عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التنغيم لتنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة .

رنا حنا عيسى حمامه

رسالة ماجستير

القدس- فلسطين

1442هـ / 2021م

فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التنغيم لتنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة .

إعداد :

رنا حنا عيسى حمامه

بكالوريوس تربية إبتدائية/ جامعة بيت لحم /فلسطين

إشراف الدكتور: سعيد عوض

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في

أساليب تدريس/تركيز تربية خاصة/ كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس

1442هـ / 2021م

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

إجازة الرسالة

فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التنغيم لتنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة .

الباحثة: رنا حنا عيسى حمامه.

الرقم الجامعي: 21712355

المشرف: د. سعيد عوض.

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2021/1/5 من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1 رئيس لجنة المناقشة: د. سعيد عوض التوقيع: .....

2 –ممتحناً داخلياً: أ.د. عفيف زيدان التوقيع: .....

3 ممتحناً خارجياً: د. محمود عبيد التوقيع: .....

القدس – فلسطين

1442 ه / 2021 م

الإهداء

إلى شريكي و صديقي و رفيق دربي زوجي الحبيب إيهاب، يعجز قلمي عن كتابة الكلمات التي تعبر و تصف مدى حبي وتقديري لما قدمت وما زلت ، فقد كنت الشريك الذي ساعدني في تحمل اعباء العمل والصديق الذي ما قصر بتقديم النصيحة و الإرشاد و الرفيق الذي لم يتوانى لحظة عن مساندتي ودعمي وتشجيعي، فلك كل الحب الإحترام و التقدير .

إلى من استمديت من ابتساماتهم و ضحكاتهم مثابرتي، و من صبرهم ومواساتهم عزيمتي إلى أبنائي رعاكم الله و حماكم .

إلى عائلتي وأحبتي وكل من دعمني و دعى لي بالتوفيق و النجاح .

أهدي لكم جميعا هذا العمل المتواضع، داعية الله عز و جل التوفيق و النجاح .

الباحثة: رنا حمامه .

الإقرار :

أُقر أنا معدّة الرسالة ، بأنها قدمت لجامعة القدس ، لنيل درجة الماجستير، و أنها نتيجة أبحاثي الخاصة، بإستثناء ما تمت الإشارة له حيثما ورد، و أن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع:

الإسم: رنا حنا عيسى حمامه.

التاريخ: 2021/1/5

الشكر و التقدير

اشكر الرب الهي القدير على نعمه التي منحني إياها ، اشكره على نعمة الإصراروالعزيمة لمتابعة هدفي بالوصول إلى هذا اليوم ، وعلى نعمة التصميم والإرادة لإنهاء هذا العمل المتواضع بعد كل التعب والجهد والتحديات .

اتقدم بالشكر إلى جامعتي، جامعة القدس واخص بالذكر كلية العلوم التربوية وهيئتها التدريسية الموقرة لما قدموه لنا من علم ومعرفة .

اتقدم بجزيل الشكر ايضا إلى مشرفي الدكتور سعيد عوض لما قدمه لي من دعم و متابعة و إشراف لتحقيق هذا الإنجاز .

كما اتقدم بالشكروالتقدير للسادة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الدكتور عفيف زيدان والدكتور محمود عبيد على قبولهم المشاركة في مناقشة هذا العمل و إثراء هذه الدراسة بملاحظاتهم و توجيهاتهم القيمة و الداعمة .

ويسعدني أن اقدم الشكر لكل من تفضل بتحكيم ادوات الدراسة وتقديم الإقتراحات القيمة لتعديلها والإرتقاء بمستواها العلمي .

اتقدم بالشكر لإدارة مدرسة ذكور بيت لحم الأساسية و هيئتها التدريسية لما قدموه من عون و دعم و إرشاد لإتمام هذة االدراسة .

تحية و إحترام لكم جميعا .

الباحثة: رنا حمامه

الملخص:

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التنغيم في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة.

ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي، والتصميم شبه التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة قصدية من طلاب مدرسة ذكور بيت لحم الأساسية بلغ عددهم(12) طالباً في الفصل الدراسي الأول من عام 2020\2021، وهم من طلبة غرف المصادر ومن ذوي عسر القراءة، تتراوح أعمارهم من (7–9) سنوات. تمتشخيصهمبالإعتماد على إختبارات الحقيبة التعليمية المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينيةاستخدمت في هذه الدراسة أداتين وهما: بطاقة الملاحظة و اختبار لقياس مهارة القراءة الجهرية.وقد تم التأكد من صدقهما من خلال عرضهما على مجموعة من ذوي الإختصاص والخبرة وبحساب معامل الإرتباط بيرسون، وقد تم التأكد من ثباتهما بإستخدامطريقة إعادة الإختبار وإستخدام معادلة كوبر لحساب معامل الإتفاق . وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لفاعلية البرنامج التدريبي المستند إلى التنغيم في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة يعزى لمتغير طريقة التدريس بعد التطبيق، كذلك فقد أثبتت الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة الجهرية لدى طلاب ذوي عسر القراءة بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي. كذلك وجد فروق ذات دالة إحصائية في مقياس مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة يعزى لمتغير الصف والعمر.

وفقاً لهذه الدراسة فقد أوصت بضرورة تطبيق البرنامج المقترح على طلبة المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة. والاهتمام بالقراءة الجهرية في المرحلة الأساسية (1–4)، لأنها تشكل الأساس في تعلم القراءة، ويرجع ذلك الى انه إذا تمكن الطالب فيها من القراءة فإنه سيتمكن من تعلم المهارات العليا الأخرى مثل الاستيعاب والفهم والنقد والتذوق. إضافة إلى ضرورة الاهتمام بالكشف المبكر عن الطلبة ذوي عسر القراءة ووضع الخطط والبرامج العلاجية لهم للحد من تفاقم المشكلة. وأخيراً إدخال وإدراج الوسائل السمعية و الإعتماد على التنغيم في تنمية القراءة لدى الطلبة جميعا، بهدف تنمية مهارات القراءة والحد من الصعوبات التي تواجههم.

Abstract:

The effectiveness of a training program based on tonality in developing the skill of reading aloud among primary school students with dyslexia.

Student: RanaHannaHamameh

Supervisor: Dr. Said HuseniAwad

The study aimed to investigate the effectiveness of a training program based on tonality in developing the skill of reading aloud among primary school students with dyslexia.

In order to achieve the objectives of the study, the researcher relied on the experimental method and the quasi-experimental design. Where the study applied to a purposive sample of students of the male basic school of Bethlehem, whose number reached (12) students in the first semester of 2020/2021. They are students of the resource rooms and those with disabilities in reading, between 7-9 years old. They were diagnosed based on the educational bag tests approved by the Palestinian Ministry of Education. Two tools were used in this study: the observation card and a test to measure the skill of reading aloud. Their validity was confirmed by presenting them to a group of specialists and experts and by calculating the correlation coefficient Pearson, and their stability was confirmed by using the re-test method and using the Cooper formula to calculate the agreement coefficient.

The results of the study showed an effect of the effectiveness of the training program based on tonality in developing the skill of reading aloud, among students of the primary stage with dyslexia, due to the variable of the method of teaching after the application of the program. As well as the study showed that there are statistically significant differences in the skills of reading aloud, among students with dyslexia between the pre and posttest in favor of the post test. In addition, statistically significant differences were found in the scale of the skill of reading aloud, among students of the primary stage with dyslexia due to the variable of grade and age.

According to the results, the study recommended the necessity of applying the proposed program to students of the basic stage with dyslexia. Moreover, paying attention to reading aloud in the basic stage (1-4), because it forms the basis for learning to read, and this is because if the student is able to read in it, he will be able from learning other higher skills such as comprehension, criticism and taste. In addition to the need to pay attention to early detection of students with dyslexia and to develop treatment plans and programs for them to reduce the aggravation of the problem. Finally, the introduction and inclusion of audio aids and reliance on intonation in the development of reading for all students, with the aim of developing reading skills .

الفصل الأول:

مشكلة الدراسة و أهميتها

1.1 مقدمة الدّراسة.

2.1 مشكلة الدّراسة.

3.1 أهمية الدّراسة.

4.1 أهداف الدّراسة.

5.1 أسئلة الدّراسة.

6.1 فرضيات الدّراسة.

7.1 حدود الدّراسة.

8.1 مصطلحات الدّراسة .

الفصل الأول:

مشكلة الدّراسة و أهميتها:

1.1 المقدمة:

عملية تعلم القراءة عملية معقدة تحتاج إلى جهد وتدريب فهي عملية عقلية ترتكز على إدراك الطالب لما هو مكتوب و قدرته على حل الرموز. و حتى يصل الطالب إلى هذا الإدراك عليه أن يكون قادرا على التعرف على أشكال الحروف، و مدركاً لأصواتها ، قادرا على تحليل الكلمات و تركيبها، قراءة المقاطع والكلمات، وإلا تسبب له ذلك بعائق و صعوبة في القراءة (سالم، 2003).

لذ تعد مشكلة صعوبات القراءة في المرحلة الأساسية من أهم وأخطر المشاكل التي تواجه التعليم في المجتمعات العربية، لها تتركه من آثار خطيرة على الفرد والمجتمع ، فكثير من طلاب المرحلة الأساسية لا يجيدون القراءة، منهم من لا يميز بين بعض الحروف، ويخلط بينها، ويستبدل حروفبحروف اخرى، ولا يراعِالحركات التشكيلية التي كثيراً ما تؤثر في المعنى ويكون نموه القرائي غير سوي، لهذا يكون لدى الطالب مشكلات واضحة في القراءة، والط الب الذي يوجد لديه صعوبات قرا يةٍ يكون تأخره ملحوظا بدرجة تعوقه في المدرسة، و قد يستمر هذا التأخر بعض الوقت، بحيث يصل الطالب إلى درجة الخطورة إذا كان المستوى القرائي عندهأقل بسنة واحدة على الأقل من مستوى زملائه، ومستوى ذكا ئٍ لا يقل عن المتوسط، وتتوفر لديه ظروف تعليمية مناسبة (Hornstara،2010).

كما تشكل هذه المشكلةُ عقبةً كبيرةً في طريق نجاحهم الأكاديمي.عسر القراءة مشكلة تتواجد في معظم مدارس المرحلة الاساسية و بدرجة تلفت انظار جميع المعلمين و أولياء الأمور و ذوي الإختصاص ،لإيجاد حلا لها (السياغي،2004).

لصعوبات القراءة آثار سيئة فهي تؤدي إلى التأخر الدراسي بشكل عام، وتسبب أزمة و صعوبة للطالبتعوقه عن التعبير عن نفسه لضعف حصيلته اللغوية، كما تجعله غير قادراً على الإستجابة لتوجيهات

معلميه، مما يجعله يشعر بالتأخر والنقص وبالتالي ينفر من الدراسة ويتسرب في سن مبكرة، إلا في حالة إتاحة فرصة لإعداد الطالب للقراءة على يد معلم أُعد إعداداً مهنيا جيدا يمكن أن يجنبه هذا الشعور بالنقص.

ويشير دانيال وآخرون (2007) إلى أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يجدون صعوبة في تعلم القراءة بسبب وجود مشكلة أو أكثر تتعلق بتجهيز المعلومات مثل وجود صعوبة في الإدراك البصري او الإدراك السمعي. كما أن نسبة كبيرة من هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلة كبيرة تتمثل في عمليات الإبدال سواء تلك التي تتعلق بالأرقام أو الحروف أو الكلمات. وتشير الدراسات الحديثة إلى وجود أساليب معينة يمكن بمقتضاها مساعدة مثل هؤلاء الأطفال على تعلم القراءة بشكل جيد مهما كانت تلك المشكلة التي تسبب عسر القراءة إذ يمكن من خلال تلك الأساليب تقديم معلومات شيقة حديثة وحلول فع الة لتلك الأنماط من مشكلات القراءة.

وبالرجوع إلى العديد من الدراسات توصل الباحثون إلى أن هناك كثير من وجهات النظر المختلفة فيما يتعلق بالمؤشرات والعلامات التي غالباً ما تصاحب صعوبة التعلم في القراءة أو الكتابة، ومن أهمها ما ذكره ارنسترا، (Hornnstra،2010)، حول القصور المعرفي المتمثل فيانسبة ذكاء الطفل إذا كانت عند المتوسط أو أعلى من المتوسط، عكس وإبدال الحروف في القراءة والهجاء أو الحديث أو الكتابة، حذف الكلمات الصغيرة أثناء الكتابة، وبطء في القراءة الصامتة وتردد في القراءة الجهرية ، واسترجاعه للكلمة ضعيف ، وكذلك مهارات فك الرموز وقد تصل الى فقدان القدرة على قراءة الكلمات ولا يمكن للطفل استرجاع صورة الحروف المفردة وتنظيمات الحروف بصورة سهلة.

ويضيف آرون (Aron ،2008)، أن أكثر الموضوعات انتشاراً بين الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية تتمثل في انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطفل بعام أو أكثر عن معدل عمر ه العقلي، وضعف القراءة الشفوية، أو عدم فهم ما يقرا، أو تحليل صوتيات الكلمات الجديدة،وعكس الحروف والكلمات والمقاطع عند القراءة.

إذ تكون القراءة أو الكتابة غير مرتبة وغير منظمة تفقد التسلسل على خط واحد، أي غير مستقيم ،إضافة إلى الكلمات غير الواضحة، وإفتقارها إلى قواعد اللغة وتبديل حرف بآخر، وتكرر قراءة بعض الكلمات المقروءة، دون سواها من الكلمات الأخرى، ويستخدم أصابع يده باستمرار عند متابعته للكلمات المقروءة، كما يخلط بين الكلمات المتشابه والأحرف المتشابهة أثناء القراءة والكتابة، ويبدل الكلمات القريبة من بعضها ويحذف بعض الحروف للنص، كما يجد صعوبة في تمييز بعض أصوات الحروف في بدء الكلمة وختامها ، كلها تتدرج تحت مؤشرات الصعوبة الأكاديمية وصعوبة في قراءة وكتابة الكلمات كوحدات مستقلة بذاتها (سالم، 2003).

ويضيفعبد الباري (2010) جملة من الخصائص الكتابية التي تشيع لدى ذوي صعوبات القراءة من أهمها: كثرة الأخطاء في التهجي والإملاء والقواعد والتراكيب وعلامات الترقيم، وتشابك الحروف كما يبدوا ذلك في أوراقهم وكراستهم، عدم انضباط الكتابة والافتقار إلى التنظيم، ويشيع فيها حذف الحروف وإضافة الحروف، لافتقار إلى ترابط الأفكار والتخطيط الجيد لإنتاج النص، قصور الجمل وتفككها، والافتقار إلى وضوح المعنى.

كما يؤكد طاهر(2010) أن الظروف التعليمية و الوسائل التربوية و الإستراتيجيات المتبعة في عملية تعليم القراءة الجهرية هي من ابرز الاسباب التي قد ينشأ عنها صعوبات القراءة لدى الطلاب في المرحلة الاساسية، فالطلاب يختلفون في قدراتهم و استعداداتهم للتعلم و اكتساب المعرفة ، كما يوجود فروقات فردية يجب مراعاتها عند عملية التعلم . هذا كله يتطلب الاهتمام و التركيز في جميع الظروف التعليمية التي تحيط بالطالب من توفير جو مناسب و بيئة تعليمية غنية و مثيرة، تجلب انتباه الطالب و تثير حفيظته للتعلم، كذلك الامر بالنسبة للإستراتيجيات و الخطط و الاساليب التي يتم وضعها، يجب ان تراعي ايضا جميع الخصائص النمائية والمعرفية، و تلبي احتياجات الطالب في جميع الجوانب المعرفية و النفسية والاجتماعية.فالطالب قادر على تلقي المعلومات والاستفادة منها إذا ما تم طرحها بطريقة واسلوب بسيط وسلس ، ومن قبل معلم متميز بعلاقته الطيبة مع طلابه وذو خبرة أعد لها اعداداً جيداً، ويتميز باسلوبه ويبدع في عطاءه، فإن الطالب سيتجاوز ازمته والصعوبات التي تعيق تقدم أداءه بالقراءة.
(عطية،2007).

وفي عصرنا الحالي الكثير من الاساليب و الوسائل التعليمية القيمة التي اعتمد عليها الكثير من المعلمين في عملية التدريس منها التعلم التعاوني، والتعلم النشط، التعلم بالاقران والتعلم بالاكتشاف وغيرها، كما تم توظيف التكنولوجيا ايضا في العملية التعليمية لما فيها من قدرة على مساعدة الطالب على التعلم باسلوب يساير التطور السريع في عالمنا الحالي. ومن احدى هذه الاساليب بحثت الباحثة عن اسلوب جديد يخدم ويحقق الهدف المرجو ألا و هو تنمية القراءة الجهرية غير ما تم طرحه سابقا اختارت الباحثة اسلوب التنغيم لما له من دور بارز و واضح في توضيح المعنى ودلالة السياق، وتوصيل الرسالة بشكل متناغم،معبر، وواضح. فالتنغيم كما جاء في لسان العرب لابن منظور :"هو النغمة، جرس الكلمة و حسن الصوت في القراءة، كما ان التأثير الصوتي هو من اهم المداخل تأثيراً في البنفس البشرية" .

من هنا ترى الباحثة أن التنغيم أو الترتيل أو موسيقى الكلام من أهم ال علاجات المقدمة للطفل لغرض علاجه من مشكلة عسر القراءة، من خلال إدراجه في حصص القراءة مع الموسيقى و الإيقاع.فهو اسلوب يبتعد كل البعد عن الاساليب التقليدية التي اعتاد الطلاب على تلقيها اثناء عملية تعلم القراءة ، من هنا إرتأت الباحثة البحث في حيثيات المشكلة و محاولة معالجتها من خلال برنامج تدريبي مستند إلى التنغيم، و بناءاً على ما سبق فقد تولدت لدى الباحثة الرغبة في إجراء هذه الدراسة و التي تهدف الى إستقصاء فاعلية برنامج تدريبي مستند الى التنغيم لتنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة (الديسلكسيا).

و في هذه الدراسة أيضا سيتم التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم ومستند على التنغيم كوسيلة من وسائل علاج صعوبات التعلم المتعلقة بعسر القراءة لدى طلاب المرحلة الأساسية. حيث سيتم إجراء الدراسة وعرضها من خلال خمسة فصول، بحيث يتضمن الفصل الأول المقدمة العامة للدراسة، والثاني عرضاً للإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة. أما الفصل الثالث يتضمن عرضاً لمنهجية الدراسة وكيفية إجرائها، وبعدها سيتم عرض النتائج المتعلقة بالدراسة في الفصل الرابع من خلال الاختبارات والمقاييس التي سيتم استخدامها، والفصل الخامس سيتضمن استنتاجات الباحثة وتوصياتها في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

2.1 مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحثة في غرف المصادر في مدرسة ذكور بيت لحم الاساسية ، لاحظت ان المشكلة الأساسية التي تحد من قدرات الطلبة على التعلم،هي عدم قدرتهم على القراءة ، فقدتم ملاحظة عدم قدرتهم علىالتعرف إلى الحروف والتمييز بينها من حيث الصوت والرسم والموقع في الكلمات، كذلك عدم قدرتهم على قراءة المقاطع أو تحليل الكلمات إلى مقاطع أو ترتيب الحروف أو تركيب المقاطع لتكوين كلمات ذات معنى .وفي أثناء المحاولةلمساعدة الطلاب على القراءة وجدت أن هناك تناغماً معيناً بين القراءة بتنغيمات معينة وأداء حركات إيقاعية ورياضية مرافقة لها، يلفت نظر الطلاب أثناء العمل على تحليل الكلمات إلى مقاطع و يجذبهم ويدفعهم للإستمرار بالعمل. و بعد إستشارة ذوي الخبرة ، أصبح لدى الباحثة توجهاً نحو إستخدام أسلوب جديد لمساعدة الطلاب على تنمية مهارة القراءة ، نظراً لوجود ضعف و قصور في الاساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها بعض المعلمين والتي تميل الى التكرار في عرض المادة التعليمية بنفس النهج والاسلوب والوسيلة التي لم يفهمها الطالب اصلا في المرة الاولى التي تم فيها عرضهاوالبعيدة كل البعد عن التجديد أو الابداع، ولم يتم مراعاة قدراتهم او وضع الخطط المناسبة لعلاج الضعف الذي يمرون به مما ادى الى تفاقم المشكلة وإزديادها، وبناءا على ذلك إستدعت الحاجة إلى ايجاد اسلوب جديد ، بنهج جديد مختلف ، بعيد عن الروتين والتقليد الممل في التعليم والقريب من الابداع والابتكار، من هنا سطع وهج اسلوب التنغيم ،الذي ذكره العديد من اللذين كتبوا في علم النفس الموسيقي، ومنه ما ذكره غانم القدوري في كتابه المدخل إلى اصوات العربية (2002،ص256)،قوله:"ان هناك ميلاً غريزياً لدى الإنسان إلى الكلام ذي الجرس الموسيقيالجميل".مما دفع الباحثة الىالبحث و التعرف عليه لاستخدامه في مساعدة الطلاب على تخطي عقبة صعوبة القراءة.

بناءاًعلى ذلك استدعت الحاجة إلى بناء برنامج تدريبي مستند إلى التنغيم لتنمية مهارة القراءة لدىطلاب هذه المرحلة الأساسية المهمة وعليه، تركزت مشكلة هذه الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التنغيم في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة ؟

3.1 أهمية الدّراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

1.3.1 الأهمية النظرية:

لا شك في أن هناك العديد من الدراسات التي أجريت في موضوع عسرالقراءة (الدسلكسيا) والتنغيم، ولكن أهمية هذه الدراسة من الناحية العلمية تتمثل في أنها قد تكون الدراسة الأولى من وجهة نظر الباحثة التي تجمع ما بين الدراسات لإيجاد علاقة بين التنغيم و عسر القراءة لتحسين القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية، و قد تكون مرجعاً من خلال النتائج والتوصيات للباحثين القادمين، إضافة إلى أنها قد تعد إضافة علمية إلى بحر المعرفة العلمية مما ستقدمه من نتائج وتوصيات. و قد تقدم هذه الدراسة توصيات مفيدة لأصحاب القرار في المدارس الخاصة والحكومية وغيرها من المؤسسات التربوية، من حيث تطبيق البرنامج التدريبي المقترح في هذه الدراسة على المرحلة الأساسية للطلبة ذوي عسر القراءة، مما سيؤدي إلى تطوير وتحسين التحصيل المدرسي والأكاديمي للطلبة، إضافة إلى تحسين الجوانب النفسية والاجتماعية للطلبة ذوي عسر القراءة من خلال ما للقراءة الجهرية من أهمية كبيرة.

2.3.1 الأهمية التطبيقية:

تكمن في أ همية الفئة التي تتناولها الدراسة و هي فئة المرحلة الأساسية و خاصة الطلاب ذوي عسر القراءة، واهمية مساعدتهم على تحسين مستواهممن خلال ادراج اسلوب التنغيم.وأيضاً بيان خطورة مشكلة عسر القراءة التي تؤدي الى ضعف تحصيل الطلاب اكاديميا وانعكاسه على مسيرتهم التعليمية. لذا تكمن الاهمية في امكانية استفادة القائمين على العملية التعليمية و المعلمين و العاملين في الحقل التربوي من الاستفادة من هذه الدراسة في :

– الاستفادة من البرنامج التدريبي الذي تقدمه هذه الدراسة في التغلب على الصعوبات التي يواجهها الطلاب.

– الاستفادة من الانشطة و الوسائل و الاساليب و المهمات التعليمية الموجودة في البرنامج .

– إعداد برامج تدريبية تساعد في الحد من صعوبات القراءة لهذه الفئة الهامة ، و الذي يساعدهم على تحسين قدراتهم في القراءة الجهرية بالتالي زيادة مستوى تحصيلهم في المباحث الدراسية الاخرى مما يعود عليهم بالفائدة النفسية و الاجتماعية .

4.1 أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدّراسة إلى:

– استخدام اسلوب التنغيم من خلال برنامج تدريبي لعلاج عسر القراءة لدى طلاب لمرحلة الاساسية من ذوي عسر القراءة

5.1 أسئلة الدراسة:

تتمثل بعدة اسئلة وهي:

السؤال الرئيس الأول: مافاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التنغيم لتنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة؟

سيتم محاولة الإجابة عنه بالإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الفرعي الاول : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات اختبار مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة على المقياس القبلي والبعدي؟

السؤال الفرعي الثاني :هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتنمية القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير طريقة التدريس.(قبل تطبيق البرنامج / أثناء تطبيق البرنامج/ بعد تطبيق البرنامج)؟

السؤال الرئيس الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتنمية القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير الصف؟

السؤال الرئيس الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتنمية القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير العمر؟

6.1 فرضيات الدراسة:

للإجابة عن الأسئلة الفرعية تم صياغة الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات اختبار القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة على المقياس القبلي والبعدي.

الفرضية الثانية: لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)بين المتوسطات الحسابية لمقياس مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة يعزى لمتغير طريقة التدريس (قبل واثناء وبعد التطبيق)

7.1 حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

حدود مكانية: إقتصر إجراء هذه الدراسة على طلاب الصف الثاني والثالث في مدرسة ذكور بيت لحم الأساسية في مدينة بيت لحم.

حدود زمانية: إقتصر إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الأكاديمي 2021/2020 . حيث تم قياس مستوى الأداء الحالي للطلاب و عملية التشخيص و تحديد المجموعات في الفترة ما بين

(2020/2/10) لغاية (2020/3/5) و تم تطبيق البرنامج في الفترة من (2020/8/23) لغاية (2020/10/23) .

حدود بشرية: إقتصر إجراء هذه الدراسة على الطلاب من ذوي عسر القراءة، من الصف الثاني والثالث في غرفة المصادر والتي تتراوح أعمارهم من (7–9) سنوات ، والبالغ عددهم 12 طالبا.

حدود مفاهيمية : تتحدد بالمصطلحات و المفاهيم الواردة في هذه الدراسة .

8.1 مصطلحات الدراسة:

البرنامج التدريبي: وقدعرفته الشخريتي (2009) "مجموعة من الأنشطة المخطط ل ها بطرىقة نظامىة،بحىث ىتضمن مجموعة من الخبرات التعلىمىة التعلمىة ،تقدم لمجموعة من الدارسىن ،وىحتوي البرنامج على مجموعة من الأهداف،والمحتوى والأنشطة والوسائل ،وأدوات التقوىم ."

و قد عرفته الباحثة إجرائياً بأنه مجموعة من الأنشطة و الفعاليات التي يتم تخطيطها و تنظيمها بطريقة منظمة و متسلسلة تتضمن مجموعة من الخبرات التعليمية التعلمية التي تقدم لفئة معينة من الدارسين بهدف تنمية مهارة معينة، و يتكون البرنامج من أهداف و محتوى تعليمي و وسائل و أنشطة متعددة ، و أدوات التقويم لقياس ما تم تحقيقه من الأهداف المرصودة. و يتمثل بالبرنامج التدريبي الذي أعدته الباحثة.

التنغيم: التنغيم الصوتي لغتاً كما عرفه ابن منظور هو (النغمة) جرس الكلمة و حسن الصوت في القراءة وغيرها ، و هو حسن النغمة و جمعها نغم . (ابن منظور ، مادة نغم ج 4490/6).

كما عرفه بشر بأنه " موسيقى الكلام ، فالكلام عند إلقاءه تكسوه ألوان موسيقية لا تختلف عن الموسيقى إلا في درجة التواؤم و التوافق بين النغمات الداخلية التي تصنع التناغم في الوحدات و الجنبات ".و التنغيم ايضاً من مصطلحات الدرس اللساني الحديث يقابله مصطلح (Intonation) وهو يشير إلى التغيرات في الدرجات الصوتية التي تحدث في صوت المتكلم أثناء الحديث المتواصل، وهو ناتج طبيعي عن تذبذب الأوتار الصوتية(بشر،533،2000).

عرفت الباحثة التنغيم إجرائيا بأنه الترنيم أو الترتيل أو ما سمي بموسيقى الكلام ، أي إرتفاع أو إنخفاض درجة أو نغمة الصوت ليساعد المستمع على تحديد معنى الكلام و دلالته . و إثارة التشويق لديه للإستماع إلى المتكلم . ايضاً تدريب الطلاب على التطبيق الصوتي المتقطع بإرتفاع و إنخفاض و التوقيفات أثناء القراءة بصورة تنغيمية ليتمكن من التعبير الصوتي الجميل و فهم دلالات ما يقرأ . و سيتم قياس ذلك بالإعتماد على الملاحظة التي أعدت لهذا الغرض.

القراءة الجهرية: هي عبارة عن قدرة الطالب على ترجمة رموز الكتابة إلى أصوات ينطقها، وقدرته على استيعاب وفهم ما يقرأ، فالقراءة تقوم على أربعة عناصر وهي رؤية العين للمادة المقروءة، والإدراك الذهني للصورة المقروءة، ونطق المادة المقروءة، وإدراك معنى المقروء وفهمه. **(**الحوامدة، 2010**)** .

و قد عرفته الباحثة إجرائيا : قدرة الطالب على ترجمة ما يراه بنظره من رموز مكتوبة إلى أصوات ينطقها بشكل سليم و واضح ، و قدرته على فهم وإعطاء معنى له . و سيتم قياسها من خلال الإختبار و الملاحظة التي أعدت لهذا الغرض.

عسر القراءة :عديدة هي التعريفات التي تناولت ظاهرة عسر القراءة ، فحسب الاتحاد العالمي لطب الأعصاب تم تعريف عُسر القراءة بأنها: " اضطراب يتجلى في صعوبة تعلم القراءة على الرغم من توافر التعليمات التقليدية و الذكاء الكافي و الفرصة الاجتماعية. حيث يتبع إعاقة إدراكية جوهرية، كثيراً ما تكون من أصل صحي"**(**بلطجي،2010 **)**.

و تعرفها الباحثة إجرائيا : عرفت الباحثة عسر القراءة بعدم قدرة الطالب على القراءة على الرغم من عدم وجود اي مشاكل تمنعه من ذلك في الاجهزة المسؤولة عن النطق او الكلام. و سيتم قياسها من خلال الإختبار والملاحظة التي أعدت لهذا الغرض.

الفصل الثاني :

الإطار النّظري و الدّراسات السّابقة

2. التمهيد.

1.2 القسم الاول : الإطار النظري.

1.1.2 القراءة.

2.1.2 عسر القراءة.

3.1.2 النظريات المفسرة لصعوبات القراءة.

4.1.2 التنغيم.

2.2 القسم الثاني : الدراسات السابقة:

1.2.2 المحور الأول: الدراسات التي تتعلق بصعوبات القراءة.

2.2.2 المحور الثاني: الدراسات التي تتعلق بالتنغيم.

3.2.2 المحور الثالث : التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة

2. تمهيد :

يعرض في هذا الفصل من الدراسة كلا من الإطار النظري و الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة و التي تتمحور حول : فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التنغيم في تنمية القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة . من حيث عرض الموضوعات المتعلقة بالقراءة وصعوباتها، كذلك مواضيع متعلقة بالقراءة الجهرية وصعوباتها، و التطرق لمفهوم عسر القراءة وأنواعها وتشخيصها، هذا بالإضافة إلى تناول موضوع التنغيم من حيث التعريف والأهمية، وعلاقته بالقراءة ، وسيتم ايضاً عرضاً للدراسات السابقة التي لها علاقة مباشرة بموضوع الدراسة.

1.2 القسم الأول: الإطار النظري:

1.1.2 القراءة:

إذا كان لدى الإنسان حاجة طبيعية إلى الاستطلاع، واكتشاف عالمه. وبه شوق إلى معرفة ما يدور حوله، فإن القراءة أوسع نافذة تمكنه من ذلك كله. لأن المكتوب لا تحده الأزمنة ولا تقيده الأمكنة. والقراءة وسيلة الإطلالة على الناس، وإشباع الحاجات النفسية والمعرفية، ومفتاح الدخول إلى العلوم وتحصيل المعارف، والركن الأساسي في عملية التعلم والتعليم. ومع ازدياد التقدم العلمي والتكنولوجي، وتعقد الحياة ومتطلباتها، تزداد القراءة أهمية، وتشتد الحاجة إليها. فهي للمرء الرفيق الطائع والمعلم الخاضع (عطية، 2007).

وتعد القراءة مجالا من أهم مجالات النشاط اللغوي في حياة الفرد والجماعة ، وهي من أهم أدوات إكتساب المعرفة و الثقافة ، والإتصال بنتاج العقل البشري ، ثم إنها من أهم وسائل الرقي والنمو الإجتماعي والعلمي، وهي في المدرسة توسع دائرة خبرة ال طلاب ، وتنشط قواهم الفكرية ، وتهذب أذواقهم ، وتشبع فيهم حب الإستطلاع النافع لمعرفة أنفسهم ، ومعرفة الآخرين ، و عالم الطبيعة ، وما يحدث وما يوجد في أزمنة وأمكنة بعيدة ، والطالب يرغب بالإضافة إلى هذا ، معرفة ما يتصل بالأشياء والحوادث المألوفة له ، وكلما أشبعت رغبته في الإطلاع إزدادت خبرته ، وصفا ذهنه ، واكتسب سعة المعرفة بالعالم الذي يعيش فيه ، وإنبعثت في نفسه ميول جديدة موجهة (عون،2012).

1.1.1.2 **تعريف القراءة:**

وللقراءة تعريفات كثيرة منها:

القراءة هي عملية مركبة، تتألف من عمليات متشابكة يقوم بها القارئ وصولا إلى المعنى الذي قصده الكاتب، وإستخلاصه أو إعادة تنظيمه، والإفادة منه. والقراءة بهذا المفهوم وسيلة لإكتساب خبرات جديدة تتناغم مع الطبيعة العصرية، التي تتطلب من الإنسان المزيد من المعرفة الحديثة والمتجددة، كما تتطلب تطوير القارئ لقدراته العقلية ولأنماط تفكير ه ولنسقه الفكرية، وتنمية رصيد الخبرات لديه (شحاتة، 2000). وعرفها العلي، (1998) أنها إدراك الرموز المكتوبة والنطق بها، ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار. وفهم المادة المقروءة ثم التفاعل مع ما يقرأ، والإستجابة لما تمليه هذه الرموز، ويرى (بونس والكندري، 1998): أنها عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه. وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز. وعلى هذا فالقراءة عمليتان منفصلتان: العملية الأولى:و هي الشكل الميكانيكي، أي الإستجابات الفسيولوجية لما هو مكتوب، والعملية الثانية: عملية عقلية يتم خلالها تفسير المعنى، وتشمل هذه العملية التفكير والإستنتاج (حجاب،2011).

والقراءة واحدة من أهم المهارات اللغوية الأربع، ولها جانبان: الجانب الآلي وهو التعرف إلى أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها. والجانب الإدراكي الذهني الذي يؤدي إلى فهم المادة المقروءة، ولا يمكن الفصل بحال من الأحوال بين الجانبين الآلي والإدراكي، إذ تفقد القراءة دلالتها

وأهميتها إذا اعترى أي جانب منها الوهن والضعف. فالقراءة تصبح ببغاوية إذا لم يكن القارئ قادرا على فهم وإستيعاب ما يقرأ، ولا يمكن أن تكون هناك قراءة إذا لم يكن قادرا على ترجمة ما تقع عليه عيناه إلى أصوات مسموعة للحروف أو الكلمات والجمل. وهنا يلتقي الجانبان الإدراكي والآلي لتكون هناك قراءة بالمعنى الدقيق. ينطبق ذلك على نوعي القراءة الجهرية والصامتة، فإن كانت القراءة الجهرية تحتاج إلى الجانب الصوتي والإدراكي معا، فإن القراءة الصامتة تحتاج إلى القدرة على ترجمة المادة المقروءة إلى دلالات ومعان (عبد الرؤوف،2014).

من خلال ما سبق نستخلص أن مفهوم القراءة الشامل يتعلق بالصوت، شكل الحرف، شكل الكلمة، المقطع، العبارة والجملة، والتحليل للكلمة، والتركيب والتجريد للكلمات والجمل المقروءة.

2.1.1.2 **أهداف تدريس القراءة:**

تتضمن القراءة العديد من الأهداف التي تساعد في عملية التعلم منها:

فهم المقروء والتفاعل معه والإنتفاع به، وتزويد المتعلم بالمهارات الأساسية التي تتمثل في جودة النطق وصحته، وكذلك تساهم في إكساب المتعلم خبرة مناسبة من الألفاظ والتراكيب التي يرتقي بها تعبيره الشفوي والكتابي، وتهدف أيضا إلى تنمية قدرة المتعلم على تلخيص المقروء، وتقديم مضمونه بشكل موجز ولغة سليمة، بالإضافة إلى إكساب المتعلم القدرة على تذوق الجمال فيما يقرأ. ولها دور فاعل في تكوين روح النقد والتقدير لقيمة ما يقرأ، حيث يستطيع القارئ نقد السادة المقروءة، وبيان رأيه فيها، وتساهم في حب القراءة والميل إليها، حتى تصبح هواية من هواياته يعتمد عليها في تحصيل الثقافة (عون،2012).

3.1.1.2 **وظائف القراءة:**

يذكر طاهر(2010) أنللقراءة عدة وظائف تتمثل بمايلي:

الوظيفة المعرفية: تعد القراءة من أهم الوسائل في التعرف على ثمار الحضارة الإنسانية في شتى فروع المعرفة. وبها تتصل بأفكار من سبقنا من الأمم والحضارات. وبها نطلع على ثمار الثقافات المختلفة للأمم المعاصرة.

وتساعد القراءة الفرد على التقدم في التحصيل الدراسي، إذ تعد القراءة إحدى وسائل البحث العلمي، وعن طريقها نجد إجابات لكثير من تساؤلاتنا، وحلولا لبعض مشكلاتنا، وكذلك تسهم في النمو العقلي للفرد. لأن استعداداته العقلية تنمو وتتشكل في أفضل صورة ممكنة عن طريق القراءة.

الوظيفة النفسية: تنمي القراءة في الفرد حاجات كثيرة. فهي تشبع حاجاته للإتصال بالأخرين ومشاركتهم في أفكارهم ومشاعرهم. كما تشبع حاجة الفرد للإستقلال، لأنها تمكنه من الإعتماد على نفسه في تحصيل المعرفة، وتتيح له فرصة اكتشاف عوالم مجهولة وحقائق كانت بالنسبة له غير معلومة وكذلك تساعد الفرد على التكيف النفسي في مواجهة الصراع وحالات الإعاقة أو القصور عن تحقيق الأهداف، إذ قد يلجا الفرد إلى قراءة القصص أو نحوها لينفس عن نفسه من بعض الضغوط النفسية التي يعانيها.

وبالإضافة إلى دورها في تنمية ميول الفرد وزيادة اهتماماته، والإستفادة من أوقات فراغه، والإستمتاع بحياته، لأنه يجد فيها شعورا بالمتعة والسعادة.

الوظيفة الاجتماعية: تسهم القراءة في إعداد الفرد للحياة الإجتماعية، فمنها يكتسب أفكاره و إتجاهاته وقيمه، ومن خلالها يتعرف على سلوك غيره ومشاعرهم، وعبرها يتفهم النظام الإجتماعي المحيط به، ويتكيف مع محيطه، حيث تعد القراءة وسيلة هامة من وسائل نقل التراث الإجتماعي من جيل إلى جيل، فهي عامل من عوامل إحيائه وتنميته وتنقيحه وتطويره، وبدونها يبقى جزء كبير من تراث الأمة خامدا ومهملا في بطون الكتب، وهي وسيلة للإتصال الفكري والتبادل الثقافي بين الشعوب المختلفة، خاصة في عالمنا المعاصر (طاهر،2010).

4.1.1.2 أنواع القراءة :

للقراءة أنواع عديدة، حيث تنقسم من حيث الأداء إلى القراءة الجهرية والصامتة والإستماع، وتنقسم من حيث العرض إلى قراءة للدرس، وحل المشكلات، وقراءة الإستمتاع وغيرها. وهذه الأقسام للقراءة ليست منفصلة عن بعضها البعض.

أولاً: من حيث الأداء: تصنف القراءة من حيث الأداء إلى:

القراءة الصامتة:هي عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ مفهوم ة من دون نطقها. أي من دون صوت أو همس أو تحريك الشفاه. وهي عملية قراءة ما يقع تحت مساحة النظر في آن واحد. فالقارئ لا يقرأ كلمة كلمة،وإنما جملة جملة أو أكثر، تبعا لمساحة إدراكه البصري. وكلما تدرب القارئ فيها على القراءة الكلية زاد إنتاجه من دون التضحية بالتشديد على المعنى. وفيها تشترك العين والذهن من دون اللسان وأهم ما تشدد عليه القراءة الصامتة فهم المقروء وإستيعابه، والسرعة في القراءة. وتعتبر أكثر إنتاجية من الجهرية (عطية، 2007).

ولهذا النوع العديد من المزايا ، لذلك كانت موضع إهتمام التربويين المعاصرين، حيث لوحظ أن القراءة الصامتة أسرع من القراءة الجهرية، لأنها محررة من أعباء النطق، وقائمة على الإلتقاط البصري السريع للجمل. ومن ناحية الفهم هي مساعد اكبر على الفهم وزيادة التحصيل، لأنها تكون متحررة من الأعمال العقلية الأخرى التي تتطلبها القراءة الجهرية، فهي أيسر منها، لأنها محررة من النطق وأثقاله، ومن مراعاة الشكل والإعراب، وإخراج الحروف من مخارجها، وهي أجلب للسرور والمتعة من القراءة الجهرية. كما أنها تعود الطالب الاطلاع الذاتي والاعتماد على النفس (العلي،2015).

– و قد وجد أنها تزيد من قدرة الطالب على القراءة و الفهم في دروس القراءة و غيرها من المواد، كما تساعد على التحليل و التمعن بما يتم قراءته و تشبع حاجات القارىء و تزوده بالمعارف و الخبرات الهامة في حياته.

– هي وسيلة تساعد على زيادة الحصيلة اللغوية و الفكرية للقارىء لأنها تتيح له المجال الواسع لتأمل العبارات و التراكيب و التفكير في المعاني و ألفاظها و تعمق لديه الأفكار، و تعمل على توفير جو من الطمأنينة والإرتياح للطالب، و تعوده على الإعتماد على الذات و على حسن الإطلاع ، كما أنها تراعي الفروقات الفردية بينهم. (أبو الهيجاء، 2002،ص78) .

القراءة الإستماعية: هي عملية إستقبال الإنسان للمعاني والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والكلمات والجمل والعبارات التي ينطق بها القارئ قراءة جهرية أو المتكلم في موضوع ما، أو المترجم لبعض الرموز والإرشادات ترجمة مسموعة. وهي تحتاج من السامع إلى مراعاة آداب الإستماع كالبعد

عن المقاطعة أو التشويش أو الإنشغال عما يقال بشواغل خارجية حتى يحسن الإنصات و الإستماع .(طاهر،2010).

وللإستماع أهمية كبيرة في كونها الوسيلة الأساسية للتعلم ، إذ عن طريقه ا يستطيع متعلم اللغة أن يفهم مدلول الألفاظ و العبارات التي تعرض له، عندما يربط بين الصورة الحسية للشيء الذي يراه وبين المفردة الدالة عليها.و كونها وسيلة هامة للأطفال لتعلم القراءة والكتابة والحديث الصحيح، في دروس اللغة العربية وفي الدروس الأخرى التي يتلقونها في المدرسة (جابر،2002).

القراءة الجهرية:و هي نطق الكلام بشكل مسموع وجهري مراعياً سلامة الكلمات وإخراج الحروف من مخارجها، وتمثل المعنى. والقراءة الجهرية تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة من التعرف على الرموز المكتوبة بصرياً ثم الإدراك العقلي لمعانيها ، و لكنها تزيد عنها في التعبير بواسطة جهاز النطق عن هذه المعاني بنطقها بصوت جهري . لذلك فإن القراءة الجهرية اصعب من الصامتة.(مصطفى،2005،ص129).

أضاف (عطية، 2007) بأنها ترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة، وفهم معانيها وتقويمها. فالنطق فيها عنصر فعال، ويشكل محورا رئيسا، وفيها تشترك العين والذهن واللسان.

وتعد القراءة الجهرية من وجهة نظر(جابر، 2002) وسيلة من وسائل التدريب على إجادة النطق عند القارئ، والكشف عن عيوب النطق وعلاجها، والتدريب على الإلقاء ال جيد في الشعر والنثر، وتشجيع التلاميذ الخجولين الذين يهابون الحديث، وإفهام السامعين ما يدور حولهم من قضايا وأمور ومشكلات، او التأثير في السامعين لإقناعهم بأفكار معينة واستجابتهم لها.

و نظراً لأن الدراسة الحالية تهتم و تُعنى بتنمية القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية ، إرتأت الباحثة تناولها بشيء من التفصيل كالتعرف على مفهوم القراءة الجهرية و مهاراتها:

تعريف القراءة الجهرية:

للقراءة الجهرية العديد من التعريفات و من أهمها ما عرفه (الحوامدة، 2010،ص110) بأنها " قدرة الطالب على ترجمة رموز الكتابة إلى أصوات ينطقها ، و قدرته على إستيعاب و فهم ما قرأ ، فالقراءة

تقوم على أربعة عناصر و هي: رؤية العين للمادة المقروءة، و الإدراك الذهني للصورة المقروءة، و نطق المادة المقروءة، وإدراك المعنى المقروء و فهمه".

و ما عرفه كل من (الدليمي و الوائلي، 2005،ص116) بأنها" نطق الكلمات بصورة مسموعة بحسب قواعد اللغة العربية، مع مراعاة صحة النطق، و سلامة الكلمات، وإخراج الحروف من مخارجها، و تمثل المعاني."

مهارات القراءة الجهرية:

القراءة الجهرية من أهم المهارات التي على الطالب إكتسابها و إتقانها حتى يتعلم القراءة بصورة صحيحة وسليمة. كم أن للقراءة الجهرية كماً كبيراً من المهارات التي تم عرضها من قبل العديد من الباحثيين والتربويين، لذا و بعد إطلاع الباحثة على العديد من الدراسات و الأبحاث التي تناولت هذا الموضوع إرتأت أن تختار ما هو ضروري و لازم للتركيز علية في البرنامج التدريبي المعد لتنمية القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة اللأساسية من الصف 1–4، لتتمكن من قياسها و تحسينها. و قد حددت الباحثة المهارات في هذه الدراسة الحالية معتمدتاً على:

اولاً: تصنيف (الغزازي، 2000، ص55–58) منقولة عن عبد المنعم ، لمهارات القراءة الجهرية و هي: مهارة التعرف التي تعتبر نقطة البداية في التعلم حيث يتعرف الطالب على الحروف الهجائية بصورها و أوضاعها المختلفة، التعرف على الكلمات و الجمل ، التمييز الصوتي، و التمييز البصري .

مهارة النطق و هي نطق الحروف و إخراجها من مخارجها بصورة صحيحة و سليمة.

ثانياً : ما جاء في تحديد (مصطفى، 2005،ص31) لمهارات القراءة المرتبطة بمخارج الأصوات و منها: نطق الأصوات نطقاً صحيحاً، و نطق الكلمات نطقاً صحيحاً و مضبوطاً، و نطق الحركات الطويلة و القصيرة.

ثالثاً: ما جاء في ذكر(أبو طعيمة، 2010،ص166–167) لمهارت القراءة التي يجب أن يمتلكها الطالب وهي:

- يقرأ الحروف الهجائية قراءة صحيحة.
- يقرأ الكلمات قراءة صحيحة و سليمة.
- يقرأ الجمل قراءة جهرية سليمة.

– يقرأ الفقرات قراءة جهرية سليمة و بصوت واضح ، و مسموع ، و دون تردد.

– يميز بين حركات المد القصيرة و الطويلة.

– يميز بين الحروف المتشابهة رسماً ومختلفة صوتاً.

– يقرأ دون إبدال أو حذف أو إضافة،أو قلب .

ثانياً : القراءة من حيث الغرض:

تصنف القراءة من حيث الغرض إلى:

– **القراءة للدرس:** تستخدمها فئة كبيرة من المجتمع خاصة الطلاب والمثقفون وذوو المطالب المختلفة، فالطلاب يقرؤون الدرسلتحصيل المعرفة والمعلومات. وبعض الناس يقرؤون المذكرات والتقارير لمعرفة ما فيها والإستفادة منها. والبعض الأخر يقرؤون الخرائط واللافتات ونحو ذلك للإستدلال .(مدكور،2007).

– **قراءة للإستمتاع:**وهو ذلك النوع من القراءة المرتبط بقضاء وقت الفراغ. وقد أصبح هذا النوع من القراءة ذا أهمية خاصة في الوقت الحاضر، نظرا لتزايد وقت الفراغ الناتج عن إحلال الآلة محل الإنسان في شتى أنواع الأعمال. ومع ذلك فرغبة الإنسان في الإستمتاع او الإبتعاد عن الواقع بما فيه من مشاكل تعتبر أمرا متأصلا فيه، وليس أدل على ذلك إنغماس الأطفال في القصص الخرافية والحكايات الوهمية. وإنغماس بعض الكبار في قصص البطولة والقصص البوليسية ونحوها. وقد ازدادت رغبة الناس في القراءة للإستمتاع أيضا نظرا لتعقد الحياة الإجتماعية، وكثرة ما فيها من مشكلات، ونظرا لرغبة الكثيرين في مزيد من المعرفة والتعلم والتنور (الغزازي، 2000،ص58–60).

– **قراءة حل مشكلة معينة:** وهي ذلك النوع من القراءة الذي يتصل برغبة القارئ في معرفة شيء معين والوصول فيه إلى قرار بناء على مجموعة من الحقائق. وذلك كالقراءة للوصول إلى قرار معين في مبدأ من المبادئ السلوكية. أو لتقدير قيمة من القيم الخلقية أو نحو ذلك. وأيضا كالقراءة لجمع مادة معينة لعمل بحث، أو لإلقاء حديث، أو للاشتراك في مناقشة وأيضا قراءة الفرد لخريطة الطرق، لمعرفة الطريق الذي يجب أن يسلكه للوصول إلى مكان معين. والحقيقة أن هذا أسلوب جديد من أساليب تعليم القراءة يجب تشجيعه في مدارسنا. لأنه يؤدي إلى التعلم الذاتي، والاعتماد على النفس، والإستقلال والشجاعة في إتخاذ القرار. (مدكور، 2007).

5.1.1.2 مهارات القراءة:

للقراءة كما أسلفنا مجموعة من المهارات، ولكل درس من دروس القراءة مهارة خاصة به يجب أن تعالج في أثناء عملية التعليم، ومعنى هذا أن أي نسيان، أو إهمال في تعليم هذه المهارات في الوقت المناسب،يؤدي إلى إحداث خلل في عملية تعلم القراءة. ولأن تعلم القراءة عملية نمو لغوي متدرج و متسلسل فإن كل خطوة منها تعتمد على مزيد من إكتساب المهارات الأساسية، بحيث تكون هذه المهارات متتالية ومتكاملة (البجة،2005).

وفي ضوء المفهوم الحديث للقراءة، قسمت المهارات إلى قسمين: القسم الأول هي مهارات ترتبط بالجانب الفسيولوجي الميكانيكي أو الآلي لعملية القراءة (مهارات تعرف الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها) حيث أن تعريف الرموز اللغوية المكتوبة تتمثل في التعرف على الكلمات بصريا وصوتياً ودلاليا (الناقةوحافظ،2002).

مهارة التعرف أو الإدراك البصري: هي الرؤية بالعين، والتمييز البصري الذي يصاحب إعادة التفكير والتدبر في الرموز المطبوعة، فالتعرف أو الإدراك البصري يحول الكلمة من رمز دون معنى، إلى كلمة ذات دلالة محددة، يستطيع القارئ إحضارها في ذهنه كلما رآها، كما أنه يمكنه إستخدامها في التعبير عن أفكار معينة (مدكور،2007).

ويرى (يونس،2003) أن هناك مهارات أساسية للتعرف على الكلمات التي يقع فيها بعض الطلاب وقد تشكل إحدى الصعوبات التي تواجه معلم القراءة في المرحلة الأساسية الدنيا وهي:

- ربط المعنى الملائم بالرمز المكتوب.
- إستخدام السياق كوسيلة لتعريف معاني الكلمات واختيار التعريف الدقيق.
- القدرة على التحليل البصري للكلمات من أجل التعرف على أجزائها.
- القدرة على التمييز بين أصوات الحروف.
- القدرة على ربط الصوت بالرمز المكتوب الذي يراه القارئ.

والقسم الثاني هي مهارات ترتبط بالجانب الفكري العقلي لعملية القراءة. وتشمل مهارات الفهم القرائي، ومهارات السرعة في القراءة والفهم: هو القدرة على إدراك العلاقة بين معاني الكلمات والجمل وفهم الدلالات التي تعبر عنها سواء كانت دلالات مباشرة أو غير مباشرة (الشعيبي وطعيمه،2006).

ولمهارة الفهم مهارات فرعية هي التعرف على الأفكار الأساسية واختزانها، و إكتشاف التفاصيل واختزانها، وتذكر تسلسل الأحداث، واتباع التعليمات والإرشادات، والتنبؤ بالنتائج، وفهم المعاني المتضمنة أو المستترة، والحكم على صدق أو كذب ما يقرأ (مدكور،2007).

وهناك عدة عوامل تؤثر في درجة الفهم هي:

معلومات الطفل السابقة وتجاربه وخبراته المتقدمة، وعسره ودرجته في القراءة، وذكاؤه، وسرعته في القراءة،وعدد مفرداته ، بالإضافة إلى تأثير طبيعة الكلمات، وتأثير طريقة التدريس على الطفل.(مصطفى،2005)

أما المهارة الثانية للجانب الفكري العقلي لعملية القراءة، فهي مهارة السرعة في القراءة وهي تعني فهم القارئ الأكبر لكم من المادة المطبوعة أو المكتوبة، فهماً بأقل وقت ممكن. حيث يؤثر في سرعة القراءة عوامل عدة أهمها النضج العقلي، ومدى سهولة المادة المقروءة، ومدى إرتباطها بخبرات الطالب والغرض من القراءة (شحاته،2004).

وللسرعة القرائية أثر في شتى مناحي الحياة، وأثر في توسيع مجال الاستفادة من الكتب والصحف والرسائل والإرشادات. ولقد أثبتت التجارب العلمية أن الإنسان يقرأ بسرعة أكبر من المدة اللازمة لرؤية الكتابة الواقعة تحت نظره. لأنه لا يقرأ بعينيه فحسب بل يقرأ بكل ما لديه من قوى فكرية، فعندما يرى جزءا من الكلمة، يستدل على الجزء الباقي منها من سياق المعنى، وكذلك القول عن الكلمات في الجملة، إذ يقرأ بعضا منها ثم يستدل على الكلمات الباقية عن طريق ترابط المعاني وتداعيها، وهذا يعني أن الذي يحدث خلال سير القراءة فوق الكتابات يحدث بسرعة أكبر من سير النظر، وينفع العين لتقفز من فوق بعض المقاطع والكلمات. إن فهم المعنى، وملاحظة الروابط المعنوية يلعب دورا مهما في سرعة القراءة (محمد،2009).

ومن مهارات القراءة التي تتعلق بالجانب العقلي هي مهارة النقد: وهي القدرة على الحكم على ما يقرأالفرد، وإبداء الرأي فيه وقبول ما يستسيغه عقله ورفض ما هو غير منطقي. والموازنة بين ما ورد في النص من أفكار، وما يعرفه الفرد من أفكار سابقة في الموضوع نفسه.

6.1.1.2 صعوبات القراءة:

من أبرز الأسباب التي قد ينشا عنها صعوبات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية هي الظروف التعليمية التي يمر بها الطالب لذا فإن تحديد الأسباب والصعوبات من خلال التشخيص الدقيق يكشف هذه المعيقات للتمكن من ايجاد الوسائل المساعدة لتدريس القراءة ، بما يتلاءم والحاجات الفردية للطلبة(ابو طعيمة،2010).و من ابرزها:

الأسباب التعلمية ومنها:

أسباب ترجع إلى الطالب: لأن الطلبة يختلفون في استعدادهم العقلي فقد يزيد أو ينقص وفقا للنم و العام الذي يسير عليه نموهم العقلي، والقدرة القرائية تعتمد على الاستعداد العقلي للطفل و تتباين آراء الخبراء حولأهميتها في مقابل الحاجات الأساسية لنمو الطفل ، من جهة أخرى يرى البعض أن اهتمام المدرسة لا بد أن ينصب على تنمية شخصية الطفل وإشباع حاجاته الأساسية بشكل كامل ومتوازن. أما الذين يعارضون تدريس الأطفال في الصفوف الأولية يرون أن ذلك يؤدي إلى الضغط، وقد يؤدي إلى عدم توافق الشخصية لما له أثر على الميل نحو القراءة في المستقبل. كما أن كثيراً من الدراسات قد ا ثبت على وجود علاقة إيجابية بين درجات الذكاء ودرجات إختبار القراءة ولكنهم يختلفون في مدى هذه العلاقة كما يتفقون على أن العمر العقلي الذي يزيد عن ست سنوات يتحقق معه تعلم القراءة بنجاح.

أسباب ترجع إلى المعلم :وضح البحيري(2013) أن المعلم إذا لم يعد إعدادا مهنيا ومسلكيا جيدا قد يكون له دوراً بارزاً في إخفاق الطلبة في القراءة مما يؤدي إلى التأخر القرائي، وكثيرا ما يتعسر الطلبة في القراءة عندما يخفق المعلم في توفير ما يلي:

- تكييف طرائق التدريس مع قدرات الطلبة، مع توفير القدر الكافي من المراجعة، وإعادة التدريس عندما لا ينجح الطالب في تعلم المهارة الجديدة.
- عدم وجود الإنضباط الصفي بالتالي لا يسمح للطلبة التركيز على الأمور التعليمية.

– عرضالمادة المقروءة بصورة شائقة وجذابة.

– إستخدام أساليب العقاب التي تؤدي بالطلبة إلى كراهية المعلم والمدرسة وإبدالها بأساليب التعزيز التي تحببالطلبة في المعلم والمدرسة.

أسباب ترجع الى الأنظمة المدرسة : كما بين احمد (2016) أن عدم توفير الجو المناسب للقراءة في الغرف الدراسية قد يؤدي إلى صعوبات في القراءة ، والكتب المدرسية إن لم تحقق الهدف المنشود منها – كأن تكون فوق مستوى الطلبة من حيث الأسلوب ، والأفكار ، والمصطلحات ، أو تفتقر إلى الإخراج الفني الجذاب من حيث الشكل ، واللون ، والصور ، أو طريقة الطباعة غير الواضحة –تزيد من صعوبة القراءة ، إضافة إلى طول المقرر الذي يُفرض علىالمعلم بحيث يكون مطالبًبإنهاء هذا المقرر في وقت محدد، مما يؤدي إلى عدم وجودالوقت الكافي لمراعاة الطلبةالمتأخرينقرائياً والعمل على تصميم برامج علاجية ملائمة لقدراتهم أو إستخدام أساليب حديثة في التدريس. حيث أن أي عمل علاجي لا يقوم على نتائج التشخيص الدقيق يعد ضياعا لوقت وجهد كل من الطلاب والمعلم؛ لأن نتيجة التشخيص الدقيق في صعوبات مهارات القراءة هو الأساس الأول لتصميم البرنامج العلاجي التعليمي المناسب.

الأسباب العضوية منها:

العجز البصري: أشار يونس (2003) أن الجهاز البصري يعد من الأجهزة الضرورية والرئيسة المستخدمة في القراءة حيث إن الطفل الذي لديه ضعف في البصر تصبح القراءة لديه ع سيرة. في حين أن البعض ممن لديهم مشاكل في البصر يبذلون قصارى جهدهم بشتى الوسائل للوصول إلى القراءة الجيدة .

العجز السمعي: أكدت العديد من الدراسات والبحوث الإرتباط المباشر بين عيوب السمع والتأخر القرائي حيث أن العقل في مراحل عمره الأولى يعتمد في تعلمه على ما استوعبه و استخدمه من مفردات وتراكيب لغوية، و إن طرائق التدريس المعمول بها في مدارس المرحلة الأساسية في أغلبها تعتمد على ما يقدمه المعلم لطلابه من تعليمات وتوجيهات شخصية ، ولذلك فان الطالب الذي لا يسمع جيدا يفقد الكثير مما يستمع به غيره من الطلبة ذوي القدرة السمعية العالية .

عيوب النطق والكلام: هناك إرتباط كبير بين عيوب النطق والكلام وصعوبات القراءة ومشكلاتها فقد أكدت الدراسات التي قامت بها Monroe أن النطق غير السليم قد يؤثر بصورة مباشرة في القراءة لما يسببه من خلط في كل الأصوات التي يسمعها صادرة عنه إذا ما طلب منه عند القراءة الربط بين الأمور المكتوبة وأصواتها وأكدت كثير من الدراسات أنه قد يرتبط كل من النطق غير السليم وصعوبات القراءة بعوامل أخرى مثل النمو البطيء للعمليات العقلية، وخلل الجهاز العصبي. غير أن المختصين في هذا المجال يرون أن عيوب النطق هو العامل الرئيس في صعوبات القراءة بالنسبة لكثير من الأطفال (جلجل، 2006).

الأسباب الانفعالية: أشار عبد الباري (2010) أن الطلبة الذين يخفقون في تعلم القراءة و إتقانها عادة ما تظهر عليهم علامات وأعراض عدم التوافق الإنفعالي والإجتماعي بدرجة أكثر مما تظهر على غيرهم من الطلبة العاديين ، وخاصة في غرفة الصف فقد لوحظ أن الطلبة الذين يعانون صعوبات قرا يئة تظهر عليهم علامات التوتر حيث يصاب بعضهم بالخوف والخجل والقلق، وبعضهم تشتت الإنتباه، وعدم القدرة على التركيز. في حين قد يلج أ بعض الطلبة إلى بعض العادات العصبية مثل قضم الأظافر . و غالباً ما يفتقر هؤلاء إلى الثقة بالن فس مما يؤدي إلى خفض هممهم بسهولة و إستسلامهمللياًس،مما يزيد الموقف التعليمي لهم بصعوبة.

الأسباب الإقتصادية والثقافية والإجتماعية:أشار السياغي (2004) أن الأطفال الذين ينحدرون من أوضاع إقتصادية وإجتماعية وثقافية منخفضةتضعف من قدرتهم علىتعلم القراءة،إذ ان للعامل الثقافي دور في ضعف الحصيلة اللغوية ، يؤدي إلى الضعف القرائي كذلك قد ينشا الضعف من عوامل عدة كاللغة التي تتحدث بها الأسرة أو سوء طريقة وأسلوب التدريس ، أمية الوالدين، وضعف ثقافتهما هذا كله قد يتسبب في الضعف القرائي لدى الطالب.

مشكلات القراءة التي تواجه طلبة المرحلة الأساسية من الصف (4 –1) أهمها:

إختلاف صورة الحرف ب إختلاف موضعه من الكلمة: تؤكد الشوبكي(2011) أن إختلاف رسم الحرف بإختلاف موضعه من الكلمة يؤدي إلى إختلاف رسم الكلمات التي تنطق في حروفها، وتختلف في ترتيب الحروف كما في (حفـر –فرحت –فرح) و تضيف أن التعرف على أشكال الحروف والكلمات بالنسبة للطالب المبتدئ أمر صعب خاصة في بداية تعلمه و خاصة الإ ختلاف الذي يطرا على شكل الحرف بتغيير موضعه في الكلمة.

التشابه بين الحروف : يري عليوات (2007) أن طلبة المرحلة الأساسية اللذين يعانون من عدم القدرة على تمييز الإختلاف بين أشكال الحروف أو إختلاف شكل الحرف الواحد ، فإن ذلك يتبعه مشكلات قد تكون ناشئة من التشابه بين الحروف لعدم وجود فوارق واضحة يلاحظها الطالب بين الحروف مثل الفرق بين كلمتي (نهر و فهد) يشمل الحرفين الأخيرين في كل منهما وهما الراء والدال وقد يخت لطان على الطالب بسبب عدم الدقة في الكتابة عندما يعلو حرف الراء إلى مستوى السطر وقد يبنى التشابه في إغفال وضع النقاط او بعثرتها أو التزود فيها ، مثال : (حرج –جرح ، حر – حل) .

نطق الحروف نطقاً سليماً: نطق الحروف نطقاً صحيحاً والتعبير المناسب عنهيظهر ما في القراءة من أحاسيس وعواطف وهذا يتطلب أيضا أن يكون النطق خاليا من العيوب و إعطاء كل حرف حقه من حيث المساحة الصوتية التي يشغلها (انس،2017).

الفرق بين رسم الحرف وصوته: بعض الحروف في اللغة العربية قد تزيد في الكلمة تارة وتنقص تارة أخرى مثل (اولئك ،إهتدوا، لكن، ذلك) أو قد يوجد إختلاف في رسم الألف فمرة تكتب على صورة ياء و مرة على صورة ألف قائمة (يسعى، دنا) وكذلك التنوين الذي يلحق الأسماء نطقا لا كتابة كما في (محمدٌ –محمدٍ–محمداً) و أيضاً كما في نطق التاء المربوطة فمرة تنطق هاء عند الوقف و مرة تنطق تاء عند الوصل (الحوامدة، 2010).

الشكل: يرى يونس (2003) أن مشكلة الشكل تتمثل في ضبط الكلمات حين تكون مجردة من التشكيل (ضمة، فتحة، كسرة) فإذا وجد الطالب مثلاً لفظ (علم) إحتار فيما إذا كان (عَلّم أو عِلمٌ أو عَلِم) لذا لا بد من مراعاة التشكيل في كتب المرحلة الأساسية الدنيا بصفة خاصة لإزالة اللبس.

وصل وفصل الكلمات: من طبيعة اللغة العربية ان الكلمة تتصل بغيرها فتكاد تضيع معالمها فلا يتيسر تمييزها فالفعل (ليُنبذَّن) تتصل بأوله لام القسم وبآخره نون التوكيد.

7.1.1.2 أهم وسائل تشخيص صعوبات القراءة الجهرية:

يعددالحوامدة (2010) الوسائل التي يمكن إستخدامها في تشخيص المتأخرين في القراءة بما يلي:

- **الملاحظة:** وسيلة المعلم لاكتشاف وتحديد الكثير من الأخطاء الشائعة في مهارات القراءة الأساسية، ويستطيع المعلم ملاحظة السلوك القرائي لدى الطلاب من حيث إستمتاعهم وجلساتهم وحركاتهم أثناء القراءة، وكل ما يتعلق بالنطق والفهم والسرعة، إن الملاحظة التي تستخدم فيها البطاقات والجداول الخاصة أكثر دقة من الملاحظة بدونها.

- **السجلات المدرسية:** تشمل سجل الدرجات والمعلومات التي تتصل بالتحصيل الأكاديمي للطالب، من حيث تقدمه في دراسته في المواد الدراسية المختلفة واتجاهه نحو القراءة وما يتعلق بها.
- **اختبارات التشخيص التقديرية:** وهي غير مقننة وتستخدم لجمع المعلومات اللازمة عن كل طالب.
- **اختبارات التشخيص المقننة:** وهي الاختبارات التي تتطلب معلومات تتعلق بالأداء العام بمستوى مجال مهاري مثل مستوى القراءة عند المتأخرين قرائيا وذلك بهدفمقارنة المجموعات المختلفة لتحديد نوعية التدريب.

و تقديم البرامج الجديدةلوضع برنامج قراني للمتأخرين قرائياً. ولتوضيح نواحي القوة والضعف وأن هذه الاختبارات تظهر أيضاًأين تكمن القوة او هذا الضعف.

الاختبارات التحصيلية: أن التحصيل في اللغة العربيةيتم تقييمه من خلال العديد من الأمور منها تحصيل المفاهيم والمعلومات المرتبطة بالقواعد الأساسية للغة ومنها جانب الفهم القرائي او الفهم السمعي (ملحم، 2006).

8.1.1.2 الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبة القراءة:

تعتمد عملية معالجة صعوبات القراءة على معالجة العوامل التي تسهم في خلق تلك الصعوبات، وذلك لأخذها بعين الاعتبار عند تخطيط وتطوير البرامج العلاجية. لذا لابد من التعرف على هذه العوامل مسبقاً وتحديدها لمعرفة العلاج لصعوبات القراءة الذي يتناسب معها، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: العوامل الجسمية: أهمها التراكيب الوظيفية والعضوية التي تشيع بين الأطفال ممن يعانون من صعوبات التعليمية، وان (% 40 –30) من أولياء أمور الطلبة الذين يعانون من صعوبات اكاديمية لديهم مشكلات سابقة ترتبط بهذه الصعوبات (جلجل،2006).

ثانياً: العوامل البيئية : أهمها الإخفاق في إكتساب مهارات القراءة و التي يرجع أساساً إلى عدم تدريبهم عليها من خلال عمليات التعليم التي يقوم بها المعلمين على نحو فعال وملائم ، كما أن ممارسات بعض المعلمين الخاطئة لهل دوراً كبيراً ومنها : الإهمال في التعامل معهم ، و إستخدام مواد تعليمية صعبة .

ثالثاً العوامل النفسية و أهمها:

إضطراب العمليات النفسية العقلية : قصور في نمو العمليات العقلية : من قصور في الإنتباه ، والإضطراب في الإدراك والتمييز السمعي ، والبصري وما يترتب عليه من قصور في تكوين المفاهيم ، وقصور في الذاكرة السمعية والبصرية يؤدي إلى صعوبات القراءة من صعوبة قراءة الحروف التي تتغير بتغير موقعها في الكلمة، وصعوبة قراءة الحروف المتشابهة صوتا، وصعوبة قراءة المد الطويل بأنواعه الثلاث،أيضاً تشير إلى عدم تمييز أنواع المد الطويلة و القصيرة، وصعوبة قراءة التنوين (طه، 2006).

انخفاض مستوى القدرة اللغوية: أثبتت أبحاث العلماء ومنهم (ثيرستون)، أنه توجد إلى جانب الذكاء كقدرة عقلية عامة، قدرات طائفية من بينها القدرة اللغوية، والتي لها تأثيرات عديدة تتعلق بالإدراك.

2.1.2 عسر القراءة(الديسليكسيا):

1.2.1.2 تعريف عسر القراءة(الديسليكسيا):

إن مصطلح ديسلكسيا (Dyslexie) والتي تعني صعوبة قراءة الكلمة مشتق في الأصل من كلمة يونانية مكونة من مقطعين ، الأول(Dys) ويعني صعوبة ، و الثاني (lexie) و يعني الكلمة المقروءة. و قد كان عالم الأعصاب الفرنسي رودلف بيرلين أول من أستعمل هذا المصطلح للدلالة على الصعوبات التي يواجهها الفرد في القراءة. (Harri and Waller, 1984) .

و تشير دايموند (2006) إلى أنه كان ينظر إلى عسر القراءة على أنها إضطراب مستقل، ولم يتم النظر اليها كأحد أنماط اضطرابات التعلم بل كنمط خاص. وإن عسر القراءة يعني عجز الطفل عن القراءة، أو عطب في الوظيفة القرائية عنده، أو هو تعطل في قدرته على القراءة أو على فهم ما يقرأه سواء بطريقة صامتة أو جهرية مع عدم وجود أي خلل في جهازه الكلامي. وعلى ذلك يرى فرويد (2001، freud) أن هذه المشكلة تمثل إضطراباً خاصاً من إضطرابات التعلم التي يعاني الطالب من خلاله صعوبة في القراءة على الرغم من وجود القدرة المناسبة على التعلم، ويتمتع بمستوى ذكاء جيد، بل أنه في بعض الأحيان قد يكون موهوباً، أو يتمتع بموهبة عقلية ، هذا ما دفع البعض كي يشبهه بعمى الألوان color blindness مثل الدكتور (Hishelwood) وهو طبيب عيون إنجليزي، حيث نشر بحثا مفصال حول الموضوع وتم استخدام مصطلح عمى الكلمة الوالدي (blindness word Congenital)، و الذي يصيب الأفراد على الرغم من وجود قدرات متميزة لديهم، ويكثر هذا الإضطراب بين البنين قياسا بالبنات حيث تصل نسبته إلى 2 أو 3 للبنين في مقابل (1) للبنات. ويرى دانيال وآخرون (2007) أن هذه المشكلة ليست سمعية لوحدها أو بصرية لوحدها، إنما هي مشكلة سمعية بصرية معا في ذات الوقت حيث يؤكدون أن الحروف بالنسبة لهؤلاء الأطفال تبدو وكأنها تتحرك من مكانها أو تقفز إلى مكان آخر، بحيث يصعب عليهم السيطرة عليها مما يجعل مهاراتهم في القراءة ضعيفة، ويؤدي إلى صعوبات في الذاكرة قصيرة المدى، وإلى ضعف في مهاراتهم المكانية البصرية مع أن تلك المهارات الأخيرة قد تكون جيدة لدى البعض منهم.

ويضيف Freud (2001) أن الطفل الذي يعاني من عسر القراءة غالباً ما يكون سريعاً في أداء الألعاب المختلفة وألعاب المكعبات، ولا يقل باي حال من الأحوال عن أقرانه العاديين في مثل سنه إلا في عدم قدرته على القراءة إذ أن هذه المشكلة تتعلق فقط بالكلمات المكتوبة وليس بالكلمات المنطوقة أي أن

المشكلة لا تتعلق بالكلام، ومن ثم فإنها تتحدد في عدم القدرة على القراءة والتهجي والكتابة فضلا عن عدم القدرة احيانا على التعامل مع الأعداد او الأرقام.

وإذا كان الطفل الذي يعاني من عسر القراءة يعاني من مشكلات في التهجي والقراءة والكتابة فإنه مع ذلك قد يكون موهوباً من الناحية العقلية. ومما لا شك فيه أن مثل هذا الطفل لا تكون لديه مشكلة في فهم معنى الكلمات، أو في تذكر شكل الحروف كل على حدة، أو في رؤية أي شيء أخر خلاف ذلك النص الذي يفترض أن يقرأه. وهذا ما دفع العلماء إلى القول بأن أساس هذا الاضطراب إنما يرجع إلى مشكلة معينة في مراكز اللغة بالمخ ترجع جذورها إلى مرحلة الجنين ، و يضيف فرود(Freud،2001) أن العلماء يرون أن هناك شيئا ما قد أحدث خللا في الخلايا العصبية المسؤولة عن تلقي المعلومات حول تلك الأحداث التي تتغير بسرعة ومنها الكلمات وحركتها بطبيعة الحال. وتعرف هذه الخلايا العصبية بالخلايا الكبيرة في مقابل الخلايا الصغيرة التي تعد هي المسئولة عن إدراك الأنماط والألوان وتقوم بنقل الدفعات الكهربائية من شبكية العين إلى المخ حتى يتم إدراك التغيرات أو الحركات السريعة التي تحدث. ويرى بعض العلماء أن هذه الخلايا في حالة عسر القراءة تعمل بشكل بطيء للغاية عن المعتاد، وأن الفحوص التي قاموا بإجرائها على الأطفال قد أكدت وجود شذوذ في شكل وموضع هذه الخلايا، وأن مثل هذا العيب الموجود في تلك الخلايا يجعل من الصعب على الأطفال القيام بالقراءة حيث يكون التحكم في الحركات السريعة للعين وهو الأمر المطلوب لتشفير نص معين أمرا صعباً بالنسبة لهم.

تعتبر الديسليكسيا مظهر من مظاهر صعوبات التعلم والتي تتعلق باللغة سواء التعبيرية ، أو الإستقبالية ، أو المكتوبة وتظهر هذه المشكلات من خلال القراءة ، التهجئة ، الكتابة ، المحادثة والإستماع . إختلف الباحثون حول تعريف العسر القرائي كلاً حسب الخلفية النظرية له، فالعاملون في الحقل الطبي يشيرون إلى أن العسر القرائي حالة تنتج عن أسباب عصبية وجينية ، وأسباب تعود للنضج، وعلماء النفس يقولون بأن العسر القرائي يعود إلى مشكلات معينة في القراءة ولا ينظر إليها كأسباب(Harri and Waller, 1984) .

2.2.1.2 أسباب عسر القراءة:

أوضح عبد الباري (2010) إن عسر القراءة ليس له علاقة بأسلوب الوالدين في التربية ، ولكن الوالدين هما اللذان يدفعا الغيرللإهتمام بمثل هذه المشكلة من خلال إكتشافهما لوجود خلل ما يعوق تقدم طفلهما عندما يكون متمتعاً على الأقل بمستوى متوسط من الذكاء ولكنه مع ذلك ي خفق في تعلم القراءة ، ولا يستطيع من جانب آخر أن يتماشىمع أقرانه العاديين في مثل سنه.إضافة إلى ذلك أنه لا يوجد لديه ضعفاًفي السمع أو الإبصار، مع العلم أن وجود مشكلة في أي من هاتين الحاستين خلال طفولته المبكرة يمكن أن يؤدي إلى ذلك، فالإكتشاف المبكر للمشكلة من شأنه أن يؤدي إلى تحسن الحالة بشكل جيد.

كما أضاف عادل (2009) قد يعود سبب مشكلة عسر القراءة بالدرجة الأولى إلى اختلال الأداء الوظيفي للمخ، حيث يقوم المراكز السفلي lower به على تشويش الصور والأصوات قبل أن تصل إلى المراكز الأعلى higher الأكثر ذكاء على الرغم من أن الأذنين والعينين تعمل بشكل جيد. ولذلك فإن الفحص النيورولوجي الشامل للطفل له أهميته في هذا الصدد حيث يتضمن فحص السمع،والإبصار، والتطور النيورولوجي،والتآزر، والإدراك البصري والسمعي،والذكاء، والتحصيل الدراسي. كما يمكن أيضا أن نقوم بإحالة الطفل إلى أخصائي تخاطب أو أخصائي في عسر القراءة مما قد يكون له أثر بالغ في هذا الصدد من خلال مردوده الإيجابي.

و قد أشار عادل عبد الله محمد(2009) في كتابه (مقياس عسر القراءة للأطفال و المراهقين) ،أن البعض أجمع أن عسر القراءة أو مشكلات القراءة بشكل عام قد ترجع إلى عدة أسباب أساسية تأتي الأسباب التالية في مقدمتها:

- أساليب تدريس القراءة غير فعالة لإعتمادها على تناول الكلمة بشكل عام أو على الأسلوب الكلي.
- صعوبة في عرض الأسلوب اللغوي تحول دون إدراك الطفل للحروف والأصوات وتمييزها .
- مشكلات في السمع والإبصار.
- صعوبة في الإدراك السمعي تجعله غير قادراً على تمييز الأصوات التي يسمعها.
- صعوبة في الإدراك البصري تعيقه عن إدراك أشكال الحروف والتمييز بينها.
- صعوبة في الإدراك السمعي و البصري معا ،يؤدي إلى صعوبة في التآزر السمعي و البصري .

وبالرجوع إلى تلك الأسباب نلاحظ أن بإمكاننا التحكم الجيد في تلك الأثار السلبية التي يمكن أن تترتب على السببين الأول والثاني وذلك بإختيار أساليب التدريس الفعالة للقراءة تمكن الطفل من التعرف الجيد على الحروف وأشكالها، وعلى المقاطع المختلفة، والربط بينها وبين الأصوات الدالة عليها مما قد يساعده على التناول اللغوي الجيد، ويرفع بالتالي من مستواه في التهجي والقراءة والكتابة، وفي الفهم والاستيعاب بشكل عام.

هناتبقى لدينا الأسباب الأخيرة والتي يتضح أنها هي التي تمثل جوهر المشكلة وتعود إليهم المسؤولية المباشرة عن حدوث مثل هذه المشكلة وهو الأمر الذي يعتمد بشكل مباشر على أساليب التقييم التي توصلنابالتشخيص الجيد للمشكلة، وتحديد اولئك الأطفال الذين يعانون منها ، والتعرف على تلك الأسباب حتىنستطيع إقتراح أساليب التدخل اللازمة، و إختيار الأنشطة والمهام المناسبة في إطار برنامج تدخل مناسب سواء كان تربويا أو علاجياً أو حتى إرشاديا للوالدين وذلك في السن المناسب للطفل حتى لا نكون قد تأخرنا عن تناول المشكلة مما قد يكون له عظيم الأثر والمردود الإيجابي على الطفل.

ويرى دايموند (2006) أن هاتين المجموعتين من العوامل المسؤولة عن تلك المشكلة إنما تتمثل بشكل أساسي فيما يلي:

- مجموعة العوامل الوراثية.

- مشكلات السمع لدى الطفل في سن مبكرة.

وبالرجوع إلى كل مجموعة من هاتين المجموعتين نجد أن لها تأثيراً مباشراً على الطفل، بالتالي فإن تحديدها وتشخيصها الجيد من خلال الفحوص المختلفة، والتعرف على الأعراض الدالة عليها يساعد بدرجة كبيرة في الحد من التأثيرات السلبية علي.لذا علينا تناول هاتين المجموعتين ببعض من الإهتمام على النحو التالي:

أولاً: مجموعة العوامل الوراثية:

نحن نعلم أن الوراثة هي إنتقال صفات من الآباء والأجداد إلى الأبناء ، ولكن ما نريد التأكيد عليه هو أنه ليس بالضرورة أن يكون للوالد الذي يعاني من عسر القراءة أن يعاني أبناءه من نفس المشكلة ،على الرغم من وجود العديد من الدراسات الحديثة التي تدعم فكرة وجود جين معين يعد هو المسؤول الأول عن مثل هذه المشكلة أيضاً يوجد عدة حقائق ذات أهمية يجب أن نبينها من خلال مجموعة من العوامل التي أشار إليها دايموند (2006) ،و هي:

- إنتشار المشكلة بين الأشوال من الأطفال بدرجة كبيرة.
- إنتشار المشكلة بين الذكور أكثر من الإناث.
- وجود جين معين هو المسؤول عن المشكلة .

و عند تناول هذه الحقائق بالتتابع يتضح لنا عند تناول أول حقيقة كما يشير دايموند (2006)ان كون مثل هذه المشكلة ترتبط بعوامل وراثية لا يعني مطلقا كما أسلفنا الذكر أن الوالد الذي يعاني من عسر القراءة سوف يكون لديه طفل يعاني منها هو الآخر، كما أن انتشارها بين الأشوال من الأطفال لا يعني كذلك أن كل طفل أشول سوف يعاني من تلك المشكلة. لكن الحقيقة أن رسم المخ لمثل هؤلاء الأطفال يوضح أن مجموعات الخلايا الموجودة تحت سطح المخ في الجانب الأيسر قد إنتقلت إلى السطح أثناء نمو المخ خلال مرحلة الجنين و عند إنتقالها إنتقلت بطريقة غير صحيحة. وتعرف هذه الخلايا بأسم الخلايا الخارجية أو البرانية (الأكتوبية) وتوجد مجموعة الخلايا الأكتوبية هذه بشكل أساسي في الجزء الأيسر والأمامي من المخ وهما المنطقتان ذات الأهمية بالنسبة للقراءة والكتابة.

وإلى جانب وجود منطقة أخرى بالمخ تعرف بالجهاز الخلوي الذي يحتوي الخلايا الكبيرة ،هو المسؤول عن القدرة على رؤية الصور المتحركة، يكون هذا الجهاز أصغر بعض الشيء لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة. مما يجعل القراءة بالنسبة لهم أصعب، حيث يكون على المخ أن يفسر بسرعة تلك الحروف والكلمات المختلفة التي تراها العينان. و لتوضيح ذلك تم إستخدام رسم المخ الكهربيحيث سجل وجود نشاط زائد للمخ في الجانب الأيمن عند بداية تعلم الطفل للقراءة، وزيادة هذا النشاط في الجانب الأيسر مع التقدم في القراءة. إضافة إلى ذلك يظهر المخ تباينا غير عادي في النشاط بين الجانبين الأيمن والأيسر بالنسبة لمثل هؤلاء الأطفال الذين يعانون من العسر في القراءة.(Aron،2008).

أما بالنسبة للحقيقة الثانية والتي تتعلق بانتشار هذه المشكلة بين الذكور بدرجة أكبر من انتشارها بين الإناث حيث كما أسلفنا يبلغ معدل انتشارها بين الذكور ٢ أو3 " في مقابل (١) للإناث. ويرجع ذلك في الواقع إلى أن النمو العقلي للطفل يتأثر بهرمون الذكورة المعروف بالتستوستيرون (testosterone) حيث يتأثر جهازه المناعي (immune system) بالزيادة المفرطة لهذا الهرمون، يؤدي كنتيجة إلى العديد من المشكلات كالحساسية لمواد معينة، والربو، وعسر القراءة. بالتالي يكون من المنطقي في مثل هذه الحالة وفي ظل تلك الظروف أن يزداد معدل انتشار هذه المشكلة بين الذكور قياسا بالإناث وهو الأمر الذي أكدته العديد من الدراسات الحديثة التي تم إجراؤها في هذا المجال.(دايموند، 2006)

أما بالنسبة للحقيقة الثالثة التي تتعلق بوجود جين معين يعد هو المسؤول الأول عن هذه المشكلة فإن نتائج العديد من الدراسات الحديثة تؤكد هذه الحقيقة. ففي هذا الإطار يرى Hornstra وآخرون (2010) إن الباحثين قد توصلوا إلى نتائج واضحة بإستخدام التقنية الحديثة ،حيث يوضح رسم المخ أنه عندما يحاول هذا الطفل القيام بتشفير الكلمات، فإن مناطق معينة في الجزء الخلفي من المخ تنخفض درجة إثارتها بينما تزداد إثارة مناطق اخرى في الجزء الأمامي. وقد أثبت ذلك في دراستهما التي تم إجراؤها على ستة أولاد يعانون من عسر القراءة وسبعة من أقرانهم العاديين ،حيث تم رسم المخ لهم جميعاً، طلب منهم أن يؤدوا ثلاث مهام مختلفة ذات أهمية و تتعلق بالتنغيم والتمييز الصوتي و هي:

- القيام بترديد نغمتين موسيقيتين كل على حدة.
- القيام بالتمييز بين كلمات حقيقية منطوقة وبين بعض الهراء الذي كان يحدث آنذاك.
- القيام بتحديد المقاطع المنغمة التي كانوا يستمعون إليها.

تبين بعد التجربة أن الفرق الوحيد بين المجموعتين قد تمثل فيالمهمة الثالثة الخاصة بالتنغيم حيث قلت درجات الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة عن أقرانهم بدرجة دالة، و أوضح رسم المخ أن هناك مناطق في الجزء الأمامي من المخ قد ازدادت إثارتها، وهذا يعني أن هناك مشكلة عند هؤلاء الأطفال في تحليل أنماط الصوت، وهو الأمر الذي يؤكد على الأساس الوراثي. هذا ما دفع Aron وآخرون (2008) علىإختيار عائلة توجد هذه المشكلة بين أعضائها، والقيام بفحص ثلاثين عضواً منهم ، فكانت النتيجة أن أحد عشر عضواً منهم يعانون من عسر القراءة. وعند تحليل عينات الدم لكل أعضاء هذه العائلة ليتم

تحليل الجينات الوراثية تم إكتشاف وجود تتابع قصير في المادة الجينية التي يبدو أنها هي المسؤولة عن ميل أعضاء تلك العائلة إلى عسر القراءة. لذا خلصت نتائج الباحثون إلى أن الإكتشاف المبكر لهذا الجين و تفعيل دور العوامل البيئية بدرجة كبيرة من حيث تحديد التدريب المناسب في السن المناسب يساعد الطفل على التخلص من هذه المشكلة.

ويضيف كونر (2002) أن النتائج التي اسفرت عن دراسة (208)عائلة بمركز دراسة الجينات البشرية في أوكسفورد توضح أن السبب الرئيس في هذا الإضطراب يرجع إلى الشذوذ في الكروموزوم رقم 18 الذي يعد هو المسؤول في الواقع عن مشكلات التهجي والقراءة التي تنتشر بين أفراد تلك العينة.

ثانياً: مشكلات السمع في سن مبكرة:

يتعرض الأطفال خلال السنوات الخمس الأولى من عمرهم للعديد من نزلات البرد و آلام الحلق، ومع إستمرار تعرضهم لها فإن ذلك يمكن أن يؤثر سلبا على آذانهمبين الحين و الآخريشكل عائقاً أمامهم عند سماع الأصوات المختلفة والتمييز بينها، ومع عدم قدرته م على سماع الصوت وتمييزه مله فإنه لن يكون بمقدورهم أن ينطقوا به. وإذا كان الأثر أخف وطأة فسوف يكون هناك تشويش في تمييز الأصوات يؤدي بالقطع إلى مشكلات في التهجي والقراءة وربما في تناول الأعداد يتبعها بالضرورة مشكلات في الكتابة .(عادل،2006)

قد يكون من الصعب على الوالدين إكتشاف الأمرإلا إذا تم من قبل الطبيب المعالج، و كلما تأخر إكتشاف الأمر تراكمت الآثار السلبية الناجمة عنه، ويظهر ذلك واضحاً على مستوى أداء القراءة لدى الطفل، إلى جانب إستخدامه للغة بشكل سيء. إذ انه مع النمو الطفل وخاصة نمو المخ بشكل غير صحيح ، لا يستطيع الربط بين تلك الأصوات التي يسمعها الطفل ،فللتطور المبكر للأصوات والكلمات يعد أساسياً في قدرة الطفل على إستخدام اللغة والقراءة.و عند زوال السبب المؤثرتتحسن قدرة الطفل على إستخدام اللغة والتمييز بين الأصوات والتهجي والقراءة، وبالتالي تحسن قدرته على الكتابة.(الشعيبي،2006).

3.2.1.2 تشخيص عسر القراءة:

تم تعريفللطفل الذي يعاني من عسر القراءة بللطفل الذي تكون لديه نسبة الذكاء في المستوى المتوسط أو فوق المتوسط ومع ذلك يتأخر عن أقرانه في القراءة بمعدل سنة دراسية واحدة أو أكثر، كما أنه يواجه مشكلاتأخرى تتمثل في عمليات الإبدال سواء تلك التي تتعلق بالأرقام أو الحروف أو الكلمات. وترى جلجل (2006) أنه إذا توفر شرط أو أكثر من الشروط التالية لدى الطفل فإنه لابد أن يعانيمن عسر القراءة :

- إبدال بعض الحروف أو الكلمات عند القراءة.
- إبدال بعض الحروف أو الكلمات عند الكتابة.
- إبدال بعض الحروف أو الكلمات عن تهجي الكلمات شفويا.
- صعوبة السير من اليمين إلى اليسار أو العكس عند الكتابة.
- صعوبة تكرار ما تم قوله .
- رداءة الخط عند الكتابة بسبب عدمقدرته على كتابة ما يطلب منه.
- ضعف قدرته على الرسم أو التخطيط بالقلم.
- صعوبة في فهم و إستيعاب الكلام الشفوي أو المكتوب.
- صعوبة في فهم أو تنكر ما يقال له.
- صعوبة في فهم أو تذكر ما يكون قد قرأه للتو.
- صعوبة في قدرته على صياغة أفكاره على ورق.

هذا و يضيف الدهيني(2017) عددا من الخصائص الأخرى أو الأعراض التي تميز الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة والتي يمكن أن تسهم بدرجة كبيرة في التعرف عليهم وتحديدهم بدقة،والإسهام في دقة التشخيص حتى يمكن تقديم العون والمساعدة ، والحد بالتالي من الآثار السلبية الناجمة عنها. ويأتي في مقدمة هذه الخصائص ما يلي:

- صعوبة في التهجي والقراءة والكتابة، وأحيانا مع قراءة الأرقام.
- صعوبة في وضع الأشياء المختلفة في ترتيب معين.
- صعوبة في فهم التعليمات وإستيعابها.

– صعوبة في إتباع التعليمات.

– الخلط في استخدام اليدين نتيجة وجود مشكلات لدى بعض هؤلاء الأطفال في استخدام هذه اليد أو تلك.

– ظهور بعض اضطرابات الكلام.

– قصور في الذاكرة قصيرة المدى لدى الغالبية العظمى من هؤلاء الأطفال على الرغم من أنالبعض قد تكون هذه الذاكرة جيدة لديه.

– قد يتمتع البعضبمهارات جيدة في الرياضيات.

– قد يتمتع البعضبمهارات موسيقية جيدة.

– انخفاض تقدير الذات نتيجة خبرات الإخفاقات المتكررة التي يمر بها الطفل في المواقف المدرسية دون المقدرةعلى التعرف على الأسبلب أو تحديدها.

– الشعور بالإحباط من جراء الإخفاقات المتكررة والمتتالية.

– فقدان الثقة بالنفس بسبب عدم تقديره لذاته وما يشعر به دوما من مشاعر الإحباط وهو الأمر الذي يؤدي إلى تهربه أو تسربه أحيانا منالمدرسة.

وبذلك يصبح من السهل حسب إعتقاد الشعيبي (2006) التعرف على الأطفال الذين يعانون من بعض الأعراض الدالة على عسر القراءة حتى يكون بإمكاننا مساعدتهم على الحد من تلك الأعراض وما يمكن أن يترتب عليها من آثار سلبية، ثم القيام بتنمية جوانب القوة لديهم وتطويرها إلى الحد الأقصى الذي يمكننا الوصول اليه من خلال إستخدام الأساليب المناسبة.

4.2.1.2 تقييم عسر القراءة:

يعتبر تقييم المشكلة هو حجر الأساس في عملية إيجاد الحلول المناسبة لها. وفيما يتعلق بعسر القراءة هناك أسلوبان أساسيان يمكن إستخدامهما للتقييم هما:

– الملاحظة.

– الإختبارات.

نحن نعلم جميعاً أن بداية أي مشكلة يرجع في الأصل إلى تلك الملاحظات التي يبديها الوالدان أو أحدهما حول وجود مشكلة معينة لدى الطفل تعوق تطوره في التهجي أو القراءة أو الكتابة أو في تناول الأرقام،وأيضاً ما يمكن أن يبديه المعلم من ملاحظات حول نفس المشكلة وهو الأمر الذي يدفعنا للجوء إلى الأسلوب الثاني الذي وهوالإختبارات حتى نصل إلى تشخيص دقيق لتلك المشكلة وفيما يتعلق بالاختبارات ترى جولييت فرويد (2001)أن هناك نوعين من الإختبارات يمكن إستخدامهما في سبيل التوصل إلى تشخيص دقيق لعسر القراءة و هما:

- اختبارات الفرز والتصفية. (Screening Test)
- الإختبارات الشاملة الدقيقة.(Comprehensive Test)

وقد صمم النوع الأول من هذه الإختبارات وهو ما يعرف بـإختبارات الفرز والتصفية للإستخدام مع أعداد كبيرة من الأطفال وذلك بغرض تقليل حجم تلك المجموعة التي تحتاج إلى إختبارات أكثر دقة، وبالتالي فإن مثل هذا النوع من الإختبارات لا يعتبر مقياسا لعسر القراءة ولكن يتم تصميمه في سبيل مساعدة الباحثين للتركيز على الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الدراسة ويحتمل أن يكونوا ممن يعانون من عسر القراءة. وعلى هذا الأساس فإن مثل هذه الاختبارات قد تتضمن قائمة قصيرة من الأسئلة يتم توجيهها إلى الوالدين أو المعلمين ومن الأمثلة على تلك العبارات كما طرحتها فرويد(2001) :

- هل يواجه الطفل صعوبة في التهجي؟
- هل يجد الطفل صعوبة في إدراك التعليمات؟
- هل يواجه الطفل صعوبة في إتباع التعليمات والتوجيهات؟
- هل يتردد الطفل في الذهاب إلى المدرسة؟
- هل يجد الطفل صعوبة في تعلم الرياضيات؟

نلاحظ أن هذه الاختبارات تكشف بالشكل العام عن الأطفال الذين يعانون من صعوبات كثيرة تتعلق بالتعلم والتي من الممكن أن تعود إلى العديد من الأسباب مثل المشكلات الانفعالية، أو إضطراب الانتباه والنشاط الحركي المفرط أو قصور في التعلم، أو اضطراب التوحد (autism) أو غيرها،فهي لا تحدد بالفعل إن كانت المشكله هي عسر القراءة. وبالتالي فإن اختبارات الفرز والتصفية هذه لا تعد بمثابة اختبارات دقيقة

لتقييم عسر القراءة، ولكنها تعتبر ذات أهمية كبيرة في تقليل المجموعات . أما بالنسبة للنوع الثاني من الإختبارات التي يتم إستخدامها مع الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة ، كما يشير حبايب(2011) هي إختبارات دقيقة وشاملة تتعامل مع الفرد ككل، وتعمل على فحص المسبب الأساسي لتلك الصعوبات التي يواجهها الطفل أو المراهق في التعلم و ذلك بالبحث عنحيثيات المشكلة و أسبابها،ومظاهرها، وما يعانيه الطفل من آثار سلبية لهذه الأعراض. ومن الأمثلة الأخرى للاختبارات المستخدمة والتي يتضمنها هذا النوع من الاختبارات هي إختبارات القراءة، وإختبارات التهجي، وإختبارات الفهم والإستيعاب، و إختبارات الذكاء، و الإختبارات البصرية، و إختبارات التتابع، و إختبارات التذكر، و إختبارات ا الإدراك البصري والسمعي، وإختبارات التآزر، وإختبارات التحصيل الدراسي. (الدهيني،2017)

وبعد تطبيق هذه الاختبارات على الطفل يتم وضعالنتائج في تقرير مفصل عنه مع تفسير كامل لتلك النتائج. وينتهي هذا التقرير دائما بتوصية بأهم ما يجب إتباعه من أساليب و وسائل مساعدة للحد من الآثار السلبية للمشكلة، وأهم ما يجب إتباعه من إجراءات و إستراتيجيات يمكن من خلالها رعاية جوانب القوة التي تميز هذا الطفل وتعمل على تنميتها وتطويرها، وتعمل في الوقت ذاته على الإهتمام بجوانب الضعف ومحاولة تنميتها. و ما أن يقوم الأهل أو المختصيين أو آخرون ذو الأهمية للطفل بتطبيق هذه الإختبارات فإن عليهم كتابة تقرير مفصل بجميع النتائج و التوصيات وتقديمها إلى الأخصائي لتقييم الحالة و بدوره يعد تقريراً مفصل عن الطفل والآليات التي يجب إتباعها معه للحد من هذه المشكلة (جلجل، 2006).

3.1.2 النظريات المفسرة لصعوبات القراءة:

هنالك العديد من النظريات التي ظهرت لتفسير العملية التربوية والصعوبات التي تواجههابشكل عام ، وهنا في هذه الدراسة سيتم الحديث عن أهم النظريات التي إستندت عليها الباحثة خلال إعداد البرنامج و الأنشطة الخاصة بالدراسة ، و هذه النظريات هي نظرية التعلم من أجل التمكن(تصنيف بلوم) و نظرية الذكاءات المتعددة . فقد إستندت الباحثة عليها لأهميتها بالدراسة من حيث التخطيط للأهداف و الخبرات التعليمية التي سيتم طرحها من خلال الأنشطة وكذلك إعداد المادة الإثرائية للطلاب، التركيز على

إحتياجات الطلاب و مراعاة الفروقات الفردية ومستويات الطلاب المعرفية والأكاديمية و عملية التطبيق ، الإهتمام بالفرد ككل و تنمية مهاراته من جميع الجوانب ، المعرفية ، و الإجتماعية، و النفسية ،و الحركية، و الرياضية ، و الموسيقية، ومن هذا المنطلق سيتم عرض تفصيلي بعض الشيء لهذه النظريات و نبدأ :

1.3.1.2 نظرية التعلم من أجل التمكن (تصنيف بلوم للأهداف التربوية) :

فكرة النظرية ليست بجديدة على الفكر التربوي فقد تكونت و تشكلت في الثمانينات و كانت تنص على أن الأغلبية من المتعلمين بإمكانهم تعلم ما يقدم لهم من مادة تعليمية وخبرات لو أتيح لهم الوقت الكافي والمناسب للتعلم ، كما طبقت في المدارس الدينية في البداية حتى تم تطويرها و دعمها من قبل كل من موريسون (1926) وسكينر (1954)، وجودلاد و اندرسون (1959) و برونر(1966) . (بنيامين س_بلوم وآخرون،1961،ص78) .

إرتبطت هذه النظرية بإسم عالم التربية بنيامين بلوم فهو في البداية إشتق نظريته من نموذج كارول (1963) في التعليم ، ثم أضاف إليها خلاصة دراساته و تجاربه خلال فترة السبعينات و التي نتج عنها تطوير لنموذج كارول ، و إضافة قاعدة جديدة في التعليم المدرسي مفادها ، أن المتعلمين يمكن أن يتشابهوا في القدرات على التعلم و الحافزية له ، عند توفر الظروف التعليمية المناسبة ، و توضيح الأساليب التي يمكن إستخدامها لتقليل أثر الفروقات الفردية بينهم و من الممكن إختفائها حين نصل بالطالب إلى درجة التمكن.(فطيم وعبد المنعم، 1988، ص314).

لذا فقد إشتهر بلوم بالمقولة الآتية:" إن ما يستطيع أن يتعلمه أي إنسان في هذا العالم، يستطيع كل الناس تقريباً ،أن يتعلموه، إذا وفرنا لهم الظروف التعليمية الملائمة قبل التعلم و أثناءه" (بلوم، 1976).

لذا إهتم بلوم بوضع نظرية في التعليم لجميع المراحل و وضعها في كتابه (الخصائص الإنسانية و العلم المدرسي).و تستند نظريته إلى قاعدتين أساسيتين و هما:

القاعدة الاولى : و هي أن النتائج التي نحصل عليها من أي نوع من أنواع التعليم تتأثر بدرجة كبيرة بتاريخ المتعلم السابق، لأن أي متعلم لا يواجه المواقف التعليمية و هو صفحة بيضاء خالية أنما محملاً بالتجارب والمعارف السابقة و القدرات التحفيزية التي تختلف من متعلم لآخر(فطيم وعبد المنعم، 1988، ص323).

القاعدة الثانية: و هي أنه من الممكن أن نقوم بإجراء تغيرات و تعديلات على الخصائص الفردية للمتعلمين من خبرات ومعارف سابقة ودافعية و أيضاً نوعية التعليم المقدمة لهم من أجل تحقيق التمكن .لأن القصد من عملية التمكن حسب ما ذكره (فطيم وعبد المنعم ،ص 316) هو "ذلك الأسلوب الذي يستخدم المناهج المستخدمة و لكنه يضيف عليها و يدعمها بطرق تدريس و تغذية راجعة و أساليب تقويم ليضمن الحصول على مستوى عالي من التعلم بالنسبة للمتعلمين".

تصنيفبلوم

للأهدافالتربوية،وضعلمساعدةالمربينو المعلمينفيتخطيطالأهدافو الخبراتالتعليميةالمدرسيةوبنودالاختباراتبصورة هرميةمتدرجةالصعوبة،وقدبرزتأهميته

فيمجالتخطيطالمناهجالإثرائيةللطلبة،لتركيزهعلىالمستوياتالثلاثالعلياامنمهاراتالتفكيروهي :

التحليلو التركيبو التقويم،و التينادراًماتحظىبإهتمامكافةفيالتعليم .

و هنالكبرامجتتخذمنتصنيفبلومإطاراًمرجعياًلتخطيطالخبراتالتعليميةللطلبةالموهوبينو المتفوقين. ويوجهتصنيفبلوم أفكار المعلمين و المربين إلىأهميةتقديمالخبراتالتعليميةفيمستوياتمتفاوتةالصعوبةحتىتتلائممعإحتياجاتالطلبة والفروقالفرديةبينهم. لأن التركيزيكون

عادتاًعلىالمستوياتالأدنىللمعرفةالأكاديميةفيبرامجالتعليمالعامو التركيزعلىالمستوياتالعلياامنتصنيفبلومفيبرامج تعليمالموهوبينو المتفوقينمع العلم أنه يتوجب علىالبرنامجالتربويالشاملألايقللمنأهميةأيمنهذهالمستويات (العلي، 2015) .

و قد صنف بلوم الأهداف التربوية معتمداً على مبدأين و هما :

الأول المبدأ السيكولوجي: و يتضمن ثلاث مجالات وهي :

- **المجال المعرفي** : إنالمعرفةفيموضوعما،تشكلمكوناًأساسياًللتفكيرفيالمسائلالمتعلقةبهأوذات علاقة.وكمايبدوفيالجدولالخاصبتصنيفبلوملأهدافالتربويةأنهناكتداخلاًبينالمستويات،لأنه لا يستطيع المتعلم أن ينتقل من مستوى إلى آخر إلا إذا تمكن من سابقه (مصطفى، 2005) . و الجدول الآتي يوضح تصنيف بلوم للأهداف التربوية ضمن المجال المعرفي :

المستوى	تعريفه
المعرفة	قدرة الطالب على التذكر و إسترجاع المعلومة من ذاكرته و التعرف عليها ، تذكر المادة التي سبق تعلمها ، استدعاء المعلومات و النظريات و الأساليب.
الفهم أو الإستيعاب	قدرة الطالب على صياغة المعارف بأسلوب جديد ، فهم المادة التعليمية وإعادة صياغة المعلومات بكلمات و رموز توضح المعنى ، ويأخذ ثلاث أنماط و هي: الترجمة: و هي إعادة صياغة محتوى التعليمي. التفسير : و هو إدراك العلاقات الواردة في المعلومات ،تفسير العلاقات ومكوناتها. الإستكمال : و هو تقديم الإستنتاجات، استخلاص النتائج
التطبيق	و هو القدرة على إستخدام المادة في مواقف جديدة .
التحليل	و هو القدرة على الإستنتاج والإستنباط والإستقراء أي تحليل المادة إلى عناصرها من أجل فهم بنائها التنظيمي و تحليل العلاقات و البراهين

	والتفريق بين الأفكار و الأجزاء.
التركيب	و هو القدرة على تجميع الأجزاءلتكوين بناء جديد.
التقويم	و هو القدرة على إصدار الحكم على قيمة مادة معينة بالنسبة لهدف معين.

www.new-edu.com

– **المجال النفسحركي :** و يختص هذا المجال بالمهارات الحسحركية و تتكون من عدة مستويات و هي : الإدراك الحسي و مستوى الميل أو الإستعداد ، مستوى الإستجابة الموجهة، مستوى التعويد،مستوى الإستجابة الظاهرة و المعقدة، مستوى التكيف أو التعديل، مستوى الأصالة و الإبداع .

– **المجال الإنفعالي و الإجتماعي :** ويختص هذا المجال بالقيم والإهتمامات والمواقف و الواجبات و الأدوار التي يتفاعل من خلالها الفرد مع المجتم ع و البيئة التي يعيش فيه .

ثانيا المبدأ المنطقي : حيث قام بترتيب و تنظيم منطقي للمجالات الثلاث للتربية بشكل افقي و رتب عموديا الأنشطة والعمليات لكل مجال .

إستندت الباحثة على نظرية التعلم من أجل التمكن إيمانا بأن للجميع الحق بالتعلم وخاصة للطلاب ذوي الإعاقة و أخص بالذكر ذوي صعوبات التعلم القرائي لأن أي إنسان حسب قول بلوم قادر على التعلم ويستطيع التعلم لو القليل ،إذا ما وفرنا له الوقت المناسب و الظروف المناسبة قبل التعلم و أثناءه و بعده،

وأن تعزيز قدرات الفرد و دعمه و تشجيعه تمكنه من الوصول إلى هدفه.كما أن الباحثة إستندت عليها في عملية التخطيط المناسب للأهداف من حيث التدرج من السهل إلى الصعب و مراعاة الفروقات الفردية للطلبة و تقديم المادة الإثرائية لهم حتى نصل إلى التمكن في التعلم. من خلال تحديد الأهداف بوضوح، تحديد أهم الخبرات التي يجب على المتعلم معرفتها لإكتساب التعلم الجديد، التقييم القبلي و البعدي، التأكد من تمكن الجميع من المعلومة، مراقبة مخرجات التعلم للجميع ، تحديد الطلبة الذين نجحوا و الذين لم ينجحوا في التمكن المراد ، تقديم التغذية الراجعة، علاج حالات التأخر بوضع خطط علاجية.

2.3.1.2 نظرية الذكاءات المتعددة:

نظرية الذكاءات المتعددة ليست نظرية وليدة الصدفة،بل كانت لها أسس ودعائم علمية،وجاءت نتيجة لدراسات طويلة ومعقدة من الدراسات العلمية التي اهتمت بمفهوم الذكاء (نوفل ،2007).

اولاً: نشأة الذكاءات المتعددة : مفهوم الذكاء دائما يرتبط بالعمليات العقلية المتعلقة بالذاكرة والطلاقة والإستدلال والقدرة العددية والإستيعاب والمعرفة والإدراك والإنتباه ،فقد وجد العديد من النظريات التي حاولت تفسير الذكاء، ومن أوائل هذه النظريات نظرية(سيبرمان) التي نظرت إلى الذكاء بصورة بسيطة حيث أعتقد الباحث أن الناس يختلفون في مدى ما يمتلكون من طاقات عقلية.

ثانيا: ركائز نظرية الذكاءات المتعددة : تنطلق نظرية الذكاءات المتعددة من مسلمة مفادها أن جميع الأطفال يولدون ولديهم كفاءات ذهنية متعددة منها الضعيف ومنها القوي.و التربية الفعالة هي التي تنمي ما لدى المتعلم من كفاءات ضعيفة وتعمل في الوقت نفسه على زيادة تنمية ما هو قوي لديه. أي أن هذه النظرية تتجنب ربط الكفاءات الذهنية بالعوامل الوراثية. وترفض الاختبارات التقليدية للذكاء لأنها لا تنصف ذكاء الشخص فهي تركز على جوانب معينة فقط من الذكاء. (عيسى وخليفة، 2006)

وقد قدمت نظرية الذكاءات المتعددة تفسيراً جديداً في قياس الذكاء الذي تجسده نظرية العامل العقلي QI ، كما اهتمت بمحاولة فهم الكيفية التي تتكون منها الإمكانات الذهنية للإنسان والطرق التي تهتم بها مسيرات التعلم. وكانت أفكار جاردنروالتي حملها كتابيه (أشكال العقل البشري) و(إطارات العقل) ترفض فكرة أن الإنسان يمتلك ذكاء واحداً، بل ذكاءات مستقلة، يشغل كل منها حيزاً معيناً في دماغه، ولكل منها نموذج

واضح في العقل، ونظام مختلف في الأداء .إن الأمر يتعلق بتصور تعددي للذكاء، تصور يأخذ بعين الاعتبار مختلف أشكال نشاط الإنسان، وهو تصور يعترف باختلافاتنا الذهنية وبالأساليب المتناقضة الموجودة في سلوك الذهن البشري. (نوفل، 2007).

ثالثا: الأسس التي قامت عليها نظرية الذكاءات المتعددة : بنى جاردنر نظرية الذكاءات المتعددة على عدة أسس، يمكن اختصارها في النقاط التالية:

- الذكاء مجموعة متعددة من الذكاءات قابلة للنمو والتطور.
- تختلف الذكاءات في نموها داخل الفرد الواحد أو بين الأفراد بعضهم البعض.
- يمكن تنمية الذكاءات المتعددة بدرجات متفاوتة إذا أتيحت الفرصة لذلك.
- يمكن تحديد وقياس الذكاءات المتعددة، والقدرات المعرفية العقلية التي تقف وراء كل نوع.

رابعاً: أنواع الذكاءات المتعددة: حدثنا هوارد غاردنر عن مجموعة من الذكاءات التي تتأثر إما بالعامل الوراثي الفطري الذي يولد مع الإنسان ، أو ما هو مكتسب من البيئة التي يعيش بها الإنسان (الأسرة، والشارع، والمدرسة، والتربية، والمجتمع...). وقد صنف جاردنر هذه الذكاءات إلى ثمانية أنواع سنتطرق إليها بالتفصيل: (عيسى وخليفة، 2006).

أ ــ الذكاء اللغوي:و هو القدرة على إنتاج وتأويل مجموعة من العلامات المساعدة على نقل معلومات لها دلالة. و أصحاب هذا النوع من الذكاء يبدي السهولة في إنتاج اللغة، والإحساس با لتفريق بين الكلمات وترتيبها وإيقاعها. فهم يتميزون بحب القراءة والكتابة ورواية القصص، كما أن لهم قدرة عاليةعلى تذكر الأسماء والأماكن والتواريخ والأشياء .يظهر هذا النوع من الذكاء اللغوي لدى الكتاب والخطباء والشعراء والمعلمين، وذلك بحكم استعمالهم الدائم للغة، كما يظهر لدى كتاب الإدارة وأصحاب المهن الحرة والفكاهيين والممثلين.(العلي،2015)

ب ــ الذكاء المنطقي الرياضي: و يتمثل في مجمل القدرات الذهنية، التي تتيح للشخص ملاحظة واستنباط ووضع العديد من الفروض لإيجاد الحلول للمشكلات، وكذا القدرة على قراءة وتحليل الرسوم البيانية والعلاقات التجريدية. أصحاب هذا النوع من الذكاء يتفوقون في الذكاء، و يتمتعون بموهبة حل المشاكل،

ولهم قدرة عالية على التفكير، فهم يطرحون أسئلة بشكل منطقي ويمكنهم أن يتفوقوا في المنطق المرتبط بالعلوم وبحل المشاكل . و يمكن ملاحظة هذا الذكاء لدى العلماء والعاملين في البنوك والمهتمين بالرياضيات ومبرمجي الإعلاميات والمحامين والمحاسبين (نوفل، 2007).

ج ــ الذكاء التفاعلي: يتمتع أصحاب هذا الذكاء بقدرة عالية على فهم الآخرين، وتحديد رغباتهم ومشاريعهم وحوافزهم ونواياهم والعمل معهم، أيضاً القدرة على العمل بفاعلية مع الآخرين . أصحاب هذا النوع من الذكاء الذكاء يميلون إلى العمل الجماعي، ولهم القدرة على لعب دور القيادة والتنظيم والتواصل والوساطة والمفاوضات . يتواجد هذا الذكاء لدى المدرسين والأطباء والتجار والمستشارين والسياسيين والزعماء الدينيين.

د ــ الذكاء الذاتي: وهو قدرة تأمل الشخص لذاته، وفهمه لها، وحب العمل الفردي، و فهمه لإنفعالاته وأهدافه ونواياه، أصحاب هذا النوع مهن الذكاء يتمتعون بإحساس قوي بالأنا، ولهم ثقة كبيرة بالنفس، ويحبذون العمل الفردي، ولهم إحساسات قوية بقدراتهم الذاتية ومهارتهم الشخصية. يبرز هذا الذكاء لدى الفلاسفة والأطباء النفسانيين والزعماء الدينيين والباحثين في الذكاء الإنساني .يرى جاردنر أن هذا الذكاء تصعب ملاحظته، والوسيلة الوحيدة للتعرف عليه، تكمن في ملاحظة المتعلمين، وتحليل عاداتهم في العمل، وإنتاجهم، ومن المهم كذلك أن نتجنب الحكم بصفة تلقائية على المتعلمين الذين يحبون العمل على انفراد، أو أولئك المنطوين على أنفسهم على أنهم يتمتعون بهذا الذكاء(العلي،2015).

هـــ ــ الذكاء الجسميالحركي : أصحاب هذا الذكاء يميلون لإستخدامأجسامهم لحل المشكلات، والقيام ببعض الأعمال، والتعبير عن الأفكار والأحاسيس. كما أنهم يتفوقون في الأنشطة البدنية، وفي التنسيق بين المرئي والحركي، وعندهم ميول للحركة ولمس الأشياء. يتميز بهذه القدرة الجسمية الحركية الفائقة، الممثلون والرياضيون والجراحون والمقلدون والموسيقيون والراقصون والراقصات والمخترعون .

و ــ الذكاء الموسيقي: يسمح هذا الذكاء لصاحبه بالقيام بالتعرف على النغمات الموسيقية، وإدراك إيقاعها الزمني، والإحساس بالمقامات الموسيقية، وبالتفاعل العاطفي مع هذه العناصر الموسيقية. نجد هذا الذكاء عند المتعلمين الذين يستطيعون تذكر الألحان والتعرف على المقامات والإيقاعات، وهذا النوع من

المتعلمين يحبون الاستماع إلى الموسيقى، وعندهم إحساس كبير بالأصوات المحيطة بهم. نجد هذا الذكاء لدى المغنين وكتّاب كلمات الأغاني وكذلك الملحنينوأساتذة الموسيقى.(جابرو آخرون،2016)

ز ــ الذكاء البصري الفضائي: يتمحور حول القدرة على خلق تمثيلات مرئية للعالم في الفضاء وتكييفها ذهنياً وبطريقة ملموسة، يمكّن صاحبه من إدراك الاتجاه، والتعرف على الوجوه أو الأماكن، وإبراز التفاصيل، وإدراك المجال وتكوين تمثل عنه .إن المتعلمين الذين يتجلى لديهم هذا الذكاء محتاجون لصورة ذهنية أو صورة ملموسة لفهم المعلومات الجديدة، كما يميلون إلى معالجة الخرائط الجغرافية واللوحات والجداول وتعجبهم ألعاب المتاهات والمركبات .يوجد هذا الذكاء عند المختصين في فنون الخط وواضعي الخرائط والتصاميم والمهندسين المعماريين والرسامين والنحاتين .

ج ــ الذكاء الطبيع ي: وهوالقدرة على تحديد وتصنيف الأشياء الطبيعية من نباتات وحيوانات. أصحاب هذا النوع من الذكاءاتتثير الكائنات الحية فضولهم، يهتمونبمعرفة كل شيء عنها، كما يحبون الطبيعة وملاحظة كل مكوناتها و عناصر الطبيعة المختلفة (عيسى وخليفة، 2006).

خامسا: تطبيق نظرية " الذكاءات المتعددة " في التعليم:

يعاني التعليم في أغلب الدول من الرتابة و الروتين الذي ينفر المتعلمين و يبعدهم عن التعلم و الدراسة و حب العلم ، فالمواد التعليمية مثلاً تقدم بطرق جافة ومملة، دون مراعاة بيئة المتعلمين وحاجاتهم، كما أنها لا تعير إهتماماً لمستوياتهم وقدراتهم العقلية المختلفة، وما يتوجب من تنوّع أساليب التدريس لم حاكاةجميع الفئاتوبعدة طرق للوصول إلى الهدف و هو التعلم ، الشيء الذي جعل أغلب المتعلمين يتعاملون مع المواد الدراسية دون تأثر أو انفعال وجداني. هذا الأمر أدى إلى نفور البعض وأصابه بالملل، وجعلهم يكونون مشاعر سلبية تجاه الم علمينوالبيئة المدرسية بشكل عام، خاصة في وقت يتوفرفيه العديد من الوسائل التعليمية الحديثة والمتطورة، التي أنتجتها التكنولوجيا المعاصرة، والتي تعمل على إشباع حاجاتهم المعرفية بطرق تفاعلية ومشوقة (نوفل، 2007).

أهمية نظرية الذكاءات المتعددة :

يتم في التعليم التقليدي التركيز على الحلول والإجابات للمسائل والمواقف التقليدية التي يتعرض لها الطالب، عداعن الطريقة التقليدية المتبعة في الوصول لكل الحلول أو الإجابات، بينما نجد أن نظرية الذكاء المتعدد تقترح عمليات وطرق و إستراتيجيات مستقلة عن بعضها البعض تلبي إحتياجات كل طالب. فكثير من المسائل الشائكة و المواقف الحياتية العملية الحقيقية تتطلب إستخدام أنواع متعددة من الذكاء في نفس الوقت. عليه قامت العديد من الدراسات التي تناولت تطبيق هذه النظرية في التعليم، يمكن تلخيص أهمية التدريس بإستخدام الذكاءات المتعددة في النقاط التالية: (عيسى وخليفة، 2006).

– تتوافق نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس مع الدراسات الحديثة للدماغ والتي قامت على أساس تجزئته وتصنيف القدرات الدماغية و إختلافها من شخص إلى آخر.

– تساعد هذه النظرية المعلمين على توسيع دائرة إستراتيجياتهم التدريسية ، ليصلوابأهدافهم إلى اكبر عدد من الطلاب على اختلاف ذكاءاتهم.

– إعتماد هذه النظرية في التدريسيخلق بيئة تعليمية يستطيع فيها كل طالب أن يحقق ذاته ويتميز بالجوانب التي ينفرد بها.

– تقدم هذه النظرية نموذجاً للتعلم ليس له قواعد محددة، فيما عدا المتطلبات التي تفرضها المكونات المعرفية لكل ذكاء، فنظرية الذكاءات المتعدّدة تقترح حلولاً يمكن للمعلمين في ضوئها أن يصمموا مناهج جديدة، كما تمدنا بإطار يمكن للمعلمين من خلاله أن يتناولوا أي محتوى تعليمي ويقدموه بطرق مختلفة .

– تعتمد هذه النظرية على تنويع طرق التدريس لمراعاة الإختلافات بين الطلاب ، بدورهيخفف من حدة العنف الطلابي تجاه البيئة المدرسية.

– تعمل نظرية الذكاءات المتعددة على تنشئة الطالب المفكر، وتدعم كثيراً تدريس مهارات التفكير .

– تطبيق هذه النظرية يساهم في تصنيف الطلاب وتحديد احتياجاتهم العلمية والنفسية .

– تكمن أهمية هذهالنظرية في كونها تقلل من نقل الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، والطلاب ذوو الإحتياجات الخاصة إلى فصول التربية الخاصة. كما أنها تعمل على زيادة تقدير هؤلاء الطلاب لأنفسهم وتحقق التكامل والتفاهم بين الطلاب.

– إن تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة لا يعنى أنه على المعلم تقديم الدرس الواحد بطرق متعددة، أو محاولة تنمية كل أنواع الذكاءات من خلال محتوى دراسي واحد؛ حيث يؤكد "جاردنر" أن هذا فهم خطأ لنظريته، ولا ينسجم مع روحها؛ لأن كل نوع من هذه الذكاءات يستجيب لمحتوى معين، فهذه الذكاءات موجودة في عقل الإنسان و تظهر إستجابة لتعدد المحتوى ؛ حيث توجد الأصوات واللغات والموسيقى والطبيعة والأشخاص الآخرون والرموز والأشكال وغير ذلك، والمعلم الذكي هو الذي يختار المحتوى المناسب، و الذكاءات المناسبة لهذا المحتوى، و التي يمكن تنميتها من خلاله، ويختار أساليب التدريس، والأنشطة التعليمية المناسبة(طاهر،2010).

إستندت الباحثة إلى هذه النظرية لأنها تركز على الطالب كونه وحدة كاملة متكاملة ، قادر على الإنجاز والتعلم و العطاء ايضا من منطلق أنها تراعي إحتياجاته و إهتماماته و قدراته. فجميع الطلاب يمتلكون كفاءات متعددة و متفاوتة، فكل طالب له قدرات تختلف عن الآخر ، لذا وجدت الفروقات الفردية بينهم. و قد اعتمدت الباحثة على ركيزة مهمة في النظرية مفادها ان لكل طالب إمكانيات و قدرات منها الضعيفة و منها القوية ، لذا علينا العمل على تنمية ما هو ضعيف و تقوية و تعزيز ما هو قوي، أيضا التركيز على الإنطلاق من النقطة التي يكون فيها الطالب قادرا على التعلم و إستغلال نقاط القوة لديه لبناء و دعم عملية التعلم . الطالب لديه قدرات ذهنية عديدة ليس فقط قدرات معرفية ، إنما أيضا حركية و موسيقية و رياضية و لغوية و غيرها ، فقد يكون ضعيفا في الذكاءات المتعلقة بالمعرفة و الفهم و الإستيعاب ، لكنه يمتلك مهارات رياضية و موسيقية جيدة يمكن الإعتماد عليها في توصيل المعلومة المطلوبة عن طريق الموسيقى و الحركات الرياضية . لذا إذا تم توفير البيئة المناسبة و الأساليب و الإستراتيجيات الشاملة المتكاملة التي تراعي جميع إحتياجات وقدرات وذكاءات الطالب المختلفة و إستغلالها جميعا في عملية التعلم ، فإن الطالب سيتعلم و تقل لديه الصعوبات التي تحد من تقدمه.

و أهم ما جزء في الموضوع أن تكون هذه الأساليب و الإستراتيجيات متجددة و متنوعة و هادفة و تراعي جميع إحتياجات الطالب و قدراته و الفروقات الفردية بينهم ، كذلك تثير إهتمام الطالب ، هنا نكون على ثقة أن الطالب سيشعر بلذة النجاح و يحققه و يبتعد عن المعيقات التي تحد من تعلمه. فنبني جيل قادرا على التفكير و إستغلال قدراته بشكل مثمر و قادر على التفكير خادج الصندوق ، جيل يتعلم من

تلقاء نفسه غير مجبراً أو مكره على التعلم لانه يشارك و يجرب و يعمل و يستنتج و قادر على إعطاء الحكم و النتيجة.

4.1.2 التنغيم:

1.4.1.2 مفهوم التنغيم:

عرفتها الإبراهيمي (2006) بأنها ظاهرة صوتية تشترك فيها أغلب لغات العالم ، لكونها تؤثر في تغيير دلالات الكلام و معناه دون التغيير في مفرداته، و للتنغيم دوراً هاماً في التوكيد و التعجب و الإستفهام، والنفي، و التقرير ،و الإنكار،و الزجر،والتهكم، و غيرها من أنواع الفعل الإنساني كالغضب واليأس والحزن و الفرح عن طريق التغيير في النغمات و درجاتها بمستويات ثلاث و هي الصاعدة و الهابطة و المستوية.لذا يعتبرها علماء اللغة من الفونيمات غير التركيبية و ذلك لأنها تعرفنا على مواقف المتحدثينو إنفعالاتهم.

و أضافت الإبراهيمي (2006) أنه قد إهتم العلماء و الباحثين حتى القدماء منهم بالتنغيم و أقسامه، موضحين درحات التنغيم العالية و المنخفضة و المستوية ، و أثر هذه الظاهرة في إختلاف المعنى من جانب و دلالات السياق من جانب آخر .

التنغيم وهو مصطلح من مصطلحات الدرس اللساني الحديث يقابله مصطلح (Intonation) وهو يدل على التغيرات في الدرجات الصوتية التي تحدث في صوت المتحدث أثناء الحديث المتواصل، وهو ناتج طبيعي عن تذبذب الأوتار الصوتية. والتنغيم من خصائص اللغة المنطوقة إذ إنه يقتصر على التراكيب المسموعة دون التراكيب المقروءة ونادراًما تخلو منه لغة من لغات البشر. وبما أن المصطلح قد نقل من لغة أخرى، فمن الطبيعي أن تتعدد التعريفات حوله عند الباحثين العرب بين (موسيقىالكلام)و(النبرالموسيقي) و(النغمةالصوتية) وهي ترجمات مختلفة لمفهوم واحد.(الجوارنة، 2002).

أضاف (الجوارنة، 2002) أنه قد ظهر لدى بعض الباحثين الغرب رغبة في عدم تقييد التنغيم بقانون صارم يحدد آلية النطق وطريقته، لعدة أسباب منطقية يأتي في مقدمتها أن لكل لغة نماذج تنغيمي ة خاصة تختلف عن غيرها من اللغات، فضلاً عن وجود تنوع كبير بين الأفراد في تلك الدرجات الصوتية.

ووجد عدداً من الباحثين العرب المحدثين من يتفق مع هذا الرأي، ويرى الحازمي (2007) أن التنغيم في العربية له خواص لهجوية أو عادات نطقية خاصة بالأفراد ، لذا يرى د. احمد مختار عمر أن محاولة تقييد التنغيم أمر يكاد يكون مستحيلاً. وكل المحاولات التي قدمت حتى الآن لدراسة التنغيم في اللغة العربية قامت على إختبار مستوى معين من النطق، وعلى إختبار نغمات الصوت بالنسبة لفرد معين داخل هذا المستوى، ولكن التنوع بين الأفراد في هذه الناحية يحول بين الباحث وبين تعميم النتائج.

أما فيما يخص اللغة العربية فقد رأى الشرع والشاروط (2004) أن الأنماط التنغيمية بالنظر إلى شكل النغمة المنبورة الأخيرة ، أي بالنسبة إلى نهاية النغمة وصفتها من الارتفاع والانخفاض فإنها تنقسم على قسمين:

– النغمة الهابطة: وهي تتصف بالهبوط في نهايتها. (↘) و من اللأمثلة عليها : الجمل التقريرية والإستفهامية، و الطلبية (بشر،،2000، ص 537)

– النغمة الصاعدة (الثابتة): وهي تتصف بالصعود في نهايتها . (↗) أي أن الحديث يبدأ بالنغمة الهابطة ثم تتلوها الصاعدة.

– النغمة المستوية : و تكون بتعادل النغمتين الصاعدة و الهابطة . (→) .

– النغمة الصاعدة الهابطة: بحيث تكون النغمة في البداية هابطة ثم تبدأ بالصعود ثم تعود النغمة إلى الهبوط و هكذا (↘ ↗ ↘ ↗ ↘ ↗) .

– النغمة الهابطة الصاعدة: و هي عكس سابقتها بحيث تكون النغمة في البداية صاعدة ثم تهبط ثم تعود إلى الصعود و هكذا .(↗ ↘ ↗ ↘ ↗ ↘).

وللتنغيم بهذا التقسيم وظائف متعددة في عملية الاتصال بين المتحثين، يأتي في مقدمتها وظيفتان:

– الأولى: وظيفة نحوية: إذ يبين التنغيم اكتمال الجمل أو عدم إكتمالها، كما يقوم بوظيفة أخرى هي تصنيف الجمل إلى أنماطها المختلفة من تقريرية و إستفهامية وتعجبية، لأن من المعروف أن لكل جملة نوع خاص من التنغيم في نهايتها.

– الثانية: وظيفة دلالية سياقية: حيث يعبرإختلاف النغمات، وفقا لإختلاف المواقف الاجتماعية عن وجهات النظر الشخصية للمتحدث من رضا وقبول وزجر وتهكم وغضب وتعجب ودهشة ودعاء ، حيث يقوم التنغيم بأداء هذه المعاني بمعونة السياق العام المتعلق بالظروف والمناسبات التي يلقى فيها الكلام .

لذلك عنصر التنغيم عنصراً أساسياً في الأداء يتحكم بشكل واضح في تحديد المعنى وتوجيهه ، اعتماداً على كيفية نطق الجملة وتنغيمها ، إذ إن (تغير النغمة قد يتبعه تغير في الدلالة في كثير من اللغات)، إذ هو يضفي على التراكيب المنطوقة معاني إضافية لا يمكن الوصول اليها بمجرد معرفة معاني مفردات هذا التركيب أو ذاك ولا تفهم غالباً من تركيب الجملة المكتوب وإنما تكون طريقة نطق تلك التراكيب بصور تنغيمية مختلفة هي الوسيلة لفهم تلك المعاني الإضافية وهذه المعاني يقصدها المتكلم تماماً ويريد أن يضع أصبع السامع عليها ، لأن المتكلم قد يهدف بحديثه بصورة تنغيمية معينة توصيل معنى العتاب أو لفت النظر أو الامتعاض أو الحث على أمر مقصود أو إظهار الرضا أو الغضب أو الياس أو الأمل أو التأثر أو اللامبالاة أو الإعجابوغيرها من المعاني للسامع و التي يكون التنغيم هو صاحب اليد الطولى التي تمكننا من التعبير عنها وعن كل المشاعر والدلالات الذهنية المختلفة، لأن هذه المعاني جميعا غير منصوص عليها في متن التراكيب والجمل المكتوبة ، وإنما تفهم من خلال السياق الذي يحيط بالتراكيب ، وطريقة نطق المتكلم وأدائه الصوتي جزء حيوي من السياق ، لأن السياق في الاستعمال الشفوي للغة لا ينحصر في الكلام السابق واللاحق بل يشمل التنغيم والإشارات والموقف نفسه . (احمد،2016)

ويظهر مما سبق العلاقة بين (علم المعاني) البلاغي و (التنغيم) لأنهما معنيان بإظهار المعاني الإضافية التي لا تكون مذكورة في بنية الكلام الأصلية وإنما تفهم ضمنا بم ساعدة السياق والقرائن المحيطة بالمنطوق؛ إذ إن الكلام كثيراً ما يتضمن معاني يستدلعليها منالسياق الذي قيل فيه.

هذا و يتعدى أثر التنغيم في (مباحث علم المعاني) مع بعض العناصر الأخرى إلى التحكم في تبويب هذا العلم وتقسيمه،هذا ما جعل الباحثين يؤكدونأن حضور التنغيم في الدرس البلاغي يشكل ركنا أساسيا ومهما بل يسير جنباً إلى جنب مع علم المعاني في تحديد أطره وتمييز تراكيب جمل ه للوصول بها إلى بر أمن من اللبس الذي قد يعتريها، أو للمشاركة في تحديد تنوع الجمل التي تؤد ى بأكثر من لون موسيقي للدلالة على المعاني البلاغية التي تتضمنها وفق ما يتطلب حال المخاطب(الشرع، والشاروط، 2004).

إن للتنغيم تأثير مهم في علم المعاني لأنه عامل مهم في تمييز الجمل الخ برية والإنشائية ، فللبلاغيين قد عمدوا إلى حصر كل النصوص اللغوية في إطار هذين النوعين من الجمل، فكل التراكيب الجملية عندهم لا تخرج عن نطاق الإخبار أو الإنشاء ، ثم إنهم عمدوا إلى وضع آلية معروفة للتم ييز بينها ، فإن الدارس سيجد فرقاً واضحا بين هذين النوعين من الجمل ، من خلال طريقة نطق كل جملة ، إذ إن الجمل الخبرية تختلف عن الجمل الإنشائية في طبيعة لفظها، فللجمل الخبرية تكون نبرتها العامة ميّالة إلى قطعية الحدوث وإ لى الصرامة في تقرير الأحداث ، لذا فهي قد تتضمن بعض المؤكدات التي تعزز للسامع وقوع ذلك الحدث ، وهذا ما نلاحظه تماماً في الجمل الخبرية التي يطلق عليها (الجمل ذات الأخبار الطلبية والإنكاري)، أما الجمل الإنشائية فإن نبرتها الصوتية تميل إلى نوع من التلطف لأنه يقصد من ورائها التأثير في السامع وحمله على الإلتزام وتنفيذ الحدث المطلوب والإستجابة له (الحازمي، 2007).

ويعتبر التنغيم من الفونيمات فوق التركيبية أو الإضافية التي تصاحب نطقنا للكلمات والجمل، ويعني المصطلح الارتفاع أو الانخفاض في طبقة أو درجة الصوت، ويرتبط هذا الارتفاع والانخفاض بتذبذب الوترين الصوتيين اللذين يحدثان النغمة الموسيقية، أي أن التنغيم بهذا المفهوم يدل على العنصر الموسيقي في نظام اللغة. كما يرتبط بالنظام الصوتي للغة أي أن كل لغة بل كل لهجة تتميز بعادات نغمية مختلفةو قد ضرب أحدالباحثين المثال الآتي للتوضيح : " أنظر كيف أن اللهجة المصرية اليوم هي أكثر اللهجات العربية موسيقية، وذلك لرسوخ قدم هذا الشعب في الموسيقى، وانظر إلى اللغة الإيطالية بالنسبة إلى بقية اللغات الأوروبية، وذلك أن الرجل المصري والرجل الإيطالي يعشقان الغناء، ألا ترى أن المصري يعرض بضاعته في الأسواق وهو يغني، والإيطالي يترنم من أعلى سلمه وهو يمارس مهنته في البناء أو الطلاء وغير ذلك"(ابو منديل،2018).

نجد اللسانيين المحدثين يفرقون بين مصطلح التنغيم " ومصطلح " النغمة " فالنغمة هي درجة ارتفاع الصوت أو انخفاضه على مستوى الكلمة كما نرى في مثل هذه الكلمات:نعم،لا، ولد "، كما نجد لغات نغمية تستعمل النغمات بوصفها فونيمات تقوم بدور وظيفي لتحديد دلالة الكلمات كما نرى في بعض اللغات الأوروبية مثل السويدية والفنلندية وبعض اللغات الافريقية مثل الصومالية، وبعض اللغات الآسيوية مثل الصينية واليابانية التي تنطق بعض كلماتها بثلاث نغمات: مستوية وصاعدة وهابطة.(حمدان، 2017)

والتنغيم هو درجة إرتفاع الصوت أو إنخفاضه على مستوى الجملة أو العبارة، ونجد هذا في معظم اللغات مثل العربية والانجليزية اللتان تستخدمان التنغيم، كما نرى في جملة الإستفهام:طارقموجود؟ " بنغمة صاعدة، وجملة الإخبار:طارق موجود " بنغمة هابطة. وقد نجد فرقاً بين العربية والانجليزية في نمط التنغيم، فبينما تستعمل العربية النغمة الصاعدة في الإ ستفهام في مثل قولك: أليس كذلك؟ تستعمل الانجليزية النغمة الهابطة. وقد تستخدم بعض اللغات " النغمة للتمييز بين الكلمات ولذلك تسمى لغات نغمية. وقد حاول الدكتور تمام حسان أنيدرس التنغيم في العامية حتى يصل إلى أسس يستطيع بها دراسته في الفصحى لأنه لم يعالج أحد من القدماء شيئا من التنغيم، ولكننا نجد عند ابن جني إشارة إلى بعض آثاره في الكلام للدلالة على المعاني المختلفة، فلقد فطن إلى دور التنغيم في تحديد الدلالة فذكرها في كتابه(الخصائص) تحت عنوان: " باب في نقض الأوضاع إذا ضامها طارئ عليها ". ومن ذلك لفظ الإستفهام إذا ضامه معنى التعجب استحال خبرا، وذلك قولك: مررت برجل. أي رجل، فأنت الآن مخبر بتناهي الرجل في الفضل ولست مستفهما، وكذلك مررت برجل. أيما رجل لأن ما زائدة، وإنما كان ذلك لأن أصل الاستفهام الخبر، والتعجب ضرب من الخبر، فكأن التعجب لما طرأ على الاستفهام إنما أعاده إلى أصله من الخبرية.(الجوارنة، 2002)

والتنغيم في الكلام يقوم بـنفس وظيفة الترقيم في الكتابة إلا أن التنغيم أوضح من الترقيم في الدلالة على المعنى الوظيفي للجملة. و السبب في أن التنغيم يستخدمالنغمات أكثر مما يستخدم الترقيم من علامات كالنقطة والفاصلة والشرطة وعلامة الإستفهام وعلامة التأثر وربما كان ذلك سبب آخر. (ليلى، 2010)

فلم يكن للعرب نظام للترقيم كالذي نعرفه الآن، فلقد كانت اللغة العربية الفصحى في ع صرها الأول ككل لغات العالم ربما أهملت أن تذكر الأدوات في الجملة اتكالا على التعليق بالنغمة، فكان من الممكن مثلا أن

نفهم معنى الدعاء من قولهم: " لا وشفاك الله بدون الواو اتكالا على ما في تنغيم الجملة من وقفة واستئناف ومع ذلك لم يكن ثمة مفر لمن دونوا التراث من الاحتفاظ دائما بهذه الأدوات بسبب عدم وجود ذلك الترقيم أو التنغيم في الكتابة فكان لابد لهم من ضمان أمن اللبس في المعنى بواسطة اطراد ذكر الأدوات.(الحازمي، 2007)

وللنغمة دلالة وظيفية على معاني الجمل تتضح في صلاحية الجمل التأثيرية المختصرة كما أشارت ليلى(2010) ،نحو:لا،نعم، يا سلام،الله،و غيرها.فهي تقال بنغمات متعددة ويتغير معناها النحوي والدلالي مع كل نغمة بين ا لإستفهام والتوكيد، والإثبات مثل الحزن والفرح والشك والتأنيب والاعتراض والتحقير إلى آخره،حيث تكون النغمة هي العنصر الوحيد الذي تسبب عنه الإختلاف في هذه المعاني ،لأن الجملة لم تتعرض لتغير في بنيتها ولم يضف إليها أو يستخرج منها شيء، ولم يتغير فيها إلا التنغيم وما قد يصاحبه من تعبيرات الملامح وأعضاء الجسم .

ومن الأماكن التي يصبح فيها التنغيم ظاهرة موقعيه في السياق أن يعمد الم تحدث إلى التظاهر بأمر غير أو عكس ما يتطلب الموقف من تنغيم كأن يروي المتحدث أمر حادثة مات فيها عدد من أصحابه ولكنه يريد أن يبدو هادئا في سرد القصة حتى لا يثير أحزان السامعين بصورة شديدة، فيصطنع للكلام الذي يحمل نغمة الحسرة والجزع نغمة أخرى فيها هدوء وتماسك. هنا أعطي الجملة وظيفة جديدة ونغمة غير نغمتها التي في النظام ويكون التنغيم ظاهرة سياقية.(الشرع والشاروط، 2004)

أما المحدثون فيعرفون التنغيم بأنه موسيقى الكلام أو هياكل من النسق النغمية ذات أشكال محددة، فالهيكل التنغيمي الذي تأتي به الجملة الاستفهامية وجملة العرض، غير الهيكل التنغيمي لجملة الإثبات، وهي تختلف من حيث التنغيم عن الجملة المؤكدة، فلكل جملة من هذه الجمل صيغة تنغيمية خاصة، ومن ثم فهو يعني تتابع مجموعة من الأصوات التنغيمية للدلالة على معنى معين. وهناك معياران لتحديد درجة التنغيم، أجمع عليهما الباحثون:

أولهما: يعتمد على نغمة الحرف الأخير، وهي إما هابطة تصدر من أعلى إلى أسفل وتظهر في الإثبات والإستفهام والنفي والشرط والدعاء، وإما صاعدة وتتجه من أسفل إلى أعلى و تظهر في الإستفهام بالهمزة

وهل فقط والعرض. ويظهر الفرق بين النغمتين في الجملتين (هل جاء زيد؟) فتنطق (زيد) بنغمة هابطة بينما (متى جاء زيد؟) تكون بنغمة صاعدة، لكونه استفهاماً بغير أدواته وإنما بالظرف.

ثانيهما: يعتمد على المدى بين أعلى نغمة وأخفضها في الصوت، وهي إما واسعة وتكون بإندفاع قوي في عمود الهواء المتجه من الرئتين إلى الخارج عبر أعضاء النطق فيحدث صوتا عاليا، ويستخدم في الخطابة والتدريس لمجموعات كبيرة من الطلاب. أو متوسطة وتكون بإندفاع أقل في الهواء، وتستخدم في الكلام العادي، أو تكون ضيقة وهي أقل من سابقتيها، وتستخدم في العبارات البائسة والحزينة.(انس،2017).

2.4.1.2 خصائص التنغيم:

للتنغيم خصائص متعددة حسب ما عددها كل من(الشرع والشاروط، 2004) و هي:

- **النغمية**: ونعني بها حركة النغمة في العبارة التي يكونها إرتفاع جرس الصوت الأساسي أو إنخفاضه. فالنغمية مكون نغمي.
- **الشدة** : وهي عبارة عن المكون الإيقاعي الحركي.
- **الطول والسرعة**: وهي عبارة عن المكون الزمني.
- **الوقف**: و هي تعني القطع والنطق بأطوال مختلفة.
- **الحدة**: و تعنيتلونات الكلام الشعورية والانفعالية.
- **تعتمد على النغمة المنطوقة دون المكتوبة**، وإن كان اللغويون قد وضعوا علامات الترقيم تعبر عن تلك النغمات مثل النقطة، الفاصلة علامة الاستفهام، التعجب . .
- **التنغيم ظاهرة صوتية**: تشترك فيها معظم اللغات لكونها تؤثر في تغير الدلالة دون أن تتغير المفردات.

وهذه الخصائص التنغيمية جميعالابد من وجودها في العبارة المنطوقة ،وذلك لكون أي حديث لا يمكن أن يتم بمعزل عن قوة الصوت أو شدته أو سرعته، ومن ثم فهي تتشارك جميعا في أداء وظيفتها، وعلى ذلك يصعب الفصل بينها. (ليلى، 2010)

3.4.1.2 وظائف التنغيم:

– للتنغيم وظائف عديدة منها ما تم ذكره بصورة عابرة مثل الوظيفة الصوتية ومنها ما تم التركيز عليه بصورة معمقةكالوظيفة الصرفية والتركيبية والدلالية كما ذكر(الجوارنة، 2002)، لذا سنوضح بعضهافيما يلي:

– **الوظيفة الصوتية** : هذه الوظيفة تم تجاهلها كثيراً من قبل الدارسين و الباحثين و اللغويين تقريبا في جميع أبحاثهم و دراساتهم و مؤلفاتهن مع العلم أنها من اهم الركائز التي تعتمد عليها اللغة في التعبير عن مدلولاتها و معانيها.

– **الوظيفة النحوية:** التنغيم مهم في تفسير المعنى النحوي، وهو المسؤول عن تحديد العناصر المكونة للجملة، مثال على ذلك قول:(أولئك الرجال المناضلون)، وقد تكون (أولئكالرجال) إما عنصرا واحدا مبتدأ (مبدل منه وبدل)و(المناضلون)خبره،و إذا ركزنا على (أولئك) بمفردها كانت مبتدأ، و (الرجال)خبرا، و (المناضلون)نعتا، وما أحدث هذا التغيير في الإعراب والعناصر النحوية إلا التنغيم.

تتساوى كل من النغمةفي المعنى و الصيغة في الصرف من حيث العمل فالصيغة الصرفية التنغيمية منحني نغمي خاص بالجملة،تساعد في الكشف عن معناها اللغوي، كما تقوم الصيغة الصرفية ببيان المعنى الصرفي مثال، إذا قلنا:(هي جميلة جدا) بنغمة صوتية (صاعدةهابطة) حتى آخرها فإننا نعني بذلك جملة خبرية، ولكن إذا قلنا بنغمة (هابطة–صاعدة) فإن المعنى يختلف مع أن الصيغة واحدة فتكون استفهامية، ومن ثم يعد التنغيم جزءا من المعنى الدلالي.

كما يقوم التنغيم مقام بعض الأدوات عند حذفها،كما في نغمة الدعاء في قول الداعي (لا شفاكالله) بدون الواو معتمداً على تنغيم الجملة بالوقف والإستئناف، وهذا ما أعطى الحق لشاعر مثل " عمر بن أبي ربيعة أن يحذف الأداة (الهمزة) دون لبس أو غموض عندماقال: ثم قالوا:تحبها؟ قلت بهرا عدد الرمل والحصى والتراب ، فقد أغنت النغمة في (تحبها) عن أداة الاستفهام (الهمزة)وعوض عن ذلك بعلامة الاستفهام (؟) ولم يتأثر المعنى، وقد تغني النغمة أيضا عن أدوات النداء بتنغيم المنادي. وكذلك في الإختصاص تضافرا مع العلامة الإعرابية في مثل قولهم:"نحن العرب نكرم الضيف ".والتنغيم يفرق أيضا بين معاني الأدوات والحروف، كالفرق بين (يا) الندبة والنداء.(فرمان،2017).

- **وظيفـــة الدلالـــة الســـياقية :** تظهر هذه الوظيفة في حالات معينة مثل: الرضا والقبول والزجر والتهكم والغضب، التعب والدهشة والدعاء، حيث تأتى العبارة أو الجملة بأنماط تنغيميةّ مختلفة، وغالبا ما تؤدي النغمات دورها في هذه المواقف بمصاحبة ظواهر أخرى ترافقها كالنبر القوي،أوظواهرغير لّغويةخارجيةكرفع الحاجب أو اليد، أو هز الكتف أو الابتسامة. وتتعلق هذه الظواهر بالظروف التي ألقي فيها الكلام (بشر،2000).

إذ إن إخـــتلاف النغمـــات علـــى حسب إختلاف المواقـــف الاجتماعيـــة التي يمـــر بهـــا الفـــرد مـــن رضـــا وقبـــول وغضـــب وزجـــر وتهكـــم ودهشـــة ودعـــاء ..الـــخ ، حيـــث يقـــوم التنغـــيم بـــأداء هـــذه المعـــاني المنطوقـــة بمعرفتهـــا عـــن طريـــق الســـياق العـــام التي يلقى فيها الكلام .

وللتنغيم دلالة وظيفية على معاني الجمل تتضح في صلاحية الجمل التأثيرية المختصرة، نحو دلالة:(نعم، يا سلام، الله . . . الخ) ولا يفرق بينها إلا التنغيم الذي يتضافر مع القرائن الحالية لحركة اليد وملامح الوجه مع انقباض أو انبساط وخلافه، فجملة (ياسلام) قد تدل على التهويل أو التحقير أو التأثير أو الشك أو السخرية أو غير ذلك، وبذلك يزال أي لبس في الكلام (الجوارنة، 2002).

الوظيفـــة الانفعاليـــة التعبيريـــة: ويقصـــد بهـــا الوظيفـــة التـــي تعبـــر عـــن الاحاســـيس والمشـــاعر مثلا المشاعر الإنفعاليـــة القويـــة و التي تدل الـــى القـــوة مثـــل العـــزة والقســـاوة والغضـــب والنفـــور ، أو مشاعر الضـــعف، مثـــل الخـــوف والرحمـــة والجـــزع والجـــبن .

5- **الوظيفة الاجتماعية** : فقد دلعليها علمـــاء اللغـــة الإجتمـــاعيون اذ يـــرون للتنغـــيم و أنماطـــه أثـــراً مهـــماً فـــي المجتمـــع ، إذ لاحظـــوا أن هـــذه الطبقـــات التنغيم تختلـــف فـــي مـــا بينهـــا مـــن خـــلال الحديث وطريقتـــه وفقـــا لموقـــع ومركز كل طبقة من طبقات المجتمع و محصولها الثقافي و العلمي .(فرمان،2017).

4.4.1.2 **أنماط التنغيم في العربية**: عدد القضماني(2001) عدة أنماط للتنغيم و هي على التوالي:

– **نغمة التعبير** : والمراد بالتعبير هنا مجموعة من الكلمات ممكن أن تقل حتى كلمة واحدة أوتزيد إلى بعض كلمات أو أكثر، وتقع بين وقفين يجمعها سياق محدد. ويمكن أيضا أن تقسم إلى ثلاثة تعبيرات وكل تعبيرة في هذا التقسيم تشكل وحدة كلية كونها دلالة أو دلالات مترابطة. مثال على ذلك :

سياق محدد: يا دار /تكلمي أين الأحبة؟ أو يقسم السياق إلى قسمين : يا دارتكلمي/ أين الأحبة؟ أو يقسم السياق إلى ثلاث تعبيرات: يا دار / تكلمي /أين الأحبة؟

–**نغمة التعبير المعترضة:** ويقصد بها الكلمة أو التركيب أو الجملة التي يعترض بها كلام لا يتصل بها نحوياً. مثال : طارق _على ما أظن _ناجح.

– **تنغيم النداء:** وهو غالبا ما يتصدر الجملة، ولذلك يكتسب تنغيم النداء قدرة تعبيرية مثلى تتشكل من النغمية والشدة والطول والحدة المحملةبالشحنة الشعورية والإنفعالية، أما المقاطع التي تليه تكون نغمتها أضعف من الأولى. مثال : يا طارق– اتق الله .

– **تنغيم البدل:** نقصد به الكلمات والتراكيب التي تدل على البيان (البدل) والتوكيد والحصر والتحديد والتخصيص وهي تعبيرات يمكن أن تكون مختلفة في مكوناتها وأنماطها النحوية، إلا أنها جميعا متشابهة في لفظها التنغيمي. مثال: الأستاذ طارق ، المدير المالي، موجود.

– **تنغيم التعبيرات التعدادية:** تشكل التعبيرات التعدادية نحويا عادة إما من تكرار المسند إليه أو المسند أو الفضلة، لينتج عن هذا التكرار تعبيرات لا يختلف تنغيم الواحدة منها عن الأخرى إلا قليلا نتيجة تلون دلالي بسيط يكسب كل واحدة منها تميزه.مثال: طارق كريم/محب للغير /معطاء/يفعل الخير دائماً.

– **تنغيم الإستفهام:** وهناك إستفهام يبدأ بالأداة فيتسم بنمط تنغيمي صاعد هابط ،كما في قوله تعالى :" هل يستوي الذين يعلمون و الذين لا يعلمون " (الزمر ، 9) يوجد إستفهام بدونالأداة مثال : كنت ترسم في أوراق أم في دفاتر الرسم؟

– **تنغيم الطلب:** ينقسم إلى أربعة أقسام:

الأول: ما كان مسنده فعل أمر. كقوله تعالى: "كونوا حجارة أو حديداً" .(الإسراء ، 30).

الثاني: ما كان يبدأ بدعاء أو نداء يليه طلب يبدأ بفعل أمر .كقوله تعالى :" رب إجعل هذا البلد آمناً "(البقرة ، 126).

الثالث: طلب أو نهي يبدأ بفعل مضارع مجزوم. كقوله تعالى:" ربنا لا تؤاخذنا إن نسينا أو أخطأنا" (البقرة، 286).

الرابع:ما طلب حذف مسنده. مثال " الجهاد ، الجهاد" (القضماني ، 2001).

5.4.1.2 أهمية التنغيم:

جاء في البيان والتبيين: الصوت هو آلة اللفظ والجوهر الذي يقوم به التقطيع، وبه يوجد التأليف ولن تكون حركات اللسان لفظا ولا كلاما إلا بالتقطيع والتأليف وحسن الإشارة باليد والرأس، ومن حسن البيان باللسان مع الذي يكون مع الإشارة من الشكل والت أني.وإشارة الجاحظ ك دليل على أهمية التنغيم في السياقات التنظيمية للمتكلم، وهي بعد ذلك التفاتة واضحة المعالم إلى الجرس الصوتي الذي يرافق الحركة أثناء تأدية الفعل الكلامي.ويسميه الدكتور إبراهيم أنيس موسيقى الكلام ، وينعته الدكتور محمود السعران بقوله: " المصطلح الصوتي الدال على الإرتفاع والإنخفاض في درجة الجير في الكلام" ، ويقرن الدكتور تمام حسانالتنغيم في الكلام المنطوق ويماثله من حيث الأهمية بالترقيم في الكلام المكتوب قائلا: " غير أن التنغيم أوضح من الترقيم في الدلالة على المعنى الوظيفي للجملة". ونرى أن التنغيم أكثر أهمية من الترقيم لأنه بالإمكان أن تتابع الكلام المكتوب دون ترقيم، ولكن مع الكلام المنطوق تبرز أهمية التنغيم في إبراز القيم الدلالية في الفعل الكلامي، فالتنغيم تنويع في درجات الصوت خفضا وارتفاعا في الوحدة الدلالية مهما تنوعت مقاطعها وظهورها ضمن سياق الكلام. (الحازمي، 2007).

2.2 القسم الثاني: الدراسات السابقة

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي فاعلية برنامج مستند إلى التنغيم في تنمية القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة، فقد قامت الباحثة بمراجعة العديد من الدراسات السابقة العربية و الأجنبية ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة، حيث سيتم عرض الدراسات السابقة العربية و الأجنبية التي تناولت المحورين الأساسيين ، وهما صعوبات القراءة و التنغيم، و سيتم عرض هذه الدراسات عن طريق بيان هدف كل دراسة و عينتها، ودواتها، و أهم النتائج التي توصلت إليها، و سيتم تناولها حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وفي النهاية التعقيب على هذه الدراسات و بيان أهمية هذة الدراسة بالنسبة لها. و ذلك على النحو الآتي:

1.2.2: المحور الأول : الدراسات التي تتعلق بصعوبات القراءة:

- دراسة ابو منديل (2018) و التيهدفت إلى معرفة أثر تدريبات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم داخل غرف المصادر بغزة. إستخدم الباحث في دراسته المنهج شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحدة، حيث تكونت العينة من 23 طالبا من طلاب الصف الرابع الأساسي في مدينة عمورية الأساسية بالمحافظة الوسطى، و قد تم إختيارهم بصورة قصدية، وإستخدم الباحث مجموعة من التدريبات القائمةعلى الوعي الصوتي، و إعداد بطاقة ملاحظة_ تم تطبيقها قبل البرنامج و بعده لقياس مهارات القراءة الجهرية_ كأدوات للدراسة. و قد أظهرت النتائج وجود دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و الضابطة في التطبيقين القبلي و البعدي، لصالح التطبيق البعدي. كما أظهرت النتائج أن تدريبات الوعي الصوتي كان لها أثراً واضحاً و كبيراً في تنمية مهارات القراءة المستهدفة.

– دراسة الصباح (2017) التي سعت التعرف إلى أهم صعوبات التعلم في القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في فلسطين. حيث إعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال إجراء الدراسة على عينة بلغت 72 تلميذاً من ذوي الصعوبات الأكاديمية من طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسي في المدارس الحكومية. وتم استخدام إختبارين لصعوبات تعلم القراءة والكتابة. وأوضحت نتائج الدراسة أن متوسط درجة صعوبات التعلم في القراءة والكتابة كانت متوسطة

لجميع الصفوف، حيث أن أهم مظاهر الصعوبات تبينت في تحليل الكلمات إلى حروف. وأوضحت الدراسة كذلك أن أكثر مظاهر الصعوبات الأكاديمية لطلبة الصفين الثالث والرابع واضحة في تحليل الكلمات إلى مقاطع.

– و أجرت الدهيني(2017) دراسة هدفت التعرف إلى درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي،في غزة. والتعرف كذلك إلى أهم المؤشرات السلوكية الأكثر انتشاراً لديهم. ولتحقيق أهداف الدراسة إعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من 100 تلميذ وتلميذة في الصف الثالث الأساسي. واعتمدت الدراسة أداة الاستبيان. حيث أظهرت نتائج الدراسة أن تشتت الإنتباه من قبل طلبة الصف الثالث هو أكثر المؤشرات السلوكية المهمة لحالة عسر القراءة. إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في درجة عسر القراءة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة عسر القراءة تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب والأم. وعليه أوصت الباحثة بضرورة التدخل المبكر لعلاج عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، والتعرف على الأسباب الحقيقية لتشتت الإنتباه ومعالجته.

–و فيدراسة حمدان و البلوي(2017) فقد هدفت التعرف إلى تطوير برنامج محوسب و قياس أثره في تحسين مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة. تكونت عينة الدراسة من 26 طالبا من طلبة ذوي صعوبات القراءة الملتحقين بغرف المصادر في مدارس مدينة تبوك ، حيث تم إختيار العينة بطريقة قصدية ، كما إستخدم الباحثان المنهج التجريبي في الدراسة فقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين بطريقة متكافئة، مجموعة تجريبية مكونة من 13 طالبا و كذلك الحال بالنسبة للضابطة.و قد إستخدم الباحثان كل من إختبار الوعي الصوتي و البرنامج التدريبي المحوسب كأدوات للدراسة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات كل من المجموعة الضابطة و التجريبية لصالح التجريبية .

_ هدفتدراسة Musa &Balami(2016) التعرف إلى أثر التدريب على مهارات الوعي الصوتي على أداء القراءة للأطفال ذوي صعوبات القراءة(الدسلكسيا) في المدارس الإبتدائية في مدينة مايدوغوري.

حيث إستخدم الباحثان المنهج التجريبي ، و تكونت عينة الدراسة من 15 طالبا (8 ذكور و 7 إناث) من الطلبة ذوي صعوبات القراءة ، و قد تم إختيارهم بصورة قصدية من المدارس الخاصة، و قد إستخدما كأدوات للدراسة مقياس لقياس مهارة الوعي الصوتي لتحديد مستوى القراءة للطلبة قبل و بعد البرنامج التدريبي. و قد خلصت النتائج إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في الوعي الصوتي على مهارات أداء القراءة للأفراد ذوي صعوبات القراءة، و لم تظهر فروقات ذات دلالة في فعالية البرنامج تعود إلى جنس الطلبة.

– كما هدفت دراسة العلي (2015) التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في دمشق. حيث اعتمد الباحث المنهج التجريبي من خلال تقسيم طلبة الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات تعلم القراءة، إلى مجموعتين الأولى تجريبية وتكونت من 15 طالب وطالبة، والثانية ضابطة تكونت من 15 طالب وطالبة. حيث تم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية ولم يطبق على المجموعة الضابطة. وبإستخدام أداة الإختبار القبلي والبعدي للمجموعتين، وصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعة التجريبية لمهارات النطق والطلاقة وتعريف الكلمة لصالح الاختبار البعدي.

– و في دراسة جرار(2014). قامت الباحثة بالتعرف إلى فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى التعلم التعاوني في مهارة القراءة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس محافظة جنين الحكومية. والتي إعتمدت خلالها المنهج التجريبي، حيث طبق على عينة من 64 طالباً من مدرسة ذكور حطين الحكومية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية تكونت من 32 طالباً، ومجموعة ضابطة تكونت من 32 طالباً. ثم تم تطبيق برنامج التعلم التعاوني على المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فبقيت تتعلم حسب الطرق التقليدية. ووفقاً لذلك، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في استخدام طريقة التعلم التعاوني في مهارات القراءة لصالح التجريبية. إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في مستوى بلوم (التذكر، الفهم،

التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم) لصالح المجموعة التجريبية. ومن خلال تلك النتائج أوصت الباحثة بضرورة إجراء المزيد من البحوث حول أثر التعلم التعاوني في تحسن مهارات القراءة مقارنة بالتعليم التقليدي.

_ أجرت نصر (2014) دراسة هدفت التعرف إلى إستراتيجيات التعلم المتمايز في تنمية بعض مهارات القراءة و الكتابة في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثاني الإبتدائي بمدارس وكالة الغوث الدولية رفح. إعتمدت الباحثة المنهج التجريبي في دراستها ، و على مجتمع الدراسة المكون من طلاب الصف الثاني الإبتدائي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة رفح للعام الدراسي (2013–2014) و البالغ عددهم (4479) طالبا و طالبة، و قد تكونت عينة الدراسة من 70 طالبا و طالبة من طلبة الصف الثاني في مدرسة رفح الإبتدائية المشتركة (د) ، و قد تم توزيع العينة على مجموعتين الضابطة و التجريبة و كان عددهم 35 طالبا و طالبة لكل مجموعة. إستخدمت الباحثة الإختبارات كأدوات لدراستها فكان الإختبار الأول لقياس المهارات القرائية و الثاني لقياس المهارات الكتابية . و قد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية و متوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، و قد أوصت الباحثة بضرورة العناية بالمهارات القرائية و الكتابية من خلال إعداد المعلم و تأهيله، و من خلال النشرات و الدورات التدريبية، كما أوصت بإعداد دراسات تجريبية على طرق وإستراتيجيات جديدة تراعي الفروقات الفردية بين الطلاب و تنمي المهارات القرائية و الكتابية.

– كما أجرى كل من حلس، و آخرون (2012) دراسةهدفتإلىتشخيصصعوباتالقراءةلدىتلامذةالصفالرابعالأساسي فيمدارسمحافظةخان يونس في غزة للعامالدراسي 2012 / 2011 وقدبلغتعينةالدراسة(80) تلميذاًوتلميذةمنمدرستينأساسيتينتم إ ختيارهممن ذويالمستوىالأقلمنالمتوسط.وقدأعدالباحثاناختبارينأحدهماللقراءةالصامتةوالآخر ا لقراءةالجهرية، وأظهرتنتائجإختبارالقراءةالصامتةاعتمادالطلبة علىالتخمينفيقراءتهم،أماإختبار ا لقراءةالجهريةفقد تمثلتالصعوبةفي البطءفيالتعرفعلىالكلماتحيثكان الطلبةيقرأونحرفاحرفاو كلمةكلمة. كذلك

الخطأفيقراءةالكلماتوقدتمثلفي (الإضافة،الإبدال،والحذ ف) ممايدل علىعدمالتمك ن منالدقةفيالقراءةوهومطلبأساسللأداءالقرائي. كما أكدت الدراسة أن صعوبات القراءة عند الذكور أعلى منها عند الإناث. ومن أهم توصيات الدراسة: التدخل المبكر للكشف عن صعوبات القراءة في الصفوف الدنيا لرسم الخطط العلاجية، مما يقلل من صعوبات القراءة و إنعكاساتها على نفسية الطفل.

– هدفت دراسة أبو طعيمة(2010) التعرف إلى أثر برنامج بالعيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس. فقد إستخدم الباحث المنهج التجريبي في دراسته و مع عينة الدراسة المكونة من 40 طالب و طالبة ، و إستخدم الباحث كأدوات لدراسته كل من البرنامج بالعيادات القرائية و بطاقة الملاحظة،فقد إستخدم البرنامج لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية و بطاقة الملاحظة لتشخيص الضعف في القراءة الجهرية .و خلصت النتائج إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة على إختبار المهارات القرائية قبل وبعد البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

_سعت دراسة الشخريتي (2009) التعرف إلى أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة. حيث إستخدمت الباحثة المنهج التجريبي في دراستها التي تمت مع عينة مكونة من 83 طالبا و طالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي في مدرسة حانون الإبتدائية ، مقسمة إلى مجموعتين الضابطة وعددها 42 طالبا و طالبة، و التجريبية وعددها 41 طالبا وطالبة.وقد إستخدمت الباحثة كل من البرنامج المقترح لتنمية المهارات القرائية مبنيا على إستخدام الألعاب التربوية و الإختبار القرائي للكشف عن الضعف الموجود كأدوات لدراستها. و قد خلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية و متوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

– و اجرى **فيرديجو** (Verdugo،2006) دراسة هدفت التعرف إلى تأثير نظرية تعدد الحواس لإدراك المتعلم شكل التنغيم الصوتي و معناه، فقد طبقت هذه الدراسة على مجموعة من المتعلمين الإسبان وعددهم 20 مقسمين إلى مجموعتين الضابطة و التجريبية، كل مجموعة مكونة من 10 أشخاص، فقد اعتمدت

الباحثة المنهج التجريبي، وفي التطبيق إعتمدت على الإختبار القبلي والبعدي على المجموعتين، فقد تم تدريبهم على المهارات وقواعد التنغيم. أدى إستخدام الإختبار الصوتي و الإختبار القبلي و البعدي و الإستبيان كأدوات لهذه الدراسة إلى نتائج أهمها وجود دور مهم للوسائل الحسية في إدراك التنغيم الصوتي، كما أن هناك أثر للتدريب في تطوير الأداء اللغوي لدى المجموعة التجريبية.

– و هدفت دراسة عطا الله(2003) التعرف إلى مدى فاعلية برنامج قائم على الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي في مصرو قد إستخدم الباحث كل من المنهج الوصفي في دراسة النظرية و المنهج التجريبي في تطبيق القبلي و البعدي لبطاقة الملاحظة على عينة مكونة من(60) طالبا وطالبة ، و قد خلصت النتائج إلى وجود فروقات في درجات تحصيل الطلبة والطالبات في التطبيق البعدي بطاقة الملاحظة إلا أنها فروقات غير دالة إحصائيا ، و ذلك لعدم وجود أثر للجنس في التجربة .

– أكدت دراسة الفورة (2003) فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية في غزة. حيث إعتمدت الباحثة على المنهج الشبه تجريبي ، تصميم المجموعة الواحدة ، الذي يقوم على أساس إختبار مجموعة واحدة و تحديد مستوى أدائها في المتغيرات المستقلة، و قد تم إختيار عينة مكونة من 30 طالبا و طالبة من ثلاث مدارس ، و ذلك لأن الفئة المستهدفة من البرنامج هم فئة الطلبة اللذين يعانون من ةصعوبات في الفهم و النطق القرائي. أما بالنسبة للأدوات التي إعتمدها الباحث فقد كانت الإختبار وبرنامج علاج صعوبات تعلم القراءة، و قد خلصت نتائج هذه الدراسة إلى أن الطالب يجب أن يكون عنصراً فعالاً ومشاركاً في جميع الموافق التعليمية ، و هذا يتطلب وجود الدافعية لديه بإستمرار ، وأن يكون التعزيز في كل مرحلة من مراحل البرنامج.

2.2.2: المحور الثاني : الدراسات التي تتعلق بالتنغيم:

– أجرى كل من فرمان و عبيد(2017) دراسة هدفت التعرف إلى أثر اسلوب التنغيم الصوتي في الفهم القرائي لمادة المطالعة و النصوص عند طالبات الصف الثاني المتوسط و الثانوي التابعة لمديرية التربية قضاء المحايل في محافظة بابل ، حيث إعتمد الباحثان المنهج التجريبي على عينة عشوائية مكونة من

(92) طالبة ، حيث إستخدم الباحثان إختباراً في البحث القرائي بعد أن درس الباحثان المجموعتان بنفسيهما و عمل الباحثان التكافؤ بين المجموعتان في المتغيرات التالية : العمر الزمني، و التحصيل الدراسي للآباء و الأمهات، درجات اللغة العربية، ومادة المطالعة في إمتحان الفصل الأول من عام 2015 – 2016 .و قد خلصت الدراسة إلى وجود فروقا ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

– و قد أكدت دراسة كل من جابر، جابر، و آخرون (2016) مدى فاعلية برنامج تعليمي قائم على الأنشطة الموسيقية في تنمية بعض مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد ،في مصر. وقد إعتمدت الدراسة لغرض إجرائها المنهج التجريبي، والذي تم خلاله تقسيم الأطفال من ذوي إضطراب التوحد إلى مجوعتين تجريبية تكونت من 4 أطفال وضابطة تكونت من 4 أطفال. حيث تم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، وذلك من خلال عملإختبار قبلي للمجموعتين بنفس الأسئلة والمقاييس، وبعد فترة من الزمن وبعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية تم عمل اختبار بعدي حتى يتم فحص مدى فاعلية البرنامج التدريبي المطبق على المجموعة التجريبية. حيث تبين بعد إجراء تحليل لنتائج الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعتين أنه توجد فروق دالة إحصائياً في مقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي لصالح المجموعة التجريبية. إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي. وقد أوصت الدراسة بضرورة اهتمام الجهات الحاضنة للأطفال ذوي اضطراب التوحد وتطبيق البرنامج التدريبي المطبق وتطويره، إضافة إلى توعية أولياء أمور هؤلاء الأطفال بكيفية التعامل معهم وفقاً للبرنامج التدريبي المطبق.

– و سعت دراسة طوسون(2016) التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الوعي الفونولوجي وأثره في تحسين مهارات القراءة لدى طالبات ذوي صعوبات التعلم ، فقد تمت هذه الدراسة بإختيار عينة مكونة من 30 طالبة في المرحلة الأساسية و اللواتي يعانين من صعوبات في القراءة بمنطقة بريدة بالفصيم في الدمام ، و قد إستخدمت الباحثة المنهج التجريبي في دراسته و التي أظهرت نتائجها

فاعلية البرنامج في تحسين الوعي الفونولوجي و الذي بدوره أدى إلى تحسن صعوبات القراءة عند الطالبات .

- هدفت دراسة أحمد (2016) التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى الوعي الفونولوجي وأثره على تحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة من عمر (7–10) سنوات.فقد تكونت عينة الدراسة من 30 طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين ضابطة و تجريبية ، لأن الباحثة قد إستخدمت المنهج التجريبي في دراستها ، كما إستخدمت كل من مقياس الوعي الفونولوجي و مستوى القراءة و البرنامج التدريبي كأدوات للدراسة، و أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تحسين مستوى الوعي الفونولوجي والذي كان له دوراً في تحسين القراءة لدى الطالبات.

- و سعت دراسة بدر (2012)التعرف إلى الصعوبات التي تواجه طلبة المستوى الثالث في قسم اللغة الإنجليزية في الجامعة الإسلامية في غزة ، عند تعلم النغمة في اللغة ، في السياق الكلامي والكتابي ، ومدى إستيعاب و معرفة الطلبة لوظائف هذه النغمة في اللغة الإنجليزية، و قد إجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية مكونة من 44 طالبا و طالبة لتطبيق الإختبار التشخيصي وعينة عشوائية ثانية مكونة من 55 طالبا و طالبة لتطبيق بطاقة الملاحظة و العينة جميعها من طلبة المستوى الثالث في قسم اللغة الأنجليزية والمسجلين في الفصل الدراسي الث اني لعام 2010–2011. أعتمدالباحث على الإختبار التشخيصي و أداة الملاحظة كأدوات لدراسته و استخدم المنهج الوصفي و تحليل المحتوى .و قد خلصت الدراسة إلى وجود صعوبات عند تعلم النغمة في اللغة الإنجليزية و صعوبة في معرفة وظائفها اللغوية و هذه الصعوبات متفاوتة طبقا لوظيفة النغمة.

_ و هدفتدراسة ماري و آخرون (Mari،2010)التعرف إلى العلاقة المرتبطة بين مهارات التميز في اللغة الأجنبية في ضوء المهارات والإستعدادات الموسيقية لدى الطلاب الفنلنديين في مرحلة التعليم الجامعي، ا ستخدم الباحثون المنهج التجريبي ذو المجموعتين في هذه الدراسة ، على عينة مكونة من 60طالب وطالبة مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بحيث تضم كل مجموعة 30

طالباً و طالبة بجامعة فنلندا بجنوب غرب فنلندا ، و قد إستخدم الباحثون إختبار النطق والتمىىز للغة الإنجلىزىة و اإختبار للإستماع كذلك للغة الإنجلىزىة و بطاقة ملاحظة لقىاس الإستعداد الموسىقي ومهاراته من إعداد الباحثىن كأدوات لدراستهم، وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج أهمها، وجود فروق ذات دالة إحصائىة بىن متوسطي درجات المجموعة التجرىبىة والضابطة لصالح المجموعة التجرىبىة مما ىدل على أن الطلاب الذىن لدىهم الإستعداد الموسىقي مرتفع ومهارات موسىقىة مرتفعة هم من حصلوا على أعلى درجات في النطق والتمىز والإستماع بالنسبة للغة الإنجلىزىة و هذا ىدل على الإرتباط الشدىد بىن المهارات الموسىقىة والمهارات اللغوىة ، كما قدمت الدراسة بعض التوصىات وأهم ها الإهتمام بالمهارات الموسىقىة من خلال إعداد برامج تعلىمىة و تطبيقها على جمىع المراحل التعلىمىة لأن لها أثر كبير في تنمىة المهارات اللغوىة بالنسبة للغات الأجنبىة.

– و سعت دراسة كل من محمدوشريت(2008) التعرف إلى فاعلية برنامج علاجي للأنشطة الموسيقية المتنوعة في تحسين مستوى النمو اللغوي للأطفال التوحديين بما فيه المفردات و الكلماتو الأصوات. إستخدم الباحثان المنهج التجريبي ذو المجموعتين على عينة مكونة من 8 أطفال توحديين تتراوح أعمارهم ما بين (9–13) عاما من جمعية التأهيل الإجتماعي للمعوقين في مدينة الزقازيق في مصر. وقد استخدم الباحثان كأدوات للدراسة كل من إختبار جودراد للذكاء و البرنامج العلاجي من إعدادهما . و توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في المقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، بالتالي أثبت نجاح البرنامج الموسيقي في تحسين النمو اللغوي للأطفال ، كذلك توصلت الدراسة إلى توصيات مفيدة و فاعلة و من أهمها ضرورة الإهتمام بتدريب الأطفال على إستخدام الآلات الموسيقية و العزف عليها ، و ضرورة الإهتمام بتدريبهم على ممارسة تمرينات التلفظ عن طريق الغناء لكل من الحروف الساكنة و المتحركة عن طريق تكثيف البرامج التعليمية التي تنمي مهارات الموسيقية لديهم.

– و هدفت دراسة الناغي (2007) التعرف إلى مدى فاعلىة الأنشطة الموسىقىة وتخطىط برنامج مكون من مجموعة من الأنشطة الموسىقىة التي تنمي الذكاء الوجداني لطفل الروضة، إستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج التجرىبي ذو المجموعتىن التجرىبىة والضابطة من إعداده، وكان إختبار

التمىيز السمعي ومقىاس مصور و بطاقة الملاحظة من إعداده هي أدوات دراسته التي طبقت علىعينة مكونة من (64) طفلا من أطفال الصف الثاني التي تتراوح أعمارهم من (5-6) سنوات، بروضة مدرسة الفنار الخاصة بإدارة حلوان التعلىمىة في مصر، وتوصلت الدراسة إلى فاعلىة برنامج للأنشطة الموسىقىة في تنمىة الذكاء الوجداني وتفوق كلا المجموعتىن في تمىيز الألحان والمصطلحات التعبىرىة وتفوق أطفال المجموعة التجرىبىة في تميىز الألحان التي تعبر عن الفرح والهدوء و التي تعبر عن الإنفعالات المحددة من خلال اللحن الواحد و قدمت بعض التوصيات و من أهم توصىات هذه الدراسة الإهتمام بالأنشطة الموسىقىة و إعداد برامج مقترحة و تطبىقها على مختلف المراحل العمرىة و المدرسىة وفي بىئات مختلفة.

– و في دراسة البلوشي (2006) هدفت التعرف إلى برنامج مقترح ىساعد الأطفال المعاقىن من الصم والبكم لتعلم وقراءة وتدوىن الإىقاعات البسىطة المنفردة والمصاحبة لبعض المعزوفات الموسىقىة المناسبة وأيضاً أداء تلك الإىقاعات حركىاً من خلال طرىقة مقترحة تستخدم لبعض العلاقات الإىقاعىة البسىطة ، و قد إتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجرىبي ذو المجموعة الواحدة ، و إستخدمت الإختبار القبلي و البعدي لقىاس المستوى التحصىلي لأطفال كأدوات لهذه الراسة التي تمت على عىنة تتكون من أطفال معاقىن " الصم و البكم" بجمعىة الرعاىة الإجتماعىة للمعاقىن بدولة الكوىت منطقة الحولي، و عددهم (39) طفلاً نسبة الذكاء لدىهم 70 % والعمر الزمني 9سنوات، و قد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج ومنها وجود فروق دالة إحصائىاً لصالح البرنامج لإستخدام بعض المقاطع اللفظىة المتداولة بىن الأطفال الصم و التي كان لها دوراً جيداً في تعلمهم أداء و تدوىن الأشكال الإىقاعىة بالتصفىق أو بإستخدام آلات الباند المدرسىة منفردة أو بعض المعزوفات الموسىقىة البسىطة ، و خرجت أيضاً بتوصيات أهمها تقدىم بعض البرامج المقترحة والتصورات لمناهج حدىثة لتلك الفئة وتقدىم برامج أخرى لتنمىة مهارات السمع للمعاقىن سمعىاً أو بصرىاً لهذه الفئات بالتحدىد لضرورة الإهتمام بهم و تفعىل دورهم بالحىاة .

– سعت دراسة أوسبورن و سكوت (Osboun&Scot،2004) التعرف إلى فاعلىة العلاج بالموسىقى كبرنامج للتدخل المبكر في تنمىة مهارات التواصل اللفظي وتحسىن المستوى اللغوي ، و ا ستخدم

الباحثان المنهج التجريبي، مع عينة مكونة من (10) أطفال تتراوح أعمارهم بين (٤-6) سنوات بولاية نيو مكسيكو بالولايات المتحدة الأمريكية وتم تقسيمهم الى (5) أطفال في كل مجموعة (تجريبية وضابطة) ، و قد إستخدم الباحثان في هذه الدراسة مقياس للتواصل اللفظي ومقياس للمستوى اللغوي من إعداد الباحثان كأدوات للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى بعض النتائج أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لكل من المقياسين التواصل اللفظي والمستوى اللغوي لصالح المجموعة التجريبية ،هذا يدل على فاعلية البرنامج العلاجي بالموسيقي في تحسين التواصل اللفظي والمستوى اللغوي مع غيرهم من الأقران المحيطين بهم ، كما توصلت الدراسة إلى بعض التوصيات من أهمها تنمية المهارات الموسيقية التي تشمل الغناء الفردي والجماعي والعزف الفردي والجماعي لمثل هؤلاء الأطفال وا عداد برامج علاجية أو تعليمية وتطبيقها على كل المراحل التعليمية .

- هدفت دراسة طه(2003) التعرف إلى واقع تدريس الموسيقى و الأناشيد في المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في فلسطين، حيث إشتملت هذه الدراسة على عينة عددها 75 معلماً و معلمة من معلمي الموسيقى و الأناشيد المتخصصين و غير المتخصصين و حملة شهادات البكالوريوس و الدبلوم في المدارس الحكومية في فلسطين و ذلك لقلة عدد معلمي الموسيقى في الوطن. و التعرف على أثر كل من متغير الجنس و الخبرة و المؤهل العلمي على هذا الواقع ، و قد إستخدم الباحث في دراسته الإستبانة التي إشتملت على 41 فقرة موزعة على سبعة مجالات.أظهرت نتائجها إن مجال الإجراءات جاء بدرجة كبيرة في حين باقي المجالات تتراوحت ما بين متوسطة و قليلة، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوقا لذوي الخبرة على الجميع، و تفوق حملة الدبلوم على حملة البكالوريوس والدرجات العلمية الأخرى في أغلب المجالات إلا في مجال التكنولوجيا .

-أجرى **ياو** (Yeaw،2001) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج علاجي بالموسيقى في الحد من الإضطرابات النمائية وما يرتبط بها من أعراض ، حيث إستخدم الباحث المنهج التجريبي مع عينتهالمكونة من (10) أطفال توحديين تتراوح أعمارهم ما بين(10-13) سنة،بحيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تضم كل مجموعة 5 أطفال ، و الأدوات التي إستخدمها الباحث في

دراسته كانت برنامج علاجي موسيقي من إعداده ومقياس التفاعلات الإجتماعية و تقدير الذات ، و قد خلصت الدراسة إلى بعض النتائج من أهمها وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية بعد التطبيق البعدي لمقياس التفاعلات الإجتماعية و تقدير الذات حيث زادت التفاعلات الإجتماعية ولغتهم التعبيرية ، كما قدمت بعض التوصيات من أهمها إعداد و تفعيل البرامج التعليمية والعلاجية القائمة على التربية الموسيقية بما فيها من مهارات تساعد على تنمية التفاعلات الإجتماعية والتفكير الإبداعي والمهارات الإجتماعية والسلوكية لدى هؤلاء الأطفال التوحديين .

– و سعت دراسة ابو هلال(Abu Helal، 1993) التعرف إلى درجة إدراك الطلبة الأردنيين الجامعيين لأنماط التنغيم في اللغتين العربية و الإنجليزية، فقد أجرت الباحثة دراستها على عينة مكونة من 30 طالبا وطالبة متخصصون في اللغة الإنجليزية من جامعة اليرموك في الأردن، و إتخذت الباحثة كأدوات لدراستها أربعة إختبارات باللغتين العربية والإنجليزية، و استجاب المتعلمين أيضاً لمجموعة من المهام المختلفة باللغتين و تم فيها تحديد النغمة الفردية باللغتين و المعنى المعطى للكلمات المستخدمة في المهام. و الغرض من المهام هو إختبار قدرات المتعلمين على إدراك و تفسير النغمات الثلاث و هي النغمة الصاعدة و الهابطة و الصاعدة و الهابطة معا. توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج و من أهمها أن أداء المتعلمين كان جيدا نسبيا في فهم النغمات العربية و الإنجليزية الثلاث، لكن كاد الموضوع يفشل بالنسبة لتفسير الكلام الذي تتناقله النغمة بكلتا اللغتين، أيضا الميل إلى تجاهل التنغيم عند وجود ميزات أخرى كالنحوية و الدلالية والمعجمية،وأخيراً تؤثر الإختلافات اللغوية الموجودة بين اللغتين على تفسير الطلاب لأنماط التجويد بالإنجليزية، و في ظل هذه النتائج أوصت الباحثة بتبني أساليب و تقنيات جديدة في تعليم اللغتين.

3.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الدراسات السابقة من قبل الباحثة اتضحمدى إهتمام الباحثين والدارسين بتنويع إستراتيجيات التدريس المختلفة و تطوير الأساليب المستخدمة في تعليم القراءة ، و تحسين مهارة القراءة الجهرية لدى المرحلة الأساسية الدنيا ، و ايضا إهتمامهم الواضح ببناء الخطط و برامج التدخل المبكر للطلبة ذوي

الصعوبات القرائية لتحسين مستوى القراءة لديهم و مساعدتهم على التقدم و الإرتقاء بمستوى القراءة مثل أقرانهم من نفس الفئة العمرية والإندماج داخل الصف العادي .

من حيث الأهداف:

ركزت العديد من الدراسات على تحسين القراءة الجهرية بإستخدام إستراتيجيات و إساليب متنوعة في التدريس مثل ما ركزت عليه كل من دراسة الصباح (2017) و دراسة الدهيني (2017) وكما ركزت العديد منها على على إستخدام الاساليب مثل دراسة العلي (2015) على أهمية الذكاءات المتعددة في التدريس ، كما إهتمت كل مندراسةجرار،شهد (2014)علىالتعليم التعاوني، و دراسةجابر،ومحمود(2016) ودراسة جابر،جابر(2016) على الأنشطة الموسيقية كذلك كل من دراسة محمد و شريت(2008) و دراسة الناغي(2007) و دراسة البلوشي (2006)، و دراسة عطاالله(2003) على الألعاب اللغوية و دراسة النصر (2014) على التعلم المتمايز ،كذلك الحال بالنسبة لهذه الدراسة التيركزت على اسلوب آخر وهو التنغيم والكشف عن مدى فاعليته في تنمية القراءة الجهرية .

ثانيا: من حيث المنهج:

إستخدم اغلبية الباحثين الاسلوب التجريبي في دراساتهم مثل كل من دراسة ابو منديل (2008) ، ودراسة فرمان و عبيد (2017) و دراسة حمدان و البلوي(2017) و غيرها ، كانت اغلبية النتائج تشير الى وجود فروقات دالة لصالح المجموعة التجريبية و هذا ان دل ،فهو يدل على نجاح هذ ه الأساليب المتبعة في تحقيق غاياتها و أهدافها في تنمية القراءة لدى الطلبة . كما إتجه البعض لإتباع المنهج الوصفي مثل كل من دراسة الدهيني (2017) و عطا الله (2003) و طه (2003) .

اكدت جميع الدراسات السابقة الذكر سواء التي استخدمت الاسلوب التجريبي أو الوصفي و اجمعت على عدة نقاط اهمها :

اولا: أهمية التنويع في أساليب التدريس و الإستراتيجيات التي تدعم عملية التعليم والتعلم و خاصة مهارة القراءة للمرحلة الأساسية الدنيا .

ثانيا : إيجاد الخطط و البدائل التعليمية التي تناسب جميع الفئات العمرية و مستوياتها و خاصة طلبة صعوبات القراءة .

ثالثا : الوقوف على الأسباب الحقيقية لعدم قدرة الطالب على القراءة ، سواء كانت مشكلات في التعرف على الحروف ومواقعها أوفي عملية تحليل الكلمات و تركيبها ، ضعف في النطق او الطلاقة اللغوية او التعرف على الكلمات .

تناولت الباحثة في دراستها محورين أساسيين ، أولهما محور القراءة الجهرية من قراءة أصوات الحروف ، قراءة المقاطع و الكلمات و الجمل و قراءة النص. و من خلال مراجعة للدراسات السابقة مثل دراسة الصباغ (2017) ودراسة الدهيني (2017) و دراسة حلس،و آخرون (2012) تبين ان ضعف عملية القراءة ناتج عن عدة اسباب و هي : ضعف في السمع أو في الطلاقة اللغوية أو في التعرف على الكلمات ، و قد يكون الضعف ناتج عن عملية الإضافة أو الحذف أو الإبدال ، و قد ينتج عن عدم معرفة الطالب تحليل الكلمات الى مقاطع و حروف ، هذا و قد بينت هذه الدراسات ان نسبة الضعف عند الذكور اكبر من نسبة وجودها عند الإناث ، ايضا ان المشكلة تكمن في الصفوف الثاني و الثالث بنسبة اكبر من الصف الأول و الرابع .

عند تطبيق الباحثة لإختبار مستوى الأداء الحالي للطلاب و التعرف على نقاط القوة و الضعف لديهم تبين ان مشكلة القراءة ليست مشكلة نابعة من مشاكل جسدية أو عضوية مثل ضعف السمع او النطق ، أو مشاكل في الدماغ ،انما من عدم قدرة الطالب على التعرف على أصوات الحروف وعدم قدرتهم على التعرف على الكلمات و تحليلها او تركيبها .

مما سبق تبلور لدى الباحثة المحور الثاني ألاو هو أسلوب التنغيم لما له من أثر ايجابي و فعال في عملية التعلم والقراءة .

فقد بينت كل من دراسة جابر، و محمود، وسامي ،و السيد (2016) فاعلية البرامج الموسيقية في تنمية التواصل اللفظي و الغير لفظي و انعكاسة بالتالي على عملية تعلم القراءة .

من حيث العينة:

ركزت الدراسات السابقة على عينات مختلفة من الطلبة و معظمها على المرحلة الأساسيةوخاصة الصف الثاني و الثالث و على استخدام برامج عديدة و متنوعة لتنمية مهارة القراءة و خاصة للمتعسرين قرائياً. و قد اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة على إختيار العينة من المرحلة الأساسية و علىإستخدام برامج عديدة و متنوعة.

من حيث الأدوات :

ركزت أغلبية الدراسات السابقة على إستخدام الإختبار (القبلي و البعدي) كأدات للدراسة كدراسة ابو منديل (2018) و دراسة فرمان و عبيد (2017) و دراسة حمدان و البلوي(2017) و غيرها ، كما إستخدم البعض الآخر الملاحظة كدراسة بدر (2012) و دراسة ابو طعيمة (2010) . و منها من إستخدم أكثر من أداة كدراسة ابو منديل (2018) و الدهيني(2017). كذلك الحال بالنسبة لهذه الدراسة فقد إستخدمت الباحثة كل من الإختبار و الملاحظة بالإضافة إلى البرنامج التدريبي.

4.2.2 أهمية الدراسة بالنسبة للدراسات السابقة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تتفق مع الدراسات السابقة بما يلي :

اولاً : أهمية التركيز على المرحلة الأساسية الدنيا و خاصة الصف الثاني و الثالث لما لهذه المرحلة او الفئة العمرية من (8–10) سنوات اهمية في انها مرحلة المعرفة و استدعاء الحقائق و الأسماء ، كذلك فهم المعاني و إعادة صياغة المعلومات بكلمات و رموز . كذلك في هذه المرحلة يكون الطفل قادراً على التعرف على أصوات الحروف و تمييزها بصريا و سمعيا ، وتمييز رسم الحروف و مواقعها في الكلمات وايضا يكون قادرا على التعرف على الكلمات ، و ربط العلاقات المنطقية و تحليل الكلمات و تركيبها ، و اي خلل في هذه المعرفة يؤدي إلى ضغف الطالب في مهارة القراءة .

ثانيا: أهمية التدخل المبكر في الكشف عن المشكلة من اجل رسم الخطط العلاجية و إعداد البرامج التدريبية المناسبة لتنمية مهارة القراءة و خاصة الجهرية .

ثالثا : أهمية التنويع في الإستراتيجيات و الوسائل المستخدمة في تنمية مهارة القراءة لدى الطلبة مع مراعاة الفروقات الفردية بينهم .

تنفرد هذه الدراسة عن سابقاتها في انها الدراسة الاولى التي تستخدم أسلوب التنغيم (موسيقى الكلام) في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي العسر القرائي .

الفصل الثالث:

منهج الدراسة و إجراءاتها

3. المقدمة.

1.3 منهج الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة.

3.3 عينة الدراسة.

4.3 أدوات الدراسة.

1.4.3 بطاقة الملاحظة .

2.4.3 إختبار لقياس مستوى إستجابات الطلاب لهارة القراءة الجهرية.

5.3 صدق أدوات الدراسة.

6.3 ثبات أدوات الدراسة.

7.3 المادة التعليمية.

8.3 إجراءات تطبيق الدراسة.

9.3 متغيرات الدراسة.

10.3 تصميم الدراسة.

11.3 المعالجة الإحصائي

الفصل الثالث :

منهج الدراسة و إجراءاتها :

سيتناول هذا الفصل عرضا لخطوات و مراحل و طريقة إجراء الدراسة التي قامت الباحثة بتنفيذها وفقاً للمنهج العلمي من خلال تحديد منهج الدراسة ، عينة الدراسة، وأدوات الدراسة ،وصدقها و ثبات أدواتها والمتغيرات التابعة و المستقلة .

1.3 منهجالدراسة :

إستخدمت الباحثة المنهج التجريبي و التصميم شبه التجريبي، المجموعة الواحدة لإختبار القبلي و البعدي في هذه الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التنغيم في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة ، و ذلك لملائمته لأغراض هذه الدراسة .

2.3مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع هذه الدراسة من جميع الطلاب الذين لديهم عسر القراءة في مدرسة ذكور بيت لحم الاساسية، من الصف الأول إلى الصف الرابع . تتراوح أعمارهم من (6–10) سنوات .

3.3 عينة الدراسة :

إقتصرت عينة الدراسة على 12 طالباً من طلاب مدرسة ذكور بيت لحم الأساسية ،وهم من طلبة ذوي العسر القرائي، تم إختيارهم بطريقة قصدية، من خلال تشخيصهم من قبل معلمة غرف المصادر بالإعتماد على الحقيبة التعليمية المعتمدة من قبل وزارة التربية و التعليم الفلسطينية . و تتراوح أعمارهم من (7–10) سنوات.

– **وصف متغيرات عينة الدراسة** :يبين الجدول(1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الصف أن نسبة عدد الطلاب في الصف الثاني جاءت بمقدار 58% و نسبتهم في الصف الثالث 42% ، و يبين

متغير العمر أن نسبة عدد الطلاب بعمر 8 سنوات 42% و نسبة عددهم بعمر 9 سنوات 33% و نسبة عددهم بعمر 10 سنوات 25% .

جدول(3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الصف و العمر.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الصف	الثاني	7	%58
	الثالث	5	%42
العمر	7 سنوات	5	%42
	8 سنوات	4	%33
	9 سنوات	3	%25

و قد إختارت الباحثة العينة بصورة قصدية للأسباب التالية :

1: تحتوي المدرسة على غرفة المصادر و هي غرفة دراسية تقدم خدمات تربوية علاجية خاصة لطلاب صعوبات التعلم وفق برامج تربوية متخصصة ، تكفل للطالب تعليمه بشكل فردي و أحيانا بشكل جماعي ، يتناسب وقدراته و إحتياجاته و خصائصه ، ضمن بيئة تعليمية مناسبة ، تساعده على التقدم و تخطي المشكلات التي يواجهها في تعلم المهارات الأساسية و خاصة في مبحثي اللغة العربية و الرياضيات، للوصول إلى مستوى قريب أو متساوي مع أقرانه في الصف العادي ، دون التعرض للإستهزاء او الإحباط من قبلهم ، إنما يتم تعزيزه و تدريبه و تقديم المساعدة التي يحتاجها للتقدم بشكل سوي دون فصله عن أقرانه فهو يقضي أغلبية الوقت معهم في الصف العادي يذهب إلى غرفة المصادر وفق برنامج دراسي يتم وضعه من قبل معلم الغرفة بالتعاون مع معلم الصف و الإدارة. و أيضاً لإستبعاد اي مؤثرات خارجية من شأنها أن تعرقل عملية التطبيق.

2: موافقة إدارة المدرسة على تطبيق الدراسة.

3: قرب المدرسة من مكان سكن الباحثة سهل كثيرا في عملية التطبيق و التنقل .

4.3 أدوات الدراسة :

من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة تم تطوير عدة أدوات و هي :

أولا: بطاقة الملاحظة، ثانيا: إختبار لقياس مستوى الإستجابات لمهارة القراءة الجهرية لطلاب ذوي العسر القرائي.وفيما يلي وصف لهذه الأدوات :

1.4.3 بطاقة الملاحظة:

تم بناء بطاقة الملاحظة من قبل الباحثة ، و ذلك بعد الإطلاع على الأدب التربوي ، وعلى مجموعة من المقاييس التي تعنى بنفس الموضوع كمقياس تقويم الأداء في اللغة العربية عند الطفل المغربي للدكتور الغالي احرشاو (2014) ، و مقياس تشخيص صعوبات تعلم اللغة العربية للمرحلة الأبتدائية ، لأخصائي النفس الدكتور هاني حنفي العسلى (2013)، ومقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين للدكتور عادل عبد الله محمد (2009) ، و بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لصعوبات القراءة للدكتور فتحي مصطفى الزيات .

تتكون بطاقة الملاحظة من قسمين ،القسم الأول يشمل بعض المعلومات الشخصية عن الطالب و هي : العمر و الصف . و القسم الثاني يشمل ابعاد الاداة المكونة من 76 فقرة موزعة على خمس ابعاد و هي مرتبة كالآتي: البعد الأول : قراءة أصوات الحروف،البعد الثاني: قراءة المقاطع ، البعد الثالث: قراءة الكلمات، البعد الرابع : قراءة الجمل، و البعد الخامس : قراءة النص. و قد اعتمدت الباحثة طريقة التصحيح كما يلي :

1: عالية تعني أن المهارة تمت بشكل سليم دون اخطاء و تأخد درجة 3.

2: متوسطة تعني أن المهارة تمت بشكل جيد و بمعدل خطأ أو اثنين و تأخد درجة 2.

3: ضعيفة تعني أن المهارة تمت بشكل ضعيف و بمعدل ثلاث أخطاء او اكثر و تأخد درجة 1.

بذلك فإن اقل درجة يحصل عليها الطالب هي 76 و اعلى درجة هي 228.

2.4.3 إختبار لقياس مستوى الإستجابات لمهارة القراءة الجهرية:

تم تطوير إختبار من قبل الباحثة لقياس مستوى إجابات الطلاب ذوي العسر القرائي لمهارة القراءة الجهرية ، بعد الإطلاع على العديد من الأدب التربوي ، و الدراسات السابقة كدراسة القحطاني (2009)

،و دراسة محي الدين (2015) ، التي تحتوي في طياتها على عدة إختبارات مقترحة لتنمية القراءة الجهرية لطلاب المرحلة الأساسية و صعوبات التعلم . و ذلك من أجل التعرف على مستوى أداء الطالب قبل التدخل و بعده ، والوقوف على نقاط القوة و الضعف لدى الطلاب للتعرف على تحصيلهم في كل مهارة من مهارات القراءة الجهرية في الأبعاد الخمسة التي تم رصدها في مقياس أداء الطالب في القراءة و هي : قراءة أصوات الحروف، قراءة المقاطع، قراءة الكلمات ، قراءة الجمل، و قراءة النص.

وصف محتوى الإختبار :

يتكون الإختبار من خمسة أجزاء رئيسة ، كل جزء منها يتكون من عدة فروع و هي على الترتيب :

الجزء الأول: لقياس قدرة الطالب على الإدراك و التمييز البصري و يتكون من الفروع الآتية:

تمييز الإتجاه، تمييز الشكل الكامل، تمييز شكل الحروف، تمييز المقاطع، يمييز الكلمة ، و ذلك للتأكد من أن الطالب قادر على تمييز الشكل الكامل و الإتجاه لكل من الصور و الحروف و المقاطع و الكلمات، وإستبعاد وجود مشكلة لديه في الجهاز البصري أو الإدراك البصري التي قد تكون إحدى أسباب ضعف القراءة لدى الطالب.

الجزء الثاني : و هو لقياس قدرة الطالب على الإدراك و التمييز السمعي ، و يتكون من الفروع الآتية :

تمييز صوت الحرف، تمييز صوت المقطع ، تمييز الكلمات ، و ذلك للتأكد من قدرة الطالب على التمييز السمعي لكل من أصوات الحروف و صوت المقاطع سواء كانت مع حركات المد الطويل أو القصير ، وتمييز الكلمات المكونة من مقطعين أو أكثر ، لإستبعاد وجود مشكلة في الجهاز السمعي أو الإدراك السمعي لدى الطالب .

الجزء الثالث :وهو لقياس قدرة الطالب على إدراك العلاقات المنطقية بين الصور و الأشكال ، أو بين الصورو الكلمات، أو بين الحروف و الكلمات الممكن تكوينها بإستخدام تلك الحروف .

الجزء الرابع : وهو للتعرف على مهارة فهم المقروءلدى الطالب و ذلك للتعرف على نقاط القوة والضعف لديه في الجزء الهام و الخاص باللغة حتى يتمكن من القراءة ، و يتكون من الفروع الآتية:

تسمية الحروف الهجائية و تمييز مواقعها ، التمييز لفظاً بين الحروف المتشابهة في الرسم و الصوت، التمييز بين المقاطع، تمييز الكلمات المشكلة بشكل صحيح من بين مجموعة من الكلمات ، و تمييز الكلمات مع حركات المد الطويلة بصورة صحيحةو مطابقة الجمل مع ما يناسبها من صور. و ذلك من أجل الوقوف على أهم عناصر المشكلة لدى الطالب .

الجزء الخامس : و هو لقياس قدرة الطالب في الأدء القرائي التعبيري، و يتكون من الفروع الآتية :

قراءة الحروف الهجائية ، قراءة المقاطع، وقراءة الكلمات وقراءة الجمل البسيط وصولاً لقراءة النص .

تقييم الإختبار :

يتم تقييم الإختبار بإعطاء علامة للإجابة الصحيحة في كل مرة يقوم الطالب بأداء المهمة بشكل سليم وفقاً لبطاقة التقييم الآتية :

الرقم	المهارة	العلامة	الدرجة الصغرى	الدرجة العظمى
1	**التمييز البصري**		13.5	27
ا	تحديد الصورة المختلفة.		2.5	5
ب	تمييز الاتجاه.		2.5	5
ج	تمييز الشكل الكامل.		2	4
د	تمييز شكل الحرف.		2.5	5
هـ	تمييز المقطع.		2.5	5
و	تمييز الكلمات.		1.5	3
	المجموع			
2	**التمييز السمعي**		7.5	15
ا	تمييز صوت الحرف.		2.5	5
ب	تمييز صوت المقطع.		2.5	5

ج	تمييز الكلمات.		2.5	5
	المجموع			
3	**ادراك العلاقات**		2.5	5
ا	تسمية الصور المعروضة بصورة صحيحة.		0.5	1
ب	إدراك العلاقة المنطقية بين الصورة و ما يلائمها : (المفتاح، القفل)،(كأس ،إبريق)،(كرسي،طاولة)،(جزر، أرنب)، (كتاب، قلم).		1	1.5
ج	التعبير عن كل صورة معروضة أمامه بجملة مفيدة.		1.5	2.5
	المجموع			
4	**فهم المقروء**		15.5	31
ا	تسمية الحروف الهجائية و تمييز مواقعها .		7	14
ب	التمييز اللفظي بين الحروف المتشابهة بالشكل او الصوت.		1.5	3
ج	التمييز بين المقاطع.		2	4
د	تحليل الكلمات إلى مقاطع.		2	4
هـ	تمييز الكلمات مع حركات المد الطويلة بصورة صحيحة.		2	4
و	مطابقة الجمل مع ما يناسبها من الجمل المعاكسة لها في المعنى.		1	2
	المجموع			
5	**الاداء القرائي التعبيري**		11	22
ا	قراءة الحروف.		2	4
ب	قراءة المقاطع .		2	4

ج	قراءة الكلمات.		2	4
د	قراءة الجمل.		2.5	5
هـ	قراءة النص.		2.5	5
	المجموع:			
	المجموع الكلي		50/	100/

5.3 صدق أدوات الدراسة:

أ- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بتصميم الأداة بصورتها الأولية، ومن ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على المشرف ومجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة،يوضح الملحق رقم (2) أسمائهم ، حيث وزعت الباحثة الأداة على عدد من المحكمين. حيث طلب منهم إبداء الرأي في أسئلة الأداة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الأداة بصورتها النهائية. و قد إقترح بعض المحكمون التعديلات الآتية:

1: إضافة بعض الصور التوضيحية لمساعدة الطلاب على الإجابة ، و بشرط أن تكون ملونة.

2: إعادة صياغة بعض العبارات و الجمل و تعديلها لغوياً.

3: حذف بعض العبارات و الجمل المتشابهة أو الغير واضحة المعنى .

4: حذف بعض الفقرات من بطاقة الملاحظة و خفض عدد فقراتها من 85 إلى 76 .

5: إستبدال بعض المصطلحات بأخرى للدلالة على الوضوح في المعنى، مثال :

- متشابهة في النطق ⟸ متشابهة في اللفظ .
- حروف المد ⟸ حركات المد.

من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون للفقرات مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك التساق داخلي بين الفقرات. والجداول التالية تبين ذلك:

جدول (1.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط بعد قراءة أصوات الحروف.

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الر قم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.777**	0.000	14	0.751**	0.000	27	0.782**	0.000
2	0.918**	0.000	15	0.751**	0.000	28	0.835**	0.000
3	0.835**	0.000	16	0.753**	0.000	29	0.807**	0.000
4	0.778**	0.000	17	0.767**	0.000	30	0.578**	0.000
5	0.651**	0.000	18	0.811**	0.000	31	0.618**	0.000
6	0.781**	0.000	19	0.811**	0.000	32	0.482**	0.000
7	0.844**	0.000	20	0.801**	0.000	33	0.756**	0.000
8	0.777**	0.000	21	0.801**	0.000	34	0.856**	0.000
9	0.650**	0.000	22	0.801**	0.000	35	0.697**	0.000
10	0.769**	0.000	23	0.755**	0.000	36	0.846**	0.000
11	0.862**	0.000	24	0.665**	0.000	37	0.747**	0.000
12	0.816**	0.000	25	0.699**	0.000			
13	0.824**	0.000	26	0.729**	0.000			

** داله احصائية عند 0.001

* داله احصائية عند 0.050

جدول (2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات بعد قراءة المقاطع.

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الر قم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.751**	0.000	5	0.741**	0.000	9	0.785**	0.000
2	0.751**	0.000	6	0.741**	0.000	10	0.734**	0.000
3	0.751**	0.000	7	0.811**	0.000			
4	0.741**	0.000	8	0.811**	0.000			

** داله احصائية عند 0.001
* داله احصائية عند 0.050

جدول (3.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات بعد قراءة الكلمات.

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الر قم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.789**	0.000	6	0.482**	0.003	11	0.756**	0.000
2	0.784**	0.000	7	0.409*	0.013	12	0.832**	0.000
3	0.696**	0.000	8	0.684**	0.000	13	0.739**	0.000
4	0.841**	0.000	9	0.609**	0.000	14	0.785**	0.000
5	0.747**	0.000	10	0.826**	0.000	15	0.599**	0.000

** داله احصائية عند 0.001
* داله احصائية عند 0.050

جدول (4.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات بعد قراءة الجمل.

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الر قم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.818**	0.000	4	0.845**	0.000	7	0.843**	0.000
2	0.758**	0.000	5	0.759**	0.000			
3	0.792**	0.000	6	0.788**	0.000			

** داله احصائية عند 0.001
* داله احصائية عند 0.050

جدول (5.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقراتبعد قراءة النص.

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الر قم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.868**	0.000	4	0.817**	0.000	7	0.540**	0.001
2	0.652**	0.000	5	0.539**	0.001			
3	0.634**	0.000	6	0.789**	0.000			

** داله احصائية عند 0.001
* داله احصائية عند 0.050

6.3ثبات أدواتالدراسة:

ا: ثبات بطاقة الملاحظة:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الملاحظة من خلال حساب معامل الاتفاق بين الملاحظين و حساب معامل الاتفاق على الدرجة الكلية لابعاد بطاقة الملاحظة عن طريق تطبيق معادلة كوبر (Cooper) بمساعدة كل من معلمة الصف العادي (كملاحظ اول) و معلمة غرف المصادر (كملاحظ ثان) بالإضافة إلى الباحثة (كملاحظ ثالث) ، حيث قام الملاحظين بملاحظة أداء عينة استطلاعية مكونة من خمس طلاب من طلبة غرفة المصادر، بواقع ثلاث جلسات ملاحظة لكل طالب ، بحيث تبدأ الملاحظات معا و تنتهي بنفس الوقت. و بعد رصد التقديرات قامت الباحثة بحساب مدى الإتفاق بين الملاحظ الاول و الثاني ، ثم بين الملاحظ الاول و الثالث ، ثم بين الملاحظ الثاني و الثالث و ذلك بإستخدام معادلة كوبر (Cooper) ، و التي تنص على (حلمي الوكيل،1996،ص26):

$$\text{نسبة الإتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الإتفاق}}{\text{عدد مرات الإتفاق + عدد مرات الإختلاف}} \times 100\%$$

و بعد الحصول على مجموع النسب تم حساب المتوسط الحسابي لها كما هو موضح في الجدول الآتي :

جدول (6.3) يوضح معامل الإتفاق بين الملاحظين:

الطرف	معامل الإتفاق بين الملاحظين
الملاحظ الاول و الثاني	%89
الملاحظ الاول و الثالث	%89.9
الملاحظ الثاني و الثالث	%91
المجموع	260.5
المتوسط	%90.1

جدول (7.3) يوضح معامل اتفاق الملاحظين :

طلاب العينة الإستطلاعية	معامل الإتفاق
الطالب الاول	%88.5
الطالب الثاني	%89.4
الطالب الثالث	%89.8
الطالب الرابع	%90.8
الطالب الخامس	%92.6
المجموع	%451
المتوسط	%90.2

تشير نتائج الجدول السابق أن اقل نسبة اتفاق كانت (88.5%) و ان اعلى نسبة اتفاق كانت (92.6%)، و متوسط معامل الاتفاق (90.2%) و هو معامل اتفاق مرتفع يمكن الاعتماد عليه في ثبات بطاقة الملاحظة، حيث حدد كوبر مستوى الثبات المقبول يجب ان يكون 80% فما فوق ، مما يدل على ان نسبة الاتفاق السابقة مرتفعة تدل على ثباتها .

كما يوضح الجدول (8.3) معامل ثبات الدرجة الكلية لابعاد الملاحظة و الدرجة الكلية .

ابعاد الملاحظة	معامل الاتفاق
قراءة اصوات الحروف	%0.86
قراءة المقاطع	%0.84
قراءة الكلمات	%0.81
قراءة الجمل	%0.85
قراءة النص	%0.85
الدرجة الكلية	%0.85

يتضح من الجدول (8.3) ان نسبة ثبات الاتفاق على الدرجة الكلية هي 85% و هي تعد درجة مرتفعة مما يسمح بتطبيق الدراسة .

تكونت الأداة في صورتها النهائية كما وردت في الملحق رقم (4) من قسمين ، الاول يشمل المعلومات الشخصية حول العمر و الصف ، و القسم الثاني اشتمل على ابعاد الأداة المكونة من 76 فقرة موزعة على خمس ابعاد كما هو موضح في الجدول :

جدول (9.3) ابعاد و فقرات اداة الملاحظة.

البعد	عدد الفقرات
قراءة اصوات الحروف	37
قراءة المقاطع	10
قراءة الكلمات	15
قراءة الجمل	7
قراءة النص	7

ب : ثبات الإختبار :

قامت الباحثة بالتأكد من ثبات أداة الإختبار في الدراسة الحالية بإستخدام طريقة إعادة الإختبار (Test – Retest) ، حيث تم تطبيق الإختبار على عينة إستطلاعية من الطلاب خارج عينة الدراسة ، و بلغ عددها (17) طالبا من طلبة الصف الثاني الأساسي في مدرسة ذكور بيت لحم الأساسية ، و قد تم إختيارهم عشوائيا، ثم تم إعادة الإختبار على نفس العينة الإستطلاعية بعد إنقضاء اسبوعين من تطبيقة في المرة الأولى ، و حساب معامل الإرتباط بإستخدام كرونباغ ألفا و كانت الدرجة الكلية لأبعاد مهارة القراءة الجهرية (0.809)،وهذه النتيجة تشير الى تمتع هذه الاداة بثبات يفي بأغراض الدراسة.

جدول (10.3): معامل الارتباط لأبعاد مهارة القراءة الجهرية والدرجة الكلية.

أبعاد مهارة القراءة الجهرية	معامل الارتباط
التمييز البصري	0.980
التمييز السمعي	0.857
إدراك العلاقات	0.990
الحصيلة اللغوية	0.662
الأداء القرائي	0.705
الدرجة الكلية	0.809

7.3 المادة التعليمية:

أعدت الباحثة برنامج تدريبي مستند إلى التنغيم كمادة تعليمية،حيث يتكون من عشرين جلسة تدريبية مدة كل منها 60 دقيقة.تم تطبيقها في الفترة ما من (2020/8/23) لغاية (2020/10/23)وتم تقييم هتطبيق الاختبار البعدي وبطاقة الملاحظة .و للحديث بشكل مفصل عن تصميم البرنامج وعناصره واجراءات تطبيقه، يوجد شرح مفصل له في الملحق رقم (6).

8.3 إجراءات تطبيق الدراسة :

– الحصول على كتاب تسهيل المهمة من جامعة القدس ، قسم الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية موجهة إلى مديرية التربية و التعليم في بيت لحم .

– الإطلاع على الأدب التربوي و الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع القراءة الجهرية و عسر القراءة والتنغيم بهدف الإستفادة منها في تصميم و إعداد البرنامج التدريبي و أدوات الدراسة.

– تحليل المحتوى لمبحث اللغة العربية للمرحلة الأساسية لتحديد أبرز المهارات التي على الطالب إتقانها والتمكن منها ليكون قادرا على القراءة الجهرية .

- التحقق من صدق الأدوات بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الإختصاص و الخبرة.

- التحقق من ثبات الإختبار بتطبيقه على عينة إستطلاعية من مجتمع الدراسة غير عينة الدراسة.

- إعداد البرنامج التدريبي المستند إلى التنغيم لتنمية مهارة القراءة الجهرية لذوي عسر القراءة.

- إختيار عينة الدراسة بعد تطبيق الحقيبة التعليمية المعتمدة من قبل مديرية التربية و التعليم العالي .

- تطبيق الإختبار القبلي على العينة قبل البدء بالبرنامج.

- تطبيق مقياس الملاحظة على العينة أيضا قبل البدء بالبرنامج.

- تطبيق البرنامج .

- تطبيق مقياس الملاحظة للمرة الثانية بعد إنقضاء اسبوعين على تطبيق البرنامج من أجل متابعة تطور أداء الطلاب .

- متابعة تطبيق البرنامج .

- تطبيق الإختبار البعدي على عينة الدراسة.

- تطبيق مقياس الملاحظة للمرة الأخيرة بعد إنتهاء تطبيق البرنامج.

- جمع البيانات و معالجتها إحصائيا لإستخراج النتائجو تفسيرها بشكل منطقي و علمي.

- الخروج بالتوصيات و الإقتراحات .

9.3 متغيرات الدراسة:

أولا : المتغير المستقل :1: البرنامج التدريبي .

2: العمر.

3: الصف.

ثانيا: المتغير التابع: و هو تنمية مهارة القراءة الجهرية .و قد تم قياسه من خلال :

الدرجات (العلامات) التي يحصل عليها الطالب من بطاقة الملاحظة في مراحلها الثلاث و هي قبل البدء بالبرنامج و في أثناء تطبيقه و عند الإنتهاء من تطبيق البرنامج.

10.3 تصميم الدراسة:

إعتمدت الباحثة في تصميم الدراسة على التصميم الشبه تجريبي ، على المجموعة الواحدة بقياس درجات الطلاب على المقياس القبلي و البعدي ، حيث تم إختيارالعينة بشكل قصدي و تعيين المجموعة بشكل عشوائي.

Q1 : المجموعة.

O1 : الإختبار القبلي

O2: الإختبار البعدي

x : المعالجة التجريبية و هي تشير إلى البرنامج التدريبي.

11.3 المعالجة الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية بجمع البيانات و معالجتها بإستخدام برنامج الرزم (SPSS) و ذلك بحساب المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لعلامات الطلاب على إختبار القراءة الجهرية و إستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لمقارنة متوسطات علامات الطلاب في بطاقة الملاحظة .

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة

4. التمهيد.

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الاول.

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثاني .

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثالث.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة:

يتناول هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت اليها الدراسة، والتي هدفت الى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التنغيم لتنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة. وفيما يلي عرضا لنتائج الدراسة وفقا لأسئلتها وفرضياتها:

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الأول للدراسة:

السؤال الرئيس: مافاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التنغيم لتنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة؟

للاجابة عن السؤال الرئيس الأول، تم تحويله للاسئلة الفرعية التالية:

السؤال الفرعي الاول : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات اختبار مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة على المقياس القبلي والبعدي؟

السؤال الفرعي الثاني :هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتنمية القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير طريقة التدريس.(قبل تطبيق البرنامج / بعد تطبيق البرنامج)؟

1.1.4 السؤال الفرعي الاول : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات اختبار مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة على المقياس القبلي و البعدي؟

و للاجابة عن السؤال تم تحويله إلى الفرضية التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات اختبار القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة على المقياس القبلي و البعدي.

ولفحص الفرضية الأولى، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المترابطة **(Paired Samples T Test)** لمعرفة الفروق بين علامات اختبار مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة بين الاختبار القبلي والبعدي، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة **(Paired Samples T Test)** لاستجابات أفراد العينة لأبعاد الدراسة المتعلقة في اختبار مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة بين الاختبار القبلي والبعدي

أبعاد مهارة القراءة	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	قيمة ت	درجات	مستوى

الجهرية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%		الحرية	الدلالة
التمييز البصري	23.042	4.8498	85.3	24.917	3.0364	92.3	3.191	11	0.009
التمييز السمعي	10.667	3.2287	71.1	11.417	2.5746	76.1	2.138	11	0.056
إدراك العلاقات	4.333	1.2309	86.7	5.000	0.0000	100	1.876	11	0.087
الحصيلة اللغوية	17.292	7.0242	55.8	22.958	3.6894	74.1	4.878	11	0.000
الأداء القرائي	7.375	4.6227	33.5	11.750	3.1443	53.4	5.183	11	0.000
الدرجة الكلية	62.708	13.1399	62.7	76.042	8.2914	76	6.884	11	0.000

يتضح من الجدول السابق بأن الدرجة الكلية لمهارة القراءة الجهرية على الاختبار القبلي حصلت على متوسط حسابي (62.7) وانحراف معياري (13.13)، أي أنها جاءت بنسبة مؤية 62.7%، كما تبين بأن الدرجة الكلية لمهارة القراءة الجهرية على الاختبار البعدي حصلت على متوسط حسابي (76.04) وانحراف معياري (8.29)، أي انها جاءت بنسبة مؤية 76%.

ويلاحظ من الجدول (1.4) أن قيمة "ت " للدرجة الكلية بلغت (6.884)، بمستوى دلالة (0.000)، أي انه يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في علامات اختبار مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة بين الاختبار القبلي والبعدي، وكانت الفروق لصالح الاختبار البعدي. وهذا يشير الى وجود فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التنغيم لتنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة ، وكذلك للأبعاد (التمييز البصري، الحصيلة اللغوية، الأداء القرائي).

2.1.4السؤال الفرعي الثاني :هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتنمية القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير طريقة التدريس.(قبل تطبيق البرنامج / بعد تطبيق البرنامج)؟

و للاجابة على السؤال الثاني تم تحويله للفرضية التالية:

الفرضية الثانية: لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)بينالمتوسطات الحسابية لمقياس مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة يعزى لمتغير طريقة التدريس (قبل و اثناء و بعد التطبيق)

تم فحص الفرضية الثانيةبحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة علىمقياسمهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة يعزى لمتغير طريقة التدريس (قبل واثناء و بعد التطبيق).

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمقياس مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة يعزى لمتغير طريقة التدريس.

أبعاد مهارة القراءة الجهرية	وقت الملاحظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قراءة اصوات الحروف	قبل التطبيق	12	1.4505	0.15982
	أثناء التطبيق	12	1.6869	0.21880
	بعد التطبيق	12	2.1599	0.25366
قراءة المقاطع	قبل التطبيق	12	1.5333	0.48116
	أثناء التطبيق	12	1.9333	0.31718
	بعد التطبيق	12	2.2917	0.29064

قراءة الكلمات	قبل التطبيق	12	1.4889	0.09983
	أثناء التطبيق	12	1.6111	0.15527
	بعد التطبيق	12	2.0556	0.29106
قراءة الجمل	قبل التطبيق	12	1.2143	0.17759
	أثناء التطبيق	12	1.3333	0.17584
	بعد التطبيق	12	1.8690	0.28868
قراءة النص	قبل التطبيق	12	1.0714	0.16682
	أثناء التطبيق	12	1.1310	0.20620
	بعد التطبيق	12	1.5833	0.21501
الدرجة الكلية	قبل التطبيق	12	1.4123	0.17558
	أثناء التطبيق	12	1.6206	0.18867
	بعد التطبيق	12	2.0768	0.24882

يلاحظ من الجدول رقم (2.4) وجود فروق ظاهرية في مقياسمهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة يعزى لمتغير طريقة التدريس ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (3.4):

جدول(3.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مقياسمهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة يعزى لمتغير طريقة التدريس

أبعاد مهارة القراءة الجهرية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
قراءة اصوات الحروف	بين المجموعات	3.132	2	1.566	34.102	0.000
	داخل المجموعات	1.515	33	0.046		

	المجموع	4.647	35			
قراءة المقاطع	بين المجموعات	3.454	2	1.727	12.436	0.000
	داخل المجموعات	4.583	33	0.139		
	المجموع	8.036	35			
قراءة الكلمات	بين المجموعات	2.134	2	1.067	26.951	0.000
	داخل المجموعات	1.307	33	0.040		
	المجموع	3.441	35			
قراءة الجمل	بين المجموعات	2.920	2	1.460	30.037	0.000
	داخل المجموعات	1.604	33	0.049		
	المجموع	4.523	35			
قراءة النص	بين المجموعات	1.881	2	0.940	24.203	0.000
	داخل المجموعات	1.282	33	0.039		
	المجموع	3.163	35			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.772	2	1.386	32.399	0.000
	داخل المجموعات	1.412	33	0.043		
	المجموع	4.184	35			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(32.399) ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في مقياسمهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة يعزى لمتغير طريقة التدريس ، وكذلك لجميع الأبعاد، وبذلك تم رفض الفرضية الثانية. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كمايلي:

الجدول (4.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير طريقة التدريس

الأبعاد	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
قراءة اصوات الحروف	قبل التطبيق	أثناء التطبيق	-0.23649*	0.011
		بعد التطبيق	-0.70946*	0.000
	أثناء التطبيق	قبل التطبيق	0.23649*	0.011
		بعد التطبيق	-0.47297*	0.000
	بعد التطبيق	قبل التطبيق	0.70946*	0.000
		أثناء التطبيق	0.47297*	0.000
قراءة المقاطع	قبل التطبيق	أثناء التطبيق	-0.40000*	0.013
		بعد التطبيق	-0.75833*	0.000
	أثناء التطبيق	قبل التطبيق	0.40000*	0.013
		بعد التطبيق	-0.35833*	0.025
	بعد التطبيق	قبل التطبيق	0.75833*	0.000
		أثناء التطبيق	0.35833*	0.025
قراءة الكلمات	قبل التطبيق	أثناء التطبيق	-0.12222	0.142
		بعد التطبيق	-0.56667*	0.000
	أثناء التطبيق	قبل التطبيق	0.12222	0.142
		بعد التطبيق	-0.44444*	0.000
	بعد التطبيق	قبل التطبيق	0.56667*	0.000
		أثناء التطبيق	0.44444*	0.000
قراءة	قبل التطبيق	أثناء التطبيق	-0.11905	0.195

الجمل		بعد التطبيق	-0.65476*	0.000
	أثناء التطبيق	قبل التطبيق	0.11905	0.195
		بعد التطبيق	-0.53571*	0.000
	بعد التطبيق	قبل التطبيق	0.65476*	0.000
		أثناء التطبيق	0.53571*	0.000
قراءة النص	قبل التطبيق	أثناء التطبيق	-0.05952	0.465
		بعد التطبيق	-0.51190*	0.000
	أثناء التطبيق	قبل التطبيق	0.05952	0.465
		بعد التطبيق	-0.45238*	0.000
	بعد التطبيق	قبل التطبيق	0.51190*	0.000
		أثناء التطبيق	0.45238*	0.000
الدرجة الكلية	قبل التطبيق	أثناء التطبيق	-0.20833*	0.019
		بعد التطبيق	-0.66447*	0.000
	أثناء التطبيق	قبل التطبيق	0.20833*	0.019
		بعد التطبيق	-0.45614*	0.000
	بعد التطبيق	قبل التطبيق	0.66447*	0.000
		أثناء التطبيق	0.45614*	0.000

وكانت الفروق في الدرجة الكليةبين بعد التطبيق وقبل التطبيق لصالح بعد التطبيق وبين بعد التطبيق وأثناء التطبيق لصالح بعد التطبيق، وبين أثناء التطبيق وقبل التطبيق لصالح أثناء التطبيق. وهذا يشير الى وجود فاعلية للبرنامج التدريبيالمستند إلى التنغيم لتنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة

الأساسية من ذوي عسر القراءة ، وكذلك للأبعاد (قراءة اصوات الحروف ، قراءة الكلمات، قراءة الجمل، قراءة النص).

2.4 السؤال الرئيس الثاني :هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتنمية القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير الصف؟

تم فحص السؤال الرئيس الثاني بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة يعزى لمتغير الصف.

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمقياس مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة يعزى لمتغير الصف.

أبعاد مهارة القراءة الجهرية	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قراءة اصوات الحروف	الثاني	7	2.1390	0.25613
	الثالث	5	2.1892	0.27694
قراءة المقاطع	الثاني	7	2.2571	0.29358
	الثالث	5	2.3400	0.31305
قراءة الكلمات	الثاني	7	2.0571	0.31371
	الثالث	5	2.0533	0.29212
قراءة الجمل	الثاني	7	1.8776	0.31329
	الثالث	5	1.8571	0.28571
قراءة النص	الثاني	7	1.6327	0.27177
	الثالث	5	1.5143	0.07825

الدرجة الكلية	الثاني	7	2.0677	0.25755
	الثالث	5	2.0895	0.26535

تبين من خلال الجدول رقم (5.4) ان الدرجة الكلية لمستوى مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير الصف، للصف الثالث حصلت على متوسط حسابي (2.089) وبانحراف معياري (0.265)، بينما حصل الصف الثاني على متوسط حسابي (2.067) وبانحراف معياري (0.257). وحصل بعدي (قراءة اصوات الحروف، قراءة المقاطع) على متوسطات حسابية أعلى للصف الثالث من الصف الثاني، بينما حصل الصف الثاني على متوسطات حسابية اعلى في أبعاد (قراءة الكلمات، قراءة الجمل، قراءة النص) من الصف الثالث.

3.4 السؤال الرئيس الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتنمية القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير العمر؟

تم فحص السؤالالرئيس الثالثبحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة يعزى لمتغير العمر.

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمقياس مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة يعزى لمتغير العمر.

أبعاد مهارة القراءة الجهرية	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قراءة اصوات الحروف	7 سنوات	5	2.1568	0.27655
	8 سنوات	4	2.0946	0.23406
	9 سنوات	3	2.2523	0.31208

قراءة المقاطع	7 سنوات	5	2.2600	0.31305
	8 سنوات	4	2.2500	0.28868
	9 سنوات	3	2.4000	0.34641
قراءة الكلمات	7 سنوات	5	2.0800	0.33133
	8 سنوات	4	2.0000	0.30792
	9 سنوات	3	2.0889	0.30792
قراءة الجمل	7 سنوات	5	1.9429	0.34405
	8 سنوات	4	1.7143	0.16496
	9 سنوات	3	1.9524	0.32991
قراءة النص	7 سنوات	5	1.6857	0.30971
	8 سنوات	4	1.5000	0.08248
	9 سنوات	3	1.5238	0.08248
الدرجة الكلية	7 سنوات	5	2.0921	0.27585
	8 سنوات	4	2.0066	0.23550
	9 سنوات	3	2.1447	0.29627

تبين من خلال الجدول رقم (6.4) ان الدرجة الكلية لمستوى مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير العمر، حصلت على أعلى متوسط حسابي للعمر (9سنوات) وبإنحراف معياري (0.296)، يليه للعمر (7 سنوات) بمتوسط حسابي (2.092) وبانحراف معياري (0.275)، ومن ثم للعمر (8 سنوات) بمتوسط حسابي (2.00) وبانحراف معياري (0.235). وحصلت

أبعاد (قراءة اصوات الحروف، قراءة المقاطع، قراءة الكلمات، قراءة الجمل) على متوسطات حسابية أعلى للعمر 9 سنوات، بينما حصل العمر 7 سنوات على متوسط حسابي اعلى في بعد (قراءة النص).

الفصل الخامس:

مناقشة نتائج الدراسة

1.5 مناقشةالنتائج.

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الاول.

2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثاني.

3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثالث.

2.5 توصيات الدراسة.

3.5 مقترحات الدراسة.

تناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي خلصت إليها الدراسة التي هدفت إلى إستقصاء فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التنغيم في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة . وعرض أهم التوصيات و الإقتراحات.

1.5 مناقشة النتائج:

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الاول للدراسة و الذي ينص على :

ما فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التنغيم في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة ؟

و الذي إنبثق عنه الفرضيات التالية :

– الفرضية الأولى :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات اختبار القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة على المقياس القبلي و البعدي.

– الفرضية الثاني:لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوىالدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بينالمتوسطات الحسابية لمقياس مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة يعزى لمتغير طريقة التدريس(قبل تطبيق البرنامج و أثناء التطبيق و بعد التطبيق).

تم فحص الفرضية الأولى بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات افراد عينة الدراسة لإختبار مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة يعزى لمتغير الإختبار القبلي و البعدي .

يبين الجدول (1.4) أن الدرجة الكلية لمهارة القراءة الجهرية على الإختبار القبلي حصلت على متوسط حسابي مقداره (62.7) بينما بلغت في الإختبار البعدي (76) . كما بلغت درجة الإنحراف المعياري

للإختبار القبلي(13.13) في حين في الإختبار البعدي بلغت (8.29) و عند مقارنة النسب المئوية لوحظ أن نسبة الإختبار البعدي أعلى من الإختبار القبلي ، حيث بلغت الأولى 76% و الثانية 62.7% .

تدل هذه النتائج على وجود تحسن ملحوظ لدى طلاب المجموعة بعد التدخل في المهارات القراءة الجهرية . وإذا ما نظرنا إلى الجدول (1.4) نلاحظ أن قيمة (ت) للدرجة الكلية بلغت (6.884) بمستوى دلالة (0.000) أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)لصالح الإختبار البعدي ، و هذا يشير إلى وجود فاعلية للبرنامج التدريبي المستند إلى التنغيم في تنمية مهارة القراءة الجهرية ، كذلك الأمر بالنسبة لبعد فهم المقروء و بعد الأداء القرائي التعبيري.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ابو منديل (2018) ، بحيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط نتائج الإختبار الفبلي و البعدي لصالح البعدي ، إضافة إلى أنها تتفق مع دراسة فرمان و عبيد (2017)، و دراسة حمدان و البلوي (2017) ، كما تتفق بشكل أساسي مع نتائج دراسة جابر و سامي وآخرون(2016) ،كما تتفق مع كل من دراسة طوسون(2016) و دراسة احمد (2016) و العلي (2015) ودراسة جرار (2014) في إثبات فاعلية البرنامج التدريبية في تنمية مهارة القراءة الجهرية .

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن البرنامج التدريبي برنامج جديد ، مثير للإهتمام بعيد عن الرتابة و الروتين في عملية التدريس بالنسبة للطلاب،كما أنه متنوع في اساليبه ، وشامل ، يجمع ما بين الحركة و الإيقاع والغناء الكورالي، والعمل الجماعي المشترك، و الفردي الذي أثار لدى الطلاب الفضول و الدافعية للتعلم، كذلك أضاف أسلوب التنغيم للقراءة نكهة خاصة، جذبت الطلاب لتعلمها، حيث أعجب الطلاب بطريقة تغيير النبرة و النغمة من عالية إلى منخفضة و العكس ، مما جعلهم يتذوقون حلاوة القراءة الجهرية و جعلهم يحاولون تكرار و ترديد موسيقى الكلام أثناء القراءة، و من الأمور التي جذبت الطلاب أكثر إليه و أثر على أدائهم تميز البرنامج بالأساليب المتعددة و المتنوعة و الهادفة من مرئية و مسموعة و منها من جمعت بين الإثنين، حيث لبت إحتياجات الطلاب و إهتماماتهم، كما أنه تدرج في المستوى من السهل إلى الصعب متماشياً مع قدراتهم وراعى الفروقات الفردية الموجودة، لذلك يعد البرنامج أداة تجمع بين جوانب و مستويات الذكاءات جميعها مستخدما إستراتيجيات متعددة منها التعلم النشط، و التعلم

التعاوني ، و التعلم الفردي، و التعلم بالموسيقى ، و التعلم باللعب و غيرها. و هو مناسب للفئة العمرية المستهدفة للدراسة، كذلك سهل التطبيق .

- **الفرضية الثانية:لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)بينالمتوسطات الحسابية لمقياس مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة يعزى لمتغير طريقة التدريس.**

تم فحص الفرضية الثانية بحساب المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة تعزى لطريقة التدريس.

يبين الجدول (2.4) وجود فروقات ظاهرية في مقياس مهارة القراءة الجهرية و لمعرفة دلالة الفروق قامت الباحثة بإستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) ، كما يظهر الجدول رقم (3.4) حيث تبين أن قيمة (ف) للدرجة الكلية (32.399) و مستوى الدلالة (0.000) أي اقل من مستوى الدلالة ،إذا هذا يدلنا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس القراءة الجهرية يعزى لمتغير طريقة التدريس ، و كذلك لجميع الأبعاد ، لذا تم رفض الفرضية الثانية.

و تم أيضاً فحص نتائج إختبار (LSD) لبيان إتجاه الفروق و الذي تبين من خلاله ما يلي:

- وجود فروق في الدرجة الكلية بين طريقة التدريس بعد التطبيق و قبل التطبيق لصالح بعد التطبيق .

- وجود فروق في الدرجة الكلية بين طريقة التدريس أثناء التطبيق و بعد التطبيق لصالح بعد التطبيق .

- وجود فروق في الدرجة الكلية بين طريقة التدريس أثناء التطبيق و قبل التطبيق لصالح أثناء التطبيق .

مما سبق نستنتج وجود فروق واضحة لصالح التدريس بعد التطبيق مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المستند إلى التنغيم في تنمية القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة .كما هو الحال ايضاً بالنسبة للأبعاد جميعها.

تتفق هذه النتائج مع دراسة ابو منديل (2018) و دراسة فرمان و عبيد (2017) و دراسة الصباح (2017) و دراسة جرار(2014) و ايضا دراسة طعيمة (2010) و دراسة فورة (2003) .

تعزو الباحثة النتائج السابقة جميعها إلى أن البرنامج قد حقق تقدم جيد عند هؤلاء الطلاب حتى لو كانت النسبة ضعيفة أو منخفضة، فقد تخطى هؤلاء الطلاب الكثير من الحواجز و المعيقات التي كانت تسبب لهم صعوبات في القراءة ، فقد دعمهم البرنامج و قدم لهم الدافعية و التعزيز و أزال حاجز الخوف و الشعور بالإخفاق. فكل طالب حاول و جرب و أختبر فرحة القراءة بشكل جيد .

إرتبط البرنامج بعدة طرق و أساليب و إستراتيجيات ساعدت على الوصول إلى كل جانب من جوانب الطالب و قدراته و لامست إهتماماته، اشعرته بالراحة، و اخفت لديه عنصر الرهبة ، لأنه كان يأخذ الوقت الكافي ويعمل وهو مرتاح. كما أضاف البرنامج عنصر البهجة و المتعة و التغيير الذي اشعر الطالب بالحرية وأكسبه خبرات سارة من خلال المشاركة الفردية و الجماعية ،كما أنه أشبع رغباته للعب و الترفيه سواء من خلال إستخدام الطاقات أو المعجون أو إستخدام الحاسوب. فالبرنامج قد إعتمد على نشاط الطالب كون الطالب هو محور العملية التعلمية ، و ركز على جميع إهتماماته و حاجاته، كماقضى البرنامج على الرتابة و الملل في المواقف التعليمية ، و حققها بأسلوب ممتع و هادفو عملي ، شعر الطالب من خلاله أنه سيد المواقف والمعلم صديقه و معاونه، و إنه صاحب السيطرة و له القدرة على إتمام العمل.

إن التعزيز الدائم من قبل الباحثة في المواقف التي تتطلب ذلك و في الوقت المناسب عزز لدى الطالب الشعور بالثقة و كسر لديه حاجز الخوف ، كما أن الإنتقال من البيئة الصفية العادية إلى بيئة جديدة كلها مرح وتشويق و العاب و عمل و تجارب ساعد ذلك على جذب إنتباه الطالب و شوقه للعمل لوجود المثيرات الهادفة والأنشطة، كما أن الموسيقى أثرت بشكل كبير على نفسية الطلاب ، و حب الطلاب للإيقاع و إستخدام أدواته جذبهم للتعلم بشكل كبير . و البرنامج أيضاً مراعيا للفروقات الفردية لدى الطلاب ساعدهم على التقدم و أشعرهم بالتقدم و النجاح ، كما أن إستخدم البرنامج لأوراق العمل للتقييم بشكل دائم ، ساهم في علاج بعض المشكلات التي يعاني منها الطلاب خلال عملية القراءة و الكشف عن النقاط التي مازالت بحاجة إلى العمل عليها بوضع خطط علاجية .

2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة ب السؤال الرئيس الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتنمية القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير الصف؟

و قد تم فحص السؤال الرئيس الثاني بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءةتعزى لمتغير الصف.

و قد تبين من الجدول (5.4) أن الدرجة الكلية لمستوى مهارة القراءة الجهرية للصف الثالث الأساسي قد حصلت على متوسط حسابي (2.089) و إنحراف معياري (0.265) ، بينما حصل الصف الثاني على متوسط حسابي (2.067) و إنحراف معياري (0.257) مما يدل أن الصف الثالث قد حصل على متوسطات حسابية أعلى من الصف الثاني بشكل عام ، أما بالنسبة للأبعاد فقد لوحظ أن الصف الثالث قد تقدم على الصف الثاني في كل من بعد قراءة اصوات الحروف و المقاطع، في حين قد تقدم الصف الثاني على الصف الثالث في كل من بعد قراءة الكلمات و الجمل و النص.

و قد اتفق مع ما سبق كل من دراسة فرمان وعبيد(2017) و دراسة الصباح (2017) و دراسة طوسون(2016) و دراسة ابو منديل (2018) و دراسة ابو طعيمة (2010) و دراسة جرار (2014) و دراسة فورة (2003).

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الصف الثالث قد تمكن من قراءة الحروف و المقاطع بشكل أفضل من الصف الثاني لمروره و تمكنه من هذه الأبعاد نظرا لتكرارها و دراستها مدة عامان متتاليان بمعنى أنه تعامل معهاوأصبح لديه خبرة و ممارسة و تمكن في هذه الأبعاد بينما مازال طلاب الصف الثاني بمرحلة تعلمها و ممارستها والتمكن منها. أما بالنسبة لحصول الصف الثاني على على متوسطات حسابية أعلى من الصف الثالث في بعد قراءة الكلمات و الجمل و النص ، يعود إلى أن الصف الثاني في مرحلة تعلمها و التعرف عليها و إكتشاف الكلمات و التعرف على معانيها ولديهم الرغبة القوية في قراءة هذه الكلمات و

الجمل أكبر من الصف الثالث، لأن طلاب هذا الصف من الممكن أنهم واجهوا صعوبات في تعلم القراءة و نظراً لعدم معالجة المشكلات التي واجهوها في الصف الثاني تراكمت و تحولت إلى عقبة و صعوبة أمامهم جعلت دافعيتهم و رغبتهم في التعلم تقل أو تكاد تختفي لعدم وجود الدعم و المساندة و العلاج. الصف الثاني هو الأساس الذي نبني عليه ، فإذا ما تم تأسيس الطلاب بشكل جيد و تم التمكن من اساسيات تعلم القراءة كتعلم قراءة الحروف ثم الإنتقال إلى المقاطع فالكلمات حتى نصل إلى قراءة النص فإنهم سيواجهون صعوبات في القراءة، و أي خلل يصيب أي جزء من هذه الاجزاء يصيب البقية و سيواجه الطالب بعدها الصعوبات و المشاكل ، و تبدأ الفجوة تكبر وتكبر حتى تصبح عائقاً أمام الطالب في تعلم القراءة.

من هنا نجد أن البرنامج التدريبي عمل على البدء من نقطة الصفر بحيث بدأ مع الطلاب من مرحلة التعرف على الحروف و تسميتها و تمييزها ، ثم إنتقل بهم بالتدريج إلى قراءة المقاطع مع المد الطويل و القصير، وتدرج شيئا فشيئا من المحسوس إلى المجرد حتى أوصلهم إلى مرحلة قراءة النص التي مازالت بحاجة إلى دعم و عمل و علاج.

3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة ب السؤال الرئيس الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتنمية القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير العمر؟

و قد تم فحص السؤال الرئيسي الثالث بحساب المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس القراءة الجهرية.

تبين من الجدول (6.4) أن الدرجة الكلية لمستوى مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة تعزى لمتغير العمر قد حصلت على أعلى متوسط حسابي للعمر 9 سنوات و مقداره (2.144) و إنحراف معياري مقداره (0.296) يليه العمر 7 سنوات بمتوسط حسابي (2.092) و إنحراف معياري (0.275) ثم يأتي العمر 8 سنوات بمتوسط حسابي (2.00) و إنحراف معياري (0.235) ، كذلك الحال بالنسبة لجميع الأبعاد فقد حصل العمر 9 سنوات على اعلى متوسطات حسابية في كل من بعد قراءة أصوات الحروف و قراءة المقاطع و الكلمات و الجمل في حين حصل العمر 7

سنوات أعلى متوسطات حسابية في بعد قراءة النص. هذه النتيجة تدل على وجود فروقات في مستوى القراءة للطلبة يعزى لمتغير العمر .

تتوافق هذه النتيجة أيضاً مع ما توصلت إليه كل من دراسة Balami& Mousa (2016) و دراسة ماري و آخرون(2010) ، ودراسة اوسبون و سكوت (2004) و دراسة فرمان وعبيد(2017)، ودراسة الصباح(2017)، وطوسون(2016).

تعزو الباحثة النتائج السابقة إلى أن الطلاب بعمر 9 سنوات هم من المفروض أن يكونوا بالصف الرابع الأساسي ، بما معناه أنهم من الطلاب الذين رفعوا تلقائيا من قبل التربية و التعليم ، أي أنهم مروا بالصف الثالث أو الثاني عامان متتاليان ، هذا يقودنا إلى أنهم مروا بتعلم الحروف و المقاطع و الكلمات و الجمل مدة ثلاث اعوام متتالية لذا لديهم التمكن في معرفتها ، على عكس طلاب الصف الثاني التي تعرض عليه خلال مدة اقصر ، أما فيما يتعلق بقراءة النص و تميز الصف الثاني بأعلى متوسطات يرجع إلى التشديد على معرفة القراءة و التمكن منها و وجود المساعدة و الدعم و بذل المجهود لتعلمها من قبل المعلمين حتى يتمكن الطالب إتقانها قبل الإنتقال إلى الصف الثالث ، حتى لا يواجه الطالب مشكلة و صعوبة في القراءة ، لأنها بعد ذلك ستستمر معه و تنتقل من صف لآخر . هذا ما حصل مع طلاب العمر 9 سنوات ، فهم تمكنوا من معرفة قراءة الحروف و الكلمات لكن المشكلة عندهم عدم القدرة على قراءة الجمل الطويلة و قراءة النصوص، و التي يرجع السبب فيها إلى عدم تلقي العلاج المناسب في الوقت المناسب له ، فالطالب الذي واجه مشكلة في القراءة في الصف الثاني و تم تجاهلها وعدم علاجها بقيت هذه الصعوبة ملازمة له و كبرت شيئا فشيئا حتى اصبحت صعوبة لديه تسبب له الخوف و القلق و التردد عند القراءة فقلت لديه الرغبة بالمشاركة أو محاولة القراءة فتم تجاهله بالتالي تدنى مستواه الاكاديمي و صنف من ضمن الطلبة ذو العسر القرائي.

2.5 توصيات الدراسة :

في ضوء النتائج السابقة ، قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات على النحو التالي:

– ضرورة تطبيق البرنامج المقترح على طلبة المرحلة الأساسية لمن يعانون من عسر القراءة في المدارس الفلسطينية لما له من أثر إيجابي و فعال في تنمية القراءة الجهرية .

– العمل على تدريب المعلمين وعقد دورات تدريبية لمعلمي غرف المصادر ومعلمي الصفوف العادية، بهدف تدريبهم على اسلوب التنغيم في تدريس اللغة العربية ،لأهميته في تعزيز الطلبة و دفعهم إلى التعلم.

– الإهتمام بالقراءة الجهرية في المرحلة الأساسية (1–4) ،لأنها تشكل الأساس في تعلم القراءة ، و اذا تمكن الطالب فيها من القراءة فإنه سيتمكن من تعلم المهارات العليا الأخرى مثل الإستيعاب و الفهم و النقد و التذوق.

– توفير مواد تعليمية وإدراج الوسائل السمعية و القائمة على التنغيم و القصص القصيرة التي تناسب طبيعة و طرق و أساليب التدريس الطلبة ذوي عسر القراءة.

– تشجيع الطلبة على الإكثار من القراءة القصص القصيرة و المقالات القصيرة الهادفة بعمل مسابقات في القراءة و تعزيزهم على ذلك بهدف تنمية حب القراءة لديهم .

– الإهتمام بالكشف المبكر عن الطلبة ذوي عسر القراءة و وضع الخطط و البرامج العلاجية لهم للحد من تفاقم المشكلة.

– تعزيز التعاون بين معلم اللغة العربية و معلم غرف المصادر في مساعدة الطلبة و العمل على بناء الخطط العلاجية المشتركة للمساهمة في دعم و تنمية مهارة القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة.

3.5 مقترحات الدراسة:

في ضوء ما تم التوصل إلية من نتائج ، فإن الباحثة قد خلصت إلى المقترحات الآتية للدراسة المستقبلية:

_ إجراء دراسة تهتم بتصميم برامج علاجية متنوعة للتغلب على صعوبات القراءة الجهرية لدى طلبة المرحلة الأساسية.

– دراسة فاعلية برامج تستند إلى الأنشطة التعليمية المسموعة و المرئية في تنمية القراءة الجهرية لدى طلبة المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة.

المصادر و المراجع

قائمة المصادر و المراجع :

اولاً: المصادر و المراجع العربية:

القران الكريم .

سورة الإسراء ، الآية 30

سورة البقرة، الآية:126

سورة البقرة ، الآية:286

سورة الزمر، الآية : 9

الإبراهيمي، خولة طالب.(2006). **مباديء في اللسانيات، الطبعة الثانية**، دار القصبة للنشر ، الجزائر.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي ابو الفضل جمال الدين.(1414 ه). **لسان العرب**، مادة نغم، ج12، ط3، ص590، دار صلاح ، بيروت.

أبو طعيمة،محمد.(2010).وصف أخطاء القراءة الجهرية وتحليلها لدى طلبةالصفالثالثالأساسي فيمحافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات ، **المجلة الأردنية ، مجلة العلوم التربوية** ،المجلد (6) ، العدد(2)،ص 109–127.

أبو طعيمة،محمد احمد.(2010). **أثر برنامج بالعيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف لرابع الأساسي في محافظة خان يونس** ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو منديل، امين. (2018). **أثر تدريبات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات التعلم بغرف المصادر بغزة** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر ،غزة.

أبو الهيجاء، فؤاد حسن حسين.(2002). **أساليب و طرق تدريس اللغة العربية** ، دار المناهج، عمان،الأردن.

احمد، عبير .(2016). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى الوعي الفونولوجي و أثره على تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. **مجلة الأرشاد النفسي** ، العدد 45 ، ص177–222، مصر.

انس، ابراهيم .(2017). **الاصوات اللغوية**، ط1، م1، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.

البجة، عبد الفتاح حسن. (2005). **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها** . ط 2، دار الكتاب الجاسي. الإمارات العربية، العين.

البحيري، جاد. (2013). **الدسلكسيا: كيف يمكن للمدرس المساعدة؟ المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم.** السعودية.

بشر، كمال.(2000). **علم الأصوات**، دار الغريب للطباعة والنشرو التوزيع، القاهرة.

بلطجي، لمى.(2010). **صعوبة القراءة الديسلكسيا، تشخيصهاووضع خطط عمل فردية لعلاجها** ، دار العلم للملايين، بيروت.

البلوشي، سليمان حسن.(2006). برنامج تجريبي مقترح لأطفال الصم و البكم ، يستخدم المقاطع اللفظية الخاصة بهم مقترنة ببعض العلامات الموسيقية الإيقاعية، **مجلة علوم و فنون** ، المجلد 18، العدد 2، 191–214.

بنيامين، بن بلوم و آخرون . **تقييم تعلم الطالب التجميعي و التكويني** ، ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون، دار ماكجر و هيل، القاهرة.

جابر، جابر، ومحمود، سامي، والسيد منى. (2016). فعالية برنامج تعليمي قائم على الأنشطة الموسيقية في تنمية بعض مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. **مجلة العلوم التربوية**، العدد الرابع،ص 161–195، جامعة القاهرة.

جابر، وليد أحمد. (2002). **تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية** . دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن .

الجاحظ أبو عثمان عمر بن بحر.(1960). **البيان و التبيين**، تحقيق عبد السلام هارون ص179.

جرار، شهد. (2014). **فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى التعلم التعاوني في مهارة القراءة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس محافظة جنين الحكومية.** رسالة ماجستير غير منشورة جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

جلجل، نصرة عبد المجيد. (2006). **اختبار تشخيص العسر القرائي**. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

جلجل، نصرة محمد. (1995). **العسر القرائي (الدسلكسيا) دراسة تشخيصية علاجية** . مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

الجوارنة، يوسف عبد الله. (2002). التنغيم ودلالته في العربية. **مجلة الموقف الأدبي**، العدد 369، ص41.

الحازمي، عليان بن محمد. (2007). التنغيم في التراث العربي. **مجلة العلوم الشرعية واللغة العربية وآدابها**، جامعة أم القرى، العدد5، ص13.

حافظ، نبيل. (2000). **صعوبات التعليم والتعليم العلاجي** . الطبعة الثانية، مكتبة الزهراء، الشرق، القاهرة.

حبايب، علي حسن أسعد. (2011). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، **مجلة جامعة الأزهر بغزة**، سلسة العلوم الإنسانية، المجلد 13، العدد1، ص1–34.

حلس، داود، والمزين، خالد. (2012). **الصعوبات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي وسبل علاجها.** الجامعة الإسلامية، غزة.

حمدان، محمد ، و البلوي، فيصل.(2017). **تطوير برنامج محوسب و قياس أثره في تحسين الوعي الصوي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تبوك ، المملكة العربية السعودية.

الحوامدة، محمد. (2010). وصف أخطاء القراءة الجهرية وتحليلها لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات. **المجلة الأردنية، مجلة العلوم التربوية**، المجلد 6، العدد 2، ص109–127.

دانيال، ه لاهل، ولويد، جون، وكوفمان، جيمس، ومارتنيز، إليزابيث، وويس، مارجريت. (2007).**صعوبات التعلم: مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي** . (ترجمة عادل عبد الله محمد)، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

دايموند، آني. (2006). **الدسلكسيا واضطرابات اللغة في الأطفال** . (ترجمة إيناس الصادق، ولميس الراعي). المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.

الدليمي، طه، وسعاد، الوائلي.(2005). **اللغة العربية و مناهجها و طرق تدريسها** ، دار الشروق للنشروالتوزيع،عمان ، الأردن.

الدهيني، رشا. (2017). **عسر القراءة والمؤشرات السلوكية المميزة له لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي**،رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

السياغي، خديجة. (2004). **صعوبات التعلم: أسسها، نظرياتها، تطبيقاتها** . مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

سالم، محمود. (2003). **صعوبات التعلم والتشخيص والعلاج.** الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

شحاته، حسن. (2004). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.** ط4، الدارالمصرية اللبنانية. القاهرة، مصر.

شحاتة، حسن. (2000). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** . الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.

الشخريتي، سوسن.(2009). **أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الإبتدائي في مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية ،غزة.

الشرع، آلاء حسين، والشاروط، دريد عبد الجليل. (2004). ظاهرة التنغيم في العربية. **بحث منشور في مجلة القادسية** المجلد 3، العدد 1، ص27.

الشعيبي، محمد علاء الدين، وطعيمه، رشدي أحمد.(2006). **تعليم القراءة والأدب استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع.** دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

شقير، زينب. (2006). **اضطرابات اللغة والتواصل.** مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

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

الصباح ، سهير. (2017). صعوبات التعلم في القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في فلسطين. **المجلة العربية للعلوم النفسية**، العدد 35، ص46.

طاهر، علوي عبد الله. (2010). **تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

طه. علي (2006). **صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة العربية لدى كل من مزدوجي اللغة والدارسين باللغة العربية من تلاميذ المرحلة الابتدائية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، . جامعة عين شمس، مصر.

طه، علي جبري محمد. (2003) . **واقع تدريس الموسيقى و الأناشيد في المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في فلسطين** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين.

طوسون ،عبير.(2016). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الوعي الفونولوجي و أثره على تحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ صعوبات التعلم، **مجلة الإرشاد النفسي** ، العدد 45، ص 177–222، جامعة الدمام.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2010). **سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية** . دار المسيرة للنشر والطباعة، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

عبد الحميد، سلام محمد. (1999). **تشخيص مشكلات القراءة لدى عينة من التلامذة المتخلفين عقليا مع الدراسة لفاعلية برنامج مقترح**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا، كلية التربية.

عبد الفتاح، سهير. (2008). **الموسيقي ودورها في تشكيل لغة الطفل العربي. المجلس العربي للطفولة والتنمية، لعبة الطفل العربي في عصر العولمة**، دار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة.

العزازي، سلوى محمد أحمد.(2000). **فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.** ، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

العزة، سعيد حسني. (2007). **الإعاقة واضطرابات الكلام والنطق واللغة** . الدار العلمية الدولية للنشر، عمان.

عطا الله ، عبد الحميد.(2003). فاعلية برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى طلاب الصف الثالث الإبتدائي. **مجلة القراءة و المعرفة**، العدد25، ص23–34، كلية التربية ، جامعة عين شمس، مصر.

عطية، عطية محمد، والحشكي، يوسف محمد، وأبو مغلي، أنور، والنبالي، عبد اللطيف مطبع. (2000). **طرق تعليم القراءة والكتابة.** دار الفكر النشر والتوزيع، عمان، الأردن .

عطية، محسن علي. (2007). **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية** . دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العلي، فيصل حسين ، (1998). **المرشد الفني لتدريس اللغة العربية**. مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العلي، محي الدين. (2015). **فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

عليوات، محمد عدنان. (2007). **تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية البازوري**، عمان، الأردن.

عميرة ، إبراهيم.(2000). **المنهج و عناصره**، الطبعة الثالثة، دار المعارف، القاهرة.

عوض، فايزة السيد. (2003). **الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها** . يترك للنشر والتوزيع، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

عون، فاضل. (2012). **طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها** . دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عيسى، مراد، وخليفة وليد. (2006). **تكامل الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم** . دار الوفاء للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

فرمان، جلال عزيز، آمال محمود عبيد.(2017). أثر أسلوب التنغيم الصوتي في الفهم القرائي لمادة المطالعة و النصوص عند طالبات الصف الثاني المتوسط ، **مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية** ، مجلد 7، العدد 4، ص162–195، جمهورية مصر العربية.

فطيم، لطفي محمد،عبد المنعم، أبو العزايم.(1988). **نظريات التعلم المعاصرة**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

الفورة، ناهض.(2003).**فعالية برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بغزة**.رسالة دكتوراة (غير منشورة) البرنامج المشترك بين جامعة عين شمس، القاهرة، جامعة الأقصى، غزة.

القحطاني، علي سعد. (2009). **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلق العقلي البسيط.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

القدوري، غانم. (2002) . **المدخل إلى أصوات العربية**، ص256 ، منشورات المجمع العلمي ، بغداد .

القريطي، عبد المطلب. (2005). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم.** الطبعة الرابعة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

القضماني، رضوان. (2001).**الأنماط التنغيمية في السان العربي في علوم اللغة** ، العدد الأول ، الجزء الأول، ص 210، كلية الآداب و العلوم الإنسانية، سوريا .

ليلى، سهل. (2010). التنغيم وأثره في اختلاف المعاني ودلالة السياق. **مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد السابع، ص269، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

محمد،عادل عبد الله.(2009). **مقياس عسر القراءة للأطفال و المراهقين** ،الطبعة الأولى، دار الرشاد للنشر، القاهرة.

محمد، عادل عبد الله و شريت، أشرف محمد عبد الغني.(2008). فاعلية برنامج علاجي للأنشطة الموسيقية في تحسين مستوى النمو اللغوي للأطفال التوحديين. **المجلة العلمية**، المجلد 24، العدد الأول، الجزء الثاني، ص83–126، كلية التربية، جامعة الزقازيق ، مصر.

مدكور، علي احمد. (2007). **طرق تدريس اللغة العربية.** دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المشهراوي، عفاف.(2003).**فاعلية برنامج مقترح لتنمية القدرة على حل المسائل اللفظية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة**،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية.

مصطفى، رياض بدري.(2005). **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة، التشخيص و العلاج** ، دار الصفاء، عمان، الأردن.

مصطفى، غافل. (2005). **طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم.** دار أساسية النشر والتوزيع، عمان، الأردن.

ملحم، سليم. (2006). **صعوبات التعليم.** الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

الناغي، محمد حيدر.(2007). فعالية الأنشطة الموسيقية في تنمية الذكاء الوجداني لدى أطفال الروضة، **مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس** ، مصر.

الناقة، محمود كامل وحافظ، السيد وحيد. (2002). **تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنياته** ، ج 1، سعد سمك للطباعة والنشر، القاهرة.

نصر، مها.(2014). **فاعلية إستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة و الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الإبتدائي في مقرر اللغة العربية** . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية ،غزة، فلسطين.

نوفل، محمد بكر. (2007). **الذكاء المتعدد في غرفة الصف: النظرية والتطبيق** . الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الهواري، خالد. (1998). **تنمية بعض مهارات التحدث لدى أطفال المدرسة.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

يونس، فتحي علي. (2003) . **تعليم اللغة العربية للمبتدئين (الصغار والكبار)** . كلية التربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

يونس، فتحي علي، والكندري، عبد الله عبد الرحمن. (1998) . **اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار.** ذات السلاسل، الطبعة الثانية، الكويت.

ثانياً: المصادر و المراجع الأجنبية:

AbuHelal, FatinAwad. (1993). Perception and Interpretation of English and Arabic intonation patterns by Jordanian university students. M.A. Thesis, Yarmouk University.

Aron. P. G. Joshi. R. Malatesha, Gooden. Regina, Bentum. Kwesi E. (2008) Diagnosis and Treatment of Reading Disabilities Based on the component model of Reading an Alternative to the Discrepancy Model of LD, Journal of learning Disabilities Volume 41 number 1. January/ February 67-84.

Freud, J. (2001). Where can I find a test for Dyslexia? Retrieved from http// www.dyslexia-parent.com

Hallahan, D, kauffmon, J, &Lioyed, J. (1985). Introduction to learning disabilities, 2nd ed Englewood Cliffs Prentic_ Ltall. Inc.U.S. A

Harrie, R. and Weller, C. (1984). What is Dyslexia? The National Capital Freenet, EC180908.

Harris, Deborah Jayne. (2011). Can Music Be Used by Parents and Practitioners to support Communication, language and literacy within a Pre_school selling? Journal Articles, Reports _Research Education _ 13, v 39 n 2 p 139_15.

Heikkila, E. and Knight, A. (2012). Inclusive Music Teaching Strategies for Elementary Age Children with Developmental Dyslexia.

Hornstra, Lisette. Denessen, Eddie. Bakker, Joep.- Bergh, Linda van den and Marinus Voeten. (2010). Teacher Attitudes toward Dyslexia: Effects on Teacher

Expectations and the Academic Achievement of Students with Dyslexia. Journal of Learning Disabilities43(6) 515-http://ldx.sagepub.com/content/43/6/515

Mari, Tervaniemi; Pairi, Pietila; Riia, Milovanov. (2010). Foreign language Pronunciation Skills and Musical Aptilude. A study of Finnish Adults with Higher Education, Journal Articles, Reports _ Research, learning and individual A Gifled Musician. Socio_ Cultural and Educational Perspectives Differences, v 20, n1, p60.

Megdad, Bader Ismail. (2012). Difficulties Facing English Department Juniors at IUG in learning intonation, The Islamic University of Gaza.

Musa, Alic&Balami, Adamu. (2016). Effect of Phonological Awareness Training on the Reading Performance of Dyslexic Children in Primary Schools in Maiduguri Metropolis, Borno State, Nigeria. International Journal of Humanities and Social Science, VOL.6, No .7

Osboun, Pat&Scott, Fletcher. (2004). Autism spectrum disorders: Guidance on providing supports and services to young children with autism spectrum disorders and their families. New Mexico State Department of Education.

Sutton, J. and Shields, M. (2003). Dyslexia: 10 Strategies.

Verdugo, Ramirez. (2006). A study of intonation awareness and learning in non_native speakers of English language Awareness, Madrid, vol (15) 3, p141_159.

Viall, T. (2000). **Dyslexia and gender**. Retrieved from http// www.abc.news.com

Yeaw, John D. Andrew. (2001). Music therapy with children, a Review of clinical utility and application to special populations. Un PhiD dissertation, University of Texas.

الملاحق

ملحق رقم (1) : قائمة أسماء لجنة المحكمين:

الرقم	الإسم	التخصص	مكان العمل
1	الدكتور غسان سرحان	أساليب تدريس	جامعة القدس
2	الدكتور محمود عبيد	تربية خاصة	جامعة القدس المفتوحة
3	الدكتور عمر الريماوي	علم نفس	جامعة القدس
4	الدكتور عفيف زيدان	أساليب تدريس	جامعة القدس
5	الدكتور سمير شقير	صحة نفسية	جامعة القدس
6	الدكتور محمد بنات	اللغة العربية	جامعة بيت لحم
7	الدكتور عزيز خليل	اللغة العربية	الجامعة الأهلية
8	الدكتور محمود طميزة	اللغة الإنجليزية	الجامعة الأهلية
9	الدكتور زين العواودة	اللغة العربية	جامعة بيت لحم
10	الأستاذ أكرم أبو عالية	التربية الخاصة	مشرف التربية الخاصة في مديريات الوسط و الجنوب
11	أ .أحلام عبيات	ماجستير أساليب تدريس	معلمة
12	أ . ناريمان يوسف	ماجستير أساليب تدريس	معلمة

ملحق رقم (2) : كتاب تسهيل المهمة.

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برنامج الدراسات العليا

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs

التاريخ: 9 /2/ 2020

حضرة مديرة التربية والتعليم/ مديرية تربية بيت لحم المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة رنا حنا حمامة ورقمها الجامعي (35521712)، بالعمل على انجاز رسالة ماجستير في اساليب التدريس بعنوان " **فاعلية برنامج تدريبي مستند الى التنغيم لتنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الاساسية من ذوي عسر القراءة** " ، يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه في تطبيق دراستها.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

أ. د. عفيف زيدان
منسق ماجستير أساليب التدريس

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

Tel 02-2799753 Fax 02-2796960 Jerusalem P.O. Box 20002

20002 ص.ب 02-2796960 فاكس 02-2799

ملحق رقم (3) :إختبار قياس مستوى الإستجابات لمهارة القراءة الجهرية.

.

جامعة القدس

كلية العلوم التربوية

الدراسات العليا

أساليب التدريس

ذوي الإحتياجات الخاصة

الموضوع:

إختبار قياس مستوى الإستجابات لمهارة القراءة الجهرية

إعدادالباحثة : رنا حمامه

الرقم الجامعي : 21712355

الفصل الدراسي الثاني

2021-2020

إشراف الدكتور: سعيد عوض

عزيزي المحكم :

تحية طيبة و بعد :

تقوم الباحثة رنا خير بإجراء دراسة بعنوان : **"فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التنغيم لتنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة ".** تهدف هذه الدراسة إلى الزيادة المعرفة بالمشكلات التي تواجه الطلبة أثناءعملية القراءة وأ سباب صعوبة القراءة الجهرية لدى هذه الفئة من الطلبة و البحث في حيثياتها من أجل الوصول إلى برنامج تدريبي يساعد هذة الفئة لتحدي هذه الصعوبة و مواجهتها بأسلوب شائق ، لتمكنهم من الاندماج مع سائر أقرانهم ، و الارتقاء بمستواهم في القراءة لتكون بوابتهمللنجاحو مواصلة تقدمهم في المسيرة التعليمية .

و في هذا الاطار ، تم تطوير مجموعة من الأدوات البحثية و تقنينها لتستخدم في جمع البياناتذات العلاقة ، حتى نتمكن من توفير البيانات اللازمة للخروج بالمؤشرات التي تحقق اهداف الدراسة .

هذه الاستمارة مخصصة للتعرف على المشكلات التي يواجهها طلاب المرحلة الاساسية أثناء عملية لقراءة الجهرية ، للتعرف على اسبابها و الوقوف على أبرز النقاط التي تعيق عملية القراءة ، و الأسباب التي تؤدي إلى هذا الضعف ، لمساعدتهم على تخطي هذه الظاهرة ، لذا المعلومات التي توفرها هذه الاستمارة ستساعد الباحثة على تشخيص الظاهرة بما يمكن من الحد منها ، و الوصول الى الهدف المنشود.

نتمنى عليك قراءة فقرات الاستمارة بعناية ، و الإجابة عليها بكل موضوعية للاستفادة من خبرتكم القيمة من حيث التعديل أو الحذف أو الاضافة بما يجعل هذه الأداة قابلة للتطبيق، و لكم جزيل الشكر والعرفان .

مع الشكر لجهودك و تعاونك .

الباحثة : رنا حمامه

اختبار لقياس مهارة القراءة الجهرية لطلبة المرحلة الأساسية من طلبة غرفة المصادر .

الاسم: _____ الصف:_____

المدرسة:_____ التاريخ :_____

عزيزي الطالب :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارة القراءة الجهرية لديك، و الاختبار معد فقط لأغراض البحث العلمي وليس له اية علاقة بتحصيلك أو درجاتك المدرسية ، و هو مكون من (5) أسئلة كل سؤال بفروعه المتعددة، أرجو منك الاجابة عليها جميعا والالتزام بالتعليمات الآتية أثناء الإجابة ،أتمنى لك حظا سعيدا.

التعليمات الواجب الالتزام بها :

1: قراءة كل سؤال بدقة ثم الاجابة.

2: الالتزام بتعليمات كل سؤال بصورة دقيقة .

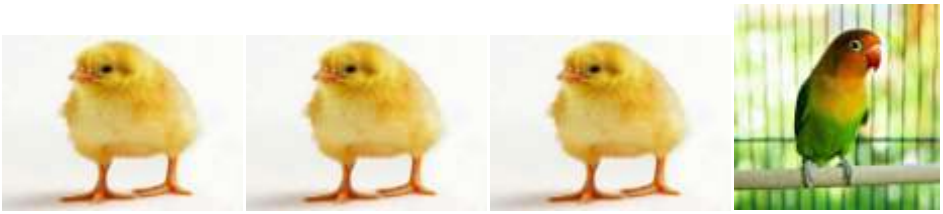
3: عدم ترك أي سؤال دون إجابة.

4: الزمن المحدد للإجابة هو (60) دقيقة .

أولا: التمييز البصري : النتيجة : / 5

1: تمييز النوع : الهدف: أن يكون لدى الطالب القدرة على تحديد الصورة المختلفة.

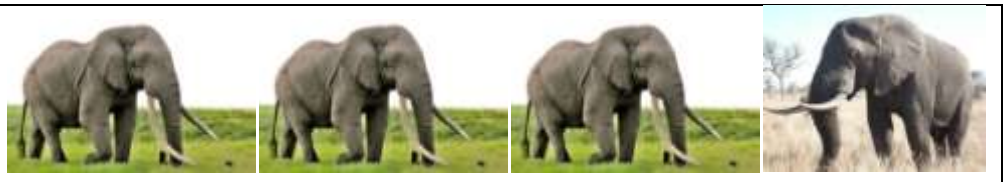
المطلوب : أن يحدد الطالب الصورة المختلفة عن المجموعة برسم دائرة حولها.



2: تمييز الاتجاه: النتيجة: /5

الهدف : أن يكون لدى الطالب القدرة على تمييز الاتجاهات .

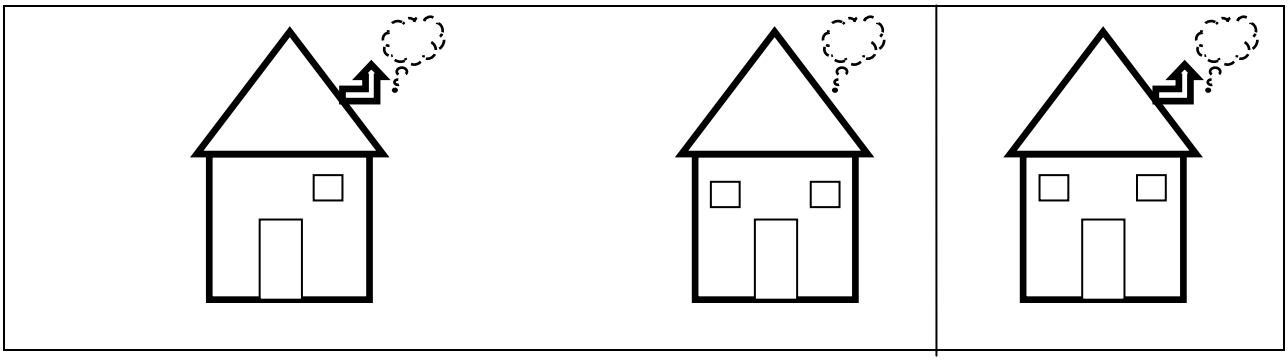
المطلوب :أن يحدد الطالب الصورة المختلفة بإتجاهها عن المجموعة برسم دائرة حولها .

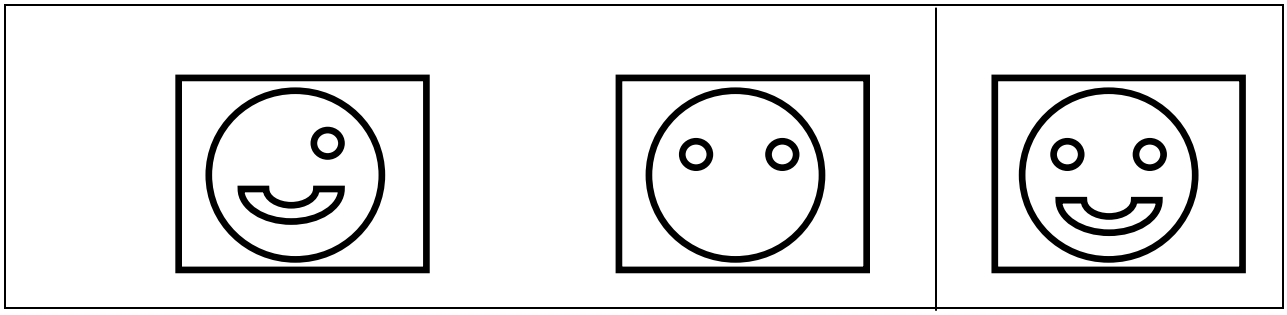


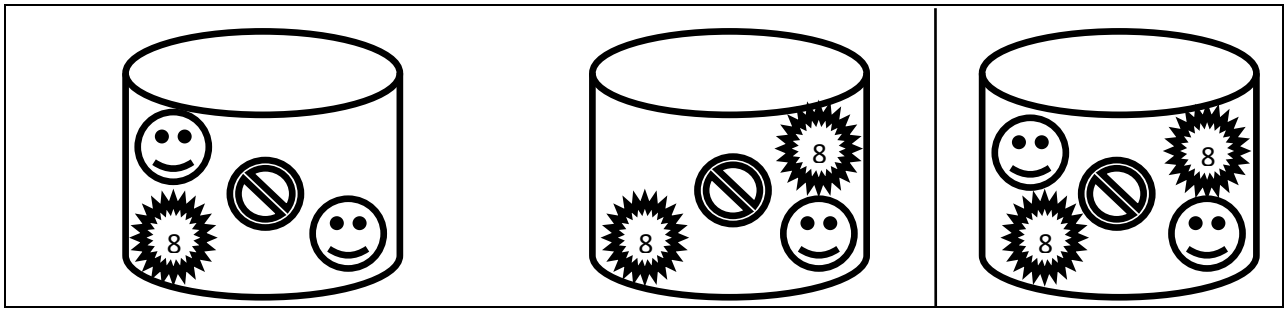
3 : تمييز الشكل الكامل : النتيجة: / 4

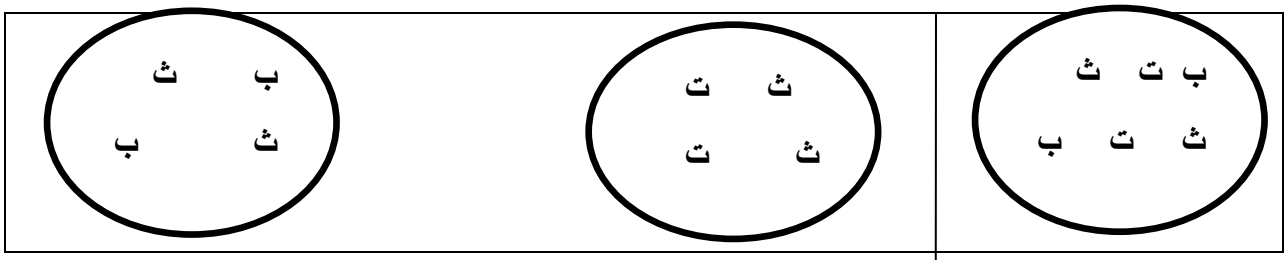
الهدف : أن يكون لدى الطالب القدرة على إدراك الشكل الكامل للصورة .

المطلوب : أن يحدد الطالب الجزء الناقص في الصورة و من ثمّ يقوم برسمه للحصول على صورة طبق الأصل للصورة الأصلية.









4: تمييز شكل الحرف :

الهدف : أن يكون لدى الطالب القدرة على إدراك شكل الحرف .

المطلوب : أن يحدد الطالب شكل الحرف المختلف في كل مجموعة من الحروف برسم دائرة حوله .

ب	ب	ب	ن	ب
ج	ج	ح	ج	ج
ض	ض	ض	ض	ص
ي	ي	ي	ى	ي
ش	س	ش	ش	ش

النتيجة: / 5

5: تمييز المقطع :

الهدف : أن يكون لدى الطالب القدرة على تحديد المختلفة منها .

المطلوب : أن يحدد الطالب المقطع المختلف من بين مجموعة المقاطع برسم دائرة حوله.

فا	فا	فا	قا
ما	ما	ها	ما
يا	يا	يا	با
خا	جا	خا	خا
طا	ظا	ظا	ظا

النتيجة: / 5

6: تمييز الكلمات :

الهدف : أن يكون لدى الطالب القدرة على التعرف على الكلمات المتشابهة لتحديد الختلفة منها .

المطلوب : أن يحدد الطالب الكلمة المختلفة من بين مجموعة الكلمات برسم دائرة حولها.

أب	أب	أب	أخ
كَتَبَ	كَتَبَ	لَعِبَ	كَتَبَ
فار	نار	فار	فار
ريم	ريم	كريم	ريم
سَجَرَة	شَجَرَة	شَجَرَة	شَجَرَة
محبوبة	محبوبة	محبوبة	مكتوبة

النتيجة : / 3

ثانيا: التمييز السمعي :

1: تمييز صوت الحرف :

الهدف : أن يكون لدى الطالب القدرة على تمييز صوت الحرف المسموع بصورة صحيحة .

المطلوب : أن يرسم الطالب دائرة حول الحرف الذي يسمعه من المعلم او الحاسوب.

1	ع	غ	ف	ق	ل
2	ك	ل	م	ن	ف
3	ظ	ش	ف	ت	ث
4	د	ذ	ظ	ض	ص
5	غ	ع	خ	ح	ج

االحروف المطلوب رسم الدائرة حولها هي:

1: ف

2: م

3: ث

4: ظ

5: خ

النتيجة : / 5

2: تمييز صوت المقطع :

الهدف : أن يكون لدى الطالب القدرة على تمييز صوت المقطع المسموع بصورة صحيحة.

المطلوب : أن يرسم الطالب دائرة حول المقطع المناسب بعد الاستماع الى صوته من المعلم أو الحاسوب.

1	فا	ما	تا	نا	ثا
2	سو	ثو	تو	شو	مو
3	ري	زي	سي	في	تي
4	ظو	طو	نو	صو	ضو
5	عي	غي	في	ذي	ني

المقاطع المطلوب رسم الدائرة حولها هي :

1: ما

2: شو

3: سي

4: طو

5: ذي

النتيجة : / 5

3: تمييز الكلمات :

الهدف : أن يكون لدى الطالب القدرة على تحديد الكلمة المسموعة بصورة صحيحة.

المطلوب : أن يرسم الطالب دائرة حول الكلمة التي يسمعها من المعلم أو الحاسوب .

1	قالَ	قامَ	قادَ	قاسَ
2	قوس	قوم	ثوم	نَوم
3	سَيف	طَيف	نَيف	ضَيف
4	لَمِعَ	سَمِعَ	قَمَعَ	طَمِعَ
5	كَتَبَ	دَرَسَ	نَجَحَ	رَسَبَ

الكلمات المطلوب رسم دائرة حولها هي :

1: قادَ

2: ثوم

3:ضَيف

4: سَمِعَ

5: نَجَحَ

النتيجة : / 5

ثالثا: إدراك العلاقات :

الهدف : أن يكون لدى الطالب القدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء .

المطلوب : أن يصل الطالب الصورة في العمود الأول مع الصورة المكملة لها في العمود الثاني حتى يحصل على علاقة بين الصورتين ثم يقوم بالتعبير عنها أوتسمية ما يشاهده أمامه في البطاقة .

النتيجة: / 5

رابعا : فهم المقروء:

1:تسمية الحروف الهجائية:

الهدف :أن يكون لدى الطالب القدرة على تسمية الحروف الهجائية .

المطلوب : أن يسمي الطالب الحروف التي أمامه بصورة صحيحة .

أ	ط	ل	ج	ذ
ن	ب	ك	س	ض
ش	ع	ت	ق	ح
خ	ي	ث	ص	هـ
ز	ظ	م	د	ر
ف	و	غ		

النتيجة: / 14

---

2 : التمييز لفظا بين الحروف المتشابهة في الشكل و الصوت .

الهدف: أن يكون لدى الطالب القدرة على التمييز اللفظي بين الحروف المتشابهة في الشكل و الصوت .

المطلوب : أن يميزالطالب الحروف المتشابهة في الشكل أو الصوت بصورة صحيحة .

بَ تَ ثَ نَ	ج ح خ	د ذ ر ز
س ش ث ف	ض د ظ ط	خ غ ع

النتيجة : / 3

3:التمييز بين المقاطع:

الهدف : أن يكون لدى الطالب القدرة على التمييز بين المقاطع بصورة صحيحة.

المطلوب : أن يميز الطالب بين المقاطع الآتية بصورة صحيحة.

را	يا	ثٌ	ذٍ
سو	قاً	دي	فِ

النتيجة: / 4

4/:تحليل الكلمات إلى مقاطع

الهدف : أن يكون لدى الطالب القدرة على تحليل الكلمات إلى مقاطع بصورة صحيحة.

المطلوب : أن يحلل الطالب الكلمات المشكلة إلى مقاطع بشكل صحيح .

كَتَبَ	مَدْارَسَ	صورة	عَلَيم

النتيجة: / 4

5: تمييز الكلمات مع حروف المد .

الهدف: ان يكون لدى الطالب القدرة على تمييز الكلمات التي تحتوي على حروف المد الطويلة .

المطلوب : ان يميزالطالب الكلمات التي تحتوي على حروف المد الطويلة (ا ، و، ي).

زَهرة	داري	جَميل	كَتَبَ

النتيجة : / 4

6:مطابقة الجمل مع الجمل المعاكسة لها في المعنى:

الهدف :1: أن يكون لدى الطالب القدرة على مطابقة كل جملة مع الجملة المعاكسة لها في المعنى.

المطلوب : أن يطابق الطالب كل الجملة مع الجملة المعاكسة لها في المعنى.

1: الأرنب سريع _____ الطيارة كبيرة.

2: ريم بنت _____ السلحفاة بطيئة.

3: الموز أصفر _____ رامي ولد.

4: السيارة صغيرة _____ التفاح أخضر.

النتيجة: / 2

خامسا: الأداء القرائي التعبيري :

1: قراءة الحرف و التعرف على موقعه .

الهدف : 1: أن يكون لدى الطالب القدرة على قراءة الحرف .

2: أن يكون لدى الطالب القدرة على معرفة موقع الحرف في الكلمات .

المطلوب : ان يقرا الطالب الحرف داخل الدائرة ، ثم يذكرموقع ، بعدها على الطالب أن يبحث عن الكلمة التي تحتوي على هذا الحرف و كتابتها في المستطيل .

1: هيا نقرا الحرف ثم نكتب في المستطيل الكلمة التي تحتوي على الحرف الموجود في الدائرة .		
ب	باسم درب	_____
ع	ثعبان سبعة زرع	_____
نـ	نبات بنات سمات	_____
جـ	جميل ثلج جديد	_____
النتيجة: / 4		

2: إكمال الكلمات باختيار الحرف المناسب من المربع المقابل و قراءتها .

الهدف : أن يكون لدى الطالب القدرة على اختيار الحرف المناسب.

أن يكون لدى الطالب القدرة على قراءة الكلمة بصورة صحيحة .

المطلوب : أن يكمل الطالب الكلمة باختيار الحرف المناسب من المربع لتكوين كلمة ذات معنى ثم قراءتها .

	اكمل الكلمات التالية باختيار الحرف المناسب من المربع	
1	بـصـ -----	ـل ـق ط ـك
2	تـ --- ـاحة	ـف ـقـ تـ ح
3	أ سـ ----	ـز ـد ذ ر
4	و --- دة	ـر ـز د ر

النتيجة : / 4

3: قراءة المقاطع:

الهدف: 1: أن يكون لدى الطالب القدرة على قراءة المقاطع و الكلمات بصورة صحيحة.

المطلوب : أن يقرأ الطالب الكلمات ثم يرسم دائرة حول حروف المد الطويلة.

خَروف	**عاج**	**ريم**	**عود**
جَميل	**ضِياء**	**صُمود**	**سَماح**

النتيجة: / 4

4: قراءة الجمل :

الهدف : أن يكون لدى الطالب القدرة على قراءة الجمل بصورة صحيحة .

المطلوب : أن يقرأ الطالب الجمل بصورة صحيحة .

1: يأكُل الوَلَدُ التُّفّاحَة.

2: يَلعَبُ الولد بالكُرة.

3: زَرَعَ الفلاحُ القَمحَ .

4: يَذهَبُ سمير إلى المَدْرَسَة بالحافلة .

5: أُحِبُ اللّعبَ مع أصدِقائي.

النتيجة: / 5

5 : قراءة النص:

الهدف : أن يكون لدى الطالب القدرة على قراءة النص بصورة صحيحة .

المطلوب : أن يقرأ الطالب النص التالي بصورة صحيحة مراعيا علامات الوقف و الترقيم و حركات المد .

حَديقَةُ الحيوانات.

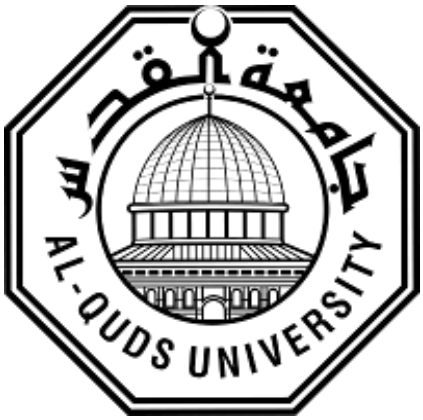
ذَهَب طارق مع أُسْرَتِهِ إلى حَديقَةِ الحيواناتِ يوم الجمعة، تَجَولة طارق مع أسْرَتِهِ في أرجاء الحديقة ، و تعرف على العديدِ من الحيوانات ، أُعْجِبَ طارق بالغزال و الأسد . في المساء عاد طارق مع أسرته إلى البيتِ مسرورًا.

النتيجة: / 5

إنتهى بحمد الله و شكره

بالتوفيق جميعاً

ملحق رقم (4): بطاقة الملاحظةلقياس أداء الطالب في القراءة الجهرية.



كلية العلوم التربوية

الدراسات العليا

أساليب التدريس

ذوي الإحتياجات الخاصة

الموضوع:

بطاقة الملاحظةلقياس أداء الطالب في القراءة الجهرية.

إعداد الباحثة :

رنا حمامه

الرقم الجامعي : 21712355

الفصل الدراسي الثاني

2021-2020

إشراف الدكتور: سعيد عوض

تحية طيبة:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان : " **فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التنغيم لتنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة ".** تم تطوير مجموعة من الأدوات البحثية لتستخدم في جمع البيانات ذات العلاقة ، حتى توفر البيانات اللازمة للخروج بالمؤشرات التي تحقق أهداف الدراسة.

تهدف هذه الأداة إلى التعرف على ما يعانيه الطالب من مشكلات اثناء عملية القراءة من خلال ملاحظة الطالب أثناء أدائه للاختبار، و ذلك للبحث في حيثيات المشكلة من أجل الوقوف على جميع عناصرها ، في محاولة لتطوير برنامج مناسب يساعد هذه الفئة من الطلبة على تطوير الأداء القرائي لديهم ومساعدتهم على الارتقاء في مستوى القراءة . و يستند البرنامج إلى التنغيم في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلبة المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة.

الباحثة:

رنا حمامه

الجزء الاول :

يقوم الملاحظ في هذا الجزء بتعبئة بيانات الطالب الشخصية :

رمز الطالب :_____الصف:_____

المدرسة:_____العمر: _____

الجزء الثاني :

أداة لملاحظة أداء الطالب أثناء القيام بالاختبار لقياس عسر القراءة لديه. تتكون هذه الاستمارة من 5 أبعاد ، كل بُعد بعدة فروع . يقوم الملاحظ بوضع إشارة (x) في المربع المناسب .

تعليمات بطاقة الملاحظة :

1: أن يقوم الملاحظ بوضع إشارة (x) أمام كل مهارة في المربع المناسب حسب ما تم ملاحظته .

2: وضع إشارة (x) في خانة بدرجة جيد إذا تمت المهارة بشكل سليم و مميز دون أخطاء .

3: وضع إشارة (x) في خانة بدرجة متوسط إذا تمت المهارة بشكل جيد و بمعدل خطأ او اثنين.

4: وضع إشارة (x) في خانة بدرجة ضعيفة إذا تمت المهارة بشكل ضعيف و بمعدل ثلاثة أخطاء او أكثر.

البعد الاول : قراءة اصوات الحروف

	العبارة	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
1-1	يقرأ الطالب الحروف قراءة صحيحة.			
1-1-1	يقرأ الطالب من (5- 10) حروف هجائية.			
2-1-1	يقرأ الطالب من (11-16) حروفا هجائيا.			
3-1-1	يقرأ الطالب من (17-22) حرفا هجائيا .			
4-1-1	يقرأ الطالب الحروف جميعها .			
2-1	ينطق الطالب الحروف جميعها نطقاً صحيحاً.			

1-2-1	ينطق الطالب من (5-10) حروف على نحو سليم			
2-2-1	ينطق الطالب من(6-11) حرفا على نحو سليم .			
3-2-1	ينطق الطالب من (12-17) حرفا على نحو سليم .			
4-2-1	ينطق الطالب من(18-22) حرفا على نحو سليم .			
3-1	يميز الطالب بين اسم الحرف و صوته.			
1-3-1	يميز الطالب من (5-10) حروف.			
2-3-1	يميز الطالب من (6- 11) حرفا .			
3-3-1	يميز الطالب من (12-17) حرفا .			
4-3-1	يميز الطالب من (18-22) حرفا .			
5-3-1	يميز الطالب بين جميع أسماء الحروف وأصواتها.			
4-1	يميز الطالب أصوات الحركات الطويلة والقصيرة			
1-4-1	يميز الطالب صوت حركة المد القصير (الفتحة).			
2-4-1	يميز الطالب صوت حركة المد القصير (الضمة).			
3-4-1	يميز الطالب صوت حركة المد القصير (الكسرة).			
4-4-1	يميز الطالب صوت حركة تنوين الفتح			
5-4-1	يميز الطالب صوت حركة تنوين الضم.			
6-4-1	يميز الطالب صوت حركة تنوين الكسر.			
7-4-1	يميز الطالب صوت حركة المد الطويل الألف (ا)			
8-4-1	يميز الطالب صوت حركة المد الطويل الواو (و)			
9-4-1	يميز الطالب صوت حركة المد الطويل الياء (ي).			
5-1	يميز الطالب بين الحروف المتقاربة في الرسم الشكل اوالنطق .			
1-5-1	يميز الطالب بين الحروف (ب، ت، ث، ن)			

2-5-1	يميز الطالب بين الحروف (ح، ح، خ)			
3-5-1	يميز الطالب بين الحروف (د ،ذ ، ر،ز)			
4-5-1	يميز الطالب بين الحروف (س ، ش، ص، ض)			
5-5-1	يميز الطالب بين الحروف (ع ، غ ، ف ،ق)			
6-5-1	يميز الطالب بين الحروف (ك ، ل ، م)			
7-5-1	يميز الطالب بين الحروف (هـ ، و ، ي)			
8-5-1	**يميز الطالب بين الحروف المتشابهة في الفظ: (ك،ق)،(ت،د)،(ظ،ض)،(س،ز)،(د،ذ)،(ط،ظ)،(ص،س).**			
6-1	يحذف الطالب بعض الحروف اثناء القراءة .			
1-6-1	**يحذف الطالب حرفا واحدا .مثال: مكتبة يقرأها مكتب**			
2-6-1	يحذف الطالب اكثر من حرف .			
7-1	يبدل الطالب حرفا بحرف أثناء القراءة . **مثال:حبر يقرأها خبر.**			
8-1	**يضيف الطالب حرفا للكلمة أثناء القراءة .** **مثال:ضرب يقرأها ضارب.**			
9-1	**يكرر الطالب بعض الحروف في الكلمة أثناء القراءة.** مثال: قلم يقرأها قللم			
10-1	يصعب على الطالب قراءة الحروف مشكلة .			
1-10-1	يصعب على الطالب قراءة الحروف المشكولة بحركات المد القصيرة (الفتحة ، الضمة ، الكسرة)			
2-10-1	يصعب على الطالب قراءة الحروف المشكولة بالتنوين(تنوين الفتح ، تنوين الضم، تنوين الكسر)			

البعد الثاني: قراءة المقاطع:

م	العبـــــــــــــارة	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
1:	يقرأ الطالب المقاطع بصورة صحيحة .			
1-1-1	يقرأ الطالب المقطع المرتبط بحرف المد الألف بصورة صحيحة. (با ،تا ، ثا،.....).			
2-1-1	يقرأ الطالب المقطع المرتبط بحرف المد الواو بصورة صحيحة. (بو ،تو ، ثو ، ....).			
3-1-1	يقرأ الطالب المقطع المرتبط بحرف المد الياء بصورة صحيحة. (بي ، تي ، ثي ، ....).			
2-1:	يصعب على الطالب التمييز بين المقاطع المتشابهة بالشكل .			
1-2-1	يصعب على الطالب قراءة المقاطع المرتبطة بحرف المد اللألف و المتشابهة مثال: (با ،تا ، ثا، نا).			
2-2-1	يصعب على الطالب قراءة المقاطع المرتبطة بحرف المد الواو و المتشابهة مثال: (بو ،تو ، ثو، نو)			
3-2-1	يصعب على الطالب قراءة المقاطع المرتبطة بحرف المد الياءو المتشابهة مثال (بي ،تي،ثي،ني).			
3-1	يصعب على الطالب نطق طول الحرف المناسب بحرف المد (الالف).			
4-1	يصعب على الطالب نطق طول الحرف المناسب بحرف المد (الواو).			
5-1	يصعب على الطالب قراءة المقطع مع التشكيل.			
1-5-1	يصعب على الطالب قراءة المقاطع المشكولة بحروف المد القصيرة مثال: (قُ، ق،قَ).			
2-5-1	يصعب على الطالب قراءة المقاطع المشكولة بالتنوين مثال: (قٌ، قٍ،قً).			

البعد الثالث: قراءة الكلمات :

	العبارة	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
1-3	يقرأ الطالب الكلمات بصورة غير صحيحة .			
1-1-3	يهجّي الطالب الكلمة بصورة غير صحيحة .			
2-1-3	يقرأ الطالب الكلمة دون تشكيل .			
3-1-3	يقرأ الطالب الكلمات بطريقة غير واضحة.			
4-1-3	يقرأ الطالب الكلمات بصورة متقطعة (حرفا حرفا).			
5-1-3	يقرأ الطالب الكلمات بصورة عكسية .مثال : ملح يقرأها حلم.			
2-3	يصعب على الطالب قراءة الكلمات الجديدة.			
3-3	**يصعب على الطالب التمييز بين الكلمات المتشابهة في الرسم أو النطق .مثال :(سوط،صوت)، (سور،صور)،(ظلع،ضلع).**			
4-3	يفقد الطالب بعض الكلمات اثناء القراءة.			
5-3	**يكرر الطالب بعض الكلمات في الجملة اثناء القراءة.**			
6-3	**يحذف الطالب بعض الكلمات من الجملة اثناء القراءة. مثال :جهزت الطالبة حقيبتها يقرأها : جهزت الطالبة**			
7-3	**يستبدل الطالب بعض الكلمات بأخرى أثناء القراءة. مثال يضحك الطفل بصوت عالٍ يقرأها : يضحك الطفل بصوت مرتفع.**			
8-3	**يضيف الطالب أثناء القراءة كلمة للجملة ليس لها وجود في النص الأصلي .**			
9-3	**يقرأ الطالب كلمات مكونة من مقطع واحد مثل (باع،قام،باب،جوع)**			
10-3	**يقرأ الطالب كلمات مكونة من مقطعين مثال: (بابا، باسم)**			
11-3	**يقرأ الطالب الكلمات المكونة من ثلاثة مقاطع مثال: (مقاتل ، مسموعًا)**			

البعد الرابع: قراءة الجمل :

م	العبـــــــــــــــارة	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
1-4	يقرأ الطالب الجمل قراءة جهرية سليمة.			
2-4	**يقرأ الطالب جملا مكونة من ثلاث كلمات بسيطة**			
3-4	**يقرأ الطالب الجمل مراعيا علامات الترقيم و الوقف.**			
4-4	يقرأ الطالب الجمل مراعيا علامات التشكيل .			
5-4	يقرأ الطالب الجمل بطريقة غير واضحة.			
6-4	**يجد الطالب صعوبة في الانتقال من نهاية السطر الأول إلى بداية السطر الثاني أثناء القراءة .**			
7-4	**يستخدم الطالب نبرات الصوت المناسبة بطريقة صحيحة اثناء القراءة .**			

البعد الخامس: قراءة النص:

م	العبـــــــــــــــارة	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
1-5	يقرأ الطالب بصوت خافت .			
2-5	يقرأ الطالب بصورة بطيئة جداً.			
3-5	يقرأ الطالب النص بصورة متقطعة.			
4-5	يبدو على الطالب الخوف أثناء القراءة			
5-5	يبدو على الطالب التردد أثناء القراءة			
6-5	يقرأ الطالب قصصا قصيرة.			
7-5	يقرأالطالب بإستيعاب (فهم المقروء)			

انتهت بحمد الله

ملحق رقم (5) : **مخطط البرنامج.**

الابعاد	الاهداف	الوسائل	الزمن	عدد الجلسات	الملاحظات
اصوات الحروف	*الاهداف العامة: ان يكون لدى الطالب القدرة على: 1: نطق الحروف بطريقة صحيحة. 2:تمييز شكل الحرف. 3: قراءة الحروف الهجائية بصورة صحيحة. 4: التمييز اللفظي بين الحروف المتشابهة. 5:تمييز الحروف و بيان موقعها في الكلمات. * الاهداف الخاصة : 1: ان يقرا الطالب الحروف قراءة صحيحة. 2: ان يخرج الطالب الحروف من مخارجها بصورة صحيحة. 3: ان يميز الطالب بين اسم الحرف و صوته. 4: ان يميز الطالب اصوات حركات المد الطويلة و القصيرة. 5: ان يميز الطالب بين الحروف المتقاربة في الشكل او النطق. 6: ان قراءة الطالب الحرف مع التشكيل .	مجسمات خشبية للاحرف جميعها باشكالها الحاسوب ، مكبر الصوت ،كتاب الحروف المصور ، ورقة العمل ، بطاقات الحروف ، نشيد الحروف ، صندوق المفاجئات (صندوق يحتوي على الحروف الهجائية مصنوعة من الخشب) . بطاقات الحروف المتشابهة. اقلام فلوماستر .	45 دقيقة لكل جلسة	4 جلسات	

المقاطع	* الاهداف العامة: ان يكون لدى الطالب القدرة على : 1: التعرف على المقاطع المتشابهة. 2: تمييز صوت المقطع المسموع بصورة صحيحة. 3: قراءة المقاطع بصورة صحيحة. 4: تمييز مقاطع المد الطويل و القصيرة بصورة صحيحة. * الاهداف الخاصة: 1: ان يقرا الطالب المقاطع بصورة صحيحة. 2: ان يميز الطالب بين المقاطع المتشابهة بالشكل . 3: ان يميز الطالب بين المقاطع بالنطق. 4: ان يقرا الطالب المقاطع مع التشكيل بصورة صحيحة.	ادوات الايقاع ، البطاقات ، المجسمات الخشبية للاحرف ، ورقة عمل بطاقات الاحرف و المقاطع، الطبلة ، انشودة الحروف و الحركات ، الحاسوب ، مكبر الصوت، التصفيق ، المعجون).	135 دقيقة	3جلسات	
الكلمات	*الاهداف العامة: ان يكون لدى الطالب القدرة على : 1: قراءة الكلمات مع التشكيل. 2: قراءة الكلمات مع حروف المد الطويلة . * الاهداف الخاصة : 1: ان يميز الطالب بين الكلمات المتشابهة في الشكل او النطق 2: ان يقرا الطالب الكلمات قراءة سليمة . 3: ان يقرا الطالب الكلمات مراعيا علامات التشكيل .	التصفيق بالايادي ، ادوات الايقاع ، الحاسوب بطاقات الكلمات	135 دقيقة	3 جلسات	

الجمل	* الاهداف العامة : ان يكون لدى الطالب القدرة على : 1: ان يقرا الطالب الجمل بصورة صحيحة. 2: أن يقرأ الجمل مراعيا علامات الوقف و الترقيم. 3: ان يقرأ الطالب مستخدما اسلوب التنغيم . الاهداف الخاصة: 1: ان يقرا الطالب الجمل قراءة سليمة. 2: ان يقرا الطالب الجمل مراعيا علامات الترقيم و الوقف. 3:ان يقرا الطالب الجمل مراعيا التشكيل . 4: ان يقرأ الطالب مستخدما نبرات الصوت المناسبة بطريقة صحيحة اثناء القراءة .	بطاقات الكلمات ، بطاقات الجمل، بطاقات الوجوه ،الحاسوب ، مكبر الصوت ، صندوق من كرتون يحتوي على كلمات ، الاطواق ، مغلفات تحتوي على بطاقات الجمل	135 دقيقة	3 جلسات	
النص	* الاهداف العامة: 1: ان يكون لدى الطالب القدرة على قراءة النص قراءة جهرية سليمة مستخدما اسلوب التنغيم. * الاهداف الخاصة : 1: ان يقرا الطالب النص بصوت مرتفع. 2: ان يقرا الطالب النص مراعيا علامات الترقيم و الوقف.	كتب مباحث اللغة العربية ، القصائد والنصوص	135 دقيقة	3 جلسات	
	مجموع الجلسات دون جلستا التمهيد و الختام =16 2جلسة تمهيد و 2 جلسة ختام = 4			16 جلسة + 4 = 20	

				جلسة	

ملحق رقم (6) :البرنامج التدريبي :

تهدف الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التنغيم لتنمية القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة ، و في ضوء ما سبق اطلعت الباحثة على العديد من المراجع الأدبية و الدراسات السابقة التي تناولت كيفية إعداد البرامج التدريبية لتنمية القراءة ، و بعد دراسة مطولة لموضوع التنغيم من عدة مراجع و دراسات سابقة ، تم تصميم البرنامج المستند اليه وفق الخطوات اللآتية:

اولا: تحديد عناصر البرنامج من :

1: تحديد خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم و خاصة صعوبات القراءة اللذين سيتم مشاركتهم بالبرنامج حيث تم تبني إختبار مستوى الأداء الحالي للطالب ، معتمدا على الحقيبة التعليمية المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. و ذلك للتعرف على أداء الطلاب و التعرف على خصائصهم و نقاط الضعف والقوة لديهم و هل ينطبق عليهم شروط ذوي العسر القرائي أم لا من أجل تحديد المجموعات المراد العمل معها.

2: تحديد عدد الطلاب و حجم المجموعات.

3: تحديد موقع تنفيذ البرنامج .

4: تحديد مدة تنفيذ البرنامج و الأنشطة.

5: تحديد الشخص الذي سينفذ البرنامج و مساعديه .

ثانيا :عملية تنفيذ البرنامج و التي تشتمل على تحديد :

1: الأهداف العامة.

2: الأهداف الخاصة.

3: إجراءات التنفيذ .

4: المحتوى.

5: الوسائل التعليمية.

6: الأنشطة التعليمية .

7: الزمن .

8: التقويم .

ثالثا: عرض محتوى البرنامج بصورة تدريجية و بتسلسل هرمي بحيث يراعي قدرات الطلاب و مستواهم الأكاديمي ، لذلك يسيرمحتوى البرنامج من السهل الى الصعب ، ايضا من المحسوس الى شبه المحسوس، وفي النهاية الى المجرد . يبدأ البرنامج بتعريف الطلاب على الحروف و أصواتها ، ثم ينتقل بهم الى البعد الثاني وهو المقاطع ثم إلى قراءة الكلمات و تحليلها و تركيبها ، ثم ننتقل الى قراءة الجمل ، حتى نصل في النهاية الى قراءة النص .و هذا كله يتم بالإستناد إلى التنغيم و الموسيقى و الإيقاع و الغناء الكورالي . الذي سيظهر بشكل واضح في إعداد جلسات البرنامج .

رابعا: تنوع خبرات البرنامج المقدم لتناسب إهتمامات و قدرات الطلاب و مستواهم الأكاديمي و النمائي .

خامسا: إستخدام أسلوب التعزيز بنوعيه المادي و المعنوي عندما يتطلب الموقف ذلك و ليس بشكل عشوائي حتى نعزز التعزيز الداخلي و الذاتي للمتعلم .

أهمية البرنامج:

تتمثل أهمية البرنامج في :

1: تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلبة المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة .

2: إثارة إهتمام و دافعية الطلاب لتعلم القراءة الجهرية بإستخدام اسلوب التنغيم .

3: إثارة دافعية الطلاب للتعلم وزيادة الثقة بالنفس، و أن كل فرد قادر على التقدم و تحقيق النجاح .

أهداف البرنامج :

تعد الموسيقى و الفن و التربية البدنية من أهم المداخل التي يمكن إستغلالها في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم ،لذا وجب على المعلمين الإهتمام و إستغلال ذلك ، هذا يجعلنا من مؤيدي استخدام نظرية الذكاءات المتعددة التي تدعو إلى النظر إلى الطالب على أنه هو محور العملية التعليمية التعلمية ، فهي تنظر له بأنه وحدة كاملة متكاملة ، فهو يمتلك نقاط ضعف كما انه يمتلك نقاط قوة ، يمكن التركيز عليها وإستغلالها في عملية تعلمه ، كما أن هذه النظرية متميزة في مجال الممارسات التعليمية و التربوية التي اعطت لكل فرد الفرصة أن يتعلم ما يريد لأنه يمتلك جميع الذكاءات ، كم أنها ترفع من جودة التعليم بحيث تقدم المادة التعليمية بشكل يتناسب مع جميع الذكاءات الموجودة و تراعي ايضا الفروقات الفردية مما يعزز من جودة ونوعية التعلم .

في هذا البرنامج اعتمدت الباحثة على إثارة الذكاء الموسيقي من خلال الإستفادة من إستراتيجيات تدريس الذكاء الموسيقي ، فقد إستخدمت أسلوب الإيقاع و الإنشاد و الغناء الكورالي . كما إستخدمت أيضا إستراتيجيات المفاهيم الموسيقية أو ما يعرف أيضا بأنشطة النغمات الموسيقية كأدوات للتمييز بين حركات المد الطويلة والقصيرة، كذلك في تحليل الكلمات و تركيبها لتنمية مهارة القراءة . من أهم الأهداف السلوكية التي يحاول البرنامج تحقيقها :

أولا: الأهداف المعرفية :

1: تمييز رسم (شكل) الحرف و اسمه و صوته .

2: تمييز و قراءة الحروف المتشابهة بالرسم (الشكل) و النطق .

3: تمييز و قراءة الحروف بشكل سليم .

4: نطق الحروف من مخارجها بشكل سليم.

5: تمييز اصوات حركات المد الطويلة و القصيرة .

6: تمييز و قراءة المقاطع المتشابهة في الرسم و النطق .

7: تمييز اصواتالمقاطع و قراءتها.

8: قراءة الكلمات قراءة جهرية و بشكل سليم .

9: قراءة الجمل قراءة جهرية و بشكل سليم.

10: قراءة الجمل مع مراعاة علامات الترقيم و الوقف .

11: إستخدام التنغيم اثناء القراءة .

12: قراءة النص على نحو سليم خال من الاخطاء و بصوت معتدل و منغم و واضح ليدل على المعنى ، ومراعيا لعلامات الوقف و الترقيم .

ثانيا: الأهداف الوجدانية :

من أهم الأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها من ناحية وجدانية هي :

1:إبداء الطالب إهتماماًبتعلم القراءة الجهرية بصورة سليمة .

2: إهتمام طلاب المرحلة الاساسية بقراءة القصص و الكتب كلما سنحت لهم الفرصة.

3: تقدير الطالب مدى جمال و روعة و متعة القراءة عندما تتم بأسلوب و تنغيم سليم .

ثالثا: الاهداف النفس حركية :و من اهمها :

1: الربط بين صوت الحرف و صورته.

2: قراءة الحروف و الكلمات و الجمل قراءة جهرية سليمة.

3: تمييز حركات المد القصيرة و الطويلة اثناء القراءة .

4: اكتساب الطلاب القدرة على القراءة دون تردد او قلق و بصورة تعبيرية واضحة و سليمة .

الأسس التي بني عليها البرنامج :

التخطيط لإعداد برنامج تدريبي تعليمي يتطلب مجموعة من المعايير والأسس التي تحكم عملية التخطيط ، وفي غياب هذه المعايير و الأسس او عدم تحديدها يصبح الامر عشوائيا و لا يقود لتحقيق الاهداف .و من هذه الأسس التي اعتمدت عليها الباحثة:

1: الأسس العامة :

تتمثل في حق الطالب في التعلم دون شرط او قيد ، من حقه الحصول على العلاج الأكاديمي ، و مراعاة الفروقات الفردية بينه و بين أقرانه من الأطفال العاديين ، و ايجاد فرص متكافئة بين الطرفين .

2: الأسس النفسية و التربوية :

تتمثل في مراعاة الخصائص النمائية و المعرفية للطلاب ، و التعرف على الخصائص المميزة للطلاب ذوي عسر القراءة و مراعاة الفروقات الفردية لديهم.

3: الأسس الإجتماعية :

يوفر البرنامج مجموعة من الأساليب التي تعمل على دمج الطالب مع اقرانه مثل العمل الجماعي و التعلم بالأقران ، حيث يتعلم الطالب في هذه المرحلة العمرية عن طريق النمذجة و التقليد و المحاكاة ، و هو يستجيب للنموذج الذي يراه مناسبا له ، خاصتاً اذا كان هذا النموذج من نفس الفئة العمرية و نفس المستوى الاكاديمي.

الخدمات التي يقدمها البرنامج للطلاب :

1: الخدمات العلاجية :

تتمثل هذه الخدمات في مساعدة هذه الفئة العمرية في تنمية القراءة الجهرية لديهم من خلال مساعتهم على التعرف على الحروف و أصواتها ، قراءة المقاطع ، و الكلمات و الجمل بشكل سليم مستعينا بأسلوب التنغيم الذي يساعدهم على قراءة الجمل و النص بصورة صحيحة . و قد يصل بهم البرنامج الى مستوى قريب من اقرانهم بالصف العادي .

2: الخدمات التربوية:

يتمثل هذا الجزء في تحسين قدرة الطالب على القراءة مما يؤدي الى ارتفاع مستوى التحصيل الاكاديمي لديه، و كنتيجة لذلك تزيد ثقته بنفسه و من حوله ، و بالتالي يتلاشى تدريجيا لديه القلق و التردد و الخوف اثناء القراءة و يصبح صوته اكثر وضوها و ثقة عند القراءة.

3: الخدمات الاجتماعية :

تتمثل في تعزيز العلاقات بين افراد المجموعة الواحدة ، ثم مع بقية المجموعات لتنتقل في النهاية الى داخل الصف من خلال العمل الجماعي .

4: الخدمات الترفيهية:

تتمثل في الأنشطة التي يوفرها البرنامج مثل التمارين الرياضية و المسابقات الحركية و التشكيل بالمعجون والغناء الكورالي و النقر على أدوات الإيقاع و التصفيق و الإستماع إلى الأناشيد و الحكايات .

محتوى البرنامج :

إعتمدت الباحثة في إعداد محتوى البرنامج التدريبي على:

1: تحليل مناهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية للتعرف على أهم المهارات الأساسية التي يجب ان يتسلح بها طلاب هذه الفئة و التي تساعدهم على تعلم القراءة الجهرية بشكل عام ثم خصصت الباحثة دراستها للمهارات التي يمكن لطلاب صعوبات القراءة تعلمها أو اكتسابها لتنمية القراءة لديهم .

2: تحقيق الأهداف التي وضع من أجلهاو أن تكون متنوعة تراعي الفروقات الفردية بين الطلاب.

3: توفير جميع الوسائل و الانشطة التعليمية التي تساعد على تحقيق الهدف منه .

4: عدم إقتصار البرنامج على نوع محدد من المواد التعليمية ، إنما تنوعت المواد بين مواد مسموعة ومرئية، مواد مسموعة ،و مواد مرئية. فلم تقتصر الباحثة على المواد المرئية و المأخوذة من محتوى الكتاب المدرسي انما توسعت لتشمل جميع الوسائل المتاحة من السمعية و البصرية و الحسية و الحركية التي تساعد جميعها في خدمة الهدف الرئيس و هو تنمية القراءة الجهرية بالإستناد إلى التنغيم. و نذكر منها :

ا: المواد التعليمية المرئية و المسموعة مثل الحاسوب و ما يتم عرضه من أناشيد و صور .

ب: مواد تعليمية مسموعة مثل التسجيلات و أهمها التسجيلات الصوتية لعملية تمييز الحروف المتشابهة بالصوت و قراءة الحروف الهجائية بصورة سليمة و المقاطع مع حركات المد الطويلة و القصيرة .

ج: المواد التعليمية المرئية و ذلك من خلال عرض العديد من الوسائل المصورة و البطاقات مثل بطاقات الحروف و الكلمات و المقاطع و الجمل ، كذلك بطاقات للتمييز بين صوت الحرف و رسمه .

هذا كله يسهل على الطالب تمييز الحروف و قراءتها ، لأن الطالب يكون قد ربط ما تم تعلمه بوسائل محسوسة و مسموعة و مرئية تبقى في ذاكرته لمدة طويلة و تساعده على ترتيب افكاره و تنظيمها بصورة يستطيع بعدها تذكرها بشكل اسرع كلما سمع او شاهد اي من الإشارات الدالة على الحرف أو المقطع أو الكلمة مثال : عند الضرب على الطبلة بنقرة صغيرة يدل على أن الحركة هي حركة المد القصيرة إما الفتحة أو الضمة أو الكسر و عند مشاهدته للحركة على الحرف يستدل الطالب عليها بصورة سريعة ، اما إذا كان النقر لفترة طويلة يكون للدلالة على حروف المد الطويلة إما الالف أو الواو أو الياء و هكذا .

الوسائل التعليمية :

اعتمدت الباحثة على العديد من الوسائل و الأنشطة و منها :

1: الحاسوب. حيث يتم عرض مجموعة من الأناشيد و القصص و الحكايات عن الحروف و حركات المد الطويلة و القصيرة و طريقة نطقها .

2: أدوات الإيقاع (الطبلة و الدف)، حيث يتم عرض أنشطة عديدة بإستخدام النقر على الطبل و الدف للدلالة على طول المقطع أو قصره.

3: مجموعة كبيرة من البطاقات بعضها للحروف ، و آخر للمقاطع و الكلمات ، و بعضها للجمل .

4: وسائل مساعدة مثل المعجون للتشكيل و التمارين الرياضية لبيان موقع الحركة على الحرف ، والتصفيق والغناء و الانشاد .

5: اوراق تقييمية من اعداد الباحثة لتقييم ما اذا تم تحقيق الاهداف التي وضعت لكل جلسة .

6: السبورة و اقلام الفلوماستر ، لوحة الجيوب ، صندوق الحروف .

7: أنشطة جماعية و فردية .

التعزيز :

قامت الباحثة بتحضير مجموعة من المعززات المادية و المعنوية التي تحفز الطالب على القيام بالاداء الصحيح أو المحاولة مثل الهداية الرمزية كالأقلام و دفاتر التلوين ، بعض القصص القصيرة و البالونات وقطع الحلوى، و قد راعت الباحثة ان إستخدامها للمعززات سيكون في الوقت المناسب و عند الضرورة وللجميع ، لما للتعزيز من دور ايجابي في إثارة دافعية الطالب للعمل ، و مكافأته على أداءه الصحيح ، وحث بقية الطلاب على القيام بالمثل .

كما اهتمت الباحثة بإستخدام أنواع أخرى من التعزيز و هو التعزيز اللفظي و المعنوي لحث الطالب على تعزيزالمبادرة الذاتية و القيام بالعمل من اجل تحقيق ذاته و رفع مستواه دون الحاجة لتعزيز مادي للقيام بذلك.

إجراءات تنفيذ البرنامج :

راعت الباحثة أثناء إعدادها لآليات تنفيذ البرنامج جميع العناصر التي تم تحديدها اثناء إعداد و تخطيط البرنامج و هي :

1: تحديد موقع تنفيذ البرنامج :

اختارت الباحثة مدرسة ذكور بيت لحم الأساسية لتطبيق الدراسة فيها و ذلك لعدة اسباب أهمها لتوافر المتطلبات الازمة لإجراء الدراسة ، أهمها وجود غرفة مصادر في المدرسة، و لإستعداد إدارة المدرسة لتقديم جميع التسهيلات اللازمة للباحثة ، كذلك قرب المدرسة من مكان سكن الباحثة، مما يتطلب جهدا اقل أثناء التطبيق.

2: تحديد عدد الطلاب و حجم المجموعات :

تم اختيار العينة بطريقة قصدية ، و هي طلاب غرفة المصادر الموجودة داخل المدرسة ، من طلبة صعوبات التعلم و عددهم إثنا عشر طالبا جميعهم من الذكور .

3: ضبط متغيرات الدراسة :

تم ضبط متغيرات الدراسة من الفئة العمرية ، المستوى الأكاديمي و البيئة الاجتماعية و لاقتصادية .

4: تحديد خصائص الطلاب :

قامت الباحثة بتحديد خصائص الطلاب من خلال :

ا: القيام بعمل إختبار تشخيصي، للتعرف على الطلاب من ذوي صعوبات التعلم و خاصة ذوي العسر القرائي و قد تم إعتماد الحقيبة التعليمية لذوي صعوبات التعلم المعتمدة في غرف المصادر من قبل وزارة التربية و التعليم الفلسطينية.

ب: قياس مستوى الأداء الحالي للطلاب للتعرف على الصعوبات التي يواجهها الطلاب في عملية القراءة .

ج:الوقوف على نقاط القوة و الضعف لدى الطلاب لتحديد و معرفة المجموعات المتكافئة في المستوى .

د: تحديد عدد الطلاب و تقسيمهم الى مجموعتين كل مجموعة متساوية في العدد و متكافئة في المستوى ويجمعها قاسم مشترك و هو نقاط القوة المشتركة و كذلك يتشاركون في نفس نقاط الضعف .

5: إعداد الإختبار القبلي ، و عرضه على مجموعة من المحكمين، ثم تطبيقه على عينة من خارج العينة الاصلية و هذه العينة مكونة من 17طالبا و ذلك من أجل إيجاد صدق الإتساق الداخلي و ثبات الإختبار وقياس الزمن .

6: طبقت الباحثة البرنامج على العينة القصدية في الفصل الدراسي الأول للعام 2020–2021 و كانت مدة الاختبار 60 دقيقة بواقع جلسة و نصف ، كما تم ايضا تقديم المساعدة من قبل مجموعة من المعلمين لتطبيق اختبار القراءة الفردي .

7: تم صياغة الاهداف العامة و الخاصة بناءا على النتائج التي تم جمعها من الاختبار التشخيصي و قياس مستوى الاداء .كما تم أيضا إعداد و تخطيط الوسائل و الأنشطة و محتوى البرنامج بشكل يتناسب مع قدرات الطلاب و إهتماماتهم . كما هو موضح في مخطط البرنامج ملحق رقم(3) .

تقويم البرنامج :

إستخدمت الباحثة في عملية تقويم البرنامج نوعين من التقويم و هما : التقويم البنائي و الختامي على النحو التالي :

1: التقويم البنائي :يتم بشكل مستمر خلال عملية التطبيق من خلال طرح الأسئلة الشفوية ، قراءة الكلمات والجمل و الحروف عن البطاقات ، قيام الطالب بتطبيق الأنشطة و الغناء و ضبط الإيقاع أثناء القراءة بصورة صحيحة كذلك ملاحظة صحة أداء الطالب لمعرفة ما إذا تم تحقيق الهدف و تمكنه منه.

2: التقويم الختامي : يتم في نهاية كل جلسة من خلال اوراق التقييم و الإجابة عليها بصورة صحيحة ، لمعرفة ما تم تحقيقه من الأهداف التي تم رصدها لهذه الجلسة .

و في نهاية البرنامج يتم تقييمه من خلال اداء الطلبة للعروض(قراءة القصائد و قراءة النصوص) ، وتطبيق ما تم التدريب عليه خلال البرنامج ، من طريقة القراءة و إستخدام نغمة الصوت و شدته ، إرتفاع الصوت او انخفاضه للتعبير عن معنى النص المقروء ، إستخدام علامات الترقيم والتقيد بها ، تعابير الوجه ، ثقة الطالب أثناء القراءة و عدم ترددده.

الملحق رقم (7) جلسات البرنامج.

الجلسة الاولى و الثانية : (الجلسة التمهيدية) :

الهدف العام :

1: أن يتعرف أعضاء المجموعة على المدربة و على بعضهم البعض .

2: إتاحة الفرصة امام الباحثة لشرح اهمية البرنامج و اهمية المشاركة به للطلاب المشاركين .

3: خلق جو من المودة والألفة بين الطلاب المشاركين .

الأهداف الخاصة :

1: أن توضح المدربة مفهوم البرنامج .

2: أن توضح المدربة أهمية البرنامج بالنسبة للطلاب .

3: أن تذكر المدربة الغاية من البرنامج وعدد الجلسات وموعدها و مدتها و ايضا تحديد موضوعها .

4: أن تتفق المجموعة على قواعد العمل والقوانين التي يجب الالتزام بها أثناء تطبيق لبرنامج .

الأهداف السلوكية :

يتوقع من الطالب عند الانتهاء من الجلسة:

1: أن يذكر الطالب أسماء بعض الطلبة اللذين تم التعرف عليهم .

2: أن يذكر الطالب أهمية المشاركة في البرنامج .

3: أن يكتب الطالب إسمه بصورة صحيحة .

4: أن يلفظ الطالب أسماء زملائه بصورة صحيحة .

الإجراءات :

1: التمهيد :

_ إستقبال الطلاب و الترحيب بهم ، التعريف بالذات من قبل المدربة .

2: العرض :

1: تبدأ الجلسة بتعريف الطلاب على بعضهم البعض و على المدربة و المساعدة .

2: تعريف الطلاب بالبرنامج و اهميته في تنمية مهارة القراءة الجهرية لديهم ، و مساعدتهم على تحسين مهارة القراءة لديهم .

3: تقوم المدربة بتوضيح اهمية المشاركة في البرنامج لكل واحد منهم ، و ان كل طالب لديه القدرة والإستعداد للتعلم ، و في هذا البرنامج سيساعد كل منا الأخر في تعلم القراءة الجهرية من خلال استخدام النغمات الصوتية و ارتفاع درجات الصوت او انخفاضه حتى تصل الرسالة بشكل صحيح للمستمع .

4: إطلاع الطلاب على مدة البرنامج ، و عدد جلساته و ماذا يتوقع منهم في نهايته .

5: وضع قوانين و القواعد التي يجب الإلتزام بها أثناء تنفيذ البرنامج بشكل جماعي من خلال النقاش والحوار

6: إعطاء الطلاب فرصة لطرح الاسئلة و مناقشتها .

الأسلوب المستخدم :

(النقاش و الحوار ، العمل الجماعي ، التعلم باللعب)

الوسائل المستخدمة :

الحاسوب ، مكبر الصوت ،البالونات ، الكرة ، اقلام فلوماستر، كرتونة من الورق المقوى .

الزمن :

90 دقيقة

عدد الجلسات :

جلستان

أنشطة الجلسة :

_ النشاط الأول :

الهدف : ان يتعرف أعضاء المجموعة على الباحثة و على بعضهم البعض .

_جلوس الطلبة بشكل دائري حول المدربة ، ثم تقوم بتوضيح نشاط التعارف الاول، (لعبة الكرة). و هو نشاط تمرير الكرة الى احد الطلاب مع ذكر الطالب لإسمه أثناء قذف الكرة و عندما يلتقط الثاني الكرة يذكر اسمه و اسم الطالب الذي رمى الكرة له ، و نستمر مع جميع الطلبة .

_ النشاط الثاني : (لعبة البالونات):

الهدف :ان يذكر الطالب إسمه و اسم زميله.

ان يكتب الطالب اسمه بصورة صحيحة .

ان يلفظ الطالب إسمه وأسماء زملائه بصورة صحيحة .

_ تقوم المدربة بتوزيع البالونات على الطلاب ،ثم تطلب منهم نفخها ، و بعد الإنتهاء يقوم كل طالب بكتابة إسمه على البالون بقلم الفلوماستر ، عند تشغيل الموسيقى يقوم الطلاب بقذف البالون الى اعلى و اللعب بها بشكل عشوائي ، و عند إيقاف الموسيقى على كل طالب ان يمسك بالبالون الذي أمامه ، يقوم بقراءة الإسم المكتوب على البالون ، يحاول إيجاد صاحبه و تسليمه له .

_ النشاط الثالث :

الهدف: 1: ان توضح المدربة مفهوم البرنامج .

2: ان توضح المدربة اهمية البرنامج بالنسبة للطلاب .

3: ان تذكر المدربة الغاية من البرنامج وعدد الجلسات وموعدها و مدتها و ايضا تحديد موضوعها .

_ يتم الجلوس بشكل حذوة فرس و المدربة بالوسط للتحدث عن سبب اللقاء و الهدف منه و شرح البرنامج بشكل بسيط للطلاب من اجل تهيئتهم لما سيتم العمل به و تحفيزهم على المشاركة و التعاون، فتح باب النقاش لطرح الاسئلة التي يريدها الطلبة .

_النشاط الرابع :

الهدف من النشاط:ان تتفق المجموعة على قواعد العمل والقوانين التي يجب الالتزام بها أثناء تطبيق البرنامج .

_ يتم الجلوس بشكل دائري ثم تقوم المدربة بطرح سؤال على المجموعة و هو : (برايكم ما هي القوانين والقواعد التي يجب ان نتبعها حتى نستطيع ان نكمل البرنامج بشكل جيد و نستفيد جميعا منه؟)

إدارة نقاش و حوار مع الطلاب ثم تقوم المدربة بكتابة القواعد التي يتفق عليها الطلاب على كرتون مقوى لتبقى داخل الصف لتذكير الطلبة دائما ببنود الإتفاق التي سيوقع كل طالب في نهاية العقد . و هي :

1: على الجميع الإلتزام بوقت الجلسة ، و الإلتزام بالهدوء .

2: للجميع الحق في المشاركة في الأنشطة و إحترام الإجابات او الإقتراحات التي يقدمها زميله.

3: طلب الإذن او رفع الأيدي عند الرغبة بالتحدث .

4: عدم مقاطعة زميلي أثناء مشاركته و الإنصات الجيد له .

5: إتباع التعليمات و تنفيذ ما يطلب منه من قبل المدربة.

التقويم الختامي :

عمل تقييم بسؤال كل طالب عن اسم زميله الذي يجلس بجانبه ، و ماذا تعلمنا اليوم ؟ثم شكر الطلاب وتوديعهم على امل اللقاء بهم المرة القادمة .

الجلسة الثالثة و الرابعة :اصوات الحروف:

الأهداف العامة :

يتوقع من الطالب في نهاية الجلسات ان تكون لديه المقدرة على:

1: قراءة الحروف بطريقة صحيحة.

2:تمييز أشكال الحروف.

3: قراءة الحروف الهجائية بصورة صحيحة.

4: التمييز اللفظي بين الحروف المتشابهة.

الأهداف الخاصة :

1: ان يقرا الطالب الحروف قراءة صحيحة.

2: ان يخرج الطالب الحروف من مخارجها بصورة صحيحة.

3: ان يميز الطالب بين اسم الحرف و صوته.

الإجراءات:

1:التمهيد :

1: استقبال الطلاب ، القاء التحية ، سؤال الطلاب عن احوالهم. ثم تقوم المدربة بعرض كتاب الحروف على الطلاب و سؤالهم عن اسم الحرف و الصورة المقابله له ،هنا يتم التركيز على اسم الحرف و صوت.

2:عرض النشاط التمهيدي : (انشودة الحروف)

2: العرض:

1_ تقوم المدربة بوضع الصندوق امام الطلاب، التعريف بالصندوق و ما يحتويه ، ثم تطلب من كل واحد بالتتابع إدخال يده داخل الصندوق و إخراج حرف واحد فقط ، و بعد ذلك يسمي الطالب هذا الحرف بصوت مرتفع .يعزز الطالب في كل مرة يجيب بصورة صحيحة و يطلب المساعدة من الاخرين في حالة لم يعرف.

2_يجلس الجميع بشكل دائري ، تقوم المدربة بعرض مجموعة من البطاقات التي تحتوي على الاحرف المتشابهة في الشكل مثل:

ب ت ث	ج ح خ

تطلب من الطلاب محاولة قراءة كل حرف على حدا ثم تسأل عن سبب الاختلاف، تروي المدربة قصة النقطة السحرية التي تغير اسم و شكل الحرف بأسلوب قصصي شيق لجذب أنتباه الطلبة الى هدف القصة وهو تمييز اللفظي بين الحروف و بعد النقاش ننطق كل حرف بطريقة صحيحة و التأكيد على ذلك .

3_ تطبيق نشاط البطاقات مع الطلاب .

التقويم الختامي :

1_ الغناء الكورالي لأنشودة الحروف ، تقوم المدربة بتشغيل الحاسوب و الطلب من الطلاب الإستماع الجيد للموسيقى و إنشاد الحروف .

2_ توزيع بطاقة التقييم رقم (1) على الطلاب .

الأسلوب المستخدم :

(النقاش و الحوار ، العمل الجماعي ، التعلم باللعب، التعلم بالموسيقى و الاناشيد ، الاسلوب القصصي)

الوسائل المستخدمة :

الحاسوب ، مكبر الصوت ،كتاب الحروف المصور ، ورقة العمل ، بطاقات الحروف ، نشيد الحروف ، صندوق المفاجئات (صندوق يحتوي على الحروف الهجائية مصنوعة من الخشب) . بطاقات الحروف المتشابهة. اقلام فلوماستر .

الزمن :

90 دقيقة

عدد الجلسات :

جلستان

أنشطة الجلسة:

النشاط الاول : (أنشودة الحروف)

الهدف : 1:ان يردد الطالب الحروف بطريقة صحيحة.

2: ان يلفظ الطالب الحروف بصورة صحيحة.

_ تقوم المدربة بتذكير الطلبة اولا بالإتفاق الذي تم بين الطلاب بالتشديد على :

1: الإلتزام بالهدوء .

2: الإستماع لتعليمات المدربة و التقيد بالمطلوب .

3: المشاركة أثناء أداء الفعاليات و الأنشطة .

_ ثم تطلب المدربة من الطلاب الإستماع الى أنشودة الحروف في المرة الأولى دون الإنشاد ،ثم تعطي المدربة التعليمات التي يجب تطبيقها عند سماعها في المرة الثانية بحيث يشارك الجميع بحركات الايقاع والتصفيق والإنشاد . و ذلك بالتصفيق مرتين عند نطق الحرف و مرة واحدة عند ذكر الكلمة ، مثال :

👏 مع لفظ حرف بَ 👏 بَ 👏👏 بَطة

👏 مع لفظ حرف تُ 👏 تُ 👏👏 تُفاح

ثم يتم تنفيذ النشاط ، و في النهاية يتم الثناء على اداء الطلبة لتعزيزهم .و أثناء النشاط تحاول المدربة التأكد من مشاركة الجميع في الإنشاد و ذلك بالتجول بين الطلبة و تشجيعهم على القيام بالعمل و هي تنشد معهم.

النشاط الثاني : (نشاط البطاقات)

الهدف: 1:ان يميز الطالب بين اسم الحرف و صوته.

2: ان يميز الطالب شكل الحرف

_ تقوم المدربة بتوزيع بطاقات (تحتوي على مجموعة من الحروف عددها 5، موزعة بشكل عشوائي) على الطلاب بحيث يحصل كل طالب على بطاقة ثم يتم توزيع الاقلام عليهم ، بعدها تطلب المدربة من كل طالب الاستماع بشكل جيد الى صوت الحرف المنطوق من الحاسوب ، ثم يقوم الطالب برسم دائرة حول الحرف في حال تواجده في بطاقته ، والطالب الي ينهي الحروف التي في بطاقته اولا هو الفائز.

النشاط الثالث :الغناء الكورالي مع انشودة الحروف

الهدف : ان يشارك الطالب في الإنشاد ، و يلفظ الحروف بصورة صحيحة ، مراجعة للحروف و تكرارها لتثبيت الهدف .

_ تطلب المدربة من الطلاب الإنشاد مع انشودة الحروف .و تقوم بتشغيل الانشودة ، و في هذه الأثناء تشارك المدربة الطلاب في التصفيق و الغناء و تشجعهم .

النشاط الرابع : (بطاقة التقييم)

الهدف : قياس ما إذا تم تحقيق الأهداف التي تم رصدها .

1: تطلب المدربة من الطلاب ان يختار كل واحد منهم المكان الذي سيجلس فيه من اجل القيام بحل ورقة التقييم ، بشرط ان لا يجلس اثنان بجانب بعضهم البعض فهذه الورقة من اجل ان نتعرف على ما تعلمناه في هذا اليوم و لا توجد علامات او درجات لتسجل عليها لذا ، على الطلاب الالتزام بعمل المطلوب للاستفادة .

_ تقوم المدربة بتوزيع الاوراق على الطلاب ، شرح المطلوب من كل سؤال ، إعطاء الوقت لحله ، ثم الإنتقال الى السؤال التالي .

تقييم رقم (1)

رمز :_____ الصف:_____

السؤال الأول : هيا نقرأ الحروف الآتية ، هل انت جاهز فالنبدأ :

ب	ج	د	ر	ق	خ	ع
ي	س	ز	ح	و	هـ	ذ
ش	ث	أ	ص	ط	ك	ن

السؤال الثاني : هيا نصل بين الحرف و الصورة التي تبدأ به ، هل انت جاهز فالنبدأ:

أ	ف	ص	ن	د

السؤال الثالث : هيا نصل بين الحروف المتشابهة ، مستعد فالنبدأ:

ب ت	ج خ	ع غ	ف ق	س ش

ع غ	س ش	ب ت	ج خ	ف ق

السؤال الرابع : هيا نرسم دائرة حول الحروف التي نسمعها ، هل انت جاهز فالنبدأ :

ب ج د ر ق خ ع

ي س ز ح و هـ ذ

ش ث أ ص ط ك ن

السؤال الخامس : هيا نكمل كتابة الحروف الهجائية سويا و نحن نستمع الي انشودة الحروف ، هل انت جاهز، فالنبدأ:

أ	ـــــ	ت	ـــــ	ج	ـــــ	خ	ـــــ	ذ	ر

ـــــ	س	ـــــ	ص	ـــــ	ط	ـــــ	ع	ـــــ	ف
ـــــ	ـــــ	ل	ـــــ	ن	هـــ	ـــــ	ي		

التقييم :

تحقق الهدف :___ لم يتحقق :_____ تحقق بمساعدة:_____

الجلسة الخامسة و السادسة :(اصوات الحروف) :

الأهداف العامة :

يتوقع من الطالب في نهاية الجلسات ان تكون لديه القدرة على:

1: تمييز اصوات حركات المد الطويلة و القصيرة.

2: تمييز الحروف المتقاربة في الشكل او النطق.

3: قراءة الطالب الحرف مع التشكيل .

الأهداف الخاصة:

1:ان يميز الطالب اصوات حركات المد الطويلة و القصيرة.

2: ان يميز الطالب بين الحروف المتقاربة في الشكل او النطق.

3: ان يقرأ الطالب الحرف مع التشكيل .

الإجراءات :

1: التمهيد :

1: القاء التحية على الطلاب ، سؤال الطلاب عن أحوالهم .

2: انشاد انشودة الحروف مع التصفيق و الغناء .

3: نشاط مراجعة الاحرف :بإستخدام صندوق الحروف .

2: العرض:

1: تقوم االمدربة برفع احدى بطاقات الحروف ليكن مثلا حرف الباء ب و تسأل : ماسم هذا الحرف؟

ما صوته ؟

تنتظر المدربة الإجابة من الطلاب ثم تشرح ان الباء في اول الكلمة اسمه (بَ) ، و في اخر الكلمة اسمه (بْ) . تقوم بعمل نموذج لنطق بعض الحروف مع الغناء:

(ب) باول الكلمة بكون اسمه (بَ) ، اما اخر الكلمة بكون اسمه (بْ) .

(ت) باول الكلمة بكون اسمها (تَ) ، اما اخر الكلمة بكون اسمها (تْ) .

ثم تعطي الطلاب الفرصة لنطق و لفظ الحروف بالتتابع و بالدور كحلقة دائرية و بغناء .

2: تعريف الطلاب على حركات المد القصير (الفتحة و الضمة و الكسرة) و مواقعها باستخدام تعابير الوجه وحركاته و ايضا الغناء ذلك :

اولا بتوضيح مكان الحركة فوق الحرف و لفظها (أَ) ثم تقوم المدربة بعمل النموذج بفتح الشفاه بشكل دائري لتشكيل حركة الفتحة و نطقها (أَ) و ايضا مع تحريك الاصبع بشكل دائري حول الشفاه حتى يتعرف الطالب على الشكل اثناء اللفظ .كما في الصورة

ثم تغني المدربة :

انا الفتحة مكاني فوق الحروف لو عايز تعرف صوتي افتح فمك و قول (أَ) ، تكرر المدربة الحركات والغناء، ثم تطلب من الطلاب تقليدها و الغناء معها .

كذلك الحال بالنسبة لحركة الضمة و التي تكون بتعريف الطلاب على موقعها و صوتها و عمل تعبير الوجه الدال عليها و الذي يكون بضم الشفاه و زم الفم ، و تحريك الاصبع حول الفم للتعرف اكثر على الشكل كما في الصورة :

ثم تغني :

انا الضمة ،مكاني ايضا فوق الحروف مثلي مثل الفتحة ، لو عايزتعرف صوتي اعمل كده و قول (أُ) .تكرر المدربة الحركات والغناء، ثم تطلب من الطلاب تقليدها و الغناء معها .

أما بالنسبة للكسرة تنبه المدربة انها تختلف عن الفتحة و الضمة لان مكانها ليس فوق الحروف و ذلك لانها انزلقت و وقعت تحت الحروف ، ثم تعرفهم على موقعها و صوتها و تعبر بحركات وجهها لتدل على شكلها كما تم التعامل مع الفتحة و الضمة ، و للتوضيح في الصورة :

و تغني :

انا الكسرة مكاني تحت الحروف ، لوعايز تعرف صوتي اعمل كده و قول (إِ) ، تكرر المدربة الحركات والغناء، ثم تطلب من الطلاب تقليدها و الغناء معها .

في الختام تقوم المدربة و الطلاب بغناء المقاطع الخاصة بالحركات الثلاث و عمل التعابير الوجه الدالة عليها بشكل جماعي كاغنية كاملة دون تقطيع .

3: شرح الحركات المد القصيرة (الفتحة و الضمة و الكسرة) مرة اخرى .

4: عرض انشودة الحروف بالحركات الثلاث لتثبيت الهدف .

5: القيام بتمرين رياضي مستند الى نقر الطبلة بضربة قصيرة ،يتخلله نطق الحرف مرة مع الفتحة و مرة مع الضمة و مرة مع الكسرة.

6: عرض مجموعة من البطاقات على الطلاب مشكلة بالحركات ويطلب منهم قراءة هذه الحروف مع النقر على الطبل.

7: استراحة قصيرة.

8: الانتقال الى حروف المد الطويلة :

سيتم التعامل معها بنفس الطريقة التي تم بها مع حروف المد القصيرة لكن في هذه المرة نطيل او نمد في طول اللفظ حتى نفرق بين لفظ او نطق المد القصير و الطويل .

ثم نقوم بالتمرين الرياضي السابق نفسه و نضيف عليه النقر بصورة طويلة و متكررة مع التشديد على طول مقطع المد (باااااااا،بوووووو،...الخ) و ذلك بمد اليد اليمنى بشكل افقي مع لفظ المقطع (باااااا) بصورة صحيحة. و اليد اليسرى مع لفظ المقطع (بوووووو) ، اليدين على الخدين مع فتح الفم بشكل عريض عند لفظ المقطع(بيييي) .

9: نشاط البطاقات المقلوبة .

التقويم الختامي :

1: تقوم المدربة بتوزيع بطاقة التقييم رقم (2) على الطلاب و تطلب من كل طالب ان يحل الأسئلة بشكل فردي و بهدوء .

2: تقوم المدربة بعمل تقييم فردي للطلاب و هو قراءة مجموعة من الاحرف المشكلة بحروف المد القصيرة

الأسلوب المستخدم :

(النقاش و الحوار ، العمل الجماعي ، التعلم باللعب، التعلم بالموسيقى و الإيقاع ، التعلم باستخدام التمارين الرياضية)

الوسائل المستخدمة :

الحاسوب ، مكبر الصوت ،كتاب الحروف المصور ، ورقة العمل ، بطاقات الحروف ، انشودة الحروف بالحركات الثلاث ، صندوق المفاجئات (صندوق يحتوي على الحروف الهجائية مصنوعة من الخشب) . بطاقات الحروف المتشابهة. اقلام فلوماستر ، لوحة الجيوب للحروف ، الطبلة .

الزمن :

90 دقيقة

عدد الجلسات :

جلستان

انشطة الجلسة:

النشاط الاول : (أنشودة الحروف)

الهدف : 1:ان يردد الطالب الحروف بطريقة صحيحة.

2: ان يلفظ الطالب الحروف بصورة صحيحة.

_ تقوم المدربة بتذكير الطلبة اولا بالإتفاق الذي تم بين الطلاب بالتشديد على :

1: الإلتزام بالهدوء .

2: الإستماع لتعليمات المدربة و التقيد بالمطلوب .

3: المشاركة أثناء أداء الفعاليات و الأنشطة .

_ ثم تطلب من الطلاب الاستماع الى انشودة الحروف و المشاركة بالإنشاد . و في النهاية يتم الثناء على اداء الطلبة لتعزيزهم .و أثناء النشاط تحاول المدربة التأكد من مشاركة الجميع في الإنشاد و ذلك بالتجول بين الطلبة و تشجيعهم على القيام بالعمل و هي تنشد معهم .

النشاط الثاني : (صندوق الحروف)

الهدف :1: ان يقرأ الطالب الحروف .

2: ان يميز الطالب الحرف و صوته و شكله.

_ نشاط مراجعة الاحرف :باستخدام صندوق الحروف بحيث يختار كل طفل حرف ثم يقوم بتسميته و نطقه بشكل صحيح ثم وضع الحرف في لوحة الجيوب حتى لا يتكرر الحرف في اليوم التالي .

تقييم الطالب من خلال اجابته ، و تعزيزه لفظيا و معنويا من خلال التصفيق ، او تشجيعه بالمحاولة مرة ثانية عند الخطأ .

النشاط الثالث : (أنشودة الحروف مع الحركات الثلاث) .

الهدف : 1: ان يتعرف الطالب على حركات المد القصيرة (الفتحة ، الضمة ، الكسرة، السكون) .

2 : ان يردد الطالب لفظ الحروف بالشكل السليم .

_تقوم المدربة بتشجيع الطلاب على الاستماع الى الانشودة الاتية لمعرفة عن ماذا تتحدث ، و ما موضوعها.

_ تقوم المدربة بالتذكير بقواعد الاستماع .

_ عرض الانشودة للمرة الأولى على الطلاب ، و بعد الإنتهاء طرح السؤال : ما موضوع الانشودة ؟ و عن ماذا تتحدث . ادارة النقاش حول حركات المد القصيرة .

_ عرض الانشودة للمرة الثانية مع المشاركة من قبل الجميع ، مع الإستمرار في التشجيع و التحفيز على المشاركة ، و التأكد من مشاركة الجميع .

النشاط الرابع: (النشاط الرياضي)

الهدف : 1:ان يقرأ الطالب الحروف مع التشكيل بحركات المد القصيرة بصورة صحيحة .

2: ان يميزالطالب بين الحركات بإستخدام النشاط الرياضي (التعلم النشط) .

3: ان يميز الطالب موقع الحركات على الحرف و طوله من خلال النشاط الرياضي و النقر على الطبل .

_ يتم النشاط الرياضي بالإستناد الى نقر الطبلة بضربة قصيرة ،ثم نطق الحرف مرة مع الفتحة و مرة مع الضمة و مرة مع الكسرة.التمرين يكون برفع اليد الى اعلى عند نطق الحرف مع الفتح و الضم و ذلك دلالة على موقع الحركة فوق الحرف و يتلازم ذلك مع التصفيق بالأيادي و نقر الطبلة بضربة قصيرة دلالة على قصر طول الحركة على الحرف اما الكسرة نقوم بانزال اليد الى الأسفل بإتجاه الأرض دلالة على موقعها تحت الحرف.

انا الفتحة انا الضمة انا الكسرة

في النهاية يتم عرض مجموعة من البطاقات على الطلاب مشكلة بالحركات ويطلب منهم قراءة هذه الحروف مع النقر على الطبل .

النشاط الخامس : تكرار النشاط السابق لكن هذه المرة مع حركات المد الطويلة .

الهدف :نفس الأهداف للنشاط السابق مضافا اليه حركات المد الطويلة (الالف ، الواو ، الياء)

-

طر

الم

مع

– بعد التمرين الرياضي نجلس بشكل دائري، اضع بين ايدي الطلاب مجموعة من البطاقات التي تحتوي على المقاطع المختلفة بحيث تكون البطاقات مقلوبة ، يقوم الطالب بسحب بطاقة و التعبير عن المقطع او الحرف المشكل بنغمة و تصفيق مثال : بَ يلفظ الحرف بنغمة سريعة و تصفيقة سريعة ، اما مقطع ال (با) يقوم الطالب بمد المقطع (باااا) و التصفيق لمدة اطول .

النشاط السادس: (ورقة التقييم):

الهدف : قياس ما إذا تم تحقيق الأهداف التي تم رصدها .

_ تقوم المدربة بتوزيع الأوراق على الطلاب ، شرح المطلوب من كل سؤال ، إعطاء الطالب الوقت الكافي لحله ،و يكون العمل بشكل فردي .

_ و في هذه الاثناء تقوم المدربة بتقييم فردي لكل طالب و تعزيزه بوضع نجمة فوق جبينه .

تقييم رقم (2)

رمز الطالب :_____ الصف:_____

السؤال الاول: هيا نقرأ الحروف الآتية مع حركات المد القصيرة ، هل انت مستعد فالنبدأ :

أ	بَ	تُ	ثِ	جَ	حُ	خْ	دِ	ذِ	رْ	زَ	سُ	شِ	صَ
ضْ	طُ	ظِ	عُ	غَ	فْ	قَ	كِ	لَ	مُ	نْ	هـَ	وَ	يْ

السؤال الثاني : هيا نلون الحروف التي تحمل حركة الفتحة باللون الأحمر ، و الحروف التي تحمل حركة الضم باللون الأصفر ، و الحروف التي تحمل حركة الكسر باللون الأزرق ، و اخيرا الحروف التي تحمل حركة السكون باللون الأخضر ، هل انت جاهز ؟ هيا بنا نعمل !

دَ	طِ	زْ	كُ	ظِ	جَ	هـُ	غَ	ق	ثْ	ضَ	شُ	يْ	لِ
تُ	مْ	وَ	حْ	عُ	فَ	صَ	سُ	بِ	أَ	نْ	رِ	ذَ	خُ

السؤال الثالث : هيا نلون الحروف التي تحمل حركات المد القصيرة (الفتحة ، الضمة ، الكسرة ، السكون) باللون الأحمر، و المقاطع التي تحتوي على حروف المد الطويلة (الألف ، الواو ، الياء) باللون الأصفر ، هل انت جاهز للعمل ؟ هيا بنا !

با	سُ	را	فو	تَ
خْ	بي	صُ	تي	كَ

التقييم:

تحقق الهدف : _____ لم يتحقق: _____ تحقق بمساعدة : _____

الجلسة السابعة و الثامنة و التاسعة : (المقاطع)

الاهداف العامة:

ان يكون لدى الطالب القدرة على :

1: التعرف على المقاطع المتشابهة.

2: تمييز صوت المقطع المسموع بصورة صحيحة.

3: قراءة المقاطع بصورة صحيحة.

4: تمييز مقاطع المد الطويل و القصيرة بصورة صحيحة.

الاهداف الخاصة:

1: ان يقرا الطالب المقاطع بصورة صحيحة.

2: ان يميز الطالب بين المقاطع المتشابهة بالشكل .

3: ان يميز الطالب بين المقاطع بالنطق.

4: ان يقرا الطالب المقاطع مع التشكيل بصورة صحيحة.

الإجراءات :

1: التمهيد :

استقبال الطلاب و القاء التحية ، عمل نشاط لمراجعة ما تم في الجلسات السابقة من اجل البناء عليها و ذلك بانشاد انشودة الحرف ثم سحب بعض الاحرف من صندوق الاحرف ، القيام بتمرين الرياضي مع لفظ حركات المد القصيرة و الطويلة مع نغمة و تصفيق.

2: العرض:

1:نشاط جماعي (لعبة البطاقات).

2: سماع انشودة المد الطويل و القصير و محاولة ترديد الاحرف و التصفيق .(الغناء الكورالي)

3: نشاط جماعي (التشكيل بالمعجون).

التقويم الختامي:

1:نشاط البطاقات المقلوبة.

2: بطاقة التقييم : تقوم المدربة بتوزيع بطاقة التقييم رقم (2) على الطلاب و تطلب من كل طالب ان يحل الأسئلة بشكل فردي و بهدوء .

2: تقوم المدربة بعمل تقييم فردي للطلاب و هو قراءة مجموعة من الاحرف المشكلة بحروف المد القصيرة

الأسلوب المستخدم :

(النقاش و الحوار ، الغناء الكورالي ، العمل الجماعي ، التعلم باللعب ،التعلم بالموسيقى ، التعلم النشط)

الادوات المستخدمة :

(بطاقات الاحرف و المقاطع، الطبلة ، انشودة الحروف و الحركات ، الحاسوب ، مكبر الصوت، التصفيق ، المعجون).

الزمن :

135 دقيقة .

عدد الجلسات :

3 جلسات.

أنشطة الجلسة :

_ النشاط التمهيدي :

(انشودة الحروف بالحركات الثلاث) و(التمرين الرياضي مع الإيقاع لتمثيل حركات المد الطويلة والقصير).

الهدف : مراجعة ما تم في الجلسة السابقة للتذكير ، ومن اجل بناء المعلومة الجديدة على اساس متين .

_ تقوم المدربة بإثارة الحماس و الدافعية لدى الطلبة من خلال الموسيقى و الطلب من الطلاب الغناء الكورالي و التصفيق مع انشودة الحروف ، و بعد الإنتهاء تطلب منهم الوقوف و الإنتشار بشكل عشوائي داخل الغرفة من اجل القيام بالتمارين المتعلقة بالمد القصير و الطويل ، و في النهاية تطلب منهم الجلوس على الارض للاستراحة مدة دقيقة قبل الإستماع إلى انشودة الحروف مع الحركات الثلاث و الغناء والتصفيق اثناء الاداء.

_ النشاط الثاني : (لعبة البطاقات) .

الهدف :1: التمييز بين مقاطع المد الطويل و القصيرة.

2: اليميز بين المقاطع المتشابهة بالشكل .

3: التمييز بين المقاطع بالنطق.

4: الإستماع بشكل جيد للإيقاع حتى يطبق النشاط بصورة صحيحة .

_ نشاط جماعي (سماعي و حركي الهدف منه الاستماع للمقطع المنطوق و تمييزه) تقوم المدربة بالطلب من الطلاب الوقوف بشكل دائري ثم تضع على الارض مجموعة من البطاقات التي تحتوي على مجموعة من المقاطع و الاحرف المشكلة بحيث تكون موزعة بشكل عشوائي، المطلوب من الطلاب ان يستمعوا بشكل جيد لنقر الطبلة فاذا كانت النقرة القصيرة ، على الطالب البحث عن الاحرف المشكلة باحرف المد القصيرة والوقوف عليها ،اما اذا كان النقر طويل فعلى الطالب ان يبحث عن المقاطع مع حركات المد الطويلة والوقوف عليها، هنا على الطالب التمييز و الاستماع و التركيز . والفائز من يجمع اكثر بطاقات ليحصل على هدية صغيرة .

النشاط الثالث : (التشكيل بالمعجون) .

الهدف : تثبيت الحروف و حركات المد الطويلة و القصيرة من خلال التشكيل بالمعجون .

_تقوم المعلمة بتوزيع الطلبة الى فريقين واختيار طالب من كل مجموعة بشكل عشوائي ليكون القائد، تطلب منهم ان يمسك بمجموعة من البطاقات التي تحتوي على حروف مشكلة و مقاطع عليه ان يقرأها او ينشدها لزملائه من الفريق ، تقوم المعلمة بتوزيع المعجون على الطلاب ، طالبة منهم الاستماع الجيد الى الاحرف والمقاطع المنطوقة من قبل زميلهم و عليهم تشكيلها بالمعجون و الفريق الذي ينهي تشكيل جميع الاحرف والمقاطع الموجودة مع القائد بصورة صحيحة هو الفريق الفائز ، تعزز المدربة الفريقين و تقدم الهداية الرمزية للفريق الفائز .

_ النشاط الرابع : (لعبة البطاقات المقلوبة) .

الهدف :1: التمييز بين مقاطع المد الطويل و القصيرة.

2: قراءة المقاطع بشكل سليم مع التشكيل .

_ نجلس بشكل دائري، اضع أمام الطلاب مجموعة من البطاقات التي تحتوي على المقاطع المختلفة بحيث تكون البطاقات مقلوبة ، يقوم الطالب بسحب بطاقة و التعبير عن المقطع او الحرف المشكل بنغمة و تصفيق مثال : بَ يلفظ الحرف بنغمة سريعة و تصفيقة سريعة ، اما مقطع ال (با) يقوم الطالب بمد المقطع (باااا) والتصفيق لمدة اطول .

النشاط الختامي : (ورقة التقييم) .

الهدف : قياس ما إذا تم تحقيق الأهداف التي تم رصدها .

_ تقوم المدربة بتوزيع الاوراق على الطلاب ، شرح المطلوب من كل سؤال ، إعطاء الطالب الوقت الكافي لحله ،و يكون العمل بشكل فردي .

_ و في هذه الاثناء تقوم المدربة بتقييم فردي لكل طالب و تعزيزه بوضع نجمة فوق جبينه .

تقييم رقم (3)

رمز الطالب :_____ الصف:_____

السؤال الاول : هيا نقرأ المقاطع الآتية سويا ، هل انت مستعد فالنبدأ:

نا	بُ	سو	رٍ	في
ظي	تْ	نَ	وا	مو
لَ	غا	قُ	عْ	مي

السؤال الثاني: هيا نرسم دائرة حول مقطع المد الطويل مع الألف في الكلمات الآتية، مستعد فالنبدأ :

ماعز ___ قاضي ___ رافض ___ بارد ___ نادم

السؤال الثالث : هيا نرسم دائرة حول مقطع المد الطويل مع الواو في الكلمات الآتية، مستعد فالنبدأ :

بوم ___ وادي ___ حُروف ___ نُسور ___ نور

السؤال الرابع : هيا نرسم دائرة حول مقطع المد الطويل مع الياء في الكلمات الآتية، مستعد فالنبدأ :

فادي ___ قاضي ___ داري ___ راعي ___ ناسي

السؤال الخامس : هيا نرسم الحركات في مواقعها ، مستعد فالنبدأ:

الفتحة	الضمة
ت __ ق __ س __ م	ص __ ل __ ش __ ث
الكسرة	السكون
ض __ ر __ ب __ ع	و __ خ __ د __ ظ

التقييم :

تحقق الهدف :_____ لم يتحقق :_____ تحقق بمساعدة :_____

الجلسة العاشرة والحادية عشروالثانية عشر : (الكلمات)

الاهداف العامة :

ان يكون لدى الطالب القدرة على :

1: قراءة الكلمات مع التشكيل.

2: قراءة الكلمات مع حروف المد الطويلة .

الاهداف الخاصة :

1: ان يميز الطالب بين الكلمات المتشابهة في الشكل او النطق

2: ان يقرا الطالب الكلمات قراءة جهرية سليمة .

3: ان يقرا الطالب الكلمات مراعيا علامات التشكيل.

الإجراءات :

1: التمهيد :

_الترحيب بالطلاب و سؤالهم عن احوالهم .اخبارهم عن مشروع اليوم و اهدافه . ثم البدء بنشاط (حركة ستوب) فوق البطاقات (الاحرف المشكلة و المقاطع) و ذلك :

عند سماع الموسيقى يقوم الطلاب بالقفز فوق البطاقات الموجودة على الارض و عند ايقاف الموسيقى على الطلاب الوقوف فوق البطاقة التي قفزعليها في تلك الحظة ، ثم يقوم بقراءة ما تحتويه هذه البطاقة ، اذا كان الجواب صحيحا يكمل اللعبة اما اذا كان الجواب خاطيء يخرج من اللعبة و من يبقى للنهاية هو الفائز .

2 : العرض :

1: الجلوس بشكل دائري : تضع المدربة امام الطلاب بطاقات تحتوي على حروف المد الطويل و الحروف مشكولة ، تطلب المدربة من الطلاب محاولة تشكيل بعض الكلمات من هذه البطاقات ، مقدمةً مثال على ذلك:

مثلاَ : البطاقة | با | طاقة تشكل | با | = بابا | با | با |

و ايضا:

بطاقة | با | لاقة | بْ | ل كلمة = بابْ | با | بْ |

_ ياخد الطلاب فترة من الزمن مقدارها 7 دقائق حتى يتمكنوا من تشكيل الكلمات

_ بعد ذلك تقوم المدربة بسؤال كل طالب عن الكلمات التي شكلها و ان يحاول لفظها بطريقة صحيحة مستعينا بالايقاع و هو النقر على الطاولة او التصفيق ، و اثناء ذلك تقوم االمدربة بكتابة الكلمات على السبورة، وبعد الانتهاء تطلب المدربة من الطلاب تكرر قراءة الكلمات مستخدمين التصفيق و التلحين .

2: تقوم المدربة بعد ذلك بالانتقال لعرض مجموعة من الكلمات ،مبتدئة بالكلمات التي تحتوي على مقطع مثل (دار) ثم تنتقل الى الكلمات المكونة من مقطعين مثل : (داري) ، ثم ثلاث حتى نكون كلمات من عدة مقاطع و في كل مرة تقدم بطاقة تحلل هذه الكلمة مستعينة بالتصفيق و النغم الطويل و القصير:

داااااا +رييييي= داري

باااااااا + باااااا = بابا

و تكرر الكلمات في كل مرة مع الطلاب بصورة غناء كورالي .

3: نشاط (بازل تكوين الكلمات).

4: نشاط خارجي : (مسابقة تكوين كلمات)

التقويم الختامي:

1: تقوم المدربة بتوزيع بطاقة التقييم رقم (3) على الطلاب و تطلب من كل طالب ان يحل الأسئلة بشكل فردي و بهدوء .

2: تقوم المدربة بعمل تقييم فردي للطلاب و هو قراءة مجموعة من الكلمات .

الأسلوب المستخدم :

(التعلم باللعب ، اللعب الجماعي، التعلم بالايقاع ، التركيب و التحليل ، النقاش و الحوار)

الأدوات المستخدمة:

(بطاقات الكلمات ، بطاقة التقييم ، بطاقات الحروف و المقاطع ، الحاسوب ، مكبر الصوت ، صندوق من كرتون يحتوي على كلمات)

الزمن :

135 دقيقة .

عدد الجلسات :

3 جلسات.

أنشطة الجلسة

_ النشاط الاول : (حركة ستوب) و هو نشاط رياضي قائم على الاستماع الجيد للموسيقى و التركيز .

الهدف : 1: اثارة النشاط و الدافعية لدى الطلاب للجلسة .

2: مراجعة لكل من الأحرف و المقاطع مع المد الطويل و القصير .

3: التدريب على قراءة المقاطع .

_ نشاط رياضي يقوم فيه الطلاب بالقفز فوق البطاقات الموجودة على الارض عند تشغيل الموسيقى و عند ايقافها على الطلاب الوقوف فوق البطاقة التي قفزعليها في تلك الحظة ، ثم يقوم بقراءة ما تحتويه هذه البطاقة ، اذا كان الجواب صحيحا يكمل اللعبة اما اذا كان الجواب خاطيء يخرج من اللعبة و من يبقى للنهاية هو الفائز .

__ النشاط الثاني : (بازل تكوين الكلمات) .

الهدف : 1: تكوين كلمات من بطاقات المقاطع و الحروف .

2: قراءة الكلمات قراءة جهرية سليمة .

3: مشاركة الطالب زملاءه في النشاط .

__ تقوم المدربة بتقسيم الطلاب الى مجموعتان كل مجموعة تضم خمسة طلاب ، ثم تضع امام كل مجموعة خمس بطاقات مقلوبة تحتوي على كلمات مختلفة ، و مجموعة من البطاقات التي تمثل نفس الكلمات لكن على شكل مقاطع و حروف على الطالب تجميعها مع بعضها حتى يشكل الكلمة المطلوبة . تطلب المدربة من كل مجموعة تكوين الكلمات و المجموعة التي تنتهي تضع امامها الكلمات بالترتيب و تتدرب على قرائتها ، و عند انتهاء المجموعتين يقوم الطلاب بقراءة الكلمات قراءة جهرية سليمة و

تكرارها اكتر من مرة للتأكيد على القراءة السليمة و بتصفيق و تنغيم عند تقطيع الكلمات الى مقاطق كالاتي .مثال:

الكلمات الآتية :

راتب	حامد	سورً	دارس	بوم
جَلَسَ	نَسيم	سَرير	دَرَسَ	قاضي

نقول:

را + تب = راتب

حا + مد = حامد

سو + رً = سورً

و هكذا الى نهاية الكلمات .

__ النشاط الثالث : (تكوين الكلمات) :

الهدف :1: ان يركب الطالب كلمات من مقاطع مختلفة .

2: ان يقرا الطالب الكلمات بشكل سليم

3: ان يحلل الطالب الكلمات الى مقاطع و حروف .

__ يجلس الجميع بشكل دائري و يتم وضع الصندوق في الوسط ، تقوم المدربة بشرح قواعد اللعبة و هي : 1: يتم تشغيل الموسيقى و في هذه الاثناء يقوم الطلاب بتمرير الكرة بينهم بشكل دائري .

2: عند ايقاف الموسيقى الطالب الذي يمسك بالكرة يذهب الى الصندوق الموجود في الوسط و يسحب بطاقة

3: إذا كانت البطاقة تحتوي على كلمة كاملة عليه قرائتها بشكل سليم ثم تحليلها الى مقاطع .

4: اما إذا كانت البطاقة تحتوي على مقاطع على الطالب تركيبها ثم قرائتها بشكل سليم .

5: يُعطى الطالب فرصة نجاة واحدة فقط إذا اخطأ ، و إلا فإنه يخسر البطاقة ، و الطالب الذي يجمع اكتر عدد من البطاقات هو الفائز بالجائزة الرمزية .

النشاط الرابع: (بطاقة التقييم)

الهدف : قياس ما إذا تم تحقيق الأهداف التي تم رصدها .

_ تقوم المدربة بتوزيع الاوراق على الطلاب ، شرح المطلوب من كل سؤال ، إعطاء الطالب الوقت الكافي لحله ،و يكون العمل بشكل فردي .

_ و في هذه الاثناء تقوم المدربة بتقييم فردي لكل طالب و تعزيزه بوضع نجمة فوق جبينه .

بطاقة التقييم رقم (4)

رمز الطالب :_____ الصف:_____

السؤال الاول : هيا نركب المقاطع لنكون كلمات ونقرأها بشكل سليم ، مستعد فالنبدأ :

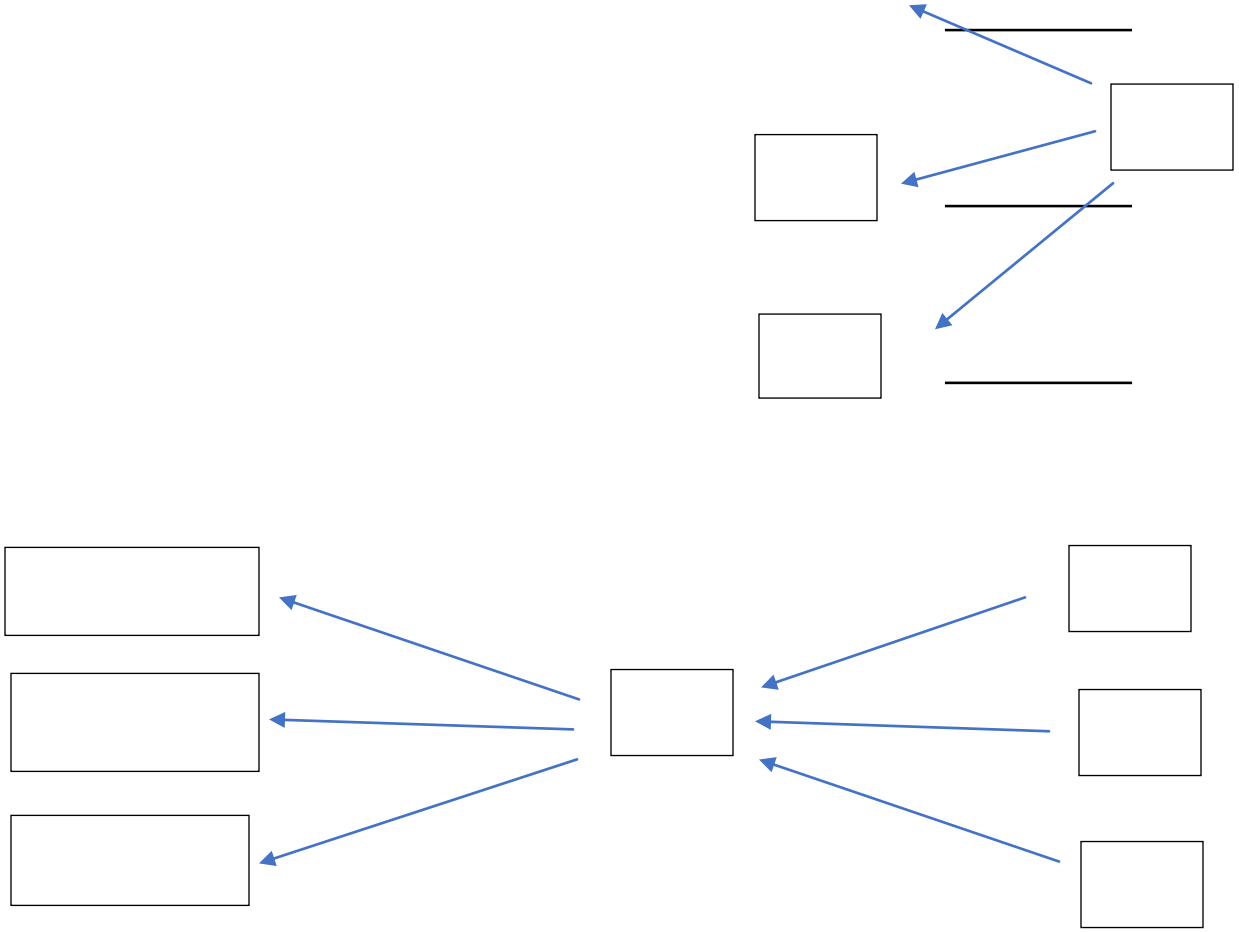
رَ	سـَ	ــمَ	رَسَمَ

حَـ	فَـ	ـرَ	حَفَرَ
لَـ	ـعِـ	ـبَ	لَعِبَ
فُرْ	ن	فُرْن	
عُشْـ	ـب	عَشْب	
سو	ر	سور	
نَعْـ	ـنَع	نَعْنَع	
نِـ	زا	ر	نِزار

السؤال الثاني : هيا نحلل الكلمات التالية الى مقاطع ، مستعد فالنبدأ :

ميزان	حَبيب	نَبيل
وَردة	جُندي	رُفوف

السؤال الثالث : هيا نركب المقاطعالآتية لنكون كلمات ، هل انت جاهز؟ إبدأ :



التقييم:

تحقق الهدف:_____ لم يتحقق:_____ تحقق بمساعدة:_____

الجلسة الثالثة عشر و الرابعة عشر و الخامسة عشر : (قراءة الجمل).

الاهداف العامة :

ان يكون لدى الطالب المقدرة على :

1: قراءة الجمل قراءة جهرية سليمة .

الاهداف الخاصة:

1: ان يقرا الطالب الجمل قراءة سليمة.

2: ان يقرا الطالب الجمل مراعيا علامات الترقيم و الوقف.

3:ان يقرا الطالب الجمل مراعيا التشكيل .

4: ان يستخدم الطالب نبرات الصوت المناسبة بطريقة صحيحة اثناء القراءة .

الإجراءات:

1: التمهيد:

_استقبال الطلبة ، الترحيب بهم و سؤالهم عن احوالهم ، الحديث معهم عن مجريات جلسة اليوم و اهدافها ثم الطلب منهم الاستماع الى جملة من الحاسوب و هي : (يا سلام)

بحيث يتم في كل مرة تغيير في نوعية النغمة او طريقة لفظ العبارة ، فمرة بصعود وتيرة الصوت وحدته ليدل على الاستهزاء و مرة بقرأتها،و مرة بصوت معتدل ليدل على جملة خبرية عادية و مرة بطول النغمة عند القراءة ليدل على التعجب ، ثم سؤال الطلبة عن رايهم في التغيير الذي كان يطرا في كل مرة تلفظ هذه الجملة، و البدء بالنقاش .

2: العرض:

___ عرض مجموعة من الجمل على الطلاب و الطلب منهم ان يحاول كل طالب ان يقرا الجملة مستخدما النغمة او نبرة الصوت المناسبة كذلك يمكن الاستعانة بتعابير الوجه المناسبة ايضا حتى يدل على المعنى المناسب للجملة ، اعطي الطلاب بعض الوقت لقراءة الجملة ومساعدتهم على القيام بالمهمة .

___ يتم عرض الجمل و في كل مرة يتم النقاش حول طريقة التعبير عن كل جملة و نغمة الصوت المناسبة وكيفية توصيل الفكرة من الجملة باستخدام النغمة المناسبة للصوت .

ـــ
كل
حد
الس

ممكن ايضا الاستعانة بتعابير الوجه. تطبيق النشاط و تعزيز الطلاب والثناء على المحاولة و في كل مرة يتم الشرح و النقاش حول الاداء

ـــ نشاط لتثبيت ما تم في الشرح السابق و ذلك :

توزيع مجموعة من البطاقات على الطلاب، تحتوي كل بطاقة على صورة وجه مرة حزين ،و مرة سعيد ، ومرة متعجب من شي ما ،مرة يبكي و هكذا . المطلوب من الطالب ان يعبر عن ما يشعر به الوجه الذي يحمله بجملة قصيرة ذات معنى مستخدما تعبير وجهه و التغيير في نغمة صوته و نبرته حتى يوصل الهدف لزملائه ، تقوم المدربة بعمل نموذج اما الطلبة كالاتي :

تمسك ببطاقة الوجه المبتسم ، فترسم الابتسامة على وجهها ، ثم تقول بصوت هاديء و ناعم و نبرة صوت معتدلة: "انا سعيدةُ اليوم لوجودي معكم ." ثم تعطي الطلاب بعض الدقائق للتدريب على المهمة ، و في هذه الاثناء تدور المدربة حول الطلاب لتقديم المساعدة والدعم .

يتم بعد ذلك تقديم النشاط و النقاش حوله ثم تقوم المدربة بتعزيز الطلاب بتقديم بعض الحلوى لهم و اخد استراحة صغيرة مدتها 5 دقائق .

ـــ النشاط التالي نشاط لتثبيت ما تم ، و ايضا التركيز على عدة جوانب منها السمع و الانتباه و التركيز وايضا قراءة جمل و التعبير عنها بلغة سليمة . حيث تقوم المدربة بتوزيع مجموعة من العبارات و هي عبارات تدل التعجب ، والاستفهام ، و الامر و عبارات خبرية عادية و عبارات الشكر والثناء و التهديد ، على الطالب ان يقرا العبارة بشكل جيد مراعيا اسلوب التنغيم او ارتفاع نغمة الصوت او انخفاضه لتحقيق المعنى المراد من الجملة مثلا : في فصل الصيف تذهب الاسرة في رحلة الى البحر . على الطالب قراءة هذه الجمل مستخدما نغمة صوت هادئة وناعمة مع نبرة التشويق في الحديث حتى يعبر الطالب عن المعنى. مثال اخر جملة (ركض الولد مسرعا باتجاه البيت) قراءة الجملة بصوت سريع و فيه نوع من نغمة الخوف والقلق كأنه يهرب من شيء ما .

___ النشاط التالي لقراءة الجمل باستخدام اسلوب التنغيم .

الهدف من النشاط هوقراءة الجمل بطريقة تعبيرية و بإستخدام التنغيم لإيصال المضمون بصورة مشوقة تجذب إنتباه السامع و تثير إهتمامه .

تقوم المدربة بتقسيم الطلاب الى مجموعتين ، ثم تختار من كل واحدة طالب ليكون القائد الذي سيقود المجموعة الى خط النهاية و الفوز ، هذا القائد لن يتقدم بأي خطوة الى الأمام إلا إذا أجاب اعضاء الفريق بإجابات صحيحة ، تقوم اللعبة على وضع مجموعة من الاطواق الدائرية الشكل على الارض و عددها خمسة يقف القائد خلف اول طوق ينتظر إجابة زملائه ، فإذا كانت الإجابة صحيحة يتقدم بقفزة داخل الطوق الاول ، و مع كل إجابة صحيحة يقفز الى الطوق الثاني ثم الثالث الى ان يصل الى خط النهاية و الفوز .

تضع المدربة صندوق الكرتون الذي يحتوي على مجموعة من الجمل على الطاولة أمام الطلاب ،تطلب من الطالب الاول من المجموعة الاولى التقدم و إختيار بطاقة لقراءتها قراءة جهرية سليمة بإستخدام التنغيم المناسب لإيصال المعنى المطلوب ، فإذا قرأ الطالب الجملة بطريقة معبرة و منغمة وواضحة يعطي قائد المجموعة الضوء الاخضر للقفز داخل الاطواق ، اما إذا لم ينجح يبقى القائد مكانه و يحول الدور الى الفريق الثاني ، و هكذا الى إنتهاء البطاقات العشر .

3: النشاط الختامي :

___تقييم اداء الطلاب من خلال لعبة بسيطة و هي وجود مغلفات مغلقة يحتوي كل واحد منها على بطاقة في داخله ، يقوم الطالب باختيار البطاقة التي يريدها ، ثم عليه قراءة الجملة مستخدما نغمات الصوت اللازمة وطريقة القراءة الصحيحة . .اشكر الطلاب على حسن ادائهم على ان نلتقي في الجلسة التالية .

تهدف الانشطة في كل مرة الى تحقيق الهدف الرئيس و هو قراءة الجمل باستخدام التنغيم المناسب الدال على المعنى و الهدف من الجملة .

الأسلوب المستخدم :

(التعلم باللعب ، اللعب الجماعي، التعلم بالايقاع ، ، النقاش و الحوار، التنغيم ، التعلم التعاوني)

الأدوات المستخدمة:

(بطاقات الكلمات ، بطاقات الجمل، بطاقات الوجوه ،الحاسوب ، مكبر الصوت ، صندوق من كرتون يحتوي على كلمات ، الاطواق ، مغلفات تحتوي على بطاقات الجمل)

الزمن :

135 دقيقة .

عدد الجلسات :

3 جلسات .

الجلسة السادسة عشر و السابعة عشر و الثامنة عشر : (قراءة النص)

الاهداف العامة:

1: ان يكون لدى الطالب القدرة على قراءة النص قراءة جهرية سليمة و معبرة .

الاهداف الخاصة :

1: ان يقرا الطالب النص بصوت مرتفع.

2: ان يقرا الطالب النص مراعيا علامات الترقيم و الوقف.

3: ان يقرأ الطالب النص بنغمة معبرة .

الإجراءات :

1: التمهيد:

إستقبال الطلاب ، إلقاء التحية ، إخبار الطلاب بأننا وصلنا الى نهاية البرنامج الذي من خلاله تعلمنا الكثير عن القراءة الجهرية المعبرة بإستخدام أسلوب التنغيم ، من هنا سوف نقوم بأداء عرض أمام زملائنا الطلاب نظهر فيه ما تعلمناه ، و سيكون ذلك من خلال تقديم عروض لإلقاء قصائد او أناشيد و قراءة نص من نصوص القراءة الموجودة في كتب مبحث اللغة العربية بالطريقة التي تعلمناها معا .

و الهدف من إختيار النصوص من مباحث اللغة العربية لكل صف هو تسهيل المهمة على الطالب في إختيار النص و تشجيعه على قراءة نص معروف لديه ليشعر بنوع من الراحة و الثقة . أيضا لتوفير الوقت للتدريب و العرض .

العرض:

1: تقوم المدربة بوضع مجموعة من القصائد و الاناشيد من كتب مباحث اللغة العربية من الصف الاول حتى الرابع امام الطلبة وتطلب من كل واحد منهم ان يختار ما يريد قرائته أمام زملائه ، اعطاء الطلاب بعض الوقت لإختيار النصوص و أثناء ذلك تساعدهم المدربة و ترشدهم .

2: بعد عملية الإختيار.تجلس المجموعة بشكل دائري و عندها تسأل المدربة الطلاب مجموعة من الاسئلة حول الطريقة الصحيحة و الفضلى التي يجب اتباعها عند القيام بعملية القاء الشعر او القصائد او رواية القصة ، (ما هي الطريقة التي يجب ان اتبعها في عملية الالقاء السليم ؟ كيف يجب ان اقف ؟ اين انظر؟ هل احرك يداي ؟) تثير المدربة هذه التساؤلات و تعطي الطلاب وقت للإجابة و مشاركة النقاش ، و في النهاية تقوم المدربة بتلخيص اهم البنود التي تتفق عليها المجموعة حتى تدعم الطلاب في انجاح مهمتهم .

3: تذكر المدربة خلال النقاش و الحوار اهم القواعد التي يجب ان يستخدمها القاريء اثناء عملية القراءة مثل: – ان يقرأ بصوت عال و واضح و بتأنٍ.

– ان يلفظ الطالب الحروف بصورة سليمة .

– ان يستخدم الطالب اسلوب التنغيم في قراءته .

– ان يراعي علامات الترقيم اثناء القراءة مثل الفاصلة او النقطة.

– و تذكر المدربة الطلاب بالقواعد التي تم الاتفاق عليها سابقا اثناء أداء اي مهمة من :

الاستماع الجيد للزملاء أثناء مشاركتهم ، عدم مقاطعة زميلي اثناء الحديث ، الالتزام بالهدوء ، و غيرها .

4: يختار كل طالب الزاوية التي تناسبه حتى يتدرب على القراءة بشكل فردي . و تقوم المدربة خلال ذلك بالجلوس مع كل طالب مدة من الزمن حسب الفروقات الفردية الموجودة بينهم لتقديم الدعم و المساعدة للطالب في عملية التدريب على القراءة .

5: تقوم المدربة بعمل نموذج أمام الطلاب حيث تقوم بقراءة نص مستخدمة التنغيم و مراعية جميع عناصر القراءة الجهرية السليمة من :القراءة بصوت واضح و بهدوء و استخدام ارتفاع الصوت المناسب و ما الى ذلك .

6: يعطى الطلاب الوقت الكافي للتدريب على القراءة ،و مشاركة التدريب مع المدربة ، و ايضا القيام بعرض تجريبي امام المدربة قبل العرض النهائي .

التقويم الختامي:

1: في الختام يقوم كل طالب بقراءة النص الذي إختاره امام زملائه و المدربة ، و بعد إنتهاء العرض تقوم المدربة بالثناء على عمله و تعزيزه و التصفيق له من قبل الجميع .

2: تقوم المدربة بعد عرض او إثنين بتقديم تغذية راجعة عن الأداء و تقديم إرشادات و توجيهات عن القراءة الجهرية السليمة و عن ارتفاع الصوت او انخفاضه في المواقف التي تتطلب ذلك .

3: في النهاية تقوم المدربة بتوزيع اوراق بيضاء على الطلاب و تطلب من كل طالب ان يكتب جملتين او ثلاث يعبير فيها عن رأيه بالبرنامج او ما تعلمه من خلاله ، او يعبر عن شعوره ،كتقييم .

الأسلوب المستخدم :

(التعلم بالمشاركة ، العمل الفردي و الجماعي ، التعلم بالنمذجة)

الأدوات المستخدمة:

(كتب مباحث اللغة العربية ، القصائد و النصوص)

الزمن :

135 دقيقة .

عدد الجلسات :

جلسات .

الجلسة االتاسعة عشروالعشرون : (الجلسة الختامية): (عمل إفطار جماعي)

الهدف :

1: تعزيز الطلاب .

2: اختتام البرنامج التدريبي .

الاجراءات :

1: تقوم المدربة بتجهيز جميع اللوازم اللازمة لعمل الافطار الجماعي مع الطلاب .

2: تجهيز المكان الذي سيتم الإفطار فيه.

3: تنسيق الوقت المناسب لذلك مع المعلمات و المديرة بحيث يتناسب مع وقت الاستراحة في المدرسة.

4: تجهيز الهداية المراد توزيعها على الطلاب بعد الإنتهاء من عملية الافطار ،و التي سيتم توزيعها من قبل المدربة و المديرة.

5: شكر الطلاب على حسن المشاركة و تشجيعهم على القراءة ، و استعارة القصص من المكتبة للتدريب عليها .

في الختام :

ترتيب المكان بشكل جماعي و توديع الطلاب و اخذ الصور التذكاري

الفهارس:

1: **فهرس الجداول.**

2: **فهرس الملاحق.**

3: **فهرس المحتويات.**

الرقم	محتوى الجدول	الصفحة

فهرس الجداول:

3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الصف و العمر.	73
1.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط بعد قراءة أصوات الحروف.	79
2.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات بعد قراءة المقاطع.	79
3.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات بعد قراءة الكلمات.	80
4.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات بعد قراءة الجمل.	80
5.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقراتبعد قراءة النص.	80
6.3	معامل الانفاق بين الملاحظين.	81
7.3	معامل اتفاق المعلمين.	82
8.3	معامل ثبات الدرجة الكلية لابعاد الملاحظة.	82
9.3	ابعاد و فقرات الملاحظة.	83
10.3	معامل الارتباط لابعاد مهارة القراءة الجهرية و الدرجة الكلية.	84
1.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired Samples T Test) لاستجابات أفراد العينة لأبعاد الدراسة المتعلقة في اختبار مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة بين الاختبار القبلي والبعدي.	88
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمقياس مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة يعزى لمتغير طريقة التدريس.	90
3.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مقياسمهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة يعزى لمتغير طريقة التدريس.	91
4.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير طريقة التدريس.	92
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمقياس مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة يعزى لمتغير الصف.	94
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمقياس مهارة القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة يعزى لمتغير العمر.	96

فهرس الملاحق:

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	قائمة أسماء لجنة المحكمين.	118
2	كتاب تسهيل المهمة.	119
3	إختبار قياس مستوى الإستجابات لمهارة القراءة الجهرية .	120
4	بطاقة الملاحظةلقياس أداء الطالب في القراءة الجهرية.	141
5	مخطط البرنامج.	149
6	البرنامج التدريبي.	152
7	جلسات البرنامج	162

فهرس المحتويات :

الرقم	المحتوى	الصفحة
	الإهداء.	أ
	إقرار.	ب
	الشكر و التقدير.	ت
	الملخص بالعربية.	ث
	الملخص بالأنجليزية.	ج
الفصل الأول: مشكلة الدّراسة و أهميتها		
1.1	مقدمة الدّراسة.	1
2.1	مشكلة الدّراسة.	4
3.1	أهمية الدّراسة.	5
4.1	أهداف الدّراسة.	6
5.1	أسئلة الدّراسة.	7
6.1	فرضيات الدّراسة.	7
7.1	حدود الدّراسة.	8
8.1	مصطلحات الدّراسة.	8
الفصل الثاني: الإطار النّظري و الدّراسات الّسابقة		
1.2	القسم الاول : الإطار النظّري.	11
1.1.2	القراءة.	11
2.1.2	عسر القراءة.	26
3.1.2	النظريات المفسرة لصعوبات القراءة.	36
4.1.2	التنغيم.	46
2.2	القسم الثاني : الدّراسات السّابقة.	57

1.2.2	المحور الأول: الدّراسات التّي تتعلق بصعوبات القراءة.	57
2.2.2	المحور الثّاني: الدّراسات التّي تتعلق بالتنغيم.	62
3.2.2	المحور الثّالث: التعقيب على الدّراسات السّابقة.	68
الفصل الثّالث: منهج الدّراسة و إجراءاتها.		
1.3	منهج الدّراسة.	72
2.3	مجتمع الدّراسة.	72
3.3	عينة الدّراسة.	72
4.3	أدوات الدّراسة.	73
1.4.3	بطاقة الملاحظة.	74
2.4.3	إختبار لقياس مستوى إستجابات الطلاب لمهارة القراءة الجهرية.	74
5.3	صدق الأدوات.	78
6.3	ثبات الأدوات.	81
7.3	المادة التعليمية.	84
8.3	إجراءات تطبيق الدّراسة.	84
9.3	متغيرات الدّراسة.	85
10.3	تصميم الدّراسة.	86
11.3	المعالجة الإحصائية.	86
الفصل الرابع: تحليل نتائج الدّراسة.		
1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الأول للدراسة.	87
2.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثاني للدراسة.	94
3.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثالث للدراسة.	95
الفصل الخامس: مناقشة النتائج و التوصيات		
1.5	مناقشة النتائج.	98
1.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الاول.	98
2.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس االثاني.	101

3.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثالث.	103
2.5	توصيات الدّراسة.	104
3.5	مقترحات الدراسة.	105
المصادر و المراجع.		118
فهرس الجداول.		201
فهرس الملاحق.		202
فهرس المحتويات.		203