مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.28 (NO. 117) 2022, pp. 802-828

فاعلية برنامج تدريبيٍّ قائمٍ على منحى التعليم الجامع لمعالجة الضعف القرائيّ لدى طالبات الصف الخامس الأساسي.

د. إلهام جميل أبو حجر
دكتوراه مناهج وطرائق التدريس - مديرة مدرسة – فلسطين
Iham211851@gmail.com

مستخلص البحث:
هَدَفَتْ الدِّراسَةُ إلى الْكَشفِ عَنْ فَاعلِيَّةِ برنامجٍ تَدْريبيٍّ قَائمٍ عَلى مَنْحَى التَّعليمِ الْجَامعِ لِمُعالَجَةِ الضَّعْفِ الْقِرائِيّ لَدى طَالِباتِ الصَّفِ الْخَامِسِ الْأَسَاسِيّ، ووُظِّفَ الْبَحْثَ الْمُخْتَلَطَ ذو التَّصميمِ التَّفْسيريِّ الْمُتَتابِعِ اذ اعْتَمَدَ عِلى جَمْعِ الْبَيانَاتِ الْكَميّةِ مِنْ خِلالِ الْأَدَاتين (بِطاقَةَ الْمُلاحَظَةِ للمَهاراتِ الْقِرائِيَّةِ، وَاخْتِبارِ فَهْمِ الْمَقْرُوءِ)، ثم جَمْعِ الْبيانات النَّوْعِية حيث التَّعرفِ عَلى فَاعليَّةِ الْبَرْنامَجِ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِ عَينةٍ مِنْ (الْمُعَلِماتِ، وَأَوْلِياءِ الأُمورِ)، وَبَلَغَتْ عَينةُ الدِّراسَة (25) طالِبَةً، ومِنْ أَهَمِّ النَّتائِجِ تَحْديدُ قَائِمَةَ تَضَمَّنَت أَهَمَّ الْمَهاراتِ الْقِرائِية اللازِمَة للصَّفِ الْخَامِسِ، وَوُجودِ فاعِلية للبَرْنَامَجِ الْمُقْتَرَحِ في مُعالَجَةِ فَهَمِ الْمَقْروءِ، كَما حَقَّقَ الْبَرْنامَجُ تَأْثيرًا كَبيرًا في مُعالَجَةِ الْمَهاراتِ الْقِرائِية، وأَوْصَتْ الْبَاحِثَة بضرورة تعزيز مَنْحَى التَّعليم الْجامع من قبل الإدارات التربوية بِشكلٍ فِعْليّ، وتَعْزيز الشّراكَة الحقيقة بَيْنَ جَميعِ أَفْرادِ الْمُجْتَمع الْمَدْرسيّ.

الكلمات المفتاحية: الضعف القرائي، برنامج قائم على منحى التَّعليم الجامع.
بحث مستل من أطروحة دكتوراه

المقدمة:

العلم سبيل الارتقاء نحو المعالي، تتسابق الدول باختلاف لغاتها وإمكاناتها على الاهتمام به وبإدارة العملية التعليمية التعليمة بنجاعة؛ من أجل تحقيق الأهداف السامية بجودة عالية، إنَّ ما يحتاجه النظام التربوي هو الاستفادة من الخبرات الفاعلة الموظفة في العديد من الدول، وتطبيق الأساليب والطرائق البناءة، ويعتبر الطفل عامة رأس مال الدول، فواجب أي مؤسسة تربوية إعداد هذا العنصر البشري إعدادًا جيدًا قادرًا على مواجهة الحياة، ممتلكًا للمهارات القرائية والكتابية، واعيًا لما يقرأ ويسمع. وتعتبر المناهج الدراسية نقطة انطلاق فاعلة؛ لذلك يتم التأكيد على واضعي المناهج بضرورة العناية بالتلاميذ لاسيما الضِّعاف منهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم والاهتمام بتنمية مهارات القراءة والكتابة من خلال المحتوى المقرر بما يساعدهم على التّحصيل الدّراسي الجيد (عوض،2010م: 322).

ورغم أنَّ القراءة من أكثر الموضوعات التي تتضمنها البرامج التعليمية، إلا أن السؤال الذي يطرح نفسه هو ما سبب تقدم بعض التلاميذ في القراءة، وتأخر بعضهم؟ لماذا الفرق رغم أنهم يخضعون لنفس المنهاج ويُدرسهم نفس المعلم؟ والإجابة لها عدة خيارات منها: التَّهيئة السابقة والقدرات الفردية، أو البيئة وغيرها (الرمحي، 2015م: 76) لقد أكدت نتائج عدة دراسات على وجود ضعف قرائي لدى طلاب الصفوف الأولى، ومنها دراسة الخليفات والخليفات (2020م: 55) والتي أرجعت سبب الضعف إلى أسباب منها ما هو متعلق بالأسرة أو بالبيئة التعليمية، أو المعلم؛ لذلك أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمات الصُّفوف الأولى لتدريبهن على كيفية معالجة الضَّعف الحاصل في مهارة القراءة، وتفعيل دور الإشراف التَّربوي للوقوف على الأسباب الحقيقية وراء ضعف مهارة القراءة. ويعد النظام التَّعليمي المستند إلى التَّعليم الجامع المتميز بالشمول وعدم الاستثناء من أكثر الطُّرق فعالية لتنمية مهارات القراءة ومعالجتها في حال ضعفها، كما أنه من أفضل

الأنظمة التعليمية المعمول بها عالميًا، ولقد نصت عليه الاتفاقيات المنبثقة عن المؤتمرات الدولية لليونسكو (اليونسكو، 2009: 6).

مشكلة البحث وتساؤلاته

قامت الباحثة بإجراء اختبارات تشخيصية خاصة بمهارات القراءة لطالبات الصف الخامس الأساسي، وأظهرت النتائج وجود ضعف لديهن نظرًا لتدني الدرجات التي أحرزنها، وبناءً على ما سبق ارتأت الباحثةُ تصميم برنامج علاجي قائم على منحى التَّعليم الجامع يُطَبَّقُ عمليًا؛ لمعالجة الضَّعف القرائي لدى الطالبات، وتمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية البرنامج القائم على منحى التعليم الجامع لمعالجة الضَّعف القرائي لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسي؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما المهارات القرائية الواجب توفرها لدى طالبات الصف الخامس الأساسي؟

2- ما البرنامج المقترح القائم على منحى التعليم الجامع لمعالجة الضعف القرائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي؟"

3- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على منحى التعليم الجامع في معالجة الضعف القرائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي؟".

4- ما آراء مجموعة من (المعلمات، أولياء الأمور) حول البرنامج المقترح ودوره في علاج الضعف القرائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بعد تطبيق البرنامج؟

فروض الدراسة

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار فهم المقروء.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات القرائية.

أهداف البحث:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- تحديد المهارات القرائية اللازم توفرها لدى طالبات الصف الخامس الأساسي.

2- إعداد برنامج قائم على منحى التعليم الجامع لمعالجة الضعف القرائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي.

3- التعرف إلى آراء كل من المعلمات وأولياء الأمور في دور البرنامج المقترح القائم على منحى التعليم الجامع في علاج الضعف القرائي لدى طالبات الصف الخامس كميًا، ونوعيًا.

أهمية البحث:

1- تقدمُ الدراسةُ برنامجًا مقترحًا قائمًا على التّعليم الجامع لمعالجةِ الضّعف القرائي لدى طالبات الصّف الخامس.

2- المساهمة في تطوير البرامج العلاجية للارتقاء بالمستوى التحصيلي، وتحسين نتاجات التعلم.

3- توفر الدراسة كلًا من:

- قائمة بالمهارات القرائية اللازمة للصف الخامس مقننة ومحكمة.
- بطاقة ملاحظة خاصة بمهارات القراءة اللازمة للصف الخامس الأساسي.
- بطاقات علاجية للضعف القرائي.

مصطلحات البحث الاجرائية:

الضَّعف القرائي: ضعف طالبات الصف الخامس الأساسي في المهارات القرائية الأساسية والتي تسمح لهن بقراءة مسترسلة معبرة تتميز بالطَّلاقة والوضوح والفهم الصَّحيح والسُّرعة المناسبة لما يقرأن مقارنةً بأقرانهن"، ويتحدد الضَّعف القرائي بحصول الطَّالبة على درجة أقل من (50 %) حسب مقياس مهارات القراءة المعد لإتمام هذه الدراسة.

برنامج قائم على منحى التَّعليم الجامع: هو مجموعة من الاستراتيجيات وأساليب تدريس، وبطاقات علاجية مخططة، وخطة فردية، والتي تم تصميمها من قبل الباحثة بهدف معالجة الضَّعف القرائي ضمن المهارات القرائية المحددة في محتوى البرنامج اللازمة لطالبات الصَّف الخامس الأساسي، وتعتبر الفئة المستهدفة من الطالبات اللواتي يحصلن على 60% فأكثر في المؤشرات التَّحذيرية الخاصة بأدوات التَّعليم الجامع ضمن التدريج (غالبًا).

حدود البحث:

الحدود البشرية: طالبات الصَّف الخامس الأساسي الضَّعيفات في مهارات القراءة.

الحدود الزمانية: تمَّ تطبيق الدراسة في شهر يونيو من الفصل الثَّاني للعام الدراسي 2020م/2021م.

الحدود الموضوعية: معالجة الضَّعف القرائي المتمثل في المجالات الآتية (النطق الصحيح للحروف- الطلاقة في القراءة- الأداء التعبيري السليم- فهم المقروء) لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدِّراسة في مدرسة بنات غزة الإعدادية (ب) التابعة لمنطقة جنوب غزة التعليمية.

الإطار النظري: تناول الإطار النظري كلا من الضعف القرائي والتعليم الجامع كما يأتي

أولا: الضعف القرائي

لا يخفى على أحد أن انتشار ظاهرة الضعف القرائي لدى نسبة كبيرة من الطلاب قد تؤدي إلى انخفاض مستويات الإنجاز والشعور بالارتباك، والعجز؛ مما دفع إلى الاهتمام بالعمليات اللغوية لتحقيق النجاح للطلبة، والتوافق مع السياق المدرسي (البلاح ومحمود، 2002م: 14). كما أن عدم اهتمام مُدرسي المواد الأخرى باللغة العربية خاصة القراءة، واقتصار الاهتمام بها على المختصين فقط زاد الأمر تعقيدًا حسب ما أكده مجول (2011م: 233).

ويُعرف الضّعف القرائي:" بعدم قدرة الطلاب على معرفة الحروف والكلمات العربية، وما تدل عليه من معانٍ مختلفة ونطقها نطقًا صحيحًا من حيث البنية والإعراب"(إسماعيل وفرج، 2015م:511).

ومن أسباب الضعف القرائي كما أشارت إليه نتائج دراسة حساني (2020م: 88) هي: قلة البرامج الوزارية المعتمدة لعلاج الضعف القرائي، وعدم وجود خطة واضحة لتنظيم المعالجة لدى الطلبة، وضعف الخبرات العلاجية التي ينقلها المشرف إلى المعلمين، والتطبيق غير الدقيق للتقويم المستمر من قبل معلمي المرحلة الأساسية.

ويجمل كل من (عطية ،2010م: 47؛ عطاالله، 2003م: 211؛ علي ،2011م: 104-105) أسباب الضعف القرائي بأسباب تتعلق بالمادة العلمية أو الكتاب حيث أن بعض الموضوعات قد تكون غير مشوقة، وأخرى تتعلق بطبيعة اللغة العربية والتي تعد من اللغات الصعبة في طريقة كتابتها، ورسم حروفها وعلومها، وكذلك مزاحمة اللغة العامية للغة الفصحى، وأسباب تتعلق بالمتعلم والتي قد تكون أسباباً جسمية ونفسية. وأضاف كل من إسماعيل وفرج (2015م: 514) سببًا آخر يتعلق بالمعلم في المدرسة وافتقاره للعديد من الأساليب والاستراتيجيات المناسبة لتعليم القراءة، وهذه الأسباب جميعها تتآزر وتترك بصمات سلبية وواضحة على بعض الطلبة.

وللضعف القرائي عدة مظاهر أبرزها عدم قدرة الطالب على قراءة الموضوعات الدراسية المختلفة، وعدم القدرة على فك الرموز وإدراك للمعنى (الظاهر، 2008م: 187). وتشير إبراهيم (2011م: 376) إلى تلك المظاهر من خلال التوقف أثناء الكلام والتردد فيه وعسره، وعيوب الحذف والإبدال والإضافة، والسرعة الزائدة وتكرار الكلمات أو العبارات.

كما يضيف أبو نيان (2015م: 35) بعض المظاهر والتي تتمثل في صعوبة تحليل وتهجي الكلمات الغريبة لنطقها، وصعوبة التعرف على الكلمات بسرعة، أو معرفة وتذكر علامات التشكيل ومدى تأثيرها على نطق الأصوات الكلامية. ومن مظاهره أيضًا ضعف الكتابة وسوء تنظيم وترتيب الكلام، وإيجاد صعوبة بالغة في الربط بين شكل الحرف وصوته، وفي تكوين كلمات من مجموعة من الحروف، كما يجد البعض صعوبة في فهم ما يقرأ ولو كانت قراءته الظاهرية سليمة (القرعان ،2018م: 140).

وتشير الباحثة هنا إلى أن جميع المظاهر السابقة إذا لم يتم التصدي لها ومعالجتها فإنها تعيق تقدم الطلبة في جميع المراحل التعليمية على كافة مستويات القراءة؛ مما يتسبب في التأخر الدراسي، ولسهولة التعرف على مظاهر الضعف القرائي لابد من إجراء عملية **التشخيص** الدقيقة لهذه المشكلة ليسهل الوصول إلى الحلول المناسبة، ووضع البرامج العلاجية الملائمة لتلك الصعوبات.

ولقياس الضعف القرائي يوجد العديد من أدوات التشخيص تناولتها إبراهيم (2011م: 379) وتمثلت بالملاحظة المدرسية حيث يستطيع المعلم ملاحظة السلوك القرائي للطالب أثناء القراءة، والمناقشة الشفوية، واختبارات الذكاء. وتمثل اختبارات الضعف القرائي ركنًا أساسيًا في عملية التشخيص، بحيث تشمل اختبارات القراءة كل من مهارتي القراءة الصامتة والجهرية (حمزة، 2008م: 41).

وتؤكد الباحثة أنه من الصعب توظيف مقاييس موحدة لتشخيص الضعف القرائي؛ وذلك لتباين أسبابها وأشكالها ومظاهرها واختلافها بين الطلبة، وبعد الاطلاع على العديد من المقاييس سيتم تصميم مقياسين لقياس الضعف القرائي هما: بطاقة ملاحظة تشمل ثلاثة مجالات (النطق الصحيح للحروف، والطلاقة في القراءة، والأداء التعبيري السليم)، واختبار يختص بفهم المقروء يضم العديد من مهارات الفهم مثل تفسير المعاني، والتحليل وتحديد الفكرة الرئيسة والأفكار الجزئية، وتحديد العلاقات بين الجمل والفقرات.

ويمكن علاج الضعف القرائي من خلال البرامج العلاجية والتي اعتبرها حمزة (2008م: 16) برامج لتعليم القراءة توظف داخل الصف وخارجه لتعليم مهارات القراءة النمائية النوعية للطلبة ضعيفي القراءة. وتضيف الباحثة هنا بعضًا من السبل والإجراءات التي من شأنها معالجة الضعف مثل تبني العديد من البرامج العلاجية المناسبة لحالة كل طالب أو مجموعة من الطلبة لهم نفس الحاجات وذلك بعد تنفيذ الاختبارات التشخيصية، والتأكيد على توظيف التعلم النشط، والاستراتيجيات المناسبة، والوسائل التعليمية الهادفة، وإعداد مواد قرائية متدرجة من حيث السهولة والصعوبة، والقناعة التامة بأن الطالب محور العملية التعليمية التعلمية، والربط مع المواد الأخرى للتدرب على القراءة؛ حتى لا يحدث فجوة ما بين مادة اللغة العربية والمواد الأخرى.

ثانيا: التعليم الجامع

يعتبر التعليم الركيزة الأساسية في تطوير المجتمع باعتباره عملية تنموية تركز على الإنسان الذي يعتبر المحور الأساسي في المجتمعات كافة، وإن الارتقاء بالعملية التربوية يكون من خلال نهضة حقيقية في الأنظمة التعليمية من خلال التأكيد على حق الجميع في التعليم، واحترام رغبتهم مهما اختلفت مستوياتهم.

وأشارت بعض الدراسات مثل دراسة داش (Dash, 2006,p75) إلى أن الدراسة المباشرة تحقق تقدمًا ملحوظًا في المهارات الأساسية، ويمكن تحسين مستوى المهارات وبوقت أسرع عندما يُعتمد التعلم بالنمذجة والممارسة الموجهة، كما أن اعتماد أسلوب التدريس الوجاهي يسهم في تلبية الاحتياجات التعليمية للطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم عامة. وللعلاقة الإيجابية بين المعلمين والطلبة دور مهم في تحسين العملية التعليمية، حيث يُنوع المعلمون الأكفاء في المهارات التعليمية استجابة لحاجات طلابهم، ويحرصون على دعم وخلق مناخ إيجابي ليشعر الطلبة بالتقدير والثقة (Westwood, 2008,p58). ويمثل التعليم الجامع أفضل أنواع التعليم؛ لأن التعليم حق عالمي يقر به القانون الدولي لحقوق الإنسان ومن ثم ينطبق على جميع الأشخاص مهما اختلفوا، وتمت صياغة فكرة أن التعليم يجب أن يكون "للجميع" صراحة في دستور اليونسكو، الذي اعْتُمِد في لندن في 16 نوفمبر 1945م، حيث أكدت الوثيقة إيمان الدول الأطراف بضرورة توفير فرص التعليم الكاملة والمتساوية للجميع (Stephan,2018,p7). وأشارت روز وآخرون (Rosa, et al.,2007) على أن التعليم الجامع يؤكد على جودة التعليم وارتباطه بمفهوم المقبولية؛ وأوصت اليونسكو بخمسة أبعاد من أجل مواصلة المضي نحو تحقيق هذا الهدف وهي: احترام الحقوق، والصلة، والكفاية، والإنصاف، والوجاهة، والفعالية. ويؤكد شعيب ومحمد (2014م) على أهمية دور وسائل الإعلام في زيادة الوعي بالإعاقة وذوي الحاجات الخاصة، وتعديل اتجاهات المجتمع السلبية، ونشر ثقافة إيجابية تجاه تلك الفئة من خلال المقالات والبرامج المخصصة، وعقد المسابقات الرياضية وغيرها.

ولقد تعددت التعريفات لمفهوم التعليم الجامع فقد عَرفته باعامر (2018م: 856) بأنه:" النظام القائم على عدم التمييز والعدل وتكافؤ الفرص التعليمية للجميع مع تقديم تعليم عام عالي الجودة، مما يتطلب توفير كادر ذي مهارات وكفاءات عالية. كما تعرف شهاب (2015م: 660) التعليم الجامع بأنه:" مدخل لتعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال دمجهم مع الطلاب العاديين، قائم على حق الطفل في المشاركة الكاملة وعلى المدرسة قبوله واحترام كافة حقوقه التربوية والمدنية والاجتماعية".

وتذكر الباحثة هنا بعض العناصر المشتركة المتصلة بالتعليم الجامع وهي: أن التعليم حق للجميع، ويوفر فرصا تعليمية متكافئة في مدارس التعليم العام بغض النظر عن خلفيات الطلبة الاجتماعية أو الثقافية أو تباين قدراتهم وطاقاتهم، وتعزيز بيئة التعليم من خلال توفير كافة الإمكانات المادية والمعنوية، تلبية الاحتياجات الفردية، والتأكيد على جودة التعليم المقدم لجميع الطلبة، وتُعرف الباحثة التعليم الجامع اصطلاحًا بأنه: المنحى أو النهج الذي يسعى إلى تجويد الأنظمة التعليمية العامة وتوفير فرص تعليمية متكافئة قادرة على الاستجابة لتنوع الطلبة وتلبية احتياجاتهم جميعًا بمختلف أنواعها.

وتكمن الجذور النظرية للتعليم الجامع في أن التعليم الجامع ليس نهجًا جديدًا من مبتكرات القرن الحادي والعشرين، وأن ما يحمله هذا التعليم من ثراء في تاريخه النظري وأبحاثه التطبيقية في الأنظمة التربوية يجعله من أكثر المناحي التعليمية تميزًا ونجاحًا، ولقد أكد السادة (2008م: 36) أنه تم الأخذ بهذا النظام من عدة دول مختلفة ولأسباب متباينة، ومهما كان الاختلاف فإن الجميع متفق على تطوير المجتمع وإعادة بناءه حسب الأهداف المرغوبة والتي تقضي بتعليم جميع الأفراد وتطوير أفكارهم ومهاراتهم وتوضيح أدوارهم في بناء المجتمع.

ويوجد على الأقل ثلاثة أبعاد وجهت الأبحاث حول التعلم الجامع وأوردها أبو نيان(2015م: 64) كالآتي:

1. البعد المتصل بنظرية التعلم السلوكية حيث تركز على المعززات والمكافآت الجماعية وأثرها على التعلم وتعديل السلوك، حيث تفترض النظرية بأن السلوكيات التي يتم تعزيزها بمكافآت خارجية يتم تكرارها.
2. بُعد نظرية التعلم الاجتماعي: حيث أن التعلم ينتج من التفاعل الاجتماعي بين طرفي عملية التعلم وهما المعلم والطالب، وأن كل منهما يلعب دورًا مهما في عملية التعلم.
3. البعد المتصل بالنظرية المعرفية والتي تسهم بمبدأ حل المشكلات والتحكم بالذات وتقييمها.

ومن أهداف التعليم الجامع كما أوردها كلٌ من (مهنا، 2018م؛ Stephan,2018 ؛ وزارة التربية والتعليم في فلسطين، 2015م؛ Chodhary,2015؛ الأونروا، 2013؛ أينسكو وميلز، 2008م؛ Rosa et al, 2007) حصول الجميع على فرص متساوية للتعليم ذي الجودة العالية، وتعزيز التعليم الصديق للطفل والذي يراعي التنوع وعدم التمييز، وكذلك وصول التعليم للجميع عن طريق إحداث تغييرات في النظام التربوي لإزالة العقبات البيئية وتغيير الاتجاهات والسياسات والتي تحول دون انتظام بعض الطلبة في المدرسة المحلية، وتطوير المعلمين والإدارات المدرسية وامتلاك المهارات العملية والنظرية اللازمة لتطبيق منحى التعليم الجامع النوعي والصديق للطفل، وتعزيز المساواة والاستدامة من خلال ضمان المشاركة الفعالة للمجتمع وأولياء الأمور.

وتكمن أهمية التعليم الجامع في قدرته على بناء حضارة شاملة ومجتمعات قوية، وتوفير تعليم فاعل لجميع الطلبة، حيث يجمع التعليم الفاعل والمؤثر بين العديد من المهارات والعلاقات الإنسانية، وفهم أنواع التعلم المختلفة؛ مما يؤدي إلى تحسين النتائج لجميع الطلبة (Daniela, 2018,p217). كما أن التعليم الشامل يسعى إلى تعزيز فرص مشاركة متساوية للأفراد ذوي الإعاقة بمختلف أنواعها إذا سمح الأمر بذلك، ويترك إمكانية الوصول إلى الاختيار الفردي ووسائل المساعدة الخاصة بهم (Rasmitadila & Tambunan, 2018,p367). ولقد أكدت التجارب أن التعليم المتمركز حول الطالب يقلل إلى حدٍ كبير من خطر التسرب والإعادة، كما يمكن تدارك إهدار الموارد وهدم المعنويات وضعف الثقة بالنفس، كما يعتبر تبني التعليم الجامع خطوة أساسية في القضاء على المواقف التمييزية، وتبني الأشخاص ذوي الإعاقة مساعدتهم (اليونسكو، 1994: 7).

الدراسات السابقة

أولا: دراسات متعلقة بالضعف القرائي

هدفت دِّراسة **الزُّبيد (2021م)** إلى تحديد العوامل المؤثرة في ضعف القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصُّفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين في محافظة البقعاء، واستخدم المنهج الوصفيّ التَّحليليّ، وتمثَّلت الأدوات في استبانة طبقت على (90) معلمًا، وتوصلت النَّتائج إلى أنَّ العوامل المؤثرة في ضعف القراءة والكتابة جاءت على التوالي العوامل المتعلقة بالتِّلميذ، ثمَّ طرق التَّدريس ثم المعلم وأخيرا المقرر الدِّراسيّ. **أما دراسة حَساني (2020م)** فقد هدفت إلى معرفة أسباب الضَّعف القرائيّ والكتابيّ لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في عسير، واستخدم المنهج الوصفي، ووظفت الاستبانة كأداة طبقت على عينة بلغت (102) من المعلمين، وأسفرت النتائج على أنَّ الضَّعف القرائيّ والكتابيّ كان من أسبابه ما هو متعلق بالطَّالب، والإدارة المدرسية، والأسرة، والنظام التَّعليمي والكتاب المقرّر وغيرها. كما هدفت **دراسة الخليفات، والخليفات (2020م)** إلى معرفة أسباب الضَّعف القرائي لدى طلاب الصُّفوف الأولى من وجهة نظر المعلمات في لواء الأغوار الجنوبية - الأردن، واستخدم المنهج الوصفي التَّحليلي، وتمَّ تصميم استبانة وزعت على (44) معلمة، وأكدت النَّتائج أنَّ الأسباب المتعلقة بالأسرة كانت في المرتبة الأولى، ثمَّ المتعلقة بالبيئة التَّعليمية، فالأسباب الخاصة بالطّالب، وأخيرا المتعلقة بالمعلم.

ثانيا: دراسات متعلقة بالتعليم الجامع

هدفت **دراسة آشاري (Ashari,2020)** إلى وصف تعليم اللغة العربية من منظور التَّعليم الجامع بالمدرسة الابتدائية "الإسلامية الوطنية" جومبانج- ماليزيا، مع تصميم وتطبيق وقياس فعالية نموذج تعليم اللغة العربية القائم على التَّعليم الجامع على الطلبة، ولقد استُخدِم المنهجان الوصفي والتجريبي، وتم جمع البيانات بطريقة الملاحظة والوثائق والمقابلة والاختبار، ولقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ تطبيقَ نموذج التعليم الجامع له دور إيجابي ومهم في تحسين كفاءة الطلبة في مهارة القراءة والتحصيل الدراسي. **أما دراسة الجمل، وجردات (2020م)** فقد هدفت إلى التَّعرف على أبعاد ممارسات التَّعليم الجامع التَّطويرية (السِّياسات والممارسات والثَّقافات) من وجهة نظر المرشدين التَّربويين في المدارس الحكومية في شمال الخليل، واستخدم المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة بلغت (31) مرشدًا ومرشدةً، وأكدت النّتائج على أنَّ ممارسات التّعليم الجامع التّطويرية كانت متوسطة، وجاءت أعلى الأبعاد: الثّقافات، السّياسات، وأخيرًا الممارسات الجامعة. **بينما هدفت دراسة باعامر (2018م)** إلى معرفة مدى استعداد مدارس الدَّمج للتحول نحو التَّعليم الجامع، وكذلك تحديد المعيقات التي قد تحول دون تطبيق التَّعليم الجامع من وجهة نظر العاملين بمدارس الدَّمج في مدينة جدة، واستخدم المنهج الوصفي التَّحليلي، وطبق مقياس استعداد المدارس نحو التَّعليم الجامع على(71) معلمًا من معلمي التَّربية الخاصة والتَّعليم، وأكدت النَّتائج على أن استعداد مدارس الدَّمج للتحول إلى التَّعليم الجامع كان متوسطًا، كما أن معلمي التَّربية الخاصة ومعلمي التَّعليم العام كان لديهم نفس الاستعداد.

التعقيب على الدراسات السابقة

ركزت الدراسات السابقة على معالجة الضعف القرائي وتحديد العوامل المسببة لذلك، ومحاولة إيجاد أفضل الطُّرق والممارسات التَّدريسية الفعّالة والتي تُمَكِّن جميع الطَّلبة باختلاف مستوياتهم وخصائصهم من تحقيق أكبر قدر ممكن من النَّمو السُّلوكي والأكاديمي، وهذا ما أكدته الدِّراسات المتعلقة بالتعليم الجامع والتي صَبَّت جُلَّ اهتمامها على تعميم فكرة التعليم للجميع ودمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطَّلاب العاديين، ولقد اتفقت الدِّراسة الحالية مع الدِّراسات السّابقة في الهدف العام، والتي أكدت جميعها على أهمية تطبيق منحى التَّعليم الجامع في المدارس واعتباره سياسة عامة لابد من تبنيها؛ لما له من آثار إيجابية على العملية التَّعليمية التَّعليمة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة وعينتها

اسْتُخدِم في هذه الدراسة البحث المختلط (Mixed Methods) من نوع التَّصميم التَّفسيري المتتابع، حيث يعتمد على جمع البيانات الكمية (Quantitative) من خلال توظيف الأداتين (بطاقة ملاحظة خاصة بالمهارات القرائية، واختبار فهم المقروء)، ومن ثم جمع البيانات النَّوعية (Qualitative) من خلال استطلاع رأي المعلمات وأولياء أمور الطالبات حول فعالية البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع لمعالجة الضَّعف القرائي، يتبع ذلك مرحلة مقارنة النَّتائج وما إذا كانت النَّتائج الكمية تتناغم مع النَّوعية، وتم ذلك من خلال:

البحث الكَمي: وُظِفَ البحث الكمي ذو التصميم شبه التَّجريبي؛ لإجراء المعالجة على المجموعة التَّجريبية الواحدة.

البحث النَّوعي: أجرت الباحثة بعض المقابلات شبه الموجهة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج مع كل من:(معلمات اللغة العربية، وأولياء أمور الطالبات عينة الدراسة)؛ من أجل بحث فاعلية البرنامج المقترح القائم على منحى التَّعليم الجامع لمعالجة الضَّعف القرائي لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسي.

عَينةُ البحث:
تم تطبيق الدراسة على طالبات الصف الخامس من مدرسة بنات غزة الإعدادية (ب)، ووظفت المؤشرات التَّحذيرية الخاصة بمنحى التَّعليم الجامع المعتمد لدى وكالة الغوث الدّولية لتحديد العينة، والتي شملت الطَّالبات اللواتي حصلن على (60%) فأكثر من تدريج (غالبًا) لتصنيفهن ضعيفات في القراءة والكتابة والتَّحصيل بشكلٍ عام، ولقد بلغ عددهن (25) طالبة.

مواد البحث:
1-**قائمة المهارات القرائية اللازمة للصف الخامس الأساسي:** مهمة تحديد المهارات القرائية من المهمات الرَّئيسة في هذه الدِّراسة، وذلك لبناء بطاقة المُلاحظة والتي من خلالها سيتم التركيز على بعض المهارات التي ستوظف في معالجة الضَّعف القرائي لدى الطالبات، حيث قامت الباحثة بإعداد قائمة تتضمن عددًا من المهارات القرائية اللازمة للصَّف الخامس، والواردة ضمن المنهاج الرَّسمي، وتم تقسيم القائمة إلى خمسة مجالات وهي:(النُّطق الصَّحيح للحروف، الطَّلاقةُ في القراءة، الأداءُ التَّعبيريّ السَّليم، فهم المقروء، التَّذوقُ القرائي)، ولصياغة تلك المهارات تَطلب القيام بالعديد من الإجراءات منها:

تحديدُ الهدف من قائمة المهارات القرائية للصف الخامس الأساسي: وهو حصر جميع المهارات القرائية الواردة في منهاج الصَّف الخامس الأساسي والتي يجب أن يكتسبها الطَّالب، ومن ثم تصميم بطاقة ملاحظة من هذه المهارات لمعالجة الضَّعف القرائي لدى الفئة المستهدفة.

تحديدُ محتوى قائمة المهارات القرائية للصف الخامس الأساسي: ومن المصادر التي أُعْتُمِدت لصياغة قائمة المهارات القرائية وثيقة الإطار المرجعي لتطوير المناهج الوطنية- المسودة النِّهائية 2016م، والخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية للصف الخامس، وأهداف تدريس اللغة العربية للصف الخامس كما حددتها وزارة التَّربية والتَّعليم في دليل المعلم في مبحث اللغة العربية للصف الخامس الأساسي 2018/2019م.

الصورةُ الأولية لقائمة المهارات القرائية اللازمة للصف الخامس الأساسي: حُصرت المهارات القرائية الخاصة بالصف الخامس الأساسي بـ (50) مهارة ضمن (5) مجالات.

الضَّبط العلميّ لمحتوى قائمة المهارات القرائية للصف الخامس الأساسيّ: عُقدت مجموعة بؤرية لتحكيم قائمة المهارات القرائية للصف الخامس الأساسي، والتي تكوَّنت من (15) محكمًا من ذوي الاختصاص بقسم مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية في عدة جامعات، ومشرفي المرحلة، واللغة العربية بوزارة التربية والتعليم، ووكالة الغوث الدّولية، ومعلمات لغة عربية، وقد عقدت بـ 2020/12/14م، وطُلِب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول القائمة من حيث مناسبة تقسيمها والمؤشرات المنتمية لها، والتَّأكد من صحتها اللغوية والعلمية، ومدى مناسبتها لمستوى الصف الخامس، وأي ملاحظات أُخرى.

الصُّورة النِّهائية لمحتوى قائمة المهارات القرائية للصف الخامس الأساسيّ:
بعد إتمام المناقشة، والأخذ بآراء المحكمين تم تعديل القائمة وفق الآراء المقترحة، مع بقاء المجالات كما هي؛ كونها مجالات شاملة لمهارات اللغة العربية، واجراء كافة التعديلات من حذف أو إضافة أو دمج، لتصبح القائمة النِّهائية متضمنة خمسة مجالات بـ(40) مؤشرًا. والجدول (1) يوضح الأوزان النِّسبية لمجالات ومُؤشرات قائمة المهارات القرائية في الصورة النهائية، **ويعتبر ما سبق إجابة للسؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي ينص على: " ما المهارات القرائية الواجب توفرها لدى طالبات الصف الخامس الأساسي؟ ".**

جدول (1): الأوزان النِّسبية لمجالات المهارات القرائية ومؤشراتها للصف الخامس الأساسي.

م	المجالات	عدد المهارات الفرعية	المؤشرات
	النّطق الصحيح للحروف	5	5-1
	الطلاقة في القراءة	10	15-6
	الأداء التعبيري السليم	8	23-16
	فهم المقروء	9	32-24
	التّذوق القرائي	8	40-33

2 - البرنامج القائم على منحى التعليم الجامع Inclusive Education، والذي يشمل (دليل المعلم، والبطاقات العلاجية).

أولًا: المرحلة الأولى مرحلة إعداد البرنامج والتي شملت:

مبررات البرنامج القائم على منحى التعليم الجامع: في ضوء متطلبات منحى التعليم الجامع، وتوفير تعليم منصف ذو جودة وشامل لجميع فئات الطلبة؛ ليتمكنوا من الانخراط الفاعل في الحياة العامة، كان لابد من بناء برنامج علاجي يناسب الوضع الراهن حيث أثرت جائحة كورونا كوفيد-19 تأثيرًا سلبيًا على المستوى التّعليمي للطلبة ولا سيما ضعاف التّحصيل والطّبقات الفقيرة والمهمشة.

تحديد أسس البرنامج القائم على منحى التّعليم الجامع: استند البرنامج إلى عدة أسس منها تحديد المهارات القرائية، وصياغة تلك المهارات في صورة أهداف إجرائية محددة وواضحة، والتنويع في الأنشطة العلاجية والأساليب الهادفة بما يتناسب مع منحى التعليم الجامع، ومشاركة كل من أولياء الأمور، وفريق المساندة في العملية التعليمية أثناء تطبيق البرنامج؛ لتقديم الدعم والمساندة، وتحفيز الطالبات، والاهتمام بالجوانب الوجدانية والنفسية.

أهداف البرنامج القائم على منحى التعليم الجامع: يهدف إلى توظيف منحى التعليم الجامع لعلاج ضعف المهارات القرائية، من خلال توظيف أساليب التدريس المتنوعة، وتطبيق جلسات فردية وجماعية تتوافق مع منحى التّعليم الجامع، وتمثلت الأهداف الإجرائية في: معالجة الضّعف القرائي، وتوظيف أساليب التّربية الحديثة والتي تسعى إلى نجاح الجميع وفق قدراتهم، وكذلك تعزيز التّعاون بين البيت والمدرسة.

الفئة المستهدفة من البرنامج: طالبات الصف الخامس الأساسي الضعيفات في المهارات القرائية.

صدق البرنامج القائم على منحى التعليم الجامع: عُرِض البرنامج على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس- اللغة العربية، والتربية الخاصة للتّأكد من سلامة الأهداف، وإمكانية تحقيقها وشموليتها للموضوعات، وتنظيم المحتوى، وتدرج البطاقات العلاجية، والسّلامة اللغوية، والصّحة العلمية، ولقد أشاد المحكمون بجودة المادة المعدة لتطبيق البرنامج، وتم إجراء تعديلات بسيطة بناءً على التوصيات المقدمة.

محتوى البرنامج القائم على منحى التعليم الجامع: تم إعداد محتوى البرنامج بناءً على المهارات القرائية التي فيها ضعف لدى الطالبات، وشملت بطاقات علاجية تناولت العديد من المهارات المراد معالجتها، أما المادة العلمية المتضمنة داخل البطاقات فقد تناولت بعض المفاهيم والمصطلحات العلمية الواردة في مادتي الرياضيات والعلوم للصف الخامس؛ لضمان المنحى التّكاملي في العملية التّعليمية، وعدم حدوث فجوة بين المواد الدراسية أثناء التطبيق.

مدة البرنامج وجدوله الزمني: استغرق التطبيق أربعة أسابيع خلال الفصل الدراسي الثاني2021/6/1-2021/6/30 م، بواقع (60) جلسة، وبمعدل ساعتين يوميا.

الأدوات والأساليب المستخدمة في البرنامج:

الصور والمجسمات، والأشكال المختلفة لجميع الحروف الهجائية بالحركات القصيرة والطويلة، والبطاقات العلاجية الملونة، التّعزيز والتّشجيع المستمر، والأنشطة البيتية المرتبطة بالمهمات الصفية؛ وذلك لإبقاء أولياء الأمور على اتصال بالبرنامج والقيام بأدوارهم ومسؤولياتهم تجاه الطالبات، ودليل المعلم والذي يعتبر من أهم الأدوات المستخدمة في البرنامج.

تقييم البرنامج:

أ. **التقييم المستمر:** المتابعة المستمرة لتنفيذ البرنامج ومدى تحقق الأهداف من خلال تنفيذ الأنشطة، وتعاون الجميع.

ب.**التقييم البعدي:** من خلال التّطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة على نفس عينة الدراسة (المجموعة التجريبية) لملاحظة مدى فاعلية البرنامج الذي تم بناؤه.

ثانيًا: المرحلة الثانية مرحلة تنفيذ البرنامج، والتي كانت من خلال الإجراءات الآتية:

– التواصل مع إدارة المدرسة للاطلاع على البيانات الخاصة بالطّالبات، وتصنيفهن إلى مجموعتين، مجموعة أولى يبلغ عددها (30) طالبة، تم استخدامها كعينة استطلاعية، أما المجموعة الثانية فهي عينة الدراسة وشملت (25) طالبة.

– التواصل مع أولياء أمور الطالبات، كلقاءات جماعية محدودة؛ وذلك لتوضيح المشكلات والصّعوبات وأسبابها وكيفية التّعامل معها، وتعريفهم بالبرنامج ودورهم الهام فيه.

– بدء جلسات البرنامج، وهي جلسات فردية وجماعية ضمن الفترة الزمنية المحددة والخاصة بالبرنامج.

– تطبيق القياس البعدي على عينة الدراسة؛ وذلك للتعرف على مدى تأثير وفاعلية البرنامج.

أدوات الدراسة: تمثلت أدوات الدراسة بـ(اختبار فهم المقروء، وبطاقة ملاحظة خاصة بالمهارات القرائية)

1- **اختبارُ فهم المقروء:** اختص الاختبار بالمجال الرابع فقط (فهم المقروء) كون هذا المجال يمكن قياسه كتابيًا.

الهدفُ من الاختبار: يهدف إلى قياس مهارة فهم المقروء لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسي.

مصادر بناء الاختبار: من أجل بناء الاختبار تم الاعتماد على قائمة المهارات القرائية التي تم إعدادها من قبل الباحثة.

نوعية بنود اختبار فهم المقروء: تنوعت أسئلة اختبار فهم المقروء ما بين الأسئلة الموضوعية، وبعض الأسئلة المقالية القصيرة المقننة، وراعت الباحثة الدِّقة العلمية واللغوية أثناء صياغة الاختبار، والوضوح والبعد عن أي غموض، وترتيب البدائل بطريقة عشوائية.

تعليمات الاختبار: حرصت الباحثة على وضع تعليمات الاختبار لكل من المعلمة المطبقة للاختبار؛ لتوضيح آلية التَّطبيق، وكيفية احتساب الدَّرجات حيث رصد درجة واحدة لكل بند من بنود الاختبار، وكذلك تعليمات للطالبات؛ لتوضيح آلية الإجابة عن الأسئلة.

اختبارُ فهم المقروء في صورته الأولية: تم تصميم الاختبار في صورته الأولية بحيث يغطي جميع مهارات فهم المقروء الواردة ضمن المجال الرَّابع (فهم المقروء) في قائمة المهارات القرائية، وهي (تفسير معاني الكلمات تفسيرًا سليمًا- فهم معنى الجملة في سياق النَّص- تحليل مضمون النَّص تحليلًا

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.28 (NO. 117) 2022, pp. 802-828

سليمًا- تحديد الفكرة الرئيسة تحديدًا صحيحًا- القدرة على تحديد الأفكار الجزئية للنَّص المقروء- صياغةُ عنوانٍ مناسبٍ للنَّص المقروء- تفسير معنى الكلمة في سياقات مختلفة- تحديدِ العلاقة بين جملتين ضمن النَّص المقروء- سرد أحداث النَّص سردًا متسلسلًا)، ويبلغ عددها تسع مهارات، وقد تكوَّن الاختبار في صورته المبدئية من نص قرائي يقيس فهم المقروء، يليه (16) مفردة.

صدق الاختبار:

أولًا- صدق المحكمين: تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في مجال تدريس اللغة العربية والمناهج وطرق التَّدريس؛ لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الاختبار، والذين أكدوا على تقليل حجم النَّص المقروء، ولقد تم تعديل الاختبار بناءً على الآراء والتُّوصيات المقترحة.

ثانيًا- صدق الاتساق الدَّاخلي: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من طالبات الصَّف الخامس البالغ عددهن (30) طالبة، من مدرسة بنات غزة الإعدادية (ب) في الفصل الدِّراسي الثَّاني من العام الدِّراسي 2021/2020م؛ وذلك بهدف التَّأكد من صدق الاختبار، حيث تم احتساب معاملات ارتباط (بيرسون) بين فقرات اختبار فهم المقروء والدَّرجة الكُلية للاختبار، كما هو موضح في الجدول رقم (2)

جدول (2): معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية في اختبار فهم المقروء.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.496**	0.005	10	0.370*	0.044
2	0.579**	0.001	11	0.440*	0.015
3	0.416*	0.022	12	0.162	0.394
4	0.239	0.203	13	0.459*	0.011
5	0.455*	0.012	14	0.433*	0.017
6	0.397*	0.030	15	0.405*	0.026
7	0.496**	0.005	16	0.525**	0.003
8	0.204	0.279	17	0.493**	0.006
9	0.494**	0.006	18	0.430*	0.018

(*) دالة عند (0.05).

(**) دالة عند (0.01).

يتبين من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين درجات فقرات الاختبار والدرجة الكلية تتراوح بين (.162- 579)، وأن القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01 – 0.05)، مما يحقق الاتساق الداخلي لمعظم فقرات اختبار فهم المقروء، أما الفقرات (12/8/4) فلم تُحقق شرط الارتباط فقامت الباحثة بحذفها لتحقيق الاتساق الدَّاخلي خاصة أن هناك فقرات بديلة تفي بالغرض.

ثبات اختبار فهم المقروء (Test Reliability): تم حساب ثبات اختبار فهم المقروء من خلال معادلة (كودر **ريشاردسون21**) (الميرغني، 2019؛ علام، 2011، ص 164) والتي تتمثل في:

$$\text{كودر ريشاردسون (21)} = \frac{\text{ن}}{\text{ن -1}} \times \left(1 - \frac{\text{س} (\text{ن} - \bar{\text{س}})}{\text{ن} \times \text{ع}^2}\right)$$

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.28 (NO. 117) 2022, pp. 802-828

وكانت قيمة **معامل (كودر ريشاردسون21)** تساوي **(0.73)**، ومن خلال قيمة الثَّبات السَّابقة تطمئن الباحثة إلى تمتع الاختبار بثبات مقبول، وبالتَّالي إمكانية تطبيقه على عينة الدِّراسة.

معامل التَّمييز ومعامل الصعوبة لأسئلة الاختبار:

تم حساب معامل التَّمييز لأسئلة الاختبار؛ والذي يتمثل في قدرة السُّؤال على تمييز الطَّلبة القادرين على الإجابة عن السَّؤال إجابة صحيحة من غير القادرين على ذلك (عفانة، 2016م)

معامل التَّمييز = **عدد الإجابات الصَّحيحة في المجموعة العليا - عدد الإجابات الصَّحيحة في المجموعة الدُّنيا** × **100**
عدد الطُّلاب في إحدى المجموعتين

أما معاملات الصُّعوبة لأسئلة الاختبار والتي كلما كانت النِّسبة المئوية لمؤشر الصُّعوبة أصغر زادت سهولة الفقرة، والعكس صحيح (علام، 2011، ص 269)، ولقد تم استخدام معادلة الصُّعوبة الآتية:

معامل صُّعوبة المفردة = عدد الإجابات الصحيحة / عدد الإجابات الكلية أي أن م ص = ح/ ن

جدول (3): معامل التمييز ومعامل الصُّعوبة لأسئلة اختبار فهم المقروء

السُّؤال	معامل التمييز	معامل الصُّعوبة	السُّؤال	معامل التمييز	معامل الصُّعوبة
1	0.70	0.30	10	0.22	0.23
2	0.67	0.37	11	0.67	0.53
3	0.56	0.50	12	0.22	0.47
4	0.33	0.47	13	0.44	0.53
5	0.33	0.50	14	0.56	0.47
6	0.33	0.50	15	0.56	0.63
7	0.33	0.63	16	0.55	0.63
8	0.00	0.20	17	0.56	0.50
9	0.44	0.60	18	0.55	0.73

يتبين من الجدول (3) أن معاملات التَّمييز لأسئلة اختبار فهم المقروء تراوحت ما بين (0.2- 0.7)، وحيث أن الأسئلة المميزة هي التي يكون معامل تمييزها لا يقل عن (0.20)، فإن جميع فقرات الاختبار كانت صالحة للتَّطبيق، ما عدا الفقرة رقم (8) التي قل معامل تمييزها عن (0.20)، كما تبين أن معاملات الصُّعوبة لأسئلة اختبار فهم المقروء قد تراوحت ما بين (0.2- 0.73)، وهي قيم جميعها مقبولة، حسب ما أكدته (الميرغني، 2018) خاصة وأنها تقع ضمن المحك ومحصورة ما بين (0.2-0.8).

زمن الاختبار: تم حساب الزَّمن اللازم لإجابة الاختبار عن طريق إيجاد متوسط الزَّمن المستغرق من قبل العينة الاستطلاعية، زمن أول طالبة قدمت الاختبار (40) دقيقة، إضافة إلى آخر طالبة (60) دقيقة زمن الاختبار = زمن إجابة أول طالبة + زمن إجابة آخر طالبة / 2 (قاسم، 2008).

(60+40) /2 = (50) دقيقة، وبالتَّالي فإن متوسط الزَّمن المُستغرق للإجابة يعادل (50) دقيقة.

الصُّورة النِّهائية لاختبار فهم المقروء: بعد التأكد من صدق وثبات اختبار فهم المقروء، وبناء على آراء المحكمين والنَّتائج الإحصائية أصبح الاختبار في صورته النِّهائية يتكون من (14) بندًا، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): الصورة النهائية لاختبار فهم المقروء

الرقم	المهارة	عدد فقرات الأسئلة	النسبة المئوية للمهارة
1	تفسير معاني الكلمات تفسيرًا سليمًا	3	%21.43
2	فهم معنى الجملة في سياق النّص.	2	%14.29
3	تحليل مضمون النّص تحليلًا سليمًا.	2	%7.14
4	تحديد الفكرة الرئيسة تحديدًا صحيحًا	1	%7.14
5	القدرة على تحديد الأفكار الجزئية للنّص المقروء	3	%21.43
6	صياغةُ عنوانٍ مناسبٍ للنص المقروء.	1	%7.14
7	تفسير معنى الكلمة في سياقات مختلفة.	2	%21.43
	المجموع	**14**	**%100**

2- **بطاقة ملاحظة المهارات القرائية**

تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: وهو قياس المهارات القرائية المحددة في بطاقة الملاحظة لدى المجموعة التَّجريبية.

محتوى بطاقة ملاحظة المهارات القرائية: عند إعداد بطاقة الملاحظة تم الاعتماد على قائمة مهارات القراءة اللازمة للصف الخامس الأساسي، والتي توصلت إليها الباحثة مسبقًا ضمن مواد الدِّراسة، وتكوَّنت بطاقة الملاحظة في **صورتها الأولية** من ثلاثة مجالات ألا وهي (النُّطق الصَّحيح للحروف، والطَّلاقة بالقراءة، والأداء التَّعبيري السَّليم)، بـ (16) مهارة مراد معالجتها لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسي.

صدق بطاقة ملاحظة المهارات القرائية:

صدق المحكمين (Content Validity): تم عرض بطاقة ملاحظة المهارات القرائية على مجموعة من المحكمين المتخصصين؛ لإبداء آرائهم في بطاقة الملاحظة من حيث مناسبتها للصف الخامس الأساسي، ووضوح صياغتها من الناحية العلمية واللغوية، وإضافة أي ملاحظات قد يرونها مناسبة، ولقد أجمع المحكمون على ضرورة التَّخفيف من المهارات لتناسب الطَّالبات ضعيفات التَّحصيل، وما عدا ذلك فقد أكدوا على مناسبتها.

صدق الاتساق الدَّاخلي :(Internal Consistency Validity)

-معامل الارتباط بين كل فقرة والمجال المنتمية له في بطاقة ملاحظة المهارات القرائية: قامت الباحثة بحساب ارتباط درجة كل فقرة مع درجة المجال المنتمية له، وكانت النَّتائج كما يوضحها الجدول رقم (5):

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.28 (NO. 117) 2022, pp. 802-828

جدول (5): معاملات ارتباط كل فقرة والمجال المنتمية له في بطاقة ملاحظة المهارات القرائية.

رقم الفقرة	المجال	مستوى الدلالة
	المجال الأول: (النّطق الصحيح للحروف)	
	0.537*	0.022
	0.784**	0.000
	0.637**	0.004
	0.647**	0.004
	المجال الثاني: (الطّلاقة في القراءة)	
	0.231	0.355
	0.863**	0.000
	0.863**	0.000
	0.487*	0.040
	المجال الثالث: (الأداء التّعبيري السّليم)	
	0.519*	0.027
.	0.530*	0.024
.	0.508*	0.031
.	0.713**	0.001

(*) دالة عند (0.05). (**) دالة عند (0.01).

يتضح من الجدول (5) أن جميع معاملات ارتباط درجة كل فقرة ودرجة المجال المنتمية له في بطاقة ملاحظة المهارات القرائية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05- 0.01)، ما عدا درجة الفقرة رقم (5) ضمن المجال الثّاني، وبالتالي حذفها لتحقيق الاتساق الدّاخلي للبطاقة، خاصة أن حذفها لا يخل من بناء البطاقة.

معامل الارتباط بين درجة كل مجال والدّرجة الكلية لبطاقة ملاحظة المهارات القرائية: تم حساب معامل ارتباط درجة كل مجال من مجالات بطاقة ملاحظة المهارات القرائية والدّرجة الكُلية للبطاقة، وهي كما يوضحها الجدول رقم (6)

جدول (6): معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدّرجة الكلية لبطاقة المهارات القرائية

المجال	معامل الارتباط مع الدّرجة الكليّة	مستوى الدّلالة
النّطق الصّحيح للحروف	0.748**	0.000
الطّلاقة في القراءة	0.801**	0.000
الأداء التّعبيري السّليم	0.841**	0.000

يتضح من الجدول (6) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدّرجة الكلية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يدل على تناسق مجالات بطاقة ملاحظة المهارات القرائية مع الدّرجة الكليّة للبطاقة.

ثبات بطاقة ملاحظة المهارات القرائية:

-حساب ثبات بطاقة المهارات القرائية عن طريق معامل الاتفاق: تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة من خلال ملاحظة الباحثة لخمس طالبات من طالبات الصّف الخامس، كما استعانت الباحثة بملاحظةٍ أُخرى من معلمات اللغة العربية في المدرسة لملاحظة نفس الطّالبات في نفس الوقت، وبعد رصد

التَّقديرات الكمية لأداء الطَّالبات، ولقد تم حساب مدى الاتفاق والاختلاف بين الباحثة والمعلمة الملاحظة باستخدام معادلة كوبر Cooper والتي تنص على (النَّبهان، 2004م):

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

وبعد تطبيق المعادلة على التَّقديرات الكمية لأداء بطاقة الملاحظة، وجدت الباحثة أن نسبة الاتفاق بين الملاحظتين بلغت على التَّرتيب (86.6% -86.6%-80%- 84.6%، 92.3%)، وتدل هذه النِّسب على ثبات بطاقة الملاحظة، وإمكانية تطبيقها.

الصُّورة النِّهائية لبطاقة ملاحظة المهارات القرائية: بعد التأكد من صدق وثبات بطاقة ملاحظة المهارات القرائية، فقد أصبحت في صورتها النِّهائية تتكون من ثلاثة مجالات، و(11) فقرة، والجدول (7) يوضح درجات محاور وفقرات بطاقة الملاحظة.

جدول (7): الدرجات العظمى والصغرى لمحاور وفقرات بطاقة الملاحظة

المجال	عدد الفقرات	الدرجة العظمى	الدرجة الصغرى
النُّطق الصَّحيح للحروف	4	12	4
الطَّلاقة في القراءة	3	9	3
الأداء التَّعبيري السَّليم	4	12	4

3- المقابلة

للمقابلة أهمية كبيرة كونها من الأدوات المهمة في البحث العلمي، وتعتبر من أدوات جمع البيانات النَّوعية؛ حيث الحصول على بيانات ومعلومات يصعب تحصيلها كميًا، وتضمن التَّفاعل المباشر بين الباحث والمبحوث، ويعرفها حميدشة (2012: 99) بأنها: " حوار هادف مباشر يتم بين الباحث والمبحوث أو بين مجموعة من المبحوثين بغية الحصول على معلومات دقيقة يصعب جمعها بأساليب أخرى، ويتم توثيق المقابلة بطرق مختلفة".

أما قريب (2014: 43) فتعرفها بأنها: " محادثة بين شخصين هدفها الحصول على معلمات محددة وتوظيفها في البحث العلمي، أو الاستعانة بها في التَّوجيه والتَّشخيص والعلاج".

ولقد اعتمدت الباحثة في إجراء المقابلات المقابلة نصف الموجهة، حيث قامت بطرح مجموعة من الأسئلة على المبحوثين، واحتفظت بحقها في طرح الأسئلة ضمن موضوع البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع وفعاليته.

خطوات إجراء المقابلة

أ. **الإعداد للمقابلة ويتضمن:**

* **تحديد الهدف** وهو مقابلة مجموعة من معلمات المدرسة المستهدفة، ومقابلة عينة من أولياء أمور الفئة المستهدفة؛ لتحديد فعالية البرنامج العلاجي القائم على منحى التَّعليم الجامع، وأثره في معالجة الضَّعف القرائي لدى الطالبات، كإجابة عن السُّؤال الرابع من أسئلة الدِّراسة، ولكي يتم حصر الأهداف، وإعداد الأسئلة بشكل جيد، فقد اعتمد على الأدب التَّربوي والمراجع ذات الصِّلة، وبعض الدِّراسات السَّابقة والتي كانت المقابلات إحدى أدواتها مثل: دراسة (Ashari, 2020؛ قريب،2014م؛ حميدشة ،2012م)، والاستفادة من خبرات ذوي الاختصاص كالمختصين التَّربويين في مادة اللغة العربية ومختصي التَّعليم الجامع.

* **صياغة وكتابة أسئلة المقابلة** ولقد بلغت أسئلة المقابلة في بادئ الأمر (7) أسئلة تم عرضها على المحكمين المختصين، وبناء على توصياتهم تم دمج سؤالين لتصبح أسئلة المقابلات (5) أسئلة موزعة على النَّحو الآتي: (3) أسئلة طرحت على المعلمات المطبقات للبرنامج، وسؤالان طُرحا على عينة من أولياء أمور الطَّالبات (الفئة المستهدفة) والذين تم إشراكهم في البرنامج.

ب. **تنفيذ المقابلات:** تم إجراء المقابلات وجاهيًا مع كل من المعلمات، وأولياء الأمور في الفترة الواقعة ما بين 2021/7/3-2021/7/5م، مع تحديد الموعد مسبقًا لتوفير الوقت الكافي للمقابلة، وتلقت الباحثة الإجابة عن الأسئلة باهتمام كبير موظفةً في ذلك مهارة الاتصال والتَّواصل؛ لكسب ثقة المُقابَلين، مع تحييد نفسها والتَّخلص من الآراء الشَّخصية كي لا تؤثر على نتائج المقابلة، ثم قامت بتدوين المقابلات كتابيًا، مع تسجيل بعض اللقاءات بعد أخذ الموافقة من أصحابها؛ لتفريغ البيانات بدقة وتحليلها واستخراج النَّتائج للحصول على المعلومات النَّوعية المطلوبة والتي لا توفرها بطاقة الملاحظة أو اختبار فهم المقروء.

الأساليب الإحصائية

1- اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين: للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي التَّطبيقين القبلي والبعدي لأدوات الدِّراسة.

2- حجم التَّأثير: للتحقق من تأثير المتغير المستقل (البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع) على المتغيرات التَّابعة (الضَّعف القرائي، والضَّعف الفونولوجي).

3- معامل ماك جيجيان: للتحقق من فاعلية المتغير المستقل (البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع) في تنمية المتغيرات التَّابعة (الضَّعف القرائي، والضَّعف الفونولوجي).

4- مستويات التقدير المعتمدة لتفسير نتائج أسئلة الدراسة(Cohen,1988)، يبينها الجدول (8).

جدول (8): مستويات التقدير المعتمدة في الدراسة

حجم التأثير	ضعيف	متوسط	كبير
Cohen's d	0.50 > 0.20	0.80 > 0.50	≥ 0.80

خطوات إجراء الدراسة

1. دراسةٌ نظريةٌ للأدبِ التربوي والدِّراسات السَّابقة المرتبطة بالموضوع.
2. تحديدُ أهميةِ موضوع الدِّراسة، وصياغة أسئلة وفروض الدِّراسة، وتحديد منهج ومجتمع وعينة الدِّراسة.
3. إعداد قائمة خاصة بالمهارات القرائية وتحكيمها لبناء بطاقة الملاحظة، واختبار فهم المقروء.
4. استخدام بطاقة المؤشرات التَّحذيرية رقم 9 الخاصة بصعوبات القراءة (صحيفة رصد) ضمن منحى التَّعليم الجامع من أجل التَّعرف على الطَّالبات ذوات الحاجة.
5. إعداد وتحكيم أدوات الدِّراسة، وتطبيقها على عينة استطلاعية.
6. إعداد البرنامج المراد قياس فاعليته في الدِّراسة بما يتوافق مع قائمة المهارات القرائية، وتم اختيار برنامج قائم على التَّعليم الجامع لمعالجة الضَّعف القرائي، وهو مكون: (دليل معلم/ وبطاقات علاجية تشتمل على المفاهيم والقوانين الواردة في مادتي (الرِّياضيات والعلوم).
7. تنفيذ البرنامج خلال الفصل الدِّراسي الثاني للعام 2021/2020م، في الفترة الواقعة ما بين 2021/6/1-2021/6/30م
8. تنفيذ القياس البعدي، وجمع البيانات وإجراء عملية التَّصحيح، وترتيب وتحليل النَّتائج، وتفسيرها ومناقشتها.

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.28 (NO. 117) 2022, pp. 802-828

9. تقديم التَّوصيات ووضع بعض المقترحات لبحوث مستقبلية يمكن دراستها من قبل الباحثين فيما بعد.

نَتائِجُ الدِّراسَةِ وَمُناقَشَتِها وَتَفسيرها

نتائج الإجابة عن السُّؤال الثالث والذي ينصُّ على: **"ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على منحى التَّعليم الجامع في معالجة الضَّعف القرائي لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسي؟"** حيث قامت الباحثة بإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات عينة الدِّراسة في التَّطبيقين القبليّ والبعديّ لكل من اختبار فهم المقروء وبطاقة ملاحظة المهارات القرائية، وكانت النَّتائج كالآتي:

- **نتائج اختبار فهم المقروء**

تم اختبار الفرض الصِّفري الأول والذي ينص على: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات عينة الدِّراسة في التَّطبيقين القبليّ والبعديّ لاختبار فهم المقروء"**. وذلك باستخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، وكانت نتائج التَّحليل الإحصائي كما يبينها الجدول (9).

جدول (9): نتائج اختبار "t" لعينتين مرتبطتين لدلالة الفروق بين التَّطبيقين القبلي والبعدي لاختبار فهم المقروء

البيان	التَّطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاختلافات بين التَّطبيقين القبلي والبعدي				قيمة "t"	مستوى الدَّلالة
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فترة الثقة (95%) الأدنى	فترة الثقة (95%) الأعلى		
الاختبار	القبلي	5.04	2.091	5.680	2.512	4.643	6.717	11.306	0.000
	البعدي	10.72	2.319						

يتبين من الجدول (9) أنَّ متوسط درجات الطَّالبات في التَّطبيق القبليّ منخفض بلغ (5.04) مقارنة بمتوسط درجاتهن في التَّطبيق البعدي والذي كان مرتفعًا حيث بلغ (10.72)، وهذا يعني وجود فروق في درجات الطَّالبات في اختبار فهم المقروء قبل وبعد تطبيق البرنامج، وللحكم على الدَّلالة الإحصائية لهذه الفروق، نلاحظ أنَّ متوسط الفروق بين التَّطبيقين القبليّ والبعديّ للاختبار هو (5.680)، ومن خلال فترة الثِّقة فإنه يمكن الثِّقة بنسبة (95%) في أنّ الفروق بين درجات الطَّالبات في التَّطبيقين القبليّ والبعديّ تقع بين (4.643) و(6.717)، ولعدم اشتمال فترة الثِّقة على الصِّفر فإنه يتم رفض الفرض الصِّفري لصالح قبول الفرض البديل، والذي ينصُّ على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات عينة الدراسة في التطبيقين القبليّ والبعديّ لاختبار فهم المقروء"، وتؤكد قيمة "t" التي بلغت (11.306) بمستوى دلالة إحصائية (0.000) هذه النتيجة، وتُوجَّه هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي.

ولحساب حجم التَّأثير قامت الباحثة باستخدام قانون حجم التَّأثير الذي يستخدم لاختبار "t" لعينتين مرتبطتين: $r_{pb} = \frac{t^2}{t^2 + df}$ (عفانة، 2016م). والجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10): قيمة حجم التَّأثير للبرنامج المقترح على فهم المقروء

البيان	قيمة اختبار "t"	درجة الحرية	قيمة حجم التَّأثير (r_{pb})	مقدار حجم التَّأثير
اختبار فهم المقروء	11.306	24	0.84	كبير

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.28 (NO. 117) 2022, pp. 802-828

يتبين من الجدول (10) أنّ حجم التَّأثير وفق نتيجة اختبار "t" لعينتين مرتبطتين كما في هذه الفرضية يساوي (0.84)، وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أنَّ (84%) من التَّغيرات التي حدثت في درجات اختبار فهم المقروء لدى طالبات الصَّف الخامس هي نتيجة تأثير البرنامج المقترح.

ولحساب فاعلية البرنامج المقترح في تنمية فهم المقروء، قامت الباحثة باستخدام معامل الكسب "لماك جوجيان" باستخدام المعادلة: $McGugain = \frac{Y - X}{P - X}$، حيث حدد جوجيان القيمة (0.6) لتكون الفاعلية مقبولة (Roebuck, 1963: 443). والجدول (11) يبين ذلك.

جدول (11): قيمة معامل الكسب "لماك جوجيان" لفاعلية البرنامج المقترح على فهم المقروء

البيان	متوسط التَّطبيق القبلي (X)	متوسط التَّطبيق البعدي (Y)	الدَّرجة العظمى (P)	نسبة الفاعلية
اختبار فهم المقروء	5.04	10.72	15	0.61

يتبين من الجدول (11) أنّ نسبة الفاعلية للبرنامج المقترح في تنمية فهم المقروء بلغت (0.61) وهي قيمة أكبر من (0.60)؛ مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية فهم المقروء لدى الطالبات، وهذه النَّتيجة تتفق مع نتائج العديد من الدِّراسات في هذا المجال، مثل دراسة كل من: (الرِّيامي، 2018م؛ الرَّمحي،2015م) واللتان أكّدتا على فعالية البرامج المقترحة لمعالجة الضَّعف القرائيّ لدى الطالبات. وتعزو الباحثة فاعلية البرنامج المقترح وتأثيره الكبير في معالجة مهارات فهم المقروء لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسي إلى أن بناء البرنامج على منحى التَّعليم الجامع كان له أثرٌ كبيرٌ على تحسُّن مستوى الطَّالبات، كما عزز توفير مناخ مدرسي آمن ومحفز لجميع الطَّالبات من فرص التحسن. كما أن تعزيز الشَّراكة والتَّواصل بين المدرسة وأولياء أمور الطَّالبات كان له كبير الأثر على زيادة الثِّقة بأنفسهن. وأخيرا توظيف الخطة الفردية لمجموعة الطَّالبات الفئة المستهدفة والتي من خلالها تمّ تحديد نقاط القوة لديهن، ساهم في استثمار هذه النِّقاط بطريقة إيجابية.

- **نتائج بطاقة ملاحظة المهارات القرائية**

تم اختبار الفرض الصِّفري الثَّاني والذي ينصُّ على: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات عينة الدِّراسة في التَّطبيقين القبليّ والبعديّ لبطاقة ملاحظة المهارات القرائيّة"**. وذلك باستخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، ولقد كانت نتائج التَّحليل الإحصائي كما يبينها الجدول (12).

جدول (12): نتائج اختبار "t" لعينتين مرتبطتين لدلالة الفروق بين التَّطبيقين القبليّ والبعديّ لبطاقة ملاحظات المهارات القرائية

البيان	التَّطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاختلافات بين التَّطبيقين القبليّ والبعديّ				قيمة "t"	مستوى الدَّلالة
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فترة الثقة (95%) الأدنى	فترة الثقة (95%) الأعلى		
المجال (1)	القبلي	2.84	1.281	5.680	2.410	4.685	6.675	11.782	0.000
	البعدي	8.52	1.610						
المجال (2)	القبلي	3.64	0.907	1.160	1.818	0.409	1.911	3.190	0.004
	البعدي	4.80	1.607						
المجال (3)	القبلي	5.00	1.000	2.800	0.913	2.423	3.177	15.336	0.000
	البعدي	7.80	1.225						
البطاقة ككل	القبلي	11.48	2.002	9.640	3.108	8.357	10.923	15.511	0.000
	البعدي	21.12	2.728						

يتبين من الجدول (12) أن متوسط درجات الطَّالبات في التَّطبيق القبليّ لبطاقة ملاحظة المهارات القرائية ككل كان مُنخفضًا حيث بلغ (11.48) مقارنةً بمتوسط درجاتهن في التَّطبيق البعديّ والذي كان مُرتفعًا حيث بلغ (21.12)، وهذا يعني وجود فروق في درجات الطَّالبات في المهارات القرائية قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح. وللحكم على الدَّلالة الإحصائية لهذه الفروق، نلاحظ أن متوسط الفروق بين التَّطبيقين القبليّ والبعديّ لبطاقة الملاحظة هو (9.640)، ومن خلال فترة الثِّقة فإنه يمكن الثِّقة بنسبة (95%) في أنَّ الفروق بين درجات الطَّالبات في التَّطبيقين القبليّ والبعدي تقع بين (8.357) و(10.923)، ولعدم اشتمال فترة الثِّقة على الصِّفر يمكن القول أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين التَّطبيقين القبليّ والبعديّ لبطاقة ملاحظة المهارات القرائية لدى الطَّالبات، وتؤكد قيمة "t" التي بلغت (15.511) بمستوى دلالة إحصائية (0.000) هذه النَّتيجة، وتُوجَّه هذه الفروق لصالح التَّطبيق ذي المتوسط الحسابيّ الأعلى وهو المتوسط الحسابيّ للتَّطبيق البعدي في درجات الطالبات على بطاقة ملاحظة المهارات القرائية.

ولحساب حجم التَّأثير قامت الباحثة باستخدام قانون حجم التَّأثير الذي يستخدم لاختبار "t" لعينتين مرتبطتين: $r_{pb} = \frac{t^2}{t^2 + df}$ (عفانة، 2016م). والجدول (13) يبين ذلك.

جدول (13): قيمة حجم التَّأثير للبرنامج المقترح على المهارات القرائية

البيان	قيمة اختبار "t"	درجة الحرية	قيمة حجم التَّأثير (r_{pb})	مقدار حجم التَّأثير
المجال (1)	11.782	24	0.85	كبير
المجال (2)	3.190	24	0.30	منخفض
المجال (3)	15.336	24	0.91	كبير
المهارات القرائية ككل	15.511	24	0.91	كبير

يتبين من الجدول (13) والخاص بنتائج حجم التَّأثير للبرنامج على المهارات القرائية أن حجم التَّأثير وفق نتيجة اختبار "t" لعينتين مرتبطتين للبرنامج المقترح في **المهارات القرائية ككل** يساوي (0.91)، وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أن (91%) من التَّغيرات التي حدثت في المهارات القرائية ككل لدى طالبات الصَّف الخامس هي نتيجة تأثير البرنامج.

ولحساب فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارات القرائية، قامت الباحثة باستخدام معامل الكسب "لماك جوجيان" والجدول (14) يبيّن ذلك.

جدول (14): قيمة معامل الكسب "لماك جوجيان" لفاعلية البرنامج المقترح على المهارات القرائية

البيان	متوسط التَّطبيق القبليّ (X)	متوسط التَّطبيق البعديّ (Y)	الدَّرجة العظمة (P)	نسبة الفاعلية
المجال (1)	2.84	8.52	12	0.62
المجال (2)	3.64	4.80	9	0.22
المجال (3)	5.00	7.80	12	0.40
المهارات القرائية ككل	11.48	21.12	33	0.45

يتبين من الجدول (14) والخاص بنتائج فاعلية البرنامج على المهارات القرائية أنَّ نسبة الفاعلية للبرنامج المقترح على **المجال الأول "النُّطق الصحيح للحروف"** بلغت (0.62) وهي قيمة أكبر من

(0.60)؛ مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية النُّطق الصَّحيح للحروف لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ، وبلغت في **المجال الثَّاني "الطَّلاقة بالقراءة"** (0.22)، و**المجال الثَّالث "الأداء التَّعبيريّ السَّليم"**(0.40)، و**المهارات القرائية ككل** بلغت (0.45) وهي قيم أصغر من (0.60)؛ مما يدل على عدم فاعلية البرنامج المقترح في المجالات السابقة الذكر لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ. في ضوء ما سبق عرضه يمكن القول إن البرنامج المقترح حقق تأثيرًا كبيرًا في معالجة المهارات القرائية لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ في المجالات ككل، في حين أنَّ البرنامج المقترح لم يحقق الفاعلية المقبولة في معالجة المهارات القرائية باستثناء المجال الأول "النُّطق الصَّحيح للحروف" الذي حقق فاعلية، وهذه النَّتيجة تتفق مع نتائج العديد من الدِّراسات في هذا المجال، مثل دراسة كل من (غضيب وغضيب،2020م؛ حسن، 2018م) والتي أكدت جميعها على تحقيق أثر كبير للبرامج والاستراتيجيات التي تمّ توظيفها في معالجة الضعف القرائيّ وتنمية العديد من المهارات القرائية، وتعزو الباحثة تأثير البرنامج المقترح في معالجة المهارات القرائية إلى الأسباب الآتية:

- توظيف الخطة الفردية ضمن منحى التَّعليم الجامع.
- وجود شراكة حقيقية مع أولياء الأمور، وفريق المساندة ساهم في استشعار جميع الأطراف للضَّعف الحقيقي.
- إعداد البطاقات العلاجية الخاصة بالمهارات القرائية بطريقة مبسطة مُتضمنه الهدف من البطاقة وأمثلة، وأنشطة بعيدة عن الحَشو غير الضَّروري للمعلومات، والتَّدرج في عرض المهارات القرائية كان له أثر كبير في إتقانها.

أما فيما يتعلق بعدم فاعلية كل من: المجال الثَّاني (الطَّلاقة في القراءة) في بطاقة ملاحظة المهارات القرائية، والبرنامج المقترح في تنمية المهارات القرائية لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ ككل، تعزو الباحثة عدم الفاعلية إلى أن طالبات (الفئة المستهدفة) لديهن ضعف شديد في المهارات القرائية الأساسية تبدأ من عدم معرفة الحروف الهجائية، وبالتَّالي عملية الطَّلاقة في القراءة تتطلب إتقان لتلك المهارات حتى تتحقق، كما أن مهارات القراءة بشكل عام هي مهارات تراكمية تبدأ مع الطَّالبة منذ الصَّغر، وتحتاج إلى تأسيس متين وقوي، كي تصل إلى مرحلة الطَّلاقة في القراءة، والتي تعتبر أرقى المهارات، وبالتَّالي لا يمكن أن تظهر فاعليتها من خلال برنامج يُقدم لمدة زمنية معينة.

نتائج الإجابة عن السُّؤال الرابع والذي ينصُّ على: " ما آراء مجموعة من (المعلمات، وأولياء الأمور) حول البرنامج المقترح ودوره في علاج الضعف القرائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بعد تطبيق البرنامج؟"

- **أولا: نتائج المقابلات الخاصة بالمعلمات**

جاءت إجابات المعلمات عن السُّؤال الأول في المقابلة: **"ما رأيكن في البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع لمعالجة الضَّعف القرائيّ لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسيّ والذي تم تطبيقه داخل المدرسة؟"** على النحو الآتي:

أكدت جميع المعلمات اللاتي تمت مقابلتهن على أن البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع هو برنامج متكامل وشامل ومهم ويلفت أنظار معلمي اللغة العربية بشكل عام، ومعلمي اللغة العربية للصَّف الخامس بشكل خاص إلى نقطة مهمة جدًا وهي الضعف العام الموجود لدى الطالبات، وأنَّ الإجراءات العِلاجية في البرنامج تعد اللبنة الأساسية التي لابد من توظيفها؛ لضمان تقدم جميع الطَّالبات بلا استثناء، كما أن البرنامج تغلَّب على قضية الفروق الفردية بين الطَّالبات؛ لاحتوائه على

بعض الأنشطة التي تُنفذ بشكل فردي أو جماعي؛ مما يُعطي الحق لكل طالبة للمشاركة في العملية التَّعليمية، وهذا ما يعتمد عليه منحى التَّعليم الجامع الذي يراعي جميع فئات الطَّلبة بمن فيهم المهمشون والذين يعانون من ضعف عام في المهارات القرائية.

وجاءت إجابتهن عن السُّؤال الثَّاني: **"هل تطبيق البرنامج القائم على منحى التَّعليم الجامع عالج بالفعل الضَّعف القرائيّ لدى طالبات الصَّف الخامس الفئة المستهدفة، وهل هناك جوانب أخرى استطاع أن يعالجها البرنامج؟"** على النحو الآتي:

أكدّت جميع المعلمات على التَّأثير الكبير والواضح للبرنامج في معالجة المهارات القرائية لدى الطالبات، وأنَّ البرنامج ساهم في علاج العديد من الجوانب أهمها معالجة مهارات القراءة، حيث ظهر ذلك من خلال تطور قدرة الطَّالبات على القراءة، وتحسن مستواهن، حيث أصبحن يقرأن الحروف، والكلمات، والجمل بشكل جيد، وكذلك قدرتهن على تحليل الجمل والكلمات، وتمييز الكلمات بكل سهولة بعد خضوعهن للبرنامج، كما ساهم البرنامج في معالجة الكثير من المهارات القرائية المتضمنة في البرنامج. وتضيف المعلمة **(س2)** أنها لاحظت أثناء تطبيق البرنامج سرعة حل الطَّالبات للأنشطة رغم أنهن ضعيفات التَّحصيل، وكذلك شغفهن للتَّعلم، وهذا ما لم تكن تلاحظه أثناء الحصص العادية؛ ما يُدلل على أهمية مراعاة تلك الفئة أثناء عملية التَّعلم. وتُرْجِعُ المعلمة **(س1)** تأثير البرنامج ونجاحه في تحقيق أهدافه إلى توظيفه للعديد من الأنشطة المتنوعة، والألعاب التَّربوية، والأسلوب القصصيّ.

كما جاءت إجابتهن عن السُّؤال الثَّالث من المقابلة: **"ما التَّحديات التي ظهرت أثناء تطبيق البرنامج العلاجي القائم على منحى التَّعليم الجامع؟"** على النَّحو الآتي:

أجمعت المعلمات المشاركات كافة على أنَّ أبرز التَّحديات التي واجهتهن أثناء تطبيق البرنامج تمثلت في محاولة اقناع أولياء الأمور للمشاركة في البرنامج العلاجي من باب ماذا نستطيع أن نقدم لبناتنا ونحن لا نستطيع القراءة، معتقدين أنَّ الاهتمام فقط يكون من النَّاحية الأكاديمية متناسين الجانب النَّفسي. وكذلك عامل الوقت حيث أن مهارات القراءة بحاجة إلى وقت أطول لمعالجتها وضمان بقاء أثرها لدى الطَّالبات.

- **ثانيا: نتائج المقابلات الخاصة بأولياء الأمور**

جاءت إجابات أولياء الأمور عن السُّؤال الأول في المقابلة: **"ما رأيك في مستوى الطَّالبة بعد تطبيق البرنامج العلاجيّ القائم على منحى التَّعليم الجامع؟"** على النَّحو الآتي:

أكد جميع أولياء الأمور على تحسُّن مستوى بناتهم في القراءة وتحسُّن مستواهن وإتقانهن للعديد من المهارات الأساسية في اللغة العربية. وقال ولي الأمر **(ع2)** أنَّ ابنتهم تمكّنت من قراءة البطاقات وبعض القصص التي أُحضرت لها من أجل دعمها وتقويتها. وأضاف ولي الأمر **(ع1)** أنّه يشعر بالسَّعادة لكون ابنتهم أصبحت قادرة على قراءة رسائل الجوال لهم.

كما جاءت إجابتهم عن السُّؤال الثاني في المقابلة: **"هل للبرنامج آثار أخرى على شخصية الطَّالبة؟"** على النَّحو الآتي: أكدَّ جميع أولياء الأمور المشاركين على أنَّ البرنامج حقق أهدافًا أخرى إضافة إلى تنميته للمهارات القرائية لدى بناتهم، حيث ساهم في تقوية الشخصية وزيادة الثقة. وأضاف ولي الأمر **(ع2)** أنَّ البرنامج منح ابنتهم الطَّاقة الإيجابية التي شجعتها للقدوم للمدرسة؛ لأنَّ هناك شيئا جميلا ينتظرها. وذكر ولي الأمر **(ع3)** واتفق معه ولي الأمر(ع4) أنَّ التَّحسن في مستوى ابنتهم انعكس على أخوتها في البيت، حيث بدأت تلعب دور المعلمة لهم، لاسيما في تدريس الحروف وبعض المهارات البسيطة كتطبيق لما تعلمته في المدرسة.

توصيات البحث:

في ضوءِ ما تَوصَلت إليه الدراسة من نتائج تُوصي الباحثةُ بما يأتي:

1- تطوير كفايات المعلمين بما يخدم مصلحة الطَّلبة جميعا دون استثناء، وعدم اقتصار مناحي التَّطوير على التَّخصص أو المرحلة التي يدرسها المعلم، بل يجب أن يكون مُلمًا بكافة المهارات وخاصة المهارات المرتبطة باللغة العربية.

2- توظيف الخطة الفردية، وتقديم دعم شخصي و/أو مواءمة المنهاج التَّعليميّ لتمكين الطَّلبة من الانخراط في الأنشطة.

3- الاهتمام بجميع فئات الطَّلبة عامة، وبفئة ضعيفي التَّحصيل خاصة كونها تمثل شريحة كبيرة من الطَّلبة في الفترة الحالية.

مقترحات البحث: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدِّراسة، تقدّم الباحثة بعض البحوث المستقبلية كالتَّالي:

1- إعداد برنامج قائم على منحى التَّعليم الجامع لتنمية مهارات فهم المقروء لدى طلبة الصَّف الخامس الأساسيّ.

2- فاعلية برنامج إرشاديّ أسريّ في معالجة الضَّعف القرائيّ لدى طلبة الصَّف الخامس الأساسيّ.

المصادر:

-إبراهيم، رحاب. (2011م). فاعلية برنامج قائم على مدخل التدريس المباشر في علاج بعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مصر. مجلة كلية التربية. ع (11)، 371-397.

-أبو نيان، إبراهيم. (2015). صعوبات التعلم -طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. السعودية: الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

-إسماعيل، وليد وفرج، علاء. (2015). تدني وضعف القراءة والكتابة لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة بغداد. مجلة مداد الأدب. عدد خاص بالمؤتمرات.

-الأونروا. (2013). استراتيجية التعليم الجامع، دائرة التربية والتعليم، الرئاسة العامة، عمان.

-أينسكو، ميل، ومايلز، سوزي. (2008). مع تعميم برنامج التعليم للجميع: ماذا بعد؟ ترجمة آمال كيلاني. مستقبليات. مركز مطبوعات اليونسكو. 38(1)، 23-52.

-باعامر، منال. (2018). استعداد المدارس لنظام التعليم الجامع في مدينة جدة. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 34 (3)، 850- 889.

-البلاح، خالد ومحمود، فرحاتي. (2002). تقييم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المستهدفين للدمج في المدارس العادية. أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة. المكتبة الالكترونية. www.gulfkids.com

-الجمل، سمير، وجرادات، إدريس. (2020). درجة ممارسات التعليم الجامع التطويرية من وجهة نظر المرشدين التربويين في المدارس الحكومية شمال الخليل، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، ع (22)، 62- 98.

-حساني، عمر. (2020). الضعف القرائي والكتابي لدى طلاب المرحلة الابتدائية: أسبابه وعلاجه في مصر. المجلة العلمية، 36 (4)، 88- 115.

-حمزة، أحمد. (2008). سيكولوجية عسر القراءة(الديسلكسيا). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

-حميدشة، نبيل. (2012). المقابلة في البحث الاجتماعي في الجزائر. مجلة العلوم الإنسانية، ع (8)، 96- 109.

-الخليفات، علي والخليفات، أنوار. (2020). أسباب الضعف القرائي لدى طلاب الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمات في لواء الأغوار الجنوبية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(9)، 44- 61.
-الرمحي، إبراهيم. (2015). فاعلية برنامج مقترح لمعالجة الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان. مجلة الجامعة الإسلامية، 25 (1)، 77- 86.
-الريامي، إنعام؛ والوهيبي، سناء؛ الفليتي، وفاء؛ والخروصي، حسين؛ والهادي، إبراهيم. (2018). أثر برنامج للتعلم باللعب لمعالجة الضعف القرائي لدى طالبات الصف الخامس بمدرسة دارسيت للتعليم الأساسي (5-10). المجلة التربوية المتخصصة، 7(6).
-الزبيد، هشام. (2021). العوامل المؤثرة في ضعف القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف الأولية في محافظة بقعاء من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(2)، 64-48.
-السادة، حسين. (2008). التعليم للجميع رؤية عالمية. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. الكويت: 31-58.
-شعيب، علي، ومحمد، عبد الله. (2014). قضايا معاصرة في صعوبات التعلم -النظرية والتطبيق. مصر: دار جوانا للنشر والتوزيع.
-شهاب، لبنى. (2015). دراسة مقارنة لتفعيل مبادرة التعليم الكوكبي في تحقيق التعليم الجامع المدرسي بكل من جمهورية جنوب أفريقيا وأستراليا. مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية، 21(2)، 651-734.
-الظاهر، قحطان. (2008). صعوبات التعلم. ط (2). عمان: دار وائل للنشر.
-عطا لله، عبد الحميد. (2003). برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. مجلة القراءة والمعرفة، ع (25) ،195-234.
-عطية، محسن. (2010). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. عمان: دار المناهج.
-عفانة، عزو. (2016). قياسات حجم التأثير والإحصاء الاستدلالي في البحوث التربوية والنفسية. غزة: مكتبة منصور للطباعة والنشر والتوزيع.
-علام، عبد العزيز، ومحمود، عبد الله. (2009). علم الصوتيات. بيروت: مكتبة الرشيد.
-علي، محمد. (2011). اللعب وتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
-عوض، أحمد. (2010). فعالية استراتيجية مقترحة في علاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي في اللغة العربية لدى بعض تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية.
-قاسم، ناجي. (2008). الفروق الفردية والقياس النفسي والتربوي. ط1. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
-القرعان، أسمهان. (2018). مهارات القراءة لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا) في الصف الرابع في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة إربد: دراسة مقارنة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 9(25)، 136- 149.
-قريب، عبير. (2014). واقع رسائل الماجستير وجودتها في كليات العلوم التربوية والصعوبات التي تواجه الطلبة في إعداد الرسائل من وجهة نظر المشرفين والطلبة في الجامعات الفلسطينية (رسالة ماجستير غير مشورة). جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

-مجول، مشرق. (2011). أسباب الضعف القرائي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مادة المطالعة من وجهة نظر مدرسيها (تشخيص ومقترحات علاج). مجلة كلية التربية الأساسية جامعة بابل، ع (5)، 233- 249.
-المرغني، أسماء. (2019). حجم الأثر مربع إيتا وكوهين. تاريخ الاسترداد 5،2021 https://www.youtube.com/watch?v=zAXfuHxBBI4
-مهنا، طارق. (2018). توظيف استراتيجية التعليم الجامع لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وعلاقته برفع مستوى الكفاءة المهنية للمعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.
-النبهان، موسي. (2004). أساسيات القياس في العلوم السلوكية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
-وزارة التربية والتعليم. (2015). سياسة التعليم الجامع في فلسطين. www.moehe.gov.ps
-اليونسكو. (1994). بيان سلامنكا بشأن المبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة. إسبانيا: وزارة التربية والعلوم.
-اليونسكو. (2009). مبادئ توجيهية بشأن التعليم الجامع. باريس: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

المصادر الأجنبية:

-Ashari, Moh. Yahya (2020): The model of teaching Arabic in the light of inclusive education at the National Islamic Primary School "Baring Nu and its application to the students of Dar Al Uloom Al Zaidiya Islamic School in Vitrongan Gombang East Java", Ph.D, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim.
-Chodhary, M. (2015). Inclusive Education. Retrieved November,11,2017 from https://www.slideshare.net/meenuch/inclusive-education-51970.
-Cohen, J., (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd Ed.). United States of Americas: Lawrence Erlbaum Associates.
-Daniela, L. (2018). Innovations, Technologies and Research in Education. Cambridge Scholars Publishing.
-Dash, N. (2006). Inclusive Education for Children with Special Needs. Atlantic Publishers & Dist.
-El-Gamal, S., Jaradat, I. (2020). The degree of developmental inclusive education practices from the point of view of educational counselors in public schools north of Hebron. Al-Hikma Journal for Educational and Psychological Studies, p. (22), 62-98.
-Hassani, O. (2020). Reading and writing weakness among primary school students - its
causes and treatment. Scientific Journal. Assiut University, 36 (4), 88-115.
-Rasmitadila, S., &Tambunan, R., (2018). Readiness of general elementary schools to become inclusive elementary schools: A preliminary study in Indonesia. International Journal of Special Education, 33(2), 366– 381.

-Roebuck, J. (1963). Educational measurement (2nd ed). Washington, D.C.: American Council on Education.
-Rosa, B., Astorga, A., Guadalupe, C., Hevia, R., Nieto, M., Robalino, M., Rojas, A. (2007). Quality education for all: A human rights issue. UNESCO.
-Stephan, K. (2018). Inclusive Education for All: Development of an Instrument to Measure the Teachers' degree of Doctor of Philosophy.
-Westwood ،PS (2008). What teachers need to know about teaching methods. 2008 by ACER Press, an imprint of the Australian Council for Educational Research Ltd, Austral.

ملحق رقم (1) - الصُّورة النِّهائية لبطاقة ملاحظة المهارات القرائية للصَّف الخامس الأساسيّ

بطاقة الملاحظة لبعض المهارات القرائية (ثلاث مجالات) الخاصة بالصَّف الخامس

أختي الملاحظة..

بين يديك بطاقة ملاحظة لبعض المهارات القرائية للصف الخامس الأساسيّ، تَأْملُ الباحثة من سيادتكم الالتزام بالتعليمات الآتية:

- وضع علامة (√) في الخانة المناسبة لمستوى الاتقان حيث:
- توضع علامة (√) في خانة قليلة عندما يندر توفر المهارة بشكل كلي عند الطالبة، أو عندما يتوفر حدوث المهارة مرة واحدة.
- توضع علامة (√) في خانة متوسطة عندما يتكرر حدوث المهارة مرتين أو ثلاث مرات عند الطالبة.
- توضع علامة (√) في خانة كبيرة عندما يتكرر حدوث المهارة أكثر من ثلاث مرات عند الطالبة.

اسـم الطَّالبــة: .....
اسم الملاحظة: .....

المجال	الرقم	الفقرة	درجة ظهور السُّلوك		
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة
النُّطق الصَّحيح للحروف		تَنطق الحروف المتشابهة صوتًا نطقًا سليمًا مثل:(ت، د)، (س، ز)، (ظ، ذ).			
		تُميِّز بين الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة نطقًا مثل: (ب، ت، ث)، (ج، ح، خ)، (د، ذ).			
		تَنطق الحروف بالحركاتِ نطقًا سليمًا: الحركات القصيرةِ. الحركات الطَّويلة.			
		تتمكن من المهاراتِ الواردةِ في المنهاج بشكلٍ سليم: - التَّاء المبسوطة والتَّاء المربوطة. - الحروف المشددة. - اللام الشَّمسية واللام القمرية.			
الطلاقة في القراءة		تقرأ الكلمات مشكولة قراءة سليمة.			
		تقرأ الفقرة قراءة جهرية مناسبة.			
		تراعي علاماتِ التَّرقيمِ أثناء القراءة.			
الأداء التَّعبيري السَّليم		تقرأ الحروف مجمعة؛ لتكوين كلمة صحيحة.			
		تنشئ جملة سليمة من كلمات مبعثرة.			
	.	ترتب جملا مبعثرة لتكوين فقرة سليمة.			
	.	تختار الكلمات المناسبة لملء الفراغات في الفقرة.			

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.28 (NO. 117) 2022, pp. 802-828

The Effectiveness of a Training program based on the Inclusive Education approach to Remedy Reading Weakness for Female Basic Fifth Graders

Ilham Jamil Abu Hajar
PhD of Curriculum & Teaching Method
school principal- Palestine
Iham211851@gmail.com
0599849734

Abstract

This study aimed to reveal the effectiveness of a training program based on inclusive education approach to address the reading weakness among fifth grade female students, the researcher used the mixed research with a sequential interpretive design, where it relied on collecting quantitative data through the two tools (the observation card for reading skills, and the perceptual comprehension test), Then collect qualitative data to identify the effectiveness of the program from the point of view of a sample of (teachers, and parents), The sample of the study was (25) female students. Among the most important results is the determination of a list that includes the most important reading skills needed for the fifth grade, and The existence of effectiveness of the proposed program in treating reading comprehension, as the program achieved a great effect in treating reading comprehension. The researcher recommended actually strengthening the inclusive education approach by educational administrations, and strengthening the true partnership between all members of the school community.