

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

أثر إستراتيجية النّمدجة البصريّة في تنمية مهارة القراءة
لدى طلبة الصّفّ الرابع من ذوي صعوبات التّعلم في
محافظة نابلس

إعداد
آمنة عدنان حمدان

إشراف
د. علي حبايب

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج
وأساليب التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

2019م

أثر إستراتيجية النّمْذجة البصريّة في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصّفّ الرابع من ذوي صعوبات التّعلم في محافظة نابلس

إعداد

آمنة عدنان حمدان

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 3 / 10 / 2019م، وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة

التوقيع

1. د. علي حباب / مشرفاً ورئيساً

.....

2. د. جمال غيطان / ممتحنًا خارجيًا

.....

3. د. علي زهدي / ممتحنًا داخليًا

.....

الإهداء

بسم الله، والحمد والشكر لله ربّ العالمين، الذي بنعمته تتمّ الصّالحات، والصّلاة والسّلام على رسول الله وآله وصحبه أجمعين

إلى حبيبي وقوتي وسرّ وجودي بالحياة
وجنّة الله على الأرض، إلى الذي سعى وشقي لننعم بالراحة والهناء، والذي لا يعلى فضلاً على
فضله بعد الله من رفعت رأسي عالياً مفتخرة به
(أبي)

إلى من وضع الله الجنة تحت أقدامها، والتي سهرت الليالي من أجل راحتي، سيدة قلبي وقوتي
وسندي رمز الحبّ وبلسم الشفاء
(أمي)

إلى من بهم أكبر وعليهم أعتد وبوجودهم اكتسب قوة ومحبة لا حدود لها (أخوتي)

إلى السّاكنة في قلبي التي تفوح ذكراها في أيّامي ولا يوجد بوسعي إلا الدّعاء لها
(خالتي حنان)

إلى رفيقات الدّرب اللّواتي هوّن الطريق علي (صديقاتي)

لكلّ من لم تسعهم سطوري ووسعهم قلبي

الشكر والتقدير

لا بد ونحن نخطو خطواتنا الأخيرة في رحاب الجامعة مع أساتذتنا الكرام الذين قدموا لنا الكثير أن نتقدم بالشكر والامتنان إلى الدكتور الرائع الذي لم يبخل علينا بنصائحه ومساعدته الدكتور (علي حبايب) أدام الله عزك ونفع فيك الأمة.

إلى العلم الذي لا ينضب منارة العلم والمعرفة والتواضع الدكتور الرائع أعزك الله وأدامك لكل طالب لينهل من بحر علمك وتواضعك شكر بقدر السماء لك بكل مراحل الجامعة كنت خير أب ومعلم جزاك الله كل الخير الدكتور (سهيل صالحة)

وأتقدم بشكر والتقدير للممتحن الداخلي الدكتور (علي زهدي) والممتحن الخارجي الدكتور (جمال غيطان) فأنتم سعيتم من أجل هذه الرسالة فسعيكم مشكور.

الإقرار

أنا الموقع أدناه، مقدّم الرسالة التي تحمل العنوان:

أثر إستراتيجية النّمذجة البصريّة في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة الصّفّ الرابع من ذوي صعوبات التّعلّم في محافظة نابلس

أقر بأنّ ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه
حيثما ورد، وأن هذه الرسالة كاملة، أو أي جزء منها لم يقدّم من قبل لنيل أي درجة علمية أو بحث
علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليميّة أو بحثيّة أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the
researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other
degree or qualification.

Student's name:

اسم الطالب:

Signature:

التوقيع:

Date:

التاريخ:

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
ج	الإهداء
د	الشكر والتقدير
هـ	الإقرار
و	فهرس المحتويات
ط	الملخص
1	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها وأسئلتها
2	مقدمة
6	مشكلة الدراسة
6	أسئلة الدراسة وفرضياتها
7	أهداف الدراسة
7	أهمية الدراسة
8	حدود الدراسة
8	مصطلحات الدراسة
11	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
12	أولاً: الإطار النظري
12	ماهية النمذجة البصرية
14	نشأة إستراتيجية النمذجة البصرية
16	الأسس التي تقوم عليها إستراتيجية النمذجة البصرية وضوابطها
19	أهمية إستراتيجية النمذجة البصرية في التدريس
21	مفهوم مهارات القراءة
23	مهارات القراءة
25	أهمية مهارات القراءة
27	صعوبات التعلم
30	مفهوم صعوبات تعلم القراءة
32	مظاهر صعوبات تعلم مهارات القراءة
34	ضرورة تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها

35	ثانيا: الدّراسات السّابقة
35	الدّراسات العربيّة
42	الدّراسات الأجنبيّة
44	ثالثا: تعقيب على الدّراسات السّابقة
49	الفصل الثالث: الطّريقة والإجراءات
50	منهج الدّراسة
50	مجتمع الدّراسة
51	عيّنة الدّراسة
52	أدوات الدّراسة
56	متغيّرات الدّراسة
57	المعالجة الإحصائيّة
58	الفصل الرابع: نتائج الدّراسة
59	النتائج المتعلّقة بالفرضيّة الأولى:
60	النتائج المتعلّقة بالفرضيّة الثانية
62	النتائج المتعلّقة بالفرضيّة الثالثة
63	النتائج المتعلّقة بالفرضيّة الرابعة
65	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
66	أولا: مناقشة النتائج المتعلّقة بسؤال البحث الرئيس وفرضياته الأولى والثّانية والثّالثة
67	ثانيا: النتائج المتعلّقة بالفرضيّة الرابعة
68	ثالثا: التّوصيات
70	المصادر والمراجع
71	أولا: المصادر والمراجع العربيّة
75	ثانيا: المصادر والمراجع الأجنبيّة

76	الملاحق
77	ملحق(1): اختبار تشخيص صعوبات تعلّم القراءة القبلي والبعدي
85	ملحق(2): وحدة تعليميّة لتعليم مهارات القراءة لذوي صعوبات التعلّم من طلبة الصفّ الرابع الأساسيّ تقوم على النّمذجة البصريّة
B	Abstract

أثر إستراتيجية النمذجة البصريّة في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة الصّف الرابع من ذوي صعوبات التّعلّم في محافظة نابلس

إعداد

آمنة عدنان حمدان

إشراف

د. علي حباب

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية النمذجة البصريّة في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم في محافظة نابلس، من خلال فحص إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس بين أفراد المجموعة التجريبية (التي تتعلم مهارات القراءة بالنمذجة البصرية) وأفراد المجموعة الضابطة (التي تتعلم مهارات القراءة بالطريقة الاعتيادية) على الاختبار البعدي لمهارات القراءة، ومعرفة أثر متغير الجنس في المتوسطات الحسابية لمهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس بين أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي لمهارات القراءة. اتبع البحث المنهج التجريبي، وتألّفت عينة البحث من (40) طالباً وطالبة في العام الدراسي 2018\2019، تم اختيارهم باستخدام اختبارات صعوبات تعلم مهارات القراءة المعد لهذا الغرض، وتم توزيعهم في مجموعتين، مجموعة تجريبية (تتعلم مهارات القراءة باستخدام النمذجة البصرية) ضمت (10) ذكور و (10) إناث، ومجموعة ضابطة (تتعلم مهارات القراءة بالطريقة الاعتيادية) ضمت (10) ذكور و (10) إناث، استخدم في البحث اختبار مهارات القراءة القبلي والبعدي، ووحدة تعليمية قائمة على استخدام النمذجة البصرية، كما استخدم برنامج التحليل الإحصائي SPSS لتحليل معطيات الاختبار القبلي والبعدي، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس بين أفراد المجموعة التجريبية (التي تعلمت مهارات القراءة بالنمذجة البصرية) وأفراد المجموعة الضابطة (التي تعلمت مهارات القراءة بالطريقة

الاعتيادية) على الاختبار البعدي لمهارات القراءة وهذا يعني وجود أثر لاستخدام إستراتيجية النمذجة البصرية في تنمية مهارات القراءة، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات الذكور والإناث على التطبيق البعدي بعد انتهاء البرنامج المعني في رفع مهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس. وخلصت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها: استخدام المعلمين إستراتيجية النمذجة البصرية في تدريس مهارات اللغة العربية في المدارس الحكومية والخاصة في فلسطين ومراعاة الأسس والضوابط والمعايير التي تقوم عليها إستراتيجية التعلم بالنمذجة البصرية في تعليم الطلبة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها وأسئلتها

- مقدمة
- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة وفرضياتها
- أهداف الدراسة
- أهميّة الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها وأسئلتها

مقدمة

يرى علماء التربية أن السنوات الأولى من حياة الطفل هي من أكثر أوقات التلقي والتأثير لديه، إذ أن الطفل في هذه المرحلة يتسم بالقدرة العالية على التلقي والاكتمساب لذلك لزم العناية والاهتمام بالمرحلة الابتدائية، ومن أوجه هذه العناية اختيار طرائق واستراتيجيات التعليم التي تراعي الاختلاف بين الطلبة وإعداد المواد الملائمة التي تراعي مستويات جميع الطلبة من حيث مواد التدريس وأسلوب التدريس مما يتطلب العمل على إيجاد استراتيجيات تعليمية حديثة تعمل على مواكبة التطور العلمي الذي يشهده العصر (نصر، 2014).

واللغة من أبرز ما ميز الله بها الإنسان على سائر الكائنات الحية، وهي ركن أساس لكل أمة، بها تتحد، وبها تقوى، وبالاهتمام بها تنهض، وقد شرف الله عز وجل الأمة العربية بأن جعل لغتها لغة القرآن الكريم، وتكفل بحفظها في محكم التنزيل، وهي وعاء لحضارة الأمة العربية، حافظة لتراثها الثقافي، وهي واحدة من أهم اللغات الموجودة في العالم (عيسى، 2017).

تعد القراءة من أهم المهارات التي يكتسبها الفرد، ويعمل على تنميتها في حياته، فالقراءة أساس المعرفة، ومفتاح العلوم، والتواصل والاتصال مع الآخرين، من خلالها يزود الفرد خبراته وثقافته، وبها يستعين على قضاء حوائجه في حياته اليومية، فضلاً عن أهميتها في إدراك المرء ما يدور حوله في جوانب الحياة المختلفة.

كما تعد مهارات القراءة من أهم المهارات التي تمكن القارئ من نطق الكلمات نطقاً واضحاً وسليماً (الحيالي، وهندي، 2011)، لذلك يولي القائمون على العملية التربوية تنمية مهارات القراءة لدى الطلبة في السنوات الأولى من حياتهم التعليمية، من خلال تنمية قدراتهم على فك الرموز، وإدراك معانيها، والتمييز بينها، وربط معانيها بالعالم المحيط بالطالب.

وتعد المرحلة الابتدائية المرحلة التعليمية الأولى في حياة المتعلم، فيتم خلالها اكتساب المهارات الأساسية لحياته الحالية والمستقبلية، واللغة العربية مادة مهمة يعتمد عليها المتعلم في اكتساب تلك المهارات التي تساعده على التفاعل والتواصل مع البيئة، لذلك يجب أن يحظى تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة بقدر كبير من الاهتمام (الشريف، 2017).

ويرتبط مفهوم مهارات القراءة بمفهوم صعوبات تعلم القراءة، أو ضعف القراءة، ويعرف عيد (2011) المصطلح بأنه القصور في تحقيق أهداف القراءة من حيث فهم المقروء، والتفاعل معه، وإدراك ما فيه من معان وأفكار. وتعرفه الباحثة بعدم قدرة الطالب التمييز بين الرموز المكتوبة، أو معرفة المراد منها، أو إدراك المعنى الذي تحققه، وبذلك تشمل صعوبات القراءة صعوبة في التهجئة، وصعوبة في التمييز، وصعوبة في فهم المقروء، كما حددها الحوامدة (2010).

وتلعب صعوبات التعلم دوراً أساسياً وحاسماً في إصابة التلميذ بصعوبات تعلم مهارات القراءة باعتبارها واحدة من بين صعوبات التعلم، إذ غالباً ما يعاني الطلبة ذوي صعوبات التعلم من صعوبات في مهارات القراءة (زهير، 2014).

ولا تخلو مدرسة من المدارس أو صف تعليمي من تباين في قدرات الطلبة، فبعض الطلبة يعانون من صعوبات في التعلم، وقصور في استخدام وتوظيف وإتقان المهارات الأساسية للتعلم، وهذا يستدعي من المعلم ومن القائمين على العملية التربوية البحث عن استراتيجيات تعليمية تناسب قدرات الطلبة ذوي صعوبات التعلم للتغلب على هذه الصعوبات من خلال التركيز على نقاط القوة في التفكير التي يملكها الطالب.

ولعل مهارات القراءة أولى هذه المهارات وأكثرها أهمية لعلاقتها بالمهارات الأخرى، وهي أساس للمعارف والخبرات والمعلومات، ووسيلة للتواصل بين الأفراد، لذلك فإن الاهتمام بها وتطويرها وتنميتها لدى الطالب كان من أولى أوليات القائمين على العملية التربوية عبر العصور، وتزداد الحاجة إلى مثل هذه الاستراتيجيات التعليمية والأساليب التربوية في حالة الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وإذا كان من أهداف التربية مساعدة المتعلمين على اكتساب المعارف والمعلومات، فإنه من المهم أيضاً أن يصبح المتعلم قادراً بحسب إمكانياته المتاحة على التفكير السليم بطريقة تمكنه من حل المشكلات التي تواجهه في حياته التعليمية، ومنها المشكلات والصعوبات في التعليم (طه، 2016). وبذلك فإن قدرة المعلم، وتميزه، تتحقق من خلال قدرته على اختيار الأسلوب المناسب، وتوظيف الاستراتيجيات الفعالة، للتغلب على الصعوبات التعليمية التي يعاني منها الطالب، ومنها صعوبات القراءة.

يندرج الاهتمام والبحث عن استراتيجيات جديدة لتعليم ذوي صعوبات التعلم تحت مفهوم التربية الخاصة (الباز، د.ت). ومن هنا برزت الحاجة في ميدان التربية والتعليم إلى تدريب المعلمين، وتزويدهم بالخبرات، التي تعينهم على النهوض بمستوى الطلبة، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.

والتعلم بالنمذجة إستراتيجية من استراتيجيات التعلم، والتي تستخدم كإجراء فعال في تعليم السلوكيات الجديدة، أو المهارات المعرفية، وفيها يكون الفرد الملاحظ هو المتعلم، والتعلم بالنمذجة يعتبر من أقوى الطرق التعليمية لان تأثيره يكون متنوعاً بتعدد النماذج المتعددة التي يتم إدراكها (عبد العال، 2012).

وتعد النمذجة البصرية واحدة من المستحدثات التي تستعمل في تطوير العملية التعليمية ورفع كفاءة الأداء وزيادة فاعليتها، بما تتضمنه من تشويق من خلال الاستخدام الأمثل لوسائل بصرية، فضلاً عن تقليل الجهد والوقت المبذول من المدرس في العملية التعليمية (العتيبي، 2017).

يعرف اشتيوه وعليان النمذجة (2010) بأنها عينات رمزية من صنع الإنسان تحاكي الأشياء الحقيقية التي تمثلها، من حيث المظهر أو الوظيفة أو الخصائص العامة، ويطلق عليها عدة مسميات منها النماذج المجسمة، المجسمات، الأشياء الحقيقية المعدلة.

وترى الباحثة النمذجة بأنها تقوم على توظيف كل ما هو محيط بالطالب من ملموسات، يدركها بإحدى حواسه الخمس، ويتعرف عليها ويميزها من خلال هذا الإدراك، لتسهيل فهم العلاقات بينها، وتحليلها، وإدراكها.

ومن طرائق النمذجة الحسية النمذجة البصرية التي تعتمد على الإدراك البصري، ويقصد به التنظيم والتمثيل والتعرف على المعلومات الحسية المستقبلية بواسطة الإبصار، ويقوم هذا النوع من الإدراك بدور مهم ورئيسي في التعلم الأكاديمي وخاصة في القراءة والكتابة (زهير، 2014).

ومن الممكن الملاحظة بأنها تشمل كل ما يساهم في تنمية التفكير والربط لدى الطالب للتعرف على الرموز المكتوبة وقراءتها وفهم مدلولها، وتشمل: الصور والأشكال والرموز والمجسمات والألوان، وكل ما تدركه العين.

مشكلة الدراسة

انطلاقاً من الاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم والتي تتادي بضرورة توفير التعليم لجميع أفراد المجتمع مع مراعاة ما بينهم من فروق، وضرورة توظيف الأساليب والاستراتيجيات التي تراعي مستويات الطلبة، ومن أهمية إتقان مهارات القراءة لعلاقتها بالمهارات التعليمية الأخرى، وبفروع المعرفة المتعددة، إذ تعتبر أساساً لها، جاءت هذه الدراسة التي تبحث في أثر إستراتيجية النمذجة البصرية في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم في محافظة نابلس.

أسئلة الدراسة وفرضياتها

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس:

ما أثر إستراتيجية النمذجة البصرية في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم في محافظة نابلس؟

ويتمتع عن سؤال الدراسة الرئيس الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس بين أفراد المجموعة التجريبية (التي تتعلم مهارات القراءة بالنمذجة البصرية) والمجموعة الضابطة (التي تتعلم مهارات القراءة بالطريقة الاعتيادية) على الاختبار القبلي لمهارات القراءة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس بين أفراد المجموعة التجريبية (التي تتعلم مهارات القراءة بالنمذجة البصرية) قبل تطبيق البرنامج القائم على النمذجة البصرية وبعد تطبيقه.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس بين أفراد المجموعة

التجريبية (التي تتعلم مهارات القراءة بالنمذجة البصرية) وأفراد المجموعة الضابطة (التي تتعلم مهارات القراءة بالطريقة الاعتيادية) على الاختبار البعدي لمهارات القراءة.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس بين أفراد المجموعة التجريبية (التي تتعلم مهارات القراءة بالنمذجة البصرية) على الاختبار البعدي لمهارات القراءة تعزى لمتغير الجنس.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. معرفة أثر إستراتيجية النمذجة البصرية في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم في محافظة نابلس.
2. معرفة أثر متغير الجنس في أثر إستراتيجية النمذجة البصرية في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم في محافظة نابلس.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة من الناحية النظرية في التعرف على إستراتيجية النمذجة البصرية، وفعاليتها كإستراتيجية تعليمية حديثة، وكذلك التعرف على الصعوبات التي تواجه الطلبة في مهارات القراءة، وعلى دور إستراتيجية النمذجة البصرية في التغلب على هذه الصعوبات أو التقليل منها، ومن الناحية العملية من الممكن أن توجه نتائج الدراسة الحالية القائمين على العملية التعليمية في وزارة التربية والتعليم نحو توظيف إستراتيجية النمذجة الحسية بشكل عام والبصرية بشكل خاص في تنمية مهارات الطلبة، في فروع العلوم المختلفة، والبحث عن سبل تطوير هذه الإستراتيجية.

حدود الدراسة

التزمت الباحثة عند إجراء الدراسة بالحدود الآتية:

1. المحدد المكاني: المدارس الحكومية في محافظة نابلس.
 2. المحدد الزمني: العام الدراسي 2018\2019
 3. المحدد الموضوعي: طلبة الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم في محافظة نابلس
 4. أداة الاختبار المستخدمة: اختبار مهارات القراءة وهو عبارة عن اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائيين للدكتور صلاح عميرة علي المطبق بالإمارات العربية المتحدة (2005) بعد إجراء بعض التعديلات عليه تناسب منهاج الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في فلسطين.
- مصطلحات الدراسة : تعتمد الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها:**
- النمذجة البصرية:** تعرف حسن(2005) النمذجة بشكل عام بأنها هو ذلك التعلم الذي يتم فيه اكتساب استجابات جديدة، أو تعديل استجابة موجودة نتيجة الملاحظة لنموذج يحاكي سواء أكان نموذجاً حسيّاً أو لفظيّاً أو حيّاً رمزيّاً.

والنمذجة البصرية ترتبط بشكل مباشر بالذاكرة البصرية، التي تشير إلى القدرة على الاستدعاء والتعرف على مثيرات بصرية سبق تعلمها(زهير ، 2014).

وتعرف الباحثة النمذجة البصرية إجرائياً بالمثيرات الحسية واللفظية والصورية والتقنية الموظفة في الوحدة التعليمية لتعليم مهارات القراءة لذوي صعوبات التعلم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس.

مهارات القراءة: يعرف قطاوي (2007) المهارات بأنها تجمع بين أمرين: السرعة والدقة، والقدرة على القيام بعمل بأقل جهد، وبدرجة عالية من الإتقان وبسرعة، وتضيف الشنطي(2010) بأنها تتطلب

التكيف مع ظروف المتغيرات بشكل يؤدي العمل أو النشاط في النهاية إلى مستوى عالٍ من الإتقان والجودة".

وبذلك فإن مفهوم مهارات القراءة يجمع بين مفهوم القراءة ومفهوم المهارات، فمهارات القراءة هي قدرات لغوية تدرس بدقة وإتقان، وتهدف إلى التعرف على الرموز المكتوبة، والنطق بها وترجمتها إلى أفكار ومعان تدل عليها، مع مراعاة الفهم والتفاعل معها، للانتفاع منها في المواقف الحياتية والدراسية المختلفة (الشوبكي، 2011).

وتحدد الباحثة مهارات القراءة إجرائيا في القدرة على التمييز البصري بين الكلمات والحروف والتعبير عن فهم المقروء كتابيا لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس.

صعوبات التعلم

تعرف صعوبات التعلم بأنها اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية: (فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة وعدم القدرة على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والتهجئة أو إجراء العمليات الحسابية وهي تتدرج ضمن الإعاقة الأكاديمية، والخلل الوظيفي المخي البسيط، والدسليكسيا¹، ويستثنى منه الأطفال الذين يعانون إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي (الباز، د.ت).

وتعرف الباحثة صعوبات التعلم إجرائياً بأنها اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس.

صعوبات القراءة:

يعرف حبايب (2011) صعوبات القراءة بأنها: تتمثل في أن يزيد أو ينقص الطفل حرف في الكلمة أو ينقصها بطريقة خاطئة وكذلك القراءة ببطء والفهم الضعيف وصعوبة الربط بين الحرف وصوته والصعوبة في دمج الوحدات الصوتية للكلمة.

وتحدد الباحثة صعوبات القراءة إجرائياً في صعوبة القدرة على التمييز البصري بين الحروف والكلمات، وصعوبة القدرة على فهم المقروء، وصعوبة التلخيص والتعبير عن فهم المقروء، لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس.

¹ الدسليكسيا: وتعني عسر القراءة: وهو اضطراب تعليمي يتمثل في صعوبة القراءة والتهجئة وفهم المقروء، ولا يعد إعاقة ذهنية، أو ناتج عن ضعف بصري أو سمعي، أو ضعف في المستوى (عويني وآخرون، 2012).

الفصل الثّاني

الإطار النظريّ والدّراسات السّابقة

- أوّلاً: الإطار النظريّ
- ثانياً: الدّراسات السّابقة
- ثالثاً: تعقيب على الدّراسات السّابقة

الفصل الثّاني

الإطار النظريّ والدراسات السابقة

تتناول الباحثة في هذا الفصل محاور الدراسة وأبعادها وهي: النمذجة البصرية ومهارات القراءة وصعوبات التعلم وصعوبات تعلم القراءة، وقد خصصت لكل مبحث منها باباً، كما تناول هذا الفصل الدراسات السابقة العربية والأجنبية والتعقيب على هذه الدراسات.

أولاً: الإطار النظريّ

ماهية النمذجة البصرية

تباينت التعريفات التي تناولت مصطلح النمذجة البصرية لتعدد المفاهيم المرتبطة بها، فمن الباحثين ما أدرج النمذجة البصرية تحت النمذجة الحسية، ومنهم من أدرجها ضمن تعريف التفكير البصري والتصور البصري والتخيل، وهي جميعها كما ترى الباحثة متممة لبعضها البعض، فالنمذجة البصرية جزء من النمذجة الحسية، وهي تؤدي إلى التفكير البصري والتخيل.

إذ تعرف النمذجة البصرية بأنها تقنية رسومية أو صورية قوية ومؤثرة تزود المتعلم بإشارات وتنبهات تساعد على استخدام طاقة عقله من خلال تسخير مهارات العقل، مع الحرية التامة في استخدام المهارات اللازمة أو المناسبة في التفكير والتحليل والربط، وقد تكون هذه الإشارات كلمة، صورة، عدداً، ألواناً، وقد تكون منفردة أو مجتمعة معاً (طه، 2016).

ويعرفها الباز (2007) بأنها إستراتيجية تعليمية تركز على التصور العقلي للعلاقات التي تربط بين الأشياء والظواهر والأحداث باستخدام تمثيلات وأشكال للمحاكاة يسهل شرحها وتفسيرها وفهمها.

ويعرفها اشتيوه وعليان (2010) بأنها عينات وأشكال رمزية تحاكي الأشياء الحقيقية التي تمثلها وتعبّر عنها، وبعبارة أخرى فإن النموذج محاكاة مجسمة لشيء ما من حيث المظهر أو الوظيفة

أو الخصائص العامة، ويطلق عليها عدة مسميات منها النماذج المجسمة، المجسمات، الأشياء الحقيقية المعدلة.

ويمكن الملاحظة أن التعريفات السابقة التي تناولت مفهوم النمذجة البصرية تشترك جميعها في استخدام الأشكال والصور والمجسمات والرموز والأعداد والتمثيلات، وهي جميعها عناصر مرئية تتكون منها النمذجة البصرية والتي بدورها تدفع متلقيها بالعين المجردة إلى التفكير فيها واكتشاف المعاني المتضمنة في طريقة عرضها من خلال تحليلها إلى عناصرها واكتشاف الروابط والوشائج بينها.

وبذلك ينبثق مفهوم النمذجة البصرية من مفهوم التصور البصري الذي يمتاز بخصائص إيجابية كثيرة أهمها وجود خاصية الربط وهي ربط المعلومات بالواقع والقدرة على الاستبصار والاختيار وإعادة التنظيم، فالتفكير البصري يعتمد على الأشكال والرسومات والصور المعروضة في المواقف والعلاقات الحقيقية المتضمنة فيها، حيث تقع تلك الأشكال والرسومات والصور بني يدي المتعلم، ويحاول بدوره أن يجد معنى للمضامين التي أمامه (سلامة، 2017).

كما ترتبط النمذجة البصرية بالتفكير البصري وتؤدي إليه، ويعرف الذيب (2015) التفكير البصري بأنه: قدرة الفرد العقلية التي تساعده على ترجمة ما يراه من مثيرات بصرية (أشكال ورسومات هندسية، وصور ورموز) إلى دلالات لفظية متمثلة في وصف الأشكال وإدراك العلاقات فيما بينها وتحليل الرابط بينها وتفسير، واستخلاص المعاني والمفاهيم والمعارف المعبرة عنها.

وتقوم النمذجة البصرية على الربط بين الأشياء والرموز، والتي تعرف بالنمذجة الرمزية، وتتم عن طريق عدد من الوسائل المرئية، مثل: التلفاز، الأفلام، الصور المنشورة، الرموز، الأشكال، التمثيلات (عبد الهادي، 2000).

ويتصل مفهوم النمذجة البصرية بمفهوم التفكير المتشعب أيضاً، وهو تفكير مرن يرتبط بعملية الإبداع، وغير تقليدي، وتفكير يعتمد على فلسفة وفكر نظريات الدماغ، وتفكير يولد العديد من الأفكار والاستجابات المختلفة، وتظهر فاعليته عندما تتوافر له بيئة مناسبة وثرية وغنية بالمثيرات

والأنشطة والوسائل المحفزة، ويستدل عليه من خلال مرونة التفكير، وحدوث استجابات تباعدية غير نمطية (عيسى، 2017).

كما ويمكن الملاحظة في التعريفات السابقة للنمذجة البصرية في التعليم أو التفكير البصري بأن هذه الإستراتيجية تقوم على ثلاث ركائز مكملة لبعضها البعض:

- المدخلات: وتتمثل في النموذج البصري من أشكال وألوان ورسوم ومجسمات وصور ورموز وتمثيلات وألعاب وما يصحبها من دلالات ومعاني وإيحاءات يحملها النموذج البصري ويستقبلها الطالب من خلال الملاحظة والإدراك البصري.
- عمليات التفكير: وتتمثل من خلال معالجة الطالب للدلالات والمعاني والإيحاءات التي يحملها النموذج البصري باستخدام مهارات التفكير التي تقوم على الربط بين ما هو مخزون في عقل الطالب وبين ما يراه في النموذج البصري المعروض.
- المخرجات: وتتمثل في المعاني والاستنتاجات والمعارف وردود الفعل التي يعبر عنها الطالب بلغة مكتوبة أو منطوقة أو بسلوك أو بحركة جسدية.

نشأة إستراتيجية النمذجة البصرية

يعود الفضل لفكرة التعلم بالنمذجة إلى باندورا (Bandura) مؤسس مدرسة التعلم الاجتماعي، حيث يرى بأن أفضل طريقة لتعليم المتعلمين المهارات المختلفة سواء كانت تربوية أو علمية هي عن طريق النمذجة، ويسمى هذا التعلم بالتعلم بالقدوة أو بالنموذج (طه، 2016).

فالنمذجة عند باندورا (Bandura) كما ترى الباحثة مفهوم عام يشمل كل ما يمكن تجسيمه وتجسيده وإدراكه عبر حاسة البصر، وقد تكون عناصر مادية كالرسوم والإشارات والصور والألوان والأشكال والرموز والخرائط والرسوم البيانية، وقد تكون بشرية بأن يكون الإنسان هو النموذج والقدوة والموجه، يقتدي به الآخرون ويقلدون سلوكه وتصرفاته.

ثم امتد اهتمام الدراسات في مجال سيكولوجية التعلم منذ بدايته الستينات ليشمل دور التعلم بالنموذج، ونهت دراسات البرت بندورا، وآخرون إلى ضرورة الاهتمام بالتعلم بالنموذج لأهميته في مجال سيكولوجية التعلم والتعليم (بنيتين، 2011).

فالتعلم بالنموذج كما ترى الباحثة يتيح خلق تعلم فعال نشط، ويتجنب التعلم التقليدي القائم على التلقين والمحاضرة، ذلك أن التعلم بالنموذج يتيح الفرصة للطالب التفكير في علاقات ووشائج وصفات النموذج الذي يراه.

ثم ظهرت إستراتيجية النمذجة البصرية بتعريف بياجيه للتفكيري البصري وهو قدره عقليه مرتبطة بصوره مباشرة بالأجوبة الحسيه البصرية، حيث يحدث هذا النوع من التفكير عندما يكون هناك تنسيق متبادل بين ما يراه المتعلم من أشكال ورسومات وعلاقات وما يحدث من ربط ونتائج عقلية معتمدة على الرؤية والرسوم المعروضة (سلامة، 2017).

ويلاحظ على تعريف بياجيه للتفكيري البصري أنه خطوة متطورة لإستراتيجية التعلم بالنموذج، فترى الباحثة أن العلاقة بينهما علاقة العام والخاص، حتى يمكن القول أن النمذجة البصرية جزء من إستراتيجية التعلم بالنموذج الذي يشمل كل ما تدركه الحواس، في حين أن النمذجة البصرية تنحصر في ما تدركه حاسة البصر بالمشاهدة والملاحظة.

وفي العصر الحديث ظهر مصطلح التفكير البصري صراحة في الأوساط التعليمية في أواخر الثمانينيات من القرن العشرين في مجال الفن وقد أظهرت الدراسات أن هناك علاقة وثيقة بين التفكير البصري والنجاح في مجال الفن، فعندما يرسم الفنان لوحة ما فإنه يرسل رسالة ما على لوحته الفنية، وعندما يعجب شخص ما بهذه اللوحة الفنية فإنه قد فكر تفكيراً بصرياً وفهم الرسالة التي تتضمنها اللوحة الفنية (الذيب، 2015).

وأشارت الشوبكي (2010) في دراستها إلى أن روزنكرات (Rosenkrantz, 1971)، أثبت في دراسة قام بها وجود علاقة قوية بين الفن من خلال وسائله المتعددة (المتاحف والمعارض) وبين

زيادة قدرة الطلبة على التعبير عن أفكارهم وحل مشكلاتهم التي تواجههم في المناهج الدراسية المقررة، من خلال ربط الرموز الفنية مع المادة التعليمية في المنهاج الدراسي.

وترى الباحثة أن الفن يقوم على الصور والرسوم ثم تطور التعلم بالنمذجة البصرية بالخروج من نطاقه الضيق (الفن) إلى نطاق أوسع، يمتد ليشمل كل ما يصلح أن يشكل نموذجاً يدرك بالإبصار، سواء كان من الأشكال أو الصور أو الألوان أو الرموز أو المجسمات أو الخرائط، أو حتى المشاهدات والأفلام والتمثيلات والحوار، والتي تختلف باختلاف فروع المعرفة، فالخرائط تناسب تعليم الجغرافيا، والمجسمات والأشكال الهندسية تندرج ضمن تعليم الرياضيات، والصور والتمثيل والحوار تندرج في تعليم مهارات اللغة العربية، ثم حدث تبادل بين فروع المعارف في استخدام الوسائل البصرية لاسيما في عصر التقدم التقني، إذ سهلت التكنولوجيا استخدام الوسائل البصرية ومكنت التنوع فيها في عملية التعليم.

الأسس التي تقوم عليها إستراتيجية النمذجة البصرية وضوابطها

أثبتت العديد من الدراسات، فاعلية إستراتيجية النمذجة بشكل عام، والنمذجة البصرية بشكل خاص في عملية التعلم والتعليم، ومنها دراسة الشريف (2017) التي أثبتت فاعلية إستراتيجية النمذجة البصرية في تنمية مهارات القراءة لدى الطلبة، ولكن ثمة معايير وضوابط وأسس وسمات ينبغي مراعاتها عند استخدام هذه الإستراتيجية في التعليم كي تحقق الهدف المنشود منها، أشار إليها الباحثون، وهو ما تعرضه الباحثة في هذا الباب من البحث تحت مسميات مختلفة تحقق الهدف ذاته.

يتم التعلم بالنمذجة البصرية من خلال مرحلتين مكملتين لبعضهما البعض، المرحلة الأولى هي عملية الإبصار، فمن خلال حاسة البصر يتم تحديد مكان الأشياء وفهمها وتوجيه الفرد لما حوله من أشكال وألوان ورسوم، والمرحلة الثانية تعتمد على التخيل، والمقصود به تكوين الصور الجديدة عن طريق تدوير وإعادة استخدام الخبرات السابقة والتخيلات العقلية، والإبصار والتخيل هما أساس العمليات المعرفية باستخدام مهارات خاصة في الدماغ (سلامة، 2017).

وبذلك فإن من أهم الأسس التي تقوم عليها إستراتيجية النمذجة البصرية هو تنمية التفكير لدى المتعلم، وهي من أهم أهداف التدريس التي ينبغي تميمتها لدى المتعلم، على اعتبار أن التفكير منظومة معرفية متفاعلة وقابلة للملاحظة والتجريب والتنمية، ولكي يتحقق ذلك لا بد أن يركز المعلم في عملية التعليم على مساعدة المتعلمين في اكتساب الأسلوب العلمي في التفكير (طه، 2016).

وقد حدد باندورا عددا من العمليات متضمنة التعليم بالملاحظة عن طريق النمذجة وهي كما يلي:

- الانتباه: لا يتوقف الأمر في إستراتيجية النمذجة على مجرد وجود نموذج، وإنما يجب أن يؤثر على الشخص الملاحظ ويلفت انتباهه حتى يضمن عملية التعلم، وتتأثر عملية الانتباه للنموذج بعوامل كثيرة منها خصائص كل من النموذج والشخص القائم بالملاحظة ومستوى الدافعية لدى الأخير، والجاذبية في النموذج للشخص المتعلم.

- الاحتفاظ: يتضمن الاحتفاظ اختزان استجابات النموذج في ذاكرة المتعلم وذلك عن طريق عمليات الترميز والأشكال.

- التفكير: تعمل الصور العقلية والأفكار المكتسبة خلال التعلم بالملاحظة بوصفها منبهات داخلية شبيهة بالمنبهات الخارجية التي يقدمها النموذج. (الأسدي، 2015).

وترى الباحثة أن العمليات الثلاث التي حددها باندورا تشكل مجتمعة تعريف النمذجة البصرية وآلية عملها والهدف منها، فهذه العمليات تتفق مع أن النمذجة البصرية تقوم على عرض النماذج والوسائل البصرية، فيدركها الطالب من خلال الإبصار ويحلل عناصرها والروابط بينها والمعاني التي تحملها ويخلص بعدد من الاستنتاجات عن طريق التفكير فيما حله.

ويضيف اشتيوه وعليان (2010) إلى هذه الأسس والعمليات الشروط الآتية في التعلم من خلال إستراتيجية النمذجة البصرية:

- الملاءمة: أن يلائم النموذج البصري خصائص الفئة المستهدفة من الطلبة ومحتوى المنهاج الدراسي وأهدافه.

- الواقعية: أن يكون النموذج البصري واقعياً ومنطقياً من خلال مراعاة الشيء المعبر من حيث المظهر، وتوازن أجزائه، والتفاصيل والحجم واللون وغيرها من العناصر التي تختلف من نموذج لآخر.

- إتقان الصنع، والوضوح في العرض، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة من حيث القدرات الجسدية والمعرفية.

وترى الباحثة أن الشروط التي حددها الباحثان اشتيويه وعليان (2010) تتدرج ضمن تجويد الوسيلة البصرية وتحسين عرضها بشكل يزيد من تأثيرها في لفت انتباه الطالب وزيادة دافعيته نحو تحليل عناصرها ومن ثم قراءة إحياءاتها ومعانيها، وفي هذا توجيه إلى المعلمين إلى الاهتمام باختيار الوسيلة البصرية ومراعاة ملاءمتها لقدرات الطلبة والبيئة الصفية وزمن الحصة والهدف منها، لكي لا ينعكس أثرها بالسلب على تحصيل الطلبة.

وتتحقق النمذجة البصرية في عملية التعلم والتعليم من خلال عدة عمليات، فقد تكون من خلال التفاعل المباشر مع الحياة الواقعية من خلال النمذجة المباشرة أو الحية، وقد تكون من خلال التفاعل غير المباشر عن طريق وسائل الإعلام المختلفة كالتلفاز، والمذياع، كما أن هناك مصادراً أخرى غير مباشرة يمكن من خلالها تمثل بعض الأنماط السلوكية مثل: القصص وتمثيل الشخصيات التاريخية، وقد تكون النمذجة بالمشاركة، ويشير أبو رياش وعبد الحق (2007) في حديثهما عن عمليات النمذجة البصرية إلى تنوع الوسائل البصرية المعروضة، وبتنوعها يتنوع تفاعل الطالب ومشاركته، وهنا يأتي دور الهدف من الوسيلة المعروضة والذي يختلف باختلاف فروع المعرفة.

وثمة مهارات للتعلم من خلال النمذجة البصرية أشارت إليها الشوبكي (2010)، ويمكن تلخيص هذه المهارات على النحو الآتي:

- مهارات القراءة البصرية: وتتضمن تحديد أبعاد الشكل وطبيعته، أو الصورة المعروضة، أو المجسم، أو التمثيلات.
 - التمييز البصري: وتتضمن قدرة الطالب على التعرف إلى الشكل أو الصورة أو الرمز وتمييزهما.
 - إدراك العلاقات: وتتضمن قدرة الطالب على الربط بين النماذج البصرية ودلالاتها والمضامين التي تحملها.
 - تفسير المعلومات: وتتضمن قدرة الطالب على إيضاح المعلومات التي استنتجها من خلال الربط بين النماذج البصرية والمعاني التي تحملها.
 - تحليل المعلومات: وتتضمن قدرة الطالب على التركيز على التفاصيل الدقيقة في النماذج البصرية المعروضة وفي الروابط الخفية بينها.
 - استنتاج المعنى: وتتضمن قدرة الطالب على استنتاج معاني ومفاهيم ومبادئ جديدة.
- وترى الباحثة أن هذه الخطوات متتالية متتابعة لتوظيف الطالب للنمذجة البصرية والإفادة منها، فتبدأ بالملاحظة، ثم التحليل، ثم التفكير، ثم إدراك المعنى المراد، واستنتاج الدلالة التي يحملها النموذج البصري المعروض.

أهمية إستراتيجية النمذجة البصرية في التدريس

يعدّ التفكير البصري من النشاطات والمهارات العقلية التي تساعد المتعلم في الحصول على المعلومات وتمثيلها وإدراكها وحفظها، ثم التعبير عنها وعن أفكاره الخاصة بصريا ولفظيا، ولهذا فإن التفكير البصري يخبر بشكل تام عندما تندمج الرؤية والتخيل والرسم في تفاعل نشط (سلامة، 2017).

ويشير هانسون (Hansson, 2010) إلى أهمية النمذجة الحسية ومنها البصرية في عملية التعلم والتعليم من خلال قدرتها على تنمية مهارات التفكير في الربط بين الصور المعروضة والخبرات

السابقة المحفوظة في العقل، كما أنها تساعد في ربط الخبرات والمعارف بواقع الحياة التي يعيشها الطالب ويشاهدها بعينه، فالنمذجة البصرية تحول المعارف والمعلومات إلى موقف حياتي من خلال التجسيد والتمثيل والترميز.

وتشير الدراسات التربوية إلى أن أكثر عمليات التفكير أهمية تأتي مباشرة من إدراكنا البصري للعالم من حولنا، حيث يكون البصر هو الجهاز الحسي الأول الذي يوفر أساس عملياتنا المعرفية ويكونها، فعملية الإبصار تتضمن إعمال الفكر والذاكرة، فهي بذلك تسهل تذكر المعلومات المتضمنة بها واستبقائها لفترة طويلة، وتساعد على فهم النص المكتوب، وتنمي القدرة على التفكير وإدراك العلاقات المتضمنة بها (الذيب، 2015).

فالتفكير في مفهومه العام: "سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير عن طريق الحواس الخمس، والتفكير بمعناه الواسع بحث عن معنى الموقف أو الخبرة أو المؤثر، ومن خلاله يتم اكتساب الخبرة التي تحقق الهدف المنشود (عيسى، 2017).

وترتبط النمذجة البصرية في فاعليتها بعملية التذكر لدى الطلبة، فالتذكر من أهم الوظائف النفسية للأطفال، يؤثر في مختلف أنماط السلوك الإنساني، في الحديث والقراءة والكتابة وتنفيذ الأعمال، وتتمثل في القدرة على استحضار الخبرات الماضية، واستعادة المعلومات والمعارف التي تعلمها الطفل في حياته، والنمذجة البصرية هي بمثابة مؤثرات مرئية تعين على هذه الاستعادة، ذلك أن الذاكرة تحتفظ بالتفاصيل الحسية الدقيقة للصورة (العبري، 2016).

أما فيما يخص دور إستراتيجية النمذجة في تطوير مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على وجه التحديد فقد أظهرت دراسة الشريف (2017) وجود أثر واضح لإستراتيجية النمذجة في تعليم مهارات القراءة لطلبة التربية الخاصة وفي تعديل سلوكهم الفوضوي أثناء القراءة الجهرية.

وتستنتج الباحثة من خلال اطلاعها على الأدبيات التي تناولت النمذجة البصرية أنّ أهمية النمذجة البصرية تكمن في النقاط الآتية:

- إستراتيجية النمذجة البصرية توظف البيئة المحيطة بالطالب في عملية التعلم والتعليم.
- إستراتيجية النمذجة البصرية تتوفر فيها عنصر الإثارة والتشويق ولفت الانتباه.
- إستراتيجية النمذجة البصرية تثير الدافعية لدى الطلبة نحو التفكير من خلال ما تحمله من مثيرات وعناصر وألوان ورموز وصور وأشكال.
- إستراتيجية النمذجة البصرية تتيح التعلم لجميع الطلبة من خلال مشاركتهم في عملية التعلم باختلاف قدراتهم.
- إستراتيجية النمذجة البصرية توفر الوقت والجهد على المعلم والمتعلم.
- إستراتيجية النمذجة البصرية ترسخ المعلومة في ذهن الطالب لمشاركة الطالب في استنتاجها.
- إستراتيجية النمذجة البصرية تتنوع بتنوع فروع المعرفة.
- إستراتيجية النمذجة البصرية تعطي الفرصة للطالب في صنعها وبنائها.

مفهوم مهارات القراءة

حظيت اللغة العربية ومهاراتها المختلفة باهتمام كبير، ذلك أنها الأساس الذي يعتمد عليه المتعلم في تعلم الخبرات والمهارات الأخرى، ويكون التفاعل مع اللغة العربية في عملية التعلم والتعليم من خلال صورتين أساسيتين، الصورة الاستقبالية وتكون من خلال الاستماع والقراءة، وصورة إنتاجية وتكون من خلال الكلام والكتابة (محمود، 2012).

فاللغة العربية تمثل أولوية تعليمية، ينبغي الارتقاء بها وبتعليمها، ليس كمادة دراسية فحسب، ولكن كقاعدة للتلقي واكتساب المعارف والخبرات المختلفة، كما أنها تمتاز عن غيرها من المواد الأخرى بأشباعها وتعدد مهاراتها وفنونها؛ لذلك فهي تحتل مكانة متميزة على الجدول الدراسي؛ من حيث عدد الساعات والوقت المخصص لتدريس فروعها (البصيص، 2011).

وتعرّف القراءة بأنها عملية عقلية، انفعالية، دافعية تشمل تفسير الرموز، والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيّه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد، والحكم، والتدقيق، وحل المشكلات (عيسى، 2017).

ويعرّف الفراء (2016) القراءة بأنها نشاط فكري يقوم على انتقال الذهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات والألفاظ التي تدل عليها وترمز إليها، وعندما يتقدم التلميذ في القراءة يمكنه أن يدرك مدلولات الألفاظ ومعانيها في ذهنه دون صوت أو تحريك شفة.

ويعرفها حباب (2011) القراءة بمفهومها الواسع الذي يشمل كل المهارات المتصلة بالقراءة، فيعرفها بأنها نطق الرموز، وفهمها، ونقدها، وتحليلها، والتفاعل معها، وحدث ردود فعل بالنسبة لها، وتوظيفها في حل المشكلات التي تعترضه في حياته.

وبذلك ترى الباحثة أن مفهوم القراءة يتضمن الخطوات والعمليات التي تتم بها، تبدأ بتفسير الرموز المعروضة أمام القارئ في شكل حروف وكلمات وجمل، ثم تحليل هذه الرموز وتفسيرها من خلال العمليات العقلية، وربطها بالخبرات السابقة المخزونة في ذهن القارئ.

ويعرض البصيص (2011) مجموعة من التعريفات للمهارات، فهي القدرة على قيام الفرد بأداء أعمال مختلفة قد تكون عقلية أو انفعالية أو حركية، وهي أداء الفرد لعمل ما، ويتسم هذا الأداء بالسرعة والدقة والإتقان والفاعلية، وهي نشاط يقوم به الفرد يستهدف تحقيق هدف معين.

ويرى الباحثان هرود وهروج (2014) أن المهارات تتضمن عدة معان مرتبطة، منها: النشاط العقلي المعقد الذي يتطلب التدريب والممارسة، والكفاءة والجودة في الأداء، وأن يكون الأداء موجها نحو هدف ما أو غرض معين، وتحقيق الهدف بأقصر وقت ممكن.

فالمهارات بحسب التعريفات المتعلقة بها تشتمل على عناصر تحدها، وهذه العناصر تجملها الباحثة في:

- القدرة على أداء عمل ما أو سلوك معين.
- تتنوع المهارات بتنوع مصدرها: عقلية أو انفعالية أو حركية.

- تتحقق المهارات بعدد من السمات: السرعة والدقة والإتقان والفاعلية.

ومهارات القراءة مهارات من المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، التحدث، الكتابة، القراءة)، ولها جانبان، الجانب الآلي وهو التعرف على الحروف وأصواتها والقدرة على قراءة الكلمات والجمل وضبطها، والجانب الإدراكي الذهني وهو فهم المقروء، ولا يمكن الفصل بين الجانبين في حال من الأحوال (هرود وهروج، 2014).

ومما سبق تستنتج الباحثة أن مهارات القراءة تتمثل في قدرة الطالب على نطق الرموز الكتابية نطقاً صحيحاً، وفهمها بشكل يتسم بالسرعة والدقة والإتقان والفاعلية.

مهارات القراءة

كان مفهوم القراءة في البداية يتمثل لدى التربويين في قدرة المتعلم على التعرف على الكلمات والحروف ونطقها، من مخارجها الصحيحة، وفيما بعد أثبت التربويون أن القراءة ليست عملية ميكانيكية تقوم على مجرد التعرف إلى الحروف والكلمات والنطق بها، بل إنها عملية معقدة، تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان في التعلم، فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج، ونتيجة لذلك، ازداد الاهتمام بالفهم في القراءة كعنصر ثان من عناصر العملية (حبايب، 2011).

فمهارات القراءة تتضمن ثلاث مهارات أساسية، ويتفرع من كل واحدة منها مهارات أخرى، وهذه المهارات هما:

- **الفهم القرائي:** عملية ربط لخبرات القارئ بمعلومات النص القرائي؛ ليتمكن من التعرف على معاني الكلمات، والعلاقات بين الكلمات والجمل والفقرات، والعمل على تنظيم أفكارها، والاحتفاظ بهذه المعاني والأفكار حتى يتسنى له استخدامها في مواقف حياتية جديدة (الشريف، 2017).

وعلى القارئ في الأداء اللفظي، ترجمة الرموز الكتابية إلى مسمياتها، ويجب عليه أن يفهم هو ما يؤديه، ويفهم عنه غيره ما يتضمنه هذا الأداء (حبايب، 2011).

ويعدّ الفهم عند القارئ المتمرس مهارات مركبة ومعقدة يتم فيها استخدام الكثير من المهارات، تتضمن هذه المهارات: التعرف على الكلمات وفهمها، وتتضمن المهارات اللغوية بشكل عام، وكذلك معرفة بسيطة للموضوع، والقدرة على استخراج المعنى، والقدرة على استباق الأحداث والتنبؤ والاستنتاج (عويني وآخرون، 2012).

• **النطق القرائي:** تمثل الجانب الميكانيكي في عملية القراءة، وتشمل عدة مهارات فرعية، تختلف من مرحلة لأخرى، ومنها: التعرف على أشكال الحروف وأصواتها (الفراء، 2016).

ويرى الباحثون أنه ليس من المنطقي أن تكون قادراً على فهم النص دون أن تكون قادراً على التعرف على معظم الكلمات التي يحتويها وخصوصاً عندما يكون النص غامضاً ولا يمكن الاستنباط منه بسهولة، والقارئ المتمرس هو الذي يستغل السياق لفهم الكلمات وذلك حتى يعوض عن ضعفه في معرفة الكلمات (عويني وآخرون، 2012).

• **التوظيف:** أضاف حباب (2011) إلى مهارتي القراءة (النطق والفهم) مهارات التوظيف، بمعنى توظيف القراءة في حل المشكلات التي تعترض القارئ في حياته من جميع جوانبها، وتنتمي لديه اتجاهات إيجابية نحو نفسه ومجتمعه، وتغير في سلوكه نحو الأفضل.

وقد اتسع مفهوم القراءة ليشمل جملة الخبرات اللغوية التي يمتلكها القارئ؛ لتصبح القراءة ذات أبعاد ثلاثة: هي، البعد الحسي: ويقوم على خلفية القارئ ومصادر الحس لديه، فإذا ما حدث خلل في العين مثلاً، فإن الرؤية للأشياء ستتأثر. والبعد الانفعالي: ويتضمن مشاعر القارئ وانفعالاته أثناء القراءة؛ لأن الطريقة التي ننفعل بها في أثناء القراءة تؤثر في تفسير ما نقرأ. والبعد المعرفي: ويتضمن التفكير ومهارات الاستيعاب، فالقراء الذين يعانون من صعوبات في التفكير غالباً ما يشعرون بصعوبة في القراءة والاستيعاب (الحوامدة، 2010).

وبذلك ترى الباحثة أن مهارات القراءة تتسع في رأي الباحثين والعلماء التربويين في العصر الحديث لتشمل كل ما يتعلق بعملية القراءة من عمليات ديناميكية وما يتبع هذه العمليات من عمليات عقلية تهدف إلى تحليل الرموز المكتوبة، وتقكيها، وربطها بالمعاني والخبرات المتضمنة في الذاكرة،

ثم تشمل مهارات القراءة كل ما ينتج عن العمليتين السابقتين ويتمثل في النطق والانفعال والتأثر والاتجاهات التي تصاحب القراءة وتنتج عنها.

أهمية مهارات القراءة

تعدّ المرحلة الابتدائية من أهم المراحل التعليمية في حياة الطالب الدراسية، إذ تمثل هذه المرحلة الحقبة الزمنية التي يكتسب فيها الطالب المهارات الأساسية للتعلم والتواصل واكتساب الخبرات والمعارف، وتشكل الركيزة الأولى في بناء حياته المستقبلية، لذلك وجه التربويون جل اهتمامهم إلى هذه المرحلة من خلال البحث عن الأساليب والطرق والاستراتيجيات التعليمية التي من شأنها تنمية المهارات الأساسية وتطويرها في العملية التعليمية التعلمية، ومن بينها مهارات القراءة.

وانطلاقاً من أن اللغة العربية لغة القرآن الكريم بشكل خاص، ومن أهمية اللغة في حياة الأمم والحضارات بشكل عام، تعلق الباحثة سر اهتمام العلماء العرب والمسلمين باللغة العربية في دراساتهم المبثوثة في أمهات الكتب العربية التي خلفها لنا التراث العربي، وقد كرسوا جل جهودهم لخدمة اللغة العربية وتطويرها بما يتناسب مع تطورات العصر، وحمايتها من اللحن والتراجع والاندثار أمام التحديات التي تواجهها بفعل العولمة والتقدم التقني الذي يشهده العصر.

وتأتي القراءة والكتابة في مقدمة مهارات اللغة العربية أهمية، كمهارتي استقبال وإنتاج، فالقراءة بوابة التعلم في كلّ الميادين، وتعلمها ليس لذاتها فحسب، ولكن لغيرها أيضاً من صنوف المعرفة، كما أن الكتابة نتاج لهذه المعرفة، وتعبير عن مقدار ما اكتسب المتعلم وتمثّل من هذه المعرفة، فإذا كانت القراءة مفتاح التعلم، فإن الكتابة هي التعلم ذاته، أضف إلى هذا ما تتسم به القراءة والكتابة من تعدد في المهارات، وتعقد في العمليات (البصيص، 2011).

ويتفق في ذلك (الشريف، 2017) في أن القراءة إحدى المقومات الأساسية للمتعلم، لأنها من أهم نوافذ المعرفة للإنسان، وأداة من أدوات نموها واستمرارها من جيل إلى جيل، وعن طريقها يمكن توسيع مدارك الإنسان وخبراته ومعارفه وثقافته، وتغيير سلوكه، فضلاً عن أثرها الكبير في بناء شخصية الإنسان وتكوينه النفسي.

من هنا نجد أنه من الضروري الاهتمام بأساسيات اللغة العربية ومهاراتها في الفروع والمناهج الدراسية المختلفة في المدارس، لأسباب عدة، أهمها:

1. إن إتقان القراءة وما يتصل بها من فهم المقروء يعين الطالب على فهم المادة المعروضة بصرف النظر عن تخصصها، وأن أي قصور أو فشل حتما سيؤدي إلى قصور في التحصيل العلمي للطالب في كافة المواد.

2. القراءة أداة التفكير الحر، ووسيلة التسجيل الرئيسة لخبرات الإنسان المتراكمة عبر المحطات التي يمر بها: التعليمية والحياتية، كما أنها مصدر من مصادر المتعة عبر التاريخ (هرود وهروج، 2014).

3. القراءة وسيلة من وسائل التوافق النفسي والاجتماعي، ومن خلالها يتم اكتساب القيم والاتجاهات وأنماط السلوك، وهي أحد العوامل الأساسية لاستمرار التعلم، وخلق الدافعية للإنجاز والتحصيل، وفي المقابل فإن الفشل أو الضعف فيها يؤدي إلى ترك التعلم والتسرب من المدرسة (محمود، 2012).

4. القراءة نافذة الفكر الإنساني، ووسيلته إلى كل أنواع المعرفة المختلفة، وبامتلاكها يستطيع الفرد أن يجول في المكان والزمان، وهو جالس على كرسيه، فيتعرف أخبار الأوائل وتجاربهم، ويلم بكل ما جاء به أهل زمانه من العلم والمعرفة، وازدادت أهميتها في هذا العصر، بسبب التطور العلمي والتكنولوجي، وتقجر المعرفة في جميع مجالات الحياة، فالإنسان لا يستغني عنها بالرغم من وجود الوسائل المتعددة لنقل المعرفة والمعلومات، فهي مفتاح كل معرفة في جميع التخصصات (حبايب، 2011).

وقد ازداد اهتمام الباحثين بالقراءة في النصف الثاني من القرن العشرين، وحاولوا التركيز على القراءة على أنها أسلوب من أساليب النشاط العقلي في حل المشكلات، وإصدار الأحكام، والتفكير الناقد (الحوامدة، 2010).

ولخص الصيداوي (2015) أهمية القراءة في أنها:

- وسيلة مهمة للتحصيل والاستيعاب ولتوسيع المدارك والقدرات ولاستثمار الوقت للاستفادة من تجارب الآخرين وخبراتهم.
- وسيلة لتهذيب اللسان، والتدريب على الكلام، وتنمية الثروة اللغوية والبعد عن اللحن، والتحلي بالبلاغة والفصاحة وتهذيب النفس وتربية الذوق لدى الفرد.
- وسيلة من وسائل الاتصال الاجتماعي وتكوين الشخصية المتكاملة، وخلق الاتجاهات والميول لدى الفرد.

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

ونجد مما سبق أن إتقان الطالب مهارات القراءة في بداية حياته التعليمية في المرحلة الابتدائية يعزز ثقته بنفسه تجاه التعلم وتجاه التفاعل والتواصل مع الآخرين وتجاه فروع المعرفة المتنوعة والمناهج الدراسية المختلفة، وتكسبه القراءة مزيداً من الخبرات والتجارب والمعارف تعينه في حياته الحالية والمستقبلية، في حين أن الضعف في مهارات القراءة يؤدي إلى الشعور بالنقص، وضعف الثقة بالنفس، وحتماً يؤدي إلى ضعف في المناهج الدراسية الأخرى دون الاقتصار على مناهج اللغة العربية، فالمعرفة في كل مجال تتطلب القراءة بالشكل الصحيح والفهم الصحيح.

صعوبات التعلم

يعد مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم الحديثة التي كانت مجالاً لاهتمام العديد من الباحثين في عدة مجالات منها: التربية، وعلم النفس، والطب، والأعصاب، وهذا المفهوم اختلط مع مجموعة من المفاهيم الأخرى، مثل اضطرابات التعلم، ومعوقات التعلم، والتخلف الدراسي، على أنه ينبغي تمييز صعوبات التعلم عن باقي المصطلحات (حبايب، 2011).

ذوو الصعوبات مصطلح يستخدم لوصف أداء من يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن التحصيل المتوقع لهم مقارنة بأقرانهم العاديين، ويتميزون بذكاء عادي أو متوسط، ويستبعد من هذه الفئة ذوو الإعاقة العقلية أو التخلف العقلي (الفرا، 2016).

وتتبنى الباحثة العبري(2016) تعريف اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعوقين في الولايات المتحدة الأمريكية والذي ينص على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الذين يعانون من اضطراب أو أكثر في العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة واستخدامها، ويتسمون بضعف القدرة على الاستماع أو التفكير أو التكلم أو القراءة أو التهجئة أو الحساب.

ويعرف حافظ(2006) صعوبات التعلم بأنها اضطراب في العمليات العقلية، أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك، وتكوين المفاهيم والتذكر، وحل المشكلة، ويظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة، والكتابة، والحساب، وما يترتب على ذلك سواء في المدرسة أساساً، أو فيما بعد، من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة(حباب، 2011).

كما يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم من مشاكل عديدة في التعلم تتعلق بقدرات الذاكرة العاملة، مثل صعوبة اتباع التعليمات وتنفيذها وفراط الحركة، وصعوبة الحفظ، والملل خلال الحصة الصفية، واتخاذ موقف سلبي تجاه التعليم، وعدم الثقة بالنفس، والتسرب في كثير من الأحيان(العبري، 2016).

ومن خلال التعريفات السابقة تستنتج الباحثة عددا من الصفات التي يتصف بها الطلبة ذوو صعوبات التعلم، وهي:

- انخفاض التحصيل الدراسي في كافة الفروع لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم العاديين من أبناء جيلهم.
- الطلبة من ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب أو أكثر في العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة واستخدامها، ويتسمون بضعف القدرة على الاستماع أو التفكير أو التكلم أو القراءة أو التهجئة أو الحساب.

- يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم الإعاقة أو التخلف العقلي، فقد يتصف الطلبة ذوو صعوبات التعلم بمستوى عادي أو متوسط أو فوق المتوسط من الذكاء، وقد يمتلكون قدرات لا يمتلكها الأفراد العاديون.

- الطلبة من ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلة أو صعوبة في تكوين المفاهيم والتذكر، وحل المشكلة.

- يتسم الطلبة من ذوي صعوبات التعلم بفرط الحركة والنشاط الزائد والانشغال بما لا فائدة فيه، وفي نفس الوقت الضيق والملل وعدم الثقة بالنفس في عملية التعليم والتفاعل الصفي.

ويحتاج الطلبة ذوو صعوبات التعلم بشكل عام إلى عناية خاصة، وإلى تحسين مهاراتهم القرائية ومساعدتهم في تحسين تحصيلهم العلمي بشكل خاص، فهم أكثر عرضة للاضطرابات السلوكية مقارنة بأقرانهم العاديين، ويواجهون صعوبات ومشكلات عديدة في عملية التعلم، ويحتاجون إلى من ينظم لهم طريقة التفكير والتعلم من خلال التوجيه والإرشاد واستخدام الوسائل والاستراتيجيات التعليمية الأكثر فاعلية (الشريف، 2017).

وتصنف صعوبات التعلم إلى صعوبات تعلم نمائية، وصعوبات تعلم أكاديمية:

- **صعوبات تعلم نمائية:** تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للطلاب، وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات الانتباه والإدراك والتفكير والتذكر وحل المشكلة، ومن سماته لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم: اضطراب إخراج اللغة النمائي واضطراب القراءة النمائي واضطراب الكتابة النمائي.

- **صعوبات تعلم أكاديمية:** وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية وتشمل صعوبات القراءة والكتابة، وعدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر في اكتسابه في المراحل التعليمية التالية (حبايب، 2011)

ولا تكون صعوبات التعلم نتيجة نقص في الذكاء ولا هي مرتبطة بضعف في الاكتساب المدرسي أو تدني المستوى العائلي والاجتماعي كما أنها لا تكون نتيجة ضعف حاستي السمع

والبصر، وليست لها علاقة بالجوانب الفيزيولوجية. علماً أنه في بعض الحالات قد يكون هناك مشاكل سمعية أو بصرية وصعوبات في التحكم العضلي متواجدة إلى جانب صعوبات التعلم (عويني وآخرون، 2012).

لذلك حاولت النظريات التربوية الحديثة في ميدان التربية الخاصة استنهاض قدرات المتعلمين على اختلافها، وبما بينهم من فروق فيها؛ فالمتعلمون ليسوا على سوية واحدة من التفكير، ولا يمتلكون القدرات ذاتها، وعند هذا الجانب التقت معظم نظريات الذكاء؛ لتحديد هذه القدرات تحديداً علمياً معللاً، يستند إلى البحث والدراسة وإمكانية التطبيق والممارسة (البصيص، 2011).

ولا يقل احتياج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لمهارات القراءة عن غيرهم من أقرانهم العاديين، بل على العكس من ذلك، وفي هذا الصدد يقول الفراء: " الأُم القوية هي القادرة على استثمار ثروتها البشرية في ظل المتغيرات المتنوعة والمتسارعة والعولمة الممتدة الأطراف ومتعددة الأهداف، وهذا الاستثمار يتطلب أن يمتلك الفرد مهارات تساعد على التفاعل مع متغيرات العصر وتقنياته المتنوعة وخصائصه العديدة ولن يتم ذلك إلا إذا تحرر الإنسان العصري من مخاطر صعوبات التعلم التي يعاني منها عدد كبير من طلبة المدارس ولاسيما صعوبات تعلم القراءة (الفراء، 2016).

مفهوم صعوبات تعلم القراءة

تعد صعوبات تعلم القراءة والكتابة من الاضطرابات التي تصيب شريحة كبيرة من الأطفال. إذ إن معدل انتشارها بينهم يتراوح بين 5 و 12 % ويكثر انتشارها بين الأقارب من الدرجة الأولى، وهي أكثر انتشاراً بين الذكور مقارنة مع الإناث (حبايب، 2011).

يعرف الفراء (2016) صعوبات تعلم القراءة بأنها صعوبات تعيق وتحول دون الاستمرار الجيد في القراءة وتؤدي إلى حدوث أخطاء تدل على وجود ضعف قرائي يؤثر على التحصيل الدراسي أو التكيف الشخصي للمتعلم مما يجعلها مشكلة كبيرة تعيق سير الحصة الصفية، وتؤخر تحقيق رسالة المدرسة إذا ما تم التدخل السريع لعلاجها.

ويعرفها حبايب(2011) بأنها تتمثل في أن يزيد أو ينقص الطفل حرفاً في الكلمة أو ينقصها بطريقة خاطئة وكذلك القراءة ببطء والفهم الضعيف وصعوبة الربط بين الحرف وصوته والصعوبة في دمج الوحدات الصوتية للكلمة.

وعرفت لجنة البحث العلمي التابعة للجمعية العالمية لصعوبات القراءة أنها أحد صعوبات التعلم الخاصة بخلل في اللغة ويتمثل بصعوبة القدرة على قراءة الكلمات بصورة غير متوقعة عند موازنتها بعمر الفرد وقدراته المعرفية والأكاديمية الأخرى(العبري، 2016).

فثمة ملامح ومعايير ونقاط يمكن الاعتماد عليها في تحديد درجة صعوبات تعلم القراءة لدى الطلبة تستنتجها الباحثة من أقوال التربويين في تعريف صعوبات القراءة، ويمكن إجمال هذه الصعوبات في صعوبة التعرف على الحروف والكلمات والجمل، وصعوبة التمييز بين الحروف لتشابهها في الشكل أو النقاط، وصعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة، وصعوبة في قراءة المقاطع، وصعوبة في ترتيب الحروف، وصعوبة في إدراك معانيها ودلالاتها.

ويقترن مصطلح صعوبات القراءة لدى بعض الباحثين والدارسين والتربويين بمصطلح عسر القراءة الذي يعرف بأنه عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم المقروء أو صعوبة التمييز بين الجمل والكلمات والحروف، أو بطء القراءة، حيث يحتاج من يتصف بهذه الصعوبة لفترة زمنية أطول ممن هم من أبناء جيله(محمود، 2012).

وينبغي التفريق بين مصطلح صعوبات القراءة ومصطلح (الديسلكسيا)، إذا يعرّف عويني وآخرون(2012) الديسلكسيا بأنها " صعوبة في القراءة والتهجئة والكتابة بالإضافة إلى صعوبات أخرى ومواهب تصيب حوالي 10 % من المجتمع بصرف النظر عن البيئة أو المستوى الاجتماعي أو الجنس، نتيجة خلل وظيفي عصبي في النصف الأيسر الخلفي للمخ، كما أن مؤشرات الديسلكسيا تظهر في 85 % من كل الصعوبات التعليمية الأخرى.

وترى الباحثة أن هذه المصطلحات تجمع على صعوبة قراءة الرموز الكتابية والنطق بها وصعوبة تحليلها وإدراك معانيها، وصعوبة التأثير والانفعال بها نتيجة صعوبة الفهم لها.

فصعوبات تعلم القراءة كما ترى الباحثة تنعكس سلبا على أداء الطالب في باقي المهارات، ولا يمكن التغلب على أي صعوبة منها دون العمل على علاج صعوبات القراءة، ومن هنا تتصح الباحثة بأن تتضمن أية خطة علاجية لذوي صعوبات التعلم في مدارسنا أن تتضمن جانبا علاجيا مختصا بتنمية مهارات القراءة وتطويرها لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما أن أهمية تعلم القراءة وإتقانها للطلبة ذوي صعوبات تعلم القراءة يستدعي البحث عن الأساليب والاستراتيجيات والوسائل التي تعين على ذلك بما يتناسب مع القدرات العقلية التي يمتلكها ذوو صعوبات تعلم القراءة.

ومما سبق نجد أن صعوبات القراءة تمثل جانبا من جوانب الضعف والقصور والاضطراب لدى بعض الطلبة ممن يعانون من صعوبات التعلم، إلا أنه لا يجوز وسم هذه الفئة بالعجز والفشل بشكل يؤدي بهم إلى الانعزال وضعف الثقة بالنفس، ذلك أن صعوبات التعلم لا تعني أن الطالب ليس لديه مستوى من الذكاء، وأنه لا يملك القدرات الأخرى، فقد أثبتت العديد من الدراسات تفوق بعض الطلبة ممن يعانون من صعوبات التعلم على أقرانهم العاديين في بعض الخبرات والمهارات والأعمال التي لا تعتمد على الذاكرة طويلة المدى، والمطلوب إذن توجيه هذه الفئة والأخذ بيدها نحو تخطي هذه الصعوبات.

كما أن لصعوبات القراءة جوانب لا يمكن تجاهلها، بصرف النظر عن شدة الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في القراءة والكتابة فإنهم غالبا ما يتمتعون بمهارات تعلم متطورة بمعدل متوسط وفوق المتوسط، وهذه المهارات تتضمن قدرة عالية على التنظيم الفضائي (الرسم، بناء الألعاب)، والتفكير العميق في الأمور وطرح أسئلة نبهية، ووعي اجتماعي متطور، والقدرة على حل المشاكل بشكل سريع، وقدرات متفوقة في التكنولوجيا والتفكير البديهي والإبداعي وقدرات عالية في مجال الهندسة (عويني وآخرون، 2012).

مظاهر صعوبات تعلم مهارات القراءة

من مظاهر الضعف القرائي التي يعاني منها ذوو صعوبات التعلم ضعف التعرف إلى الكلمات، والنطق الخاطئ لبعض الكلمات والفقرات، والإبدال، والحذف، والقلب، والتكرار، وضعف

في فهم معاني الكلمات والجمل، وضعف في كثير من مهارات القراءة الجهرية، والصامتة والناقدة والإبداعية(الفرا، 2016).

ومنها أيضا زيادة حرف، أو إنقاصه في الكلمة، والقراءة البطيئة المصحوبة، والتذبذب في عملية النطق، إذ إن الطفل يقرأ الكلمة أحيانا بطريقة صحيحة، في أول الصفحة، ولكن إذ ما تكررت في سطر آخر، فإنه قد ينطقها بصورة خاطئة(حبايب، 2011).

ويفصل الحوامدة(2010) القول في بعض هذه الصعوبات على النحو الآتي:

- الإبدال: وهو أن يبدل القارئ كلمة أو مقطعاً أو حرفاً من النص المقروء بكلمة أو مقطع أو حرف من خارج النص الأصلي.
 - الإضافة: وهو زيادة يدخلها القارئ من عنده على النص الأصلي أثناء القراءة، وقد تكون كلمة أو مقطعاً أو حرفاً.
 - الحذف: وهو أن يحذف القارئ كلمة بكاملها أو مقطعاً من كلمة أو حرفاً من النص الأصلي، فلا يقوم بقراءتها، ولا ينطق بها خلال عملية القراءة.
- ومن الناحية الوظيفية تتمثل صعوبات القراءة في صعوبة تمييز الكلمات البصرية، وصعوبة الربط بين الحرف وصوته، وصعوبة القدرة على دمج الوحدات الصوتية للكلمة، وصعوبة تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار، وصعوبة التوصيل بين الحروف والكلمات(حبايب، 2011).

وتحصر الباحثة صعوبات القراءة في ثلاثة جوانب:

- الجانب الديناميكي: ويقصد به آلية نطق الحروف والكلمات والجمل، ويندرج تحتها الزيادة والحذف والقلب المكاني وصعوبة الضبط، وصعوبة التمييز بين الحروف، وصعوبة الربط بين الحروف والمقاطع والحركات، والقراءة البطيئة والتلعثم.

- الجانب الإدراكي: ويتمثل في صعوبة فهم المقروء وإدراك المعنى المراد منه.
 - الجانب التعبيري: ينتج عن القصور في الجانب الإدراكي صعوبة في التعبير عن المعاني والربط بينها والتعبير عن الانفعالات اتجاهها.
- مما سبق تبين للباحثة أن صعوبات مهارات القراءة تتحدد في صعوبة التمييز البصري بين الحروف والكلمات، وصعوبة في نطق الحروف نطقاً سليماً، وصعوبة في فهم المقروء والتعبير عنه.

ضرورة تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها

يقصد بالتشخيص تحديد النوع أو المشكلة أو الاضطراب أو المرض أو الصعوبة التي يعاني منها الفرد، ودرجة حدتها، وهو مصطلح بدأ في الطب ثم استخدم في العلاج النفسي والإرشاد النفسي والخدمة الاجتماعية والتعليم العلاجي، وبخصوص مهارات القراءة فهي عملية تهدف إلى تحديد قدرة الطالب على القراءة وهي خطوة أساسية لتحديد جوانب صعوبات تعلم القراءة (الفرأ، 2016).

ولأهمية تشخيص صعوبات تعلم القراءة وعلاجها توصي كثير من الدراسات إلى الكشف والتشخيص المبكر لها لدى طلبة المرحلة الأساسية، ومنها دراسة حبايب (2011) التي أوصت بضرورة الكشف المبكر عن مواطن الضعف لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الفلسطينية، والتركيز على موضوعي القراءة والكتابة، ومساعدة الآباء في معالجة مشاكل أبنائهم.

وقد أجرى العديد من الباحثين البحوث التجريبية والبرامج التدريبية والعلاجية القائمة على اقتراح استراتيجيات تعليمية ووسائل بديلة وخطط تدخل لعلاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى الطلبة ومنها دراسة محمود (2012) التي تناولت فاعلية إستراتيجية النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المق

روء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات، مع التركيز على المرحلة الأساسية لأهمية هذه المرحلة في حياة الطالب، وترى الباحثة أنه لا يمكن الجزم بتفضيل إستراتيجية على أخرى ذلك أن ظروف الطلبة والمدرسة والمجتمع والبيئة الصفية تتغير من مجتمع لآخر، كذلك

لا يمكن أن نغفل العوامل الديمغرافية الخاصة بالطالب أو الأهل أو المعلم عند اختيار إستراتيجية أو برنامج علاجي مقترح.

وينبغي عند تشخيص صعوبات تعلم القراءة وعلاجها مراعاة استخدام منهج منظم متعدد الحواس ضروري للطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة، إذ يساعدهم في التعامل مع صعوباتهم. كذلك من المهم استبعاد جميع الأسباب العضوية، ومن الأفضل أن يفحص الطالب للتأكد من عدم وجود ضعف في النظر أو التهاب في الأذن أو غيرها من الحالات التي تؤدي إلى صعوبات مع اللغة المكتوبة (عويني وآخرون، 2012).

وتطالعنا نظريات علم النفس والتربية كل يوم بما هو جديد في ميدان التعليم والتدريس لاسيما فيما يتعلق بتعليم ذوي صعوبات التعلم، وقد أوجدت هذه الجهود طرائق تعليمية مختلفة، تحاول النهوض بالمتعلم واستنهاض قدراته؛ لتوظيفها في اكتساب المعارف والمهارات، ويبقى المجال مفتوحاً لاقتراح طرائق جديدة، يمكن للمعلم استخدامها وتطبيقها في تعليم تلاميذه، فيختار ويكيف ما يشاء من الطرائق لتناسب جمهوره من المتعلمين، شريطة أن يتبع في هذا الأسس الصحيحة للتعلم؛ معتمداً على جهده وإحساسه بالمسؤولية تجاه مهنته وطلبته، ومسترشداً بحسه التربوي وبكفاءته وتميزه في عمله وتدريسه (البصيص، 2011).

وانطلاقة من أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتسمون بالذاكرة القصيرة المدى، وصعوبة في التذكر وتوظيف العمليات العقلية فإن الباحثة ترى أن الاستراتيجيات القائمة على النماذج الحسية ومنها النمذجة البصرية تعين ذوي صعوبات تعلم القراءة على ربط الصورة بالخبرات المخزونة في الذاكرة ومن ثم استدعائها، فالوسائل البصرية من الوسائل التي تعين على التذكر بأسلوب مشوق يتيح للطالب حرية الربط والتفكير والتحليل ومن ثم خلق تعلم فعال نشط.

ثانيا: الدراسات السابقة

الدراسات العربيّة

دراسة العتيبي(2017): تأثير النمذجة الحسية السمعية البصرية في تطوير القدرة العقلية العامة وتعلم مهارتي الإرسال واستقباله بالكرة الطائرة المصغرة.

هدفت الدراسة إلى تصميم منهج تعليمي بوسائل سمعية بصرية ومعرفة أثرها في تطوير القدرة العقلية العامة وتعلم مهارتي الإرسال والاستقبال بالكرة الطائرة المصغرة، استخدم الباحث المنهج التجريبي بأسلوب المجموعتين: (الضابطة والتجريبية)، وأداة البحث الاختبار القبلي والبعدي وبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل نتائج الاختبار القبلي والبعدي. وتمثلت عينة البحث من طلبة الصف السادس الابتدائي بعمر (١٠-١٢) في منطقة الديوانية في العراق، وخلصت الدراسة إلى عدد من الاستنتاجات أهمها: أن استخدام النمذجة الحسية (البصرية السمعية) ساعد على تحقيق نتائج أفضل في تطوير القدرة العقلية العامة من خلال العرض والمحاكاة. وأن النمذجة الحسية السمعية البصرية ساهمت في تطوير مهارتي الإرسال واستقباله بالكرة الطائرة المصغرة.

دراسة الشريف(2017): أثر إستراتيجية النمذجة في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وتعديل السلوك الفوضوي لدى تلاميذ التربية الخاصة.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجية النمذجة في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وتعديل السلوك الفوضوي لدى تلاميذ التربية الخاصة، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي بأسلوب المجموعتين: (الضابطة والتجريبية)، وأداة البحث الاختبار القبلي والبعدي وأدوات لقياس مهارات القراءة الجهرية، ونصا من كتاب الصف الرابع ومقياسا للسلوك الفوضوي لدى طلبة التربية الخاصة، وبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل نتائج الاختبار القبلي والبعدي. وتكونت عينة الدراسة من (16) طالبًا من طلبة الصف الرابع الأساسي من طلبة التربية الخاصة في مركز محافظة نينوى، وزعت على مجموعتين تجريبية (7) طلبة وضابطة (9) طلبة، أظهرت النتائج وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي درست بواسطة النمذجة والمجموعة الضابطة التي درست بواسطة الطريقة التقليدية، في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وتعديل السلوك الفوضوي لدى تلاميذ التربية الخاصة ولصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة عيسى(2017): أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساس.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي في مادة اللغة العربية، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي بأسلوب المجموعتين: (الضابطة والتجريبية)، وأداة البحث الاختبار القبلي والبعدي: (اختبار مهارات الفهم القرائي)، ودليل معلم لتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب، وبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل نتائج الاختبار القبلي والبعدي. تكونت عينة الدراسة من (71) تلميذة من الصف الرابع الأساسي في مدرسة الفارابي الابتدائية المشتركة للاجئين في غزة، وزعت على مجموعتين تجريبية (37) تلميذة، وضابطة (34) تلميذة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة الفرا (2016): صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء معلمي المرحلة الأساسية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها، وتصميم بطاقة لملاحظتها، ومعرفة أساليب معالجتها وفق آراء عينة من معلمي ومعلمات الصفوف بالتعليم الأساسي بمدارس الحكومة والوكالة بمحافظة خان يونس بغزة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وصمم الباحث ثلاث استبانات، الأولى لتحديد أسباب صعوبات تعلم القراءة، والثانية لتشخيص صعوبات تعلم القراءة في صفوف المرحلة الأساسية في مجالين: مجال مهارات النطق القرائي، والثالثة اقترحت

أساليب متعددة لعلاج صعوبات تعلم القراءة لصفوف المرحلة الأساسية، واستخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات، تكونت عينة الدراسة من (108) معلمين ومعلمات من معلمي ومعلمات الصفوف بالتعليم الأساسي بمدارس الحكومة والوكالة بمحافظة خان يونس بغزة، أظهرت الدراسة أن الصعوبات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلي وبالمتعلم حصلت على أعلى المستويات من بين أسباب صعوبات تعلم القراءة وفيما يتعلق بتشخيص صعوبات تعلم القراءة فإن مهارات النطق القرائي على أنها مناسبة بدرجة متوسطة ومهارات الفهم القرائي وحصلت على أنها مناسبة بدرجة كبيرة، أما بخصوص المقترحات لعلاج صعوبات تعلم القراءة، فقد حصلت على أنها مناسبة بدرجة كبيرة ومنها: تصنيف المتعلمين الذين يعانون من صعوبات قرائية، ووضع خطط علاجية خاصة بكل فئة، وحسب نوع الصعوبات لديهم، وحصر الأخطاء الشائعة في القراءة وتصنيفها في قوائم لمتابعتها.

دراسة بشير(2015): برنامج مقترح قائم على مدخلي التعرف والفهم لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية بمدينة زاريا.

هدفت الدراسة إلى تحديد أهم العوامل المسببة للصعوبة في تعلم القراءة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية بمدينة زاريا، مع إعداد برنامج مقترح لعلاج هذه الصعوبات. وذلك عبر استخدام مدخلي التعرف والفهم، تكونت عينة الدراسة من (42) طالبًا من طلبة مدارس الابتدائية بمدينة زاريا في نيجيريا، ووظف الباحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، واستخدم الباحث الاستبانة لتحديد مهارات القراءة المناسبة لعينة البحث وبناء قائمة بمهارات القراءة المناسبة واختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة، وأجرى الباحث تجربة على مجموعة من تلاميذ الصف الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية في مدينة زاريا. واستخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات ونتائج الاختبار القبلي والبعدي، وقد نتج من هذه الإجراءات اكتشاف أهم الصعوبات التي يواجهها هؤلاء التلاميذ، فقد لوحظ على هؤلاء التلاميذ ما يعانونه في الخلط بين الحروف خاصة المتشابهة، وكذلك وجد أنهم يعانون من نطق بعض الحروف، وعلى مستوى الكلمات يواجه التلاميذ صعوبة في قراءة الكلمات المتشابهة، وفيما يتعلق بفهم النص المقروء، فقد لوحظ صعوبة في ربط الكلمات بمعانيها، وعند تطبيق هذا البرنامج المقترح على هؤلاء التلاميذ لوحظ التأثير الجيد الذي يحققه هذا البرنامج.

دراسة نصر(2014): فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية إستراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدارس وكالة الغوث الدولية رفح، واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي بأسلوب المجموعتين: (الضابطة والتجريبية) واختبار لقياس المهارات القرائية والكتابية وبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل نتائج الاختبار القبلي والبعدي، تكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثاني، في مدرسة رفح الابتدائية المشتركة (د)، موزعة على مجموعتين: تجريبية وعددها

(٣٥) وضابطة عددها (٣٥)، وكانت النتائج كالتالي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون بالتعليم المتمايز) ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (الذين يدرسون بالتعليم الاعتيادي). لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة محمود (2012): فاعلية إستراتيجية النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات.

هدفت الدراسة إلى فحص أثر إستراتيجية النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي وأدوات البحث قائمة بمهارات فهم المقروء، واختبار تشخيصي لمعرفة صعوبات فهم المقروء لدى عينة الدراسة، ودليل لاستخدام إستراتيجية النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة، وبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات، تكونت عينة الدراسة من (21) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات في الإمارات المتحدة، وقد أشارت النتائج إلى وجود أثر واضح لإستراتيجية النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات.

دراسة عبد العال(2012): تصميم برمجية وسائط متعددة قائم على النمذجة والممارسة الموجهة لتنمية بعض مهارات برنامج ميكروسوفت وورد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برمجية وسائط متعددة قائم على النمذجة والممارسة الموجهة على تنمية بعض مهارات برنامج (ميكروسوفت) و(ورد) لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بأسلوب المجموعتين: (الضابطة والتجريبية) والاختبار القبلي والبعدي، وبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل نتائج الاختبار القبلي والبعدي، تكونت عينة البحث من (60) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي في المدرسة الإعدادية بالعزيزات، أحدهما تجريبية مكونة من (30) تلميذاً، والأخرى ضابطة مكونة

(30) تلميذ، وبينت الدراسة وجود فرق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست برمجية وسائط متعددة قائمة على النمذجة والممارسة الموجهة ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في الاختبار التحصيلي المعرفي، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب التلاميذ على اكتساب مهارات برنامج (ميكروسوفت) و(ورد) باستخدام برمجية الوسائط المتعددة قائمة على النمذجة والممارسة الموجهة يعمل على تنمية كل من الجانب المعرفي والأدائي للمهارات.

دراسة حباب(2011): صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأداة البحث الاستبانة، وبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات، طبقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (123) معلماً ومعلمة من معلمي الصف الأول الأساسي في محافظة نابلس، وأظهرت النتائج أن أبرز صعوبات تعلم القراءة والكتابة، تتمثل في تعثر الطفل في القراءة والكتابة، وكثرة المحو والضغط على القلم، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث، وفي متغير المؤهل العلمي ولصالح البكالوريوس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والتخصص.

دراسة بنتين(2011): فعالية إستراتيجية النمذجة المفاهيمية للآيات القرآنية على تنمية عمليات العلم في تدريس النظرية الذرية الحديثة بمنهج الكيمياء للصف الأول ثانوي.

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية إستراتيجية النمذجة المفاهيمية للآيات القرآنية على تنمية عمليات العلم في تدريس النظرية الذرية الحديثة بمنهج الكيمياء للصف الأول ثانوي، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بأسلوب المجموعتين: (الضابطة والتجريبية) والاختبار القبلي والبعدي، واختبار عمليات العلم، كما تم إعداد ملزمة المعلمة لتدريس وحدة النظرية الذرية الحديثة بإستراتيجية

النمذجة المفاهيمية للآليات القرآنية، واستخدمت الدراسة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل نتائج الاختبار القبلي والبعدي، تكونت عينة الدراسة من جميع طالبات الصف الأول ثانوي بالمدرسة الثانوية بمدينة مكة المكرمة البالغ عددهن (49) طالبة، تم تقسيمها إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وبلغت (24) طالبة، ومجموعة ضابطة بلغت (25) طالبة، ثم تم تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي على عينة البحث، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اختبار طالبات المجموعة التجريبية التي درست وحدة النظرية الذرية الحديثة بإستراتيجية النمذجة المفاهيمية، وطالبات المجموعة الضابطة التي درست الوحدة بإستراتيجية المحاضرة، في التطبيق البعدي الكلي.

دراسة الحوامدة(2010): أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات.

هدفت الدراسة إلى وصف أخطاء القراءة الجهرية وتحليلها، لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، وإظهار الاستراتيجيات القرائية التي يستخدمها الطلبة، ودرجة تمكنهم من أنظمة اللغة (الرمزي الصوتي، والتركيبي، والدلالي)، وأثر المتغيرين (الجنس وعمل الأم) في أخطاء القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقائمة تحليل الأخطاء القرائية (R.M.I)، واستخدمت الدراسة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات، تكونت عينة الدراسة من (22) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد، أظهرت نتائج الدراسة ارتكاب الطلبة (عينة الدراسة) مجموعة من الأخطاء في القراءة الجهرية، وأن أكثر أنواع الأخطاء شيوعاً في قراءة الطلبة كانت أخطاء الإبدال، يليها الحذف، ثم الإضافة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء القرائية بين الطلبة تعزى للجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء القرائية بين الطلبة تعزى لمتغير عمل الأم.

الدراسات الأجنبية

دراسة ليا وجيرالدين (Lei and Geraldine, 2014) اضطرابات اللغة وصعوبات التعلم تحديات تواجه الأطفال والمراهقين في تعلم اللغة.

هدفت الدراسة إلى معرفة اضطرابات اللغة لدى الأطفال والمراهقين وتسلط الضوء على العلاقة المعقدة بين اضطرابات اللغة في مرحلة مبكرة (ما قبل المدرسة) والإعاقات التعليمية في وقت لاحق (سن المدرسة). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأداة البحث: مقياس اضطرابات اللغة، واستخدمت الدراسة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات وتكونت عينة البحث من 53 طالبًا من طلبة الروضة في ولاية كاليفورنيا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن صعوبات تعلم اللغة تستمر مع الطالب من الروضة إلى الصفوف الدراسية الأولى، وأن اضطرابات اللغة في وقت مبكر هي مزمنة.

دراسة النجا وأبو عودة (Naqa & Abu-owda, 2014) أثر استخدام إستراتيجية خرائط التفكير لتحسين عمليات العلم لمقرر العلوم على طالبات الصف التاسع

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية خرائط التفكير لتحسين عمليات العلم لمقرر العلوم على طالبات الصف التاسع، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وطبقت على عينة مكونة من (40) طالبة من الصف التاسع في مدرسة خان يونس بغزة، في العام الدراسي 2013\2014، موزعة على مجموعتين: تجريبية وعددها (20) وضابطة عددها (20)، وقد تم بناء مقياس لعمليات العلم، واختبار تحصيلي دراسي، واستخدمت الدراسة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات وقد بينت النتائج وجود أثر استخدام إستراتيجية خرائط التفكير على تحصيل الطالبات ومقياس عمليات العلم، نتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة هاسيوميرأوجلو وتشيكين (Haciomeroglu & Chicken, 2012) التفكير البصري والاختلافات بين الجنسين في حساب التفاضل والتكامل في المدرسة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الأداء الرياضي لدى طلبة مقرر التفاضل والتكامل من خلال التفكير البصري والتحليلي، عن طريق استخدام العروض البصرية لتعليم اشتقاق المسائل الرياضية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وتألفت عينة الدراسة من (183) من خمس مدارس ثانوية بولاية فلوريدا، وقام الباحثان ببناء أداة الدراسة وهي عبارة عن اختبار التفكير البصري والتحليلي، واستخدمت الدراسة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين التفكير البصري والأداء الرياضي لدى الطلبة عينة البحث في التفاضل والتكامل.

دراسة كاتس وهوج (Catts and Hugh, 2001) العلاقة بين ضعف مهارات التحدث وصعوبات القراءة.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين ضعف مهارات (اللغة والتحدث) وصعوبات القراءة، استخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم أداة البحث مقياس مهارات القراءة ومقياس صعوبات القراءة وبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات، تكونت عينة الدراسة من (56) طفلاً في مرحلة الروضة في ولاية شيكاغو لديهم ضعف في مهارات اللغة والتحدث، وتم متابعة هؤلاء التلاميذ في الصفين الأول والثاني الابتدائي من حيث الأداء على مقاييس القدرة اللغوية المقننة، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ضعف مهارات (اللغة والتحدث) وصعوبات القراءة لدى الأطفال عينة الدراسة.

ثالثاً: تعقيب على الدراسات السابقة

تنوعت الدراسات السابقة في مشكلة الدراسة التي تتناولها، ويمكن تصنيف مجالات هذه الدراسات بحسب موضوعها إلى ثلاثة أنواع، بعضها يتعلق بإستراتيجية النمذجة البصرية وأثرها،

وبعضها يتناول صعوبات التعلم، وبعضها يركز على مهارات القراءة وصعوباتها والصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلمها.

فقد تناولت النمذجة البصرية الدراسات التالية: دراسة العتيبي (2017)، ودراسة الشريف (2017)، ودراسة عيسى (2017)، ودراسة محمود (2012)، ودراسة عبد العال (2012)، ودراسة بنتين (2011)، دراسة ليا وجير الدين (Lei and Geraldine, 2014)، ودراسة هاسيوميرأوجلو وتشيكين (Haciomeroglu & Chicken, 2012)، وقد أجمعت هذه الدراسات على أثر إستراتيجية النمذجة في التعليم، ومنه تعليم مهارات القراءة.

كما تناولت صعوبات التعلم الدراسات دراسة ليا وجيرالدين (Lei and Geraldine, 2014)، وأجمعت على أهمية البرامج والاستراتيجيات الحديثة في التغلب على صعوبات التعلم لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في التعليم المدرسي.

وتناولت مهارات القراءة الدراسات الآتية: دراسة الفراء (2016)، ودراسة بشير (2015)، ودراسة نصر (2014)، ودراسة حباب (2011)، ودراسة الحوامدة (2010)، ودراسة كاتس وهوج (Catts and Hugh, 2001)، وأجمعت على أهمية إتقان مهارات القراءة وتنوع صعوبات مهارات القراءة، وضرورة التدخل باستخدام البرامج العلاجية والاستراتيجيات التعليمية الحديثة للحد من هذه الصعوبات.

وتنفرد الدراسة الحالية في الجمع بين النمذجة البصرية وصعوبات تعلم مهارات القراءة عن الدراسات السابقة، وتتفق في ذلك مع دراسة الشريف (2017)، بعنوان: أثر إستراتيجية النمذجة في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وتعديل السلوك الفوضوي لدى تلاميذ التربية الخاصة، ودراسة محمود (2012)، بعنوان: فاعلية إستراتيجية النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات. إلا أن الدراسة الحالية تفتقر عنها في تخصيص النمذجة البصرية دون غيرها من النماذج الحسية الأخرى، وكذلك تفردا في مجتمع الدراسة في محافظة نابلس.

كما تتنوع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم بين المنهج الوصفي والمنهج التجريبي أو الاثنين معاً، فمن الدراسات التي اتبعت المنهج الوصفي: دراسة الفراء (2016)، ودراسة حباب (2011)، ودراسة الحوامدة (2010)، ودراسة ليا وجيرالدين (Lei and Geraldin, 2014)، ودراسة كاتس وهوج (Catts and Hugh, 2001).

ومن الدراسات التي اتبعت المنهج التجريبي: دراسة العتيبي (2017)، ودراسة الشريف (2017)، ودراسة عيسى (2017)، ودراسة نصر (2014)، ودراسة بنتين (2011)، ودراسة النجا وأبو عودة (naqa & Abu-owda, 2014).

ومن الدراسات التي اتبعت المنهجين معاً: دراسة بشير (2015)، ودراسة محمود (2012)، ودراسة عبد العال (2012)، ودراسة هاسيوميرأوجلو وتشيكين (Haciomeroglu & Chicken, 2012).

وبتنوع المنهج تنوعت الأدوات المستخدمة بين الاستبانة التي تناسب المنهج الوصفي، والمقاييس والاختبارات التي تناسب المنهج التجريبي. وتشير الباحثة إلى الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة بشكل عام، وهي:

- الاختبار القبلي والبعدي.
- أدوات واختبارات لقياس مهارات القراءة.
- كتب ومقررات مدرسية.
- دليل المعلم المدرسي.
- استبانة.
- أدوات لقياس صعوبات التعلم.
- مقياس التفكير العلمي.

- مقياس مهام الذاكرة العاملة لدى الأطفال.
- اختبار رافن للمصفوفات المتتابة الملون لتشخيص صعوبات التعلم.
- اختبار مهارات التفكير البصري.
- اختبارات التحليل الإحصائي SPSS.
- دليل لاستخدام إستراتيجية النمذجة.
- أداة تحليل المحتوى.
- قائمة تحليل الأخطاء القرائية (R.M.I).
- مقياس اضطرابات اللغة.
- مقياس لعمليات العلم.

وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات التي اتبعت المنهج التجريبي في التعرف على آلية المنهج التجريبي من خلال تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين تجريبية تدرس باستخدام إستراتيجية النمذجة البصرية وضابطة تدرس باستخدام الطريقة الاعتيادية، وكذلك التعرف على آلية العمل وآلية استخلاص النتائج من خلال الاختبار القبلي والبعدي، وأفادت من الدراسات التي اتبعت المنهج الوصفي في بناء الاستبانة للتعرف على صعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة نابلس، وبذلك تميزت الدراسة الحالية عن باقي الدراسات في محدداتها المكاني في محافظة نابلس.

كما ترى الباحثة أنه من الممكن تقسيم الدراسات السابقة بحسب مجتمع الدراسة وعينة البحث إلى دراسات اختصت بدول عربية وأخرى عالمية وثالثها محلية فلسطينية، فمن الدراسات العالمية: دراسة بشير (2015)، ودراسة ليا وجيرالدين (Lei and Geraldine, 2014)، ودراسة

هاسيوميرأوجلو وتشيكين (Haciomeroglu & Chicken, 2012)، ودراسة كاتس وهوج (Catts and Hugh, 2001).

ومن الدراسات العربية: دراسة العتيبي (2017)، ودراسة الشريف (2017)، ودراسة محمود (2012)، ودراسة عبد العال (2012)، ودراسة بنتين (2011)، ودراسة الحوامدة (2010).

ومن الدراسات الفلسطينية: دراسة عيسى (2017)، ودراسة الفرا (2016)، ودراسة نصر (2014)، دراسة حبايب (2011)، ودراسة النجا وأبو عودة (Naqa & Abu-owda, 2014).

وتتلاقى الدراسة الحالية مع دراسة حبايب (2011) في المحدد المكاني للدراسة وهو محافظة نابلس التي هدفت إلى التعرف إلى صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- متغيرات الدراسة
- المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفا لمنهج الدراسة، كما يعطي وصفا مفصلا لأدوات الدراسة وصدقها وثباتها، وكذلك إجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية التي استخدمتها الباحثة في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة على المنهج التجريبي، إذ يعد المنهج التجريبي أفضل الطرق لبحث الكثير من المشكلات التربوية، حيث تمثل فيه خبرات البرنامج القائم على النمذجة البصرية لعلاج صعوبات التعلم في مهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع في محافظة نابلس، واستجابات المفحوصين على مقياس (مهارات القراءة).

وفيه يتم توزيع عينة الدراسة على مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (20) طالباً في كل مجموعة، تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وتدرس المجموعة التجريبية باستخدام النمذجة البصرية، ومن خلال ملاحظة الفرق في إدراك الطلبة يتم معرفة أثر استخدام النمذجة البصرية في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات القراءة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمكتب التربية والتعليم في محافظة نابلس في العام الدراسي 2018-2019 والبالغ عددهم (4446) منهم (2201) ذكور، و(2245) إناث، وأجريت الدراسة في مدرستين من المدارس الحكومية في مدينة نابلس، وقد بلغ عدد طلبة الصف الرابع الأساسي فيهما (165) طالباً موزعين في (5) شعب على النحو الآتي: مدرسة بسام الشكعة للذكور، وبلغ مجتمع الدراسة فيها (82)

طالبًا من طلبة الصف الرابع، موزعين على شعبتين، ومدرسة الخديجية للإناث، وبلغ مجتمع الدراسة فيها (83) طالبة من طالبات الصف الرابع، موزعين على ثلاث شعب.

عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة، حيث حددت المدارس التي تحتوي على الصف الرابع الأساسي، وعدد هذه المدارس (109) مدارس في محافظة نابلس، (59) مدرسة في مدينة نابلس دون قرأها التابعة لمحافظة نابلس، وتم اختيار (مدرسة بسام الشكعة للذكور ومدرسة الخديجية للإناث) بالطريقة القصدية، وبلغ عدد أفراد العينة (40) طالباً وطالبة تم اختيارهم باستخدام اختبارات صعوبات تعلم مهارات القراءة المعد لهذا الغرض، وقد روعي في الاختيار اعتماد التحصيل الأدنى في الإجابة على الاختبار، تم توزيعهم في مجموعتين، مجموعة تجريبية (تتعلم مهارات القراءة باستخدام النمذجة البصرية) ضمت (10) ذكور و (10) إناث، ومجموعة ضابطة (تتعلم مهارات القراءة بالطريقة الاعتيادية) ضمت (10) ذكور و (10) إناث، والجدول (1)، (2) تبين توزيع العينة

جدول (1): توزيع عينة الدراسة

المجموعة	العدد	النسبة المئوية
مجموعة تجريبية	20	50%
مجموعة ضابطة	20	50%
المجموع	40	100%

جدول (2): توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس

المجموعة	العدد	النسبة المئوية
ذكور	20	50%
إناث	20	50%
المجموع	40	100%

أدوات الدراسة

1. مقياس مهارات القراءة (القبلي والبعدي)

قامت الباحثة باستخدام مقياس مهارات القراءة وهو عبارة عن اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائيين للدكتور صلاح عميرة علي المطبق بالإمارات العربية المتحدة (2005) بعد إجراء بعض التعديلات عليه تناسب منهاج الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في فلسطين، من خلال اختيار الأمثلة المناسبة والمستخدم في المقياس من حيث بناء الجملة والكلمة والحروف مع المحافظة على البنود الأساسية للاختبار. وإضافة بعض مقاييس التشخيص لصعوبات التعلم من الباحثة، بما يتناسب مع مهارات القراءة لطلبة الصف الرابع الأساسي بحسب المنهاج الفلسطيني المعمول به.

ويتكون الاختبار من ثلاثة أقسام:

القسم الأول: اختبار تشخيص صعوبات تعرف الكلمات وقراءتها (من قاموس التلميذ القرائي في الصف الرابع).

يشمل هذا القسم من الاختبار سبعة مقاييس فرعية تتضمن مجموعة من الكلمات، تم تصنيفها وفقاً للمهارات التي تضمنتها موضوعات القراءة المقرر تدريسها لتلاميذ الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في فلسطين.

كما قامت الباحثة بإضافة مقياس ثامن، يقيس قدرة الطالب في الصف الرابع في المدارس الحكومية في فلسطين على قراءة الجمل، اشتمل على عشر جمل تم اختيارها من منهاج اللغة العربية لطلبة الصف الرابع في المدارس الحكومية في فلسطين.

وبذلك يشتمل الاختبار في هذا القسم على (8) قوائم (ينظر القسم الأول من بطاقة رصد صعوبات التعلم في ملحق 1) وذلك لتشخيص الصعوبات التالية:

– قراءة الكلمات الثلاثية (15 كلمة).

- قراءة الكلمات التي بها مدود (30 كلمة).
- قراءة الكلمات التي تتضمن مقاطع ساكنة (15 كلمة).
- نطق صوت التتوين المناسب أثناء القراءة (20 كلمة).
- قراءة الكلمات التي بها حرف مشدد (15 كلمة).
- قراءة الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية (20 كلمة).
- التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة (30 كلمة).
- قراءة الجمل (عشر جمل).

القسم الثاني: اختبار قياس صعوبات فهم المقروء:

يقيس القسم الثاني من الاختبار (وهو من تعديل الباحثة) فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في فلسطين، يقوم على قراءة قصة قصيرة وتحليل عناصرها ومضمونها.

القسم الثالث: اختبار تشخيص صعوبات التمييز البصري:

يقيس القسم الثالث من الاختبار قدرة الطالب على التمييز البصري للحروف والكلمات، ويشمل:

- اختبار تشخيص صعوبات التمييز البصري للحروف: ويتكون من 10 حروف بشكلها الأصلي (تم اختيارها من قبل الباحثة).
- اختبار تشخيص صعوبات التمييز البصري للكلمات: ويتكون من 10 كلمات (تم اختيارها من قبل الباحثة من منهاج الصف الرابع في المدارس الحكومية في فلسطين).
- اختبار الربط بين الجملة والصورة (من إعداد الباحثة وتعديلها على الاختبار).

صدق الأداة

اعتمد صاحب الاختبار على صدق المحكمين، حيث تم عرض الاختبار التشخيصي على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الإمارات، ومجموعة من موجهي المرحلة التأسيسية والتربية الخاصة، ومعلمي ومعلمات فصول وغرف مصادر التربية الخاصة بالمدارس الحكومية بدولة الإمارات وجميعهم من ذوي الخبرة في مجاله، وأجمعت لجنة التحكيم على أن الاختبار يقيس صعوبات تعلم القراءة.

ثبات المقياس

تحقق الباحث من ثبات الأداة " مقياس مهارات القراءة " من خلال معادلة (كرونباخ ألفا) حيث بلغت قيمة ثبات المقياس (0.87) حسب معادلة (كرونباخ ألفا) وهي درجة مقبولة في مناهج البحث العلمي وبذلك تكون الأداة مناسبة لقياس مهارات القراءة.

2. البرنامج التعليمي

عبارة عن وحدة تعليمية لتعليم مهارات القراءة لذوي صعوبات التعلم من طلبة الصف الرابع الأساسي تقوم على النمذجة البصرية.

تشتمل الوحدة التعليمية على نصين من نصوص القراءة اختارتهما الباحثة من منهاج اللغة العربية للصف الرابع، موزعة على وحدتين: الدرس الثالث عشر بعنوان: موسيقا الطبيعة، والدرس الخامس عشر بعنوان: الجار قبل الدار، تعتني الباحثة في تدريس هذين النصين بمهارات القراءة الأربعة (القراءة، التمييز البصري، فهم المقروء، التلخيص)، لطلبة ذوي صعوبات تعلم في مهارات القراءة، من خلال توظيف أسلوب النمذجة البصرية، بواقع 20 حصة دراسية. لتحقيق الأهداف العامة الآتية:

1. أن يميز الطالب بين الكلمات والحروف المتشابهة (مهارات التمييز البصري).

2. أن يقرأ الطالب النصوص قراءة سليمة (مهارات القراءة).

3. أن يدرك الطالب المعنى الإجمالي للنص (مهارات فهم المقروء).

آلية العمل

يوجه الطالب كل على حدا إلى طبيعة الاختبار والهدف منه، يجيب الطالب على أبعاد الاختبار بحسب المطلوب بتوجيه من الباحثة.

تقوم الباحثة بجمع الدرجات لكل طالب، ثم إدخالها إلى برنامج التحليل الإحصائي لمعرفة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة، وحساب قيمة (ت) لها للأقسام الثلاثة للاختبار.

وقد استخدمت الباحثة بطاقة رصد صعوبات التعلم في مهارات القراءة لدى عينة الدراسة من طلبة الصف الرابع، وهذا شكلها النهائي:

اسم الطالب:.....

الجنس:.....

زمن الاختبار:.....

القسم الأول: اختبار تشخيص صعوبات تعرف الكلمات وقراءتها

البعد	الدرجة الكلية	درجة الإجابة الصحيحة
قراءة الكلمات الثلاثية	15	
قراءة الكلمات التي بها مدود	30	
قراءة الكلمات التي تتضمن مقاطع ساكنة	15	
نطق صوت التتوين المناسب أثناء القراءة	20	
قراءة الكلمات التي بها حرف مشدد	15	
قراءة الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية	20	
التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة	15	
قراءة الجمل	10	

المجموع	140	
---------	-----	--

القسم الثاني: اختبار قياس صعوبات فهم المقروء

السؤال	الدرجة الكلية	درجة الإجابة الصحيحة
ماذا نسي الصبي على الشاطئ؟	5	
ما المصيبة التي وقعت فيها السمكة؟	5	
كيف ساعد البلبل السمكة على الخروج من الإناء؟	5	
بمن استعان البلبل لمساعدة السمكة؟	5	
ماذا تعلمنا من القصة؟	5	
المجموع	25	

القسم الثالث: اختبار تشخيص صعوبات التمييز البصري

البعد	الدرجة الكلية	درجة الإجابة الصحيحة
تشخيص صعوبات التمييز البصري للحروف	10	
تشخيص صعوبات التمييز البصري للكلمات	10	
تشخيص صعوبات التمييز البصري في الربط بين الجملة والصورة	6	
المجموع	26	

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة: برنامج النمذجة البصرية.

المتغيرات التابعة: مهارات القراءة (التمييز البصري للحروف، قراءة الكلمات، فهم المقروء)

المتغيرات الديمغرافية: الجنس

المعالجة الإحصائية

تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات، باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقد فحصت فرضيات الدراسة عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) باستخدام الاختبارات الإحصائية الآتية: اختبار (ت) (t -test)، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach alpha)، واستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

يتم من خلال المعالجات الإحصائية فحص الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية (التي تعلمت مهارات القراءة بالنمذجة البصرية) والمجموعة الضابطة (التي تعلمت مهارات القراءة بالطريقة الاعتيادية) على الاختبار القبلي لصعوبات التعلم، وفحص الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج، وفحص الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي، وفحص الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية (ذكور، وإناث) على الاختبار البعدي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى
- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية
- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة
- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، وذلك للتحقق من صحة الفرضيات ومناقشتها، حيث استخدمت الباحثة مجموعة الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS)، وتم استخدام اختبار (T-test) وفيما يلي عرضاً لنتائج الدراسة.

السؤال الرئيس: ما أثر استخدام النمذجة البصرية في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم في محافظة نابلس؟

للإجابة عن السؤال الرئيس تم توزيع عينة الدراسة على مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (20) طالباً في كل مجموعة، تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة العادية وتدرس المجموعة التجريبية باستخدام النمذجة البصرية، ومن خلال ملاحظة الفرق في إدراك الطلبة يتم معرفة أثر استخدام النمذجة البصرية في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم في محافظة نابلس من خلال فحص فرضيات البحث التي انبثقت عن السؤال الرئيس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس بين أفراد المجموعة التجريبية (التي تتعلم مهارات القراءة بالنمذجة البصرية) والمجموعة الضابطة (التي تتعلم مهارات القراءة بالطريقة الاعتيادية) على الاختبار القبلي لمهارات القراءة.

للإجابة على الفرضية الأولى تم استخراج المتوسطات الحسابية لأداء المجموعتين على التطبيق القبلي لمهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك للتأكد من مدى تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل بدء تطبيق البرنامج، حيث استخدم اختبار (t-test)، كما هو واضح في الجدول رقم (3).

جدول 3: نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لمهارات بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار القبلي لمهارات القراءة

المجموعات	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
قراءة الكلمات	تجريبية قبلي	3.7214	0.61572	-1.761	38	.094
	ضابطة قبلي	3.9786	0.52083			
فهم المقروء	تجريبية قبلي	2.0700	0.45549	-.158	38	.876
	ضابطة قبلي	2.0900	0.30762			
التمييز البصري	تجريبية قبلي	1.8500	0.47726	-1.712	38	.103
	ضابطة قبلي	2.1667	0.56713			
الدرجة الكلية	تجريبية قبلي	2.5471	0.34758	-1.847	39	.055
	ضابطة قبلي	2.7451	0.25957			

يتضح من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha \geq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس بين أفراد المجموعة التجريبية (التي تتعلم مهارات القراءة بالنمذجة البصرية) والمجموعة الضابطة (التي تتعلم مهارات القراءة بالطريقة الاعتيادية) على الاختبار القبلي لمهارات القراءة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (2.5471) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (2.7451) كما أنه تبين أن قيمة (ت = -1.847) عند مستوى الدلالة (0.055) على الدرجة الكلية. وهذا يدل على أن مجموعتي الدراسة متكافئتان قبل البدء في البرنامج التدريبي المقترح لمهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس بين أفراد المجموعة

التجريبية(التي تتعلم مهارات القراءة بالنمذجة البصرية) قبل تطبيق البرنامج القائم على النمذجة البصرية وبعد تطبيقه.

للتأكد من صحة الفرضية الثانية استخدمت الباحثة اختبار (t-test)، للفروق في درجة مهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس قبل وبعد استخدام برنامج النمذجة البصرية لرفع مهارات القراءة كما هو واضح في الجدول رقم (4).

جدول 4: نتائج اختبار ت (t-test) لتوضيح فاعلية برنامج النمذجة البصرية لمهارات القراءة

المجموعات	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
قراءة الكلمات	قبل تطبيق البرنامج	3.7214	.61572	-4.16798	38	*.0001
	بعد تطبيق البرنامج	8.3286	.61331			
فهم المقروء	قبل تطبيق البرنامج	1.7700	.39617	-.48521	38	*.0001
	بعد تطبيق البرنامج	2.4600	.22572			
التمييز البصري	قبل تطبيق البرنامج	1.8500	.47726	-1.97912	38	*.0001
	بعد تطبيق البرنامج	4.1667	.59726			
الدرجة الكلية	قبل تطبيق البرنامج	2.4471	.31665	-2.34136	38	*.0001
	بعد تطبيق البرنامج	4.9851	.30470			

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية(التي تتعلم مهارات القراءة بالنمذجة البصرية)على الاختبار القبلي والبعدي لمهارات القراءة، وقد كانت الفروق في الدرجة الكلية وعلى مختلف الأبعاد لصالح المجموعة التجريبية (التي تتعلم مهارات القراءة بالنمذجة البصرية)بعد تطبيق البرنامج، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج (2.4471) في أصبح المتوسط الحسابي بعد تطبيق البرنامج (4.9851)، وهذا يظهر وجود فاعلية لاستخدام البرنامج في رفع مهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس بين أفراد المجموعة التجريبية (التي تتعلم مهارات القراءة بالنمذجة البصرية) وأفراد المجموعة الضابطة (التي تتعلم مهارات القراءة بالطريقة الاعتيادية) على الاختبار البعدي لمهارات القراءة.

استخدمت الباحثة اختبار (t-test)، لفحص الفروق في درجة مهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي كما هو واضح في الجدول رقم (5).

جدول 5: نتائج اختبار ت (t-test) للفروق بين أفراد المجموعة التجريبية الضابطة على الاختبار البعدي.

المجموعات	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
قراءة الكلمات	المجموعة التجريبية	8.3286	.61331	22.545	38	0.0001*
	المجموعة الضابطة	3.9286	.55328			
فهم المقروء	المجموعة التجريبية	2.4600	.22572	4.753	38	0.0001*
	المجموعة الضابطة	1.9700	.31305			
التمييز البصري	المجموعة التجريبية	4.1667	.59726	13.937	38	0.0001*
	المجموعة الضابطة	2.1000	.37619			
الدرجة الكلية	المجموعة التجريبية	4.9851	.30470	25.669	38	0.0001*
	المجموعة الضابطة	2.6662	.27805			

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء البرنامج المعني في رفع مهارات القراءة، وقد كانت الفروق في الدرجة الكلية وعلى مختلف الأبعاد لصالح المجموعة التجريبية (التي تتعلم مهارات القراءة بالنمذجة البصرية) بعد تطبيق البرنامج، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية

للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج (4.9851)، في حين بلغ المتوسط الحسابي بعد تطبيق البرنامج على المجموعة الضابطة (التي تتعلم مهارات القراءة بالطريقة الاعتيادية) (2.6662)، وهذا يظهر وجود فاعلية لاستخدام البرنامج في رفع مهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس بين أفراد المجموعة التجريبية (التي تتعلم مهارات القراءة بالنمذجة البصرية) على الاختبار البعدي لمهارات القراءة تعزى لمتغير الجنس.

لفحص الفرضية استخدمت الباحثة اختبار ت (t-test)، والجدول رقم (2) يبين النتائج

جدول 6: نتائج اختبار ت (t-test) للفروق بين الذكور والإناث من المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي.

المجموعات	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
قراءة الكلمات	ذكور	8.3286	.76502	-0.341	38	.741
	إناث	8.4286	.43121			
فهم المقروء	ذكور	2.5200	.23476	1.068	38	.313
	إناث	2.4000	.21082			
التمييز البصري	ذكور	4.3000	.71059	1.562	38	.153
	إناث	4.0333	.45677			
الدرجة الكلية	ذكور	5.0495	.35252	0.945	38	.369
	إناث	4.9540	.24413			

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات الذكور والإناث على التطبيق البعدي بعد انتهاء البرنامج المعني في رفع مهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للذكور بعد تطبيق البرنامج (5.0495)، في حين بلغ المتوسط الحسابي بعد تطبيق البرنامج للإناث (4.9540).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

- أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال البحث الرئيس وفرضياته الأولى والثانية والثالثة
- ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تناول هذا الفصل مناقشة النتائج بحسب أثر البرنامج في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى عينة البحث. وبحسب أثر متغير الجنس في أثر استخدام إستراتيجية النمذجة البصرية في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، ثم صياغة التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال البحث الرئيس وفرضياته الأولى والثانية والثالثة

ما أثر استخدام إستراتيجية النمذجة البصرية في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس؟

ويتعلق بسؤال البحث الرئيس فرضيات البحث الأولى والثانية والثالثة.

وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة الضابطة (التي تعلمت مهارات القراءة بالطريقة الاعتيادية) والتجريبية (التي تعلمت مهارات القراءة بالنمذجة البصرية) على الاختبار القبلي لمهارات القراءة، وهذا يدل على أن مجموعتي الدراسة متكافئتان قبل البدء في البرنامج التدريبي المقترح لمهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والبعدي لمهارات القراءة، وقد كانت الفروق في الدرجة الكلية وعلى مختلف الأبعاد لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء البرنامج المعني في رفع مهارات القراءة، وقد كانت الفروق في الدرجة الكلية وعلى مختلف الأبعاد لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق

البرنامج، وهذا يظهر وجود فاعلية لاستخدام البرنامج في رفع مهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الشريف (2017) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي درست بواسطة النمذجة والمجموعة الضابطة التي درست بواسطة الطريقة التقليدية، في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ التربية الخاصة ولصالح المجموعة التجريبية، وتتفق كذلك مع دراسة عيسى (2017)، ودراسة طه (2016)، ودراسة بشير (2015)، ودراسة نصر (2014)، ودراسة محمود (2012).

ونفسر الباحثة هذه النتيجة بأهمية إستراتيجية النمذجة البصرية وفاعليتها بشكل عام، إذ إنّ من أهم الأسس التي تقوم عليها إستراتيجية النمذجة البصرية هو تنمية التفكير لدى المتعلم، وهي من أهم أهداف التدريس التي ينبغي تنميتها لدى المتعلم، على اعتبار أن التفكير منظومة معرفية متفاعلة وقابلة للملاحظة والتجريب والتنمية كما أشار إلى ذلك التربويون، ذلك أن النمذجة البصرية تقوم على عرض النماذج والوسائل البصرية، فيدركها الطالب من خلال الإبصار ويحلل عناصرها والروابط بينها والمعاني التي تحملها ويخلص بعدد من الاستنتاجات عن طريق التفكير فيما حوله. كما أن النمذجة البصرية تحقق في عملية التعلم والتعليم عدة عمليات، فقد تكون من خلال التفاعل المباشر مع الحياة الواقعية من خلال النمذجة المباشرة أو الحية، وقد تكون من خلال التفاعل غير المباشر عن طريق وسائل الإعلام المختلفة كالتلفاز، والمذياع وغيرها من النمذجة المصورة، كما أن هناك مصادر أخرى غير مباشرة يمكن من خلالها تمثيل بعض الأنماط السلوكية مثل: القصص وتمثيل الشخصيات التاريخية، وقد تكون النمذجة بالمشاركة، وهذا يعني التنويع في عملية التعلم، والتحول في عملية التعلم من التعلم الاعتيادي الذي يعتمد على المعلم فقط، إلى التعلم النشط الذي يكون فيه للطالب دور فعال.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) في المتوسطات الحسابية

لمهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس بين أفراد المجموعة التجريبية (التي تتعلم مهارات القراءة بالنمذجة البصرية) على الاختبار البعدي لمهارات القراءة تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات الذكور والإناث على التطبيق البعدي بعد انتهاء البرنامج المعني في رفع مهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الحوامدة (2010) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء القرائية بين الطلبة تعزى للجنس.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في أن عينة البحث تكونت من الطلبة ذوي صعوبات تعلم مهارات القراءة، وأن مرد هذه الصعوبات كما ترى الباحثة يعود في بعض أسبابه إلى الطريقة التقليدية التي يتبعها المعلمون مع الذكور والإناث في التعليم، والتي في مجملها لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وبالتالي من الممكن وجود فروق بين الطلبة في التحصيل بحسب قدراتهم واجتهادهم والتي قد ترتبط بجنس الطالب، في حين أن النمذجة البصرية تركز على تفعيل دور الطلبة وتراعي الفروق الفردية بينهم، وتوظف البيئة المادية والتقنية المحيطة بالطالب، بصرف النظر عن جنس الطالب.

ثالثاً: التوصيات

توصي الدراسة الحالية بضرورة:

1. استخدام المعلمين إستراتيجية النمذجة البصرية في تدريس مهارات اللغة العربية في المدارس الحكومية والخاصة في فلسطين.
2. متابعة القائمين على العملية التعليمية تنويع الأساليب التعليمية في المدارس الحكومية.
3. الاهتمام من قبل المعلمين والقائمين على العملية التعليمية في فلسطين بفئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

4. استخدام المعلمين إستراتيجية النمذجة البصرية في تدريس مهارات أخرى لجميع فروع المعرفة في التدريس.
5. مراعاة الأسس والضوابط والمعايير التي تقوم عليها إستراتيجية التعلم بالنمذجة البصرية في تعليم الطلبة.
6. عقد دورات تدريبية من قبل القائمين على العملية التعليمية لتدريب المعلمين حول آلية توظيف إستراتيجية النمذجة البصرية في التعليم.
7. عمل أبحاث مشابهة لفحص المعوقات التي تعيق تطبيق النمذجة البصرية في المدارس الحكومية وسبل التغلب عليها.
8. من الممكن تطوير استراتيجية النمذجة البصرية في ظل التقدم التقني الذي يشهده العصر، من خلال توظيف التكنولوجيا في استخدام النمذجة البصرية في العملية التعليمية.

المصادر والمراجع

- أولاً: المصادر والمراجع العربية
- ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربيّة

- أبو رياش، حسين وعبد الحق، زهرية. (2007). علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس. الأردن: دار المسيرة.
- الأسدي، دعاء (2015). أثر استعمال إستراتيجية النمذجة المعرفية في التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد (23)، ص 407-427.
- اشتيوه، فوزي وعليان، ربحي (2010). تكنولوجيا التعليم (النظرية والممارسة). ط1، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الباز، خالد صلاح علي (2007). أثر استخدام إستراتيجية النمذجة في التحصيل والاستدلال العلمي والاتجاه نحو الكيمياء لدى طلبة الصف الثاني الثانوي. مجلة التربية العملية، الجمعية المصرية للتربية العملية، القاهرة، العدد (21).
- الباز، مروة محمد (د.ت). طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة تخصص علوم". جامعة بور سعيد، كلية التربية: قسم المناهج وطرق التدريس.
- بشير، محمد (2015). برنامج مقترح قائم على مدخلي التعرف والفهم لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية بمدينة زاريا. بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، كلية التربية: قسم المناهج وطرق التدريس، (137ص).
- البصيص، حاتم حسين. (2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة" استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم". دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، (328ص).
- بنتين، هناء عبد الملك زكريا (2011). فعالية إستراتيجية النمذجة المفاهيمية للآيات القرآنية على تنمية عمليات العلم في تدريس النظرية الذرية الحديثة بمنهج الكيمياء للصف

الأول ثانوي. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، العدد(1)، جامعة الأنبار، ص333-297.

- حبايب، علي(2011). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي. مجلة جامعة الأزهر، غزة، المجلد(13)، العدد(1).
- حسن، ثناء(2005). أثر استخدام التعلم بالنمذجة في تنمية بعض المهارات الأدائية في مجال الأحياء وفي مجال الكيمياء لدى طالبات أمييناء المعامل. مجلة دراسات، المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية، العدد (102).
- الحوامدة، محمد(2010). أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة الأردنية، المجلد(6)، العدد(2).
- الحياي، أحمد وهندي، عمار (2011). أثر استخدام إستراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية، والاحتفاظ بها لدى تلاميذ التربية الخاصة في مادة القراءة. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد 11، العدد 2.
- الذيب، نضال. (2015). فاعلية استخدام إستراتيجية (فكر-زواج-شارك) على تنمية مهارات التفكير البصري والتواصل الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- زهير، عمراني(2014). ماهية عسر الكتابة بين صعوبات التعلم النمائية -دراسة ميدانية لتلاميذ الصف الرابع ابتدائي بولاية الوادي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد(16).

- سلامة، رانيا(2017). العلاقة بين نمط التفكير الرياضي للفرد - المجموعة ومسار النمذجة خلال التعامل مع مسائل نمذجة. مشروع تخرج مقدم لبرنامج "التربية الرياضية" أكاديمية القاسمي استكمالاً لمتطلبات منح اللقب الثاني، باقة الغربية، منشور على الرابط:

<http://lib1.qsm.ac.il/rsael/algasemi%20me.d/70602.pdf>

- الشريف، غصون(2017). أثر إستراتيجية النمذجة في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وتعديل السلوك الفوضوي لدى تلاميذ التربية الخاصة. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، المجلد(14)، العدد(1).
- الشنطي، أميرة(2010) أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- الشوبكي، فداء محمود(2010). أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالفيزياء لدى طالبات الصف الحادي عشر. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة
- الشوبكي، مها محمد أحمد(2011). فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير، إشراف الدكتور داود درويش حلس، عمادة الدراسات العليا لكلية التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الصيدواي، خالد(2015). أثر استخدام إستراتيجية تنال القمر على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- طه، هند(2016). أثر استخدام إستراتيجيتي النمذجة والخرائط العقلية على التحصيل الدراسي لطلبة الصف الثاني الثانوي العلمي وتفكيرهم العلمي. رسالة دكتوراة، جامعة دمشق.
- عبد العال، أحمد(2012). تصميم برمجية وسائط متعددة قائم على النمذجة والممارسة الموجهة لتنمية بعض مهارات برنامج ميكروسوفت وورد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة ماجستير، جامعة بني سويف.
- عبد الهادي، جودت(2000). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. بيروت: دار الثقافة للنشر والتوزيع
- العبري، غالية(2016). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الذاكرة العاملة لدى طالبات صعوبات التعلم في محافظة مسقط. رسالة ماجستير، جامعة نزوى، عمان.

- العتيبي، علي(2017). تأثير النمذجة الحسية السمعية البصرية في تطوير القدرة العقلية العامة وتعلم مهارتي الإرسال واستقباله بالكرة الطائرة المصغرة. رسالة ماجستير، جامعة القادسية.
- عويني، أحمد وآخرون(2012). الديسلكسيا كشفها والتعامل معها. بلجيكا: مؤسسة الملك بودوان واليانصيب الوطني.
- عيد، زهدي(2011). مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية. عمان: دار صفاء.
- عيسى، وجدان(2017). أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساس. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الفرا، إسماعيل(2016). صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء معلمي المرحلة الأساسية. مجلة IUG للعلوم التربوية وعلم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة، المجلد(25)، العدد(2).
- قطاوي، محمد(2007). طرق تدريس الدراسات الاجتماعية. عمان: دار الفكر.
- محمود، عبد الرازق(2012). فاعلية إستراتيجية النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد(31).
- نصر، مها(2014). فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- هرود، ليندا وهروج، نبيلة. (2014). مهارة القراءة في اللغة العربية ودورها في التحكم في اللغة: الطفل المتمدرس أنموذجاً: دراسة ميدانية، مذكرة تخرج لاستكمال شهادة الماستر، تخصص علوم إنسانية، إشراف الأستاذ يوسف العساكر، جامعة عبد الرحيم ميرة، الجزائر.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Al-naqa, S&Abu-Owda, M. (2014). The effect of using thinking maps strategy to improve science processes in science course on female students of the ninth grade. **Science Journal of Education**, Vo.2, N. 2. P 44-49
- Catts, I & Hugh, W. (2001). The Relationship between speech-Language Impairment and Reading Disabilities. **Journal of speech and Hearind Research**, Vo.36, N. 5.P 948-958
- Haciomeroglu, E. & Chicken, E. (2012). Visual Thinking and Gender Differences in High School Calculus. **International Journal of Mathematical Education in Science and Technology**, Vol. 43, No. 3. P 303-313
- Hansson, A. (2010). Instructional Responsibility in Mathematics Education: Modelling Classroom Teaching Using Swedish Data. **Educational Studies in Mathematics**, V o. 75, N2. P 171-189
- Lei, s & Geraldine, w.(2014). Language Disorders Are Learning Disabilities Challenges on the Divergent and Diverse Paths to Language Learning Disability. **Journal of Lippincott Williams**, Vo. 34, N. 1. P25-38

الملاحق

- ملحق(1): اختبار تشخيص صعوبات تعلّم القراءة القبلي والبعدي
- ملحق(2): وحدة تعليميّة لتعليم مهارات القراءة لذوي صعوبات التعلّم من طلبة الصّفّ الرابع الأساسيّ تقوم على النّمذجة البصريّة

ملحق(1): اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة القبلي والبعدي

القسم الأول: اختبار تشخيص صعوبات تعرف الكلمات وقراءتها (من قاموس التلميذ القرائي في الصف الرابع).

يشمل الاختبار سبعة مقاييس فرعية تتضمن مجموعة من الكلمات، تم تصنيفها وفقاً للمهارات التي تضمنتها موضوعات القراءة المقرر تدريسها لتلاميذ الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في فلسطين.

كما قامت الباحثة بإضافة مقياس ثامن، يقيس قدرة الطالب في الصف الرابع في المدارس الحكومية في فلسطين على قراءة الجمل، اشتمل على عشر جمل تم اختيارها من منهاج اللغة العربية لطلبة الصف الرابع في المدارس الحكومية في فلسطين.

قراءة الكلمات الثلاثية	ذهب، جمع، قام، خرج، سلك، قسم، حمد، عمر، خلد، فهد، شمس، نجم، ربا، سمر، سهر
قراءة الكلمات التي بها مدود	داع، يمضي، هداية، يستطيع، يرنو، يكون، واعد، قائد، قبائل، مؤمنون، ناصرين، هدايا، مصائب، مصابيح، مخارج، ربا، فداء، يسعى، محارب، منجنيق، محتلون، الخيرات، وعود، مسامير، محمود، خالد، صلاح، فلسطين، رواد، الثقافي
قراءة الكلمات التي تتضمن مقاطع ساكنة	بيت، كؤن، مستقيم، ربح، بُدقية، منزل، قبر، يكتمل، منشد، مركب، ينمو، غيم، قطر، مشهد، غضروف
نطق صوت التنوين المناسب أثناء القراءة	مخرجاً، احتلال، قلم، بناء، قاض، بيوتاً، حرّة، أول، مكان، دفء، تيناً، متبول، خلق، عار، عظيم، مالك، لوناً، مخرجات، سباحات، جبهة
قراءة الكلمات التي بها حرف مشدد	شد، يمرر، همّاز، الشّمس، ربّ، دبّ، السّقام، الأيّام، سرّه، اضمحلّ، حمّاد، سجّان، رخّالة، قسّم، غلّقت
قراءة الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية	السّيف، النّصر، الإسلام، المساجد، العين، اللّمس، الصّائمون، الرّحيم، اللّغة، الكون، الرّكض، الرّاحل، المخاصم، النّضاريّس، المحتاج، الكتب، الجدّ، الرّأي، الشّجعان، الثّاني.

التميز بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة	(نحل، نمل)، (جمل، حمل)، (قال، جال)، (مكان، كمان)، (نسر، نصر)، (ثوم، نوم)، (سفر، صفر)، (خوخ، جوخ)، (ظاهر، قاهر)، (نعس، تعس)، (عثر، عبر)، (شهر، مهر)، (مستعين، مستقيم)، (مهاجر، مجاهر)، (زوج، جوز)
قراءة الجمل	اصطاد صبي سمكة صغيرة. عندما أكون متعباً أجلس تحت الشجرة. بستان أبي حلو المنظر. كانت ليلى تلعب بين أزهار الحنون. نهض نائراً مبكراً. أجل إني من القدس. جلست الحاجة حسنة وحولها أحفادها. سعيد طفل موهوب. خرج الغزال الصغير يتنزه في الغابة. وقف خالد على شرفة منزله صباحاً.

القسم الثاني اختبار قياس صعوبات فهم المقروء

يقيس القسم الثاني من الاختبار (وهو من تعديل الباحثة) فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في فلسطين، يقوم على قراءة قصة قصيرة وتحليل عناصرها ومضمونها.

فهم المقروء	(قصة قصيرة) من كتاب الصف الرابع الفلسطيني	الأسئلة:
	اصطاد صبي سمكة صغيرة، ووضعها في إناء زجاجي، ونسيها على الشاطئ، ومضى مع أهلها، أمّا السمكة فكانت تبحث عن أية طريقة للخروج من هذا المأزق. جاء بلبل، وقال لها: ما بك أيتها السمكة؟ قالت بألم: ألا ترى مُصيّبي؟ البلبل: أية مُصيبة؟ السمكة: تركني الصبي في هذا الإناء، ومضى دون أن يشعر بعذابي. البلبل: اعذريني، لم أنتبه. السمكة: إنني في حيرة من أمري، أريد العودة إلى البحر الحبيب، ولا أستطيع الخروج. البلبل: سأعود بعد قليل. طار البلبل مبتعداً، حتى التقى بسرب حمام، فطلب مساعدته في إنقاذ السمكة، وافق السرب، وطار نحو الإناء وحمله، ثم تركه يقع في البحر. فكانت فرحة السمكة عظيمة وهي تسبح في البحر، فقَفَرَتْ على وجه الماء، وصاحت بسرور:	ماذا نسي الصبي على الشاطئ؟ ما المصيبة التي وقعت فيها السمكة؟ كيف ساعد البلبل السمكة على الخروج من الإناء؟ بمن استعان البلبل لمساعدة السمكة؟ ماذا تعلمنا من القصة؟

	شكرًا لكم جميعًا على مساعدتي، وغطست في الماء، وكانت تملك من السعادة لحريتها ما لا يقدر بثمن	
--	--	--

القسم الثالث: اختبار تشخيص صعوبات التمييز البصري:

يقيس القسم الثالث من الاختبار قدرة الطالب على التمييز البصري للحروف والكلمات، ويشمل:

- اختبار تشخيص صعوبات التمييز البصري للحروف:

ويتكون من 10 حروف بشكلها الأصلي (تم اختيارها من قبل الباحثة)، كل حرف مكتوب على بطاقة، يقابلها نموذجاً ما لتلميذ من ثلاثة حروف متشابهة في الشكل، واحد منها فقط يتطابق مع الحرف الموجود على البطاقة وعلى التلميذ أن يضع دائرة حول الحرف المطابق.

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

- اختبار تشخيص صعوبات التمييز البصري للكلمات:

ويتكون من 10 كلمات (تم اختيارها من قبل الباحثة من منهاج الصف الرابع في المدارس الحكومية في فلسطين)، كل كلمة مكتوبة على بطاقة، يقابلها نموذجاً ما لتلميذ من ثلاثة كلمات متشابهة

في، الشكل، واحد منها فقط يتطابق مع الكلمة الموجود على البطاقة وعلى التلميذ أن يضع دائرة حول الكلمة المطابقة.

كبير	كبير، كثير، عبير
نائم	مائل، قائم، نائم
مخارج	مدارج، مناجر، مخارج
حرية	فريّة، حرّية، كرويّة
سمكة	سمكة، سمك، مسك
البستان	الفنان، الكسلان، البستان
فنيق	فنيق، فزدق، منجنيق
ظهر	ظهر، طهر، ضفر
خزائن	مدائن، مخازن، خزائن
سجين	سجين، حزين، سخنين

- اختبار الربط بين الجملة والصورة (من إعداد الباحثة وتعديلها على الاختبار)



تعيش الأسماك بالبحر



يحرث الفلاح الأرض



يلعب الولد بالكرة



يحمل الفارس سيفاً



تطير العصافير فرحاً

أبي يشاهد التلفاز



بطاقة رصد صعوبات التعلم

اسم الطالب المستعار.....

الجنس.....

زمن الاختبار.....

القسم الأول: اختبار تشخيص صعوبات تعرف الكلمات وقراءتها

البعد	الدرجة الكلية	درجة الإجابة الصحيحة
قراءة الكلمات الثلاثية	15	
قراءة الكلمات التي بها مدود	30	
قراءة الكلمات التي تتضمن مقاطع ساكنة	15	
نطق صوت التنوين المناسب أثناء القراءة	20	
قراءة الكلمات التي بها حرف مشدد	15	
قراءة الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية	20	
التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة	15	
قراءة الجمل	10	
المجموع	140	

القسم الثاني: اختبار قياس صعوبات فهم المقروء

السؤال	الدرجة الكلية	درجة الإجابة الصحيحة
ماذا نسي الصبي على الشاطئ؟	5	
ما المصيبة التي وقعت فيها السمكة؟	5	
كيف ساعد البلبل السمكة على الخروج من الإناء؟	5	
بمن استعان البلبل لمساعدة السمكة؟	5	
ماذا تعلمنا من القصة؟	5	
المجموع	25	

القسم الثالث: اختبار تشخيص صعوبات التمييز البصري

البعد	الدرجة الكلية	درجة الإجابة الصحيحة
تشخيص صعوبات التمييز البصري للحروف	10	
تشخيص صعوبات التمييز البصري للكلمات	10	
تشخيص صعوبات التمييز البصري في الربط بين الجملة والصورة	6	
المجموع	26	

ملحق(2): وحدة تعليمية لتعليم مهارات القراءة لذوي صعوبات التعلم من طلبة الصف الرابع الأساسي تقوم على النمذجة البصرية

تشتمل الوحدة التعليمية نصين من نصوص القراءة اختارتها الباحثة من منهاج اللغة العربية للصف الرابع، موزعة على وحدتين: الدرس الثالث عشر بعنوان: موسيقا الطبيعة، والدرس الخامس عشر بعنوان: الجار قبل الدار، تعتني الباحثة في تدريس هذين النصين بمهارات القراءة الأربعة (القراءة، التمييز البصري، فهم المقروء، التلخيص)، لطلبة ذوي صعوبات تعلم في مهارات القراءة، من خلال توظيف أسلوب النمذجة البصرية، بواقع 20 حصة دراسية.

الأهداف العامة:

4. أن يميز الطالب بين الكلمات والحروف المتشابهة (مهارات التمييز البصري).
5. أن يقرأ الطالب النصوص قراءة سليمة (مهارات القراءة).
6. أن يدرك الطالب المعنى الإجمالي للنص (مهارات فهم المقروء).
7. أن يلخص الطالب النص المقروء بلغته (مهارات التلخيص).

النص الأول

اسم الدرس: موسيقا الطبيعة الدرس الثالث عشر

عدد الحصص: 9 حصص

الفئة المستهدفة: ذوو صعوبات تعلم مهارات القراءة من طلبة الصف الرابع الأساسي.

الحصة الأولى (40 دقيقة)

الهدف 1 : أن يميز الطالب بين الحروف المتشابهة

الزمن: 20 دقيقة

المشاركون: الباحثة، الطلبة

الوسائل: جهاز العرض، شفافية بالصور والكلمات

التقييم: ملاحظة قراءة الطلبة للكلمات

التنفيذ:

- التمهيد: تجهيز جهاز العرض وتعريف الطلبة بالفعالية والهدف منها.
- عرض الكلمات والصور من خلال جهاز العرض مع التركيز على الحروف الملونة.
- تهجئة الكلمات المعروضة وتكرار قراءتها.
- تعريف الكلمات المقروءة أثناء العرض كل كلمة لوحدها وربطها بالصور.

الفعالية

مهر

نهر





الهدف 2 : أن يجمع الطالب الكلمات باستخدام ألعاب الليجو التي تحمل الحروف:

الزمن: 20 دقيقة

المشاركون: الباحثة والطلبة

الوسائل: ألعاب الليجو

التقييم: تحديد أسرع المجموعات، ملاحظة التركيب السليم، تصويب التركيب الخاطئ.

التنفيذ:

- التمهيد: عرض ألعاب الليجو وتعريف الطلبة بها وتعريف الطلبة بالفعالية والهدف منها.
- تقسيم الطلبة إلى 4 مجموعات.
- يطلب من كل مجموعة تكوين الكلمات الآتية (صغيرتي، تريدين، جدي).
- تقرأ كل مجموعة الكلمات وتعرضها.
- تعزز أسرع المجموعات لخلق التنافس بين الطلبة.

تكرار العملية مع كلمات جديدة

الحصة الثانية (40 دقيقة)

الهدف 1: أن يميز الطالب بين الكلمات المتشابهة

الزمن: 20 دقيقة

المشاركون: الباحثة والطلبة

الوسائل: لوحة كرتونية ملونة

التقييم: ملاحظة قراءة الطلبة للكلمات وقدرتهم على التمييز بينها.

التنفيذ:

- التمهيد: تعريف الطلبة بالفعالية والهدف منها.

- عرض لوحة كرتونية تحمل كلمات تختلف في حرف واحد ملون.
- قراءة الحروف الملونة والتفريق بينها.
- قراءة الكلمات والتفريق بينها.

الفعالية

اللوحة

أشرفت.....ف	أشرفت.....ق
المهر.....م	النهر.....ن
الكرمان.....كم	المكان.....مك
تعرف.....ر	تعرف.....ز

الهدف2: أن يتعرف الطالب على الكلمات المتشابهة:

الزمن: 20 دقيقة

المشاركون: الباحثة والطلبة

الوسائل: بطاقات ملونة

التقييم: تمييز الطلبة الكلمات من الجمل وتلوينها.

التنفيذ:

ثلاث طلبة يحملون ثلاث بطاقات تحمل ثلاث كلمات ملونة من النص، كل طالب ينطق الكلمة

المكتوبة على البطاقة التي يحملها ويعيد الطلبة من ورائه، ثم نغير موضع الطلبة ويعيد الطلبة القراءة، ثم نغيب طالب ونحدد الكلمة المفقودة، وأخيرا يطلب من الطلبة تلوين الكلمة المطلوبة بلونها على السبورة وقراءتها بصوت جهري على النحو الآتي

الفعالية

المرّة الأولى: **تزيت** استيقظت **التفت**

المرّة الثانية: استيقظت **التفت** **تزيت**

المرّة الثالثة: استيقظت **تزيت**.....

لون كلمة (**تزيت**) باللون **الأحمر** في (تزيت الطبيعة بردائها الأخضر)

لون كلمة (**استيقظت**) باللون **الأزرق** في (استيقظت مها من نومها)

لون كلمة (**التفت**) باللون **الأخضر** في (التفت من نافذة غرفتها)

تكرر العملية أربع مرات بكلمات مختلفة

الحصة الثالثة (40 دقيقة)

الهدف 1: أن يقرأ الطالب الجمل مستعينا بالصورة

الزمن: 20 دقيقة

المشاركون: الباحثة والطلبة

الوسائل: أوراق عمل تحمل جمل وصور ملونة.

التقييم: ملاحظة الباحثة لقدرة الطلبة على قراءة الجمل.

التنفيذ:

- التمهيد توزيع الأوراق على الطلبة وتعريفهم بالفعالية والهدف منها.
- يتبع الطلبة في الجمل مع قراءة الباحثة.
- الربط بين الصورة والجملة.
- قراءة الطلبة للجمل.
- بعثرة الجمل والصور والطلب من الطلبة التوصيل بينها.

الفعالية

أشرقت الشمس وقد تزينت الطبيعة بردائها الأخضر الجميل



زقزقة العصافير تملأ المكان



ابتسم الجد وحك لحيته بأصابعه الخشنة



الهدف2: أن يصل الطالب بين الكلمة الملونة في الجملة والصورة المتصلة بها

الزمن: 20 دقيقة

المشاركون: الباحثة والطلبة

الوسائل: لوح العرض، صور ملونة

التقييم: قراءة الجمل والربط بين الكلمة والصورة

التنفيذ:

- التمهيد: توزيع الصور الملونة على الطلبة
- كتابة الجمل على لوح العرض
- توزيع الصور من الطلبة على لوح العرض بحسب الجمل
- إعادة قراءة الجمل

الفعالية

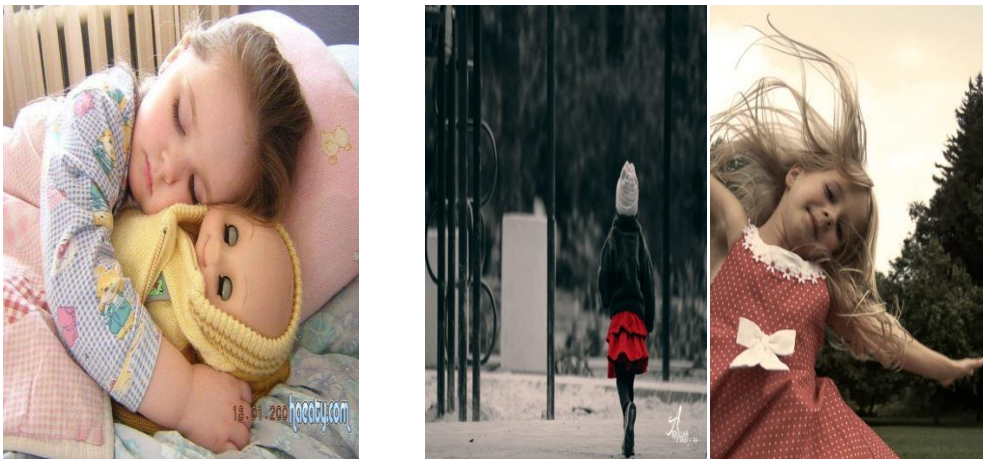
توجه الجد وحفيده إلى **النهر**



حفيد **الأشجار** يحرك في النفس الحيوية



فطربت لها و**تمايلت** ثم بدأت تغني



الحصة الرابع (40 دقيقة)

الهدف 1: أن يتعرف الطالب على مضمون الحوار الممثل

الزمن: 20 دقيقة

المشاركون: الطلبة والباحثة

الوسائل: المسرح

التقييم: ملاحظة قدرة الطلبة على فهم مضمون الحوار الممثل أمامهم من خلال إجاباتهم عن الأسئلة

التنفيذ:

- التمهيد وتعرف الطلبة بالفعالية والهدف منها

- تمثيل الحوار أمام الطلبة

- توجيه الأسئلة الشفوية الآتية للطلبة:

1_ ماذا طلبت منها من جدّها؟

2_ إلى أين ذهبت منها وجدّها؟

3_ ماذا سمعت منها؟

4_ لماذا تمايلت منها وطربت وبدأت تغني؟

الفعالية

الحوار الممثل

مها: جدي....جدي

الجد: نعم يا صغيرتي، ماذا تريدين؟

مها: أشرقت الشمس، وحان ذهابنا إلى النهر

الجد: أجل

(صوت موسيقا مسجل)

مها: هل سمعت يا جدي، الطبيعة تعزف موسيقا عذبة

الجد: (ابتسم وحك لحيته) الموسيقا موجودة في كل مكان

مها: (طربت وتمايلت ثم بدأت تغني).

الهدف2: التعرف على جمال الطبيعة وأصواتها

الزمن: 20 دقيقة

المشاركون: الباحثة والطلبة ومعلم الحاسوب المتعاون

الوسائل: غرفة الحاسوب

التقييم: ملاحظة الباحثة لقدرة الطلبة على وصف الأصوات التي سمعوها في مشاهدتهم للفلم

التنفيذ:

- مشاهدة فلم وثائقي في غرفة الحاسوب لمدة 5 دقائق عن أصوات الطبيعة بعنوان(صوت

الطبيعة الساحرة للاسترخاء والتأمل وتهذه الأعصاب) على الرابط:

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

- محاورة الطلبة في مضمون الفلم المعروف

الحصة الخامسة (40 دقيقة)

الهدف 1: أن يميز الطالب الاسم من الفعل

الزمن: 20 دقيقة

المشاركون: الباحثة والطلبة

الوسائل: أوراق العمل

التقييم: متابعة أوراق العمل وملاحظة إجابات الطلبة

التنفيذ:

- التمهيد توزيع أوراق العمل وتعريف الطلبة بالفعالية وتوضيح الهدف منها
- شرح الملاحظة في مقدمة الفعالية للتفريق بين الاسم والفعل
- حل الطلبة لورقة العمل

الفعالية

ورقة العمل

ملاحظة: عزيزي الطالب، يمتاز الاسم عن الفعل بالتكوين (بَ بَاءِ) والتعريف (ال)

نحو: الشمس، الطبيعة، الأخضر، الجميل، النهر

عذبة موجودة مكان

لون الاسم باللون الأحمر ولون الفعل باللون الأزرق في الجدول الآتي

الجملة
ابتسم الجد
الموسيقا موجدة
أشرقت الشمس
تزينت الطبيعة
الطبيعة تعزف

الهدف2: أن يقرأ الطالب الجمل مراعيًا الأفعال والأسماء فيها

الزمن: 20 دقيقة.

المشاركون: الباحثة والطلبة ومعلم الحاسوب المتعاون.

الوسائل: غرفة الحاسوب.

التقييم: متابعة قراءة الطلبة للجمل قراءة جهرية.

التنفيذ:

- التمهيد: تنظيم الطلبة وتعريفهم بالفعالية وتوضيح الهدف منها.
- عرض الجمل على جهاز الحاسوب بمؤثرات صوتية وبصرية كل جملة وحدها.
- قراءة الباحثة الجملة قراءة جهرية.
- قراءة الطلبة الجملة قراءة جهرية.

الفعالية

الجمال المعروضة

عرض جمل من النص على جهاز العرض بمؤثرات صوتية وبصرية (معدة تقنيا على جهاز الحاسوب مسبقا بالتعاون مع معلم الحاسوب) وقراءتها

أشرقت الشمس

توجه الجد وحفيدته إلى النهر

سمعا زقزقة العصافير تملأ المكان

سمعا خرير مياه النهر المناسبة

تمايلت ثم بدأت تغني

الحصة السادسة والسابعة (80 دقيقة)

رحلة إلى الطبيعة

الهدف: التعرف على الطبيعة وجمالها وأصواتها عن قرب.

الزمن: حصتان دراسيتان (80 دقيقة).

المشاركون: الباحثة والطلبة والمرشد التربوي في المدرسة.

الوسائل: مكان الرحلة (الطبيعة).

التنفيذ

_التنسيق مع مدير المدرسة وأهالي الطلبة والمرشد التربوي.

_تعريف الطلبة بالهدف من الرحلة.

_الذهاب إلى أقرب منطقة طبيعية وتعريف الطلبة على الطبيعة وجمالها وأصواتها عن قرب.

_ربط مضمون درس (موسيقا الطبيعة) بمجريات الرحلة من خلال:

1. تسمية المسميات الطبيعية الواردة في النص (الشمس، الرداء الأخضر للطبيعة، زقزقة العصافير، حفيف الأشجار).

2. تمثيل القصة بلغة الطالب في أحضان الطبيعة.

3. أن يعبر الطالب عما يعجبه مما يشاهد من مظاهر الطبيعة.

الحصة الثامنة (40 دقيقة)

الهدف: أن يعبر الطلبة عن مضمون النص بالرسم.

الزمن: 40 دقيقة.

المشاركون: الطلبة ومعلم الفن ورسام متعاون والباحثة.

الوسائل: دفاتر الرسم.

التقييم: ملاحظة قدرة الطالب على التعبير عن المضمون من خلال الرسم.

التنفيذ:

- يطلب من كل طالب أن يرسم حدثا تخيله في النص.

- استعانة الباحثة برسام لرسم لوحات تقريبية تعبر عن أحداث القصة ثم عرضها أمام الطلبة، ويطلب منهم التعبير عنها كما فهم من النص.
- يتم بعثرة الصور ويطلب من الطلبة إعادة ترتيبها.

الحصة التاسعة (40 دقيقة)

الهدف: أن يقرأ الطلبة النص قراءة جهرية سليمة.

الزمن: 40 دقيقة.

المشاركون: الباحثة والطلبة.

الوسائل: كتاب اللغة العربية المقرر لطلبة الصف الرابع الأساسي.

التقييم: متابعة قراءة الطلبة ورصد الملاحظات.

التنفيذ:

- قراءة نص موسيقا الطبيعة قراءة جهرية.
- قراءة الطلبة قراءة جهرية.
- متابعة الباحثة قراءة الطلبة.

النص الثاني

اسم الدرس: الجار قبل الدار | الدرس الخامس عشر

عدد الحصص: 11

الفئة المستهدفة: ذوو صعوبات تعلم مهارات القراءة من طلبة الصف الرابع الأساسي.

الحصة الأولى (40 دقيقة)

الهدف 1: أن يميز الطالب بين الحروف المتشابهة.

الزمن: 20 دقيقة.

المشاركون: الباحثة، الطلبة.

الوسائل: جهاز العرض، شفافية بالصور والكلمات.

التقييم: ملاحظة قدرة الطلبة على تمييز الحروف.

التنفيذ:

- التمهيد: تجهيز جهاز العرض وتعريف الطلبة بالفعالية والهدف منها.
- عرض الكلمات والصور من خلال جهاز العرض مع التركيز على الحروف الملونة.
- تهجئة الكلمات المعروضة وتكرار قراءتها.
- تعريف الكلمات المقروءة أثناء العرض كل كلمة لوحدها وربطها بالصور.

الفعالية

اللوحات المعروضة

دار _____ جار



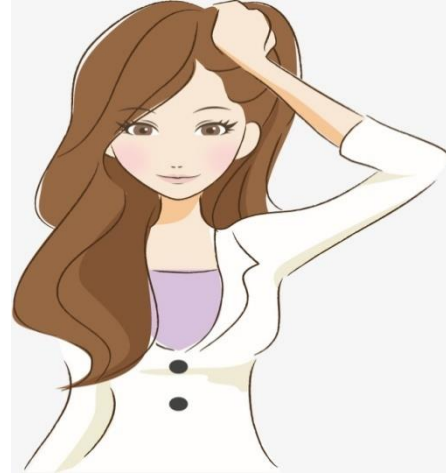
نجار

جار



الشعر

السعر



الهدف2: أن يجمع الطالب الكلمات باستخدام ألعاب الليجو التي تحمل الحروف:

الزمن: 20 دقيقة.

المشاركون: الباحثة والطلبة.

الوسائل: ألعاب الليجو.

التقييم: تحديد أسرع المجموعات، ملاحظة التركيب السليم، تصويب التركيب الخاطئ.

التنفيذ:

- التمهيد: عرض ألعاب الليجو وتعريف الطلبة بها وتعريفهم بالفعالية والهدف منها.
- تقسيم الطلبة إلى 4 مجموعات.
- يطلب من كل مجموعة تكوين الكلمات الآتية(المشتري، جوار، جيران).

- تقرأ كل مجموعة الكلمات وتعرضها.
- تعزز أسرع المجموعات لخلق التنافس بين الطلبة.

تُكرّر العملية مع كلمات جديدة

الحصة الثانية (40 دقيقة)

الهدف 1: أن يميز الطالب بين الكلمات المتشابهة.

الزمن: 20 دقيقة.

المشاركون: الباحثة والطلبة.

الوسائل: لوحة كرتونية ملونة.

التقييم: ملاحظة قراءة الطلبة للكلمات وقدرتهم على التمييز بينها.

التنفيذ:

- التمهيد: تعريف الطلبة بالفعالية والهدف منها.
- عرض لوحة كرتونية تحمل كلمات تختلف في حرف واحد ملون.
- قراءة الحروف الملونة والتفريق بينها.
- قراءة الكلمات والتفريق بينها.

الفعالية

اللوحة

يفرض.....ف	يعرض.....ع
الشعر.....ش	السعر.....س
العيب.....عي	البيع.....بي
الجار.....ج	الدار.....د
حوار.....ح	جوار.....ج
بعيد.....ب	سعيد.....س
عملت.....مل	علمت.....لم

الهدف2: أن يتعرف الطالب على الكلمات المتشابهة.

الزمن: 20 دقيقة.

المشاركون: الباحثة والطلبة.

الوسائل: بطاقات ملونة.

التقييم: تمييز الطلبة الكلمات من الجمل وتلوينها.

التنفيذ:

ثلاث طلبة يحملون ثلاث بطاقات تحمل ثلاث كلمات ملونة من النص، كل طالب ينطق الكلمة المكتوبة على البطاقة التي يحملها ويعيد الطلبة من ورائه، ثم نغير موضع الطلبة، ويعيد الطلبة القراءة، ثم نغيّب طالباً ونحدد الكلمة المفقودة، وأخيراً يطلب من الطلبة تلوين الكلمة المطلوبة بلونها على السبورة وقراءتها بصوت جهري على النحو الآتي:

الفعالية

المرّة الأولى: **حزينا** ظروفًا **حسنة**

المرّة الثاني: **ظروفا** **حسنة** **حزينا**

المرّة الثالثة: **حزينا** **حسنة**

لون كلمة **حزينا** باللون **الأحمر**: كان أبو محمود حزينا وهو يعرض بيته للبيع.

لون كلمة **ظروفا** باللون **الأزرق**: وكانت ظروف قاهرة أجبرته على ذلك.

لون كلمة **حسنة** باللون **الأخضر**: إن رأى حسنة أفشاها.

تكرّر العملية أربع مرات بكلمات مختلفة

الحصة الثالثة (40 دقيقة)

الهدف 1: أن يقرأ الطالب الجمل مستعيناً بالصورة:

الزمن: 20 دقيقة.

المشاركون: الباحثة والطلبة.

الوسائل: أوراق عمل تحمل جملاً وصوراً ملونة.

التقييم: ملاحظة الباحثة لقدرة الطلبة على قراءة الجمل.

التنفيذ:

- التمهيد: توزيع الأوراق على الطلبة وتعريفهم بالفعالية والهدف منها.
- يتبع الطلبة في الجمل مع قراءة الباحثة.
- الربط بين الصورة والجملة.
- قراءة الطلبة للجمل.
- بعثرة الجمل والصور والطلب من الطلبة التوصيل بينها.

الفعالية

كان أبو محمود حزيناً وهو يعرضُ بيته للبيع



أرادَ المشتري أن يدفعَ ثمنَ البيتِ ويكتبَ العقدَ



الدورُ تغلو وترخصُ بجيرانها



الهدف2: أن يصل الطالب بين الكلمة الملونة في الجملة والصورة المتصلة بها.

الزمن: 20 دقيقة.

المشاركون: الباحثة والطلبة.

الوسائل: لوح العرض، صور ملونة.

التقييم: قراءة الجمل والربط بين الكلمة والصورة.

التنفيذ:

- التمهيد: توزيع الصور الملونة على الطلبة.
- كتابة الجمل على لوح العرض.
- توزيع الصور من الطلبة على لوح العرض بحسب الجمل.
- إعادة قراءة الجمل.

الفعالية

نصل بين الجملة والصورة المتصلة بها

جاء التجار يساومونه



لَقَدْ اتَّفَقْنَا عَلَى الثَّمَنِ وَهُوَ مِئَةُ أَلْفِ دِينَارٍ



أَمَا عَلِمْتَ أَنَّ الْجَارَ أَهْمُ مِنَ الدَّارِ



الحصة الرابعة (40 دقيقة)

الهدف 1: أن يتعرف الطالب على مضمون الحوار الممثل.

الزمن: 20 دقيقة.

المشاركون: الطلبة والباحثة.

الوسائل: المسرح.

التقييم: ملاحظة قدرة الطلبة على فهم مضمون الحوار الممثل أمامهم من خلال إجاباتهم عن الأسئلة.

التنفيذ:

- التمهيد وتعريف الطلبة بالفعالية والهدف منها.
 - تمثيل الحوار أمام الطلبة.
 - توجيه الأسئلة الشفوية الآتية للطلبة:
1. ما السعر النهائي الذي عرض على أبي محمود؟
 2. لماذا رد أبو محمود على التاجر؟
 3. ماذا فعل أبو سعيد عندما سمع رد أبي محمود؟

الفعالية

الحوار الممثل

التجار: بكم هذا البيت؟

تاجر 1: عشرة آلاف دينار.

تاجر 2: خمسون ألف دينار.

تاجر 3: مئة ألف دينار.

أبو محمود: اتفقنا

تاجر 3: هذه مئة ألف دينار، وهذا العقد لتوقع عليه.

أبو محمود: لقد اتفقنا على ثمن الدار ولم نتفق على ثمن الجوار.

تاجر 3: وما ثمن الجوار الذي تقصده؟

أبو محمود: مئة ألف ثمن جوار أبي سعيد.

تاجر 3: لم أسمع بهذا من قبل.

أبو محمود: ومن أين أجد مثل أبي سعيد يعرف حقّ الجار؟

أبو سعيد(مبتسماً): خذ هذه مئة ألف دينار لتسد بها حاجتك.

الهدف2: التعرف على جمال الطبيعة وأصواتها.

الزمن: 20 دقيقة.

المشاركون: الباحثة والطلبة ومعلم الحاسوب المتعاون.

الوسائل: غرفة الحاسوب.

التقييم: ملاحظة الباحثة قدرة الطلبة على استيعاب القيم المعروضة في الفلم.

التنفيذ: مشاهدة فلم عن حقوق الجار بعنوان قصة قصيرة عن الجار لمدة 5 دقائق في غرفة الحاسوب

على الرابط: <https://www.youtube.com/watch?v=LJnpuOkzKBI>

الحصة الخامسة(40 دقيقة)

الهدف: أن يتعرف الطالب على التضاد.

الزمن: 40 دقيقة.

المشاركون: الطلبة والباحثة.

الوسائل: ورقة عمل.

التقييم: متابعة حل الطلبة في أوراق العمل.

التنفيذ:

- توزيع ورقة العمل وتعريف الطلبة بالهدف منها.
- متابعة الطلبة أثناء حل ورقة العمل

الفعالية

ورقة العمل

عزيزي الطالب، ما العلاقة بين الصورتين الآتيتين:



ما لون الثوب في الصورة الأولى.....

ما لون الثوب في الصورة الثانية.....



• ضع دائرة حول الإجابة الصحيح

حجم الكلب في الصورة الأولى: صغير كبير

حجم الكلب في الصورة الثانية: صغير كبير

- عزيزي الطالب: اكتب الكلمات الآتية بخط فاتح (حسنة، حزين، اتقنا، تغلو).
- عزيزي الطالب اكتب الكلمات الآتية بخط غامق (سيئة، سعيد، اختلفنا، ترخص).
- عزيزي الطالب نصل بين الجمل في العمود الأول وضدها في العمود الثاني

إن رأى حسنة أفشاها اختلفنا على ثمن البيت

تغلو الدور بجيرانها إن رأى سيئة سترها

اتقنا على ثمن الدار ترخص الدور بجيرانها

الحصة السادسة (40 دقيقة)

الهدف 1: أن يكمل الطالب الجملة بالكلمة المناسبة من بين البطاقات.

الزمن: 20 دقيقة.

المشاركون: الطلبة والباحثة.

الوسائل: بطاقات تحمل كلمات ملونة.

التقييم: ملاحظة قدرة الطلبة على وضع الكلمة المناسبة في الجملة المناسبة.

التنفيذ:

- التمهيد: تجهيز البطاقات ولوح العرض وتعريف الطلبة بالفعالية.
- بعثرة البطاقات على الطاولة.
- قراءة الجملة على لوح العرض واختيار الكلمة المناسبة من بين البطاقات.

الفعالية

البطاقات: (جاري، ترخص، السعر، منحه، الدار، الثمن، للبيع، أسرع)

الجميل:

يعرض بيته.....

جاء التجار يساومونه على.....

أراد المشتري أن يدفع.....

ومن أين أجد مثل.....أبي سعيد

أما علمت أن الجار أهم من.....

الهدف2: أن يقرأ الطلبة الجمل قراءة جهرية.

الزمن: 20 دقيقة.

المشاركون: الباحثة والطلبة ومعلم الحاسوب المتعاون.

الوسائل: غرفة الحاسوب.

التقييم: متابعة قراءة الطلبة للجمل قراءة جهرية.

التنفيذ:

- التمهيد: تنظيم الطلبة وتعريفهم بالفعالية وتوضيح الهدف منها.
- عرض الجمل على جهاز الحاسوب (معدة تقنيا على جهاز الحاسوب مسبقا بالتعاون مع معلم الحاسوب) بمؤثرات صوتية وبصرية كل جملة وحدها.
- قراءة الباحثة الجملة قراءة جهرية.
- قراءة الطلبة الجملة قراءة جهرية.

الفعالية

الجمل المعروضة

ما إن عرضه حتى جاء التجار يساومونه

أخذ كل منهم يزيد في الثمن

اتفقنا على ثمن الدار ولم نتفق على ثمن الجوار

مئة ألف ثمن جوار أبي سعيد

أسرع إليه أبو سعيد ومنحه ألف دينار

الحصة السابعة والثامنة

عمل تعاوني

الهدف: تعزيز قيمة الحفاظ على الجار.

التنفيذ:

1. زيارة مجموعة من الطلبة البيوت المجاورة للمدرسة بواقع خمس مجموعات، كل مجموعة تزور بيتا بالتنسيق مع أصحاب البيت، وتقديم هدية رمزية لهم.
2. تنظيف الشارع بجوار المدرسة.

الحصة التاسعة (40 دقيقة)

الهدف: أن يعبر الطلبة عن مضمون النص بالرسم.

الزمن: 40 دقيقة.

المشاركون: الطلبة ومعلم الفن ورسام متعاون والباحثة.

الوسائل: دفاتر الرسم.

التقييم: ملاحظة قدرة الطالب على التعبير عن المضمون من خلال الرسم.

التنفيذ:

- يطلب من كل طالب أن يرسم حدثا تخيله في النص.
- استعانة الباحثة برسام لرسم لوحات تقريبية تعبر عن أحداث القصة ثم عرضها أمام الطلبة، ويطلب منهم التعبير عنها كما فهم من النص.
- يتم بعثرة الصور، ويطلب من الطلبة إعادة ترتيبها.

الحصة العاشرة (40 دقيقة)

الهدف: أن يقرأ الطلبة النص قراءة جهرية سليمة.

الزمن: 40 دقيقة.

المشاركون: الباحثة والطلبة.

الوسائل: كتاب اللغة العربية المقرر لطلبة الصف الرابع الأساسي.

التقييم: متابعة قراءة الطلبة ورصد الملاحظات.

التنفيذ:

- قراءة النص قراءة جهرية.
- قراءة الطلبة.
- متابعة الباحثة قراءة الطلبة.

الحصة الحادية عشرة

اللقاء بالطلبة وتعزيزهم وشكرهم والاحتفال بهم بحضور معلمة الصف ومديرة المدرسة.

An- NajahNational University

Faculty of Graduates Studies

**The impact of optical modeling strategy on
developing the reading skills of fourth grade
students who have learning difficulties in Nablus**

By

Amna Adnan Hamdan

Supervised by

Ali Habayeb

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for
the Degree of Master of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of
Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.**

2019

The impact of optical modeling strategy on developing the reading skills of fourth grade students who have learning difficulties in Nablus

By
Amna Adnan Hamdan
Supervised by
Dr. Ali Habayeb

Abstract

The present study aimed at finding out the effect of the use of visual modeling strategy in the development of reading skills among fourth grade students with learning disabilities in Nablus governorate, The results showed that there were statistically significant differences at the level of ($\alpha \geq 0.05$) in the arithmetic averages of reading skills among the fourth grade students in Nablus governorate among the experimental group (who learn visual reading skills) and the control group (who learn reading skills) In the normal way) on post-test reading skills, And the knowledge of the effect of gender variable on the reading skills of the fourth grade students in Nablus governorate among the experimental group on the post-test of reading skills.

Follow the experimental research method, The use of the SPSS for the analysis of tribal and remote test data was used in the research. The study showed statistically significant differences at the ($\alpha \geq 0.05$) Students in the fourth grade in Nablus Governorate between the members of the experimental group (who learn visual reading skills) and members of the control group (which learns the

skills of reading in the usual way) on the post-test of reading skills. This means that there is an effect to be used Visual modeling in reading skill development strategy, The results of the study showed that there were no statistically significant differences at the level ($\alpha \geq 0.05$) between the male and female averages on the post-application after the end of the program concerned in raising reading skills among the fourth grade students in Nablus governorate.

The study concluded with a set of recommendations, the most important of which are: The use of teachers 'visual modeling strategy in teaching Arabic language skills in public and private schools in Palestine and taking into account the principles, rules and standards underlying the learning strategy by visual modeling in students' education.