الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

فاعلية برنامج تعليمي باستخدام القاعدة النورانية للتخفيف من صعوبة القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

دراسة شبه تجريبية بابتدائية مهوات علي بالوادى

مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر

في علوم التربية تخصص التربية الخاصة

اعداد الطالب
نصيرة زيتونة عطاالله

اشراف الاستاذ:
د. عبدالناصر غربي

لجنة المناقشة

الاستاذ	الرتبة	الصفة	المؤسسة الأصلية
عبدالناصر غربي	استاذ محاضر أ	مشرفا ومقررا	جامعة حمه لخضر الوادي
مصطفى منصور	استاذ محاضر أ	رئيسا ومناقشا	جامعة حمه لخضر الوادي
مسعودة منتصر	استاذ محاضر أ	مناقشا	جامعة حمه لخضر الوادي

السنة الجامعية:2019/2018

شكر وعرفان

قال صلى الله عليه وسلم "من لم يشكر الناس لم يشكر الله "

الحمدلله الذي منَّ علينا بفضله وجزيل عطاءه وجميل توفيقه لإتمام هذا العمل المتواضع بعد جهد كبير الذي نسأل الله ان يكون علما نافعا

أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان الى الاستاذ الدكتور "غربي عبدالناصر" الذي أشرف على هذا العمل ولم يبخل علينا بإرشاداته وتوجيهاته القيمة وأشكره على سعة صدره وبشاشة وجهه، فجزاه الله عني خير الجزاء

كما أتقدم بجزيل الشكر والامتنان الى كل من ساعدنا وأخص بالذكر:

الاستاذ الدكتور "اسماعيل لعيس" الذي تفضل علينا بجزيل كرمه بإعطائنا اختبار صعوبة القراءة، أشكرك جزيل الشكر دمت ذخرا للعلم ورمزا للعطاء

كما أشكر طاقم ابتدائية الشهيد "مهوات علي" من المدير الى الحارس وبالأخص الاستاذ "فرحات العيد" بتقديم كل التسهيلات والمساعدات لإتمام اجراءات الدراسة وشكر خاص الى "محمد الحبيب"وطالب العلم "يوسف خضير" الذي بعث في نفسي الصبر والتفاؤل والامل للمضي قدما في اتمام حلمي حقا انه معنى الصبر والوفاء، دعماني بكلماتهما التشجيعية وتزويدي بالمراجع حول صعوبة القراءة والقاعدة النورانية ولم يتوانا في تقديم المساعدة على رغم من صعوبة الاوضاع اتمنى لهما كل التوفيق والسعادة

والشكر موصول الى كل من قدم لنا يد المساعدة من قريب وبعيد ، ودعو لنا بالتوفيق لإنجاز هذا العمل وأخص منهم " رزيقة غربي بتوجيهاتها ومساندتها لي في العمل على المذكرة، عازب أحمد عبدالمنعم، مسعود سلمان "

وكل من قدم لي المساعدة وسقط ذكره سهوا أو نسياناً

وأخيرا حسبنا اننا بذلنا جهدا وما نحن الا بشراً نصيب ونخطئ والكمال لله وحده

ملخص

تهدف الدراسة الحالية الى الكشف عن فاعلية البرنامج التعليمي في التخفيف من صعوبة القراءة باستخدام القاعدة النورانية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بابتدائية الشهيد مهوات علي بالوادي لموسم 2019/2018.

ولتحقيق الاهداف المذكورة اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعتين (ضابطة ، تجريبية) و 02 قياسات (قبلي – بعدي).

وذلك باستخدام اختبار صعوبة القراءة "اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات" والذي تم التأكد من خصائصه السيكومترية (الصدق والثبات) .

وباستخدام البرنامج التعليمي المقترح في ضوء القاعدة النورانية لصاحبها "نور محمد حقاني" على عينة قوامها 15 تلميذاً من ذوي صعوبة القراءة تم اختيارهم بطريقة قصدية، من ابتدائية الشهيد مهوات علي بولاية الوادي، ثم تم تقسيمهم لمجموعتين متجانستين (تجريبية وضابطة).

وبعد جمع البيانات وتبويبها ومعالجتها احصائياً باستخدام الحزمة الاحصائية "SPSS" واختبار "ت"، توصلت الدراسة الى النتائج التالية :

1. وجود فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج أفراد المجموعة الضابطة ونتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي .

2. وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في نتائج أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

Summary:

The study aims to know the effectiveness of the effectiveness of the educational program to alleviate Dyslexia using El-Qaidah El-Noraniya in the martyrdom of elementary fourth grade primary in the valley for the 2018/2019 season

In order to achieve the above objectives, the study was based on the semi-experimental design method of the two groups (control, experimental) and 2 measurements (anterior, posterior)

Using the Dyslexia test, a word and half word test, whose properties of the psychometry (validity and reliability) were confirmed by (Layes Smail, 2015)

Using the proposed El-Qaidah El-Noraniya pedagogical curriculum of the owner's light base, "Noor Mohammad Haqqani" on a sample of 15 students with reading difficulties was deliberately chosen and then divided into two groups (experimental and witness)

After data collection, tabulation, and statistical processing using SPSS and T, the study yielded the following results:

.1There are statistically significant differences between the results of the control group and those of the experimental group in the posterior measurement.

.2There are statistically significant differences between the posterior measurement and the previous measurement in the results of the experimental group members.

قائمة المحتويات

	المحتوى	رقم الصفحة
1	الشكر والعرفان	1
2	ملخص الدراسة باللغة العربية	2
3	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	3
4	قائمة المحتويات	4
5	قائمة الجداول	6
6	قائمة الاشكال	6
7	قائمة الملاحق	7
8	مقدمة	8
الجانب النظري		
الفصل الاول تقديم موضوع الدراسة		
1	اشكالية الدراسة	13
2	فرضيات الدراسة	16
3	أهداف الدراسة	16
4	أهمية الدراسة	17
5	التحديد الاجرائي لمتغيرات الدراسة	17
6	الدراسات السابقة	18
7	التعليق عن الدراسات السابقة	23
الفصل الثاني صعوبة القراءة		
1	تعريف صعوبة القراءة	26
2	أسباب صعوبة القراءة	27
3	مظاهر صعوبة القراءة	32

4	أنواع صعوبة القراءة	35
5	الانعكاسات السلبية لصعوبات القراءة	37
6	تشخيص صعوبة القراءة	38
7	علاج صعوبة القراءة	41
الفصل الثالث القاعدة النورانية		
1	تعريف القاعدة النورانية	48
2	لمحة تاريخية عن مؤلف القاعدة النورانية	48
3	التطور التاريخي للقاعدة النورانية	49
4	أهمية القاعدة النورانية	50
5	مميزات القاعدة النورانية	51
6	فائدة تعليم القاعدة النورانية للأطفال، الكبار، عرب، أعاجم، وذوي صعوبات التعلم	52
7	رأي خبراء اللغة العربية في أهمية القاعدة النورانية	52
8	طريقة تدريس القاعدة النورانية مع توجيهات العمل بها	53
الجانب الميداني		
الفصل الرابع اجراءات الدراسة		
1	الدراسة الاستطلاعية	64
2	منهج الدراسة	65
3	المجال المكاني و الزماني للدراسة	65
4	عينة الدراسة الاساسية	66
5	أدوات الدراسة الاساسية	67
6	الاساليب الاحصائية	75
الفصل الرابع عرض ومناقشة نتائج الدراسة		
1	عرض وتحليل نتائج الدراسة	78
2	تفسير ومناقشة نتائج الدراسة	84
3	خلاصة واقتراحات	90

	قائمة المراجع	92
	الملاحق	

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	جدول يوضح تجانس خصائص العينتين الضابطة والتجريبية في الدراسة الاساسية	66
2	جدول يوضح نتائج ذكاء التلاميذ ذوو صعوبة القراءة المتحصل عليها في اختبار "جون رافن" للذكاء	69
3	جدول يوضح صدق الاتساق الداخلي لاختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات	71
4	جدول يوضح الثبات طريقة الفاكرونباخ لاختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات	72
5	جدول نتائج أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.	78-79
6	جدول قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات.	80
7	جدول نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي .	81-82
8	جدول قيمة (ر) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات.	83
	قائمة الاشكال	
1	شكل نتائج المتوسط الحسابي للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي	80

2	شكل نتائج المتوسط الحسابي الأفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي	83
	الملاحق	
1	دروس القاعدة النورانية	
2	مقياس صعوبة "قراءة الكلمات وشبه الكلمات القراءة لـ "لعيس اسماعيل"	
3	خطة البرنامج التعليمي لدروس القاعدة النورانية والحصص المتكونة واهم الاجراءات فيه	
4	الخطوات التنفيذية للبرنامج التعليمي "القاعدة النورانية"	
5	نتائج فرضيات الدراسة	

مقدمة :

تعد القراءة من اهم المهارات التي يجب أن يتسلح بها الانسان في حياته، وأكثر ما يحتاج اليها الفرد المعاصر في ضل ثورة الاتصالات والمواصلات والانفجار المعرفي المتسارع في زمن الفيمتو ثانيه، وان عدم اتقان القراءة يؤدي الى أضرار كبيرة على الفرد والمجتمع والمؤسسة التعليمية، لذا فالقراءة تدرس في المرحلة الاولى من التعليم على أنها أداة مهارية، وان نجاح المتعلم يعتمد أساساً على اتقانه للقراءة، لذا يمكن القول أن التأخر القرائي يعد عاملا اساسياً في حدوث الفشل التعليمي.(اسماعيل، 2015، 311)

ويمكن ملاحظة تأخر التلاميذ في جميع مراحل التعليم عن الانطلاق في القراءة والاسترسال فيها، وليس من المبالغ فيه القول بأن كل المدارس تواجه هذه المشكلة التي تتلخص في أن كثيرا من التلاميذ غير قادرين على القراءة، مما ينتج عنه صعوبات وضعف في القراءة.(العيسوي،2002، 27)

كما لا تنتبه المدرسة العربية الى مهارات سلامة النطق ولا التدريب على اخراج الحروف من مخارجها الصحيحة أو اعطاء حروف اللين الطول المناسب لها في أثناء القراءة، حيث أن التلاميذ لا يفرقون بين الحروف المجهورة والمهموسة، ولا بين الحروف التي تحتاج الى نطق خاص كالثاء، والذال، والظاء. (الموسى،2009، 103)

ومن هنا جاءت الدراسة الحالية محاولةً تسليط الضوء على صعوبة القراءة وكيفية التخفيف منها استخدام فاعلية برنامج تعليمي "القاعدة النورانية " .

وقد قسمت هذه الدراسة الى جانبين :

جانب نظري يحتوي على ثلاثة فصول :

الفصل الاول وتناول تقديم موضوع الدراسة: وتم فيه عرض اشكالية الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها، كما تم توضح أهداف الدراسة وأهميتها، وكذا التحديد الاجرائي لمتغيرات الدراسة، والدراسات السابقة والتعليق عليها وأهم ما تميزت به الدراسة الحالية .

والفصل الثاني تم فيه عرض صعوبة القراءة تعريف صعوبة القراءة أسبابها، ثم أهم مظاهر صعوبة القراءة وأنواعها، ثم الانعكاسات السلبية لصعوبات القراءة، وتشخيصها وأهم طرق علاج صعوبة القراءة .

والفصل الثالث فقد تم التناول في القاعدة النورانية بدأ بترجمة لمؤلفها، ثم تعريف القاعدة النورانية، التطور التاريخي لها، وكذا أهمية القاعدة النورانية ومميزاتها، وفائدة تعليم القاعدة النورانية للأطفال، الكبار، عرب، أعاجم، وذوي صعوبات التعلم، ثم رأي خبراء اللغة العربية في أهمية القاعدة النورانية، وأخيرا
طريقة تدريس القاعدة النورانية مع توجيهات العمل بها.

أما الجانب الثاني وهو الجانب التطبيقي فقد تضمن فصلين:

الفصل الرابع ويحتوي الاجراءات المنهجية للدراسة ابتداءً من الدراسة الاستطلاعية، ومنهج الدراسة، ثم المجال المكاني والزماني للدراسة، عينة الدراسة، وأدواتها، ثم الاساليب الاحصائية.

والفصل الخامس تم فيه عرض وتحليل نتائج الدراسة، ثم تفسير ومناقشة نتائجها، واخير خلاصة ومقترحات.

الجانب النظري

الفصل الاول : اشكالية الدراسة واعتباراتها

1ـ اشكالية الدراسة

2ـ الفرضيات

3ـ أهداف الدراسة

4ـ أهمية الدراسة

5 ـ التعاريف الاجرائية لمصطلحات الدراسة

6ـ الدراسات السابقة

7ـ التعليق عن الدراسات السابقة

1. اشكالية الدراسة:

يعتبر التطور الهائل والحاصل في ميدان العلوم بشكل عام، والتربية بشكل خاص وفي مجال علم النفس تحديدا، ادى الى ظهور ما يسمى بالتربية الخاصة، التي تهتم بفئات خاصة ممن يواجهون اشكاليات صحية او ذهنية مع اختلاف الاسباب المؤدية الى ظهورها وحدوثها، كالإعاقات السمعية، البصرية، الذهنية، الحركية، ... ، أو المميزون بميزات فوق العادية منهم الموهوبون والمتفوقون.

أما أولئك الذين يواجهون صعوبات تعليمية يطلق عليهم فئات ذوي صعوبات التعلم، وينطوون تحت راية التربية الخاصة وعلى الرغم من أنه لم يعرف الا حديثا وفي بقاع العالم، الا انه يعتبر قديما حديثا قديما في الظهور والنشأة، حديثا بالاكتشاف والاهتمام والبحث والدراسة، وكردة فعل لتزايد انتشارها وظهورها في اوساط التلاميذ الامر الذي يؤرق الاولياء والمعلمين على حد سواء.

وتكمن الخطورة في مشكلة صعوبة القراءة في كونها صعوبة خفية، لان من يعاني منها عادة ما يكون سوياً، ولا يلاحظ المعلم أو الاهل أية مظاهر شاذة تستوجب تقديم معالجة خاصة. (صبحي ،2009، 6)

وتعتبر القراءة من الوظائف المعرفية المعقدة في الكيفية التي يعالجها الدماغ، وهي نتاج تفاعل العديد من العمليات العقلية أهمها: الادراك البصري، الادراك السمعي، الانتباه، الذاكرة، والفهم اللغوي.(السعيدي،2009، 8)

كما ان القراءة في المدرسة الابتدائية تشكل جزءاً كبيرا من حياة المدرسة، فالطفل يقرأ في كل وقت وفي كل مقرراته الدراسية، بحيث يمكن القول بأن القراءة عملية اجتماعية غير مرتبطة بزمن محدد أو مكان معين وحتى في الفترات المخصصة للتدريب على المهارات والقدرات المختلفة لعملية القراءة تتاح الفرصة للطفل لكي يحصل على معلومات تفيده في تعلم المقررات الدراسة المختلفة.(سليمان، 2010، 294)

وتعد القراءة أحد المحاور الاساسية الهامة لصعوبات التعلم الاكاديمية، إذا لم تكن المحور الاهم والاساسي فيها، حيث يرى الكثير من الباحثين المختصين في صعوبات التعلم أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي، حيث تعد البيئة المدرسية المجال الذي تظهر فيه جليا قصور هاته المهارة "القراءة" وما تأتي به من

تأثيرات على صورة الذات لدى المتعلم وشعوره بالكفاءة الذاتية، كما أنها تؤدي الى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، القلق، الافتقار الى الدافعية، كما أنها تؤثر على التحصيل الدراسي ككل للتلميذ. (سليمان ، 2010، 293، 294)

وصعوبة القراءة من الاضطرابات الاكثر شيوعا والاخطر أثارا على مستقبل التلميذ والقارئ في آن واحد، ويرى كمال دسوقي 1988 "أن صعوبة القراءة يعني عجز الطفل عن القراءة أو عطب في الوظيفة القرائية من جانبه، أو هو تعطيل في قدرته على القراءة او فهم ما يقرأ سواءً بطريقة صامته أو جهرية مع عدم وجود اي عيب كلامي أو وجود خلل في جهازه الكلامي.(عادل،2009، 5 ، 6)

فالطفل الذي يعاني صعوبة القراءة يعد طفلا عادي لا يعاني اي مشاكل في الذكاء أو على المستوى الحسي أو الحركي لذلك شغل هذا المجال الاباء والمربين والباحثين في ميدان التربية الخاصة، إذا أنه يتعرض لدراسة الخصائص المميزة لقطاع كبير من تلاميذ المدرسة والتعرف على طبيعة تلك الصعوبة التي يعانون منها، ووضع أنسب الاستراتيجيات وأساليب التدخل العلاجي لتخفيف حدتها وآثارها على الصحة النفسية .

ويظهر الطفل الذي يعاني صعوبات القراءة تناقضا كبيرا في تحصيله الدراسي وقدراته العقلية، فقد يكون متفوق في الرياضات ويجيد الرسم بطريقة ابداعية وفي نفس الوقت لا يستطيع قراءة نص الا بارتكاب العديد من الاخطاء، وهذا ما يترك المعلمون عندنا في حالة ذهول، ولهذا لم يستطع بعض المعلمين فهم الامر، فلم يجدوا ما يقدمونه لهم الا نعتهم بالكسل واللامبالاة أو التخلف أو الغباء وتكون النتيجة الطبيعية لمثل هذه الممارسات تكرار الرسوب والفشل، وكذلك عندما ينتقل الامر الى الاباء وخاصة اذا كانوا غير متعلمين. (صبحي ، 2009، 5، 6)

فما يحتاجه هؤلاء التلاميذ هو وجود بيئة تعليمية ودعم دراسي ملائم ورعاية فردية مناسبة للتعامل مع نواحي القوة والتركيز عليها وتعزيزها وتقليص مواطن الضعف المحددة لديهم لتعليمهم المهارات الاساسية التي يحتاجونها، بالاضافة الى الاستراتيجيات التعليمية او الاساليب التي سوف تساعدهم، نجد منها التدريس المباشر، التشخيصي، النمذجة...وغيرها.

ومن هنا كانت الحاجة مُلحة لتوظيف فاعلية تعمل على تحقيق خبرات القراءة المدرسية، المخطط لها من قبل لعلاج ضعف الطلبة في القراءة والقضاء على العوامل التي تعمل على وجود هذه المشكلة، لتنمية الثقة في النفس ومواصلة تدريب المتعلمين على الاداء الجيد والفهم السليم والربط بين النسق المكتوب والمنطوق.

وسبب هذه الفاعلية للقاعدة النورانية كأحد الاساليب لحل والتخفيف من صعوبة القراءة، حيث أنها الاسلوب الذي سارت عليه في التهجي تلين اللسان بالنطق، وتعلم معرفة الحركات وضبطها ومعرفة الترابط بين الحروف، وتكون ثمرتها نطقًا صحيحًا فصيحاً، وقدرة متميزة على القراءة عامة. (محمد ،2014)

والقاعدة النورانية هي الوسيلة التدريبية أو الاسلوب العلمي الذي يهدف الى تعليم الاطفال قراءة النصوص العربية بالتهجي والتدريب من أصغر جزء أو وحدة وهو الحرف، لتحقيق الغرض الاساس وهو تطوير مهارات الاداء اللغوي (القراءة) ومعالجة الصعوبة أو الضعف القرائي، وعند تكرار توظيف القاعدة النورانية يولد لدى التلاميذ حب القراءة وتنمية الوعي والفهم العقلي، كون التلميذ يربط بين اسم الحرف واسم الحركة والصوت الناتج عنه. (بعلوشة ، 2015، 4، 5)

ومن يتقن القاعدة النورانية فإنه ولو كان صغير لم يبلغ السنوات الخمس من عمره أو كان أعجمياً لا يبين أو كان يعاني من صعوبات التعلم، يكون قادرا على القراءة بصفة العامة وقراءة القرآن الكريم بالتهجي دون أية صعوبة، بل يستطيع ختمه كاملا من أوله الى آخره دون تلقين ويكون من باب أولى قادرا على قراءة غيره قراءة استرسال وانطلاق.(محمد ،2014)

وقد تعود صعوبة القراءة الى طريقة التدريس أحيانا التي يتبعها المعلم في تدريسه لها وعليه فانه من الضروري أن يختار المعلم أفضل الطرائق التي تؤدي الى تحقيق الاهداف المرجوة بأقل جهد ووقت ممكنين وزيادة دافعية الطلبة نحو القراءة.

(بعلوشة ، 2015، 6)

ومن خلال البحث في هذا الموضوع وخاصة القاعدة النورانية لم أجد من الدراسات ما فيه الكفاية متناولة هذا الاسلوب سوى المؤتمرات والمشاريع التي تم عقدها من طرف لجان اللغة العربية ووزرات التربية، لذا تم توظيف القاعدة النورانية كبرنامج وأسلوب

تعليمي لذوي صعوبة القراءة، لذا تحاول الدراسة الحالية معرفة ما مدى فاعلية برنامج تعليمي قائم على القاعدة النورانية في التخفيف من صعوبة القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ؟

1. تساؤلات الدراسة:

1. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج أفراد المجموعة الضابطة ونتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية؟

2. فرضيات الدراسة:

1. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج أفراد المجموعة الضابطة ونتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي.
2. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في نتائج أفراد المجموعة التجريبية.

3. أهداف الدراسة:

ـ معرفة مدى فاعلية للقاعدة النورانية في التخفيف من صعوبة القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

ـ معرفة ما اذا كانت توجد فروق في مستوى القراءة لدى أفراد المجموعة الضابطة، وأفراد المجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بين نتائجهم في القياسين القبلي والبعدي.

ـ معرفة ما اذا كانت توجد فروق في مستوى القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بين نتائجهم في القياس القبلي والبعدي بعد تطبيق القاعدة النورانية.

4. أهمية الدراسة:

ـ يعتبر موضوع صعوبات القراءة من المواضيع الهامة جدا، والتي تعد محور صعوبات التعلم الاكاديمية برمتها، باعتبار القراءة الاساس لأي مادة من المواد الدراسية أو غيرها

وخاصة في المرحلة الابتدائية لذا تم تسليط الضوء على هذا الموضوع في الاوساط المدرسية وتوجيه انتباه المعلمين والاولياء على حد سواء للاهتمام بهذه الفئة.

ـ إن صعوبة القراءة تعود بالسلب على التحصيل الدراسي والصحة النفسية للتلميذ ككل، وعلى حد علمي ومن خلال ما اطلعت عليه في هذا المجال فانه لم يتم تناول القاعدة النورانية كأسلوب تعليمي في علاج صعوبة القراءة على الرغم من تعدد الاساليب والبرامج العلاجية في هذا الشأن.

ـ ونظرا لسلاسة القاعدة النورانية وتميّزها بإيقاع في محتوى دروسها تعتبر أسلوب جذاب للأطفال ومناسب لمن في مثلهم في العمر (تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي) وأقل منهم.

5. التحديد الاجرائي لمتغيرات الدراسة :

1.5. البرنامج التعليمي القائم على القاعدة النورانية:

ويقصد به مجموعة الانشطة المخطط لها نظامية، بحيث تتضمن مجموعة من الخبرات التعليمية التعلمية، تقدم لمجموعة من الدارسين ويحتوي البرنامج على مجموعة من الاهداف، المحتوى، الانشطة، الوسائل، وأدوات التقويم. (شهد،11،2014)

يقوم البرنامج التعليمي في هذه الدراسة على الاسلوب المستمد من القاعدة النورانية القائم على مجموعة من الدروس والانشطة بحلقات متسلسلة من الحروف الهجائية لتحقيق تطوير مهارات الاداء اللغوي الاساسية (القراءة) لدى التلاميذ ليكونوا قادرين على القراءة الصحيحة من حيث المخارج والضبط " شكلا، وصوتا، وصورة"، ويتكون البرنامج من 13 جلسة.

2.5. صعوبة القراءة :

هو ضعف محدد في اكتساب القراءة لا ينسب للعمر العقلي المنخفض او اضطرابات حدة البصر، أو التعليم غير الملائم انما يشمل اضطراب في مهارات القراءة والفهم والتعرف على الكلمات والقراءة الشفوية والاداء في المهام التي تتطلب القراءة بشكل عام. (CIM-10,2000,220)

أما في الدراسة الحالية يشير مصطلح صعوبة القراءة الى الدرجات التي يتحصل عليها تلاميذ سنة رابعة ابتدائي في مقياس صعوبة القراءة وهو اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات لـ: (لعيس، 2015)

3.5. التلاميذ ذوو صعوبة القراءة :

هم الاطفال الذين يبلغون من العمر 10سنوات و10أشهر، ويدرسون في الصف الرابع ابتدائي "بابتدائية الشهيد مهوات علي بالوادي" ويعانون من صعوبة القراءة من خلال تطبيق مقياس صعوبة القراءة "اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات" المعتمد في الدراسة الحالية.

6.الدراسات السابقة :

نظرا لانتشار صعوبة القراءة على المدى الواسع والكبير بين تلاميذ المدارس الابتدائية وهذا الامر أرق المعلمين والاولياء، حيث أقيمت العديد من الدراسات في مجال صعوبة القراءة وطرق علاجها اجنبية وعربية ووطنية، أذكر منها حسب تدرجها في السنة:

1.6. دراسة السليمان 2001:

بعنوان معرفة أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيتي ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة الصف السادس الابتدائي، حيث هدفت الدراسة الى معرفة أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيتي ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة الصف السادس الابتدائي، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي للوصول الى هدف الدراسة، واعتمدت على الادوات التالية: اختبار الذكاء، اختبار التحصيلي في القراءة الصامتة، واختبار المهارات المسبقة للفهم القرائي، ومقياس الوعي القرائي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وبرنامج تدريسي علاجي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى الطالبات ذوات صعوبات القراءة، وتكونت عينة الدراسة من 30 طالبا وطالبة من ذوي صعوبات الفهم القرائي، حيث اخذت بطريقة قصدية، وقد توصلت الدراسة الى انه يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الفهم القرائي.

2.6. دراسة رضوان 2002:

بعنوان أثر استخدام الطريقة الجزئية في تعليم القراءة على تنمية مهاراتها في الصف الاول بمحافظة عزة، حيث هدفت الى التعرف الى أثر استخدام الطريقة الجزئية في تعليم القراءة على تنمية مهاراتها في الصف الاول، وقد استخدم المنهج التجريبي في الوصول لهدف الدراسة، تكونت عينة الدراسة من "200" طالبًا وطالبةً تم اختيارها بالطريقة العشوائية، واعتمد الباحث على تطبيق اختبار لقياس المهارات القرائية على عينين الضابطة والتجريبية، واسفرت الدراسة الى النتائج التالية :

ـ تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لاختبار مهارات القراءة لكلا الجنسين.

ـ الطريقة الجزئية المقترحة أفضل في تعليم القراءة لدى طلبة الصف الاول الاساس في محافظة غزة.

3.6. دراسة الحاج كادي 2005:

بعنوان صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى الطور الثالث من المدرسة الاساسية، حيث تهدف الدراسة الى دراسة العلاقة بين صعوبة القراءة والكتابة بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الاساسية، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي، وقد اعتمد على أداتين في تم جمع المعلومات المطلوبة للدراسة وهي اختبار صعوبة القراءة والكتابة الذي أعد من طرف "نصيرة زلال"، واختبار مفهوم الذات الذي أعد من طرف "لويس ليبست" حيث كيّفه وترجمه للغة العربية "علي بوطاف"، طبقت الدراسة على عينه حجمها 100 تلميذ بمرحلة الطور الثالث من المدرسة الاساسية، منها 66 تلميذا، 34 تلميذة، وقد توصلت الدراسة الى:

ـ هناك علاقة موجبة بين صعوبة القراءة والكتابة التي يعاني منها التلاميذ مع مفهومهم للذات.

ـ لا توجد هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في مفهوم الذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة.

ـ لا توجد هناك فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في مفهومهم للذات باختلاف مستوى القراءة والكتابة.

4.6. دراسة أبو طعيمه 2010:

هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية استخدام العيادات القرائية في علاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الاساسي، واتبع الباحثان المنهج الشبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث البرنامج المقترح، ولقياس فاعلية البرنامج المقترح أعد الباحث اختبارا تحصيليا لقياس مهارة القراءة بدقة، وتم اختيار عينة الدراسة والمكونة من 40 تلميذا من المتأخرين قرائياً من الصف الرابع، وأظهرت نتائج الدراسة الى أن هناك تأثير كبير في برنامج العيادات القرائية في القياس البعدي، ويعزو الباحثان ذلك الى اشتمال البرنامج الى عدد كبير من المهارات القرائية، وأوصت الدراسة الى اعداد معلمين معالجين في المرحلة الاساسية الدنيا لمعالجة الضعف القرائي، واختيار الطرق السليمة للمعالجة.

5.6. دراسة النوري 2010:

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على صعوبات القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الاساسي، وتصور مقترح لعلاجها، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة اعدت الباحثة سؤال مفتوح للمعلمين والمعلمات والمشرفون والمختصين في مجال طرق تدريس اللغة العربية، واستبانة لتحديد صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الاساسي، وبطاقة ملاحظة للتأكد مما ورد في الاستبانة من صعوبات، واختبار تشخيصي في القراءة للتعرف على مستوى صعوبات القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الاساسي، طبقت الدراسة على عينه من تلامذة الصف الرابع الاساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الوسطى للعام الدراسي 2010/2009، وتألفت عينة الدراسة من 85 تلميذًا وتلميذةً من لدى تلامذة الصف الرابع الاساسي بنسبة 1،6% ، وكذلك من معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الرابع الاساسي والبالغ عددهم 45 معلماً ومعلمةً من مجتمع اصلي قوامه 52 معلماً ومعلمةً بنسبة 76،53%، وقد توصلت الدراسة الى:

ـ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05 a>) في صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الاساسي تعزى لمتغير الجنس" ذكور، اناث".

ـ توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05 a>) في صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الاساسي تعزى للمستوى الدراسي العام (متفوق، متوسط، متدني).

6.6. دراسة عوض 2010:

هدفت هذه الدراسة الى تقديم استراتيجية جديدة لعلاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي، لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسي، واتبع الباحث المنهج التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث قائمة بالمهارات المطلوبة في القراءة وتحول الى بطاقة ملاحظة للتقويم، وقائمة بالمهارات المطلوبة في الكتابة وتحول الى بطاقة ملاحظة للتقويم، واختبارين تحصيليين متكافئين لشهري أكتوبر، وديسمبر في مادة اللغة العربية، طبقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الثالث الاعدادي الضعاف دراسيا (الراسبين) للفصل الدراسي الاول للعام الدراسي 2007/2006، بالمدرسة الاعدادية الحديثة بكفر الشيخ التعليمية.

ـ وقد توصل الباحث بعد التطبيق الى عدة نتائج أهمها فاعلية الاستراتيجية المقترحة في علاج ضعف التلاميذ في مهارات القراءة، والمهارات الاساسية لكتابة، وفي علاج الضعف التحصيلي.

7.6. دراسة الشوبكي 2011:

هدفت هذه الدراسة الى معرفة فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الاساسي بغزة، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي والمنهج البنائي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة البرنامج المقترح، وبطاقة ملاحظة لمهارات القراءة، واستبانة استطلاعية لمهارات الاستماع، واختبارًا تحصيليًا للمهارات وفق الاسس المعتمدة للقراءة، وطبقت الدراسة على عينة مكونه من "67" تلميذة من تلميذات الصف الرابع الاساسي في مدرسة حسن سلامة الاساسية، بحيث وزعت على مجموعتين تجريبية وعددها "34" تلميذة ، والاخرى الضابطة وعددها "33" تلميذة ، وقد توصلت الباحثة بعد تطبيق الدراسة الى عدة نتائج أهمها :

ـ فاعلية البرنامج على مهارات الاستماع في تنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع أساسي .

ـ فاعلية البرنامج في زيادة التحصيل في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي في القراءة لدى تلميذات الصف الرابع أساسي .

ـ فاعلية البرنامج في زيادة التحصيل في التطبيق البعدي للاختبار المهاري في القراءة لدى تلميذات الصف الرابع أساسي.

ـ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين يدرسون البرنامج كمقترح في القراءة)، والمجموعة الضابطة (الذين يدرسون بالطريقة العادية) في الاختبارين المعرفي والمهاري للقراءة لصالح المجموعة التجريبية.

8.6. دراسة بعلوشة 2015:

بعنوان فاعلية توظيف القاعدة النورانية في علاج الضعف القرائي لدى طلبة الصف الثالث الاساس، حيث هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية توظيف القاعدة النورانية في علاج الضعف القرائي لدى طلبة الصف الثالث الاساس، وقد استخدمت الباحثة المنهج الشبه التجريبي للوصول لهدف الدراسة، تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثالث الاساس في مدارس وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين (أونروا) في محافظة شمال غزة الفصل الدراسي الثاني 2014/2013م، حيث بلغت عينة الدراسة 40 طالبا وطالبة، قسمت الباحثة العينة الى عينيتين تجريبيتين احداهما للطلاب في مدرسة ذكور جباليا الابتدائية "ب" للبنين وبلغ عددهم 20 طالبا، والاخرى للطالبات في مدرسة بنات جباليا الابتدائية "ب" للبنات وبلغ عددهم 20 طالبة، واستخدمت الباحثة الادوات التالية: القاعدة النورانية التي وضعت لعلاج الضعف القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساس، اختبار قرائي لتشخيص الضعف القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساس، بطاقة ملاحظة لصعوبات القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساس، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية :

ـ وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($a \geq 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي القرائي لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

ـ وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($a \geq 0.05$) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

9.6. دراسة الرمحي 2015:

بعنوان فاعلية برنامج مقترح لمعالجة الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان، وهدفت هذه الدراسة الى التعرف على فاعلية برنامج مقترح لعلاج الضعف القرائي التي يواجهها تلاميذ الصفين الرابع والخامس، وقد أعد الباحث أداتين تمثلت الاولى في قائمة بأهم المهارات القرائية اللازمة لطلبة الصفين الرابع والخامس، والاداة الثانية عبارة عن اختبار يقيس بدقة مدى اتقان التلاميذ للمهارة موضع البحث، وقد اتبع الباحث المنهج السبه التجريبي، لعينة متكونة من 10 تلاميذ، وأسفرت نتائج الدراسة عن تحسن التلاميذ أدائيًا في مهارة القراءة تحسنًا ذا دلالة إحصائية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، الأمر الذي يدعم ويؤكد فاعلية البرنامج المطبق عليهم أي :

ـ يوجد فروق دلالة احصائيا عند مستوى "0.05" في تطور المهارات القرائية للتلاميذ الضعاف في المهارات القرائية للصفين الرابع والخامس يعزى للبرنامج العلاجي المقترح .

7. التعليق عن الدراسات السابقة :

ان ظاهرة صعوبة القراءة او الضعف او العسر القرائي تعتبر من أهم المشكلات التي يعاني منها المعلمون لذلك نجد أنها حظيت بكثير البحث والاهتمام والتنقيب في مختلف البيئات والمراحل التعليمية، الامر الذي بات يؤكد خطورة هذه الظاهرة وشيوعها بين التلاميذ لذا فإنها تحتاج الى العلاج الفوري، ومن خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت المهارات القرائية والضعف القرائي وسبل علاجه وفي ضوء تحليل هذه الدراسات تبين أنه:

ـ اهتمت الدراسات على الهدف الاساس وهو ضرورة علاج صعوبة القراءة لدى التلاميذ، وهوما يتوافق مع الدراسة الحالية.

ـ اهتمت الدراسات على التعرف على فاعلية برنامج لتنمية مهارات القراءة وهو ما تهتم به الدراسة الحالية .

ـ استخدمت الدراسات المنهج التجريبي (الرمحي 2015، الشوبكي 2011، أبو طعيمة 2010، عوض 2010، رضوان 2002، السليمان 2001)، أما دراسة النوري2010، كادي الحاج 2005 فقد استخدمت المنهج الوصفي .

ـ اتفقت معظم الدراسات في استخدام اداة الدراسة وهو اختبار تشخيصي لقياس فاعلية البرامج المطبقة بها (الرمحي 2015، الشوبكي 2011، أبوطعيمة 2010، عوض 2010، رضوان 2002، السليمان 2001)، وهوما يوافق الدراسة الحالية، وبعضها الاخر اعتمد على اختبار القراءة، فهم المقروء، بطاقة الملاحظة مقياس الوعي القرائي.

ـ كما استخدمت دراسة السليمان2001 اختبار الذكاء، وهو ما يتوافق مع الدراسة الحالية لاستخدامها اختبار الذكاء (مصفوفات "رافن" المتتابعة الملونة) .

ـ تم الاستفادة من الدراسات السابقة في اختيار منهج البحث، واختيار ادواته، وتأكيد مشكلته، حيث أن كل الدراسات السابقة تؤكد على ضرورة تناول والاهتمام بعلاج صعوبة القراءة.

وما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة هو:

ـ اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باتباع طريقة قديمة حديثة مميزة متأصلة في اللغة العربية وهي القاعدة النورانية لعلاج صعوبة القراءة .

ـ تناولت الدراسة الحالية القاعدة النورانية كمجال لدعم توظيف القاعدة النورانية ضمن البرامج الدراسية، كوقاية، علاج، وتشخيص لصعوبة القراءة، وهذا الجانب لم تتناوله الدراسات السابقة.

ـ تعد الدراسة الثانية في نوعها ضمن الدراسات العربية داخل الوطن العربي على حدود علم الباحثة، والاولى وطنياً.

الفصل الثاني : صعوبة القراءة

تمهيد

1. تعريف صعوبة القراءة

2. أسباب صعوبة القراءة

3. مظاهر عسر القراءة

4. أنواع صعوبة القراءة

5. الانعكاسات السلبية لصعوبات القراءة

6. تشخيص صعوبة القراءة

7. علاج صعوبة القراءة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تمثل صعوبة القراءة مشكلة خطيرة على المستوى العالمي، وانها مشكلة لا تتعلق بالفرد وحسب بل تمتد أثارها الى المجتمع الذي يعيش فيه هؤلاء الاطفال، فقد زاد عدد الاطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة بشكل كبير الامر الذين يؤرق المعلمين بدرجة اولى والاولياء على حدٍ سواء، وتظهر جليةً حين يلتحق هؤلاء الاطفال بالمدراس الابتدائية عند سن السابعة على غير تحديد، حيث تظهر في صعوبة اكتساب آليات القراءة بشقيها الجهرية والصامتة، المكتوبة والمنطوقة بالحذف، وتكرار التهجي لأكثر من مرة ...، مما ينعكس سلبا على المستوى الاكاديمي والشخصي للتلميذ .

1. تعريف صعوبة القراءة :

1.1. مفهوم صعوبة القراءة Dyslexia: ترجع كلمة Dyslexia الى اصل إغريقي وتتكون من مقطعين Dys ويقصد بها سوء، مرض، قصور، lexia ومعناها المفردات أو الكلمات، ومن ثمة يصبح المعنى الذي تشير اليه الكلمة أو المفهوم سوء أو صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة. (الزيات،2007، 159)

2.1. تعريف الديسلكسيا: هي صعوبة القدرة على القراءة في العمر الطبيعي خارج نطاق اي إعاقة عقلية أو حسية، ترافق هذه الصعوبة صعوبات في الكتابة وتسمى " ديسلكسي ـ ديسوروتوغرافي". (صبحي، 2009، 41)

ـ يمكن تعريف القراءة بأنها اضطرابات عصبية أساسها وراثي في الغالب قد تؤثر على اكتساب اللغة ومعالجتها، ولأنها تتنوع في درجات حدتها فإنها تظهر من خلال صعوبات الادراك والتعبير اللغوي بما فيها المعالجة الصوتية والقراءة والكتابة والتهجي والخط والرياضيات، ولا ترجع الى نقص الدافعية والضعف الحسي، والفرص البيئية أو التربوية غير مناسبة أو الظروف محددة أخرى، ولكنها ربما تحدث متفرقة بأي ظروف أخرى (سليمان، 2010، 309)

ـ يعرف الدليل الخامس للأمراض العقلية (الديسليكسيا) على أنها مصطلح بديل يستعمل لوصف نموذج من نماذج صعوبات القراءة يركز على مشكلة العجز على فك شيفرة الكلمات والتهجئة ، وهي متعلقة ببعض الصعوبات الاخرى كالفهم القرائي والمنطق الرياضي. (DSM-5,2014)

ـ صعوبة القراءة اضطراب عصبي محدد ينعكس على مجالات عديد في التعلم متمثل في صعوبة فك شيفرة الكلمات. (HESS,2012)

2. أسباب صعوبة القراءة :

تتعدد الاسباب المؤدية لحدوث صعوبة القراءة، فمنها م هو متعلق بالطفل في حد ذاته، ومنها اسباب تتعلق بالمحيط الاجتماعي والمدرسي... وغيرها نذكر منها مايلي :

1.2. الأسباب الجسمية :

1.1.2. العجز البصري : وتتمثل في قصر النظر أو طوله أو خلل في عضلات العين، ورغم أن الطفل قد يعتمد على استخدام عين دون الاخرى أو على المثيرات السمعية اللمسية، الا ان القراءة العلاجية والتدريبات واستخدام النظارات ضروري لتصحيح العجز البصري. (سليمان، 2010، 309)

2.1.2.العجز السمعي: ونقصد بها وجود صعوبة في الادراك السمعي من جانب الطفل تحول دون تمييزه للأصوات التي يسمعها كالصمم والضعف السمعي.(عادل،2009، 8)

ويضيف فتحي الزيات 1998 أن صعوبات القراءة ترتبط ارتباطا وثيقا بكل الاختلالات أو الاضطرابات البصرية السمعية، وهذا يشكل أساساً هاما من الاسس التي تقوم عليها القراءة، فالوسيط الحسي السمعي يتيح للطفل سماع اصوات الحروف و الكلمات ومنطوقها وموقعها ودورها في السياق .

كما يتيح الوسيط البصري التعرف على أشكال الحروف والكلمات وايقاعاتها، ومن ثمة فأي اختلال في أياً من هذه الوسائط أوفيهما معا يؤثر على فعالية القراءة كمهارة من ناحية الفهم القرائي، وكنشاط عقلي معرفي من ناحية اخرى، حيث تتكامل هذه العمليات منتجة النمط العادي لمهارة القراءة.(صلاح، 2005، 55، 56)

3.1.2. اختلال الاداء الوظيفي للمخ:

يعد الاختلال الوظيفي للمخ السبب بالدرجة الاولى لظهور صعوبة القراءة، حيث تقوم المراكز السفلى به على اثر ذلك بتشويش الصور والاصوات قبل ان تصل الى المراكز العليا والاكثر ذكاءًا، على الرغم من ان الاذنيين والعينين تعمل بشكل جيد.

(عادل، 2009، 8)

4.1.2. اتجاه الكتابة :

فقد تبين للعلماء أن ابدال اليد اليمنى باليسرى، أو العكس يمكن أن يؤدي الى عكس الحروف والكلمات عند النظر اليها، فضلاً عن ارباك الطفل إدراكيا، انفعاليا، وحركيا.(سليمان، 2010، 310)

2.2. العوامل الوراثية:

لسنا نريد القول بالوراثة انتقال سمات من الاباء والاجداد الى الابناء والاجيال الثانية، ولكن كل ما نريد أن نؤكد عليه هو ليس بالضرورة أن يكون للوالد الذي يعاني من صعوبة القراءة أطفال على شاكلته، على الرغم مما توصلت اليه وكشفت عنه العديد من الدراسات الحديثة من وجود جين معين هو المسؤول الاول عن مثل هذه المشكلة ومع ذلك فهناك عدة حقائق هامة نستطيع أن نبينها من خلال هذه المجموعات من العوامل يمكن أن نعرض لها كما يلي:

- هذه المشكلة تنتشر بين الاشاول من الاطفال بدرجة كبيرة.
- انها تنتشر بين البنين بشكل أكثر من البنات.
- أن هناك جينا معينا يعد هو المسؤول عنه.

المجموعة الاولى: يشير "برادفور 1999" أن كون مثل هذه المشكلة ترتبط بعوامل وراثية لا يعني مطلقا كما ذكرنا سابقا أن الاباء الذين يعانون صعوبة القراءة سوف يكون لديه طفل يعاني صعوبة قراءة، كما أن انتشارها بين الاشاول (الاعسر) من الاطفال لا يعني أن كل طفل أشول (أعسر) سوف يعاني منها.

والحقيقة أن رسم المخ لمثل هؤلاء الاطفال يوضح مجموعات الخلايا التي تقبع تحت سطح المخ في الجانب الايسر قد انتقلت الى السطح أثناء مرحلة النمو المخ خلال المرحلة الجنينية ، ولكنها مع ذلك لم ينتقل بطريقة صحيحة وتعرف هذه الخلايا باسم الخلايا الخارجية أو البرانية " الاكتوبية estopic" وتتواجد الخلايا الاكتوبية بصفة أساسية في الجزء الايسر والامامي من المخ وهما المنطقتان ذات الاهمية بالنسبة للقراءة والكتابة. (عادل، 2009، 9)

والى جانب ذلك يوجد منطقة أخرى بالمخ تعرف بالجهاز الخلوي المتضمن للخلايا الكبيرة، وهي المسؤولة عن القدرة على رؤية الصور المتحركة، يكون أصغر بعض

الشيء من لدى أولئك الاطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة، وهذا يجعل القراءة بالنسبة لهم أصعب بعض الشيء حيث يكون على المخ أن يفسر بسرعة تلك الحروف والكلمات المختلفة التي تراها العينين في الوقت الذي يصور فيه مثل هذه الحروف والكلمات والجمل، إضافة الى أن استخدام رسم المخ الكهربائي EEG يوضح وجود نشاط زائد في المخ في جانبه الايمن عند بداية تعلم الطفل القراءة وزيادة هذا النشاط في الجانب الايسر مع التقدم في القراءة، ومع ذلك فإن المخ يظهر تبايناً غير عادي في النشاط بين الجانبين الايمن والايسر بالنسبة لمثل هؤلاء الاطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة.

المجموعة الثانية: انها تنتشر بين البنين أكثر من البنات، حيث يبلغ معدل انتشارها بين البنين 2 أو3 في مقابل 1 للبنات، ويرجع ذلك في الواقع الى أن النمو العقلي للطفل يتأثر بهرمون الذكورة المعروف بالتستوسيرون Testosterone حيث يتأثر جهازه المناعي بالزيادة المفرطة لهذا الهرمون وهو ما يمكن أن يؤدي الى العديد من المشكلات للطفل كشدة الحساسية لمواد معينة كربو وعسر القراءة على سبيل المثال، وبالتالي يكون من المنطقي في مثل هذه الحالة وفي ظل تلك الظروف أن يزداد معدل انتشارها بين البنين قياسا بالبنات، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات الحديثة.

(عادل، 2009 ،11)

المجموعة الثالثة : أنه يوجد جين معين يعد هو المسؤول عن صعوبة القراءة، فإن العديد من الدراسات تؤكد ذلك، حيث ترى " كانتراوتز وأندروود 1999" عن طريق التقنية الحديثة التي أوصلتهم الى رؤية واضحة لسبب حدوث صعوبة القراءة ، فيوضح رسام المخ أنه عندما يحاول الطفل القيام بتشفير الكلمات فإن مناطق معينه في الجزء الخلفي من المخ تنخفض درجة إثارتها بينما تزداد إثارة مناطق أخرى في الجزء الامامي، وهذا من خلال دراسة أجريت على 6 أطفال يعانون من صعوبة القراءة، و7 من أقرانهم العاديين تم رسم المخ لهم جميعاً وطلبت منهم أن يؤدوا ثلاث مهام مختلفة ذات درجة كبيرة من الاهمية في هذا الخصوص، تمثلت المهام والتي تتعلق بالتنغيم والتمييز الصوتي :

- ان يقوموا بترديد نغمتين موسيقيتين كل على حدة .

ـ أن يقوموا بالتمييز بين كلمات حقيقية منطوقة وبين بعض الهراء الذي كان يحدث آنذاك.

ـ أن يقوموا بتحديد المقاطع المنغمة التي كانوا يستمعون اليها.

ووجدتا أن الفرق الوحيد بين المجموعتين في المهمة الثالثة الخاصة بالتنغيم حيث قَلَتْ درجات الاطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة عن أقرانهم العاديين بدرجة دالة، وهذا ما أوضحه رسم المخ بأن الجزء الامامي من المخ قد ازدادت إثارتها، وهذا يعني أن هناك مشكلة لهؤلاء الاطفال في تحليل أنماط الصوت.(عادل، 2009 ، 12، 13)

3.2. العوامل البيئية:

تساهم الظروف البيئية في الضعف القرائي فالطفل الذي يعيش في جو غير مريح من الناحيتين الاسرية والصحية نذكر منها:

ـ المشاجرات بين الوالدين وإهمالهم الطفل.

ـ عدم الاهتمام بالتعليم أو كثرة عدد الاخوة وضيق المكان كل ذلك يؤدي الى التوتر العصبي.

ـ الاحساس بعدم الامان مما يضعف توافق المتعلم مع المدرسة، وهذا يؤدي الى ضعفه في القراءة. (سليمان، 2010، 310)

ـ بيئة المتعلم من حيث المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي عامل مؤثر على مستواه التعليمي، ورغبته أو عدم رغبته في التقدم العلمي وبالتالي تتأثر القراءة بشكل مباشر بهذا العامل.

4.3. العوامل المدرسية:

تكمن العوامل المدرسية في طرق التدريس، فقد يفشل المعلم في ادراكها وتعديل أسلوبه في التدريس لما يمكن الطفل من التعامل معها بصورة ايجابية فيعوض العجز في جانب بالاعتماد جانب آخر، أي أن عدم كفاءة طرق التدريس واستخدام الوسائل والانشطة التعليمية، وطرق التدريس واعطاء الواجبات والمتابعة والتقويم والعلاج داخل الفصل لها دور في صعوبة القراءة لدى المتعلمين.

وللمعلم دور بالغ الاهمية في عملية التعلم القراءة ، فقد يؤثر فيه ايجابيا أو سلبياً، والاطفال المحظوظون هم الذين يحظون بمعلم كفئ تم تدريبه بصورة جيدة وقادر على

توفير المناخ النفسي المناسب لعملية التعلم وتحقيق التوازن بين المهارات القرائية المختلفة. (سليمان، 2010 ، 311)

5.2. العوامل النفسية:

1.5.2 اضطرابات الادراك:

ـ يرى فيلوتينو1979 أن السبب في صعوبة القراءة تعود الى عجز وظيفي في بعض الجوانب المختلفة بالتعلم البصري الشفهي، وقد فسر الصعوبة في القراءة على أنها العجز في اللغة والألفاظ من كونها العجز الذاكرة البصرية .

ـ وأشارت نتائج دراسة " أوشايعني وسوانسون1998" في مقارنة أداء عمل الذاكرة بين أفراد يعانون صعوبة القراءة وأقرانهم العاديين، بأن ذوو صعوبة القراءة يعانون نقصا في المتطلبات الاساسية بدرجة واضحة عن أقرانهم متوسطي القراءة عندما تتعلق الذاكرة بمعلومات بصرية واسترجاع القوائم أن فروق التذكر موجودة في جميع مظاهرها، كما أن ذوي صعوبة القراءة كانوا أكثر انخفاضاً في المهام الشفوية عند آدائها في المهام البصرية.

ـ كما يشير "فلتشر وساتز 1979" عن أهمية الوسيط اللفظي في الذاكرة البصرية واكد أن العجز في كل من الذاكرة البصرية والعمليات اللغوية، قد تعتبر مسؤولة عن صعوبات التعلم.(صلاح، 2005، 57)

ـ ويذكر "كيرك وكالفنت 1988" أن دراسات "كاس kass 1966" و"ماكيون1969"، أظهرت أن القارئ الضعيف في المستويات الصفية الاولى لديه ضعفاً في الذاكرة البصرية المتسلسلة أكبر من القارئ الجيد من نفس المستوى الصفي، وان الطفل الذي يعاني مشكلة في التصور البصري سوف يواجهه مشكلة اعادة انتاج الكلمة حتى بعد رؤيتها.

2.5.2. قصور الذاكرة:

ـ تعتبر الذاكرة الفعالة Working Memory مصدرا هاما لضعف القراءة لدى ذوي صعوبات التعلم القراءة، فلقد أكدت عديد الدراسات أن ذوي صعوبات التعلم نستطيع ان نميزهم بقدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة، بينما في نفس الوقت يعالج معلومات اخرى، كما تشير بعضها الاخر الى أن المشكلة تكمن في عمليات ادراك تتابع

الحروف المكتوبة وعمليات الذاكرة الفعالة "العاملة"، علاوة على ارتباط العجز في عمليات ادراك دلالات الالفاظ بصعوبة القراءة تلك العملية التي تلعب مع عملية تتابع الحروف المكتوبة دورا هاماً في التنبؤ بالأداء في القراءة.

ـ صعوبات خاصة في عملية التجهيز تتركز في انخفاض عمليات التنظيم وبصفة خاصة في عمليات ترميز ومعالجة الوحدات الصوتية التي تتمثل في الربط بين الاصوات والحروف وفهم قواعد تحويل تلك الاصوات في تتابع أثناء الكتابة واستثناءات هذه القواعد مما يترتب عليه صعوبة التعرف على الكلمة، وبالتالي صعوبة فهمها.(صلاح، 2005، 58)

3.5.2. قصور الادراك السمعي:

ـ أشار "كافال 1981" من خلال العديد من الدراسات، واستنتج أن مهارات الادراك السمعي ترتبط بشكل كبير بالقدرة على القراءة .

ـ ويذكر "كالفنت 1988" وجود علاقة ذات دلالة بين الذاكرة المتسلسلة السمعية وصعوبات القراءة، فالأطفال الذين يعانون من صعوبة في ربط الاصوات المسموعة ومزجها يظهر أن لديهم صعوبة اكبر في تعلم القراءة.

4.5.2. قصور الانتباه الانتقائي:

ـ توصلت العديد من الدراسات أن الاطفال ذوي صعوبات التعلم أظهروا عجزا في الاداء على مهام الانتباه الانتقائي عند مقارنتهم بالعاديين اقرانهم وهذا حسب دراسة "تارنويسكي 1986"، أما " ريتشاردز و آخرون 1990" توصلوا الى نتائج مماثلة في ظل استخدام مهام الحروف المشتتة.

ـ كما يرجعها البعض الى الخلل الوظيفي في الانتباه الارادي والتعلم المرتبط به، ويذكر "فيلوتينو1979،1987 "أن هذا الخلل يعتبر سبب رئيسي لصعوبة القراءة لطفل يتميز بالذكاء المتوسط على الاقل وليس لديه مشكلات عامة في التعليم.(صلاح،2005، 59)

ـ كما ترجع صعوبة القراءة الى الخلل الوظيفي في المعالجة البصرية والعجز في الاصوات الكلامية ومعاني المفردات، وان هناك دليلا قوياً يؤيد العجز الصوتي كسبب لصعوبة القراءة. (صلاح، 2005، 60)

3. مظاهر عسر القراءة:

ـ التركيز ضعيف وعدم الدقة في التهجئة والقراءة .

ـ الميل الى وضع الحروف والرموز بشكل مقلوب .

ـ قراءة الكلمة بشكل صحيح ثم الفشل في التعرف عليها في سطر لاحق.

ـ المقدرة على الاجابة شفهيا عن الاسئلة، وايجاد صعوبة في الاجابة كتابيا.

ـ كتابة الكلمة ذاتها في أشكال مختلفة دون التعرف على الاشكل الصحيح.

ـ صعوبة نسخ الوظائف الكتابية.

ـ صعوبة تدوين المعلومات.(صبحي، 2009، 42، 43)

ويمكن أن نحصر كذلك مؤشرات ومظاهر صعوبة القراءة في:

ـ البطء في القراءة.

ـ أخطاء القراءة الجهرية وتتضمن حذف، اضافات بعض الكلمات أو تشويهات نتيجة للعيوب الصوتية.

ـ صعوبة الفهم القرائي وتتمثل في عجز الطفل عن استخلاص بعض المعاني والاستنتاجات في المادة المقروءة .

ـ اخفاق الطفل في استرجاع المادة والمعلومات المقروءة.(القريطي،1988، 356، 357)

ـ اللاتطابق بين الذكاء العام والمستوى في القراءة .

ـ اللاتطابق بين نتائج القراءة مقارنة بنتائج الحساب.

ـ الاتصاف بخاصية اللجلجة والتلعثم والتقطيع.

ـ الاتباع بالإصبع للنص المقروء.

ـ ترك الكلمات والسطور أثناء القراءة.

ـ عدم تطابق القواعد والمهارات المطلوبة في القراءة.

ـ التهجي في القراءة.

ـ الحذف والاضافات في النص المقروء.(تعوينات، 1998، 27)

تحدد كريمة بوفلاح مجموعة من المؤشرات لصعوبة القراءة:

ـ التعرف الخاطئ على الكلمة: ويندرج ضمنها:

*الفشل في استخدام سياق الكلام أو الشواهد الاخرى للتعرف على المعنى.

*عدم كفاية التحليل البصري للكلمات أي عدم القدرة على إدراك الكلمات كلل فهم ينطقونها في كل مرة كأنهم يواجهونها لأول مرة.

*عدم القدرة على التعرف على المفردات بمجرد النظر اليها.

ـ الافراط في تحليل ما يقرأ وذلك:

*تحليل ما هو مألوف.

*استخدام الاسلوب المجازي في التجزئة.

*تقسيم الكلمة الى اجزاء أكثر من اللازم.

ـ تزايد الخلط المكاني لمواضع الكلمات والحروف وهو:

*أخطأ في بداية، وسط، ونهاية الكلمة.

*عدم القدرة على المزج السمعي البصري.

ـ حذف الكلمات أو اجزاء منها وذلك:

*اضافة بعض الاصوات للكلمة.

*استبدال كلمة بكلمة أخرى لها نفس المعنى.

*تكرار الكلمة أو الجمل وخاصة حين تصادفهم كلمات صعبة بعدها كأن يقرأ التلميذ "ذهبت للنزهة "فيقوم بتكرار عبارة "ذهبت" عدة مرات دون اكمالها لعدم قدرته على قراءة كلمة "نزهة".

*القراءة البطيئة جدا بهدف إدراك وتفسير الرموز.

ـ القراءة في الاتجاه الخاطئ وتشمل:

*الخطأ في ترتيب الكلمات والجمل.

*تبديل مواضع الكلمات والجمل.

*انتقال العينين بشكل خاطئ في السطر الواحد(صعوبة تتبع مكان الوصول في القراءة).

*صعوبة التنسيق الحركي، فالتلميذ يعاني من صعوبات التنسيق بين حركات العين أثناء القراءة، لا يستطيع تركيز نظره على الصفحة.

*يجد صعوبة في الانتقال من سطر الى السطر الذي يليه.

ـ عدم القدرة على الاستيعاب والفهم وذلك:

*عدم فهم معنى المفردات والجمل والفقرات.

*صعوبة في ادراك تنظيم الفقرات.

*عدم القدرة على استخلاص المغزى من النص.

*عدم القدرة على تقييم ما يقرأ الى عبارات ذات معنى.

ـ صعوبة التمييز بين الرموز وتشمل:

*صعوبة التمييز بين الحركات الممدودة والقصيرة.

*صعوبة تمييز الفرق بين اللام الشمسية واللام القمرية.

*صعوبة التمييز بين الاصوات المتشابهة للحرف.

*صعوبة تمييز التنوين.

*صعوبة التمييز بين همزات الوصل والقطع.(بوفلاح، 2007، 34)

2.3. المؤشرات المتعلقة بالحركة:

ـ النشاط الزائد أو البطء الزائد مع عدم القدرة على اتمام عمل يقوم به أو التركيز في القراءة او العمل.

ـ صعوبة في المحافظة على توازن الجسم، ضعف التركيز العضلي والحركي في المشي، الجري، القفز، التخطي.

ـ صعوبة في عقد رباط الحذاء أو ادخال الازرار أثناء ارتدائه الملابس.

3.3. المؤشرات المتعلقة بالتوافق النفسي:

ـ سريع الغضب، مندفع.

ـ قد يعاني من صداع دوخة، ميل للقيئ، دوار، صعوبات في الهضم، عرق زائد، تبول لاإرادي.

ـ بعض حالات الفوبيا، كالخوف من الظلام، الاماكن المرتفعة، أو من الاشتراك في الانشطة التي تتطلب حركة واتزانا وتركيزاً.

ـ مشاعر الفشل وعدم الامان، وفقدان الثقة بالنفس.(أحمد، 2008، 64)

4. أنواع صعوبة القراءة:

1.4. صعوبة القراءة البصرية: وتبدو في التفسير البصري الضعيف للرموز المكتوبة.

2.4. صعوبة القراءة السمعية: وتبدو في ضعف إدراك أصوات مفردة في نطاق اللغة المنطوقة.

3.4. صعوبة قراءة مكتوبة: وتبدو في ضعف القدرة على الكتابة اليدوية.

وقد استخدم "جون مارشال" نوعان من صعوبة القراءة:

4.4. صعوبة القراءة العميقة أو الحادة: وتشير الى النوع البنيوي المترسخ الذي لا يتحسن مطلقاً مع التقدم في العمر، والمتعلقة باستخدام الكلمات.

5.4. صعوبة قراءة ثانوية (المتوسطة، الخفيفة، السطحية): وهذا المرتبط بصعوبة اللغة، ويختفي تدريجيا كلما تقدم الشخص نحو النضج والبلوغ .

ويمكن أن نصنفها من حيث المنشأ الى:

6.5. صعوبة قراءة نمائية Developmental Dyslexia: وتشير الى الاعاقة اللغوية التي يبدو أنها تحدث أثناء المراحل الاولى من نمو الجنين.

7.4. صعوبة قراءة مكتسبة: وتشير الى الاعاقة اللغوية خارج عوامل التكوين البيولوجي للفرد (الزيات ،2007، 66)

فقد بدأ "صاموئيل أورتن" العالم النيرولوجي في ملاحظة أنماط خاصة للإعاقة اللغوية لدى مرضى بإصابات مخية، ففي عشرينيات القرن 20م استخدم مصطلح "Stephosymoblia" لوصف ما أسماه بظاهرة الرموز اللولبية لدى بعض الذين أصيبوا بالتلف الدماغي والذين كانت قدراتهم على قراءة الكلمات وتهجئتها عادية قبل الاصابة المخية، ونتيجة لإصاباتهم أصبحوا يرون الحروف معكوسة ويقرأون الكلمات بترتيب عكسي "صورة المرآة" كما باتوا لا يستطيعون ربط الحروف بأصواتها الى الحد الذي يكفي للتهجي.(الزيات،2007، 66، 67)

8.4. عسر القراءة الفونولوجي:

تعلم القراءة عملية تفاعلية تسمح للطفل بجمع كل موارده اللغوية غير أن المعالجة الصوتية ترتبط وتؤثر على تطور القراءة حيث تعد مصدر مشاكل عسر القراءة والتهجئة. (Snowling & Strckhouse 2006)

يستطيع التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة الفونولوجي، قراءة الكلمات المسجلة في ذاكرتهم البصرية، ولكنهم غير قادرين على قراءة الكلمات الجديدة أو الكلمات بلا معنى، ويجد هؤلاء التلاميذ صعوبة في تجزئة الكلمة الجديدة بطريقة مناسبة تمكنه من تحويل مكوناتها(الأحرف) إلى تتابع صوتي في القراءة. (Sprenger & Charolles.2006)

ومن الأعراض الشائعة لهذا النوع ما يلي:

ـ صعوبة واضحة في قراءة الكلمات غير المألوفة.

ـ العجز عن القراءة الجهرية لشبه الكلمات(كلمات لا تحمل معنى).

ـ بطء في التسمية السريعة للكلمات.

ـ ارتكاب الاخطاء الاشتقاقية كأن يقرأ مثلا كلمة "لعبة " " لعبتي".

يقرأ الكلمة ككل اذا كانت مألوفة معتمدا على المعنى كأن يقرأ "الغابة" "أشجار"

– يحذف أو يبدل أحرف أو كلمات أثناء القراءة . (مراكب،2010)

9.4. عسر القراءة السطحية:

عكس النوع الأول فتلاحظ أخطاء تركيبية وبطء في عملية القراءة وتوقفات كثيرة فنجد أن الفرد يقوم بالتهجئة الحرفية لكل كلمة مما يفقدها معناها، وخاصة مع الكلمات الطويلة وغير المتداولة أو المعقدة إضافة إلى أخطاء نحوية عديدة كما أنه لا يستطيع قراءة الكلمات التي لا تخضع لقاعدة لأنه يطبق بصورة مطلقة القواعد المتعلقة (بحرف – مقطع صوتي) مثل العلاقة بين الكلمة المكتوبة ومعناها المجرد كما أنه يعاني مشاكل في الفهم وأخطاء في الاملاء (الكلمة تكتب مثلما ينطقها). (Pelletier & Léger.2004)

يرجع سبب عسر القراءة السطحي إلى قصور في النظام الانتباه البصري يؤدي إلى خلل في المسار المفرداتي، من مظاهره:

ـ خلل في التعرف البصري على الكلمات.

ـ صعوبة في قراءة الكلمات التي تتسم بنظام تهجئة غير منظم.

ـ صعوبة في فهم معاني الكلمات ناتجة عن البطء الشديد في التعرف على رموز الكلمة.

ـ لا يمكنه قراءة الكلمة ككل حتى ولو كانت مألوفة. (Dubois & Roberge .2010)

10.4. عسر القراءة المختلط:

يظم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية(النوع الأول) والصعوبات في الإدراك الكلي في الكلمات(النوع الثاني) لذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات وتكون لهم صعوبة كبيرة في القراءة. (بن صافية ،2002)

5. الانعكاسات السلبية لصعوبات القراءة:

يعاني الاطفال ذوو صعوبات التعلم نقصاً في القدرة على معالجة المعلومات الصوتية، لذلك فهم لا يتعلمون بسهولة كيفية ربط الحروف الابجدية بأصواتها، وتتضح مشكلتهم عندما يطلب منهم القراءة جهرا فهم يتوقفون، ويبدؤون بشكل متكرر ويخطؤون نطق بعض الكلمات ويسقطون كلمات أخرى كلياً، لذا فإن الانعكاسات السلبية لصعوبة القراءة في ثلاث المشكلات التالية:

ـ **المشكلة الاولى:** المترتبة على صعوبة القراءة والكتابة وهي ضعف تقدير هؤلاء التلاميذ لذاتهم، فحين يجد هؤلاء أنفسهم عاجزين عن اتقان مهارات أتقنها زملائهم يشعرون بالخجل، العزلة، عدم الكفاءة، مع ما لذلك من تأثير مدمر على شخصياتهم.

ـ **المشكلة الثانية** تظهر في مراحل لاحقة حين يتحول هؤلاء من تعلم القراءة الى القراءة للتعلم، عندها سيكونون عاجزين عن دراسة مواد العلوم، التاريخ، الادب، الرياضيات...، وغيرها من المواد التي تتطلب دراستها مطالعة موضوعاتها في الكتب الدراسية وخارجها.

ـ **المشكلة الثالثة:** فتتمثل في حرمان هؤلاء التلاميذ من الاستفادة من الثورة المعلوماتية المتاحة لأقرانهم من خلال المواد المطبوعة، وعلى المواقع المختلفة في الشبكة الدولية للمعلومات، وهو ما يعني مزيداً من التأخر عن مواكبة المجتمع المحيط بهم، وما يترتب على ذلك من انعزال وشعور بعدم الاهلية والكفاءة. (اللبودي، 2005، 98، 99)

6. تشخيص صعوبة القراءة:

تعتمد عملية تشخيص صعوبات القراءة على عدة أهداف تسهم في وضع البرامج العلاجية، التدريبات المصاحبة والانشطة، الالعاب التعليمية لعلاجها فتهدف الى مايلي :

ـ تعرف جوانب صعوبات القراءة والمشكلات التي يعاني منها التلاميذ.

ـ تحديد العوامل المؤثرة في القراءة كالجسمية، الاجتماعية، التربوية، الاقتصادية، والنفسية غيرها.

ـ جمع البيانات والمعلومات التي تفيد في وضع تصميم البرامج العلاجية المناسبة لصعوبة القراءة.

ـ تحديد الاسلوب والطريقة العلاجية المناسبة لعلاج صعوبة القراءة، مع تحديد مستوى التلميذ، قدراته، وامكاناته القرائية.(الكحالي ، 2011، 66، 67)

وقبل التطرق الي كيفية تشخيص صعوبة القراءة نذكر أهميته، حيث يؤكد "فوجلر، وزملاؤه" على أهمية تشخيصها "إن التعرف المبكر على الاشخاص المعرضون لصعوبة القراءة، هي خطوة أولية هامة نحو تقليل الضرر الذي يمكن أن يحدث من الفشل الاكاديمي الذي يعزى الى القراءة غير معروف أو مكتشف".(جلجل، 1995، 36)

وعملية التشخيص تكون كالاتي:

ـ لا يمكن التحدث عن صعوبة أو الفشل في اكتساب القراءة إلا بعد مدة زمنية كافية لتعلم الطفل والتدرب على هذه العمليات، وتتراوح هذه المدة بين السنه والسنتين حيث يمر بها جميع الاطفال بخطوات تمهيدية لتعلم قواعد القراءة والكتابة والتمرن عليهما، وعليه لا نستطيع الكشف عن حالات صعوبة القراءة قبل سن8 سنوات، لان الخطأ المرتكب وصعوبة القراءة الكتابة هي نفسها بالنسبة لجميع الاطفال المبتدئين.

(محمد، 1998، 243)

وهناك العديد من الطرق والاساليب والاختبارات التي يمكن الاعتماد عليها في تقويم مهارات القراءة، ويذكر "كيرك، كالفانت1988" أن المعلمين يستخدمون طرق غير رسمية لتشخيص صعوبات القراءة وذلك عن طريق:

ـ ملاحظة استجابات الطفل لقراءة المواد التعليمية، ويحدد بناءا على ذلك مستوياتهم القرائية.

ـ درجة اتقانهم للقراءة في هذا المستوى الصفي.

ـ نوعية الاخطاء التي تصدر عن الطالب أثناء القراءة.

ـ ملاحظة معدل السرعة في القراءة والفهم والطريقة التي يستخدمها في تفسير الكلمات.

ويشير فتحي الزيات 1998 الى أنه يمكن تقويم مهارات القراءة من خلال أساليب التقويم غير الرسمية مثل:

ـ استبيان القراءة غير الرسمي.

ـ تحليل الاخطاء والتقويم الوثائقي.

أو من خلال الاختبارات الرسمية مثل:

ـ الاختبارات المسحية، التشخيصية .

ـ بطاريات الاختبار الشاملة .

ونشير الى بعض هذه الاساليب وفق التالي:

1.6. الاسلوب غير الرسمي:

تمثل الاختبارات غير الرسمية أبسط طرق وأساليب تقويم القراءة بصورة غير رسمية، والتي تعتمد على الملاحظة المباشرة للتلميذ خلال قيامه بالقراءة للكشف عن مستواه القرائي، وقدراته او مهاراته في التعرف على الكلمات، ويرى الكثيرون من الممارسين أن هذه الاساليب تنطوي على قدر جيد من الفاعلية، كما انها تعكس قدرا جيدا من العملية. (صلاح، 2005، 60)

ويذكر "جونسون 1987" أن استبيان القراءة غير الرسمي يوفر ثروه هائلة من المعلومات التي تتعلق بمهارات القراءة ، تحديد مستوياتها ، أنماط الاخطاء، والاساليب التي يمكن استخدامها لمعالجة مهارات عدم التعرف على الكلمات .

ويضيف "كيرك، كالفانت 1988" أن المعلم يستطيع استخدام أنواع مختلفة من القراءة في تقدير مستوى القراءة، ويتضمن القراءة الجهرية، قراءة الكلمات وتمييزها.
(صلاح، 2005، 61)

2.6. التشخيص الرسمي:

الذي يستخدم اختبارات مقننه ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة الطفل الكامنة للقراءة، ومستوى التحصيل فيها، ويضيف "فتحي الزيات 1998" اختبارات القراءة الرسمية الى :

- الاختبارات المسحية لتحديد المستوى العام للتحصيل القرائي.
- الاختبارات التشخيصية لتوفير معلومات أكثر عمقاً عن نواحي القوة و الضعف في القراءة لدى التلميذ.
- بطاريات الاختبارات الشاملة التي تقيس مختلف المجالات الاكاديمية بما فيها القراءة .

وفي تحليل دقيق ومنظم قام به "جاكسون 1977، 1990" توصل الى أن الاطفال ذوي صعوبات القراءة والتهجئة التي تعبر عن نفسها في سبيلين هامين يمكن اتخاذهما مدخلا في الكشف عن هذه الصعوبات:

1.2.6. الصعوبات السمعية الصوتية اللفظية:

ـ صعوبات المعالجة السمعية: ويمكن تقييمها بطريقة "اسمع" للحرف ثم " كرر"، وهذا يكشف عن مشكلة تحويل الناتج السمعي الى ناتج لغوي شفهي، ويتضمن تدريبات الذاكرة.

ـ صعوبة معالجة التحويل السمعي الصوتي: ويمكن اكتشاف هذا النوع من الصعوبات بأن يطلب من التلميذ أن يحول الكلمة الكلية المنطوقة الى عناصرها الصوتية المكافئة وتهجئتها، وهذا يقيم المطلوبية المعرفية الهامة للذاكرة الصوتية والمتطلبات الالية للقيام بهذه العملية.

ـ صعوبات معالجة التحويل البصري الحركي السمعي: ويتم الكشف عن هذه الصعوبة وتقييمها بطريقة " أكتب" هذه الكلمة، وهذا يتطلب أن يقوم التلميذ بمعالجة صوتيات الكلمة بصورة كلية ثم يحللها الى حروفها المكونة لها بصورة متسلسلة، ومن خلال النظام البصري الحركي يحولها الى شكل الكلمة المكتوبة وهذا أيضا يتطلب مهارة معرفية هامة.

3.1.2.6. صعوبات المعالجة البصرية الحركية :

ـ معالجة بنية التسلسل البصري الحركي: ويطلب فيها من الطفل أن" ينسخ" نموذج الكلمة البصرية المعروضة عليه باللمح السريع وبنفس الشكل، وهي مهمة لا تتطلب مستوى معرفي عالٍ.(صلاح، 2005، 62)

وبشكل آخر يمكن تقييم هذه الصعوبة فيطلب من الطفل" كون الكلمة"، ويتزود بمجموعة من الحروف لتنفيذ هذه المهمة، ولزيادة مستوى الصعوبة يمكن تكليفه بتكوين كلمات ذات معنى وأخرى ليس لها معنى، وزيادة عدد الحروف التي سيختار منها وزيادة التشابه بينها، وتكشف هذه الاختبارات عن المعالجة البصرية وصعوبات تذكر تتابع عناصر الكلمة، كما تفيد في كشف صعوبات عكس الحروف التي يصعب اكتشافها عن طريق مهمة " أكتب".

ـ والنموذج الاكثر تعقيدا لمهمة المعالجة البصرية: هو أن يطلب من الطفل أن يأتي بكلمة من الذاكرة ثم يكتبها من الذاكرة أيضاً، وهي مهمة تكشف عن صعوبة التخزين في الذاكرة طويلة المدى.(صلاح، 2005، 62)

7. علاج صعوبة القراءة:

لقد تعددت الدراسات العلمية في مجال علاج صعوبة القراءة، وصممت البرامج التي تعالج المهارات المختلفة في القراءة وعلاجها قِبل التربويين وعلماء النفس، ويمكن تصنيف اتجاهات علاج صعوبة القراءة في التالي، حيث يتطلب التكامل بينها:

1.7. اتجاه الوقاية: ويعني ملاحظة المؤشرات الاولية التي يمكن التنبؤ من خلالها باحتمالات تعثر الطفل في القراءة، كأن يعاني مشكلات في تمييز الاصوات أو ادراك العلاقات بين مجموعة من الصور تعتبر عن قصة معينة، وتتطلب الوقاية تنمية استعدادات الطفل للقراءة، وتنمية المهارات الاساسية اللازمة لنجاحه فيها.

2.7. اتجاه العلاج: فكلما تأخرنا في التنبؤ والوقاية من صعوبات القراءة ، كلما زادت الهوة بين مستوى التلميذ في القراءة وبين المستويات الطبيعية التي يحققها اقرانه، عندها يكون البديل المتاح هو التدخل العلاجي.(اللبودي 2005، 101)

ويتضمن محورين فرعيين هما:

1.2.7. علاجات صعوبة القراءة النمائية: وهي تلك البرامج التي تتناول علاج العمليات ما قبل الاكاديمية، وتتمثل في علاج العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه، الادراك، الذاكرة، والتفكير، والتي يعتمد عليها التحصيل الدراسي الاكاديمي وتشكل أهم الاسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد، ويعتبر السبب المباشر لعلاج صعوبة القراءة الاكاديمية.(سليمان،2010، 315)

2.2.7. علاجات صعوبة القراءة الاكاديمية: ومن أساليب التدخل العلاجي لصعوبة القراءة نذكر مايلي:

ـ طريقة تعدد الحواس أو الوسائط: هذه الطريقة تفترض أن بعض التلاميذ يتعلمون أفضل عندما يقدم المحتوى بصور متعددة.(اللبودي،2005، 145)

وتعتمد هذه الطريقة على التعلم المتعدد الحواس أو الوسائط الاربعة: حاسة الابصار Visual، حاسة السمع Auditory، حاسة الحس حركية Kinesthetie، وحاسة اللمس Touch، في تعليم القراءة .

إن استخدام اسلوب الوسائط أو الحواس المتعددة يحسن ويعزز تعلم التلميذ للمادة المراد تعلمها، ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون البعض

الاخر، ويقوم المعلم بتنفيذ طريقة تعدد الوسائط أو الحواس لتلاميذه فبجعل التلميذ يرى الكلمة ويتعبها بأصبعه ثم يقوم بتجميع حروفها(نشاط حركي)، وأن يسمعها من المعلم وأقرانه ويرددها لنفسه بصوت مسموع، ثم يكتبها عدة مرات. (الكحالي، 2011، 77)

ورغم اقرار بعض الباحثين بفعالية هذه الطريقة للأطفال ذوي صعوبة القراءة في الصفوف الاولى، الا أن البعض يرى أنها مرهقة تماما للمعلم، كما أنها تحتاج الى وقت طويل، علاوة على أن بعض المتخصصين يحذرون من الاستخدام غير التمييزي لهذه الطريقة لصعوبة التعامل مع حواس متعددة في وقت واحد.(صلاح،2005، 66)

ـ **طريقة فرنالد:** لا تختلف هذه الطريقة اختلافا جوهريا عن طريقة تعدد الحواس "VAKT"، حيث تقوم طريقة "فرنالد" على استخدام المدخل المتعدد الحواس أيضا في عملية القراءة، وفي هذه الطريقة يختار التلاميذ المفردات وينطقون الكلمة ويشاهدونها مكتوبة، ثم يتتبعونها بأصابعهم ويكتبونها من الذاكرة، ثم يشاهدونها مرة أخرى ومن ثم قراءتها قراءة جهرية للمعلم

وفي هذه الطريقة يتم تعليم الكلمة ككل من خلال أربع مراحل تدريبية :

الاولى: يتتبع التلميذ الكلمة بأصبعه مع نطق كل جزء من أجزاء الكلمة مع التكرار الى أن يتمكن من كتابة الكلمة دون النظر إليها.

الثانية: يصبح في مقدوره ان يتعلم الكلمة الجديدة بأن ينظر إليها وينطقها بينه وبين نفسه ثم يكتبها دون أن ينظر إليها، وينطق بكل جزء من أجزاء الكلمة أثناء كتابته لها.

الثالثة: يستغني المعلم عن الكلمات التي أعدها اعداد خاص للطفل، حيث يتعلم الطفل بصورة مباشرة من قراءته لكلمات كتاب القراءة بصورة عادية مستخدما طريقة النظر، ثم النطق، ثم الكتابة.

الرابعة: مرحلة التعميم وفيها يكون قادرا على التعرف على كلمات جديدة من خلال تشابهها لبعض الكلمات أو لبعض أجزاء الكلمات التي سبق له تعلمها متبعا ما حدث في المرحلة السابقة، حيث ينظر الى الكلمات الصعبة ثم ينطقها ويكتبها من الذاكرة.

(صلاح،2005، 66)

وأهم ما تتميز به هذه الطريقة هو تركيزها على الانشطة التي تتناول التعرف على الكلمات وادراك معانيها من خلال ما يكتب ويقرأ، كما يمكن استخدام هذه الطريقة في تعليم مهارات التهجي.(صلاح،2005، 67)

ـ طريقة أورتون ـ جلنجهام: الانشطة المبدئية في هذه الطريقة ترتكز على تعلم الطفل نطق أصوات الحروف ومزجها أو دمجها، حيث يتعلم الطفل المزاوجة بين الحروف ونطقها أو اصواتها المقابلة لها، وهذه الاصوات الخاصة بالحروف المختلفة يتم دمجها في مجموعات أكبر، ثم في كلمات أو جمل قصيرة، ومهام التهجي المتزامن هي جزء أيضا من طريقة (أورتون . جلنجهام) حيث يتم فيها نطق حروف الكلمة أثناء كتابة الطفل لها بشكل تتابعي، ويتم تأجيل القراءة المستقلة حتى يتم تغطية الجزء الاعظم من البرنامج الصوتي.

وقد طور "جلنجهام، وستيلمان" طريقة "أورتون جلنجهام"، وأطلق عليها الطريقة الترابطية المتعددة الابعاد التي تقوم على الربط البصري والسمعي والحس حركي للطفل، فالأصوات الممثلة للحروف الهجائية يتم تعلمها بشكل منفصل (مستخدمًا أسلوب متعدد الحواس)، فالطفل يشاهد الحروف، يسمع الاصوات التي تمثلها، ويتتبعها وفقاً لحركات محددة لليد ومن ثم يكتبها، وبهذه الطريقة يتم استخدام النماذج البصرية، السمعية، اللمسية، الحسية، الحركية في نفس الوقت.

ـ برامج التدريب الموجه المباشر: تشير الدراسات والبحوث التي اجريت على برامج التدريب الموجه المباشر الى فعاليتها البالغة بالنسبة للأطفال ذوي صعوبة القراءة، وتتكون من ستة مستويات تناسب الصفوف من الاول الى السادس.(صلاح،2005، 67)

ويشمل كل مستوى دروس مصممة بعناية على أساس التتابع الهرمي للمهارة وفقاً للمبادئ الاساسية لعلم النفس السلوكي التي تحتوي على تدريبات وتعليمات قرائية إعمالا لمبدأ "التكرار والممارسة"، يتم من خلالها تدريب التلاميذ وفقاً لخطوات صغيرة ومخططة يتبعها المعلم، مستخدما تعزيز استجابات التلاميذ الصحيحة وفي الاتجاه المرغوب، كما يستخدم البرنامج مدخل التراكيب الصوتية كالمزج، الدمج السمعي لمساعدتهم على ادماج هذه الاصوات في كلمات.(صلاح، 2005، 67)

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل الى موضوع صعوبة القراءة الذي يعد محور صعوبات التعلم الاكاديمية والاكثر انتشارا والاخطر على المستقبل الدراسي، حيث ضم ابرز وأهم التعاريف التي تحدد ماهية صعوبة القراءة وتظهرها على الوجه المطلوب، والنظر في اسبابها حيث أنها لا تعود الى سبب واحد ولا يمكن حصر العوامل المؤدية اليها في عامل واحد بل فيها ما هو متعلق بالعوامل الفيزيولوجية، ومنها النفسية، وكذلك البيئية....

أما المظاهر والمؤشرات التي تدل على وجود صعوبة القراءة وتبرز في بطء القراءة، أو حذف، قلب، ابدال،...، كما أنه يقوم بالتهجي في كل مرة وكأنه يقرأها لأول مرة ويبدو عليه العصبية والتململ، ويقرأ دون أن يبدي فهمًا لما يقرأ...، كما أنه يظهر تباين كبير بين مستوى القراءة ومستواه العام في الذكاء، من جهة اخرى عرض لأنواع صعوبة القراءة .

وأهم الانعكاسات التي تتركها على الطفل الذي يعاني صعوبة القراءة، وأهم طرق التشخيص وكيفية القيام به، وبناءًا عليه يتم تحديد وبناء البرامج والاساليب العلاجية وخاصة لتلاميذ الصفوف الابتدائية باعتبار أن القراءة محور برامجها.

الفصل الثالث: القاعدة النورانية

تمهيد

1. تعريف القاعدة النورانية

2. لمحة تاريخية عن مؤلف القاعدة النورانية

3. التطور التاريخي للقاعدة النورانية

4. أهمية القاعدة النورانية

5. مميزات القاعدة النورانية

6. فائدة تعليم القاعدة النورانية للأطفال، الكبار، عرب، أعاجم، وذوي صعوبات التعلم

8. رأي خبراء اللغة العربية في أهمية القاعدة النورانية

9. طريقة تدريس القاعدة النورانية مع توجيهات العمل بها

خلاصة الفصل

تمهيد:

من المعلوم أن القراءة من أعقد الوظائف الانسانية التي يؤديها الانسان، ومعظم الطلاب ذي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات القراءة، مما يترتب عليه مشاكل أخرى في باقي المواد الدراسية التي تعتمد أساساً على القراءة.

والطلاب ذي صعوبة القراءة عادة يحتاجون الى تعليما مباشراً ومنظماً للتدريب على القراءة، لأن التدريب المباشر على مهارات القراءة الصوتية مهم لأن هذه المهمة الأولية عبارة عن جزء دقيق يستخدم الاستيعاب القرائي في ما بعد.

والاطفال الذين يبدأون بتعلم القراءة ببطء يصبحون قراء أقوياء فيما بعد، لذا فإن أسلوب الطريقة النورانية يسهل تعليم القراءة، مما يؤدي الى الطلاقة في قراءة الكلمات فتصبح عملية التهجئة أوتوماتيكية .

1. تعريف القاعدة النورانية:

ـ القاعدة النورانية هي الوسيلة التدريبية، أو الاسلوب العملي لتحقيق تطوير مهارات الاداء اللغوي.(محمد، 2014)

ـ وتعرف أنها علم من العلوم العظيمة المتعلقة بعلوم القران الكريم وأسست خصيصا للقران الكريم، حيث أنها تعتمد على المقاطع الصوتية الرائعة مما يزيد مهارة التعرف على الكلمة وهذا يعني أن القدرة على تحليل بناء الكلمات، لأنه يبدأ بدراسة أصغر وحدة في الكلمة وهي الحرف.(صلاح، 2013، 4)

ـ وتعرف كذلك أنها عبارة عن كتيب صغير ألفه فضيلة الشيخ نور محمد حقاني رحمه الله قبل أكثر من 100عام تقريبا، وبناه على سنة التدرج في تعليم النطق والقراءة. (حافظ، 2014)

ـ وتعرف بأنها علم العلوم الجليلة المتعلقة بعلوم القران الكريم وذلك لأنه يتم فيها تدريس أصغر وحدة في الكلمة وهي الحرف، وهذي الحروف هي التي يتكون منها الفاظ وكلمات القران الكريم فهي بدأت منذ زمن طويل وكانت منتشرة في بلاد الاعاجم كالهند وباكستان، يتم من خلالها تعليم الاطفال القراءة منذ الرابعة حتى السادسة من عمرهم يتم تدريسها لطفل خلال سنتين تقريبا وهو متقن لقراءة صور القران الكريم بإتقان تام مع أحكام التجويد والمخارج الصحيحة .http://www.muslmh.com/vb/t 63128html

2. لمحة تاريخية عن مؤلف القاعدة النورانية:

ولد العالم الكبير فضيلة الشيخ نور محمد حقاني رحمه الله عام 1272هـ الموافق لـ1856م في مدينة لدهيانة "إحدى مدن ولاية بنجاب التابعة للهند" في المدينة التي خرج منها عدد من الجهابذة والعباقرة في العلوم الدينية والمجاهدين الكبار في كفاح تحرير الهند من الاستعمار البريطاني، حصل على التعليم الابتدائي في المدينة نفسها ثم أكمل دراسته الشرعية بالمدراس الدينية المعروفة في كل من "دلهي، كانبور، ولكناؤ"، تخصص الشيخ في الحديث وعلومه على يد المحدث الكبير "الشيخ أحمد على السهانبوري".

نذر الشيخ نور محمد حقاني نفسه منذ أن أكمل تعليمه لنشر العلم وتعليم القران الكريم، فأصدر جريدة سمها "نور على نور" وأنشاء مطبعة سمها " مطبعة حقانية"، وقام بتطوير مدرسة البنات التي أنشائها والده "الشيخ حافظ علي محمد" وسمها "مدرسة

حقانية "، وطورها من جميع النواحي بتحديث منهج التعليم وإنشاء قسما لتحفيظ والتجويد فيها كما أبدع منهجا خاصا حديثا لتعليم، حيث جعلها تضاهي مدراس التنصير المسيحية في البلاد ونالت مدرسته اعجبا كبيرا من أبرز رجال التعليم والتربية في عصره وأجمعوا على أنه أعطى المجتمع الاسلامي في الهند مدرسة مثالية في البلاد، وتم بعد ذلك فتح فروع عدة لها، وجرى تغير اسم المدرسة الرئيسية الى مدرسة أم المدراس.

ولقد ألف الشيخ كتابا عديدة جمع فيها منهجه التعليمي لقيت بعض كتبه قبول كبير لدى المسلمين كالقاعدة النورانية، ورفعته الى كبار رجال التعليم والتربية حيث سابقة قرنا من الزمن في التطبيق العملي للمنهج التعليمي الحديث ومن مؤلفاته المشهورة "القاعدة النورانية"، مع طريقة التعليم وألف كتابا منظوما عن الصلاة والعقيدة والتوحيد والايمان.

توفى الشيخ رحمه الله عام 1343هـ الموافق ل1925م وبعد وفاته أسندت أعمل المدرسة الى ابنه الاصغار أحمد حسن بن نور محمد حقاني رحمه الله.

(محمد، 2007، 36)

3. التطور التاريخي للقاعدة النورانية:

منذ بداية الوجود البشري والاجيال، يسعى البشر الى تمرير القيم الثقافية، الاجتماعية، التقاليد، والدين والاخلاق والمهارات للجيل القادم.

وفي مرحلة المجتمعات التي كانت ما قبل القراءة والكتابة كان التعليم يحدث شفهيا من خلال المراقبة، وتعليم الطلبة بطريقة غير رسمية من الوالدين والاسرة الممتدة والاجداد في مراحل لاحقة من حياتهم، حيث كانوا يتلقون التعليمات العلمية من شخص مدرب على عمل ما.

وكان التعليم الشفوي مُهم ويحفظ ويكرر في معظم المجتمعات، لكن ميدان تعلم القراءة تقدم في تلك الآونة نتيجة للدراسات العملية التي دعمت مشكلات وصعوبات القراءة لتحديدها وتشخيصها وعلاجها في ضوء نتائجها.

وقد أجريت في الآونة الاخيرة مجموعة من الدراسات على الطلبة الذين يعانون صعوبة القراءة بشكل فردي وذلك طبقاً لاكتشاف الاسباب المؤدية لهذه الصعوبة، ومحاولة وضع العلاج المناسب في ضوء حالة كل طالب.

ولقد أخترت القاعدة النورانية وتم بناؤها على أساس التعلم الهجاء للغة العربية والتجويد لطلاب رياض الاطفال والمرحلة الابتدائية وحتى الاعاجم غير الناطقين للغة، بدأً بالهند، باكستان، أفغانستان، بنغلاديش، سيريلانكا، والنيبال...، ثم الى الدول العربية كالسعودية وفلسطين، ثم الى جنوب افريقيا، تونس والجزائر وبعض من البلدان ذات الوجود الاسلامي.

وكانت أول ظهور لها في العمل بها في المساجد والكتاتيب في تحفيظ القرآن الكريم تلاوتاً وتجويداً، ومع التطور وظهور مشكلة صعوبة القراءة والبحث على سبُل علاجها، وانتشار هذه القاعدة على مدى الواسع في البلاد ونظرا لسلاستها وبساطتها لأنها تعتمد على أصغر وحدة في اللغة والحرف، والتركيز عليه صوتاً، صورةً، وتشكيلاً، ونتيجة لكل من هذه التمخضات من انعقاد المؤتمرات حول اللغة العربية وخطر المحدق بها، جاءت النتائج لتدخُل القاعدة النورانية في برامج اللغة العربية تدريباً وعلاجاً .

وقد ظهرت في الوقت ذاته مجموعة من البحوث التي سعت الى علاج الضعف القرائي، وتوسيع المجال العلمي والمعرفي المرتبط بتعليم القراءة ومحاولة لتطوير ذلك الاطار كالعيادات القرائية التي كشفت أيضاً عن العسر القرائي، اضافة الى قيام بعض الاختصاصيين التربويين بدراسة الحالة الاكلينيكية، ودراسة الحالة في اطار جهودهم البحثية للكشف عن صعوبة القراءة لكل طالب ووضع تصور علاجي في ضوء النتائج، وقد ركزت القاعدة النورانية على القراءة وتطوير الاداء اللغوي بشكل أساس سعياً لعلاج الضعف القرائي من جذوره.

وهدفت القاعدة النورانية الى تشخيص صعوبة القراءة أو الضعف القرائي، والوقوف على الاسباب المؤدية لها ومن ثم تضيف للطلبة الذين يعانون من تلك الصعوبات محاولة للتحقق من كفاءة القاعدة النورانية.(بعلوشة،2015، 61)

4. أهمية القاعدة النورانية:

1.4. اهميتها بالنسبة للمعلمين:

ـ لفت انتباه المعلمين القائمين على عملية تعليم مهارات القراءة لتمكين الطلبة من ممارسة القراءة المعبرة.

ـ تعميق الوعي بكيفية حدوث عملية القراءة.

ـ تأكيد أن الاستيعاب والفهم ناتج مهم لحدوث عملية القراءة.

ـ تمكين المعلمين من استخدام عدد من الطرائق التدريسية وتوظيفها داخل الفصول الدراسية.

ـ الوصول بالمعلم الى مستوى يجعله يحدد مستوى النمو القرائي لكل تلميذ، وذلك في ظل التخطيط المناسب.

2.4. اهميتها بالنسبة للتلميذ:

ـ تنمية عدة قدرات لدى الطلاب:

*القدرة على جودة نطق الاصوات والكلمات.

*القدرة على تنظيم الكلام حسب مقتضى المعنى من حيث الوصول والوقف وبدأ الفقرة وخاتمتها.

*القدرة على الطلاقة والاستقلال في الكلام.

*القدرة على تحصيل المعنى والفهم الدقيق للمقروء.

ـ تزويد الطلاب بالمهارات الاساسية والقراءة والكتابة بما يؤهلهم للقراءة والكتابة الصحيحة السليمة.

ـ تعويد الطلبة التهجئة الصحيحة للكلمات (الساكن، المشدد).

ـ تمكين الطلبة من تحليل حروف الكلمات وتركيبها بشكل تراكمي متسلسل.

ـ تنمي ثقة الطالب بأنه طالب سوي وناضج ومبدع، ويستطيع أن ينجز بالتدريج.

ـ اتقان المهارات الاساسية مثل (تحليل، تركيب، القراءة، الاملاء).

ـ الكسب اللغوي وتنمية حصيلة الطالب بالمفردات والمعاني والتراكيب الجديدة.

ـ تساعد على القراءة المسترسلة للجملة.(بعلوشة،2015، 62)

5. مميزات القاعدة النورانية:

ـ انها طريقة سهلة ومبسطة لتعليم المبتدئين الذين لا يجيدون القراءة بشكل عام، وقراءة القرآن بشكل خاص قراءة صحيحة.

ـ ترتيب دروس القاعدة النورانية ترتيبا تصاعديا يساعد على اتقان الجزء حتى يصل الى الكل "التدرج في الصعوبة من السهل الى الصعب".

ـ تبتدأ بالحروف المفردة، ثم المركبة، ثم الحروف المتقطعة في أوائل بعض السور القرآنية، ثم المتحركة "بحركة، حركتين(التنوين)، ثم الساكنة، ثم المشددة، ثم توالي حرفين مشددين، ثم التشديد مع المد.... .(سعاد، 2006، 6)

ـ تنمية مهارات التفكير (التحليل، الاستنباط، الدقة، التمييز، التتابع، الربط).

ـ تشبع لدى الطلبة جانب حب الاكتشاف.

ـ تكسب الطلبة فنون الالقاء في اللغة العربية من خلال تطبيق صفات الحروف ومخارجها. ـ تمكن من الطالب من التقويم المتميز، والاكتشاف الاخطاء الدقيقة وتصويبها.

ـ تنمية الذائقة السمعية بأعلى مستوياتها، مما يكفل القدرة الفائقة على الضبط الصحيح.

ـ المساهمة في علاج صعوبة وضعف القراءة، وتحقيق تقارب في المستوى التحصيلي بين المتعلمين. (بعلوشة، 2015، 63)

6. فائدة تعليم القاعدة النورانية للأطفال، الكبار، عرب، أعاجم، وذوي صعوبات التعلم:

ـ تعليم القراءة لهم بجهد أقل وفي وقت أسرع وتحبيب القراءة لدى الأطفال.

ـ من خلال التجربة وجد أن تعلم القاعدة النورانية بطريقة صحيحة ومقننه ينقل الطالب ذي ثلاث سنوات تقريبا الى الامام مقارنة بطفل لم يدرسها، بحيث يصبح مستوى الطفل ذي خمس سنوات في القراءة مثل الذي عمره ثمانية سنوات في الصف الثاني أو الثلث الابتدائي او أفضل منه.

ـ بالقاعدة النورانية يتعلم الاطفال تجويد وترتيل القرآن الكريم الذي أوجبه الله علينا، بالتلقي دون أية صعوبة وبمستوى عالٍ جداً، ويعتمد ذلك اذا ما تم تعلمه بطريقة صحيحة.

ـ وفائدتها في تعليم الكبار انها تُقَوِمُ اللسان وتسهل عليهم تعلم تجويد القرآن الكريم عملياً بالتلقي وفي فترة قصيرة جداً ودون الحاجة للخوض في أحكام التجويد النظرية.

ـ تنمية الوعي والفهم والعقل لدى الطفل في هذه السن تكون لديه قدرة الحفظ أكبر من الفهم والوعي. (صلاح، 2013، 4 ،5)

8. رأي خبراء اللغة العربية في أهمية القاعدة النورانية:

لقد أجمع الباحثون والخبراء التربويون على أهمية توظيف القاعدة النورانية في علاج صعوبة أو الضعف القرائي وصعوبات التعلم، نذكر بعض آراء منهم:

1.8.ابراهيم رشيد جمعة خبير ومستشار صعوبات التعلم على مستوى العالم من المركز العالمي الكندي للاستشارات والتدريب: حيث قال "بأن القاعدة النورانية تعالج صعوبات التعلم والتأخر القرائي، وتساعد معلمي المرحلة الاساسية الاولية على تعليم مخارج الحروف ومهارات التواصل والتخاطب والتفاعل الاجتماعي، وأوصي بضرورة التقييم اللغوي لمعرفة اين وصل الطلبة من عملية الاكتساب اللغوي.

2.8. شمه محمد النعيمي النائب الاكاديمي ومنسقة التطوير المهني بمدرسة الوسيل النموذجية الابتدائية: دعت الى ضرورة معالجة ضعف القراءة لدى الطلبة يبدأ بالمراحل المبكرة في الصفوف الاساسية الاولية ووضع خطط علاجية لهم ومتابعتها، وتضمين القاعدة النورانية كوسيلة مساعدة للطلبة لتقوية مهارة القراءة والكتابة حتى لا تستفحل المشكلة في السنوات القادمة اذا لم يتم حلها الآن، لأن اللغة العربية هي الاساس الذي تبنى عليه باقي المواد، وقالت إن سبب المشكلة هو ضعف تأسيس الطلبة في اللغة العربية وعدم معرفتهم للحروف الهجائية التي هي أساس اللغة، مما يتسبب في عدم قدرتهم على التعرف الى الكلمات وتهجئتها لاستيعاب المعنى.

3.8. خلفان الجابري باحث عماني: حيث قال" نتيجة للتغيرات الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية، والتكنولوجية المتسارعة التي ألقت بظلالها على المجتمعات العربية عامة، واللغة العربية خاصة منافسة اللغات الاجنبية، فقد ظهرت في المدراس مشكلة الضعف القرائي لدى الطلبة التي تحولت الى ظاهرة باتت تؤرق الكثير من التربويين وأولياء الامور والطلبة ومن بين الحلول التي ظهرت القاعدة النورانية التي أثبتت كفاءتها سابقا في تقوية القدرة القرائية والكتابية لدى الطلبة حتى لا تستفحل هذه الظاهرة فتؤدي الى ضياع هوية اللغة العربية. (بعلوشة، 2015، 63)

9. طريقة تدريس القاعدة النورانية مع توجيهات العمل بها:

1.9. الدرس الاول: حروف الهجاء المفردة: ونقصد بها حروف اللغة العربية الـ 28 مثل أ، ب ، ت، ث،... .

*توجيهات التدريس: ليُحفِظَ المدرس أسماء المفردات كما هي مكتوبة من أولها الى آخرها ، ليستقْرأ الطالب المفردات من آخر السطر الى اليمين، وكذلك من الاعلى الى الأسفل ، ويحفظ الطالب جيدا هل النقاط فوق أو تحت؟ وكم هي؟ وليهتم المدرس جل اهتمامه بطريقة التعليم هذه وإلا فيخشى ضياع عمر الطالب وجهد المدرس.

(نور، 1422، 5)

*طريقة القراءة: حروف اللغة العربية عددها 28 حرف على الارجح باعتبار ان الهمزة "ء" حرف أصلي مثل "أخذ" والالف متفرع منها مثل "ذات"، والتزمت النطق القرآني في الحروف "ح، ر، ط، ه، ي "، فنقول" حا، را، طا، ها، يا" ولا نقول في القرآن "حاء، راء، طاء، هاء، ياء" ، وإن جاز ذلك في غير القرآن الكريم، ويقاس عليها الحروف الاتية " ب، ت ، ث، خ، ط، ف"، وهي لم ترد كحروف مقطعة في القرآن الكريم.

ـ يتعلم الطفل الحروف حرفًا حرفاً، ولا ينتقل لحرف آخر حتى يتقن الذي قبله تماما.

(صلاح ، 2013، 7)

2.9. الدرس الثاني: الحروف المركبة: يحتوي هذا الدرس على الحروف المركبة من حرفين أو أكثر فيقوم بتعليم الطفل قراءة هذا الدرس عن طريق الهجاء حرفا حرفا.

ـ طريقة القراءة : مثلا في حرف "لا" نقول له "لام" ثم " ألف" لأنه لا يعرف هذا الحرف فيقوم بتوضيح الحرف له، وأنه مركب من حرفين وهناك مراحل لذلك بالنسبة للأطفال اي قراءة الحروف يكون بالهجاء وليس بالصوت مثلا: "لا" تقرأ "لام ، ألف "، "بلب" تقرأ " باء، لام ، باء"، " تكث" تقرأ : "تا، كاف، ثا".(صلاح، 2013، 8)

ـ يحفظ الطالب الحروف المتشابهة (يكون الفرق بينها بالنقاط مثل ب ، ت، ث، ع، غ)، الاشكال بتغيير النقاط فيها مثلا يُسأل الطالب لو وضعنا نقطة "ب" أعلاها فأي حرف يكون؟ واو وضعنا نقطتي "ت" أسفلها فإلى أي حرف يتحول؟ وما الفرق بين "ت، ق، وبين ش" وهكذا... .(نور،1422، 6)

3.9. الدرس الثالث: الحروف المقطعة: وتسمى أيضا بالحروف النورانية، وقد يتبادر الى الذهن سؤال لماذا وضع المؤلف هذا الدرس قبل أن يتقن الطفل القراءة والحركات جيدا ؟

الجواب: لأن الأحرف من المتشابهات التي أختلف المفسرون في معناها ونترك أمرها لله سبحانه تعالى فليس لها معنى ثابت أو مفهوم، وتؤخذ بالتلقي من الشيوخ .

ـ وفي هذا الدرس نطبق أحكام التجويد والمدود خاصة ولا نركز تركيز كبير على الطفل في هذا الدرس لأنه نفسه قصير فنكتفي بما يكون في طاقته فقط، ولا يطالب بإتمام المدود كالكبار وتجعله يسمع الشريط كثيرا ليتقن تلاوة الحروف المقطعة.

ـ طريقة القراءة : كهيعص: تقرأ كَاف، هَا، يَا، عَينْ، صَادْ. (صلاح ، 2013، 11)

4.9. الدرس الرابع: الحركات الثلاث:(َ ، ُ ، ِ) :

ـ توجيهات: تحفظ الحركات بحيث يقال: فوق فتحة، تحت كسرة، فوق ضمة، مُتَثَنِيَة الرأس (على شكل الواو الصغيرة) تشكل الحروف بالحركات ويُفَهمُ الطالب، فلا تتركوا الطالب وهو يمد الحركات مداً ولا يسرع في قراءتها بحيث تحس الهزة ولا يقرأها مجهولة مفخمة.

يُدرب الطالب على قراءة اللوح من الاعلى الى الاسفل، ومن اليسار الى اليمين، أيضاً حتى يتمكن من قراءة الحركات مع الحروف هدراً (سريعا) من غير تردد.

الالف الساكن أو المتحرك بأي حركة فإنه يقال له "همزة".

ـ طريقة القراءة بالحركات: همزة فتحة أ، همزة كسرة إ، همزة ضمة أُ، ثم ينطق أَ، أُ ، إِ.. وهكذا مع باقي الحروف.

ملحوظة: رتب المؤلف هذه الحروف بحسب مخارجها فبدأ بحرف الهمزة ومخرجها من أقصى الحلق، وانتهى بحرف الميم ومخرجها من الشفتين "فلله دره"(نور،10،9،1422)

5.9. الدرس الخامس: التنوين: يقال للفتحتين، والكسرتين، والضمتين "تنوين"، يدرب الطالب في هذا الدرس على العمل بالغُنة ايضا، وهي اسم للصوت المستور في الانف "أي الخيشوم"، ولا يذكر الالف ولا الياء في التنوين الفتحة مثل: باً، دًى.

طريقة قراءة التنوين: مً ميم فتحتين مَنْ، ثم مٍ ميم كسرتين مِنْ، ثم مٌ ميم ضمتين مُنْ، ثم ينطق مًا، مٍ، مٌ، وهكذا.... .

ملحوظة: بدأ المؤلف في هذا اللوح "الدرس" بالحروف التي مخارجها من الشفتين، وانتهى من الحروف التي مخارجها من أقصى الحلق وبعكس اللوح "الدرس" السابق الرابع، فلله دره.(نور،1422، 11، 12)

6.9. الدرس السادس: تدريب على الحركات الثلاث والتنوين:

ـ توجيهات:

1ـ يطلب من الطالب أن يتهجى بنفسه والاستاذ يعلمه كيف يوصل الحروف بعضها ببعض مثل " همزة فتحة أَ، ب فتحة بَ، دال فتحتين داً، أبدا" .

2ـ اذا لم يتمكن الطالب من قراءة الحروف أو الحركات تماما فعلى الاستاذ أن يعيد قراءة الدروس السابقة، فلا يقرئه هذا الدرس إلا اذا تمكن من التهجي بنفسه ولا يترك هذا الامر في أي مكان وإلا يضيع جهد الاستاذ والطالب.

ملاحظة: من الضروري أن يحفظ الطالب هذا الدرس بالأسلوبين جيدا بالتهجي، ثم مرة ثانية بالحدر، وكذا جميع دروس التمارين(وأيضا تتهجى الكلمة بالنظر والغيب جميعا)، أي لا ينتقل المعلم الى الدرس التالي إلا بعد ان يتأكد من فهمه للدروس الماضية، وبالنون غير المشبع في كل موضع مثل: اَنَ حالة الوصل، أما في حال الوقف فيلفظ بحرف الالف بعد النون أن.

ـ طريقة القراءة :

يقرأ الحرف الاول من الكلمة مع حركته (فتحة، كسرة، ضمة).

يقرا الحرف الثاني بنفس الطريقة السابقة ثم نضم الحرفين معا.

يقرأ الحرف الثالث بنفس الطريقة السابقة ثم نصل الحروف الثلاثة، وهكذا مع بقية الاحرف، مثل: كلمة "بررة" با فتحة بَ، را فتحة رَ، بَرَ، را فتحة رَ، تا كسرتين تِنْ، تنطق بَرَرَتِينْ.

7.9. الدرس السابع: الحركات الثلاث الممدودة :

توجيهات: ما المقصود بالألف والياء والواو الصغيرة؟

ـ الألف الصغيرة عبارة عن الفتحة الطويلة، والواو الصغيرة عبارة عن الضمة الطويلة.

ـ طريقة التهجي:(القراءة) ب فتحة ألف صغيرة با، ه ى: ه كسرة يا صغيرة هي، هُو و:ه ضمة واو صغيرة :هو مقدار المد حركتين ببسط الأصبع أو قبضهما(صلاح، 2013، 21)

ـ الحروف الحلقية السته: أـ ه ـ ع ـ ح ـ غ ـ خ .(نور،15،1422)

8.9. الدرس الثامن: حروف المد واللين:

1.8.9. حروف المد: توجيهات (و، ا، ى) يقال لهذه الحروف الثلاثة: حروف المد إذا وقعت قبل الألف(الألف لا تكون إلا ساكنة ولا يكون ما قبلها إلا مفتوحا)، وقبل الياء الساكنة كسرة وقبل الواو الساكنة ضمة، فتمد هذه الحروف مقدار ألف .

ـ طريقة التهجي أو القراءة: با ألف فتحة با، با واو ضمة بو، با يا كسرة بي ثم ينطق با بو بي وهكذا. (نور،1422، 16، 17)

ـ توجيهات للمعلم:

1ـ نعلم الطفل حروف المد بالتلقي فيعرف أن حروف المد 3 وما هو شكلها وتعريفها بشكل مبسط، وأنه يسبقها حرف مجانس لها وسميت بذلك، لأنها قابلة للمد من حركتين لأكثر فهي قابلة للمد، وذلك لأنه ليس لها حيز محقق كما في سائر الحروف، ولكن مخرجها مقدار من الجوف .

2ـ الالف التي تلحق "واو" الجماعة، ألف زائدة لا تهجأ ولا تقرأ مثل "بو" با ضمة بُ. (صلاح، 2013، 23)

2.8.9. حروف اللين: وهما "ى ، و" الساكنتين بعد الفتحة، ويحترز في أدائهما من تولد المد والقراءة المجهولة، وسُميّا بحروف اللين لكونها سهلة في الاداء.

ـ طريقة القراءة: تا واو فتحة تَوْ، تا يا فتحة تَيْ، ثم ينطق تَوْ، تَيْ،..(نور،1422، 18)

9.9. الدرس التاسع: تدريبات على الحركات الثلاث الممدودة وعلى حروف المد واللين جميعاً:

ـ توجيهات: اذا وجد حكم مد غير المد الطبيعي فلا يمد إلا بعد تهجئة، السبب مثل: جآء تقرأ جيم فتحة ألف مد جا" مد طبيعي" همزة فتحة "ء" جآء (مد واجب متصل 4 ـ 5 حركات).

ـ طريقة القراءة : ءامن: همزة فتحة، ألف سكون ءَا، ميم فتحة مَ، ءَامَ، نون فتحة نَ، ءَامَنَ. (صلاح، 2013، 25)

10.9. الدرس العاشر: السكون " ْ ":

ـ توجيهات :

1. يعرف الطالب شكل السكون ويُحفظ اسمه، وكذا يحفظ اجوبة الاسئلة التالية:

ـ سؤال: كيف يكون السكون؟ جواب: يكون السكون مثنيا (على شكل رأس الجيم).
ـ سؤال: ماذا يقال للحرف الذي يكون عليه السكون؟ جواب يقال له "ساكن".
ـ سؤال: كم مرة يقرأ الحرف الذي عليه سكون؟ جواب مرة واحد مع الحرف الذي يسبقه.
2. يركز وبدقة في هذا الدرس على صحة أداء الحروف، ويجب أن يظهر بوضوح الفرق بين الحروف المتشابهة الآتية: "ث ، س"، "ذ، ز، ظ" ، "ت، ط" ، "ق، ك" مثل الثاء لا تقرأ سين... وهكذا.
3. الحرف الساكن لا يهجأ لوحده لذلك نضيف قبله حرف متحرك، ويكون عادة الهمز بحركاته الثلاث.
4. مراعاة صفات الحروف حال سكونها فنراعي القلقلة في حروف (قطب جد)، والهمس في حروف (فحثه، شخص، سكت).
ـ طريقة القراءة: يجب أن نراعي عند اخراج الحرف الساكن بهمزة القطع باختلاف الحركة، فدرس السكون يصحح المخرج والصفة لكل حرف لأنها تكون حال السكون واضحة جدا.
أَبْ همزة فتحة با سكون أَبْ .
إِبْ همزة كسرة با سكون إبْ .
أُبْ همزة ضمة با سكون أُبْ .(صلاح، 2013، 26، 27)

11.9. الدرس الحادي عشر: تمرينات على السكون:

ـ سؤال: متى تحصل الغنة في النون الساكنة والتنوين؟ جواب : اذا لم يقع بعدهما حرف من حروف الحلق "والغنة لا تزيد، ولا تنقص عن مقدار حركتين "، وحروف الحلق ستة (همز فها، ثم عين حا، مهملتان، ثم غين خا).
ـ سؤال: متى تفخم الراء الساكنة؟ جواب: اذا لم تسبقها " يا " ساكنة، ولا كسرة أصلية في نفس الكلمة، واذا وقع حرف من حروف الاستعلاء بعد الراء الساكنة في نفس الكلمة فحينئذٍ تفخم على كل حال، واذا كانت حروف الاستعلاء قبل الراء الساكنة فأنت بالخيار أن ترقق أو تفخم وهذا في كلمتي "مِصْرْ"، " القِطْر" حالة الوقف، وأما حروف الاستعلاء فهي "خُص، ضَغَط، قِض".

ملحوظة:

1. دنيا ـ قنوان ـ صنوان ـ بُنيان، لا غنة في هذه الكلمات الاربعة.
2. بل ران، ومن راق، "سكته" أي يوقف الصوت مع استمرار النفس.
3. مجريها، يقرأ فتح الراء الإمالة مائلا الى الكسر(والالف بعدها مائلاً الى الياء).
4. اذا اردت الوقوف على كلمة فأجعل آخر الحرف منها ساكن، وان كان ذلك الحرف ساكنا من قبل فأوقف الصوت والنفس فحسب، ولا حاجة الى تسكينه اذْ هو ساكن من قبل.
5. اذا وقفت على التاء المربوطة فاجعلها "ها" عند الوقف مثل " نطفةٍ ـ نطفه ".
6. اذا وقفت على تنوين الفتحة قرأته ألف بشرط أن لا يكون ذلك الحرف المنون(تاء) مدورة . (نور، 1422، 25)

ـ طريقة القراءة:

1. تهجأ الكلمات في الدرس بنفس الطريقة السابقة.
2. يتم وصل الكلمة الثانية بالأولى في التهجئة، واذا كانت في احدى الكلمتين حروف تسقط وصلاً، مثل ألف الوصل "الـ" التعريف مثل من "المعصرات ـ تقرأ ـ منلمعصرات".

(صلاح، 2013، 27، 28)

12.9. الثاني عشر: الشدة " ّ " :

ـ توجيهات: يحفظ الطالب الاجوبة فقط :

ـ سؤال: ما يقال للشكل الذي له ثلاث أسنان " ّ " ؟ جواب: شدة.

ـ سؤال: ما يسمى الحرف الذي عليه الشدة ؟ جواب: مشدد.

ـ سؤال: كم مرة يقرأ الحرف المشدد؟ جواب: مرتين المرة الاولى ساكناً مع الحرف الذي قبله، والثانية متحركاً لحد ذاته مثل أبْ ب ابٌّ.

ـ سؤال : كيف يقرأ المشدد؟ جواب: بالشدة مع التراخي والتوقف قليلاً.

ـ طريقة القراءة: أبَّ: همزة با فتحة أبْ، با فتحة بَ، تنطق أبَّ.

إبِّ : همزة با كسرة إبْ، با فتحة بَ تنطق إبَّ .

أُبُّ : همزة با ضمة أُبْ، با فتحة بَ تنطق أُبَّ .

ثم تقرأ: أبَّ، إبَّ، أُبَّ . (نور، 1422، 27)

13.9. الدرس الثالث عشر: تدريبات على الشدة:

ـ قاعدة : النون والميم المشددتان تكون فيهما الغنة دائما .

ـ ملاحظة : يجب الاهتمام الخاص بالوقف على الراء والنون والياء، المشددة فإنه يصعب الاداء بدون القراءة والتمرين على يد أستاذ. (نور، 1422، 28)

ـ طريقة القراءة : مثال: بُرِّز با ضمة، را سكون = بُرْ، را كسرة ، بُرِّ، زا فتحة زا = بُرِّز. (صلاح، 2013، 33)

14.9. الدرس الرابع عشر: تمرينات على الشدة والسكون معاص في كلمة واحد: في هذا الدرس نقوم بنماذج تطبيقية للقراءة منها:

ـ وصُّبْحِ : واو فتحة، صاد سكون وصْـ / صاد ضمة با سكون وَصُّبْ / حا كسرة حِ.

ـ مَرَّو: ميم فتحة، را سكون مَرْ/ را ضمة واو سكون رُو.(صلاح ،2013، 35)

15.9. الدرس الخامس: عشر تمرينات على الشدة والسكون معاً في كلمة:

في هذا الدرس نقوم بنماذج تطبيقية للقراءة منها:

ـ عِلِّيُونَ: عين كسرة لام سكون: عِل / لام كسرة يا سكون: لِي/ يا ضمة واو سكون: يُو، عِلِّيُّو/ نون فتحة: ن.

ـ إنَّ الذِّينَ : همزة كسرة نون سكون : إن / نون فتحة لام سكون: نَلـ / لام فتحة: لَ(إنَّلَّ) / ذال كسرة يا سكون : ذِي (إنَّلَّذِى) / نون فتحة: نَ، إنَّلَّذِينَ .(صلاح ،2013، 36)

16.9. الدرس السادس عشر: تمرينات على الشدة بعد حرف المد في كلمة:

طريقة القراءة: ضادْ فتحة ألف مد لام سكون (ضآلّ) لام فتحتين لن = (ضآلاً).

ـ نماذج تطبيقية للقراءة منها:ـ حَاجَك: حا فتحة ألف مد جيم سكون: حَاجْ / جيم فتحة : جا (حَآجَّ) مد واجب / كاف فتحة: كَ .

ـ ولا تَحآضُّون: واو فتحة : وَ/ لام فتحة ألف سكون : لا(ولا) / تا فتحة تَ (ولا تَ)/ حا فتحة ألف مد ضاد سكون: حآض / ضاد ضمة واو سكون: ضُو (وَلاتَحآضُّو)/ نون فتحة: نَ.

17.9. الدرس السابع عشر: أمثلة على ما سبق.(صلاح، 2013،37، 38)

18.9. الدرس الثامن عشر: بيان مخارج الحروف وهي سبعة عشر مخرجاً. (نور، 1422، 36، 37)

خلاصة الفصل:

من المعلوم أن القراءة من أعقد الوظائف الإنسانية التي يؤديها الإنسان، ومعظم الطلاب ذوي صعوبات التعلم (حوالي80%) يواجهون صعوبات في القراءة، مما يترتب عليه مشاكل أخرى في باقي المواد الدراسية التي تعتمد أصلاً على القراءة، لذا تم اختيار القاعدة النورانية كأسلوب للتخفيف من هذه الصعوبة، وهذا ما تم طرق اليه في هذا الفصل.

حيث تم تعريف القاعدة النورانية فهي تعد اسلوب علمي وعملي سهل وبسيط يعلم الهجاء للغة العربية، لأنه يعتمد على اصغر وحدة فيه وهي الحرف، كما أنها تعد مناسبة للعرب وغيرهم الذين لا ينطقون بها، وممن يعانون من صعوبة القراءة، كما أُدرج لمحة تاريخية لمؤلفها "محمد نور حقاني"، وتم عرض تطورها التاريخي من وقت ظهورها حتى الى ما وصلت اليه الان، واهم مميزاتها، وفائدتها، واهميتها بالنسبة للأطفال، الكبار، وذوي صعوبات القراءة، وكذلك بالنسبة للمعلمين، وأخيراً طرح لطريقة تدريسها مرفقة بتوجيهات تارة للمعلم وتارة للتلميذ.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الاجراءات الاساسية للدراسة

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية
2. منهج الدراسة
3. المجال المكاني والزماني للدراسة
4. عينة الدراسة الاساسية
5. أدوات الدراسة الاساسية
6. الاساليب الاحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد :

يعتبر الجانب المنهجي كمكمل للجانب النظري، حيث يتم فيه الاجابة عن التساؤلات المطروح آنفاً، ويتم هذا من خلال الدراسة الاستطلاعية والدراسة الاساسية، وتحديد المجالين الزماني والمكاني لهما، وكيفية أخذ العينة وتحديدها، وتحديد المنهج المتبع في هذه الدراسة، وتناول اساليب جمع البيانات، وعرض الادوات المستخدمة في هذا الاطار.

1. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة هامة في مراحل البحث العلمي، نظرا لارتباطها المباشر بالميدان، فهي تعد أول خطوة يلجأ اليها الباحث للتعرف على ميدان بحثه وعلى الظروف والامكانيات المتوفرة، بالاضافة أنها تسمح بالتعرف على المشكلات التي يمكن أن تظهر قبل القيام بالدراسة التطبيقية في ما يُمَكِن من حل هذه المشكلات غير متوقعة في هذه المرحلة من الدراسة فيما بعد.(رجاء محمود، 2006، 92)

من خلال الدراسة الاستطلاعية تم زيارة ابتدائية (الشهيد مهوات علي بالوادي)، حيث تم مقابلة المدير وتم شرح نوع والهدف من الدراسة، وذلك بعد أخذ تصريح من الجامعة "جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي" وذلك بهدف تسهيل اجراءات الدراسة وسيرها بشكل قانوني، وقد هدفت هذه الخطوة الى:

- التأكد من امكانية اجراء الدراسة الاساسية.
- التأكد من وجود العينة المستهدفة للدراسة بهذه المؤسسة.
- اخذ الموافقة على طلب اجراء الدراسة الاساسية.
- تحديد مجتمع الدراسة ثم العينة الخاصة بالدراسة الاساسية.
- مقابلة المعلمين المعنيين بالأمر.
- التحقق من ملائمة أدوات الدراسة مع العينة المطلوبة .

وقد تم اجراء الدراسة الاستطلاعية بإبتدائية الشهيد "مهوات علي " بولاية الوادي وذلك بعد أخذ الموافقة على موضوع الدراسة من طرف الجامعة، وقد تم اختيارها لقربها وسهولة الوصول اليها للاطلاع على كل مجريات الدراسة ومستجداتها، وذلك بشهر جانفي لموسم 2019، وقد تم من خلال الدراسة الحالية التوصل للنتائج التالية:

ـ أخذ الموافقة من المدير لإجراء الدراسة الاساسية.

ـ تحديد مجتمع الدراسة والمتمثل في تلاميذ الطور الابتدائي.

ـ تحديد العينة الاساسية للدراسة الاساسية بهذه المؤسسة (تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي).

2. منهج الدراسة:

يختلف المنهج المستخدم باختلاف موضوع الدراسة، فطبيعة الموضوع ونوع الاشكال المطروح هي التي تحدد وتفرض نوع المنهج المتبع.

ويمكن تعريف المنهج بأنه" الطريق المؤدي الى الكشف عن حقيقة، بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات، والوصول الى نتيجة محددة".

(عبد الخالق، 2007، 76)

وقد اعُتمد المنهج (شبه) التجريبي لكونه الانسب لطبيعة هذه الدراسة للوصول الى الكشف عن فاعلية القاعدة النورانية في التخفيف من صعوبة القراءة لدى التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، حيث يعتبر المنهج الذي يتم فيه التحكم في المتغيرات المؤثرة في ظاهرة الدراسة.

ومنه نعرف المنهج شبه التجريبي، بانه المنهج الذي يتيح للباحث أن يغير عن قصد، وعلى نحو منظم متغيراً معيناً، ويرى تأثيره على متغير آخر في الظاهرة، وذلك مع ضبط أثر كل المتغيرات الأخرى، مما يتيح للباحث الوصول إلى استنتاجات أكثر دقة. (صابر وحفاجة، 2002: 88)

كما يهدف الى قياس أثر أحد المتغيرات المستقلة أو أكثر على متغير تابع محدد، وذلك من خلال التحكم أو السيطرة على كافة العوامل المحيطة بالظاهرة موضوع التجربة، وبناءً عليه يعد هذا المنهج أكثر المناهج العملية دقة لتحليل الظواهر والمشكلات الاجتماعية والاقتصادية.(عبيدات، وآخرون ،1999، 40)

3. المجال المكاني والزماني للدراسة:

تم تنفيذ خطوات الدراسة الميدانية بحي الحرية الوادي، نظرا لتوفر الفئة المطلوبة للدراسة، وذلك بابتدائية الشهيد مهوات علي بالوادي.

تم الشروع في الزيارات الميدانية لابتدائية الشهيد" مهوات علي" المؤسسة التربوية محل الدراسة، بداية من شهر فيفري 2019، الى غاية نهاية شهر مارس 2019.

4. عينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من 68 تلميذاً، موزعين على قسمين الرابعة "أ" ، والرابعة "ب" بإبتدائية الشهيد مهوات علي بالوادي، وتتكون عينة الدراسة من 30 تلميذاً، مقسمين على مجموعتين الضابطة (15 تلميذا)، والمجموعة التجريبية (15 تلميذ) تتراوح أعمارهم بين 10سنوات و10وأشهر، تم اختيارهم بطريقة قصدية بحيث تم اختيار التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من قسمين (رابعة أ ، رابعة ب)

ثم تم حساب المتوسط الحسابي للمجموعتين بغرض حساب تجانس العينتين، وتم استبعاد بعض التلاميذ ذوي الدرجات المؤثرة، حتى يكون المتوسط الحسابي للمجموعتين متقارب جداً في القياس القبلي وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (1) يوضح تجانس خصائص العينتين الضابطة والتجريبية في الدراسة الاساسية

	ن	م ح	ع	ف	م.ف	القرار	ت	م.ت	الدلالة
المجموعة التجريبية	15	33.86	5.86	0.24	0.62	غير دال	0.10	0.91	غير دال
المجموعة الضابطة	15	33.60	8.16						

حيث أن:

*ن: حجم العينة. *م ف: تمثل مستوى الدلالة "ف".

*ع: تمثل الانحراف المعياري . *ت: قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق.

*ف: القيمة الفائية. *م ت: تمثل مستوى الدلالة "ت"

تظهر نتائج الجدول السابق ان قيمة ت تساوي (0.10) وبما أن مستوى الدلالة تساوي (0.91) وهو أكبر تماما (0.05) فانه غير دال احصائيا.

ومنه يمكن القول ان متوسط درجات افراد المجموعة التجريبية مقارب جدا لدرجات المجموعة الضابطة في اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات قبل تطبيق البرنامج التعليمي.

وفي ما يلي يتم تقديم خصائص عينة الدراسة الاساسية:

- عدم وجود أي خلل في الرؤية والسمع لأفراد العينة (اضطرابات حسية).
- لا يوجد من يعاني من مرض صحي مزمن.
- لا يوجد فيهم من يعاني من تخلف عقلي(أخذت المعلومات من المعلمة)، وما أثبتته نتائج اختبار الذكاء المصفوفات المتتابعة الملونة لـ "جون رافن".
- السن: يتراوح يبلغون 10 سنوات و10 أشهر يدرسون سنة رابعة ابتدائي .

الجنس: ذكور وإناث.

- غير معيدين للسنة.

5. أدوات الدراسة:

تنوعت أدوات البحث العلمي التي تساهم في تجميع المعلومات حول ظاهرة محل الدراسة والتي تساعد في الوصول الى الهدف المطلوب من اجراء الدراسة منها الاختبار، المقابلة، الملاحظة، ... وغيرها وفي هذه الدراسة اعتمد على الادوات التالية:

1.5. المقابلة :

وتتمثل في المقابلة النصف موجهة، وهي طرح بعض الاسئلة على المعلمان:

- هل هناك فرق كبير وواضح في عملية القراءة بين التلاميذ؟
- في رأيك الخاص ما هي الاسباب التي تؤدي الى صعوبة القراءة؟
- كيف يقرا التلاميذ الذين يعانون من صعوبة القراءة؟
- ما هي السلوكات الملاحظة على التلاميذ اثناء القراءة ؟

وقد اجريت المقابلة في القسم مع المعلمين كلا على حدا، حيث ثم شرح لهما طبيعة ونوع الموضوع المدروس، أظهرا استعداد للدراسة والتعاون لإتمام مجرياتها، ثم طرح الاسئلة(المذكورة سابقا) عليهما في ما يخص قراءات التلاميذ، وقاما بالإجابة عليها بأن الكثير من التلاميذ يعاون من هذه الظاهرة وانها تعود على تحصيلهم الدراسي كلل بالانخفاض وكثيرا من الاحيان بالرسوب، ودامت حوالي 40 دقيقة بالقسم بعد انتهاء الدوام الدراسي.

2.5. الملاحظة:

تم الاستعانة بالملاحظة البسيطة التي تطلق على الملاحظات السريعة التي يقوم بها الانسان في حياته العادية، ويقوم الباحث فيها بملاحظة الظواهر والاحداث كما تحدث تلقائيا في ظروفها الطبيعية دون إخضاعها للضبط العملي.

(محمد الهادي،1990،146)

وكان الدافع لإستخدام هذا النوع من الملاحظة فتمثل في الحضور داخل الفصل، والاحتكاك بالتلاميذ، وملاحظة كيفية تقديم الدرس من طرف المعلم، والاستماع الى كيفية قراءاتهم، مع ملاحظة السلوكات التي يقومون بها داخل الفصل دون أي تدخل، والقيام بتسجيل الملاحظات.

3.5. اختبار رافن للذكاء:

اعتمد اختبار (رافن للذكاء) لاستبعاد التخلف الذهني لدى أفراد العينة، والتأكد من مستوى الذكاء، حيث يتكون الاختبار من "36" بندا تقدم للمفحوص في كتيب ، تضم صفحاته الاشكال الملونة تم توزيعها بالتساوي في 3 مجموعات هي (أ)، (أب)، (ب)،وتضم كل مجموعة 12 مصفوفه متدرجة في الصعوبة.

ويتم تصحيح الاختبار بإعطاء الاجابة الخاطئة صفر، وعن طريق جمع الدرجات لكل مجموعة، كما تجمع درجات المجموعات الثلاث المكونة للاختبار معاً، ودرجة المفحوص هي العدد الكلي للبنود التي أجاب عليها اجابات صحيحة .

1.3.5. الخصائص السيكومترية لاختبار المصفوفات المتتابعة:

يتمتع هذا الاختبار بثبات وصدق جيد وذلك من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقة التي قامت باستخدامه حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (0.62 الى 0.91)، وبدراسات اخرى تراوحت ما بين (0.44 الى 0.99)، ودراسات اخرى تراوحت ما بين (0.55 الى 0.82). (سومية، 2013، 651)

2.3.5. عرض نتائج اختبار الذكاء رافن : تم تطبيق اختبار الذكاء "جون رافن" على افراد العينة الذين يعانون صعوبة في القراءة للدراسة الميدانية من أجل تحديد مستوى ذكائهم، وذلك لاستبعاد الحالات التي مستوى ذكائهم منخفض، لأنه وحسب التعريفات

لصعوبة القراءة لا يدخل الذين يعانون مستوى ذكاء منخفض ضمن ذوو صعوبة القراءة وكذلك ما تنص عليه شروط تطبيق اختبار صعوبة القراءة المستخدم في الدراسة الحالية. وبعد تطبيق الاختبار على أفراد العينة وهم (15) تلميذا تم التحصل على النتائج الاتية :

جدول (2) يوضح نتائج درجات ذكاء التلاميذ ذوو صعوبة القراءة المتحصل عليها في اختبار "جون رافن" للذكاء.

افراد العينة	النتيجة	نسبة الذكاء
1	33	95
2	25	50
3	31	75
4	30	75
5	31	75
6	33	95
7	31	75
8	25	50
9	30	75
10	31	75
11	33	95
12	33	95
13	30	75
14	31	75
15	31	75

ومن خلال الجدول تبين انه جميع أفراد العينة مستوى ذكائهم عادي مابين (95-75) وهي بالمستوى الجيد جدا، ماعدا فردين وهما رقم 2، 8، تحصلوا على الدرجة 50 وهي في المستوى الجيد فقط.

4.5. اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات لـ (أ. لعيس 2015):

ولقد تم تبني في هذه الدراسة اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات لصاحبة الاستاذ الدكتور لعيس اسماعيل 2015.

1.4.5. تقديم الاختبار:

تمثل قراءة الكلمات وشبه الكلمات المهارات الاساسية المتعلقة بالتعرف على الكلمات أثناء القراءة، وبالتالي فهي مؤشرات حقيقية على القدرة القرائية التي يمتلكها الطفل، هذا الاختبار مُعد لتقييم القدرة على التعرف على الكلمات وشبه الكلمات لدى الطفل في سن 8– 12 سنة، يتكون الاختبار من ثلاث قوائم كل منها تحتوي على 40 مفردة: قائمة الكلمات المتداولة (frequent words)، قائمة الكلمات غير المتداولة(non frequent words)، وقائمة شبه الكلمات(pseudo words).

2.4.5. كيفية التطبيق:

صممت كل قائمة بطريقة يتم فصل بين عمودين متباعدين يضم كل منهما نفس العدد من المفردات (20)، الهدف من ذلك جعل انتباه الطفل يتركز على كل عمود على حدة.

أثناء اداء الاختبار يفضل البدء بالعمود الايمن ثم الايسر من كل قائمة ، تقدم كل قائمة بحيث تكون البداية بقائمة الكلمات المتداولة، ثم قائمة الكلمات غير المتداولة، ثم شبه الكلمات، هذا التدرج يتماشى مع درجة الصعوبة من قائمة الى أخرى.

3.4.5. كيفية حساب الدرجات:

تمنح للطفل درجة (1) لكل مفردة(كلمة أو شبه كلمة) تم التعرف عليها بشكل صحيح، تجمع هذه الدرجات وتقارن بالجدول مع الاخذ في الاعتبار سن الطفل (الفئة العمرية).

تعتبر القراءة صحيحة اذا تمكن الطفل من التعرف على جميع الحروف متسلسلة بشكل صحيح مع الحركات، حتى وان أظهر الطفل تردد في القراءة، فهذا لا يؤثر في التقييم مادامت الاجابة النهائية صحيحة، فمجموع الوحدات الصحيحة هو مجموع الكلمات وشبه الكلمات المقروءة بشكل صحيح.

4.4.5. تصنيف الافراد:

يمكن تصنيف الفرد بمقارنة المجموع الكلي للقوائم الثلاثة التي تحصل عليها بدرجات الجدول حسب السن، كل درجة في كل مستوى من المستويات الاربعة تعبر عن الحد الاقصى ما عدا المستوى الاول (عالي)، لأنه لا يوجد مستوى أعلى منه وبالتالي فهو يعتبر كمتوسط لهذا المستوى، مع العلم أنه في هذا الجدول تم الاستغناء عن القيم الموجودة أصلا بعد الفاصلة كون الدرجة الكلية للقراءة (الاداء الفعلي للفرد) في الاختبار يتم الحصول عليها كعدد تام.

من الناحية التشخيصية من المهم تمييز ثلاثة مستويات رئيسية في تصنيف الافراد:

1. مستوى عدم وجود صعوبة القراءة (without reading difficulty) وهو يتناسب في الجدول مع المستويين المتوسط والعالي، ويطلق عليه كذلك في الادبيات مسمى " قارئ جيد" (expert reader) أو "قارئ عادي" (normal/ typical reader) .
2. مستوى صعوبة أو ضعف القراءة (reading difficulty) وهو مستوى الاداء المنخفض عن متوسط أداء الافراد في نفس السن أو مستوى تعلم القراءة، لكنه لم يصل لدرجة عسر القراءة، هذا المستوى يعكس في الغالب مستوى (صعوبات التعلم) التي ترتبط بعوامل محيطية تؤثر في دافعية الفرد للتعلم.
3. مستوى اضطراب تعلم القراءة أو عسر القراءة (dyslexia) يمثل أدنى درجات.
4. الضعف في الاداء القرائي (التعرف على الكلمات) أي ضمن المئيني 15 فما أقل.

(لعيس .2015)

5.4.5. الخصائص السيكومترية لاختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات:

تم تبني في هذه الدراسة صدق الاتساق الداخلي بحسب دراسة اقامها صاحب الاختبار(لعيس 2015) بحساب الدرجات الكلية للاختبار بأبعاده الثلاثة (الكلمات المتداولة، الكلمات غير متداولة، شبه الكلمات) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (3) يوضح صدق الاتساق الداخلي لاختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات

عدد العينة	عدد البنود	الاتساق الداخلي
131	120	ر = 0.87

كما تم تبني في هذه الدراسة الثبات بطريقة "الفاكرونباخ" بحسب دراسة اقامها صاحب الاختبار (لعيس 2015) بحساب الدرجات الكلية للاختبار بأبعاده الثلاثة (الكلمات المتداولة، الكلمات غير متداولة، شبه الكلمات) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (4) يوضح ثبات بطريقة الفاكرونباخ لاختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات

عدد العينة	عدد البنود	الفاكرونباخ
131	120	$\alpha = 0.83$

(Layes.et la...,2015)

5.5. البرنامج التعليمي: هو مبني على اسلوب القاعدة النورانية باعتبارها الاسلوب العلمي لتحقيق تطوير مهارات الاداء اللغوي الاساسية (القراءة) لدى التلاميذ ليكونوا قادرين على القراءة الصحيحة من حيث المخارج والضبط "شكلا، وصوتا، وصورة "، وهي الاداة التي المعتمدة في التخفيف من صعوة القراءة . (انظر الملحق1).

1.5.5.أهداف البرنامج التعليمي:

1.1.5.5.الهدف العام:

ـ تمكين التلاميذ من اعادة بناء أساسيات القراءة "استيعاب الحرف من حيث المخرج، والضبط "شكلا، صوتا، صورة " باستخدام القاعدة النورانية وتحقيق هدف الدراسة وهو التخفيف من صعوبة القراءة لدى التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

2.1.5.5.الاهداف الجزئية للقاعدة النورانية:

ـ يتعرف على حروف الهجاء ويميزها شكلا وصوتا.

ـ يتعرف على المواضع المختلفة للحرف ويميزه في كل مرة شكلا وصوتا.

ـ يميز الاحرف المتشابهة شكلا المختلفة لفظاً ونطقاً .

ـ يميز وبدقة الحركات "الفتحة، الكسرة، الضمة" مرفقة بالحروف مدعومة بالكلمات نطقا وشكلا.

ـ يميز وبدقة التنوين "بالفتح، الكسر، الضم" وكيفية قراءتها قراءة صحيحة متقنه مع تدريبات بأمثلة من القرآن الكريم.

- يميز حركة السكون، والتشديد في الحروف والكلمات.
- يميز بين التاء المربوطة، والهاء في نهاية الكلمة.
- يتدرب على قراءة الحروف بدون حركات "الهجاء".
- يتمكن من تركيب حروف الى كلمات مفيدة.
- يتمكن من تفكيك الكلمات الى مقاطعها.
- يقرأ بطريقة جهرية صحيحة ودون تلعثم أو صعوبة.
- يقرأ فقرة أو نص من كتابه المدرسي بشكل صحيح شكلا ونطقاً.

3.1.5.5. الوسائل التعليمية المستخدمة في تنفيذ البرنامج التعليمي "القاعدة النورانية":

- السبورة التعليمية: إن السبورة التعليمية وسيلة أساسية في التعليم في جميع مراحله، حيث أن المعلم يستعين بها في الكتابة والقراءة والشرح، حتى يتمكن الطالب من القراءة والفهم والاستيعاب.

- البطاقات التعليمة: يقصد بها تلك البطاقات التوضيحية المساعدة، قد تكون تركيبية أو غير تركيبية، قد تكون مصنعة من الورق أو البلاستيك، ملونه وغير ملونه، حتى تساعد التلاميذ على الفهم والقراءة والاستيعاب.

- الاجهزة التكنولوجية "سمعية، سمعية بصرية": لقد تم الاستفادة من الاجهزة التكنولوجية كثيرا في كيفية تطبيق البرنامج التعليمي "القاعدة النورانية"، حيث يستمع التلاميذ الى كيفية النطق الصحيح للحروف، نطق الكلمات، تحليل الكلمات الى حروف، الاستماع الى آيات من القرآن الكريم، أذكر منها: جهاز الحاسوب، الهاتف الذكي، مسجلة الصوت.... .

4.1.5.5.الاسلوب المتبع في تطبيق البرنامج التعليمي:

لقد تم المزج بين الاسلوبين الفردي والجماعي أثناء تطبيق البرنامج التعليمي "القاعدة النورانية"، ففي الاسلوب الجماعي تم العمل على تجميع التلاميذ في مجموعة واحدة، ويتلقون البرنامج على نفس المستوى بما انهم متكافئون في كل شيء" العمر، الخصائص العقلية، درجة صعوبة القراءة، نفس المستوى الدراسي ... ".

أما الاسلوب الفردي فيعتبر أكثر فاعلية من الجماعي لأنه لكل تلميذ خصائصه وقدراته العقلية والاستيعابية ويعتبر حالة فردية، حيث يتم التدارك به ما لم يصل اليه الاسلوب الجماعي، فهو يعطي فرصة أكبر للتلميذ الذي يعاني صعوبة قرائية للفهم والاستيعاب، والوقوف بشكل دقيق على أكبر العوائق والصعوبات وتقديم دعم أكبر لها.

5.1.5.5.الاجراءات العملية لتنفيذ البرنامج:

ـ محتوى البرنامج التعليمي "القاعدة النورانية ": بُنيَّ محتوى القاعدة النورانية على اساس علمي وعملي، وعلى استراتيجيات جدُ فعالة ومهمة في تعليم أساسيات اللغة العربية كلل والقراءة بشكل خاص، حيث اعْتَمدَت على التدرج من السهولة الى الصعوبة، لتحقيق الاهداف التي تمت الاشارة اليها مسبقا، وبعد الاطلاع على الجانب النظري والاستعانة بأدبيات تصميم البرامج التعليمية، وبرامج وفنيات علاج صعوبة القراءة، تم تكييف وتنفيذ البرنامج التعليمي "القاعدة النورانية" (انظر الملحق 3).

ـ مراحل تنفيذ البرنامج :

ـ المرحلة القبلية:

تم التطبيق القبلي علي العينتين الضابطة والتجريبية بابتدائية الشهيد "الشهيد مهوات علي" بالوادي، وذلك قبل تطبيق البرنامج التعليمي "القاعدة النورانية"، حيث طُبق بشكل فردي حيث كل حاله تقدم للاختبار، ثم شرح الاختبار للتلاميذ وكيفيه قراءته ثم اعْطِيّت الاشارة لكل واحد منهم بالقراءة مع توفير الراحة النفسية حتي يؤدي كل واحد منهم بشكل جيد.

وتمت اجراءات التطبيق في الفترة الصباحية لكون التلاميذ في راحة تامة ونشطين، في القسم بعد اختيار موقعه بعيدا عن الضجيج وبه تهوية جيدة واضاءة كافية شاغر وخالي من أي مشتتات، حيث تضمن كراسي وطاولات مناسبة لحجم وعدد التلاميذ مقابل السبورة، وكذلك تم توضيب مكان من القسم للوسائل التعليمية المساعدة على تقديم البرنامج كـ "جهاز الحاسوب، وجهاز العرض...".

وتم وضع الطاولات في وقت تطبيق البرنامج بشكل حرف U تارة، وعلى شكل العادي تارة اخرى وبحسب النشاط المقدم، وقد تم تقديم حصص البرنامج خارج أوقات

الدراسة بعد انتهاء الحصص المدرسية ليأخذ كل واحد فيهم قسطاً من الراحة، ثم يستأنف حصص البرنامج.

ـ المرحلة الاولية:

والمقصود بها الحصة التمهيدية لتطبيق القاعدة النورانية على المجموعة التجريبية، حيث تم شرح لماذا سيقدم لهم هذا البرنامج ولماذا تم اختيارهم، وشرح لهم الهدف منه ومحتواه كي يكونوا على استعداد، وفتح لهم باب الاسئلة لكي يُزَال اي غموض ويرتاحون نفسيا وبناء جوا من الالفة والارتياح، الحصة الاولى من أصل ثلاثة عشر حصة " مبرمجة في البرنامج التعليمي، الاسبوع الاول بمعدل حصة كاملة " لمدة ساعة".

ـ المرحلة التنفيذية للبرنامج:

وفي هاته المرحلة يتم تقديم البرنامج التعليمي "القاعدة النورانية"، وتحقيق الاهداف المسطرة آنفا، وحصص البرنامج مذكورة وبالتفصيل في الجانب النظري مع التوجيهات (أنظر الفصل الثالث)، كما يمكن الاطلاع على الملحق رقم "1"، موزعة على اثنى عشر حصة من منتصف شهر فيفري الي غاية نهاية شهر مارس بمعدل ثلاثة حصص بالأسبوع لمدة حصة كاملة "ساعة ونصف" .

ـ المرحلة التقييمية:

وهي المرحلة الختامية بتطبيق البعدي لاختبار صعوبة القراءة "اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات"، وذلك من أجل معرفة مدى تحسن التلاميذ في القراءة ومعرفة مدى فاعلية القاعدة النورانية في التخفيف من صعوبة القراءة "الحصة الاخيرة الثالثة عشر". (انظر الملحق 4)

6. الاساليب الاحصائية :

تم في هذه الدراسة استخدام حزمة البرنامج الاحصائي(SPSS) من خلال تطبيق الاساليب الاحصائية التالية :

ـ المتوسط الحسابي. ـ اختبار T-Test لعينتين مترابطتين.

ـ الانحراف المعياري. ـ اختبار T-Test لعينتين مستقلتين

خلاصة الفصل:

في هذا الفصل تم تبيان وتحديد العينة المقصودة بالدراسة الاساسية وتحديد خصائصها، كما تم التأكد من مدى ملائمة أدوات جمع البيانات، المقابلة، الملاحظة، اختبار الذكاء المصفوفات المتتابعة الملونة لـ "جون رافن"، اختبار صعوبة القراءة وتطبيقيه على عينة الدراسة، كما تم تحديد العينة الضابطة والعينة التجريبية وهذه الاخيرة التي سيتم تطبيق البرنامج التعليمي" القاعدة النورانية "، وتم التطرق الى اجراءات الدراسة الاساسية والاساليب الاحصائية المستعملة في هذه الدراسة.

الفصل الخامس : عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1.عرض وتحليل نتائج الدراسة

2. تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تسعى الدراسة الحالية الى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على القاعدة النورانية للتخفيف من صعوبة القراءة لدى مجموعة من التلاميذ الذين يعانون صعوبة القراءة بالمرحلة الابتدائية، لذا تم جمع البيانات اللازمة من خلال تطبيق اختبار صعوبة القراءة "قراءة الكلمات والشبه كلمات"، واختبار جون رافن للذكاء، تم تفريغ البيانات وتحليلها احصائيا للاجابة عن تساؤلات وفرضيات الدراسة، وهذا الفصل يقدم عرضا لفرضياتها وتفسيرا للنتائج المتحصل عليها.

1.عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الاولى:

تنص الفرضية الاولى على أنه: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج أفراد المجموعة الضابطة ونتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وللتحقق من هذه الفرضية أو عدم تحققها، تم تطبيق اختبار صعوبة القراءة "اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات"، على أفراد المجموعتين الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية، مع اعادة تطبيقيه على أفراد المجموعة التجريبية بعد الاستفادة من تطبيق البرنامج التعليمي "القاعدة النورانية"، ثم تم حساب قيمة (ت) للدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في القياس البعدي.

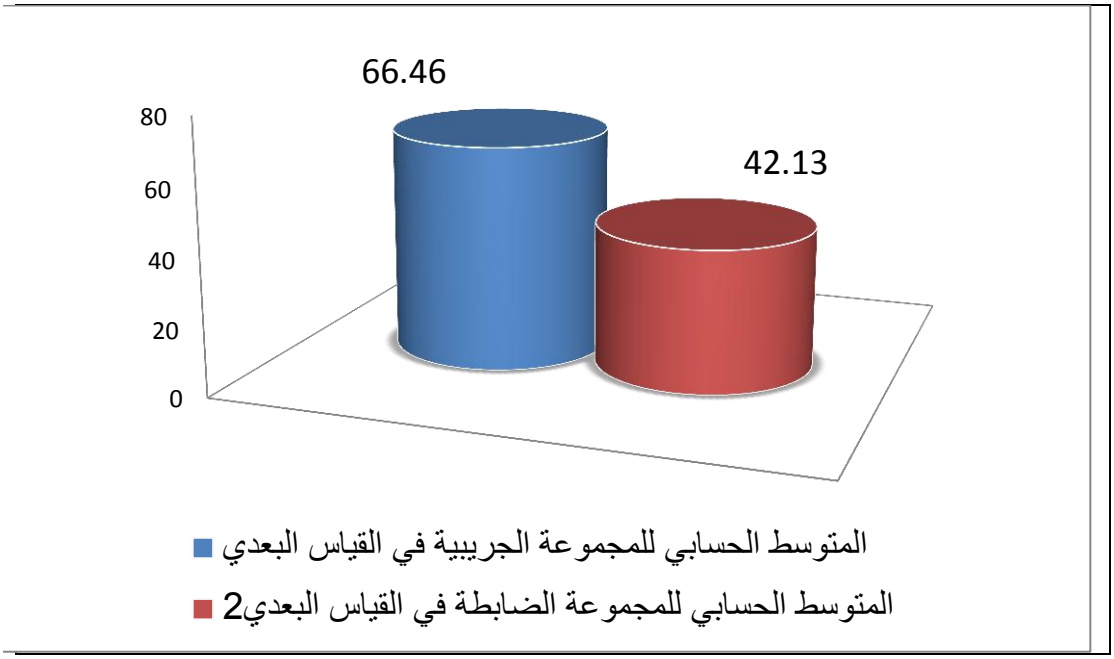
جدول (5) نتائج أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.

التلميذ	نتائج المجموعة التجريبية	التلميذ	نتائج المجموعة الضابطة
1	46	1	24
2	62	2	25
3	73	3	39
4	60	4	35
5	68	5	37
6	73	6	70
7	73	7	65

8	68	8	35
9	60	9	37
10	60	10	35
11	73	11	60
12	68	12	35
13	77	13	37
14	60	14	60
15	76	15	38
المجموع	997	المجموع	632
المتوسط الحسابي	66.46	المتوسط الحسابي	42.13

من خلال الجدول تبين أن مجموع درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية 997، ومجموع درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة 632، ومنه نقول أن نتائج المجموعة التجريبية أكبر من نتائج المجموعة الضابطة في القياس البعدي، حيث يوجد فارق بينها بمعدل 365 درجة، حيث أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية يساوي 66.46 وهو أكبر، والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة يساوي 42.13، حيث أن متوسط المجموعة التجريبية أكبر من متوسط المجموعة الضابطة والفارق بينهما يساوي 24.33، أما في ما يخص المجموعة التجريبية فان أكبر درجة تم الحصول عليها هي 77 وقد تحصل عليها التلميذ رقم (13)، أما اقل درجة تم التحصل عليها هي 46 تحصل عليها التلميذ رقم (1)، والدرجات الاكثر تكرارا هي الدرجة 73 وتحصل عليها التلاميذ أرقام (3، 6 ، 7، 11)

وأن أكبر درجة تم التحصل عليها في المجموعة الضابطة هي الدرجة 70 وتحصل عليها تلاميذ أقارم (6)، وأقل درجة تم التحصل عليها هي 24 تحصل عليها التلميذ رقم (1) ، أما الدرجات الاكثر تكرار فهي الدرجة 35 وتحصل عليها التلاميذ أرقام (4، 8، 10، 12)، وفي مايلي شكل يوضح توزيع نتائج أفراد العينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.



شكل(1) نتائج المتوسط الحسابي للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي

وللتأكد من الدلالة الاحصائية للفروق المشاهدة بين نتائج أفراد العينة في القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، فيما يلي جدول يبين نتائج حساب اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (6) قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات.

	ن	مج	م ح	ع	ف	م ف	ت	م ت
القياس البعدي	التجريبية 15	997	66.46	8.39	4.04	0.054 دالة	5.67	0.000 دالة عند 0.01
	الضابطة 15	632	42.13	14.31				

يتضح من خلال الجدول السابق أن مجموع درجات التلاميذ للمجموعة التجريبية في القياس البعدي يساوي 997، أما مجموع درجات التلاميذ في القياس البعدي للمجموعة الضابطة يساوي 632، وبالنظر الى المتوسط الحسابي لكلا المجموعتين، يتضح أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي يساوي 66.46 وهو أكبر، أما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي يساوي 42.13، والفارق بينهما يساوي 24.33 وبالتالي فان يوجد فارق كبير بين متوسطي القياسين مما يدل على ان للبرنامج التعليمي فاعلية.

بما أن قيمة (ت) المحسوبة (5.67) ومستوى دلالتها يساوي (0.000) وهي قيمة دالة، ومنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات لصالح القياس البعدي، ومنه تحققت الفرضية الاولى.

2.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في نتائج أفراد المجموعة التجريبية.

وللتأكد من تحقق هذه الفرضية أو عدم تحققها تم تطبيق اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات، على المجموعة التجريبية، مع اعادة تطبيقيه بعد استفادة المجموعة التجريبية من البرنامج التعليمي "القاعدة النورانية"، ثم تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة في القياسين القبلي والبعدي.

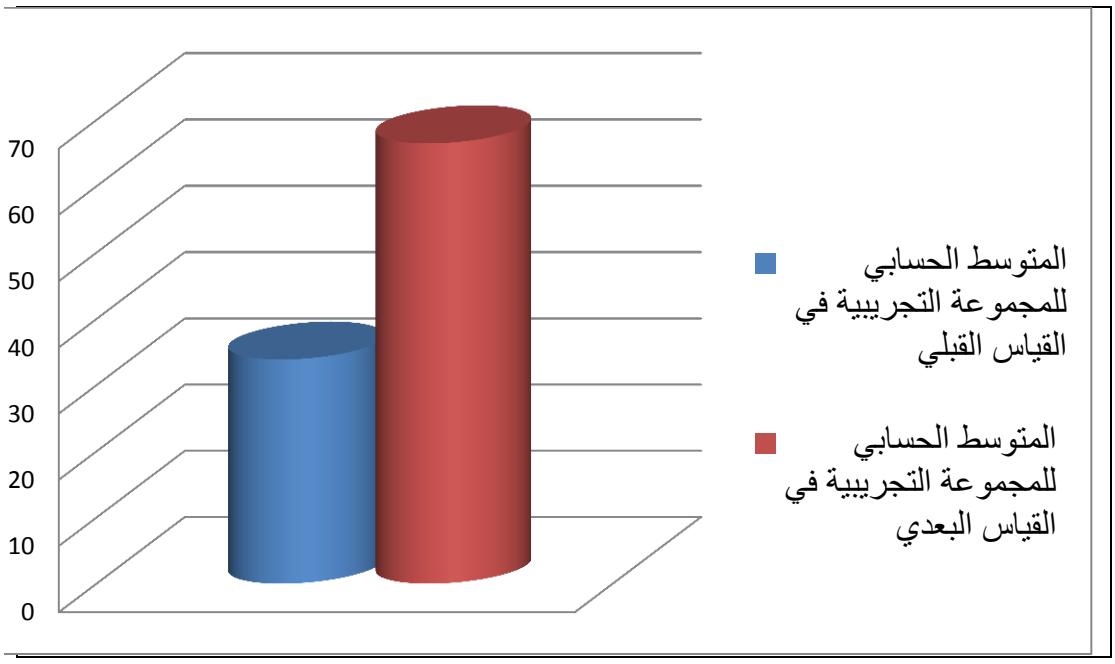
جدول (7) نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي .

التلميذ	نتائج الاختبار القبلي	نتائج الاختبار البعدي
1	24	46
2	25	62
3	39	73
4	35	60
5	37	68
6	37	73

7	25	73
8	25	68
9	39	60
10	35	60
11	37	73
12	37	68
13	39	77
14	35	60
15	39	76
المجموع	508	997
المتوسط الحسابي	33.86	66.46

من خلال الجدول تبين ان مجموع درجات القياس القبلي يساوي 508 درجة، ومجموع درجات القياس البعدي يساوي 997 درجة وهذه الاخيرة اكبر، حيث الفارق بينهما بمعدل 488 درجة، وان اكبر درجة تم التحصل عليها في القياس القبلي هي 39 وتحصل عليها التلميذ رقم (15، 13، 9، 3)، وأقل درجة تم التحصل عليها للتلميذ رقم (1) هي 24، أما أكثر درجة تكررت هي 39 وتحصل عليها التلاميذ أرقام (3، 9، 13، 15) و 37 تحصل عليها تلاميذ ارقام (5، 6، 11، 12) .

أما فيما يخص القياس البعدي فان أكبر درجة تم الحصول عليها هي 77 وقد تحصل عليها التلميذ رقم (13) ، أما اقل درجة تم التحصل عليها هي 46 تحصل عليها التلميذ رقم (1)، والدرجات الاكثر تكرارا هي الدرجة 73 وتحصل عليها التلاميذ أرقام (3، 6 ، 7، 11)، وأن المتوسط الحسابي للقياس القبلي يساوي 33.86، والمتوسط الحسابي للقياس البعدي يساوي 66.46 وهو أكبر، والفرق بين متوسطي القبلي والبعدي بـ 32.53، وهذا ما يفسر فاعلية البرنامج التعليمي القاعدة النورانية، وفي ما يلي شكل يوضح نتائج أفراد العينة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.



شكل (2) نتائج المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

وللتأكد من الدلالة الاحصائية للفروق المشاهدة بين نتائج القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وفي ما يلي جدول يبين عرض نتائج حساب الاختبار(ر) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية .

جدول (8) قيمة (ر) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات.

ن	المجموعة التجريبية	م ح	ع	ر	مستوى "ر"	ت	مستوى "ت"
15	القبلي	33.86	5.86	0.43	0.10	16.07	0.000 دالة عند 0.01
	البعدي	66.46	8.39				

يتضح من خلال الجدول السابق أن مجموع درجات التلاميذ للمجموعة التجريبية في القياس القبلي يساوي 509، أما مجموع درجات التلاميذ في القياس البعدي يساوي

997، وبالنظر الى المتوسط الحسابي لكلا المجموعتين، يتضح أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس القبلي يساوي 33.86 ، أما المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي يساوي 66.46، والفارق بينهما يساوي 32.53 وبالتالي فانه يوجد فارق كبير بين متوسطي القياسين.

بما أن قيمة (ت) المحسوبة (16.07) ومستوى دلالتها يساوي (0.000)، ومنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات لصالح القياس البعدي، وهذه النتيجة تدل على فاعلية البرنامج التعليمي القاعدة النورانية، ومنه تحققت الفرضية الثانية في الدراسة الحالية.

2. تفسير ومناقشة النتائج :

1.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الاولى :

تنص الفرضية الاولى على أنه: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج أفراد المجموعة الضابطة ونتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي .

من خلال النتائج التي تم عرضها أن قيمة "ت" ودلالتها الاحصائية في التخفيف من صعوبة القراءة باستخدام البرنامج التعليمي القاعدة النورانية في القياس البعدي للمجموعة الضابطة والتجريبية، نجد ان الفرضية الاولى قد تحققت، وهي تتفق مع دراسة (الشوبكي 2011) التي افادت نتائج الفرضية الثانية الى انه يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين يدرسون البرنامج كمقترح في القراءة)، والمجموعة الضابطة (الذين يدرسون بالطريقة العادية) في الاختبارين المعرفي والمهاري للقراءة لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن ارجاع وجود هذه الفروق بين المجموعتين الى عدة أسباب، فقد تعود الى نمط التعليم في بادئ الامر بالسنوات الاولى لتلقي التعليم واكتظاظ الاقسام بالتلاميذ حيث يحتوي القسم الواحد على 35 تلميذ تقريبًا ومعلم واحد وهذا ما يؤدي الى تهميش المعلم لهذه الفئة، كمان انه قد يعود الى كفايات المعلم في اساليب التدريس وتنويعها وعدم الاهتمام اذا ما تم حفظ الحروف حفظا جيدا وتمييزها وخاصة المتشابهة منها في

الشكل المختلفة في النطق باعتبار الحرف اللبنة الاساسية للقراءة فيما بعد، وكذلك طريقة التهجئة وتجميع مقاطع الكلمة الواحدة وقراءتها قراءة صحيحة مع حركاتها الاعرابية.

وهذا ما أكده (سليمان،2010) من العوامل المدرسية نجد طرق التدريس، فقد يفشل المعلم في ادراكها وتعديل أسلوبه في التدريس لما يمكن الطفل من التعامل معها بصورة ايجابية فيعوض العجز في جانب بالاعتماد جانب آخر، أي أن عدم كفاءة طرق التدريس واستخدام الوسائل والانشطة التعليمية، وطرق التدريس واعطاء الواجبات والمتابعة والتقويم والعلاج داخل الفصل لها دور في صعوبة القراءة لدى المتعلمين.

وللمعلم دور بالغ الاهمية في عملية التعلم القراءة، فقد يؤثر فيه ايجابيا أو سلبياً، والاطفال المحظوظون هم الذين يحظون بمعلم كفئ تم تدريبه بصورة جيدة وقادر على توفير المناخ النفسي المناسب لعملية التعلم وتحقيق التوازن بين المهارات القرائية المختلفة.

وكذلك ما أكدته (دحال 2001) في دراستها بأن عدم تحكم الطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة في أحد مكنيزمات القراءة ألا وهو الفهم الشفهي يرجع إلى تأخر أو عدم اكتساب الطفل استراتيجية من استراتيجيات اكتساب القراءة وأن اضطراب المرحلة الأولى(الحرفية) يؤدي إلى اضطراب كل المراحل الباقية، والطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة ليس بإمكانه التعرف على الحروف وبالتالي لا يمكنه القيام بعملية التجميع ليصل إلى الكلمة ثم إلى الجملة

كما أنها قد تعود الى التلميذ نفسه وانه يعاني بعض المشكلات السلوكية والمعرفية التي لا يمكن للمعلم العادي ان يلاحظها أو يهتم لها وبالتالي يتم اهمال هؤلاء التلاميذ متهمين بالتخلف والعته والغباء.

كما تلعب الاسرة ومستواها التعليمي الدور الكبير في تدعيم تعليم اطفالهم وخاصة في سنوات تمدرسهم الاولى وحين تعلمهم لأساسيات اللغة العربية "القراءة"، فإما ان يكتسبوها بشكل صحيح او ان تؤدي بهم الى ظهور صعوبة القراءة، وكذلك الاهمال والمقارنة بينهم وبين الاطفال الاخرين في سرعة التعلم والحفظ والاستيعاب وعدم مراعاة الفروق الفردية بينهم في التعلم، كما أن عدم الاهتمام ووجود أكثر من متمدرس بالأسرة، يجعل من هؤلاء التلاميذ عرضة للإصابة بصعوبة القراءة.

وهذا ما يفسر التباين في نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، فالمجموعة الضابطة تلقت الدروس العادية، بينما المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التعليمي القاعدة النورانية، لهذا فان اي تدخل يساعد على تحسين مستويات قراءة التلاميذ، وهذا ما أكدته (دراسة رضوان 2002) التي مفاد نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين يدرسون البرنامج كمقترح في القراءة)، والمجموعة الضابطة (الذين يدرسون بالطريقة العادية) في الاختبارين المعرفي والمهاري للقراءة لصالح المجموعة التجريبية.

2.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية على أنه: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في نتائج أفراد المجموعة التجريبية.

من النتائج المتحصل عليها من خلال ما سبق عرضه وتحليله، نجد أن الفرضية الثانية للدراسة الحالية قد تحققت، وتتوافق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الرمحي 2015) وقد اسفرت نتائج الدراسة عن تحسن التلاميذ أدائيًا في مهارة القراءة تحسنًا ذا دلالة إحصائية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، الأمر الذي يدعم ويؤكد فاعلية البرنامج المطبق عليهم.

وايضا دراسة (الشوبكي 2011) التي توصلت الى انه يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين يدرسون البرنامج كمقترح في القراءة)، والمجموعة الضابطة (الذين يدرسون بالطريقة العادية) في الاختبارين المعرفي والمهاري للقراءة لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة (بعلوشة 2015) التي توصلت نتائجها الى أنه يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي القرائي لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، ومن هنا يتضح أنه أي تدخل على مستوى التعليم في تحسين مادة معينة سواءً من خلال انشطة أو برنامج أو خطة تعليمية له فاعلية.

وسبب فاعلية البرنامج التعليمي المطبق في هذه الدراسة "القاعدة النورانية" أن الفئة المتعامل معها أفراد عاديون ويتمتعون بمستوى ذكاء عادي وأكثر من العادي، وهذا

حسب نتائج تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـ "جون رافن " للذكاء المذكورة نتائجه سابقاً، وهذا الامر ساعد كثير في نجاح تطبيق البرنامج واظهار تحسنهم، وأنهم لا يعانون اي اعاقات حسية أو ذهنية او حركية، أو سلوكية.

كما انه أخذ المتسع من الوقت حيث طُبقت الحصص كاملة ودون نقصان وبكل أريحية(فتحت الابتدائية أبوابها خلال العطلة لإتمام مجريات الدراسة)، حيث تراوح معدل كل حصة من الحصص المطبقة حوالى ساعة ونصف، وأخذت الحصة الثانية بعد حصة التعارف حوالي حصتين وذلك لأن الدرس الاول هو الاساس وتعتمد عليه باقي الدروس، حيث أنه اذا تم اتقان الدرس الاول وحفظه حفظا جيدا شكلا وصوتا ونطقا، ومن الاعلى الى الاسفل والعكس صحيح من الاسفل الى الاعلى فانه حتما يتم اخذ الدروس الباقية بكل سلاسة وبجهد أقل، وهذه الاخيرة اخذت حوالي 10حصص بمعدل ساعة ونصف من التوقيت.

وان واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة وخاصة الصوتية منها التي تبين كيفية نطق ومخارج الحروف صوتاً وصورةً زادها فاعلية ونجاح، وهذا يتوافق مع ما أفادت به نتائج (الشوبكي 2011) التي تهدف الى معرفة فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الاساسي بغزة وكانت نتائجها فاعلية البرنامج على مهارات الاستماع في تنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع أساسي .

والسبب الاكبر يعود الى التلاميذ الذين يتمتعون بروح التحدي والرغبة الحقيقة في تحسين مستويات قراءاتهم حيث ابدوا اهتمام كبير ونشاط وتفاعل اكبر حتى انهم لا يريدون ان تنتهي الحصص وجعلهم محور العملية التعليمية، وكما انه تم دعمها ببعض التمارين والواجبات المنزلية لدفع الملل واضفاء نوع من النشاط على الحصص التعليمية وخلق جو من التنافس بين التلاميذ، وهذا ما زاد في مردودية وفاعلية البرنامج.

كما ان للمعلم دور كبير في دعم نجاح البرنامج حيث أنه اعطى اهتمام كبير بهذه الفئة واعطاءهم فرصة أكبر في حصص القراءة لقراءة النصوص حتى تترسخ بشكل جيد ويطبق كل ما تلقوه في حصص البرنامج التعليمي، وهذا ما زاد في وعيهم وتحسين مستوياتهم النفسية والاستيعابية ورفع الثقة بالنفس والمشاركة في القسم، وهذا

الامر لفت انتباه المعلم، كما انه يتم تزويدي بالملاحظات التي تخص هؤلاء التلاميذ من تحسن أو تراجع .

ثم ان هذا النوع من البرامج "القاعدة النورانية" هو برنامج عملي تدريبي تعليمي ويناسب الفئة العمرية هذه " تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي"، حيث انه يستطاع أن يطبق على الاطفال الاقل منهم بعمر 5 سنوات، كما أنه برنامج ايقاعي يتمتع بنوع من السلاسة والتدرج في الصعوبة وهذا مناسب جدا لهذا النوع من الصعوبة، حيث اعتمد مؤلفها على اسس مخارج الحروف فبدأ بالحروف التي مخارجها من الشفتين، وانتهى من الحروف التي مخارجها من أقصى الحلق بالدرس الخامس، والعكس بالدرس الرابع حيث رتب الحروف بحسب مخارجها فبدأ بحرف الهمزة ومخرجها من أقصى الحلق، وانتهى بحرف الميم ومخرجها من الشفتين وهكذا، وهذا يحقق شرط المرونة والتسلسل المطلوبة في علاج صعوبة القراءة، ولأنه يعتمد على أصغر وحدة في اللغة العربية وهو الحرف واعادة بنائه شكلا وصوتا ونطقا حتي يحفظه حفظاً جيدا وبكل المواقع من الكلمات والنصوص وبكل اشكاله في بداية ووسط واخر الكلمات.

كما ان التنويع في الاساليب التي تم الاستعانة بها في تطبيق البرنامج التعليمي القاعدة النورانية، الاسلوب الجماعي والفردي، كما تم الاعتماد على جميع الحواس في تلقي دروس القاعدة النورانية لأنها تعتبر مداخل للتعليم الجيد فالبصر اولاً (أنظر الى الحرف)، فالسمع (اقرأ الحرف صوتاً)، ثم اللمس (كتابته على الكراس واللوحة كي يرسخ)، وتنويع استخدامها عن طريق الاستعانة بالوسائل التعليمية التي تم ذكرها آنفاً .

ونتائج الدراسة الحالية تدعمها نتائج دراسة (بعلوشة 2015) المطبقة في البيئة الفلسطينية، التي توصلت نتائجها الى أنه توجد فاعلية للقاعدة النورانية في علاج صعوبة القراءة أو التخفيف منها وتعزوها الى الاسباب التالية أن الطلبة يقومون بنطق أصوات الحروف التي تتكون منها الكلمة فيسرع تدريجيا حتى يصل الحروف ببعضها البعض فينطق الكلمة بأكملها، وأن القاعدة النورانية تدرب الطلبة على الاصوات المختلفة فينطقون نطقاً صحيحاً يعالج الضعف القرائي التي وقع فيها طلبة الصف الثالث.

وأن استخدام القاعدة النورانية وسهولة تقديمها أدّى الى تشجيع الطلبة الى حب القراءة والاهتمام بها، وكذا وجود عامل التشويق اثناء تطبيق القاعدة النورانية كان له

دور كبير في الكشف عن فاعليتها، التجديد والتنويع في طرائق التدريس وخاصة توظيف الوسائل الحديثة التي تثير الدافعية لدى الطلبة للتعلم والانتباه للقراءة، اشباع رغبة الطلبة في هذه المرحلة وهو تمثيل الادوار واستخدام البطاقات .

والاختلاف بين الدراسة الحالية ودراسة (بعلوشة 2015) والتي تعد الاولى من نوعها عربيا، في البيئة التي أقيمت فيها الدراسة والمطبقة فيها القاعدة النورانية، ونوع العينة حيث طبقتها على تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي والدراسة الحالية على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

خلاصة الفصل:

اثبتت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي، كما أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في نتائج أفراد المجموعة التجريبية، لصالح القياس البعدي مما يثبت قدرة البرنامج التعليمي "القاعدة النورانية" المقدم لتلاميذ السنة رابعة ابتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة .

وتعني هذه النتيجة أن المجموعة التجريبية قد استفادة من البرنامج التعليمي "القاعدة النورانية" في تحسين مستويات قراءاتهم، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج وتدرس بالمنهاج العادي.

كما تؤكد النتيجة فاعلية القاعدة النورانية في تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ في مادة القراءة، والمصمم على أساس مهارات الاداء اللغوي الاساسية (القراءة) لدى التلاميذ ليكونوا قادرين على القراءة الصحيحة من حيث المخارج والضبط" شكلا، وصوتا، وصورة"، فقد تم استخدام بعض الوسائل المساعدة على الشرح والتوضيح لتحقيق الاهداف المسطرة من البرنامج، كما تم اعتماد أسلوب الفردي والجماعي وأسلوبيْ الحوار والمناقشة باعتبارهما أسلوب علمي ناجح يفتح باب الاسئلة والاستفسار للتلاميذ ومما يزيد في التغذية الراجعة للبرنامج.

خلاصة عامة واقتراحات :

هدفت الدراسة الحالية الى دراسة فاعلية القاعدة النورانية في التخفيف من صعوبة القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

وتبين من خلال النتائج المتوصل اليها فاعلية القاعدة النورانية في تحسين قراءات التلاميذ والتخفيف من صعوبة القراءة في مادة القراءة التي تعتبر اساس التعليم وخاصة في المرحلة الابتدائية.

ومن خلال ما توصلت له الدراسة من نتائج يتم في مايلي تقديم المقترحات التالية:

1. توجيه انتباه المعلمين لهذه الفئة وضرورة الاهتمام بها باعتبارهم فئة عادية وذات مستوى ذكاء عادي، كما يجب امدادهم بالمعلومات النظرية حول صعوبة القراءة .

2. ضرورة تنويع اساليب التدريس المتبعة في حصص القراءة بحيث تتناسب مع الفروق الفردية للتلاميذ، والاستعانة بالوسائل الحديثة.

3. مراعاة اسس التهجي السليم والنطق اثناء تدريس مهارات اللغة العربية (القراءة – الحروف) منذ بدايات تلقي التعليم الاولي.

4. توجيه اهتمامات المعلمين والمدراء الى القاعدة النورانية وتوظيفها كأسلوب جديد لعلاج صعوبة القراءة لدى التلاميذ.

5. تأهيل المعلم واعداده من خلال دورات تكوينية لتوعيتهم بالقاعدة النورانية وفائدتها وأهميتها في الوقاية والعلاج من صعوبة القراءة .

6. ضرورة اعتماد القاعدة النورانية كأسلوب تدريسي في مادة القراءة للغة العربية .

7. ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم الوطني بفئات صعوبات التعلم، ووضع لجان لمتابعة حالات صعوبة القراءة ورصدها وتقديم التدخل المبكر لها قبل استفحال الصعوبة والحد من تدهور التحصيل الدراسي وحالات الرسوب.

قائمة المراجع

المراجع العربية

1. أحمد، عبد الكريم حمزة، (2008)، *سيكولوجية عسر القراءة "الديسلكسيا"*، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

2. اسماعيل، صالح الفرا، (2015)، *صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء معلمي المرحلة الاساسية* (1-6) ،مجلة التربية والعلوم النفسية العدد 2، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

3. الرمحي، ابراهيم بن محمد بن عبدالله، (2015)، *فاعلية برنامج مقترح لمعالجة الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس بمحافظة الظاهرة* ، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان .

4. الزيات، فتحي،(2007)، *صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية*، ط1، دار النشر للجامعات ، مصر.

5. السليمان، مها عبدالله،(2001)، *معرفة أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيتيْ ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة الصف السادس الابتدائي*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج .

6. السعيدي، أحمد، (2009)، *مدخل الى الديسلكسيا*، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، الاردن.

7. الشوبكي، مها محمد أحمد، (2011)، *فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الاساسي بغزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الاسلامية غزة .

8. العيسوي، جمال مصطفى،(2002)، *أثر استخدام استراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة في علاج ضعف القراءة الجهرية وتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي*، مجلة القراءة والمعرفة "أوت العدد 16" الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس ، مصر.

9. القريطي، عبد المطلب أمين،(1988)، *صعوبات التعلم*، عالم الكتب للنشر، مصر.

10. الكحالي، سالم بن ناصر،(2011)، *صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها*، ط1، مكتبة الفلاح ، مصر.

11. اللبودي، منى ابراهيم،(2005)، *صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها*، مكتبة زهرة الشروق، القاهرة .

12. الموسى، نهاد وآخرون، (2009)، *اللغة العربية وطرائق تدريسها (2)*، كلية التربية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

13. النوري، ايمان أحمد، (2010)، *صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف لرابع الاساسي وتصور مقترح لعلاجها*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية غزة .

14. بعلوشة، سلوى حمدان،(2015)، *فاعلية توظيف القاعدة النورانية في علاج الضعف القرائي لدى طلبة الصف الثالث الاساسي*، رسالة ماجستير، غزة، فلسطين.

15. بن صافية، أمال، (2002)، *الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

16. بوفلاح، كريمة، (2007)، *دراسة وتحليل استراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل المصاب بصعوبة تعلم القراءة*، رسالة ماجستير غير منشورة، في علم النفس اللغوي والمعرفي، جامعة الجزائر، الجزائر .

17. تعوينات علي،(1998)، *صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة*، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

18. جلجل، نصرة عبد المجيد،(1995)، *العسر القرائي*، ط2، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

19. رجاء محمود، (2006)، *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*، ط1، دار المسيرة ، عمان.

20. رضوان، منير محمد، (2002)، *أثر استخدام الطريقة الجزئية في تعليم القراءة على تنمية مهاراتها في الصف الاول بمحافظة* غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الاقصى.

21. سوميه، قدي، (2013)، *دراسة الخصائص السيكومترية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن*، دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد12/31، جامعة معسكر،الجزائر.

22. سعاد، عبد الحميد، (2006)، *القاعدة النورانية في ثوبها الجديد*، دار التقوى مصر.

23. سمك، محمد صالح، (1998)، *فن التدريس للتربية اللغوية*، دار الفكر العربي، القاهرة.

24 سليمان، عبد الواحد يوسف ابراهيم، (2010)، *المرجع في صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية والاجتماعية والانفعالية*، ط1، مكتبة الانجلو مصرية، مصر.

25. شهد، سفيان أحمد جرار،(2014)، *فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند الى التعلم التعاوني في مهارة القراءة لدى طلبة الصف التاسع الاساسي في مدارس محافظة جنين الحكومية*، اطروحة استكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، نابلس فلسطين.

26. صبحي، محمد عبدالسلام،(2009)، *صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الاطفال*، ط1، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع، القاهرة .

27. صلاح، عميرة علي،(2005)، *صعوبات التعلم القراءة والكتابة والتشخيص والعلاج*، ط1، مكتبة الفلاح، عمان ،الاردن.

28. صلاح بن محمد حمد، (2013)، لـ محمد نور حقاني، *الندية شرح القاعدة النورانية*، الاسكندرية، مصر.

29. صابر عوض فاطمة، خفاجة ميرفت علي،(2002)، *أسس البحث العلمي*، مكتبة الاشعاع الفنية، الاسكندرية، مصر.

30. عادل، عبد الله محمد،(2009)، *مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين*، ط1، دار الرشاد، القاهرة ، مصر.

31. عبدالخالق فوزي،(2007)، *طرق البحث العلمي*، ط1، المكتب العربي الحديث، مصر.

32. عبيدات محمد، وأبونصار محمد، ومبيضين عقله،(1999)، *منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات*، دار وائل ، عمان .

33. عوض، أحمد عبده، (2010)، *فعالية استراتيجية مقترحة في علاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيل في اللغة العربية لدى بعض تلاميذ الصف التاسع من التعليم الاساسي*، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، 73 (1) ، 321- 374 .

34. كامل، محمد علي،(2003)، *صعوبات التعلم الاكاديمية بين الفهم والمواجهة*، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر.

35. لعيس، اسماعيل، (2015)، *اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات*، الديوان الوطني لحقوق المؤلف، الجزائر.

36. محمد الفاروق الرفاعي، (2012)، *مشروع تطوير الاداء اللغوي من خلال القاعدة النورانية*.

37. مراكب، مفيدة،(2010)، *الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، نموذج صعوبات القراءة*، دراسة مقارنه معرفية تربوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باجي مختا، الجزائر.

38. محمد، فاروق محمد الراعي(2014)، *أثر القاعدة النورانية في اكتساب مهارات (السمع، النطق، القراءة، الكتابة)* مقدم الى مؤتمر الثالث للغة العربية "الاستثمار في اللغة العربية ومستقبلها الوطني"، 7- 10- ماي 2014، الموافق لـ 8- 11- رجب 1435هـ، الامارات.

39. محمد فاروق الراعي، (2007) لـ الشيخ نور محمد حقاني، *القاعدة النورانية "أصل الكتاب برواية حفص عن عاصم* عدله مع ما يتناسب مع رواية ورش، مجموعة الفرقان، مصر.

40. محمد الهادي، (1990)، *أساليب اعداد وتوثيق البحوث العلمية*، المكتبة الاكاديمية، القاهرة .

41. نور محمد الحقاني، (1422هـ)، (2001-2002)، *القاعدة النورانية بالتوجيهات الفتحية*، مطابع الرشيد مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، المدينة المنورة، السعودية.

المراجع الاجنبية:

42. Dulois.M, Roberge.J,2010, *Troubles d' apprentissage pur comprendre et intervenir* au cegep.

43. Hess. R, 2012, *La dyslexie et les difficulties qu'elle peut poser à l' etablissement de la relation pedagogiqui*, Master, Paris, IED.

44. Layes Smail, , Soulef Mecheri, Mohamed Rebaï,2015, *Phonological and Cognitive Reading Related Skills as Predictors of Word Reading and Reading Comprehension among Arabic، Dyslexic Children*, Copyright©2015 by authors and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).

45. *Manuel Diagnostique des troubles mentaux (DSM-5) 2010, (5eme) édition* ,Association Américaine de psychiatrie, Washington،

DC .

46.OMS (2000). *CIM-10/ICD-10 Classification internationale des*

troubles mentaux et des troubles du comportement, critères

diagnostiques pour la recherche. Masson. Paris.

47. Pelletier. E, Leger. C , 2004, *Les troubles d' apprentissage, ecol* , Marguerit-Bourgeoys, caraquet.

48. Snowling. M , Strckhouse. J ,2006, *Dyslexie, speek and language a practioner 's handbook* , England.

49. Sprenger.L , Charolles .P, 2006, *Lecture et dyslexie* ,Paris, Dunod.

50. .http://www.muslmh.com/vb/t 63128html:18:10.

الملاحق

الملحق رقم 1

دروس القاعدة النورانية

الدرس الأول

حُرُوفُ الْهِجَاءِ الْمُفْرَدَةُ

أَلِفْ ا	بَا ب	تَا ت	ثَا ث	جِيمْ ج	حَا ح
خَا خ	دَالْ د	ذَالْ ذ	رَا ر	زَا ز	سِينْ س
شِينْ ش	صَادْ ص	ضَادْ ض	طَا ط	ظَا ظ	عَيْنْ ع
غَيْنْ غ	فَا ف	قَافْ ق	كَافْ ك	لامْ ل	مِيمْ م
نُونْ ن	وَاوْ و	هَا ه	هَمْزَةٌ ء	يَا ى	يَا ے

الدرس الثاني

الحروفُ المركبةُ

ا	لا	لا	با	لا	ل
ـلا	لح	بلب	ك	كب	كب
بكت	تكث	ب	ت	ث	نا
تا	يا	ثا	ى	با	نا
بس	يس	نس	تس	ثس	ثج
تح	نخ	يح	بج	يم	بم
نم	تم	ثم	بي	تي	ثي
نبل	تنل	بيل	يتل	ثثل	نبن
بنن	تين	يتن	ثثن	ج	ح
خ	حث	خب	جت	تحت	يجب
بخت	ة	ه	بة	بها	بهم
د	ذ	جد	خذ	ر	ز
جر	خز	ر	ز	ير	تز
س	ش	سل	شل	ص	ض

ط	ظ	صب	طب	ضا	ظا
ع	غ	ء	عز	غر	صع
ضغ	بعد	تغذ	أ	ؤ	ئ
ف	ق	و	قو	فو	فقل
قفل	يف	م	م	حم	لم
تم	نننذ				

الدرس الثالث

الحروف المقطعة

المثال	ص	طه	حم	طسم
النطق		طَا هَا		طَا سِينْ مِيمْ
المثال	ق	طس	الـم	الـمر
النطق			أَلِفْ لامْ مَيمْ	
المثال	ن	يس	الر	الـمص
النطق		يَا سِينْ	أَلِفْ لامْ رَا	
المثال	كهيعص			حم عسق
النطق	كَافْ هَا يَا عَيْنْ صَادْ			

الدرس الرابع

الحركات الثلاث َ ُ ِ

أَ	أِ	أُ	هَ	هِ	هُ
عَ	عِ	عُ	حَ	حِ	حُ
خَ	خُ	قَ	قِ	قُ	كَ
كِ	كُ	جَ	جِ	جُ	شَ
شِ	شُ	ىَ	ىِ	ىُ	ضَ
ضِ	ضُ	لَ	لِ	لُ	نَ
نِ	نُ	رَ	رِ	رُ	طَ
طِ	طُ	دَ	دِ	دُ	تَ
تِ	تُ	صَ	صِ	صُ	سَ
سِ	سُ	زَ	زِ	زُ	ظَ
ظِ	ظُ	ذَ	ذِ	ذُ	ثَ
ثِ	ثُ	فَ	فِ	فُ	وَ
وِ	وُ	بَ	بِ	بُ	مَ
مِ	مُ				

الدرس الخامس

الحركات التنوين الثلاث ً ٌ ٍ

مًا	مٍ	مٌ	بًا	بٍ	بٌ
وًا	وٍ	وٌ	فًا	فٍ	فٌ
ثًا	ثٍ	ثٌ	ذًى	ذٍ	ذٌ
ظًا	ظٍ	ظٌ	زًا	زٍ	زٌ
سًا	سٍ	سٌ	صًا	صٍ	صٌ
ةً	تٍ	ةٌ	دًى	دٍ	دٌ
طًا	طٍ	طٌ	رًا	رٍ	رٌ
نًا	نٍ	نٌ	لاً	لٍ	لٌ
ضًا	ضٍ	ضٌ	يًا	يٍ	يٌ
شًا	شٍ	شٌ	جًا	جٍ	جٌ

الدرس السادس

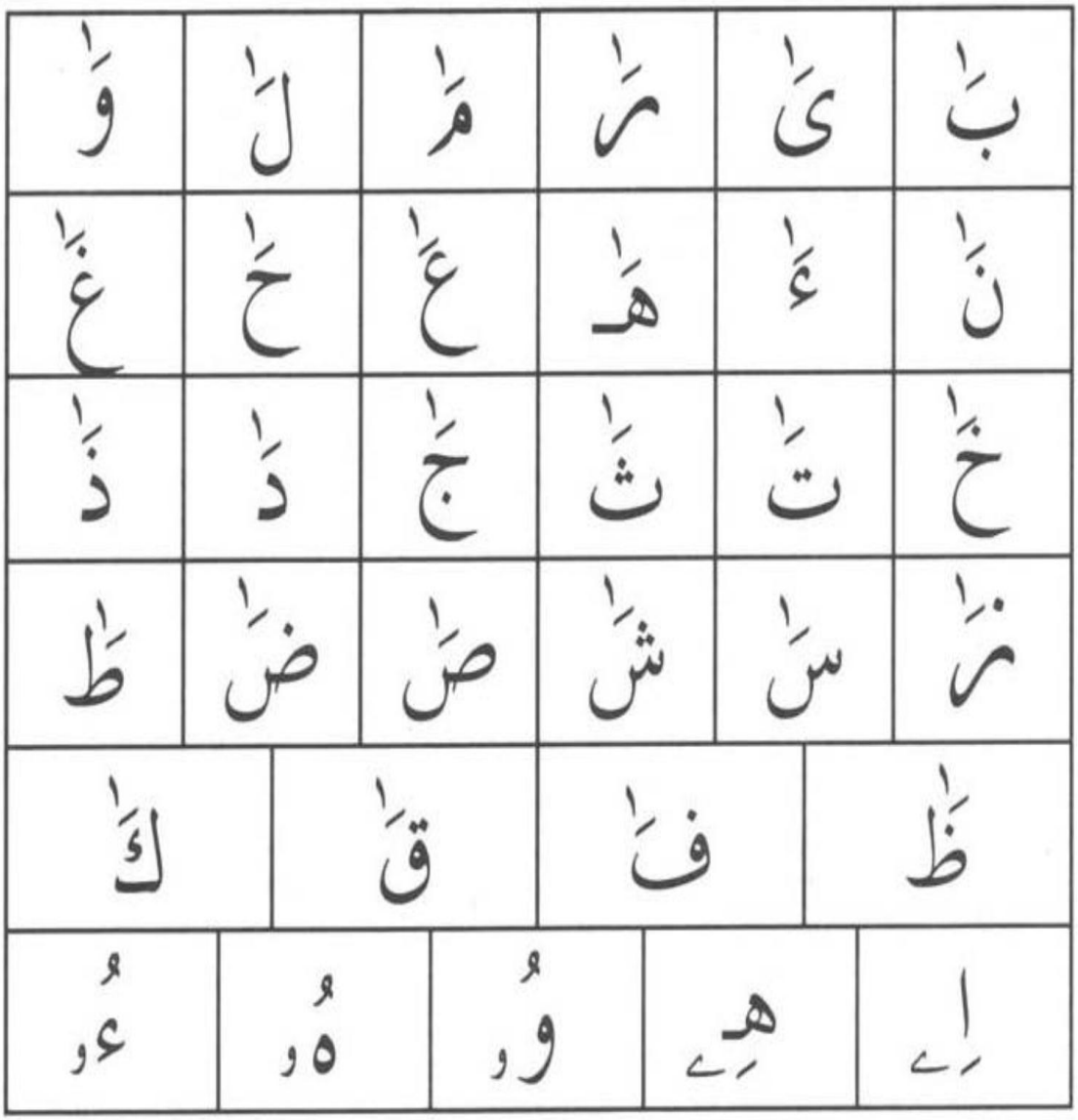
تدريبات على الحركات الثلاث والتنوين

أَبدًا	أَحَدٌ	أَخَذَ	أَذِنَ	أَمَرَ	أَنَاْ
بَخَلَ	بَرَرَةٍ	جَعَلَ	جَمَعَ	حَسَدَ	حَشَرَ
خَشِيَ	خَلَقَ	خُلِقَ	ذُكِرَ	رَفَعَ	رَقَبَةٍ
سُرُرٌ	سَفَرَةٍ	صُحُفاً	وَسَطاً	طَبَقٍ	طَبَقاً
طُوًى	عَبَسَ	عَدَلَ	عَلَقٍ	عَمَدٍ	عِنَباً
غَبَرَةٍ	فَعَلَ	فَتَرَةٌ	قُتِلَ	قَدَرَ	قُرِئَ

الدرس السابع

الحركات الثلاث الممدودة

الالف الصغيرة، الياء الصغيرة، الواو الصغيرة



الدرس الثامن

حروف المد واللين

حروف المد

بَا	بُوْ	بِىْ	تَا	تُوْ	تِىْ	ثَا
ثُوْ	ثِىْ	حَا	حُوْ	حِىْ	خَا	خُوْ
خِىْ	رَا	رُوْ	رِىْ	زَا	زُوْ	زِىْ
طَا	طُوْ	طِيْ	ظَا	ظُوْ	ظِىْ	فَا
فُوْ	فِيْ	هَا	هُوْ	هِيْ	يَا	يُوْ
بِىْ	أَا	أُوْ	إِىْ	جَا	جُوْ	جِىْ
دَا	دُوْ	دِىْ	ذَا	ذُوْ	ذِىْ	سَا
سُوْ	سِىْ	شَا	شُوْ	شِىْ	صَا	صُوْ
صِىْ	ضَا	ضُوْ	ضِىْ	عَا	عُوْ	عِىْ
غَا	غُوْ	غِىْ	قَا	قُوْ	قِىْ	كَا
كُوْ	كِىْ	لَا	لُوْ	لِىْ	مَا	مُوْ
مِىْ	نَا	نُوْ	نِىْ	وَا	وُوْ	وِىْ

حروف اللين

تَوْ	تَىْ	ثَوْ	ثَىْ	دَوْ	دَىْ
ذَوْ	ذَىْ	رَوْ	رَىْ	زَوْ	زَىْ
سَوْ	سَىْ	شَوْ	شَىْ	صَوْ	صَىْ
ضَوْ	ضَىْ	طَوْ	طَىْ	ظَوْ	ظَىْ
لَوْ	لَىْ	نَوْ	نَىْ	أَوْ	أَىْ
بَوْ	بَىْ	جَوْ	جىْ	حَوْ	حَىْ
خَوْ	خَىْ	عَوْ	عَىْ	غَوْ	غَىْ
فَوْ	فَىْ	قَوْ	قَىْ	كَوْ	كَىْ
مَوْ	مَىْ	وَوْ	وَىْ	هَوْ	هَىْ
يَوْ	يَىْ				

الدرس التاسع

تدريبات على الحركات الثلاث وحرفي المد واللين

ءَامَنَ	ءَاوَىَ	ءَانِيَةٍ	إِلَفَ
أيْنَ	بِهِ	جَآءَ	جِاْىءَ
جُوْعٍ	خَوْفٍ	خَيْرٌ	دَاوُۥدُ
ذَٰلِكَ	رَضَوْا	شَآءَ	مَلِكِ
شَيءٍ	طَغَىٰ	طَغَوْا	طَيْرًا
عَادٍ	عَلَىٰ	عَيْنٌ	فِيْهِ
قَالَ	قَوْلٌ	كَانَ	كَيْداً
كَيْفَ	لَوْحٍ	لَيْسَ	مَالاً
نَاراً	مَآءٍ	وَيْلٌ	يَوْمٍ
يَرَهُۥ	حَاسِدٍ	حَافِظٌ	دَافِقٍ
شَاهِدٍ	عَابِدٌ	عَآئِلاً	غَاسِقٍ
نَاصِرٍ	وَالِدٍ	أَعُوذُ	أَكِيْدُ
يَخَافُ	يَدَاهُ	يُقَالُ	تُراباً
حِسَاباً	سُبَاتاً	سِرَاجاً	سَلَمٌ
شِدَاداً	شَرَاباً	صَوَاباً	طَعَامٍ
عَذَابٌ	عَطَاءً	غُثَاءً	كِتَباً
كِرَاماً	لِبَاساً	لِسَاناً	مَئَاباً
مَتَعاً	مُطَاعٍ	مَعَاشًا	مَفَازاً
مِهَاداً	نَبَاتاً	وِفَاقاً	ثُبُوْراً
رَسُوْلٍ	شُهُوْدٌ	قُعُوْدٌ	وُجُوْهٌ

أَثِيْمٍ	أَلِيْمٍ	بَصِيْراً	خَبِيْراً
رَحِيْقٍ	شَهِيْدٌ	عَظِيْمٌ	قَرِيْباً
كَرِيْمٍ	مَجِيْدٌ	مُحِيْطٌ	نَعِيْمٍ
يَتِيْماً	يَسِيْراً	رُوَيْداً	قُرَيْشٍ
عِيْشَةٍ	المَوْءُودَةُ	مَوْضُوْعَةٍ	مَوَازِينُهُ
يَوْمَئِذٍ			

الدرس العاشر

السكون ْ

اَبْ	اِبْ	اُبْ	اَتْ	اِتْ	اُتْ
اَثْ	اِثْ	اُثْ	اَجْ	اِجْ	اُجْ
اَحْ	اِحْ	اُحْ	اَخْ	اِخْ	اُخْ
اَدْ	اِدْ	اُدْ	اَذْ	اِذْ	اُذْ
اَرْ	اِرْ	اُرْ	اَزْ	اِزْ	اُزْ
اَسْ	اِسْ	اُسْ	اَشْ	اِشْ	اُشْ
اَصْ	اِصْ	اُصْ	اَضْ	اِضْ	اُضْ
اَطْ	اِطْ	اُطْ	اَظْ	اِظْ	اُظْ

تدريبات على السكون

أَنْتَ	اهْدِ	بَعْدُ	بَطْشَ	سَعْىَ	كُنْتُ
لَسْتَ	أَمْرٍ	بَرْداً	جَمْعاً	حَبْلٌ	خُسْرٍ
خَلْقاً	سَبْحاً	سَبْقاً	شأْنٌ	صُبْحاً	ضَبْحاً
عَبْداً	عَدْنٍ	عَشْرٍ	عَصْفٍ	غَرْقاً	غُلْباً
فَصْلٌ	قَدْحاً	قَضْباً	كَأْسَ	كَدْحاً	لَغْواً
مِسْكٌ	نَخْلاً	نَشْطاً	نَفْسٍ	نَقْعاً	يُسْراً
أَبْقَى	تَرْضَى	تَنْسَى	يَخْشَى	يَسْعَى	يَتْلُوْا
يَدْعُوْا	تَجْرِىْ	يُغْنِىْ	أَلْقَتْ	أَمْهِلْ	إِقْرَأْ
فَارْغَبْ	فَانْصَبْ	وَانْحَرْ	أَخْرَجَ	أَرْسَلَ	أَغْطَشَ

الدرس الحادي عشر

الشدة ّ

اَبَّ	اَبِّ	اَبُّ	اِبَّ	اِبِّ	اِبُّ	اُبَّ
اُبِّ	اُبُّ	اَبًّا	اَبٍّ	اَبٌّ	اِبًّا	اِبٍّ
اِبٌّ	اُبًّ	اُبٍّ	اُبٌّ	اَتَّ	اَتِّ	اَتٌّ
اِتَّ	اِتِّ	اِتٌّ	اُتَّ	اُتِّ	اُتٌّ	اَتًّا
اَتِّ	اَتٌّ	اِتًّا	اِتٍّ	اِتٌّ	اُتًّا	اُتٍّ
اُتٌّ	اَثَّ	اَثِّ	اَثُّ	اِثَّ	اِثِّ	اِثُّ
اُثَّ	اُثِّ	اُثُّ	اَثًّا	اَثٍّ	اَثٌّ	اِثًّا
اِثٍّ	اِثٌّ	اُثًّا	اُثٍّ	اُثٌّ	اَجَّ	اَجِّ
اَجُ	اِجَّ	اِجِّ	اجُّ	اُجَّ	اُجِّ	اُجُّ
اَجًّا	اَجٍّ	اَجٌّ	اِجَّ	اِجٍّ	اِجٌّ	اُجَّ
اُجِّ	اُجٌّ	*	*			

تدريبات على الشدة

بَرِّزَ	حُصِّلَ	صَدَّقَ	عَدَّدَ	قَدَّرَ	كَذَّبَ
نَعَّمَ	يَظُنُّ	يَحُضُّ	جَنَّةٍ	ذَرَّةٍ	قُوَّةٍ
كَرَّةٌ	سُعِّرَتْ	قَدَّمَتْ	كَذَّبَتْ	سَجِّرَتْ	فُجِّرَتْ
سُيِّرَتْ	عُطِّلَتْ	كُوِّرَتْ	تَطَّلِعُ	تُحَدِّثُ	وَنُيَسِّرُكَ
الْبَيِّنَةُ	قَيِّمَةٌ	عَشِيَّةً	مُذَكِّرٌ	أَيَّانَ	إِيَّاكَ
لِلَّهِ	تَجَلَّى	تَصَدَّى	تَزَكَّى	تَوَلَّى	تَوَّاباً
ثَجَّاجاً		غَسَّاقاً	فَعَّالٌ	كِذَّاباً	وَهَّاجاً
مُمَدَّدَةٍ	مُكَرَّمَةٍ	مُطَهَّرَةٍ	وَالسَّمَآءِ	وَالتَّرَآئِبِ	وَالنَّشِطَتِ
وَالنَّزِعَاتِ	وَالسَّابِحَاتِ	فَالسَّبِقَاتِ	فَالْمُدَبِّرَاتِ	تُبْلَى السَّرَآئِرُ	فَمَهِّلِ الْكَافِرِيْنَ
بِالْخُنَّسِ الْجَوَارِ الْكُنَّسِ ـ إِهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ					

الدرس الثاني عشر

تمرينات على الشدة و معا في كلمة واحدة السكون

مَرُّوْا	رَبِّىْ	مُدَّتْ	حُقَّتْ	خَفَّتْ	تَبَّتْ
تَخَلَّتْ	قَدَّمَتُ	وَالْصُبْحِ	وَالْشَّمْسِ	وَالْشَّفْعِ	بِالْصَّبْرِ
وَالْصَّيْفِ	وَالَّيْلِ	وَالْتِّيْنِ وَالْزَّيْتُوْنِ	سِجِّيْلِ	سِجِّيْنٌ	مُنْفَكِّيْنَ
فَإِنَّ الْجَنَّةَ	لِحُبِّ الْخَيْرِ	إِذَا الْسَّمَاءُ انْشَقَّتْ	مَا الْطَّارْقُ النَّجْمُ	الْثَّاقِبُ	مِنْ شَرِّ الْوَسْوَاسِ الْخَنَّاسِ

تدريبات على شدتين في كلمة واحد

يَزّكَّى	يَذَّكَّرُ	الْمُدَّثِّرُ	الْمُزَّمِّلُ
عِلِّيِّيْنَ	عِلِّيُّوْنَ	إِنَّ الَّذِيْنَ	إِلَّا الَّذِيْنَ
مِنْ شَرِّ النَّفَّاثَاتِ	فَعَّالٌ لِّمَا يُرِيْدُ		

ملحق رقم 2

مقياس عسر "صعوبة" القراءة

للعيس اسماعيل

بطاقة جمع البيانات :

اسم التلميذ: ..... السن: ..... سنه:..... شهر(أشهر).....

المستوى الدراسي : 5/4 ابتدائي المدرسة: .....

الكلمات المتداولة :

البسيطة رقم 1	المركبة رقم 2
الدرجة : / 20	الدرجة : /20

الكلمات غير متداولة :

البسيطة رقم 1	المركبة رقم 2
الدرجة : / 20	الدرجة : /20

شبه الكلمات :

البسيطة رقم 1	المركبة رقم 2
الدرجة : / 20	الدرجة : /20

استبعاد التلميذ من الاختبارات اذا كان لديه احدى هذه الصعوبات :

ـ قصور واضح في البصر .

ـ نقص في السمع (بحمل جهاز السمع).

ـ فرط النشاط الحركي .

ـ معيد للسنه الدراسية .

ـ لديه اضطراب لغوي واضح (التأتأة مثلا) .

ـ صعوبة كبيرة في استيعاب وفهم تعليمات الاختبارات .

ـ ضعف دراسي كبير في جميع المواد الدراسية .

الكلمات المتداولة

1
عَمَل
صَحْن
حَفْلة
قَمَر
جُبْن
مُشْط
عُلْبة
سَطْر
خُبْز
طَبيب
كَبير
كَلِمة
كَبْش
سَبْعة
مَطعَم
جَيّد
خَشَب
ثَلْج
بَيْت
مَطَر

2
صُورة
طَريق
هاتِف
رِسالة
لِقاء
حِزام
طائر
شِراء
بِناء
لَوحة
كُرة
رِمال
رَبيع
ساعة
غِلاف
ألوان
صَديق
شَجرة
سَريع
شَريط

الكلمات غير متداولة

1	2
قُفل	جِهاز
حَكَم	حَرَكة
لَهْجَة	سائِل
مَقْطع	جَولَة
يَسير	جَامِد
فَحْص	فَرحَة
مُخْلِص	وِعاء
سَهم	أمْواج
تَفْكير	بَريق
جَمْع	جَوْهر
مَجَلّة	بُخار
مَنطِق	شُموع
ثَمين	أفْعال
قِسْط	جُنود
عُمْلَة	مَوقِع
مُقِيم	أخْبار
جَلسَة	فَقْرة
عَميق	غامِض
لَفْظَة	مُرور
عَبِيد	مَعبَر

شبه الكلمات

1	2
روض	لَقَم
غَاصر	حَصْن
لَوَاعي	شَعاء
قُنور	جَعَلَة
بَساج	رُكسي
سولال	تاهِف
فُودي	جُلْمَة
مُدار	مَقيص
وارِج	بُعقَة
رَقوم	تِكاب
جاسي	وَلحَة
مَرال	لاَبِع
سَعور	رَوقَة
فُتار	رَسير
طِلات	غَصير
لَدوج	رُتاب
قَداة	رَداهِم
دارِش	رَمس
حَتيم	لِغاف
واعِب	بِقاطَة

الملحق رقم 3

خطة البرنامج التعليمي لدروس القاعدة النورانية والحصص المتكونة واهم الاجراءات فيه

مراحل دروس القاعدة النورانية		الحصص	المدة	الاجراءات
المرحلة القبلية		حصة ما قبل تطبيق القاعدة النورانية	90د	التطبيق القبلي: تم تطبيق اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات قبل تقديم دروس القاعدة النورانية
المرحلة التنفيذية	المرحلة الاولية	حصة اولى تمهيدية	90د	تعارف والتعريف بأهم خطوات البرنامج واضفاء جو من الراحة النفسية
	مرحلة الانتقال والبناء	من الحصة (2 - 12)	90د	تطبيق دروس القاعدة النورانية للمجموعة التجريبية
المرحلة التقييم (الختامية)		الحصة الاخير(13)	90د	التطبيق البعدي: تطبيق اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات

الملحق رقم 4

الخطوات التنفيذية للبرنامج التعليمي "القاعدة النورانية"

عنوان الحصة	هدف الحصة	الاسلوب	الادوات	اجراءات التنفيذ
تمهدية التعارف بين التلاميذ السنة رابعة ابتدائي والباحثة التي ستقدم دروس القاعدة النورانية	ـ ان يتعرف كل من التلاميذ والباحثة على بعضهم وبناء جو من الالفة والراحة النفسية ـ التعريف بطبيعة الدروس المقدمة وازالة اي غموض بفتح باب الاسئلة والحوار ـ تطبيق اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات(تطبيق قبلي)	المعرفي: ـ الحوار ـ المناقشة السلوكي: ـ التعزيز الايجابي	اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات	تستقبل الباحثة التلاميذ بوجه طلق وترحب بهم وتبدأ بالتعريف بنفسها والتعرف على التلاميذ فردا فرداً وسبب قدومها والهدف من هذا البرنامج، ثم القيام بتطبيق الاختبار(التطبيق القبلي)
1. من (1 الى 2) حروف الهجاء المفردة	ـ ان يتعرف على حروف الهجاء ويميزها شكلا وصوتا. ـ تقييم مدى استيعاب التلاميذ لحروف الهجاء وحفظها.	المعرفي: ـ الحوار ـ المناقشة السلوكي: ـ التعزيز الايجابي	ـ اللوحات التعليمة ـ جهاز الحاسوب كراس الخاص للنشاطات	ترحب المعلمة بالتلاميذ وتشكرهم على الحضور في الموعد المحدد (بداية كل حصة)،ثم تقوم بتعريف الحروف وعرضها باستخدام الادوات المذكورة انفا، ثم تقوم بقراءة الحروف بصوت عالي مع توضيح مخارج الحروف وكيفية نطقها نطقاً صحيحاً، ثم تطلب منهم القراءة بشكل فردي، ثم تدعيم الحصة بتمرينات تدعيمية للاستيعاب اكثر واكتشاف الاخطاء وتصحيحها ذاتيا، تقوم بتعزيز طاقات التلاميذ وتثمين مجهوداتهم ثم التأكيد على الحصة القادمة(نهاية كل حصة)
2. حروف الهجاء المركبة.	ـ ان يتعرف على المواضع المختلفة للحرف ويميزه في كل مرة شكلا وصوتا. ـ تنمية الوعي و الانتباه والتركيز بالتعرف على المواضع المختلفة للحروف وتكرارها	المعرفي: ـ الحوار ـ المناقشة السلوكي: ـ التعزيز الايجابي ـ التغذية الراجعة	ـ اللوحات التعليمة ـ جهاز الحاسوب كراس الخاص للنشاطات العجين	تقوم الباحثة بتغذية راجعة لما تم تناوله في الحصة السابقة، ثم تبدأ بعرض الدرس الجديد والقراءة بصوت عالي وواضح مع التركيز على مواقع الحروف ، وتطلب من التلاميذ القراءة بشكل فردي والاستماع الى المسجل الصوتي لزيادة الاستيعاب، وتدعيم الحصة بتمرينات وواجبات منزلية

3.التمييز بين الاحرف المتشابهة شكلا المختلفة لفظاً ونطقاً	ـ ان يميز الاحرف المتشابهة شكلا المختلفة لفظاً ونطقاً. ـ زيادة الانتباه والتركيز	المعرفي: ـ الحوار ـ المناقشة السلوكي: ـ التعزيز الايجابي ـ التغذية الراجعة	ـ اللوحات التعليمة ـ الحاسوب كراس للنشاطات ـ واجبات منزلية كتابية العجين	القيام بالتغذية الراجعة للحصة السابقة وتصحيح التمرينات والوجبات للدرس السابق بمشاركة التلاميذ والصعود الى السبورة، ثم تقوم الباحثة بعرض الاحرف وقراءتها بصوت عالي وواضح، ثم تطلب من التلاميذ القراءة وتصحيح الاخطاء التي يقع فيها التلاميذ وتقويمها، ثم تقديم تمرينات لدعم الدرس ومعرفة مدى استيعاب التلاميذ للدرس
4. الحروف المتحركة الحركات الثلاث "الفتحة ، الكسرة ، الضمة"	ان يميز وبدقة الحركات "الفتحة ، الكسرة ، الضمة" مرفقة بالحروف مدعومة بالكلمات نطقا وشكلا	المعرفي: ـ الحوار ـ المناقشة السلوكي: ـ التعزيز الايجابي ـ التغذية الراجعة	ـ اللوحات التعليمة ـ الحاسوب كراس الخاص للنشاطات،ا لعجين ـ واجبات منزلية كتابية	القيام بالتغذية الراجعة، ثم تقوم الباحثة بعرض الدرس الجديد، والقراءة بصوت مرتفع وشرح لهم الدرس الحركات الثلاثة ، وتطلب منهم القراءة بشكل فردي ،وتدعيم الدرس بتمرينات ومناقشتها مع التلاميذ والقيام بتصحيحها وزيادة تبسيط الصعوبات وتذليلها وعدم الوقوع فيها مرة اخرى
5.التنوين "بالفتح ، الكسر، الضم"	ان يميز وبدقة التنوين "بالفتح ، الكسر، الضم" وكيفية قراءتها قراءة صحيحة متقنه مع تدريبات بأمثلة من القرآن الكريم.	المعرفي: ـ الحوار ـ المناقشة السلوكي: ـ التعزيز الايجابي ـ التغذية الراجعة	ـ اللوحات التعليمة ـ الحاسوب . كراس للنشاطات، العجين ـ واجبات منزلية كتابية	القيام بالتغذية الراجعة، ثم تقوم الباحثة بعرض الدرس الجديد، والقراءة بصوت مرتفع وعرض الانشطة، وتطلب منهم القراءة بشكل فردي ،وتدعيم الدرس بتمرينات ومناقشتها مع التلاميذ والقيام بتصحيحها وزيادة تبسيط الصعوبات وتذليلها وعدم الوقوع فيها مرة اخرى
6. السكون، والشدة	ان يميز ويتعرف على نطق حركة السكون، والتشديد وقراءتها في الحروف	المعرفي: ـ الحوار ـ المناقشة	. السبورة، الحاسوب كراس	القيام بالتغذية الراجعة، ثم تقوم الباحثة بعرض الدرس الجديد، والقراءة بصوت مرتفع وشرح لهم الدرس بالتفصيل، وتطلب منهم القراءة بشكل

	والكلمات، مع تدريبات عليها من القرآن الكريم	السلوكي: ـ التعزيز الايجابي ـ التغذية الراجعة	الخاص للنشاطات ـ واجبات منزلية كتابية	فردي ،وتدعيم الدرس بتمرينات ومناقشتها مع التلاميذ والقيام بتصحيحها وزيادة تبسيط الصعوبات وتذليلها وعدم الوقوع فيها مرة اخرى
7.التاء المربوطة ، والهاء في نهاية الكلمة	ان يميز بين التاء المربوطة ، والهاء في نهاية الكلمة	المعرفي: ـ الحوار ـ المناقشة السلوكي: ـ التعزيز الايجابي ـ التغذية الراجعة	ـ السبورة، كراس الخاص للنشاطات،ا لعجين ـ واجبات منزلية كتابية	القيام بالتغذية الراجعة، ثم تقوم الباحثة بعرض الدرس الجديد، والقراءة بصوت مرتفع وشرح لهم الدرس ،وتطلب منهم القراءة بشكل فردي ،وتدعيم الدرس بتمرينات ومناقشتها مع التلاميذ والقيام بتصحيحها وزيادة تبسيط الصعوبات وتذليلها وعدم الوقوع فيها مرة اخرى
8.حروف المد واللين	ان يتعرف على (ا ، و، ى) وكيفية نطقها وقراءاتها قراءة صحيحة مع تدريبات من القرآن الكريم	المعرفي: ـ الحوار ـ المناقشة السلوكي: ـ التعزيز الايجابي ـ التغذية الراجعة	اللوحات التعليمية، كراس الخاص للنشاطات، العجين ـ واجبات منزلية كتابية	القيام بالتغذية الراجعة، ثم تقوم الباحثة بعرض الدرس الجديد، والقراءة بصوت مرتفع وشرح لهم الدرس ،وتطلب منهم القراءة بشكل فردي ،وتدعيم الدرس بتمرينات ومناقشتها مع التلاميذ والقيام بتصحيحها وزيادة تبسيط الصعوبات وتذليلها وعدم الوقوع فيها مرة اخرى
9.قراءة الحروف بدون حركات "الهجاء"	يتدرب على قراءة الحروف بدون حركات "الهجاء"	المعرفي: ـ الحوار ـ المناقشة السلوكي: ـ التعزيز الايجابي ـ التغذية الراجعة	السبورة ، كتاب القرآن، بطاقات ، تمارين وواجبات	القيام بالتغذية الراجعة، ثم تقوم الباحثة بعرض الدرس الجديد، والقراءة بصوت مرتفع وشرح لهم الدرس ،وتطلب منهم القراءة بشكل فردي ،وتدعيم الدرس بتمرينات ومناقشتها مع التلاميذ والقيام بتصحيحها وزيادة تبسيط الصعوبات وتذليلها وعدم الوقوع فيها مرة اخرى

10. تركيب حروف الى كلمات مفيدة تفكيك الكلمات الى مقاطعها	يتمكن من تركيب حروف الى كلمات مفيدة يتمكن من تفكيك الكلمات الى مقاطعها	المعرفي: ـ الحوار ـ المناقشة السلوكي: ـ التعزيز الايجابي ـ التغذية الراجعة	كتاب الانشطة للغة العربية (تمارين)	عرض نشاطات وتمرينات للقيام بتركيب الحروف الى كلمات ،ثم تفكيكها الى مقاطعها ،ومناقشة اجابات التلاميذ مع بعضهم البعض وتصحيحها بشرح تفاصيل اكثر ،والمشاركة بالصعود الى السبورة ،ومن ثمه يكتشف التلاميذ أخطاءهم وعدم الوقوع فيها مرة اخرى
12.التقيمية القراءة جهرية صحيحة	ـان يقرأ بطريقة جهرية صحيحة ودون تلعثم أو صعوبة . ـ أن يقرأ فقرة أو نص من كتابه المدرسي بشكل صحيح شكلا ونطقاً ـ ان يتم توظيف ماتم تناوله سابقا ـ تقييم المكتسبات القبلية ومدى استيعابها.	المعرفي: ـ الحوار ـ المناقشة السلوكي: ـ التعزيز الايجابي ـ التغذية الراجعة	الكتاب المدرسي	في هذه الحصة يتم تقيم ماسبق تناوله في الحصص السابقة ، تطلب الباحثة من التلاميذ بتناول الكتاب المدرسي وفتحه على احدى نصوص ، وتطلب منهم القراءة دون مساعدة منها وتطبيق ماتم تناوله سابقا مع التقييم والتقويم الفوري ومعرفة مدى استيعابهم لما تم تناوله
الختامية	تطبيق اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات (تطبيق بعدي)		اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات	تطبيق اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات (تطبيق بعدي) والقيام بالتقييم النهائي

ملحق رقم 5

نتائج فرضيات الدراسة

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00003
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Notes

Output Created		06-JUN-2019 19:22:00
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	30
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00003 /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00.02
	Elapsed Time	00:00:00.03

```
[DataSet0]
```

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00003	1.00	15	33.8667	5.86596	1.51459
	2.00	15	33.6000	8.16613	2.10849

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
VAR00003	Equal variances assumed	.243	.626	.103	28	.919	.26667	2.59609	-5.05118-	5.58452
	Equal variances not assumed			.103	25.410	.919	.26667	2.59609	-5.07571-	5.60904

```
T-TEST PAIRS=قبلي WITH بعدي (PAIRED)
```

Paired Samples Test

```
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

T-Test

Notes

Output Created		31-MAY-2019 12:23:33
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	15
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST PAIRS=قبلي WITH بعدي (PAIRED) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00.02
	Elapsed Time	00:00:00.05

```
[DataSet0]
```

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	قبلي	33.8667	15	5.86596	1.51459
	بعدي	66.4667	15	8.39104	2.16656

Paired Samples Correlations

		N	Correlation علاقة مترابطة	Sig.
Pair 1	بعدي & قبلي	15	.438	.102

	Paired Differences					T	Df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference فاصل الثقة 95 من الفرق				
				Lower خفض	Upper اعلى			
Pair 1 قبلي - بعدي	-32.60000-	7.85403	2.02790	-36.94941-	-28.25059-	-16.076-	14	.000

```
T-TEST GROUPS=VAR00004(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=البعدي
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Notes

Output Created		31-MAY-2019 12:32:26
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	30
	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
Missing Value Handling	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=VAR00004(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=البعدي /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00.02
	Elapsed Time	00:00:00.02

[DataSet0]

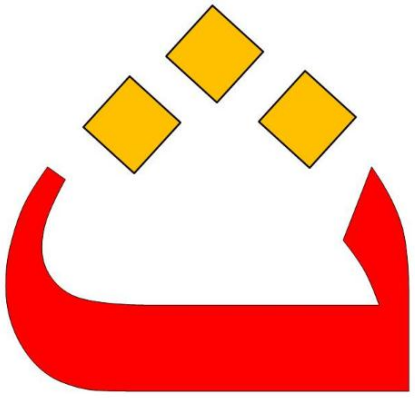
Group Statistics

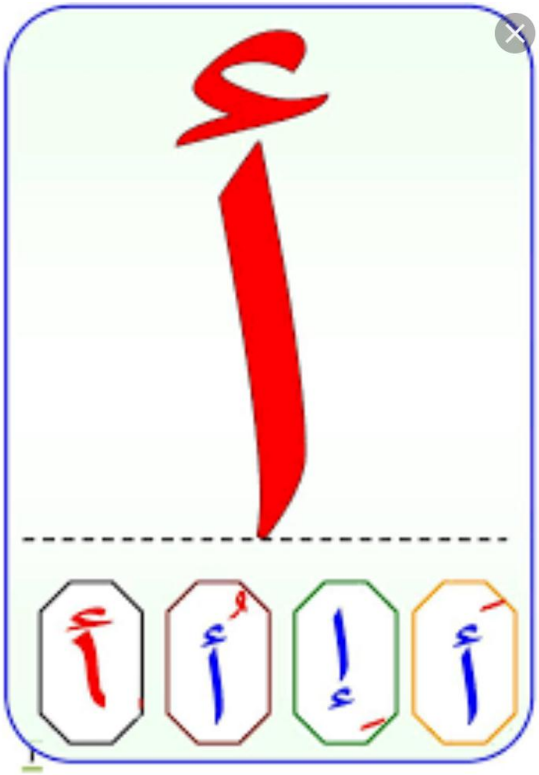
	VAR00004	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
البعدي	1.00	15	66.4667	8.39104	2.16656
	2.00	15	42.1333	14.31716	3.69667

Independent Samples Test

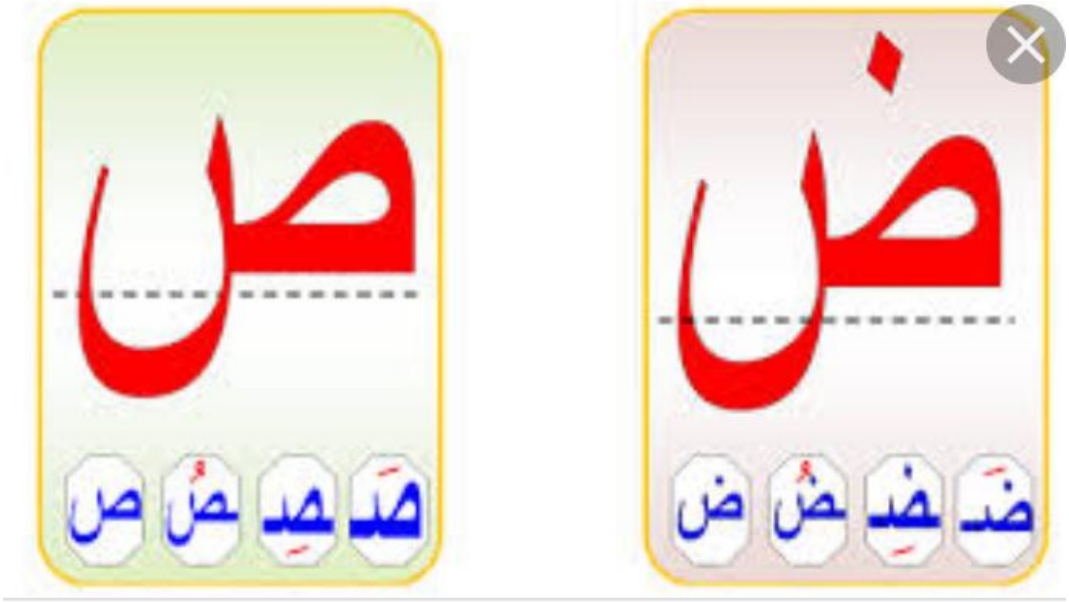
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
البعدي	Equal variances assumed	4.047	.054	5.679	28	.000	24.33333	4.28478	15.55635	33.11031
	Equal variances not assumed			5.679	22.603	.000	24.33333	4.28478	15.46096	33.20571

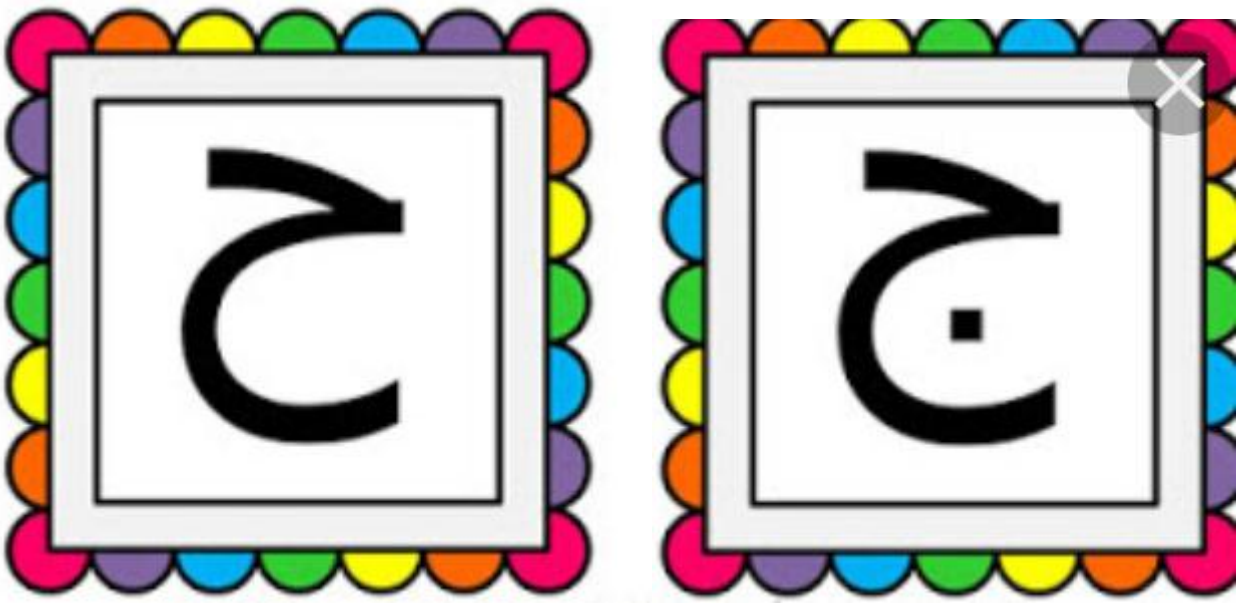
ص

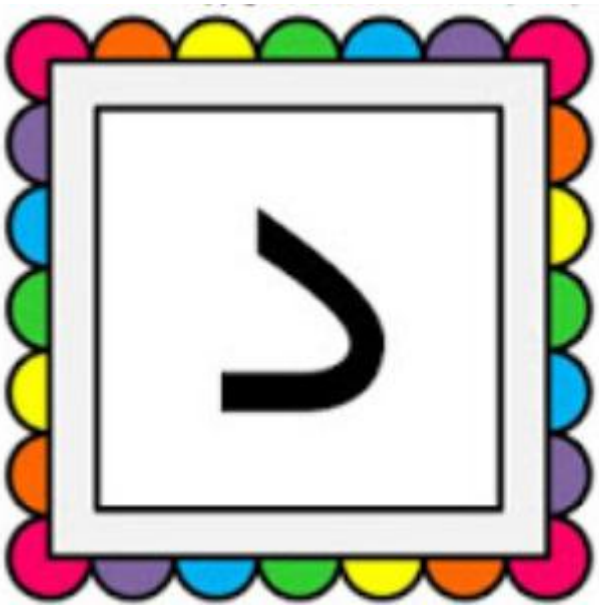

ن


أ
أ
أ
أ
أ

و

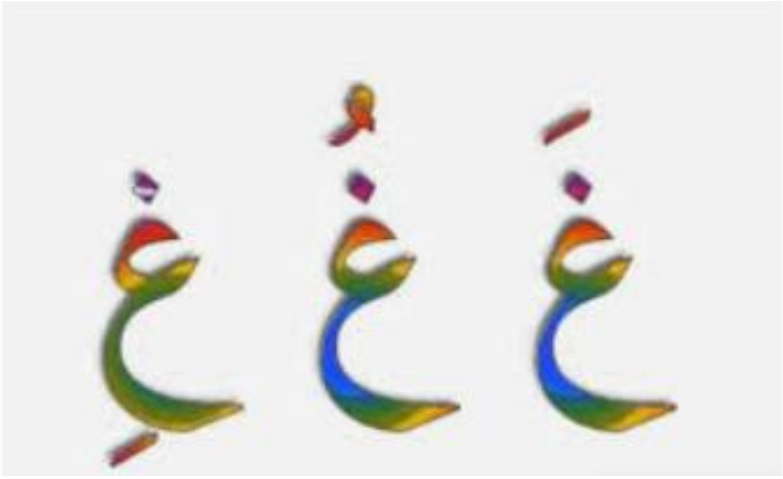

ض
ضَ ضِ ضُ ض
ص
صَ صِ صُ ص


ج
ح


د

ظَ ظُ ظِ

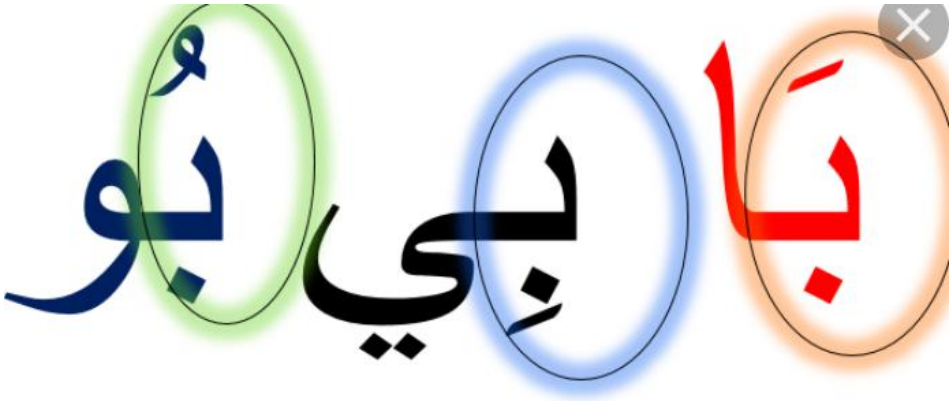
شَ شُ شِ

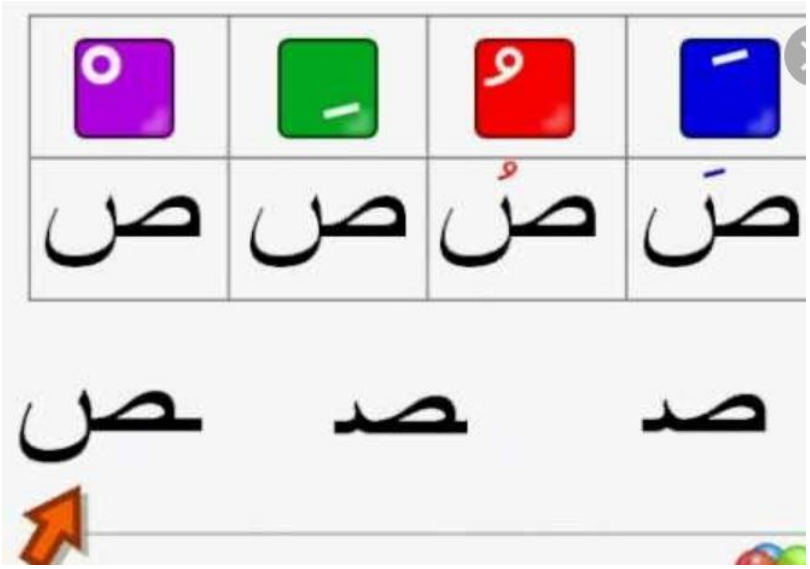


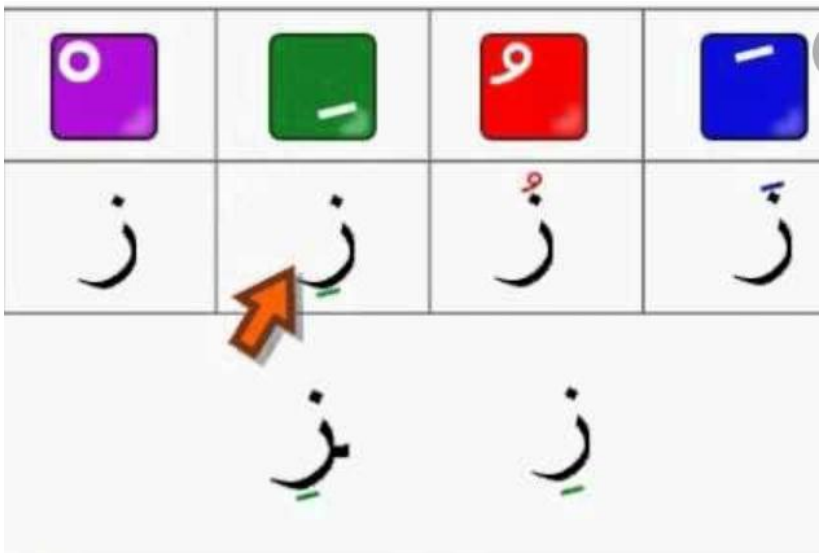
ا / ـا

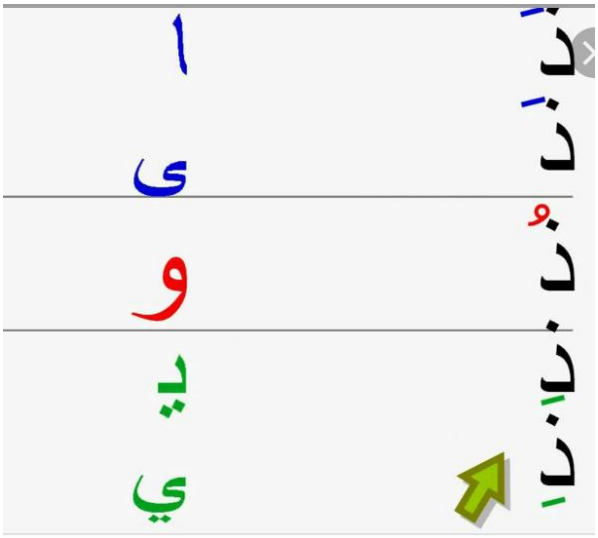
يـ / ـيـ / ـي / ي

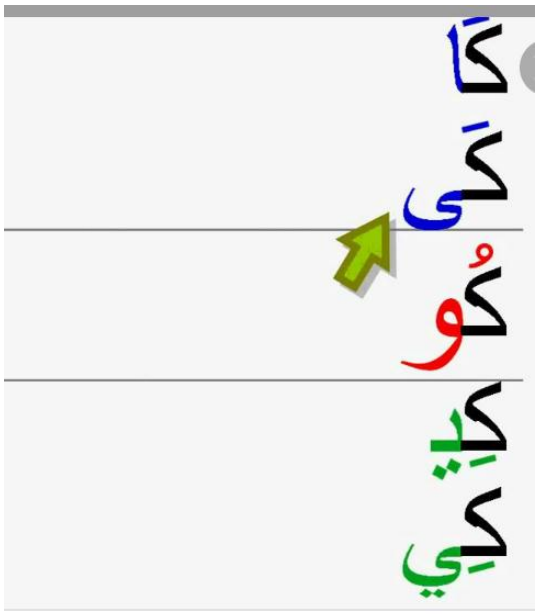
و / ـو

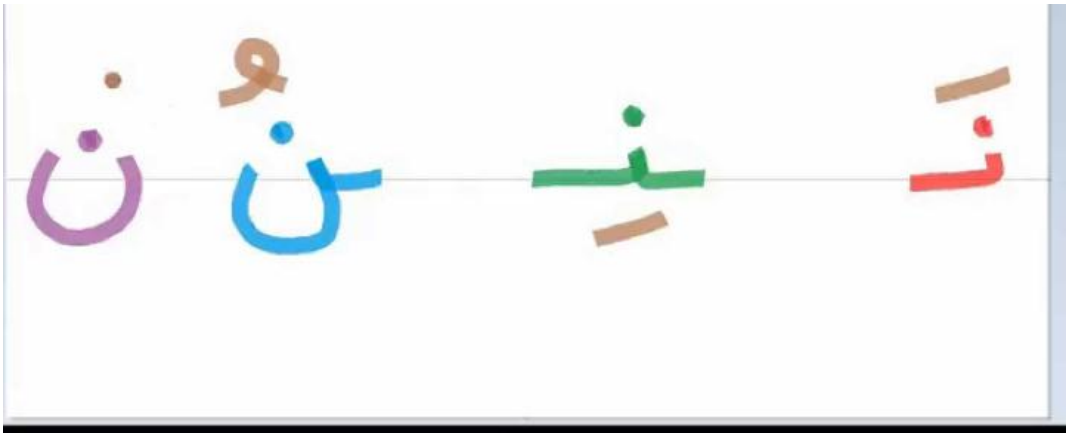


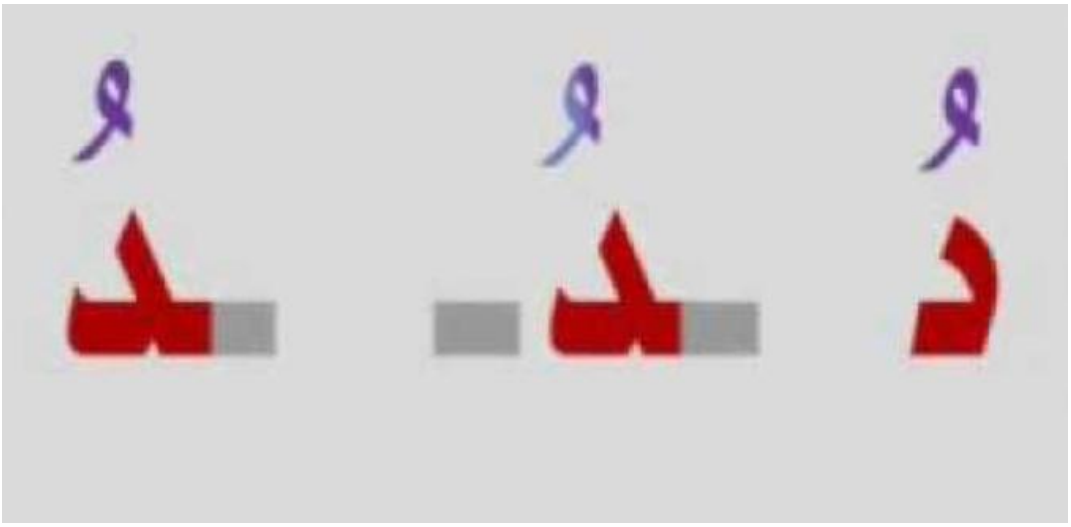

صَ صُ ص ص
صـ ـصـ ـص

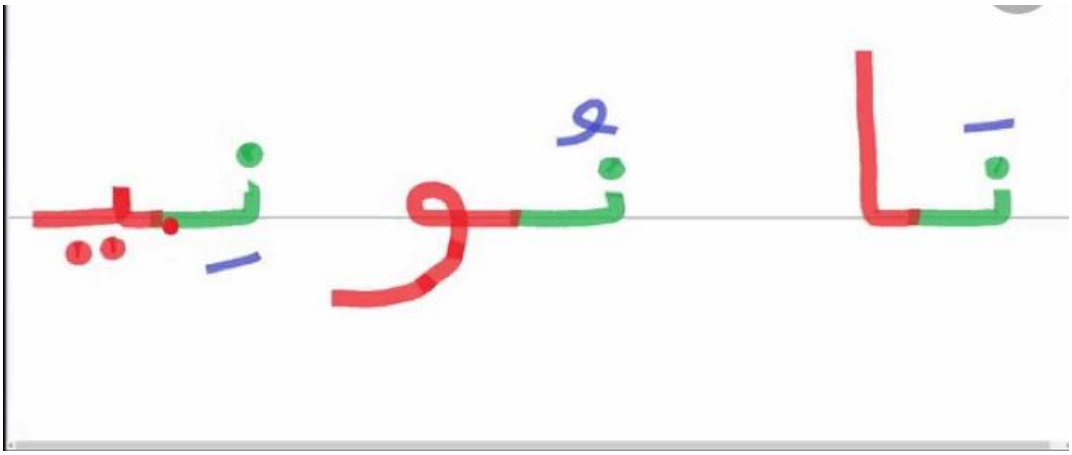

زَ زُ زِ ز
زِ ـزِ


بَ بُ بِ بـ
ا
ى
و
ي


كَا
كَى
كُو
كِي



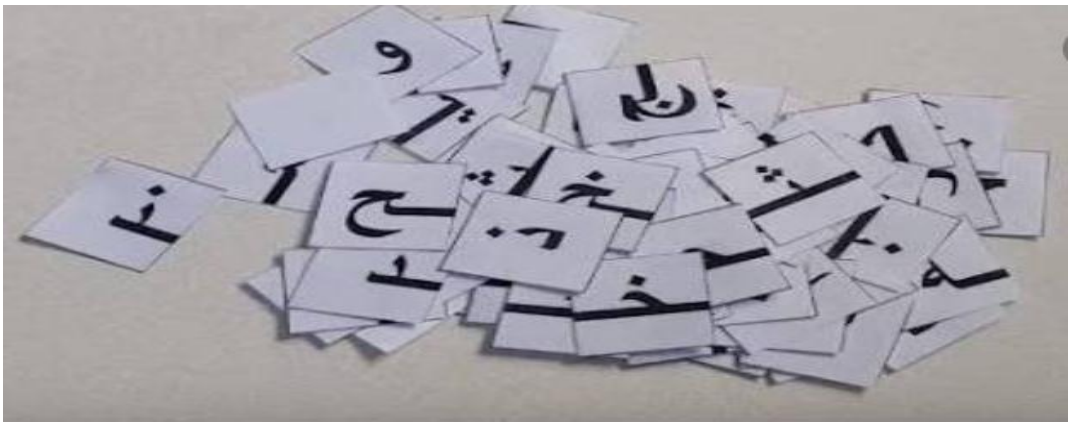




ـَ	ـُ	ـِ
قَ	ق	ق

قَ قَـ قَـ قَـ

قَ قِ قُ قَ



ضَ ضِ ضُ ض