



فاعلية إستراتيجية متكاملة لتعليم مهارتي القراءة والكتابة باللغة العربية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية بالكويت

وليد محمود أبو اليزيد صديق

ماجستير التربية - مناهج وطرق تدريس
كلية التربية

٢٠١٨ / ١٤٤٠ هـ / م

فاعلية إستراتيجية متكاملة لتعليم مهارتي القراءة والكتابة باللغة العربية
لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية بالكويت

وليد محمود أبو اليزيد صديق

MEC163BU737

بحث مقدم لنيل درجة ماجستير التربية - مناهج وطرق تدريس
كلية التربية

المشرف:

الأستاذ المشارك الدكتور/ عمران مصلح

ربيع الأول ١٤٤٠هـ / نوفمبر ٢٠١٨م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الاعتماد

تم اعتماد بحث الطالب: وليد محمود أبو اليزيد صديق

من الآتية أسماءهم:

The thesis of WALEED MAHMOUD ABUALYAZEED SADEEQ has been approved
By the following:

المشرف

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتور/ عمران مصلح



التوقيع:

المشرف على التعديلات

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتورة/ إيمان محمد مبروك قطب



التوقيع:

رئيس القسم/يوقع عنه:

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتورة/ أمل محمود علي



التوقيع:

عميد الكلية/يوقع عنه:

الاسم : الأستاذ المساعد الدكتورة/ صفية ناجي إسماعيل



التوقيع:



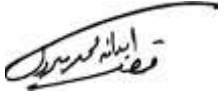
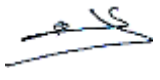
عمادة الدراسات العليا/يوقع عنه:

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتور/ أحمد علي عبدالعاطي



التوقيع:

التحكيم

التوقيع	الاسم	عضو لجنة المناقشة
	الأستاذ المساعد الدكتور / الطيب مبروكي	رئيس الجلسة
	الأستاذ الدكتور / شاكِر عبدالعظيم محمد القناوي	المناقش الخارجي
	الأستاذ المشارك الدكتورة / إيمان محمد مبروك قطب	المناقش الداخلي
	الأستاذ المساعد الدكتورة / صفية ناجي إسماعيل	ممثل الكلية

إقرار

أقر بأن هذا البحث من عملي وجهدي إلا ما كان من المراجع التي أشرت إليها، وأقر بأن هذا البحث بكامله ما قدم من قبل، ولم يقدم للحصول على أي درجة علمية أي جامعة، أو مؤسسة تربوية أو تعليمية أخرى.

اسم الباحث: وليد محمود أبو اليزيد صديق

: التوقيع

: التاريخ

DECLARATION

I acknowledge that this research is my own work except the resources mentioned in the references and I acknowledge that this research was not presented as a whole before to obtain any degree from any university, educational or other institutions

Name of student: **WALEED MAHMOUD ABUALYAZEED SADEEQ**

Signature:

Date:

حقوق الطبع

جامعة المدينة العالمية

إقرارٌ بحقوق الطبع وإثباتٌ لمشروعية الأبحاث العلمية غير المنشورة

حقوق الطبع ٢٠١٨ © محفوظة

وليد محمود أبو اليزيد صديق

فاعلية إستراتيجية متكاملة لتعليم مهارتي القراءة والكتابة باللغة العربية

لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية بالكويت

لا يجوز إعادة إنتاج أو استخدام هذا البحث غير المنشور في أي شكل أو صورة من دون إذن مكتوب موقع من الباحث إلا في الحالات الآتية:

- ١- الاقتباس من هذا البحث بشرط العزو إليه.
- ٢- استفادة جامعة المدينة العالمية بماليزيا من هذا البحث بمختلف الطرق، وذلك لأغراض تعليمية، لا لأغراض تجارية أو ربحية.
- ٣- استخراج مكتبة جامعة المدينة العالمية بماليزيا نسخًا من هذا البحث غير المنشور، لأغراض غير تجارية أو ربحية.

أكد هذا الإقرار:

الاسم: وليد محمود أبو اليزيد صديق

التوقيع:

التاريخ:

الشكر

الحمد لله الذي خلق آدم من طين، ونفخ فيه من روحه فجعله في أحسن تقويم، والصلاة والسلام على الحبيب الأمين، سيد الأولين، والآخريين وآله وصحبه، ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين. وبعد،،،،
أحمد الله حمد الشاكرين، الذي وفقني وهداني ويسر لي كل أمين، فكل الشكر والتقدير لجامعة المدينة العالمية ومن على رأسها من علماء أجلاء وكوكبة ساطعة كالنجوم في السماء والنبراس في الليلة الكالحة. وإن كنت أخص بالشكر والتقدير والعرفان بالجميل إلى أستاذي ومعلمي وأخي الفاضل صاحب اليد العُليا سعادة الأستاذ الدكتور عمران مصلح حفظه الله، الذي تبنى هذا العمل منذ أن كان مقترحًا، فأعطاني من أوقاته الكثير، الذي لم يأل جهدًا في تعليمي ونُصحي فكان لي الأخ، والمعلم المرشد، والمدقق الموجه، والملاحظ المصوب، وكان إرشاده الأفضل، وملاحظاته الصواب، وآرائه السديدة، فأصبحت الفكرة مقترح وللمقترح وجود وبفضل الله للوجود أثر وفاعلية شكلاً ومضموناً.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى السادة الكرام أعضاء لجنة المناقشة المُوقرة حفظهم الله الذين تكبدوا عناء قراءة هذه الرسالة واغنائها بكل ما هو قيم وثمين.

والشكر موصول لسعادة الأساتذة الدكاترة أعضاء الهيئة التدريسة الموقرة بكلية التربية، وقسم الدراسات العليا على ما قدموه من دعم ومبادرة في المساعدة والتوجيه والإرشاد.

كما أتوجه بالشكر للسادة محكمي أدوات البحث أساتذتي ومعلميني وزملائي وإخواني فكانوا نعم المحكم ونعم الناصح والموجه والمرشد فلهم مني كل التقدير والاحترام نفع الله بهم، وشكر لهم صنيعهم مع شخصي. والشكر والعرفان بالجميل لسعادة السفير الأب المعلم محمد جاسم السداح حفظه الله صاحب مدرسة الكويت الإنجليزية على دعمه لشخصي، وتسهيل كل احتياجاتي لتطبيق أدوات الدراسة (فجزاه الله عني خير الجزاء).

كما أتقدم بأسمى معاني الحب والتقدير إلى روح أمي الحبيبية الغالية توأم روعي الغائب الحاضر، والذي الحبيب حفظه الله، وزوجتي الحبيبة ورفقية دربي، وأبنائي فلذات كبدي، وسندي إخواني الإغزاء، وأخواني الغاليات ومن ساعدني وأرشدني لإكمال هذا البحث؛ فجزاهم الله جميعًا عني خير الجزاء.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته. الباحث وليد محمود أبواليزيد صديق

الملخص

هَدَفَ البحثُ إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية متكاملة لتعليم مهارات القراءة والكتابة باللغة العربية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، واستخدام الباحث المنهج التجريبي، وأعد دليلاً للإستراتيجية، وكتاب أنشطة، ومقياس القراءة، ومقياس الكتابة الهجائية. وتمثلت عينة البحث في تلاميذ الصف الأول الابتدائي، والبالغ عددهم ٢٢ تلميذاً وتلميذة، بواقع ١١ لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

وقد أظهرت النتائج وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين في القياسين البعدي لصالح المجموعة التجريبية من خلال وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية في المقياس البعدي للقراءة، والكتابة الهجائية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين رتب القياس القبلي، والبعدي بالمجموعة التجريبية في مقياسي القراءة، والكتابة الهجائية مما يعني فاعلية الإستراتيجية المتكاملة في تعليم مهارات القراءة، والكتابة الهجائية.

وقد خرج الباحث ببعض التوصيات والمقترحات ذات العلاقة بموضوع البحث.

Abstract

Research aims at recognizing the efficiency of an Integrated Strategy in Teaching the Skills of Reading and Writing in Arabic for Students with Learning Disabilities in primary Stage in Kuwait the researcher used the experimental method and prepared Strategy Implementation Guide the activity book and scale of reading and writing skills and the model of reasearch was represented in the first primary grade students amounting to 22 male and female students by 11 students for each groups Experimental and control and the results were apeared that there are statistically significant differences between two groups in the two post- reading scales for the experimental group through there are statistically difference at the level of **0.05** between the ranks of the control group and the experimental group in the post- reading and writing scale the statistically significant differences at the level of **0.05** between the pre- measuring and post-measuring scale in the experimental group in the reading and writing scales means that the proposed strategy is effective in reading and writing skills The researcher came out some recommendations and suggestions that are related to the subject of research.

فهرس الموضوعات

الصفحة	قائمة المحتويات
ب	صفحة العنوان
ج	صفحة البسمة
د	Approval page / صفحة الاعتماد
هـ	Viva committee/ صفحة التحكيم
و	Declaration / إقرار
ز	Declaration / إقرار
ح	الشكر
ط	الملخص
ي	Abstract
ك	قائمة المحتويات
ن	فهرس الجداول
س	فهرس الأشكال
ع	فهرس الملاحق
١	الفصل الأول: مقدمة الدراسة:
٢	مقدمة الدراسة.
٧	مشكلة الدراسة.
٨	أسئلة الدراسة.
٩	أهداف الدراسة.
١٠	أهمية الدراسة.
١١	مصطلحات الدراسة .

١٦	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة:
	أولاً: الإطار النظري
١٧	المبحث الأول: اللغة.
٢١	المبحث الثاني: مهارات اللغة.
٢٩	المبحث الثالث: الطريقة الصوتية وطرق تدريس القراءة والكتابة.
٥٠	المبحث الرابع: الصوت.
٦٣	المبحث الخامس: الإستراتيجية المتكاملة.
٧٩	المبحث السادس: خصائص النمو لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
٨٥	المبحث السابع: منهاج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بدولة الكويت.
٩٧	المبحث الثامن: صعوبات التعلم.
١٠٧	ثانياً: الدراسات السابقة:
١٠٧	دراسات تناولت مهارات القراءة والكتابة.
١١٥	دراسات تناولت صعوبات التعلم.
١١٧	دراسات تناولت الصوت (الوعي الصوتي لذوي صعوبات التعلم).
١٢٤	ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة .
١٢٧	الفصل الثالث: منهجية الدراسة.
١٢٨	أولاً: منهج الدراسة.
١٣٠	ثانياً: مجتمع الدراسة.
١٣٠	ثالثاً: عينة الدراسة.
١٣١	رابعاً: فروض الدراسة.
١٣١	خامساً: حدود الدراسة.
١٣٢	سادساً: أدوات الدراسة.
١٤٦	سابعاً: متغيرات الدراسة.
١٤٧	ثامناً: خطوات تنفيذ الدراسة.

١٥٢	تاسعا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج وصدق المقاييس وثباتها.
١٥٣	الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها.
١٥٤	اختبار صحة الفرض الأول.
١٥٦	اختبار صحة الفرض الثاني.
١٥٨	اختبار صحة الفرض الثالث.
١٦٠	اختبار صحة الفرض الرابع.
١٥٧	اختبار صحة الفرض الخامس.
١٦٣	الفصل الخامس: خاتمة الدراسة.
١٦٤	أولا : ملخص الدراسة
١٦٤	أولاً: تفسير النتائج .
١٧٢	ثانياً: توصيات الدراسة.
١٧٦	قائمة المصادر والمراجع :
١٧٧	أولا: المراجع العربية .
١٩١	ثانيا: المراجع الأجنبية .
١٩٩	ملاحق الدراسة
٢١٤	ملخص الدراسة:
٢٢٠	ملخص الدراسة باللغة العربية.
٢٢٨	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	ج
٢٠	عدد مستويات اللغة كما قسمها (Mercer, 1997, P.422)	١
٤٠	الفرق بين صعوبة القراءة وعسر القراءة.	٢
٥٦	مراحل نمو الإنتاج الصوتي لدى الطفل خلال العام الأول (الشخص، ١٩٩١م).	٣
٧٦	أبعاد مقياس تشخيص القراءة والوعي الصوتي.	٤
٧٨	أبعاد مقياس تشخيص الكتابة الهجائية.	٥
١٢٧	توزيع مجتمع الدراسة حسب العينة والعدد والجنس والصف والمدرسة.	٦
١٣٥	معاملات الارتباط بين درجة الأسئلة والدرجة الكلية لمقياس القراءة.	٧
١٣٧	حساب الثبات بطرقتي كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لمقياس القراءة.	٨
١٤٠	معاملات الارتباط بين درجة الأسئلة والدرجة الكلية لمقياس الكتابة الهجائية.	٩
١٤٢	حساب الثبات بطرقتي كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لمقياس الكتابة.	١٠
١٤٥	المتوسطات والانحرافات المعيارية لاختباري القراءة والكتابة في القياس القبلي للمجموعتين.	١١
١٤٥	اختبار مان ويتني للفروق بين المجموعتين في القياس القبلي لاختباري القراءة والكتابة.	١٢
١٥٠	المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس القراءة في القياس البعدي للمجموعتين.	١٣
١٥٠	اختبار مان ويتني للفروق بين المجموعتين في القياس البعدي لمقياس القراءة.	١٤
١٥١	بيان فاعلية مقياس القراءة.	١٥
١٥٢	المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس الكتابة في القياس البعدي للمجموعتين.	١٦
١٥٣	اختبار مان ويتني للفروق بين المجموعتين في القياس البعدي لمقياس القراءة والكتابة.	١٧
١٥٤	بيان فاعلية مقياس الكتابة.	١٨

١٥٤	المتوسّطات والانحرافات المعيارية لاختبار القراءة والكتابة في القياس القبلي والبعدي بالمجموعة التجريبية.	١٩
١٥٥	اختبار ويلكسون للفروق بين القياس القبلي والبعدي لمقياس القراءة والكتابة بالمجموعة التجريبية.	٢٠
١٥٦	المتوسّطات والانحرافات المعيارية لمقياس القراءة والكتابة في القياس القبلي والبعدي بالمجموعة الضابطة.	٢١
١٥٦	اختبار ويلكسون للفروق بين القياس القبلي والبعدي لاختباري القراءة والكتابة بالمجموعة الضابطة.	٢٢
١٥٧	المتوسّطات والانحرافات المعيارية لاختبار القراءة والكتابة في البعدي والتبعي بالمجموعة التجريبية.	٢٣
١٥٨	اختبار ويلكسون للفروق بين القياس البعدي والتبعي لاختباري القراءة والكتابة بالمجموعة التجريبية.	٢٤

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	ج
٨٤	خصائص نمو الطفل (الشهري، ١٤٣٠هـ)	١
١٢٦	إجراءات تطبيق مقياس القراءة والكتابة للمجموعة التجريبية.	٢
١٢٦	إجراءات تطبيق مقياس القراءة والكتابة للمجموعة الضابطة.	٣

فهرس الملاحق

الصفحة	الموضوع	م
١٩٤	خطاب لطلب التحكيم من السادة المحكمين.	١
١٩٦	أسماء السادة المحكمين.	٢
١٩٧	خطاب لمن يهمله الأمر للمدرسة لعمل عينة الدراسة ومجمعه.	٣
١٩٨	رصد درجات مقياس القراءة والوعي الصوتي (القبلي والبعدي).	٤
٢٠٠	رصد درجات مقياس الكتابة الهجائية (القبلي والبعدي).	٥
٢٠٢	رصد درجات مقياس القراءة والوعي الصوتي والكتابة الهجائية (التبعية).	٦
٢٠٣	توجيهات عامة حول مقياسي القراءة والوعي الصوتي والكتابة الهجائية.	٧
٢٠٤	أبعاد مقياس القراءة والوعي الصوتي.	٨
٢٠٥	أبعاد مقياس الكتابة الهجائية.	٩
٢٠٦	صور تطبيق أدوات الدراسة.	١٠
٢٠٧	نماذج من كتاب الأنشطة كتاب "أنا مبدع"	١١
٢٢٠	بعض النماذج من تعديلات المقاييس بناء على آراء المحكمين	١٢

الفصل الأول

مقدمة الدراسة

- مقدمة.
- مشكلة الدراسة.
- أسئلة الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.

في هذا الفصل يُبين الباحث الخطوط الأساسية التي سيتم تناولها والعمل عليها في دراسته، حيث يُبين فيها إشكالية الدراسة، وأسئلتها التي يسعى الباحث للإجابة عليها خلال دراسته، والأهداف التي سيقوم الباحث على تحقيقها من خلال عمل تجربة الدراسة وبناء أدواتها؛ إضافة إلى أهمية الدراسة، والتعريف بمصطلحات الدراسة من عدة جوانب اللغوي والإجرائي والاصطلاح.

مقدمة:

تُشكل قضية التعليم والتعلم واكتساب اللغة وإكسابها قضية كبرى وتحديًا كبيرًا، حيث إنَّها تُعد عاملاً مهمًا في تحديد الهوية والانتماء للأجيال القادمة، وقياسها بمقياس تقدم الأمم ورفقيها، وقد حمل المعلمون على عاتقهم أمانة التعليم ولا سيما معلمي اللغة، وجاء بروز دورهم في مواجهة هذا التحدي في قضيتين أساسيتين: القضية الأولى: تعليم اللغة في المدارس الأجنبية. والقضية الثانية: تعليم اللغة لطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وأهم ما في الإنسان من قدرات يتميز بها عن الكائنات الأخرى دون منازع هي قدراته على الكلام، أي: التحدث باللغة بحيث مكَّنت اللغة الإنسان من بناء وتطوير حضارته التي يلزمها السلوك والتفكير ومخاطبة من حوله من بني جنسه. ودُكر في الأثر أنَّ "التعليم في الصغر كالنقش على الحجر"، فالطفل في نموه اللغوي يمر بمراحل عدة إلى أن يصل إلى مرحلة اكتساب اللغة (عبد العظيم، ١٩٩٢: ١٨).

فمن خلال التفاعل مع البيئة، وعبر مسار النمو الذاتي يمر عقل الطفل بحالات متتابعة تتمثل فيها البنية المعرفية، بالإضافة إلى أن هناك تغيرات سريعة تحدث للغة الطفل، والمراحل اللغوية التي يمر بها نمو الطفل، (كرمالدين: ١٩٩٠: ٨) هما: أ- المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل الكلام. ب- المرحلة الثانية: مرحلة الكلام الحقيقي وفهم اللغة.

وقد صاغ علماء النفس مجموعة من الفروض أو النظريات تضع في اعتبارها عناصر خاصة لنمو اللغوي تتراوح من الأسباب البيولوجية إلى النظريات التي تؤكد على خبرات الأطفال في البيئة، وعلى الرغم من أن كل نظرية تؤكد على بعد معين في نمو الطفل واكتسابه اللغة، إلا أن غالبية المنظرين يعتقدون أن الأطفال لديهم استعداد وتهيؤ بيولوجي لاكتساب اللغة، ولكن طبيعة الخبرات التي يتعرضون لها مع اللغة إلى جانب نمو قدراتهم المعرفية تلعب دورًا في تشكيل كفاءة الأطفال اللغوية. (سميحة الرشدان: ١٩٧٥: ٢).

تعتبر القراءة من أهم المهارات التي تُعلم في المدرسة، فهي تهدف إلى توثيق الصلة بين الطالب والمواد القرائية وفي مقدمتها الكتاب، وتجعله يُقبل عليها برغبة ليستقي من خلالها الأفكار والمعلومات التي تنمي قدراته وتجعله يستفيد بما يقرأ ويستمتع به ويكتسب من خلالها القدرات والمهارات (مصطفى، ١٩٩٥).

ولا نستطيع أن ننكر دور القراءة المهم في حياة الطفل، فمن خلالها تُغرس القيم وتكوّن الاتجاهات، وتُنمى الميول وتشبع الحاجات النفسية وتوثق الصلة بين الطفل والكلمة المطبوعة؛ لذا فإن العناية بقراءة الطفل من شأنها أن تساعد على أن يعيش حياة أكثر فاعلية في ظل شخصية ذات سمات صحية من نوع أفضل؛ لذلك يجب علينا أن ننظر إلى القراءة بعين الأهمية؛ لأنها ضرورة حيوية من ضروريات الحياة (مصطفى، ١٩٩٥).

إنّ الكتابة الهجائية من الأسس المهمة للتعبير الكتابي، كما أكد ذلك كلٌّ من: (دحروج، ٢٠١٢؛ عاشور والحوامدة، ٢٠٠٧) فإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية؛ فإن الكتابة الهجائية وسيلة لها من حيث الصورة الخطية، فهي وسيلة لصحة كتابة القواعد النحوية والصرفية. ويعتبر الخطأ في الكتابة الهجائية مُشوّهاً لها وقد يعيق فهم الجملة، كما أن هناك علاقة وطيدة بين صحة الكتابة وفهم المقروء، وقد أشار نونان (١٩٩٩، **Nonan**) إلى أن خلو الكتابة من الأخطاء الهجائية يعزز اكتساب اللغة لدى الطلاب، فيستطيعون تكوين الكلمات والجمل المعبرة عن أفكارهم ومشاعرهم بصورة سليمة.

وأشار إبراهيم (١٩٩١) إلى أن أخطاء الكتابة الهجائية من المشكلات المهمة التي لاحظها المربون في كتابات الطلاب؛ رغم تطور المناهج، بل أصبحت ظاهرة منتشرة ليست في كتابات طالب المرحلة الابتدائية فحسب، بل تعداها إلى كتابات طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية. وقد أكد ما أشار إليه (إبراهيم، ١٩٩١) كلٌّ من: (إسماعيل، ٢٠١؛ سمك، ١٩٩٨).

إن تأخر الخبرة التعليمية ومستوى الأداء لدى التلاميذ، يرجع إلى العديد من المسببات؛ منها ما هو راجع إلى أسباب أُسرّية، أو عقلية، أو نفسية، أو إلى مراحل تطور النمو لدى التلاميذ، والمؤثرات الخارجية لديهم، أو ظهور إعاقاة واضحة تكون مُسبباً رئيسياً في تأخر مستوى الأداء التعليمي مثل: التأخر العقلي، التوحد، وغيرها. ولكن هناك فئة من التأخر يرجع السبب فيها إلى اضطرابات في الجهاز العصبي، ينتج عنها مشكلة في التحصيل الدراسي في مواد القراءة أو الكتابة أو الحساب، ويطلق عليهم " اضطرابات التعلم"، وتُسمى هذه الفئة بفئة صعوبات التعلم، التي لا يكون لها إعاقاة واضحة وظاهرة كباقي الإعاقات العقلية والجسدية، ولا تترك أثراً واضحاً على التلاميذ، بل تكون كمنبه ينتبه إليه الآخرون ممن حوله.

وقد أشار صومئيل كيرك (Samuel Kirk) عام ١٩٦٣م لأول مرة إلى مصطلح صعوبات التعلم **Learning Disability**؛ حيث بين هناك فئة من الأطفال يصعب عليهم اكتساب مهارات اللغة والعلم بأساليب التدريس العادية، مع أن هؤلاء الأطفال غير متخلفين عقلياً، كما لا توجد لهم إعاقة بصرية أو سمعية تحول بينهم وبين اكتسابهم للغة والتعلم، وتظهر عادة في عدم مقدرة الشخص على الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجئة، أو حل المسائل الرياضية (عوض، ٢٠٠٢). وبين لنا هذا التعريف، ووضح أن الصعوبة التعليمية تختلف اختلافاً كلياً عن التأخر العقلي أو التخلف العقلي، من حيث نسب الذكاء، مع أنها أيضاً ليس لها علاقة بباقي الإعاقات الحسية أو الحركية. وتكمن تلك الصعوبات عند الطلاب في تعلم اللغة إما قرائياً، وتُسمى عسر القراءة (الدسلوكسيا). وتتباين تلك الصعوبة لدى الطلاب من عدم القدرة على القراءة مطلقاً، أو وجود صعوبات في القراءة، مثل التأتأة، أو القلب، أو الإبدال، أو غيرها. أو الصعوبة في الكتابة، وتُسمى عسر الكتابة (دسجرافياً)، وتتباين أيضاً هذه الصعوبة بين الطلاب في عدم التعرف على الحروف هجائياً، أو مهارات الكتابة بشكل عام. والصعوبة في العمليات الحسابية، وتُسمى (الدسكلكوليا). إضافة إلى ذلك الصعوبات النمائية، مثل التذكر والانتباه وغيرها. وأشار أيضاً إلى ضرورة وضع طرق وإستراتيجيات جديدة؛ لتسهيل على هذه الفئة عملية التعليم والتعلم.

تشير التربية الخاصة إلى مجموعة البرامج التربوية المتخصصة التي تقدم لفئات الأفراد غير العاديين؛ وذلك لمساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن وتحقيق ذواتهم، ونظراً لكون الأفراد ذوي صعوبات التعلم من فئات الأفراد غير العاديين؛ لذلك تبرز الحاجة إلى إعداد البرامج التعليمية، والطرق التدريسية، والوسائل التعليمية الخاصة بهم (الروسان، ٢٠٠١).

إن الاهتمام المبكر بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، يساعد في تقليل الصعوبة والمشكلات التي قد تنتج عن صعوبات التعلم في مراحل التعليم اللاحقة (والمقصود هنا: المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية)؛ إذ يواجه الطلبة ذوو الحاجات الخاصة صعوبات أكاديمية مختلفة في (القراءة والكتابة، أو التهجئة أو الحساب... إلخ)، ويصعب تعليم هؤلاء الطلبة في الصفوف العادية دون تكييف أو تعديل أساليب التدريس المستخدمة معهم، وقد تحدث تلك الصعوبات في الأداء الأكاديمي لدى الطلبة من الأعمار الزمنية أو المستويات الصفية المختلفة، ويستطيع المعلمون مساعدة هؤلاء الطلبة باستخدام

تعديلات مختلفة من أهمها: تعديل الأدوات والأنشطة التعليمية، أو تغير أساليب التدريس، أو تعديل متطلبات المهمة التعليمية (Lerner, 2000).

تُعتبر المرحلة الابتدائية هي مرحلة صقل لشخصية الطالب، وتعلم لمهارات وأساليب التفكير الصحيح كي يستطيع التكيف مع نفسه والآخرين. ويتميز طالب المرحلة الابتدائية برغبته المستمرة في التساؤل، والتعرف على الأشياء والكائنات وكل ما يحدث حوله؛ لذا يجب على المربي أن يستثمر هذه الرغبة، ويعمل على تنميتها في الاتجاهات الصحيحة، من خلال أساليب الحوار والمناقشة والتحليل والاستنتاج والوصول إلى الحقائق (فهيم محمود، ٢٠٠١، ص ١٢١، ١٢٢).

ويهدف تكيف التدريس للطلبة ذوي الحاجات الخاصة إلى تمكينهم من التعلم، بالرغم من جوانب الضعف أو العجز لديهم، وبوجه عام يشير مصطلح التكيف (**Accommodation**) إلى جملة من الإجراءات المختلفة التي تتضمن تعديل الإجراءات التدريسية ذاتها (سالم، محمود الشحات، مجدي، عاشور، أحمد، ٢٠٠٦م). وتُشير معظم الدراسات إلى أن السبب في صعوبة القراءة والتهجئة يقف خلفه الضعف في الوعي الفونولوجي (الصوتي) للغة، ومن أهمها دراسة كل من **Macmillan**,

2003:Michal.;peeters et al,2009 2002; Mann&Foy, حيث أشارت تلك الدراسات إلى تأثير الضعف الصوتي في اللغة على تعلّم مهارات الكتابة؛ لأن القراءة تتقدم على الكتابة في عملية التعلم. ويؤكد كل من (**Bernstein&Tiegerman, ١٩٩٣**) على ضرورة تعليم أصوات حروف الكلام، باعتبارها الميزة للكلام، لغة أصوات محددة لرمزها، وتتجمع هذه الأصوات لتعطي مقاطع، ثم كلمات، ثم جمل، والأصوات هي المادة الخام للكلام؛ لذا فهي النقطة الهامة التي يجب تدريب أطفالنا عليها. ومن هنا جاء التفسير الأكثر شيوعاً للعسر القرائي، والذي يرى أنه ناتج عن عجزٍ في أولى مستويات اللغة، وهو المستوى الفونولوجي (الصوتي)، بسبب الصعوبة في تجهيز أصوات الكلام لدى الفرد، أي: التجهيز الفونولوجي ضعيف (**Snowling, 2000;Gallagher, 2000**).

ونحن بحاجة كبيرة إلى أن نجعل من الثقافة عملاً راقياً، وأن نمهد سبل القراءة الجيدة لأبنائنا، وأن نبدأ حملات مكثفة في تحبيب القراءة والكتابة والتعلم لدى الصغار؛ لأن المجتمعات الراقية لا تبنى إلا بالثقافة والعلم (الطببائي، ٢٠١١ م، ص ٥٢).

ظهور مصطلح الفونولوجيا (الوعي الصوتي) في الآونة الأخيرة وانتشاره بشكل كبير، إضافةً إلى العمليات الفونولوجية التي تُعتبر معالجة صوتية أو فونولوجية يقوم بها الطفل في مراحله الأولى من حياته التعليمية عند اكتساب اللغة لنطق الحروف ولفظ الكلمات والتعرف على مقاطعها. وتُعتبر العمليات الفونولوجية أساس البناء الصوتي، والركيزة الأولى والأساسية لعملية القراءة والكتابة في رأي الباحث الشخصي، النابعة من النظام الصوتي المستخدم في تكوين الكلمات والمقاطع اللفظية، من حيث مزج الأصوات اللغوية؛ وذلك حتى تكون هناك وحدة صوتية متكاملة من أصوات لغوية، وأنماط فونولوجية مقبولة في هذا الترابط الذي يدرس التنوع أو التغير الذي يحدث في الصوت اللغوي أو المقطع اللفظي حسب موقعه في الكلمة، وتأثرُ وأثر هذا الصوت بما يسبقه وما يأتي بعده من أصوات.

وعليه تؤكد الدراسة إلى وجود حاجة إلى إستراتيجية متكاملة؛ لتعليم مهارتي القراءة والكتابة باللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؛ وذلك لكونها من الأساليب الفعالة، وتمتاز بتوفير بيئة تعلم تفاعلية، وتعليم فردي اعتمادي جيد وممتاز، وتعلم للإتقان، وعرض جذاب وسهل للحروف ومزج أصواتها، وتقديم تغذية راجعة فورية. وقد أثبتت فعالية واضحة في تدريس العديد من المراحل، وتم علاج الكثير من الصعوبات التعليمية والتعلمية للمرحلة الابتدائية، وهذا بناءً على خبرة الباحث في استخدام هذه الإستراتيجية في تعليم اللغة العربية، ولا سيما تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم. فسبحان من أنزل الكتاب على عبده {اقرأ}، وأقسم بالنون، وسطرَّ بالقلم ما سيكون، وهذه أكبر دلالة على أهمية القراءة، فهي الوسيلة إلى المعرفة والعلم والتعلم، ومنها إلى تعلم الكتابة، وكلاهما بالصوت، فهو الخارج من القارئ والمسموع من المتلقي والعكس، وهذا أكبر دليل على أهمية الصوت والتعلم بالطريقة الصوتية في جميع مراحلها من مزج الحروف وتكوين المقاطع والكلمات منها، إما قرائياً أو كتابياً، ومنها إلى الانطلاق قرائياً وكتابياً.

مشكلة الدراسة.

الإحساس بالمشكلة، وقد ظهر الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال مصدرين أساسيين، هما:

الأول: الخبرة الشخصية للباحث في تدريس مادة اللغة العربية للطلاب بشكل عام، وتلاميذ ذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص فترة عمله، بوصفه معلماً للغة العربية فيما يزيد عن عشر سنوات،

وملاحظاته على التأخر والصعوبة في تعلم مهارات اللغة العربية، وأثر ذلك وانعكاسه بالسلب على المواد الأخرى المتعلمة، سواء باللغة العربية والمواد الأخرى المتعلمة باللغات الأخرى بطريقة غير مباشرة، وذلك باستخدام المخارج الصوتية بشكل غير صحيح عند النطق.

الثاني: تبين للباحث مدى أهمية القراءة والكتابة الهجائية، وأثرها على علمية التعلم، في ضوء استقراء البحوث والدراسات السابقة التي تناولت فعالية استخدام الصوت في تنمية مهارات اللغة العربية (القراءة، الكتابة)، والصعوبات التي تقابل فئة صعوبات التعلم مثل: (Isaki&plante, 1997) & (2005) Laing, (القداح، 2012) & (2000) & Heling, (Shen, 2003) & (Johns,1992) & (Wise2005) & (Hsin, 2007) & (2003) , & (Betourne&Friel- Patti, Ying,2006).

وظهر هذا- أيضًا- في التدني الواضح في مهارات القراءة الهجائية والكتابة الهجائية لدى الطلاب في المراحل المختلفة، وبالأخص المرحلة الابتدائية؛ رغم تطور المناهج الدراسية، وأرجع هذا التدني إلى عدة أسباب، ومنها استخدام طرق التدريس المعتادة والتقليدية التي لا تتناسب مع احتياجات الطلاب وقدراتهم في هذه المرحلة وتطور العصر، ومن خلال ما سبق يسعى الباحث لتعريف بفاعلية إستراتيجية متكاملة في تعليم مهاتي القراءة والكتابة باللغة العربية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالكويت.

مشكلة الدراسة:

وعليه تلخّصت مشكلة الدراسة الحالية في ضعف مهاتي القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الابتدائية، حيث يوجد لدى العديد من التلاميذ صعوبات في عملية القراءة والكتابة، وهذه الصعوبات تكون سببًا في تأخر عملية اكتساب اللغة في المراحل الأولى، فيترب عليه التدني في المستوى التحصيلي بشكل عام في المراحل اللاحقة، مما يكون له عائد سلبي على نفس المتعلم ودافعيته تجاه التعليم، ولهذا التدني والتأخر والضعف في القدرة على القراءة والكتابة له العديد من الأسباب التي أرجأ إليها الباحث هذا الضعف، منها:

١- الصعوبات التعليمية المصاحبة لفئة صعوبات التعلم مثل (عسر القراءة- عسر الكتابة- صعوبة في العمليات الحسابية).

٢- التعامل مع تلاميذ صعوبات التعلم كأنهم طلبة عاديين في القدرة على التحصيل الدراسي وإهمال القدرة التي يمتلكونها من تأثرهم بما حولهم، ينعكس بالسلب على تحصيلهم الدراسي، وهذا ناتج عن (فرط النشاط، أو تشتت الانتباه، أو اضطرابات في النطق والكلام).

٣- استخدام الطُّرق التقليدية في عملية القراءة والكتابة الأولية، وما له من صعوبة وثقل على عقول التلاميذ من خلال تدريس الحروف العربية على ثلاثة صور: (اسم الحرف، رسم الحرف، أصوات الحرف). وعند تحليل كل منها وجمعها، سنجد لكل منها مدلولاً، وبذلك تكثُر الدلائل على المتعلم وتتكدس، وينتج عنها تأخر في المستوى التحصيلي، ونفور لعدم وجود حافز يُشجعه على مواصلة تطوير قدراته في عملية القراءة والكتابة.

٤- ضعف القدرة على تمييز الصوت؛ شدته، وارتفاعه أو انخفاضه، أو التمييز بين الأصوات اللغوية وغيرها من الأصوات، بالإضافة أيضًا إلى الضعف في التمييز بين الأصوات الأساسية (الفونيمات) وبين الكلمات المتشابهة والمختلفة، وهذا في الجانبين القرائي والكتابي.

يسعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي :

ما فاعلية إستراتيجية متكاملة في تعليم مهاراتي القراءة والكتابة باللغة العربية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية بالكويت؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية:

- ما مهارات القراءة اللازمة لتلاميذ المرحلة بالابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت؟

- ما مهارات الكتابة الهجائية اللازمة لتلاميذ المرحلة بالابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت؟

- ما الطرق والإستراتيجيات اللازمة؛ لتعليم القراءة والكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت؟

- ما أثر فاعلية إستراتيجية متكاملة في تعليم مهارات القراءة باللغة العربية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية بالكويت؟

- ما أثر إستراتيجية متكاملة في تعليم مهارتي القراءة والكتابة باللغة العربية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالكويت؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على مهارات القراءة اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.
- التعرف على مهارات الكتابة الهجائية اللازمة لتلاميذ المرحلة بالابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.
- التعرف على الطرق والإستراتيجيات اللازمة؛ لتعليم القراءة والكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.
- التعرف على أثر إستراتيجية متكاملة في تعليم مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.
- التعرف على أثر إستراتيجية قائمة على الطريقة الصوتية في تعليم مهارات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.
- التعرف على أثر إستراتيجية متكاملة في تعليم مهارتي القراءة والكتابة باللغة العربية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالكويت.

أهمية الدراسة :

وتأمل هذه الدراسة في العمل على تحقيق ما يلي :

أ. أهمية نظرية :

١- مدى أهمية استخدام إستراتيجية متكاملة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة المرحلة الابتدائية، وأثره على زيادة دافعية معلمي اللغة العربية ومتعلميها، واستخدامها في عملية التعليم والتعلم.

٢- تسليط الضوء على فئة صعوبات التعلم، والتعرف عليها، وأقسامها، وكيفية تناولها من جانب تربوي مُنهج.

ب. أهمية تطبيقية:

١- تقييم مدى فاعلية البرنامج القائم على استخدام الإستراتيجية المتكاملة في تدريس اللغة العربية.

٢- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في إعادة النظر في طرق التدريس، واستخدام هذه الطريقة الجديدة؛ لما لها من سرعة ودقة وسهولة في اكتساب وتعلم المهارات الأولية في عملية القراءة والكتابة.

٣- قد تساهم نتائج هذه الدراسة وهذا البحث إلى استخدام برامج تدريبية تساعد على تطوير النمو المهني لمعلمي اللغة العربية.

٤- تقدم إستراتيجية علاجية متكاملة لصعوبات القراءة والكتابة للمتعلمين في المراحل الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم والقراءة والكتابة.

٥- تلفت انتباه نحو البحث في الكشف عن طرق وإستراتيجيات ومناهج جديدة؛ لتعليم اللغة العربية لفئة صعوبات التعلم.

٦- قد تساهم هذه الدراسة في مساعدة الباحثين التربويين في إلهامهم المزيد من البحث العلمي، لوضع طرائق وإستراتيجيات جديدة؛ للتصدي لعمليات التأخر في اكتساب اللغة والصعوبات الأكاديمية التي تقابلهم في عملية القراءة والكتابة لطلبة صعوبات التعلم.

٧- تساعد القائمين على عملية القياس والتقييم، ولفت انتباههم إلى أهمية هذه الإستراتيجية، وفعاليتها في تطوير أداء الطلاب، والتغلب على كل الصعوبات لوضع أسس علمية في قياس وتقييم هذه الإستراتيجية.

٨- تكشف عن قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بالبحث والدراسة، والتطرق لوضع حلول لهذا الموضوع، في ضوء المتغيرات العالمية والغزو الثقافي على اللغة والهوية العربية.

٩- التصدي لعلاج مشكلات القراءة والكتابة، التي تعد من المشكلات التربوية الخطرة لما يترتب عليه تأخر في المستوى التحصيلي لباقي المواد، إن كانت المدرسة عربية أو من آثار سلبية على

نفسية التلميذ من إحساسه بالفشل والتوتر والإحباط نتيجة لما يلاقه من صعوبات في مهارات القراءة والكتابة.

١٠- توضيح الصعوبات الأكاديمية وسماحتها للمعلمين، وكيفية التعامل معها وتشخيصها وعلاجه من الجانب الأكاديمي.

مصطلحات الدراسة:

لقد تضمنت هذه الدراسة العديد من المصطلحات، سوف يقوم الباحث بتوضيحها بعد عرضها، وهي :

الإستراتيجية، المرحلة الابتدائية، القراءة، الكتابة، صعوبات التعلم، الطريقة الصوتية.

١ - الإستراتيجية:

لغويًا: تقنيات، أو مبادئ، أو قواعد تساعد على تسهيل اكتساب، أو ضبط وتكامل و تخزين واسترجاع المعلومات التي تقدم في الموقف والأوضاع التعليمية المختلفة. الإستراتيجية التعليمية، أو كما تُسمى علميًا (**TeachingStrategy**)، وتتمثل في كافة الإجراءات والأساليب، والوسائل، والمنهجيات التعليمية المرتبطة بمسألة تدريس مساق معين، ونقل المعلومات الخاصة به من المعلم إلى المتعلم بصورة غير تقليدية وحديثة، وبأفضل وأسهل طريقة وبأقصر وقت وجهد ممكن، ابتداءً من أسلوب المعلم في إدارة العملية التعليمية والصف المدرسي أو الجامعي وضبطه، مروراً بطرق تحفيز الطلاب، وجذبهم للمادة الدراسية، وتقريب الأفكار لهم.

اصطلاحياً: عرف الشافعي (٢٠٠٩: ١٧) أن الإستراتيجية التعليمية "هي خطة عمل عامة توضع لتحقيق أهداف معينة، وتمنع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها، وتسمى في صورة خطوات إجرائية، يوضح لكل خطوة بدائل تسمح بالمرونة عند تنفيذ الإستراتيجية، وتتحول كل خطوة من الخطوات إلى تكنيكات، أي إلى أساليب جزئية تفصيلية تتم في تتابع مقصود في سبيل تحديد الأهداف المحددة، أي أنها مجموعة قرارات يتخذها المعلم، وتنعكس تلك القرارات في أنماط من الأفعال يؤديها المعلم والتلاميذ في المواقف التعليمية".

يقصد بها إجرائيًا في هذه الدراسة: أنه النهج الذي يستخدمه وينشده الباحث، لتحقيق هدف أو غاية معينة من خلال بعض الإجراءات المدروسة والمحكمة للهدف، وفق تقييم خاص به، مع مراعاة احتياجات وقدرات وميول التلاميذ.

٢- المرحلة الابتدائية:

اصطلاحًا: ذكر الكندري (٢٠١٢) المرحلة الابتدائية- عرفها في دولة الكويت-: مستوى تعليمي، يتكون من خمسة فصول تعليمية أساسية: (الصف الأول، الصف الثاني، الصف الثالث، الصف الرابع، الصف الخامس)، كل مرحلة مدتها سنة دراسية كاملة، وتتراوح أعمار التلاميذ فيها من (٦- ١١ سنة).

وعرف الباحث المرحلة الابتدائية إجرائيًا، بأنها المرحلة الداعمة والمؤسسة لعمليات التعلم في حياة التلميذ التعليمية، والتي تُبنى فيها وتُنقل الشخصية التعليمية للتلاميذ، وهي أساس المراحل التالية في حياتهم التعليمية والتعليمية، التي يتلقى بها المتعلم الأسس الأولية لكيفية الاعتماد على نفسه في الجوانب العلمية المستقبلية، والتي تبدأ بتعلم القراءة والكتابة الهجائية.

٣- القراءة:

تعرف القراءة لغويًا: بأنها "قرأ الكتاب قراءة وقرآنًا: تتبع كلماته ونظر ونطق بها، والآية القرآنية: نطق بألفاظها عن نظر أو عن حفظ، فهو قارئ ". (المعجم الوسيط، أنيس وآخرون، مادة قرأ).

وتعرف القراءة اصطلاحيًا بأنها عملية عقلية تهدف إلى فك الرموز المكتوبة، وفهم المعاني المستمدة من الكلمات من خلال الخبرة السابقة للقارئ، والتي تشمل معاني الكلمات والقدرة اللغوية، ومعرفة أنماط النصوص، وأنها تتطلب ربطًا بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني التي يقصدها الكاتب (محفوظي، ٢٠١٠م، ص ١٤).

كما قدّم (J.Larson & J Marsh، ٢٠٠٣) تعريفًا للقراءة بأنها مهارة يزاؤها الإنسان ضمن نشاط عملي يربط الفكرة بالنص المقروء. فهي لا تقتصر على الأفكار في عقول البشر كمهارات يجب

أن تكتسب، كما أنها ليست مجرد نصوص مكتوبة يمكن تحليلها. فهي نشاط إنساني كسائر الأنشطة، يغلب عليه الطابع الاجتماعي، ويحدث عند التفاعل بين الأفراد.

والمقصود بالقراءة إجرائيًا في هذا البحث: هي مقدرة المتعلم على التمييز السمعي لكل حرف من حروف الهجاء، مع ربط هذا التمييز الصوتي برسم الحرف منفردًا وأول ووسط وآخر الكلمة، بمدليل حسية وبصرية وعقلية، مع القدرة على مزجه مع باقي الحروف لتكوين مقاطع، ومنها إلى كلمات بكل سهوله ويسر.

٤ - الكتابة الهجائية **Alphabetic Writing**.

التعريف الاصطلاحي للكتابة الهجائية: عرف حافظ ٢٠٠٨ الكتابة الهجائية بأنها: " قدرة الطلاب على رسم الحروف والكلمات رسمًا صحيحًا حسب الأصول والقواعد المتفق عليها، وتنظيمًا دقيقًا في جمل متتابعة؛ ذلك لتسهيل قراءتها وفهمها دون لبس أو خطأ.

وعرّفها الجعافرة ٢٠١٣ أنها: "تسجيل أفكار المرء وأصواته المنطوقة في رموز مكتوبة، اصطلاح علماء اللغة على تسميتها حروفًا هجائية، تنتظم وفق أحكام اللغة وقوانينها، في كلمات وجمل مترابطة".

واتفق تعريف حافظ ٢٠٠٨ والجعافرة ٢٠١٣ في أن الكتابة الهجائية مرتبطة بالقواعد المنظمة لعملية الكتابة الهجائية، وأنها تنتظم وفق كلمات وجمل مترابطة.

التعريف الإجرائي للكتابة الهجائية: هي قدرة التلاميذ في المراحل الأولى على تحليل الأصوات المسموعة، وربطها بالمدلول الرسمي أو الرموز، ورسم تلك الكلمات أو المقاطع الصوتية المنطوقة وفق تحليلها الصوتي رسمًا صحيحًا ودقيقًا موافقًا لقواعد الكتابة الهجائية، دون جهد وعناء.

٥ - صعوبات التعلم **Learning Disabilities**:

عرفها اصطلاحًا هالاهان وآخرون (Hallahan et. Al(1996)، حيث يرون أن صعوبات التعلم تكون في عدد من المجالات (قراءة- كتابة- هجاء- حساب). كذلك اللغة المنطوقة والتنشئة الاجتماعية، وكذلك كل مناحي الحياة بما فيها التوافق الاجتماعي. وأضافوا أن صعوبات التعلم عملية

نمائية، ويمكن أن يستدل عليها في مرحلة الطفولة المبكرة، وأضافوا أن صعوبات التعلم قد تكون مرضاً، ومن سوء الحظ قد لا يشفى صاحبه. (Hallahan et. Al (1996)

وذكر سليمان (٢٠١٠) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية؛ مما يؤدي إلى قصور لديهم في الاستماع والقراءة والتفكير والتعبير الشفوي.

يقصد بمصطلح صعوبات التعلم إجرائياً في هذه الدراسة: هم التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم الزمنية بين (6-10) سنوات ممن ينتسبون إلى المدرسة الابتدائية بمراحلها الأولى، والذي يُلاحظ أن لديهم صعوبة في تعلم الحروف واكتسابها، يترتب عليه تأخر في مهارات القراءة والكتابة، على أن تكون الصعوبة غير ناتجة عن إعاقة عقلية أو اضطرابات نفسية أو انفعالية أو مشكلات بيئية.

يختلف الباحث عن سببه من قامات تعليمية وعلمية كبرى، تعلم منهم الكثير ولا زال يتعلم منهم، ولكن اختلافه معهم في المسمى بفئة صعوبات التعلم، ويقترح مُسمى جديد لهم وهي فئة الطلاب المتميزين في التعلم ليصبحوا "فئة متميزي التعلم"؛ لما لهم تأثير بالإيجاب على من حولهم ومن يتعامل معهم في قلب معايير التعليم، وإشغال الباحثين بهم وبطرق تدريسهم، ووضع معايير جديدة في المناهج بما يتوافق مع قدراتهم وميولهم والصفات التي يتصفون بها، فهم من يدفعون الأسرة والباحثين والمهتمين والمعلمين إلى تطوير أنفسهم وتنويع أساليب وطرق تدريسهم واقتراح إستراتيجيات جديدة، حتى يصل الجميع إلى الغاية المطلوبة، وهي إكسابهم المعرفة والهدف المراد تحقيقه لاستغلال قدراتهم الكامنة؛ لذا حق علينا تسميتهم فئة متميزي التعلم.

٦- الطريقة الصوتية:

ذكر رزق (٢٠٠٦) أن الطريقة الصوتية تتفق مع الطريقة الأبجدية في خطواتها، فيما عدا تعلم أسماء الحروف، وذلك بالتركيز على الصوت المجرد المقابل لكل رمز مكتوب، وعند التمييز بين الحروف المتشابهة صوتاً، يستشهد المدرس بالصوت الظاهر في أول كلمة شائعة الاستخدام، مثال (س: سافر)، و(ز: زراعة).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها القدرة على التعرف على الحرف صوتاً وما يدل عليه، والتعرف على رسم الحرف منفرداً وأول ووسط وآخر الكلمة، والتمكن من نطقه نطقاً صحيحاً بدون تلغثم، مع القدرة على مزج الحروف مزجاً صوتياً عند القراءة والكتابة الهجائية، وتكوين منها مقاطع وكلمات بكل سهوله ويُيسر.

وكما بيّن الباحث في هذا الفصل المشكلة الرئيسة التي تم عرضها وكيفية الشعور بها، وبين أسئلة الدراسة وأهدافها وأهم المصطلحات التي تعرضت إليها الدراسة، ولزم ذلك عرض مادة علمية واضحة فُصلت على هيئة مباحث مثبتة بالمراجع والمصادر المؤكدة والفاعلة والمُعينة للباحث لإثبات فاعلية الإستراتيجية المتكاملة وكيف تم بناؤها وإنجازها، وسُمّي هذا بالإطار النظري الذي قُسم إلى عدة مباحث، والدراسات السابقة التي عُرضت بشكل مُفصل بما يتناسب مع الدراسة، وهذا ليستفيد كل من يطلع على هذه الدراسة بعد إتمامها، وهذا ما سيتم التطرق إليه في الفصل التالي من إطار نظري ودراسات سابقة بشكل مُفصل.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

- المبحث الأول: اللغة.
- المبحث الثاني: مهارات اللغة.
- المبحث الثالث: الطريقة الصوتية وطرق تدريس القراءة والكتابة.
- المبحث الرابع: الصوت.
- المبحث الخامس: الإستراتيجية المتكاملة.
- المبحث السادس: خصائص النمو لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- المبحث السابع: منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بدولة الكويت.
- المبحث الثامن: صعوبات التعلم.

ثانياً: الدراسات السابقة

انقسمت الدراسات السابقة هذه إلى عدة أقسام، وهي:

- دراسات تناولت مهارات القراءة والكتابة.
- دراسات تناولت صعوبات التعلم.
- دراسات تناولت الصوت (الوعي الصوتي لذوي صعوبات التعلم).

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة.

في هذا الفصل يعرض الباحث كلاً من الإطار النظري للدراسة، والدراسات السابقة التي تناولت نفس موضوع الدراسة أو موضوعات مشابهة لها، ففي الإطار النظري يعرض الباحث مادة علمية مفصلة عن كل كلمة يتناولها عنوان الدراسة على هيئة مباحث، بالإضافة إلى توثيق كل معلومة من المراجع العلمية المختلفة. كما يعرض الباحث في هذا الفصل الدراسات السابقة التي تناولت مهارات القراءة

والكتابة، والوعي الصوتي، وصعوبات التعلم، وهي المباحث التي تناولتها الدراسة، وذلك بغرض الاستفادة من هذه الدراسات السابقة من حيث بناء أدوات الدراسة والمنهج المستخدم وآلية تطبيق الدراسة بشتى جوانبها.

المبحث الأول: اللغة

اللغة هي: نظام من الرموز المتفق عليها، والتي تمثل المعاني المختلفة، والتي تسير وفق قواعد معينة. واللغة تقسم من حيث المظهر إلى قسمين: اللغة غير اللفظية أو الاستقبالية، وهي عبارة عن قدرة الفرد على سماع اللغة وفهمها وتنفيذها دون نطقها.

اللغة اللفظية: وتتمثل في اللغة المنطوقة والمكتوبة؛ أي اللغة التعبيرية، وهي قدرة الفرد على نطق اللغة وكتابتها. ومن أعظم مظاهر اللغة وضوحًا أنها تعتمد على التعلم، فلكي يتم اكتسابها فإنه لا بد من تعلمها، بل إنه يمكن الارتقاء بها ورفع مستواها عن طريق المرن والتدريب، والممارسة والخبرة.

وعلى الرغم من أن جميع الأطفال من كل الثقافات والمجتمعات لديهم القدرة على اكتساب لغة واحدة " وهي اللغة الأم"، أو اكتساب لغات أخرى إلى جانب لغتهم الأصلية؛ إلا أن عملية اكتساب اللغة- أي لغة- يجب أن يتم في نطاق وسط بيئي اجتماعي يتحدث هذه اللغة ويستخدمها على نحو حيوي دائم (سميحة الرشدان: ١٩٧٥: ٢).

اكتساب لغات أخرى إلى جانب لغتهم الأصلية، إلا أن عملية اكتساب اللغة- أي لغة- يجب أن يتم في نطاق وسط بيئي اجتماعي يتحدث هذه اللغة ويستخدمها على نحو حيوي دائم.

ويُعتبر تعريف الجمعية الأمريكية للسمع والنطق واللغة

(ASHA " American Speech- Language- Hearing Association

“)، وهو أن " اللغة نظام معقد ومتغير من الرموز الاصطلاحية المستخدمة بأشكال عدة في التفكير والتواصل"، وأهم ما يُميز اللغة ما يلي:

➤ اللغة تتطور ضمن سياق تاريخي واجتماعي وثقافي محدد.

➤ اللغة بوصفها سلوك محكوم بقواعد يجب أن تتحدد على الأقل بخمسة أنظمة هي: النظام الصوتي، والنظام الصرفي، والنظام النحوي، والمحتوى، والسياق.

➤ يتحدد تعلم اللغة واستخدامها بتفاعل العوامل البيولوجية، والمعرفية، والنفسية، والاجتماعية، والبيئية.

➤ الاستخدام الفعال للغة في التواصل يتطلب فهمًا واسعًا للتفاعل الإنساني، وما يتضمنه من عوامل مصاحبة كالتلميحات غير اللفظية، والدوافع، والقواعد الاجتماعية والثقافية .
(Owens, 2005).

وعليه يمكن استخلاص الخصائص التالية للغة:

اللغة وسيلة تواصل: أي أنها ليست غاية في ذاتها، وإنما هي أداة يتواصل بها أفراد مجتمع معين.

ترتبط في تكوين اللغة عوامل فسيولوجية خاصة متمثلة في تركيب الأذن، والجهاز العصبي، والمخ، والجهاز الصوتي لدى الإنسان.

اللغة مكتسبة: أي أنها تكتسب ولا تولد مع الطفل، ولكن الطفل يولد ولديه الاستعداد الفطري لاكتسابها.

اللغة اجتماعية: أي أنها تتمثل في نسق متفق أو متعارف عليه بين أفراد جماعة ما.

اللغة متغيرة: تتطور عبر الزمن، وتتغير تبعًا للموقف. (Owens, 2005)

اللغة كما ذكر (عرفان ٢٠٠٨) من أربع مهارات، هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. وهذه المهارات متكاملة فيما بينها، فالعلاقة بينها علاقة تأثير وتأثير، فلا يكفي ببعض المهارات دون البعض؛ لأنها متصلة ببعضها في تعلمها وممارسات الحياة اليومية، ولكل منها أهميته، إلا أن الكتابة من أعظم ما أنتجه العقل البشري، حيث سجل بها الإنسان نشأته وحركته ومسيرته وغايته، وهي أداة اتصال لغوية، ووسيلة تحمل فكر الإنسان وتفكيره وآرائه تجاه الآخرين، بل هي ابتكار رائع حقق له كثيرًا من إنسانيته، وهي من الاكتشافات الإنسانية التي ساعدت على حفظ أخبار وتراث الأقدمين. وتُمثل هذه المهارات الأربع أشكال اللغة، فهي تتكامل فيما بينها بشكل مُتسق ومتسلسل، وقد عُرفت كالتالي:

الاستماع: وهي عملية نشطة تشمل القدرة على الإنصات والتمييز بين الأصوات في ظروف متباينة، كما تشمل الانتباه الانتقائي للأصوات (الخطيب، ١٩٩٧).

التحدث أو المحادثة: وهي عملية تبادل الأفكار والمعلومات، وهي عملية نشطة تشتمل على استقبال الرسائل وتفسيرها (الخطيب، ١٩٩٧).

القراءة: وتعرف على أنها عدد من المهارات المحددة كالتمييز بين الحروف، وتعرف الكلمات، وفهم معنى المفردات والقراءة، وتتأتى من خلال تفاعل جميع هذه العناصر مجتمعة (الوقفي، ٢٠٠٣).

الكتابة: وهي تعبير الشخص عما يجول في نفسه من أفكار ومعاني وتساؤلات بشكل كتابي، كما يشمل معنى الكتابة القدرة اليدوية على الرسم الجيد لهذه الأفكار على شكل رموز مكتوبة سهلة القراءة وطبقاً لقواعد الإملاء والتهجئة والمعرفة (الوقفي، ٢٠٠٣).

وتنقسم اللغة بشكل رئيس إلى قسمين:

أولاً: اللغة الاستقبالية ((Receptive Language): وتتمثل في قدرة الدماغ البشري على استقبال الرسائل اللغوية من قنوات الحس المختلفة، ومن ثم تحليلها وفهمها واستيعابها، (Decoding)، ويرتكز الدماغ في ذلك على مخزون وافر في الذاكرة من الرموز اللغوية وما تعبر عنه أشياء ومفاهيم وغيرها، ومن ثم يقوم بربط الكلمات المسموعة بما تعبر عنه من أشياء، وأعمال، وخبرات، (Paul, 1995).

ثانياً: اللغة التعبيرية (Expressive Language)، وتتمثل في قدرة الدماغ البشري على إنتاج الرسائل اللغوية المناسبة لإتمام عملية التواصل، ويتم ذلك عن طريق تحديد الرسائل المناسبة (Encoding)، ومن ثم إرسالها إلى العضلات المسؤولة لتظهر في النهاية على شكل كلمات أو غيرها، وباختصار: فإنها تمثل قدرة الفرد على التعبير عما يريده باستخدام الكلام، (Paul, 1995).

مكونات اللغة: اللغة تتكون من عدة مستويات متكاملة فيما بينها:

جدول رقم (١) عدد مستويات اللغة كما قسمها (Mercer, 1997, P.422)

المستوى التعبيري	المستوى الحسي	التعريف	العنصر
أصوات نطق أصوات الكلام.	تميز أصوات الكلام.	وهو نظام الصوت المتعلق باللغة وقواعد اللغة التي تتحكم بتركيبات الصوت.	المستوى الفونولوجي (Phonology)
استخدام القواعد في الكلمات.	فهم التركيب النحوي للكلمات.	القاعدة اللغوية التي تتحكم ببنية الكلمات وتكوينها من المكونات الأساسية للمعنى.	المستوى الصرفي (Morphology)
استخدام القواعد في الجمل والعبارات.	فهم الجمل وشبه الجمل (العبارات).	القاعدة التي تتحكم بترتيب وتركيب الجمل من الكلمات والعلاقة بين مكونات الجملة.	المستوى النحوي (Syntax))
استخدام معاني كلمات وعلاقات الكلمات.	فهم معاني الكلمات وعلاقات الكلمات.	النظام اللغوي النفسي الذي يعنى بالقصد والمعنى المراد للكلمات والجمل.	مستوى المعاني (Semantics))
استخدام اللغة بشكل تلميحي (طريقة التلميح)	فهم المرادفات والتلميحات اللغوية.	النظام اللغوي الاجتماعي الذي يعنى باستخدام اللغة للاتصال، والتي يمكن التعبير عنها حركيًا وصوتيًا ونطقيًا.	المستوى الاستخدامي (Pragmatics))

المبحث الثاني: مهارات اللغة

أولاً: الاستماع

مهارة الاستقبال أو الاستماع تعني إعطاء اهتمام وعناية لاستقبال الأصوات والمعلومات بهدف مضمونها (فراج، ٢٠٠٣)، وهي أولى المهارات اللغوية التي يكتسبها الطفل حيث تكتسب خلال العام الأول من العمر، فضلاً عن أنها أكثر المهارات اللغوية استخداماً طوال حياة الإنسان، وهي تزيد عن مجرد السمع لأنها مهارة إيجابية نشطة تتطلب من الطفل الانتباه لما يسمع، وإدراك وفهم لما يسمع (كرم الدين، ٢٠٠٣).

ثانياً: التحدث

مهارة التعبير أو التحدث، فتعني وضع الطفل الكلمات والأفكار والمعاني في سياق لغوي صحيح نطقاً وتركيباً يعبر عما يطلب منه أو يجول في خاطره (السباعي، ٢٠٠٣). كما تشير هذه المهارة إلى قدرة الطفل على التعبير عن نفسه وأفكاره، في شكل رموز لغوية وكلمات وألفاظ (فراج، ٢٠٠٣). كما تعرف مهارة التحدث أو التعبير بأنها نقل المعتقدات والأحاسيس والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين في طلاقة وانسياب، مع صحة التعبير وسلامة الأداء (علي، الخريبي، ٢٠٠٦).

ويرى (الشخص، ١٩٩٧) أن الكلام هو الجانب الشفهي أو المنطوق والمسموع من اللغة، وهو الفعل الحركي لها، وهو أكثر خصوصية من اللغة؛ لأنه أحد صورها.

ثالثاً: القراءة

لقد أشار القرآن الكريم، إلى أهمية القراءة من لحظة نزول الوحي على الخلق أجمعين سيدنا- محمد صلى الله عليه وسلم وآله وصحبه وسلم- إلى فضل القراءة فقال سبحانه وتعالى {اقرأ باسم ربك الذي خلق * خلق الإنسان من علق * اقرأ وربك الأكرم} (العلق: ١٤).

القراءة بكافة مهاراتها وسيلة إبداعية إلى كل فضيلة إنسانية، وهي على جانب كبير من الأهمية. لا ريب أن القراءة سعادة وخير عادة ومبدأ وثقافة، وينبوع المعرفة ومفتاح الاستكشاف، وأداة إنضاج

الشخصية. إنها في حقيقة الأمر رأس مال لا يقدر بثمن، فالقراءة والاطلاع من أعظم وسائل تأديب الأطفال، إلى جانب أن قراءة الكتب للأطفال الصغار في الأسرة والمدرسة من أجمل لحظات العمر وألطفها؛ لأنها تنبض بالحياة وتنهض بالأمم. القراءة باعتبارها بوابة لعالم التنمية تصرف الطفل عن العبث، وتقوده إلى البحث والإبداع والتنمية والانتفاع من الوقت. تؤكد الأبحاث التربوية الحديثة أن أفضل عمل نقوم به لأبنائنا وبناتنا الصغار يتمثل في توفير جو مشبع بالتشجيع، مفعم بالتفاؤل؛ من أجل تعويدهم على القراءة السليمة في كل يوم ولو لبعض الوقت، علمًا بأن العمل القليل الدائم والمنظم خير من العمل الكثير المبعثر والمنقطع. إن فلسفة القراءة تنطوي على عدة مضامين من أهمها أننا نقرأ لنعمل بما تعلمنا، ونستكشف ما جهلنا. (الكندري، ٢٠١١م، ص ٦).

ويذكر لطفي (١٩٨٥) أن القراءة في المرحلة الابتدائية تأخذ أهمية خاصة، فعلى مدى النجاح في القراءة يمكن نقل التلميذ المعاق فكريًا من فرقة إلى أخرى في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، فالقراءة أساس تعلمه وأهم وسيلة لاكتساب أنواع الثقافة ونواحي المعرفة.

ويذهب رزق (٢٠٠٦) إلى أن القراءة هي المهارة الأساسية التي يستخدمها الإنسان في استقبال أفكار الآخرين، وأداة خطيرة في اكتساب المعرفة والثقافة في أي مجتمع متحضر، فتقدم له كل ما يبتغيه من معلومات وأفكار ومثُل، وتضع أمام ناظره طموح وآمال الماضي والحاضر والمستقبل، ولولاها لظل الفرد حبيس بيئة صغيرة في عزلة جغرافية وعقلية.

مفهوم القراءة.

القراءة هي " قرأ الكتاب قراءة وقرأناً: تتبع كلماته ونظر ونطق بها، والآية القرآنية: نطق بألفاظها عن نظر أو عن حفظ فهو قارئ " (المعجم الوسيط، أنيس وآخرون، مادة قرأ).

القراءة هي: فن أساسي من فنون اللغة، وركن مهم من أركان الاتصال اللغوي تساعد في تذوق معاني الجمال وصوره. وقرأ: الشيء قرأناً، جمعه وضم بعضه إلى بعض، فالقرآن معناه الجمع، وقرأت القرآن لفظت به مجموعًا، وكل شيء قرأته فقد جمعته، وتقرأت بمعنى تفقّهت وتنسكت أي أصبحت قارئًا فقيهاً وناسكًا، والقرء والقارئ الوقت، والقرء الاجتماع (لسان العرب، ٢٠٠٣ م).

وكان مفهوم القراءة محدودًا ضيقًا، يعني التعرف على الكلمة والنطق بها، وبمرور الزمن تطور مفهوم القراءة، وذلك نتيجة للبحوث التي اهتمت بطبيعة القراءة من ناحية وزيادة المطالب الفردية والاجتماعية من ناحية أخرى، فقد ظهرت بوضوح شدة الحاجة المتزايدة إلى القراءة وإلى قدرة أكبر للفهم وسرعة متزايدة لمواجهة كثرة المطبوعات التي تنشر والاستمتاع بما يقرأ، وتغيرت طرق التدريس لتؤكد الاهتمام بالمعنى بجانب مهارات التعرف على الكلمة (رزق، ٢٠٠٦).

وفي نظرة تحليلية لمفهوم القراءة يوضح كل من يونس، والناقبة، وطعيمة، وحنورة (١٩٩٩) بعض المفاهيم والتعريفات التي من خلالها يمكن الوصول للمفهوم العام للقراءة:

القراءة: إدراك العلاقة بين الرمز المكتوب ومدلوله (سواء كان هذا الرمز مفردًا أو غير مفرد، حرفًا أو كلمة أو جملة)، وتفسير ذلك والحكم عليه في ضوء خبرات الفرد وقدراته العقلية والعلمية.

الصوت: هو الصفة المنطوقة للحرف مفردًا، أو عندما يقع في تركيب على مستوى الكلمة، أو يقع بين كلمتين، فحرف الحاء صوته (حاء) وكلمة (حضر) أحرفها هي (حاء والضاء والراء)، أما أصواتها فهي: ح، ض، ر.

وفي الجملة (حضر محمد وعلي) ما بين الاثنين هو حرف (الواو)، أما صوت هذا الحرف عندما ننطق الجملة فهو (و).

الحرف: هو ما لا ينفرد بالدلالة على معنى مستقل، ولا يكون له معنى إلا عند التضمين على مستوى الكلمة، أو على مستوى أكبر كالجملة والعبارة.

فالهمزة والباء والياء ليس لها معنى في حد ذاتها، ولكنها عندما تتضمين على مستوى الكلمة تصير (أب)، أو (أي) (الهمزة والباء والياء) وهي ذات معنى، ومثال ألعب، يلعب، لعب، إذا تغيرت نسبة الفعل من المتكلم إلى المخاطب إلى الغائب بسبب تجاوز الهمزة والتاء، أو عندما تتضمين على مستوى الجملة كدخول الهمزة كدلالة على الاستفهام مثل: "أمعك نقود؟"، أو الباء للدلالة على السببية مثل: {فبما رحمة من الله لنت لهم}، بل إن الحرف الواحد قد تختلف دلالة سياقه مثل معنى (من) في الجمل الآتية فهي:

➤ في الجملة (سافرت من القاهرة إلى بنها)، تدل على الابتداء.

➤ وفي الجملة (خذ من الطعام ما يكفيك)، تدل على البعضية.

أسماء الحروف: إن كل حرف في اللغة العربية له اسم ثلاثي مكون من ثلاثة أصوات؛ أحدهما صوت مد عدا الهمزة والألف، فليس بهما حرف مد، فالحرف باء مكون من الأصوات (ب، أ)، والحرف (عين) مكون من ثلاثة أصوات (ع، ي، ن)، والحرف (نون) مكون من ثلاث أصوات (ن، و، ن)، ويبدأ اسم الحرف بالصوت الأول منه، فالحرف (خاء) أول صوت فيه (خ)، والحرف باء أول صوت فيه (ب).

شكل الحرف: وهو الرمز الكتابي للحرف، أو الصوت، فالرمز الكتابي للحرف (جيم) هو (ج، ج، ج)، كما يتضح في الكلمات (جرح، حجل، ولج، خرج).

المقطع: هو ما يتكون من صوتين أو حرفين فأكثر، فالكلمات (ما- ما) و(عز- مي) و(مس- جد) مكون من مقطعين، والكلمات (مح- مو- د) و(من- ت- هي) مكونة من ثلاثة مقاطع، والمقاطع في العربية ثلاثة:

➤ حرف فحركة: مثل (ب - ب - ب).

➤ حرف فحركة طويلة: مثل (با- بي- بو).

➤ حرف فحركة قصيرة فحرف: مثل (لم- إن- كن).

الكلمة: مجموعة أصوات أو أحرف مترابطة تدل على معنى مستقل، وكلمة (تحسن) تفيد معنى الانتقال من حال إلى حال أفضل، لكن دلالتها تخصص وفقاً للسياقات المختلفة مثل "تحسن الجو- تحسن الاقتصاد- تحسن التعلم- تحسنت صحة والدي..."، وبالمثل فإن كلمتي (كتاب) و(مقالة) لهما مدلولات مختلفة باختلاف موقعهما السياقي وأوصافهما.

الجملة: صيغة لغوية مركبة من كلمتين أو أكثر للدلالة على معنى تام يعبر عن (حدث) أو (وصف)، ومتصف به)، وتستريح النفس عن الوقوف عليه مثل: (طلعت الشمس)، (محمد ناجح)، (انتهى العام الدراسي).

العبارة: ما تألفت من جملتين فأكثر مثل: (عندما يقبل الربيع تفتح الأزهار، وتخرج الطيور من أعشاشها، ويتحسن الجو ويمتلئ بعبق الرياحين).

التركيب: هو عكس عملية التحليل، أي هو تجميع للأجزاء لتكون ذا معنى، أو معنى زائداً عن الأجزاء، لو أخذنا الأحرف (ح، ر، ب) فأردنا ضمها وتركيب كلمة واحدة منها تكون (حرب): أو (حبر) أو (ريح) أو (رحب) أو (بحر) أو (برح). وبالمثل تستطيع أن تركب عدة جمل من الكلمات الثلاثة الآتية وفقاً لترتيبات مختلفة (محمد) - (بالقطار) - (سافر).

التحليل: يعني تحديد العناصر المكونة للشيء الذي تريد تحليله وعزلها، أو إرجاع الشيء إلى أجزائه، ويكون على مستوى المعنى أو المبنى (المضمون أو الأسلوب)، فهناك تحليل الموضوع إلى أفكاره، وتحليل الفكرة إلى جزئياتها، وهذا على مستوى المعنى، وهناك تحليل الأسلوب إلى عبارته وجمله ونوع كل مميزاتة على مستوى المبنى، أي تحليل الموضوع إلى فقرات، والفقرات إلى عبارات، والعبارات إلى جمل، والجمل إلى كلمات، والكلمات إلى أحرف وأصوات، فالجملة: (سعاد تلعب الكرة) عندما نحللها إلى كلمات (سعاد/ تلعب/ الكرة)، وعند التحليل هذا لا يتحتم أن نلتزم بالترتيب، وهنا قد يرد تحليل الجملة السابقة وفقاً لما يلي:

- سعاد- تلعب- الكرة.
- سعاد- الكرة- تلعب.
- تلعب- الكرة- سعاد.
- تلعب- سعاد- الكرة.
- الكرة- تلعب- سعاد.
- الكرة- سعاد- تلعب.

وعند تحليل كلمة (سعاد) إلى الحروف المكونة منها تكون: (سين - عين - ألف - دال).

التجريد: يعرفه بأنه عزل صوت أو حرف معين من عدة كلمات ورد فيها هذا الحرف مثل: عزل الراء من الكلمات (ركض - فرح - قطار).

أنواع القراءة.

للقراءة نوعان، هما: القراءة الجهرية والقراءة الصامتة، وكلا النوعين يتضمن تعريف الرموز وفهمها وتفسيرها، وتتميز القراءة الجهرية بالتعبير عن الأفكار المكتوبة، ونقل ما في النص من مشاعر وأحاسيس إلى الآخرين؛ ولذا فالقراءة الجهرية عملية أعقد من القراءة الصامتة. (الملا، ١٩٨٥).

القراءة الجهرية:

عرفها رزق (٢٠٠٦) بأنها التقاط الرموز المطبوعة وتوصيلها عبر العين إلى المخ، وفهمها بالجمع بين الرمز كشكل مجرد والمعنى المختزن له في المخ، ثم الجهر بها بإضافة الأصوات واستخدام أعضاء النطق استخدامًا صحيحًا.

وقد أوردت ناظر (٢٠٠٠) أن القراءة الجهرية تأخذ من وقت القراءة ٧٥% من الصفين الأول والثاني؛ وذلك لأهميتها في تمكين التلاميذ من السيطرة على القراءة، وتقل هذه النسبة كلما ارتقى التلميذ سنة بعد أخرى حتى يصل إلى ٢٥% في نهاية المرحلة الابتدائية بعد أن يكون التلميذ قد سيطر تمامًا على تلك الجوانب الأساسية للقراءة.

القراءة الصامتة:

يعرفها جونسون، Johnson (٢٠٠٧) بأنها استقبال الرموز المطبوعة، وإعطائها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة، مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة، وتكوين خبرات جديدة وفهمها دون استخدام أعضاء النطق.

والقراءة الصامتة هي قراءة الحياة التي يمارسها الإنسان، وهي أكثر شمولًا واستعمالًا، ولها عدة مميزات منها:

- تعتمد على استخدام البصر دون النطق الصوتي العلني؛ ولذلك فهي أسهل في الأداء من القراءة الجهرية.
- تُتيح فرصًا أوسع لزيادة الفهم وإدراك المضمون والتركيز وتسجيل الملحوظات الهامة.
- تتميز عن الجهرية بسهولة استخدامها واقتصادها في الزمن وسرعة الإنجاز.
- يكثر استخدامها في أغلب مواقف الحياة، وتناسب أي زمان أو مكان يوجد فيه الفرد دون مضايقة الآخرين، مع المحافظة على الأسرار المقروءة، وهي تناسب الذين يعانون من عيوب نطقية أكثر من القراءة الجهرية. ويفسر مجاور ذلك بأن هناك من مواقف الحياة ما يتحتم فيه أن تكون القراءة الصامتة وهذه المواقف مثل:

- قراءة الصحف والمجلات.
- قراءة الإنسان لنفسه.
- القراءة لحل مشكلة ما.
- القراءة لتكوين رأي.
- القراءة من أجل البحث والدراسة (الملا، ١٩٨٥).

الكتابة

هي قدرة التلاميذ في المراحل الأولى على تحليل الأصوات المسموعة وربطها بالمدلول الرسمي أو الرموز، ورسم تلك الكلمات أو المقاطع الصوتية المنطوقة وفق تحليلها الصوتي رسمًا صحيحًا ودقيقًا موافقًا لقواعد الكتابة الهجائية، دون جهد وعناء كما يرى الباحث في تعريفه.

وعرف حافظ (٢٠٠٨) الكتابة الهجائية بأنها: " قدرة الطلاب على رسم الحروف والكلمات رسمًا صحيحًا حسب الأصول والقواعد المتفق عليها، وتنظيمًا دقيقًا في جمل متتابعة؛ ذلك لتسهيل قراءتها وفهمها دون لبس أو خطأ (ص. ٢٢٨). وعرفها بركة (١٩٨٨) بأنها نظام سيميائي مرئي مكاني، أي: يُرى بالعين ويحتل حيّزًا في المكان. والكتابة في هذا المجال قد تتضمن وحدات مكتوبة تمثل وحدات منطوقة دالّة، أو قد تتضمن وحدات مكتوبة تمثل وحدات منطوقة غير دالّة، وبالإمكان إذا التمييز بين نمطين عامين من أنماط الكتابة عرفتهما البشرية في مختلف حقبات تاريخها، ولا يزالان مستعملين حتى اليوم. وعرفها الجعافرة (٢٠١٣) أيضًا أنها: " تسجيل أفكار المرء وأصواته المنطوقة في رموز مكتوبة، اصطلاح علماء اللغة على تسميتها حروفًا هجائية، تنتظم وفق أحكام اللغة وقوانينها، في كلمات وجمل مترابطة، وتتمثل الكتابة في التعبير الكتابي والإملاء والخط والتي يمكن تسميتها بالمهارات الكتابية المساعدة " (ص. ٢٣١).

أهداف تدريس الكتابة الهجائية في المرحلة الابتدائية.

تعددت أهداف تدريس الكتابة الهجائية في الأدبيات التربوية، وقد ذكر كلٌّ من: (أبو السعود، ٢٠٠٤؛ الحلاق، ٢٠١٠) عددًا من هذه الأهداف، منها:

تمكين الطالب من كتابة الكلمة بصورة صحيحة، وإعطاء المكتوب قيمة كبرى في نظر القارئ والكاتب، وإيصال المراد بدقة.

- تدريب الطالب على تنظيم الحروف حسب موقعها ليُكوّن منها كلمة صحيحة.
 - مساعدة الطالب على استخدام علامات الترقيم في كتاباته بصورة صحيحة.
 - تدريب العين والأذن، وتثبيت الصورة الصحيحة للكلمات في أذهان الطلاب؛ ليتم كتابتها من الذاكرة مستقبلاً.
 - اختيار قدرة الطلاب بين الحين والآخر على رسم الكلمات بصورة صحيحة؛ لتشخيص أخطاء الكتابة الهجائية، ومعرفة مواضع الضعف لديهم ومعالجتها.
 - تمرين الطلاب على كتابة ما يسمعونه كتابة صحيحة وواضحة وسريعة؛ لتصبح الكتابة مهارة يمتلكونها تعينهم على تعلمهم.
 - إكساب الطلاب العادات والاتجاهات الصحيحة، كالنظافة، والترتيب، والانتباه، وقوة الملاحظة، وتعويد الطلاب الإنصات وحسن الاستماع.
 - معرفة قواعد الكتابة الهجائية وتطبيقاتها؛ مما يسهل على الطلاب إجادة الكتابة والقراءة.
 - زيادة الثروة اللغوية والثقافة لدى الطلاب، بما تحويه القطع المملة من معلومات جديدة، تضيف للطلاب شيئاً جديداً.
- وأضاف كلٌّ من: (الخميسة، ٢٠١٠، صومان، ٢٠١٤) بعض الأهداف التي تتحقق من تدريس الكتابة الهجائية، وهي:
- إجادة الخط؛ لكثرة مسك القلم والكتابة؛ فتتمرس اليد على الخط.
 - الكتابة الهجائية فرع من فروع اللغة العربية، ويجب أن تحقق الوظيفة الأساسية للغة العربية، وهي الفهم والإفهام.
 - تعزيز ملاحظات الطالب للفروق الفردية بين الكلمات المتقاربة في الرسم، والدقة في العمل والمهارة في إتقانه، هديب (٢٠٠٣).
- وفي ضوء هذه الأهداف يرى الخليفة (٢٠٠٤) أنه يجب أن تكون موضوعات الكتابة الهجائية مناسبة للطلاب، متوافقة مع مستوياتهم في الصفوف المختلفة، كما يجب أن تكون مستعملة في حياتهم اليومية، وتختار الكلمات من حين لآخر من أخطاء الطلاب بعد تشخيصها.

المبحث الثالث: الطريقة الصوتية وطرق تدريس القراءة والكتابة.

أولاً: طرائق تعليم القراءة.

إن طريقة التدريس تؤثر تأثيراً قوياً في تكوين نظرة الدارس إلى القراءة، وميله إليها، فهناك طرق تنمي لديه النظرة إلى القراءة على أنها عملية بحث الأفكار والمعلومات، وهناك طرق تنمي فيه النظر إلى القراءة على أنها مجرد تعرف على الرموز المكتوبة والنطق بها دون الاهتمام بفهم المعاني ونقدها (القحطاني، ١٤٣٠هـ).

يذكر شحاتة وعميرة (١٩٩٤)، أن تنوع طريقة التدريس من حصة إلى أخرى أمر ضروري للمحافظة على حيوية الدارسين، شريطة أن ينظر إلى الدرس على أنه عرض درامي له بداية تشد الانتباه، وتسلسل للأحداث، وتتعقد وحل، ونهاية وإغلاق.

وهناك أربع طرق رئيسية لتعليم القراءة، وهي :

- الطريقة التركيبية (الجزئية).
- الطريقة التحليلية (الكلية).
- الطريقة التوليفية.
- الطريقة الفردية.

١- الطريقة التركيبية (الجزئية) :

يقسم رزق (٢٠٠٦) الطريقة التركيبية إلى ثلاث طرق، هي:

أ. الطريقة الأبجدية :

وهي الطريقة التي تعتمد على تعليم التلميذ رسم وتمييز الحروف ونطقها في أوائل ووسط وأواخر الكلمات، ثم تنتقل إلى مرحلة تركيب كلمات بسيطة من هذه الحروف، تبدأ بحرفين ثم ثلاثة ثم تزداد تدريجياً، ثم الانتقال من مرحلة تكوين الكلمات من حروف، إلى مرحلة تركيب الكلمات معاً لتكوين جمل متدرجة في مستويات مختلفة.

ب. الطريقة الصوتية :

وهي تتفق مع الطريقة الأبجدية في خطواتها، فيما عدا تعلم أسماء الحروف، وذلك بالتركيز على الصوت المجرد المقابل لكل رمز مكتوب، وعند التمييز بين الحروف المتشابهة صوتاً، يستشهد المدرس بالصوت الظاهر في أول كلمة شائعة الاستخدام، مثال (س سافر)، و(ز زراعة).

ج. الطريقة المقطعية:

وهي خطوة بين الطريقة الجزئية والطريقة الكلية، ولا ينتشر استعمالها. ويؤكد عطية (١٩٩٢) أن كلاً من الطريقتين - الأبجدية والصوتية - لا تستعملان منفصلتين، بل إن معظم المعلمين يمزجون بين الطريقتين أثناء تعليمهم القراءة للمبتدئين، وإنما يقع الخلاف بين المعلمين في البدء، أيكون بأسماء الحروف أم بأصواتها؟ ولكنهم كانوا يداولون بينهما فيستخدمون اسم الحرف أو صوته حسب ما تدعو الحاجة، وقد يمزج بينهما في هجاء واحد.

٢- الطريقة التحليلية (الكلية) :

يذكر جونسن Johnson (٢٠٠٧) أن الطريقة الكلية تهتم بإدراك وتعريف وفهم التلاميذ ككل، بناء على نظرية الجشتالت في الإدراك، ويراعى في استخدامها عدد الكلمات والتحكم في هذا العدد الذي سيستعمله التلميذ، خلال فترة دراسية محددة. ويضيف أن الطريقة تقوم في بدايتها على اختبار استعدادات التلاميذ للتعلم، ثم يقسم التلاميذ طبقاً لاستعداداتهم، وبعدها يقرر المعلم العمل مع هؤلاء الذين يظهرون نضجاً واستعداداً كافياً لتعلم القراءة بهذه الطريقة، وأن المعلم يركز في هذه الطريقة على مهارات التعرف على المفردات أكثر من أي شيء آخر، فعليه تدريب الأطفال على استخدام السياق أو استخدام الصور المصاحبة للكلمات، وملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين الكلمات، وذلك من خلال الخطوات التالية:

- يقدم المعلم المفردات المراد تعلمها بطرق عديدة للتلاميذ، من حيث طرق التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة.
- القراءة الصامتة لتحقيق أهداف مسبقة يحددها المعلم للتلاميذ، مثل: تحديد مكان معلومات بالمادة المقروءة، أو استخراج بعض الاستنتاجات.
- يجيب التلاميذ عن الأسئلة التي كانوا يقرأون عنها صامتين، ويناقشون إجاباتهم مناقشة جماعية.

● يقرأ التلاميذ المادة مرة أخرى بعد تقسيمها إلى أجزاء، ويتنافسون في كل جزء على حدة بعد قراءته مباشرة.

- إذا طلب أحد التلاميذ من المعلم المساعدة في التعرف على كلمة جديدة أو صعبة، فعلى المعلم أن يطلب منه استخدام مهاراته التي تعلمها للتعرف على الكلمة الصعبة، ولا يعطيه الإجابة مباشرة.
- تنمية المهارات الخاصة بالقراءة كطرق التعرف على المفردات.
- تطبيق اختبار تشخيصي للتأكد من تحقيق أهداف الدرس.

وتشير بعض الأدبيات التي تناولت هذه الطريقة بأنها تنقسم إلى طريقتين، هما :

١- طريقة الكلمة:

يذكر ديفيد David (١٩٩٨) أن هذه الطريقة تبدأ بأن تعرض على المتعلم كلمة من الكلمات التي يعرف لفظها ومعناها، ولكنه لا يعرف شكلها ويطلبه المعلم بأن يدرك شكلها ويحفظه، وبعد أن يتأكد من أنه قد حفظ شكلها يقدم إليه كلمة ثانية بنفس الطريقة، ثم يقدم إليه كلمة ثالثة ورابعة وهكذا، ومثال ذلك " أسد، قطة..... " وعندما يتكون لدى المتعلم قدر كبير من هذه الكلمات يدخلها المعلم في جمل يعرضها على المتعلم ويمرنه على تعرفها وفهمها والنطق بها، وتستخدم هذه الجمل أيضاً في عرض كلمات جديدة، فإذا تكون عند المتعلم رصيد كبير من هذه الكلمات، وأخذ يلاحظ أوجه الشبه والاختلاف التي بينها؛ انتقل به إلى المرحلة الثانية، وهي مرحلة تحديد الكلمة إلى العناصر التي تتألف منها، وهي الحروف، وفي هذه المرحلة تقدم الحروف إلى المتعلم عن طريق استغلال ملاحظته لتكرار أصوات الحروف وأشكالها في الكلمات المختلفة، وتعتمد الطريقة في ذلك دائماً على الكلمات التي تعلمها المتعلم حينما يلاحظ تكرار صوت بعينه في أول الكلمة، مثل: العين في كلمتي " عروسة، عصفورة " يقدم إليه حرف العين على أساس أنه رمز للصوت الذي لاحظته، وهكذا في بقية الحروف حتى يعرفها معرفة جيدة، فإذا عرف المتعلم الحروف فإن مهمة الطريقة تكون قد انتهت، فتترك المتعلم يقرأ جملاً أطول وقطعاً أكبر على أساس أن معرفته بالحروف تمكنه من تعرف أي كلمة تقابله.

٢- طريقة الجملة :

يوضح محمد (١٩٩٧) أن الطريقة تتفق مع الكلمة في الأساس الذي تقوم عليه وهو الاهتمام بالمعنى، ويرى أنصار هذه الطريقة أن تعليم القراءة يجب أن يتم من خلال الجملة، فهناك الطريقة الأكثر فائدة للدارسين، ودليلهم في ذلك أنه لا يتأتى تدريب المتعلم على القراءة الهادفة القائمة على وحدات فكرية. إلا إذا اصطنعت طريقة تعتمد على الجمل باعتبار أن الجملة في جميع اللغات هي الوحدة الطبيعية للفكرة، وليست الكلمة المفردة، فالقراءة- وهدفها الأسمى هو نقل الأفكار- ينبغي أن تُبنى على هذه الوحدة، والجملة كل كامل، وإدراك الكليات قبل التفاصيل أمر طبيعي، فالنظام الذي ينبغي أن يكون هو الجملة ثم كلماتها ثم حروفها وأصواتها، فالجملة تُقدم أولاً ككل، ثم تُقدم الكلمات التي تؤلفها، ثم تحلل الكلمات بعد ذلك إلى الحروف والأصوات التي تؤلف كل كلمة.

٣- الطريقة التوليفية :

يذكر دونا Donna (٢٠٠٣) أنه لما كانت الطريقة التركيبية تعني بالتركيز على سلامة النطق وصحة الأداء، والطريقة التحليلية تعني بالتركيز على المعنى والقدرة على الفهم فإن الطريقة التوليفية تجمع بين محاسن هاتين الطريقتين، وذلك للوصول للقارئ إلى قمة الجودة في القراءة دون تركه لكي يقع تحت تأثير محاذير الطرق الأخرى. وقد نشأت هذه الطريقة لإيمان الباحثين والعلماء المهتمين بتطوير أساليب تعليم اللغة إلى أهمية الوصول إلى أفضل طريقة ميسرة لتعليم القراءة للمبتدئين، وقد توصلوا نتيجة لبحوثهم وخبراتهم إلى أن كل الطرق السابقة يعثرها النقص، وتشوبها المحاذير، وأي واحدة منها لا تكفي لتكوين القارئ الجيد الذي تتكامل فيه نواحي القراءة المختلفة. وقد أطلقت تسميات مختلفة على الطريقة التوليفية منها: "الطريقة التوفيقية، الطريقة المزدوجة، الطريقة الانتقائية، والطريقة التركيبية التحليلية".

والطريقة التوليفية تمر بأربع مراحل، هي:

أ. مرحلة التهيئة والإعداد.

ب. مرحلة التعريف بالكلمات والجمل.

ج. مرحلة التحليل والتجريد.

د. مرحلة التركيب وتكوين الكليات من الجزئيات.

وفيما يلي شرح موجز لهذه المراحل:

أ. مرحلة التهيئة والإعداد:

يوضح بيرى Perri (١٩٩٩) الخطوات التي يجب على المعلم اتباعها في هذه المرحلة، وهذه الخطوات هي:

- أن يتعرف المعلم على قدرات المتعلمين في محاكاة الأصوات، وإدراكهم الفروق بينها، وذلك بأن يقلد أصوات بعض الحيوانات كالثور والحصان وغيرها.
 - إتقان المتعلمين لنطق الكلمات بحسن استماعها وأدائها، وتزويدهم بطائفة منها مع فهمهم لمعانيها، وتدريبهم على التمييز بين الأضداد مثل "كبير وصغير، وطويل وقصير...." وتدريبهم على القصص وفهمها، وحكايتها وتمثيلها، وإدراك أفكارها، وترتيب أجزائها.
 - تمكين التلاميذ من نطق وإلقاء ما يكثر دورانه على ألسنتهم من الألفاظ ومطالبتهم بذكر أسماء زملائهم وأصدقائهم وجيرانهم، وسؤالهم عن الأماكن التي يرون فيها بعض الأشياء كالنجوم والسفن والأزهار وغيرها.
 - إلقاء بعض الألغاز السهلة عليهم ومطالبتهم بالتفكير في حلها، وكذلك إلقاء بعض القصص التي تقال لهم أو يقولونها هم، وجعل هذه القصص مجالاً للمناقشة والمحادثة.
 - تدريب حواس التلاميذ وأعضائهم التي يستخدمونها في القراءة والكتابة.
 - تعويد المتعلمين على دقة الملاحظة، وإدراك ما بين الأشياء من علاقات أو اختلاف بين هذه الأشياء.
- ب. مرحلة التعريف بالكلمات والجمل:

وفي هذه المرحلة يتم اتباع عدة خطوات، يوضحها سميث Smith (٢٠٠١) كما يلي:

- عرض كلمات سهلة على التلاميذ، وتدريبهم على النطق بها.
- إضافة كلمة جديدة أو أكثر في كل درس يستجد لتزويد حصيلة الألفاظ التي يتعلمها التلاميذ شيئاً فشيئاً.
- تكوين جمل من الألفاظ التي سبق للتلاميذ تعلمها وتدريبهم على قراءتها والنطق بها.
- استخدام البطاقات ولوحات الخبرة وغيرها من الوسائل المتنوعة التي تعين على تعليم القراءة وتدريب التلاميذ تدريباً كافياً حتى يثبت لديهم ما تعلموه.
- وفي هذه المرحلة التي يؤخذ التلاميذ فيها بقراءة الكلمة أو الجملة، ثم ينتقلون إلى الأصوات والحروف.

ج. مرحلة التحليل والتجريد:

يُشير وليامز Williams (٢٠٠٠) أنه يجب أن تكون الجملة المختارة للتحليل والتجريد مما سبق للتلاميذ معرفته والإلمام به، وتعتبر مرحلة التجريد أهم خطوة من تعليم القراءة للتلاميذ؛ حيث تتوقف عليها قدرة التلاميذ على معرفة الكلمات الجديدة وقراءتها.

والبدء بهذه المرحلة يعود إلى مهارة المعلم، بحيث لا يبدأ مع التلاميذ مرحلة التجريد إلا إذا اطمئن على قراءتهم من خلال التدريبات السابقة للقراءة؛ لأن ذلك يجعل من السهل على الدارسين أن يميزوا الكلمات وأصوات الحروف ورسمها، ويتضح بذلك لدى المعلم أن التلاميذ قد تهيئوا لمرحلة التحليل والتجريد.

د. مرحلة التركيب وتكوين الكليات من الجزئيات:

يوضح وليامز William (١٩٩١) أن هذه المرحلة ترتبط بمرحلة التحليل، وتواكبها في منطلقها والسير معها، والغاية من هذه المرحلة التركيبية تدريب التلاميذ على استعمال ما عَرَفُوا من الكلمات والأصوات والحروف في تكوين جملة، ويأتي بناء الجملة عقب تحليلها إلى كلمات، ويكون ذلك بإعادة تكوينها من كلماتها، أو بتكوين جملة جديدة من كلمات وألفاظ سبق للتلاميذ معرفتها؛ لأنها وردت عليهم في جمل أخرى تعلموها.

٤- الطريقة الفردية :

يشير رزق (٢٠٠٦) أن هذه الطريقة تهتم بالتلميذ كفرد أكثر من أي شيء آخر، فأساس الطريقة هو مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ومهاراته وقدراته وميوله وربط القراءة بالفرد وخبراته وبيئته، وتجنب الآثار السلبية للمناقشة بين التلاميذ أو مشكلة المواد المقررة لبعض التلاميذ، وتقوم هذه الطريقة على مبادئ ثلاثة هي: (الدافعية الذاتية، والاختبار الذاتي، والنمو والانتقال من مرحلة لأخرى).

كما يذكر بدير وصادق (٢٠٠٣) أن هذه الطريقة تتضمن الخطوات التالية:

أ. التنظيم: حيث يقوم المعلم بالتخطيط الدقيق لما سيقوم به كل تلميذ على حدة، وتحضير كميات كبيرة متنوعة من مواد القراءة ومحتوياتها، من مجلات وصحف.....، وكذلك مواد تعليمية وترفيهية، ويجب أن تكون كل تلك المواد متنوعة وذات مستويات مشكلة متدرجة وعديدة.

ب. المقابلة الشخصية بين المعلم والتلميذ: ويتم ذلك عندما يلاحظ المعلم أن التلميذ يعاني من بعض مشكلات القراءة أثناء الدرس العادي في قراءة الكتاب المقرر، فإنه يجب أن يقترح على التلميذ قراءة كتاب آخر من اختبار التلميذ يعادل الكتاب المقرر في مستواه، فإذا أظهر التلميذ المشكلات نفسها في القراءة، فإن المعلم عليه أن يدعو التلميذ لعقد مقابلة شخصية، وفيها يضع خطة بالاشتراك مع التلميذ، تحتوي الخطة على تقسيم التلاميذ إلى مجموعة صغيرة من التلاميذ الذين يعانون من مشكلات القراءة نفسها، ومن خلال هذه المجموعة يتم العمل على تطوير وتنمية المهارات القرائية الضعيفة عند التلميذ، أو أن يعطي المعلم لهذا التلميذ عددًا من الواجبات الإضافية التي تحتوي على تدريبات دقيقة مقصود بها تقوية هذا التلميذ في جوانب ضعفه، وتتراوح مدة المقابلة الفردية ما بين دقيقتين إلى عشرة دقائق مع المعلم، ولكل تلميذ عدد يتراوح ما بين مقابلتين إلى أربع مقابلات أسبوعيًا مع المعلم، وقد يحتاج بعض التلاميذ إلى مقابلة يوميًا.

ج. تنمية المهارات: يقرر المعلم بناء على تشخيصه لمستوى المهارات التي يحتاج كل تلميذ إلى التدريب عليها، وقد يلجأ المعلم إلى تدريب مجموعة صغيرة من التلاميذ معًا على المهارات نفسها في كل مرة، ويجب أن يكون تنمية المهارات لكل طفل مبنياً على خطة محددة ومحتوى قرائي مناسب للتلميذ، حتى يرتفع مستوى التلميذ إلى المستوى العام لزملائه في فصله الدراسي. ويجب أن يعتمد التلميذ تمامًا على نفسه عند العمل على تنمية مهارات القراءة المختلفة عند عمله مع المعلم في هذه المقابلات الفردية، ويمكن للمدرس أن يستخدم طرق تدريس جامعة شاملة لتنمية المهارات اللغوية الأخرى بجانب مهارة القراءة، فيمكن أن يتناول في خطته السمع والكلام والكتابة إلى جانب القراءة.

د. التشخيص والتقييم: يجب أن تحتوي طريقة التدريس الفردي على استخدام وسائل التشخيص والتقييم بشكل مستمر، لبيان مدى التقدم الذي يحققه التلميذ في كل مهارة، وبيان المراحل التالية من التخطيط، فلا تكون عملية التعلم عشوائية؛ ولهذا يخصص المعلم لكل تلميذ بطاقة تقييم يسجل فيها (الإنجازات اليومية، الخطط، الأهداف، المشاريع القرائية، كروت تحوي تاريخ المقابلات، عناوين الكتب، قائمة الكلمات الجديدة أو غير معروفة التي قابلها التلميذ في قراءته).

مهارات القراءة:

يذكر خاطر وآخرون (١٩٩٨) أن لكل مرحلة من مراحل التعليم مهارات خاصة ينبغي أن تعالج في دروس القراءة، وإهمال تعليم هذه المهارات في الوقت المناسب يؤدي إلى ضعف تعلم القراءة فيما سيأتي من مراحل، وعلى المدرس أن ينظر إلى المهارات على أنها متصلة وليست منفصلة، وأن تتم العناية بها في كل وقت، ولا بد أن تكون المواقف التعليمية ذات معنى وذات صلة بحاجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وخبراتهم.

وفي تعليم المهارات الأساسية للقراءة فإن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يختلفون عن أقرانهم في القدرة على تعلم القراءة، ومن هنا جاء دورنا في تحديد الفروق بينهم وبين أقرانهم العاديين أو الكثرة من الطلاب لأنهم عاديين أيضاً، ولكن اختلفت قدراتهم وطرائق تعلمهم وتعليمهم وتحليلهم للخبرات الواردة إليهم، وكان دورنا الإحاطة بالفروق بين مهارات القراءة والتعرف عليها لسهولة تنويع عملية التعليم؛ وذلك لأن بعض هؤلاء التلاميذ لا يستطيعون السيطرة على كل المهارات عند القراءة، ولا بد أن يبدأ الباحث من السهل إلى الصعب، ومن النقطة التي يمكن للتلميذ النجاح فيها، وتسمح له بأن ينمو يطور ما لديه من سرعة.

مهارات القراءة الأساسية (القحطاني، ١٤٣٠هـ) هي:

أ. مهارة التعرف.

ب. مهارة الفهم.

ج. مهارة النطق.

أ. مهارة التعرف:

ويقصد بمهارة التعرف: إدراك الرمز، ومعرفة المعنى الذي يوصله في السياق الذي يظهر فيه. ويشير

مدكور (١٩٩٧) إلى أن مهارة التعرف تتضمن عدة مهارات فرعية، هي:

١- إتقان التعرف البصري للكلمة.

٢- استعمال إرشادات معينة.

٣- القدرة على تحليل الكلمات، وهذا يشمل التحليل الصوتي (اللفظ بالكلمة صوتاً)، والتحليل

التركيب (إدراك أجزاء الكلمة)، واستعمال القاموس للكشف عن معاني الكلمات التي لم يمكن التوصل إليها من خلال المهارات الثلاث السابقة.

ب. مهارة الفهم :

إن القراءة من أهم المهارات التي تؤكد عليها مرحلة التعليم الابتدائي، حيث يحتل تعليم القراءة - كمهارة أساسية - الجزء الأكبر من العمل المدرسي. والهدف من كل قراءة هو فهم المعنى أساسًا، ويستطيع القارئ الجيد أن يفهم الكلمات من السياق كما يستطيع فهم الكلمات كأجزاء للجمل، والجمل كأجزاء لل فقرات، والفقرات كأجزاء للموضوع كله.

ويعرف حمدان (١٩٩١) مهارة الفهم: "بأنها الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار، واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية".

ج. مهارة النطق :

ذكر مرسي (١٩٨٤، ص ١٣٨) نقلًا عن بوند، وتنكر، وواسوان، أن المقصود بمهارة النطق هو سلامة إخراج الحروف من مخارجها، وحسن نطق الحركات الطوال (الألف، والواو، والياء)، فلا تنطق كلمة (ارتقى) (ارتكى)، ولا كلمة (عشر) (عسر)، ولا كلمة (اعتماد) (اعتمد)، ولا كلمة (قيل) (قل)، أو كلمة (كثر) (كسر)، ولا كلمة (يقول) (يقل).

ويضيف الباحث من خلال ما سبق من عرض لمهارات القراءة الأساسية، إلى ضرورة إدراك وربط الحرف الهجائي بمدلول أو أكثر مثل: (أ) (أسد)، حتي يكون لدى التلميذ القدرة والسرعة على تذكر الحرف، وينمي لديه الحصيلة اللغوية عن طريق ربط الحرف بمدلول، مع التأكيد على إخراج الحرف من موضعه ومخرجه الصحيح كما تم ذكره، ثم التدرج في ربط الحروف ببعضها (مزج الحروف أو الصوتي)، وهي مهارة أساسية يُوصي بها الباحث لأهميتها في تدريب سريع على القراءة وإتقانها.

مشكلات القراءة التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية

تُعد مشكلة تأخر القراءة لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من أهم وأخطر المشاكل التي تواجه التعليم في البلاد العربية؛ نظرًا لكبر هذه المشكلة وما تترتب عليه من آثار على الفرد والمجتمع. ونلمس ذلك في مدارسنا الكثير من التلاميذ الذين لا يستطيعون القراءة أو لا يجيدونها، أو وجود الكثير

من الصعوبات التي تشوب قرائتهم، فلا تراعي قرائتهم الحروف الهجائية، ولا يميز التلميذ بين بعض الحروف، ويخلط بينها، ويستبدل حروفاً بحروف أخرى، ويكون نموه القرائي غير سوي؛ لهذا يكون لدى التلاميذ مشكلات واضحة في القراءة، فتشكل صعوبة ومشكلة تعليمية.

ومن هذه المشكلات ما يلي :

● اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة:

يذكر شقير (٢٠٠٦) أن اختلاف رسم الحروف باختلاف موقعها في الكلمة يؤدي إلى اختلاف رسم الكلمات التي تتطابق في حروفها، وتختلف في ترتيب هذه الحروف كما في الكلمات: " فرح - حفر - حرف - رفح "؛ حيث تتطابق في عدد الحروف وأنواعها، ولكن أشكال هذه الكلمات ومدلولاتها تختلف باختلاف ترتيب هذه الحروف.

ويرى العزة (٢٠٠٧) أن عملية التعرف على أشكال الحروف والكلمات بالنسبة للمبتدئ أمر صعب خاصة في بداية تعلمه؛ وذلك للاختلاف الذي يطرأ على شكل الحرف بتغير موضعه في الكلمة.

● التشابه بين الحروف (الهواري، ١٩٩٨):

ذكر الهواري (١٩٩٨) إلى أنه إذا كان التلميذ يعاني من الاختلاف بين أشكال الحروف، واختلاف شكل الحرف الواحد؛ فإن ذلك يواكبه مشكلات ناشئة من التشابه بين الحروف، وذلك لعدم وجود فوارق واضحة يلحظها التلميذ بين الحروف، فالفرق بين كلمتي " نهد، نهر " يشمل الحرفين الأخيرين في كلٍ منهما: الراء والذال. وقد يختلفان على التلميذ بسبب عدم الدقة في الكتابة؛ وذلك عندما يعلو حرف الراء إلى مستوى السطر أو فوق السطر، أو تنخفض رأس الذال إلى مستوى السطر.

● نطق الحروف والكلمات نطقاً سليماً:

أوردت عبد الحميد (١٩٩٢) أن صوت المتكلم يكون ذا قيمة، ويعبر عن المعنى عندما يكون هادئاً ثابتاً، يتغير ويتلون بحسب الموقف الذي يتواجد فيه، وعدم إعطاء الصوت التعبير المناسب والملائم يسلب الكلام ما فيه من أحاسيس وعواطف، ويتصل بذلك النطق السليم للكلمات، وهو الذي يكون خالياً من العيوب الناشئة بسبب خلقي أو نفسي كالتلعثم واللججة والتهتهة والثأثة، ويعني النطق

الواضح إعطاء كل صوت حقه من حيث المساحة الصوتية التي يشغلها، والقوة الإخراجية التي تمكن الأذن من التقاطه، والعقل من استيعابه.

● بين رسم الحرف وصوته :

أوردت الملا (١٩٨٥) المفروض أن يكون رسم الحرف مطابقاً لصوته؛ بحيث إن كل ما ينطق يكتب، وما لا ينطق لا يكتب، ولكننا نجد أن الكتابة العربية لا تتبع ذلك في بعض كلماتها، فقد زيدت أحرف لا ينطق بها في كلمة " اهدوا "، وحذفت أحرف لا ينطق بها كما في " ذلك- لكن- طه "، وخولف رسم الألف اللينة التي تكتب " ياء " و " الفاء " تارة أخرى.

ومن أمثلة ذلك أيضاً التنوين الذي يلحق آخر الأسماء نطقاً لا كتابة كما في " محمد "، ووجود بعض الحروف في الصورة الكتابية كما في " عمرو " واللام الشمسية؛ بل إن هناك بعض الحالات يرسم فيها الحرف ويكون له صورتان مختلفتان في النطق حسب الموضع، كتاء التأنيث المربوطة في " فاطمة " تنطق هاء عند الوقف، وتاء عند الوصل.

● الشكل:

بيّن يونس، الناقة، طعيمة، حنورة (١٩٩٩) أن المقصود بالشكل هو وضع الحركات القصار الثلاث: الضمة، والفتحة، والكسرة على الحروف، وتنحصر مشكلة الشكل في تعذر ضبط الكلمات حين تكون مجردة من الشكل، فإذا وجد التلميذ لفظ " علم " مثلاً حار فيما إذا كان (عَلِمَ أو عَلِمَ أو عَلِمَ أو عَلِمَ)، وللتخفيف من حدة هذه المشكلة فإنه لا بد من مراعاة الشكل في كتب تعليم أطفال المرحلة الابتدائية عامة والمتخلفين قرائياً بصفة خاصة؛ وذلك لإزالة اللبس والغموض عند قراءة الكلمات والجمل.

● وصل وفصل الكلمات:

يذكر (مدكور، ١٩٩٧) أن طبيعة اللغة العربية تختلف من طبائع الكثير من اللغات، في أن الكلمة العربية تتصل بغيرها فتكاد تضيع معالمها الأصلية، ومن ثم لا يتيسر تمييزها، فالفعل " ينبذ " تتصل بأوله لام القسم وبآخره نون التوكيد فيصبح " لينبذن "، والفرق بين الأصل وما صار إليه من البعد في الرسم والنطق بحيث يصعب على المبتدئ التعرف على أنهما فعل واحد.

جدول رقم (٢)

الفرق بين صعوبة القراءة وعسر القراءة

صعوبة القراءة (الضعف القرائي)	(عسر القراءة) (الدسلكسيا)
هو إبداء استجابات قرائية محددة وتأخر واضح في الإمكانيات العقلية مقارنة بمن هم في مثل عمره العقلي والزمني (الوقفي، ٢٠٠٣)	هي صعوبة في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي خارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية، وترافق هذه الصعوبة صعوبات في الكتابة، وهي ناتجة عن خلل في استخدام العمليات اللازمة لاكتساب هذه القدرة.

الكتابة

كما أشرنا في القراءة أن أول ما نزل من الوحي على - سيدنا محمد صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم - حثه على القراءة، فتلى ذلك الكتابة أيضاً، إشارة إلى أهمية الكتابة في القرآن؛ حيث قال سبحانه وتعالى: {الذي علم بالقلم * علم الإنسان ما لم يعلم} (العلق: ١٤).

وهذه من أول الآيات التي نزلت على سيدنا محمد - صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم - هي والقراءة إشارة إلى مدى أهمية الكتابة، فهما أساس كل العلوم من حيث الحديث عنهما أو تدوينهما، والشاهد على ذلك ما قد أقسم الله به - سبحانه وتعالى - حيث قال في محكم آياته: {ن والقلم وما يسطرون} (القلم: ١)، وقال سبحانه وتعالى: {والطور * وكتاب مسطور * في رق منشور} (الطور: ٣)، إضافة إلى ذلك ومن عظام فضل الكتابة تسمية سورة من سور القرآن بسورة القلم، والذي يمثل أداة الكتابة والخط بجميع العلوم وحفظها.

وتمثل الكتابة القوانين والأصول والأعراف اللغوية؛ لأن اللغة المنطوقة تمثل لغة الحديث، وما يواكب مسيرتها من تطور أو تحول. أما اللغة المكتوبة- في الأغلب- فهي تمثل اللغة المستقرة، وتحمل السمات الأصلية المتوارثة كما يجب أن تكون، وهي لغة الإنتاج الفني والأدبي والفكري. (أبو منديل، ٢٠٠٦: ٢٠).

وأشار زايد (٢٠٠٦) إلى أن الكتابة أداة اتصال لغوية، ووسيلة تحمل فكر الإنسان وتفكيره وآرائه تجاه الآخرين، وهي ابتكار رائع حقق له الكثير من تقدمه، وإنسانيته، وارتقائه، وارتفع به عن غيره من الكائنات، وهي من أعظم اكتشافات الإنسان التي توصل إليها؛ لذا أصبح تعليم الكتابة وتعلمها يمثل عنصرًا أساسيًا في العملية التربوية، بل من أبرز وظائف المدرسة ومسؤولياتها.

وبهذه الأهمية أصبح تعليم الكتابة وتعلمها عنصرًا أساسيًا في العملية التربوية، بل نستطيع القول بأن القراءة والكتابة هما من الوظائف الأساسية للدراسة الابتدائية، ومن أبين مسؤولياتها وأبرزها. (أبو منديل، ٢٠٠٦: ٢١)، وقد ذكر كلٌّ من (زايد، ٢٠١٣؛ علي، ٢٠١١) أن المعلم يستطيع أن يدرك أثر الاستماع في صحة الرسم الكتابي عند طلابه، فعدم تمييز أصوات الحروف المتشابهة يؤدي إلى الخلط في كتابتها، والكتابة تمثل النتاج النهائي لكافة المهارات اللغوية.

ثانيًا: الكتابة الهجائية الأنواع مع طرائق التدريس.

يذكر (حاوي، ٢٠١٥) تنوعت موضوعات الكتابة الهجائية بين منقول، ومنظور، واستماعي، واختباري، وتتدرج هذه الأنواع تدرجًا طبيعيًا، مع اكتساب المهارات والقدرات الكتابية لدى الطالب، ونموها وتدرجها في صفوف كلِّ مرحلة، وفيما يلي عرض لأنواع الكتابة الهجائية:

١- الكتابة الهجائية المنقولة (الخليفة، ٢٠٠٤):

إن المقصود بالكتابة الهجائية نسخ القطعة من بطاقة، أو كتابة، أو من السبورة، ويُتبع هذا النوع في الصفين الأول والثاني؛ لأنه يلائم الطلاب في استخدام أيديهم، ويكون النقل بتعويد الطالب على النظر إلى الكلمات في جمل قصيرة، تكتب على السبورة، أو تختار من كتاب القراءة، ثم يناقش المعلم الطلاب في معناها، ثم يطلب من كل طالب تأملها ومحاکاتها بنسخها في كراسته، مع صحة النقل وجودة الخط، فمحاكاة الخط الجميل، والدقة في تلك المحاكاة، تساعدان الناشئ في مستقبل حياته؛ ذلك لأن الخط

الرديء سواء أكان ذلك خط الطالب أم خطوط الآخرين، يبعث في النفس الضيق، وكم من طالب حصل على درجة منخفضة بسبب عدم تمكن المعلم من فهم ما يقصده أو ما يرمي إليه.

وأشار (صومان، ٢٠١٤) إلى أن أهمية هذا النوع تتضح في إكساب الناشئة العادات السليمة أثناء وضعية الكتابة، وإبعادهم عن العادات غير السليمة، من حيث انحراف الجسم، وارتفاع الكتف اليسرى، وانحناء العمود الفقري، وتقريب العينين مائلتين إلى الكتابة، وانحراف الورقة، وميل السطور، وصعودها أو انخفاضها. فهذه الأمور كلها إذا لقيت تدريباً وعناية منذ نعومة الأظفار، أمكن للناشئة أن يتلافوها. فالخط المستقيم، والورقة المستقيمة، والجسم المستقيم، إذا درب الناشئ عليها لازمته طوال حياته، وهي من العادات الحسنة والمرغوبة أثناء الكتابة، بل يستطيع الكاتب إطالة فترة جلوسه للكتابة دون أن يصاب بالإرهاق، بعكس من يداوم على العادات غير السليمة، فإنه لا يستطيع أن يطيل فترة الكتابة، وقد تعيقه هذه العادات غير السليمة عن قضاء مهامه بعد الانتهاء من جلسته؛ إذ يحتاج فترة راحة كبيرة جداً.

وأما أسلوب تدريس هذا النوع من الكتابة الهجائية، فيكون كالآتي (الخليفة، ٢٠٠٤).

- ١- يعرض المعلم القطعة على السبورة مكتوبة بخط واضح.
- ٢- يقرأ الطلاب القطعة قراءة صامتة، ثم يناقشهم المعلم مناقشة عامة حول المعنى.
- ٣- يقرأ المعلم القطعة ويطلب من طالبين أو ثلاثة قراءتها.
- ٤- يطلب المعلم من الطلاب إخراج أقلامهم وكراساتهم.
- ٥- يكتب الطلاب القطعة من السبورة نقلاً.
- ٦- يتجول المعلم بين الطلاب مرشداً، وموجهاً، ومصححاً للأخطاء فور وقوعها.

٢- الكتابة الهجائية المنظورة (الخماسة، ٢٠١٠):

تعد الكتابة الهجائية النوع الثاني من أنواع الكتابة الهجائية، وهي أن يعرض المعلم القطعة على السبورة، أو في كتاب القراءة، وتقرأ من قبل المعلم والطلاب، وتفهم ويشار إلى كلماتها الصعبة، ويكتب المعلم الكلمات الصعبة على الجهة اليسرى من السبورة، ثم تحجب القطعة ويمليها المعلم على الطلاب، وهذا النوع من الكتابة الهجائية يناسب طلاب الصفين الثالث والرابع:

ومن أهم المهارات التي تنمي الكتابة الهجائية المنظورة ما يلي:

- ملاحظة أشكال الكلمات والحروف، وتمييز أوجه التشابه والاختلاف بينها.

- ربط الرموز بدلالاتها المعروفة.

- إعادة كتابتها كما التقطت.

وأما أسلوب تدريس هذا النوع من الكتابة الهجائية فهو كالاتي (الخليفة، ٢٠٠٤):

١- تعرض القطعة مكتوبة على السبورة، أو على جهاز العرض، وتبقى ماثلة أمام الطلاب فترة ومنية مناسبة وكافية للرسوخ في الأذهان.

٢- يقرأ المعلم القطعة، ثم يقرأها طالبان أو ثلاثة.

٣- يناقش المعلم الطلاب في معنى القطعة.

٤- تعزل الكلمات الصعبة، وتكتب على الجانب الأيسر من السبورة، ويوضح المعلم كيفية كتابتها.

٥- تحجب القطعة، سواء بمسح السبورة، أو إخفائها.

٦- يملي المعلم القطعة على الطلاب جملة جملة، ويحسن أن تملأ الجملة مرة واحدة فقط، إلا للضرورة.

٧- يعيد المعلم قراءة النص مرة ثانية ليكتب الطلاب ما فاتهم أو تصحيح أخطائهم.

٨- تجمع الكراسات بحدوء ونظام، ويتم تصحيحها بالطريقة التي يرى المعلم مناسبتها، على أن يرجع

الطالب بعد الانتهاء من التصحيح للمقارنة بين ما كتبه، وما هو مكتوب في القطعة، ثم يكتب

الكلمات الخاطئة على يمين الصفحة، ويكررها حسب طلب معلمه.

٣- الكتابة الهجائية الاستماعية:

قد أشار الجعافرة (٢٠١٣)، تعد الكتابة الاستماعية النوع الثالث من أنواع الكتابة الهجائية، وتعني أن

يستمع الطلاب إلى القطعة، وبعد أن يناقشهم المعلم في معناها، ويقرأون كلمات مشابهة لما فيها من

الكلمات الصعبة، يملي المعلم عليهم القطعة.

وهذا النوع من الكتابة الهجائية يركز- بالدرجة الأولى- على حاسة السمع؛ فهي تدريب على

الاستماع الجيد، وهو يناسب طلاب الصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية.

وأما أسلوب تدريس هذا النوع من الكتابة الهجائية، فهو كالاتي:

١- التمهيد بالمناقشات الخفيفة، أو قصة لها علاقة بالموضوع.

- ٢- يقرأ المعلم القطعة قراءة جيدة ومتأنية ليلمّ الطلاب بأفكارها.
- ٣- مناقشة الأفكار والمعاني من خلال طرح أسئلة تفي بهذا الغرض.
- ٤- طرح كلمات صعبة لها مثل في القطعة ومناقشة الطلاب في معانيها وكيفية كتابتها، ثم محوها بعد ذلك.
- ٥- تكليف الطلاب بإخراج كراساتهم، وكتابة التاريخ، وعنوان القطعة، والاستعداد للكتابة.
- ٦- يقرأ المعلم القطعة مرة أخرى قبل الكتابة الهجائية.
- ٧- يملئ المعلم القطعة على الطلاب بروية وتأنٍ، مراعيًا الأمور الآتية:
- أ. إملأ فقرات كاملة بدون تقطيع.
- ب. تقسيم القطعة إلى وحدات.
- ت. عدم تكرار إملأ الوحدة أكثر من مرة؛ لتعويد الطلاب على التركيز، إلا عند الحاجة.
- ث. التنبيه على ضرورة استخدام علامات الترقيم أثناء الكتابة؛ وذلك بلفت أنظار الطلاب إليها.
- ج. التفريق عند الكتابة الهجائية بين همزات الوصل والقطع، واللام الشمسية واللام القمرية، والتاء المربوطة وقرينتها المفتوحة.
- ٨- يقرأ المعلم القطعة مرة ثانية لكي يتمكن الطالب من تصحيح الأخطاء، واستدراك ما فاته من كلمات.
- ٩- يقوم المعلم بعد ذلك بتصحيح الكراسات بأي طريقة يراها مناسبة.
- ١٠- يناقش المعلم طلابه في الأخطاء الشائعة في كتاباتهم لتصويبها، وقد يعود المعلم لمناقشة القاعدة إن لمس فيها ضعفًا لديهم، فقد يكتب الأخطاء الشائعة مرتبة على السبورة ويقوم بمناقشتها مع الطلاب؛ حيث يسجل قاعدة المهارة التي تحتويها هذه الكلمة، ويقوم بشرحها وتوضيحها للطلاب حتى يفهمها الطلاب، ويكتبوا الكلمة صحيحة.

٤- الكتابة الهجائية الاختبارية:

ذكر صومان (٢٠١٤) أن الكتابة الهجائية الاختبارية هي النوع الرابع من أنواع الكتابة الهجائية، وهي ذات شقين:

الأول: يكون في بداية العام الدراسي لمعرفة مستوى كل طالب وتشخيص نقاط ضعفه في الكتابة الهجائية، وتحديد الكلمات التي يكثر فيها الخطأ ثم العمل على علاجها.

والثاني: يكون أثناء الدراسة اختبار لتشخيص الأخطاء التي يقع فيها الطلاب فيما تعلموه؛ وذلك ليتمكن المعلم من إعادة التركيز على ما لم يتعلموه، فالكتابة الهجائية الاختبارية عملية تعليمية في أساسها؛ لتحديد الأخطاء فيما تعلمه الطلاب ومعالجتها.

وطريقة السير في الشق الأول تتمثل في إعداد قطعة تحتوي على المهارات التي سبق وأن درسها الطالب في المرحلة السابقة، وتكون مشتملة على بعض الأخطاء، ثم قراءتها على الطلاب ليسمعوها، ويناقشهم المعلم بعد ذلك في معناها، ثم إملاء القطعة؛ لتحديد الأخطاء ومعالجتها عن طريق الكتابة الهجائية المنقولة، أو المنظورة، والمنقولة هنا أسرع في تحقيق الهدف؛ لأن الكتابة الهجائية المنظورة تشتت ذهن الطالب، وتجعله يركز على القطعة بأكملها، ولا يكون تركيزه منصباً على اكتشاف الخطأ وتعديله فقط، إلا أن الكتابة الهجائية المنظورة لها أهمية كبيرة عندما يكون الهدف هو كتابة القطعة كاملة لاحتوائها على كل المهارات التي سبق دراستها أو غالبها.

وطريقة السير في الشق الثاني، تتلخص في إعداد قطعة تشتمل على كلمات صعبة، ولكنها من بين الكلمات التي درسها الطلاب في عامهم الدراسي الحالي، أو شبيهة بها، ويسير المعلم فيها سيره في النوع الأول سواء بطريقة الكتابة الهجائية المنقولة، أو الكتابة الهجائية المنظورة.

والغرض منه التشخيص، إذ إنه يعطي المعلم صورة حقيقية عن مستويات ناشئته؛ لأنه يقيس مدى تقدمهم في اكتساب قواعد الكتابة الهجائية.

أسباب الضعف في الكتابة الهجائية.

تناولت الدراسات الميدانية والبحثية العديد من المؤثرات المسببة لضعف الكتابة الهجائية وتأخرها عند التلاميذ، وتعددت المسببات إلى أسباب تعود إلى البنية التعليمية المتمثلة في المؤسسات التعليمية النظام

التعليمي، أو المعلم أو الطالب، أو إستراتيجيات التعلم والتدريس وطرائقه، أو بشكل وقواعد اللغة المكتوبة وخصائصها، ومن هذه الأسباب ما يلي:

١- أسباب تعود إلى الإدارة المدرسية والنظام التعليمي (شحاتة والسمان، ٢٠١٢):

وتتمثل في عدم توزيع الأعباء على المعلمين بشكل متوازن؛ مما يجعل المعلم كثير الأعباء لا يفي بما أسند إليه من عمل، ناهيك عن تصحيح أخطاء الكتابة الهجائية، وارتفاع كثافة الفصول؛ مما يؤدي إلى صعوبة ملاحظة كل أخطاء الكتابة الهجائية، وعدم وجود حوافز تشجيعية للمعلمين الأكفاء، وعدم الإشادة بالطلاب المتميزين في الكتابة الهجائية.

٢- أسباب تعود إلى المعلم (الخميسة، ٢٠١٠):

وتتمثل هذه العوامل في ضعف الإعداد الأكاديمي والتربوي، وما يترتب عليه من ضعف الكفاءة العلمية، والجهل بطرائق التدريس الفعالة، وعدم الاهتمام بالنطق الصحيح للحروف والكلمات، وإهمال معالجة بعض الحالات الخاصة، وضعف التواصل الإنساني مع الطلاب، وسرعة نطق المعلم، وأن معلمي المواد الدراسية الأخرى لا يلتفتون إلى أخطاء الطلاب في الكتابة الهجائية، بل يعتقدون أن هذا محله حصة اللغة فقط؛ ولذا لا يهتمون بذلك في تصحيح واجبات الطلاب، ولا يخصصون درجة على صحة الكتابة ووضوحها، ولو وضَّح المعلم الخطأ للطلاب ولو بإشارة بسيطة لكان كافيًا للطلاب بأن ينتبه.

٣- أسباب تعود إلى الطالب (زايد، ٢٠١٣):

وتتمثل في تردد الطالب، والخوف، وعدم تمييز الأصوات المتقاربة في مخارجها، وضعف الحواس، وانخفاض مستوى الذكاء، وضعف الملاحظة البصرية، وعدم القدرة على التذكر، والعيوب الماثلة في النطق والكلام، وعدم الثقة بالنفس.

٤- أسباب تعود إلى طريقة التدريس (الخميسة، ٢٠١٠):

تتمثل هذه الأسباب في اعتقاد بعض المعلمين أن تدريس الكتابة الهجائية يقوم على أساس أنه طريقة اختبارية، تقوم على اختبار الطالب في كلمات صعبة ومطولة، وبعيدة عن القاموس الكتابي للطلاب، وأن درس الكتابة الهجائية لا يرتبط بفروع اللغة العربية والمواد الدراسية، وأن أخطاء الكتابة الهجائية يقتصر علاجها على ما يقع في كراسات الكتابة الهجائية فقط، وبعض المعلمين يهملون الكتابة الهجائية التجريبية، التي يتدرب من خلالها الطلاب على بعض قواعد الكتابة الهجائية، وملاحظة

الخطأ وتصويبه، وبعضهم لا يتطرق للكتابة الهجائية إلا لرصد الدرجات، وتحديد مستوى الطالب. وقد تكون طريقة التدريس روتيناً مملأ؛ خاصة عندما ينهج المعلم نهجاً واحداً في كل حصة، فحينها يشعر الطالب بالنفور من الحصة، فيقل التفاعل بينه وبين موضوع الدرس.

٥- أسباب تتصل بخصائص اللغة المكتوب (إسماعيل، ٢٠١١):

تتمثل في الشكل، وقواعد الكتابة الهجائية، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة، والإعجام، والإعراب، واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي، كذلك اختلاف الكتابة العروضية عن الكتابة الهجائية. ويضيف الحسن (٢٠١٠) أن الأسباب التي تتعلق بخصائص اللغة المكتوبة: التداخل بين القضايا النحوية، ومهارات الكتابة الهجائية، فهناك همزة الوصل والقطع لها علاقة كبيرة بالنحو، فكلمة انصرف تحتاج منك معرفة نوع الفعل وعدد حروفه، فقاعدة الفعل الماضي تختلف عن المضارع، وما نوع الهمزة هل هي أصلية مثل: أخذ، أم زائدة مثل: اكتب، أم همزة المضارعة مثل: اكتب؟ ومشكلة الألف اللينة في آخر الكلمة، فتكتب ألفاً إذا كان أصلها واوًا، وياء إذا كان أصلها ياءً. "سما: يسمو، بنى: يبنى".

طرائق معالجة ضعف الكتابة الهجائية.

تعتبر الإستراتيجية المتكاملة في هذا البحث، أحد الطرائق المتكاملة لعلاج ضعف الكتابة الهجائية، كما توجد بعض الطرائق كما ذكرها (الحلاق، ٢٠١٠) على النحو التالي:

١- تحديد الأهداف السلوكية المتعلقة بالكتابة الهجائية في كل حصة، والتعليق عليها في ثنايا الحصة؛ من أجل تحقيق هذه الأهداف.

٢- الإفادة من النصوص القرائية؛ لتدريب التلاميذ على التمييز الصحيح بين مخارج الحروف المختلفة، وبين الأصوات المتشابهة؛ وذلك لتذليل الصعوبات المحتملة في الكتابة، وتزويد الطالب بالثراء اللغوي الذي يؤثر إيجاباً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية.

٣- الوصول إلى قاعدة الكتابة الهجائية بطريقة الاستنتاج، والاستقراء، والابتعاد عن تقديمها بصورة مباشرة؛ حتى يتمكن الطالب من استخدام هذه القاعدة في كل كتاباته.

- ٤- عدم الانتقال إلى قاعدة كتابة هجائية جديدة إلا بعد التأكد من أن التلاميذ قد أتقنوا المهارة المتعلقة بالقاعدة السابقة، من خلال التطبيق الكتابي.
- ٥- الاهتمام بالمعنى وربطه بالأعمال الكتابية للتلاميذ؛ لما في ذلك من سرعة اكتساب المهارة.
- ٦- معالجة أخطاء الكتابة الهجائية بصورة وآنية؛ حتى لا يثبت الخطأ في ذهن الطالب.
- ٧- تجنب العقوبات في الكتابة الهجائية؛ لأن في ذلك اتجاهًا سلبيًا في معالجة الخطأ.
- ٨- اكتشاف أسباب الضعف في الكتابة الهجائية، ومعالجتها قدر الإمكان، سواء أكان الضعف في المعلم، أو الطالب، أو طرائق التدريس. وينبغي على كل معلم أن ينوع في استخدام طرائق التدريس، ويركز على الطرائق القائمة على الأنشطة اللغوية الكتابية؛ لكي يعمل على تنمية مهارات الكتابة الهجائية، فالتطبيق والممارسة يعتبر الجانب التطبيقي العملي لمهارات الكتابة الهجائية.
- ٩- اتسام المعلم بالمرونة في استخدام طرائق الكتابة الهجائية، وألا يكون أسير طريقة واحدة، أو أسلوب واحد.

ويعدد الباحث بعض الطرائق التي قد تسهم في معالجة الضعف في الكتابة الهجائية، ومنها:

- ١- تصميم كتاب أنشطة يوافق الإستراتيجية المتكاملة، يُؤسس البنية الأولية لمهارات الكتابة الهجائية.
- ٢- عمل ورش عمل للمعلمين، لتدريبهم على إستراتيجية البحث المتكاملة لعلاج وتعلم مهارات القراءة والكتابة، مع إعداد دليل للمعلم لكيفية استخدامها.
- ٣- تنظيم الدورات التربوية للمعلمين بين الحين والآخر؛ لمتابعة كل جديد في ميدان التعليم، من طرائق تدريس حديثة، وكيفية التعامل مع التطور التقني والمعلوماتي، وتدريب المعلمين على كيفية معالجة تأخر الطلاب في المهارات اللغوية بشكل عام، ومهارات الكتابة الهجائية بشكل خاص (حاوي، ٢٠١٥).
- ٤- الموازنة في توزيع الأعباء على المعلمين، حتى لا يثقل كاهل المعلم بأعباء تصرفه عن مهمته الأساس داخل الحصص الدراسية (حاوي، ٢٠١٥).

المبحث الرابع: الصوت

إن السمع هو الحاسة الأساسية للصوت، وهي أهم وسيلة من وسائل التعلم والإدراك، قال الله تعالى: {وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ} [النحل: ٧٨] .

لقد ميّز الله سبحانه وتعالى حاسة السمع على جميع الحواس لأهميتها عن جميع الحواس، ويعتقد الباحث أن حاسة السمع أهم الحواس المساعدة والبسيطة لتمنية قدرات فئة صعوبات التعلم، وقد قدمها المولى عز وجل أيضًا في مواضع أخرى في القرآن الكريم، في الرابط الأساسي بين الفرد والمجتمع وبين التلميذ وما يُحيط به، قال تعالى: {إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا} [الإسراء: ٣٦] .

الصوت كما وضح وبُين لنا أنه متمثل في حاسة السمع، وهو عدّة جوانب في علم وظائف الأعضاء، وذكر في القرآن الكريم في ثلاثة مواضع :

الأول: سماع الصوت دون وعي وإدراك، قال تعالى: {وَمَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُوا كَمَثَلِ الَّذِي يَنْعِقُ بِمَا لَا يَسْمَعُ إِلَّا دُعَاءً وَنِدَاءً ۗ صُمُّ بُكُمْ عُمِّي فَهُمْ لَا يَعْقِلُونَ} (البقرة: ١٧١).

الثاني: سماع الصوت مع وعي وإدراك، قال تعالى: {أَفَتَطْمَعُونَ أَنْ يُؤْمِنُوا لَكُمْ وَقَدْ كَانَ فَرِيقٌ مِّنْهُمْ يَسْمَعُونَ كَلَامَ اللَّهِ ثُمَّ يُحَرِّفُونَهُ مِنْ بَعْدِ مَا عَقَلُوهُ وَهُمْ يَعْلَمُونَ} (البقرة: ٧٥).

الثالث: سماع الصوت مع وعي وإدراك، ثم الاستجابة لهذا الوعي والفهم والإدراك والعمل عليه، قال تعالى: {إِنَّمَا يَسْتَجِيبُ الَّذِينَ يَسْمَعُونَ ۖ وَالْمَوْتَىٰ يَبْعَثُهُمُ اللَّهُ ثُمَّ إِلَيْهِ يُرْجَعُونَ} (الأنعام: ٣٦).

وكما تعلمنا من القرآن الكريم، ويبيّن لنا أن إدراك الصوت والإحساس ومراحل الوعي والتمييز، وتفرد بذلك علم الأصوات وعلم وظائف الأعضاء، وميّز لنا القرآن الكريم بين العديد من المفاهيم السماع والاستماع والإصغاء والإنصات وغيرها بمعانٍ أشمل وأوضح.

والواقع أن الكائن البشري وعي منذ القدم أهمية الصوت والتصويت في الحياة اليومية وفي العلاقات بين الأفراد والشعوب. وليس اكتشاف الحرف والكتابة سوى نوع من الإدراك الواعي لعمل الصوت اللغوي ودوره في التواصل البشري. (بركة، ١٩٨٨).

بيّن (بشر، ٢٠٠٠) عن علم الأصوات، أن الأصوات من حيث كونها مادة منطوقة مرسلّة من متكلم إلى سامع يقتضي تفرّيع علم الأصوات إلى ثلاثة فروع، هي: علم الأصوات النطقي، علم الأصوات الفيزيائي أو الأكوستيكي، وعلم الأصوات السمعي.

ولكل علم منهم خصائصه ومجاله، فعلم الأصوات يتناول كيفية إصدار هذه الأصوات بالإشارة إلى مخارجها وسماقتها النطقية، وعلم الأصوات الفيزيائي يتناول النظر في الذبذبات التي تحدثها هذه الأصوات في الهواء، وعلم الأصوات السمعي يعرض واقع هذه الآثار في أذن السامع، من الناحيتين العضوية والنفسية. وقد ذكر أيضًا (بشر، ٢٠٠٠) أنه ظهر علم رابع، وهو علم الأصوات المعلمي أو التجريبي أو العملي، والذي يُخضع نتائج ما توصلت إليه الفروع الثلاثة الأولى؛ وذلك للتجريب والتوثيق بواسطة الآلات والأجهزة الصوتية.

الصوت في الإطار التربوي كما وضح كلٌّ من يونس، والناقّة، وطعيمة، وحنورة (١٩٩٩): هو الصفة المنطوقة للحرف مفردًا، أو عندما يقع في تركيب على مستوى الكلمة، أو يقع بين كلمتين، فحرف الحاء صوته (حاء) وكلمة (حضر) أحرفها هي (حاء والضاء والراء)، أما أصواتها فهي: ح، ض، ر.

وفي الجملة (حضر محمد وعلي) ما بين الاثنين هو حرف (الواو)، أما صوت هذا الحرف عندما ننطق الجملة فهو (و).

والنظام الصوتي (phonology) يمكن تعريفه على أنه النظام الذي تنتظم فيه الأصوات الأساسية (Basic Sounds)، والتي تتجمع معًا لتكون الكلمات والجمل في لغة ما، (Yule, 1996)، أو الأنظمة الصوتية المجتمعية معًا، والتي تحكم طريقة ترتيب الأصوات في الكلمة كي تخرج بشكل مقبول لدى متحدثي اللغة (قاسم، ٢٠٠٠). ومن القواعد الصوتية التي تحكم اللغة العربية أن الكلمات والجمل لا تبدأ بساكن، ولا تقف على متحرك، ولا تتبع الأصوات التي يصعب نطقها مع بعضها مثل: (ض، ظ)، (السرطاوي، وأبوجودة ٢٠٠٠).

الوعي الصوتي (الوعي الفونولوجي): يتمثل الوعي الفونولوجي في قدرته على فهم أن الكلام يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات، والمقاطع والفونيمات. (Torgeson, ٢٠٠١). كما يعرف بأنه وعي لغوي يُمكن الفرد من توظيف المعلومات عن بنية اللغة المتعلقة بأصوات الحديث (Bennette, 1998). كما يُشير مفهوم الوعي الفونولوجي إلى القدرة على إدراك ومعالجة أصوات الكلمات المنطوقة من خلال الفونيم الصوتي الواحد أو الكلمات أو المقاطع الصوتية للكلام المسموع (Macmillan, 2002)، ويعرف بأنه القدرة على تعريف ومعالجة البنية الصوتية للغة الشفهية (Layton & Deeny, 2002). والفونيم Phoneme هو أصغر وحدة صوتية للغة قادرة على تغيير معنى الكلمة دون أن تحمل معنىً في ذاتها (فارع وآخرون، ٢٠٠٦؛ هلالاهان، ٢٠٠٧)، أي أصوات الحروف منفردة (أ ب ت ي ث). تغيير معنى الكلمة (نار- فار- جار- بار - دار) (جبل- جبل). وذكر (بركة، ١٩٨٨) أن علم وظائف الأصوات أو الصوتيات، أو الفونولوجيا، أو التصويتية، هو الذي يبحث في وظائف الأصوات اللغوية من ناحية القوانين التي تعمل بموجبها والدور الذي تقوم به عملية التواصل اللغوي. وهي بذلك تختلف عن "علم الأصوات، الذي يدرس المادة ذاتها (الصوت اللغوي)، ولكن دون الاهتمام بوظيفتها التواصلية"؛ لذلك لا يهتم علم وظائف الأصوات بالناحية النطقية أو السمعية للأصوات، ولا بالتغيرات الفردية لها، بل يكرس اهتمامه لدراسة "الفروقات الصوتية من حيث عملها في فهم المرسلات اللغوية، وهذا العلم الصوتي.

أهمية العمليات الفونولوجية

وضح قسم التحليل العلمي عام (٢٠٠٠) بالولايات المتحدة الأمريكية، إلى أن حوالي ٤٦% من الأطفال الذين يدخلون الروضة، قد جاءوا من خلفية عائلية بعامل أو عدة عوامل قد أثرت على

معلوماتهم ومهاراتهم، مما أدى إلى ضعفهم في معرفة اسم الحرف، أو ربط الحروف بأصواتها، وذلك من خلال تجاربهم في بيئتهم قبل دخول الروضة من حيث القراءة والكتابة Gillon, 2000 .

تبين أن تعلم النظام الفونولوجي يعد فاعلاً في تعزيز التهجئة المبكرة للقراءة والكتابة لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة (Bryant, Maclean, Bradley & Crosland, 1990)، ويُن كلُّ من دنكار وسيمور (Dunan & Seymour, 2000) بأن معرفة صوت (الفونيم) من الأهمية بمكان للتقدم في التعلم من خلال ثلاث مراحل في اكتساب القراءة والكتابة: المرحلة الأولى: الرسم الكتابي المطبوع.

المرحلة الثانية: المرحلة الأبجدية.

المرحلة الثالثة: الشكل الإملائي مع معرفة أصوات الحروف.

وتبرز لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم خصائص ترتبط بالمشكلات اللغوية، منها: فهم اللغة الاستقبالية، واللغة التعبيرية، وصعوبة إدراك أصوات الكلام، وفهم أسماء الأشياء والأفعال والصفات والمفاهيم المجردة، وتكوين الكلمات والجمل، وصعوبة العثور على الكلمات من الذاكرة بشكل تلقائي، ويواجهون أيضاً صعوبة في التمييز البصري عند القراءة، وعدم القدرة على التمييز بين الحروف.

(Harris, 1994 Ranter, and)

- إن الوعي الصوتي يرتبط في الأساس بأصوات الحروف، والتي تقتزن بالقراءة المبكرة.
- كما أن القصور في الوعي الصوتي يعدّ مؤشراً دالاً على صعوبات التعلم اللاحقة.
- عدم إدراك الأصوات يسهم في العجز لاكتساب المعلومات. (حجازين، ٢٠٠٦).

وإذا تتبعنا هؤلاء الأطفال ما قبل المدرسة، فإن لديهم مشكلات في إنتاج حروف الكلام، لكنها لا تعتبر صعوبة في إنتاج أصوات الحروف، بيد أنهم غير قادرين على جعل أصوات الحروف منتظمة لإعطاء معانٍ واضحة. وأشارت دراسات (Vellution, 1987, Brant, Bradly, 1988) (Bradley, Brant, 1990 & Snowling et al, 2000) إلى وصف هذه المشكلة وعلاقتها بصعوبات النطق والتي تدعى اضطرابات فونولوجية.

مفاهيم مرتبطة بالوعي الفونولوجي (أبو الديار، وآخرون ٢٠١٢).

الفونولوجي Phonology

ذلك الجزء من اللغة الذي يشمل القواعد التي تحدد أو تحكم طريقة نطقنا للكلمات أو المقاطع اللفظية، وفق الأنماط المتعارف عليها بين أصحاب اللغة، أي تلك القواعد التي تضبط النظام الفونولوجي في هذه اللغة، وتحدد نوع المعالجة الفونولوجية التي نقوم بها للأصوات والمقاطع اللفظية التي تتكون منها الكلمات (السرطاوي، أبوجودة، ٢٠٠٠).

الفونيم Phoneme

الفونيم هو الصوت اللغوي، وهو أصغر وحدة صوتية يمكن تمييزها، وفي كل لغة يوجد عدد محدد من الفونيمات وعدد كبير جداً من الكلمات، وتتكون الكلمة الواحدة من اتحاد عدد محدد من الفونيمات. ويمكن أن تكون الكلمة عبارة فونيم واحد كالذي نجد في بعض اللغات، فعلى سبيل المثال كلمة (باب) في اللغة العربية عبارة عن مقطع صوتي واحد وثلاثة فونيمات، وهي على التوالي: ب / ا / ب، بينما تتكون كلمة (كتاب) من خمسة فونيمات، وهي: ك / صوت المد القصير الكسرة / ت / ا / ب، وكلمة (cat) في اللغة الإنكليزية تتكون من ثلاثة فونيمات.

الوعي الفونيمي Phonemic Awareness

وهو الوعي بمحتويات الكلمة من الأصوات التي تتكون منها، ويساعد هذا النوع من الوعي الطفل على إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق، ويعد هذا الوعي أساسياً أو جوهرياً في عملية حل الرموز، وفي هذا الصدد يشير الباحث (Williams, 1986) إلى المهارات الأساسية في القراءة، وهي: إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق والاقتران الحاصل بينهما.

القدرة على الفصل أو التمييز السماعي للفونيمات التي تتكون منها الكلمة، وكذلك الفصل أو التمييز البصري للحروف التي تتكون منها الكلمة.

القدرة على دمج **Blending** الأصوات أو ربطها عند قراءة الكلمة ودمج الحروف عند كتابتها .

(Farell, 2005).

ومن المهم في اللغة العربية كغيرها من اللغات الألفبائية أو الأبجدية، أن يتعلم الطفل كيفية ترتيب الأصوات وتسلسلها في الكلمة، ويدرك كذلك التغيير الذي يطرأ على الكلمة عند تغيير ترتيب الأصوات. فيتعلم على سبيل المثال أن الأصوات:

ل - م - ح

عند ترتيبها: م + ل + ح تنتج كلمة "ملح".

عند ترتيبها: ح + ل + م تنتج كلمة "حلم".

عند ترتيبها: ح + م + ل تنتج كلمة "حمل".

الوعي بالمقطع الصوتي أو اللفظي:

وهكذا في الأصوات اللغوية جميعها، وعلى الطفل أن يتعلم كذلك تعلمًا تلقائيًا أو عقب تلقيه تدريجيًا بسيطًا أن يحدد عدد المقاطع اللفظية التي تتكون منها الكلمة الواحدة، ومن الأمثلة على ذلك:

كلمة "باب" تتألف من مقطع لفظي واحد.

كلمة "تفاح" تتألف من مقطعين: (تف / فاح).

كلمة "مدرسة" تتألف من ثلاثة مقاطع: (مد / ر / سة).

كلمة "القاهرة" تتألف من أربعة مقاطع: (أل / قا / هر / رة).

كما يتعلم الطفل كذلك اتحاد المقاطع عند تكوين الكلمات، فعلى سبيل المثال يتعلم أن:

ق + لم تصبح "قلم".

ق + مر تصبح "قمر".

الجرافيم Grapheme والدياجراف Diagraph

يمكن تعريف الجرافيم على أنه أصغر وحدة كتابية لها صوت دال عليه. وبكلمات أخرى يمكن القول: إن الجرافيم هو رمز كتابي أو حرف يمثل صوتًا كلاميًا.

ويعد النظام الكتابي في اللغة العربية من الأنظمة البسيطة التي تخلو من التعقيد، حيث يوفر هذا النظام شكلاً كتابياً (حرفاً) واحداً للصوت الواحد. وعلى الرغم من حدوث نوع من التغيير في شكل بعض الحروف وفق موقعها في الكلمة، إلا أن هذا التغيير يعد ثابتاً ومن السهل تعلمه. في مقابل ذلك نجد في الكثير من اللغات صوراً مختلفة (أحرفاً مختلفة) للفونيم الواحد مما يُشكل صعوبة خاصة في القراءة.

ومن السمات الأخرى في النظام الكتابي المعمول به في اللغة العربية، عدم وجود ما يعرف بالدياجراف Diagraph، أي الحرف المزدوج (الحرفين) الذي يعبر عنهما بصوت واحد كما نلاحظ في اللغة الإنكليزية. وقد نجد في بعض اللغات مجموعة من الحروف " ثلاثة أو أكثر " ولهما صوت واحد.

عملية الكلام وإصدار الأصوات

بعد الولادة يصدر الطفل أصواتاً عشوائية مبهمّة، ثم تبدأ الأصوات في المراحل المختلفة وأولها " المناغاة " Babbling. وتتطور أصوات الطفل بعد عدة أشهر لتظهر في صورة أصوات لحروف متحركة وساكنة لا تتشابه مع الصورة الأخيرة من إخراج الحروف مستقبلاً، وتتطور عملية تبادل الحروف المتحركة والساكنة (الصوامت، والصوائت) في صوت الطفل، هنا يقترب من مرحلة الكلام (Ferguson, 1978). وذكر (Crystal, 1973) أن الأطفال يمكنهم إدراك اللغة وفهمها جيداً خلال العام الأول من عمرهم، أي قبل قدرتهم على الكلام، ووضح ذلك (Hixon, et al 1980) في أن تواصل الطفل مع الآخرين يبدأ في اكتساب المعلومات اللازمة لممارسة اللغة تدريجياً، مما يساعده على ضبط علمية التواصل وتطويرها قبل قدرته على الكلام، وهذا ما أكده (Bruner, 1978) في التفاعل العادي المبكر بين الأم ووليدها يزوده بمعلومات كثيرة وأساسية عن قواعد اللغة واستخدامها قبل ممارسته لها.

جدول رقم (٣)

مراحل نمو الإنتاج الصوتي لدى الطفل خلال العام الأول (الشخص، ١٩٩٧م)

المرحلة	العمر التقريبي	الإنتاج الصوتي
الأولى	من الميلاد - ٦ أسابيع	أفعال انعكاسية، وأصوات عشوائية

الهديل (تردد الأصوات) والعاطفة المفرطة (الثرثرة)	٦ أسابيع - ٤ شهور	الثانية
اللعب الصوتي، وإطالة الصوت	٧ - ٤ شهور	الثالثة
المناعة، وإعادة الأصوات وتكرارها	٧ - ١٠ شهور	الرابعة
الرتانة، وممارسة الكلام غير المفهوم والإقلال من المناعة	١١ - ١٢ شهرًا	الخامسة

ويبين أيضًا المراحل ما بعد العام الأول كالتالي :

المرحلة السادسة: ١٢ - ١٨ شهرًا: يبدأ الطفل في هذه المرحلة بكلمات قليلة (٢ - ٥ كلمات) يزداد عددها تدريجيًا مع استمراره في ممارسة الرتانة الصوتية (أي الكلام غير المفهوم) التي بدأت في المرحلة السابقة.

المرحلة السابعة: ١٨ - ٢٤ شهرًا: تتناقص أصوات الرتانة كثيرًا لتحل محلها الكلمات الحقيقية، مع بدء استخدام الجمل المكونة من كلمتين بشيء من الوضوح، وفي هذه المرحلة يُشير الطفل إلى الأشياء بأسمائها أو الصورة المعبرة عنها.

المرحلة الثامنة: ٢٤ - ٣٦ شهرًا: يبدأ الطفل في محاولة الكلام بجمل مكونة من ثلاث كلمات، كما يحاول تصحيح كلامه من فترة لأخرى.

المرحلة التاسعة: ٣٦ - ٤٨ شهرًا: في هذه المرحلة يبدأ الطفل في نطق الأصوات الساكنة بصورة صحيحة بنسبة ٥٠ - ٧٠%، وفقًا للنموذج الذي سمعه وتعلمه من المحيطين به.

المرحلة العاشرة: ٤ - ٥ سنوات: يستطيع الطفل خلال هذه المرحلة نطق ٩٠% تقريبًا من الأصوات الساكنة بصورة صحيحة، وفي نهاية العام الخامس يكون قد استطاع أن ينطق معظم أصوات حروف الكلام بصورة صحيحة، مع القدرة على إجراء محادثات مع الكبار.

ومن خلال ما سبق يتضح لنا أن عملية الكلام تلك العملية التي تتضمن إصدار الأصوات اللازمة للكلام، وتشكيلها بصورة تجعلها تتخذ أشكالاً رمزية معينة، ثم تنظيم تلك الرموز وفقًا لقواعد معينة،

يتفق عليها في الثقافة التي ينشأ فيها الفرد، كي تخرج مترابطة مع بعضها لتعطي معاني مفهومة للمستمع، وتحدث في سياق مستمر (الشخص، ١٩٩٧م).

وذكر أيضاً أن عملية الكلام تتم في ثلاث مراحل أساسية:

أولاً: مرحلة الاستقبال Reception Stage

ثانياً: مرحلة المعالجة Processing Stage

ثالثاً: مرحلة الإرسال (ممارسة الكلام) Speech Production

وقد توصل علماء الأصوات في تقسيم الأصوات اللغوية (بشر، ١٩٨٠) إلى النتائج التالية:

١- الصوائت مجهورة كلها في الكلام العادي؛ أما الصوائت فمنها ما هو مجهور ومنها ما هو مهموس.

٢- كل صوت حصل اعتراض تام في مجرى الهواء أثناء النطق به هو صوت صامت (مثل: التاء، والذال، والكاف).

٣- كل صوت حصل اعتراض جزئي في مجرى هوائه محدثاً احتكاكاً من أي نوع كان أثناء النطق به يعدّ صوتاً صامتاً أيضاً (مثل: السين، والجيم، والزاي).

٤- كل صوت لا يمرّ الهواء أثناء النطق به من الفم- مجهوراً كان هذا الصوت أو مهموساً- يعدّ صوتاً صامتاً (مثل: الميم، والنون).

٥- كل صوت ينحرف هواؤه فيخرج من جانبي الفم أو أحدهما يعدّ صوتاً صامتاً (مثل: اللام).

٦- كل صوت مهموس يُعدّ صوتاً صامتاً.

وقال (بركة، ١٩٨٨): إن الحقيقة أن السمة المائزة وعملية الاستبدال مفهومان أساسيان في دراسة الصوت اللغوي. فالتمييز بين الصائت والصامت ونصف الصائت تمييز عام ومبدئي، ولا بد لتحديد كل صوت من أصوات اللغة الواحدة تحديداً دقيقاً من الرجوع إلى خصائصه الرئيسية، أي: إلى سماته الأساسية الخاصة به. وقسم أصوات اللغة العربية إلى ثلاثة أقسام رئيسية، هي:

١- الصوائت، وعددها سبعة وعشرون فونيماً في اللغة العربية.

٢- الصوائت، وعددها ستة فونيمات في اللغة العربية.

٣- أنصاف الصوائت، وعددها فونيمان في اللغة العربية.

وقد شرح كلٌّ منها على النحو التالي:

الصوائت العربية

تُسمى الصوائت عند علماء العربية القدامى بالحروف. وقد عُنوا بتقسيمها ووصفها من حيث النطق، والإدغام، والوقف، والابتداء، إلى ما هنالك. وكان جلُّ همِّهم وضع الأسس العلمية لوصف ما سموه بـ"مخارج الحروف". ولن نتوسع هنا في تحليل الآراء والتحديدات التي قدموها لأصوات لغتهم؛ لأننا نبغي وضع تقسيم مبسط لصوائت اللغة العربية تسهياً للدراسين، وبقصد التعرف على طبيعتها وخصائصها، وتحليلها تحليلاً دقيقاً من المنظار اللساني الحديث. وقد درج علماء الأصوات المعاصرين على تصنيف الصوائت إلى الفئات التالية:

- الصوائت الانسدادية، ويمكن أن تكون فميّة أو أنفيّة.
- الصوائت الاحتكاكية والانسيابية.
- الصوائت الجانبية والترددية.

ووضع هذا التقسيم بقصد التعرف على طبيعتها، وتصنيف خصائصها، وتحليلها تحليلاً دقيقاً من المنظار اللساني الحديث، بُنيت على وضع الوترين الصوتيين، ومواضع النطق، وحال مجرى الهواء في القناة الصوتية. والحروف الصوائت هي: "ء، ب، ت، ث، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ف، ق، ك، ل، م، ن، هـ".

الصوائت العربية

الصوائت تحدّ بوسائل نطقية عديدة، تؤدّي كلٌّ منها إلى التمييز بين أصناف الصوائت في اللغة الواحدة. فموضع النطق (وهو المكان من الحنك الذي يجتمع باتجاهه اللسان ويتقدّم من أثناء النطق بالصوت)

يسمح بالتمييز بين الصوائت الحنكية أو الأمامية التي يتقدّم اللسان لدى النطق بها باتجاه الحنك اللين اللهوية أو الخلفية التي يتقدّم اللسان لدى النطق بها باتجاه الموضع الوسيط من الحنك. أمّا من حيث طريقة النطق، فإن درجة انفتاح الفم التي تحددها حركات اللسان العمودية والمسافة بينه وبين الحنك، فإنها تسمح بالتمييز بين الصوائت المغلقة التي تنتج بأشدّ انغلاق ممكن صائتياً، والصوائت المفتوحة التي تنتج بانفتاح الفم أشدّ ما يمكن من الانفتاح. ويقع بين المنزلتين الصوائت نصف المغلقة والصوائت نصف المفتوحة. كذلك فإن التشفيه والتأنيف والمدّة تعمل في إنتاج الصوائت. هذا ويعمل التشفيه والمدّة وحدهما (دون التأنيف) كسمات مائزة في الصوائت العربية.

وهكذا، فإن الصوائت تُحد بعمل عضوين أساسيين، هما: اللسان، والشفتان. لا بدّ في تصنيف الصوائت العربية إذن من الرجوع إلى المنظرين النطقيّين الرئيسيين: موضع النطق، وطريقة النطق. ونجد أنّها من حيث موضع النطق ثلاثة، ومن حيث طريقة النطق ثلاثة أيضاً. فهي ستة صوائت: الفتحة، والكسرة، والضمة، والفتحة الطويلة، والكسرة الطويلة، والضمة الطويلة.

أنصاف الصوائت العربية

تعدّ معظم لغات العالم - بالإضافة إلى الصوائت والصوامت - أصواتاً لا يمكن تصنيفها في أيّ فئة من الفئتين. وهي تدعى بأنصاف الصوائت أو أنصاف الصوامت أو الانزلاقات. ويوجد منها في اللغة العربية اثنان هما: الواو / W /، والياء / J / (كما في " ولد " و " يلد "). وهذان الصوتان قريباً الشبه بالصوائت من حيث موضع النطق، وبالصوامت من حيث ضيق ممر الهواء المزفور.

اضطرابات الصوت (اضطرابات النطق والكلام)

يُعتبر التلاميذ ذوي اضطرابات النطق والكلام أحد فئات صعوبات التعلم، وقد تناول العديد من التربويين، ويؤخذ في الاعتبار في الحكم على اضطرابات النطق العمر الزمني؛ حيث إنّها يمكن أن تختفي بعد الدخول للمدرسة ولا تحتاج إلى تدخل، ويذكر (البيلاوي، ٢٠٠٣) أن اضطراب النطق يؤدي إلى

فشل الفرد في التواصل مع المحيطين به أو اضطرابه، وأكد (الشخص، ١٩٩٧) على آثار اضطرابات النطق؛ حيث إنه يُسبب معاناة نفسية وسوء توافق لدى الفرد وخجل.

ويعرف الزراد (١٩٩٠) أن اضطرابات النطق تتركز على عملية وطريقة النطق، وكيف تتم وطريقة لفظ الحروف، وتشكيلها، وإصدار الأصوات بشكل صحيح، وتتناول الحروف الساكنة والمتحركة وأسلوب نطق الكلمات.

وعرف (١٩٩٤، DSMIV) بأن اضطرابات النطق هي: فشل استخدام أصوات الكلام المتوقعة نمائياً، والتي تكون مناسبة لعمر الفرد وذكائه ولهجته، ويتضح في إصدار صوتي رديء، أو تلفظ غير مناسب، ويتمثل الاضطراب اللفظي في أخطاء في إصدار الصوت أو إبدال صوت مكان صوت آخر، أو حذف أصوات كالحروف الساكنة في آخر الكلمة، أو تشويه وتحريف الكلمة مما يُعطي انطباعاً بأنه كلام طفلي.

كما ذكر (البلاوي، ٢٠٠٣) بأنها عجز الطفل عن نطق بعض الأصوات اللغوية، ويبدو في واحد أو أكثر من الاضطرابات التالية: الحذف، أو التحريف، أو الإبدال، أو الإضافة، أو ضغط الأصوات.

وعرف (عبد الحميد، ٢٠٠٧) أن اضطرابات النطق هي خلل في طريقة نطق بعض أصوات حروف الكلمة، لعدم القدرة على إخراجها من مخارجها الصحيحة، ويبدو ذلك في صورة إضافة أصوات حروف غير موجودة في الكلام المنطوق، أو حذف صوت الحرف تماماً، أو نطق صوت الحرف بطريقة مشوقة وغير مفهومة، أو إبدال صوت الحرف بصوت حرف آخر، أو ضغط في بعض الحروف، ويمكن أن توجد هذه الأشكال من اضطرابات النطق لدى الطفل، كما قد يعاني الطفل من اضطراب واحد، وهي أكثر شيوعاً بين الأطفال الصغار، وتكون الغالبية العظمى منها في الحضانة والفصول الدراسية والمراكز العلاجية.

مظاهر اضطرابات النطق:

١- الاضطرابات الإبدالية : Substitution

٢- اضطرابات تحريفية: Distortion

٣- اضطرابات حذف أو إضافة: Omission or addition

٤- اضطرابات الضغط: Pressure disorders

المزج الصوتي أو مزج الأصوات

يقصد بمزج الأصوات القدرة على نطق جميع الأصوات مع بعضها البعض لتكوين كلمات كاملة، فالطفل الذي لا يستطيع ربط الأصوات معاً لتشكيل كلمات لا يستطيع جمع أصوات (ر، أ، س) لتكوين كلمة "رأس" على سبيل المثال؛ إذ تبقى هذه الأصوات الثلاثة منفصلة، ومن الواضح أن مثل هؤلاء التلاميذ سيواجهون مشكلات في تعلم القراءة. وكثيراً ما تحدث صعوبات القراءة عندما يتم التركيز في التدريس على تعليم الأصوات منفصلة عن بعضها بعضاً، فقد يتعلم الطفل هذه الأصوات منفردة وبالتالي يصعب عليه جمعها معاً لتكوين كلمة.

ويواجه طلبة آخرون من ذوي الاضطرابات السمعية أو اضطرابات الذاكرة صعوبة في جمع أجزاء الكلمة معاً بعد بذل جهد كبير لمحاولة تذكر الأصوات المكونة لهذه الكلمة والتمييز بينها، وبسبب الطبيعة الصوتية للغة العربية فإن هذه المشكلة تكون أكثر وضوحاً عند تعلم اللغة العربية.

تركز النشاطات التدريسية التي تهدف إلى تطوير القدرة على ربط الأصوات مع بعضها بعضاً على استخدام الكلمات في سياقات ذات معنى من أجل زيادة احتمال جعل عملية الربط بين الأصوات تلقائية، ويعتقد بعض الباحثين بضرورة كون هذه المهارة وغيرها من المهارات الأساسية تلقائية؛ ليتمكن الطالب من التركيز على جوانب عملية الاستيعاب في نص معين بدلاً من التركيز على عملية القراءة ذاتها.

المبحث الخامس: الإستراتيجية المتكاملة

لما كان البحث الحالي يستهدف تنمية مهارات القراءة، والوعي الصوتي، والكتابة لدى طلاب الصف الأول الابتدائي، من خلال تدريس الحروف باستخدام الطريقة المتكاملة في التدريس؛ فإنه من الضروري إلقاء الضوء على هذه الإستراتيجية، حيث تعد هذه الإستراتيجية المتكاملة غاية معينة من خلال بعض

الإجراءات المدروسة والمحكمة لتحقيق هدف وفق تقييم خاص به، مع مراعاة احتياجات وقدرات وميول التلاميذ، من خلال إدراك المتعلم لل صعوبات التعليمية التي يتميزون بها، سواء كانت هذه الصعوبات أكاديمية أو نمائية أو كليهما، وجب ذلك علينا كمعلمين وباحثين؛ لإيجاد حلول لذلك وفق معايير وأسس علمية صحيحة، وكان هذا من خلال الأدب النظري الذي تطرق إليه الباحث مع الدراسات السابقة. وهذه الإستراتيجية تقوم على الطريقة الصوتية في علاج صعوبات التعلم، حيث أشار إلى مدى أهميتها وفعاليتها مرسير (Mercer,1997).

ومن خلال التدقيق والملاحظة ودراسات حول قدرات الطلاب وإمكانياتهم والصعوبات التي تُقابلهم، سواء صعوبات في المناهج المقدمة أو في طرائق التدريس وأساليبه، ويعني به الباحث به أيضًا الكم والكيف، إضافة إلى العديد من الدراسات السابقة بدولة الكويت حول هذه الظاهرة، ومنها دراسة عواطف، خلف (٢٠٠٧م) التي استهدفت أثر التدريس باستخدام أسلوب التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي، وكذلك أثره على دافعية القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة بالصف الخامس الابتدائي، إضافة إلى دراسة شهد، القلاف (٢٠٠٨م) والتي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج علاجي في تنمية مهارات الكتابة اليدوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الابتدائي، وغيرها من الدراسات السابقة.

وإيماناً من الباحث بقدره الله العدل الذي أوجد الخلق وجعل العدل منهجه وميزانه، ويثبت هذا أن قدرات البشر متساوية، وإنما اختلاف التميز، فكلُّ مُتميز في مجال معين يختلف عن الآخر، لذلك كان علينا البحث لإيجاد طريقة تثبت قدرات هؤلاء الطلاب على تحطّي هذه العقبة الأولى والأساسية في تعلم القراءة والكتابة. كما قال ليون ليدرمان (Leon- Lederman) - الحائز على جائزة نوبل في الفيزياء-: "الأطفال كلهم يولدون علماء، ولكنهم بعدها يفقدون الحماس للانطلاق في العلم... لعل الأمر أن شيئاً ما يحدث للأطفال نتيجة بعض قوى خارجية تجعلهم يفقدون فضولهم الطبيعي" (مونتيجو دو، ٢٠٠٤م، ص ٣٤٧). ويقدم أفلاطون نصيحته الذهبية: "اعتنوا بتربية الطفل في سني حياته الأولى، ولا تتركه على تعلم أي شيء" (الشريف، ٢٠٠٤م)؛ لأن اللطف والعطف خير من الإكراه والتسلط.

لقد انحصر اهتمام علماء اللغة في القرون الماضية باللغة المكتوبة، وذلك لأمر عديدة، منها صفة الديمومة التي يمتاز بها الكلام المكتوب (كل كلمة تقال تموت فور الانتهاء من نطقه)، ومنها أيضاً اهتمام العلماء باللغات القديمة (وبخاصة لغات الأديان) التي كانت الكتب والمخطوطات السبيل الوحيد لدراستها، ثم جاءت اللسانية الحديثة لتقلب هذا المفهوم، ولتؤكد أن اللغة هي صوتية (منطوقة) قبل أن تكون مكتوبة. وأكبر دليل على أولوية النطق أن الإنسان يتكلم قبل أن يكتب، ويتناول الحديث لفظاً أكثر مما يتناوله كتابة، (بركة، ١٩٨٨). وهذه إشارة كبيرة ومُلححة إلى ضرورة البدء بالتعليم عن طريق الصوت مع المزج الحرفي أو الصوتي للحروف، والبدء من الحرف إلى المقطع في الكلمة، ولكن هذا تحت خطوات وأسس مدروسة ومُرتبة وفق هذه الإستراتيجية التي تُنظم العمل على ذلك.

وتقوم هذه الإستراتيجية على توليفة بين مختلف البرامج والإستراتيجيات من حيث المبدأ، ألا وهو (التعليم عن طريق الصوت والوعي الصوتي)، التي تناولت علاج صعوبات التعلم مع قياسها والتدخل المبكر. وقد أضاف الباحث دليلاً يُستخدم للعمل على هذه الطريقة أو الإستراتيجية، حيث إنها تقوم على الوعي الصوتي (صوامت) للحروف والتعرف على مداليها، وتعلم الحروف بأصواتها وأشكالها الأربع (منفرد، أول، وسط، وآخر) الكلمة لا بأسمائها، ثم التدرب على المزج الصوتي عند الانتقال من حرف إلى حرف، ويكون المزج كتابياً وقرائياً، ثم الانتقال بعد ذلك لتعلم الحروف (الصوائت القصيرة والطويلة)، ويتم تدريب المتعلم على المزج الصوتي أو الحرفي في هذا الجزء بشكل أكبر من كلمات وجمل؛ لتتم بذلك عملية اكتساب وتعلم القراءة والكتابة بصورتها الأولية، لتساعد المتعلم على البدء في العملية التعليمية بكل سهولة ويسر، وهذا لأهمية القراءة والكتابة ومدى ضرورة تعلمها لجميع العلوم الأخرى.

هدف الإستراتيجية المتكاملة:

تهدف الإستراتيجية إلى تحسين وإكساب تلاميذ الصف الأول الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة الهجائية، القدرة على القراءة والكتابة الهجائية بشكل جيد وسلس، وفق مرحلتهم العمرية، وزيادة الطلاقة والدقة، وذلك من خلال علاج هذه الصعوبات التي يتميزون بها عن أقرانهم الطبيعيين.

أهمية الإستراتيجية المتكاملة:

تظهر أهمية الإستراتيجية المتكاملة في الخصائص الآتية:

١. تعد الإستراتيجية المتكاملة محاولة للتقليل من صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وما نتج عنه من تدني في مستوى تحصيل التلاميذ، والعمل على تحسين مستوى التحصيل في المواد الأخرى.

٢. قلة الإستراتيجيات المعالجة لصعوبات التعلم عن طريق الصوت- إن لم يكن ندرتها- في المراجع العربية مقارنة بالمراجع الأجنبية، لعلاج صعوبات التعلم القراءة والكتابة في الصف الأول الابتدائي والتأسيس، وبذلك تكون بداية نحو البحث عن بدائل لتطوير البرامج والإستراتيجيات في أي بيئة تعليمية صحيحة.

٣. سهولة الإستراتيجية وبعدها عن التعقيد لكلا الطرفين؛ المتعلم والمعلم، ومرونتها في عملية اكتساب وتعلم القراءة والكتابة.

٤. تسهم هذه الإستراتيجية في علاج صعوبات أخرى، مثل الاضطرابات النطقية والكلامية.

٥. تساعد الإستراتيجية في تنمية الوعي البيئي، من خلال المداليل لكل حرف مقترح، مع تنمية الثروة اللغوية للمتعلمين.

خطوات إعداد الإستراتيجية :

الإستراتيجية المتكاملة هي أساس البحث والداسة، وقد مرت بالعديد من المراحل حتى تصل إلى شكلها الحالي، فهي الأداة الأساسية في البحث، والتي يُبنى على أساسها باقي أدوات البحث، وسيقوم البحث بعرض خطوات إعداد الإستراتيجية بشكل مُفصل في الفصل الثالث.

خطوات إعداد الإستراتيجية :

١ - تحديد هدف الإستراتيجية والفئة المستهدفة.

- ٢- الاطلاع على دراسات سابقة ومراجع سابقة ساعدت الباحث في دراسته الحالية وإعداد أدواتها.
 - ٣- إعداد المواد التعليمية الخاصة بالبحث (دليل المستخدم- كتاب "أنا مبدع"- مقياس القراءة والوعي الصوتي ومقياس الكتابة الهجائية).
 - ٤- عمل التجربة الاستطلاعية.
 - ٥- عرض أدوات البحث على المحكمين وذوي الخبرة.
 - ٦- قياس صدق وثبات أدوات البحث، واختبار الأساليب الإحصائية المناسبة للبحث.
 - ٧- عمل الإجراءات التجريبية النهائية للبحث القياس البعدي، ثم التتبعي.
 - ٨- تحليل النتائج وصدق المقاييس وثباتها، وقياس مدى فاعلية الإستراتيجية.
- الأسس النظرية المعتمدة في تصميم الإستراتيجية المتكاملة والمقاييس:
- تم إعداد وتصميم الإستراتيجية المتكاملة ومقاييسها (مقياس القراءة- ومقياس الكتابة الهجائية) بعد الاطلاع على الأسس النظرية للغة، ومهارات القراءة والكتابة، ولعلاج صعوبات القراءة والكتابة، وصعوبات التعلم من مراجع مثل: (Mercer, 1985) و (Mercer, 1977) (حجازين، ٢٠٠٦)، (القداح، ٢٠١٢) (Isaki & Plante, 1997)، (Heling, 2000)، (Swanson & Berminger, 1995)، (جباب، 2010)، ومراجع تناولت علم الأصوات، والأصوات اللغوية مثل: (الملاح، ١٩٩٠)، و(بشر، ٢٠٠٠)، ودراسات تناولت الوعي الصوتي مثل: (Wise, 2005)، و(Laing, 2005)، و(Hsin, 2007)، و(ying, 2007)، و(Berourne & Friel- Patti, 2003)، و(Carolineet et.al, 2001)، و(Virginia & Judith, 2003) إلخ....
- وغيرها من الدراسات والمراجع التي تم عرضها في المباحث السابقة والتالية لهذا المبحث في هذا الفصل. وبناءً على ذلك تم عمل الإستراتيجية المتكاملة مع قياسي القراءة والوعي الصوتي، ومقياس الكتابة الهجائية، وإخراج الجميع بالشكل النهائي، وتطبيقه من قياس استطلاعي، ثم قبلي، ثم تطبيق الإستراتيجية، ثم البعدي، وأخيراً القياس التتبعي.

الصورة الأولى للإستراتيجية:

١. أهداف الإستراتيجية:

تسعى الإستراتيجية لتحقيق ركائز أساسية في عمليتي القراءة والكتابة؛ لتحقيق الهدف المنشود، ألا وهو إكساب المتعلم القدرة على القراءة والكتابة بشكل جيد، ويندرج تحت هذا الهدف الأشمل بعض الأهداف العامة التي تتفرع منها أهداف خاصة (سلوكية).

أولاً: أهداف عامة:

١. تحبيب اللغة العربية للمتعلمين، ودراستها بأسلوب شيق وجذاب، والاستمتاع بها، وكسر حاجز الصعوبة كما يظن الحاقدين على لغة القرآن الكريم.
٢. يتعرف المتعلم على نطق صوت الحروف بدون الخلط بينها قراءة وكتابة.
٣. قراءة المتعلم للحروف قراءة صحيحة (صوامت، صوائت).
٤. كتابة المتعلم للحروف كتابة هجائية صحيحة بجميع رسومها.
٥. قدرة المتعلم على المزج الصوتي للحروف مزجاً صحيحاً لتكوين مقاطع، ومنها إلى كلمات، ومنها لجملة ثم فقرات، والبدء بالصوامت حتى إتقانها، ثم الانتقال إلى الصوائت والانطلاق، ويكون ذلك قراءة ثم كتابة هجائية.
٦. قراءة المتعلم للمقاطع والكلمات قراءة سليمة دون حذف أو إبدال أو تكرار حروف أو كلمات.

ثانياً: أهداف خاصة (سلوكية):

١. أن يتعرف المتعلم على أصوات الحروف (صوامت) بمخارجها الصحيحة.
٢. أن يلفظ المتعلم أصوات الحروف (صوامت) لفظاً صحيحاً.
٣. أن يتعرف المتعلم على رسم الحروف منفردة وأول ووسط وآخر الكلمة.
٤. أن يستطيع كتابة الحروف برسمها الصحيح كما يُطلب منه.
٥. أن يربط المتعلم بين صوت الحرف ورسمه.
٦. أن يربط المتعلم بين الحروف ومدلولاتها المطروحة لكل حرف.
٧. أن يُميز الحرف داخل كلمة أول ووسط وآخر.
٨. أن يستخرج الحرف المطلوب كما يُطلب منه، أول ووسط وآخر الكلمة.
٩. أن يستطيع كتابة الحرف أول ووسط وآخر الكلمة.

١٠. أن يصل الحرف بالكلمة التي تحتوي على الحرف.
١١. أن يكتب على الحرف المنقوط بشكل صحيح، وتلوين الحرف المفرغ كما يُطلب منه.
١٢. أن يُميز الصورة التي تحتوي على الحرف المطلوب.
١٣. أن يُميز الحرف المطلوب من بين الحروف المعطاة.
١٤. أن يرسم الحرف المطلوب بالكلمات المعطاة رسمًا صحيحًا أول ووسط وآخر الكلمة.
١٥. أن يختار رسم الحرف الصحيح في الكلمة بين رسمين لنفس الحرف.
١٦. أن يستخرج الحرف المطلوب، ثم يكتبه بين عدة كلمات مصورة.
١٧. أن يكون ويصل عدة كلمات معطاة تبدأ بنفس الحرف.
١٨. أن يفكر ويجتاز النشاط الترفيهي المعطى لكل حرف.
١٩. أن يقرأ مقطعًا من حرفين صوتيًا (مقطع صامت).
٢٠. أن يكتب مقطعًا من حرفين مُميزًا رسم الحرف أول ووسط وآخر الكلمة.
٢١. أن يُملي مقطعًا من حرفين مُميزًا رسم الحرف أول ووسط وآخر الكلمة.
٢٢. أن يتعرف المتعلم على بداية ونهاية الكلمة.
٢٣. أن يُميز المتعلم بين الحروف المتشابهة شكلاً.
٢٤. أن يُميز المتعلم بين الحروف المتشابهة صوتيًا.
٢٥. أن يقرأ كلمات تتكون من ثلاثة أحرف صوتيًا (صوامت).
٢٦. أن يكتب كلمات تتكون من ثلاثة أحرف (صوامت).
٢٧. أن يلفظ ويقرأ المتعلم أصوات الحروف بالصوائت القصيرة (الحركات القصيرة) بشكل صحيح.
٢٨. أن يكتب المتعلم أصوات الحروف بالصوائت القصيرة (الحركات القصيرة) بشكل صحيح.
٢٩. أن يلفظ ويقرأ المتعلم أصوات الحروف بالصوائت الطويلة (الحركات الطويلة- الواو، الألف، الياء) بشكل صحيح.
٣٠. أن يكتب المتعلم أصوات الحروف بالصوائت الطويلة (الحركات الطويلة- الواو، الألف، الياء) بشكل صحيح.
٣١. أن يُميز الحرف المطلوب من خلال الكلمة، سواء أول أو وسط أو آخر الكلمة، إما قرائيًا أو كتابيًا (صوامت أو صوائت).

٣٢. أن يقرأ المقطع من كلمة تتكون من ثلاثة أحرف بعد حذف الحرف الأول أو الثاني أو الثالث (صوامت أو صوائت).
٣٣. أن يُضيف حرف لكلمة تتكون من ثلاثة أحرف بعد سماع الكلمة، ويكتب الناقص سواء الحرف الناقص أول أو وسط أو آخر الكلمة (صوامت أو صوائت).
٣٤. أن يحلل المتعلم كلمة من ثلاثة أحرف إلى صوائت قصيرة.
٣٥. أن يُركب المتعلم كتابياً كلمة من ثلاثة أحرف صوائت قصيرة، مراعيًا صحة الرسم.
٣٦. أن يُحلل المتعلم كلمة تحتوي على صوائت طويلة وقصيرة.
٣٧. أن يُركب المتعلم كتابياً كلمة تحتوي على صوائت طويلة وقصيرة.
٣٨. أن يستخرج المتعلم المقطع الصائت الطويل من الكلمة ثم يكتبه.
٣٩. أن يقرأ المتعلم الكلمات والجمل البسيطة، بدون إضافة أو حذف أو إبدال أو تكرار أو قلب (العكس).

محتوى الإستراتيجية المتكاملة وطريقة تناولها:

رُوعي في بناء الإستراتيجية الاعتماد والارتكاز على الحروف العربية، حيث إنها هي أساس عمليتي القراءة والكتابة، وتم تناول تدريسهما واكتسابهما بالطريقة الصوتية التي تركز على تعليم أصوات الأحرف، ثم المقاطع، ثم أشكال الأحرف في مواقع الكلمة الثلاثة.

ولكن قد تناول البحث الطريقة الصوتية بترتيب آخر (الإستراتيجية المتكاملة)، وهو:

أولاً: تناول الحروف بالترتيب الأبجدي من أ إلى ي.

ثانياً: تقسيم الحروف إلى مجموعات كما يلي (أ، ب، ت، ث) (ج، ح، خ) (د، ذ) (ر، ز) (س، ش) (ص، ض) (ط، ظ) (ع، غ) (ف، ق) (ك، ل) (م، ن) (هـ، و، ي).

ثالثًا: تدريب المتعلم على صوت الحرف (صوامت)، وربطه بأربع مداليل لكل حرف مثل: ع (عش، عين، عصفور، غنب)، مع تدريب المتعلم على رسم الحرف منفردًا وأول ووسط وآخر الكلمة.

رابعًا: مراعاة استخدام الحواس السمعية والبصرية والحسية والحركية أثناء عملية التعلم، مثال: تلوين حرف مفرغ، ثم قصه ولصقه داخل دفتر الصف. تدريب المتاهة وبحث الحرف عن مدلول له. وضع دائرة حول الحرف داخل الكلمة، ثم تلوين الدائرة، وإلى غيرها من التدريبات الكاسرة للملل والروتين، الشيقة للمتعلم الجاذبة للعملية التعليمية.

خامسًا: المزج الصوتي والكتابي، وذلك بعد تعلم حرف أ، ب، ت، يقوم المعلم بتدريب المتعلم على المزج الصوتي والكتابي، وهو تدريب المتعلم على ربط الحروف لتكوين مقاطع، مثل: أت، بت، تب... إلخ. ويكون ذلك صوتيًا وكتابيًا هجائيًا (منظور وغير منظور)، ويتكرر ذلك طوال فترة إكساب الحروف حتى الانتهاء من تعلمها، وذلك حتى يتمكن من مزج الحروف قرائيًا وكتابيًا، ولا ينسى حرفًا عند الانتقال من حرف إلى الآخر، وتكون مدة المراجعة لا تتخطى الخمس دقائق يبدأ بها المعلم كتهيئة.

سادسًا: مدة كل حرف من أربعة أيام إلى خمسة كما تم تناولها الباحث، ويمكن زيادة عدد الأيام كما يترأى للمعلم.

سابعًا: روعي ضرورة التقييم بين كل مجموعة وأخرى من بين الاثني عشرة مجموعة، لقياس مستوى تقدم المتعلمين والتقييم، ينقسم إلى قسمين بعد المجموعة الأولى كالاتي:

تقييم المجموعة الحالية مثال أولًا: تقييم مجموعة (ج، ح، خ) يكون المتعلم مقاطع منها ثم. ثانيًا: ثم تقييم الحروف من (أ إلى خ) يكون المتعلم مقاطع من حرفين حتى نهاية الحروف، ويُفضل بعد حرف (ض)، أن يتدرب المتعلم على تكوين كلمة من ثلاثة أحرف ولا نهتم للمعنى؛ لأن الهدف التدريب على القراءة والكتابة الهجائية، في هذه النقطة يطلب المعلم من المتعلم قراءة وكتابة معًا وليس القراءة فقط.

ثامنًا: الانتقال إلى تعلم الحروف بالصوائت القصيرة (الفتحة والضمة والكسرة)، يتم تدريب المتعلم على الصوائت القصيرة (الحركات القصيرة)، ويكون كالتالي:

- تدريب المتعلم على صوت حركة الفتحة مع جميع الحروف، ورسمها منفردة وداخل الكلمة (أول، وسط، آخر) قراءة وكتابة.

- تدريب المتعلم على صوت حركة الضمة مع جميع الحروف، ورسمها منفردة وداخل الكلمة (أول، وسط، آخر) قراءة وكتابة.

- تدريب المتعلم على صوت حركة الكسرة مع جميع الحروف، ورسمها منفردة وداخل الكلمة (أول، وسط، آخر) قراءة وكتابة.

تُعطى تدريبات مدعمة لعملية القراءة والكتابة على تشابه تدريبات الصوامت، ولكن يتم التركيز في هذا الشق على الحرف صامت أم صائت من خلال الكلمة، أي زيادة التدريب على قراءة كلمات من ثلاثة أحرف صائتة، إضافة إلى تدريب المتعلم على تحليل وتركيب واستخراج الصوائت، ويكون ذلك قراءة ثم كتابة هجائية (منظور وغير منظور - إملاء)، وذلك من خلال كلمات وجمل بسيطة. وفي هذه المرحلة يتم الخلط بين الطريقة الجزئية والكلية، مع الاعتماد في الأصل على الطريقة الصوتية المتكاملة.

تاسعاً: الانتقال إلى تعلم الحروف بالصوائت الطويلة (الألف - الواو - الياء)، يتم تدريب المتعلم على الصوائت الطويلة (الحركات الطويلة)، ويكون كالتالي:

- تدريب المتعلم على الصوائت الطويلة مع جميع الحروف.

- تدريب المتعلم على التفرقة والتميز في النطق بين الصائت الطويل والصائت القصير (الحركات القصيرة والطويلة).

- تدريب المتعلم على: استخراج المقطع الصائت الطويل، وتكوين كلمات، وإكمال فراغ داخل كلمة، وإيصال مقاطع لتكوين كلمة، وتلوين المقطع الصائت داخل كلمة مُفرغة. تحليل كلمات بها مقطع صائت، وتركيب كلمات بها مقطع صائت، وغيرها من التدريبات.

- التدريب على قراءة وكتابة جُمَل بها مُشكلة، وتحتوي على صوائت وصوامت، واستخراج الكلمات التي تحتوي على صوائت طويلة، ثم استخراج المقطع الصائت الطويل.

عاشراً: الانتقال من التدريب على الحروف والمزج الصوتي إلى التدريب على المقاطع الصوتية (المدود، الساكن والمُشدد) وخصائنها وربطها وتحليلها ومزجها الصوتي في بنية الكلمة الأساسية، ثم الانتقال

إلى تعليمهم التنوين، وكيفيته، ثم تدريبهم على التفريق بين الهاء والتاء المفتوحة والمربوطة ويلهم باقي الظواهر اللغوية.

وقد قام الباحث بإعداد كتاب أنشطة لغوية وأوراق عمل سُمي بـ " أنا مبدع "، إشارة من الباحث إلى المتعلم، فجميعهم مُبدعون، ولكن الأساليب والطرق الخاطئة هي من يقتل كل إبداع، ويتكون من جزأين: جزء صوامت " أنا مبدع أتعلم "، وجزء صوائت " أنا مبدع أقرأ وأكتب "، وللتسهيل على المعلم أو المتعلم العمل بالإستراتيجية المتكاملة، وفيما يلي عرض تناول الجزأين:

أولاً: جزء صوامت:

هو عبارة عن خمسة أجزاء متكاملة تحتوي على الحروف أربعة كتب تحتوي على الأنشطة الأساسية للحروف في كل كتاب عدة أحرف، والكتاب الخامس كراسة التطبيقات بها التطبيقات والتقييم، حيث يبدأ بها الطالب وينتهي بها في التدريب على كل حرف.

دليل المستخدم (التعليمات) لكيفية العمل الجزء الأول الصوامت كما يلي:

- البدء بتعريف المتعلم بالحرف عن طريق تلوين الحرف، عن طريق التصور البصري في كراسة التطبيقات، ثم الرجوع للكتاب بعد تلوين الحرف (الأجزاء الأربعة) حسب الحرف.
- نطق الحرف يكون بالصوت وليس الاسم، ثم ربطه بالمدلول (الصورة) المرفق مع كل حرف.
- الانتقال بين صفحات الكتاب، وتدريب المتعلم على صوت الحرف، ورسمه (شكله) في أول ووسط وآخر الكلمة بين التدريبات المختلفة، ثم الرجوع لكراسة التطبيقات، والإجابة على الورقتين اللتين تليتا الحرف الذي لُوّن في بداية التعريف بالحرف، وذلك قبل الانتقال إلى الحرف الذي يليه.
- عدم التطرق إلى استعمال الأصوات القصيرة أو الطويلة (الصوائت)؛ لأن هذه المهارة سوف يتم تناولها في المرحلة التي تليها، مع بعض المهارات المكملة لعملية القراءة والكتابة الصحيحة التامة.

● ضرورة الربط بين الحرف والحروف السابقة، وعمل تغذية ومراجعة دائمة ومستمرة، وذلك عن طريق تكوين كلمات بسيطة من حرفين أو مقطع من حرفين في البداية، ومن ثلاثة أحرف عند تخطي المجموعة الثانية من الأحرف، أي بعد حرف " خ "، وقد تكون هذه الكلمات مفهومة ولها مدلول مثل: " أب، أخ، حج "، أو غير مفهومة وليس لها مدلول؛ بل هي مجرد مقطع مثل: " بت، ثج، خب ".

● استخدام المهارة السابقة في عمليتي القراءة والكتابة، وتكرارها عند الانتقال من حرف إلى آخر، وذلك لترسيخ الحروف جميعها بأشكالها المختلفة منفردة أو مرتبطة، في أول أو وسط أو آخر الكلمة.

● الهدف من النقاط السابقة هو التدريب على القراءة والكتابة، وبطريقة غير مباشرة سنجد أن الطالب تدرب على الإملاء بكل بساطة وسهولة، وتكوين نواة جيدة وقوة للتدريب على الصوائت القصيرة والطويلة (الحركات القصيرة والطويلة)، سواء قراءة أم كتابة.

● على المدرب تتبع هذه الخطوات، وعمل تقييم شامل للمتعلم عند الانتقال من مجموعة إلى أخرى، وتدوين نقاط الضعف ومعالجتها بشكل دوري، ومرفق في نهاية كل مجموعة تقييم لها ولسابقاتها من المجموعات، وتسجيل ملاحظاته لمعرفة مراحل تقدم وتطور المتعلم، كما يمكن للمدرب عمل تقييم مماثل بعد الانتهاء من تعلم كل حرف.

ثانيًا: جزء الصوائت:

هو عبارة عن كتاب أنشطة وأوراق مساعدة للمعلم على تطبيق الإستراتيجية على تدريب المتعلم على الصوائت القصيرة والطويلة، ويتم تناولها كما تم تناول الصوامت، ولكن بشكل أوسع وأشمل في عملية القراءة والكتابة والمزج الصوتي والحرفي، بالإضافة إلى إدخال بعض الطرق بشكل غير مباشر، مثل الطريقة الكلية والجزئية مع الطريقة الصوتية والإستراتيجية المتكاملة.

دليل المستخدم (التعليمات) لكيفية العمل الجزء الثاني الصوائت كما يلي:

● البدء بمراجعة أصوات الحروف صوامت.

- مراجعة رسم الحرف (شكله) منفردًا وداخل الكلمة أول ووسط وآخر الكلمة.
 - التدريب على قراءة الحروف ونطقها وكتابتها بالصوائت القصيرة (الحركات القصيرة الفتحة الضمة الكسرة)، مع جميع الحروف من الألف إلى الياء، ولكن مع مراعاة البدء بالفتحة ثم الضمة ثم الكسرة.
 - تدريب المتعلم على التمييز بين الصوامت والصوائت القصيرة، ومراعاة الفروق بين بينهما نطقًا (قراءة) ورسمًا (كتابة).
 - الانتقال بين صفحات الكتاب والأنشطة المتنوعة المعدة لتسهيل عملية التعلم على المتعلم، من تلوين وإكمال فراغ، وتحليل وتركيب وتوصيل وإكمال فراغ، وحذف حرف صائت وكتابة (إضافة) داخل كلمة تتكون من ثلاثة حروف قراءة وكتابة.
 - من المهم الاعتماد على التركيز على القراءة والكتابة بشكل أوسع من الجزء الأول: (أنا مبدع أتعلم) جزء الصوامت، والتركيز على الكلمة مثل: الطلب من المتعلم قراءة رأس السؤال، قراءة الكلمات المعطاة وإن وجد أي قصور لدى المتعلم على المعلم تجاهل ذلك، والعمل على تشجيع المتعلم على القراءة، وعلاج هذا القصور في التقييمات والخطط العلاجية الفردية، ومن المهم إعطاء المتعلم جمل بسيطة للقراءة الموجودة لكل حرف في الكتاب.
 - بعد الانتهاء من التدريب على الصوائت القصيرة ومن قبلها الصوامت، يتم تدريب المتعلم على الصوائت الطويلة بنفس طريقة وأسلوب الصوائت القصيرة من تناوله مع جميع الحروف، والإضافة في الصوائت الطويلة هو التناول بتوسع، وهذا لوجود خبرة جيدة ومرونة عند المتعلم، من خلال الأنشطة السابقة في الصوامت والصوائت القصيرة.
 - ضرورة الاستمرار على تدريب المتعلم على القراءة ثم الكتابة الهجائية؛ لكسر حاجز الخوف من القراءة، وهذا لا بد من وجود تشجيع وتعزيز من المعلم وولي الأمر؛ لإكسابه الثقة بنفسه.
 - ضرورة تسجيل الملاحظات والتقييم المستمر؛ للتعرف على نقاط القوة لدى المتعلم، والحفاظ عليها، واكتشاف نقاط الضعف وعلاجها، ويكون بالتعاون مع ولي الأمر.
- ومن خلال ما سبق من شرح للإستراتيجية المتكاملة وطريقة العمل بها، يُشدد الباحث على ضرورة اتباع خطواتها بشكل مُنظم مُرتب، ويوجد بالملحقات الأنشطة من كتاب: أنا مبدع أتعلم: وأنا مبدع أقرأ وأكتب، حتى تكون مساعدًا ومرشدًا لكل مستخدم ومعين لكل من يطبقها، ويمكن أيضًا للمعلم

ابتكار أنشطة توازي أنشطة كتاب: أنا مبدع، ولكن عليه الاحتفاظ بأسلوب وطريقة عرض الإستراتيجية المتكاملة وخطواتها.

محتوى مقياسي القراءة والوعي الصوتي والكتابة الهجائية:

قام الباحث بإعداد المقياسين لقياس قدرات المتعلمين، من حيث الوعي الصوتي لحروف الهجاء والمقاطع والكلمات البسيطة في حدود الصوامت والصوائت، وعدم التطرق لمهارات السلامة اللغوية؛ حيث الهدف من القياس لكلا المقياسين، المهارات الأولية لعملية القراءة والكتابة الهجائية. وفيما يلي عرض لمحتوى المقياسين، وهذه هي الصورة النهائية لهما بعد عرضهما على العديد من المحكمين المتخصصين في (اللغة العربية- التربية الخاصة- علم النفس التربوي- صعوبات التعلم). وقام الباحث بالأخذ بجميع الملاحظات والعمل عليها والتوفيق بين جميع الملاحظات، وبعد الموافقة عليها من قبل المحكمين تم إخراج المقياس بصورته النهائية وتطبيقه.

وقد تم وضع تعليمات عامة لكلا المقياسين:

- * يُصدر نُسخ المقياسين (القراءة والكتابة الهجائية) بالألوان، ولا يكون مصورًا بالأبيض والأسود.
- * أن يكون الفاحص أو المعلم على معرفة وخبرة بأسئلة المقياس ورصد درجاته.
- * يتبع الفاحص أو المعلم التعليمات الموضحة لقياس كل سؤال في المقياس.
- * يُفضل أن يكون الفاحص أو المعلم على معرفة وخبرة بالمفحوص.
- * أن يتبين للفاحص أو المعلم استخدام اللغة العربية السليمة والبعد عن استخدام اللهجات أثناء القياس.
- * يُهيئ الفاحص المكان المناسب لعملية تطبيق المقياسين، بحيث يوفر البيئة المناسبة وجميع المتطلبات.
- * تحري الدقة والموضوعية في رصد الدرجات، وكتابتها داخل المقياس، والرصد العام خارج المقياس.
- * مدة المقياس ٣٠ دقيقة، على أن يتخللها ١٠ دقائق أو ١٥ دقيقة استراحة للتلميذ بين كل مقياس.
- * يلتزم الفاحص أو المعلم بالوقت المُحدد للمقياس.

* تدوين الملاحظات بشكل فوري منعًا للنسيان أو الخطأ.

* يقدم الفاحص أو المعلم المساعدة للتلميذ في حدود ما هو مذكور عند كل سؤال.

* على الفاحص أو المعلم توجيه التلميذ بشكل صحيح، من خلال التعليمات الموضحة لكل سؤال.

في الجدول (٤) و(٥) التالي عرض لما تم تناوله في مقياسي القراءة والوعي الصوتي والكتابة الهجائية من أبعاد؛ لقياس قدرة التلاميذ على التعرف على الحروف الهجائية من قراءة وكتابة هجائية، وقدرته على المزج الصوتي كتابة وقراءة؛ للتعرف على مهارات القراءة والكتابة الهجائية الأولية، والتي تهدف على إكسابها وتعلمها الإستراتيجية المتكاملة والمتناولة في كتاب الأنشطة المُسمى: كتاب "أنا مبدع"، والأبعاد لكلا المقياسين كالتالي:

جدول رقم (٤)

أبعاد مقياس تشخيص القراءة والوعي الصوتي

أبعاد مقياس تشخيص القراءة والوعي الصوتي		
م	السؤال	ص
١	التعرف على صوت الحرف (الصوامت).	٥
٢	التعرف على اسم الحرف.	٦
٣	التمييز بين الحروف المتشابهة صوتًا.	٧
٤	القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة مخرجًا.	٨
٥	التمييز بين الحروف المتشابهة كلاً (رسمًا).	٩
٦	التعرف على شكل الحرف داخل الكلمة (أول ووسط وآخر الكلمة).	١١
٧	١- القدرة على ربط الحرف بمدلول معلوم صورة أو كلمة تبدأ بالحرف (صوتًا).	١٢
	٢- القدرة على ربط الحرف بمدلول معلوم صورة أو كلمة تنتهي بالحرف (صوتًا).	١٣
٨	القدرة على مزج الحروف مزجًا صوتيًا (المزج الصوتي للحروف قرائيًا).	١٤
٩	قراءة مقطع أو كلمة من ثلاثة حروف (التهجئة الصوتية، القراءة الصوتية).	١٥

١٦	١- تحليل الكلمة إلى أصوات (صوامت).	
١٦	٢- تحليل الكلمة إلى حروف (اسم الحرف).	١٠
١٧	١- استخراج صوت الحرف الأول في الكلمة.	
١٧	٢- استخراج صوت الحرف الأخير في الكلمة.	١١
١٧	٣- استخراج صوت الحرف الأوسط في الكلمة.	
١٨	١- حذف صوت في أول الكلمة.	
١٨	٢- حذف صوت في آخر الكلمة.	١٢
١٨	٣- حذف صوت في وسط الكلمة.	
١٩	١- التعرف على الحروف بالصوائت القصيرة.	
١٩	٢- التعرف على قراءة كلمات من ثلاثة حروف بالصوائت القصيرة ().	١٣
٢٠	١- التعرف على قراءة مقاطع صوائت طويلة (و، ا، ي).	١٤
٢٠	٢- التعرف على قراءة كلمات تحتوي على صوائت طويلة (و، ا، ي).	
٢١	١- تحليل الكلمة إلى حروف (صوائت قصيرة).	
٢١	٢- تحليل الكلمة إلى مقاطع (صوائت طويلة) (و، ا، ي).	١٥
٢٢	١- القدرة على قراءة كلمات على نهج مثلث قُطرب } التمييز بين الصوائت القصيرة	
٢٢	للـكلمات المتشابهة الحروف } .	١٦
	٢- القدرة على قراءة الكلمات بطلاقة وعمق.	

جدول رقم (٥)

أبعاد مقياس تشخيص الكتابة الهجائية		
الصفحة	السؤال	م

٥	التعرف على قدرة التلميذ على التركيز والقدرة على التحكم بالقلم.	١
٦	مدى قدرة التلميذ على تذكر الحروف وكتابتها ذاتياً.	٢
٧	رسم صوت الحرف (صوامت).	٣
٧	كتابة الحروف المتشابهة رسماً.	٤
٨	كتابة الحروف المتشابهة صوتاً.	٥
٨	كتابة حروف بحركاتها الصائتة القصيرة مع الكلمات.	٦
٩	كتابة مقاطع صائتة طويلة (و، ا، ي).	٧
٩	القدرة على مزج الحروف مزجاً صوتياً (المزج الصوتي للحروف).	٨
١٠	القدرة على ربط الحرف بمدلول معلوم كصورة تبدأ بالحرف (كتابة).	٩
١١	كتابة صوت الحرف في أول الكلمة.	١٠
١١	كتابة صوت الحرف في آخر الكلمة.	١١
١٢	كتابة صوت الحرف في وسط الكلمة.	١٢
١٢	كتابة هجائية (إملاء) كلمات صوامت (بدون حركات).	١٣
١٣	كتابة هجائية (إملاء) كلمات على نهج مثلث قُطرب (كلمات متشابهة الحروف مختلفة الصوائت القصيرة).	١٤
١٣	كتابة هجائية (إملاء) كلمات صوائت طويلة.	١٥
١٤	التعبير عن صورة بكلمة تدل عليها عن طريق الكتابة الهجائية الذاتية.	
١٤	التعبير عن الصورة بجملة تامة المعنى تُوضحها عن طريق الكتابة الهجائية الذاتية.	١٦

أبعاد مقياس تشخيص الكتابة الهجائية

توصيف الإستراتيجية المتكاملة إلى:

تؤكد الدراسة إلى وجود حاجة إلى إستراتيجية متكاملة؛ لتعليم مهاراتي القراءة والكتابة باللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وذلك لكونها من الأساليب الفعالة، وتمتاز بتوفير بيئة تعلم تفاعلية، وتعليم فردي اعتمادي جيد وممتاز، وتعلم للإتقان، وعرض جذاب وسهل للحروف ومزج

أصواتها، وتقديم تغذية راجعة فورية. وقد أثبتت فعالية واضحة في تدريس العديد من المراحل، وتم علاج الكثير من الصعوبات التعليمية والتعلمية للمرحلة الابتدائية، وهذا بناءً على خبرة الباحث في استخدام هذه الإستراتيجية في تعليم اللغة العربية، ولا سيما تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المبحث السادس: خصائص النمو لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

التعرف على خصائص نمو التلاميذ في هذه المرحلة مهم جداً، فلكل مرحلة من مراحل النمو خصائصها الخاصة بها، وهذا للاستفادة منها في فهم سلوك الأطفال، وذلك لتعرف على ميول التلاميذ واهتماماتهم، وسماتهم الشخصية، وانفعالاتهم، والقدرات التي يتحلون بها، والفروق الفردية فيما بينهم، وسرعة التميز بينهم وبين كل مختلف في النواحي التعليمية والتعلمية. وقد عرف (مخيمر، ١٤٢١هـ) النمو بأنه حركة دائمة، وتغير متصل يسعى لغاية نهائية وهي الاكتمال.

وقد قسم (بياري، ١٤١٩هـ) النمو إلى جانبين، أحدهما: (بناء تكويني Structural)، ويشمل الحجم والوزن والطول، والثاني: (وظيفي Functional)، ويشمل الوظائف الجسمية والاجتماعية والشخصية والعقلية التي تسير نمو الطفل وتراعي اتساع البيئة.

ومن دراسة خصائص النمو الخاصة بهذه المرحلة، يستطيع العاملون في حقل التعليم التعرف على المؤثرات التي تؤثر على نمو التلاميذ، وعلى بناء عناصر العملية التربوية والتعليمية بما يحقق التربية المنشودة.

وقد تم تحديد خصائص النمو على النحو التالي:

١- خصائص النمو الجسمي:

اتفق الباحثون على أن مرحلة الطفولة المتأخرة هي مرحلة نمو جسمي بطيء مقارنة بالمراحل السابقة، وبطء النمو الجسمي يجعل الطفل حسن الصحة، وشديد الميل للحركة والنشاط، والقدرة على مواصلة العمل لعدة ساعات. (زهران، ١٩٩٩ م).

ويشير علماء النفس أن " نمو الجسم خلال مرحلة الطفولة المتأخرة يكون بطيئاً، حيث تكون الزيادة في الطول بمعدل ٢ - ٣ بوصات سنوياً، وكذلك يزداد الوزن ببطء وانتظام، وخلال هذه المرحلة تتساقط الأسنان اللبنية وتظهر الأسنان الدائمة. (منصور، عبد السلام، ١٤١٠هـ).

وتصل حاسة السمع في سن ٨ - ١٠ سنوات إلى مداها، وتزيد دقة السمع نهاية هذه المرحلة، أما حاسة اللمس فتصل إلى أقصى قوة في الثامنة. (عقل، ١٤١٩هـ).

٢- خصائص النمو الحركي:

المرحلة الابتدائية مرحلة تنمو فيها مهارات مساعدة الذات، مثل: تناول الطعام، وارتداء الملابس، بحيث لا يحتاج الطفل إلى مساعدة الآخرين إلا بشكل ثانوي، كذلك تنمو لديه المهارات اليدوية، مثل: الكتابة والرسم والأشغال اليدوية في المدرسة، ومهارات اللعب الخدمة الاجتماعية، وهي المهارات المتصلة بالواجبات المنزلية، مثل: تنظيف الأطباق، وكسح الحجرات، وهذه المهارات لها أثرها على مشاعر الطفل، وتعطيه شعوراً بأهمية الذات. (زهرا، ١٩٩٩م).

ذكر (زهرا، ١٩٩٩م) أن هذه المرحلة تمتاز بأنها مرحلة نشاط حركي عنيف وواضح، ومرحلة مهارات حركية وتأزرية بين العضلات الدقيقة وأجهزة الحس، ويتمكن الطفل خلالها من القيام ببعض الأعمال التي تحتاج إلى مهارة يدوية.

وتلعب المهارات الحركية دوراً مهماً في نجاح الطفل في المدرسة، وفي اللعب مع غيره من الأطفال، والطفل الذي يتخلف في هذه المهارات عن مستوى أقرانه يعد معوقاً، ويميل - بالتالي - إلى الانسحاب من الجماعة، ويكوّن اتجاهات غير صحيحة (صادق، ٢٠١٠م).

ووضح (عقل، ١٤١٩هـ) أن المهارات الحركية تُشكل دوراً بارزاً في نمو شخصية الطفل النفسية والاجتماعية، وتكوين مفاهيم إيجابية عن الذات، كما تتيح للطفل أن يختبر قدراته وإمكاناته، ويتكيف ويتعايش مع الآخرين.

ويرى الباحث مدى أهمية المرحلة الابتدائية في إكساب الطفل المهارات اللازمة لتكوين لبنة قوية، تستطيع أن نبني عليها متطلبات جيل قوي وصاعد يساعد في تكوين أفراد مؤثرين وفاعلين من خلال توجيه هذه الطاقات في نحو تربوي تعليمي صحيح، فالسلوك هو مخرجات العمليات العقلية.

٣- خصائص النمو العقلي:

يتعلم الطفل في هذه المرحلة المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، وتنمو هذه المهارات، ويزداد استعداد الطفل لدراسة المناهج الأكثر تقدمًا، ويلاحظ هنا أهمية التعليم بالنشاط والممارسة، كما أن التحصيل في هذه المرحلة يعتبر دليلاً مقبولاً للتنبؤ بالتحصيل في المستقبل، كما تنمو مفاهيم الطفل خلال هذه المرحلة، وتدرج من البسيط إلى المعقد، ومن الحسي إلى المجرد، وفي نهاية هذه المرحلة يتعلم المعايير والقيم الخلقية، كما ينمو التفكير الناقد، ويستطيع التقييم وملاحظة الفروق الفردية. (زهران، ١٩٩٩م).

ويعد النمو العقلي من مظاهر النمو البارزة في هذه المرحلة، حيث يدخل الأطفال في سن السادسة أو السابعة المرحلة الثالثة من مراحل النمو العقلي التي حددها بياجيه، وهي مرحلة العمليات العيانية أو المحسوسة، حيث تنمو مقدرة الطفل على تصنيف الأشياء، وقدرته على الترتيب المتسلسل ونمو المفاهيم المجردة. (صادق، ٢٠١٠م).

وذكر (إسماعيل، ١٩٨٩م) أن العمليات المعرفية الهامة التي تظهر في هذه المرحلة القدرة على التصنيف، وتشمل القدرة على تحديد الفئة، وإعداد القائمة، كما تظهر عملية التسلسل، وهي القدرة على ترتيب الأشياء تبعًا للكم، ومع نمو هذه القدرات تنمو قدرة الطفل على الاحتفاظ بالعدد ثابتًا.

ولُوحظ في هذه المرحلة أن التفتح التدريجي على الابتكار، ويلاحظ أن بعض الأطفال المبتكرين لا يكونون على وفاق كبير مع معلمهم. (زهران، ١٩٩٩م).

وتظهر في هذه المرحلة أيضًا الخصائص المميزة لتلاميذ صعوبات التعلم وعدم قدرهم على مجازة التلاميذ العاديين من جانب التحصيل التعليمي.

فالتغير الذي يطرأ على عملية التذكر من المعالم المهمة في هذه المرحلة، فالاحتفاظ بالمعلومة والقدرة على استرجاعها، لا غنى عنها لمعالجة المواقف وحل المشكلات، وتنمو هذه القدرة بشكل واضح بين السادسة والحادية عشرة. (إسماعيل، ١٩٨٩م).

٤ - خصائص النمو الانفعالي:

وضّح (زهران، ١٩٩٩م) أن هذه المرحلة تتميز باتساع دائرة اتصالات الطفل بالعالم الخارجي، نتيجة التحاقه بالمدرسة، مما يؤدي إلى توزيع اهتماماته الانفعالية، وعدم تركيزها في أمر واحد؛ لذا تعتبر هذه المرحلة مرحلة الاستقرار الانفعالي (Emotional Stability)، وتُسمى مرحلة الطفولة الهادئة من الناحية الانفعالية.

ويرى الباحثون في مجال الطفولة أن هناك اختلافاً في الخصائص الانفعالية في الطفولة المتأخرة عنها في الطفولة المبكرة، من ناحيتين:

- نوع المثير أو المنبهات التي تثير الانفعال، فهذه المثيرات تختلف من مرحلة إلى أخرى، حيث تظهر منبهات جديدة في مقابل اختفاء أخرى، ومن ذلك أن مخاوف الأطفال في المراحل السابقة تكون من الأصوات العالية، والظلام... وغيرها، وتظهر مخاوف أخرى كالخوف من المعلمين أو المدرسة، أو اللصوص... وغيرها.

- أسلوب التعبير والاستجابة عن هذه الانفعالات، فالأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة يعبرون عن انفعالاتهم بشكل أكبر انضباطاً وازتناً من مرحلة الطفولة المبكرة، وهذا الاختلاف ناتج عن اتساع خبرات الطفل وتعلمه أكثر من أن يكون ناتجاً عن زيادة النضج الفسيولوجي. (صادق، ٢٠١٠م).

وخلال هذه المرحلة ونتيجة ميل الطفل نحو الاستقلال الذاتي، قد يسلك أنواعاً من السلوك الانفعالي الذي ينم عن روح التمرد والعصيان؛ ليرى مقدار سلطة الراشدين عليه، وبذلك يشبع نزغته إلى الاستقلال الذاتي، كما تستمر دوافع الغيرة لدى الطفل، وتنتقل إلى زملائه في المدرسة أو اللعب. (الهاشمي، ١٩٨٤م).

٥ - خصائص النمو الاجتماعي:

تتاح للطفل في هذه المرحلة فرصة الالتحاق بالمدرسة الابتدائية، وهي بيئة حافلة بأنواع من المثيرات والخبرات، مما يساهم في بناء شخصية الطفل ونمو علاقته الاجتماعية. (عقل، ١٤١٩ هـ).

ومن الملاحظ أن النمو الاجتماعي في هذه المرحلة يسير بخطى سريعة، ويتحول الطفل سريعاً من التمرکز حول الذات والأنانية، إلى فرد متعاون متوافق مع أقرانه كعضو في جماعة. (منصور، ١٤١٠ هـ).

ولعل أهم ما يميز النمو الاجتماعي في هذه المرحلة هو الميل المتزايد من جانب الأطفال، إلى الانخراط مع بعضهم البعض في جماعات، وتتجلى في هذه الجماعات خصائص الزمالة والزعامة، ويسودها التعاون والمنافسة والتقليد. (الهاشمي، ١٩٨٤ م).

ويمكن استثمار هذا الميل نحو الجماعة لدى التلاميذ في تطبيق أنماط التعليم الجماعي والتعاوني، الذي يهدف إلى إثارة المشاركة والتعاون والتعلم الجماعي، وتوليد أفكار جديدة يشارك فيها جميع التلاميذ بشكل إيجابي. (جونسون، ١٩٩٨ م).

وتستمر في هذه المرحلة عملية التطبيع الاجتماعي للطفل التي بدأت في المنزل، حيث تقوم المدرسة بإكسابه قواعد السلوك الاجتماعي المرغوب، ويتأثر الطفل في اكتسابه الأساليب السلوكية المرغوبة، كالأمانة، والعطف، وحب الآخرين ومراعاة حقوقهم، بعدة عوامل منها:

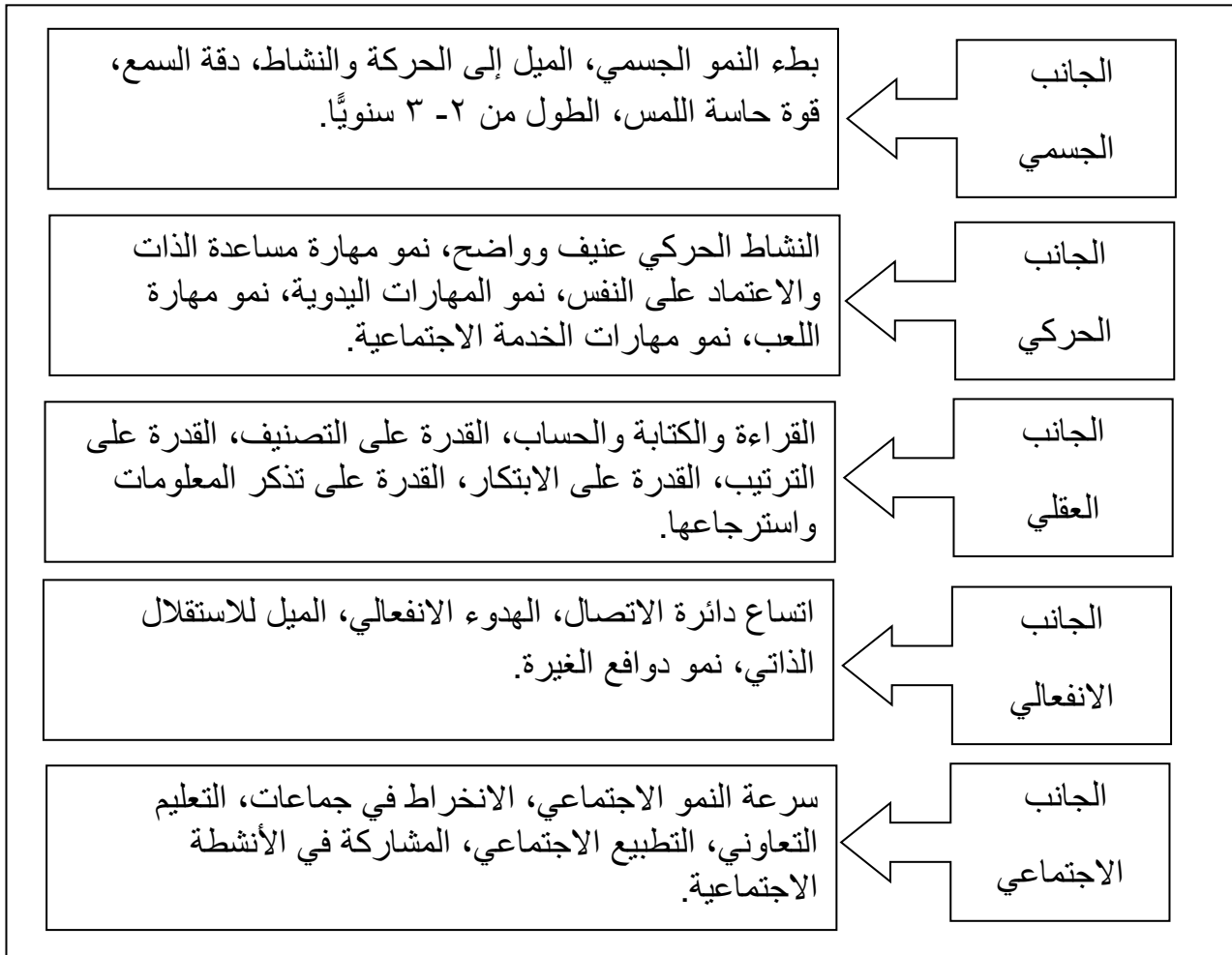
أ- التوحد مع الآباء من خلال الاقتداء بهم، وامتصاص قيمهم واتجاهاتهم.

ب- أساليب التهذيب القائمة على المحادثة العقلية، فقد اتضح أن فرض السلوك المرغوب بالقوة أقل تأثيراً من التنشئة القائمة على توضيح ما يترتب على هذا السلوك من آثار سيئة، كما يساهم المعلمون بدور كبير في التنشئة الاجتماعية وفي أداء التلاميذ وإنجازاتهم، واتجاهاتهم، وعلاقاتهم، فهم يمثلون القدوة والمثل الأعلى لطلابهم. (عقل، ١٤١٩ هـ).

لذا تعد المدرسة الابتدائية من أهم وسائط التطبيع والتنشئة الاجتماعية من خلال هذه المرحلة، فهي مكان لتلقي العلوم، وهي معمل اجتماعي يساهم في بناء شخصية الطفل من خلال اللعب الجماعي والدراسة الجماعية والنشاط الاجتماعي. (صادق، ٢٠١٠ م).

وذكر (الشهري، ١٤٣٠هـ) أنه يجب على كل من الأباء والمعلمين والمربين التعرف على هذه الخصائص، ومحاولة التعامل مع الأطفال بناءً عليها، وبما يتمشى معها، فطريقة التعامل مع الأطفال في هذه المرحلة تختلف عن طريقة التعامل مع المراهقين، وكذلك مع المراهقين تختلف عنها مع الناضجين وهكذا، وبالتالي فإن هذه الخصائص تساعد على تربية وتعليم أفضل مما لو كانت غير مأخوذة في الاعتبار، ويُلخص الباحث هذه الخصائص في الشكل التالي:

شكل (١) خصائص نمو الطفل (الشهري، ١٤٣٠هـ)



المبحث السابع: منهاج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بدولة الكويت

يشكل المنهج والمعايير لمادة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (١,٥) جزءاً عضويًا من المنهج الوطني الكويتي العام، فمن جهة تصف هذه الوثيقة، التي تتضمن المنهج الحالي والمعايير لمادة اللغة العربية، منظومة الخبرات التعليمية التي تقدم للطلبة في السنوات الخمس الأولى من الدراسة، ومن جهة أخرى تبين الوثيقة الطرق التي يتم من خلالها الربط بين مادة اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى في المنهج الوطني، مما يساهم في التطور الكلي للطلبة، وفي تحقيق مستويات الأداء المحددة في المنهج الوطني في نهاية المرحلة الابتدائية.

إن المنهج والمعايير لمادة اللغة العربية- كما هو الحال في جميع المواد الأخرى- موجه إلى صناع القرار، والقادة، والإداريين العاملين في مختلف مستويات النظام التربوي، وإلى المشرفين، ومدراء المدارس، ورؤساء الأقسام، والمعلمين. وتهدف هذه الوثيقة إلى دعم المعلم في عملية التفكير حول المنهج الحالي الذي يطبقه، وتوضح له كيف يمكن للمنهج الجديد أن يساعده في المستقبل على تحسين المخرجات التعليمية للتلامذة، بناء على الأوليات المدرسية والوطنية. ويمكن لهذا التفكير أن يساعده على تحسين عمله اليومي في غرفة الصف، مما يضمن تعليمًا أفضل لتلامذته.

منهج ومعايير المرحلة الابتدائية

١. منهاج المرحلة الابتدائية: مكون من منهاج الكويت الوطني:

١,١ منهاج الكويت الوطني:

إن منهاج ومعايير المرحلة الابتدائية (الصفوف ٥,١) والمعرف على أنه النظام لمناهج ومعايير المواد الدراسية للصفوف من ١,٥، هو جزء أساسي من منهاج الكويت الوطني.

يشمل منهاج الكويت الوطني منظومة الخبرات التعليمية المقدمة للأطفال والتلامذة من خلال المواد، بما فيها المعارف والمهارات والقيم، من مرحلة الروضة وحتى الصف ١٢. وبالتالي فإن منهاج

الكويت الوطني يحدد، بالضرورة، ما يجب أن يعرفه التلامذة وما يقدرّون على فعله، وكيف يتوقع أن تعكس مواقفهم التزامهم بالقيم الإنسانية نتيجة للعملية التعليمية.

١,٢ إطار منهج الكويت الوطني:

إن منهج ومعايير جميع المراحل في النظام التربوي (مثلاً: الابتدائي والمتوسط والثانوي)، وجميع المواد الدراسية هي معدة وفقاً للأسس المفاهيمية ذاتها، وبناء على بيانات المنهج المشتركة التي حددها إطار منهج الكويت الوطني.

إن إطار منهج الكويت الوطني يشكل الوثيقة الأساسية في المنهج، التي تحدد المكونات المشتركة في منهج الكويت الوطني، من حيث:

- الأسس المفاهيمية.
- البيانات الأساسية لتحديد الرؤية، والرسالة والمبادئ الأساسية، وفلسفة المنهج الجديد.
- طريقة تنظيم المنهج في خطة تعليمية، وفي هذا السياق مواضيع ومجالات المعرفة التي يتضمنها المنهج.

أ. الأسس المفاهيمية:

إن منهج الكويت الوطني مرتكز على الكفايات والمعايير، وهو يهدف إلى بناء منظومة الكفايات المتناسقة لدى التلامذة بشكل تدريجي، والتي يمكن قياسها من خلال معايير الأداء في المنهج. يشمل إطار منهج الكويت الوطني والمواد الدراسية ما يلي:

- كفايات أساسية حتى نهاية الصف ١٢.
- كفايات عامة.
- كفايات خاصة (انظر الملحق ١ لتعريف بهذه الكفايات، وانظر الملحق ٣ الخاص بلائحة الكفايات الأساسية). وقد تم بناء كل منهج من مناهج المواد الدراسية وفقاً لهذا التصور.
- معايير المنهج.
- معايير الأداء (انظر ملحق رقم ٢ لتعريف هذه المعايير).

ب. بيانات المنهج الأساسية:

تحدد بيانات المنهج الأساسية الرؤية، الرسالة، والمبادئ الأساسية، وفلسفة المنهج الجديد. وإن الدور الرئيسي لبيانات المنهج موجود في إطار منهج الكويت الوطني، وهو التأكيد على التناسق الأفقي والعامودي في عمليات، بناء على:

● منهج الكويت الوطني ككل.

● مناهج المواد.

● مواد التدريس والتعلم، بما فيها الكتب المدرسية وغيرها.

ولبيانات المنهج دور توجيه المنهج ككل فيما يتعلق بالعمليات والنواتج، بما فيها مناهج المواد الدراسية ومعاييرها. وهي تحدد ماهية، ومسوغات، وكيفية بناء المنهج، وكذلك السياق، والمدى، والتتابع، وأخيراً وليس آخراً منافع التربية للأطفال والتلامذة في الكويت.

بالإضافة إلى ذلك، فإن بيانات المناهج في إطار منهج الكويت الوطني، توجه صناع القرار ومؤلفي المناهج ومديري المدارس في عملية تصميم، وتنظيم، وتنفيذ، وتقييم أنشطة المدرسة ومدى فاعلية هذه الأنشطة.

١,٣ مناهج المواد:

تعكس بشكل تام مناهج المواد الدراسية والمعايير في جميع مراحل التعليم - بما فيها المرحلة الابتدائية - الأسس المفاهيمية، وبيانات المناهج الأساسية التي حددها الإطار الوطني الكويتي للمناهج.

وبالتالي فإن جميع مناهج المواد هي مبنية وفقاً لذات الرؤية والرسالة والفلسفة التربوية والمبادئ التي تدعم التلامذة؛ لتحقيق الكفايات الرئيسية للتعلم المستدام مدى الحياة. ومن وجهة نظر عملية، فإن الجزء الأساسي من مناهج المواد الدراسية (جزء ٢) هو مصمم بناء على:

● المسوغ المنطقي.

● الكفايات العامة التي يتم اكتسابها من الصف ١,٥.

● معايير الأداء التي يتم اكتسابها في نهاية الصف ٥.

● مدى وتتابع المنهج والمعايير التي يتم اكتسابها من خلال المادة من الصف ١,٥.

- عرض لتطور الكفايات الخاصة التي يتم تطويرها في المادة من الصف ١,٥ .
- الكفايات العامة والخاصة التي يتم تطويرها من صف إلى صف، مع أمثلة عن النشاطات التعليمية ومعايير المنهج.
- المحتوى التعليمي.

٢. منهج المرحلة الابتدائية: خصائص معينة:

٢,١ المرحلة الابتدائية: ماهيتها:

في معظم البلدان، والكويت ليست استثناء، فإن المرحلة الابتدائية هي المرحلة الثانية من التعليم بعد مرحلة الطفولة المبكرة (ECC)، ومرحلة ما قبل الدراسة (PSE)، والتي تتبع بعضها البعض بشكل منتظم.

تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة ومرحلة ما قبل المدرسة سريعة ومهمة في تطور الأطفال جسمياً، وذهنياً، وعاطفياً، واجتماعياً. ويتم في هذه المرحلة تعريض الأطفال إلى العمليات المنظمة، والتي تركز على تحفيز اهتمامهم بمعرفة أنفسهم، والمجتمع، وبطبيعة المعرفة، والثقافة، والتكنولوجيا الجديدة، والأوضاع في واقع الحياة.

يتم تعزيز الانتقال من مرحلة الطفولة المبكرة وما قبل المدرسة إلى المرحلة الابتدائية عندما:

- تعزز المدرسة علاقات الطفل مع المعلمين والمعلمات والأطفال الآخرين بغية تطوير شخصياتهم.
- تبنى المدرسة على الخبرات التعليمية لدى التلامذة.
- تربط المدرسة خبرات الطفل بالحياة الواقعية.
- ترحب المدرسة بالعائلة والمحيط كشركاء في العملية التربوية.

تعتمد المرحلة الابتدائية في تعلم الأطفال على ما تعلموه في المرحلة السابقة من الطفولة المبكرة من الخبرات في جميع المواد الدراسية، مع التركيز على التعلم الدائم مدى الحياة، ككفاية دائمة نتيجة لدمج الكفايات العامة والخاصة في المواد الدراسية. وبالتالي فخلال هذه المرحلة يتم اكتساب العادات التعليمية الأساسية، ورعاية التطور الذهني، والاجتماعي، والعاطفي، والحركي، مع الاهتمام الخاص ببناء المواقف الإيجابية نحو التعلم؛ مما يؤدي إلى أن يصبح الأطفال على وعي بإمكانياتهم، وتصبح لديهم الفرصة لتطوير شخصياتهم بكافة أبعادها وبشكل تام.

إن مناهج المواد في المرحلة الابتدائية، بما فيها اللغة العربية، تأخذ بعين الاعتبار كل هذه الجوانب، وتعكسها على مستوى الكفايات العامة والخاصة التي تسعى إلى تحقيقها خلال سنوات الدراسة.

٣. بيانات مختصرة لنواتج التعلم في نهاية المرحلة الابتدائية:

الدراسات القرآنية:

يتوقع من التلامذة الذين اكتسبوا كفايات الدراسات القرآنية في نهاية المرحلة الابتدائية، أن يقوموا بما يلي:

● حفظ القرآن الكريم بطريقة نشطة وتفاعلية وذات معنى؛ لكي يفهموا المعنى العميق للرسالة المقدسة للقرآن.

● تنمية فهم الأحكام والعقيدة الإسلامية بناء على المنطق، والدليل، والنص المقدس.

● ملاحظة ووصف جمال اللغة العربية في القرآن.

● تقدير العبادات الإسلامية من خلال التمكن من المهارات المطلوبة؛ لإنجاز الرسائل من القرآن بشكل صحيح.

الدراسات الإسلامية:

يتوقع من التلامذة الذين اكتسبوا كفايات الدراسات الإسلامية في نهاية المرحلة الابتدائية، أن يقوموا بما يلي:

● تحديد أركان الإسلام الإيمانية.

● اكتشاف تأثير الالتزام بالسلوك الإسلامي، والأخلاق الإسلامية على الفرد والمجتمع.

● القيام بالوضوء والصلاة بشكل صحيح، والتقيد بالسلوك الإسلامي المناسب.

● التواصل والتفاعل بشكل إيجابي مع الآخرين.

● تطبيق المبادئ الإسلامية الأخلاقية في الحياة اليومية والأوضاع المختلفة.

● اتباع طريقة عيش النبي (صلى الله عليه وسلم) والصحابة.

● إظهار فوائد العبادة، وتأثيرها على الفرد والمجتمع.

● تحمل المسؤولية بجدية وكفاءة.

اللغة العربية:

يتوقع من التلامذة الذين اكتسبوا كفايات اللغة العربية في نهاية المرحلة الابتدائية، أن يقوموا بما يلي:

- استخدام مهارات القراءة والكتابة الأساسية في العربية الفصحى.
- تطبيق إستراتيجيات القراءة البسيطة؛ لفهم القصص المختلفة والمختارة بشكل مناسب لمستوى الفهم لدى التلامذة.
- استخدام طرق الإصغاء والتحدث البسيطة المناسبة للعمر.
- تطبيق إستراتيجيات الكتابة البسيطة في اللغة العربية؛ للتعبير عن الشعور والأفكار والآراء، أو للتعبير عن العالم المتخيل.
- استخدام العربية بثقة لأسباب مختلفة في أنشطة تواصلية مختلفة مناسبة للفئة العمرية.
- نقل المهارات التواصلية المكتسبة في صفوف اللغة العربية (١,٥)، إلى دراسة اللغات الأخرى والمواد الدراسية.
- استخدام الخبرة والمعرفة والمهارات من الميادين الأخرى التي يستكشفها خلال الصف (١,٥)؛ لتحسين تعلم اللغة العربية، والتمكن من فهم نصوص مسموعة ومكتوبة متنوعة من الأدب، إلى وسائل الإعلام والاستعمال اليومي.
- تقدير اللغة العربية الفصحى، ومعرفة دورها في التطور الذاتي.

منهج ومعايير مادة اللغة العربية الجزء ٢

١. المسوغ المنطقي

١,١ مادة اللغة العربية

تختص مادة اللغة العربية بتنمية الاتصال والتفكير؛ لاكتشاف الذات والعالم في إحدى أكثر اللغات شيوعاً في العالم، وتيسر المادة مقارنة شاملة ومتسقة للمتعلمين؛ لاكتساب المعرفة ومهارات الاتصال والقيم الأخلاقية والجمالية والمعتقدات، فضلاً عن الوعي الثقافي الواسع (أي معرفة اللغة، والتراث الثقافي) الذي توفره هذه المادة بسخاء.

وتنطوي مادة اللغة العربية على التجربة والدراسة وتذوق اللغة، والأدب، والاتصال. ويقوم جوهر تعليم وتعلم مادة اللغة العربية، على فهم واستخدام وتأليف النصوص الشفهية والتحريرية والمرئية بصورة متدرجة من الأسهل إلى الأصعب، واستخدامها وإنشائها.

ويعتمد أساس المادة على إدراك النصوص الشفهية والتحريرية بما فيها الخيالية، والواقعية، والرمزية، والصوتية والتصويرية، أو مزيج من هذه الأنواع من النصوص، ومن خلال المشاركة في الأنشطة القائمة

على النصوص. يكتسب المتعلمون المهارات اللغوية بالتدريب، وتتطور قدراتهم على الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والعرض، والمشاهدة.

وتعتبر القدرة على التواصل من الكفايات الأساسية؛ للمشاركة في الحياة الاجتماعية، وللنجاح في المدرسة، ولتحقيق السعادة في الحياة الشخصية، والقدرة على اكتساب مهارات مهنية، والتعلم مدى الحياة في إطار المعرفة الكونية ومجتمع المعرفة.

يجب أن يدرك المعلم أن اللغة الأم هي ركيزة التعلم بالنسبة للمتعلمين، حيث إنها تمثل للمتعلم هدف التعلم وأداته الرئيسية. ويعتبر النجاح في اللغة العربية أمرًا جوهريًا للنجاح في مواد المنهج التعليمي كافة، وتتطلب جميع المواد الدراسية من المتعلمين تلقي الأفكار أو المعلومات، ومعالجتها والتعبير عنها باستخدام اللغة العربية بوصفها وسيلة التعلم.

وتتطوي دراسة اللغة العربية على عمليات لغوية محددة ينبغي تطويرها بطريقة متداخلة، من خلال الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة، والمشاهدة، واستخدام وسائل أخرى للتعبير. لذا فإن تطبيق هذه العمليات اللغوية المتداخلة يعد جوهريًا لتنمية القدرات اللغوية، لفهم الثقافة المحلية والثقافات الأخرى، وأيضًا للتفكير النقدي والإبداعي، وهذا المنظور هو أساسي في المقاربة التواصلية للغة والنصوص.

ومن أجل تثقيف مواطنين مسؤولين في دولة الكويت - ومواطنين مسؤولين في العالم، تم تطوير منهج اللغة العربية، مع الأخذ بالاعتبار الاحتياجات التعليمية المتغيرة والتطور للمتعلمين والمجتمع، بالإضافة إلى الخبرة المكتسبة في مجال منهج اللغة الأم في دولة الكويت والدول العربية الأخرى، والتوجهات العالمية المعاصرة في تعليم وتعلم اللغة الأم.

ولقد صيغ منهج اللغة العربية لمساعدة المتعلمين ليصبحوا أشخاصًا قادرين على استخدام اللغة بفاعلية للتعلم والاتصال في الحياة الشخصية والعامة. وهذا الأمر يقتضي أن يركز التعليم على مهارات المتعلمين وخبراتهم اللغوية والثقافية، مع ضرورة إتاحة الفرص لهم للتواصل المتنوع؛ ليتمكنوا من بناء هويتهم وتقديرهم لذاتهم.

رغم اختلاف اللهجات المحكية في الكويت، إلا أنه من السهل فهمها والتعامل معها، كما أن اللغة العربية ليست صعبة الفهم والتلقي بالنسبة للمتعلم الذي سيكون غالبًا. قد تلقى قدرًا منها في مرحلة

ما قبل المدرسة من خلال وسائل الإعلام، أو من خلال سماعه لقراءة القرآن الكريم من والديه، أو من خلال البرمجيات التعليمية والأشرطة المسجلة وغيرها.

ومعنى ما سبق أن المتعلم لن يعاني أية مشكلة في تعلم اللغة العربية من خلال مهارتي الاستماع والقراءة، أما فيما يتعلق بمهاراتي التحدث والكتابة فإن المتعلم قد يواجه بعض الصعوبة في التدريب عليها بعيداً عن الاستعانة باللهجة العامية.

وتجدر الإشارة إلى أن المعلمين، معلمي المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص، كانوا ملزمين باستخدام اللغة العربية في الفصل بهدف تعزيزها وتشجيع المتعلم على التحدث بها، إلا أن هذا الغرض لم يتحقق، مما أنتج متعلمين غير متمكنين من لغتهم.

لذا كان لا بد من تطوير مهارات اللغة العربية، وتطوير التواصل بها، ومن خلالها، وتبسيطها بما يساعد المتعلمين على فهمها وتقبلها واستخدامها.

٢،١ الهدف من تدريس مادة اللغة العربية:

يهدف تعليم اللغة العربية إلى تعزيز انتماء المتعلمين إلى لغتهم الأم (لغة القرآن الكريم)، وهويتهم الوطنية، وشعورهم بالانتماء إلى دولة الكويت، والقدرة على فهم ثقافتهم، وكذلك القدرة على التعامل مع التنوع والاختلافات بأسلوب سلمي ومنتج.

كما تهدف دراسة اللغة العربية إلى تمكين المتعلمين من التعامل مع المواقف المستمدة من الحياة الواقعية، وحل المشكلات، والاستماع والتحدث والقراءة والمشاهدة وكتابة النصوص بواسطة هذه اللغة. وتسهم مادة اللغة العربية كثيراً في تنمية الهوية الوطنية والعربية والإسلامية، وكذلك الهوية العالمية، والإحساس بالانتماء إلى العالم المعاصر الأوسع، والقدرة على فهم علاقة الارتباط والتكامل بين ثقافة المتعلمين والثقافات الأخرى.

وهكذا، فإن منهج مادة اللغة العربية يساعد المتعلمين على ما يأتي:

- تذوق وتقدير اللغة العربية الفصحى، والإلمام باللهجات العربية العامية المستخدمة في الكويت، وتقديرها.
- استخدام لغتهم الأم بطلاقة وبطريقة صحيحة وإبداعية.
- استخدام اللغة العربية بثقة متزايدة في العديد من المواقف الشخصية والعامية.
- الاطلاع على مجموعة كبيرة من النصوص الأدبية، وتنمية القدرة على تذوق الأدب.

- استخدام الوسائط الإعلامية المختلفة لفهم العالم المحيط.
- التعبير عن الأفكار والمشاعر، والمشاركة في الحوارات المثمرة، واستخدام اللغة بفعالية في أشكال الاتصال الشفهي والتحريري.
- اكتساب المعرفة والمهارات، والميول تجاه القيم والمعتقدات والتقاليد الخاصة بالثقافة الوطنية والعربية وغيرها من الثقافات العالمية.
- النجاح في نقل مهارات التعلم من اللغة العربية، إلى دراسة اللغات الأخرى والمواد الدراسية المختلفة.
- تنمية القدرة على فهم الذات وفهم الآخرين والعالم الذي يعيشون فيه.
- تذوق الإبداعات الأدبية والثقافية باللغة العربية.

٣,١ تنظيم المنهج الدراسي لمادة اللغة العربية:

يتم تعليم اللغة العربية في دولة الكويت بصورة وظيفية من الصف الأول إلى الصف الثاني عشر، وخلال هذه السنوات يتم تقديمها بصورة مناسبة ومتكاملة، من خلال الاستماع والتحدث والقراءة والمشاهدة والكتابة، وتقدم هذه الكفايات على أساس استخدام المعاني في سياقات ونصوص متنوعة دقة وطلاقة وهدفًا.

تقوم على أساس التقديم المتوازن للعناصر الخاصة بمادة المنهج، من مثل النحو، والثروة اللغوية، والتراكيب اللغوية، وقواعد الخط والإملاء، والأدب، والبلاغة؛ ليتمكن المتعلمون من تطوير الكفايات المذكورة في المنهج الوطني.

ولضمان استمرار التعلم في جميع المواد، حدد المنهج الحالي مجالاً لكل صف ولجميع الصفوف:

الصف الثاني: مدينتي وما حولها.

الصف الثالث: أنا وبلدي.

الصف الرابع: عالمنا.

الصف الخامس: الكون.

يجب أن يكون معظم التركيز في الصفين الأول والثاني على بناء أسس تعلم الاستماع والتحدث، والقراءة والكتابة.

وهذا يتطلب من المعلم أن يدرك أن المتعلمين قد يكون لديهم مكتسبات لغوية مختلفة في هذه المرحلة، وأن التعليم ينبغي أن يتضمن أدوات تواصل لفظية وتحريرية متنوعة ترتبط بالحياة اليومية للمتعلمين. في الصفوف من الثالث حتى الخامس، تعزز قدرات الاتصال المكتسبة خلال أول صفين. وينبغي كذلك أن تنمي في هذه الصفوف المهارات الأساسية في اللغة العربية، ويتمثل ذلك في اكتساب أساليب القراءة والكتابة بطلاقة. وتعميق فهم النصوص هو تنمية قدرات المتعلمين؛ لإجادة القراءة والكتابة، وتشجيعهم على إطلاق مخيلتهم وإبداعهم، كما ينبغي أن يكتسب المتعلمون ممارسة المشاركة والتعامل مع خبرات القراءة الخاصة بهم.

تركز الصفوف من السادس حتى التاسع على الوعي باللغة (المفردات، الصوتيات، والبنية الصرفية للكلمة، وبناء الجملة، والفقرة)، وتمحور حول إستراتيجيات القراءة والكتابة. ويمارس المتعلمون عملية تلقي التواصل وإنتاجه من خلال السياقات المتنوعة والنصوص المختلفة، ومع مراعاة أعمار المتعلمين، ولا بد من تحفيز قدراتهم على التفكير الناقد، واهتمامهم بالمشكلات الاجتماعية.

تركز الصفوف من العاشر حتى الثاني عشر على تنمية الكفايات الثقافية، وتسهم دراسة الأدب العربي والأدب العالمي في تنمية إحساس المتعلمين بالانتماء ووعيهم بالتراث الثقافي الكويتي، وفهمهم للعالم من حولهم.

تشمل الكفايات العامة التي تتطور من خلال اللغة العربية (المطروحة أدناه) بطريقة متداخلة: المعرفة، والمهارات، والمواقف، والقيم.

ولقد تم وضع هيكل منهج اللغة العربية بناء على مجموعة من الكفايات العامة الموضحة بالتفصيل تحت قسم النطاق (المدى والتتابع)، ومتسلسلة في شكل كفايات محددة، وأمثلة لأنشطة تعلم يوصى بتطبيقها في الصف، بالإضافة إلى معايير المنهج الأساسية.

٢. الكفايات العامة لمادة اللغة العربية:

- الاستماع والتحدث باستخدام مجموعة نصوص وإستراتيجيات ضمن سياقات متنوعة؛ لاكتشاف الذات والعالم.
- القراءة والمشاهدة من خلال مجموعة نصوص بموجب إستراتيجيات مختلفة ضمن سياقات متنوعة؛ لاكتشاف الذات والعالم.

- كتابة نصوص متنوعة، واستخدام نماذج مصورة أخرى بموجب إستراتيجيات مختلفة ضمن سياقات متنوعة؛ لاكتشاف الذات والعالم.
- ويوضح الباحث أن المنهج المستخدم لتلاميذ صعوبات التعلم نفسه المناهج الخاص لتلاميذ العاديين، إلا أنه مُخفف في بعض الوحدات.

المبحث الثامن: صعوبات التعلم

يعد ميدان صعوبات التعلم ميداناً حديثاً نسبياً ويضم أنواعاً كثيرة من المشكلات غير المتضمنة في فئات التربية الخاصة والإعاقات الأخرى، كالتخلف العقلي وكف البصر والإعاقة السمعية والاضطرابات الانفعالية، وغيرها من الإعاقات الأخرى. وتصفه أدبيات التربية الخاصة بالإعاقة الخفية المحيرة. ويرجع

السبب في وصف صعوبات التعلم بالإعاقة الخفية؛ حيث إنه لا يمكن تفريق الطفل الذي يعاني من هذه المشكلة عن الطفل الطبيعي، فهو طبيعي جسدياً وذهنياً، وإن الفشل في تحديد مشكلة صعوبات التعلم يؤدي عادة إلى مشكلات تعليمية تراكمية ناتجة عن الشعور بالإحباط، وبالتالي يؤدي إلى مشكلات عاطفية وسلوكية (السعيد، ٢٠٠٥).

ويُعرف الفرد الذي يعاني من صعوبة تعلم، بأن تحصيله ينخفض عما هو متوقع من قدرته العقلية، وقد يحدث انخفاض التحصيل في اللغة الشفهية، والفهم المبني على الاستماع، أو الفهم القرائي، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو الاستدلال الرياضي، أو الحساب، وقد يكون الطالب موهوباً فنياً ورياضياً، ولكنه يعاني من ضعف في الفهم، أو الاتصال اللفظي أو القراءة أو الكتابة (زيدان السرطاوي وآخرون، ٢٠٠١).

وهذه المشكلات التي تظهر عند الأطفال دعت إلى اهتمام عدد كبير من الاختصاصيين في المجالات المختلفة: كالأطباء النفسيين، وعلماء الأعصاب، وعلماء النفس، والمربين، واختصاصي عيوب النطق (عبد رب النبي، ١٩٩٠، ص ١٣). من هنا نشأت التربية الخاصة لهذه الفئة من الأطفال، والتي تهتم بوضع الخطط والطرق لعلاج المشكلات التعليمية المصاحبة المشتملة على الأساليب والإستراتيجيات الخاصة بهم، وفق قدراتهم وميولهم والفرق الفردية التي يتصفون بها.

صعوبات التعلم الدراسية:

تشمل صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب في المدرسة الابتدائية وما يستتبعها من صعوبات في تعلم المواد الدراسية المختلفة في المراحل التعليمية التالية. ومن ثم تعتبر صعوبات التعلم نتيجة لصعوبات التعلم النمائية أو النفسية (الروسان، ١٩٩٩).

أسباب صعوبات التعلم:

إن أسباب صعوبات التعلم ما زالت من الأمور الداعية للحيرة لدى أولياء الأمور والباحثين، وذلك لعدم القدرة على التيقن من أسبابها، فلم تصل الأبحاث في هذا المجال على اختلاف أشكالها التربوية،

والطبية، ودراسات علم النفس العصبي وغيرها، إلى نتائج قاطعة تحدد أسباب صعوبات التعلم بصورة واضحة، يسهل معها وضع البرامج والخطط العلاجية الملائمة لطلبة صعوبات التعلم (أسامة البطينة، ومالك الرشدان، وعبيد السبايلة، وعبد المجيد الخطاطبة، ٢٠٠٥).

إن ما يُميز الأسباب الحقيقية لصعوبات التعلم عن غيرها من الأسباب التي تؤدي إلى خفض مستوى التحصيل الدراسي، هو أن هذه الأسباب ترجع إلى عوامل نمائية، عضوية، وظيفية، تتعلق بنمو الجهاز العصبي والعضوي لدى الطفل، كما ترجع إلى بعض العوامل البيئية، وهذه الأسباب تؤدي بدورها إلى صعوبات نمائية أو اضطرابات في نمو الوظائف العقلية، وهي بدورها قد تؤدي إلى صعوبات أكاديمية لدى التلميذ، ويمكن تلخيص الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات التعلم فيما يلي (فيصل الزراد، ١٩٩٩):

* عوامل وراثية.

* إصابات في الدماغ قبل أو أثناء عملية الولادة.

* عوامل كيميائية حيوية، مثل تأثير الأدوية والعقاقير والأحماض الأمينية على نمو الطفل.

* سوء التغذية في المراحل العمرية المبكرة.

* حرمان بيئي حسي مُبكر.

خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

بيّن (عفانة، وآخرون، ٢٠٠٧) أن الصفات العامة لتلاميذ وطلاب ذوي صعوبات التعلم، هي:

١- قصور في التعبير عن ذواتهم والتعامل مع الآخرين.

٢- غالبًا ما يظهر عليهم التشتت في الانتباه.

٣- النشاط والحركة الزائدة.

٤- لا يكمل ما يبدأ به من عمل عندما يطلب منه ذلك.

٥- ضعف اكتشاف أخطائه بنفسه.

٦- ضعف التناسق الحركي.

- ٧- قصور في التمييز والذاكرة السمعية أو البصرية.
- ٨- عدم كتابة ما يُطلب منه بشكل صحيح.
- ٩- صعوبة إجراء العمليات الأساسية في الرياضيات.
- ١٠- يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب.
- ١١- تقلب حاد في المزاج.

الخصائص النفسية والسلوكية لذوي صعوبات التعلم:

من الخصائص المرتبطة بذوي صعوبات التعلم ما يلي (إبراهيم أبو نيان، ٢٠٠١، فتحي الزيات؛ ٢٠٠٧؛ دانيال وآخرون؛ ٢٠٠٥، ٢٠٠٣، Janet) :

- ١- التباين الشخصي أو الذاتي في القدرات المختلفة.
- ٢- اضطراب وقصور الانتباه والنشاط الحركي المفرط.
- ٣- وجود عجز في العمليات النفسية وبعض المشكلات في معالجة واستخدام المعلومات، حيث إن بعض الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم غالبًا ما توجد لديهم بعض المشكلات في معالجة واكتساب المعلومات البصرية أو السمعية، فمثلاً: توجد لدى التلميذ صعوبة في الوعي الصوتي للغة، أو الإدراك البصري، أو في المهام المتعلقة بالذاكرة.
- ٤- عد القدرة على تطوير واستخدام الإستراتيجيات المعرفية في التعلم، حيث يعاني العديد من الطلاب ذوي صعوبات التعلم من عدم القدرة على معرفة كيفية الاستذكار والتعلم، حيث إنهم يفتقرون إلى مهارات التنظيم، أو تطوير أسلوب التعلم، أو التوجيه الذاتي لعملية التعلم.
- ٥- مشكلات الإدراك الحسي، والإدراك الحسي الحركي، ومشكلات التأزر العام (مشكلات في الإدراك الحسي البصري).
- ٦- مشكلات التحصيل الأكاديمي (القراءة، الكتابة، الحساب).
- ٧- المشكلات الاجتماعية الانفعالية (ضعف تقدير الذات، الاندفاعية، السلوك الانسحابي، الاعتمادية، السوك العدواني، الافتقار إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع الأقران، عدم التقبل الاجتماعي من الآخرين، سوء التكيف الشخصي والاجتماعي).

٨- المشكلات المرتبطة بالدافعية، حيث يتسم ذوو صعوبات التعلم بموضع ضبط، أو مركز تحكم خارجي وليس داخليًا، فكثير منهم يرى نفسه غير قادر، أو يعزو فشله ونجاحه فيما يقوم به لأسباب خارجية ليس له القدرة على التحكم فيها؛ فالتلميذ ذو صعوبة التعلم قد يمتلك مفهومًا إيجابيًا نحو ذاته على وجه العموم، ولكن يتدنى ذلك المفهوم في المواقف التي تكرر فشله فيها كالنواحي الأكاديمية.

تصنيف صعوبات التعلم: Classification of Learning Disabilities

يمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى نوعين أساسيين، هما:

صعوبات التعلم النمائية: Developmental Learning Disabilities

* مفهوم صعوبات النمائية. * أنواع الصعوبات النمائية.

تتعلق هذه الصعوبات بالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الأكاديمي، مثل: الانتباه، والإدراك، والتفكير، واللغة، والذاكرة، والتناسق الحركي بين اليدين والعينين، والتسلسل وغيرها، وهذه الصعوبات ترجع أصلًا إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تنقسم بدورها إلى صعوبات أولية تتعلق بعمليات الانتباه، والإدراك، والذاكرة، وصعوبات تعلم نمائية ثانوية مثل: التفكير، والكلام، والفهم. (فيصل الزراد، ١٩٩١).

صعوبات تعلم أكاديمية: Academic Learning Disabilities

* مفهوم صعوبات الأكاديمية. * أنواع الصعوبات الأكاديمية.

صعوبات التعلم الأكاديمية هي المشكلات التي تظهر من قبل أطفال المدارس، ويشتمل مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية على:

- ١- الصعوبات الخاصة بالقراءة.
- ٢- الصعوبات الخاصة بالكتابة.
- ٣- الصعوبات الخاصة بالهجاء والتعبير الكتابي.
- ٤- الصعوبات الخاصة بالحساب.

فحين يُظهر الطفل قدرة كامنة على التعلم، ولكنه يفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له، عندئذ يؤخذ في الاعتبار أن لدى الطفل صعوبات خاصة في التعلم (محمد كامل، ٢٠٠٥).

صعوبات تعلم القراءة:

تعرف الموسوعة الأمريكية صعوبات تعلم القراءة على أنها "صعوبة واضحة في القراءة"، وغالبًا ما ينطبق هذا المصطلح على الأشخاص الذين عادة ما يعكسون الحروف ذاتها قارئين الحرف (d) والحرف (p) على أنه (b)، وهؤلاء الأفراد يقرأون الكلمات مكتوبة (رأسًا على عقب) كما يقرأون من الخلف إلى الأمام، فعلى سبيل المثال يمكن أن يقرأوا الكلمة (oil) بوصفها الرقم (٧١٥) (TheEncyclopedia Americana,1980.p.516).

وتعرفها الموسوعة البريطانية على أنها: عجزٌ محددٌ أو مشكلة ظاهرة في تعلم القراءة والتهجئة خلافًا للوظائف العقلية الطبيعية، وهي اضطراب عصبي مزمن يعوق الشخص عن القدرة على تعرف الرموز الكتابية، والتعامل معها خاصة تلك التي لها صلة باللغة، وقد يكون لها أعراض عديدة مختلفة. (1990. p310، Encyclopedia Britannia)

عرفها سيلفر بأنها: " اضطراب في القدرة على تعلم القراءة، تتعلق بطباعة أو كتابة الكلمات، وترتبط أيضًا بالخبرة، وهي تشبه أفيزيا ويرنك (Wernik Aphasia) التي ترتبط بالرموز البصرية والرموز السمعية " (Siliverman,1984,p.110).

وصعوبات القراءة هي إعاقة في مجال القراءة تشمل تشويه اللفظ كليًا أو جزئيًا، إغفال كلمة أو مجموعة كلمات، إبدال الكلمة الكلمة بكلمة أخرى، تكرار اللفظ، قلب الحروف وعكس الكلمات، وقلب ترتيب الكلمات في العبارة، إهمال التواصل وعلامات الوقف، التردد وإعادة المقاطع في الكلمة، صعوبة الاتجاه المكاني حيث تلتبس عليه الحروف ذات الخصائص التقابلية في شكلها مثل: (ب، ت) (ح، خ)، الالتباس في تسلسل شهور السنة أو أيام الأسبوع (سليمان، ١٩٩٣م).

ويعرف (الأشول، ١٩٨٧م) صعوبات القراءة بأنها: " عدم القدرة على القراءة عند مستوى الإنجاز لعمر الفرد الزمني، وعادة ما يُعد ذلك تعويقًا عامًا، إذا كانت قراءة التلميذ في مستوى أقل من الصف

الدراسي الملتحق به هذا التلميذ، وعادة ما يكون الأطفال المتخلفين في مستويات القراءة تحت مستوى عمرهم الزمني، ويجب أن تقارن مستوياتهم في إنجاز أو تحصيل القراءة بمعدل عمرهم الزمني ".

صعوبات تعلم الكتابة:

تقترح نظريات الكتابة أن هناك ثلاث مهارات أو قدرات أساسية هامة للغة المكتوبة، وهي: التعبير الكتابي، والتهجئة، والكتابة اليدوية، وتتكامل هذه المهارات أو القدرات الفرعية لتشكيل المهارة أو القدرة الكلية للكتابة، والتي تنطوي على بُعدين هما: البُعد المعرفي والبُعد النفسحركي أو الحسحركي، ونتيجة لتعدد أبعاد الكتابة يعاني العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم صعوبات في الكتابة اليدوية وفي التهجئة وفي التعبير الكتابي، والمشكلات التي يعاني منها هؤلاء الأطفال تؤثر تأثيرًا بالغًا على تحصيلهم الأكاديمي وربما مستقبلهم المهني (فتحي الزيات، ١٩٩٨م).

وأحياناً تُعرّف الصعوبات المتعلقة بالخط على أنها عسر الكتابة (Dysgraphia)، والتي تُعد بمثابة اضطرابات في اللغة المكتوبة يتعلق بمهارة الكتابة الآلية، ويبدو ذلك كما ترى " بوس، وفنون " (Bos & Vaughn, 2002) في الأداء الكتابي السيئ لدى الأطفال ذوي الذكاء المتوسط على الأقل الذين لا يعانون من إعاقة نيورولوجية محددة، أو من إعاقة حسية حركية ظاهرة، أو من كليهما (في: دانيال؛ وآخرون، ٢٠٠٧ م).

ويعرف الباحث صعوبة الكتابة بأنها: عدم قدرة التلاميذ في المراحل الأولى على تحليل الأصوات المسموعة، وربطها بالمدلول الرسمي أو الرموز، ورسم تلك الكلمات أو المقاطع الصوتية المنطوقة وفق تحليلها الصوتي رسمًا صحيحًا ودقيقًا موافقًا لقواعد الكتابة الهجائية، دون جهد وعناء.

تشخيص صعوبات التعلم:

يوجد العديد من الأسس والمحكات التي يُصنف عليها متخصصو صعوبات التعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التشخيص، ومن أشهرها هي: (صلاح علي، ٢٠٠٥، منى اللبودي، ٢٠٠٥):

أ. محك التباعد أو التفاوت Discrepancy Criterion

يعتمد هذا المحك على تحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، من خلال ما يظهرونه من تباعد بين مستوى النمو العقلي عن مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ، أو تباعد مستوى تحصيل التلميذ عن معدل تحصيل الأطفال الآخرين من السن نفسه، وذلك يتم بعدة طرق منها: حساب التباعد بين التحصيل الفعلي والمتوقع، أو بمقارنة الذكاء والتحصيل باستخدام الدرجات المعيارية.

ب. محك الاستبعاد Exclusion Criterion

يعتمد هذا المحك في تشخيصه لصعوبات التعلم على استبعاد الحالات التي يمكن تفسيرها بتخلف عقلي عام، أو إعاقة سمعية أو بصرية، أو اضطرابات انفعالية شديدة، أو حرمان بيئي وثقافي، أو نقص حالات فرص التعلم، حيث إن تعريف صعوبات التعلم يستبعد هذه الحالات.

ت. محك التربية الخاصة Special Education Criterion

يعتمد هذا المحك على فكرة أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم يحتاجون إلى طرق خاصة في التعليم تتناسب مع صعوباتهم، وتختلف عن الطرق العادية في التعلم. إضافة إلى ما سبق، لا بد من قياس القدرة الإدراكية عند التلميذ، والمتمثلة في القدرة على الإدراك البصري، والقدرة على الإدراك السمعي، والقدرة على الإدراك الحركي.

خطوات تشخيص وعلاج صعوبات التعلم:

يذكر (عبد الله، ٢٠٠٩) أربع خطوات أساسية لتشخيص وعلاج صعوبات التعلم، هي:

- ١- تحديد أي الطلاب لديه صعوبات التعلم.
- ٢- تحديد طبيعة صعوبات التعلم لدى الطلاب.
- ٣- تحديد العوامل التي تسبب صعوبات التعلم.
- ٤- تطبيق الخطوات العلاجية لصعوبات التعلم.

ويؤكد الباحث على هذه الخطوات، في تمثل الأسلوب الأمثل لرصد، وتحديد وعلاج الصعوبة التعليمية التي تكون مصاحبة للتلاميذ، إضافة إلى ذلك تساعد هذه الخطوات على الكشف المبكر عن التلاميذ

ذوي صعوبات التعلم، وبناء خطط علاجية تتوافق مع قدراتهم وميولهم، لمساعدتهم على تخطي هذه الصعوبات.

علاج صعوبات التعلم :

صُنفت صعوبات التعلم إلى فئتين هما: صعوبات تعلم أكاديمية، وصعوبات تعلم نمائية. والنمائية هي الخاصة بالعمليات العقلية والنفسية المسؤولة عن عمليات التعلم، والأكاديمية وهي تتأثر بالصعوبات الأولى وتعتبر انعكاسًا لها يظهر على السلوك والاستجابة التعليمية لدى التلاميذ، لذلك يصعب الفصل بينها، ومن هنا نجد ثلاثة أنواع من الإستراتيجيات للعلاج، هي:

١- التدريب القائم على تحليل المهمة:

وهو الأسلوب القائم على التدريس المباشر لمهمة دراسية معينة (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨م). ويعرف لاويد (Lawed, ١٩٨٨) التدريس المباشر بأنه إحدى الطرائق التي يستخدمها المدرس لتوصيل المعلومات أو المهارات في خطوات متتابعة ودقيقة، حتى يتم إنجاز المهمة المراد تعلمها (بوسميط، ٢٠٠١)، وتقتراح (ليرنر) تقسيم تحليل المهمة إلى خطوات فرعية هي:

- تحديد طرق الاتصال الإدراكية لاستقبال المهمة التعليمية.
- تحديد طبيعة المهمة التعليمية أهي لفظية أم غير لفظية؟
- تحديد طبيعة المهمة التعليمية الاجتماعية.
- تحديد النظام الحسي (البصري، السمعي) للتعبير عن المهمة التعليمية.
- تحديد طبيعة العمليات العقلية اللازمة للتعبير عن المهمة التعليمية (الروسان، ٢٠٠٠).

٢- التدريب القائم على العمليات النفسية:

يعد هذا الأسلوب من الأساليب العلاجية الرئيسة، وهو يقوم على صقل وتدريب العمليات النفسية أو العقلية المسؤولة عن التعلم، مثل: الانتباه والإدراك والتفكير (السعيد، ٢٠٠٥).

٣- التدريب القائم على الجمع بين تحليل المهمة والعمليات النفسية:

إن هذا الأسلوب ضروري لمعالجة الحالات الشديدة التي تعاني من صعوبات نمائية وأكاديمية معًا (حافظ، ٢٠٠٠). ويمكن وصف هذا الأسلوب على أنه يضم ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: تقييم نواحي القوة والضعف لدى الطفل (تحديد المستوى).

المرحلة الثانية: تحليل المهمات التي يفشل فيها الطفل من أجل تحديد تسلسل المهارات السلوكية والمعرفية المطلوبة لأداء تلك المهمات (تحليل المهمات).

المرحلة الثالثة: تتمثل في الجمع بين المعلومات الخاصة بتحليل الطفل، وتحليل المهمات من أجل تصميم الأساليب التدريسية والمواد التربوية التي سيتم تقديمها بشكل فردي (كامل، ١٩٩٦).

وأشار إيسلديك وسلفيا (١٩٧٤) (Ysseldyk,Salvia) إلى نوعين من الإستراتيجيات التعليمية، هما: تدريب القدرات أو العمليات، وتدريب المهارة أو تحليل المهارة، وتدريب القدرات أو العمليات تشمل طرائق الحواس المتعددة أو تعدد الحواس. وتدريب القدرات والكفاءات وبرنامج تدريب الاستماع الأتوماتيكي.

وتدريب المهارة يشمل التدريس المباشر (Heward & Oransky,1992). ونظرًا لتعدد الأساليب المستخدمة في علاج صعوبات التعلم، فقد قسمها (هالاهاان وكوفمان) إلى:

* أسلوب التدريب على العمليات النفسية.

* أسلوب الحواس المتعددة.

* أسلوب إجراء تحليل المهارة.

* الجمع بين أسلوب التدريب على العمليات وتحليل الواجب.

* أسلوب تعديل السلوك.

* أسلوب تعديل السلوكي المعرفي، ويشمل أسلوب التدريب وممارسة التعليم الذاتي المعرفي، أسلوب مراقبة الذات.

* أسلوب العلاج الطبي (الطبيب، ١٩٩٤)، وهذا الأسلوب يقوم على:

١- العلاج باستخدام العقاقير الطبية للنشاط الزائد حتى سن ١٢ سنة عند الأطفال، ويجب أن يطلع المعلم على برنامج الطفل الدوائي مواعيده وتأثيره. ويجب أن يلتزم الطفل تناول الدواء في اليوم المدرسي مثل: (ريتالين وديكسيدرلين).

٢- ضبط البرنامج الغذائي للأطفال، ومراقبة نوع الطعام أو المشروبات التي فيها مواد حافظة أو ملونة.

٣- إعطاء الطفل فيتامينات تحسن فترة الانتباه وتخفض الإفراط في النشاط، وذلك باستشارة الطبيب والاختصاصي النفسي (منصور وآخرون، ٢٠٠٣).

ومن البرامج الفعالة والمستخدمة على نطاق واسع في التدريب، الأطفال ذوي صعوبات التعلم البرامج التربوية النفسية، ويجب أن تشمل التدريبات التالية:

- ١- نشاطات موجهة نحو تطوير النمو الحركي.
- ٢- نشاطات موجهة نحو تطوير القدرات الحس حركية.
- ٣- نشاطات موجهة نحو تطوير القدرات الإدراكية- الحركية.
- ٤- النشاطات الموجهة نحو تطوير المهارات الاجتماعية.
- ٥- النشاطات الموجهة نحو تطوير المفاهيم.
- ٦- النشاطات الموجهة نحو تطوير القدرات اللغوية (الخطيب والحديدي، ١٩٩٤).

ثانياً: الدراسات السابقة

حظيت دراسة تعليم القراءة والكتابة باللغة العربية تلاميذ المرحلة الابتدائية وذوي صعوبات التعلم، وتناول هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة التي كانت عوناً للباحث في العديد من الجوانب النظرية التي تناولها الباحث في هذا الفصل: (اللغة، طرق تدريس القراءة والكتابة، الصوت، الإستراتيجية المتكاملة، منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وصعوبات التعلم)، وكيفية تطبيق الدراسة النظرية تجريبياً وآلية إعداد أدوات البحث، والتعرف على متغيراته. وقد صُنفت الدراسات التي تم مسحها وفقاً للمحاور التالية:

- دراسات تخص مهارات القراءة والكتابة.

أ. دراسات تخص مهارات القراءة والكتابة معًا.

ب. دراسات تخص مهارات القراءة فقط.

ج. دراسات تناولت مهارات الكتابة.

● دراسات تناولت صعوبات التعلم في تعلم القراءة والكتابة.

● دراسات تناولت الصوت (الوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات التعلم).

دراسات تخص مهارات القراءة والكتابة :

أ. دراسات تخص مهارات القراءة والكتابة معًا.

١ - دراسة جبايب (٢٠١٠) بعنوان: صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، وفق المتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص. وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي في التطبيق، وطبقت هذه الدراسة على عينة طبقية، عشوائية من (١٢٣) معلمًا ومعلمة، (٤٤) ذكورًا، و(٧٩) إناثًا، وقد تم استخدام استبانة مؤلفة من (٣٣) فقرة، وتم تحليلها إحصائيًا، وأظهرت النتائج أن أبرز صعوبات تعلم القراءة والكتابة، تتمثل في تعثر الطفل في القراءة والكتابة، وكثرة الحو والضغط على القلم، أما في ما يتعلق بالمتغيرات، فأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما توجد فروق في المؤهل العلمي، لصالح البكالوريوس، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والتخصص، ويوصي الباحث بضرورة الاهتمام بالوسائل التعليمية، باعتبارها مصدرًا من مصادر التعلم، والكشف المبكر عن مواطن الضعف، والتركيز على موضوعي القراءة والكتابة، ومساعدة الآباء في معالجة مشاكل أبنائهم.

2 - دراسة (Auerbach، ١٩٨٩) بعنوان: نحو نهج اجتماعي-سياقي لحو الأمية الأسرية. تم التأكيد على التوجيهات التربوية الحديثة في تنشئة الطفل، وقد أعطيت أهمية للإدراك المتزايد بأن أفراد الأسرة يمكن أن يسهموا في تنمية معرفة القراءة والكتابة للأطفال.

استخدم الباحث المنهج الوصفي في التطبيق، ركزت الدراسة على دعم مناقشي مشاركة أسر المهاجرين واللاجئين في التعليم لأطفالهم وفق برامج تحقق ذلك. أشارت الدراسة إلى الجهود المبذولة نحو برامج حو الأمية التي تستهدف الأسرة، والتي تركز على تعليم الآباء على القيام بأنشطة، مثل الأنشطة المدرسية

التي يمكن متابعتها في البيت من أجل مساعدة الأطفال في أداء الواجبات المدرسية. وانتقدت الدراسة "فرضية العجز"، والتي يفترض أن الآباء يفتقرون إلى المهارات الأساسية لتعزيز نجاح المدرسة في تنمية أطفالهم. وتقترح الدراسة تعريفًا أوسع للأسرة في سعيها وطالبت بضرورة الاعتراف بالواقع الاجتماعي، والتركيز على نقاط القوة في الأسرة كإطار بديل لتصميم البرامج الموجهة للأسرة، على أساس أنها محاولات لتطوير المناهج الدراسية الخاصة.

ب. دراسات تخص مهارات القراءة فقط.

1 - دراسة القحطاني (١٤٣٠هـ) بعنوان: فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط. هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج حاسوبي مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية للتلاميذ المعاقين فكريًا بدرجة بسيطة الذين يدرسون بالبرامج الملحقه بالمدارس العادية في المملكة العربية السعودية.

استخدم الباحث المنهج التجريبي في تطبيق البرنامج، وقد اشتملت مجموعة البحث على عینتين متماثلتين من مدرسة الدمج، هما: عينة المجموعة التجريبية للتلاميذ بمدرسة (سعيد بن زيد) البالغ عددهم (٩) تلاميذ، وعينة المجموعة الضابطة للتلاميذ بمدرسة (الحارث بن هشام) البالغة عددهم (٩) تلاميذ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي تربية فكرية بالمملكة العربية السعودية بمدينة خميس مشيط بمنطقة عسير، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق دالة إحصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبارات الخاصة بمهارات القراءة موضوع البحث لصالح التطبيق البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية، نتيجة لتعرضهم للبرنامج الحاسوبي.
- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبارات الخاصة بمهارات القراءة موضوع البحث، لصالح المجموعة التجريبية.

2 - دراسة فورة (٢٠٠٣) بعنوان: فعالية برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بغزة. هدفت إلى فعالية برنامج مقترح، لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بغزة.

واستخدم الباحث المنهج التجريبي، واستخدمت في تنفيذ الدراسة الميدانية تصميم المجموعة الواحدة، وقياس (قبلي وبعدي)، ويعتمد هذا التصميم على أساس اختبار مجموعة واحدة، ثم تحديد مستوى أدائها في المتغيرات المستقل، برنامج علاج بعض صعوبات تعلم القراءة، وتم اختيار عينة الدراسة (٣٠) تلميذًا وتلميذة من ثلاث مدارس، وكانت الفئة المستهدفة، الذين يعانون من صعوبات في الفهم والنطق القرائي، ومن ثم تم التعامل مع هؤلاء التلاميذ، باعتبارهم عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن يكون التلميذ عنصرًا فعالًا، ومشاركًا في مواقف التعلم، وهذا الأمر يتطلب أولاً ضرورة أن تكون لدى التلميذ الدافعية، وأن يعزز في كل مرحلة من مراحل البرنامج.

3 - دراسة الشخريتي (٢٠٠٩) بعنوان: أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة.

واستخدمت المنهج التجريبي، ومن أدوات الباحثة إعداد اختبار قرائي يكشف عن الضعف الموجود عند التلاميذ، وبنيت الباحثة برنامجًا مقترحًا لتنمية المهارات القرائية مبنياً على استخدام الألعاب التربوية، وتألفت عينة الدراسة من (٨٣) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدرسة حانون الابتدائية، بحيث وزعت على مجموعتين: إحداهما تجريبية وعددها (٤١) تلميذًا وتلميذة، والأخرى ضابطة وعددها (٤٢) تلميذًا وتلميذة. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين يدرسون البرنامج المقترح)، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (الذين يدرسون المنهج المدرسي بالطريقة العادية) لصالح المجموعة التجريبية.

٤ - دراسة أبو طعيمة (٢٠١٠) بعنوان: أثر برنامج العيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر

برنامج بالعيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس. وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، ومن أدوات الدراسة برنامج بالعيادات القرائية الذي وضع لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، إلى جانب اختبار قرائي لتشخيص الضعف القرائي، وبطاقة ملاحظة لتشخيص الضعف في القراءة الجهرية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذًا وتلميذة، وبعد التطبيق أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ على اختبار المهارات القرائية قبل وبعد تطبيق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية.

٥- دراسة عثمان، (٢٠٠٧) تحت عنوان: أثر برنامج تدريبي لإستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي لإستراتيجية التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي.

وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي في الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٩) طالبًا من الذكور من ذوي صعوبات الفهم القرائي، وجميعهم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد قسمت العينة عشوائيًا إلى مجموعتين: الأولى تجريبية، وتكونت من (٤٠) طالبًا، والثانية ضابطة، وتكونت من (٢٩) طالبًا، وتمثلت أدوات الدراسة في: (اختبار الفهم القرائي)، (اختبار التعرف القرائي ومقياس ستانفورد- بينية للذكاء)، (ومقياس ما وراء الفهم)، إعداد الباحث (والبرنامج التدريبي لإستراتيجيات التعليم التبادلي) إعداد الباحث، وتم التدريب على البرنامج خلال ثلاث عشرة جلسة بمعدل ثلاث جلسات أسبوعيًا، وتمثلت نتائج الدراسة في تحسن مستوى ما وراء الفهم، وكذلك الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في المجموعة التجريبية، ولم يظهر هذا التحسن لدى نظرائهم في المجموعة الضابطة.

٦- وأجرى حبوش (٢٠١٣) دراسة بعنوان: أثر توظيف الأنشطة اللغوية في تنمية بعض المهارات القرائية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. دراسة هدفت إلى تعرف أثر توظيف الأنشطة اللغوية في تنمية بعض المهارات القرائية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.

واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) طالبة، ووزعت العينة على مجموعتين إحداهما: تجريبية وعددها (٣٨) طالبة طبقت عليها الأنشطة اللغوية لمعرفة مدى تنميتها للمهارات القرائية، وأخرى ضابطة وعددها (٣٨) طالبة درست بالطريقة المعتادة، وكانت أدوات الدراسة ممثلة في اختبار كتابي لقياس مدى إتقان طالبات الصف العاشر للمهارات القرائية، وبطاقة ملاحظة للتعرف على مدى إتقان طالبات الصف العاشر للمهارات القرائية التي سبق وأن درسوها، وكانت نتائج البحث مؤكدة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختيار المهارات القرائية لصالح المجموعة التجريبية.

٧- وتناول (بركات، ٢٠١٠م) كتاب بعنوان: الاتجاه نحو القراءة الحرة لدى الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والديموغرافية. تعريف القراءة الحرة، والعوامل المؤثرة في الميل نحوها، وأنواعها، وتأثيرها وأهميتها لدى الأطفال، ووسائل تنميتها. إلى جانب هذا، تم عرض بعض المفاهيم الخاصة بالطموح والذكاء، وما انتهت إليه نتائج البحوث الميدانية في هذا الصدد، وبناء مقاييس جديدة، وتطبيقها على مجموعة من الأطفال. وأكد الكتاب على أن الاتجاه نحو القراءة الحرة يختلف باختلاف النوع، والخلفية الثقافية، والمستويات الاقتصادية الاجتماعية للأسر. ويأتي الكتاب في خمسة فصول (الاتجاه نحو القراءة الديموغرافية، العينة، الأدوات، الفروض، الأساليب الإحصائية، نتائج اختبار الفروض وتفسيرها).

٨- دراسة محمود (٢٠٠١) بعنوان: برنامج مقترح قائم على استخدام الكمبيوتر لعلاج العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. هدفت إلى التعرف على أثر برنامج مقترح قائم على استخدام الكمبيوتر لعلاج العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

وقد استخدم المنهج التجريبي في هذا البحث، وتكونت عينة البحث من (٣٤) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي العسر القرائي من ست مدارس ابتدائية بمدينة أسوان، وأسفر البحث عن النتائج الآتية: عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في كل من التمييز السمعي، وتعرف أصوات الحروف والتحليل الصوتي والمزج الصوتي، وتعرف اللام الشمسية والقمرية، وتعرف المد بأنواعه، وتعرف التنوين، وتعرف الكلمة من خلال السياق، ومتوسط أخطاء النطق لدى أفراد مجموعة البحث قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي. وترجع هذه الفروق إلى استخدام البرنامج القائم على استخدام الكمبيوتر مع الإشارات إلى نسبة الكسب

المعدل التي تم حسابها وفقاً لمعادلة بلاك Blacke، إلى أن البرنامج المقترح وما يتضمنه من وحدات يتسم بالفعالية في علاج صعوبات التعرف والنطق لدى ذوي العسر القرائي من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

ج. دراسات تناولت مهارات الكتابة:

1 - دراسة حاوي (٢٠١٥م) بعنوان: فعالية تدريس اللغة العربية باستخدام الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. هدفت الدراسة إلى تعرّف فعالية تدريس اللغة العربية باستخدام الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.

وإستخدم الباحث المنهج التجريبي، ولتحقيق هذا الهدف، أعد الباحث اختباراً في بعض مهارات الكتابة الهجائية، وهي المهارات التي أجمع عليها المحكمون، وقد بلغ أفراد العينة (٦٠) طالباً من طلاب الصف السادس الابتدائي، تم اختيارها بطريقة عشوائية، فُسِّمَت إلى مجموعتين متكافئتين، إحداهما تجريبية بلغت (٣٠) طالباً، درست مهارات الكتابة الهجائية باستخدام الأنشطة اللغوية، والأخرى ضابطة بلغت (٣٠) طالباً، درست مهارات الكتابة الهجائية بالطريقة المعتادة، وقد استغرقت تجربة البحث (٢١) حصة، وطُبِّق اختبار مهارات الكتابة الهجائية قبلياً وبعدياً على المجموعتين، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية. وقد أثبتت نتائج البحث فعالية تدريس اللغة العربية باستخدام الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

2 - دراسة (Shen ،٢٠٠٣) تحت عنوان:

Tips for analyzing spelling errors. Diagnostique

هدفت إلى تعرف الأخطاء الإملائية وعلاقتها بالقدرة الهجائية لدى الطلاب الصينيين في المرحلة الابتدائية من الصف الأول إلى الصف السادس.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة، طبق عليهم اختبارًا للتعرف على الأخطاء الإملائية، وخلصت النتائج إلى وجود أكثر من (١٥) نوعًا من الأخطاء صنفت إلى ثلاثة أنواع: أخطاء في الأصوات والكلام، وأخطاء في دلالات الألفاظ، وأخطاء في الكتابة الإملائية، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين القدرة على التهجئة، والقدرة على الكتابة.

٣- أجرى الجوجو (٢٠٠٤) دراسة بعنوان: أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي محافظة شمال غزة. دراسة هدفت إلى تعرف أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة.

واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي على طالبات الصف الخامس الأساسي، واشتملت العينة على (٧٣) طالبة، وقسمت هذه المجموعة إلى مجموعتين، التجريبية (٣٦) طالبة، والضابطة (٣٧) طالبة، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: استبانة لتحديد المهارات الإملائية الملائمة لطالبات الصف الخامس الأساسي، واختبار في مهارات الكتابة الإملائية، وبرنامج مقترح تم بناؤه على مهارتي الهمزة المتوسطة والهمزة المتطرفة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

٤- دراسة Johns, 1992 بعنوان

Communication in writing a rhetorical for developing composition skills.

هدفت إلى تحديد مهارات الإملاء وتنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية بولاية يوتا ببريطانيا. واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتم تحديد المهارات الكتابية وعرضها على المحكمين؛ ذلك لتحديد أهم المهارات الواجب تنميتها لطلاب المرحلة الثانوية، وأعد الباحث برنامجًا يهدف إلى تنمية المهارات التي حصلت على ٥٠% فأكثر من آراء المحكمين، وقد تم اختبار الطلاب اختبارًا قبليًا على المهارات المحددة، وتم بعد ذلك التدريس بالبرنامج المعد لتنمية المهارات الإملائية المحددة، ثم أعيد الاختبار على

الطلاب بعدياً، وقد أسفر البحث عن وجود تحسن واضح في كتابات الطلاب، وقلت نسبة الأخطاء، وهذا التحسن يرجع للتدريس بالبرنامج الذي أعده الباحث لتنمية المهارات الإملائية.

٥- دراسة (Heling, 2000) بعنوان

Spelling error and the development of orthographic knowledge among Chinese _ Speaking Elementary Students.

هدفت إلى معرفة القدرة على تنمية الكتابة الإملائية في المدارس الابتدائية الصينية؛ تبعاً للتقدم الدراسي من الصف الأول إلى الصف السادس.

واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وكانت عينة الدراسة ممثلة لجميع المراحل الدراسية، فتكونت العينة من (٣٠٠) طالب وطالبة موزعة على جميع المراحل، بواقع (٥٠) طالباً وطالبة لكل مرحلة دراسية، وقد أعد الباحث اختباراً في الكتابة الإملائية لكل مرحلة دراسية؛ ليحدد من خلاله نوع الخطأ، وهل له علاقة بالمرحلة الدراسية أم لا، وأسفرت هذه الدراسة عن وجود مجموعة من النتائج منها: وجود (١٥) نوعاً من الأخطاء الإملائية، تم تصنيفها في ثلاث فئات: الأولى تركز على الأصوات الكلامية، والثانية تركز على الكتابة، والثالثة تركز على دلالات الألفاظ، كما بينت النتائج أن هناك تحسناً ملحوظاً على مستوى الكتابة الإملائية، تبعاً للتقدم الدراسي.

٦- كما أجرى القداح (٢٠١٢) دراسة بعنوان: فعالية برنامج مقترح قائم على أنشطة فنون الأداء اليدوي لتنمية مهارات الاستعداد للكتابة لدى طفل الروضة. دراسة هدفت إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على أنشطة فنون الأداء اليدوي لتنمية مهارات الاستعداد للكتابة لدى طفل الروضة، بمحافظة الدقهلية.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي على مجموعتين من أطفال الروضة التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة الدقهلية، وبلغت العينة (٧٣) طالباً، ووزعت إلى مجموعتين تجريبية عددها (٣٥) طفلاً، والضابطة عددها (٣٨) طفلاً، وأعدت الباحثة لذلك استبانة لتحديد مهارات الاستعداد للكتابة، واختبار مهارات الاستعداد للكتابة لأطفال الروضة، وتوصلت الدراسة إلى أن الأنشطة ذو أثر فعال في تنمية الاستعداد للكتابة.

• دراسات تناولت صعوبات التعلم في تعلم القراءة والكتابة:

١- دراسة سليمان (٢٠٠١) تحت عنوان: سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة أساليب التعرف والتشخيص. أكدت وهدفت إلى فاعلية برنامج علاجي في تخفيف صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. هدفت الدراسة إلى تشخيص صعوبات التعلم النمائية.

واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من ٤٠ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وتكونت أدوات الدراسة من قائمة الكشف عن صعوبات التعلم النمائية إعداد الباحثة واختبار الذكاء الابتدائي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في المقياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

٢- اهتمت دراسة ((Swanson & Berminger, 1995) بعنوان

The role of working memory in Skilled and less skilled reader's comprehension.

هدفت إلى المقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الأداء على مهام الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى، وذلك للتحقق مما إذا كان القصور لدى ذوي صعوبات التعلم له علاقة بعجز معين في الذاكرة العاملة.

واستخدم المنهج الوصفي الاستقرائي التحليلي في الدراسة، وطُبقت على عينة بلغت في مجملها (٢٠٦) تلميذاً وتلميذة، طُبّق عليهم أربع مهام للذاكرة العاملة (التتابع البصري- رسم الخرائط- استرجاع القصة- تعاقب الأرقام السمعي)، وخمسة اختبارات لقياس الذاكرة قصيرة المدى. وبعد معالجة البيانات إحصائياً أشارت النتائج إلى أن أداء الذاكرة العاملة اللفظية لدى التلاميذ والتلميذات ذوي صعوبات التعلم أدنى من العاديين، كما أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى.

٣- كما بينت دراسة (Isaki&plante, 1997) بعنوان

Short- term and working memory differences in language / learning disabled and normal adults.

دراسة بهدف بحث الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الذاكرة العاملة، والذاكرة قصيرة المدى، وذاكرة الجمل.

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة (٣٠) طالبًا، منهم (١٥) ذكور ذوي صعوبات التعلم، (١٥) من العاديين طُبّق عليهم الاختبار الفرعي لقياس الذاكرة قصيرة المدى المأخوذ من قياس الذاكرة من إعداد (Wood Cook & Mather, 1990)، ومقياس اتساع القدرات لقياس الذاكرة العاملة من إعداد (Deneman & Carpenter, 1980)، والاختبار الفرعي لقياس ذاكرة الجمل من مقياس الذاكرة. وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٥) (في أداء الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة لصالح العاديين، وأشارت الدراسة إلى أن الذاكرة العاملة اللفظية تعد إحدى الصعوبات التي تواجه ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين.

٤- دراسة (البواليز، ٢٠٠٦) بعنوان: أثر استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وذلك بقصد فحص فرضيتي الدراسة.

وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وقد تناولت الدراسة في عينتها مجموعة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يدرسون في غرف مصادر التعلم، وكان عدد العينة (٣٢) طالبًا وطالبة، منهم (١٥) طالبًا من الذكور، و(١٧) طالبة من الإناث، وتم التوزيع عشوائيًا على مجموعة ضابطة وتجريبية، وتم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\geq a0,05$) بين متوسط أداء طلبة عينة الدراسة في المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والبعدي تعزى لإستراتيجية الحواس المتعددة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\geq a0,05$) بين متوسط أداء أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي تعزى للجنس.

• دراسات تناولت الصوت (الوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات التعلم) :

١- أجرت هبة محمد (٢٠٠٩) دراسة بعنوان "برنامج لتنمية الإدراك السمعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم"، وهدفت الدراسة إلى إعداد برنامج لتنمية الإدراك السمعي بمهاراته المختلفة (التمييز السمعي - التذكر السمعي - التسلسل السمعي - المزج أو التوليف السمعي) لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والتعرف على مدى فاعلية البرنامج.

وإستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال من ذوي صعوبات التعلم بالمستوى الثاني من مرحلة رياض الأطفال، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٥ : ٦) سنوات، واشتملت أدوات الدراسة على اختبار رسم الرجل لجودانف هاريس، وقائمة صعوبات التعلم النمائية للأطفال الروضة لعادل عبد الله، واختبار الينوي للقدرات النفس لغوية، وبرنامج تنمية الإدراك السمعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس الإدراك السمعي لصالح التطبيق البعدي، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي والتبقي على مقياس الإدراك السمعي.

٢- أجرى باسنجر وآخرون (Passenger et. Al., 2000) دراسة بعنوان:

"**phonological processing and early literacy**" بهدف إيجاد العلاقة بين الإدراك الفونولوجي والذاكرة الفونولوجية وبين القدرة على القراءة المبكرة والهجاء المبكر، وذلك خلال العام الأول من المدرسة الابتدائية.

وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت الدراسة على (١١٥) طفلاً بالروضة، وأشارت النتائج إلى أن للإدراك الفونولوجي والذاكرة الفونولوجية إسهامًا قويًا في القراءة المبكرة والتهجي المبكر من جانب مثل هؤلاء الأطفال، حيث يحدث تغير كيمي في الذاكرة الفونولوجية خلال الصف الأول الابتدائي، ومن ثم المستوى الفونولوجي لطفل الروضة سواء بالنسبة للإدراك أو للذاكرة، ينبئ بمستواه اللاحق في القراءة، ففي الوقت الذي قد يتنبأ فيه الوعي الصوتي في وقت مبكر بقراءة مفردة للكلمة، يبدو أن الذاكرة الصوتية المبكرة تلعب دورًا هامًا في تطوير إستراتيجيات فك التشفير المطلوبة، للقراءة في وقت لاحق. الدليل على أن التغيير النوعي في الذاكرة الصوتية يحدث خلال السنة الأولى من التعليم

الرسمي، يؤكد الادعاءات السابقة بأن الإستراتيجية الصوتية للتهجئة يمكن أن تتطور قبل إستراتيجية مشاهدة للقراءة.

٣- جاءت دراسة سيجرز (Segers. E., 2005) بعنوان:

"Long- term Effects of Computer Training of Phonological Awareness in Kindergarten"

وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر التدريب على الكمبيوتر لمدة طويلة على وعي الأطفال الصوتي. استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من أطفال الروضة الهولنديين الذين لم يسبق لهم معرفة الكمبيوتر قوامها (١٥) طفلاً، وتم تدريبهم عليه لمدة (١٥) دقيقة كل أسبوع، وذلك على مدى سنة دراسية كاملة، بعد الاختبار القبلي - الاختبار المرحلي - اختبار ما بعد الاختبار - تصميم اختبار الاحتفاظ. تم تقييم الآثار على القافية، تجزئة الصوت، المزج السمعي، ومعرفة الحروف. وأظهر التدخل آثاراً فورية كبيرة على المعرفة القافية والعرف.

يرتبط الوقت المستغرق في ألعاب الكمبيوتر أيضاً بمكاسب التعلم للمجموعة التجريبية. في الصف الأول، تم إثبات تأثيرات الاستبقاء بعد ٤ أشهر من تعليم القراءة، وتم قياس وتقييم الآثار المترتبة للبرنامج المستخدم على الوعي الصوتي للأطفال.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك آثاراً واضحة وسريعة نتيجة التدريب على الكمبيوتر على وعي الأطفال الصوتي وتمييز النغمات، وأن ذلك كان له أثر كبير على ارتفاع مستوى القراءة لدى هؤلاء الأطفال.

٤- وجاءت دراسة (Webb, M.; Schwanenfluge, P.J & Kim, S., (2004) بعنوان:

"A constructvalidation study of phonological awareness for children entering pre- kindergarten"

وهدفت إلى فحص الإدراك الصوتي لدى أطفال الروضة ومعرفة مدى إمكانية تنميته، حيث سعت هذه الدراسة إلى تحديد السمات النفسية والعقلية اللازمة لتكوين الإدراك الصوتي لدى أطفال الروضة.

وتم استخدام المنهج التجريبي في هذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من أطفال الروضة قوامها 10 أطفال، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم تدريب أطفال المجموعة التجريبية على أربعة مهام أساسية هي تمييز النغمة، وتقسيم المقاطع الصوتية، وعزل الصوت الأول، ومزج الأصوات. وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن التدريب على تلك المهام الأربعة له فعاليته في هذا الإطار، إضافة إلى أن مثل هذه المهام تعتبر مهمة جداً؛ لتعليم الطفل النطق الصحيح والتهجي.

٥- وجاءت دراسة "كارول وآخريين (Carrol, M. et al, 2003) بعنوان:

"Naming speed and phonological awareness of predictors of reading development"

وهدفت الدراسة إلى التعرف على الإدراك الصوتي كمؤشر على تنمية القراءة، بالإضافة إلى دراسة أفضل الأساليب التي يمكن من خلالها أن يكون لدى كل طفل من أطفال العينة إدراك صوتي جيد.

واستخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، والتي تكونت عينة الدراسة بها من مجموعة من أطفال الروضة في سن (٥) سنوات قوامها (٣٦) طفلاً مقسمين إلى مجموعتين، إحداهما تم تدريبها على الإدراك الصوتي، والأخرى لم يتم تدريبها، وتم متابعة الأطفال خلال السنتين الأولى والثانية بالمدرسة الابتدائية.

وكشفت النتائج عن أن مجموعة الأطفال الذين كانوا يعانون من صعوبات التعلم في القراءة، كانت هي المجموعة التي لم تتعرض لأي برنامج للتدخل أو التدريب على الإدراك الصوتي. أما المجموعة الأخرى التي لم يعاني الأطفال فيها من صعوبات التعلم في القراءة، فكانت هي المجموعة التي تم تدريبها على الإدراك الصوتي.

٦- دراسة فيرجينيا وجوديث (٢٠٠٣) Virginia & Judith بعنوان:

Home Literacy Environment and Phonological Awareness in Preschool Children: Differential Effects for Rhyme and Phoneme Awareness

فتناولت " معرفة الحروف، الوعي الصوتي، نمو الكلام عند أطفال مرحلة ما قبل المدرسة"، وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقات المتبادلة بين معرفة الحروف ونمو مهارات الكلام والوعي الصوتي ومهارات القراءة المبكرة عند الأطفال.

واشتملت عينة الدراسة على ٩٩ طفلاً في سن ما قبل المدرسة، تراوحت أعمارهم من ٤ إلى ٦ سنوات من العمر، لتدرس ما إذا كانت جوانب بيئة القراءة والكتابة المنزلية مرتبطة بشكل تفاضلي بالوعي الصوتي. تتم مقارنة ردود الأهل على استبيان_أداة البحث_ حول بيئة محو الأمية المنزلية مع وعي الأطفال بالقافية والفونيمات، وكذلك لمفرداتهم، ومعرفة الحروف، والأداء على مقاييس القوة الصوتية (التكرار غير الكلمات، ومهارات التسمية السريعة، والتمييز الصوتي، والتمييز السمعي).

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الوعي الصوتي يرتبط بمقدار القراءة المبكرة، فيما ارتبطت معالجة الفونيم بشكل مباشر مع الحروف وأصواتها، وأظهرت النتائج أيضاً أن تركيز التدريس في بيئة محو الأمية في المنزل والتعرض لوسائل الإعلام المرتبطة بالقراءة ترتبط ارتباطاً مباشراً بتوعية الصوت، وترتبط بشكل غير مباشر عبر معرفة الحروف والمفردات. كما كان التعرض لوسائل الإعلام المتعلقة بالقراءة ومشاركة الآباء النشطة في أدب الأطفال مرتبطاً بشكل مباشر وغير مباشر بمهارات الوعي بالقافية، من خلال ارتباطهم بمعارف الحروف والمفردات.

٧- دراسة كارولين وآخرين (٢٠٠١) Caroline et.al بعنوان: أثر استخدام إستراتيجية تدريب معينة على الوعي الفونيمي، والقراءة الجهرية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. وهدفت الدراسة إلى تدريب مجموعة من أطفال الروضة على إدراك الفونيمات، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة قدرتهم على القراءة.

واستخدام الباحث المنهج التجريبي في هذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من ٥٦ طفلاً موزعين على مجموعتين، إحداها تجريبية والأخرى ضابطة.

الأدوات: أربعة مقاييس، هي الطلاقة في تسمية الحروف الهجائية، والطلاقة في تسمية الأصوات والتعرف عليها، والقدرة على إدراك الفونيمات، والقدرة على تجزئة الكلمة إلى فونيمات.

وأوضحت النتائج حدوث تحسن في أداء الأطفال أعضاء المجموعة التجريبية في الاختبارات المستخدمة عن أداء الأطفال أعضاء المجموعة الضابطة.

٨- وأجريت دراسة ماكنايث وآخرين (Mcknight, et al, 2001)

بعنوان "Effects of specific strategy training on phonemic awareness and reading aloud with preschoolers"

استخدام الباحث المنهج التجريبي في هذه الدراسة، بهدف تدريب مجموعة من أطفال الروضة قوامها (٥٦) طفلاً، موزعين على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة على إدراك الفونيمات، مما يؤدي إلى زيادة قدرتهم على القراءة، حيث يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة للأطفال الذين يتسمون بالإدراك المبكر للأصوات الفردية في الكلمات والتي نطلق عليها الفونيمات والقدرة على تناولها، أن يصبحوا قادرين على القراءة بشكل جيد. وعند مقارنة أداء مجموعتي الدراسة على أربعة مقاييس _ أدوات الدراسة _ هي الطلاقة في تسمية الحروف الهجائية، والطلاقة في تسمية الأصوات والتعرف عليها، والقدرة على إدراك الفونيمات، والقدرة على تجزئة الكلمة إلى الفونيمات.

أوضحت نتائج الدراسة حدوث تحسن في أداء الأطفال أعضاء المجموعة التجريبية على الاختبارات المستخدمة، باستثناء أدائهم على مقياس الطلاقة في تسمية الحروف الهجائية، فلم تكن الفروق بينهم وبين أعضاء المجموعة الضابطة دالة. ويرجع هذا التحسن إلى تحسن في مستوى الانتباه، والإدراك من جانب أفراد المجموعة التجريبية.

٩- دراسة (٢٠٠٤) Elbro et al بعنوان

Long- Term Effects of Phoneme Awareness and Letter Sound Training: An Intervention Study With Children at Risk for Dyslexia

هدفت إلى تتبع الأطفال المعسررين قرائياً في مرحلة ما قبل المدرسة إلى الصف السابع، والتعرف على فاعلية برنامج لتدريبهم على الوعي الفونولوجي (الصوتي).

استخدم الباحث المنهج التجريبي في الدراسة، شارك خمسة وثلاثون من الأطفال المعرضين للخطر (الذين حضروا ٢٦ فصلاً مختلفاً) في برنامج مكثف لمدة ١٧ أسبوعاً في صفوف رياض الأطفال العادية المصممة لمساعدتهم على تحسين الوعي بصوت الأطفال. أشارت تدابير المتابعة إلى أن الأطفال المدربين

تفوقوا على ٤٧ رقابة غير مدروسة في خطر القراءة في كل من الكلمات والكلمات غير الدارجة في الصفوف ٢ و ٣ و ٧. وبالنسبة للقراء الأشد فقرًا، تم العثور على تأثيرات كبيرة - حتى في القراءة الصف ٧ في الفهم. ومع ذلك، فقد وجد أن الأطفال المدربين المعرضين للخطر متخلفون عن مجموعة ضبط ثانوية تضم ٤١ طفلًا لا يتعرضون للخطر في معظم جوانب القراءة. كان لدى الأطفال المقاومين للعلاج تمثيل صوتي منخفض نسبيًا للكلمات المعروفة.

بينت النتائج أن تأثيرًا إيجابيًا طويل الأمد للتدريب على مهارات الوعي الفونولوجي لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، وكذلك قراءة الكلمات، والتعرف على الكلمات غير الصحيحة، والفهم القرائي.

١٠ - كما تناولت دراسة (٢٠٠٦) Ying تحت عنوان

The role of Phonological awareness in native and second language reading development. P.H.D. The University of Hong Kong.

هدفت إلى الكشف عن دور الوعي (الصوتي) الفونولوجي في النمو القرائي في اللغة الصينية كلغة أولى واللغة الإنجليزية كلغة ثانية.

أظهرت الدراسة أن الأطفال ثنائيي اللغة لديهم ميزة عند أدائهم لمهام التوعية الصوتية، وخاصة في لغتهم الأقوى. تم إجراء القليل من الأبحاث حتى الآن، ودراسة آثار ثنائية اللغة على لغتي الأطفال ثنائيي اللغة. في هذه الدراسة تم مقارنة أداء الأطفال لغة ثنائية اللغة الصينية الإنكليزية على اختبارات التوعية الصوتية مع الأطفال الصينيين أحاديي اللغة والأطفال الإنكليزية أحاديي اللغة. أداء ثنائيي اللغة الصينية- الإنكليزية أفضل من اللغة الإنكليزية أحادية اللغة على الاختبارات الفرعية Blending و Elision للاختبار الشامل للمعالجة الصوتية (CTOPP). وبالمثل، كان أداء ثنائيي اللغة الصينية- الإنكليزية أفضل من نظرائهم أحاديي اللغة الصينية في معظم مهام التوعية الصوتية التجريبية في لغة الصينيين. وتناقش نتائج الدراسة من حيث آثار ثنائية اللغة على الوعي الصوتي في كلتا اللغتين من الأطفال ثنائيي اللغة.

أوضحت النتائج أن مهارات الوعي الفونولوجي ينبئ بالنجاح في القراءة، حيث تنبأ الوعي بالقافية بالنجاح في القراءة في اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية، والوعي بالفونيمات يتنبأ بالنجاح في الصفوف الأعلى، الوعي بالفونيمات والقافية يتنبأ بالنجاح في القراءة للغة الصينية في الصفوف الأولية دون العليا.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة:

● أوجه الاتفاق :

- ١- الاهتمام بمهارات القراءة والكتابة في الكثير من الدراسات السابقة.
- ٢- اتفقت الدراسة مع بعض الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم على وجه الخصوص.
- ٣- اتفقت معظم الدراسات السابقة مع البحث الحالي في استخدام المنهج التجريبي.
- ٤- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المتغير المستقل تعليم القراءة والكتابة عن طريق الطريقة الصوتية.
- ٥- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تقديم اختبارات قبلية وبعديّة لتقييم مدى النتائج التي حققتها الإستراتيجية أو البرامج المقدمة، مثل:
دراسة (Isaki&plante, 1997) & (القداح، ٢٠١٢) & (٢٠٠٠) Heling,) & (Shen, ٢٠٠٣) & (Johns, 1992)
- ٦- الاتفاق مع الدراسات السابقة من حيث التطبيق على المرحلة الابتدائية بشكل عام، والاختلاف في المراحل.

● أوجه الاختلاف :

- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أدوات الدراسة مثل: دراسة (محمود، ٢٠٠١) & (جبايب، ٢٠١٠) & (فورة، ٢٠٠٣) & (الشخريتي، ٢٠٠٩) & (حاوي، ٢٠١٥) & (الجوجو، ٢٠٠٤) & (shen, 2004).
- ١- لم تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المتغير التابع.
- ٢- تناولت بعض الدراسات السابقة تقديم برامج الحاسوب في تنمية مهارات القراءة، بينما استخدمت الدراسة الحالية إستراتيجية صوتية لتنمية مهارات القراءة والكتابة.
- ٣- تناولت بعض الدراسات القياس حسب الحالة الاقتصادية.
- ٤- اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة على العينة المطبق عليها الإستراتيجية.
- ٥- اختلفت مع الدراسات السابقة حيث طُبقت على طلاب صعوبات التعلم.
- ٦- تناولت الدراسة الحالية مهارتي القراءة والكتابة، بينما تناولت بعض الدراسات السابقة القراءة فقط أو الكتابة فقط.
- ٧- تناولت الدراسات السابقة برامج متكاملة لتنمية مهارات الكتابة أو القراءة، بينما تناولت الدراسة الحالية إستراتيجية؛ لتعليم القراءة والكتابة لتلاميذ صعوبات التعلم.
- ٨- الدراسات السابقة تعالج صعوبات تعلم القراءة أو الكتابة، في حين تتعامل الدراسة الحالية لتعلم واكتساب مهارات القراءة والكتابة.
- ٩- الاختلاف مع القليل من الدراسات السابقة في المنهج المطبق والمستخدم في الرسالة.
- ١٠- الاختلاف مع بعض الدراسات التي طبقت الإستراتيجية الصوتية في العينة، فهم طبقوها على تلاميذ ما قبل المدرسة، أما الإستراتيجية الحالية فطبقت على طلاب المرحلة الابتدائية.

● أوجه الاستفادة من البحوث والدراسات السابقة:

- ١- إعداد خلفية البحث.
- ٢- تحديد مشكلة البحث، وصياغة أسئلته، وأهدافه، وأهميته.
- ٣- إعداد الإطار النظري للبحث.
- ٤- كيفية اختيار العينة المناسبة للدراسة.

- ٥- اختيار المنهج المناسب للدراسة.
- ٦- صياغة فروض الدراسة الحالية.
- ٧- متابعة أثر الإستراتيجية الحالية بعد فترة من الانتهاء من تطبيقه.

● ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:

- ١- أنها تنفرد في كونها وظفت إستراتيجية الصوت اللغوي للحرف في تعلم القراءة والكتابة لتلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وبذلك تعتبر الأولى من نوعها على المستوى المحلي على حسب علم الباحث المتواضع.
- ٢- تعتبر من الدراسات المحلية المحدودة على المستوى المحلي والتي تناولت الطريقة الصوتية في تعليم القراءة والكتابة، عن طريق مزج الحروف قرائياً أو كتابياً لتلاميذ صعوبات التعلم مع إرفاقها بكتاب أنشطة يُطبَّق هذه الإستراتيجية وفق أسس خاصة بها.

إن الإطار النظري والدراسات السابقة التي تم تناولها في هذا الفصل، كان لها الأثر الكبير لمساعدة الباحث للتعرف على المباحث التي تم سردها والإمام بالمادة العلمية، بشكل يتناسب على القدرة لعمل إجراءات الدراسة بشكل جيد، والاستفادة من الدراسات السابقة التي تم تناولها في هذا الفصل، حتى تكون مرشداً له في تحديد المنهج ومجتمع الدراسة والقدرة على بناء الأدوات الأمثل لتطبيق الإستراتيجية المتكاملة، مع التعرف على متغيرات الدراسة وخطوات تنفيذ الدراسة والأساليب الإحصائية التي سوف يستخدمها الباحث لتحليل النتائج وقياس صدق المقاييس وثباتها، وهذا ما سوف يتم تناوله في الفصل التالي.

الفصل الثالث منهجية الدراسة

تضمن هذا الفصل الخطوات الآتية:

أولاً: منهج الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة.

ثالثاً: عينة الدراسة.

رابعاً: فروض الدراسة.

خامساً: حدود الدراسة.

سادساً: أدوات الدراسة.

سابعاً: متغيرات الدراسة.

ثامناً: خطوات تنفيذ الدراسة.

تاسعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج وصدق المقاييس وثباتها. الفصل الثالث:
منهجية الدراسة.

الفصل الثالث

تناول هذا الفصل الخطوات الإجرائية التي اتبعت للإجابة على تساؤلات الدراسة، وذلك بهدف التعرف على إستراتيجية متكاملة قائمة على الطريقة الصوتية في تعليم القراءة والكتابة باللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت، والتحقيق من صحة الفروض؛ من حيث تحديد منهج الدراسة، ومجمعه، وعينته، وأدواته، وتنفيذه، وأساليبه الإحصائية، وفيما يأتي عرض لذلك:

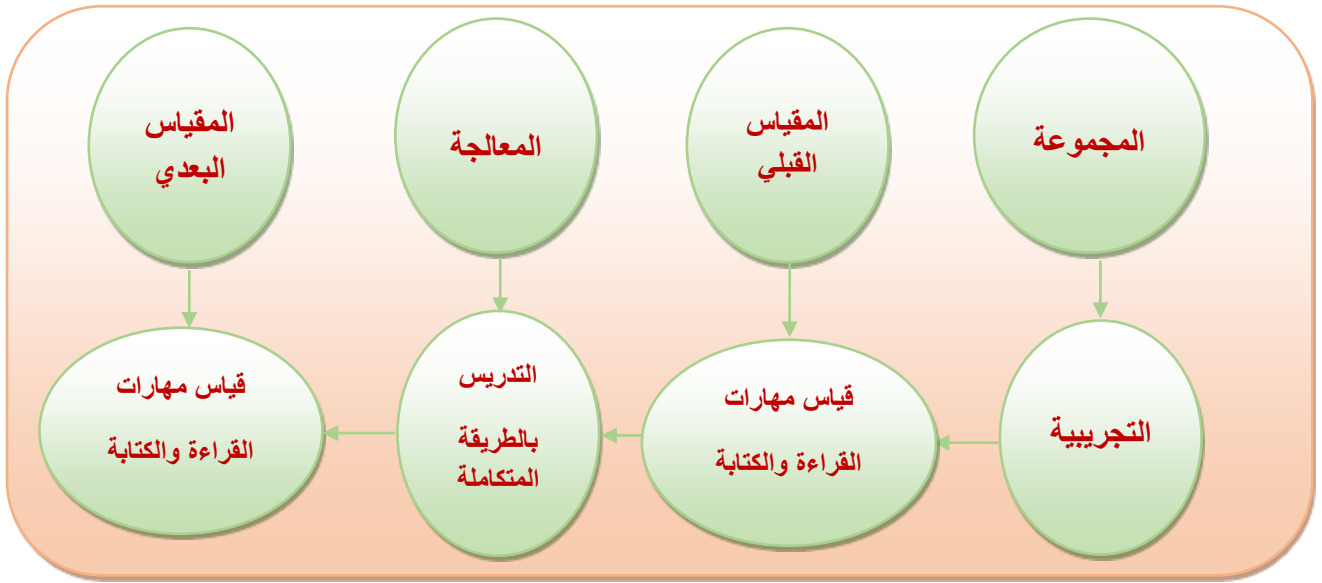
أولاً: منهج الدراسة:

اعتمد منهج الدراسة الحالي على المنهج التجريبي، هو ذلك المنهج الذي يستخدم التجربة في فحص واختبار فرض معين، يقرر العلاقة بين متغيرين أو عاملين، وذلك عن طريق الدراسة للمواقف المتقابلة التي ضبطت كل المتغيرات ما عدا المتغير الذي يهتم الباحث بدراسة تأثيره، أي محاولة ضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير التابع، ما عدا عامل واحد، أي تحكم فيه الباحث، وبغيره على نحو معين بقصد تحديد وقياس تأثيره على المتغير التابع.

وتحاول الدراسة الكشف عن فعالية إستراتيجية متكاملة قائمة على الطريقة الصوتية في تعليم القراءة والكتابة باللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال تكوين مجموعتين متكافئتين بقدر الإمكان، إحداها تجريبية، والأخرى ضابطة، واستخدام التطبيق القبلي لضبط الإجراءات التجريبية، ثم التطبيق البعدي لدراسة الفروق ودلالاتها بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الإستراتيجية المتكاملة والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية، والشكلان التاليان يوضحان التصميم التجريبي للدراسة:

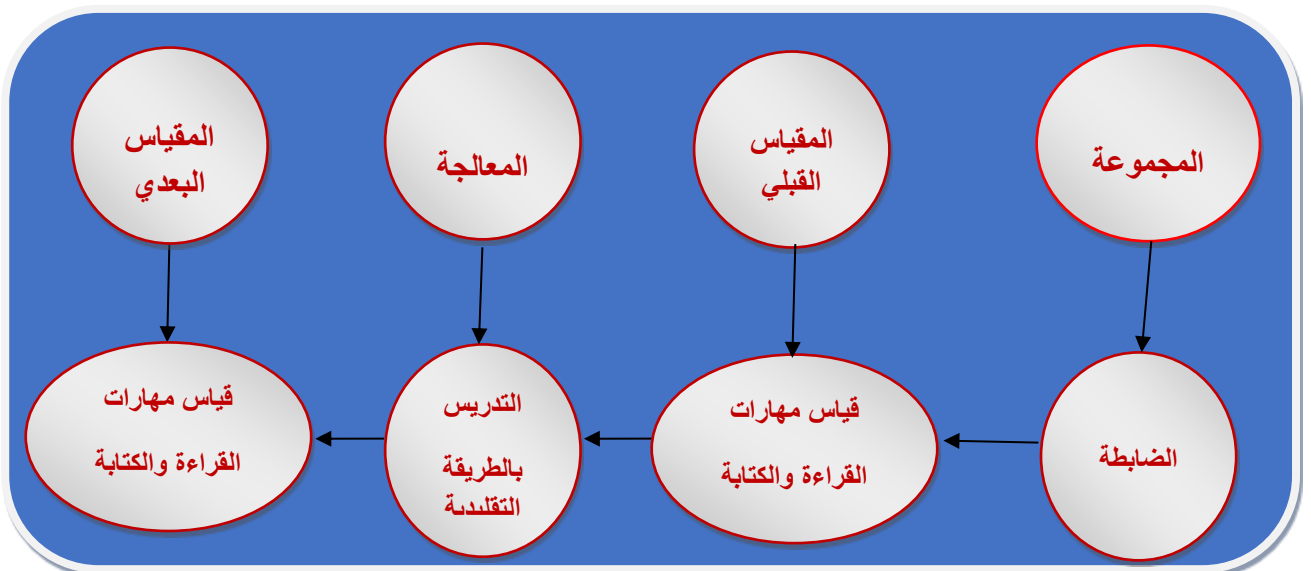
شكل (٢)

إجراءات تطبيق مقياس القراءة والكتابة للمجموعة التجريبية



شكل (٣)

إجراءات تطبيق مقياس القراءة والكتابة للمجموعة الضابطة



ثانياً: مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الأول في المرحلة الابتدائية (ذوي صعوبات التعلم) بدولة الكويت.

ثالثاً: عينة الدراسة :

نوع العينة قصدية تتمثل عينة الدراسة في تلاميذ الصف الأول المسجلين في مدرسة الكويت الإنجليزية الخاصة (قسم صعوبات التعلم) المسمى (بالوحدة الخضراء)، التابعة لوزارة التربية قسم التعليم الخاص بدولة الكويت والذين يبلغ عددهم (٢٢) تلميذاً وتلميذة.

جدول رقم (٦)

توزيع مجتمع الدراسة حسب العينة والعدد والجنس والصف والمدرسة

العينة	التجريبية	الضابطة
العدد	١١	١١
الجنس	ذكور وإناث	ذكور وإناث
الصف	الأول الابتدائي	الأول الابتدائي
المدرسة	مدرسة الكويت الإنجليزية (الوحدة الخضراء)	مدرسة الكويت الإنجليزية (الوحدة الخضراء)

رابعاً: فروض الدراسة:

يحاول البحث الحالي قياس صحة الفروض التالية:

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في المقياس البعدي للقراءة.
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في المقياس البعدي للكتابة.
- ٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب القياس القبلي والبعدي بالمجموعة التجريبية في مقياسي القراءة والكتابة.
- ٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب القياس القبلي والبعدي بالمجموعة الضابطة في مقياسي القراءة والكتابة.
- ٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب القياس البعدي في مقياسي القراءة والكتابة بالمجموعة التجريبية.

خامساً: حدود الدراسة:

تتمثل حدود البحث فيما يلي :

١- الحد الموضوعي :

تقتصر الدراسة الحالية على توظيف إستراتيجية متكاملة في تعليم القراءة والكتابة.

٢- الحد البشري :

الحد البشري هم تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتحديدًا تلاميذ (الوحدة الخضراء) بمدرسة الكويت الإنجليزية.

٣- الحد الزمني :

العام الدراسي ٢٠١٧ - ٢٠١٨ والتي تم تطبيق الدراسة خلالها.

٤ - الحد المكاني:

مدرسة الكويت الإنجليزية (الخاصة) - بإدارة التعليم الخاص (وزارة التربية) - دولة الكويت.

سادساً: أدوات الدراسة :

تضمّنت الدراسة الأدوات التالية (من إعداد الباحث):

أ- الدليل المستخدم للإستراتيجية المتكاملة.

ب- كتاب الأنشطة (كتاب أنا مبدع).

ت- مقياس القراءة والوعي الصوتي.

ث- مقياس الكتابة الهجائية.

وفيما يلي شرح تفصيلي للخطوات التي أُتبعت في إعداد هذه الأدوات:

أولاً: إعداد المواد التعليمية:

١ - الدليل المستخدم للإستراتيجية المتكاملة:

أ- الهدف من الدليل المستخدم للإستراتيجية المتكاملة:

هدف إعداد الدليل المستخدم للإستراتيجية المتكاملة إلى توضيح كيفية تدريس الموضوعات بالإستراتيجية المتكاملة في تعليم مهاري القراءة والكتابة باللغة العربية للتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التطبيقات لتعليم الصوامت، الجزء الثاني: كتاب لتدريب على الصوائت القصيرة والطويلة.

وصف الدليل: تضمن الدليل ما يلي:

● المقدمة: وفيها قام الباحث بتعريف المعلم بالإستراتيجية المتكاملة القائمة في تعليم القراءة والكتابة باللغة العربية. وكذلك بتحديد الهدف من الدليل ومكوناته، وعرضه للتدريس باستخدام الطريقة الصوتية حتى يتمكن المعلمون من فهم طريقة التدريس.

● الأهداف العامة: تضمن الدليل الأهداف العامة لتدريس القراءة بالمرحلة الابتدائية.

- تنفيذ الدروس: وتشمل تنفيذ دروس القراءة مصاغة بالطريقة الصوتية.
- الخطة الزمنية: وتشمل خطة تدريس الدروس بكتاب "أنا مبدع" في ضوء الإستراتيجية المتكاملة.
- متطلبات التطبيق: تم تجهيز الأدوات التعليمية والأجهزة الموجودة بالمدرسة التي يمكن استخدامها، والاستفادة منها في التدريس.
- أساليب التقويم: تم توضيح أساليب التقويم التي يمكن للمعلم أن يقوم بها أثناء تدريس دروس القراءة بالطريقة الصوتية المتكاملة.
- قائمة المراجع والمصادر: تضمن الدليل قائمة بالمراجع والمصادر التي يرجع إليها المعلم ويعمل على التوجه إليها للاطلاع عليها.
- وبعد إعداد الصورة الأولية للدليل، تم عرضه على المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وذلك بهدف استطلاع آرائهم حول الدليل، وقام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة التي أوصى السادة المحكمون بها:
- وبذلك، أصبح دليل المعلم في صورته النهائية (تم عرضه وتناوله في الفصل الثاني المبحث الخامس).

٢- كتاب الأنشطة " أنا مبدع " .

تنبع أهداف وأهمية هذه الدراسة إلى العناية بالقراءة لدى الأطفال من أن تعليم القراءة والكتابة باتت إلزامية، ومن أهم الأهداف التي تسعى المدرسة الابتدائية إلى تحقيقها (السعيد، ٢٠٠٩)، كما تعمل رياض الأطفال على تهيئة الطفل للقراءة (فهيم، ٢٠٠٢، فهيم، ٢٠٠٨)، ولا يتحقق ذلك من غير مؤازرة الأسرة لمؤسسات التعليم، فالتربية والتعليم مسئولية جميع مؤسسات المجتمع، ومن الحكيم العالمية " **It takes an entire village to raise a child** " (ملحق، ١١)

الهدف من كتاب الأنشطة "أنا مبدع":

هدف كتاب الأنشطة "كتاب أنا مبدع" إلى توليفة بين مختلف البرامج والإستراتيجيات من حيث المبدأ، وهو (التعليم عن طريق الصوت والوعي الصوتي) (ملحق، ١١)، والتي تناولت علاج صعوبات التعلم

مع قياسها والتدخل الميكرو، حيث إنها تقوم على الوعي الصوتي (صوامت) للحروف والتعرف على مدلولاتها، وتعلم الحروف بأصواتها وأشكالها الأربع (منفرد - أول - وسط - آخر) الكلمة لا بأسمائها، ثم التدرب على المزج الصوتي عند الانتقال من حرف إلى حرف، ويكون المزج كتابياً وقرائياً، ثم الانتقال بعد ذلك لتعلم الحروف (الصوائت القصيرة والطويلة)، ويتم تدريب المتعلم على المزج الصوتي أو الحرفي في هذا الجزء بشكل أكبر من كلمات وجمل، لتتم بذلك عملية اكتساب وتعلم القراءة والكتابة بصورتها الأولية، لتساعد المتعلم على البدء في العملية التعليمية بكل سهولة ويسر، وهذا لأهمية القراءة والكتابة ومدى ضرورة تعلمها لجميع العلوم الأخرى.

أ- خطوات إعداد كتاب "أنا مبدع":

شرح الباحث في إعداد الصورة المبدئية لكتاب "أنا مبدع" متضمناً الخطوات الآتية:

● مقدمة: تشمل التعريف بكتاب "أنا مبدع" وكيفية استخدامه أثناء الدرس.

● التخطيط للدروس: بحيث تتضمن خطة كل درس العناصر الآتية:

○ عنوان الدرس: وتم وضعه في بداية كل درس بخط واضح.

— أهداف الدرس (العامة، والتعليمية).

● خطة السير في الدرس: تسيير خطة الدرس وفقاً لموضوعات القراءة بالإستراتيجية المتكاملة في

تعليم مهارتي القراءة والكتابة باللغة العربية، حيث يقوم التلاميذ بالإجراءات التالية:

● تعلم الحروف بالترتيب الأبجدي من أ إلى ي (صوامت).

● تعلم الحروف بالصوائت القصيرة (الفتحة والضمة والكسرة).

● استخدام الحواس السمعية والبصرية والحسية والحركية أثناء عملية التعلم في كلا المستويين، سواء فترة تعليم الصوامت أو الصوائت.

● تعلم الحروف بالصوائت الطويلة (الألف - الواو - الياء).

● المزج الصوتي والكتابي أثناء تعلم الحروف صوامت وصوائت.

● التقويم: ويشمل مجموعة من الأسئلة المتنوعة على الدرس.

○ تقويم مبدئي: في بداية الدرس للتعرف على معلومات التلاميذ عن الموضوع الذي يتم تدريسه في الفترة (أي ربط الحروف ببعضها).

○ تقويم بنائي: أثناء الدرس، وذلك للتعرف على مدى إلمام التلاميذ بما تم عرضه في المعلومات السابقة.

○ تقويم نهائي: ويتم استخدامه في نهاية كل درس، وهو يمثل قياساً لمدى تحقق الأهداف الموضوعية لكل درس.

بذلك أصبح كتاب "أنا مبدع" معداً في صورته الأولية.

وقد قام الباحث بعرض "أنا مبدع" على بعض المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس اللغة العربية وبعض الموجهين والمعلمين في التربية والتعليم لإبداء آرائهم حوله.

وأبدت لجنة التحكيم بعض التعديلات، وقدمت بعض المقترحات على كتاب الطالب مثل:

١. وضع قائمة للموضوعات في بداية الكتيب.

٢. تعديل بعض الصور لتكون أكثر وضوحاً.

٣. تعديل بعض الأنشطة.

وبناء على هذه الآراء قام الباحث بإجراء التعديلات المتكاملة.

وبذلك أصبح كتاب "أنا مبدع" معداً في صورة أولية قابلة لتطبيق التجربة الاستطلاعية.

– التجربة الاستطلاعية لكتاب التلميذ:

تم تجريب كتاب "أنا مبدع" استطلاعيًا على مجموعة من التلاميذ، بلغ عددها (٨٠) تلميذًا وتلميذة، وذلك في مدرستين تابعتين للتعليم الخاص بدولة الكويت غير مدرسة الكويت الإنجليزية (مدرسة عينة الدراسة)، وقد أجرى الباحث التجربة الاستطلاعية للتأكد من مدى:

● مناسبة الزمن المخصص لتدريس كل درس من دروس المحتوى.

● وضوح صياغة المحتوى العلمي.

● كفاية الوسائل التعليمية وجدواها في تحقيق الأهداف العامة للمحتوى.

● كفاية الأنشطة التعليمية المخصصة لكل درس، وإمكانية تطبيقها.

● المشكلات التي قد تقابل تطبيق البحث أثناء تدريس المحتوى في التطبيق النهائي.

وقد تم إجراء بعض التعديلات على كتاب "أنا مبدع"، التي تتمثل في تعديل بعض الأنشطة التعليمية لتناسب قدرات التلاميذ، وكذلك إمكانية تنفيذ هذه الأنشطة، وبذلك أصبح كتاب "أنا مبدع" معداً في صورته النهائية وصالحاً للتطبيق النهائي.

٣- مقياس القراءة والوعي الصوتي.

الهدف من مقياس القراءة: هدف مقياس القراءة إلى قياس قدرات المتعلمين من حيث الوعي الصوتي لحروف الهجاء والمقاطع والكلمات البسيطة في حدود الصوامت والصوائت، وعدم التطرق لمهارات السلامة اللغوية، والمهارات الأولية لعملية القراءة.

أ. تحديد أبعاد مقياس القراءة والوعي الصوتي: تم تحديد أبعاد مقياس القراءة ومحتواه من خلال الخطوات الآتية:

■ الاطلاع على بعض الدراسات التي تناولت كيفية إعداد مقياس القراءة، للاستفادة منها في إعداد المقياس الحالي.

■ الاطلاع على بعض نماذج مقياس القراءة المعدة سلفاً.

■ ما أسفر عنه الإطار النظري للدراسة الحالية.

قام الباحث بإعداد مقياس القراءة، ووضعا في الاعتبار أن تلائم مجموعة التلاميذ والهدف من الإستراتيجية، وقد مر إعداد مقياس القراءة بالخطوات الآتية:

■ **صياغة المقياس:** شرع الباحث في إعداد المقياس مراعيًا المعايير الآتية:

○ أن تكون الأسئلة سهلة ومباشرة.

○ تجنب الصعوبة والتكرار.

○ أن يكون المقياس شاملاً لمعظم الحروف.

○ البُعد عن الرتابة والملل في طريقة عرض الأسئلة.

○ التسلسل من الوعي بالحروف، والتعرف عليها، والقدرة على المزج الصوتي،

والتمكن من قياس مهارات القراءة بصورتها الأولية.

ب. **تعليمات المقياس:** تضمن المقياس مجموعة من التعليمات للتعرف على آلية تطبيق الإستراتيجية ملحق رقم (٧).

ج. **الصورة الأولية لمقياس القراءة والوعي الصوتي:** في ضوء ما سبق تم إعداد مقياس القراءة والوعي الصوتي في صورته الأولية، قام الباحث بعرضه على بعض المتخصصين في مجال التربية والتعليم، وذلك بهدف استطلاع آرائهم حول:

■ مدى مناسبة المقياس لقياس بعض مهارات القراءة.

■ مدى صحة صياغة المقياس.

■ مدى مناسبة المقياس لمستوى التلاميذ.

■ تم إجراء التعديلات التي أقرها السادة المحكمون بمقياس القراءة، وأصبح المقياس جاهزاً للتطبيق الاستطلاعي.

ح. **التجربة الاستطلاعية لمقياس القراءة:**

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية لمقياس القراءة، تم إجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس على عينة من التلاميذ، بلغ عددها (٨٠) تلميذاً وتلميذة، وذلك في مدرستين تابعتين للتعليم الخاص بدولة الكويت غير مدرسة الكويت الإنجليزية (مدرسة عينة الدراسة)، تم التصحيح ورصد الدرجات، وذلك بهدف حساب:

■ صدق المقياس.

■ ثبات المقياس.

وقد تم حساب صدق المقياس باستخدام صدق المحتوى، ومعامل ارتباط بيرسون، وصدق المحكمين، وقد تم استخدام معامل كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس كما يلي:

■ صدق المقياس:

تم التعرف على دلالات الصدق والثبات للمقياس عن طريق:

صدق المحتوى:

أعداد هذا المقياس بناء على خطوات إجرائية محددة، واستنادًا إلى تحليل الأدب السابق ومحتوى المقياسين المتوفر، وقد اعتبر الباحث هذه الإجراءات كدليل على صدق المحتوى. كما تم حساب صدق مقياس القراءة بحساب العلاقة بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمقياس، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ويعرض الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بمقياس القراءة.

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجة الأسئلة والدرجة الكلية لمقياس القراءة

معامل الارتباط مع الدرجة الكلية لمقياس القراءة والوعي الصوتي	
.526**	١
.667**	٢
.649**	٣
.652**	٤
.568**	٥
.488**	٦
.681**	٧
.558**	٨
.524**	٩

١٠	.771**
١١	.820**
١٢	.586**
١٣	.560**
١٤	.761**
١٥	.535**
١٦	.859**

تشير نتائج الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين الأسئلة والدرجة الكلية لمقياس القراءة قد كانت موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وتراوحت قيم المعاملات بين (٠,٤٨٨) إلى (٠,٨٥٩)، وهو ما يشير إلى توفر الصدق الذاتي والاتساق بمقياس القراءة المستخدم في الدراسة الحالية.

صدق المحكمين :

عرض المقياس على لجنة من المُحكِّمين، وذلك للحكم على مدى ملائمة أسئلة المقياس لمستوى الفئة العمرية المستهدفة، ومدى وضوح الأسئلة، وفاعلية القياس، وتنوع طرح الأسئلة، ومدى تمثيلها للإستراتيجية المتكاملة، والتي وضع المقياس لقياسها، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات.

ومن الملاحظات التي تم العمل عليها :

- ١- تقليل مدة القياس من ٦٠ دقيقة إلى ٣٠ دقيقة.
- ٢- اختصار السؤالين الأول والثاني إلى النصف، وبعض الأسئلة الداخلية.
- ٣- إصدار المقياس بالألوان وليس بالأبيض والأسود.
- ٤- عمل ملحق لرصد الدرجات والملاحظات أثناء اختبار المتعلم وقياسه.

ثبات مقياس القراءة:

يقصد بثبات المقياس: أن يعطي نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم في نفس الظروف (فؤاد البهي، ١٩٧٩: ٥٢٤).

استخدم الباحث كلاً من معامل كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية لحساب ثبات مقياس القراءة، ويعرض الجدول التالي لقيم الثبات المستخرجة لمقياس القراءة.

جدول (٨)

حساب الثبات بطريقتي كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لمقياس القراءة

معامل التجزئة النصفية	معامل كرونباخ ألفا	
.904	.897	مقياس القراءة والوعي الوصفي

بلغ معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا (٠,٨٩٧)، وبطريقة التجزئة النصفية (٠,٩٠٤)، وهي قيم مرتفعة ودالة على الثبات لمقياس القراءة.

ومن نتائج حساب الثبات والصدق يتبين تمتع مقياس القراءة بمستوى مرتفع من الثبات والصدق، يتيح للباحث استخدامه في دراسته الحالية.

زمن تطبيق المقياس

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق المقياس، وذلك عن طريق استخدام معادلة حساب متوسط زمن الاختبار (فاروق عثمان، عبد الهادي السيد، ١٩٩٥: ٢٣٦)، حيث تم قياس الزمن المستغرق عند انتهاء أول طالب من الإجابة وآخر طالب انتهى من الإجابة وحساب المتوسط بينهما، وقد بلغ ٣٠ دقيقة.

بعد الانتهاء من إعداد مواد الدراسة وأدواته؛ بدأ الباحث في الإجراءات التجريبية النهائية للدراسة.

وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية جاهزاً للتطبيق.

من آراء المحكمين في المقياس من حيث الحذف والإضافة وإعادة الصياغة.

- طلب بعض المحكمين الاكتفاء بمقياس واحد والاستغناء عن الثاني، وتم تفضيل مهارات القراءة.
- فضل الدارس البقاء على المقياسين، وذلك لأن موضوع الدراسة يتناول مهارتي القراءة والكتابة.
- تقليل مدة القياس من ٦٠ دقيقة إلى ٣٠ دقيقة.
- وتم تعديل الوقت إلى ٣٠ دقيقة لكل مقياس.
- اختصار السؤالين الأول والثاني إلى النصف وبعض الأسئلة الداخلية.
- وتم العمل حتى يتلائم مع الوقت.
- إصدار المقياس بالألوان وليس بالأبيض والأسود.
- تم توضيح ذلك للمحكم أن المقياس يصدر بالألوان.
- عمل ملحق لرصد الدرجات والملاحظات أثناء اختبار المتعلم وقياسه.
- تم عمل ملحق لكلا المقياسين.
- حذف كلمة (تلعثم) في سؤال الحروف المتشابهة صوتاً والاكتفاء بالإشارة بصح وخطأ.
- تم الإبقاء على الكلمة (التلعثم)، وذلك لوجود بعض التلاميذ يعرفون الحرف، ولكن النطق به شيء من التشويه للمخرج واللفظ الصحيح الصحيح.
- طلب أحد المحكمين تقسيم المقياسين إلى ثلاثة أقسام، وإدراج الظواهر اللغوية وقياسها.
- فضل الباحث بقاء المقياسين على حالتهما، وذلك لأن الظواهر اللغوية المتقدمة تُدرس في الصفوف الأعلى من عينة الدراسة.
- تصميم غلاف جذاب للمقياسين ملون وتشويق للطلاب.
- تم العمل على هذه النقطة.

٤ - مقياس الكتابة الهجائية.

الهدف من مقياس الكتابة الهجائية: هدف مقياس الكتابة الهجائية إلى قياس قدرات المتعلمين من حيث القدرة على كتابة حروف الهجاء، والمقاطع والكلمات البسيطة المكونة من أربعة حروف في حدود الصوامت والصوائت، وعدم التطرق لمهارات السلامة اللغوية، والمهارات الأولية لعملية القراءة.

د. تحديد أبعاد مقياس الكتابة الهجائية: تم تحديد أبعاد المقياس ومحتواه من خلال الخطوات الآتية:

■ الاطلاع على بعض الدراسات التي تناولت كيفية إعداد مقياس القراءة؛ للاستفادة منها في إعداد المقياس الحالي.

■ الاطلاع على بعض نماذج مقياس الكتابة المعدة سلفاً.

■ ما أسفر عنه الإطار النظري للدراسة الحالية.

قام الباحث بإعداد مقياس الكتابة الهجائية، واضعاً في الاعتبار أن تلائم مجموعة التلاميذ والهدف من الإستراتيجية، وقد مر إعداد مقياس الكتابة الهجائية بالخطوات الآتية:

■ صياغة المقياس: شرع الباحث في إعداد المقياس مراعيًا المعايير الآتية:

- أن تكون الأسئلة سهلة ومباشرة.
 - تجنب الصعوبة والتكرار.
 - أن يكون المقياس شاملاً لمعظم الحروف.
 - البعد عن الرتابة والملل في طريقة عرض الأسئلة.
 - التسلسل من الوعي بالحروف، والتعرف عليها، والقدرة على المزج الصوتي، والتمكن من قياس مهارات الكتابة الهجائية الأولية.
- هـ. تعليمات المقياس: تضمن المقياس مجموعة من التعليمات.

و. الصورة الأولية لمقياس الكتابة الهجائية: في ضوء ما سبق تم إعداد مقياس الكتابة الهجائية في صورته الأولية، قام الباحث بعرضه على بعض المتخصصين في مجال التربية والتعليم، وذلك بهدف استطلاع آرائهم حول:

- مدى مناسبة المقياس لقياس بعض مهارات الكتابة الهجائية.
- مدى صحة صياغة المقياس.
- مدى مناسبة المقياس لمستوى التلاميذ.
- تم إجراء التعديلات التي أقرها السادة المحكمون بمقياس الكتابة الهجائية، وأصبح المقياس جاهزاً للتطبيق الاستطلاعي.

ح. التجربة الاستطلاعية لمقياس الكتابة الهجائية :

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية لمقياس الكتابة الهجائية، تم إجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس على عينة من التلاميذ بلغ عددها (٨٠) تلميذاً وتلميذة، وذلك في مدرستين تابعتين للتعليم الخاص بدولة الكويت غير مدرسة الكويت الإنجليزية (مدرسة عينة البحث)، تم التصحيح ورصد الدرجات، وذلك بهدف حساب:

- صدق المقياس.
- ثبات المقياس.

وقد تم حساب صدق المقياس باستخدام صدق المحتوى، ومعامل ارتباط بيرسون، وصدق المحكمين، وقد تم استخدام معامل كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس كما يلي:

صدق المقياس :

تم التعرف على دلالات الصدق والثبات للمقياس عن طريق:

صدق المحتوى:

إعداد هذا المقياس بناء على خطوات إجرائية محددة، واستناداً إلى تحليل الأدب السابق ومحتوى المقياسين المتوفر، وقد اعتبر الباحث هذه الإجراءات كدليل على صدق المحتوى.

كما تم حساب صدق مقياس الكتابة الهجائية بحساب العلاقة بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمقياس، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ويعرض الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بمقياس الكتابة.

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين درجة الأسئلة والدرجة الكلية لمقياس الكتابة الهجائية

معامل الارتباط مع الدرجة الكلية لمقياس الكتابة الهجائية	
.547**	١
.856**	٢
.530**	٣
.502**	٤
.654**	٥
.619**	٦
.678**	٧
.784**	٨
.828**	٩
.432**	١٠
.513**	١١
.619**	١٢

١٣	.668**
١٤	.672**
١٥	.734**
١٦	.966**

تشير نتائج الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين الأسئلة والدرجة الكلية لمقياس الكتابة، قد كانت موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وتراوحت قيم المعاملات بين (٠,٤٣٢) إلى (٠,٩٦٦)، وهو ما يشير إلى توفر الصدق الذاتي والاتساق بمقياس الكتابة المستخدم في الدراسة الحالية.

صدق المحكمين :

عرض المقياس على لجنة من المُحكِّمين، وذلك للحكم على مدى ملائمة أسئلة المقياس لمستوى الفئة العمرية المستهدفة، ومدى وضوح الأسئلة، وفاعلية القياس، وتنوع طرح الأسئلة، ومدى تمثيلها للإستراتيجية المتكاملة، والتي وضع المقياس لقياسها، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات.

ومن الملاحظات التي تم العمل عليها :

- ١- تقليل مدة القياس من ٦٠ دقيقة إلى ٣٠ دقيقة.
- ٢- اختصار السؤالين الأول والثاني إلى النصف وبعض الأسئلة الداخلية.
- ٣- إصدار المقياس بالألوان وليس بالأبيض والأسود.
- ٤- عمل ملحق لرصد الدرجات والملاحظات أثناء اختبار المتعلم وقياسه.

ثبات مقياس الكتابة:

يقصد بثبات المقياس: أن يعطي نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم في نفس الظروف (فؤاد البهي، ١٩٧٩: ٥٢٤).

استخدم الباحث كلاً من معامل كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية لحساب ثبات الأدوات. ويعرض الجدول التالي لقيم الثبات المستخرجة لمقياس الكتابة الهجائية.

جدول (١٠)

حساب الثبات بطرقتي كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لمقياس الكتابة

معامل كرونباخ ألفا	معامل التجزئة النصفية	
.897	.928	مقياس الكتابة الهجائية

بلغ معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا (٠,٨٩٧)، وبطريقة التجزئة النصفية (٠,٩٢٨) وهي قيم مرتفعة ودالة على الثبات لمقياس الكتابة.

ومن نتائج حساب الثبات والصدق يتبين تمتع مقياس الكتابة الهجائية بمستوى مرتفع من الثبات والصدق، يتيح للباحث استخدامه في دراسته الحالية.

زمن تطبيق المقياس

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق المقياس، وذلك عن طريق استخدام معادلة حساب متوسط زمن الاختبار (فاروق عثمان، عبد الهادي السيد، ١٩٩٥ : ٢٣٦)، حيث تم قياس الزمن المستغرق عند انتهاء أول طالب من الإجابة، وآخر طالب انتهى من الإجابة، وحساب المتوسط بينهما، وقد بلغ ٣٠ دقيقة.

بعد الانتهاء من إعداد مواد البحث وأدواته؛ بدأ الباحث في الإجراءات التجريبية النهائية للبحث. وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية جاهزاً للتطبيق.

سابعاً: متغيرات الدراسة :

١. المتغير المستقل: هو الإستراتيجية المتكاملة (الإستراتيجية القائمة على الطريقة الصوتية لتعليم القراءة والكتابة).

٢. متغيرات تابعة: تمثلت المتغيرات التابعة في:

أ. دراسة تلاميذ المجموعة التجريبية لمقرر لكتاب "أنا مبدع"، موضع اهتمام الدراسة الحالي.

ب. مقياس القراءة والوعي الصوتي.

ج. مقياس الكتابة الهجائية.

٣. المتغيرات الضابطة: لمعرفة أثر المتغير المستقل على المتغيرات التابعة، تم ضبط العوامل التي قد تؤثر فيهما، وهي العوامل المرتبطة بخصائص تلاميذ عينة الدراسة:

أ. العمر الزمني: جميع تلاميذ العينة في مستوى عمري واحد تقريباً.

ب. الجنس: ضمت تجربة الدراسة الحالي مجموعة من التلاميذ والتلميذات، وبذلك يكون هناك تكافؤ في الجنس بين مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية.

ثامناً: خطوات تنفيذ الدراسة :

بعد الانتهاء من التجربة الاستطلاعية لمواد البحث وأدواته، وإجراء التعديلات التي أسفرت عنها نتائج التجربة الاستطلاعية، وضبط الأدوات إحصائياً، أصبحت مواد وأدوات البحث جاهزة للتطبيق النهائي على طلاب الصف الأول الابتدائي عينة البحث، وفي ضوء ذلك يتناول هذا الفصل إجراءات البحث، وخطوات تنفيذها على النحو التالي:

١- الهدف من تجربة الدراسة:

هدفت تجربة الدراسة التعرف على "فاعلية إستراتيجية متكاملة على تعليم مهارتي القراءة والكتابة في اللغة العربية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت"، من خلال مقارنة نتائج تلاميذ مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) في التطبيق لأدوات البحث؛ التي أعدت لهذا الغرض والمتمثلة في:

أ- الدليل المستخدم للإستراتيجية المتكاملة.

ب- كتاب "أنا مبدع".

ج- مقياس القراءة والوعي الصوتي.

د- مقياس الكتابة الهجائية.

٢- الإعداد لتجربة الدراسة:

تضمن الإعداد لتجربة الدراسة ما يأتي:

أ. اختيار المدرسة التي تمت فيها تجربة الدراسة: تم اختيار مدرسة الكويت الإنجليزية من بين المدارس الخاصة بالكويت، وقد تم اختيار المدرسة بطريقة مقصودة لإجراء تجربة الدراسة للأسباب التالية:

- المدرسة مقر عمل الدراسة.
- إمكانية تذليل العقبات الإدارية التي تواجه الدراسة.
- سهولة نقل المواد والأدوات اللازمة لتطبيق تجربة الدراسة.
- المدرسة تحتوي على مجموعة من السبورات الذكية التفاعلية بفصولها.
- تضم هذه المدارس تلاميذ من مناطق جغرافية وسكانية متقاربة، الأمر الذي ييسر الحصول على مجموعتين متكافئتين - تقريباً - في الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.
- مجموعة الدراسة: شمل البحث مجموعة تلاميذ من الصف الأول الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بمنطقة سلوى بالكويت.
- مجموعة تجريبية: وتضم عدد (١١) تلميذاً.
- مجموعة ضابطة: وتضم (١١).

٣- العوامل المرتبطة بإجراءات التجربة وهي:

١. الظروف الفيزيائية: مكان الدراسة وتوقيت الحصص بالنسبة للجدول الدراسي، تم تنفيذ الدروس لكلا المجموعتين في فصولهم، أما بالنسبة للحصص في الجدول الدراسي فقد كانت متساوية طوال فترة تنفيذ تجربة الدراسة، بذلك تعرضت مجموعتا البحث التجريبية والضابطة للظروف نفسها أثناء دراستهم للإستراتيجية.

٢. القائم بالتدريس: التزم المعلم بطرق التدريس المعتادة أثناء التدريس لمجموعة الدراسة الضابطة.

رابعاً: تنفيذ تجربة الدراسة: تم تنفيذ تجربة الدراسة وفقاً للمراحل التالية:

أ- التطبيق القبلي: تم تطبيق أدوات الدراسة الحالي على تلاميذ وتلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة قبلياً، بهدف التحقق من تكافؤ المجموعتين في متغيرات الدراسة.

☒ نتائج التطبيق القبلي لمقياس القراءة وحساب التكافؤ بين المجموعتين في القياس القبلي:

☒

جدول (١١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاختباري القراءة والكتابة في القياس القبلي للمجموعتين

المجموعات التجريبية		المجموعات الضابطة		
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
2.149	37.27	1.849	36.73	القراءة قبلي
2.580	28.36	2.501	28.36	الكتابة قبلي

جدول (١٢)

اختبار مان ويتني للفروق بين المجموعتين في القياس القبلي لاختباري القراءة والكتابة

الدلالة	Z	المجموعات التجريبية	المجموعات الضابطة	

		مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	
.652	- .468	133.50	12.14	119.50	10.86	القراءة قبلي
.790	- .267	130.50	11.86	122.50	11.14	الكتابة قبلي

تشير نتائج الاختبار القبلي لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات الطلاب في القياس القبلي لكل من اختبار القراءة والكتابة بالمجموعتين الضابطة والتجريبية. وتدل هذه النتائج على تكافؤ مجموعتي قبل البرنامج التجريبي.

ب- تطبيق الدروس: تم تطبيق الدروس المقررة للمجموعتين التجريبية والضابطة بعد التأكد من تكافؤ المجموعتين.

وفيما يلي توضيح للإجراءات التي اتبعها الباحث عند التدريس للتلاميذ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة:

خطة تدريس القراءة لمجموعي الدراسة الضابطة والتجريبية:

تم تدريس مقرر كتاب "أنا مبدع" من إعداد الباحث للصف الأول لذوي صعوبات التعلم، وذلك للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الفترة الزمنية من شهر يناير حتى شهر يونيو.

إجراءات تدريس المنهج المقرر للمجموعة الضابطة:

اتبع في تدريس مقرر القراءة والكتابة للمجموعة الضابطة . للطريقة المعتادة من التدريس.

إجراءات تدريس كتاب "أنا مبدع" للمجموعة التجريبية:

أ. التقى الباحث بمعلم الفصل (المجموعة التجريبية)، وأوضح له مقدمة عامة عن فكرة التدريس بالإستراتيجية المتكاملة وأهدافها وأهميتها، وتعريفه بالخطة العامة التي سيتم اتباعها مع التلاميذ في تدريس كتاب "أنا مبدع".

ب. قدم الباحث للمعلم شرحًا مبسطًا لأسلوب التدريس بالإستراتيجية المتبع في تدريس، وذلك عن طريق شرح أمثلة للإستراتيجية المتضمنة في كتاب "أنا مبدع".

● قبل بداية الحصة: يقوم المعلم بتجهيز الوسائل والأدوات التعليمية، وذلك لاستخدامها في الوقت المناسب أثناء التدريس.

● في بداية الحصة: يُهيئ التلاميذ لكل درس حسب ما هو محدد في دليل المعلم.

● يشرح الدرس باستخدام الإستراتيجية المتكاملة، ويتخلل عملية الشرح حوار ومناقشات وأسئلة وتوجيه وتعديل لسلوكيات التلاميذ من خلال مرورهم بالأنشطة بكتاب "أنا مبدع".

● ينفذ التلاميذ بعدها النشاط الموضح من خلال الأنشطة المعدة.

ج- التطبيق البعدي: تم تطبيق أدوات الدراسة بعدياً على مجموعتي الدراسة كالاتي:

- مقياس القراءة والوعي الصوتي. - مقياس الكتابة الهجائية.

د- التطبيق التبعي: تم تطبيق أدوات الدراسة تبعياً على المجموعة التجريبية كالاتي:

- مقياس القراءة والوعي الصوتي. - مقياس الكتابة الهجائية.

وذلك لتعرف على مدى فاعلية وثبات الإستراتيجية المتكاملة وأثرها في تطوير قدرات التلاميذ.

تاسعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج وصدق المقاييس وثباتها:

عند الانتهاء من تنفيذ تجربة الدراسة شرع الباحث في رصد الدرجات: مقياس القراءة، ومقياس الكتابة الهجائية، وحساب متوسطي درجات المجموعتين التجريبيية والضابطة ودلالة الفروق بينهما، ومعالجة النتائج إحصائيًا.

وبعد تنفيذ تجربة الدراسة، قام الباحث بتحليل النتائج إحصائيًا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ((SPSS- v22 واستخدام الباحث أساليب التحليل اللامعلمية (لا بارمترية) نظرًا لصغر حجم العينة، وفيما يلي عرض للأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، وهي كالتالي:

١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٢- اختبار مان ويتني ((Mann- Whitney للفروق بين المجموعات المستقلة.

٣- اختبار ويلكسون (Wilcoxon) للفروق بين المجموعات المترابطة.

٤- معامل ارتباط بيرسون وطرقنا كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية.

ومن خلال ما تم تناوله في هذا الفصل من توضيح منهج الدراسة، وتحديد مجتمع وعينة الدراسة وحدودها، وفرض فروض الدراسة، وتناول متغيراته، وسرد خطوات تنفيذ الدراسة، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة لتحليل النتائج، وقياس صدق المقاييس وثباتها؛ توصل الباحث إلى عدد من النتائج المتعلقة بهذه الدراسة، والتي سوف يتم مناقشتها في الفصل التالي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الدراسة :

- ١- اختبار صحة الفرض الأول.
- ٢- اختبار صحة الفرض الثاني.
- ٣- اختبار صحة الفرض الثالث.
- ٤- اختبار صحة الفرض الرابع.
- ٥- اختبار صحة الفرض الخامس.

نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل نتائج الدراسة التي توصل إليها الباحث بعد خضوعها للتحليل، والتحقق من صحة فروض البحث، وتحليل ومعالجتها إحصائياً. وسوف يتناولها الباحث بشكل مُفصل أكبر كلٌّ على حدة.

وفيما يلي عرض وافٍ لهذه الجوانب:

أولاً: التحقق من صحة فروض الدراسة وتحليل البيانات:

١. اختبار صحة الفرض الأول: ونصه:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب المجموعة الضابطة والتجريبية في المقياس البعدي للقراءة".

ولاختبار صحة الفرض، تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين المجموعات المستقلة لحساب الفروق في الرتب في القياس البعدي لمقياس القراءة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. والجدول رقم (١٣) يوضح ذلك:

جدول (١٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس القراءة في القياس البعدي للمجموعتين

المجموعات التجريبية		المجموعات الضابطة		
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
1.640	87.09	1.732	52.00	القراءة بعدي

تشير نتائج الجدول (١٣) إلى وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (١٤)

اختبار مان ويتني للفروق بين المجموعتين في القياس البعدي لمقياس القراءة

حجم التأثير	الدلالة	Z	المجموعات التجريبية		المجموعات الضابطة		
			مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	
.992	.001	4.002	187.00	17.00	66.00	6.00	القراءة بعدي

تدل نتائج قيم Z لاختبار مان ويتني ((Mann-Whitney على وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار القراءة، لصالح المجموعة التجريبية.

كما بلغ حجم الأثر بمربع إيتا (0,992) وهي قيمة مرتفعة دالة على أثر البرنامج والأسلوب المستخدم في تحسين مهارات القراءة بالمجموعة التجريبية.

ولقياس فاعلية الإستراتيجية المستخدمة

تم حساب درجة الفاعلية للإستراتيجية المستخدمة في تحسين مهارات القراءة باستخدام معادلة الكسب المعدل لبلاك (Black) حيث نسبة الكسب المعدل =

$$\text{ص} - \text{س} + \text{ص} - \text{س}$$

$$\text{د} - \text{س} \text{ د}$$

حيث "ص": متوسط الدرجة في الاختبار البعدي لمقياس القراءة، و"س" متوسط الدرجة في الاختبار القبلي لاختبار القراءة، و"د" النهاية العظمى لمقياس القراءة.

ويتم تحديد الدلالة وفق المعايير الآتية:

- إذا كانت صفر \geq نسبة الكسب المعدل ≥ 1 ، فإن الطريقة غير فعالة.
- إذا كانت $1 \geq$ نسبة الكسب المعدل $\geq 1,2$ ، فإن الطريقة فعالة بدرجة مقبولة.
- إذا كانت نسبة الكسب المعدل $\leq 1,2$ ، فإن الطريقة عالية الفاعلية. كما هو موضح بجدول (١٠).

جدول (١٥)

يبين فاعلية مقياس القراءة

التطبيق	النهاية العظمى	المتوسط	عدد الطلاب	نسبة الكسب المعدل	دلالة الكسب المعدل
القبلي	١٠٠	٣٧,٢٧	١١	١,٢٩	ذات دلالة عالية
البعدي		٨٧			

من الجدول السابق يتضح أن نسبة الكسب المعدل (١,٢٩) وهي نسبة ذات دلالة فاعلية عالية، مما يوضح أن الطريقة المستخدمة فعالة في تنمية مهارات القراءة.

وتؤكد النتائج أثر الأسلوب التجريبي المستخدم في تحسين مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية.

مما سبق نلاحظ أن هناك فرقاً له دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث في مقياس القراءة؛ حيث أوضحت نتائج مقياس القراءة صحة الفرض الأول من فروض البحث، تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس القراءة، أي بعد دراسة مقرر القراءة باستخدام الإستراتيجية المتكاملة. كما تؤكد النتائج أثر الأسلوب التجريبي المستخدم في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية. وبذلك يتم قبول الفرض الأول من فروض البحث.

٢. اختبار صحة الفرض الثاني: ونصه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب المجموعة الضابطة والتجريبية في المقياس البعدي للكتابة.

استخدم الباحث اختبار مان ويتيني ((Mann- Whitney للفروق بين المجموعات المستقلة لحساب الفروق في الرتب في القياس البعدي لاختبار الكتابة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. ويعرض الباحث أولاً لقيم المتوسطات الحسابية للمجموعتين:

جدول (١٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس الكتابة في القياس البعدي للمجموعتين

المجموعات التجريبية		المجموعات الضابطة		الكتابة بعدي
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
1.753	69.45	2.420	48.64	

تشير نتائج الجدول (١٦) إلى وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين في اختبار الكتابة بالقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (١٧)

اختبار مان ويتيني للفروق بين المجموعتين في القياس البعدي لمقياس القراءة والكتابة

حجم التأثير	الدلالة	Z	المجموعات التجريبية		المجموعات الضابطة	
			مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب

الكتابة بعدي	6.00	66.00	17.00	187.00	3.991	.001	.964
-----------------	------	-------	-------	--------	-------	------	------

تدل نتائج قيم Z لاختبار مان ويتيني ((Mann-Whitney)) على وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (0,01)، بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس الكتابة، لصالح المجموعة التجريبية.

كما بلغ حجم الأثر بمربع إيتا (0,964)، وهي قيمة مرتفعة ودالة على أثر البرنامج والأسلوب المستخدم في تحسين مهارات الكتابة بالمجموعة التجريبية. ولقياس فاعلية الإستراتيجية المستخدمة الكتابة:

تم حساب درجة الفاعلية للإستراتيجية المستخدمة في تحسين مهارات الكتابة باستخدام معادلة الكسب المعدل لبلاك (Black)، حيث نسبة الكسب المعدل =

$$\text{ص-س} + \text{ص-س}$$

$$\text{د-س د}$$

حيث "ص": متوسط الدرجة في الاختبار البعدي لمقياس القراءة، و"س" متوسط الدرجة في الاختبار القبلي لاختبار القراءة، و"د" النهاية العظمى لمقياس القراءة. ويتم تحديد الدلالة وفق المعايير الآتية:

إذا كانت صفر \geq نسبة الكسب المعدل ≥ 1 ، فإن الطريقة غير فعالة.

إذا كانت $1 \geq$ نسبة الكسب المعدل $\geq 1,2$ ، فإن الطريقة فعالة بدرجة مقبولة.

إذا كانت نسبة الكسب المعدل $\leq 1,2$ ، فإن الطريقة عالية الفاعلية. كما هو موضح بجدول (13).

جدول (18)

يبين فاعلية مقياس الكتابة

التطبيق	النهاية العظمى	المتوسط	عدد الطلاب	نسبة الكسب المعدل	دلالة الكسب المعدل
القبلي	80	28,36	11	1,31	ذات دلالة عالية
البعدي		69,45			

من الجدول السابق يتضح أن نسبة الكسب المعدل (1,31) وهي نسبة ذات دلالة فاعلية عالية، مما يوضح أن الطريقة المستخدمة فعالة في تنمية مهارات القراءة.

وتؤكد النتائج فعالية الأسلوب التجريبي المستخدم في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية.

٣. اختبار صحة الفرض الثالث: ونصه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب القياس القبلي والبعدي بالمجموعة التجريبية في مقياسي القراءة والكتابة.

استخدم الباحث اختبار ويلكسون (Wilcoxon) للفروق بين المجموعات المترابطة لحساب الفروق في الرتب بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

ويعرض الباحث أولاً لقيم المتوسطات الحسابية للمقياسين بالمجموعة التجريبية:

جدول (١٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاختبار القراءة والكتابة في القياس القبلي والبعدي بالمجموعة التجريبية

المجموعات التجريبية		
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
2.149	37.27	القراءة قبلي
1.640	87.09	القراءة بعدي
2.580	28.36	الكتابة قبلي
1.753	69.45	الكتابة بعدي

تشير نتائج الجدول (١٩) إلى وجود فروق ظاهرية بين القياس القبلي والبعدي لاختباري القراءة والكتابة بالمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي. واستخدم اختبار ويلكسون لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي.

ويعرض الجدول (٢٠) لنتائج حساب دلالة الفروق.

جدول (٢٠)

اختبار ويلكسون للفروق بين القياس القبلي والبعدي لمقياس القراءة والكتابة بالمجموعة التجريبية

مستوى الفعالية	الدلالة	Z	مجموع الراتب	متوسط الرتب	العدد	الرتب الموجبة	اختبار القراءة
2.6	.003	2.941	.00	.00	0		

			66.00	6.00	11	الرتب السالبة	قبلي وبعدي
					0	الروابط	
					11	المجموع	
1.37	.003	2.938	.00	.00	0	الرتب الموجبة	اختبار الكتابة قبلي وبعدي
			66.00	6.00	11	الرتب السالبة	
					0	الروابط	
					11	المجموع	

تدل نتائج قيم Z لاختبار ويلكسون (Wilcoxon) لوجود فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠١) بين القياس القبلي والبعدي لمقياسي القراءة والكتابة بالمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي. وبلغت مستوى الفعالية بمقياس القراءة (٢,٦) وبمقياس الكتابة (١,٣٦)، وهي مستويات مرتفعة ودالة على وجود فعالية للأسلوب التجريبي المستخدم في تحسين مهارات القراءة والكتابة بالمجموعة التجريبية، وتؤكد النتائج فعالية الأسلوب التجريبي المستخدم في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية.

٤. اختبار صحة الفرض الرابع: ونصه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب القياس القبلي والبعدي بالمجموعة الضابطة في مقياسي القراءة والكتابة.

استخدم الباحث اختبار ويلكسون (Wilcoxon) للفروق بين المجموعات المترابطة لحساب الفروق في الرتب بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة. ويعرض الباحث أولاً لقيم المتوسطات الحسابية للمقياسين بالمجموعة التجريبية:

جدول (٢١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس القراءة والكتابة في القياس القبلي والبعدي بالمجموعة الضابطة

المجموعات الضابطة		
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
1.849	36.73	القراءة قبلي
1.732	52.00	القراءة بعدي
2.501	28.36	الكتابة قبلي
2.420	48.64	الكتابة بعدي

تشير نتائج الجدول (٢١) إلى وجود فروق ظاهرية بين القياس القبلي والبعدي لمقياسي القراءة والكتابة بالمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي. ولذا استخدم اختبار ويلكسون لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي. ويعرض الجدول (٢٢) لنتائج حساب دلالة الفروق.

جدول (٢٢)

اختبار ويلكسون للفروق بين القياس القبلي والبعدي لاختباري القراءة والكتابة بالمجموعة الضابطة

العدد	متوسط الرتب	مجموع الراتب	Z	الدلالة		
0	.00	.00	2.952	.003	0.79	اختبار القراءة قبلي وبعدي
11	6.00	66.00				
0						
11						
0	.00	.00	2.936	.003	0.68	اختبار الكتابة قبلي وبعدي
11	6.00	66.00				
0						
11						

تدل نتائج قيم Z لاختبار ويلكسون (Wilcoxon) لوجود فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠١) بين القياس القبلي والبعدي لاختباري القراءة والكتابة بالمجموعة الضابطة لصالح القياس البعدي. وبلغت مستوى الفعالية بمقياس القراءة (٠,٧٩) وبمقياس الكتابة (٠,٦٨)، وهي مستويات منخفضة وغير دالة على وجود فعالية للأسلوب التقليدي المستخدم مع التلاميذ في تعليم تحسين مهارات القراءة والكتابة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمجموعة الضابطة. وتؤكد النتائج عدم فعالية الأسلوب التقليدي المستخدم في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمجموعة الضابطة.

٥. اختبار صحة الفرض الخامس: ونصه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب القياس البعدي والتبقي في مقياسي القراءة، والكتابة بالمجموعة التجريبية.

استخدم الباحث اختبار ويلكسون (Wilcoxon) للفروق بين المجموعات المترابطة لحساب الفروق في الرتب بين القياس البعدي والتبقي للمجموعة التجريبية. ويعرض الباحث أولاً لقيم المتوسطات الحسابية للمقياسين بالمجموعة التجريبية:

جدول (٢٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاختبار القراءة والكتابة في البعدي والتبقي بالمجموعة التجريبية

المجموعات التجريبية		
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
1.640	87.09	القراءة بعدي
1.753	69.45	الكتابة بعدي
1.617	91.68	القراءة تبقي
1.695	72.45	الكتابة تبقي

تشير نتائج الجدول (٢٣) إلى وجود تحسن ظاهري في قيم متوسطات القياس والتبقي، مقارنة بالقياس البعدي للمجموعة التجريبية لمقياسي القراءة والكتابة، واستخدم اختبار ويلكسون لحساب دلالة الفروق بين القياسين.

ويعرض الجدول (٢٤) لنتائج ويلكسون لحساب دلالة الفروق.

جدول (٢٤)

اختبار ويلكسون للفروق بين القياس البعدي والتبعي لاختباري القراءة والكتابة بالمجموعة التجريبية

الدالة	Z	مجموع الراتب	متوسط الرتب	العدد		
				11	المجموع	
.003	2.937	.00	.00	0	الرتب الموجبة	القراءة بعدي - القراءة تتبعي
		66.00	6.00	11	الرتب السالبة	
				0	الروابط	
				11	المجموع	
.003	2.956	.00	.00	0	الرتب الموجبة	الكتابة بعدي - الكتابة تتبعي
		66.00	6.00	11	الرتب السالبة	
				0	الروابط	
				11	المجموع	

تدل نتائج قيم Z لاختبار ويلكسون (Wilcoxon) لوجود فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠١)

بين القياس البعدي والتبعي لمقياسي القراءة والكتابة بالمجموعة التجريبية لصالح القياس والتبعي. وتدلل هذه النتائج على استمرار تحسن مهارات الطلاب بالمجموعة التجريبية بكل من القراءة والكتابة، خلال فترة المتابعة بعد انتهاء البرنامج والأسلوب المقدم لهم، وهو ما يشير إلى ثبات واستمرارية التحسين لديهم.

وكما بينا في هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها، وذلك من خلال تحليل الفروض، سيقوم الباحث بتفسير هذه النتائج مع ذكر التوصيات التي توصل إليها، وهذا في الفصل التالي.

الفصل الخامس

خاتمة الدراسة

أولاً: ملخص الدراسة.

ثانياً: تفسير النتائج.

ثالثاً: توصيات ومقترحات البحث.

الفصل الخامس

يتناول هذا الفصل ملخص الدراسة، ثم تفسير نتائج الدراسة، وذلك بعد معالجة هذه النتائج بصورة إحصائية ودلالة حسائية، أوضحت في تفسيراتها تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، وذلك من خلال فروض الدراسة التي وضعت، ثم يذكر الباحث التوصيات التي توصل إليها خلال عمله على الدراسة، وهذا كالآتي:

أولاً: ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية متكاملة في تعليم مهاري القراءة والكتابة باللغة العربية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، واستخدام الباحث المنهج التجريبي، وأعد دليلاً للإستراتيجية، وكتاباً للأنشطة، ومقياساً لمهارات القراءة، ومقياساً لمهارات الكتابة الهجائية.

ثانياً: تفسير النتائج:

١. تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الأول من فروض البحث:

دلت نتائج البحث أن هناك فرقاً له دلالة إحصائية، بين متوسطي درجات عينة البحث في مقياس القراءة، حيث أوضحت نتائج مقياس القراءة صحة الفرض الأول من فروض البحث؛ تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس القراءة، أي بعد دراسة مقرر القراءة باستخدام الإستراتيجية المتكاملة، مما أدى إلى قبول صحة الفرض الأول من فروض الدراسة، وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب المجموعة الضابطة والتجريبية في المقياس البعدي للقراءة لصالح المجموعة التجريبية.

وقد أرجع الباحث هذه النتيجة إلى:

مجموعة الإجراءات التي تمت أثناء التدريس باستخدام الإستراتيجية المتكاملة من خلال:

١. تصميم بيئات التعلم التفاعلية عبر التي تتيح للتلاميذ فرصاً كبيرة تنمية مهارات القراءة

لديهم.

٢. تتمركز طريقة التدريس بالإستراتيجية حول التلاميذ، وتتضمن العديد من أساليب التعليم والتعلم الذاتية، مما أدى إلى تنمية مهارات القراءة لديهم.
 ٣. التدريس بالإستراتيجية المتكاملة، وأنشطتها المختلفة، أسهم في إحداث نمو لمهارات القراءة لدى التلاميذ.
 ٤. اشتمل كتاب "أنا مبدع" على مجموعة من الأنشطة التطبيقية، أثناء كل درس من دروس القراءة؛ مما أسفر عنه تطبيق التلاميذ للأنشطة بصورة متنامية، مما زاد من قدرة التلاميذ على القراءة.
 ٥. استخدام الأنشطة التفاعلية وفر للتلاميذ مواقف تعليمية مشوقة، مما زاد من قدرة التلاميذ على تحقيق مستوى أعلى في القراءة.
 ٦. أن أهداف الأنشطة المتكاملة في كل درس من الدروس تتسم بالوضوح، حيث تمت صياغتها في صورة سلوكية إجرائية دقيقة تسهم في زيادة عملية التعلم، وتزويد التلاميذ بالمهارة والإتقان.
 ٧. أتاحت التدريبات المتكاملة الفرصة للتلاميذ لممارسة العديد من الأنشطة التعليمية.
 ٨. مستوى التدريبات المتكاملة بكتاب "أنا مبدع" يتسم بسلسلة العرض العلمي.
 ٩. تلي محتوى التدريبات اهتمامات التلاميذ، من حيث: حداثة المحتوى، وربطه بحاجة التلاميذ إلى المعرفة، والربط بين تعلمه ما تم في الدروس.
 ١٠. تضمنت التدريبات المتكاملة بكتاب "أنا مبدع" أنواعًا متعددة من التقويم، مثل التقويم: القبلي والتكويني والنهائي. مما ساهم في زيادة إتقان التلاميذ لمهارات تعلم القراءة.
 ١١. استخدم الباحث أنواعًا متعددة من التعزيز والتغذية الراجعة، التي تسهم في عملية التعلم؛ مما ساعد على إقبال التلاميذ على الدراسة لموضوعات كتاب "أنا مبدع".
- يتضح مما سبق، أن التدريبات المتكاملة في كتاب "أنا مبدع"، ساهمت في تنمية مهارات القراءة (المجموعة التجريبية).

ويتفق ذلك مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة التي أكدت على فاعلية الطريقة الصوتية في التدريس، ومن هذه الدراسات:

محمد، (٢٠٠٩) - الملاح، (١٩٩٠) - بشر، (٢٠٠٠)
Wise, (2005)- Laing, (2005)- Hsin, (2007) - Ying, (2007)-
Berourne & Friel_Patti, (2007)- Carolineet et.al, (2001)- Virginia &
Judith, (2003)- Elbro et al, (2004)- Passenger et. Al., (2000)- Segers.
E., (2005)- Webb, M.; Schwanenfluge, P.; & Kim, S., (2004) - Carroll,
) M.et al, (2003) - Mcknight, et al, 2001)

٢. تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الثاني من فروض البحث:

دلت نتائج البحث أن هناك فرقاً له دلالة إحصائية، بين متوسطي درجات عينة البحث في مقياس الكتابة، حيث أوضحت نتائج مقياس الكتابة صحة الفرض الثاني من فروض البحث؛ تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الكتابة، أي بعد دراسة مقرر الكتابة باستخدام الإستراتيجية المتكاملة، مما أدى إلى قبول صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة، وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب المجموعة الضابطة والتجريبية في المقياس البعدي للكتابة لصالح المجموعة التجريبية.

وقد أرجع الباحث هذه النتيجة إلى:

مجموعة الإجراءات التي تمت أثناء التدريس باستخدام الإستراتيجية المتكاملة من خلال:

١. تفاعل الطلاب مباشرة مع الأنشطة في كتاباتهم الهجائية.
٢. تم الاطلاع من خلال الأنشطة على الصيغ الكتابية الصحيحة الوافية، مما أدى لظهور المنافسة في المقياس، الأمر الذي أسهم في زيادة قدرة التلاميذ على الإجابة على الأسئلة بصورة صحيحة.
٣. أن أهداف التدريبات الكتابة المتكاملة تتسم بالوضوح ومصاغة في صورة سلوكية إجرائية توضح للتلاميذ النشاط المراد اكتسابه عند الكتابة له.

- ٤ . تناولت التدريبات المتكاملة مهارات مختلفة، وكان ذلك بمثابة دافع قوى لإقبال التلاميذ على الكتابة والوعي بها.
- ٥ . تضمنت التدريبات المتكاملة العديد من الوسائل والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم المتنوعة، والتي كان لها دورٌ فعّال في نمو الوعي الكتابي لمكونات الحروف لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.
- ٦ . لم يقتصر اهتمام التدريبات المتكاملة على الكتابة فقط، بل تناول ذلك مجموعة من الصور التي تسهم بربط شكل الحرف برسمه في ذاكرة التلاميذ.
- ٧ . تضمنت التدريبات المتكاملة المعلومات والمهارات اللازمة التي تساعد في اكتساب التلاميذ بعض السلوكيات الصحيحة عند كتابة الحروف.
- ٨ . أن الدروس المتكاملة تطلب من التلاميذ ممارسة العديد من الأنشطة التعليمية الكتابية التي تسهم في عملية إتقان الكتابة.
- ويتفق ذلك مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة التي أكدت على فاعلية الطريقة الصوتية في التدريس، ومن هذه الدراسات:
- محمد، (٢٠٠٩) - الملاح، (١٩٩٠) - بشر، (٢٠٠٠)

Wise, (2005)- Laing, (2005)- Hsin, (2007)- Ying, (2007)-
Berourne & Friel_Patti, (2007)- Carolineet et.al, (2001)- Virginia &
Judith, (2003)- Elbro et al, (2004)- Passenger et. Al., (2000)- Segers.
E., (2005)- Webb, M.; Schwanenfluge, P.; & Kim, S., (2004) -
Carroll, M.et al, (2003) - Mcknight, et al, (2001)

٣. تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الثالث من فروض البحث:

دلت نتائج البحث أن هناك فرقاً له دلالة إحصائية، بين متوسطي درجات عينة البحث في مقياسي القراءة والكتابة، حيث أوضحت نتائج مقياسي القراءة والكتابة صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة؛ تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياسي القراءة والكتابة، أي بعد دراسة باستخدام الإستراتيجية المتكاملة، مما أدى إلى قبول صحة الفرض الثالث من فروض البحث، وهو: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، بين رتب القياس القبلي والبعدي بالمجموعة التجريبية في مقياسي القراءة والكتابة.

وقد أرجع الباحث هذه النتيجة إلى:

مجموعة الإجراءات التي تمت أثناء التدريس باستخدام الإستراتيجية المتكاملة من خلال:

١. أن الإستراتيجية المتكاملة أدت إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.
٢. الشرح الوافي لكل درس من دروس الإستراتيجية المتكاملة.
٣. وضوح الأهداف وتحديدها بصورة سلوكية صحيحة في دليل تعليمات تطبيق الإستراتيجية.
٤. وضوح الإرشادات والتوجيهات وخطوات السير في التطبيق؛ كل ذلك ساعد على السير بخطوات واضحة ومحددة لتحقيق الأهداف المنشودة أثناء التدريس.
٥. التنوع في الوسائل التعليمية والأدوات ما بين الشفافيات المعروضة، والصور الفوتوغرافية، والأشكال التوضيحية، والمجسمات، والعروض التقديمية (PowerPoint) المصحوبة بالصوت والصورة ولقطات الفيديو، والأفلام التعليمية المحملة على الموقع. كل ذلك كان عاملاً مهماً في جذب انتباه التلاميذ، واستثارة دافعيتهم نحو التعلم.
٦. إتاحة الفرصة للتلاميذ للتفاعل مع الوسائل والأنشطة التعليمية التي تضمنتها الإستراتيجية المتكاملة، والتأكيد على دورهم الإيجابي في عملية التعلم، فالنشاط والإيجابية من الشروط اللازمة للتعلم الجيد.

٧. الدور الإيجابي الفعال والنشط لتلاميذ المجموعة التجريبية أثناء عرض محتوى كل درس، وذلك من خلال: مشاركتهم في الأنشطة التعليمية المتضمنة في كل درس، كان له أثر في تثبيت المعرفة في أذهانهم، وبالتالي زيادة تحصيلهم المعرفي.

٨. التقييم الشامل (القبلي والتكويني والنهائي)، وما صاحبه من تغذية راجعة فورية، ساعد التلاميذ في التوصل لكافة جوانب التعلم لكل درس، ومن خلاله تأكد الباحث من تحقق أهداف كل درس. كما أن تنوع أسئلة التقييم ساعدت التلاميذ على الإتقان.

ويتفق ذلك مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة التي أكدت على فاعلية الطريقة الصوتية في التدريس، ومن هذه الدراسات:

محمد، (٢٠٠٩) - الملاح، (١٩٩٠) - بشر، (٢٠٠٠)

Wise, (2005)- Laing, (2005)- Hsin, (2007)- Ying, (2007)-
Berourne & Friel_Patti, (2007)- Carlineet et.al, (2001)- Virginia &
Judith, (2003)- Elbro et al, (2004)- Passenger et. Al., (2000)- Segers.
E., (2005)- Webb, M.; Schwanenfluge, P.; & Kim, S., (2004) -
Carroll, M.et al, (2003) - Mcknight, et al, (2001)

تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الرابع من فروض البحث:

دلت نتائج البحث أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب القياس القبلي والبعدي، بالمجموعة الضابطة في مقياسي القراءة والكتابة، حيث أوضحت نتائج مقياسي القراءة والكتابة صحة الفرض الرابع من فروض الدراسة، وتدني مستوى تلاميذ المجموعة الضابطة مقارنة بتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياسي القراءة والكتابة، مما أدى إلى قبول صحة الفرض الرابع من فروض البحث، وهو: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب القياس القبلي والبعدي بالمجموعة الضابطة في مقياسي القراءة والكتابة.

وقد أرجع الباحث هذه النتيجة إلى:

١. أن المجموعة الضابطة لم تدرس القراءة والكتابة بالإستراتيجية المتكاملة، مما لم يسهم في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المجموعة الضابطة.
 ٢. عدم توافر الشرح الوافي لكل درس من دروس القراءة بصورة مناسبة.
 ٣. عدم وضوح الأهداف وعدم تحديدها بصورة سلوكية صحيحة لدى المعلم، بما يتناسب مع هذه الفئة من المتعلمين.
 ٤. عدم وضوح الإرشادات والتوجيهات وخطوات السير في الدرس، مما أدى إلى عدم تحقيق الأهداف المنشودة أثناء التدريس.
 ٥. عدم التنوع في الوسائل التعليمية والأدوات، كل ذلك كان عاملاً مهمًا في عدم جذب انتباه التلاميذ، واستثارة دافعيتهم نحو التعلم.
 ٦. عدم إتاحة الفرصة للتلاميذ للتفاعل مع الوسائل والأنشطة التعليمية، وعدم التأكيد على دورهم الإيجابي في عملية التعلم.
 ٧. قلة الدور الإيجابي الفعال والنشط لتلاميذ المجموعة الضابطة أثناء عرض محتوى كل درس، وعدم مشاركتهم في الأنشطة التعليمية المتضمنة في كل درس، كان له أثر في تشتيت المعرفة في أذهانهم، وبالتالي قلة تحصيلهم المعرفي.
 ٨. إهمال نواحي التقويم، وما يصاحبه من تغذية راجعة فورية، لم يساعد التلاميذ في التوصل لكافة جوانب التعلم لكل درس.
- ويتفق ذلك مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة التي أكدت على فاعلية الطريقة الصوتية في التدريس، ومن هذه الدراسات:

محمد، (٢٠٠٩) - الملاح، (١٩٩٠) - بشر، (٢٠٠٠)

Wise, (2005)- Laing, (2005)- Hsin, (2007)- Ying, (2007)-
Berourne & Friel_Patti, (2007)- Carolineet et.al, (2001)- Virginia &
Judith, (2003)- Elbro et al, (2004)- Passenger et. Al., (2000)- Segers.

E., (2005)- Webb, M.; Schwanenfluge, P.; & Kim, S., (2004) -
Carroll, M.et al, (2003) - Mcknight, et al, (2001)

٤. تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الخامس من فروض البحث:

دلت نتائج البحث أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب القياس القبلي والبعدي بالمجموعة التجريبية في مقياسي القراءة والكتابة؛ حيث أوضحت نتائج مقياسي القراءة والكتابة عدم صحة الفرض الخامس من فروض الدراسة، ونصه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب القياس البعدي في مقياسي القراءة والكتابة بالمجموعة التجريبية). مما يدفعنا إلى قبول الفرض البديل، وهو: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب القياس البعدي في مقياسي القراءة والكتابة بالمجموعة التجريبية). وبالتالي جاءت النتائج مؤكدة للباحث على فاعلية الإستراتيجية المتكاملة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى المجموعة التجريبية. ويتفق ذلك مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة التي أكدت على فاعلية الطريقة الصوتية في التدريس، ومن هذه الدراسات:

محمد، (٢٠٠٩) - الملاح، (١٩٩٠) - بشر، (٢٠٠٠)

Wise, (2005)- Laing, (2005)- Hsin, (2007)- Ying, (2007)-
Berourne & Friel_Patti, (2007)- Carolineet et.al, (2001)- Virginia &
Judith, (2003)- Elbro et al, (2004)- Passenger et. Al., (2000)- Segers.
E., (2005)- Webb, M.; Schwanenfluge, P.; & Kim, S., (2004) -
Carroll, M.et al, (2003) - Mcknight, et al, (2001)

ثالثاً: توصيات الدراسة:

لما كانت نتائج الدراسة الحالية قد أظهرت تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا مقرر كتاب "أنا مبدع" بالإستراتيجية المتكاملة؛ لذا يوصى الباحث بما يلي:

١ - في مجال محتوى كتب القراءة والكتابة:

تتمثل توصيات الباحث في مجال مناهج القراءة والكتابة فيما يلي:

- ١- ضرورة مراجعة مناهج القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، بحيث تتضمن مواقف تعليمية تيسر وفق الطريقة الصوتية، حتى تعود التلاميذ على عمليات الكتابة والقراءة والتمييز، بما يسهم في تنمية قدراتهم العقلية والمعرفية، وزيادة تحصيلهم الدراسي.
- ٢- ضرورة ارتباط أهداف القراءة بالكتابة في المراحل التعليمية المختلفة.
- ٣- تضمين محتوى مناهج القراءة والكتابة بمراحل التعليم العام بالأنشطة المرغوبة لدى التلاميذ.
- ٤- تضمين دروس القراءة والكتابة مستويات متعددة في مناهج اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة، بشكل متتابع ومتكامل ومستمر، حسب مستويات ومتطلبات كل صف دراسي.
- ٥- إظهار الحروف والصور بشكل واضح، الأمر الذي يثير دوافع التلاميذ لدراستها للحروف وقراءتها.
- ٦- تزويد كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بالرسوم، التي تمكن التلاميذ من الاحتفاظ بها كنماذج قرائية.

٢ - في مجال طرق التدريس:

تتمثل توصيات الباحث في مجال طرق تدريس اللغة العربية فيما يلي:

- ١- استخدام طرق وإستراتيجيات تدريس الأصوات والحروف، مثل: الطريقة الصوتية، الأمر الذي يساعد في تكوين المفاهيم القرائية لدى التلاميذ.
- ٢- استخدام الإستراتيجيات والمداخل التدريسية التي تساعد في تنمية القراءة والكتابة لدى التلاميذ، ومن أمثلة هذه الطرق التدريسية: الإستراتيجية المتكاملة.
- ٣- تزويد معلمي اللغة العربية بكل ما هو جديد وحديث في طرق تدريس الصوتيات، التي يمكن أن تنمي المفاهيم القرائية لدى التلاميذ، وذلك عن طريق عقد دورات تدريبية لهم في كليات التربية بصفة دورية، أو عمل ورش عمل بشكل مستمر بالمدارس لتطوير أداء المعلمين.

٤- الاهتمام بالأنشطة المدرسية المتنوعة، مثل: المسابقات، والندوات، والإذاعة المدرسية، ومجلات الحائط، والزيارات الميدانية لزيادة وعي التلاميذ بالبيئة، والمحافظة عليها، وترشيد استهلاك مصادرها.

٣ - في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم :

يوصى الباحث في مجال إعداد المعلمين تخصص "لغة عربية" بما يلي:

١- أن تُسند عملية إعداد المقررات الأكاديمية للطلاب المعلمين بشعب اللغة العربية بكليات التربية إلى متخصصين في التربية، بحيث يتبنى هؤلاء المتخصصون المدخل الحديثة عند تحديدهم لأهداف ومحتوى هذه المقررات، وأن يكون المعيار الحقيقي لاختيار محتوى وخبرات هذه المقررات هو مدى فاعليتها في تنمية المهارات التدريسية لدى المعلمين.

٢- تدريب الطلاب المعلمين في كليات التربية على استخدام إستراتيجيات حديثة في تدريس القراءة والكتابة، في معمل التدريس المصغر، وفي مدارس التربية العملية.

٣- تدريب الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكليات التربية على استخدام طرق التدريس الاستقرائية والاستنتاجية، مع تلاميذهم في مدارس التربية العملية.

٤- توفير الفرص للطلاب المعلمين لممارسة مهارات التربية الطريقة الصوتية، وذلك من خلال الدراسات الميدانية لتطبيق هذه الطريقة.

٥- إعادة تأهيل الموجهين والمشرفين، وتدريبهم على إستراتيجيات، ومداخل تدريسية تُزيد من وعي التلاميذ وتنمية مهاراتهم.

٦- إعداد أدلة لمعلمي اللغة العربية، تتناول أساليب وطرق التدريس التي تسهم في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ.

4 - في مجال التقويم :

يوصى الباحث في مجال تقويم التلاميذ بما يلي:

١- مراجعة أساليب تقويم تلاميذ المرحلة الابتدائية، بحيث تمثل تنمية مهاراتهم المختلفة.

٢- استخدام أساليب تقويم متنوعة، واختبارات التحصيل، واختبارات المهارات، وبطاقات الملاحظة؛ وذلك لقياس جوانب التعلم المرتبطة بالطريقة الصوتية، وذلك من خلال وضع التلاميذ في مواقف واقعية أو تحاكي الواقع، يمكن من خلالها تقييم سلوكهم وملاحظتهم، ومن ثم، علاج السلوكيات السلبية التي قد يرتكبها التلاميذ أثناء عمليات القراءة والكتابة.

٣- الاستعانة بأدوات التقويم التي تم بناؤها واستخدامها في البحث الحالي، وهي: (مقياس القراءة والوعي الصوتي ومقياس الكتابة الهجائية)؛ لتقويم مستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الطريقة الصوتية.

بحوث متكاملة:

تبين للباحث أثناء القيام بهذه الدراسة، أن هناك بعض المشكلات الأساسية في حاجة إلى دراسة وبحث علمي في هذا المجال؛ مما يزيد تأسياً وعمقاً وثراءً، ولذلك يقترح إجراء البحوث التالية:

١. فاعلية إستراتيجية متكاملة؛ لتعليم مهارتي القراءة والكتابة باللغة العربية للتلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢. فاعلية إستراتيجية متكاملة؛ لتعليم مهارتي القراءة والكتابة باللغة العربية، لتلاميذ المرحلة الابتدائية فئة بطيء التعلم.

٣. أثر إستراتيجية متكاملة؛ لتعليم مهارتي القراءة والكتابة باللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، الفروق الفردية بين التلاميذ.

٤. فاعلية إستراتيجية متكاملة؛ لتعليم مهارتي القراءة والكتابة باللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الصعوبات اللغوية.

٥. أثر إستراتيجية متكاملة؛ لتعليم مهارتي القراءة والكتابة باللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الصعوبات التعلم النمائية فئة تشتت الانتباه.

٦. فاعلية إستراتيجية متكاملة؛ لتعليم مهارتي القراءة والكتابة باللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الصعوبات التعلم فئة فرط الحركة والنشاط.

٧. فاعلية إستراتيجية متكاملة؛ لتعليم مهارتي القراءة والكتابة باللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية غير الناطقين باللغة العربية.

قائمة
المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية :

- القرآن الكريم.
- إبراهيم، عبد العليم (١٩٩١). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط ١٣. القاهرة: دار المعارف.
- إبراهيم بن سعد أبو نيان (٢٠٠١). صعوبات التعلم طرق التدريس والإستراتيجيات المعرفية. أكاديمية التربية الخاصة، الرياض.
- أسامة محمد البطانية؛ ومالك أحمد الرشدان؛ وعبيد عبد الكريم السبايلة؛ وعبد المجيد محمد الخطاطبة (٥٢٠٠). صعوبات التعلم: النظرية والممارسة. دار المسيرة، الأردن.
- إسماعيل، نبيه إبراهيم (١٩٨٩م). الصحة النفسية للطفل. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- إسماعيل، زكريا (٢٠١١). طرق تدريس اللغة العربية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- الأشول، عادل عز الدين (١٩٨٧). موسوعة التربية الخاصة، ط ١، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- أنيس، إبراهيم (١٩٦١)، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو الديار، مسعد نجاح؛ جاد البحيري؛ نادية طيبة، عبد الستار محفوطي؛ جون ايفرات، (٢٠١٠). العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.
- أبو السعود، أبو السعود سلامة (٢٠٠٤). المنجد في الإملاء. مصر: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- بشر، كمال. (٢٠٠٠) علم الأصوات. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- بوسميظ، صديقة أحمد. (٢٠٠١). أثر برنامج علاجي باستخدام التدريس المباشر في تنمية مهارة التسلسل لدى التلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي في الصف الرابع بدولة البحرين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.

- بركات، فاطمة سعيد (٢٠١٠). الاتجاه نحو القراءة الحرة لدى الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والدموغرافية. ط١، القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.
- بدير، كريم، وصادق، أميلي (٢٠٠٣). تنمية المهارات اللغوية للطفل. القاهرة: عالم الكتب.
- بوند، جاي، وتنكر، مايلز وواسوان، باربارا، ترجمة مرسى، محمد منير، وأبو العزائم، إسماعيل. (١٩٨٤). الضعف في القراءة، تشخيصه وعلاجه، القاهرة: عالم الكتب.
- بركة، بسام (١٩٨٨). علم الأصوات العام (أصوات اللغة العربية)، مركز الإنماء القومي، بيروت، لبنان.
- بشر، محمد كمال (١٩٨٠). علم اللغة العام-الأصوات، الطبعة السادسة، القاهرة، دار المعارف.
- بياري، عواطف فيصل (١٤١٩هـ): أنشطة اللعب وعلاقتها بالنضج الاجتماعي لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الببلاوي، إيهاب عبد العزيز (٢٠٠٣). فعالية برنامج علاجي لتصحيح بعض اضطرابات النطق لدى أطفال المدرسة الابتدائية، مجلة كلية التربية ببنها، عدد أكتوبر ص (٢٦٧ و ٣١٥).
- البواليز، محمد عبد السلام (٢٠٠٦). أثر استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوب صعوبات التعلم، أطروحة غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- تشومسكي، نعوم (١٩٩٦)، اللغة والعقل، ترجمة بيداء العلكاوي، دارالشئون الثقافية العامة، بغداد - العراق.
- جبايب، على حسن أسعد (٢٠١٠). التعرف على صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- جونسون، ديفيد. جونسون روجر (١٩٩٨م): التعليم الجماعي والفردى، ترجمة رفعت محمود، عالم الكتب، القاهرة.

- الجوجو، ألفت محمد (٢٠٠٤). أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي محافظة شمال غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الجعافرة، عبد السلام يوسف (٢٠١٣). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط٢. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- حاوي، ملهي حسين حسين (٢٠١٥). فعالية تدريس اللغة العربية باستخدام الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير، غير منشورة. جامعة الملك خالد، كلية التربية. المملكة العربية السعودية.
- حافظ، وحيد السيد (٢٠٠٨). فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، (١٣٢)، ٢٢٤ - ٢٧١.
- حافظ، نبيل عبد الفتاح (٢٠٠٠)، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ط١، مكتبة الزهراء الشرق، القاهرة.
- حبوش، سناء عبد الله (٢٠١٣). أثر توظيف الأنشطة اللغوية في تنمية بعض المهارات القرائية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- حجازين، حيدر مبارك (٢٠٠٦). مظاهر الاضطرابات الفونولوجية النمائية وعلاقتها بصعوبات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها أولياء الأمور، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- حسن صلاح الدين إسماعيل - أخصائي نفسي - جمعية كيان لذوي الاحتياجات الخاصة.
- حمدان، نصر على (١٩٩١). تحليل أخطاء القراءة الجهرية الشائعة لدى عينة من تلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في دولة البحرين، جامعة المنصورة، المجلد الأول، العدد (٢٥)، يناير.

- الحسن، صالح إبراهيم (٢٠١٠). الرسم الإملائي الواقع وآفاق التطوير. الرياض: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الحلاق، على سامي (٢٠١٠). المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. عمان: المؤسسة الحديثة للكتاب.
- خاطر، محمود رشدي، والحمادي، يوسف، وعبد الموجود، محمد عزت، وطعيمة، رشدي أحمد، وشحاتة، حسن. (١٩٩٨). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. الطبعة السابعة. الكويت: مؤسسة الكتب الجامعية.
- الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٤). فصول في تدريس اللغة العربية. الرياض: مكتبة الرشد.
- الخلايلة، عبد الكريم، واللبايدي، عفاف (١٩٩٥)، تطور لغة الطفل، الطبعة الثانية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.
- الحمایسة، إياد محمد (٢٠١٠). طرق تدريس اللغة العربية من منظور حديث. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى (١٩٩٤). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، الطبعة الأولى، مطبعة المعارف، الشارقة، الإمارات العربية.
- الخطيب، جمال، (١٩٩٧). الإعاقة السمعية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن.
- الخطيب، جمال وآخرون (١٩٩٧)، المدخل إلى التربية الخاصة، العين- دولة الإمارات العربية المتحدة
- مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- دانيال هلاهان؛ جيمس كوفمات؛ جون لويد؛ مارجريت ويس؛ إليزابيث مارتينيز (٢٠٠٥)، صعوبات التعلم: مفهوما- طبيعتها- التعلم العلاجي. ترجمة: عادل عبد الله محمد (٢٠٠٧). دار الفكر، عمان.

- رزق، سامي محمود عبد الله. (٢٠٠٦). طرق تدريس اللغة العربية " الأسس النظرية والتطبيقات "، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- الروسان، فاروق (1996). أساليب القياس والتشخيص في التربية، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، الأردن.
- _____ (١٩٩٩). سيكولوجية الأطفال غير العاديين. مقدمة في التربية الخاصة. الطبعة الخامسة، دار الفكر، عمان، الأردن.
- _____ (٢٠٠٠). دراسات وبحوث في التربية، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، الأردن.
- _____ (٢٠٠١). سيكولوجية الأطفال غير العاديين (مقدمة في التربية الخاصة)، الطبعة الخامسة، دار الفكر، عمان، الأردن.
- _____ (٢٠٠٦). الإعاقة العقلية. الطبعة الثالثة، دار الفكر، عمان، الأردن.
- الربيعي، محمد عبد العزيز؛ وصالح، هدى محمد (٢٠١٢). الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية الأسس والتطبيقات. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- زيدان السرطاوي؛ وعبد العزيز السرطاوي؛ أيمن الخشان؛ ووائل أبو جودة (٢٠٠١). مدخل إلى صعوبات التعلم. أكاديمية التربية الخاصة، الرياض.
- زايد، فهد خليل (٢٠١٣). الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- زايد، فهد خليل (٢٠٠٦م). أساليب تدريس اللغة العربية. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- _____ (٢٠١١م). الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية. عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- _____ (٢٠١٣م). الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- زكريا، ميشال (١٩٨٢)، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرة الألسنية)، الطبعة الأولى، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان.
- زهران، نورا محمد، وعوض، فايزة السيد؛ وفهمي، إحسان عبد الرحيم (٢٠١١). فاعلية الأنشطة اللغوية القائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة البحث العلمي في التربية، مصر، ٤ (١٢)، ١٤٨١ - ١٥١٦.
- زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٩م): علم النفس النمو الطفولة والمراهقة. ط٥، عالم الكتب، القاهرة.
- الزراد، فيصل (١٩٩٠). اللغة واضطرابات النطق والكلام، دار المريخ، الرياض.
- سالم، محمود، والشحات، مجدي وعاشور، أحمد (٢٠٠٦)، صعوبات التعلم، التشخيص والعلاج، الطبعة الثانية، دار الفكر، عمان، الأردن.
- سميحان الرشيد؛ هتآن (١٩٧٥) التخاطب واضطرابات النطق والكلام، جامعة الملك فيصل.
- سمك، محمد صالح (١٩٩٨). فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية. القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
- سليمان، عزة محمد (٢٠٠١م): سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة أساليب التعرف والتشخيص، الجزء الثاني، زهراء الشرق، جامعة عين شمس.
- سليمان، نبيل (١٩٩٣). التخلف وعلم نفس المعوقين، ط٢، منشورات جامعة دمشق.
- السعيد، حمزة خالد (٢٠٠٥). تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وفاعلية برنامج علاجي مقترح. رسالة ماجستير، قسم الصحة النفسية والتربية التجريبية، كلية التربية، جامعة دمشق.
- السعيد، أحمد (٢٠٠٩). مدخل إلى الدسلكسيا: برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة. الأردن: دار اليازوري.

- السرطاوي، عبد العزيز، أبو جودة، وائل موسى، (٢٠٠٠)، اضطرابات اللغة والكلام، الطبعة الأولى، الرياض، أكاديمية التربية الخاصة.

- السرطاوي، زيدان وآخرون (٢٠٠١)، مدخل إلى صعوبات التعلم، الرياض - المملكة العربية السعودية:

أكاديمية التربية الخاصة، الطبعة الأولى.

- شحاته، حسن والسمان، مروان (٢٠١٢)، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

- شقير، زينب محمود. (٢٠٠٦). اضطرابات اللغة والتواصل. (ط٣) "مكتبة الأنجلو المصرية".

- الشناوي، محمد محروس. (١٩٩٧). التخلف العقلي، الأسباب - التشخيص - البرامج، سلسلة سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. (ط). القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

- الشخص، عبد العزيز (١٩٩٧). اضطرابات النطق والكلام. مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.

- الشريف، محمد بن سعد (١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤ م). قال المربون. الطبعة الأولى، مكتبة الملك فهد الوطنية.

- الشخريتي، سوسن (٢٠٠٩). "أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسلامية - غزة.

- صومان، أحمد إبراهيم (٢٠١٤). اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

- صلاح عميرة علي (٢٠٠٥). صعوبات تعلم القراءة والكتابة: التشخيص والعلاج. مكتبة الفلاح، الكويت.

- صادق، آمال، أبوحطب، فؤاد (٢٠١٠م): نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين. ط ٤، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

- أبو طعيمة، محمد أحمد (٢٠١٠). أثر برنامج العيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- الطببائي، عبد المحسن السيد أحمد (١٤٣٢هـ - ٢٠١١م). القراءة تحتاج إلى جليس. جريدة الوطن، يوم الأحد ٣٠ مارس، العدد ١٢٦٥٢ - ٧٠٩٨ السنة ٥٠ - الكويت.

- الطيب، محمد (١٩٩٤). مشكلات الأبناء السلوكية وعلاجها، الطبعة الثالثة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

- عاشور، راتب قاسم؛ والحوامدة، محمد فؤاد (٢٠١١). مستوى المهارات الإملائية وعلاقتها بحفظ القرآن الكريم لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة إربد. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، فلسطين، ٢ (٢٤)، ٢٨ - ٣٢١.

- عبد الحميد، أماني حلمي. (١٩٩٢). إعداد برنامج علاجي للمتخلفين قرائياً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير، غير منشورة. كلية التربية، جامعة أسيوط.

عبد العظيم، شاكر (١٩٩٢)، لغة الطفل، طبعة سلسلة سفير التربوية، القاهرة - مصر -

- عبد الحميد، سعيد كمال (٢٠٠٧)، مؤتمر التربية الخاصة بين الواقع والمأمول جامعة - بنها - مصر.

- عبد الله، أحمد محيي الدين (٢٠٠٩)، صعوبات تعلم الهندسة التحليلية الفراغية ووضع تصور مقترح لعلاجها لدى طلبة الصف الحادي عشر العلمي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- عبد رب النبي، محمد محمود (١٩٩٠)، صعوبات التعلم، مجلة البحوث التربوية، العدد ١٥/، المجلد ٤/ ص ١٢ - ٢٣.

- عثمان، ماجد محمد (٢٠٠٧). " أثر برنامج تدريبي لإستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي ". مجلة كلية التربية، المجلد السابع، العدد الأول، القاهرة: كلية الأنجلو المصرية.
- عدس، محمد عبد الرحيم (٢٠٠٠)، صعوبات التعلم، عمان- المملكة الأردنية: دارالفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- عرفان، خالد محمود (٢٠٠٨). أحدث الاتجاهات في تعليم وتعلم اللغة العربية. الرياض: دار النشر الدول.
- عطية، عطية محمد (١٩٩٢). طرق تعليم القراءة والكتابة. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عطية، محسن (٢٠٠٩). " الجودة الشاملة والتجديد في التدريس " طبعة أولى، عمان: دار الصفا.
- عفانة، عزو إسماعيل وآخرون، (٢٠٠٧)، إستراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل _ التعليم العام، ط ١، مكتبة الطالب الجامعي بالجامعة الإسلامية، غزة.
- عقل، محمود عطا (١٤١٩ هـ): النمو الإنساني الطفولة والمراهقة. ط ٥، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.
- علي، أماني؛ الخريبي، هالة (٢٠٠٦). بنية المفاهيم للمهارات اللغوية وطرق تدريسها لطفل ما قبل المدرسة. ط ١، دار الفضيلة، القاهرة.
- علي، كمال زعفر (٢٠١١). فنون الكتابة ومهارات التحرير العربي، الدمام: مكتبة المنتبي.
- العزة، سعيد حسني. (٢٠٠٧). الإعاقة واضطرابات الكلام والنطق واللغة. عمان:الدار العلمية الدولية للنشر.
- فهيم مصطفى محمود (٢٠٠١، ٢٠٠٢، ٢٠٠٨). الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية. (ط ١)، القاهرة: دار الفكر العربي، ص ١٢٢ - ١٢١.

- فورة، ناهض (٢٠٠٣). "فعالية برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بغزة". رسالة دكتوراه (غير منشورة) البرنامج المشترك بين جامعة عين شمس، القاهرة، جامعة الأقصى، غزة.
- فراج، إيمان، محمد (٢٠٠٣). تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقلياً من القابلين للتعلم باستخدام برامج الحاسوب. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- فيصل الزراد، (١٩٩٩)، دليل المعلم لتشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. دار النفائس، بيروت.
- _____ (١٩٩١)، صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة الخليج العربي، العدد (٣٨)، الرياض.
- فتحي مصطفى الزيات، (٢٠٠٧)، صعوبات التعلم: الإستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية. درا النشر للجامعات، القاهرة.
- _____ (١٩٩٨). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- فارح شحدة؛ حمدان، جهاد؛ عمايرة، موسى؛ العناني، محمد (2006). مقدمة في اللغويات المعاصرة. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع. الأردن.
- فندريس، اللغة، وينظر: أطلس أصوات اللغة العربية، د. وفاء البيه، ٨٥ - ٩٥ -
- قاسم، أنس محمد أحمد، (٢٠٠٠م)، سيكولوجية اللغة، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.
- القحطاني، على سعد آل جبار. (١٤٣٠هـ). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط. رسالة ماجستير، منشورة. جامعة الملك سعود، كلية التربية.

- القداح، أمل محمد (٢٠١١). فعالية برنامج مقترح قائم على أنشطة فنون الأداء اليدوي لتنمية مهارات الاستعداد للكتابة لدى طفل الروضة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، مصر، ٢ (٧٩)، ٢٧٧ - ٣٣٩.
- كرم الدين، ليلي أحمد (٢٠٠٣م). اللغة عند الطفل. مكتبة أولاد عثمان، القاهرة.
- كامل، محمد علي (١٩٩٦م)، سيكولوجيا الفئات الخاصة، ط ١، دلتا للطباعة طنطا، مصر.
- كيرك وكالفانت (١٩٨٨م)، صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، السعودية.
- الكندري، لطيفة حسين (٢٠١١). دراسة ميدانية دور الأسرة في تشجيع القراءة لدى أطفال المرحلة الابتدائية (الواقع والطموح) من منظور أولياء الأمور، العدد التاسع، مجلة الطفولة. جامعة القاهرة (ص ٦).
- لسان العرب، ابن منظور - طبعة مراجعة ومصححة من طرف نخبة من الأساتذة المتخصصين، دار الحديث القاهرة ١٤٢٣ - ٢٠٠٣، مادة: ق - ر - أ
- لطفى، محمد قدرى. (1985م). التأخر في القراءة تشخيصه وعلاجه في المرحلة الابتدائية. (ط ٣). القاهرة: مكتبة مصر.
- محفوظي، عبد الستار وآخرون (٢٠١٠م). إستراتيجيات نموذجية لتدريس مهارة القراءة وفق طريقة أورتوجيلينجهام (طريقة الحواس المتعددة). الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- محمود، سعاد جابر (٢٠٠١). برنامج مقترح قائم على استخدام الكمبيوتر لعلاج العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، رسالة ماجستير، جامعة جنوب الوادي، أسوان، مصر.
- محمد، مناف مهدي (١٩٩٨)، علم الأصوات اللغوية، عالم الكتب، بيروت لبنان. -
- محمود جمال أبو العزائم (٢٠٠٧). اضطرابات التعلم، دار الفكر، مصر. -

- مخيم، هشام محمد (١٤٢١هـ): علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. اشبيليا للنشر والتوزيع، - الرياض.
- مذكور، على أحمد (١٩٩٧). تدريس فنون اللغة العربية. جامعة الملك سعود: كلية التربية، الكويت: مكتبة الفلاح.
- موتيجو دو، لوردس (٢٠٠٤ م). أكاديمية المدرسين للرياضيات والعلم. في كتاب: تعلم العلم في القرن الحادي والعشرين. تأليف نخبة من العلماء والمربين. ترجمة: مصطفى إبراهيم فهمي. ط٥، جمهورية مصر العربية: دار العين للنشر والتوزيع.
- مصطفى، فهميم (١٩٩٥) القراءة ومهارتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية، العربية للطباعة والنشر، القاهرة.
- مصطفى، فهميم (١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٢ م). تهيئة الطفل للقراءة برياض الأطفال. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- _____ (١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨ م). الطفل والخدمات الثقافية: رؤية عصرية لتثقيف الطفل العربي. ط١، مصر: الدار العربية للكتاب.
- منصور، عبد المجيد والشربيني، زكريا وصادق، ويسري (٢٠٠٣). الطفل ومشكلاته النفسية والتربوية والاجتماعية، والأساليب وطرق العلاج، موسوعة تنمية الطفل، دار قباء، القاهرة.
- منصور، محمد جميل. عبد السلام، فاروق سيد (١٤١٠هـ): النمو من الطفولة إلى المراهقة. ط٤، مكتبة تامة، جدة.
- منى اللبودي (٢٠٠٥). صعوبات القراءة والكتابة: تشخيصها وإستراتيجيات علاجها. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- محمد على كامل (٢٠٠٥). صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

- الملا، بدرية سعيد. (١٩٨٥). برنامج مقترح لتنمية وعلاج بعض مظاهر التأخر في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع بدولة قطر، رسالة ماجستير، غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس.

- الملاح، ياسر (١٩٩٠). الأصوات اللغوية، مركز الأبحاث الإسلامية، مؤسسة دار الطفل العربي، القدس.

- أبو منديل، أيمن (٢٠٠٦). "فاعلية استخدام ألعاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصف الثامن بغزة". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

نوره المناعي (٢٠٠٠). صعوبات التعلم، دار العلوم، الأردن -

- ناظر، نوال بنت حسن إبراهيم (٢٠٠٠). أثر استخدام الألعاب التعليمية على تحصيل واحتفاظ تلميذات الصف الأول الابتدائي في القراءة والكتابة بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير، غير منشورة. المدينة المنورة: فرع جامعة الملك عبد العزيز، كلية التربية.

- أبو نيان، ابراهيم (٢٠٠١)، صعوبات التعلم - طرق التدريس والإستراتيجيات المعرفية، الرياض - المملكة العربية السعودية: أكاديمية التربية الخاصة، الطبعة الأولى.

- الهواري، خالد (١٩٩٨). تنمية بعض مهارات التحدث لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير، غير منشورة. كلية التربية، جامعة الأزهر.

- الهاشمي، عبد الحميد (١٩٨٤م): علم النفس التكويني أسسه وتطبيقاته من الولادة إلى الشيخوخة. ط٧، مكتبة الخانجي، القاهرة.

- هديب، موسى حسن (٢٠٠٢). موسوعة شامل في الكتابة والإملاء. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع. وزارة التربية والتعليم (١٤٢٧هـ). وثيقة اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام. الرياض: مركز التطوير التربوي - الإدارة العامة للمناهج.

- هبه محمد (٢٠٠٩). برنامج لتنمية الإدراك السمعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- هلا لاهان، دانيال؛ كوفمان، جيمس؛ لويد، جون؛ ويس، مارغريت؛ مارتينز، إيزابيث (٢٠٠٧). ترجمة عادل عبد الله، عمان: دار الفكر للنشر.
- الوقفي، راضي (٢٠٠٣). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، كلية الأميرة ثروت، عمان، الأردن.
- يونس، فتحي، والناقة، محمود كمال، وطعيمة، رشدي، وحنورة، أحمد حسن. (١٩٩٩). طرق تدريس اللغة العربية. وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية، مشروع تدريب المعلمين الجدد، برنامج تحسين التعليم الأساسي.

المصادر والمراجع الأجنبية :

- Auerbach. E. (1989). Toward a Social- Contextual Approach to Family Literacy. Harvard Educational Review. (Online

date Monday (November 29, 2010). Issue Volume 59, Number 2/ Summer 1989.

- Bernstein, D. & Triggeman, E. (1993). Language And Communication Disorders in Children, Third Edition, New York, Macmillan publishing.
- Bernstein, D. & Triggeman, E. (1993). Language And Communication Disorders in Children, Third Edition, New York, Macmillan publishing.
- Betourne, L. S., & Friel-Patti, S. (2003) Phonological Processing And Oral Language Abilities in Fourth- grade Poor Readers, Journal of Communication Disorders, Vol. 36 (6), 506- 537.
- Bennett, L. (1998). Teaching Phonological Awareness With An Emphasis On Linkage To Reading, P.H.D, Simon Fraser University.
- Bruner, J.S (1978). From Communication to language: A psychological perspective. In the Social Context of Language.
- Bryant, P. E., Maclean, M., Bradley, L. L., & Crosland, J. (1990) Rhyme and Alliteration, Phoneme detection and learning to read. Development Psychology.
- Bos, c.s., & Vaughn, S. (2002). Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems, 5th Edition. Boston: Allyn and Bacon.

- Crystal, D. (1973). Linguistic mythology and the first year of life. *British Journal of Disorders of Communication*.
- Carroll, M.; Kirby R.; Pamila K.; & Pfeiffer L. (2003). Naming speed and phonological awareness of predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 463- 472.
- Duncan, L., G., & Seymour P. H.k. (2000). Socio-economic differences in foundation level literacy. *British Journal of Psychology*.
- Encyclopedia Britannica (1990) 15th edition, Vol. 4/.
- Encyclopedia Americana (1980) Vol. 9/.
- Elbro, E. Carsten, M. Petersen, R., & Døsthede. (2004). Long-Term Effects of Phoneme Awareness and Letter Sound Training: An Intervention Study With Children at Risk for Dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 96 (4), 660- 670.
- Fallett, M (2005) *The Effective Teacher's Guide to Dyslexia & other Specific Learning Difficulties* (Routledge, London & New York).
- Ferguson, C. (1978). Learning to pronounce: The earliest stages of phonological development in the child. In *communicative and cognitive abilities. Early behavioral*

assessment ,ed. F Minifie& L. Liloyd. Baltimore:
Univeraity Park Press.

- Gillon ,G (2000). The efficacy of phonological awareness intervention
For children With spoken languge impairment
Language ,Speech & Hearing Service in Schools, 31 ,
126- 141.
- Galda ,Lee ;Barrini ,Maria ;Charak ,David. (1998) Oral Language and
Literacy in context. The Role of Social Relationships.
Journal Articles ,V.44 ,N.I.
- Heling ,H. (2000). Spelling error and the development of orthographic
knowledge among Chinese _ Speaking Elementary
Students.SissAbstInter ,23 (2) ,p 389.
- Heward, W.&Oralansky, M (1992) Exceptional children. Merrill and
Impaired of Macmillan publishing company. New
York.U.S.A.
- Hixon, T.J. Shriberg, L.D. & Sax man J.H (1980). Introduction to
communication. Englewood cliffs, NJ: prentice Hall.
- Hsin ,Y W. (2007). Effects of Phonological A wareness Instruction
On Pre- reading Skills of Preschool Children At- Risk for
Reading disabilities.PHP ,The Ohio State University.
- Hallahan,D.&Kauffman, (2003): Exceptional learners, introduction
to special Education,9th>New York: Allyn&Bacon. ,
publishing Co.NewYork.

- Isaki ,E. and planet ,E. (1997): Short- term and working memory differences in language / learning disabled and normal adults. *Journal of Communication Disorders*.Vol.30 , 427- 437.
- Johns ,M. (1992). *Communication in writing a rhetorical for developing composition skills* ED.D.D.A.I.3618.
- J. (2000).*Learning disabilities: Theories,diagnosis,and teaching strategies*, (8th ed.) Boston :Houghton Mifflin Company.
- J. Larson & J. Marsh (2005). *Marking Literacy Real: Theories and Practices for Learning and Teaching*.
- Johnson ,Fustmear. (2007). *The Listening Skills of Children with Mental Retardation*. Master practicum ,Nova University.
- Janet, L. , (2003).*Learning Disabilities*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Layton ,L. &Deeny. K. (2002). *Sound Practice: Phonological Awareness in the classroom*. 2nd Edition, David Fulton Publication, London.
- Laing, S. (2005). *Low intensity phonological awareness training in a preschool classroom for children with communication impairments*. Vol. 38 (1) ,56- 82.
- Macmillan, B. (2002). *Rhyme and Reading: A critical Review Of The Research Methodology*. *Journal of Research in Reading*, Vol. 25 (1),4- 42.

- Mcknight, Caroline G.; Lee, Steven W., & Schowengerdt, Richard V. (2001). Effects of specific strategy training on phonemic awareness and reading aloud with preschoolers: a comparison study. doctoral dissertation, University of Kansas, Olathe.
- Mann, Virginia A. and Foy, Judith G. (2003). Phonological awareness, speech development and letter knowledge in preschool children. *Annals Of Dyslexia*, V53, pp. 49- 73.
- McKnight, Caroline G.; Lee.; & Schowengerdt, Richard. (2001). Effects of specific strategy training on phonemic awareness and reading aloud with preschoolers: A comparison study. Unpublished MA. Dissertation. University of South Carolina.
- Mercer, C. (1997). *Student with learning disabilities*. (5th Ed) USA: Merrill and Imprint of prentice Hall.
- Maslanka, Phyllis and Josph, Louric M. (2002): A comparison of two phonological awareness techniques between samples of preschool children. *Reading Psychology*, v23, n4, p.271.
- Nunan, D. (1999). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Norton, Donna, E. (2003). The Effective teaching of language. State department. New York.NY: Macmillan publishing Company.
 - Owens ,Robert E. ,Jr. (2005) ,Language Development: An Introduction, Sixth Edition. Pearson- Education ,Inc.
 - Paul, Rhea, (1995), Language Disorders from Infancy Through Adolescence: Assessment & Intervention ,Laas Mosby-Year Book, Inc.
 - Perri ,C, & Burroughs ,J. (1999). Speech and Language Oklahoma. State department of education. October 96.
 - Passenger, Terri; Stuart, Morage; & Terrell, Colin. (2000). phonological processing and early literacy. Journal of research in reading, 23 (1), 55- 66.
 - Siliverman, F.H (1984) Speech- language pathology and audiology an introduction.Charles. E. Merrill publishing company.Ohio, U.S.A.
- Sergers, E. (2005). Long- term Effects of Computer Training of Phonological Awareness in Kindergarten. Journal of Computer- Assisted Learning, 21 (1), 89- 97.
- Shen, H. (2003). Tips for analyzing spelling errors. Diagnostique,V (19) pp123- 141.

- Swanson, H. L. and Berminger, V. (1995): The role of working memory in Skilled and less skilled reader's comprehension. *Journal of Intelligence*. Vol.21, 87- 114.
- Smith, L. & Tetchner, S. (2001). Communicative Sensor Motor, and Language Skills of Young Children with Mental Retardation, *American journal- on- mental retardation*. Vol. 103, No. P. 57- 66.
- Torgeson, J.K. (2001). Assessment of phonological awareness. Designed especially for the Learning to Read: Beginning Reading Instruction CD- ROM. interactive Training Media, Inc.
- Williams, J. (1991). The Meaning of a Phonics Base for Reading Instruction (in) E. Ellis (Ed): *All Language and the Creation of Literacy*. 9- 19. Baltimore, MD: Orton Dyslexia Society.
- Williams, J. (2000). Strategic Processing of Text: Improving Reading Comprehension of Student with Mental Retardation. *Clearing house on disabilities and Gifted Education*, Arlington Va.
- Williams, H,E (1996): An investigation of how types of learning disabilities college level Students, *Diss. abst. inter*, vol. 41, No8. p35.

- Wis ,J. (2005) The growth of Phonological Awareness Response to Reading Intervention by Children With Reading Disabilities Who Exhibit Typical or Below- Average Language Skills. P.H.D. Georgia State University.
- Webb, M.; Schwanenfluge, P.; & Kim, S. (2004). A construct validation study of phonological awareness for children entering pre- kindergarten. *Journal of Psycho educational Assessment*, 22 (4), 573- 585.
- Ying ,L M. (2006). The role of Phonological awareness in native and second language reading development. P.H.D. The University of Hong Kong.
- Yule, George. (1996). *The Study of Language* (Second Edition) , University Press. Cambridge.

الملاحق

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

فاعلية إستراتيجية متكاملة قائمة على الطريقة الصوتية في تعليم القراءة
والكتابة باللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم

بدولة الكويت

بحث لنيل درجة

الماجستير في المناهج وطرق التدريس

٢٠١٦ - ٢٠١٧

إعداد الباحث

وليد محمود أبواليزيد صديق

إشراف

د / عمران مصلح

أستاذ مشارك - كلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

السيد الأستاذ الدكتور/

تحية طيبة وبعد، ، ، ،

يقوم الباحث / وليد محمود أبو اليزيد صديق بإعداد رسالة للحصول على درجة الماجستير في التربية قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة المدينة العالمية بماليزيا.

الرسالة بعنوان " فاعلية إستراتيجية متكاملة قائمة على الطريقة الصوتية في تعليم القراءة والكتابة باللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت".

وتهدف الرسالة إلى :

١. إعداد إستراتيجية متكاملة قائمة على الطريقة الصوتية لتنمية مهارات القراءة والكتابة الهجائية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٢. استخدام الإستراتيجية المتكاملة في تنمية مهارات القراءة والكتابة الهجائية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٣. التعرف على فاعلية الإستراتيجية المتكاملة لتنمية مهارات القراءة والكتابة الهجائية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٤. إعداد مقياس لبعض مهارات الاستعداد للقراءة.
٥. التحقق من فاعلية هذا البرنامج بعد فترة زمنية (شهرين) من تطبيقه عن طريق الدراسة التتبعية.

ونظرًا لكون سيادتكم من ذوي الاختصاص في مجال العلوم التربوية، والارشاد النفسي، والتربية الخاصة، وعلم النفس التربوي أرجو من سيادتكم التكرم بالموافقة بتحكيم مقياس القراءة والوعي الصوتي وامقياس الكتابة الهجائية المرفق وإبداء الرأي فيما يتضمنه المقياس من أبعاد وأسئلة تتسق وأهداف الدراسة، وسيكون لتوجيهاتكم وملاحظاتكم وآرائكم أثرًا كبيرًا في الارتقاء بهذه الدراسة. ولسيادتكم وافر الاحترام والتقدير، ، ، ، ،

الباحث

وليد محمود أبو اليزيد

قائمة المحكمين

م	الاسم	التخصص - الجامعة
١	أ.د. منتصر كمال الدين محمد موسى	عميد كلية الآداب - جامعة الامام المهدي - السودان
٢	أ.د. حاج شريف محمد حسين ابن عوف	رئيس تحرير مجلة جامعة الامام المهدي - السودان
٣	أ.د. عبد الله حسين عبد الله حمد	رئيس قسم علم النفس - جامعة الامام المهدي - السودان
	أ.د. هدى مصطفى محمد	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية - جامعة سوهاج
٣	أ.د. الطاهر علي الطاهر الدفعة	أستاذ علم النفس - جامعة الامام المهدي
٤	د. أحمد محمد رضوان	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية - جامعة سوهاج
	د. وفاء الياسين	مناهج وطرق تدريس - جامعة الكويت
٥	د. سيد مصطفى الأقرع	علم نفس تربوي - وزارة التربية الكويت
٦	د. صبري عبد المحسن حبشي	التربية الخاصة - مركز الكويت للتوحد الكويت
٧	د. محمد الأزرق	مناهج وطرق التدريس - وزارة التربية جمهورية مصر العربية
٨	د. آمال إبراهيم	التربية الخاصة - الجامعة الأردنية
٩	د. مصطفى بو ديزا	التربية الخاصة - جامعة الجزائر ١
١٠	أ.السيد عبد الحميد عبد الله	موجه لغة عربية - وزارة التربية الكويت
١١	أ.إيهاب مصطفى محمد	رئيس قسم اللغة العربية - مدرسة الكويت الإنجليزية
١٢	أ.محمد عفيفي	معلم لغة عربية - مدرسة فوزية سلطان الخاصة
١٣	أ.بُريك عبد الهادي عبد الحميد	معلم تربية خاصة - ماجستير تربية خاصة - مركز تقويم الطفل



AL-MADINAH INTERNATIONAL
UNIVERSITY
RESEARCH AND DEVELOPMENT
DIVISION
DEANSHIP OF POSTGRADUATE
STUDIES
ACADEMIC ADMINISTRATION AND
GRADUATION Dep
REF NO: DEPS/SGD/02/16/002
DATE: 10/04/2017
E-MAIL: deans@mediu.edu.my

DEPS

جامعة المدينة العالمية

وكالة البحوث والتطوير

عمادة الدراسات العليا

قسم الإدارة العلمية والتخرج

الرقم: DEPS/SGD/02/16/002

التاريخ: 10/04/2017 م

البريد الإلكتروني: deans@mediu.edu.my

بسم الله الرحمن الرحيم

والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء وعلى آله وصحبه الكرام

طلب إجراء استبيانات وتطبيقات بحث علمي

إلى من يهمه الأمر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

يسر عمادة الدراسات العليا أن تُعلمكم بأن:

الطالب (ة): وليد محمود أبو اليزيد صديق، ذا الرقم المرجعي: MEC163BU737 مسجل في برنامج ماجستير تربية مناهج وطرق تدريس: طرق تدريس العلوم الإنسانية (برسالة فقط) دوام كامل - هيكل (أ). وعنوان بحثه: (فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الطريقة الصوتية في تعليم القراءة والكتابة باللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت).

تحت إشراف الأستاذ المشارك الدكتور/ عمران أحمد علي مصلح.

نتمس منكم السماح للطالب بجمع المعلومات وإجراء الاستبيانات والتطبيقات التي يحتاج إليها البحث.

تم إصدار هذا الخطاب بناء على طلب من الطالب.

شاكرين لكم حسن تعاونكم ودعمكم لطلاب العلم.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

عميد الدراسات العليا

الأستاذ المشارك الدكتور/ أشرف حسن محمد حسن الدبسي

Assoc. Prof. Dr. Ashraf Hassan Mohamed Aldbsi

Al-Madinah International University (MEDIU)

Dr. Ashraf Hassan Mohamed Aldbsi
Dean of Postgraduate Studies
Al-Madinah International University



رصد درجات مقياس القراءة والوعي الصوتي (القبلي) للمجموعتين التجريبية والضابطة.

S	R	Q	P	O	N	M	L	K	J	I	H	G	F	E	D	C	B	الاسم / الدرجة
نتيجة الاختبار	16 من	15 من	14 من	13 من	12 من	11 من	10 من	9 من	8 من	7 من	6 من	5 من	4 من	3 من	2 من	1 من	السؤال	1
100	7	3	9	7	4.5	4.5	6	5	5	10	6	6	5	8	7	7	الاسم / الدرجة	2
36	1	1	4	4	1	1	1	2	1	5	3	2	1	4	2	3	محمد الشمالي	3
36	1	0	5	2	1	1	2	3	2	3	2	3	2	3	2	4	يوسف نون	4
34	1	1	4	3	2	1	1	3	1	2	4	3	2	3	1	2	نورا جعفر	5
40	2	1	5	4	2	2	1	2	2	4	2	4	2	3	1	3	عبد العزيز معرفي	6
41	0	2	4	5	1	1	2	3	3	2	3	3	1	4	4	3	محمد عباس	7
38	1	0	2	4	1	2	2	1	2	4	3	3	2	4	3	4	زين النقيب	8
38	1	1	3	4	1	1	2	2	3	2	2	3	3	5	3	2	كاملين ديب	9
37	0	1	4	2	1	1	1	2	3	4	4	2	2	3	2	5	يحيى البازر	10
39	2	1	3	4	1	1	2	3	2	4	2	3	2	1	4	4	هاشم القبلي	11
35	1	1	4	1	1	1	2	3	2	4	2	2	2	4	1	4	سبيكة القرش	12
36	0	1	4	4	1	1	2	3	2	4	2	2	2	4	1	3	نورا الدبحتي	13
																		14
																		15
																		16
																		17
																		18
																		19
																		20
																		21
																		22
																		23
																		24
																		25

S	R	Q	P	O	N	M	L	K	J	I	H	G	F	E	D	C	B	A
نتيجة الاختبار	16 من	15 من	14 من	13 من	12 من	11 من	10 من	9 من	8 من	7 من	6 من	5 من	4 من	3 من	2 من	1 من	السؤال	1
100	7	3	9	7	4.5	4.5	6	5	5	10	6	6	5	8	7	7	الاسم / الدرجة	2
35	0	1	4	4	1	1	2	2	1	5	3	1	1	4	2	3	علي حيدر	3
36	1	0	5	2	1	1	2	3	2	3	2	3	1	3	3	4	علي بوحمدة	4
37	2	1	4	4	2	1	1	3	2	5	4	3	2	3	3	3	عبد الله بيهيجي	5
38	0	1	5	4	2	2	1	2	2	4	2	4	2	3	1	3	عبد الله ابراهيم	6
40	0	2	4	5	1	1	2	3	3	2	3	2	1	4	4	3	عمار شاه	7
38	1	0	2	4	1	2	2	1	2	4	3	3	2	4	3	4	محمد المهدي	8
36	0	1	3	4	1	1	2	2	2	3	2	1	3	3	5	3	محمد البتشي	9
37	0	1	4	2	1	1	1	2	3	4	4	2	2	3	2	5	حسين فرحان	10
38	1	1	3	4	1	1	2	3	2	4	2	3	2	1	4	4	حمد الروضان	11
33	0	1	2	3	2	2	2	1	1	4	3	2	1	2	4	3	غالية سري	12
36	1	1	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	4	3	زينة الدريعي	13
																		14
																		15
																		16
																		17
																		18
																		19
																		20
																		21
																		22
																		23
																		24
																		25
																		26
																		27
																		28
																		29

S	R	Q	P	O	N	M	L	K	J	I	H	G	F	E	D	C	B
نتيجة الاختبار	16 من	15 من	14 من	13 من	12 من	11 من	10 من	9 من	8 من	7 من	6 من	5 من	4 من	3 من	2 من	1 من	السؤال
100	7	3	9	7	4.5	4.5	6	5	5	10	6	6	5	8	7	7	الاسم / الدرجة
89	4	2	5	5	4	4	6	5	5	10	6	6	5	8	7	7	محمد الشمالي
84	3	1	5	4	3	4	6	5	5	10	6	6	5	7	7	7	يوسف نون
88	4	2	6	5	3	4	5	5	5	10	6	6	5	8	7	7	نورا جعفر
87	3	2	5	5	4	4	5	5	5	10	6	6	5	8	7	7	عبد العزيز معرفي
87	4	1	5	5	4	4	5	5	5	10	6	6	5	8	7	7	محمد عباس
89	4	1	6	6	4	4	6	5	5	10	6	6	5	7	7	7	زين النقيب
89	4	1	6	5	4	4	6	5	5	10	6	6	5	8	7	7	كاملين ديب
87	2	2	6	5	4	4	5	5	5	10	6	6	5	9	7	7	

S	R	Q	P	O	N	M	L	K	J	I	H	G	F	E	D	C	B	1
سنة الاصدار	16 س	15 س	14 س	13 س	12 س	11 س	10 س	9 س	8 س	7 س	6 س	5 س	4 س	3 س	2 س	1 س	السؤال	
100	7	3	9	7	4.5	4.5	6	5	5	10	6	6	5	8	7	7	الاسم / الدرجة	2
53	2	1	4	2	2	2	3	3	3	6	4	4	3	5	4	5	علي حيدر	3
53	2	1	4	3	1	2	3	4	3	7	3	4	3	4	4	5	علي يوحنا	4
49	2	1	4	4	2	2	2	4	4	6	5	4	4	5	6	6	عبد الله بيبهاني	5
54	1	1	3	3	2	2	2	3	3	6	4	5	3	4	6	6	عبد الله ابراهيم	6
51	0	0	3	4	2	1	3	4	3	6	4	4	3	5	4	5	عمار شاه	7
53	2	1	3	2	2	2	3	2	4	5	4	3	4	5	5	6	محمد المهيني	8
52	3	1	2	4	2	2	3	3	4	5	3	3	3	5	4	5	محمد اليقسي	9
54	2	1	3	3	1	2	2	3	4	5	5	5	4	4	5	5	حسين فرحان	10
50	3	0	2	3	2	1	3	4	3	6	4	4	3	3	4	5	حمد الروضان	11
50	0	1	3	3	2	2	2	3	3	6	3	5	3	4	5	5	غالبية سري	12
53	0	0	3	4	1	2	3	4	3	8	4	4	3	5	4	5	زينة الدريعي	13
																		14
																		15
																		16
																		17
																		18
																		19
																		20
																		21
																		22
																		23
																		24
																		25
																		26

رصد درجات مقياس الكتابة الهجائية (القبلي).

S	R	Q	P	O	N	M	L	K	J	I	H	G	F	E	D	C	B	A	1
سنة الاصدار	16 س	15 س	14 س	13 س	12 س	11 س	10 س	9 س	8 س	7 س	6 س	5 س	4 س	3 س	2 س	1 س	السؤال	م	
80	3	4	4	4	3	3	3	6	8	6	6	4	4	4	14	4	الاسم / الدرجة	2	
27	0	0	2	2	1	1	2	2	3	2	3	1	1	2	3	2	محمد الشمالي	1	
32	1	1	2	2	1	1	2	3	2	3	2	3	1	2	4	2	يوسف تون	2	
29	0	0	1	2	0	1	2	3	4	2	1	2	2	3	4	2	لورا جعفر	3	
27	0	0	1	1	0	2	2	2	2	4	2	1	2	2	4	2	عبد العزيز معرفي	4	
31	0	1	1	2	1	1	2	3	3	2	3	2	1	2	5	2	محمد عباس	5	
27	0	0	2	2	1	2	2	3	2	2	3	2	2	0	2	2	زين التائب	6	
27	1	1	2	2	0	1	2	2	3	2	1	2	2	1	3	2	كاملين ديب	7	
23	0	0	1	2	0	1	2	2	3	1	1	2	2	0	4	2	يحيى الباتر	8	
31	0	1	2	1	1	1	2	3	2	4	2	1	2	1	6	2	هاشم الفلبي	9	
28	0	1	2	2	0	1	2	3	1	3	2	2	2	2	3	2	سيمة الخرش	10	
30	0	1	2	2	1	1	2	3	2	3	2	2	2	1	4	2	نورا الدبحاني	11	

	S	R	Q	P	O	N	M	L	K	J	I	H	G	F	E	D	C	B	A
عبد الحكيم	16 ص	15 ص	14 ص	13 ص	12 ص	11 ص	10 ص	9 ص	8 ص	7 ص	6 ص	5 ص	4 ص	3 ص	2 ص	1 ص	الاسم / الدرجة		
80	3	4	4	4	3	3	3	6	8	6	6	4	4	4	4	14	4	عبد الحكيم	1
54	0	3	3	2	1	0	3	5	7	4	4	2	2	2	12	4	عبد الحكيم	1	
47	0	1	3	2	1	1	2	5	5	4	4	2	2	2	9	4	عبد الحكيم	2	
46	1	1	2	2	1	1	2	4	5	3	3	3	2	3	9	4	عبد الحكيم	3	
51	0	3	2	3	2	2	3	5	4	4	3	1	2	2	11	4	عبد الحكيم	4	
48	0	2	2	2	1	2	2	4	5	4	4	2	1	3	10	4	عبد الحكيم	5	
47	1	1	3	2	1	0	2	5	4	4	4	3	1	3	9	4	عبد الحكيم	6	
48	0	1	3	2	1	1	3	4	5	3	5	1	2	2	11	4	عبد الحكيم	7	
50	1	2	2	2	1	1	2	5	5	3	3	2	3	2	12	4	عبد الحكيم	8	
50	0	2	3	3	1	1	3	6	4	4	3	0	2	2	12	4	عبد الحكيم	9	
46	0	1	3	3	2	2	2	3	5	4	3	5	1	1	7	4	عبد الحكيم	10	
48	1	1	3	2	1	2	2	4	5	3	4	4	2	2	8	4	عبد الحكيم	11	

رصد درجات مقياس القراءة والوعي الصوتي والكتابة الهجائية (التتبعي).

أولاً: القراءة والوعي الصوتي.

	S	R	Q	P	O	N	M	L	K	J	I	H	G	F	E	D	C	B	A
عبد الحكيم	16 ص	15 ص	14 ص	13 ص	12 ص	11 ص	10 ص	9 ص	8 ص	7 ص	6 ص	5 ص	4 ص	3 ص	2 ص	1 ص	الاسم / الدرجة		
100	7	3	9	7	4.5	4.5	6	5	5	10	6	6	5	8	7	7	عبد الحكيم	1	
93.5	6	2	6	6	4	4.5	6	5	5	10	6	6	5	8	7	7	عبد الحكيم	2	
89	5	1	5	5	4.5	4.5	6	5	5	10	6	6	5	7	7	7	عبد الحكيم	3	
91	5	2	6	6	4	4	5	5	5	10	6	6	5	8	7	7	عبد الحكيم	4	
90.5	5	2	5	6	4.5	4	5	5	5	10	6	6	5	8	7	7	عبد الحكيم	5	
89	5	1	5	6	4	4	5	5	5	10	6	6	5	8	7	7	عبد الحكيم	6	
93	5	3	6	7	4	4	6	5	5	10	6	6	5	7	7	7	عبد الحكيم	7	
92.5	6	1	6	6	4.5	4	6	5	5	10	6	6	5	8	7	7	عبد الحكيم	8	
91.5	5	2	6	6	4.5	4	5	5	5	10	6	6	5	8	7	7	عبد الحكيم	9	
93	5	3	5	7	4	4	6	5	5	10	6	6	5	8	7	7	عبد الحكيم	10	
92.5	5	2	6	6	4	4.5	6	5	5	10	6	6	5	8	7	7	عبد الحكيم	11	
93	6	2	6	6	4.5	4.5	5	5	5	10	6	6	5	8	7	7	عبد الحكيم	12	

ثانيا: الكتابة الهجائية.

S	R	Q	P	O	N	M	L	K	J	I	H	G	F	E	D	C	B	A
16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	سؤال		
80	3	4	4	4	3	3	3	6	8	6	6	4	4	4	14	4	الإمد / العرجة	2
74	2	3	3	4	3	3	3	6	6	6	3	4	4	14	4	محمد الشمالي	1	3
74	2	3	3	4	2	3	3	6	7	6	5	4	4	14	4	يوسف نون	2	4
72	2	3	3	4	2	3	3	6	6	5	6	3	4	14	4	نورا جعفر	3	5
73	1	2	4	4	2	3	3	6	7	5	6	4	4	14	4	عبد العزيز معزني	4	6
74	2	3	2	4	3	3	3	6	7	5	6	4	4	14	4	محمد عباس	5	7
70	1	2	3	4	2	3	3	6	6	6	5	4	4	14	3	زين القاب	6	8
71	2	1	2	4	2	3	3	6	6	6	6	4	4	14	4	كامل نيب	7	9
72	2	2	4	4	2	3	3	6	7	5	5	3	4	14	4	يحيى الجابر	8	10
72	1	3	3	4	2	3	3	6	7	5	6	3	4	14	4	عائش العلي	9	11
70	1	2	3	3	2	3	3	6	6	6	6	3	4	14	4	سيف الفخر	10	12
75	2	3	3	4	3	3	3	6	8	5	5	4	4	14	4	نورا البيهقي	11	13

أخي المعلم / أختي المعلمة

بين أيديكم مقياس يمثل أداة الدراسة الحالية والتي تهدف إلى فاعلية إستراتيجية متكاملة قائمة على الطريقة الصوتية في تعليم القراءة والكتابة باللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت وبالتالي التعليمات العامة للمقياس:

* يُصدر نُسَخ المقياسين (القراءة والكتابة الهجائية) بالألوان ولا يكون مصورا بالأبيض والأسود.

- * يُصدر لكل مقياس ملحق لرصد الدرجات وتسجيل الملاحظات.
- * أن يكون الفاحص أو المعلم على معرفة وخبرة بأسئلة المقياس ورصد درجاته.
- * يتبع الفاحص أو المعلم التعليمات الموضحة لقياس كل سؤال في المقياس.
- * يُفضل أن يُهيئ الفاحص أو المعلم التلميذ قبل عملية القياس لكسر الحواجز.
- * أن يتبين للفاحص أو المعلم استخدام اللغة العربية السليمة والبعد عن استخدام اللهجات أثناء القياس.
- * يُهيئ الفاحص المكان المناسب لعملية تطبيق المقياسين بحيث يوفر البيئة المناسبة وجميع المتطلبات.
- * تحري الدقة والموضوعية في رصد الدرجات وكتابتها داخل المقياس والرصد العام خارج المقياس.
- * مدة المقياس ٣٠ دقيقة على أن يتخللها خمس دقائق استراحة للتلميذ إن لزم الأمر.
- * يلتزم الفاحص أو المعلم بالوقت المُحدد للمقياس.
- * تدوين الملاحظات بشكل فوري منعاً للنسيان أو الخطأ.
- * يقدم الفاحص أو المعلم المساعدة للتلميذ في حدود ما هو مذكور عند كل سؤال.
- * على الفاحص أو المعلم توجيه التلميذ بشكل صحيح من خلال التعليمات المُوضحة لكل سؤال.

أبعاد مقياس تشخيص القراءة والوعي الصوتي

الصفحة	السؤال	م
٥	التعرف على صوت الحرف (الصوامت).	١
٦	التعرف على اسم الحرف.	٢
٧	التمييز بين الحروف المتشابهة صوتاً.	٣
٨	القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة مخرجاً.	٤
٩	التمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً (رسماً).	٥
١٠	التعرف على شكل الحرف داخل الكلمة (أول ووسط وآخر الكلمة)	٦
١٢		

١٣	٣- القدرة على ربط الحرف بمدلول معلوم صورة أو كلمة تبدأ بالحرف (صوتا).	٧
	٤- القدرة على ربط الحرف بمدلول معلوم صورة أو كلمة تنتهي بالحرف (صوتا).	
١٤	القدرة على مزج الحروف مزجا صوتيا (المزج الصوتي للحروف قرائياً).	٨
١٥	قراءة مقطع أو كلمة من ثلاثة حروف (التهجئة الصوتية، القراءة الصوتية).	٩
١٦	٣- تحليل الكلمة إلى أصوات (صوامت).	
١٦	٤- تحليل الكلمة إلى حروف (اسم الحرف).	١٠
١٧	٤- استخراج صوت الحرف الأول في الكلمة.	
١٧	٥- استخراج صوت الحرف الأخير في الكلمة.	١١
١٧	٦- استخراج صوت الحرف الأوسط في الكلمة.	
١٨	٤- حذف صوت في أول الكلمة.	
١٨	٥- حذف صوت في آخر الكلمة.	١٢
١٨	٦- حذف صوت في وسط الكلمة.	
١٩	٣- التعرف على الحروف بالصوائت القصيرة ().	
١٩	٤- التعرف على قراءة كلمات من ثلاثة حروف بالصوائت القصيرة ().	١٣
٢٠	٣- التعرف على قراءة مقاطع صوائت طويلة (و، ا، ي).	١٤
٢٠	٤- التعرف على قراءة كلمات تحتوي على صوائت طويلة (و، ا، ي).	
٢١	٦- تحليل الكلمة إلى حروف (صوائت قصيرة) ().	١٥
٢١	٧- تحليل الكلمة إلى مقاطع (صوائت طويلة) (و، ا، ي).	
٢٢	١- القدرة على قراءة كلمات على نهج مثلث فُطرب { التمييز بين الصوائت القصيرة للكلمات المتشابهة الحروف }.	١٦
٢٢	٢- القدرة على قراءة الكلمات بطلاقة وعمق.	

أبعاد مقياس تشخيص الكتابة الهجائية

الصفحة	السؤال	م
٥	التعرف على قدرة التلميذ على التركيز والقدرة على التحكم بالقلم.	١
٦	مدى قدرة التلميذ على تذكر الحروف وكتابتها ذاتيا.	٢
٧	رسم صوت الحرف (صوامت)	٣
٧	كتابة الحروف المتشابهة رسما	٤
٨	كتابة الحروف المتشابهة صوتا	٥
٨	كتابة حروف بحركاتها الصائتة القصيرة مع الكلمات.	٦

٩	(كتابة مقاطع صائتة طويلة (و، ا، ي	٧
٩	القدرة على مزج الحروف مزجا صوتيا (المزج الصوتي للحروف)	٨
١٠	(القدرة على ربط الحرف بمدلول معلوم كصورة تبدأ بالحرف (كتابة	٩
١١	كتابة صوت الحرف في أول الكلمة	١٠
١١	كتابة صوت الحرف في آخر الكلمة	١١
١٢	كتابة صوت الحرف في وسط الكلمة.	١٢
١٢	كتابة هجائية (إملاء) كلمات صوامت (بدون حركات).	١٣
١٣	كتابة هجائية (إملاء) كلمات على نهج مثلث قُطرب (كلمات متشابهة الحروف مختلفة الصوائت القصيرة).	١٤
١٣	كتابة هجائية (إملاء) كلمات صوائت طويلة	١٥
١٤	التعبير عن صورة بكلمة تدل عليها عن طريق الكتابة الهجائية الذاتية	١٦
١٤	التعبير عن الصورة بجملة تامة المعنى تُوضحها عن طريق الكتابة الهجائية الذاتية.	

صور تطبيق أدوات الدراسة



نماذج من كتاب الأنشطة كتاب أنا مبدع

الغلاف







www.AnaMab3.com

تعلم وتعرف على حرف (و)

أول: و
وسط: و
آخر: و

ورد
وردة
وردة
وردة
وردة

وردة
وردة
وردة
وردة
وردة

www.AnaMab3.com

www.AnaMab3.com

تعلم وتعرف على حرف (و)

متفرد	أحمر	وسط	أول
و	و	و	و
وردة	وردة	وردة	وردة

وردة
وردة
وردة
وردة
وردة

www.AnaMab3.com

www.AnaMab3.com

تعلم وتعرف على حرف (و)

وردة	وردة	وردة
وردة	وردة	وردة
وردة	وردة	وردة

www.AnaMab3.com

www.AnaMab3.com

تعلم وتعرف على حرف (و)

وردة	وردة	وردة
وردة	وردة	وردة
وردة	وردة	وردة

www.AnaMab3.com

www.AnaMab3.com

تعلم وتعرف على حرف (و)

وردة
وردة
وردة
وردة
وردة

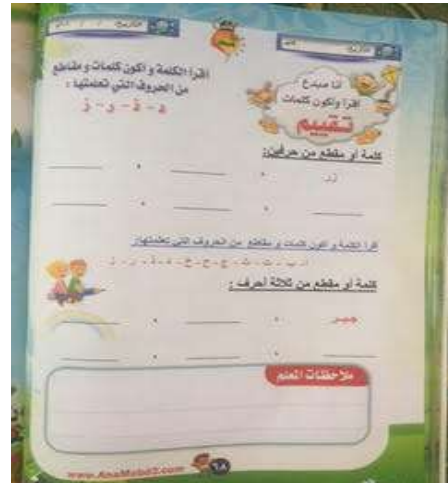
www.AnaMab3.com

www.AnaMab3.com

تعلم وتعرف على حرف (و)

وردة	وردة
وردة	وردة
وردة	وردة
وردة	وردة
وردة	وردة

www.AnaMab3.com





بعض النماذج من تعديلات المقاييس بناء على آراء المحكمين

قبل التعديل	بعد التعديل
-------------	-------------

7- التعرف على صوت الحروف (صوتيات)

تعريفات:

- 1- الحروف هي أصوات لها رمز مكتوب في شكل معين.
- 2- الحروف هي: أ، ب، ت، ث، ج، ح، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ف، ق، ك، ل، م، ن، هـ، و.
- 3- الحروف هي أصوات لها رمز مكتوب في شكل معين.

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

7- التعرف على صوت الحروف (صوتيات)

تعريفات:

- 1- الحروف هي أصوات لها رمز مكتوب في شكل معين.
- 2- الحروف هي: أ، ب، ت، ث، ج، ح، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ف، ق، ك، ل، م، ن، هـ، و.
- 3- الحروف هي أصوات لها رمز مكتوب في شكل معين.

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

10- في نظير الكلمة التي حروف (صوتيات)

تعريفات:

- 1- نظير الحرف هو الحرف الذي له نفس الصوت.
- 2- نظير الحرف هو الحرف الذي له نفس الصوت.

الكلمة	حرف	نظير الحرف
خرج	خ	ح
أعوب	ع	غ
حجيت	ح	خ

11- في نظير الكلمة التي حروف (صوتيات)

تعريفات:

- 1- نظير الحرف هو الحرف الذي له نفس الصوت.
- 2- نظير الحرف هو الحرف الذي له نفس الصوت.

الكلمة	حرف	نظير الحرف
خالدة	خ	ح
شاهين	ش	س
حجيت	ح	خ

10- في نظير الكلمة التي حروف (صوتيات)

تعريفات:

- 1- نظير الحرف هو الحرف الذي له نفس الصوت.
- 2- نظير الحرف هو الحرف الذي له نفس الصوت.

الكلمة	حرف	نظير الحرف
الطرب	ط	ظ
ضلع	ض	ظ
سعر	س	ش

11- في نظير الكلمة التي حروف (صوتيات)

تعريفات:

- 1- نظير الحرف هو الحرف الذي له نفس الصوت.
- 2- نظير الحرف هو الحرف الذي له نفس الصوت.

الكلمة	حرف	نظير الحرف
الطرب	ط	ظ
ضلع	ض	ظ
سعر	س	ش

12- التعرف على قراءة الكلمات على نوع مثل الآخرين

تعريفات:

- 1- التعرف على قراءة الكلمات على نوع مثل الآخرين.
- 2- التعرف على قراءة الكلمات على نوع مثل الآخرين.

الكلمة	القراءة
أشرف	أشرف
أشرف	أشرف
أشرف	أشرف
أشرف	أشرف

13- في التعرف على قراءة الكلمات على نوع مثل الآخرين

تعريفات:

- 1- التعرف على قراءة الكلمات على نوع مثل الآخرين.
- 2- التعرف على قراءة الكلمات على نوع مثل الآخرين.

الكلمة	القراءة
أشرف	أشرف
أشرف	أشرف
أشرف	أشرف
أشرف	أشرف

12- التعرف على قراءة الكلمات على نوع مثل الآخرين

تعريفات:

- 1- التعرف على قراءة الكلمات على نوع مثل الآخرين.
- 2- التعرف على قراءة الكلمات على نوع مثل الآخرين.

الكلمة	القراءة
أشرف	أشرف
أشرف	أشرف
أشرف	أشرف
أشرف	أشرف

13- في التعرف على قراءة الكلمات على نوع مثل الآخرين

تعريفات:

- 1- التعرف على قراءة الكلمات على نوع مثل الآخرين.
- 2- التعرف على قراءة الكلمات على نوع مثل الآخرين.

الكلمة	القراءة
أشرف	أشرف
أشرف	أشرف
أشرف	أشرف
أشرف	أشرف

ملخص الدراسة

أولاً: ملخص الدراسة باللغة العربية.

ثانياً: ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.

ملخص الدراسة باللغة العربية

مقدمة الدراسة:

تُشكل قضية التعليم والتعلم واكتساب اللغة واكتسابها قضية كبرى وتحدياً كبيراً، حيث إنها تُعد عاملاً مهماً في تحديد الهوية والانتماء للأجيال القادمة، وقياسها بمقياس تقدم الأمم ورفيها، وقد حمل المعلمون

على عاتقهم أمانة التعليم ولا سيما معلمي اللغة، وجاء برز دورهم في مواجهة هذا التحدي في قضيتين أساسيتين: الأولى تعليم اللغة في المدارس الأجنبية، والقضية الثانية تعليم اللغة لطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وأهم ما في الإنسان من قدرات يتميز بها عن الكائنات الأخرى دون منازع هي قدراته على الكلام والتواصل الصوتي، أي التحدث باللغة بحيث مكّنت اللغة الإنسان من بناء وتطوير حضارته التي يلزمها السلوك والتفكير ومخاطبة من حوله من بني جنسه. وذكر في الأثر أن " إن التعليم في الصغر كالنقش على الحجر" فالطفل في نموه اللغوي يمر بمراحل عدة إلى أن يصل إلى مرحلة اكتساب اللغة (عبد العظيم، ١٩٩٢: ١٨). فمن خلال التفاعل مع البيئة، وعبر مسار النمو الذاتي يمر عقل الطفل بحالات متتابعة تتمثل فيها البنية المعرفية. ولتلاميذ صعوبات التعلم الصفات الخاصة التي تُميزهم على أقرانهم في العمليات المعرفية والتعلمية، بالإضافة إلى أن هناك تغيرات سريعة تحدث للغة الطفل. والمراحل اللغوية التي يمر بها نمو الطفل، (كرمالدين: ١٩٩٠: ٨) هما: أ- المرحلة الأولى مرحلة ما قبل الكلام ب- المرحلة الثانية مرحلة الكلام الحقيقي وفهم اللغة.

فسبحان من أنزل الكتاب على عبده بـ " اقرأ " وأقسم " بالنون " و سطرَّ بالقلم ما سيكون، وهذه أكبر دلالة على أهمية القراءة فهي الوسيلة إلى المعرفة والعلم والتعلم ومنها إلى تعلم الكتابة وكلاهما بالصوت فهو الخارج من القارئ والمسموع من المتلقي والعكس وهذا أكبر دليل على أهمية الصوت والتعلم بالطريقة الصوتية.

لذلك تُؤكد على ضرورة وجود حاجة مُلحة إلى طريقة أو إستراتيجية متكاملة لتعليم مهاراتي القراءة والكتابة باللغة العربية للتلاميذ صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية حيث إنها من الأساليب الفعالة كما أثبتته العديد من الدراسات، وذلك لأنها تمتاز بتوفير بيئة تعلم تفاعلية، وتعليم فردي اعتمادي جيد وممتاز وتعلم للاتقان، وعرض جذاب وسهل للحروف ومزج أصواتها لتنمية مهارات القراءة والكتابة الهجائية، وتقديم تغذية راجعة فورية وإرتكازها على مبادئ وأسس التعلم.

وعليه يهدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية متكاملة في تعليم مهاراتي القراءة والكتابة باللغة العربية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية بالكويت.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالي الإجابة عن السؤال التالي:

ما فاعلية إستراتيجية متكاملة في تعليم مهاراتي القراءة والكتابة باللغة العربية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية الكويت؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية:

- ما مهارات القراءة اللازمة لتلاميذ المرحلة بالابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت؟
- ما مهارات الكتابة الهجائية اللازمة لتلاميذ المرحلة بالابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت؟
- ما الطرق والإستراتيجيات اللازمة لتعليم القراءة والكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت؟
- ما أثر فاعلية إستراتيجية متكاملة في تعليم مهارات القراءة باللغة العربية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية الكويت؟
- ما أثر إستراتيجية متكاملة في تعليم مهاراتي القراءة والكتابة باللغة العربية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية الكويت؟

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالي في ضعف مهارتي القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث يوجد لدى العديد من التلاميذ صعوبات في عملية القراءة والكتابة وهذه الصعوبات تكون سبب في تأخر عملية اكتساب اللغة في المراحل الأولى ويترتب عليه تدني في المستوى التحصيلي بشكل عام في المراحل اللاحقة، مما يكون له عائد سلبي على نفس المتعلم ودافعيته تجاه التعليم والتعلم، وهذا ما استنتجه الباحث خلال خبرته الشخصية في تدريس مادة اللغة العربية للتلاميذ بشكل عام وتلاميذ ذوي صعوبات

التعلم على وجه الخصوص فترة عمله بوصفه معلم للغة العربية فيما يزيد عن عشر سنوات.

فروض الدراسة:

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في المقياس البعدي للقراءة.
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في المقياس البعدي للكتابة.
- ٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب القياس القبلي والبعدي بالمجموعة التجريبية في مقياسي القراءة والكتابة.
- ٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب القياس القبلي والبعدي بالمجموعة الضابطة في مقياسي القراءة والكتابة.
- ٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب القياس البعدي في مقياسي القراءة والكتابة بالمجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة:

كمنت أهمية الدراسة في:

- ١- مدى أهمية استخدام الإستراتيجية المتكاملة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة المرحلة الابتدائية، وأثره على زيادة دافعية معلمي اللغة العربية ومتعلميها واستخدامها في عملية التعليم والتعلم.
- ٢- تسليط الضوء على فئة صعوبات التعلم والتعرف عليها وأقسامها وكيفية تناولها من جانب تربوي مُنهج.
- ٣- تكشف عن قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بالبحث والدراسة والتطرق لوضع حلول لهذا الموضوع، في ضوء المتغيرات العالمية والغزو الثقافي على اللغة والهوية العربية.
- ٤- التصدي لعلاج مشكلات القراءة والكتابة، التي تعد من المشكلات التربوية الخطرة لما يترتب عليه تأخر في المستوى التحصيلي لباقي المواد إن كانت المدرسة عربية أو من آثار سلبية على نفسية التلميذ من إحساسه بالفشل والتوتر والإحباط نتيجة لما يلاقه من صعوبات في مهارات القراءة والكتابة.

- ٥- توضيح الصعوبات الأكاديمية وسماتها للمعلمين وكيفية التعامل معها وتشخيصها وعلاجه من الجانب الأكاديمي.
- ٦- تقييم مدى فاعلية البرنامج القائم على استخدام الإستراتيجية المتكاملة في تدريس اللغة العربية.
- ٧- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في إعادة النظر في طرق التدريس، واستخدام هذه الطريقة الجديدة لما لها من سرعة ودقة وسهولة في إكساب وتعلم المهارات الأولية في عملية القراءة والكتابة.
- ٨- قد تساهم نتائج هذه الدراسة وهذا البحث إلى استخدام برامج تدريبية تساعد على تطوير النمو المهني لمعلمي اللغة العربية.
- ٩- يقدم إستراتيجية علاجية متكاملة لصعوبات القراءة والكتابة للمتعلمين في المراحل الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم والقراءة والكتابة.
- ١٠- تلفت انتباه نحو البحث في الكشف عن طرق وإستراتيجيات ومناهج جديدة لتعليم اللغة العربية لفئة صعوبات التعلم.
- ١١- قد تساهم هذه الدراسة في مساعدة الباحثين التربويين في إلهامهم لمزيد من البحث العلمي لوضع طرائق وإستراتيجيات جديدة، للتصدي لعمليات التأخر في اكتساب اللغة والصعوبات الأكاديمية التي تقابلهم في عملية القراءة والكتابة لطلبة صعوبات التعلم.
- ١٢- تساعد القائمين على عملية القياس والتقييم ولفت انتباههم إلى أهمية هذه الإستراتيجية وفعاليتها في تطوير أداء الطلاب والتغلب على كل الصعوبات لوضع أسس علمية في قياس وتقييم هذه الإستراتيجية.

منهج الدراسة:

استخدم الدراسة الحالي المنهج التجريبي التربوي القائم على تصميم المجموعتين (التجريبية- الضابطة)، مع وجود قياس قبلي وآخر بعدي لكل من المجموعتين؛ حيث تتعرض المجموعة التجريبية لتدريس الإستراتيجية المتكاملة، بينما تتلقى المجموعة الضابطة نفس المقرر بالطريقة المعتادة، وتمت المقارنة على أساس نتائج التطبيق البعدي.

حدود الدراسة:

التزم الدراسة الحالي بالحدود التالية :

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

١- الحد الموضوعي:

تقتصر الدراسة الحالية على توظيف إستراتيجية متكاملة في تعليم القراءة والكتابة.

٢- الحد البشري:

الحد البشري هم تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتحديدًا تلاميذ (الوحدة الخضراء) بمدرسة الكويت الإنجليزية.

٣- الحد الزمني:

العام الدراسي ٢٠١٦ - ٢٠١٧ والذي تم تطبيق الدراسة خلالها.

٤- الحد المكاني:

مدرسة الكويت الإنجليزية (الخاصة) - بإدارة التعليم الخاص (وزارة التربية) - دولة الكويت.

مجموعة الدراسة:

١. شملت الدراسة الحالي مجموعة من مجموعة من تلاميذ الصف الأول بإحدى مدارس التعليم الخاص

بدولة الكويت، وتم اختيار عينة الدراسة قصدية وتضمنت مجموعتين كما يلي:

● مجموعة تجريبية: وتضم ١١ تلميذا وتلميذة.

● مجموعة ضابطة: وتضم ١١ تلميذا وتلميذة.

● المواد وأدوات القياس.

قام الباحث بإعداد المواد والأدوات الآتية:

١- دليل إرشادي للمعلم، يتضمن بعض الإرشادات، والتوجيهات، التي تعين المعلم علي التدريس،

وخطوات

التدريس وآلية تطبيق الإستراتيجية، وكيفية المزج الصوتي قراءة وكتابة هجائية للحروف لتكوين مقاطع

ومنها إلى كلمات، إضافة إلى آلية تقييم التلاميذ وتدوين الملاحظات.

٢. إعداد محتوى موضوعات كتاب الأنشطة أنا مبدع بما يناسب التدريس باستخدام الطريقة الصوتية.

٣. مقياس القراءة والوعي الصوتي لقياس مهارات القراءة الأولية والتعرف على صوت الحرف وقدرة

التلاميذ على القراءة والمزج الصوتي عند القراءة.

٤ . مقياس الكتابة الهجائية لقياس مدى قدرة تعرف التلاميذ على مستوى الكتابة الهجائية لدى التلاميذ وقدرتهم على الكتابة الهجائية ومدى وعيهم بصوت الحرف وقدرتهم على كتابته ومزجهم الصوتي والكتابي للحروف والمكونة لمقاطع وكلمات.

خطوات الدراسة:

أولاً: الإطار النظري:

- ١ . الاطلاع على البحوث والدراسات ذات الصلة بمجال الدراسة للإفادة منها في الإطار النظري وبناء الأدوات اللازمة للدراسة.
- ٢ . إعداد المواد التعليمية والأدوات وتشمل:
- كتاب الأنشطة (كتاب أنا مبدع). - دليل تعليمات للمعلم.
- ٣ . إعداد أدوات القياس وتشمل :
- مقياس القراءة والوعي الصوتي. - مقياس الكتابة الهجائية.
- ٤ . عرض الصورة الأولية لأدوات الدراسة والمواد التعليمية على مجموعة من المحكمين لبيان صلاحيتهم للتطبيق.

ثانياً: الدراسة الميدانية:

وتضمنت ما يلي:

- ١ . إجراء التجربة الاستطلاعية لضبط أدوات الدراسة.
- ٢ . اختيار مجموعة البحث.
- ٣ . تطبيق مقياس القراءة والوعي الصوتي، ومقياس الكتابة الهجائية على مجموعتي الدراسة (التجريبية- الضابطة) تطبيقاً قبلياً.
- ٤ . تدريس الإستراتيجية المتكاملة للمجموعة التجريبية باستخدام كتاب "أنا مبدع"، بينما تدرس المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية.
- ٥ . إعادة تطبيق مقياس القراءة والوعي الصوتي، ومقياس الكتابة الهجائية على مجموعتي الدراسة (التجريبية- الضابطة) تطبيقاً بعدياً.
- ٦ . معالجة النتائج وتحليلها وتفسيرها.

٧. إعادة تطبيق مقياس القراءة الوعي الصوتي، ومقياس الكتابة الهجائية على مجموعتي الدراسة (التجريبية) تطبيقاً تتبعياً.

٨. تقديم المقترحات والتوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة:

أسفر الدراسة عن النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب المجموعة الضابطة والتجريبية في المقياس البعدي للقراءة"
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب المجموعة الضابطة والتجريبية في المقياس البعدي للكتابة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب القياس القبلي والبعدي بالمجموعة التجريبية في مقياسي القراءة والكتابة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب القياس القبلي والبعدي بالمجموعة الضابطة في مقياسي القراءة والكتابة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب القياس البعدي والتتبعي في مقياسي القراءة والكتابة بالمجموعة التجريبية.

Study Summary in English Language

Research Introduction:

The issue of education, learning, language acquisition and teaching constitutes a major issue and a significant challenge, as it is an important factor in the identification and belonging of future generations, and used as a measure to indicate the development of nations and their progress. Teachers have taken upon themselves the trust of education, especially language teachers. Their role is manifested in confronting this challenge by two key issues: the first is the teaching of language in foreign schools, and the second issue is teaching language to students with learning difficulties.

The most important thing about a human being which distinguish them from other beings is his ability to speak and communicate with the voice, that is, speaking in a language so that the language enables the human being to build and develop his civilization, which requires behaviour, thinking and communicating with those around him of his specie. It is mentioned in old sayings that "education in childhood resembles stone engraving" The child in his linguistic development

goes through several stages until he reaches the stage of language acquisition (Abdel Azim, 1992: 18). By interacting with the environment, and through the path of self- growth, the child's mind passes through successive situations in which the cognitive structure is formed. Students with learning disabilities have special characteristics that distinguish them from their peers in cognitive and learning processes, in addition to the rapid changes occurring in the child's language. The linguistic stages of the child's development (Karmaldin: 1990: 8) are: A. The first stage which is pre- speech phase B- The second phase, which is the stage of real speech and understanding of language.

The Almighty God has revealed the holy book “Koran” to His worshipper with the word “Read” and Has sworn with the “Noun” and wrote with the pen what will be, which is the biggest indication for the significance of reading, which is the means to knowledge, learning and education, and then to learning writing, and both by voice, which is emitted by the reader and heard by the recipient and vice versa. This is the most significant evidence for the significance of voice and learning by the vocal method.

Therefore, we believes that there is an urgent need for a method or Integrated Strategy in Teaching the Skills of Reading and Writing in Arabic for Students with Learning Disabilities in primary Stage as it is an effective methods as proved by many studies. It has an interactive learning environment, an excellent and easy presentation of the characters and the mixing of their voices, provide immediate feedback and being based on the principles and foundations of learning.

Therefore, the current research aims to identify the effectiveness of a strategy based on the audio method in teaching the literacy skills of primary school students with learning disabilities in Kuwait.

Research Questions:

The present research attempts to answer the following question:

What is the effectiveness of a strategy based on the audio method in the teaching of reading and writing in Arabic for primary school students with difficulties in Kuwait?

The following questions are derived from the main question:

1. What is the impact of strategic strategy based on the audio method in teaching reading skills to primary school students with learning disabilities in Kuwait?
2. What is the impact of strategic strategy based on the audio method in teaching the writing skills to primary school students with learning disabilities in Kuwait?

Research problem:

The problem of the current research is determined by the poor reading and writing skills in the Arabic language among primary school students. Many students have difficulties in reading and writing. These difficulties are caused by delayed language acquisition in the early stages and result in a low level of achievement in general in subsequent stages, which has a negative impact on the psychology of the student and his motivation towards education and learning. This is what the researcher has concluded through his personal experience in teaching Arabic language to students in general and students with learning disabilities in particular during his working period as a teacher of Arabic language for than ten years.

Research hypotheses:

1. There are statistically significant differences at the level of (0.05) between the ranks of the control group and the experimental group in the post-reading scale.

2. There are significant differences at the level (0.05) between the ranks of the control group and the experimental group in the post- writing scale.
3. There are statistically significant differences at the level of (0.05) between the pre- measuring and post- measuring scale in the experimental group in the reading and writing scales.
4. There are statistically significant differences at the level of (0.05) between the pre- measuring and post- measuring scale control group in the reading and writing scales.
5. There are no statistically significant differences at the level of (0.05) between the pre- measuring and post- measuring scale in the reading and writing scales of the experimental group.

Research Significance:

The importance of research is underlined by the following:

1. The extent of importance of the use of voice strategy in developing reading and writing skills among primary school students, and its impact on increasing the motivation of Arabic language teachers and learners and its use in the teaching and learning process.
2. Highlight the category of learning difficulties, identify them and their sections and how to address them from a systematic educational approach
3. Reveal the lack of studies that addressed this subject by research and study and to develop solutions to this subject, in the light of global changes and cultural invasion of the language and Arab identity.
4. Addressing rectification of the problems of reading and writing, which are considered serious educational problems because of the delay in the level of acquisition of the rest of the subjects if the school is Arabic or negative effects on the psyche of the student of his sense of failure, tension and frustration as a result of difficulties he is facing in reading and writing skills.
5. Clarification of the academic difficulties and their characteristics for teachers and how to address, diagnose and rectify them academically.
6. Evaluating the effectiveness of the program based on the use of voice strategy in teaching Arabic language.
7. The results of this study may contribute to the revision of teaching methods, and use this new method because of the speed, accuracy and ease in the acquisition and learning of primary skills in the process of reading and writing.

8. The results of this study and this research may contribute to the use of training programs that help to develop the professional growth of the teachers of Arabic language.
9. Provide a strategy based on the use of voice to address the difficulties of reading and writing for learners in primary levels with learning, reading and writing disabilities.
10. Draw attention to research in the discovery of new methods, strategies and approaches to teach Arabic language for the category of learning disabilities.
11. This study may contribute to helping educational researchers to inspire them towards more scientific research to develop new methods and strategies to address language acquisition delays and academic difficulties encountered in the reading and writing process of students with learning disabilities.
12. Help those in charge of the measurement and evaluation and draw their attention to the importance of this strategy and its effectiveness in the development of students' performance and overcome all difficulties to establish scientific foundations for the measurement and evaluation of this strategy.

Research Methodology:

The present research used the educational experimental methodology based on designing two groups (experimental- control) with the existence of pre-measurement and another post- measurement for each of the two groups. The experimental group is exposed to teaching the proposed strategy (audio method) while the control group receives the same curriculum by the

conventional method. The comparison was conducted on the basis of the results of the post- implementation.

Research limits:

The present research complied with the following limits:

The research limits are represented in the following:

1. Objective limit:

The present study is limited to employing an audio- based strategy in teaching literacy.

2. Human limit:

The human limit is primary school students, specifically students of the Green Unit at Kuwait English School.

3. Time limit:

The academic year 2016- 2017, during which the study was applied.

4. Spatial Limit:

Kuwait English School (Private)- Department of Private Education (Ministry of Education) - State of Kuwait.

Research Group:

1. The current research included a group of students from the first grade in a private education school in the State of Kuwait. The research sample was chosen in order to include two groups as follows:

- Experimental group: includes 11 male and female students.
- Control group: includes 11 male and female students.
- Materials and measuring instruments.

The researcher prepared the following materials and tools:

1. Guidance manual for the teacher, including some guidelines and directions which assist the teacher in the instruction, teaching steps, method of applying the strategy, how to mix audio, reading and writing alphabetical letters to form syllables and words, as well as the mechanism of assessment of students and writing notes.
2. Rephrasing the content of the topics of the activity book “ I am Creative” in a manner appropriate for teaching using the audio method.
3. Reading scale and voice awareness to measure the primary reading skills and recognize the voice of the character and ability of the students to read and audio mixing upon reading.
4. Alphanumeric writing scale to measure the ability of students to know the level of spelling in students and their ability to write alphabets and their awareness of the voice of the character and their ability to write and mix audio and written letters forming the syllabus and words.

Research steps:

First: Theoretical Framework:

1. To read researches and studies related to the field of research for use in the theoretical framework and to build the necessary tools for the research.
2. Preparation of educational materials and tools, including:
 - Activity book “I’m Creative Book”- Teachers Instructions Manual
3. Preparation of measurement tools including:
 - Reading scale and voice awareness. - Alphabetical writing scale.

4. Presenting the preliminary form of the research tools and educational materials to a group of arbitrators to determine their validity for implementation.

Second: Field study:

It included:

1. Conducting the pilot experiment to control the study tools.
2. Choose the search group.
3. Application of the reading scale of voice awareness, and the alphabetical scale of the two groups of the research (experimental- control) by a post-implementation.
4. Teaching the proposed strategy to the experimental group using the book I Am Creative, while the control group is learning by using the traditional method.
5. Re- application of the reading scale of voice awareness, and the alphabetic writing scale on the two research groups (experimental- control) by a post-implementation.
6. Processing, analysis and interpretation of results.
7. Re- application of the reading scale of voice awareness, and the alphabetical writing scale on the two groups of research (experimental) in a follow- up application.
8. Submission of proposals and recommendations in light of the results of the research.

Results of the research :-

The research concluded with several results as follows:

- There are statistically significant differences at the level of (0.05) between the ranks of the control group and the experimental group in the post-reading scale.
- There are significant differences at the level (0.05) between the ranks of the control group and the experimental group in the post- writing scale.
- There are statistically significant differences at the level of (0.05) between the pre- measuring and post- measuring scale in the experimental group in the reading and writing scales.
- There are statistically significant differences at the level of (0.05) between the pre- measuring and post- measuring scale control group in the reading and writing scales.
- There are no statistically significant differences at the level of (0.05) between the pre- measuring and post- measuring scale in the reading and writing scales of the experimental group

**The Effectiveness of an Integrated Strategy in Teaching the Skills of
Reading and Writing in Arabic for Students with Learning Disabilities in
primary Stage in Kuwait**

Waleed Mahmoud Abualyazeed Sadeeq

BU737

**Research Submitted for the Master Degree in Education - Curriculum and
Teaching Methods -**

Faculty of Education

Supervisor: Associate professor Omran Meslh

Assistant supervisor:

Academic rank- name of assistant supervisor

Rajab 1439 A.H/ April 2018 AD



**The Effectiveness of an Integrated Strategy in Teaching
the Skills of Reading and Writing in Arabic for Students
with Learning Disabilities in primary Stage in Kuwait**

Waleed Mahmoud Abualyazeed Sadeeq

**Master of Education - Curriculum and Teaching Methods -
Faculty of Education**

1439 A.H/ 2018 AD