.

غنايم، عادل (2015). البرامج العلاجية لصعوبات التعلم. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

قادري، حليلة (2018). صعوبات تعلم اللغة الانجليزية من وجهة نظر الأساتذة والأولياء. مجلة جيل

العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد 48، ص 39.

القاسم، جمال (2015). أساسيات صعوبات التعلم (ط 3). دار صفاء للنشر.

قندوز، محمود (2018). فعالية برنامج قائم على القدرة على حل المشكلات في تأهيل الأداء القرائي لدى

التلاميذ ذوي صعوبة تعلم القراءة. جامعة محمد لمين دباغين سطيف.

أبو الكاس، آلاء (2017). فاعلية برنامج قائم على المنحى التكاملي بين المباحث في تنمية مهارات

التعبير الشفوي لدى طالبات الصف الثالث الأساسي. الجامعة الإسلامية غزة.

كريم، دلال (2020). التعليم لدى ذوي صعوبات التعلم. مجلة سر من رأى ، عدد 63، مجلد 16، ص

144-163.

كوافحة، تيسير (2011). صعوبات التعلم والخطوة العلاجية المقترحة (ط 4). دار الميسرة للنشر

والطباعة.

لعطوي، سليمة (2013). الفهم القرائي استراتيجياته وصعوبات تعلمه . مجلة دراسات نفسية وتربوية،

عدد 11، ص 147-160.

محمود، أحلام (2010). صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج. مركز الاسكندرية للكتاب.

مشاقبة، رامي (2015). فاعلية برنامج تعليمي في تنمية التمثيل المعرفي والاستيعاب القرائي لدى طلبة

صعوبات التعلم بغرف المصادر. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، عدد 2، مجلد، 22، ص 67

-97.

المصري، هالة (2017). فاعلية برنامج الكتروني لتنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات

الصف الرابع الأساسي بغزة. الجامعة الإسلامية.

أبو مغلي، هبه (2017). أثر استخدام استراتيجيتي التعلم المعكوس والتعلم المتمازج في تنمية مهارات

الاستيعاب القرائي والكتابة في مادة اللغة الانجليزية لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن.

جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

المكاحلة، أحمد، والرمامنة، عبد اللطيف (2019). أثر برنامج قائم على استراتيجية (SQ3R) في تحسين

مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس. مجلة النجاح

للأبحاث، المجلد 33(2)، ص 276 - 304.

موسى، مي (2016). اضطرابات القدرة التعليمية. دار دجلة.

نبهان، محمد (2008). الفروق الفردية وصعوبات التعلم. دار اليازوري العلمية.

الناصر، محمد (2011). أثر تدريس مهارتي القراءة والكتابة وفق المنحى التكاملي للغة العربية في

تحسين المهارتين لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة القطيف بالمملكة العربية

السعودية. مجلة دراسات: العلوم التربوية، مجلد 38، عدد ملحق 5، ص 1539-1548.

النجار، عبير (2017). صعوبات التعلم والتدخل المبكر في رياض الاطفال. مكتبة المتنبى.

أبو نيان، إبراهيم (2015). صعوبات التعلم - طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية (ط 2). الناشر

الدولي للتوزيع.

Abdallah, M., (2015). **TEFL/ TESOL for students with Special Needs for EFL Students Teachers**. Assiut University, Egypt.

Abu Nada, A.,(2018). **The Effect of Differentiated Instruction Strategy on Students, Achievement in Writing Skills Among the Fifth Graders at UNRWA Schools in Gaza Governorate**. Al-Azhar University, Gaza, Palestine.

Abubleamah,Y., (2018). **Difficulties facing the elementary deaf students in learning English as a foreign language in Gaza Deaf School**. Al Azhar University, Gaza, Palestine.

Alexander, J., Walsh, P., Jarman, R., &McClune, B., (2008). From rhetoric to reality: advancing literacy by cross-curricular means. **Curriculum Journal**, 19, 1, 23-35.

Alghamdi, A. K. H., (2017). The effects of an integrated curriculum on student achievement in Saudi Arabia. **Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, 13, 9, 6079-6100.

- Alhasani, D., (2013). **The Effectiveness of Using IPCSSV Strategies on Enhancing the Reading Comprehension among Third Graders at AISG.** Al-Azhar University, Gaza, Palestine.
- Alkhatib, A., (2016). **Analyzing Types of Writing Errors: An investigation of L1 Impact and Complexity of L2 on Middle School ESL Arab Students' English Writing in Dubai National School, UAE.** (BUiD.) The British University in Dubai (BUiD).
- Aslan, Y., (2016). The Effect of Cross-curricular Instruction on Reading Comprehension. **Universal Journal of Educational Research**, 4, 8, 1797-1801.
- Bacon, K., (2018). **Curriculum Integration.** Marino institute of education. Retrieved from URL (https://ncca.ie/media/3499/seminar-two_bacon-paper.pdf, January 5, 2021)
- Blanchet, M., (2020). **Using Themes to give young students a sense of purpose.** George lucas education foundation, edutopia. Retrieved from URL (<https://www.edutopia.org/article/using-themes-give-young-students-sense-purpose>, December 28, 2020)
- Ciullo, S., Ely, E., McKenna, J. W., Alves, K. D., & Kennedy, M. J., (2019). **Reading Instruction for Students With Learning Disabilities in Grades**

4 and 5: An Observation Study. **Learning Disability Quarterly**, 42, 2, 67-79.

Dan,B.,(2010).Applicationof the integrated approach in teaching social studies in IbandaPTC and selected primary schools in Ibanda district. School of education Makerere University.

Dialing, Ch., (2016) **Using integrated teaching methods**[PowerPoint].Retrieved from URL (<https://www.slideshare.net/ChristineRosemeIDialing/using-integrated-teaching-methods>, August 12, 2020)

Drake, S. M., & Burns, R. C., (2004). **Meeting standards through integrated curriculum**. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

Susan, M. D., & Joanne, L. R., (2018). Integrated curriculum as an effective way to teach 21st Century capabilities. **Asia Pacific Journal of Educational Research**, 31.

Durukan, E., (2011). Effects of Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Technique on Reading-Writing Skills. **Educational Research and Reviews**, 6, 1, 102-109.

Georgiou, T., (2019). **Intervention strategies concerning English as a Second language learning in Greek students with learning difficulties.** Aristotle University of Thessaloniki.

Hieu, L., Nam, N., (2019). The teacher's competence of integrated teaching at primary school science. **Journal of Physics**, 1-11.

Jitendra, A. K., &Gajria, M., (2011). Reading Comprehension Instruction for Students with Learning Disabilities. **Focus on Exceptional Children**, 43, 8.)

Kauffman, J., Halahan, D.,&Pullen, P., (2017). **Handbook of special education** (2nd ed.). Routledge.

Kemp, G., Smith, M., &Segal,J., (2017). **Learning disabilities and disorder.** Retrieved from URL(
<https://www.helpguide.org/articles/autism-learning-disabilities/learning-disabilities-and-disorders.htm>, September 14, 2020)

Kerry, T., (2015). **Cross-curricular teaching in the primary school: planning and facilitating imaginative lessons.** Routledge Taylor & Francis Group.

- Kohli, A., Sharma, S., & Padhy, S. K. (2018). Specific Learning Disabilities: Issues that Remain Unanswered. **Indian Journal of Psychological Medicine**, 40, 5, 399-405.
- Lama, A., (2019). Strategy development in writing English as a second language for students with specific learning difficulties. **UBT International Conference**. 43. Retrieved (<https://knowledgecenter.ubt-uni.net/conference/2019/events/43> May 20, 2019)
- Lerner, J. W., & Johns, B., (2012). **Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies, and new directions**. Erscheinungsort nicht ermittelbar: Wadsworth.
- Lopez, J., & Campovered, J., (2018). Developing of reading comprehension with graphic organizers for students with dyslexia. **Journal of Technology and Science Education JOTSE**, 8(2):105-114.
- Malik, A. S., & Malik, R. H., (2011). Twelve tips for developing an integrated curriculum. **Medical Teacher**, 33, 2, 99-104.
- Ángela, M. G.-G., (2017). Reading Comprehension in an English as a Foreign Language Setting: Teaching Strategies for Sixth Graders Based on the Interactive Model of Reading. **Folios**, 45, 159-175.

McNamara, D. S., (2007). **Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies**. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Mirascieva, S., (2010). The integrated access in the preparation and planning of the teaching process at the primary schools in republic of Macedonia. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 2, 2, 5059-5065.

Newhall. W., (2021). **All about Learning Disabilities and AHD Language Based Learning Disabilities**.WETA. Retrieved from URL (<http://www.ldonline.org/>, March 2, 2021)

Orosco, M., &Abdulrahim, N., (2017). Cultural responsive evidence- based practices with English language learners with learning disabilities. **Educational Borderlands**, Vol. 1, pages 27- 45.

Otanjac, M., (2016). Students with language learning disabilities and difficulties in a foreign language classroom. **Specijalna edukacija i rehabilitacija**,15(4):461-474

Prestwich, J. S., (2012). **Teacher definitions of integration in primary grades**.Brigham Young University

Jeya, H. H. G., Kumar, R. K., & Raja, B. W. D., (2011). Cross Curricular Connections: **An Innovative Model for Curriculum Transaction. Journal on School Educational Technology**, 7, 3, 1-9.

Park, R. M. A., Volkmann, M. J., & Abell, S. K., (2007). Science and Mathematics--A Natural Connection. **Science and Children**, 45, 2, 60-61. Retrieved from ULR.

(https://www.researchgate.net/publication/284194060_Science_and_Mathematics-A_Natural_Connection, November 20, 2020)

Savas, B., Senemoglu, N., & Kocabas, A., (2012). The Effects of Integrated Unit and Constructivist based Teaching Learning Process on Fourth Grades Students' Learning Levels, Attitudes Towards Learning, Academic Self-Confident. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 46, 2811-2815.

Shabaan, A., (2015). **Effectiveness of a Blended learning strategy in improving English reading comprehension skills.** Ba'ath University.

Sharma, S., (2018). The difficulties of learning English as a second language. **Scholarly journal**, 37, Iss.1.

Sheeba,M.,& Hanif, A., (2018) **Teaching reading: Goals and Techniques.**

publisher: New Delhi Publisher.

Subeh, F., (2016). **The effectiveness of using portfolios on developing tenth graders' paragraph writing skills in Gaza schools. Al- Azhar University.**

Sun, L., & Wallach, G. P., (, 2014). Language disorders are learning disabilities: challenges on the divergent and diverse paths to language learning disability. **Topics in Language Disorders**, 34, 1, 25-38.

Tlustosova, P., (2006). **Teaching English to children with special learning difficulties.** Masaryk University,Brno.

Wall, A., &Alisa L.,(2017). Curriculum Integration: An Overview. **Current Issues in Middle Level Education**, 22 (1): 36-40.

(<https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/teach-secondary-facpubs/4>, October 22, 2020)

الملحق رقم (1): أسماء السادة المحكمين الأفاضل مرتبة حسب الدرجات العلمية:

الرقم	الاسم	الدرجة العلمية	مكان العمل/ الجامعة
1	أ.د. عفيف زيدان	دكتوراه أساليب تدريس	جامعة القدس
2	د.بنان صالح إبراهيم المبيضين	دكتوراه تربية خاصة	الجامعة الأردنية
3	د. جمال نافع	دكتوراه الأدب الانجليزي	جامعة القدس
4	د. رزان نعمان الخطيب	دكتوراه تربية خاصة	جامعة العين - الإمارات
5	د. روان عدنان ابداح	دكتوراه تربية خاصة	الجامعة الأردنية
6	د. سجي سليم أبو هلال	دكتوراه تربية خاصة	الجامعة الأردنية
7	د. سعاد فضل العبد	دكتوراه أساليب تدريس	جامعة القدس المفتوحة
8	د. سعيد عوض	دكتوراه تربية خاصة	جامعة القدس
9	د. سمير دقاق	دكتوراه تربية خاصة	جامعة العين - الإمارات
10	د. سهير سليمان صباح	دكتوراه تربية خاصة	جامعة القدس
12	د. محسن عدس	دكتوراه أساليب تدريس	جامعة القدس
13	د. نائل محمد عبدالرحمن	دكتوراه تربية	جامعة القدس المفتوحة
14	د. هبة أحمد أبو زياد	دكتوراه مناهج وتقييم وتكنولوجيا المعلومات	جامعة فلوريدا الولايات المتحدة
15	الأم ماريا (Mother Maria)	بكالوريوس	مديرة مدرسة العيزرية الأرثوذكسية

الملحق رقم (2): كتب تسهيل المهمة:

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية

التاريخ: 2019/12/21

حضرة السادة/ الجامعة الأردنية المحترمين

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

أقوم الطالبة لمياء أحمد يوسف أبو زياد ، ورقمها الجامعي (21710502) ، بإجراء دراسة بعنوان:

فاعلية برنامج مقترح قائم على التعليم التكاملي في تنمية مهارات الفهم القرآني والكتابة في اللغة الإنجليزية لطالبات الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم *

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي .

شاكرون لكم حسن تعاونكم

المعلمة ناصر
عميد كلية العلوم التربوية
Al-Quds University



لتاريخ: 2019/12/21

ثمن يهمة الأمر

تحية طيبة وبعد،،

نقوم الطالبة لمياء أحمد يوسف أبو زياد ، ورقمها الجامعي (21710502) ، بأجراء دراسة بعنوان:

"فاعلية برنامج مقترح قائم على التعزيز التكاملي في تنمية مهارات الفهم القرآني والكتابة في اللغة
الانجليزية لطالبات الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم "

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي
الحالي .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. ايناس ناصر
عميد كلية العلوم التربوية
الجامعة الإسلامية - القدس
Faculty of Educational Sciences
AL-QUDS UNIV

ملحق رقم (3): جدول مواصفات الاختبار

حيث تم تحديد الوزن النسبة المئوية للمحتوى:

المحتوى	1	2	3	4	5	6	7	المجموع
عدد أهداف الموضوع	7	15	6	13	10	5	4	60
الوزن النسبي	%12	%25	%10	%22	%16	%8	%7	%100

كما تم تحديد المجالات المعرفية حسب تصنيف بلوم وقد اختارت الباحثة (تذكر، فهم واستيعاب، تطبيق) وقد حددت نسبتهما.

مستويات الأهداف	التذكر	الفهم والاستيعاب	التطبيق	المجموع
عدد أهداف الموضوع	18	14	28	60
الوزن النسبي	%30	%23	%47	%100

الوزن النسبي لأهمية موضوعات المادة الدراسية وعدد الحصص:

الموضوع	عدد الحصص (الحصة 45 دقيقة)	النسبة المئوية للموضوع
Animals	3	15%
Environment	5	25%

10%	2	Extinct animals
15%	3	Food and Health
15%	3	Oceans and Seas
10%	2	Writing 1
10%	2	Writing 2
100%	20	Total

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي:

المجموع	التطبيق	الفهم والاستيعاب	التذكر	مستويات الأهداف	الموضوع
%100	%48	%22	%30		
15	7	3	5	%15 :Animals	الأول
26	12	6	8	%25 :Environment	الثاني
10	5	2	3	%10 :Extinct animals	الثالث
15	7	3	5	%15 :Food and Health	الرابع
14	7	3	4	%15 :Oceans and Seas	الخامس
10	5	2	3	%10 :Writing 1	السادس
10	5	2	3	%10 :Writing 2	السابع
100	48	21	31	المجموع	

(ملاحظة: تم التقريب لأقرب عدد)

ملحق رقم (4): أهداف البرنامج التعليمي التكاملي:

أولاً: الأهداف العامة:

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارات الفهم القرائي ومهارة الكتابة باللغة الانجليزية من خلال تحقيق الأهداف الرئيسية الآتية:

- تماسك المواد الدراسية وترابطها.
- دمج المواد الدراسية المترابطة لمساعدة المتعلم على فهم نصوص مادة اللغة الإنجليزية والتعبير عنها كتابياً بشكل أفضل.
- إكساب الطالبات الخبرة وذلك بقراءة نصوص مختلفة نتيجة لدمج المواد الدراسية، فيعمل على تعزيز المعلومات لديهن، واستخدام الخبرات في الحياة اليومية.
- استخدام طرائق مختلفة ومتنوعة كالنقاش وتبادل الأفكار والآراء لتحقيق الهدف العلمي.
- القدرة على العمل بروح الفريق الواحد.
- توفير فرص عديدة للتقييم وليس فقط عن طريق الاختبار، كون طلبة صعوبات التعلم لا ينجحون دائماً عند تقييمهم بالورقة والقلم.
- إشراك جميع الطالبات في العملية التعليمية، لتتاح لهن فرصة النجاح.
- زيادة دافعية التعلم لدى الطالبات.

ثانياً: الأهداف الخاصة:

• الأهداف الخاصة بالموضوع الأول (Animals):

1. أن تقرأ النص.
2. أن تستخرج من النص أنواعاً مختلفة من الحيوانات.
3. أن تذكر خصائص مشتركة للحيوانات.
4. أن تصف بعض الخصائص للثدييات والطيور والأسماك والزواحف والبرمائيات.
5. أن تعطي أمثلة على الثدييات والطيور والأسماك والزواحف والبرمائيات.

6. أن تكتب أسماء الحيوانات التي بالصور.
7. أن تصل صور الحيوانات مع المعلومات التي تعبر عنها.
8. أن تصل صور الحيوانات مع الحركات التي تقوم بها.
9. أن تكتب بعض الأمور المستفادة من الحيوانات.
10. أن تعيد ترتيب الحروف لتكوين أسماء حيوانات.
11. أن تكتب وصفاً قصيراً للحيوان المفضل باستخدام بعض الصفات.

• الأهداف الخاصة بالموضوع الثاني (Environment):

1. أن تقرأ النص.
2. أن تقوم بلعب الادوار لتمثيل النص.
3. أن تعبر عن الفكرة الرئيسة للنص.
4. أن تجيب عن الأسئلة الإنشائية.
5. أن تستخرج أفكاراً من النص للحفاظ على البيئة.
6. أن تكتب اقتراحات للتقليل من التلوث.
7. أن تصمم لوحة جدارية بوصل صور مع الجمل المكتوبة.
8. أن تذكر فوائد بعض الأعشاب العطرية.
9. أن تحضر شراباً من الأعشاب العطرية.
10. أن تشاهد فيديو وتعلق عليه شفويًا.
11. أن تقترح حلولاً لزيادة النباتات في فلسطين.
12. أن تصف بعض النباتات.
13. أن تكتب استخدامات للنباتات بالاستعانة بالصور.
14. أن تصل الصورة بالكلمة المناسبة.
15. أن تكتب أجزاء النبتة.

• الأهداف الخاصة بالموضوع الثالث (Extinct animals):

1. أن تقرأ النص.
2. أن تجيب عن الأسئلة الإنشائية.
3. أن تقرأ الجمل لوصلها بالصور المناسبة.
4. أن تعبر بلغتها عن معنى الأحافير.
5. أن تعبر عن كيفية تكوّن الأحافير.
6. أن تذكر ثلاثة أنواع من الأحافير.
7. أن تصمم أحافير باستخدام معجون اللعب وبعض مجسمات الديناصورات.

• الأهداف الخاصة بالموضوع الرابع (Food and health):

1. أن تذكر مجموعات الهرم الغذائي.
2. أن تعطي أمثلة على مجموعات الهرم الغذائي.
3. أن تقترح طعاماً لعلاج فقر الدم.
4. أن تناقش صفات آداب المائدة.
5. أن تذكر فوائد الصيام.
6. أن تقترح أفكاراً لمساعدة الفقراء.
7. أن تقرأ النص.
8. أن تلعب دور الزبون والنادل بالمطعم.
9. أن تذكر أمثلة على أسماء معدودة وغير معدودة من الطعام.
10. أن تقرأ الأسعار بشكل صحيح.
11. أن تحسب تكلفة وجبة المطعم.
12. أن تكتب فقرة قصيرة عن طعامها المفضل.

• الأهداف الخاصة بالموضوع الخامس (Oceans and seas):

1. أن تكتب أسماء بعض من المحيطات والبحار.

2. أن تقرأ النص.
3. أن تجيب عن الأسئلة الإنشائية.
4. أن تصل أسماء (المحيط والبحر والأنهار والبحيرات) مع التعريفات الصحيحة.
5. أن تذكر الحدود البحرية لفلسطين.
6. أن تكتب أسماء المحيطات والبحار على الخريطة.
7. أن تصف المناخ في فلسطين.

• الأهداف الخاصة بالموضوع السادس (Writing1: summarizing story):

1. أن تقرأ قصة.
2. أن تناقش الأحداث الأساسية في القصة.
3. أن تكتب ملخصاً للقصة.
4. أن تكتب العبرة من القصة.

• الأهداف الخاصة بالموضوع السابع (Writing 2: describing a picture):

1. أن تصف الصورة.
2. أن تكتب وصفاً للصورة.

حيث شمل البرنامج المرفق الخطوات المتبعة لتحقيق تلك الأهداف بالتفصيل، وشمل الزمن المطلوب لتحقيق الأهداف والموضوعات، وطرق ربط اللغة الإنجليزية بما يقابلها من المواد الأخرى. ويتضمن البرنامج الأنشطة والوسائل والصور والبطاقات وقائمة الطعام والروابط المستخدمة لكل مادة (انظر ملحق رقم 7).

طبيعة البرنامج التعليمي التكاملي:

تم تنفيذ هذا البرنامج في سبع وعشرين حصة، موزعة على الأهداف العامة للبرنامج، وقد خصصت سبع منها لتقديم اختبارات مهارات الفهم القرائي والكتابة. ومن أجل تحقيق الأهداف المرجوة من هذا البحث فقد

قامت الباحثة بتقسيم البرنامج إلى سبعة أقسام رئيسة كما ورد ذكره. وقد كان يسبق كل موضوع تقديم الاختبار القبلي، يلي تطبيق البرنامج، الاختبار البعدي.

المدة الزمنية لتنفيذ البرنامج التعليمي التكاملي:

تم تنفيذ البرنامج التعليمي على مدار شهرين بواقع (27) حصة تعليمية وبمعدل (3) حصص أسبوعياً، مدة كل حصة (45) دقيقة (انظر الملحق رقم 6).

الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التعليمي التكاملي:

1. التعليم المباشر: إعطاء المعلومات بشكل مباشر خاصة فيما يتعلق بالمعلومات الجديدة التي لم يسبق أن تعرضت لها الطالبات.
2. استخدام أسلوب المجموعات وأسلوب التعلم التعاوني.
3. صنع الاستدلالات: حيث يتم دمج معلومات النص مع الخبرة السابقة للمتعلم، فقد قامت الباحثة بتنشيط الخبرة السابقة/ الخلفية بربط موضوعات الدروس المتشابهة معاً.
4. التنبؤ: فدمج الموضوعات المتشابهة من مواد دراسية مختلفة يساعد الطالبات على الاستنتاج والتنبؤ والتعمق بالموضوع.
5. التصور: وذلك بتكوين صورة ذهنية تساعدن على فهم وتذكر النصوص بشكل أفضل.
6. التعلم التعاوني والمناقشة: فقدرة الطالب تزيد عن طريق التعلم الجماعي والمناقشة.
7. التدريس التبادلي: حيث تقوم الباحثة بالحوار مع الطالبات، ويقمن الطالبات بالحوار مع بعضهن البعض، وتبادل الأدوار.
8. الطرق متعددة الحواس: حيث حرصت الباحثة على التنوع بالأنشطة والأساليب لتنشيط معظم الحواس عند الطالبات.
9. التعليم المباشر: التركيز على التكرار والتدريب والتعزيز.
10. النصوص القصصية والتعليم الفردي: يتحسن الفهم القرائي عند تقديم النص على شكل قصة، وما فيها من أحداث وشخصيات.

11. التعليم المفرد: بمساعدة الطالبات كلاً على حدة وفقاً لقدراتهن والفروق الفردية بينهن.
12. الطرق الإلكترونية: استخدمت الباحثة الأغاني وعرضت الأفلام القصيرة باستخدام الحاسوب وجهاز العرض، والذي يعمل على تحسين العديد من المهارات ويزيد من دافعيتهن للتعلم.
13. استراتيجية الكتابة بالمشاركة: وهي أن يشترك الطالب مع زملائه أو معلميه، حيث يتم تبادل للأفكار حول موضوع الكتابة.
14. طريقة عرض الكلمات و/أو الصور : استخدمت هذه الطريقة بأكثر من أسلوب، فقد عرضت بعض الكلمات المفتاحية للمساعدة في إيجاد الحلول. كذلك أسلوب تامل صورة ثم التعبير عنها بجمل واضحة . إضافة إلى قراءة قصة للطالبات، لتلخص بلغتهن الخاصة ، أو كتابة نهاية مناسبة لها. كذلك تقديم عدداً من الجمل المبعثرة ، لتكتب بشكل متسلسل مكون نصاً له معنى.
15. استخدام منهاج الطالبات لتأكيد ما تم تعلمه في نهاية كل مرحلة من مراحل البرنامج.
- أساليب التقويم خلال تنفيذ دروس البرنامج التعليمي التكاملي:
- التقويم القبلي: مجموعة من الأسئلة الموجهة للكشف عن الحصيلة المعرفية للطالبات.
 - التقويم البنائي: النقاشات والحلول والتغذية الراجعة.
 - التقويم النهائي: أسئلة متنوعة تقوم الطالبات بحلها في ختام الدرس، إضافة إلى الاختبارات التشخيصية.

ملحق رقم (5): الصورة النهائية للبرنامج التعليمي التكاملي:

التعريف بالبرنامج:

عزيزاتي الطالبات سنقوم بتطبيق برنامج تعليمي قائم على التعليم التكاملي، والذي يحتوي على تصميم دروس من مواد دراسية متنوعة، ذات الموضوع المشترك، وسيتم تطبيقها بشكل متكامل وشيق، حيث سنقوم بالتعلم والقيام بالعديد من الأنشطة العملية التي تعتمد على عرض المشكلات وحلها، معتمدين على الخبرات السابقة لديكن، وعلى الترابط المعلومات المأخوذة من الدروس. سنقوم كذلك بلعب الأدوار، والغناء، والرسم، والزراعة، عمل اللوحات الجدارية، وقراءة القصص وغيرها العديد من الأنشطة الرائعة التي ستعمل على تنمية مهاراتكن للفهم القرائي والكتابة باللغة الانجليزية.

THEME: Animals

Topic of the Lesson	Animal life
Grade	6th
Subject/Courses	Science/ English
Time	3periods (45 minutes each)

Big Idea

The one high-level concept that is driving this lesson within the unit:

There are five different groups of animals

Where does your lesson fit into the Big Idea?

The lesson will have the students to distinguish between different kinds of animals groups and their characteristics; and in the end to write a descriptive paragraph about an animal.

Acquisition of Knowledge and/or Skills

Students will know... (facts):

1. Animals have different characteristics.
2. Some animals share some characteristics.

Students will be skilled at... (actions):

1. creating a poster
2. acting and dancing
3. playing a guess game

Learning Standards Addressed

Must contain/include/be based upon at least 2 different disciplines:

Subject	Activity title	Page	Learning outcomes
SCIENCE	Living things (Animals)	Student's book 48/50	1. to list the characteristics of animal life 2. to name the common characteristics that all animals have 3. to describe some of the characteristics of mammals, birds, reptiles, fish, amphibians 4. to give examples of mammals, birds, reptiles, fish and amphibians
ENGLISH	Endangered animals	Student's book 64	1. to write animals' name as well as their typical habits and actions 2. to name different things that come from certain animals 3. to write a descriptive paragraph about their favourite animal

Evidence of Learning/Mean of Giving Meaningful Feedback

*What will students **do** to afford meaningful learning and the construction of understanding?*

Students will compare and contrast the different types of animals and their characteristics by creating a poster. They will make an oral discussion about animals' "products" used by humans. They will describe some animals' life throughout writing.

Materials Needed

- students' books / notebooks
- flash cards
- lap top / head projector
- videos
- power points
- poster / markers / pictures / glue / scissors / coloured A4 paper

Learning Plan

The breakdown of the specifics for what you'll do in class. Creativity counts!

SCIENCE	1	Teacher asks: <i>What is your favourite animal? Do you have any pets at home? What would you like to have?</i>	6 min
	2	Ask the students to read the text in their book, to discuss in groups different kind of animals and their characteristics, then to discuss it with the teacher. Teacher adds any necessary information.	25 min
	3	A video ¹ (song with movements) is shown to the students. Students are asked to stand up, so they can sing and dance imitating the movements. They have to look out for facts in the video.	8 min
	4	Teacher distributes flash cards with information about different animals on them and some animals' pictures. Students are asked to match the correct information with the correct animal, then hang them on the poster.	20 min
ENGLISH	5	Ask the students to stand up. They have to sing along with the song, and imitate the animal's movements while watching the song. ²	6 min
	6	Students are given two categories of flash card, one that includes animals' names (<i>elephant, kangaroo, monkey, snake, penguins, polar bear</i>), and the other with movements of the animals (<i>stomp, swing, waddle, jump, slither, swim</i>). Students apply what they have learnt from the video by matching the flash cards. ³	15 min
	7	Students are asked to work together to write different animals' "products". In their books they can look for more examples. They determine from which animals these things are taken: <i>comb, shoes and bags, fur coat, ivory bracelet, fur hat</i> .	20 min
	8	Play a game ⁴ : students watch the PowerPoint and try to unscramble the words they see to figure out what animal is it. (Slides have to be stopped to give them time to find the words.)	15 min
	9	Ask the students to use adjectives <i>tall, soft, small, big, smooth, ...</i> to write a descriptive paragraph about their pet or favourite animal; then to read to each other.	20 min

Assessments/Checks for Understanding

¹<https://www.youtube.com/watch?v=PHYi4fqeEdw>

²<https://www.youtube.com/watch?v=OwRmivbNgQk>

³to be checked

⁴<https://en.islcollective.com/english-esl-powerpoints/vocabulary/animals/animals-guess-word/3333>

What will you assess – formally and/or informally – to check for learning throughout and/or after your lesson:

- students' engagement in group work / singing & dancing / game
- students' answers
- students' writing

الموضوع الثاني:

THEME: **Environment**

Topic of the Lesson	Plants
Grade	6th
Subject/Courses	English/ Science/ Arabic
Time	5 periods (45 minutes each)

Big Idea

The one high-level concept that is driving this lesson within the unit:

The importance of plants for the human beings and the environment.

Where does your lesson fit into the Big Idea?

The students have to suggest different ways for reducing pollution; they have to understand texts to write cohesively for a variety of purposes, to create a poster about plants.

Acquisition of Knowledge and/or Skills

Students will know... (facts):

1. The importance of plants to create a clean environment
2. The importance of aromatic herbs for our health
3. The different uses of plants

Students will be skilled at... (actions):

1. Making a herbal drink

2. Creating posters

Learning Standards Addressed

Must contain/include/be based upon at least 2 different disciplines:

Subject	Activity title	Page	Learning outcomes
ENGLISH	How 'green' is your school?	Student's book 46	5. to read and demonstrate comprehension text 6. to identify the main idea 7. to discuss future plans and possibilities 8. to write suggestions to reduce pollution 9. to match the pictures and the sentences to create a poster
ARABIC	The aromatic plants in Palestine	67	1. to read for information 2. to write the main idea 3. to express the benefits of some herbs 4. to prepare a drink from green herbal thyme
SCIENCE	Useful plants	Student's book 45 Workbook 14	4. to comment on the video orally 5. to suggest solutions to increase the vegetation in Palestine 6. to describe some plants 7. to write different uses for plants using pictures 8. to match the pictures with the words 9. to identify and label the parts of a tree

Evidence of Learning/Mean of Giving Meaningful Feedback

*What will students **do** to afford meaningful learning and the construction of understanding?*

Students will read, discuss and write. They will also connect the information taken from the different subjects to help them produce a better English language product in writing and understanding of the reading comprehension.

Material Needed

- students' books / notebooks	- YouTube video
-------------------------------	-----------------

- blackboard - laptop / head projector / speakers - 2 posters / pictures / flash cards - markers / glue / A3& A4 thick paper	- an indoor plant - aromatic herb(s) / tea pot / cups
---	--

Learning Plan

The breakdown of the specifics for what you'll do in class. Creativity counts!

ENGLISH	1	The teacher clarifies the theme (plants) for the students. Do you like plants? Listen to their answers.	5 min
	2	Read the text. Then ask individual to act the dialogue.	20 min
	3	Discuss the main ideas and new vocabularies of the reading comprehension text.	10 min
	4	Ask the students reading comprehension questions to check understanding.	15 min
	5	In pairs, students use their understanding of the reading comprehension text to write suggestions to protect the environment. They are given A3 thick paper, markers to write their suggestion on them. The teacher also gives the students some pictures ⁵ related to the reading comprehension text to help them get more ideas. The teacher helps with spelling and sentence structure when needed. Students work as a group to write sentences.	20 min
	6	Students then stick the flash cards and pictures on a poster.	5 min
ARABIC	7	Ask the students to read the text about aromatic herbs.	10 min
	8	Ask some comprehension question to check understanding.	15 min
	9	Ask the students to write the main idea and the minor ideas of the text.	15 min
	10	Ask the students to use the text to extract at least three benefits for the aromatic herbs.	15 min
	11	Using boiled water, give instructions for the students to make a herbal drink. Pour the herbal drink into cups, ask the students to enjoy it while they watch a video about the plants.	5 min
SCIE NCE	12	The teacher starts a video ⁶ about the plants. The students watch and enjoy their healthy drinks.	3 min

⁵ Attachment 1

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=0fUC4Ok8XhM>

	13	Ask the students to give oral suggestions to help increase the vegetation in our school and society. Listen to the answers and ask the students to explain if necessary.	15 min
	14	Ask them to give oral description for plants from what they've seen in the video, and then to write a short description ⁷ of the plants in their notebooks.	25 min
	15	Give the students some pictures ⁸ and A4 paper.	2 min

SCIENCE	16	Students have to name each picture (one word) ⁹ , then to hang the flash cards and the pictures in their classroom.	15 min
	17	Students have to do an exercise in their WB. The teacher reads words from the box randomly; students have to use two fingers, one to point at the word that is read, and the other to point at the part of the tree it relates to. ¹⁰	10 min
	18	Students have to guess what part of tree is described: <i>They are green but change colours in the autumn. They go under the soil.</i> <i>Some trees have things that we can eat. This part holds up the whole tree.</i> <i>This part can grow into a new plant.</i>	10 min
	19	Students match the flash cards and the pictures and hang them on the board. ¹¹ Dismiss the students to work at their tables. Encourage them to help one another. Observe and guide them as they work.	15 min
	20	Ask the students which part of the tree is responsible for reducing the pollution. Elicit answers, asking what does it produce (oxygen). Encourage the students to plant more trees at their houses. Suggest to plant some in our school.	10 min

Assessments/Checks for Understanding

What will you assess – formally and/or informally – to check for learning throughout and/or after your lesson:

- The teacher shall be walking around to be certain all the students are engaging in their

⁷ to be checked

⁸ Attachment 2: food, drinks, fiber and fabrics, building material, making medicine and decoration

⁹ to be checked

¹⁰ Teacher goes around checking if they point correctly.

¹¹ Attachment 3

work.

- The teacher shall be looking for accuracy in how the information is used to write sentences and to answer questions.
- The teacher shall be checking the structure of the sentences.
- The teacher shall be checking the spelling of the writing productions.

Attachment 1





Attachment 1

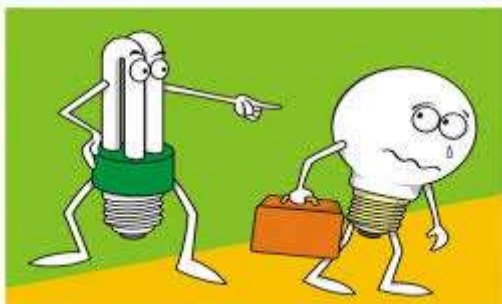


HOW GREEN ARE YOU?

9. In school, you use
- a) refillable pens.
 - b) throwaway plastic pens.
 - c) refillable pens and solar-powered calculators.



2. Saving electricity



Attachment2





Attachment3



fruit



Stem



roots



leaves



Seeds



flower

THEME: **Extinct animals**

Topic of the Lesson	Dinosaurs fossils
Grade	6 th
Subject/Courses	English / Science
Time	2periods (90 minutes)

Big Idea

The one high-level concept that is driving this lesson within the unit:

How did the dinosaurs become fossils?

Where does your lesson fit into the Big Idea?

The lesson will have the students to differentiate the types of fossils, to create their own dinosaur's fossil(s) as well as to learn the causes of the dinosaurs to disappear.

Acquisition of Knowledge and/or Skills

Students will know... (facts):

3. Dinosaurs disappeared.
4. Dinosaurs transformed into fossils.
5. Earth changed a lot throughout the years.
6. There are different types of fossils: mold, cast and trace.
7. Fossils provide us with lots of information about plants and animals that lived years ago.

Students will be skilled at... (actions):

1. examining how fossils are formed by creating their own fossils using play dough and dinosaurs toys
2. understanding how fossils provide evidence of plants and animals from long time ago as well as the environmental conditions at that time

Learning Standards Addressed

Must contain/include/be based upon at least 2 different disciplines:

Subject	Activity title	Page	Learning outcomes
ENGLISH	Why did the dinosaurs disappear?	Student's book 88	10. to read for information 11. be able to answer comprehension questions related to the text 12. to read sentences and to match them to the suitable pictures
SCIENCE	Fossils	Student's book 99	5. to define fossil 6. to describe how fossils are formed 7. to know three types of fossils

Material Needed

- students' books / notebooks - laptop / head projector - pictures / flash cards	- YouTube video / song - play dough - some fossils / dinosaurs toys
--	---

Learning Plan

The breakdown of the specifics for what you'll do in class. Creativity counts!

ENGLISH	1	Teacher asks: <i>How did the dinosaurs die?</i> Students are asked to look at the pictures in their books to choose: <i>drowned, crushed and buried by falling rock, frozen, burned</i> , then to read the text to correct.	15 min
	2	Teacher writes some comprehension questions related to the text. Students are given time to discuss and to write answers. In the following discussion missing information is to be added and mistakes to be corrected.	15 min
	3	Ask the students to read about what would happen if a giant asteroid had hit the Earth. Students have to match sentences with suitable pictures, then to read.	10 min
	4	A song ¹² is played about finding dinosaurs' fossils.	3 min
ENGLISH	5	A video ¹³ is shown. Students are asked some questions about it.	5 min

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=doqmaNzLApl>

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=87E8bQrX4Wg>

	6	Some fossils (brought from the science lab) are to be shown. Ask students to identify what they see. Check answers, discuss.	10 min
	7	Tell students that they will be learning about three types of fossils: mold, cast and trace fossils.	10 min
	8	After explaining the types of fossils, teacher asks the students to determine the type of presented fossil. Teacher asks: <i>What are fossils? How do fossils tell us about past environments?</i> Students have to write a simple definition to fossil, then to discuss orally what information and evidence the fossil gives us.	16 min
	9	Ask the students to use the play dough and the dinosaurs toys that they were asked to bring earlier to create their own fossil(s) as shown in the picture. 	6 min

Assessments/Checks for Understanding

What will you assess – formally and/or informally – to check for learning throughout and/or after your lesson:

- students' engagement/ participation - students' answers	- self-made fossil(s) - students' writing
--	--

THEME: **Food and health**

Topic of the Lesson	Food & Health
Grade	6th
Subject/Courses	Science/ Religion/ English / Math
Time	3periods (45 minutes each)

Big Idea

The one high-level concept that is driving this lesson within the unit:

A healthy body requires a healthy lifestyle.

Where does your lesson fit into the Big Idea?

The lesson will have the students to understand and apply knowledge of the role of different food and drinks in the diet.

Acquisition of Knowledge and/or Skills

Students will know... (facts):

8. Food has different categories.
9. Junk food hurts our body.
10. Our nutrition should contain different food categories.

Students will be skilled at... (actions):

Students understand and interpret written and spoken language on the topic *food and health*. They understand and apply knowledge of the role of different food and drinks in the diet.

Learning Standards Addressed

Must contain/include/be based upon at least 2 different disciplines:

Subject	Activity title	Page	Learning outcomes
----------------	-----------------------	-------------	--------------------------

SCIENCE	Nutrition	Workbook 8	13. to name different food pyramid categories 14. to categorize their meals in different food categories 15. to write example on each food category 16. to suggest a healthy meal for those who suffer from anemia
RELIGION	The virtue of fasting	59	8. to show the good table manner 9. to recognize the benefits of fasting on the human body 10. to present ideas for helping those who don't have enough food
ENGLISH	Food & health	Student's book 58	10. to engage in conversation and reading comprehension texts 11. to be able to order a meal in English in a restaurant 12. to give examples of different countable and uncountable food 13. to present to classmates favourite dishes
MATH	Mathematical calculation		1. to read the prices correctly 2. to write a short paragraph about their order and what did it cost

Evidence of Learning/Mean of Giving Meaningful Feedback

*What will students **do** to afford meaningful learning and the construction of understanding?*

Students will compare and contrast junk and healthy food. They will sort information to create their own understanding of all the interconnected elements that will lead to a healthy lifestyle.

Materials Needed

- lap top / head projector
- worksheet
- different kind of fruits, vegetables, grains, dairies, oil, sweets, plastic meat
- knife / bowls in different shapes

Learning Plan

The breakdown of the specifics for what you'll do in class. Creativity counts!

SCIENCE	1	Ask the students to stand up. Ask them a number of questions about eating habits: <i>Did you have breakfast? What did you have? Do you eat lots of sweets? Where you active yesterday? (played sports) Do you drink enough water? Do you drink fizzy drinks?</i> Answers showing healthy eating habits remain standing while the others have to sit down. (Students have to be reminded that they should be honest!) Praise students that remain standing	20 min
	2	Students are given flash cards that have the names of 5 different food categories. Ask them to order food categories according to the food pyramid¹⁴. New vocabulary is first read by the teacher, then by students. Students are asked to name the categories without looking at the flash cards. Those who can, shall be encouraged.	15 min
	3	Students are asked to write down what did their lunch contain yesterday and to categorize in food categories. Students share their answers, and discuss what should be added or canceled to their lunch.	25 min
	4	Students are asked to write at least two examples on each food pyramid. They share their examples.	20 min
	5	Students are asked to work in groups and write a healthy meal for those who suffer from anemia. What vitamins does it provide the body with?	20 min
	6	Students watch a song about healthy food.¹⁵	2 min
	7	Fruits and vegetables are cut to eat them with the students.	10 min
RELIGION	8	Ask students how much time is left until Ramadan. Ask them to discuss the table manners: <i>How should we behave while eating? What should we start our meal with? How much food should we eat? What about the sweets?</i>	15 min
	9	Students work in groups to name the benefits of fasting on the human body. Teacher goes around, checks and helps when needed, then we discuss their answers, check spelling.	25 min

¹⁴ Answers have to be self-checked with the help of a picture (Attachment 3).

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=-JldSBUQB34>

	10	Title on the board: “ <i>Ramadan is a chance to feel with poor people.</i> ” Ask the students to think of the most important food elements that we can prepare and send to the poor people as a gift. Students think, write their ideas, then discuss.	20 min
	11	Ask students about their usual amount of food they eat. Is it appropriate or a big amount? Oral discussion how to figure out and to determine. Link to prophet Mohammad’s teachings to eat according to our needs only not more.	10 min

ENGLISH	12	A story about healthy food to be shown. ¹⁶	5 min
	13	Ask the students reading comprehension questions to check their understanding of the story they’ve watched.	15 min
	14	Ask the students to name different kind of food ¹⁷ and to say how it benefits our body. Students take turns to ask and answer. Information is to be corrected if needed.	20 min
	15	Students are asked to work in pairs ¹⁸ . They are given a dialogue and a menu ¹⁹ to practice ordering a meal in a restaurant. The students exchange their roles (client / waiter). They look at the menu and order their meal.	30 min
	16	Ask the students about the difference between countable and uncountable nouns.	5 min
	17	Students are asked to work with a partner to write examples of countable and uncountable nouns. They use the menu, the book and the pictures as a help. They read their answer for others.	15 min
	18	Students watch a song about <i>liking / disliking food</i> . ²⁰	3 min
	19	Students are asked to work in pairs to ask and answer questions following the example of the song: expressing what they like and dislike. Teacher has to check their fluency and accuracy.	15 min
	20	Students tell each other about their favourite food: <i>My favourite food is...</i>	10 min
MAT H	21	Students are asked to look at the menu and the of what they have ordered earlier. Teacher has to check if they are reading correctly from left to right.	15 min

¹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=Q413VcqOlyU>

¹⁷ Attachment 2: pictures of different kind of food

¹⁸ Teacher has to work with the student left without a partner.

¹⁹ Attachment 1

²⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=frN3nvIHUk>

	22	Teacher writes some numbers on the blackboard. Students are asked to change them into words in order to improve their writing and reading for numbers: 37= thirty seven. Teacher helps with spelling.	15 min
	23	Teacher writes her order on the blackboard. Students are asked to calculate the price and to figure out if it is a healthy meal or not.	5 min

Assessments/Checks for Understanding

What will you assess – formally and/or informally – to check for learning throughout and/or after your lesson:

- students' engagement in group work - students' answers - students' writing	- worksheet - acting in dialogue
--	---

Attachment 1

AT THE RESTAURANT

- **Waiter:** Hello, welcome to our restaurant.
- **Client:** Good afternoon. I'd like the menu, please.
- **Waiter:** Here you are.

- **Waiter:** Are you ready to order? Or do you need some more time?
- **Client:** We're not ready yet.
- **Waiter:** Yes, of course, take your time.

- **Client:** Excuse me, I'm ready to order.
- **Waiter:** What would you like for a starter?
- **Client:** Can I start with a soup?
- **Waiter:** Yes, of course.
- **Client:** I'm in the mood of sea food today. Do you have any?
- **Waiter:** I'm afraid we don't. It's not available today, I'm really sorry.
- **Client:** What would you recommend?
- **Waiter:** Well, try our special course. We have an amazing grape leaves, stuffed with rice and meat. Would you like to try it?
- **Client:** Ya, I would like to have some. What does it come with?
- **Waiter:** It comes with chicken and yogurt too.

- **Client:** Okay, I see, but I'm in the mood for salad today not yogurt.
Is that okay?
- **Waiter:** Yes, sure. We have different kinds of delicious salads.
What would you like to have?
- **Client:** Well, yes I can see that you have lots of tasty salads, but I'll go
for the Greek salad please.
- **Waiter:** Sure.
- **Client:** My friend will go for the other main dish, the rice with meat,
peas and chicken please.
- **Waiter:** Okay, very good choice. What would you like to drink?
- **Client:** For drinks, I'll have orange juice for me and coke for my friend, please.
- **Waiter:** Okay.

Attachment 1

MENU

<u>Appetize</u>	<u>Price/السعر</u>	<u>المقبلات</u>
Homos	12	حمص
Baba ghanoug	15	متبل
olives	5	زيتون
pickles	8	مخللات
<u>Salads</u>		<u>السلطات</u>
Corn salad	25	سلطة ذرة
Tabouleh	30	تبولة
Greek salad	35	سلطة يونانية

The Main Course

Stuffed grape leaves	50
Rice with chicken	55
Pizza	40
Pastries with cheese and thyme	20

Drinks

Cola and Sprite	5
Orange juice	8

Desserts

Ask about today's desserts. 35

الوجبات الرئيسية

ورق العنب
أوزي مع دجاج
بيتزا
والزعر معجنات بالجينة

المشروبات

كولا / سبرايت
عصير برتقال

حلويات

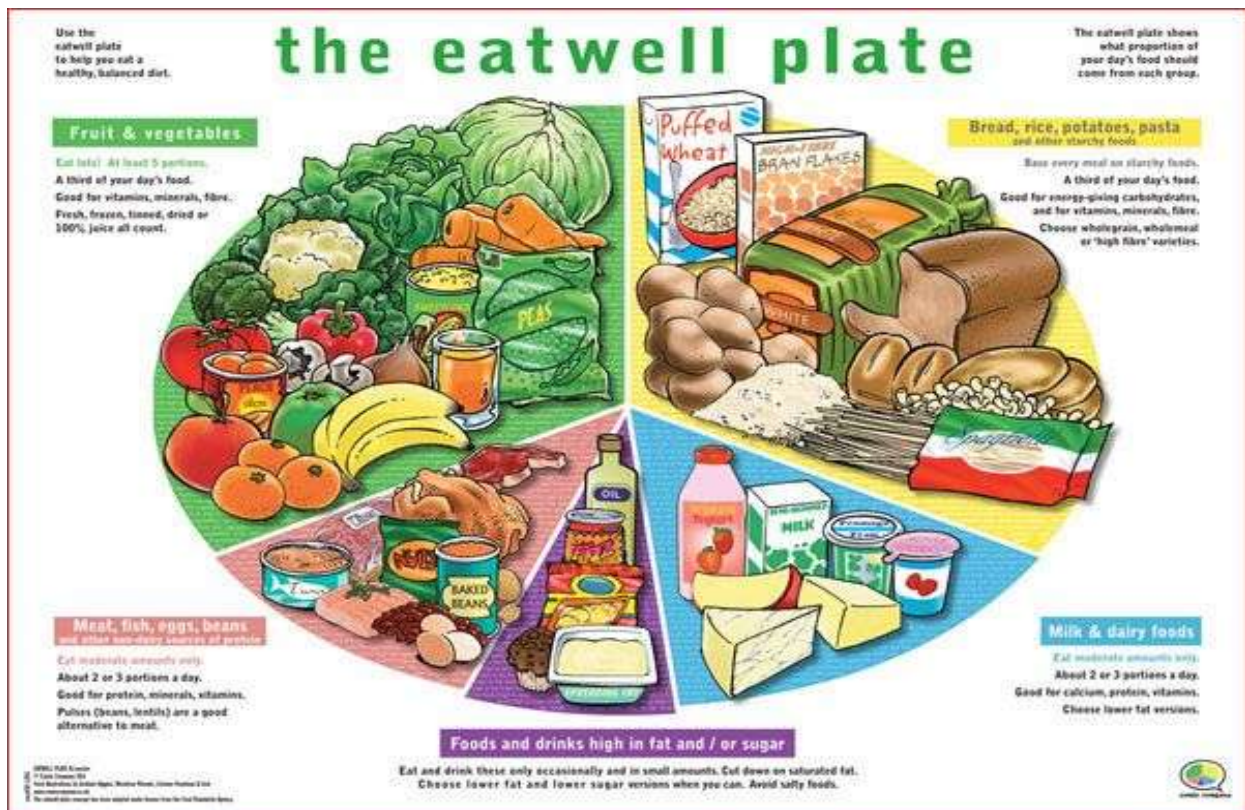
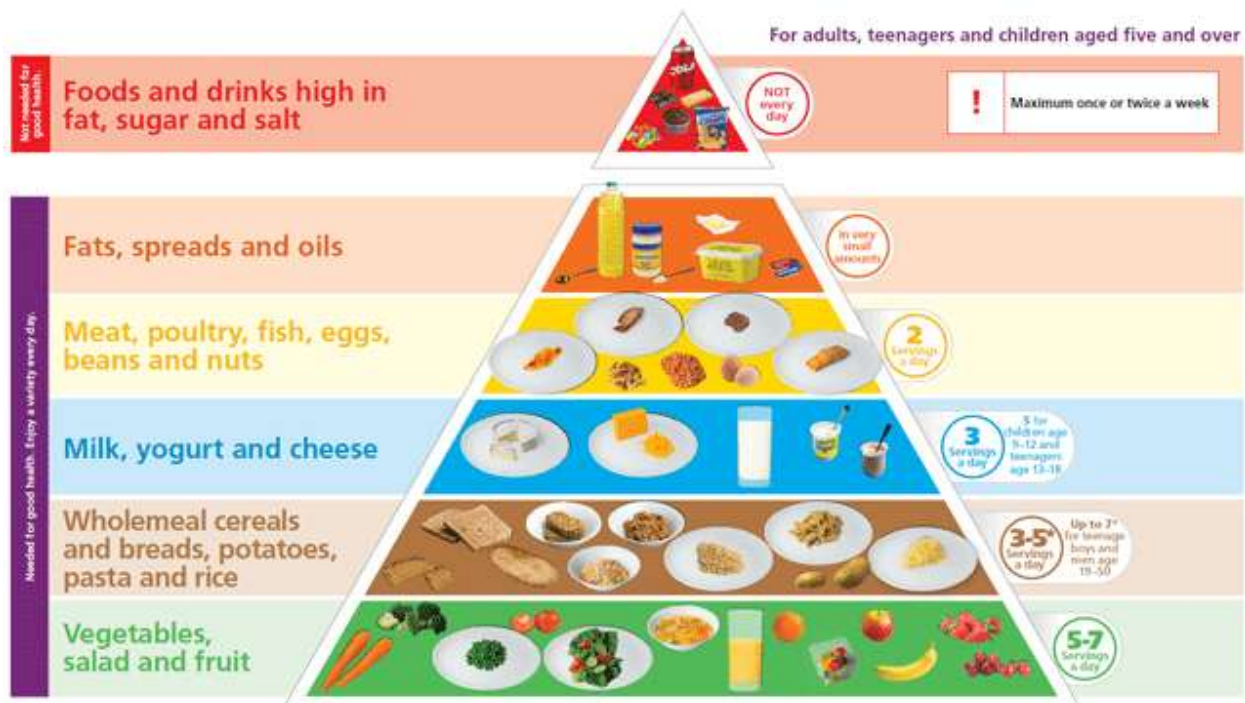
إسأل عن الحلويات اليوم

Attachment2





Attachment3



Attachment3



Top 5 Nutrition Foods



THEME: **Oceans and seas**

Topic of the Lesson	Oceans & seas
Grade	6 th
Subject/Courses	English / Science/ Geography
Time	3periods (45 minutes each)

Big Idea

The one high-level concept that is driving this lesson within the unit:

Water bodies cover 70 percent of Earth.

Where does your lesson fit into the Big Idea?

The lesson will have the students to know the names of oceans and seas as well as to understand the water cycle.

Acquisition of Knowledge and/or Skills

Students will know... (facts):

11. 70 percent of the Earth is covered by water.
12. Oceans are much bigger than seas.
13. There are a variety of animals – large and small – living in it.
14. Water cycle is necessary for life.

Students will be skilled at... (actions):

Students locate the oceans and seas on the map. They draw the water cycle.
They write four reasons expressing why oceans are important.

Learning Standards Addressed

Must contain/include/be based upon at least 2 different disciplines:

Subject	Activity title	Page	Learning outcomes
ENGLISH	Oceans & seas	Students' book 82	17. to write the names of the oceans and seas 18. to recognize information about oceans and seas 19. to read for information 20. to answer reading comprehension questions
SCIENCE	Our Earth	Workbook 67	11. to match oceans / seas / rivers / lakes with their definitions 12. to explain the water cycle 13. to distinguish between evaporation and condensation
GEOGRAPHY	Water bodies	website	14. to name the water bodies that border Palestine 15. to locate the name of the oceans and seas on the map 16. describe the climate near seas and oceans

Evidence of Learning/Mean of Giving Meaningful Feedback

*What will students **do** to afford meaningful learning and the construction of understanding?*

Students will define the different water bodies, name the borders of Palestine. They will locate the name of oceans and seas on a map and describe the climate of the areas near them.

Materials Needed

- books / note books
- map / globe
- lap top / head projector
- video / pictures
- A4 paper / crayons
- tea pot / water / plate

Learning Plan

The breakdown of the specifics for what you'll do in class. Creativity counts!

ENGLISH	1	Teacher asks: <i>Have you ever travelled by a ship? Have you ever been to a sea? Do you know any names of the seas or oceans? Do you know the name of the sea near Palestine?</i> Students answer. Teacher doesn't correct answers at this stage.	10 min
	2	A video ²¹ is shown. Students have to try to guess oceans and seas while watching as well as to reproduce some of the presented information.	5 min
	3	Flash cards with the names of the oceans are given. The letters of the words are not in the correct order. Students have to unscramble and read the names of the world's oceans. Teacher checks their spelling.	15 min
	4	Ask the students to read the text <i>Oceans and Seas</i> in their books. Discuss, then answer the reading comprehension questions.	40 min
SCIENCE	5	Teacher asks: <i>Have you ever thought of how rain is formed?</i> Check answers.	5 min
	6	A video ²² is shown to answer the previous question.	5 min
	7	Students help in doing an experiment to see the difference between evaporation and condensation using boiling water and an iron plate. Observations to be discussed.	15 min
	8	The students show their understanding of the water cycle by drawing on A4 paper, colouring and finally hanging of their drawings on the class walls. They can compare their drawings with a worksheet ²³ .	10 min
GEOGRAPHY	9	Ask students to name the sea on the west border of Palestine.	5 min
	10	Each student is given the world map ²⁴ , and asked to write the names of the oceans in the correct place. Students are given an answer key to check their answers.	15 min
	11	Ask the students to describe the weather of the day we're in. Then ask them about the weather next to the Mediterranean Sea. Elicit answers.	10 min

Assessments/Checks for Understanding

What will you assess – formally and/or informally – to check for learning throughout and/or after your lesson:

²¹ <https://www.youtube.com/watch?v=qTgPgIc1PXg>

²² <https://www.youtube.com/watch?v=s0bS-SBAgJI>

²³ Attachment 2

²⁴ Attachment 1

- students' engagement/ participation - students' answers - students' writing	- water cycle drawings - worksheet (world map)
---	---

Attachment 1



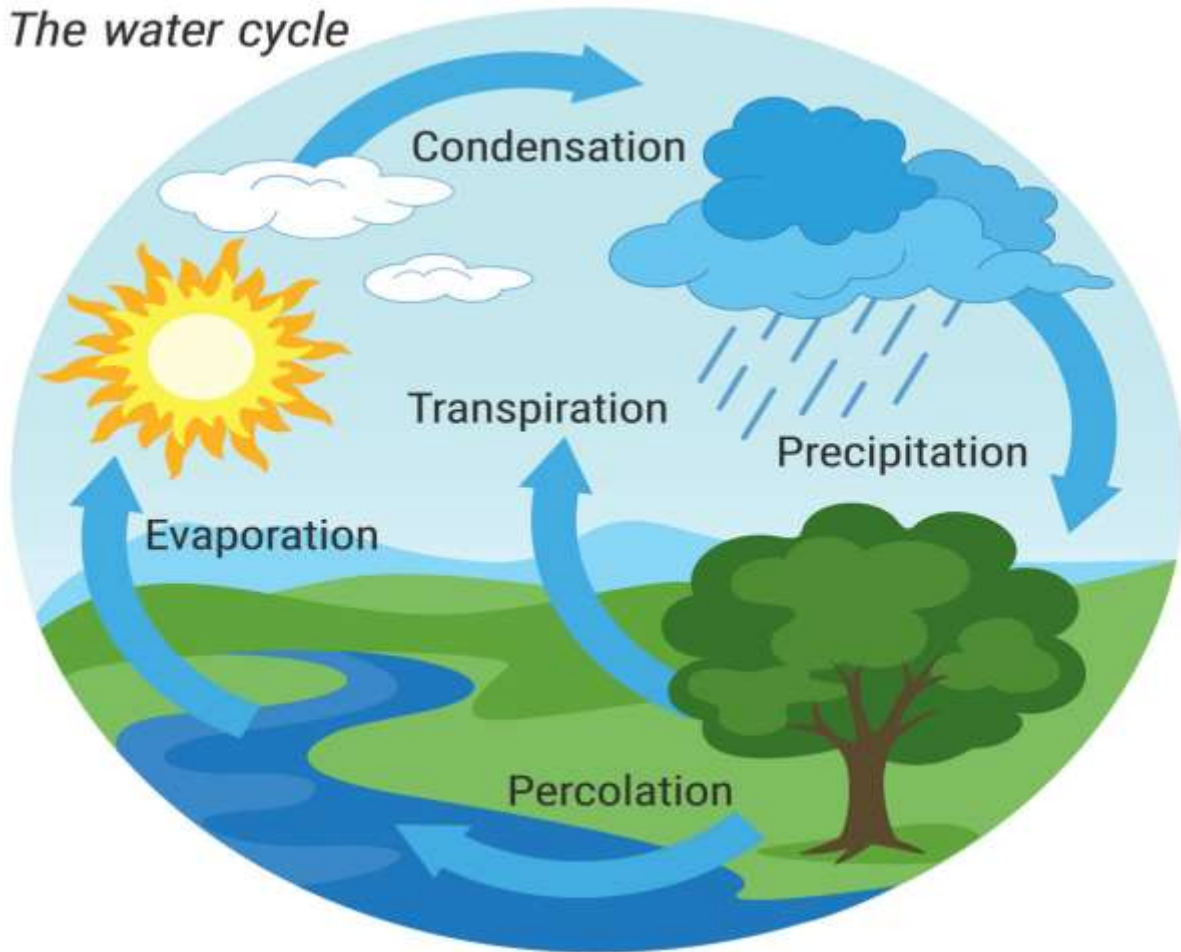
Continents and Oceans



ink saving Eco

Attachment2

The water cycle



VectorStock®

VectorStock.com/18516227

الموضوع السادس:

THEME: **Writing 1**

Topic of the Lesson	Summarizing story
Grade	6 th
Subject/Courses	Arabic/ English
Time	2periods (90 minutes)

Big Idea

The one high-level concept that is driving this lesson within the unit:

Summarizing stories

Where does your lesson fit into the Big Idea?

The lesson will have the students to read a story, then summarize it into a short paragraph as well as to deduce the message/lesson that we are supposed to learn.

Acquisition of Knowledge and/or Skills

Students will know... (facts):

- 15. Reading improves writing.
- 16. Understanding the story helps writing a short summary.

Students will be skilled at... (actions):

Writing a short paragraph

Learning Standards Addressed

Must contain/include/be based upon at least 2 different disciplines:

Subject	Activity title	Page	Learning outcomes
ARABIC	Story	Student's book 122	21. to read and understand a story 22. to determine the important events of the story 23. to write a 4 line paragraph to summarize them
ENGLISH	Story	website	17. to watch the story <i>The magic pot</i> 18. to write what have they learnt from it

Evidence of Learning/Mean of Giving Meaningful Feedback

What will students **do** to afford meaningful learning and the construction of understanding?

Students will read for information and watch a video carefully. They will express their understanding in writing.

Materials Needed

- books / note books
- lap top / head projector

Learning Plan

The breakdown of the specifics for what you'll do in class. Creativity counts!

ARABIC	1	The students read the story silently. Teacher asks comprehension questions. Oral discussion.	20 min
	2	Students use their own words to summarize the story in four lines.	20 min
	3	Students read their summarizations for each other.	10 min
ENGLISH	4	A video ²⁵ is shown to let students watch the story <i>The magic pot</i> .	8 min

²⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=KHJzJVnY2egA>

	5	Ask the students if they enjoy it or not. Discuss the story briefly.	10 min
	6	Ask the students to write what have they learnt from it.	15 min
	7	The students read their points for each other. Oral discussion.	7 min

Assessments/Checks for Understanding

What will you assess – formally and/or informally – to check for learning throughout and/or after your lesson:

- students' engagement/ participation	- students' reading
- students' discussions / answers	- students' writing

الموضوع السابع:

THEME: **Writing 2**

Topic of the Lesson	Describing a picture
Grade	6th
Subject/Courses	Arabic / English
Time	2period (90 minutes)

Big Idea

The one high-level concept that is driving this lesson within the unit:

Describing a picture

Where does your lesson fit into the Big Idea?

The lesson will have the students to create a paragraph from a picture.

Acquisition of Knowledge and/or Skills

Students will know... (facts):

1. Writing using the native language helps in writing using a foreign language.
2. Pictures help the students to get lots of ideas.

Students will be skilled at... (actions):

Writing two short stories

Learning Standards Addressed

Must contain/include/be based upon at least 2 different disciplines:

Subject	Activity title	Page	Learning outcomes
ARABIC	Picture story	Student's book 64	1. to look at the picture(s) 2. to describe what you see in the picture 3. to form a written paragraph
ENGLISH	Picture story	Same picture as in the Arabic book	4. to write a paragraph that describes the picture(s)

Evidence of Learning/Mean of Giving Meaningful Feedback

*What will students **do** to afford meaningful learning and the construction of understanding?*

Students will express their ideas taken from a picture into a short written paragraph.

Materials Needed

- books / note books
- picture(s)

Learning Plan

The breakdown of the specifics for what you'll do in class. Creativity counts!

ARABIC	1	Ask the students: <i>Who/What do you see? What is happening? Where is this picture taken? What does it show?</i> Ask the students to describe and to name the things that they see in the picture(s).	15 min
	2	The questions help the students to write a paragraph in Arabic.	20 min
ENGLISH	3	Ask the students to use the same pictures and ideas to write a similar paragraph in English.	30 min
	4	Ask the students to read what they have written to each other.	25 min

Assessments/Checks for Understanding

What will you assess – formally and/or informally – to check for learning throughout and/or after your lesson:

- students' engagement/ participation
- students' comments about/on the picture(s)
- students' writing

READING COMPREHENSION EXAM / اختبار مهارات الاستيعاب القرائي

Name:
6th grade

Dear students, this exam is prepared to measure the effect of the integrated teaching strategy on the improvement of reading comprehension skills.

Before you answer, read the following instructions:

1. Read every paragraph carefully.
2. Read every question carefully.
3. Be sure you have seven (7) different sheets.
4. There are five (5) passages with altogether (44) questions.
5. Don't leave any question without an answer.
6. Don't answer before permission.

Passage 1

Every day the school throws away a lot of rubbish. You should try to cut down waste. Most rubbish is taken to enormous dumps. It is piled up into a mountain of waste. It looks awful, it smells awful and it is dangerous! We can try to make less rubbish! Materials like metal from cars and plastic from fridges can be re-used. Bottles, tins and paper can be recycled to make new bottles, tins and paper.

You should help plants and animals to live and grow in your school grounds. How many types of plants, animals, birds and insects have you seen? Does your school use chemicals on grass, trees or shrubs? Some of these may be bad for wildlife.

It is really important to save energy in the school. There are many things to think about. You should close doors in the winter. It is extremely important to save water too. You should watch out for dripping taps.

Read the passage, then answer the questions below.

A) Choose the best title for the passage:

- a. Being green at school
- b. School rubbish
- c. Saving energy and water

B) Which ending would be the best?

- i. *So, what do you think? Is it important to have a 'green' school? Are you going to do anything about it?*
- ii. *So, everyone should be 'green' at school. Are you?*
- iii. *This is how you can have a better school and help the environment.*

C) The meaning of **enormous** is:

- a) huge
- b) tiny
- c) deep

D) The opposite of **dangerous** is:

- a) harmful
- b) safe
- c) injury

E) The meaning of **shrubs** is:

- a) flower
- b) animal
- c) small plant

F) Using the information in the passage as a guide, what can be bad for wildlife?

- a) dumps
- b) chemicals
- c) energy

G) Using the information in the passage as a guide, one way of saving water is:

- a) plant more plants
- b) watch out for dripping taps
- c) cut down waste

H) What is the main idea of the first paragraph? Circle the correct answer.

- a) There's a lot of rubbish at schools.
- b) Rubbish is awful and dangerous.
- c) We should try to cut down waste.

I) Which of the following causes pollution?

- a) planting trees
- b) riding a bicycle
- c) driving a car

Passage 2

Linda: *I'm very worried about my weight. Often I don't eat anything all day. Sometimes I only eat fruit. But still I don't lose weight. I'm afraid I love chocolate. I eat at least three chocolate bars a day. What should I do?*

Uncle Bob: *You eat too much chocolate! If you didn't eat so much chocolate, you would probably lose weight. But you must also eat other foods. If you ate a good diet, you would lose weight and feel better. Why don't you try to eat just one chocolate bar a day? Then eat fruit instead.*

1. Linda is a) active
 b) afraid
 c) happy
2. Find the advice that Uncle Bob's gives to Linda:
.....
3. Suggest a new solution to the problem in the
passage:.....
4. What should Linda eat instead of
chocolate?.....
5. Linda feels tense because a) she doesn't eat anything all day.
 b) she eats chocolate.
 c) she doesn't lose weight.
6. Find a synonym to the word ***anxious*** from the previous passage:
7. Find two synonyms from the passage:
8. Find two words describing something brown and sweet to eat:
9. ***Chocolate*** is a) energy-giving food
 b) food containing vitamins
 c) carbohydrates
10. **Odd one out:** a) bread
 b) chocolate
 c) tea
11. **What would happen if Linda eats less chocolate?**
a) She would lose weight.

- b) She would feel better.
- c) a+ b

12. Choose the correct words for 397:

- a) seven hundred ninety three
- b) three hundred seventy nine
- c) three hundred ninety seven

Passage 3

The Dodo was a large bird which used to live on the island of Mauritius in the Indian Ocean. It had a large beak, short thick yellow legs and very small wings. The dodo could not fly. It built a nest on the ground and laid one large egg in it.

Nobody lived on the island until, 400 years ago, explorers from Europe visited the island and decided to settle there. The settlers brought animals with them. Some of these animals escaped and destroyed the dodos' eggs.

The dodos had not seen people before so they were not afraid of the settlers. They could not fly and they could not run fast. It was easy for the settlers to hunt them for food.

In less than 100 years the dodo was extinct.

A. Choose the best title for the passage:

- a) The Dodo
- b) The island of Mauritius
- c) The European settlers

B. Using the information in the passage, the reason that caused the dodo to extinct is:

- a) because dodo has a small body.
- b) because human beings hunted them.
- c) because they couldn't fly.

C. Using the passage as a guide, choose the untrue statements from the following.

- a) Dodo lived on an island in the Indian Ocean.
- b) Dodo had small wings.
- c) It was hard for the settlers to hunt the dodo.

D. The meaning of *extinct* is

- a) no longer existing
- b) old
- c) living

- E. The writer is
- a) afraid
 - b) happy
 - c) sad
- F. According to dodo's descriptions in the passage, the animal group that it belongs to are:
- a) mammals
 - b) reptiles
 - c) birds
- G. Which is the odd one out?
- a) lions
 - b) dolphins
 - c) penguins
- H. An example of the animal group **fish** is:
- a) whales
 - b) dolphins
 - c) sharks
- I. The monkey
- a) waddles.
 - b) swings.
 - c) jumps.

Passage 4

Dinosaurs lived on Earth for 150 million years. But people have only lived on Earth for three million years. Dinosaurs lived on land. They went in the water, but they didn't live in the sea all the time like whales. The first discoveries of fossils were made many years ago. People have been fascinated by these creatures ever since.

The biggest dinosaur was probably Seismosaurus. It was as long as one and a half tennis courts. It was heavier than nine African elephants. Dinosaurs probably lived for between 30 and 70 years. That's the same as a man or a woman. Large dinosaurs probably lived longer than small ones.

Many dinosaurs didn't eat meat. Dinosaurs who ate plants had short legs and dinosaurs who ate trees had long necks.

Using the passage as a guide, choose the correct answers.

- 1) Which dinosaurs lived longer?
 - a) large dinosaurs
 - b) medium dinosaurs
 - c) small dinosaurs
- 2) *Fascinated* means:
 - a) angry
 - b) sad
 - c) pleased
- 3) How long did a dinosaurs live?
 - a) between 10 and 20 years
 - b) between 30 and 70 years
 - c) more than 100 years
- 4) Where did dinosaurs live?
 - a) on land
 - b) in the sea
 - c) in the air
- 5) Which dinosaurs was the largest?
 - a) Seimosaurus
 - b) dinosaurs with long necks
 - c) dinosaurs with long legs
- 6) Which dinosaurs ate high trees?
 - a) Tyrannosaurus Rex
 - b) dinosaurs with long necks
 - c) dinosaurs with long legs
- 7) Which dinosaurs ate plants?
 - a) dinosaurs with short legs
 - b) dinosaurs with big heads
 - c) dinosaurs with long necks
- 8) How long have people lived on the Earth?
 - a) 3 million years
 - b) 1000 year
 - c) 1990 years

Passage 5

The Earth's oceans cover about 70% of the planet. There is an incredible amount of life in the oceans. Most life on Earth exists in the ocean. There are thousands and possibly millions of animal and plant species living in the world's oceans.

The world ocean provides so much for us. We need oceans to maintain balance on Earth. We need to do our best to take good care of them. There are many big companies that pollute the oceans. They throw rubbish and oil in the ocean's water. This kills thousands of animals and makes the water unusable. The world ocean supports our lives. We should support the ocean.

Using the passage as a guide, choose the correct answers.

I. What is the main idea of the second paragraph?

- a) to argue against throwing rubbish in the ocean's water
- b) to protect the big companies that pollute the oceans
- c) to discuss the importance of protecting oceans

II. The best conclusion of the passage is:

- a) Living beings, including humans, plants and animals depend on oceans.
- b) Oceans are not being threatened by pollution.
- c) Lots of things are being done to protect the ocean.

III. "The world ocean provides so much for us. We need oceans to maintain balance on Earth."

The word ***maintain*** means

- a) to keep
- b) to stay
- c) to pollute

IV. The main idea of the passage is

- a) the earth
- b) the importance of the oceans
- c) the uses of water

V. Name four oceans?

.....

VI. According to your own opinoin, why are the oceans important?

.....

.....

ملحق رقم (7):

ثانياً: اختبار الكتابة:

WRITING SKILLS EXAM / اختبار مهارات الكتابة

Name:

6th grade

Dear students, this exam is prepared to measure the effect of the integrated teaching strategy on the improvement of writing skills.

Before you answer, read the following instructions:

7. Read every question carefully.
8. Be sure you have six (6) different sheets.
9. You have (18) questions.
10. Don't leave any question without an answer.
11. Don't answer before permission.

1) Write what part of the plant it is. Use the following descriptions as a guide.

flower / leaves / stem / root / fruit / seed

- a. *They go under the soil.*
- b. *Some trees have things that we can eat.*
- c. *This part holds up the whole tree.*
- d. *This can grow into a new plant.*
- e. *They are green but change colours in the autumn.*

2) We use plants for many things. Look at the pictures and then write the use.

Choose from the box. There are more words than you need.

decoration / building materials / food / medicine / herbal drinks / fiber and fabric



3) Use the following pictures as a guide to write four suggestions to protect the environment.



1.
2.
3.
4.

4) Summarize the passage below in 2 sentences:

We can try to make less rubbish! Materials like metal from cars and plastic from fridges can be re-used. Bottles tins and paper can be recycled to make new bottles, tins and paper. All over the world, people are trying to make our planet a cleaner, greener place.

.....

.....

.....

5) What is the problem? Read Uncle's Bob's advice and then write the child's problem. Write one or two sentences.

Uncle Bob's advice: If you exercised more and if you ate less sugar, you would soon start to lose weight. Eat fewer chocolate bars and find a sport which you enjoy.

The child's problem:

.....
.....

6) Use your own ideas to finish these sentences:

- a. Eating too much sugar can make you
- b. If you drink tea and coffee at night
- c. You will have bad teeth if you

7) Unscramble the words to form food categories:

- A. aivsmtin:
- B. doby- iglunbi:
- C. regnye:

8) What are these food?

- a) **g e s g** Chicken lay these.
- b) **r o n g a e** This fruit grows on a tree.
- c) **e e e s h c** This is made from milk.
- d) **d r b a e** The baker makes this

9) At the restaurant. Complete the following dialogue. Order your meal.

Waiter: Hello. Welcome to our restaurant.

Client: Good afternoon. I'd like the menu please.

Waiter: Here you are.

Client: I'm in the mood of

.....

Waiter: I'm afraid we don't have sea food today. Try our special course.

We have an amazing grape leaves.

Client: Okay, I would

For drinks, I'll have, please.

Waiter: Okay.

Client:

10) Make sentences about the animals. Choose words from the box. Follow the example.

fur / oil and meat / ivory / shell

- a. The crocodile is hunted for its skin.
- b. Elephants
- c. Tortoises.....
- d. Whales
- e. Leopards

11) Combine the sentences. Use relative pronouns which, who.

- a) Rhinos are endangered by hunters. Rhinos are found in Africa.
.....
- b) Pollution harms lots of sea creatures. Pollution is a problem in many countries.
.....
- c) Hunters are destroying many beautiful animals. They are interested only in money.
.....

12) Order the words to form a meaningful sentence or question.

- a. should What do we?
- b. study I hard will.
- c. was when studying Sarah arrived I.

13) Unscramble the words to make the names of the world's oceans.

- A. n t A t l i c a.....
- B. n d I I n a
- C. i f i P c a c



14) Look at the pictures and write.

a. Write a suitable title:

b. Write a paragraph describing the events.

.....

.....

.....

.....

.....

15) The climate of Palestine is:

- a) very cold b) warm c) snowy

16) Read the following story, then write the moral.

The lion and the mouse

A sleeping lion was woken up by a mouse who was running over his face. The lion was angry. He jumped up and got ready to kill the mouse. The mouse said to the lion, 'Please be kind and do not kill me. If you show me kindness now, I will help you another time.' The lion laughed because he did not think that a little mouse would ever be able to do anything for him. But he let the mouse go, nevertheless.

A short time later, the lion was caught by hunters. They tied him up with a strong rope. Then they tied him to a large pole in the ground. The lion roared with sadness and the little mouse heard him. When the hunters went away, the mouse ran to the lion. He gnawed through the rope with his sharp teeth. Then the lion was free. 'Well,' said the mouse, 'you laughed when

I said I would help you one day. But now you see that even a tiny mouse can help a mighty lion.'

Moral, what did you learn from this story:

.....
.....

17) Look at the pictures and write.



a) Write a short introduction to the story about *being kind to animals*.

.....
.....
.....

b) Describe the events using the *present continuous*. Use verbs walk / clean.

.....
.....
.....

18) Write a short paragraph about an animal you like.

Use your own writing style. Avoid repetition.

Make sure to include the following in your writing:

- *What kind of animal it is?*
- *Describe it briefly.*
- *Why do you like this animal?*

.....

.....

.....

.....

.....

GOOD LUCK

فهرس الجداول

الجدول	المحتوى	الصفحة
1.3	الموضوعات الرئيسة والفرعية والمواد الدراسية	105
1.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired Samples t Test) لاستجابات أفراد العينة لبعء الدراسة المتعلقة في متوسطات درجات الطالبات في اختبار مهارات الفهم القرائي قبلياً وبعدياً	115
2.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired Samples t Test) لاستجابات أفراد العينة لبعء الدراسة المتعلقة في متوسطات درجات الطالبات في اختبار مهارة الكتابة قبلياً وبعدياً	116

فهرس الأشكال

الصفحة	المحتوى	الشكل
29	The Multidisciplinary approach 1 نهج متعدد التخصصات	1.2
29	The Interdisciplinary approach تخصصات عدة ونهج واحد	2.2
30	The Transdisciplinary approach نهج عبر المناهج	3.2
36	Cross- Curricular Connections عبر المناهج الدراسية	2.4
37	The Multidisciplinary approach 2 النهج متعدد التخصصات	5.2

فهرس الملاحق

الصفحة	المحتوى	الملحق
139	أسماء السادة المحكمين	1
140	كتاب تسهيل المهمة	2
142	جدول المواصفات	3
143	البرنامج التعليمي: (أهداف، طبيعة، مدة زمنية، استراتيجيات)	4
150	البرنامج التعليمي ودليل الاستخدام	5
185	اختبار مهارات الفهم القرائي	6
194	اختبار مهارة الكتابة	7

فهرس المحتويات

..... أ	إقرار:
..... ب	الشكر والعرفان
..... ج	الملخص:
..... د	ABSTRACT:
..... 1	الفصل الأول:
..... 1	مشكلة الدراسة وأهميتها:
..... 1	1.1 المقدمة
..... 6	2.1 مشكلة الدراسة
..... 7	3.1 أسئلة الدراسة
..... 7	4.1 فرضيات الدراسة
..... 8	5.1 أهداف الدراسة
..... 8	6.1 أهمية الدراسة
..... 10	7.1 حدود الدراسة
..... 11	8.1 مصطلحات الدراسة
..... 15	الفصل الثاني:
..... 15	الإطار النظري والدراسات السابقة:
..... 15	1.2 الأدب النظري
..... 15	1.1.2 المحور الأول: التعليم التكاملي:
..... 18	1. تعريف التعليم التكاملي:
..... 20	2. أهمية التعليم التكاملي:
..... 24	3. الفلسفة التي يقوم عليها التعليم التكاملي:
..... 25	4. أسس التعليم التكاملي:
..... 27	5. أبعاد التعليم التكاملي:
..... 29	6. أنواع التعليم التكاملي:

.....30.....	9, 2004, (BURNS & DRAKE) شكل 1.2: نهج متعدد التخصصات)
.....30.....	(BURNS & DRAKE, 2004, شكل 2.2: تخصصات عدة ونهج واحد)
.....33.....	7. أشكال التعليم التكاملي:
.....35.....	8. نظريات التعليم التكاملي:
.....36.....	9. صور تطبيق التعليم التكاملي:
.....38.....	الشكل 5.2: النهج متعدد التخصصات (3, 2018, (DRAKE & REID
	ومن الأمثلة الأخرى على التعليم التكاملي ما أورده BLANCHET (2020) عن تكامل موضوع الحيوانات الأليفة، ففي القراءة والكتابة يطلب من الطلاب رسم رسمة لحيوان ويعبر عنها بجملة، ويتم الإجابة عن الأسئلة ذات الصلة بالموضوع، ثم يفترض الطلاب أنهم طبيب بيطري، فيرسمون قفص الحيوان ومن ثم يكتبون الأمور التي يجب أن يضعوها ليشعر بالسعادة. وفي الرياضيات يقوم الطلاب بتصنيف الحيوانات إلى مجموعات مختلفة، ثم يقيس الطلاب طول ووزن الحيوانات. أما في مادة العلوم يتبادل الطلاب حواراً حول عضلات وعظام الحيوانات ومقارنتها بعضلات وعظام الإنسان. وفي العلوم الإجتماعية يقوم الطلبة بعمل خريطة تحتوي على الطريق التي يتبعها البيطري للوصول للحيوانات.
.....38.....	
.....39.....	10. مميزات استخدام طرائق التعليم التكاملي:
.....43.....	2.1.2 المحور الثاني: مهارات الفهم القراني والكتابة:
.....43.....	أولاً: الفهم القراني:
.....46.....	1. عسر الفهم القراني:
.....47.....	2. مفهوم عسر الفهم القراني:
.....48.....	3. أهمية الفهم القراني:
.....48.....	4. مستويات الفهم القراني:
.....49.....	5. العوامل المؤثرة في الفهم القراني:
.....51.....	6. العوامل التي تساعد على الفهم القراني:
.....52.....	7. استراتيجيات تعليم الفهم القراني:
.....55.....	ثانياً: الكتابة:
.....56.....	1. أهمية الكتابة:
.....57.....	2. عسر الكتابة DYSGRAPHIA:

تعتبر الكتابة الطريقة الأساسية التي يظهر بها الطلاب المعرفة لديهم، وتعتبر وسيلة للتواصل غير أنها واحدة من أكثر

جوانب اللغة تعقيداً وعاملاً مهماً في النجاح الأكاديمي واكتساب المعرفة (SUN & WALLACH, 2014). 57.....

تمثل الكتابة تحدياً خاصاً للعديد من الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم كون مهارة الكتابة تتطلب مهارات لغوية عديدة إضافة إلى الحاجة إلى التكامل في المحتوى. ونظراً لأن تطور الطلاب العاديين يستغرق سنوات عدة لإتقان مهارات الكتابة، فهذا يعني أن طلبة صعوبات التعلم يحتاجون لمدة أطول. 57.....

3. تعريف عسر الكتابة: 58.....

4. أسباب عسر الكتابة: 58.....

5. تشخيص عسر الكتابة: 59.....

6. استراتيجيات التدريب على الكتابة: 60.....

7. مراحل عملية الكتابة: 61.....

8. علاقة الكتابة بمهارات الفهم القرائي: 62.....

3.1.2 المحور الثالث: اللغة الانجليزية: 62.....

1. أهمية اللغة الانجليزية: 62.....

2. مظاهر وأسباب صعوبة الفهم القرائي باللغة الانجليزية: 63.....

3. مظاهر صعوبات تعلم الكتابة باللغة الانجليزية: 66.....

4. متطلبات الكتابة باللغة الانجليزية: 68.....

4.1.2 المحور الرابع: 69.....

صعوبات التعلم: 69.....

1. مفهوم صعوبات التعلم: 70.....

2. فئة طلبة صعوبات التعلم: 72.....

3. محكات تشخيص صعوبات التعلم: 74.....

4. تصنيف صعوبات التعلم: 75.....

5. أسباب صعوبات التعلم: 77.....

6. الاستراتيجيات التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم: 78.....

2.2 الدراسات السابقة 80.....

1.2.2 المحور الأول: دراسات تناولت عسر الفهم القرائي والكتابة واستراتيجيات علاجها: 80.....

93.....	2.2.2 المحور الثاني: دراسات تناولت التعليم التكاملي وتطبيقاته في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة
100.....	3.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة:
105.....	الفصل الثالث:
105.....	الطريقة والإجراءات:
105.....	1.3 منهجية الدراسة
105.....	2.3 مجتمع الدراسة
105.....	3.3 عينة الدراسة
106.....	4.3 البرنامج التعليمي التكاملي
110.....	5.3 أدوات الدراسة
110.....	1.6.3 اختبار الفهم القرائي:
114.....	7.3 إجراءات تطبيق الدراسة
114.....	8.3 متغيرات الدراسة
115.....	9.3 تصميم الدراسة
117.....	الفصل الرابع:
117.....	نتائج الدراسة:
117.....	1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:
117.....	ما أثر البرنامج التعليمي التكاملي في تنمية مهارات الفهم القرائي باللغة الانجليزية لدى طالبات الصف السادس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم؟
118.....	2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:
121.....	الفصل الخامس:
121.....	مناقشة النتائج والتوصيات:
121.....	1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:
123.....	2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:
125.....	3.5 صعوبات الدراسة
126.....	4.5 التوصيات
127.....	المصادر والمراجع:

الملاحق:

147.....

الملحق رقم (1): أسماء السادة المحكمين الأفاضل مرتبة حسب الدرجات العلمية:

147.....

الملحق رقم (2): كتب تسهيل المهمة:

148.....

ملحق رقم (3): جدول مواصفات الاختبار

150.....

ملحق رقم (4): الأهداف العامة والخاصة والتقييم والاستراتيجيات للبرنامج التعليمي التكاملي

149.....

ملحق رقم (5): الصورة النهائية للبرنامج التعليمي التكاملي :

158.....

الملحق رقم (6) اختبارات الدراسة:

194.....

فهرس الجداول

208.....

فهرس الأشكال

209.....

تم بحمد الله