



الجامعة الإسلامية - غزة

عمادة الدراسات العليا

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس في ضوء المستويات المعيارية

إعداد الباحث

علاء حسن عويضة

إشراف الدكتور

داود درويش حلس

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم
المناهج وطرق التدريس من كلية التربية في الجامعة الإسلامية - غزة

٢٠١٢ هـ - ١٤٣٣ م



نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحث/ علاء حسن أحمد عويضة لنيل درجة الماجستير في كلية التربية/ قسم مناهج وطرق تدريس وموضوعها:

الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في ضوء المستويات المعيارية

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم السبت 24 شعبان 1433هـ، الموافق 2012/07/14م الساعة الحادية عشرة صباحاً بمبنى القدس، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

.....	مشرفاً ورئيساً	د. داود درويش حَسَّس
.....	مناقشاً داخلياً	د. محمد شحادة زقوت
.....	مناقشاً خارجياً	د. بسام عايش النجار

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحث درجة الماجستير في كلية التربية/ قسم مناهج وطرق تدريس. واللجنة إذ تمنحه هذه الدرجة فإنها توصيه بتقوى الله ولزوم طاعته وأن يسخر علمه في خدمة دينه ووطنه. والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز



﴿ نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مِّنْ نَّشَأٍ ﴾

﴿ وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ ﴾

(يوسف : الآية ٧٦)

ملخص الدراسة

انبثقت مشكلة الدراسة لدى الباحث من خلال عمله معلم صف بمدارس وكالة الغوث الدولية للاجئين ، وقد تحددت مشكلة الدراسة بالأسئلة التالية:

- ❖ ما الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس؟
- ❖ ما قائمة المستويات المعيارية ومؤشرات الأداء الدالة عليها لتحديد مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس؟
- ❖ ما مستوى توافر مؤشرات الأداء للمستويات المعيارية في الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس؟
- ❖ هل يختلف مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس في ضوء قائمة المستويات المعيارية المعدة باختلاف الجنس (طلاب - طالبات)؟
- ❖ هل يختلف مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس في ضوء قائمة المستويات المعيارية المعدة باختلاف مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع - منخفض)؟

واشتملت الدراسة على فرضيتين هما :

- ❖ لا يختلف مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس في ضوء قائمة المستويات المعيارية المعدة باختلاف متغير الجنس (طلاب - طالبات).
- ❖ لا يختلف مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس في ضوء قائمة المستويات المعيارية المعدة باختلاف متغير التحصيل (مرتفع - منخفض).

وقام الباحث بإعداد قائمة مستويات معيارية لتحديد مؤشرات الأداء الدالة على المستويات المعيارية للأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس ، تضم ثلاثة مستويات معيارية ، وعشرين مؤشر أداء ، انبثق منها بطاقة ملاحظة لتحديد الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس ، تم تطبيقها على عينة استطلاعية وبعد ثلاثة أسابيع أعاد الباحث تطبيقها ، وحظيت بنسبة ثبات عالية ، وقام الباحث بتطبيقها حيث تمثل مجتمع الدراسة بطلبة الصف الثالث الأساس من منطقة بيت حانون وبيت لاهيا التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية ، وبلغ عددهم (٢٤٩٦) طالباً وطالبة ، واختار الباحث (٢٢٩) طالب وطالبة كعينة للدراسة بالطريقة القصدية والطريقة العشوائية البسيطة ، وحدد الباحث متغير الجنس حيث كان عدد الطلاب (١٠٧) طالباً ، وكان عدد الطالبات (١٢٢) طالبةً ، وحدد الباحث متغير التحصيل الدراسي حيث كان عدد الطلبة ذوي التحصيل المرتفع (١١٩) ، وكان عدد الطلبة ذوي التحصيل المنخفض (١١٠) ، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية ومنها : اختبار t ، والمتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، والوزن النسبي للأخطاء.

توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها :

- ❖ تحديد الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس وهي الحذف والإضافة والتكرار.
- ❖ إعداد وبناء قائمة المستويات المعيارية ومؤشرات الأداء الدالة عليها لتحديد مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس.
- ❖ الأخطاء القرائية الجهرية الأكثر شيوعاً لدى طلبة الصف الثالث الأساس ، تأتي مرتبة تنازلياً وهي : الحذف ، التكرار ، الإضافة.
- ❖ قبول الفرضية الأولى حيث لا يختلف مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس في ضوء قائمة المستويات المعيارية المعدة باختلاف متغير الجنس (طلاب - طالبات).

❖ رفض الفرضية الثانية بمعنى أنه يختلف مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس في ضوء ضوء قائمة المستويات المعيارية المُعدة باختلاف متغير التحصيل الدراسي (مرتفع ، منخفض) لصالح منخفضي التحصيل.

قد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها:

❖ ضرورة إعادة النظر في موضوعات القراءة الجهرية المقررة على طلبة الصف الثالث الأساس ، وتقديمتها في إطار يمكنها من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة منها بكفاءة وفعالية.

❖ ضرورة مساعدة المعلم للطلبة على توظيف القواعد النحوية والصرفية والإملائية في أثناء قراءتهم الجهرية ، حتى يتم ربط القراءة الجهرية بسائر فروع اللغة ، وبالتالي الحد من واقع الطلبة الذين يخطئون في القراءة الجهرية.

وقد خلصت الدراسة إلى عدة اقتراحات أهمها :

❖ إجراء دراسة لبناء برنامج محوسب لعلاج الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس.

❖ إجراء دراسات مماثلة في مراحل دراسية مختلفة.

Abstract

The study problem grew out from the researcher's work as a class teacher in UNRWA schools. The study problem was defined in the following questions:

- ❖ What are the common aloud reading mistakes of the pupils of the 3rd fundamental class?
- ❖ What are the standard levels list and performance indicators indicating them to determine the availability of the common aloud reading mistakes of the 3rd fundamental class pupils?
- ❖ What is the availability level of the performance indicators of the standard levels of the common aloud reading mistakes of the 3rd fundamental class pupils ?
- ❖ Does the availability level of the common load reading mistakes of the 3rd fundamental class in light of the standard levels list prepared according to gender (male+female students) .
- ❖ Does the availability level of the common aloud reading mistakes of the 3rd fundamental class pupils in the light of the prepared standard levels list differ according to the academic achievement (high-low) ?

The study included two hypotheses:

- ❖ The availability level of the common aloud reading mistakes of the 3rd fundamental class pupils does not differ in the light of the prepared standard level list according to the difference of the gender variable (male-female students):
- ❖ The availability level of the common aloud reading mistakes of the 3rd fundamental class pupils in the light of the prepared standard levels list does not differ according to the difference of the achievement variable (high-low).

The researcher prepared a standard levels list to determine the performance indicators indicating the standard levels of the common aloud reading mistakes of the 3rd fundamental class pupils including three standard levels and twenty performance indicators from which a note card grew out to determine the common aloud reading mistakes of the 3rd fundamental class pupils. It was applied to an exploratory sample. After three week the researcher re-applied it and it achieved high stability rate . The researcher put it into application and the study population was represented in the pupils of the 3rd fundamental class in Bait Hanoun and Bait Lahia UNRWA educational areas .The sample included (2496) male and female pupils .The researcher chose(229) male and female pupils as a study sample in an intentional manner .The researcher defined the gender variable as the number of the male pupils was 107 and the number of female pupils was 122. The researcher defined the academic achievement variable as the number of the pupils with high achievement was 119 and the number of the pupils with low achievement was 110. After carrying out the statistical treatments including t test, arithmetic mean, standard deviation and relative weight of mistakes.

The study concluded the following results:

- ❖ Determine the common aloud reading mistakes of the 3rd fundamental class pupils which are deletion ,addition and repetition.
- ❖ Prepare and build the standard level list and the performance indicators indicating them to determine the level of the availability of the common aloud reading mistakes of the 3rd fundamental class pupils.
- ❖ The availability level of the performance indicators of the standard level of the common aloud reading mistakes of the 3rd fundamental class pupils in descending order: deletion ,repletion and addition.
- ❖ Accepting the first hypothesis as the availability level of the common aoud reading mistakes of the 3rd fundamental class

pupils in the light of the prepared standard level list0 does not differ according to the difference of the gender variable (male – female students).

Rejection of the 2nd hypothesis in the sense that the availability level of common aloud reading mistakes of the 3rd fundamental class pupils in light of the s prepared standard levels' list according to the difference of the academic achievement variable (high-low) in favor of the pupils with low achievement .

The researcher made a number of recommendations including:

- ❖ The need to reconsider the aloud reading subjects prescribed to the 3rd fundamental class pupils and to present them in a frame that will help them achieve the targeted educational goals efficiently and effectively.
- ❖ The teacher should help the students employ grammar, morphology and spelling in their aloud reading in order to connect aloud reading with all branches of the language and accordingly reduce the number of the pupils who make mistakes in aloud reading.

The study made the following suggestions:

- ❖ Conduct a study to introduce a computerized program to treat the common aloud reading mistakes of the 3rd fundamental class pupils.
- ❖ Conduct similar studies at the various school stages.

إهداء

إلى والدي رمز التضحية والفداء...

إلى والدي رمز المحبة والعطاء...

إلى أختي رمز البهاء والصفاء...

إلى جدي من ربتني على الدين والانتحاء...

إلى زوجتي شريكة حياتي...

إلى ابني مهجة قلبي...

إلى أصدقائي وزملائي الأحرار...

إلى طلبة العلم في كل الأنحاء...

إلى من سكنة روحي .. فلسطين الحبيبة...

إليهم جميعاً ... أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع...

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين ، له سبحانه الفضل والمنة ، أعان فيسر ، ويسر فأعان... ، اللهم علمنا ما ينفعنا ، وانفعنا بما علمتنا ، إنك أنت السميع العليم والصلاة والسلام على سيدنا محمد ﷺ سيد الأولين والآخرين ، وعلى آله وصحبه ، وسلم تسليماً كثيراً ، ... أما بعد،،

انطلاقاً من قوله تعالى: ﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِن كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ﴾ (إبراهيم: ٧)

وامتثالاً لقول المصطفى صلى الله عليه وسلم في الحديث الشريف : " لا يشكر الله من لا يشكر الناس". البيهقي، مج ٦، ح ١٢

إن هذه الدراسة لم تصل إلى ما وصلت إليه إلا بفضل الله ﷻ أولاً ، ثم بفضل أصحاب الفضل ، الذين وقفوا بجانبني طوال فترة دراستي ، ولم يخلوا بمساعدة ، أو إرشاد ، أو توجيه ، أو تسهيل ، مما أخرج هذه الدراسة إلى بر الأمان.

ومن باب الاعتراف بالفضل لأصحاب الفضل أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى الصرح العلمي الصامد الشامخ - الجامعة الإسلامية - بغزة ، متمثلة بعمادة الدراسات العليا ، التي أتاحت لي فرصة الالتحاق ببرنامج الدراسات العليا ، ملتقى العلم والعلماء ، ومقدمة العون لخدمة طلبة الدراسات العليا.

كما يشرفني أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى أستاذي الدكتور الفاضل / داود درويش حلس ، الذي أشرف على هذه الدراسة ، ولم يتوان لحظة واحدة في تقديم كل جهد للباحث ، والذي بدوره أثرى الدراسة ، فله مني كل الاحترام والتقدير ، فأسأل الله ﷻ ، أن يسدد خطاه ، ويجعله قدوة لطلبة العلم.

وأتقدم بالشكر الجزيل ، وعظيم الامتنان للجنة المناقشة الأفاضل الذين شرفوني بقبول مناقشة الدراسة ، ولدورهم الكبير في إثراء الدراسة من علمهم وخبرتهم.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث ، وخاصة في منطقة بيت حانون وبيت لاهيا التعليمية ، ولا يفوتني أن أتقدم بجزيل الشكر ، وعظيم الامتنان إلى مديرة مدرسة بيت حانون المشتركة " ب " الأستاذة الفاضلة/ لطيفة المجبر ، ومديرتها المساعدة الأستاذة الفاضلة / حنان سهمود لما قدمته لي من تسهيلات أثناء دراستي الدبلوم الخاص وإجرائي للدراسة.

والشكر والتقدير للسادة المحكمين الذين بذلوا جهداً طيباً في تحكيم أدوات الدراسة وأخص بالذكر الدكتور محمد زقوت ، والدكتور عبد المعطي الأغا ، والدكتور خليل حماد ، والدكتور حازم عيسي...، ومشرفي المرحلة الأساسية الدنيا ، ومعلميها.

ولا يفوتني تقديم الشكر والتقدير لزملائي في العمل وخارجه وأخص بالذكر محمد وإبراهيم وشادي وأنور وعائد ...

وأخيراً وليس آخراً أتقدم بأجمل وأعظم آيات الشكر والتقدير والامتنان إلى والدَي العظيمين لما قدماه لي في توفير أوقات الراحة والتعزيز والصبر لإنجاز هذا العمل ، فجزاهم الله عني خير الجزاء.

أرجو من الله ﷻ العلي العظيم ، رب العرش الكريم ، أن أكون قد وفقت في تحقيق الهدف المنشود من هذه الدراسة ، إنه نعم المولى ونعم النصير.

والحمد لله رب العالمين ،،،

الباحث

علاء حسن عويضة

دليل المحتويات

الصفحة	الموضوع
ب	البسمة و الآية القرآنية
ت	ملخص الدراسة
ح	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية
ذ	إهداء
ر	شكر وتقدير
س - غ	دليل المحتويات
ف	قائمة الجداول
ق	قائمة الأشكال
ك	قائمة الملاحق
(١ - ٨)	الفصل الأول : الإطار العام للدراسة
٢	مقدمة الدراسة
٤	مشكلة الدراسة
٥	فرضيتا الدراسة
٥	أهداف الدراسة
٦	أهمية الدراسة
٦	حدود الدراسة
٧	مصطلحات الدراسة
(٩ - ٥٨)	الفصل الثاني : الإطار النظري
١٠	المحور الأول : القراءة

الصفحة	الموضوع
١١	المفهوم اللغوي للقراءة
١١	تطور مفهوم القراءة
١٢	عوامل تطور مفهوم اللغة
١٣	التعريف الاصطلاحي للقراءة
١٥	أهمية القراءة
١٦	الأهداف العامة للقراءة
١٧	الأهداف الخاصة للقراءة
١٨	أهداف تدريس القراءة لطلبة المرحلة الأساسية
١٩	الأهداف العامة للقراءة في المرحلة الأساسية كما جاء في دليل المعلم لمنهاج اللغة العربية في فلسطين للصفوف (١-٤)
٢٠	الأهداف الخاصة للقراءة في المرحلة الأساسية كما جاء في دليل المعلم لمنهاج اللغة العربية في فلسطين للصفوف (١-٤)
٢١	تصنيفات القراءة من حيث الغرض العام للقراءة
٢٣	تصنيفات القراءة من حيث التهيؤ الذهني للقراءة
٢٣	تصنيفات القراءة من حيث الشكل ، أو طريقة الأداء
٢٤	القراءة الصامتة
٢٤	أهداف القراءة الصامتة
٢٥	أغراض القراءة الصامتة
٢٥	مواقف ومجالات ممارسة القراءة الصامتة
٢٦	وسائل التدريب على القراءة الصامتة
٢٦	مهارات القراءة الصامتة

الصفحة	الموضوع
٢٧	تقسيم مهارات القراءة الصامتة وفقاً لحجم المقروء
٢٧	تقسيم مهارات القراءة الصامتة وفقاً لمستوى التركيز العقلي للقارئ
٢٧	أنواع القراءة الصامتة
٢٧	توجيهات لإنجاح القراءة الصامتة في المرحلة الأساسية الدنيا
٢٨	مزايا القراءة الصامتة
٢٨	عيوب القراءة الصامتة
٢٩	طرائق تدريس القراءة الصامتة
٣٠	القراءة الجهرية
٣٠	تعريف القراءة الجهرية
٣١	أهداف القراءة الجهرية
٣٢	شروط القراءة الجهرية
٣٢	المواقف والمجالات التي تستخدم فيها القراءة الجهرية
٣٢	المهارات الأساسية للقراءة الجهرية
٣٣	مهارات القارئ الجيد للقراءة الجهرية
٣٤	أغراض القراءة الجهرية
٣٤	أسس وقواعد القراءة الجهرية
٣٥	مميزات القراءة الجهرية
٣٥	عيوب القراءة الجهرية
٣٦	طريقة تدريس القراءة الجهرية في الصف الثالث الأساس
٣٧	العناصر المشتركة بين القراءة الجهرية والصامتة

الصفحة	الموضوع
٣٧	قراءة الاستماع
٣٨	أهمية قراءة الاستماع
٣٨	أهداف القراءة للاستماع
٣٩	وسائل التدريب على القراءة للاستماع
٣٩	مميزات قراءة الاستماع
٣٩	عيوب قراءة الاستماع
٤٠	طريقة تدريس القراءة للاستماع
٤٠ - ٤٥	الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة : مفهومها وتشخيصها ومظاهرها وأسبابها:
٤٠	تعريف الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية
٤٢	تشخيص الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة
٤٢	الأسس العامة للتشخيص
٤٢	مستويات التشخيص القرائي
٤٢	أدوات التشخيص القرائي
٤٣	التشخيص عملية مستمرة
٤٣	تحديد المستوى المناسب لصعوبة المادة القرائية
٤٣	صور الأخطاء القرائية الجهرية
٤٤ - ٤٥	أسباب الأخطاء القرائية الجهرية
٤٤	الأسباب التي ترجع للمعلم
٤٤	الأسباب التي ترجع للطالب
٤٥	الأسباب التي ترجع للكتاب المدرسي

الصفحة	الموضوع
٤٦	الأسباب التي ترجع للبيئة
٥٨ - ٤٧	المحور الثاني : المستويات المعيارية وما يتعلق بها
٤٧	مفهوم الجودة
٤٨	مفهوم جودة التعليم
٤٩	مفهوم الجودة الشاملة للتعليم
٥٠	جودة المناهج الدراسية
٥٠	المعايير والمستويات المعيارية
٥١	مفهوم المعيار
٥٢	النشأة التاريخية لحركة المستويات المعيارية
٥٣	مفهوم المستويات المعيارية
٥٤	مفهوم مؤشرات الأداء
٥٥	أهمية المستويات المعيارية
٥٥	صفات وخصائص المستويات المعيارية
٥٦	لماذا الحاجة إلى ضرورة تبني مستويات لمعايير التعليم في الوطن العربي
٥٦	مبررات تطوير أداء المعلم في ضوء المستويات المعيارية
٥٧	أدوار المستويات المعيارية
٥٨	فوائد المستويات المعيارية في أي نظام تعليمي
٨٦-٥٩	الفصل الثالث: الدراسات السابقة
٧٤-٦١	أولاً : الدراسات التي اهتمت بمجال القراءة وما يختص بها
٧٥	تعقيب على المحور الأول بالدراسات السابقة

الصفحة	الموضوع
٧٥ - ٨٠	ثانياً : الدراسات التي اهتمت بالمستويات المعيارية
٨٢	تعقيب على المحور الثاني بالدراسات السابقة
٨٤	تعقيب عام على الدراسات السابقة
٨٥ - ١١١	الفصل الرابع : الطريقة والإجراءات
٨٦	منهج الدراسة
٨٧	مجتمع الدراسة
٨٨	عينة الدراسة
٩٠	أداتا الدراسة
٩١	قائمة المستويات المعيارية
٩١ - ٩٣	إجراءات تحديد الأخطاء القرائية الشائعة
٩٤	مصادر بناء القائمة
٩٤	الصورة الأولية للقائمة
٩٤	صدق المحكمين
٩٦	الصورة النهائية للقائمة
٩٨	بطاقة رصد أخطاء القراءة الجهرية
٩٨	وصف البطاقة
١٠٠	صدق وثبات الأداة
١١١	المعالجات الإحصائية

الصفحة	الموضوع
١١٢ - ١٧٥	الفصل الخامس : نتائج الدراسة مناقشتها وتفسيراتها
١١٣ - ١٢٧	النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة مناقشتها وتفسيراتها
١٢١ - ١٢٧	النتائج المتعلقة بفرضيتي الدراسة مناقشتها وتفسيراتها
١٢٨	توصيات الدراسة
١٢٩	مقترحات الدراسة
١٣٠ - ١٤٦	المصادر والمراجع
١٤٧ - ١٧٥	قائمة الملاحق

قائمة الجداول

رقم الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
٤ : ١	يبين توزيع مجتمع الدراسة في مدارس وكالة الغوث بمنطقة بيت حانون ومنطقة بيت لاهيا التعليمية للعام الدراسي (٢٠١١ / ٢٠١٢).	٨٧
٤ : ٢	توزيع عينة الدراسة في مدارس وكالة الغوث بمنطقة بيت حانون وبيت لاهيا التعليمية وفقاً لمتغير الجنس للعام الدراسي (٢٠١١ / ٢٠١٢)	٨٨
٤ : ٣	توزيع عينة الدراسة في مدارس وكالة الغوث بمنطقة بيت حانون وبيت لاهيا التعليمية وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي للعام الدراسي (٢٠١١ / ٢٠١٢).	٨٩
٤ : ٤	المستوى المعياري الأول ويدل عليه سبعة مؤشرات أداء.	٩٦
٤ : ٥	المستوى المعياري الثاني ويدل عليه ستة مؤشرات أداء.	٩٧
٤ : ٦	المستوى المعياري الثالث فيدل عليه سبعة مؤشرات أداء.	٩٧
٤ : ٧	توزيع فقرات بطاقة الملاحظة على أبعادها.	٩٨
٤ : ٨	درجة توافر الخطأ وعدد الأخطاء الدالة على توافرها.	٩٩
٤ : ٩	درجة المستوى التحصيلي والنسبة المئوية الدالة على المستوى التحصيلي.	١٠٠
٤ : ١٠	ارتباطات فقرات الأداة مع درجة البعد الذي تنتمي إليه.	١٠١
٤ : ١١	ارتباطات أبعاد بطاقة ملاحظة الأخطاء القرائية مع الدرجة الكلية للبطاقة.	١٠٢
٤ : ١٢	ارتباطات فقرات بطاقة الملاحظة بين نتائج التطبيقين (الباحث، المدرس).	١٠٣
٤ : ١٣	ارتباطات أبعاد بطاقة ملاحظة الأخطاء القرائية بين نتائج التطبيقين.	١٠٤

رقم الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
٤ : ١٤	بين قيم معاملات الارتباط لأبعاد بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ.	١٠٥
٤ : ١٥	يبين قيم معاملات الارتباط لفقرات بطاقة الملاحظة لقياس الثبات عبر الأفراد "ثبات الاتفاق".	١٠٦
٥ : ١	قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للخطأ والترتيب لمجالات الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي (ن=٢٢٩)	١١٥
٥ : ٢	قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للخطأ والترتيب لمؤشرات أداء حذف أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الحركات	١١٦
٥ : ٣	قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للخطأ والترتيب لمؤشرات الأداء للمستوى المعياري لإضافة أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الحركات	١١٨
٥ : ٤	قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لمجال تكرار أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الحركات.	١٢٠
٥ : ٥	نتائج استخدام اختبار " ت " للكشف عن الفرق بين متوسطي الطلاب والطالبات	١٢٢
٥ : ٦	نتائج استخدام اختبار " ت " للكشف عن الفرق بين متوسطي الطلبة ذوو التحصيل المرتفع والطلبة ذوو التحصيل المنخفض	١٢٥

قائمة الأشكال

الصفحة	موضوع الأشكال	رقم الشكل
٨٧	يبين توزيع مجتمع الدراسة في مدارس وكالة الغوث بمنطقة بيت حانون ومنطقة بيت لاهيا التعليمية للعام الدراسي (٢٠١١ / ٢٠١٢).	١ : ٤
٨٩	توزيع عينة الدراسة في مدارس وكالة الغوث بمنطقة بيت حانون وبيت لاهيا التعليمية وفقاً لمتغير الجنس للعام الدراسي (٢٠١١ / ٢٠١٢)	٢ : ٤
٩٠	توزيع عينة الدراسة في مدارس وكالة الغوث بمنطقة بيت حانون وبيت لاهيا التعليمية وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي للعام الدراسي (٢٠١١ / ٢٠١٢).	٣ : ٤

قائمة الملاحق

رقم الملحق	موضوع الملحق	الصفحة
١	استطلاع آراء معلمي المرحلة الأساسية الدنيا عن الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس.	١٤٨
٢	استطلاع آراء معلمي اللغة العربية عن الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس.	١٥١
٣	استطلاع آراء مشرفي المرحلة الأساسية الدنيا عن الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس.	١٥٤
٤	استطلاع آراء مديري ومديرات المرحلة الأساسية الدنيا عن الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس.	١٥٧
٥	قائمة بأسماء السادة المحكمين لأداة الدراسة.	١٦٠
٦	تحكيم قائمة مستويات معيارية لتحديد مؤشرات الأداء الدالة على الأخطاء الشائعة بالقراءة الجهرية.	١٦٢
٧	الصورة النهائية لقائمة المستويات المعيارية وتحديد مؤشرات الأداء الدالة على الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة (المحددة بالدراسة).	١٦٦
٨	بطاقة ملاحظة الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس.	١٦٨
٩	القطعتان النثريةتان لبطاقة ملاحظة الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس.	١٧١
١٠	كتاب تسهيل مهمة طالب ماجستير موجه من عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية إلى رئيس برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث.	١٧٣
١١	أسماء مدارس المرحلة الأساسية الدنيا في منطقة بيت حانون وبيت لاهيا التعليمية التي نُفذت بها الدراسة وعدد طلبة الصف الثالث الأساس في كل مدرسة	١٧٥

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- ❖ مقدمة الدراسة.
- ❖ أسئلة الدراسة.
- ❖ فرضيتا الدراسة.
- ❖ أهداف الدراسة.
- ❖ أهمية الدراسة.
- ❖ حدود الدراسة.
- ❖ مصطلحات الدراسة.

مقدمة الدراسة:

اللغة سمة بشرية يمتاز بها الإنسان عن سائر مخلوقات الله ، سمة اتصال وتفاهم بين الفرد وبغيره ، كما أنها وسيلة في تعبير الفرد عن آلامه وآماله وعواطفه ، وهي وسيلة اندماج الفرد مع مجتمعه ، ولا ينظر للغة على أنها أداة تخاطب وحسب بل إنها أداة التفاهم والربط بين السلف والخلف.

تعدُّ اللغة عنصراً رئيساً من العناصر التي تتحكم في سلوك الفرد فهي جزء من كيانه وكيونته لا يستطيع الاستغناء عنها ، فهي من القضايا المهمة في حياة البشرية ولم تعد وسيلة للتفاهم بينهم فقط ؛ بل تعمل على استيعاب الكثير من مستجدات الحياة ومطالبها.

اللغة العربية تستدعي من حاملها الشعور بالانتماء ، والاعتزاز باعتبارها أكثر اللغات كمالاً ، لا سيّما وأنها لغة القرآن الكريم الذي تكفل الله بحفظه إلى يوم الدين لقوله تعالى : ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ ﴾ (الحجر : الآية ٩).

للغة العربية مكانة خاصة في التعليم بالمرحلة الأساسية الدنيا ، فهي إحدى الوسائل المهمة في تحقيق المدرسة لوظائفها وأهدافها ، كونها اللبنة الأولى في بناء المسيرة التعليمية للمتعلم ، وتماسك هذه اللبنة بالمهارات الأساسية يعني السير بقوة حتى نيل الأهداف المرجوة ، وكونها وسيلة توعية الطالب بما يتوجب عليه تعلمه ومعرفته ، ووصله بتراثه العلمي والأدبي والحضاري في العصور المختلفة ، لذلك أي خلل في فهم الطلبة لهذه اللغة في المرحلة الأساسية سيؤثر على تعلمهم في كافة المواد التعليمية المختلفة

تتكون اللغة من أربع مهارات : الاستماع ، والتحدث ، والقراءة ، والكتابة ، فإذا الاستماع لما يذاع ، والمحادثة لضمان التواصل المباشر ، والقراءة والكتابة فنان متداخلان متكاملان ، ولقد نظر الباحثون والمتخصصون في القراءة على أنها الفن الثالث من فنون اللغة بعد فني الاستماع والتحدث.

وتُعد القراءة غذاء العقل والروح ، ويكفيها شرفاً أنها الكلمة الأولى التي نزل بها جبريل -عليه السلام- على نبينا محمد -ﷺ- حينما أمره بقوله : " اقرأ " وهذا دليل على أهمية القراءة ودورها الكبير في اكتساب المعارف والخبرات والعلوم الإنسانية التي تنفع الإنسان في حياته وآخريته ، والملاحظ أن الحاجة إلى القراءة تزداد بين الأفراد والمجتمعات كلما تقدمت الحضارة وازدهرت وتنوعت مناحي الحياة وألوانها ، وتعد القراءة من المتع العقلية التي يلجأ إليها الإنسان لي شحن عقله بالأفكار والخبرات من المعلومات والمعارف التي يترجمها إلى سلوك يساعده على العيش في مجتمعه بصورة صحيحة. (زقوت ، ١٩٩٩ : ٩٩).

وبالرغم من أهمية القراءة ووظيفتها في حياة الفرد والجماعة ، إلا أننا نلاحظ قلة الإقبال عليها وضعف الناشئة فيها ، وتتجلى مظاهر هذا الضعف ومواطن الصعوبة في بعض مواقف النشاط اللغوي. وتشير بعض الدراسات إلى أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة أقل من مستوى عمرهم العقلي بعام أو أكثر ، حيث كان لديهم ضعف في الطلاقة ، وفهم المادة المقروءة ... ، ومن خلال دراسة واقع الطلبة في القراءة ثبت أن هناك أخطاء قرائية شائعة ، وإن اختلفت صورها ونسبتها من طالب لآخر ، وهذه هي الظاهرة الشائعة التي لا يجهلها أي مربٍ يعمل في سلك العملية التعليمية التربوية.(السرطاوي ، ١٩٩٥ : ١٤٥).

ومن خلال عمل الباحث كمعلم للمرحلة الأساسية الدنيا ، فقد لاحظ أن الطلبة يسود بينهم أخطاء قرائية جهرية شائعة ، الأمر الذي نتج عنه تدني المستوى التحصيلي للطلبة في مختلف المباحث الدراسية ، وخاصة في اللغة العربية.

وقد اختار الباحث الصف الثالث الأساس ، كونه اللبنة الأخيرة من لبنات المرحلة الأساسية الدنيا ، فمنه يبدأ الطالب ببناء شخصيته ، وثقته بنفسه ، وامتلاكه لأكبر قدر من المهارات القرائية ، وحتى يتمكن الباحث من تحديد مستوى توافر مؤشرات الأداء الدالة على المستويات المعيارية للأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس ، ومن هنا تكمن أهمية القيام بهذه الدراسة.

تتوافر الدراسات التي تناولت موضوع القراءة ، وصعوباتها ، وقلت الدراسات التي تناولت الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة ، فهناك دراسة عوض (٢٠١٢) ، ودراسة أبو عكر (٢٠٠٩) ، ودراسة النوري (٢٠١٠) ، ودراسة بقبيلة (٢٠٠٣) ... ، وتُعدُّ هذه الدراسة طرُقاً لباب البحث العلمي في مجال الأخطاء القرائية الشائعة لدى الطلبة في جميع المراحل التعليمية المختلفة ، وقد تُسهم في سد فراغ في المكتبة العربية والفلسطينية.

مشكلة الدراسة :

انبثقت مشكلة الدراسة لدى الباحث من خلال عمله معلم صف بمدارس وكالة الغوث الدولية للاجئين ، وقد لاحظ من خلال عمله أخطاء قرائية جهرية شائعة لدى الطلبة ، مما دفعه للتحقق من هذه المشكلة ، وقد تحددت مشكلة الدراسة بالأسئلة التالية:

- ❖ ما الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس؟
- ❖ ما قائمة المستويات المعيارية ومؤشرات الأداء الدالة عليها لتحديد مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس؟
- ❖ ما مستوى توافر مؤشرات الأداء للمستويات المعيارية في الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس؟
- ❖ هل يختلف مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس في ضوء قائمة المستويات المعيارية المُعدة باختلاف الجنس (طلاب - طالبات)؟
- ❖ هل يختلف مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس في ضوء قائمة المستويات المعيارية المُعدة باختلاف مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع - منخفض)؟

فرضيتا الدراسة :

❖ لا يختلف مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس في ضوء قائمة المستويات المعيارية المعدة باختلاف متغير الجنس (طلاب - طالبات).

❖ لا يختلف مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس في ضوء قائمة المستويات المعيارية المعدة باختلاف متغير التحصيل (مرتفع - منخفض).

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ❖ تحديد الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس.
- ❖ بناء قائمة المستويات المعيارية ومؤشرات الأداء الدالة عليها لتحديد مستوى الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس.
- ❖ إيجاد مستوى توافر مؤشرات الأداء للمستويات المعيارية في الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس.
- ❖ إيجاد مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس في ضوء قائمة المستويات المعيارية المعدة باختلاف الجنس.
- ❖ إيجاد مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس في ضوء قائمة المستويات المعيارية المعدة باختلاف مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع - منخفض).

أهمية الدراسة :

- ❖ تأتي هذه الدراسة باعتبارها الأولى في فلسطين - حسب علم الباحث - حول الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس في ضوء قائمة المستويات المعيارية .
- ❖ قد تفيد معلمي اللغة العربية بما يجب أن يهتموا به لتلافي وقوع الطلبة بالأخطاء القرائية الجهرية الشائعة عند تعليمهم اللغة العربية.
- ❖ تحامل تزويد القائمين على منهاج اللغة العربية بمعلومات يمكن أن تفيدهم في أثناء عملية وضع المنهاج أو تطويره.
- ❖ تفتح آفاق البحث العلمي أمام دراسات أخرى في ميدان تعلم وتعليم اللغة العربية ، وبخاصة في فلسطين والوطن العربي.
- ❖ قد تفيد هذه الدراسة المشرفين التربويين في عقد دورات تدريبية للمعلمين من أجل توعيتهم بالأخطاء القرائية الشائعة في تعلم اللغة العربية عند الطلبة ، وبناء الخطط العلاجية التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارة القراءة.
- ❖ تضيف للمكتبة العربية قائمة بالمستويات المعيارية ومؤشرات الأداء الدالة عليها لتحديد مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس.

حدود الدراسة :

اقتصرت هذه الدراسة على :

- ❖ القراءة الجهرية في تعلم اللغة العربية.
- ❖ اختيار طلبة الصف الثالث الأساس في مدارس وكالة الغوث من مديرية بيت حانون وبيت لاهيا التعليمية.
- ❖ تحديد زمن تنفيذ الدراسة بنهاية الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م.
- ❖ حددت هذه الدراسة متغيري: الجنس ، ومستوى التحصيل الدراسي.

مصطلحات الدراسة :

❖ الخطأ الشائع :

هو الخطأ الذي يتكرر لدى (٢٥ %) فأكثر من طلبة عينة الدراسة ، وذلك استثناساً بما أشارت إليه دراسات سابقة في بعض مجالات اللغة العربية : (بقبيلة : ٢٠٠٣) ، (الكثيري ، ٢٠٠٠) ، (الشيخ عيد ، ٢٠٠٠) ...

❖ القراءة :

عملية ذهنية نفسية فسيولوجية تشمل العديد من مستويات التفكير ، تتطلب تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة تتطلب التفاعل والتداخل بين الرموز ، لتحقيق فهم المقروء ، وتوظيفه في حل المشكلات اليومية التي يواجهها الطالب.

❖ القراءة الجهرية :

هي التي ينطق بها القارئ الحروف والكلمات والجمل نطقاً صحيحاً ، ويوظف مهارات القراءة في قراءة النصوص المتنوعة لاكتساب المعلومات ، مع فهم لمعنى المقروء ، بحيث يراعي سلامة النطق حيث عدم التكرار ، أو الحذف ، أو الإضافة.

❖ الأخطاء القرائية الجهرية :

نتائج للضعف القرائي نلتمسها عند الطالب أثناء القراءة الجهرية ، كالحذف ، والإضافة والتكرار.

❖ الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة :

نسبة شيوع الخطأ اللغوي أثناء القراءة الجهرية للطلبة ، والذي يحدد بنسبة (٢٥ %) ، أي أنه يتكرر لدى (٢٥ %) فأكثر من طلبة عينة الدراسة أثناء قراءتهم جهراً للقطعة المحددة.

❖ الصف الثالث الأساس:

السنة الدراسية الثالثة والأخيرة من المرحلة الأساسية الدنيا ، ويكون عمر الطلبة فيه (٨-٩) سنوات.

❖ المستويات المعيارية :

هي جمل خبرية تصف ما ينبغي أن يمتلكه المتعلم وتحمل صفة العموم ، ويشترط أن يتبعها مؤشرات أداء جزئية في مجموعها تمثل المستويات المعيارية.

❖ مؤشرات الأداء :

ما يقوم به الطالب ليكون من العلامات الدالة على تحقق المستوى المعياري.

❖ منطقة بيت حانون وبيت لاهيا التعليمية :

هي منطقة تعليمية تقع في شمال قطاع غزة ، وهي الجزء الثاني لشمال غزة بعد منطقة جباليا التعليمية ، وقد أُفرزت في عام ٢٠١٢ م كمنطقة تعليمية جديدة في ضمن برنامج التعليم بإدارة وكالة الغوث الدولية ، لها كيانها المستقل ولها مستحقاتها كباقي المناطق التعليمية.

الفصل الثاني

الإطار النظري

❖ المحور الأول : القراءة.

❖ المحور الثاني : المستويات المعيارية.

لما كان الهدف من هذه الدراسة هو تحديد قائمة المستويات المعيارية للأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس ، فإن هذا الفصل يمثل الأرض الصلبة التي ينطلق منها الباحث معتمداً في إرساء قواعد دراسته ، ووضع أسسها على الأدبيات ، والنظريات ، والدراسات التي تحصل عليها الباحث ، والمتعلقة بمجال البحث ، مما يساعد على تعزيز الموضوع وإثرائه وتناوله من منظور تربوي.

وقد تناول هذا الفصل محورين رئيسيين هما : القراءة ، والمستويات المعيارية.

المحور الأول : القراءة :

اللغة سمة بشرية خص الله الإنسان بها ، كونها سمة اتصال وتفاهم بين الفرد والآخرين ، كما أنها وسيلة في تعبير الفرد عن آلامه وآماله وعواطفه ، وهي وسيلة لارتباط الفرد مع مجتمعه.

وتتكون اللغة من أربع مهارات أساسية : الاستماع ، والتحدث ، والقراءة ، والكتابة ، فإذا كان الاستماع لما يذاع ، والمحادثة من الروافد المهمة لثقافة الإنسان ، فإن القراءة تعد أهم روافد تلك الثقافة.(عويضة ، ١٩٩٩ : ١٥)

إن أول كلمة نزلت في القرآن على سيدنا محمد ﷺ - كلمة اقرأ في قوله تعالى : ﴿ اقرأ ﴾ باسمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴿ (سورة العلق : ١) وهذا بيان من الله عز وجل يعبر عن أهمية القراءة للفرد والمجتمع ، ورغم التقدم العلمي الهائل في وسائل الاتصال الحديثة المسموعة والمرئية ، التي سهلت عملية الاتصال والتواصل المعرفي والثقافي ، تبقى القراءة شامخة كمصدر أساس وأصيل لنقل هذه المعارف والمعلومات مما يضفي لها مكانةً أوسع وأرقى بين مهارات اللغة العربية الأربع.

المفهوم اللغوي للقراءة :

ورد في لسان العرب لابن منظور مادة (قرأ) ما يأتي : " قرأت الشيء قرأناً : جمعته ، وضممت بعضه إلى بعض ، ومعنى قرأت القرآن لفظت به مجموعاً ، أي ألقيته وكل شيء جمعته فقد قرأته وسمي القرآن لأنه جمع قصص ، والأمر والنهي ، والوعد ، والوعيد ، والآيات والسور بعضها بعض " ، ومن معانيها " التبليغ " يقال أقرئ فلاناً السلام ، وأقرأ عليه السلام ، كأنه حين يبلغه سلامه ، يحمله على أن يقرأ السلام ويرده. (ابن منظور ، د.ت : مادة قرأ).

تطور مفهوم القراءة:

كانت القراءة في مطلع القرن العشرين لا تتعدى كونها عنصراً واحداً، وهو تعرف الحروف والكلمات، والنطق بها، إذ أن المدرس كان ينصب جل همه على تعليم التلاميذ هاتين الناحيتين (التعرف والنطق)، وكذلك كانت الأبحاث متجهة إلى النواحي الجسمية المتعلقة بالقراءة كحركات العين، وأعضاء النطق.

وفي العقد الثاني من القرن نفسه، أجرى (ثورنديك) سلسلة من البحوث تتعلق بأخطاء التلاميذ الكبار في قراءة الفقرات، وقد استنتج أن القراءة ليست عملية آلية تقتصر على التعرف والنطق، بل إنها عملية معقدة تشبه العمليات الرياضية، فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج ونحوها، ثم أُضيف إلى القراءة عنصرٌ ثانٍ وهو الفهم وكان نتيجة هذا التطور ظهور أهمية القراءة الصامتة.

ثم برز عنصر ثالث وهو النقد أي أن القراءة تختلف باختلاف غرض القارئ، وباختلاف مواد القراءة، ثم أخذت الأنظار تتجه إلى السرعة في القراءة، كما اتجهت إلى العناية بالنقد، ليحكموا على ما يقرأون. ولقد كانت بداية العقد الثالث نقلة جديدة في مفهوم القراءة، فبعد أن كانت عملية نطق وتعرف وفهم ونقد. أُضيف إلى هذا المفهوم أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات.(شريف وآخرون، ٢٠٠٩: ٢٠ - ٢١)

لقد ذكر عابد (٢٠٠٨: ١٦٤) أن القراءة أصبحت تهدف إلى فهم واستيعاب القارئ لما يقرأ والتفاعل مع المادة المقروءة ونقدها، والانتفاع بها في مواجهة مواقف حياتية مختلفة.

عوامل تطور مفهوم القراءة:

إن المفهوم الشامل للقراءة قديم قدم القرآن الكريم، ولكن الإنسان لم يصل إليه من خلال البحث والدراسة إلا في القرن العشرين. ومن هذه العوامل الذي ساعدت على تطور مفهوم القراءة ما يلي:

❖ الأبحاث والدراسات :

ففي بداية هذا القرن كانت القراءة لا تعني أكثر من التعرف على الكلمات والحروف ونطقها، ولكن الدراسات والأبحاث التي أجريت في العشرينات بدأت تثبت أن القراءة عملية معقدة تستلزم الفهم والتحليل والتفسير والاستنتاج.

❖ التفجر المعرفي:

إن التقدم العلمي وتطبيقاته التقنية قد أدى إلى تقدم الطباعة، وإنتاج الكتب؛ ونتيجة لهذا ظهر الكثير من الكتب والمطبوعات والمنشورات، وأصبحت المطابع تنتج يومياً آلاف الكتب والمجلات والنشرات في العالم. وقد أصبح من الكتاب من هو جيد ومنهم من هو رديء، ومنهم من قد يدس سمومه في كتاباته وأفكاره. فكان لابد من حماية الناس وتحويل مصدر الثقة والصدق من الكاتب إلى القارئ. ولكي يكون الحكم موضوعياً كان لابد من بناء القارئ الواعي والجيد.

❖ الرغبة المتزايدة في ممارسة الحرية:

من السمات البارزة تطلع الشعوب إلى المزيد من الحرية والعدالة الاجتماعية، وللوصول إلى ذلك لابد من الوعي الشعبي، فالشعب الواعي هو الشعب الذي يحسن القراءة ويجيدها. أي أن يقرأ ويفهم ويحلل ويفسر ويقوم.

❖ انتشار الحروب:

لقد شهد هذا القرن الحربين العالميتين، وشهد حروباً إقليمية كثيرة في جميع أرجاء الأرض وكان من الممكن الإقلال من عدد الحروب لو أن الشعوب وصناع قرارات الحرب كانوا يدركون النتائج المترتبة على قراراتهم بإعلان الحرب. وهذا يتطلب نوعاً من قوة التخيل التي تأخذ في الاعتبار كثيراً من الحقائق، والاحتمالات. وقوة التخيل هذه تتطلب كثيراً من الذكاء والوعي لدى صناع القرار، ولن يتوفر هذا إلا إذا كان قارئاً واعياً ناقداً لما يدور حوله. (مذكور، ٢٠٠٩: ١٣٧، ١٣٩)

ويرى الباحث أن من خلال هذا التطور تكون القراءة عملية مثمرة تؤدي وظيفة هامة في حياة الفرد والمجتمع على اعتبار أنها وسيلة لكسب المعرفة والثقافة، فالشعوب التي لا تقرأ شعوباً منظورة في أمرها.

التعريف الاصطلاحي للقراءة :

تعددت التعريفات الاصطلاحية لمفهوم القراءة ، فكل باحث ينظر إليها من زاويته المحددة وهناك تعريفات يشوبها الخلل وأخرى الوضوح يوردها الباحث بالشكل التالي :

يُعرفها (أبو عكر ، ٢٠٠٩ : ٣٦) : " عملية عقلية ذهنية تأملية يتم فيها عملية تفاعل بين الرموز وفهمها ، وتحليل ما هو مكتوب والنطق به ، والاستجابة لما تمليه هذه الرموز . "عملية عقلية ، تشمل تفسير الرموز والإشارات التي نراها ، والأصوات التي نسمعها ، وفهم المعاني الموجودة فيها ، من خلال الخبرة السابقة ، لتوظيفها في المواقف الحياتية المختلفة". (أبو موسى ، ٢٠٠٨ : ١٨) .

" القراءة عملية عضوية نفسية عقلية يتم فيها ترجمة الرموز المكتوبة (الحروف ، والحركات ، والضوابط) إلى معانٍ مقروءة (مصوتة - صامتة) مفهومة يتضح أثر إدراكها عند القارئ في التفاعل مع ما يقرأه وتوظيفه في سلوكه الذي يصدر عنه أثناء القراءة أو بعد الانتهاء منها". (معروف ، ٢٠٠٧ : ٨٥) .

" القراءة عملية تفاعل بين الرموز ذات الدلالات وبين القارئ فكراً ، وعقلياً ، وبصرياً ، مما يؤدي إلى فهمه ، وتذوقه لما يقرأ ، ثم تحديد موقف عقلي نفسي عاطفي نحو ما يقرأ ، ومن ثم توظيف تلك المواقف في الحياة ، حيث تتحول تلك التفاعلات مع المادة المقروءة إلى أنماط سلوكية ، توجه بشكل مباشر خبرات ويرى عاشور والحوامدة بأنها : "عملية عقلية مركبة ، تستلزم الفهم ، والربط ، والاستنتاج".

(عاشور والحوامدة ، ٢٠٠٣ : ٦٢) .

ويرى أبو مغلي بأن : " القراءة أصبحت تعني إدراك الرموز المكتوبة ، والنطق بها ، ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار ، وفهم المادة المقروءة ، ثم التفاعل مع ما يقرأ ، وأخيراً الاستجابة لما تمليه هذه الرموز". (أبو مغلي ، ٢٠٠١ : ١٧) .

ويعرفها (طعيمة ، ٢٠٠١ : ١٣٢) أنها : "عملية ذهنية تأملية ، تستند إلى عمليات عقلية عليا ، ينبغي أن تحتوي على أنماط التفكير ، والتقويم ، والحكم ، والتحليل ، والتعليل ، وحل المشكلات ، وليست مجرد نشاط بصري ينتهي بتعرف الرموز المطبوعة أو فهم دلالاتها فقط".

أما الحسن فيعرفها بأنها : " نطق الرموز وفهمها ، وتحليل ما هو مكتوب ، ونقده ، والتفاعل معه ، والإفادة منه في حل المشكلات ، والانتفاع به في المواقف الحيوية ، والمتعة النفسية بالمقروء". (الحسن ، ٢٠٠٠ : ١٣) .

يعرفها عويضة (١٩٩٨ : ٤) أنها : " عملية حل وتركيب يميز فيها القارئ الكلمة عن طريق معرفة الحروف التي تتألف منها ، ثم تركيب تلك الحروف الواحد بعد الآخر ، ثم الجملة (العبارة)".

ويعرف جاي بوند وزملاؤه القراءة بعبارة موجزة : " القراءة تتضمن كلاً من الوصول إلى المعاني التي يقصدها الكاتب وإسهام القارئ نفسه في صياغة تفسير هذه المعاني وتقديمها وانعكاساتها". (بوند وآخرون ، ١٩٨٦ : ٢٢) .

ويرى الباحث أن القراءة عملية ذهنية نفسية فسيولوجية تشمل العديد من مستويات التفكير ، تتطلب عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات تتطلب التفاعل والتداخل بين الرموز ، لتحقيق فهم المقروء ، وتوظيفه في حل المشكلات اليومية التي يواجهها الطالب.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن أن نجمل التالي :

- ❖ القراءة عملية عقلية ذهنية نفسية فسيولوجية.
- ❖ القراءة عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة.
- ❖ القراءة عملية تتطلب التفاعل والتداخل بين الرموز.
- ❖ يتم فهم المقروء من خلال ربطه بالخبرات السابقة لدى القارئ.
- ❖ توظيف المقروء في الحياة اليومية يكون بعد فهم المقروء.
- ❖ عملية القراءة تتضمن مجموعة من عمليات التفكير بما فيها المستويات العليا كعمليات التحليل للكلمات والتركيب للحروف بالمرحلة الأساسية الدنيا.
- ❖ ترتبط القراءة بالمتعة النفسية للمقروء.

أهمية القراءة :

القراءة من أهم المهارات التي يملكها الفرد في المجتمع ، لأنها وسيلة التفاهم والاتصال والسبيل إلى توسيع آفاق الفرد العقلية ، ومضاعفة فرص الخبرة الإنسانية ، ووسيلة من وسائل التدنق والاستماع ، فهي عامل من عوامل النمو العقلي والانفعالي للفرد ، كما أن لها قيمتها الاجتماعية ، فتراث الإنسان الثقافي والاجتماعي ينتقل من جيل إلى جيل ومن فرد إلى فرد عن طريق ما يدون وما يكتب أو يطبع من كتب تكون في متناول كل فرد وفي أي وقت يشاء. (الشخريتي ، ٢٠٠٩ : ٢٢)

ويجمل جابُ الله وآخرون (٢٠١١ : ٢٦ - ٢٧) أهمية القراءة أنها تتجلى فيما يلي :

- ❖ القراءة تعد وسيلة مهمة للتحصيل والاستيعاب.
- ❖ القراءة وسيلة لتوسيع المدارك والقدرات.

- ❖ القراءة وسيلة لاستثمار الوقت.
- ❖ القراءة وسيلة لتعويد الطلاب على البحث ، ودقة الملاحظة.
- ❖ القراءة وسيلة للاستفادة من تجارب الآخرين وخبراتهم.
- ❖ فتحُ اللسان ، والتدريب على الكلام ، والبعد عن اللحن ، والتحلي بالبلاغة والفصاحة.
- ❖ تنمية عادات العقل ومهاراته ، وتجويد الذهن ، وتصفية خاطر.
- ❖ غزارة العلم ، وكثرة المحفوظ والمفهوم.
- ❖ الاستفادة من تجارب الناس وحكم الحكماء واستنباطات العلماء.
- ❖ إيجاد الملكة الهاضمة للعلوم ، والثقافات المختلفة.
- ❖ الرسوخ في فهم الكلمة ، وصياغة المادة ، ومقصود العبارة ، ومدلول الجملة ، ومعرفة أسرار الحكمة.

أهداف القراءة :

أولاً / الأهداف العامة للقراءة:

- ❖ تسهم القراءة في بناء شخصية الفرد واكتساب المعرفة.
- ❖ وسيلة من وسائل الاتصال بين الأفراد والشعوب ، فهي تصل الإنسان بغيره من الناس ممن تفصله عنهم المسافات المكانية والزمانية.
- ❖ تساهم في تزويد الإنسان بالمعلومات والأفكار وتصله بالتراث البشري.
- ❖ تساهم في التفاهم والتقارب بين أفراد المجتمع الواحد من جهة وبين المجتمعات والشعوب الأخرى من جهة ثانية.
- ❖ الارتقاء بمستوى التعبير عن الأفكار ، فهي تثري حصيلة الإنسان اللغوية وتمكنه من التعبير عما يحول في خاطره من أفكار.
- ❖ إمتاع القارئ بما يستهويه من ألوان القراءة.
- ❖ إضاءة أوقات الفراغ بما هو نافع ، مفيد ، مغذ للعقل والخيال.
- ❖ تساهم في تكوين أحكام موضوعية صادرة عن فهم واقناع.

- ❖ تنمية الثروة اللغوية بالألفاظ والمعاني والتراكيب الجديدة والمبتكرة.
 - ❖ تساعد في التعرف على الآداب المختلفة للشعوب والأمم.
 - ❖ تذوق الأدب واستشعار مواطن الجمال فيه.
 - ❖ إثراء خبرات الأطفال وتنمية قدراتهم الفكرية بالتعرف على أفكار الكبار ومواقف الحياة.
 - ❖ للقراءة دور فعال في تكوين اهتمامات وميول جديدة لدى الأطفال.
- (عبايده ، ٢٠٠٨ : ١٩ - ٢٠) .

ثانياً / الأهداف الخاصة للقراءة :

- ❖ اكتساب مهارات القراءة الأساسية التي تتمثل في القراءة الجهرية ، مقرونة بسلامة في النطق ، وحسن في الأداء ، وضبط للحركات ، وتمثل للمعنى.
 - ❖ القدرة على القراءة الاستيعابية الواعية بالسرعة المناسبة ، واستنباط الأفكار العامة ، والمعلومات الجزئية ، وإدراك ما يبين السطور من معان ، وما وراء الألفاظ من مقاصد.
 - ❖ إثراء ثروة الطلاب اللغوية ، باكتساب الألفاظ ، والتراكيب ، والأنماط اللغوية ، التي ترد في نصوص القراءة.
 - ❖ ارتفاع مستوى التعبير (الشفهي والكتابي) ، وتنميته بأسلوب لغوي صحيح.
 - ❖ توسيع خبرات الطالب المعرفية ، والعلمية ، والثقافية ، بما يكتسبه من بطون الكتب ، والمجلات ، والصحف...
 - ❖ تمكن القارئ من تحقيق مردود أفضل نوعاً ، وأكثر كماً ، بجهد أقل وزمن أقصر ، عند أدائه لأعماله المختلفة ، وذلك نتيجة لما توفره مهارة القراءة لديه ، من اختزال في الجهد والوقت ، مع جودة في الإنجاز.
 - ❖ مساعدة الطالب على تعلم المواد الدراسية المختلفة في جميع مراحل التعليم ، فالقراءة هي أداة التعليم الأساسية ، وهي الجسر الذي يصل بين الإنسان والعالم المحيط به.
- (معروف ، ١٩٩١ : ٨٨ - ٨٩) .

- ❖ غرس روح الإبداع والتفكير عند الأطفال ، كي يكونوا باحثين مبتكرين يبحثون عن الحقائق والمعرفة بأنفسهم ، ومن أجل منفعتهم.
- ❖ حب الأدب واللعب واللغة. (صافي ، ٢٠٠٥ : ٦٩).
- ❖ للقراءة دور فعال في تكوين اهتمامات وميول جديدة لدى الطفل.
- (عبادة ، ٢٠٠٢ : ١٦).
- ❖ وسيلة للنهوض بالمجتمع ، وارتباطه ببعض من خلال الصحافة.
- ❖ وسيلة لاتصال الفرد بغيره ممن تفصله عنه المسافات الزمانية والمكانية.
- (الحسن ، ٢٠٠٠ : ١٤ - ١٥).
- ❖ تطويع القراءة لنوع المادة القرائية ، أدبية كانت أم علمية ، ولغرض القارئ منها.
- ❖ تكوين بعض الاتجاهات الإيجابية لدى الدارسين : كالشغف بالقراءة ، والإحساس بالمتعة والاحتفاظ بالجميل من الصور والأساليب في ذاكرة المتعلم.
- (زقوت ، ١٩٩٩ : ١٠٥ - ١٠٦).

ثالثاً / أهداف تدريس القراءة لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا:

- ❖ أن يقرأ المتعلم والجمل والكلمات المقدمة إليه قراءة جهرية صحيحة.
- ❖ أن يفهم معاني الجمل والكلمات المقدمة إليه.
- ❖ أن يجرد الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة.
- ❖ أن يتعرف الحروف الهجائية حين يسمع أصواتها ، وينطقها وفق مخارجها الصوتية الصحيحة.
- ❖ أن يركب مقاطع وكلمات جديدة من الحروف التي سبق تجريبها.
- ❖ أن يتعرف الحركات (الضمة ، والفتحة ، والكسرة) ، ويتعرف أيضاً السكون والشدة والتنوين.
- ❖ أن يكتسب مجموعة من العادات السليمة كالإصغاء ، والإجابة عن الأسئلة ، ومشاركة الزملاء ، والنظافة ، والنظام. (الدليمي والوائل ، ٢٠٠٥ : ١٠٥).

- ❖ بناء رصيد من المفردات التي تساعد على فهم القطع التي تمتد إلى عدة فقرات.
- ❖ اكتساب عادة التعرف البصري. (رضوان ، ٢٠٠٢ : ٧٢).
- ❖ أن يكتسب مهارات قرائية متنوعة كالسرعة ، وإحسان الوقوف عند اكتمال المعنى ، ورد المقروء إلى أفكار أساسية ...

رابعاً / الأهداف العامة للقراءة في المرحلة الأساسية كما جاء في دليل المعلم لمنهاج اللغة العربية في فلسطين للصفوف (١_٤):

- ❖ يتوقع من التلميذ في نهاية المرحلة الأساسية أن يكون قادراً على:
- ❖ الاعتزاز بدينهم ولغتهم وعروبتهم ووطنهم.
- ❖ اكتساب قدر من القيم الإيجابية والعادات الحميدة.
- ❖ الإقبال على المشاركة في الأنشطة المنهجية وغير المنهجية.
- ❖ التدريب على مهارة الاستماع واستيعاب ما يقرأ.
- ❖ نطق الحروف من مخارجها.
- ❖ قراءة مادة مشكولة قراءة جهرية صحيحة ومعبرة.
- ❖ قراءة مادة قراءة صامتة بسرعة مناسبة.
- ❖ الكتابة الواضحة الخالية من الأخطاء.
- ❖ مراعاة قواعد خط النسخ في كتاباتهم.
- ❖ اكتساب ثروة لغوية تمكنهم من التعبير.
- ❖ التعبير بلغة فصيحة سهلة.
- ❖ حفظ آيات قرآنية كريمة قصيرة، وأحاديث نبوية شريفة قصيرة، ومقطوعات أدبية، وأناشيد وطنية.
- ❖ محاكاة الأنماط اللغوية التي تعرض لهم.

خامساً / الأهداف الخاصة للقراءة في المرحلة الأساسية كما جاء في دليل المعلم لمنهاج اللغة العربية في فلسطين للصفوف (٤_١):

- ❖ يتوقع من التلميذ في نهاية المرحلة الأساسية أن يكون قادراً على:
- ❖ الاستماع بيقظة واهتمام إلى قراءة المعلم الجهرية.
- ❖ تعرف الحروف الهجائية، ونطقها وفق مخارجها الصوتية نطقاً سليماً.
- ❖ تمييز الحروف الهجائية، بأشكالها المختلفة حسب موقعها من الكلمة.
- ❖ تعرف الحركات القصيرة والطويلة.
- ❖ تعرف السكون والشدة والتنوين بأشكاله المختلفة، والتدريب على نطقها.
- ❖ الربط بين كلمات الدرس وجمله من ناحية، والصور المناسبة لها من ناحية أخرى.
- ❖ تمييز الكلمات والجمل المتماثلة دون صور وقراءتها.
- ❖ قراءة كلمات الدرس وجمله قراءة سليمة بنطقٍ صحيح.
- ❖ فهم دلالات ما يقرأ من كلمات وجمل دون صور.
- ❖ اكتساب ثروة لغوية في مجالات مختلفة.
- ❖ اكتساب بعض العادات المصاحبة للقراءة مثل: الجلسة الصحيحة في أثناء القراءة، والمحافظة على بعد مناسب بين أعينهم والكتب.
- ❖ اكتساب بعض الاتجاهات والقيم الايجابية: دينية ووطنية واجتماعية.
- ❖ اكتساب بعض المعارف والقيم الايجابية أثناء عملية القراءة مثل: الإنصات الجيد، والاستئذان عند الكلام، والمشاركة في النقاش، والمحافظة على كتبهم وأدواتهم المدرسية وغيرها.
- ❖ التدرّب على القراءة الصامتة بفهم واستيعاب، في زمانٍ يتناسب مع الكم المقروء.
- ❖ مناقشة ما يقرأ وما يسمع إليه بجرأة وطلاقة.
- ❖ التمييز بين الحروف ومقابلاتها مثل: د/ذ، ر/ز، ط/ظ، ع/غ، وكذلك بين الحروف المتشابهة في النطق المختلفة في الكتابة.
- ❖ الإقبال على قراءة ما يناسبه من مجلات وقصص.

❖ تبيان المعاني والأفكار الرئيسية في الدرس موضوع القراءة.

(دليل المعلم، ٢٠١٠ : ٣٤)

تصنيفات القراءة :

تتخذ القراءة أشكالاً متعددة وهي كالتالي :

أولاً / تصنيفها من حيث الغرض العام للقارئ :

- ❖ القراءة السريعة العاجلة.
- ❖ قراءة التعرف ، وتكوين فكرة عامة عن موضوع واسع.
- ❖ القراءة التحصيلية.
- ❖ القراءة التجميعية.
- ❖ قراءة المتعة الأدبية والرياضة الفكرية.
- ❖ القراءة التحليلية النقدية.
- ❖ القراءة الاجتماعية.
- ❖ قراءة التذوق ، والتفاعل مع الموضوع.
- ❖ القراءة التصحيحية. (البجة ، ٢٠٠٥ : ٧٢ - ٧٣) .

وقدّم المربون تعريفات لكل نوع من أنواع القراءة حسب الغرض العام للقارئ نوردتها كالتالي:

- ❖ **القراءة السريعة العاجلة** : وتهدف إلى معرفة شيء معين في لحظة من الزمن كقراءة فهارس الكتب وقوائم المؤلفين والأدلة بأنواعها ، وهي قراءة ضرورية للباحثين والمتعلمين.
- ❖ **قراءة التعرف** : تكوين فكرة عامة عن الموضوع كقراءة تقرير أو كتاب جديد ، وهذا النوع تتطلبه حياتنا الراهنة نظراً لضخامة الإنتاج اليومي من المطبوعات في العلوم

والفنون والآداب ، وتمتاز هذه القراءة بالوقفات في أماكن خاصة لاستيعاب الحقائق وكذلك بالسرعة والفهم في الأماكن الأخرى.

❖ **القراءة التحصيلية** : ويراد بها استظهار المعلومات وحفظها ، ولهذا فالقارئ في هذا النوع محتاج إلى كثرة الإعادة والتكرار ، ومن خصائصها أنها بطيئة وتتصف بالأناة وعقد الموازنات بين المعلومات المتشابهة والمختلفة.

❖ **القراءة التجميعية** : وهي قراءة جمع المعلومات وفيها يقوم القارئ بالرجوع إلى مصادر عدة لجمع ما يحتاج إليه من معلومات ، وهذا النوع يتطلب من الدارس مهارة السرعة في تصفح المراجع ، ومهارة التلخيص ، ولعل فئة الباحثين والعلماء وأمثالهم هم أكثر الناس احتياجاً إلى هذا النوع من القراءة.

(عويضة ، ١٩٩٨ : ١٨) .

❖ **قراءة المتعة الأدبية والرياضة الفكرية** : وهي قراءة الترفيه كقراءة الأدب وال نوادر والقصص والفكاهات والطرائف ، وهي قراءة تخلو من التعمق والتفكير ، لذا يراعى في اختيار مادتها الخفة ، والقارئ عادة يزولها في أوقات الفراغ ، وقد تؤدي على فترات متقطعة.

❖ **القراءة النقدية التحليلية** : الغرض منها الفحص والنقد ، ولذا القارئ في هذه القراءة بحاجة إلى التروي والمتابعة ، ولهذا لا يستطيع قراءتها إلا من حظي بقدر كبير من الثقافة والموهبة والنضج والاطلاع والتحصيل والفهم. (عويضة ، ١٩٩٩ : ١٤) .

❖ **قراءة التدوق** : التفاعل مع المقروء وهذا النوع أشبه بقراءة الاستماع ، حيث يتأثر بها القارئ بشخصية الكاتب ويشاركه فيما يقرؤه له مشاركة وجدانية.

❖ **القراءة الاجتماعية** : ويقصد بها التعرف إلى ما يحدث لفئات المجتمع من مناسبات سارة أو أحزان كقراءة صفحات الوفيات والدعوات ، والغرض منها المشاركة الوجدانية ، وتقديم الواجب الديني والاجتماعي. (النوري ، ٢٠١٠ : ٥٦) .

ثانياً / تصنيفها من حيث التهيؤ الذهني للقارئ :

❖ القراءة للدرس.

❖ قراءة الاستمتاع. (يعقوب ، ١٩٩٦ : ٦٢).

وقدّم المربون تعريفات لكل نوع من أنواع القراءة حسب التهيؤ الذهني للقارئ نوردها كالتالي :

❖ **القراءة للدرس** : وهي قراءة تتصل بالمهنة ، والواجبات المرتبة ، وتهدف إلى تحصيل المعلومات وحفظها ، وبذلك فهي تمتاز باليقظة ، والتأمل والتفرغ ، والجد ، والاهتمام ، فهي تستغرق وقتاً طويلاً ، وتتطلب وقفات متكررة ورجوعاً إلى المادة عدة مرات.

❖ **قراءة الاستمتاع** : وهي القراءة التي تؤدي في أوقات الفراغ دون أن يكون من ورائها أي غرض علمي ، أو وظيفي إلا المتعة والسرور والمرح ويتمثل غرضها في حب الاستطلاع ويغلب عليها مواصفات عدم الواقعية ، والراغبة في الابتعاد عن الواقع الأليم ، أو الفرار من وطأة الحياة اليومية ويغلب على هذا النوع الخيال ، والموضوعات الخرافية. (البجة ، ٢٠٠٥ : ٧٤).

ثالثاً / تصنيفها من حيث الشكل ، أو طريقة الأداء :

❖ القراءة الصامتة.

❖ القراءة الجهرية.

❖ قراءة الاستماع. (العماوي ، ٢٠٠٩ : ٥١).

وقدّم المربون تعريفات لكل نوع من أنواع القراءة حسب الشكل ، أو طريقة الأداء للقارئ نوردها كالتالي :

❖ القراءة الصامتة :

تعددت مفاهيم المربين للقراءة الصامتة حيث عرفها (جاب الله وآخرون ، ٢٠١١ : ٩٠) أنها : " جانب من جوانب القراءة يوجه القارئ اهتمامه لقراءة الأفكار والمعاني وتأخذ القراءة فيها اتجاهاً رأسياً ، أكثر من اتجاهاها الأفقي ، ويتصف القارئ المتقدم فيها باتساع المدى البصري".

وتعرفها (النوري ، ٢٠١٠ : ٥٩) أنها : " القراءة التي يدرك بها القارئ المعنى المقصود بالنظرة المجردة من النطق أو الهمس أو تحريك اللسان أو الشفة".

ويعرفها (القضاة والترتوري ، ٢٠٠٦ : ١٠٨) بقولهما إنها : " تعرف الكلمات والجمل وفهما ، دون النطق بأصواتها ، وبغير تحريك الشفتين أو الهمس عند القراءة".

ويتبنى الباحث ما كتبه (عويضة ، ١٩٩٨ : ٤) أنها : " القراءة التي يدرك بها القارئ المعنى المقصود بالنظرة المجردة من النطق أو الهمس أو تحريك اللسان أو الشفة. إنها قراءة العين والعقل ، التي تركز على حل الرموز وفهم معانيها بسرعة ودقة".

وتبنى الباحث هذا المفهوم للقراءة الصامتة لأنه الأقرب إلى واقع تعليم القراءة في الصف الثالث الأساس بمدارس وكالة الغوث الدولية للاجئين بغزة ، ولتركيزه على الجانب البصري لقراءة الكلمات والجمل من خلال النشاط الذهني المصاحب والمؤدي إلى الفهم من خلال إعمال العقل.

أهداف القراءة الصامتة :

- ❖ كسب الطالب المعرفة اللغوية.
- ❖ تنشيط خياله وتغذيته.
- ❖ تعويد الطالب أن يستمتع بما يقرأ ويستفيد منه في الوقت نفسه.
- ❖ تقوية دقة الملاحظة لدى الطالب وتنمية حواسه وتعويده على تركيز الانتباه مدة طويلة.

❖ تعويده على السرعة في القراءة والفهم. (عاشور والحوامة ، ٢٠٠٣ : ٦٤ - ٦٥).

ومن أغراض القراءة الصامتة :

- ❖ تنمية الرغبة في القراءة وتذوقها.
- ❖ تربية الذوق والإحساس بالجمال.
- ❖ زيادة القدرة على الفهم.
- ❖ تربية القدرة على المطالعة الخاطفة ، وزيادة السرعة مع الإمام بالمقروء تمشياً مع ضرورات الحياة.
- ❖ زيادة قاموس القارئ وتنميته لغوياً وفكرياً.
- ❖ حفظ ما يستحق الحفظ من ألوان الأدب الرفيع. (النوري ، ٢٠١٠ : ٥٩).

تشكل القراءة الصامتة نحو ٩٠% من مواقف القراءة الأخرى ، ولهذا النوع من القراءة أثر في نمو الطفل نفسياً ، حيث تحرره من الخجل والحرج وبخاصة الذين لديهم عيوب نطقية ، وكما تؤثر في نموه اجتماعياً لأن فيه احتراماً لشعور الآخرين وتقديراً لحياتهم وعدم إزعاجهم. (البجة ، ٢٠٠٢ : ٩٤).

مواقف ومجالات ممارسة القراءة الصامتة :

- ❖ قراءة الصحف والمجلات بأنواعها المختلفة.
 - ❖ قراءة ما يدور في بلدان العالم من أخبار.
 - ❖ قراءة الخواطر والمذكرات الشخصية والخطابات.
 - ❖ القراءة من أجل إعداد الدروس التعليمية أو التقارير البحثية.
 - ❖ القراءة لتكوين رأي أو حكم ما ، أو اتجاه فكري معين.
 - ❖ القراءة لحل مشكلة خاصة ، مثل القراءة من أجل البحث ، أو المقابلات الشخصية.
 - ❖ قراءة الإنسان لنفسه قصة ، أو أدباً مثل القراءة للتسلية.
- (جاب الله وآخرون ، ٢٠١١ : ٩٠ - ٩١).

- ❖ وفي الميدان المدرسي تستخدم للتحصيل.
- ❖ تستخدم في حصص القراءة بالمكتبة.
- ❖ تمهد لقراءة الموضوع قراءة جهرية في حصة المطالعة. (النوري ، ٢٠١٠ : ٦٠).

وسائل التدريب على القراءة الصامتة :

- ❖ في حصص القراءة في الكتب المقررة يقوم المعلم بجعل الطالب يقرأ الدرس قراءة صامتة قبل قراءته جهراً.
- ❖ عقد مسابقات بين التلاميذ في سرعة الالتقاط والفهم.
- ❖ قراءة الكتب ذات الموضوع الواحد.
- ❖ قراءة القصص خارج الصف ثم تتم المناقشة داخل الصف.
- ❖ القراءة في المكتبة المدرسية والمكتبات العامة. (مصطفى ، ٢٠٠٥ : ٢٨ - ٢٩).

مهارات القراءة الصامتة :

أولاً / تقسيم مهارات القراءة الصامتة وفقاً لحجم المقروء (كلمة ، جملة ، فقرة) :

- ❖ **مهارات على مستوى الكلمة وتشمل :** تحديد معاني بعض الكلمات ، بيان العلاقة بين كلمتين ونوع هذه العلاقة ، وتحديد مضاد بعض الكلمات ، والقدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة المعنى.
- ❖ **مهارات على مستوى الجملة وتشمل :** تحديد فهم الجملة وفهم دلالتها ، نقد ما تتضمنه الجملة من معاني ، ربط الجملة بما يناسبها من معانٍ ونصوص ، إدراك العلاقات الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة ، القدرة على تصنيف الجملة وفق ما تنتمي إليه من مبادئ.
- ❖ **مهارات على مستوى الفقرة وتشمل :** وضع عنوان مناسب للفقرة ، تحديد ما تهدف إليه الفقرة ، تحديد الأفكار الأساسية بالفقرة ، تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء ، إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية غير معلنة.

ثانياً / تقسيم مهارات القراءة الصامتة وفقاً لمستوى التركيز العقلي للقارئ :

- ❖ مستوى الفهم المباشر .
- ❖ مستوى الفهم الاستنتاجي .
- ❖ مستوى الفهم الناقد .
- ❖ مستوى الفهم التذوقي .
- ❖ مستوى الفهم الإبداعي .
- ❖ ويندرج تحت كل مستوى من هذه المستويات عدد من المهارات الفرعية المرتبطة بالفهم القرائي . (جاب الله وآخرون ، ٢٠١١ : ٩٢ - ٩٣) .

أنواع القراءة الصامتة :

- ❖ القراءة الصامتة التي تسبق القراءة الجهرية .
- ❖ القراءة الصامتة الموجهة .
- ❖ القراءة الحرة . (سليمان وآخرون ، ٢٠٠١ : ٨٩) .

توجيهات لإنجاح القراءة الصامتة في المرحلة الأساسية الدنيا :

هناك أمور تراعى لإنجاح القراءة الصامتة في المرحلة الأساسية الدنيا منها:

- ❖ انتقاء المقروء بعناية ، بحيث يغري المتعلم ويجذبه شكله وموضوعه .
- ❖ أن يكون المقروء خالياً من غريب اللفظ .
- ❖ أن يتصف المقروء بسهولة الأسلوب وبساطة الفكرة .
- ❖ المران المتواصل على القراءة الصامتة .
- ❖ تخصيص كتب إضافية للقراءة الصامتة .
- ❖ تحديد مسؤولية التلاميذ بعد القراءة الصامتة فلا يكتفي المعلم بأن يقرأ التلاميذ ، بل لا بد من إشعارهم أنهم مسئولون عن فهم المقروء . (عويضة ، ١٩٩٨ : ١١) .

مزايا القراءة الصامتة :

- ❖ قراءة الحياة الطبيعية ، فهي تستخدم في الحياة أكثر من القراءة الجهرية.
(إسماعيل ، ١٩٩٨ : ١٤١) .
- ❖ الطريقة السليمة لتحصيل المعارف وتحقيق المتعة القرائية.
- ❖ توطن العلاقة بين القارئ ومصادر القراءة . فهي أجلب للسرور والاستمتاع من القراءة الجهرية ، لأن فيها انطلاقةً ، ويتعامل فيها الطفل مع نفسه بحرية ، لأنها تمضي في جو يسوده الهدوء. (زقوت ، ١٩٩٩ : ١٠٢) .
- ❖ تعود الطفل الاطلاع ، والاعتماد على نفسه في فهم المقروء.
- ❖ وسيلة من وسائل إخفاء عيوب النطق والكلام بعناية.
- ❖ هي طريقة الإعداد للقراءة الجهرية.
- ❖ تتيح الفرصة لترقية الفهم ، وتذوق المقروء ، وتوسيع مجاله.
- ❖ فيها احترام لمشاعر الآخرين. (عويضة ، ١٩٩٨ : ٩) .
- ❖ تراعي الفروق الفردية بين تلاميذ الصف الواحد.
(سليمان وآخرون ، ٢٠٠١ : ٨٥) .
- ❖ تدفع الطالب إلى التأمل في المقروء. (الدليمي وآخرون ، ٢٠٠٥ : ١١٥) .
- ❖ أنها أسرع من القراءة الجهرية لأنها محررة من أعباء النطق ، وقائمة على الالتقاط البصري السريع للجمل. (الدراويش ، ١٩٩٧ : ١٠٨) .
- ❖ تعتمد على استخدام البصر دون النطق الصوتي العلني فهي أسهل في الأداء من القراءة الجهرية.
- ❖ تتميز بسهولة استخدامها واقتصارها في الزمن والسرعة في الإنجاز.

عيوب القراءة الصامتة :

- ❖ لا تتيح للمعلم متابعة طلابه.
- ❖ لا تهيئ للطلاب التدريب على الأداء السليم للقراءة.

- ❖ لا تشجع الطلبة على مواجهة الجماهير. (الدليمي وآخرون ، ٢٠٠٥ : ١١٦).
- ❖ صعوبة التأكد من حدوث القراءة.
- ❖ غير مناسبة للطلبة الضعاف جداً.
- ❖ صعوبة تصحيح الأخطاء. (الحسن ، ٢٠٠٠ ، ١٨).
- ❖ تساعد على شرود الذهن وعدم التركيز والانتباه.

طرائق تدريس القراءة الصامتة :

تتنوع طرائق تدريس القراءة الصامتة في صفوف المرحلة الأساسية الدنيا كالقراءة الصامتة التي تسبق القراءة الجهرية ، والقراءة الصامتة الحرة ، والقراءة الصامتة الموجهة وهي كالتالي :

❖ **القراءة الصامتة التي تسبق القراءة الجهرية** : تكون من خلال تشويق الطلبة من خلال مقدمة قصيرة كقصة ، أو أحداث جارية ، بحيث تثير انتباه الطلبة ، وتعد الطفل إعداداً نفسياً للقراءة الصامتة . ثم تكليف الطلبة بقراءة درس قراءة صامتة مع تحديد الوقت المناسب لذلك ، لتعويدهم سرعة القراءة المقترنة بالفهم ، وعند إنهاء القراءة يغلق الطلبة الكتاب . ثم توجيه أسئلة حول النقاط البارزة في الدرس معدة مسبقاً ليجيبوا عنها. وفي المرحلة الأخيرة ينتقل المعلم إلى القراءة الجهرية.

❖ **القراءة الصامتة الموجهة والحرة** : لا بد من اختيار الموضوع المناسب للأطفال ، وتحديد مادة القراءة وزمنها ، وبعد القراءة يناقشهم المعلم فيما خفي عليهم من الألفاظ والعبارات والأفكار ، ويسمح لهم بتوجيه الأسئلة التي أثارها القراءة في نفوسهم ، فيتحدث بعضهم عما قرأ ، ويمثل بعضهم الآخر المواقف التي تمتلكه ، وعلى المعلم أن يطلق العنان للأطفال ليعبروا عما قرأوا ، وفهموا وتمثلوا ، وما تملكهم من مواقف ، وما تكامل نم أذهانهم من صور وأخيلة ، ولا بأس من التدرج من العامية إلى اللغة السليمة التي تناسب مستوى الطلبة ، بحيث يتولى المعلم التوجيه ، كما على المعلم أن يتدرج في الإكثار من كمية المادة المقروءة ، والتقليل من الوقت المحدد للقراءة ، وذلك

لتدريب الأطفال على سرعة القراءة المقترنة بالفهم والاستيعاب. (صالح ، ٢٠٠٥ :
(٤٩

وثبّين (النوري ، ٢٠١٠ : ٦٢) دور المعلم في تطوير الطلبة من سرعتهم في
القراءة الصامتة وذلك من خلال تكوين عادات جيدة مثل الجلوس الصحيح ، والمسافة
المناسبة بين العينين والكتاب ، والحركة السليمة للعين لزيادة سرعة تنقلها بين الكلمات
، فكلما زادت سرعة حركة العين كلما زادت سرعة القراءة.

❖ القراءة الجهرية :

قدّم العديد من المربين تعريفات للقراءة الجهرية ، فيعرفها (حلس ، ٢٠١٢ : ٥٦) :
" النقاط الرموز المطبوعة وتوصيلها عبر العين إلى المخ ، وفهمها بالجمع بين الرموز
كشكل مجرد ، والمعنى المختزن له في المخ ثم الجهر بها بإضافة الأصوات ، واستخدام
أعضاء النطق استخداماً صحيحاً".

ويعرفها (جاب الله وآخرون ، ٢٠١١ : ٨٩) أنها : " تلك القراءة المعلنّة الواضحة ،
عندما يقرأ الإنسان للآخرين".

وتعرفها (النوري ، ٢٠١٠ : ٦٣ - ٦٤) بأنها : تلك العملية التي ينطق فيها القارئ
بالكلمات والجمل المكتوبة ، صحيحة في مخارجها ومضبوطة في حركاتها ، بصوت
مسموع ، معبرة عن المعاني التي ضمنّتها ، خالية من الأخطاء دون حذف أو إضافة أو
إبدال أو وقف خطأ".

وتُعرفها (عبد الحميد ، ٢٠٠٦ : ٢٧) بأنها : " قدرة التلميذ على ترجمة الرموز المكتوبة
إلى أصوات ينطقها ويستوعب المقروء ، ويفهم ما يقرأ وفي حال عدم الفهم وعدم التفاعل
مع المقروء يكون ألغى الهدف من القراءة".

" القراءة الجهرية هي نطق الكلمات بصوت مسموع بحسب قواعد اللغة ، مع مراعاة صحة النطق ، وسلامة الكلمات وإخراج الحروف من مخارجها وتمثيل المعنى". (الدليمي وآخرون ، ٢٠٠٣ : ١٠٦).

ويرى (عبد الرحمن ومحمد ، ٢٠٠٢ : ٥٠) بأنها : " نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع بحيث يراعي سلامة النطق ، وعدم الإبدال ، أو التكرار ، أو الحذف ، أو الإضافة".

أما (الحسن ، ٢٠٠٠ : ١٨) فيعرفها بأنها : " التي ينطق القارئ من خلالها بالمقروء بصوت مسموع ، مع مراعاة ضبط المقروء وفهم معناه".

ويعرفها (علي ، ١٩٩٣ : ٦) بأنها : " التي يتلقى التلميذ ما يقرأه عن طريق العين واستخدام أعضاء النطق جميعها".

ويرى الباحث أن القراءة الجهرية هي التي ينطق بها القارئ الحروف والكلمات والجمل نطقاً صحيحاً ، ويوظف مهارات القراءة في قراءة النصوص المتنوعة لاكتساب المعلومات ، مع فهم لمعنى المقروء ، بحيث يراعي سلامة النطق حيث عدم التكرار ، أو الحذف ، أو الإضافة.

أهداف القراءة الجهرية :

- ❖ تدريب الطلبة على جودة النطق بضبط مخارج الحروف.
 - ❖ تعويد الطلبة على صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم.
 - ❖ تعويد الطلبة على السرعة المناسبة في القراءة.
 - ❖ إكساب الطلبة الجرأة الأدبية وتنمية قدرتهم على مواجهة الجمهور.
- (الحسن ، ٢٠٠٠ : ١٨ - ١٩).

شروط القراءة الجهرية :

- ❖ جودة النطق وحسن الأداء وإخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة.
- ❖ تمثيل المعنى.
- ❖ الوقوف المناسب عند علامات الترقيم.
- ❖ السرعة الملائمة للفهم والإفهام.
- ❖ ضبط حركات الإعراب. (مصطفى ، ٢٠٠٥ : ٣٠).
- ❖ رؤية المادة المكتوبة بكلياتها وجزئياتها بشكل واضح.
- ❖ تسكين أواخر الكلمات عند الوقوف في آخر الجملة. (معروف ، ١٩٩١ : ٩١).

المواقف والمجالات التي تستخدم فيها القراءة الجهرية :

- ❖ قراءة بعض النصوص التعليمية قراءة نموذجية يحتذيها المتعلمون.
- ❖ قراءة القصص والحكايات من نوعية معينة من الجمهور.
- ❖ القراءة بهدف تحقيق المتعة والسرور للآخرين.
- ❖ قراءة بعض الإرشادات والتعليمات على جمهور معين.
- (جاب الله ، ٢٠١١ : ٨٩).
- ❖ قراءة قطعة أو مقتطفات من قطعة لتأيد موقف اتخذه القارئ في إحدى المناقشات.
- ❖ لإفادة الغير بعض المعلومات.
- ❖ قراءة قصائد الشعر للتمتع بموسيقاها.
- ❖ قراءة خبر من الأخبار... (يعقوب ، ١٩٩٦ : ٦٩).

المهارات الأساسية للقراءة الجهرية :

تتطلب القراءة الجهرية مهارتين أساسيتين تتضمن كل مهارة مجموعة من المهارات الفرعية ، والمهارتان هما كالتالي :

❖ **دقة القراءة وتعتمد على :** إدراك رسم العبارة ، إخراج الحروف من مخارجها ، مراعاة التغيرات عند اتصال بعض الحروف مع غيرها ، ضبط الحركات والسكنات ، التسكين عند الوقوف ، القراءة التعبيرية المصورة للمعنى ، السرعة المناسبة في القراءة ، إظهار التأثر بالمقروء في قسامات الوجه.

❖ **فهم المعنى وتعتمد على :** رغبة الطفل الخاصة في قراءة ما عنده ، وعدم مفاجأة الطفل بالقراءة الجهرية ، وأن تكون قراءة المعلم قدوة صالحة ، العناية بتصحيح أخطاء القراءة ، إعطاء حرية كافية للطفل دون مقاطعة لقراءته ، العناية بأحاديث الإذاعة المدرسية ، عناية مدرسي المواد الأخرى بالقراءة.

(مركز التطوير التربوي لوكالة الغوث الدولية للاجئين ، ٢٠١١ : ٩ - ١٠) .

مهارات القارئ الجيد للقراءة الجهرية :

وتتضمن هذه المهارات في أثناء القراءة الجهرية القدرات التالية :

- ❖ القدرة على مواجهة الجمهور عند القراءة.
- ❖ القدرة على الفهم والإفهام.
- ❖ الطلاقة والانسياب في الأداء القرائي.
- ❖ سرعة الأداء المناسبة عند القراءة الجهرية.
- ❖ تجنب الأخطاء اللغوية.
- ❖ محاولة علاج أخطاء القارئ في حينها بما لا يخل المعنى.
- ❖ مراعاة نظام الوقف ، والوصل عند القراءة.
- ❖ تمثيل المعاني وتجسيد المشاعر ، وفقاً لطبيعة النص المقروء.
- ❖ نطق الكلمات نطقاً سليماً.
- ❖ وضوح الصوت بما يمكن المستمع ، من إدراك المقاطع الصوتية للكلمات دون لبس أو غموض.

❖ مناسبة تعبيرات الوجه لطبيعة الموقف القرائي ، وتوظيف ما يناسبه من ملامح وإيحاءات ملائمة.

❖ تناسق الحركات الإرشادية الدالة على معاني الكلمات والجمل.

❖ القدرة على إنهاء القراءة نهاية طبيعية تدريجية.(جاب الله ، ٢٠١١ : ٩٠ - ٩١).

أغراض القراءة الجهرية :

❖ إجادة النطق والإلقاء والتعبير عن المعاني بنبرات صوتية.

❖ الوقوف على مواطن الضعف والعيوب الفردية في التلاميذ فيعالجهم على حسب ما يناسبهم.

❖ مساعدة الطلبة على إدراك مواطن الجمال ، والتذوق الفني لما يقرؤون.

❖ تعود الطلبة الشجاعة وتزيل منهم صفة الخجل والتلجلج وتبعث الثقة في نفوسهم.

❖ إعداد الطلبة للمواقف الحياتية الخطابية ، وتعويدهم على مواجهة الجمهور.

أسس وقواعد تعليم القراءة الجهرية :

❖ الرغبة الخاصة للطلاب في قراءة ما عنده ، ويستطيع المعلم الناجح أن يعزز هذه الرغبة في القراءة عند الطالب.

❖ عدم مفاجأة الطلاب بالقراءة الجهرية ، بل تترك لهم فرصة التحضير لها خارج الصف أو داخله بالقراءة الصامتة.

❖ وجود النموذج الصوتي للقراءة الجهرية الجيدة ، سواء من جانب المعلم أم من الطلاب المجيدين.

❖ عدم مقاطعة قراءة الطالب أو التعليق حتى ينتهي من قراءته.

❖ العناية بتصحيح أخطاء القراءة الجهرية عند وقوعها. (بقيه ، ٢٠٠٣ : ١٥).

❖ تنوع المادة المقروءة جهراً ، بحيث تتضمن المجالات الإبداعية والوظيفية.

❖ استخدام تعبيرات الوجه المناسبة ، وحركات الجسم الموائمة للنص القرائي.

(شحاته ، ١٩٩٢ : ١٤٢ - ١٤٤).

مميزات القراءة الجهرية :

- ❖ تدريب الطلبة على جودة النطق بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
 - ❖ تعويد الطلبة صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم وتصوير اللهجة.
 - ❖ إكساب الطلبة الجرأة وإعدادهم للمواقف الخطابية.
 - ❖ تستخدم وسيلة إمتاع واستمتاع وإنماء لروح الجماعة.
 - ❖ إكساب الطلبة الإحساس اللغوي.
 - ❖ وسيلة لكشف أخطاء الأطفال في النطق وتساعد المعلم على معالجتها.
 - ❖ تستخدم أداة لتعلم المواد الأخرى.
 - ❖ تساعد على تحقيق الذات.
 - ❖ تستخدم لإشراك الآخرين في المعلومات وتقديم المتعة والتسلية لهم.
- (مركز التطوير التربوي لوكالة الغوث الدولية للاجئين ، ٢٠١١ : ٨ - ٩) .
- ❖ مدعاة لإشباع كثير من أوجه النشاط عند الطلاب.
 - ❖ تحقق فرصة التدريب على مواجهة الآخرين.
 - ❖ غرس روح الجماعة في الطلاب الصغار . (البجة ، ٢٠٠٥ : ٨٤ - ٨٥) .

عيوب القراءة الجهرية :

- ❖ مصدر إزعاج للآخرين من غير الراغبين في استماعها.
 - ❖ تتطلب وقتاً أطول من القراءة الصامتة.
 - ❖ يبذل فيها جهداً أكبر من القراءة الصامتة.
 - ❖ الفهم في القراءة الجهرية أقل منه في القراءة الصامتة.
 - ❖ تتطلب توقفاً ورجوعاً في حركات العين أكثر مما تتطلبه القراءة الصامتة.
 - ❖ استخدامها في الحياة أقل من استخدام القراءة الصامتة.
- (مركز التطوير التربوي لوكالة الغوث الدولية للاجئين ، ٢٠١١ : ٩) .
- ❖ لجوء بعض الطلاب إلى اللعب والانشغال أثناء القراءة مع زملائهم.

❖ إجهاد المدرس بمتابعة المقروء والطلاب في أثناء القراءة.

❖ ازدحام الصف بالأعداد الكبيرة من الطلاب. (زقوت ، ١٩٩٩ : ١٠٤ - ١٠٥).

طريقة تدريس القراءة الجهرية في الصف الثالث الأساس :

❖ **قراءة المعلم النموجية :** مع مراعاة إخراج الحروف من مخارجها ، ومراعاة

مواصفات القراءة الجهرية ليتمكن الطلبة من إتقان كل جزء من أجزائه ، وإذا كان

الدرس طويلاً يقسمه إلى أجزاء.

❖ **قراءة المحاكاة :** حيث يقرأ الطلبة درس قراءة يحاكون بها قراءة المعلم ، ويجب أن

يراعي المعلم مستوى أطفال فصله حينما يحاكون قراءته.

❖ **القراءة التوضيحية :** يقرأ الطلبة ثم يناقش المعلم لتوضيح ما غمض عليهم ويتم

التوضيح بوحدة أو أكثر من الطرائق التالية كالتمثيل للأفعال والصور الحسية ،

والضد ، والمرادف ، والاستخدام في جمل مفيدة ، والتجريد برد الكلمة إلى أصلها ،

والشرح للكلمات ذوات الدلالات المعنوية.

❖ **القراءة التدريبية :** يقرأ الطلبة درس أو الفقرة ليتيقن المعلم من إجابة الطلبة لها وهنا

يركز المعلم على تصحيح الأخطاء.

❖ **القراءة التطبيقية :** وهنا يخلق المعلم مواقف طبيعية للقراءة الجهرية كأن يطلب قراءة

فقرة معينة تدل على فكرة معينة أو جملة تدور حول أمر معين أو تمثيل بعض

المواقف ولعب الأدوار وقراءة درس بلسان المتكلم أو الغائب أو المفرد أو المثنى أو

الجمع وهكذا أو الإجابة عن أسئلة يطرحها المعلم لتثير التفكير وتتم على الفهم وتدريب

على التفاعل مع المقروء.

(مركز التطوير التربوي لوكالة الغوث الدولية للاجئين ، ٢٠١١ : ١١).

❖ **مرحلة التقويم الختامي :** تتم مناقشة التلاميذ في محتويات الدرس وتفصيلاته مناقشة

معمقة ومنوعة تتناول جميع جوانب الدرس وترتبط بالأهداف المرسومة مسبقاً ، وقد

يطالب المعلم بحل تدريبات أو أسئلة الكتاب ، بحيث يطمئن المعلم على تحقيق أهداف الدرس بصورة جيدة.

❖ **مرحلة تلخيص الدرس :** يطلب المعلم من تلاميذه تلخيصاً شفوياً أو كتابياً لأفكار الدرس مما يعودهم التعبير واكتساب مهارة التلخيص ، وإن لم يتمكن المعلم من تنفيذها نظراً لضيق الوقت فمن الممكن أن يطالب التلاميذ بالقيام بها في منازلهم. (زقوت ، ١٩٩٩ : ١١٥).

العناصر المشتركة بين القراءة الصامتة والجهرية :

- ❖ الاستعداد والتهيؤ للقراءة ، و المهارات المشتركة بين كل منهما.
- ❖ الثروة اللغوية والقدرة على تعرف الكلمات وفهم معانيها.
- ❖ القدرة على استخلاص الأفكار وربطها بعضها البعض. (النوري، ٢٠١٠ : ٦٩)

❖ قراءة الاستماع :

تعددت أقوال العلماء في تعريف قراءة الاستماع منذ القدم حيث عرفها (العماوي ، ٢٠٠٩ : ٥٤) أنها : " قراءة تتم بالأذن فقط".

ويرى الباحث أن ذلك يعتبر قصوراً في تعريف قراءة الاستماع ؛ نعم تستخدم حاسة السمع فقط ، لكن أين فهم وإدراك المتعلم لما يسمع ؟

وتُعرفها (عبد الحميد ، ٢٠٠٦ : ٢٥) أنها " قدرة المستمع على فهم وإدراك ما يسمع ، ويكون ذلك بتمكينه من ترجمة الأصوات إلى دلالات ، ويحتاج ذلك إلى قدرة فائقة على التركيز بعيداً عن الشرود الذهني ، وتقوم على عنصرين هما : تلقي الصوت بالأذن وأجهزة السمع المرافقة ، إدراك المعاني التي تحملها الأصوات المسموعة".

ويُعرفها (سليمان وآخرون ، ٢٠٠١ : ٨٦) بأنها : " قراءة بالأذن ، تصاحبها عمليات عقلية ، كما في الصامتة والجهرية ، وعناصر الاستماع الناجح ، التنبه ، والتركيز ، والمتابعة".

ويرى الباحث أن قراءة الاستماع أن يستقبل فيها الإنسان بأذنيه ما ينطق به المتحدث في موضوع ما ، دون النظر إلى ما يقرأ في كتب مماثلة ، بغرض إدراك المعاني التي تحملها الأصوات المسموعة.

أهمية قراءة الاستماع :

- ❖ الطريق الطبيعي للاستقبال الخارجي.
- ❖ تعرف الفروق الفردية بين التلاميذ وتكشف عن مواهبهم المختلفة.
- ❖ عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه ، كالأسئلة والأجوبة والمناقشات والأحاديث وسرد القصص وبرامج الإذاعة.
- (زقوت ، ١٩٩٩ : ١٣١) .
- ❖ أثبتت الدراسات أن الإنسان العادي يستغرق في الاستماع ثلاثة أمثال ما يستغرقه في القراءة.
- ❖ الاستماع سبيل الفرد إلى فهم ما يدور حوله. (عاشور والحوامدة ، ٢٠٠٦ : ٦٢) .
- ❖ تدريب على حسن الإصغاء والانتباه ومتابعة المتكلم وسرعة الفهم.
- ❖ لها أعظم أثر في تعليم المكفوفين.

أهداف القراءة للاستماع :

- ❖ إكساب الطالب القدرة على متابعة المسموع.
- ❖ إكساب الطالب آداب الاستماع والبعد عن التشويش.
- ❖ إكساب الطالب آداب مناقشة المسموع وبيان الرأي فيه.
- ❖ إكساب الطالب القدرة على الإصغاء.
- ❖ إكساب الطالب القدرة على التركيز. (عبد الحميد ، ٢٠٠٦ : ٦٢) .
- ❖ أن يتعلم كيف يحكم على الكلام وينقده ويقومه.
- ❖ أن يتابع تطور أو نمو قصة وهو يستمع.
- ❖ أن تزداد قدرته على الاستنتاج.

- ❖ أن يدرك علاقات السبب والنتيجة.
- ❖ أن يكتسب القدرة على معرفة غرض المتكلم. (أبو مغلي ، ٢٠٠١ : ١٣٢).

وسائل التدريب على القراءة للاستماع :

- ❖ الاستماع إلى تسجيلات سور من المصحف الشريف.
 - ❖ الاستماع إلى تسجيلات نشرات إخبارية.
 - ❖ الاستماع إلى ما يدور في ندوات إذاعية وملتفة.
 - ❖ اختيار موضوع ملائم للأطفال.
 - ❖ قص حكاية مناسبة مشوقة ثم إجراء حوار حول موضوعها.
- (النوري ، ٢٠١٠ : ٧٤) .

مميزات قراءة الاستماع :

- ❖ تناسب مجال التعليم والقضاء ، فالطالب لا يستطيع مقاطعة المعلم أثناء المحاضرة.
 - ❖ توفر وقت المستمع وجهده ، لأنه لا يحتاج سوى الإنصات والاستماع.
- (أبو الهيجاء ، ٢٠٠١ : ٨٥ - ٨٦) .
- ❖ تعويد الطلاب حصر الذهن ومتابعة المتكلم.
 - ❖ إدراك المسموع مع مراعاة آداب الاستماع.

عيوب قراءة الاستماع :

- ❖ لا تعطي الفرصة الكافية لتعلم صحة النطق وحسن الإلقاء.
 - ❖ بعض التلاميذ يتصفون ببطء الفهم وقد يعجزون عن متابعة المتحدث.
- (أبو الهيجاء ، ٢٠٠١ : ٨٦) .
- ❖ لا تجعل التلميذ يعتمد على نفسه ، بل على الآخرين.
 - ❖ قد تكون مملة في بعض الأحيان.
 - ❖ قد تكون مدعاة إلى عبث بعض التلاميذ وشروذ الذهن.

❖ بعض التلاميذ يعجزون عن مسايرة القارئ.

طريقة تدريس القراءة للاستماع :

❖ اختيار المادة من قبل المعلم أو التلميذ ، بحيث تكون المادة جديدة ، ولم يسبق

للمستمعين أن سمعوها ، لتجذب انتباههم.

❖ إتاحة وقت كاف للتدرب على قراءة المادة قبل الشروع في إسماع الآخرين لها ، سواء

أكان القارئ معلماً أو تلميذاً.

❖ تقديم فكرة موجزة عن الموضوع ، وذلك لإعداد أذهان المستمعين ، وتشويقهم.

❖ قراءة المادة مع مراعاة شرائط القراءة الجهرية الجيدة

❖ مناقشة المقروء بقصد التثبيت من فهم الأطفال للموضوع التي تمت قراءته.

(البجة ، ٢٠٠٠ : ٣٢٧) .

الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة: مفهومها وتشخيصها ومظاهرها وأسبابها:

يكثر الحديث عن مجالات الضعف في القراءة الجهرية ، ويعرض الباحث في هذه الزاوية

تعريف الضعف أو الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية ، ومظاهره ، وعلاجه ، وبعض

الجوانب المتعلقة بذلك.

الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية :

ويعرف (الحيلواني ، ٢٠٠٣ : ٥٥) الأخطاء القرائية أنها : " القصور في تحقيق

الأهداف المقصودة بالقراءة ، ومن ثم فهو يشمل القصور في فهم المقروء أو التعبير عنه

، أو البطء في القراءة أو التلغظ الخاطئ للكلمة ، أو الخطأ في ضبط الألفاظ وشكلها إلى

آخر ما يتصل بأهداف القراءة".

ويرى الباحث أن الأخطاء القرائية الجهرية يفضل قياسها بأدوات سلوكية كبطاقة ملاحظة

مثلاً وليس اختبارات تحصيلية ، لأن أساس التقويم في القراءة الجهرية يعتمد على

المهارات المنطوقة ، فهي ليست مهارات كتابية تحصيلية بقدر كونها مهارات نطقية جهرية.

ويختلف العجز القرائي (الديسلكسيا) عن الضعف القرائي عن الأخطاء القرائية ، حيث إن العجز يقصد به الضعف الشديد في القدرة على القراءة الناجم عن خلل في المخ.(جاي بوند ، وآخرون : ١٩٨٦) ، بينما الضعف القرائي يتعلق بعدم امتلاك الطالب لعدد من المهارات الأساسية في القراءة ، بينما الأخطاء القرائية تكون من مؤشرات الضعف على عملية القراءة. (ياغي ، ٢٠٠٩ : ٤٥).

بمعنى أن العجز القرائي هو قصور مرتبط بخلل في وظائف المخ ، بينما الضعف القرائي مرتبط بعدم تمكن الطالب لمهارات القراءة سواء دقة القراءة أو فهم المعنى ، في حين أن الأخطاء القرائية تمثل نتائج ومؤشرات للضعف القرائي عند الطلبة.

ويُعرّفُ الباحثُ الأخطاء القرائية الجهرية أنها : نتائج للضعف القرائي نلتمسها عند الطالب أثناء القراءة الجهرية ، كالحذف ، والإضافة ، والإبدال ، والتكرار ، والقلب ، ...

ويرى (بقبيلة ، ٢٠٠٣ : ٧) أن الخطأ الشائع : " يتحدد بنسبة (٢٥ %) ، أي أنه يتكرر لدى (٢٥ %) فأكثر من طلاب عينة الدراسة ، وقد وافق تلك النسبة كل من (الكثيري ، ٢٠٠٠ : ١٥) ، (الشيخ عيد ، ٢٠٠٠ : ١٠) وقد اعتمد الباحث هذه النسبة وفقاً للرجوع إلى الدراسات السابقة ، وآراء خبراء التربية.

ويرى الباحثُ أن الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة: نسبة شيوع الخطأ اللغوي أثناء القراءة الجهرية للطلبة ، والذي يحدد بنسبة (٢٥ %) ، أي أنه يتكرر لدى (٢٥ %) فأكثر من طلبة عينة الدراسة أثناء قراءتهم جهراً للقطعة المحددة.

تشخيص الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة :

أولاً / الأسس العامة للتشخيص:

- ❖ يهدف التشخيص دائماً إلى إيجاد الوسائل المناسبة للعلاج.
 - ❖ مجال التشخيص يتعدى عملية تقييم مهارات القراءة وقدراتها.
 - ❖ التشخيص لا بد أن يكون على درجة كبيرة من الكفاءة والفعالية.
- (بوند وآخرون ، ١٩٨٦ : ١٩٩٧ - ٢٠٠) .

ثانياً / مستويات التشخيص القرائي:

للتشخيص القرائي ثلاثة مستويات ، ويتحدد مستوى كلٍ منها في ضوء خصائص كل حالة على حدة ، وتتطلب بعض الحالات تطبيق المستويات الثلاث في دراستها ، والمستويات هي كالتالي :

- ❖ مستوى التشخيص العام.
- ❖ مستوى التشخيص التحليلي.
- ❖ مستوى التشخيص من خلال دراسة الحالة. (بوند وآخرون ، ١٩٨٦ : ٢٠٠) .

ثالثاً / أدوات التشخيص القرائي:

- ❖ الملاحظة.
- ❖ المناقشة الشفوية.
- ❖ السجلات المدرسية.
- ❖ الاختبارات.
- ❖ دراسة الحالة. (بيران ، د.ت : ٥٨) .

رابعاً / التشخيص عملية مستمرة :

الاستمرارية خاصة من خصائص التربية الحديثة ، ولا يمكن الاستغناء عنها في معظم المحافل التربوية والتعليمية ، وبما أن القراءة الجهرية مجموعة من المهارات لا بد من الاستمرارية في تشخيصها ، لتحديد المشكلة ، وتقديم العلاج لها ، ومعرفة مدى تغير المشكلة وتطوراتها ، وحتى نتخلص من الأخطاء القرائية ينبغي أن يستمر التشخيص في تحديد الأخطاء القرائية وتقييم الخطط العلاجية للمشكلات القرائية.

خامساً / تحديد المستوى المناسب لصعوبة المادة القرائية :

على القائم بالتشخيص أن يقوم بتقدير دقيق لمستوى صعوبة المادة المستخدمة ، فعادة يعترض التلميذ بعض الصعوبات لفترة من الوقت ، ولذلك تعد عملية اختيار المادة المناسبة لهذا التلميذ أمراً حيوياً ، ولا بد لهذه المادة من أن تشعره ببعض الثقة إلا أن عملية اختيار مادة بالقدر المناسب من الصعوبة في الواقع عملية معقدة ، ويرجع ذلك إلى عدم تمكن التلميذ من القراءة بالمستوى المتوقع لهذه المرحلة العمرية أو لمرحلة النمو العقلي. (بوند وآخرون ، ١٩٨٦ : ٢٢٤ - ٢٢٥).

صور الأخطاء القرائية الجهرية :

- ❖ حذف حرف من الكلمة ، كقراءة فتان بدلاً من فستان ، أو كلمة من جملة.
- ❖ استبدال كلمة بأخرى كقراءة (في) بدلاً من (على).
- ❖ إضافة أصوات غير موجودة أساساً ونطقها ، كأن يقول : (رأيت) بدلاً من (رأيت).
- ❖ قراءة الجملة كلمة كلمة.
- ❖ إضافة كلمة أو أكثر في الجملة ، أو إضافة حرف أو أكثر إلى الكلمة مثل : إضافة الياء إلى كلمة الريان ، فتصبح (الريبان).
- ❖ تكرار الكلمات بعد قراءتها لأول مرة ، مثل أن يكرر الطالب قراءة كلمة ، أو حرف ، أو مقطع أكثر من مرة ، دون أن يكون التكرار موجوداً في النص القرائي المكتوب.

- ❖ عدم القدرة على الاحتفاظ بمكان القراءة.
- ❖ عدم الالتزام بمتطلبات علامات الترقيم.
- ❖ التوقف الخاطئ قبل نهاية الجملة ، كالوقوف عند كلمة الصلاة في قوله عز وجل " ولا تقربوا الصلاة وأنتم سكارى "
- ❖ الخطأ في نطق الحركات المتعلقة ببنية الكلمة مثل (ضَوء) بدلاً من (ضوء) .
- (بقبيلة ، ٢٠٠٣ : ١٧ - ١٨) .

أسباب الأخطاء القرائية الجهرية :

تعددت الأسباب المرتبطة بالأخطاء القرائية الجهرية واتي يمكن إرجاعها لعدة أمور :

أولاً / أسباب ترجع للمعلم :

- ❖ بعض المعلمين لا يهتمون في دروس القراءة بخلق الجو الذي يبعث على النشاط ، ويشير حماس المتعلمين ورغبتهم في القراءة.
- ❖ بعض المعلمين يوبخون التلاميذ الذين يعانون صعوبة في الكلام مما يفقده ثقته بنفسه.
- ❖ إجبار بعض المعلمين التلميذ على القراءة مما يؤدي إلى تعثره في القراءة نتيجة للخوف من السخرية.
- ❖ اللهجات الإقليمية من قبل المعلمين تؤثر على التلاميذ كبعض اللهجات التي تنطق القاف جيماً مثل قم (جم) والضاد ظاً مثل : تفضل (تفضل) .
- ❖ إهمال بعض المعلمين الفروق الفردية بين التلاميذ فيتعاملون بمعاملة واحدة.
- ❖ النظر إلى المتأخرين في عملية القراءة على أنهم عاجزون عن التعلم ، وليس كمن يواجه صعوبة تحتاج إلى تشخيص وعلاج. (علي ، ١٩٩١ : ١٠٤ - ١٠٥) .

ثانياً / أسباب ترجع للطالب :

يقسم لينير (1997) الأسباب التي ترجع للطالب نفسه إلى أسباب جسمية وأسباب نفسية على النحو التالي :

❖ الأسباب الجسمية:

تتمثل بالاختلال العصبي الوظيفي ، والاضطرابات السمعية ، والبصرية ، والسيادة المخية (سيطرة النصف الأيمن من الدماغ) ، العوامل الجينية كالزيادة أو التكرس في الكروموسومات.

❖ الأسباب النفسية :

تتمثل في اضطرابات الإدراك السمعي والبصري ، والاضطرابات اللغوية ، واضطرابات الانتباه الانتقائي ، واضطرابات الذاكرة. (الصوّي ، ٢٠٠٦ : ١٣).

ثالثاً / أسباب ترجع للكتاب المدرسي :

- ❖ بعض موضوعات القراءة المقررة على الطلاب لا تبعث فيهم الشوق لقراءتها ، ولا تستهويهم ، ولا تلائم ميولهم ورغباتهم ، وهي بعيدة عن اهتماماتهم وحاجاتهم.
- ❖ خفاء الأفكار في بعض موضوعات القراءة.
- ❖ إخراج الكتاب الفني الذي يتعلق بطباعته وغلافه وشكله العام.
- ❖ قد توضع بعض الكتب ، وتقرر دون أن تجرب على عينات من التلاميذ ، وخاصة في الصفوف الابتدائية. (عاشور والحوامدة ، ٢٠٠٧ : ٨٢ - ٨٣).

رابعاً / أسباب ترجع للبيئة :

- ❖ التدليل الزائد أو الإهمال الزائد.
 - ❖ تعلم الطفل عادات النطق السيئة دون أن يعاني من أي عيب بيولوجي.
 - ❖ تصدع العائلة وكثرة المشاكل.
 - ❖ التسلط من قبل الوالدين.
 - ❖ إجبار الوالدين الطفل الذي يستخدم يده اليسرى على الكتابة باليد اليمنى قسراً عنه ، مما يؤدي إلى إصابة التلميذ بالاضطراب النفسي ، ومن ثم باضطراب كلامي.
- (جاب الله وآخرون ، ٢٠١١ : ٢٢٠).

المحور الثاني : المستويات المعيارية وما يتعلق بها:

من خلال الاطلاع على القضايا التي تشغل بال المهتمين بالتعليم والحريصين على الأخذ بالأنظمة التعليمية العالمية ، وجد الباحث أن المستويات المعيارية ميدان الحديث التربوي المعاصر ، وينظر إليها من بوابة واسعة لا تقتصر على تطوير التعليم بل تطوير صناعة البشر ومن ثم التنمية البشرية دخولاً إلى عصر المنافسة العالمية.

تؤكد البحوث والدراسات المعاصرة على أن توفير المعايير أو المستويات المعيارية يسهم في تحقيق الجودة الشاملة. (نصر ، ٢٠٠٥ : ١٩٧).

الجودة الشاملة في التعليم ، والمستويات المعيارية تبين أنهما وجهان لعملة واحدة ، وأن الثانية طريق للأولى ، وأن الأولى لا تتحقق إلا بالثانية ، ومن ثم تصبح المستويات المعيارية في التعليم المنطلق الأساسي لتحقيق الجودة الشاملة ، لا في التعليم فقط بل بمعناها الشامل لكل جوانب الحياة. (الناقة ، ٢٠٠٥ : المقدمة أ).

الجودة من المفاهيم الجديدة التي حظيت باهتمام العالم بأسره ، حيث لاقت دراسة الجودة والسعي لتحقيقها اهتماماً كبيراً ليس لدى رجال الأعمال والصناعات فحسب ، بل من قبل واضعي سياسات التعليم ، وأصبح مفهوم الجودة من مفاهيم التعليم ، والهدف هو الحصول على مخرج ذي كفاءة عالية. (العرجا ، ٢٠٠٩ : ١٠).

مفهوم الجودة :

الجودة في أصلها اللغوي مأخوذ من " جود " و " الجيد " نقيض " الرديء " و " جاد " الشيء جوده أي صار جيداً و " أجاد " أي أتى بالجيد من القول أو الفعل ويقال " أجاد " فلان في عمله وأجود وجاد عمله وجود جودة.

(ابن منظور ، محمد ، ٢٠٠٣ : ٢٥٤ - ٢٥٥).

ويعرف (العرجا ، ٢٠٠٩ : ١١) الجودة بأنها : " عملية تسعى لوضع معايير عالمية غاية في الدقة والإتقان لكل مجال من المجالات ، ويتم الاستناد إليها في الحكم على جودة المحتوى.

كما ويعرفها (شحاته ، ٢٠٠٥ : ٥٤) بأنها : " تعني تحقيق وضمان الدقة والإتقان من خلال التحسن المستمر للمؤسسة باستخدام إدارة الجودة الشاملة لتكوين ووضع فلسفة للعمل والأفراد والعلاقات الإنسانية داخل المؤسسة ذاتها ، وفي إطار نسق من القيم الاجتماعية".

ويرى الباحث هذا المعنى للجودة يعتبر مثالياً فبجانبه تكون كل الإنجازات متدنية.

الجودة هي ثقافة جديدة في التعامل بمعايير متفق عليها عالمياً ، وتسعى إلى الاستخدام الفعال للموارد البشرية ، ويهدف إشباع احتياجات التنمية الشاملة وتحقيق توقعات العملاء". (عبد الرحمن ، ١٩٩٦ : ٥).

ويشتمل العديد من الأمور مفهوم الجودة عند وليام وهريت ويقولان إنها : " جودة المنتج نفسه ليشمل جودة الخدمات وجودة الاتصال وجودة المعلومات وجودة الأفراد وجودة الإجراءات وجودة الإشراف وجودة المنظمة ككل. (العرجا ، ٢٠٠٩ : ٢٣)

ويرى الباحث أن الجودة هي : " عملية تسعى لوضع معايير عالمية دقيقة ومتقنة لكل مجال من المجالات ، ويتم الاستناد إليها في الحكم على جودة أي منتج ويتم تحقيق ذلك من خلال تطبيق المستويات المعيارية المناسبة للمنتج.

مفهوم جودة التعليم :

تعني جودة التعليم ما يلي :

❖ مدى تطابق المخرجات مع المواصفات التي وضعت من أجلها المدخلات التي تلبية حاجات الطلبة وحاجات المجتمع.

❖ تلك الجهود المبذولة لرفع وتحسين جودة المنتج التعليمي بما يتناسب مع خصائص الطلبة. (العرجا ، ٢٠٠٩ : ١٢)

ويعرفها (البوهي ، ٢٠٠١ : ٣٧٦) بأنها : " مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر عن وضعية المدخلات ، والعمليات والمخرجات المدرسية ، ومدى إسهام جميع العاملين فيها لانجاز الأهداف بأفضل ما يمكن".

ويشير (الأنصاري ومصطفى ، ٢٠٠٢ : ٣٧٦) إلى جودة التعليم بأنها : " ما يجعل التعليم متعة وبهجة".

ويرى الباحث أن هذا التعريف من أبسط التعريفات لجودة التعليم ، حيث إنه لا يحتوي على مدخلات ، أو عمليات ، أو مخرجات ، أو تحسين مستوى ، ولا تلبية حاجات المجتمع بل اقتصر على المتعة والبهجة للمتعلم.

ويمكن تعريف جودة التعليم بأنها : " الجهود المبذولة لرفع وتحسين المخرجات مع المواصفات التي وضعت من أجلها المدخلات بما يتناسب مع حاجات الطلبة والمجتمع.

مفهوم الجودة الشاملة للتعليم :

" قد أصبح تطبيق الجودة الشاملة في التعليم مطلباً ملحاً للتعامل مع متغيرات عصر يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي وتزداد فيه حدة الصراع والمنافسة بين الأفراد والجماعات والمؤسسات " . (حسان ، ١٩٩٤ : ٢٥١).

ويرى الباحث الجودة الشاملة كما عرفها سالم بأنها : " أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنظمة التعليمية ليوفر الفرصة لإشباع حاجات الطلاب والمستفيدين من عملية التعلم". (سالم ، ٢٠٠٦ : ٥٤٥).

جودة المناهج الدراسية :

يُعد المنهاج المدرسي عنصراً رئيساً من عناصر العملية التعليمية ، وتتعدد المعايير والصفات الواجب توافرها في المنهاج ليتسم بالجودة والفعالية (العرجا ٢٠٠٩ : ١٤) ، ومن العوامل المرتبطة بالجودة كما أوردتها (حسان ، ١٩٩٤ : ٤٨) :

- ❖ أصالة البرنامج.
- ❖ جودة المناهج من حيث المستوى والمحتوى والطريقة والأسلوب.
- ❖ إلى أي مدى تعكس المناهج الشخصية القومية أو التبعية الثقافية.
- ❖ إلى أي مدى ترتبط بالبيئة.
- ❖ إلى أي مدى تثري شخصية المتعلم.
- ❖ العلاقة الطردية بين المقررات الدراسية وفعالية التعلم.
- ❖ توظيف المتعلم لما اكتسبه من نتائج وخبرات.

يرى العرجا أن جودة المناهج المدرسية تكمن في عدة عناصر أهمها:

- ❖ المنهاج المدرسي.
- ❖ دور المعلم.
- ❖ دور المتعلم.
- ❖ سير العملية التعليمية.
- ❖ الأجهزة والوسائل التعليمية. (العرجا ، ٢٠٠٩ : ١٥).

وللوصول إلى منهاج مدرسي فاعل ويتصف بالجودة الشاملة فلا بد من دراسة الواقع وتشخيصه في ضوء معايير محددة قابلة للقياس. (عفانة و اللولو ، ٢٠٠٤ : ١٤٢).

المعايير والمستويات المعيارية :

إنه من أجل الوصول إلى تعليم أفضل فإننا نشهد اهتماماً متزايداً على المعايير، اهتمت بذلك المنظمات المتخصصة بالمناهج الدراسية والجماعات المهنية ، ومؤسسات المجتمع المدني ناهيك عن المؤسسات التعليمية ، ونحن بحاجة إلى دعم من الحكومات حتى يتم الاهتمام بتحديد وتطوير المعايير التعليمية.

إن المعايير قاعدة المسؤولية والمحاسبة ، وهما مدخل مهم للإصلاح المدرسي ، وعليه كأن المدارس تنتقل إلى التربية المتمركزة حول الأداء وتستخدم اختبارات تقوم على أساس الأداء كما تستخدم أساليب أكثر فائدة لتقويم الطلاب والمدارس موجهة إلى قياس مراتب أعلى من مهارات التفكير والأداء. (شحاته ، ٢٠٠٥ ، ٥٩).

مفهوم المعايير :

المعايير كلمة جمع مفرد لها معيار وهو ما يقاس به غيره ، وهو النموذج المحقق لما ينبغي أن يكون عليه الشيء. (ابن منظور ، ٢٠٠٣ : ٢٢٥).

المعيار لغة يعني معايرة شيء أو كيان مادي بتقدير منضبط ، لا يختلف رأي الناس فيه ، وقد انتقل مصطلح المعيار إلى مجالات العلوم النفسية والاقتصادية والاجتماعية ، حيث يستعمل المصطلح بصورة مجازية ليست حقيقية. (عبد الحليم ، ٢٠٠٥ : ١٠٩٥).

ويُشير عودة أن المعيار : " يمثل المستوى المقبول للأداء أو ناتج التعلم.

(عودة ، ١٩٩٨ : ٧٧).

ويرى الراشد أن المعيار هو : " مستوى الأداء المقبول أو مستوى الجودة".

(راشد ، ٢٠٠١ : ٨٠).

ونرى دقة ما ذهبت إليه هيئة تطوير مهنة التعليم أن : " المعيار هو عبارة يستند إليها في الحكم على الجودة في ضوء ما تضمنته هذه العبارة من وصف للسلوك ، والممارسات

التي تعبر عن قيم أو اتجاهات أو أنماط تفكير ، أو قدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات ، باعتبارها خطوطاً إرشادية تمثل المستوى النوعي للأداء".

(هيئة تطوير مهنة التعليم ، ٢٠١٠ : ٣) .

وقد حددت وزارة التربية والتعليم المصرية عام (٢٠٠٣) مجالات خمسة للعمل في مشروع المعايير القومية للتعليم في مصر على النحو التالي :

- ❖ المدرسة الفعالة الصديقة للمتعلم.
 - ❖ الإدارة المتميزة التي تهتم بالمستويات المختلفة للإدارة التربوية.
 - ❖ تحديد معايير شاملة لأداء الموارد البشرية المشاركة في العملية التعليمية.
 - ❖ المشاركة المجتمعية من خلال الاهتمام بتحديد مستويات معيارية للمشاركة بين المدرسة والمجتمع.
 - ❖ المنهج الدراسي ونواتج التعلم حيث يتناول المتعلم عبر المنهاج بجميع عناصره.
- (السعيد ، ٢٠٠٥ : ١٢) .

النشأة التاريخية لحركة المستويات المعيارية :

مع نشر تقرير " أمة في خطر " عام ١٩٨٣م بالولايات المتحدة الأمريكية ظهرت عدة مراحل للإصلاح وسميت تلك المراحل بحركة المستويات المعيارية وبدأت المرحلة الأولى من عام ١٩٨٣م ، وحتى عام ١٩٨٦ م ، وتمثلت محاولات الإصلاح في تلك الفترة في زيادة عدد ساعات الدراسة وزيادة المتطلبات الخاصة لتخريج الطلاب من المرحلة الثانوية ، ولكن مع عدم الرضا عن تلك المحاولات بدأت مرحلة جديدة من الإصلاحات تتمثل في تغيير طرق التدريس وتغيير نظم العمل بالمدارس ، ولكن تلك المحاولات لم يتحقق الغرض منها ، حتى بدأت مرحلة جديدة تسمى الإصلاح المنظومي ، والتي بدأت مظاهرها في شكل وضع مستويات معيارية من قبل المجلس القومي لمعلمي الرياضيات ، وكانت هي النواة لعمل مستويات معيارية قومية ، ومع نجاح المستويات المعيارية في مادة

الرياضيات تم تعميمها كي تصبح في اللغات والتاريخ والفنون وكل المنظومة التعليمية.
(US.Department , 1994 : 25) .

ومن العوامل التي أدت إلى ظهور حركة المستويات المعيارية في التعليم ظهور عدة مفاهيم جديدة في الأجواء التربوية مثل : التربية المستمرة ، والتعلم مدى الحياة ، والتنمية البشرية المستدامة والتربية المستقبلية ، ومن حيث الأساليب حدثت طفرة في طرائق التدريس وأساليبه وتتنوع مصادر التعلم ، وانتقلت بؤرة الارتكاز في العملية التعليمية من التعليم إلى التعلم ، ومن المعلم إلى المتعلم ، وحل التدريس غير المباشر محل التدريس المباشر الذي يعتمد على التلقين. (عبد الموجود ، ١٩٩٦ : ١١) .

مفهوم المستويات المعيارية :

المستويات أو المعايير المقننة التي اصطلح عليها عالمياً والتي ينبغي توفيرها لقياس مدى أداء المعلم كمياً وكيفياً وإجرائياً.

وهي تعبر عما يتوقع حدوثه في أداء المعلم في ظل بعض المؤشرات الإجرائية استهدافاً لتحقيق الجودة الشاملة. (نصر ، ٢٠٠٥ : ١٩٩) .

يُعرفها جريب مارك وسندي جريب (Garbe Mark & Cindy , 2001 : 124)
أنها : " ما ينبغي أن يعرفه جميع الطلاب ويكونوا قادرين على أدائه وعمله " .

ويرى (Tuijinman , Postjethwaite , 1994 : 2) أنها : " أسس كيفية للحكم على درجة التميز المطلوبة في الأشياء ، وأسس للحكم على مقدار الكمال كما أنها تشير إلى مستوى الجودة المطلوبة في الأداء " .

ويشير (Hill Debra et al , 1999 : 9) بأنها : " وصف لما يتوقع من التلاميذ أدائه في نهاية تعليمهم النظامي " .

وتُعرف (v : 1999 , California State Board Of Education) المستويات المعيارية أنها : " ما يجب أن يقدر التلاميذ عليه من معارف ومهارات مرتبطة باللغة في المستوى المحدد لصف دراسي معين".

كما تعرف المستويات المعيارية بأنها : "عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة لدراسة محتوى مجال".

(وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٣ : ١٦١).

ويرى (السعودي ، ٢٠٠٤ ، ١٣) بأنها : " جمل خبرية تعبر عما ينبغي أن يعرفه الطلاب من معارف ومعلومات وما يجب أن يكونوا قادرين على أدائه في فترة تعليمية محددة ، وفي مجالات معرفية محددة".

ويرى الباحث أن المستويات المعيارية : هي جمل خبرية تصف ما ينبغي أن يمتلكه المتعلم وتحمل صفة العموم ، ويشترط أن يتبعها مؤشرات أداء جزئية في مجموعها تمثل المستويات المعيارية.

مفهوم مؤشرات الأداء :

"هي عبارات تصف الإنجاز أو الأداء المتوقع من المتعلم لتحقيق علامات على الطريق وتدرج في عمقها ومستوى صعوبتها وفقاً للمرحلة التعليمية ، وتوصف صياغتها بأنها أكثر تحديداً وأكثر إجرائية". (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٣ : ١٦١).

تُعرّف (6 : 2000 , Kansas State Board Of Education) مؤشرات الأداء بأنها : " ما يقدمه الطالب من معرفة ومهارات أدائية لتحقيق العلامات الدالة على

المستويات المعيارية ، وتصف المؤشرات ما يقوم به الطالب من مهارات ومعارف لتحقيق المهمة المطلوبة".

مؤشرات الأداء :هي ما يقوم به الطالب ليكون من العلامات الدالة على تحقق المستوى المعياري.

أهمية المستويات المعيارية في التعليم :

- ❖ المستويات المعيارية تؤكد جودة التعليم.
- ❖ تصف ما يجب أن يكون عليه التعلم والتعليم من أجل تحسين مخرجات التعلم.
- ❖ تزيد من قدرات المتعلمين وفرصهم في النجاح.
- ❖ تزيد من ثقة المجتمعات في التعليم.
- ❖ تمد الأنظمة التعليمية بأسس للتقويم.
- ❖ تمثل أسساً واضحة لأي برنامج تدريسي.
- ❖ تمثل أساساً للمساءلة والمحاسبة. (المغربي وعبد الموجود ، ٢٠٠٥ : ٢٦٣).

صفات وخصائص المستويات المعيارية حتى تقوم بأدوارها المنوطة بها :

- ❖ الدقة والوضوح والقابلية للتطبيق.
- ❖ الجماعية في التخطيط والتنفيذ والمتابعة.
- ❖ الارتباط بثقافة المجتمع.
- ❖ التغذية الراجعة المستمرة.
- ❖ التميز لجميع الطلاب وليس النخبة. (شحاته ، ٢٠٠٥ ، ٦١).
- ❖ شاملة تتناول الجوانب المختلفة للعملية التعليمية وليست كثيرة العدد.
- ❖ مكتوبة بلغة بسيطة وليست فنية حتى يتم استيعابها سريعاً.
- ❖ مرتبطة بالأداء ويمكن قياسها حتى يمكن مقارنة المخرجات الخاصة بالتعليم بالمعايير التقنية.

- ❖ تحقق مبدأ المشاركة من خلال اشتراك المستفيدين في المجتمع في مرحلة الإعداد وتقييم النتائج.
- ❖ موضوعية حيث تركز على الأمور المهمة في المنظومة التعليمية بلا تحيز وتتأى عن الأمور والتفصيلات التي لا تخدم الصالح العام.
- ❖ مستمرة ومتطورة.
- ❖ وطنية تخدم أهداف الوطن. (Minisyry of education , 2003 : 12 – 13)

ما الحاجة إلى ضرورة تبني مستويات لمعايير التعليم في العالم العربي؟

- ❖ تحقيق التنمية السياسية للمواطن (الديمقراطية ، العدالة ، المساواة ، الحقوق ، والواجبات ...).
- ❖ تحديد ما يجب أن يتعلمه الطالب من جديد المعرفة لمواجهة متغيرات العصر الحالي والمستقبل القريب.
- ❖ إعداد المتعلم لسوق جديدة من العمل والعمالة ، سوقٍ تحتاج إلى وظائف جديدة ومهن غير تقليدية.
- ❖ رفع جودة التعليم بما يتفق مع تحقيق معايير الجودة العالمية الشاملة.
- ❖ تطوير كافة عناصر ومقومات النظام التعليمي ذات الصلة بالعملية التعليمية حتى يكون التطوير عملية شاملة متكاملة.
- ❖ ضمان استمرارية عمليات التجويد والتحسين في كافة منظومة العملية التعليمية بمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها ، وألا تكون هذه العملية الإصلاحية التطويرية وقتية ، لإرضاء حاكم ، أو وزير ، أو زعيم ، أو لإرضاء متطلبات دولة عظمى بل يكون التطوير عملية حتمية تقتضيها المصلحة الوطنية ، وظروف العصر الحديث وتحدياته المختلفة.
- ❖ الأخذ بالعلوم والمعارف الحديثة التي أفرزتها ثورة العلم والتكنولوجيا الحديثة.

❖ مواجهة الثورة المعلوماتية المعرفية ، وما يرتبط بها من تكنولوجيا الاتصالات والمواصلات. (مازن ، ٢٠٠٥ : ٣١ - ٣٢).

مبررات تطوير أداء المعلم في ضوء المستويات المعيارية :

❖ قصور الأداء الحالي للمعلم ، مما أدى إلى قصور نواتج التعلم التي تعوق مواكبة التغيرات والتحولات الحادثة في المجتمع.

❖ تأكيد كثير من البحوث والدراسات _ المعاصرة والمستقبلية _ على أهمية توفير المستويات المعيارية شرطاً لتطوير أداء المعلم.

❖ وجود فجوة بين النظرية والتطبيق سواء في إعداد المعلم في مرحلة قبل الخدمة ، أو في تدريبه أثناء الخدمة حيث يتم الاهتمام بالنظرية والفلسفات التربوية والسيكولوجية ، لكثير من تطبيقاتها في مواقف الحياة اليومية.

❖ زيادة الاهتمام بضرورة تطوير وتحديث التعليم لمواجهة التحديات الناجمة عن منطلقات العصر.

❖ حاجة سوق العمل إلى نوعية خاصة من المعلمين مدربة تدريباً متميزاً ، خاصة في ظل منافسة كثير من الدول الأخرى في هذا الشأن.

❖ مناداة المجتمع العالمي المعاصر بوجه عام ، والتعليم العالمي بجميع مراحل بوجه خاص على ضرورة تحقيق الجودة الشاملة في التعليم ، والتي تستلزم ضرورة تطوير أداء المعلم من خلال توفير المستويات المعيارية لديه.

(نصر ، ٢٠٠٥ : ٢٠١).

تؤكد البحوث والدراسات المعاصرة على أن توفير المعايير والمستويات المعيارية لدى المعلم تسهم في تحقيق الجودة الشاملة. (نصر ، ٢٠٠٥ : ١٩٧).

أدوار المستويات المعيارية:

❖ تحديد المعرفة والأداء المطلوبين من الطلاب.

- ❖ تساعد على فهم ما يحتاجون إليه كي يحققوا المطلوب منهم.
- ❖ تساعد على توظيف ما تعلموه في مواقف خارج المدرسة.
- ❖ تساعد المعلمين على وضع أسس عملية التقويم.
- ❖ تمثل المستويات المعيارية أداة مرجعية لضمان أن تعمل مكونات النظام معاً.
- ❖ مساعدة المدرسة على تطوير أساليب تنظيم الجهود التعليمية ومتابعتها من أجل تحقيق المستويات المنشودة. (شحاته ، ٢٠٠٥ : ٦٠).

فوائد المستويات المعيارية في أي نظام تعليمي :

- ❖ المستويات المعيارية تقدم تعريفات واضحة لكل الأدوار والواجبات لكل من هو جزء في العملية التعليمية.
- ❖ المستويات المعيارية تساعد في إتاحة فرص متساوية في التعليم.
- ❖ المستويات المعيارية تقدم نموذجاً من خلاله تفكر بالتدريس وكل ما يتعلق به.
- ❖ المستويات المعيارية تساعد المعلمين في تطويرهم مهناً.
- ❖ المستويات المعيارية تجد الوسائل التي من خلالها تسد الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المرغوب فيه. (Salinger , 1995 : 239).

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

- ❖ المحور الأول: دراسات اهتمت بمجال القراءة وما يختص بها.
- ❖ المحور الثاني : دراسات اهتمت بالمستويات المعيارية.

بَعْدَ البحث واستقصاء الدراسات السابقة حول موضوع الدراسة "الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس في ضوء المستويات المعيارية" ، من خلال الدراسات والبحوث العلمية ، والمكتبات ، والشبكة العنكبوتية ، تم الوقوف على عدد من الدراسات للاستفادة منها بهدف:

❖ تقديم فكرة واضحة ومتكاملة عن هذه الدراسات لمن يهمهم الاطلاع على الجهود التي بذلت في هذا المجال.

❖ الإفادة من طرائق البحث التي اتبعتها الدراسات السابقة ، ومن النتائج التي توصلت إليها ، وذلك في صياغة مشكلة الدراسة الحالية ، ومعالجتها نظرياً وعملياً.

❖ معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة وبها تتحدد الجهود السابقة ويتضح الجهد الذي تقدمه هذه الدراسة في هذا المجال.

❖ حصل الباحث على العديد من الدراسات ، لكنه اختار أحدثها وأقربها إلى مجال دراسته ، حيث تناول الدراسات التي أُجريت من عام ٢٠٠٠م فقط وما فوق ، وقسم الباحث هذه الدراسات إلى محورين اثنين :

١. دراسات اهتمت بمجال القراءة وما يختص بها.

٢. دراسات اهتمت بالمستويات المعيارية.

❖ واتبع الباحث منهجية واحدة في الدراسات السابقة ، آخذاً بالأحدث فالأقدم ، والبدء بعنوان الدراسة ، والهدف منها ، والإجراءات ، ومنهج الدراسة ، ومجتمع الدراسة ، وعينة الدراسة ، وأدواتها ، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

وهي على النحو التالي :

أولاً : الدراسات التي اهتمت بمجال القراءة وما يختص بها:

دراسة عوض (٢٠١٢)

بعنوان : فاعلية برنامج محوسب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساس.

هدفت الدراسة إلى : بيان فاعلية توظيف برنامج محوسب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساس.

اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف الرابع الأساس من المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة شمال غزة، وتم اختيار مدرسة ذكور بيت لاهيا الابتدائية للاجئين بطريقة قصدية لتطبيق الدراسة فيها، ثم قام باختيار فصل دراسي كمجموعة تجريبية، وفصل دراسي آخر كمجموعة ضابطة ، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث الأدوات التالية:

❖ اختباراً تشخيصياً يتضمن بعض المهارات القرائية التي يجب أن يمتلكها تلاميذ الصف الرابع الأساس.

❖ اختباراً معرفياً يتضمن أهم المهارات القرائية التي أخفق بها التلاميذ، والتي تمّ بناء البرنامج بحسبها.

❖ بطاقة ملاحظة لمهارات النطق القرائي مصحوبةً باختبار قرائي.

وقد توصل الباحث بعد تطبيق الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار المعرفي للمهارات القرائية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة على بطاقة الملاحظة للمهارات القرائية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الشوبكي (٢٠١١)

بعنوان : فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة.

هدفت الدراسة إلى : معرفة مدى فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساس بغزة.

اتبعت الباحثة المنهج التجريبي والمنهج البنائي ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع تلميذات الصف الرابع الأساس في المدارس الحكومية في محافظة غزة للعام الدراسي (٢٠١٠ - ٢٠١١ م) حيث بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي (١٥٤٨٨) تلميذاً وتلميذة منهم (٧٦٥٥) تلميذاً (٧٨٣٣) تلميذة ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٤) تلميذة ، تم اختيارهن بالطريقة القصدية من عدد أفراد المجتمع الأصلي ، حيث اختارت الباحثة شعبتين من مدرسة حسن سلامة (ب) الأساسية المشتركة ، ثم قسمت العينة إلى مجموعتين ، مجموعة تجريبية وبلغ عددها (٣٤) تلميذة ، ومجموعة ضابطة وبلغ عددها (٣٣) تلميذة ، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة الأدوات التالية:

❖ برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساس بغزة.

❖ بطاقة ملاحظة لمهارات القراءة.

❖ استبيان استطلاعي لمهارات الاستماع.

❖ اختباراً تحصيلياً للمهارات وفق الأسس المعتمدة للقراءة.

وقد توصلت الباحثة بعد تطبيق الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- ❖ فاعلية البرنامج القائم على مهارات الاستماع في تنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساس.
- ❖ فاعلية البرنامج في زيادة التحصيل في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي في القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساس.
- ❖ فاعلية البرنامج في زيادة التحصيل في التطبيق البعدي للاختبار المهاري في القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساس.

دراسة الأسطل (٢٠١٠)

بعنوان : مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم.

هدفت الدراسة إلى : تعرف مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم.

وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي "المقارن" ، ويتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السادس الأساس بمديرية خان يونس الذين يدرسون في المدارس الحكومية في محافظة خان يونس التابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية والبالغ عددهم (٢٩٥١) طالباً وطالبة ، وقد تم اختيار مدرستين من مدارس التدريس العام ، إحداهما للذكور والثانية للإناث ، وتم اختيار العينة بطريقة العشوائية البسيطة حيث اشتملت عينة الدراسة على (١٢٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس الأساس.

ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث الأدوات التالية:

- ❖ بطاقة ملاحظة للتعرف على مدى إتقان طلبة الصف السادس للمهارات القرائية التي سبق وأن درسوها.

❖ اختباراً كتابياً للتعرف على مدى إتقان طلبة الصف السادس للمهارات الكتابية التي سبق وأن درسوها.

وقد توصل الباحث بعد تطبيق الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

❖ وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تلاوة وحفظ القرآن الكريم ومستوى المهارات القرائية لدى طلبة الصف السادس.

❖ وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تلاوة وحفظ القرآن الكريم ومستوى المهارات الكتابية لدى طلبة الصف السادس.

دراسة النوري (٢٠١٠)

بعنوان : صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساس وتصور مقترح لعلاجها.

هدفت الدراسة إلى : التعرف على صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساس وتصور مقترح لعلاجها.

وقد اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وتكون مجتمع الدراسة من تلامذة الصف الرابع الأساس في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الوسطى للعام الدراسي (٢٠٠٩ - ٢٠١٠ م) ، والبالغ عددهم (٥١٧٢) تلميذاً وتلميذة ، حيث تألفت عينة الدراسة من (٨٥) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الرابع الأساس بنسبة (١,٦%) ، وكذلك من معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الرابع الأساس والبالغ عددهم (٤٥) معلماً ومعلمة ، من مجتمع أصلي قوامه (٥٢) معلماً ومعلمة بنسبة (٨٦,٥٣%) .

ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة الأدوات التالية:

❖ سؤالاً مفتوحاً للمعلمين والمعلمات والمشرفين والمختصين في مجال طرق تدريس اللغة العربية.

- ❖ استبانة لتحديد صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساس.
- ❖ بطاقة ملاحظة للتأكد مما ورد في الاستبانة من صعوبات.
- ❖ اختبار تشخيصي في القراءة للتعرف على مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساس.

وقد توصلت الباحثة بعد تطبيق الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($0.05 \leq \alpha$) في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساس تعزى لمتغير الجنس (تلاميذ - تلميذات).
- ❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($0.05 \leq \alpha$) في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساس تعزى للمستوى الدراسي العام (متفوق - متوسط - متدن).

دراسة أبو بكر (٢٠٠٩)

بعنوان : أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساس بمدارس خان يونس.

هدفت الدراسة إلى : الكشف عن أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساس بمدارس خان يونس.

وقد اتبع الباحث المنهج التجريبي ، وتكون مجتمع الدراسة من تلامذة الصف السادس الأساس بمحافظة خان يونس ، واختار الباحث عينة قصدية شعبيتين من مدرسة عبدالله أبو ستة للبنين ، واشتملت العينة الكلية للدراسة على (٧٠) تلميذاً موزعة إلى مجموعتين : تجريبية وضابطة لكل منهما (٣٥) تلميذاً.

ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث الأدوات التالية:

- ❖ قائمة مهارات القراءة الإبداعية للصف السادس الأساس.
 - ❖ اختبار مهارات القراءة الإبداعية لتلاميذ الصف السادس الأساس.
 - ❖ برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية.
- وقد توصل الباحث بعد تطبيق الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

❖ توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات التلاميذ في اختبار مهارات القراءة الإبداعية ، بين المجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الشخريتي (٢٠٠٩)

بعنوان : أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساس في مدارس وكالة الغوث الدولية - بشمال غزة.

هدفت الدراسة إلى : التعرف على أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساس في مدارس وكالة الغوث الدولية - بشمال غزة.

اتبع الباحث المنهج التجريبي ، وتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الثالث الأساس في المدارس التابعة لمدارس وكالة الغوث من محافظة شمال غزة للعام الدراسي (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩ م) ، حيث تألفت عينة الدراسة من (٨٣) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الأساس ، بحيث وزعت على مجموعتين : إحداهما تجريبية وعددها (٤١) تلميذاً وتلميذة والأخرى ضابطة وعددها (٤٢) تلميذاً وتلميذة ، وقامت الباحثة بضبط المتغيرات المستقلة ، ومن ثم طبقت الاختبار القرائي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة ، وبعد تنفيذ التجربة تم إخضاع المجموعتين للاختبار القرائي ، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة الأدوات التالية:

- ❖ البرنامج المقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساس ، واحتوى البرنامج على مجموعة من الأنشطة التعليمية والألعاب التربوية ، التي استخدمتها الباحثة في بناء البرنامج ، وآلية تدريسها وفقاً لدليل المعلم والتقنيات الحديثة في التدريس مثل جهاز الحاسوب ، وجهاز الكمبيوتر .
- ❖ اختبار قرائي لتنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساس .

وقد توصل الباحث بعد تطبيق الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- ❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين يدرسون البرنامج المقترح في القراءة) ، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (الذين يدرسون المنهج المدرسي بالطريقة العادية) لصالح المجموعة التجريبية .

دراسة العمادي (٢٠٠٩)

بعنوان : أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساس .

هدفت الدراسة إلى : التعرف على أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساس بمدارس خان يونس .

وقد اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي وعمل على تطبيق طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي بشقيه النظري والتطبيقي ، وتكون مجتمع الدراسة من مدارس خان يونس وهي مدرسة معن ، ومدرسة القرارة ، ومدرسة بني سهيلا ، وتكونت عينة الدراسة من المجموعة التجريبية (١٠٣) ، والمجموعة الضابطة (١٠٠) .

ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث الأدوات التالية:

❖ اختبار التفكير التأملي الذي تكون من (٣٤) فقرة موزعة على خمس مهارات وهي (الملاحظة والتأمل - ووضع الحلول - التفسير - الاستنتاج - الكشف عن المغالطات).

وقد توصل الباحث بعد تطبيق الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

❖ أظهرت النتائج وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.
❖ توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد اختبار التفكير التأملي والدرجة الكلية بين مرتفعي التحصيل في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح مرتفعي التحصيل في المجموعة الضابطة.

دراسة صالح (٢٠٠٥)

بعنوان : برنامج مقترح لتنمية الاستعداد للقراءة لدى أطفال الرياض في محافظة غزة.

هدفت الدراسة إلى : تحديد فاعلية برنامج مقترح لتنمية الاستعداد للقراءة لدى أطفال الرياض في محافظة غزة.

اتبعت الباحثة المنهج التجريبي ، حيث تكون مجتمع الدراسة من أطفال رياض الأطفال من محافظة غزة ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً وطفلة من أطفال رياض الأطفال ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين : المجموعة التجريبية قوامها (٣٠) طفلاً من روضة شموع المستقبل النموذجية ، منهم (١٦) طفلة و (١٤) طفلاً تعرضوا لبرنامج الاستعداد للقراءة ، ومجموعة ضابطة قوامها (٣٠) طفلاً من روضة علاء الدين النموذجية ، منهم (١٦) طفلة ، و (١٤) طفلاً لم يتعرضوا لبرنامج الاستعداد للقراءة تتراوح أعمار الأطفال المجموعتين الزمنية من (٥ - ٦) سنوات.

قامت الباحثة بتطبيق اختبار قياس الاستعداد للقراءة على أطفال العينتين الضابطة والتجريبية قبل تطبيق البرنامج ، ثم قامت بتطبيق البرنامج على العينة التجريبية ، ثم طبقت اختبار مقياس الاستقراء للقراءة على أطفال العينتين ، وطبق البرنامج بوضع الأطفال في حجرة مستقلة خصصت لهذا الغرض طوال مدة البرنامج ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

❖ مقياس الاستعداد للقراءة لأطفال الروضة واشتمل على ثمانية اختبارات فرعية وهي كالتالي :

- ❖ الاختبار الأول : المفردات اللغوية.
- ❖ الاختبار الثاني : الجمل والمعلومات.
- ❖ الاختبار الثالث : التمييز البصري.
- ❖ الاختبار الرابع : تمييز الحروف والكلمات.
- ❖ الاختبار الخامس : التمييز السمعي.
- ❖ الاختبار السادس : الحسي الحركي.
- ❖ الاختبار السابع : الألوان.
- ❖ الاختبار الثامن : تسلسل الأفكار وتذكرها.
- ❖ استمارة جمع بيانات عن الحالة الاقتصادية الاجتماعية الثقافية للأسرة من أجل وصف أطفال العينة موضع الدراسة.
- ❖ اختبار رسم الرجل لجود آنف - هاريس لوصف مستوى ذكاء أطفال عينة الدراسة.

وقد توصلت الباحثة بعد تطبيق الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- ❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة الضابطة ودرجات أطفال المجموعة التجريبية في اختبار الاستعداد للقراءة بعد تطبيق البرنامج لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في اختبار الاستعداد للقراءة قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية من الإناث ودرجات أطفال المجموعة التجريبية من الذكور في اختبار الاستعداد للقراءة بعد تطبيق البرنامج لصالح الإناث.

دراسة بقبيلة (٢٠٠٣)

بعنوان : الأخطاء الشائعة في قراءة اللغة العربية الجهرية لدى طلبة الصف الرابع الأساس في المدارس الحكومية في مدينة نابلس.

هدفت الدراسة إلى : تحديد الأخطاء الشائعة في قراءة اللغة العربية الجهرية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس ، وتحديد أسباب وقوع طلبة الصف الرابع الأساس في أخطاء قراءة اللغة العربية الجهرية في المدارس الحكومية في مدينة نابلس ، واقتراح حلول لعلاج الأخطاء الشائعة في قراءة اللغة العربية الجهرية لدى طلبة الصف الرابع الأساس في المدارس الحكومية في مدينة نابلس.

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، حيث تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الرابع الأساسي ومعلمي اللغة العربية للصف الرابع الأساس ، وتكونت عينة الدراسة من (٣١١) طالباً وطالبة من مدارس الذكور والإناث ، يمثلون (١٠%) من المجتمع الأصلي للدراسة البالغ عددهم (٢٩٥١) أما عينة المعلمين فكان حجمها (٤٢) معلماً ومعلمة ، يمثلون (٥٠%) من مجتمع الدراسة وذلك لعام ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣ م.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الأدوات التالية:

- ❖ تبنى اختبار حسن شحاته في قراءة اللغة العربية الجهرية لعام ١٩٨١ م ، وتعديله كي يتناسب مع البيئة التربوية الفلسطينية ، وإعادة حساب صدقه وثباته بعد عرضه على مجموعة من المحكمين.
- ❖ قام بإعداد وتطبيق استبانة لتحديد أسباب وقوع طلبة الصف الرابع الأساس في أخطاء قراءة اللغة العربية الجهرية في المدارس الحكومية في مدينة نابلس.

وقد توصل الباحث بعد تطبيق الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- ❖ رفض الفرضية الأولى بمعنى أن معظم الأخطاء الشائعة في قراءة اللغة العربية الجهرية لدى طلبة الصف الرابع الأساس في المدارس الحكومية في مدينة نابلس لا تتركز في الإضافة والحذف والإبدال.
- ❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في قراءة اللغة العربية الجهرية لدى طلبة الصف الرابع الأساس في المدارس الحكومية في مدينة نابلس تعزى إلى متغير جنس (الطالب).
- ❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في أسباب الوقوع في أخطاء قراءة اللغة العربية الجهرية لدى طلبة الصف الرابع الأساس في المدارس الحكومية في مدينة نابلس تعزى إلى متغير جنس (المعلم).
- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في أسباب الوقوع في أخطاء قراءة اللغة العربية الجهرية لدى طلبة الصف الرابع الأساس في المدارس الحكومية في مدينة نابلس تعزى إلى متغير خبرة المتعلم.
- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في أسباب الوقوع في أخطاء قراءة اللغة العربية الجهرية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي للمعلم.

دراسة فورية (٢٠٠٣)

بعنوان : فعالية برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية بغزة.

هدفت الدراسة إلى : الكشف عن بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بقطاع غزة ، وتحديد أسس البرنامج الذي يعالج بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بقطاع غزة ، والتعرف على فاعلية البرنامج في علاج بعض صعوبات تعلم القراءة ، لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بقطاع غزة.

اتبع الباحث المنهجين الوصفي والتجريبي ، تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف السادس بغزة ، وتم اختيار (٣٠) تلميذاً وتلميذة من ثلاث مدارس ، تم إعداد البرنامج العلاجي المقترح لتنمية مهارات الفهم والنطق القرائي ، والتي تمثل صعوبة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بغزة ، وتم تدريس المواضيع المختارة لعينة الدراسة من خلال البرنامج العلاجي المقترح ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الأدوات التالية:

❖ اختباراً تشخيصياً في مهارات الفهم القرائي.

❖ بطاقة الملاحظة في مهارة النطق القرائي.

وقد توصل الباحث بعد تطبيق الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

❖ إعداد بطاقة ملاحظة لتحديد صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

❖ إعداد اختبار في فهم مهارات الفهم القرائي.

❖ إعداد برنامج لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بغزة.

بعنوان : صعوبات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدارس البنات.

هدفت الدراسة إلى : تشخيص صعوبات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة الرياض.

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتكون مجتمع الدراسة من تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة الرياض للعام ١٤١٩/١٤٢٠. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (١١٢) تلميذة موزعة على مناطق الرياض الأربع (شرق، غرب، شمال، جنوب) مضافاً إليها (١٠) تلميذات كعينة استطلاعية ، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة اختباراً قرائياً لقياس الصعوبات القرائية الصامتة والجهرية.

وقد توصلت الباحثة بعد تطبيق الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- ❖ أظهرت النتائج بأن التلميذات ذوات الصعوبات القرائية في بعض مهارات القراءة الصامتة لديهن صعوبات تكمن في فهم الجملة وفهم الفقرة كذلك الأداء القرائي لديهن كان غير منتظم وأن حصولهن على الدرجات المرتفعة سببها التخمين والصدفة.
- ❖ أظهرت نتائج الدراسة عند تطبيق اختبار القراءة الجهرية بأن التلميذات لديهن صعوبات تتمثل فيما يلي:
- ❖ البطء في تعرف الرموز.
- ❖ أخطاء في قراءة الكلمات (حذف، إضافة، إبدال، عدم التعرف على الكلمة).
- وبالنسبة للبطء في تعرف الرموز كشفت النتائج بأن التلميذات لديهن صعوبات قرائية ، حيث أن التلميذات يسرفن في تحليل الكلمات ، ويقرأنها حرفاً حرفاً وكلمة كلمة إلى أن يستقرن على شكل نهائي لقراءة الكلمات ، ويواجهن صعوبات في تفسير الرموز البصرية ، ويفقدن المعنى ، وتظهر عليهن علامات الإحباط.

أما بالنسبة لأخطاء القراءة الجهرية فقد تركزت في الأنواع التالية:

- ❖ أخطاء الحذف كانت أكثر شيوعاً بين التلميذات وقد بلغت (١٤٧) تكراراً.
- ❖ يليه أخطاء الإضافة وقد جاءت (١٤٢) تكراراً.
- ❖ على حين بلغت أخطاء التكرار في الحروف (٤٥) تكراراً.
- ❖ وكان أقلها أخطاء الإبدال حيث بلغت (٣٧) تكراراً.

تعقيب على المحور الأول من الدراسات السابقة:

- ❖ اتفقت جميع الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناولها لموضوع القراءة.
- ❖ تناولت الدراسات السابقة القراءة وفق أربعة جوانب وهي كالتالي : مهارات القراءة كدراسة عوض (٢٠١٢) ودراسة الشويكي (٢٠١١) ، ودراسة الأسطل (٢٠١٠) ، ودراسة أبو عكر (٢٠٠٩) ، ودراسة الشخريتي (٢٠٠٩) ، ودراسات تناولت صعوبات تعلم القراءة ومشكلاتها كدراسة النوري (٢٠١٠) ، وبقيلة (٢٠٠٣) ، ودراسة فورة (٢٠٠٣) ، ودراسة الكثيري (٢٠٠٣) ، ودراسات تناولت تدريس القراءة وهي دراسة العماوي (٢٠٠٩) ، ودراسات تناولت الاستعداد للقراءة كدراسة صالح (٢٠٠٥) .
- ❖ اعتمدت دراسات على أدوات دراسة كالاختبار التشخيصي للقراءة كدراسة الشخريتي (٢٠٠٩) في حين اعتمدت الدراسة الحالية أدوات دراسة : قائمة مستويات معيارية ، واختبار للقراءة ، وبطاقة ملاحظة.
- ❖ استفاد الباحث من الدراسات السابقة خاصة في تحديد الأخطاء القرائية الشائعة من دراسة النوري (٢٠١٠) ، ودراسة بقيلة (٢٠٠٣) ، ودراسة فورة (٢٠٠٣) ، ودراسة الكثيري (٢٠٠٠) .
- ❖ تتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من الشخريتي (٢٠٠٩) ، ودراسة فورة (٢٠٠٣) اللتين أجريتا على الطلبة فقط دون المعلمين ، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة بقيلة (٢٠٠٣) التي أجريت على الطلبة والمعلمين.
- ❖ توازت الدراسات في استخدام منهج الدراسة بين المنهجين الوصفي والتجريبي ، بينما توجد دراسات تناولت أكثر من منهج للدراسة كدراسة فورة (٢٠٠٣) اتبعت المنهجين الوصفي والتجريبي.
- ❖ تميزت هذه الدراسة بتناولها لموضوع القراءة وفق مستويات معيارية محكمة لتشخيص الأخطاء القرائية الجهرية ، وأنها اقتصرت على الدراسات والبحوث العلمية الحديثة ، وأنها تُجرى على طلاب وطالبات معاً.

ثانياً / الدراسات التي اهتمت بالمستويات المعيارية :

دراسة فيرناندو فلوركين (٢٠٠٩)

بعنوان : استخدام مستويات الأداء المعيارية كأداء للتطوير المهني لمدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

هدفت الدراسة إلى : وصف ملاحظات معلمي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية حول استخدام المستويات المعيارية كأداة للارتقاء بالتطور الشخصي والمهني.

وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة الانجليزية في جامعة ميريلاند ، وتكونت عينة الدراسة من معلمي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية ، وقد حدد الباحث مؤشرات أداء المستويات المعيارية للتطوير المهني وكان من أهمها :

- ❖ مراقبة عملية التدريس.
- ❖ قياس النتائج عبر الوقت.
- ❖ تحسين الأداء.
- ❖ الثناء على الإنجازات.
- ❖ المراقبة النظراء.
- ❖ أنها كنظام لتقييم المعلم.
- ❖ كمواضيع للنقاش خلال اجتماعات المعلمين.
- ❖ لاكتساب الثقة.
- ❖ لتنظيم الأفكار.
- ❖ لمساعدة الطلاب على التعلم بشكل أفضل.
- ❖ لتطوير المهنة.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الأدوات التالية:

- ❖ بطاقة بالمستويات المعيارية لاستخدام مستويات (ESL\EFL) الخاصة بمدرسي البالغين وفق برنامج (TESOL 2009) كإطار عمل للتفكير.
- ❖ بطاقة تقويم ذاتي لكل معلم وفق المستويات المعيارية المحددة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- ❖ المعايير التي حصلت على أعلى الدرجات كانت تلك الخاصة بالتدريس والتخطيط.
- ❖ المعايير التي حصلت على أدنى الدرجات هي التقييم والالتزام والمهنية.

دراسة العثامنة (٢٠٠٨)

بعنوان : بناء وتطبيق قائمة مستويات معيارية لتقويم تعلم التلاميذ في مبحث اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية.

هدفت الدراسة إلى : كيف يمكن بناء وتطبيق قائمة مستويات معيارية لتقويم تعلم التلاميذ في مبحث اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية ؟

قد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في محافظات غزة والبالغ عددهم (٤٢) مشرفاً ومشرفة ، وجميع معلمي الصف الثاني من التعليم الأساسي في محافظات غزة ومعلمي اللغة العربية للصف الثالث الأساسي والبالغ عددهم (١٢٥٥) معلماً ومعلمة ، وتكونت عينة الدراسة من جميع مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في محافظات غزة والبالغ عددهم (٤٢) مشرفاً ومشرفة ، ومن (٣٠٠) معلم ومعلمة - مناصفة بين الذكور والإناث - أي ما نسبته ١٣ % من المجتمع الأصلي.

ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث الأداة التالية:

❖ استبانة تكونت من ثلاثة عشر مستوىً معيارياً في الصف الأول ، وأحد عشر مستوىً معيارياً في الصف الثاني والثالث من المرحلة الأساسية.

وقد توصل الباحث بعد تطبيق الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

❖ قائمة بالمستويات المعيارية لتقويم تعلم التلاميذ في مبحث اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية.

❖ تضمنت القائمة ثلاثة عشر مستوىً معيارياً توزعت وفق مهارات اللغة الأربعة.

❖ تضمنت القائمة (٢٨٠) مؤشراً للدلالة على تحقق المستويات المعيارية الثلاثة عشر.

دراسة أبو حليلة (٢٠٠٥)

بعنوان : بناء مستويات معيارية للياقة البدنية لطلبة وطالبات كلية التربية الرياضية في الأردن.

هدفت الدراسة إلى : بناء مستويات معيارية لبعض عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لطلبة وطالبات كليات التربية الرياضية في الأردن.

اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة وتكون مجتمع الدراسة من الطلاب والطالبات الذين قبلوا في كليات التربية الرياضية في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك للعام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣م ، حيث بلغ عددهم في الجامعتين (٢٥٠) طالباً وطالبة (١٠٥) طالب و (١٤٥) طالبة ، وتكونت عينة الدراسة من (٥٣) طالباً و (٨١) طالبة اختيروا بالطريقة العشوائية ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الأدوات التالية:

❖ اختبار الجذع أماماً أسفل مع الجلوس الطويل.

❖ اختبار الجلوس مع الرقود مع ثني الركبتين لمدة دقيقة.

❖ اختبار الجري والمشي لمدة (١٣) دقيقة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

❖ بناء مستويات معيارية لبعض عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة البدنية.

دراسة الحايك (٢٠٠٥)

بعنوان : بناء مستويات معيارية لمقياس أدوار معلمي التربية الرياضية الحديثة كما تطرحها مناهج التربية الرياضية القائمة على الاقتصاد المعرفي في عصر العولمة.

هدفت الدراسة إلى : بناء مستويات معيارية للأدوار الجديدة (الحديثة) لمعلم التربية الرياضية كما تطرحها مناهج التربية الرياضية القائمة على الاقتصاد المعرفي في عصر العولمة ، ثم إلى ترتيب هذه الأدوار من حيث الأهمية.

قد اتبع الباحث المنهج الوصفي لتناسبه وطبيعة الدراسة ، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية ، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية من طلاب وطالبات كلية التربية الرياضية / الجامعة الأردنية وبلغ عدد أفراد العينة (٢٠٨) طالباً وطالبة ، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث الأداة التالية:

❖ مقياس أدوار المعلم المستقبلية الجديدة ، يتضمن أربعة مجالات وهي : دور المعلم في التخطيط المسبق للعملية التعليمية ، دور المعلم في مشاركة الطلبة في الحصص والأنشطة المدرسية ، دور المعلم في التنوع باستخدام وسائل وأساليب التدريس الحديثة ، دور المعلم في تنمية وتطوير الصفات الشخصية والقدرات المختلفة للطلبة.

قد توصل الباحث بعد تطبيق الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

❖ بناء مستويات معيارية لأدوار معلمي التربية الرياضية الجديدة كما طرحها مناهج التربية الرياضية القائمة على أساس الاقتصاد المعرفي.

❖ أصبح ممكناً للمعلم أن يعرف مستوى أدائه ، وأن يقارن مستواه مع الآخرين.

دراسة الزغاط (٢٠٠٥)

بعنوان : تقويم أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية للاستماع.

هدفت الدراسة إلى : تقويم أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية للاستماع.

قد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثالث الإعدادي من مدارس إدارة بنها بمحافظة القلوبية ، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥) تلميذاً وتلميذة من طلبة الصف الثالث الإعدادي من مدارس إدارة بنها بمحافظة القلوبية ، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث الأدوات التالية:

❖ قائمة بالمستويات المعيارية للاستماع والمناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

❖ بناء اختبار استماع لقياس أداء التلاميذ في ضوء المستويات المعيارية للاستماع.

قد توصل الباحث بعد تطبيق الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

❖ تدني مستوى أداء تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مهارة الاستماع.

دراسة سكر والخزندار (٢٠٠٥)

بعنوان : مستويات معيارية مقترحة لكفايات الأداء اللازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر.

هدفت الدراسة إلى : تحديد أهم الكفايات التي ترفع من مستوى أداء المعلم وتمكنه من مواجهة العصر بمستجداته ومتغيراته المتعددة ، إعداد قائمة من المستويات المعيارية الملائمة للحكم على مدى امتلاك المعلم لتلك الكفايات.

اتبع الباحثان أسلوب " دلفي " القائم على أساس استطلاع آراء الخبراء في مجال موضوع البحث ، وتمثل المجتمع الأصلي للبحث في الخبراء والمهتمين من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بغزة والمشرفين التربويين على الطلبة المعلمين بكلية التربية بجامعة

الأقصى بغزة ، وقد تم اختيار عينة ممثلة للمجتمع الأصلي وتكونت من (٦٠) فرداً ،
ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثان الأدوات التالية:

- ❖ استبياناً مفتوحاً وجه لعينة من الدراسة لتحديد كفايات الأداة اللازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر واقتراح مستويات معيارية ملائمة لها.
- ❖ استبياناً ضم الكفايات والمعايير المقترحة التي تم جمعها وترتيبها من الاستبيان المفتوح ، وجه لنفس أعضاء العينة من الخبراء لتحديد درجة أهمية كل من الكفايات ومستوياتها المعيارية المقترحة.

قد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- ❖ تحديد كفايات الأداء اللازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر.
- ❖ بناء قائمة من المستويات المعيارية الملائمة للحكم على مدى امتلاك المعلم لكفايات الأداء اللازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر ، وتضم خمسة مجالات.

دراسة السعودي (٢٠٠٤)

بعنوان : تقويم أهداف تعليم اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات العالمية لتعليم اللغات.

هدفت الدراسة إلى : بناء قائمة مستويات معيارية في اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى ، تقويم أهداف تعليم اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات العالمية لتعليم اللغات من خلال القائمة ، تطوير أهداف تعليم اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات العالمية ، وضع قواعد لتقدير المستويات المعيارية لتعلم مهارته القراءة والكتابة في الصف الثالث الأساسي.

قد اتبع الباحث المنهج الوصفي لتناسبه وطبيعة الدراسة ، ويتمثل مجتمع الدراسة من البحوث والكتابات المتصلة بتعلم اللغة ، والبحوث والدراسات في ميدان وضع المستويات

العالمية وأنواعها ، ووثائق المشروعات العالمية لتحديد مستويات تعلم اللغة الأم ، الاتجاهات الحديثة في صياغة المستويات المعيارية العالمية لتعلم اللغة الأم ، وتمثلت عينة الدراسة من الوثائق التي تضمنت المستويات المعيارية للغة في ضوء أهداف تعلم اللغة ، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بما يلي:

❖ بناء قائمة مستويات معيارية لتعلم اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.

وبعد إعداد قائمة المستويات المعيارية لتعلم اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية قام الباحث بتحليل أهداف تعلم اللغة العربية في ضوء المستويات المعيارية.

قد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

❖ بناء قائمة مستويات معيارية عالمية لتعلم اللغة الأم في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ، تتضمن أحد عشر مستوى معيارياً ، وتتضمن المستويات المعيارية (٢١٧) مؤشراً للدلالة على تحقق المستويات المعيارية الأحد عشر.

❖ توصلت الدراسة إلى أن أهداف تعلم اللغة العربية في الصفوف الثلاثة تحقق (١٥،٢ %) من مؤشرات أداء المستويات المعيارية تحقيقاً كاملاً ، تحقق (٦،٥ %) من مؤشرات أداء المستويات المعيارية تحقيقاً جزئياً ، وفي (٧٨،٣ %) لم يتحقق أي من مؤشرات أداء المستويات المعيارية.

❖ توصلت الدراسة إلى قائمة بقواعد تقدير المستويات المعيارية لتعلم القراءة والكتابة للصف الثالث الأساسي.

تعقيب على المحور الثاني من الدراسات السابقة:

❖ اتفقت الدراسات السابقة في المحور الثاني مع الدراسة الحالية كونها تهدف لبناء قائمة مستويات معيارية محكمة.

❖ تناولت دراسة العثامنة (٢٠٠٨) بناء مستويات معيارية للغة العربية بشكل عام ومن ضمنها بناء مستويات معيارية للقراءة ، تميزت الدراسة الحالية أنها تهدف لبناء قائمة مستويات معيارية لتشخيص أخطاء القراءة الجهرية.

❖ اتفقت جميع الدراسات السابقة بالمحور الثاني باستخدامها للمنهج الوصفي ما عدا دراسة سكر والخزندانر (٢٠٠٥) استخدم الباحثان أسلوب " دلفي " القائم على أساس استطلاع آراء الخبراء في مجال موضوع البحث ، وقد تم الاستفادة من هذه الدراسة في الدراسة الحالية بعمل استطلاع لآراء كل من المشرفين والمدراء والمعلمين حول الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي ، وقد حقق ذلك فائدة جلية للباحث.

❖ اتفقت جميع الدراسات عند بناء قائمة مستويات معيارية أن تتضمن مجموعة من المجالات لكل مجال مجموعة من مؤشرات الأداء الدالة عليه والتي تسعى إلى تحقيقه.

❖ تبين من البحوث والدراسات السابقة أن المستويات المعيارية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمستويات الأداء وبالجودة الشاملة.

❖ تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في المحور الثاني أنها تهدف لبناء قائمة مستويات معيارية لتشخيص الأخطاء القرائية عند طلاب الصف الثالث الأساسي ، بينما دراسة أبو حليلة (٢٠٠٥) بناء مستويات معيارية للياقة البدنية لطلبة وطالبات كلية التربية الرياضية في الأردن ، ودراسة الحايك (٢٠٠٥) بناء مستويات معيارية لمقياس أدوار معلمي التربية الرياضية الحديثة كما تطرحها مناهج التربية الرياضية القائمة على الاقتصاد المعرفي في عصر العولمة ، ودراسة الزغاط (٢٠٠٥) بناء قائمة مستويات معيارية في ضوء مهارة الاستماع ، و دراسة سكر والخزندانر

(٢٠٠٥) بناء مستويات معيارية مقترحة لكفايات الأداء اللازمة للمعلم لمواجهة
مستجدات العصر...

تعقيب عام على فصل الدراسات السابقة:

- ❖ أجمعت الدراسات السابقة على أهمية القراءة ، وأهمية بناء المستويات المعيارية ، وهذا يجعل للبحث أهمية.
- ❖ تبين من البحوث والدراسات السابقة أن المنهج الوصفي من أفضل المناهج التي تناسب هذا النوع من البحوث والدراسات لتشخيص الأخطاء القرائية الشائعة.
- ❖ استفاد الباحث من الدراسات السابقة ، في كيفية إعداد قائمة المستويات المعيارية ، ومعرفة بناء أدوات الدراسة ، والصياغة السليمة لفرضيات وأسئلة الدراسة.
- ❖ بالنظر إلى الدراسات السابقة ، التي تناولت القراءة ، أو المستويات المعيارية ، فإن دراسة هذا الموضوع لم تحظ بالعناية الكافية في المراحل الدراسية المختلفة ، في محافظات الوطن ، إذ لم يقف الباحث - على حد علمه - على دراسات تناولت الموضوع ، وتعتبر هذه الدراسة الأولى من نوعها التي تناولت الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس في ضوء المستويات المعيارية بمحافظة شمال غزة.
- ❖ أوصت بعض الدراسات بضرورة عمل دراسات أخرى ، تتعلق بالأخطاء القرائية وصعوبات تعلم القراءة بمراحل تعليمية أخرى.
- ❖ تنوعت الدراسات في القراءة حيث تناولت أسباب الأخطاء القرائية عند الطلبة ، ودراسات تناولت تشخيص الأخطاء القرائية عند الطلبة ، ودراسات تناولت طرق علاج الأخطاء القرائية الشائعة.
- ❖ تعددت الدراسات منها الدراسات الأجنبية كدراسة فيرناندو فلوركين (٢٠٠٩) ، ومنها دراسات عربية كدراسة الشويكي (٢٠١١) ...
- ❖ تختلف أماكن إجراء الدراسات السابقة منها محلية في قطاع غزة ، وفي الضفة الغربية ، ومنها في بلدان عربية كالأردن ، ومصر ، وقطر ، والسعودية ، ومنها في بلدان أجنبية كالولايات المتحدة الأمريكية.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

- ❖ منهج الدراسة.
- ❖ مجتمع الدراسة.
- ❖ عينة الدراسة.
- ❖ أدوات الدراسة.
- ❖ صدق وثبات أدوات الدراسة.
- ❖ المعالجات الإحصائية.

تناول الباحث في هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة ، ومجتمع الدراسة وعينتها ، وكذلك أدوات الدراسة المستخدمة وطرق إعدادها وصدقها وثباتها ، كما يتضمن هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي قام بها الباحث في تقنين أدوات الدراسة وتطبيقها ، وأخيراً المعالجات الإحصائية التي اعتمدها عليها الباحث في تحليل بيانات الدراسة.

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي والذي يُعرف بأنه : " وصف ما هو كائن وتفسيره وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً يصف الظاهرة ويوضح خصائصها ، أو تعبيراً كمياً يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى". (حلس ، ٢٠٠٦ : ١٥٧)

مجتمع الدراسة :

ويقصد بالمجتمع " كل العناصر التي تنتمي لمجال الدراسة " .

(الأغا ، ٢٠٠٠ : ١٨٣) .

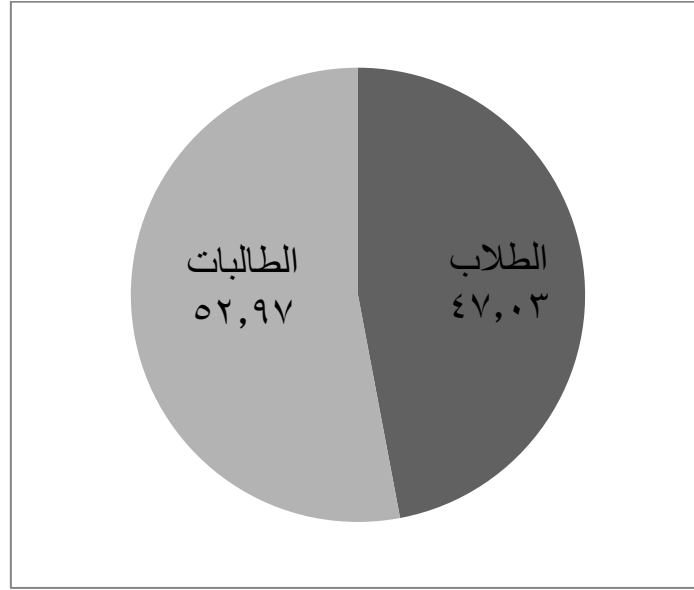
وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثالث الأساس ، التابعين لوكالة الغوث الدولية بمنطقة بيت حانون وبيت لاهيا التعليمية ، والمسجلين في العام الدراسي (٢٠١١ / ٢٠١٢ م) والبالغ عددهم (٢٤٩٦) طالباً وطالبة ، موزعين على تسع مدارس كما هو موضح في ملحق (١١) .

جدول رقم (١ : ٤)

يبين توزيع مجتمع الدراسة في مدارس وكالة الغوث بمنطقة بيت حانون ومنطقة بيت
لاهيا التعليمية للعام الدراسي (٢٠١١ / ٢٠١٢)

النسبة المئوية	عدد الطلبة	الجنس
%٤٧,٠٣	١١٦١	طلاب
%٥٢,٩٧	١٣٠٨	طالبات
%١٠٠	٢٤٦٩	المجموع

شكل (١ : ٤)



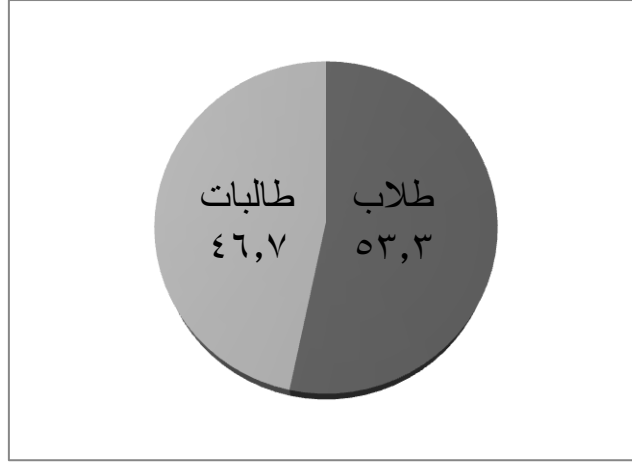
عينة الدراسة :

تم اختيار (٢٢٩) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة بالطريقة القصدية باختيار المدارس التسع في منطقة بيت حانون وبيت لاهيا التعليمية ملحق رقم (٩) ، ثم تم تحديد فصل من كل مدرسة عن طريق العينة العشوائية البسيطة من خلال القرعة ، أي ما نسبته (٩,٣%) من المجتمع الأصل للدراسة تقريباً وهي نسبة يرى الباحث أنها كافية لأغراض هذه الدراسة ، نظراً لطبيعتها الخاصة التي تحتاج إلى مزيد من الوقت والجهد لتسجيل قراءات طلبة العينة وتحليلها وتقريرها بشكل فردي ، خصوصاً وأن الباحث قام بهذه العمليات معتمداً على إمكاناته الذاتية فقط ، والجدول والشكل التاليين يبينان توزيع عينة الدراسة في مدارس وكالة الغوث بمنطقة بيت حانون وبيت لاهيا التعليمية وفقاً لمتغير الجنس للعام الدراسي (٢٠١١ / ٢٠١٢) :

جدول رقم (٢ : ٤)

النسبة المئوية	العدد	الجنس
٤٦,٧%	١٠٧	طلاب
٥٣,٣%	١٢٢	طالبات
١٠٠%	٢٩٩	المجموع

شكل (٢ : ٤)

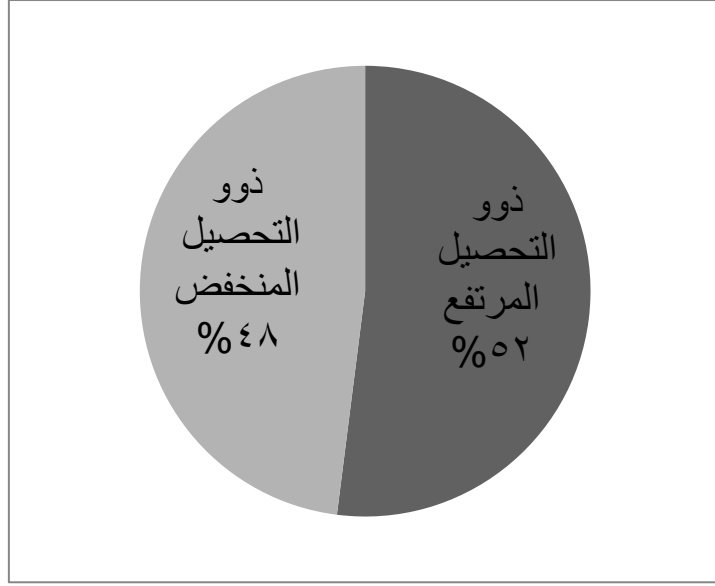


الجدول والشكل التاليين يبيان توزيع عينة الدراسة في مدارس وكالة الغوث بمنطقة بيت حانون وبيت لاهيا التعليمية وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي للعام الدراسي (٢٠١١ / ٢٠١٢)

جدول (٣ : ٤)

التحصيل الدراسي	عدد الطلبة	النسبة المئوية
ذوو التحصيل المرتفع	١١٩	%٥٢
ذوو التحصيل المنخفض	١١٠	%٤٨
المجموع	٢٢٩	% ١٠٠

شكل (٣ : ٤)



وقد تم تحديد نسبة الطلبة بالنسبة لمتغير التحصيل الدراسي وفقاً لمناقشات الزملاء في العمل ، والمعلمين أصحاب الخبرة والكفاءة ، وأساتذة الجامعات ومشرفي المرحلة الأساسية الدنيا حيث تم تحديد نسبة الطلبة ذوي التحصيل المرتفع وفقاً للتحصيل في مساق اللغة العربية من ٨٠% - ٩٩% ، بينما تم تحديد نسبة الطلبة ذوي التحصيل المنخفض وفقاً للتحصيل في مساق اللغة العربية من ٥٠%-٧٠% ، وقد استثنى الباحث النسبة من ٧١% إلى ٧٩% لتقليل نسب التشتت.

أداتا الدراسة :

أولاً / قائمة المستويات المعيارية :

أعد الباحث قائمة مستويات معيارية لتحديد مؤشرات الأداء الدالة على الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس ، حيث قبل تحديد المستويات المعيارية ومؤشرات الأداء الدالة عليها ، تم تحديد الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة من خلال الإجراءات التالية:

دراسة استطلاع رأي : (ملحق رقم ١ ، ٢ ، ٣)

استهدفت دراسة استطلاع الرأي المشرفين والمديرين والمعلمين والمعلمات للمرحلة الأساسية الدنيا واللغة العربية ، وتناول استطلاع الرأي الأسئلة التالية:

- ما أبرز الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس؟
- ما أهم أسباب هذه الأخطاء من وجهة نظرك؟

وقد شملت دراسة استطلاع الرأي (٥) مشرفين ، و(١٥) مديراً ومديرة ، و(٥٦) من المعلمين والمعلمات من أصحاب الخبرة والأداء الأفضل والمميز .

وقد ساعد استطلاع الرأي الباحث بشكل جلي في تحديد الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس ، وينصح كافة الباحثين بإجرائه في ميدان البحث العلمي كونه وسيلة فعالة لوقوف الباحث على قدميه كونه يستطلع آراء أهل الخبرة والاختصاص.

ومن خلال دراسته الاستطلاعية تبرز أهم الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة في الجوانب التالية :

- ❖ الخطأ في حركات بنية الكلمات أثناء القراءة سواء باستبدال الحركة ، أو ، إضافتها ، أو حذفها...
- ❖ حذف حرف من حروف الكلمة سواء في بدايتها أو آخرها.
- ❖ استبدال حرف في كلمة ، أو كلمة في جملة.
- ❖ مشاكل نطق الحروف التي تكتب ولا تلفظ ، أو الحروف التي تلفظ ولا تكتب.
- ❖ تكرار الكلمات أو الحروف أو الحركات.
- ❖ التوقف الخاطيء أثناء القراءة.
- ❖ عدم الالتزام بعلامات الترقيم.
- ❖ انتقال الطلبة أثناء القراءة من سطر إلى آخر.

❖ قراءة الجملة بالنقسيط كلمة كلمة...

ولم يقتصر الباحث على دراسة استطلاع الرأي وحسب ؛ بل استخدم العديد من الوسائل للتعرف على الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس ومنها :

الملاحظة :

وسيلة المعلم لاكتشاف وتحديد الكثير من الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة ، ويستطيع المعلم ملاحظة السلوك القرائي من حيث استماعه وجلسته ، وحركات جسمه ، وحركات عينيه أثناء القراءة.

سجل القراءة الجهرية :

هو سجل يشمل جميع المعلومات التي يتوصل إليها المعلم القائم على التشخيص من حيث تقدمه بالقراءة واتجاهه نحو القراءة ، وتكيفه الاجتماعي وكل ما له صلة بمجال القراءة.

الاختبارات:

الاختبارات تعطي الباحث بصيرة ناقدة تجعله يدرك ما لدى التلميذ من قدرات وما لديه من مشكلات قرائية ووجدانية واجتماعية ومن هذه الاختبارات:

❖ اختبارات التشخيص التقديرية :

غير مقننة تستخدم لجمع المعلومات اللازمة عن التلميذ المتأخر قرائياً وعادة ما يستخدم المعلم الاختبارات المعيارية وهي التي تعطي معلومات عن الأهداف التعليمية المباشرة التي يختارها المعلم وهي التي توفر معلومات محددة عن كل طفل.

❖ اختبارات مقننة :

تلك الاختبارات التي تتطلب معلومات تتعلق بالأداء العام في علاقته بمجال مهاري واسع مثل مستوى القراءة عند التلميذ ، وهذا النوع من الاختبارات التشخيصية تعطى أول الأمر لعدد كبير من التلاميذ المتأخرين قرائياً ثم تستخدم درجاتهم كمعيار تقارن به المجموعات بهدف: تقويم البرامج الجديدة ، ومقارنة المجموعات المختلفة لتحديد التدريب المناسب أو المادة الدراسية المناسبة ، ووضع برنامج تعليمي للمتأخرين قرائياً.

❖ الاختبارات التحصيلية:

تحصيل تلاميذ الصفوف الأولية في اللغة العربية يقاس بالعديد من الأمور منها: المفاهيم والمعلومات المرتبطة بالقواعد الأساسية للغة العربية ، ومنها جانب الفهم القرائي ، والمهارات القرائية الجهرية المختلفة ، والفهم الاجتماعي.

وهذه الاختبارات يضعها المختصون في التربية واللغة وتقيس قدرة التلميذ في مرحلة معينة، ويستطيع المختبر هنا تحديد مستوى الأخطاء القرائية بعد ذلك يُقترح برامج تدريبية فردية وجماعية.

وبما أن الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة كثيرة ومتعددة ، اختار الباحث بعد التداول مع الخبراء وزملاء العمل الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة الأكثر شيوعاً وفقاً للإجراءات السابقة وتحددت الأخطاء التي استهدفتها الدراسة لتكون الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الذي ينص على " ما الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس؟ " .

❖ الحذف.

❖ التكرار.

❖ الإضافة.

مصادر بناء القائمة:

- ❖ دراسة الأدبيات التربوية المتعلقة بالأخطاء القرائية وصعوبات القراءة.
- ❖ آراء الخبراء والمختصين.
- ❖ نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الأخطاء القرائية وصعوبات القراءة مثل :
- ❖ قائمة علاء الدين السعودي (٢٠٠٤).
- ❖ قائمة العثامنة (٢٠٠٨).
- ❖ دراسة فيرناندو فلوركين (٢٠٠٩).

الصورة الأولى للقائمة:

أعد الباحث قائمة المستويات المعيارية للأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس ، حيث احتوت القائمة على ثلاثة مستويات معيارية وهي كالتالي:

- ❖ حذف أصوات بعض الحروف أو الكلمات.
 - ❖ إضافة أصوات بعض الحروف أو الكلمات.
 - ❖ تكرار أصوات بعض الحروف أو الكلمات.
- تضمن كل مستوى معياري مجموعة من مؤشرات الأداء ، بلغ عددها جميعاً (١٨) مؤشراً.

صدق الأداة:

صدق المحكمين :

بعد أن تمت صياغة قائمة المستويات المعيارية ، تم وضعها في صورة استبانة لعرضها على المحكمين ، وقُسمت الاستبانة إلى قسمين ، خُصص القسم الأول للمستويات المعيارية ومؤشرات الأداء الدالة عليها لتشخيص الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة ، وخُصص القسم الثاني لإبداء رأي المحكم حيث طلب منه وضع إشارة (/)

في إحدى خاناته التي قسمت إلى (مناسب ، غير مناسب) ، وتم عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكمين وعددهم خمسة عشر محكماً من المتخصصين باللغة العربية ، ومناهجها وطرق تدريسها ، والمشرفين والمديرين والمعلمين انظر الملحق رقم (٦) للتعرف على آرائهم في النقاط التالية :

- ❖ طريقة تصميم القائمة وشكلها.
 - ❖ صحة ودقة مؤشرات الأداء.
 - ❖ انتماء مؤشرات الأداء للمستوى المعياري.
 - ❖ تعديل صياغة المستويات المعيارية التي تحتاج إلى تعديل.
 - ❖ إضافة مؤشرات الأداء التي يرون أنها ضرورية وهي غير موجودة.
- وقد قام الباحث بدراسة ملحوظات المحكمين وآرائهم بالإضافة إلى إجراء المقابلات الشخصية مع عدد منهم وذلك للاستماع إلى وجهة نظرهم ومناقشتهم في بعض ما دُوّن من ملحوظات ، وكانت أبرز الملحوظات قد تمثلت فيما يلي :
- ❖ إضافة كلمة " صوت " إلى معظم مؤشرات الأداء الدالة على المستويات المعيارية فمثلاً " حذف صوت حرف من أول الكلمة " بدلاً من " حذف حرف من أول الكلمة " .
 - ❖ إضافة كلمة " الحركات " إلى المستوى المعياري الأول ليصبح " حذف أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الحركات " بدلاً من " حذف أصوات بعض الحروف أو الكلمات " .
 - ❖ إضافة مؤشر أداء للمستوى المعياري الأول رقم (٧) وهو " حذف حركة آخر الكلمة " .
 - ❖ وضع حرف الجر " من " بدلاً من " في " في معظم مؤشرات الأداء الدالة على المستويات المعيارية.
 - ❖ إضافة كلمة " الجمل " للمستوى المعياري الثالث ليصبح " تكرار أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الجمل " بدلاً من " تكرار أصوات بعض الحروف أو الكلمات " .

❖ إضافة مؤشر أداء للمستوى المعياري الثالث رقم (٢٠) وهو " تكرار الجملة أكثر من مرة " .

الصورة النهائية للقائمة: ملحق رقم (٧)

جاءت قائمة المستويات المعيارية لتحديد مؤشرات الأداء لكل مستوى معياري من مستويات الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس ، للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على : " ما قائمة المستويات المعيارية ومؤشرات الأداء الدالة عليها لتحديد مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس؟ " .

قد جاءت القائمة في صورتها النهائية تضم ثلاثة مستويات معيارية تضم عشرين مؤشر أداء ، يوجد في المستوى المعياري الأول سبعة مؤشرات أداء وهي كالتالي :

جدول رقم (٤ : ٤)

المستوى المعياري الأول ويدل عليه سبعة مؤشرات أداء وهي كالتالي:

المستوى المعياري الأول	حذف أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الحركات
مؤشر الأداء (١)	حذف صوت حرف من أول الكلمة.
مؤشر الأداء (٢)	حذف صوت حرف من وسط الكلمة.
مؤشر الأداء (٣)	حذف صوت حرف من آخر الكلمة.
مؤشر الأداء (٤)	حذف صوت كلمة من أول الجملة.
مؤشر الأداء (٥)	حذف صوت كلمة من وسط الجملة.
مؤشر الأداء (٦)	حذف صوت كلمة من آخر الجملة.
مؤشر الأداء (٧)	حذف حركة آخر الكلمة.

جدول رقم (٥ : ٤)

أما المستوى المعياري الثاني فيدل عليه ستة مؤشرات أداء وهي كالتالي :

المستوى المعياري الثاني	إضافة أصوات بعض الحروف أو الكلمات
مؤشر الأداء (٨)	إضافة صوت حرف من أول الكلمة.
مؤشر الأداء (٩)	إضافة صوت حرف من وسط الكلمة.
مؤشر الأداء (١٠)	إضافة صوت حرف من آخر الكلمة.
مؤشر الأداء (١١)	إضافة صوت كلمة من أول الجملة.
مؤشر الأداء (١٢)	إضافة صوت كلمة من وسط الجملة.
مؤشر الأداء (١٣)	إضافة صوت كلمة من آخر الجملة.

جدول رقم (٦ : ٤)

أما المستوى المعياري الثالث فيدل عليه سبعة مؤشرات أداء وهي كالتالي :

المستوى المعياري الثالث	تكرار أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الجمل
مؤشر الأداء (١٤)	تكرار صوت حرف من أول الكلمة.
مؤشر الأداء (١٥)	تكرار صوت حرف من وسط الكلمة.
مؤشر الأداء (١٦)	تكرار صوت حرف من آخر الكلمة.
مؤشر الأداء (١٧)	تكرار صوت كلمة من أول الجملة.
مؤشر الأداء (١٨)	تكرار صوت كلمة من وسط الجملة.
مؤشر الأداء (١٩)	تكرار صوت كلمة من آخر الجملة.
مؤشر الأداء (٢٠)	تكرار الجملة أكثر من مرة

ثانياً / بطاقة ملاحظة لرصد أخطاء القراءة الجهرية :

وصف البطاقة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة واستطلاع آراء عينة من المتخصصين التربويين في مجال طرق التدريس عن طريق المقابلات ، والإجراءات سابقة الذكر ، استطاع الباحث إعداد قائمة بالأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس في ضوء المستويات المعيارية" ملحق (٨) ، وبناءً على هذه القائمة ، كونها قاعدة كبرى في الدراسة تم اتباع الخطوات العلمية في إعدادها كما هو موضح في الصفحات السابقة ، قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة في ضوء الأخطاء القرائية التي تم تحديدها لقياس شيوعها وقد تم تبني بطاقة رصد أخطاء القراءة الجهرية من قائمة المستويات المعيارية.

وقد بلغ عدد فقرات البطاقة في صورتها الأولية (٢٠) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد (حذف أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الحركات، إضافة أصوات بعض الحروف أو الكلمات، تكرار أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الجمل)، كما هو موضح في الجدول (٧ : ٤) :

جدول (٧ : ٤)

توزيع فقرات بطاقة الملاحظة على أبعادها

البيان	العدد	الفقرات
الأول	حذف أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الحركات	٧
الثاني	إضافة أصوات بعض الحروف أو الكلمات	٦

٧	تكرار أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الجمل	الثالث
٢٠	المجموع	

كما ويتم تقدير أخطاء أفراد العينة من قبل الباحث الذي كان يضع التقدير المناسب لممارسة الطلبة للقراءة الجهرية من كلا الجنسين على كل فقرة ، وفقاً للتدرج الثلاثي "كبيرة، متوسطة، صغيرة". وتصحح هذه الخيارات بالدرجات (٣ - ٢ - ١) على التوالي، ويتم احتساب درجة أداء المفحوص بجمع درجات تقدير أخطاء المفحوص على فقرات البطاقة ككل للحصول على الدرجة الكلية للمفحوص. وتتراوح الدرجة للمفحوص بين (٠-٦٠) وتعتبر الدرجة المنخفضة عن أداء منخفض، فيما تعبر الدرجة المرتفعة عن أداء مرتفع للأخطاء.

جدول (٨ : ٤)

درجة توافر الخطأ وعدد الأخطاء الدالة على توافرها

عدد الأخطاء الدالة على الخطأ	درجة توافر الخطأ
واحد أو اثنين	صغيرة
ثلاثة أو أربعة	متوسطة
خمسة فأكثر	كبيرة

كما يتم تسجيل الجنس ذكر أو أنثى ، وتسجيل مستوى تحصيل الطالب أو الطالبة وفقاً للمعيار الذي اتبعه الباحث بعد مناقشات مع ذوي الاختصاص ، وخاصة زملاء العمل كون الباحث يعمل معلماً للمرحلة الأساسية الدنيا ، وقد تم رصد الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة على البطاقة من خلال طريقة حساب التكرارات بعد قراءة الطلبة للقطعتين

النثريتين ملحق (٩) ، واللتين تم اختيارهما من خمس قطع نثرية بعد مداولة عدد من معلمي الصف الثالث الذين يُشهد لهم بالخبرة والأداء الأفضل والمميز .

جدول (٩ : ٤)

درجة المستوى التحصيلي والنسبة المئوية الدالة على المستوى التحصيلي

درجة المستوى التحصيلي	النسبة المئوية الدالة على المستوى التحصيلي
ذوو المستوى التحصيلي المرتفع	٨٠% - ٩٩%
ذوو المستوى التحصيلي المنخفض	٥٠% - ٧٠%

صدق وثبات الأداة (القائمة وبطاقة الملاحظة) :

اجراءات تحليل بطاقة الملاحظة :

صدق البطاقة: تم إجراء الصدق للبطاقة بعدة طرائق وهي:

❖ صدق المحتوى (المحكمين):

قام الباحث بعرض الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، ومشرفي التعليم الأساسي ملحق (٥) ؛ وذلك للتحقق من مدى قياس كل فقرة للهدف الذي وضعت لقياسه، ومدى ملاءمة الصياغة اللغوية. وفي ضوء الملحوظات التي أبدأها المحكمون، قام الباحث بتعديل بعض الفقرات؛ ليصبح عدد فقرات البطاقة (٢٠) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، وملحق (٧) يبين الأداة في صورتها النهائية بعد التحكيم.

❖ صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي للأداة بالطرق التالية:

❖ معاملات ارتباط فقرات بطاقة الملاحظة مع البعد، كما يوضحه الجدول التالي :

جدول (١٠ : ٤)

ارتباطات فقرات الأداة مع درجة البعد الذي تنتمي إليه

معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
حذف أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الحركات					
**٠,٣٢	٧	**٠,٤٩	٤	**٠,٥٦	١
		**٠,٤٨	٥	*٠,٣٤	٢
		**٠,٤٣	٦	**٠,٤٦	٣
إضافة أصوات بعض الحروف أو الكلمات					
**٠,٣٩	١٢	*٠,٣٦	١٠	*٠,٣٧	٨
**٠,٦٥	١٣	*٠,٣٨	١١	**٠,٦٠	٩
تكرار أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الجمل					
*٠,٣٧	٢٠	*٠,٣٥	١٧	**٠,٥٢	١٤
		*٠,٣٥	١٨	*٠,٣٧	١٥

		*٠,٣٦	١٩	**٠,٥٤	١٦
--	--	-------	----	--------	----

* تعبر عن مستوى دلالة (٠,٠٥)

** تعبر عن مستوى دلالة (٠,٠١)

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين فقرات بطاقة الملاحظة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى ٠,٠٥ ومستوى ٠,٠١، مما يشير إلى أن البطاقة تتسم بصدق الاتساق الداخلي.

❖ قام الباحث بحساب ارتباطات أبعاد بطاقة الملاحظة مع الدرجة الكلية للبطاقة، والجدول التالي (١١ : ٤) يبين ذلك:

جدول (١١ : ٤)

ارتباطات أبعاد بطاقة ملاحظة الأخطاء القرائية مع الدرجة الكلية للبطاقة

مستوى الدلالة	معامل الارتباط	أبعاد بطاقة الملاحظة
دالة عند ٠,٠١	٠,٧٦	حذف أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الحركات
دالة عند ٠,٠١	٠,٦٦	إضافة أصوات بعض الحروف أو الكلمات
دالة عند ٠,٠١	٠,٧٦	تكرار أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الجمل

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين أبعاد بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للبطاقة تراوحت بين (٠,٦٦ - ٠,٧٦)، وهي ارتباطات موجبة قوية دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يشير إلى أن البطاقة تتسم بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

❖ ثبات البطاقة: تم تقدير ثبات بطاقة الملاحظة على أفراد العينة الاستطلاعية بالطرق التالية:

١. إعادة تطبيق الأداة:

لقد قام الباحث بتطبيق الأداة مرتين على عينة استطلاعية بعد ثلاثة أسابيع، وقام الباحث بحساب معامل الارتباط لكل فقرة، كما يوضحها الجدول (١٢ : ٤) التالي:

جدول (١٢ : ٤)

ارتباطات فقرات بطاقة الملاحظة بين نتائج التطبيقين (الباحث، المدرس)

معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
**٠,٩٨	١٥	**٠,٨٧	٨	**٠,٩٨	١
**٠,٩٨	١٦	**٠,٨٨	٩	**٠,٩٤	٢
**٠,٨٨	١٧	**٠,٩٥	١٠	**٠,٩٩	٣
**٠,٩١	١٨	**٠,٩٢	١١	**٠,٨٨	٤
**٠,٩٩	١٩	**٠,٩٤	١٢	**٠,٨٥	٥
*٠,٤٠	٢٠	**٠,٩٢	١٣	**٠,٩٥	٦
		**٠,٩٩	١٤	**٠,٩٩	٧

* تعبر عن مستوى دلالة (٠,٠٥)

** تعبر عن مستوى دلالة (٠,٠١)

وقام الباحث بحساب ارتباطات أبعاد بطاقة الملاحظة بين التطبيقين، والجدول التالي (١٣ : ٤) يبين ذلك:

جدول (١٣ : ٤)

ارتباطات أبعاد بطاقة ملاحظة الأخطاء القرائية بين نتائج التطبيقين

أبعاد بطاقة الملاحظة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
حذف أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الحركات	**٠,٩٦	دالة عند ٠,٠١
إضافة أصوات بعض الحروف أو الكلمات	**٠,٨٦	دالة عند ٠,٠١
تكرار أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الجمل	**٠,٩٦	دالة عند ٠,٠١
الدرجة الكلية	**٠,٩٧	دالة عند ٠,٠١

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين أبعاد بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للبطاقة تراوحت بين (٠,٨٦ - ٠,٩٧)، وهي ارتباطات موجبة قوية دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يشير إلى أن البطاقة تتسم بدرجة جيدة من الثبات.

٢. معادلة ألفا كرونباخ:

قام الباحث بتقدير ثبات بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية بحساب معامل ألفا كرونباخ لفقرات البطاقة ككل والجدول (١٤ : ٤) يبين ذلك:

جدول (١٤ : ٤)

بين قيم معاملات الارتباط لأبعاد بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية

باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

معامل الثبات	عدد الفقرات	البعد
٠,٦٩	٧	حذف أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الحركات
٠,٨١	٦	إضافة أصوات بعض الحروف أو الكلمات
٠,٧٦	٧	تكرار أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الجمل
٠,٨٢	٢٠	الدرجة الكلية للبطاقة

يتبين من الجدول السابق أن قيمة ألفا بلغت (٠,٨٢)، وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) وهي قيمة عالية تدل على ثبات جيد لبطاقة الملاحظة.

٣. ثبات الملاحظين:

يقصد بالثبات عبر الأفراد بمدى الاتفاق بين نتائج الملاحظة التي يتوصل إليها الباحث لأداء العينة، ونتائج الملاحظة التي يتوصل لها مدرس آخر، وقد اختار الباحث معلم مرحلة دنيا من ذوي الخبرة ، وتم القيام بملاحظة ٤١ من أفراد العينة الاستطلاعية في أدائهم للقراءة الجهرية، للكشف عن أخطاء القراءة الجهرية، كما وردت في بطاقة الملاحظة. وقد استخدم الباحث المعادلة التالية للتحقق من الثبات عبر الأفراد

(Cooper, 1973: 27):

عدد نقاط الاتفاق

$$\text{الثبات عبر الأفراد} = \frac{100 \times \text{عدد نقاط الاتفاق}}{\text{عدد نقاط الاتفاق} + \text{عدد نقاط الاختلاف}}$$

عدد نقاط الاتفاق + عدد نقاط الاختلاف

والجدول (١٥ : ٤) التالي يبين ذلك:

جدول (١٥ : ٤)

يبين قيم معاملات الارتباط

لفقرات بطاقة الملاحظة لقياس الثبات عبر الأفراد "ثبات الاتفاق"

معامل الثبات الكلي	التكرارات				الأبعاد	الفقرات
	كبيرة	متوسطة	صغيرة	لا		
%٩٥	٩	٤	١٨	١٠	الباحث	١
	٩	٣	١٨	١١	الملاحظ	
	٩	٣	١٨	١٠	اتفاق	
	٠	١	-	١	اختلاف	
%٩٥	٢	١١	١٥	١٣	الباحث	٢
	٢	١٢	١٥	١٢	الملاحظ	
	٢	١١	١٥	١٢	اتفاق	

	٠	١	٠	١	اختلاف	
%٩٥	٦	٨	١٠	١٧	الباحث	٣
	٧	٧	١٠	١٧	الملاحظ	
	٦	٧	١٠	١٧	اتفاق	
	١	١	٠	٠	اختلاف	
%٨٦	٧	٨	١١	١٥	الباحث	٤
	٦	٦	١٢	١٧	الملاحظ	
	٦	٦	١١	١٥	اتفاق	
	١	٢	١	٢	اختلاف	
%٩٥	٧	٧	١١	١٦	الباحث	٥
	٧	٧	١٠	١٧	الملاحظ	
	٧	٧	١٠	١٦	اتفاق	
	٠	٠	١	١	اختلاف	
%١٠٠	١	٢	١٠	٢٨	الباحث	٦
	١	٢	١٠	٢٨	الملاحظ	
	١	٢	١٠	٢٨	اتفاق	
	٠	٠	٠	٠	اختلاف	
%١٠٠	٣٩	٠	٢	٠	الباحث	٧
	٣٩	٠	٢	٠	الملاحظ	

	٣٩	٠	٢	٠	اتفاق	
	٠	٠	٠	٠	اختلاف	
%٨٦	٥	١	٨	٢٧	الباحث	٨
	٤	٢	٦	٢٩	الملاحظ	
	٤	١	٦	٢٧	اتفاق	
	١	١	٢	٢	اختلاف	
%٩١	٧	٣	١٦	١٥	الباحث	٩
	٦	٣	١٨	١٤	الملاحظ	
	٦	٣	١٦	١٤	اتفاق	
	١	٠	٢	١	اختلاف	
%٩١	٤	١١	١٠	١٦	الباحث	١٠
	٤	١٠	٩	١٨	الملاحظ	
	٤	١٠	٩	١٦	اتفاق	
	٠	١	١	٢	اختلاف	
%٩١	١	٩	١٠	٢١	الباحث	١١
	١	٧	١١	٢٢	الملاحظ	
	١	٧	١٠	٢١	اتفاق	
	٠	٢	١	١	اختلاف	
	٣	٦	٤	٢٨	الباحث	١٢

	٣	٧	٥	٢٦	الملاحظ	
	٣	٦	٤	٢٦	اتفاق	
	٠	١	١	٢	اختلاف	
%١٠٠	١٢	٦	٩	١٤	الباحث	١٣
	١٢	٦	٩	١٤	الملاحظ	
	١٢	٦	٩	١٤	اتفاق	
	٠	٠	٠	٠	اختلاف	
%١٠٠	١٢	٤	٨	١٧	الباحث	١٤
	١٢	٤	٨	١٧	الملاحظ	
	١٢	٤	٨	١٧	اتفاق	
	٠	٠	٠	٠	اختلاف	
%٩٥	٧	١٠	٩	١٥	الباحث	١٥
	٧	٩	٩	١٦	الملاحظ	
	٧	٩	٩	١٥	اتفاق	
	٠	١	٠	١	اختلاف	
%٩١	٨	٥	٩	١٩	الباحث	١٦
	٨	٧	٨	١٨	الملاحظ	
	٨	٥	٨	١٨	اتفاق	
	٠	٢	١	١	اختلاف	

%٩١	٥	٤	١٣	١٩	الباحث	١٧
	٤	٤	١٢	٢١	الملاحظ	
	٤	٤	١٢	١٩	اتفاق	
	١	٠	١	٢	اختلاف	
%٩٥	٦	١٠	١٠	١٥	الباحث	١٨
	٧	١٠	١٠	١٤	الملاحظ	
	٦	١٠	١٠	١٤	اتفاق	
	١	٠	٠	١	اختلاف	
%٩٥	٢	٩	٥	٢٥	الباحث	١٩
	٢	١٠	٤	٢٥	الملاحظ	
	٢	٩	٤	٢٥	اتفاق	
	٠	١	١	٠	اختلاف	
%٩١	٣٣	٥	٢	١	الباحث	٢٠
	٣٢	٦	٣	٠	الملاحظ	
	٣٢	٥	٢	٠	اتفاق	
	١	١	١	١	اختلاف	

يتبين من الجدول السابق أن معامل الاتفاق لجميع الفقرات انحصر بين (٨٦-١٠٠%) وهي قيم عالية تدل على ثبات جيد لبطاقة الملاحظة.

مما سبق يتضح أن بطاقة الملاحظة (موضوع الدراسة) تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات، مما يُعزز مصداقية النتائج النهائية التي سيحصل عليها الباحث جراء تطبيقه للدراسة.

المعالجات الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:-

- ❖ المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، والوزن النسبي للأخطاء ، والترتيب.
- ❖ اختبار T (T test) .

استخدم الباحث البرنامج الإحصائي (SPSS) في معالجة بيانات الدراسة التي توصل إليها الباحث ، ومناقشة وتفسير الأسئلة المتبقية في الفصل الخامس - إن شاء الله -.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة مناقشتها وتفسيراتها

- ❖ النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة ومناقشتها وتفسيرها.
- ❖ النتائج المتعلقة بفرضيتي الدراسة ومناقشتها وتفسيرهما.
- ❖ توصيات الدراسة.
- ❖ مقترحات الدراسة.

يتناول الباحث عرضاً مفصلاً لنتائج الدراسة التي توصل إليها ومناقشتها وتفسيرها في ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها ، حيث تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) في معالجة بيانات الدراسة وسيتم عرض النتائج التي تم التوصل إليها الباحث وتفسيرها لكل سؤال والفرضية التي تتعلق به على حدة .

النتائج التي تتعلق بالسؤال الأول والثاني مناقشتها وتفسيرهما:

ينص السؤال الأول على : " ما الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس؟ "

تمت الإجابة عن السؤال الأول في الفصل الرابع (الطريقة والإجراءات) ، وهي على النحو التالي :

❖ الحذف.

❖ التكرار.

❖ الإضافة.

ويتفق هذا مع دراسة (بقلية ، ٢٠٠٣) ، ودراسة (الكثيري ، ٢٠٠٠) ، في تحديد الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة ، وتناولت دراسات أخرى أخطاء قرائية غير التي تناولتها الدراسة الحالية كدراسة (النوري ، ٢٠١٠) ، ودراسة (فورة ، ٢٠٠٣) ، ودراسة (عوض ، ٢٠١٢) ، وقد اقتصر الباحث على هذه الأخطاء فقط ، لأنها الأكثر شيوعاً ، وحتى يتمكن الباحث من دراستها وملاحظتها بشكل تفصيلي ، حيث يعالج العمومية التي اتبعها الباحثون في الدراسات والبحوث العلمية السابقة ، وملاحظتها أكثر دقة ، حيث يرى الباحث أن الأفضلية لتشخيص هذه الأخطاء يكون بالقياس الجزئي خطوة خطوة ثم تُجمع هذه الجزئيات لتحديد نقاط الضعف بشكل كلي ، ووضع خطط العلاج.

ينص السؤال الثاني على : " ما قائمة المستويات المعيارية ومؤشرات الأداء الدالة عليها لتحديد مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس؟ " تمت الإجابة عن السؤال الأول في الفصل الرابع (الطريقة والإجراءات) ، صفحة (٩٨) .

تتميز الدراسة الحالية ببناء قائمة مستويات معيارية لتحديد مؤشرات الأداء الدالة على الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس وهي الأولى في فلسطين - على حد علم الباحث - ، بينما (العثمانة ، ٢٠٠٨) و (السعودي ، ٢٠٠٤) قدم كل منهما قائمة مستويات معيارية لتقويم تعلم الطلبة في مبحث اللغة العربية ، وأجرى (أبو حليلة ، ٢٠٠٥) قائمة مستويات معيارية للياقة البدنية ، و(الحايك ، ٢٠٠٥) قائمة مستويات معيارية لمقياس أدوار معلمي التربية الرياضية الحديثة ، وأعد (الزغاط ، ٢٠٠٥) قائمة مستويات معيارية للاستماع ، وتوصل (سكر والخزندار ، ٢٠٠٥) إلى قائمة مستويات معيارية لكفايات الأداء اللازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر .

النتائج التي تتعلق بالسؤال الثالث مناقشتها وتفسيرها :

❖ ينص السؤال الثالث على : " ما مستوى توافر مؤشرات الأداء للمستويات المعيارية في الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس؟"

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بدراسة أي المجالات تحصل على أعلى درجة من خلال تطبيق أداة الدراسة المتمثلة في بطاقة الملاحظة ، حيث تم إيجاد قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (١ : ٥)

قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للخطأ والترتيب لمجالات الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي (ن=٢٢٩)

م	المجالات (المستويات المعيارية)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية للخطأ	الترتيب
١	حذف أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الحركات	1.66	.63	55.33	1
٢	إضافة أصوات بعض الحروف أو الكلمات.	1.51	.70	50.46	3
٣	تكرار أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الجمل.	1.63	.67	54.25	2
	الدرجة الكلية	1.60	.60	53.49	***

ويتضح من الجدول (١ : ٥) أن المستويات المعيارية التي تتناولها البطاقة تتفاوت من حيث الأخطاء الشائعة، حيث كان متوسط درجة الإجابة على فقرات بطاقة الملاحظة للمستويات المعيارية ككل قد بلغ (١,٦٠) وبلغ الوزن النسبي للمستويات المعيارية ككل (٥٣,٤٩ %) ، وبدراسة أي المجالات أو المستويات المعيارية الأكثر شيوعاً بالأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس " حيث تم ترتيبها تنازلياً وهي :

❖ حذف أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الحركات.

❖ تكرار أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الجمل.

❖ إضافة أصوات بعض الحروف أو الكلمات.

ويرى الباحث أن هذا التحليل يتوافق مع دراسة (بقبيلة ، ٢٠٠٣) ، ودراسة (فورة ، ٢٠٠٣) ، ودراسة الكثيري (٢٠٠٠) ، ودراسة النوري (٢٠١٠) ، ... إلخ ، حيث أظهرت أنه يوجد أخطاء قرائية لدى الطلبة ، ويعزو الباحث ذلك إلى أسباب ترجع إلى

طرائق التدريس المستخدمة في تعليم القراءة ، وعدم حث الطلبة على القراءة الاستطلاعية في المجالات المختلفة ، وعدم بناء المهارات الأساسية للقراءة عند الطلبة من الصغر ، وعلى الرغم من توافق هذه الدراسات على وجود أخطاء قرائية إلا أن نتائج دراسة (بقيلة ، ٢٠٠٣) ترى أن معظم الأخطاء القرائية لا تتركز في الحذف والإضافة والإبدال ، وانفقت الدراسة مع دراسة (الكثيري ، ٢٠٠٠) كون الحذف تتوافر فيه أعلى درجات الأخطاء القرائية ترتيبياً، واختلفت مع الدراسة الحالية كون التكرار ثاني الأخطاء القرائية حيث رأت الإضافة ثم التكرار ثم الإبدال.

وبدراسة أي الفقرات أكثر تأثراً بمستواها المعياري تم تناول كل مستوى معياري مع بيان قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من الفقرات بكل مستوى على حدة كما يلي :

أولاً : حذف أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الحركات:

وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب وهي كما يوضحها الجدول رقم (٢ : ٥)

الجدول (٢ : ٥)

قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للخطأ والترتيب لمؤشرات أداء

حذف أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الحركات

م	العبارات (مؤشرات الأداء)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للخطأ	الترتيب
١	حذف صوت حرف من أول الكلمة.	2.55	.89	85.15	2
٢	حذف صوت حرف من وسط الكلمة.	1.38	1.20	45.85	3
٣	حذف صوت حرف من آخر	1.24	1.09	41.48	5

الدرجة الكلية للمستوى المعياري	متوسط درجة الإجابة على هذا المجال بلغت (١,٦٦)	الدرجة الكلية للمستوى المعياري	متوسط درجة الإجابة على هذا المجال بلغت (١,٦٦)	الدرجة الكلية للمستوى المعياري	متوسط درجة الإجابة على هذا المجال بلغت (١,٦٦)
٤	حذف صوت كلمة من أول الجملة.	1.23	1.11	40.90	6
٥	حذف صوت كلمة من وسط الجملة.	1.21	1.13	40.17	7
٦	حذف صوت كلمة من آخر الجملة.	1.36	1.23	45.27	4
٧	حذف حركة آخر الكلمة.	2.66	.76	88.50	1
	الدرجة الكلية للمستوى المعياري	1.66	.63	55.33	***

ويتضح من الجدول (٢ : ٥) أن متوسط درجة الإجابة على هذا المجال بلغت (١,٦٦) وبلغ الوزن النسبي لهذا المجال (٥٥,٣٣ %) ، وبدراسة أي مؤشرات الأداء الأكثر شيوعاً سيتم ترتيبها تنازلياً حسب الوزن النسبي وهي :

❖ حذف حركة آخر الكلمة.

❖ حذف صوت حرف من أول الكلمة.

❖ حذف صوت حرف من وسط الكلمة.

❖ حذف صوت كلمة من آخر الجملة.

❖ حذف صوت حرف من آخر الكلمة.

❖ حذف صوت كلمة من أول الجملة.

❖ حذف صوت كلمة من وسط الجملة.

ويرى الباحث أن مؤشر الأداء حذف حركة آخر الكلمة بلغ أعلى وزن نسبي للخطأ حيث بلغ (٨٥,١٥) ، وقد وافق هذا ما ذهب إليه (بقبيلة ، ٢٠٠٣) حيث وجد أن خطأ النطق لحركة آخر الحرف بلغ أكثر الأخطاء القرآنية الجهرية الشائعة ، وقد يُعزى هذا إلى تركيز انتباه الطلبة على الحروف الأولى من الكلمة أو حروف الكلمة دون الإطلاع على بنية الكلمة ، أو يرجع إلى سرعة القراءة لدى الطلبة حيث يعتبرونها المهارة الأهم ، وعدم معرفة

الطلبة لقواعد النحو والصرف في الصف الثالث الأساسي ، وجاء مؤشر الأداء حذف صوت كلمة من وسط الجملة بوزن نسبي بلغ (٤٠,١٧) وكان أقل مؤشر تتوافر فيه الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة للمستوى المعياري حذف أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الحركات.

ثانياً : إضافة أصوات بعض الحروف أو الكلمات:

وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب وهي كما يوضحها الجدول رقم (٣ : ٥)

الجدول (٣ : ٥)

قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للخطأ والترتيب لمؤشرات الأداء للمستوى المعياري لإضافة أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الحركات

م	العبارات (مؤشرات الأداء)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للخطأ	الترتيب
١	إضافة صوت حرف من أول الكلمة.	1.77	1.33	58.95	2
٢	إضافة صوت حرف من وسط الكلمة.	1.22	1.19	40.61	3
٣	إضافة صوت حرف من آخر الكلمة.	1.20	1.11	39.88	5
٤	إضافة صوت كلمة من أول الجملة.	1.18	1.12	39.45	6

4	40.32	1.24	1.21	إضافة صوت كلمة من وسط الجملة.	٥
1	83.55	.97	2.51	إضافة صوت كلمة من آخر الجملة.	٦
***	50.46	.70	1.51	الدرجة الكلية للمجال	

ويتضح من الجدول (٣ : ٥) أن متوسط درجة الإجابة على هذا المجال بلغت (١,٥١) وبلغ الوزن النسبي لهذا المجال (٥٠,٤٦ %) ، وبدراسة أي مؤشرات الأداء الأكثر شيوعاً سيتم ترتيبها تنازلياً حسب الوزن النسبي وهي :

- ❖ إضافة صوت كلمة من آخر الجملة.
- ❖ إضافة صوت حرف من أول الكلمة.
- ❖ إضافة صوت حرف من وسط الكلمة.
- ❖ إضافة صوت كلمة من وسط الجملة.
- ❖ إضافة صوت حرف من آخر الكلمة.
- ❖ إضافة صوت كلمة من أول الجملة.

قد واجه الباحث استغراباً عندما لاحظ أن مؤشر الأداء إضافة صوت كلمة من آخر الجملة بلغ أعلى وزن نسبي للخطأ حيث بلغ (٨٣,٥٥) وقد يُعزى هذا إلى اعتماد الطلبة في قراءتهم إلى الحفظ والاستظهار دون التمهيد في الكلمات جيداً أثناء القراءة ، أو عنصر التخمين أثناء القراءة ، أو الارتباط الذهني للطلبة في جمل قد مرت عليهم خلال القراءات السابقة ، بينما نال مؤشر الأداء إضافة صوت كلمة من أول الجملة بلغ أدنى وزن نسبي للخطأ حيث بلغ (٣٩,٤٥) وقد يُعزى هذا إلى تركيز الطلبة أثناء قراءتهم لأول الجملة ، حيث تبدأ تهجئة حروف كلمات الجملة من الكلمة الأولى بدقة وعناية لأن الاهتمام يزيد في بداية قراءة الجملة عن قراءة آخر الكلمات.

ثالثاً : تكرار أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الجمل:

وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب وهي كما يوضحها الجدول رقم (٤ : ٥)

الجدول (٤ : ٥)

قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لمجال تكرار أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الحركات.

م	مؤشرات الأداء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للخطأ	الترتيب
١	تكرار صوت حرف من أول الكلمة.	1.90	1.31	63.46	2
٢	تكرار صوت حرف من وسط الكلمة.	1.34	1.27	44.54	4
٣	تكرار صوت حرف من آخر الكلمة.	1.25	1.18	41.63	5
٤	تكرار صوت كلمة من أول الجملة.	1.25	1.09	41.63	5
٥	تكرار صوت كلمة من وسط الجملة.	1.24	1.13	41.48	7
٦	تكرار صوت كلمة من آخر الجملة.	1.60	1.23	53.42	3
٧	تكرار الجملة أكثر من مرة.	2.81	.55	93.60	1
	الدرجة الكلية للمستوى المعياري	1.63	.67	54.25	***

ويتضح من الجدول (٤ : ٥) أن متوسط درجة الإجابة على هذا المجال بلغت (١,٦٣) وبلغ الوزن النسبي لهذا المجال (٥٤,٢٥ %) ، وبدراسة أي مؤشرات الأداء الأكثر شيوعاً سيتم ترتيبها تنازلياً حسب الوزن النسبي وهي :

❖ تكرار الجملة أكثر من مرة.

- ❖ تكرار صوت حرف من أول الكلمة.
- ❖ تكرار صوت كلمة من آخر الجملة.
- ❖ تكرار صوت حرف من وسط الكلمة.
- ❖ تكرار صوت كلمة من أول الجملة.
- ❖ تكرار صوت حرف من آخر الكلمة.
- ❖ تكرار صوت كلمة من وسط الجملة.

ويرى الباحث أن مؤشر الأداء تكرار الجملة أكثر من مرة بلغ أعلى وزن نسبي للخطأ حيث بلغ (٩٣,٦٠) وقد يُعزى هذا إلى ارتباك الطلبة أثناء القراءة الجهرية وخاصة في الفصل الدراسي لأنه يعتقد أن المعلم والطلبة الموجودين في الفصل بمثابة مقيمين لقراءته ، ويلاحظ الباحث من خلال عمله كمعلم للمرحلة الأساسية الدنيا أن الطالب بعد قراءته للجملة أو جزء منها يرجع إلى قراءتها مرة أخرى بناءً على حفظه لها حتى تمنحه فرصة للنظر إلى الجملة أو الكلمة التي بعدها ليقراها من باب الاستعداد القبلي للقراءة ، بينما مؤشر الأداء تكرار صوت كلمة من وسط الجملة بلغ أدنى وزن نسبي للخطأ حيث بلغ (٤١,٤٨) وقد يُعزى هذا إلى أن الطلبة أثناء قراءتهم يركزون على أول الجملة أو الكلمة ، من حيث يبدأ الطلبة قراءتهم لا من وسط الجملة.

النتائج التي تتعلق بالسؤال الرابع والفرضية الأولى مناقشتها وتفسيرهما :

ينص السؤال الرابع على ما يلي: "هل يختلف مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في ضوء قائمة المستويات المعيارية المعدة باختلاف متغير الجنس (طلاب ، طالبات) ؟"

صيغة الفرضية المتعلقة بالسؤال الرابع: " لا يختلف مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في ضوء قائمة المستويات المعيارية المعدة باختلاف متغير الجنس (طلاب ، طالبات) ."

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار " ت " للكشف عن دلالة الفروق بين الجنسين، والجدول (٥ : ٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥ : ٥)

نتائج استخدام اختبار " ت " للكشف عن الفرق بين متوسطي درجات الطلبة تعزى لمتغير الجنس

المستويات المعيارية	نوع التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوي الدلالة
حذف أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الحركات	ذكر	107	1.66	.71	٠,١٠١	غير دالة عند ٠,٠٥
	أنثى	122	1.66	.54		
إضافة أصوات بعض الحروف أو الكلمات	ذكر	107	1.56	.79	١,٠١٣	غير دالة عند ٠,٠٥
	أنثى	122	1.47	.61		
تكرار أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الجمل	ذكر	107	1.59	.76	٠,٧٦١	غير دالة عند ٠,٠٥
	أنثى	122	1.66	.58		
الدرجة الكلية	ذكر	107	1.61	.70	٠,٠١٩	غير دالة عند ٠,٠٥
	أنثى	122	1.60	.51		

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية ٢٢٧ ومستوى دلالة ٠,٠٥ بلغت (١,٩٨)

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية ٢٢٧ ومستوى دلالة ٠,٠١ بلغت (٢,٦٧٧)

لقد اتضح من الجدول السابق أنه:

أولاً : فيما يتعلق بحذف أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الحركات:

يتضح أن متوسط الأخطاء الحسابية لهذا المجال لإجابات الطلاب بلغ (١,٦٦)، ومتوسط إجابات الطالبات بلغ (١,٦٦) وقيمة " ت " المحسوبة بلغت (٠,١٠١)، وهي غير دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وهذا يعني أنه لا يختلف مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في ضوء قائمة المستويات المعيارية المعدة باختلاف متغير الجنس (طلاب ، طالبات).

ثانياً : فيما يتعلق بإضافة أصوات بعض الحروف أو الكلمات:

يتضح أن متوسط الأخطاء الحسابية على هذا المجال لإجابات الطلاب بلغ (١,٥٦)، ومتوسط إجابات الطالبات بلغ (١,٤٧) وقيمة " ت " المحسوبة بلغت (١,٠١٣)، وهي غير دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وهذا يعني أنه لا يختلف مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في ضوء قائمة المستويات المعيارية المعدة باختلاف متغير الجنس (طلاب ، طالبات).

ثالثاً : فيما يتعلق بتكرار أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الجمل:

يتضح أن متوسط الأخطاء الحسابية على هذا المجال لإجابات الطلاب بلغ (١,٥٩)، ومتوسط إجابات الطالبات بلغ (١,٦٦) وقيمة " ت " المحسوبة بلغت (٠,٧٦١)، وهي غير دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وهذا يعني أنه لا يختلف مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في ضوء قائمة المستويات المعيارية المعدة باختلاف متغير الجنس (الطلاب ، الطالبات).

الدرجة الكلية للبطاقة:

يتضح أن متوسط الأخطاء الحسابية على هذا المجال لإجابات الطلاب بلغ (١,٦١) ، ومتوسط إجابات الطالبات بلغ (١,٦٠) وقيمة " ت " المحسوبة بلغت (٠,٠١٩) ، وهي غير دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ، وهذا يعني أنه لا يختلف مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في ضوء قائمة المستويات المعيارية المعدة باختلاف متغير الجنس (الطلاب ، الطالبات).

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع (بقبيلة ، ٢٠٠٣) حيث كشفت دراسته وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء القرائية الجهرية لصالح الطالبات ، ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في المستويات المعيارية الثلاثة ، كونهم يتعلمون من المنهاج الفلسطيني الموحد ، وقد حدد الباحث الصف الثالث الأساس لمدارس وكالة الغوث بمعنى أن معظم معلمي ومعلمات مدارس وكالة الغوث يُعلمون القراءة بطريقة تدريس واحدة وبخطوات معينة ، كما أن الطلبة في نهاية المرحلة الأساسية الدنيا المتمثلة في نهاية الصف الثالث الأساس يكون لديهم مهارات قرائية محددة وواحدة في أغلب الأحيان.

النتائج التي تتعلق بالسؤال الخامس والفرضية الثانية مناقشتها وتفسيرهما :

ينص السؤال الخامس على ما يلي: "هل يختلف مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في ضوء قائمة المستويات المعيارية المعدة باختلاف متغير التحصيل (مرتفع، منخفض)؟"

صيغة الفرضية المتعلقة بالسؤال الخامس: " لا يختلف مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في ضوء قائمة المستويات المعيارية المعدة باختلاف متغير التحصيل (مرتفع، منخفض) ."

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار " ت " للكشف عن دلالة الفرق بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والطلبة ذوي التحصيل المنخفض، والجدول (٦ : ٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٦ : ٥)

نتائج استخدام اختبار " ت " للكشف عن الفرق بين متوسطي الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والطلبة ذوي التحصيل المنخفض

المستويات المعيارية	نوع التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوي الدلالة
حذف أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الحركات	مرتفع	119	1.39	.55	٧,٥٣٨	دالة عند ٠,٠١
	منخفض	110	1.95	.57		
إضافة أصوات بعض الحروف أو الكلمات	مرتفع	119	1.19	.55	٨,٣١٩	دالة عند ٠,٠١
	منخفض	110	1.87	.68		
تكرار أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الجمل	مرتفع	119	1.26	.52	١٠,٣٤٥	دالة عند ٠,٠١
	منخفض	110	2.02	.59		
الدرجة الكلية	مرتفع	119	1.29	.49	٩,٩٢٥	دالة عند ٠,٠١
	منخفض	110	1.95	.52		

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية ٢٢٧ ومستوى دلالة ٠,٠٥ بلغت (١,٩٨)

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية ٢٢٧ ومستوى دلالة ٠,٠١ بلغت (٢,٦٧٧)

لقد اتضح من الجدول السابق أنه:

أولاً : فيما يتعلق بحذف أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الحركات:

يتضح أن متوسط الأخطاء الحسابية لهذا المستوى المعياري لإجابات الطلبة ذوي التحصيل المرتفع بلغ (١,٣٩) ، ومتوسط إجابات الطلبة ذوي التحصيل المنخفض بلغ (١,٩٥) وقيمة " ت " المحسوبة بلغت (٧,٥٣٨)، وهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١، وهذا يعني أنه يختلف مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس في ضوء قائمة المستويات المعيارية المعدة باختلاف متغير التحصيل (مرتفع، منخفض) لصالح منخفضي التحصيل.

ثانياً : فيما يتعلق بإضافة أصوات بعض الحروف أو الكلمات:

يتضح أن متوسط الأخطاء الحسابية لهذا المستوى المعياري لإجابات الطلبة ذوي التحصيل المرتفع بلغ (١,١٩)، ومتوسط إجابات الطلبة ذوي التحصيل المنخفض بلغ (١,٨٧) وقيمة " ت " المحسوبة بلغت (٨,٣١٩)، وهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١، وهذا يعني أنه يختلف مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس في ضوء قائمة المستويات المعيارية المعدة باختلاف متغير التحصيل (مرتفع، منخفض) لصالح منخفضي التحصيل.

ثالثاً : فيما يتعلق بتكرار أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الجمل:

يتضح أن متوسط الأخطاء الحسابية لهذا المستوى المعياري لإجابات الطلبة ذوو التحصيل المرتفع بلغ (١,٢٦)، ومتوسط إجابات الطلبة ذوو التحصيل المنخفض بلغ (٢,٠٢) وقيمة " ت " المحسوبة بلغت (١٠,٣٤٥)، وهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١، وهذا يعني أنه يختلف مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس في ضوء قائمة المستويات المعيارية المعدة باختلاف متغير التحصيل (مرتفع، منخفض) لصالح منخفضي التحصيل.

الدرجة الكلية للبطاقة:

يتضح أن متوسط الأخطاء الحسابية لهذه المجالات لإجابات الطلبة ذوو التحصيل المرتفع بلغ (١,٢٩)، ومتوسط إجابات الطلبة ذوي التحصيل المنخفض بلغ (١,٩٥) وقيمة " ت " المحسوبة بلغت (٩,٩٢٥)، وهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١، وهذا يعني أنه يختلف مستوى توافر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس في ضوء قائمة المستويات المعيارية المعدة باختلاف متغير التحصيل (مرتفع، منخفض) لصالح منخفضي التحصيل.

يعزو الباحث ارتفاع مستوى توافر مؤشرات الأداء للمستويات المعيارية للأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لصالح الطلبة ذوو التحصيل المنخفض ، كونهم لا يمتلكون المهارات القرائية بشكل جيد ، وعدم وجود خطط علاجية للأخطاء القرائية الجهرية ، وقلة تعاون المعلمين والمعلمات مع هذه الفئة من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض بالقدر المطلوب ، والبعد عن استخدام طرق التدريس الحديثة الخاصة بالطلبة ذوي التحصيل المنخفض كطريقة التعليم التفاعلي المحوسب في تعليم القراءة ، ويرى الباحث التأخر في تشخيص الأخطاء القرائية الجهرية لدى طلبة الصف الثالث الأساس من أهم الأسباب التي أدت إلى ارتفاع الأخطاء القرائية الجهرية لدى الطلبة ذوي التحصيل المنخفض.

توصيات الدراسة :

- ❖ ضرورة إعادة النظر في موضوعات القراءة المقررة على طلبة الصف الثالث الأساس ، وتقديمها في إطار يمكنها من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة منها بكفاءة وفعالية.
- ❖ ضرورة مساعدة المعلم للطلبة على توظيف القواعد النحوية والصرفية والإملائية أثناء قراءتهم الجهرية ، حتى يتم ربط القراءة الجهرية بسائر فروع اللغة ، وبالتالي الحد من واقع الطلبة الذين يخطئون بالقراءة الجهرية.
- ❖ تصميم أدوات علمية مختلفة للكشف عن الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة في جميع المراحل التعليمية المختلفة.
- ❖ تنويع طرائق التدريس من قبل المعلم في تدريسه للقراءة الجهرية ، بما يتناسب والفروق الفردية بين الطلبة من جهة ، وطبيعة موضوعات القراءة من جهة أخرى.
- ❖ ضرورة اهتمام المعلم بالتشخيص الفوري للأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى الطلبة ، حتى لا تصل إلى حد يصعب معالجته.
- ❖ ضرورة اهتمام المعلم بالتشخيص المستمر للأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى الطلبة.

مقترحات الدراسة :

من المقترحات التي قد تفتح المجال أمام دراسات أخرى في هذا المجال:

- ❖ إجراء دراسة لبناء برنامج محوسب لعلاج الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس.
- ❖ إجراء دراسات مماثلة في مراحل دراسية مختلفة.
- ❖ إجراء دراسة تستهدف بناء قائمة مستويات معيارية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس.
- ❖ إجراء دراسة لتقويم موضوعات القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساس.
- ❖ إجراء دراسة لمعرفة أثر الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة على التحصيل الدراسي للطلبة.
- ❖ إجراء دراسة مقارنة لأثر عدة طرائق في تدريس القراءة الجهرية.
- ❖ إجراء دراسة تستهدف بناء قائمة مستويات معيارية للأخطاء القرائية الصامتة الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس.

المصادر والمراجع

📖 القرآن الكريم تنزيل العزيز الحكيم.

١. ابن منظور ، محمد (٢٠٠٣) : لسان العرب ، المجلد الثاني ، دار الحدي للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة : مصر.
٢. ابن منظور، جمال الدين(دت) : لسان العرب ، دار المعارف ، مادة قرأ ، مج ٤ ، ص٣٥٦٤.
٣. أبو الهيجاء ، فؤاد حسن حسين (٢٠٠٢) : أساليب وطرق تدريس اللغة العربية ، ط ٢ ، دار المناهج ، عمان : الأردن.
٤. أبو الهيجاء، فؤاد (٢٠٠١) : أساليب وطرق تدريس اللغة العربية ، دار المناهج ، عمان : الأردن.
٥. أبو حجاج ، أحمد (١٩٩٦) : برنامج مقترح لعلاج الضعف القرائي وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة طنطا.
٦. أبو حليلة ، فائق (٢٠٠٥) : بناء مستويات معيارية للياقة البدنية لطلبة وطالبات كلية التربية الرياضية في الأردن ، المؤتمر السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، ٢٦-٢٧ يوليو ٢٠٠٥م ، المجلد الأول ، القاهرة : جامعة عين شمس.
٧. أبو دقة، نادية عبد الغني (٢٠١٠) : دراسة مسحية لصعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان الأهلية، عمان : الأردن.
٨. أبو سليمان ، صادق (١٩٩٢) : قطوف كتب اللغة ، مكتبة الجنوب المركزية ، غزة : فلسطين.
٩. أبو طعيمة، محمد أحمد (٢٠١٠) : أثر برنامج العيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

١٠. أبو بكر ، محمد نايف (٢٠٠٩) : أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خانيونس ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية - غزة.
١١. أبو مغلي ، سميح (١٩٨٦) : الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، مجدلاوي للنشر والتوزيع ، عمان : الأردن.
١٢. أبو مغلي، سميح وسلامة، عبد الحافظ (٢٠١١) : تعليم الأطفال القراءة والكتابة ، دار البداية ، عمان : الأردن.
١٣. أبو مغلي، سميح (٢٠١٠) : مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار يافا للنشر والتوزيع، عمان : الأردن.
١٤. أبو موسى ، لطفي موسى (٢٠٠٨) : أثر استخدام الدراما على تحسين مستوى بعض المهارات القرائية لدى طلبة الصف السابع ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية - غزة.
١٥. الأسطل ، أحمد رشاد مصطفى (٢٠١٠) : مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية - غزة.
١٦. اسماعيل ، الغريب (١٩٩٨) : تكنولوجيا التعليم وتجديد التعليم ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة : مصر.
١٧. الأغا ، إحسان (٢٠٠٠) : البحث التربوي ، ط ٤ ، مكتبة الطالب الجامعي ، غزة.
١٨. الأنصاري ، محمد و مصطفى ، أحمد (٢٠٠٢) : برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي ، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج ، (٢٣ - ٢٦ يونيو) .
١٩. البجة ، عبد الفتاح (٢٠٠٢) : تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان : الأردن.

٢٠. البجة، عبد الفتاح حسن (٢٠٠٠) : أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسية الدنيا ، دار الفكر ، عمان : الأردن.
٢١. البجة، عبد الفتاح حسن (٢٠٠٥) : أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي ، عمان : الأردن.
٢٢. بطرس ، بطرس حافظ (٢٠٠٩) : تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، ط ١ ، دار المسيرة ، عمان : الأردن.
٢٣. بقبلة ، إياد يحي عبد القادر (٢٠٠٣) : الأخطاء الشائعة في قراءة اللغة العربية الجهرية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس.
٢٤. بوند ، جاي وزملاؤه (١٩٨٦) : الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه ، ترجمة محمد منير مرسي ، ط ٢ ، عالم الكتب ، القاهرة : مصر.
٢٥. البوهي ، فاروق (٢٠٠١) : الإدارة التعليمية والمدرسية ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة : مصر.
٢٦. بيران ، دونالد (د . ت) : القراءة الوظيفية ، مكتبة مصر ، القاهرة : مصر.
٢٧. البيهقي، أبو بكر أحمد(١٩٢٣) : السنن الكبرى للبيهقي، حيدر آباد ، دائرة المعارف النظامية.
٢٨. الترتوري ، محمد عوض والقضاة ، محمد فرحان (٢٠٠٦) : أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان : الأردن.
٢٩. جاب الله ، علي سعد و مكايي ، سيد فهمي و عبد الباري ، محمد شعبان (٢٠١١) : تعليم القراءة والكتابة ، أسسه وإجراءاته التربوية ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان : الأردن.
٣٠. الحايك ، صادق (٢٠٠٥) : بناء مستويات معيارية لمقياس أدوار معلمي التربية الرياضية الحديثة كما تطرحها مناهج التربية الرياضية القائمة على الاقتصاد المعرفي

- في عصر العولمة ، المؤتمر السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، ٢٦-٢٧ يوليو ٢٠٠٥م ، المجلد الثالث ، القاهرة : جامعة عين شمس .
٣١. حسان ، حسان (١٩٩٢) : مقترحات لتنمية حب القراءة عند أطفالنا ، التربية ، العدد مائة ، السنة واحد وعشرون ، الدوحة : قطر .
٣٢. حسان ، حسان (١٩٩٤) : رؤية إنسانية لمفهوم ضبط جودة التعليم ، مجلة دراسات تربوية ، ج٩ ، عالم الكتب ، القاهرة : مصر .
٣٣. الحسن ، هشام (٢٠٠٠) : طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة ، ط١ ، الدار العلمية الدولية ، عمان : الأردن .
٣٤. حلس ، داود (٢٠٠٤) : دراسة تقييمية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى تلاميذ وتلميذات الصف السادس الأساسي في مدارس محافظات غزة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الخرطوم ، كلية التربية : السودان .
٣٥. حلس ، داود درويش (٢٠٠٦) : دليل الباحث في تنظيم وتوضيح البحث العلمي ، ط١ ، آفاق للنشر والتوزيع بغزة .
٣٦. الحوامدة، محمد (٢٠١٠) : وصف أخطاء القراءة الجهرية وتحليلها لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة أربد وعلاقتها ببعض المتغيرات ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد(٦)، العدد(٢).
٣٧. الحيلة، محمد محمود وغنيم، عائشة عبد القادر (٢٠٠٢) : أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، جامعة النجاح الوطنية، المجلد(١٦)، العدد(٢).
٣٨. الحيلواني، ياسر (٢٠٠٣) : تدريس وتقييم مهارات القراءة ، مكتبة الفلاح ، الكويت .
٣٩. خاطر ، محمد أحمد (١٩٨٦) : تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي ، تونس .

٤٠. خميس ، محمد عطية (٢٠٠٩) : تكنولوجيا التعليم والتعلم ، ط ٢ ، دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة : مصر .
٤١. حلس ، داود (٢٠١٢) : الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية لصفوف المرحلة الأساسية الدنيا ، مكتبة جامعة الأمة ، غزة : فلسطين .
٤٢. الدراويش ، محمد أحمد (١٩٩٧) : فن تدريس مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية ، عمان : الأردن .
٤٣. الدليمي طه علي والوائل ، سعاد عبد الكريم (٢٠٠٣) : الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية ، ط ١ ، دار الشروق ، عمان : الأردن .
٤٤. الدليمي طه علي والوائل ، سعاد عبد الكريم (٢٠٠٥) : اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ط ١ ، عالم الكتب الحديث ، إربد : الأردن .
٤٥. الراشد ، خالد بن عبدالله (٢٠٠١) : برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة وأثره في تحسين مهارات القراءة الصامتة ومستوى التحصيلي للصف السادس بمدينة الرياض ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، السعودية .
٤٦. راشد ، حنان مصطفى مدبولي (٢٠٠١) : برنامج مقترح لعلاج الصعوبات القرائية في التعرف والنطق والفهم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري ، المؤتمر العلمي السابع (صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج) ، مصر ، المجلد (١) .
٤٧. رضوان ، منير محمد (٢٠٠٢) : أثر استخدام الطريقة الجزئية الطريقة الجزئية في تعليم القراءة على تنمية مهاراتها في الصف الأول الأساسي بمحافظة غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأقصى بغزة .
٤٨. رياض ، بدري (٢٠٠٥) : صعوبات التعلم ، ط ١ ، دار الصفاء للتوزيع ، عمان : الأردن .

٤٩. زايد، فهد خليل (٢٠٠٦) : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، دار اليازوري ، عمان : الأردن.
٥٠. الزغات ، جمال سليمان عطية (٢٠٠٥) : تقويم أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية للاستماع ، المؤتمر السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، ٢٦-٢٧ يوليو ٢٠٠٥م ، المجلد الثالث ، القاهرة : جامعة عين شمس.
٥١. زقوت ، محمد شحادة (١٩٩٩) : المرشد في تدريس اللغة العربية، ط٢ : مكتبة الأمل ، غزة : فلسطين.
٥٢. سالم ، محمد محمد (٢٠٠٦) : فاعلية استخدام الحاسوب في تعلم القراءة والكتابة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي ، المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (من حق كل طفل أن يكون قارئاً متميزاً) ، المجلد (٢)، ١٨_٥٧ ، القاهرة : مصر.
٥٣. السرطاوي ، زيدان (١٩٩٥) : خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد(٣٧).
٥٤. السعودي ، علاء (٢٠٠٤) : تقويم أهداف تعليم اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات العالمية لتعليم اللغات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس : مصر.
٥٥. سعودي ، علاء الدين حسن إبراهيم (٢٠٠٥) : تقويم أهداف تعليم اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء المستويات العالمية لتعلم اللغات (ملخص رسالة ماجستير) ، المؤتمر السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، ٢٦-٢٧ يوليو ٢٠٠٥م ، المجلد الثاني ، جامعة عين شمس القاهرة : مصر.
٥٦. السعيد ، رضا مسعد (٢٠٠٥) : متطلبات تفعيل المستويات المعيارية داخل المدرسة المصرية تساؤلات أساسية ، المؤتمر السابع عشر مناهج التعليم

والمستويات المعيارية ، ٢٦-٢٧ يوليو ٢٠٠٥ م ، المجلد الأول ، القاهرة : جامعة عين شمس.

٥٧. السعيدى، أحمد (٢٠٠٩). مدخل إلى الديسلكسيا برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة، دار اليازوري ، عمان : الأردن.

٥٨. سكر ، ناجي رجب و الخزندار ، نائلة نجيب (٢٠٠٥) : مستويات معيارية مقترحة لكفايات الأداء اللازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر ، المؤتمر السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، ٢٦-٢٧ يوليو ٢٠٠٥ م ، المجلد الثاني ، القاهرة : جامعة عين شمس.

٥٩. سلوت، فتن إبراهيم (٢٠١١) : أثر توظيف الألعاب التعليمية في التمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً المختلفة نطقاً لدى تلامذة الصف الثاني الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

٦٠. السليطي، حمدة (٢٠٠١) : برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة قطر. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

٦١. سليمان، محمد نايف ومحمد، عادل جابر صالح (٢٠٠٥). المشرف الفني في أساليب تدريس اللغة العربية، دار القدس للنشر ودار قنديل للنشر والتوزيع ، عمان : الأردن.

٦٢. السليمان، مها عبدالله (٢٠٠١) : أثر برنامج قائم على استخدام ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، مجلة الدراسات التربوية، جامعة الخليج العربي، البحرين.

٦٣. شحاته ، حسن (١٩٩٢) : تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط ١ ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة : مصر.

٦٤. شحاته ، حسن (١٩٩٤) : القراءة والطفل ، عالم الكتب ، القاهرة : مصر.

٦٥. شحاته ، حسن (٢٠٠٥) : ثقافة المعايير والتعليم الجامعي ، المؤتمر السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، ٢٦-٢٧ يوليو ٢٠٠٥م ، المجلد الثاني ، القاهرة : جامعة عين شمس.
٦٦. الشخريتي ، سوسن شاهين (٢٠٠٩) : أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية - بشمال غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية - غزة.
٦٧. شريف ، سليم محمد وأبو رياشي ، حسين محمد والصابي ، عبدالحكيم (٢٠٠٩) : تعلم القراءة السريعة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان : الأردن.
٦٨. الشوبكي ، مها محمد أحمد (٢٠١١) : فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية - غزة.
٦٩. شيخ عيد ، إبراهيم سليمان (٢٠٠٠) : الأخطاء الشائعة في خطوط طلبة المرحلة الأساسية العليا في مادة الخط العربي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية - غزة.
٧٠. صالح ، نجوى فوزي ديب (٢٠٠٥) : برنامج مقترح لتنمية الاستعداد للقراءة لدى أطفال الرياض في محافظة غزة ، رسالة دكتوراة ، كلية التربية ، جامعة الأقصى - غزة.
٧١. صالح ، نداء عبدالرحيم مصطفى دار (٢٠١٠) : أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة في تعلم اللغة العربية على تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة نابلس. كلية التربية ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس.
٧٢. الصاوي ، محمد وجيه (٢٠٠٥) : الكتاب الإلكتروني في ضوء المستويات المعيارية للوسائط المتعددة (دراسة ناقدة لكتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوي) ، المؤتمر السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، ٢٦-٢٧ يوليو ٢٠٠٥م ، المجلد الثاني ، القاهرة : جامعة عين شمس.

٧٣. الصوّي ، حسني (٢٠٠٦) : المشكلات القرائية في صفوف الحلقة الأولى ، مفهومها ، أسبابها ، وطرائق العلاج المقترحة ، الرئاسة العامة بوكالة الغوث الدولية.
٧٤. طعيمة ، رشدي وخاطر ، محمود والحماوي ، يوسف وعبد الموجود ، محمد (٢٠٠٥) : طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ، دارالفكر العربي ، القاهرة : مصر.
٧٥. طعيمة، رشدي (٢٠٠١) : الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية ، دارالفكر العربي ، القاهرة : مصر.
٧٦. طعيمة، رشدي (٢٠٠٤) : الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها، تطويرها، تقويمها ، دارالفكر العربي ، القاهرة : مصر.
٧٧. الظاهر ، قحطان أحمد (٢٠٠٠) : الطفل غير العادي ، الموهوبون والمعاقون ، ط١ ، دوار الثورة العربية : ليبيا.
٧٨. عاشور ، راتب قاسم والحوامدة ، محمد فؤاد (٢٠٠٣) : أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط٢ ، دار المسيرة ، عمان : الأردن.
٧٩. عاشور، راتب ومقدادي، محمد فخري (٢٠٠٩) : المهارات القرائية والكتابية، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان : الأردن.
٨٠. عامر، فخرالدين (٢٠٠٠) : طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ط٢، عالم الكتب.
٨١. عبادة ، علي (٢٠٠٨) : ضعف التحصيل الدراسي أسبابه وعلاجه ، دار جرير للنشر والتوزيع ، عمان : الأردن.
٨٢. عبادة ، حسان (٢٠٠٢) : تشجيع عادة القراءة لدى الأطفال ، ط١ ، دار الصفاء ، عمان : الأردن.
٨٣. العبادي ، حامد مبارك؛ نصر ، حمدان علي؛ حمدان ، ربحي خليل أحمد (٢٠٠٧) : دراسة تقييمية لمنهاج اللغة العربية المحوسب لطلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن ، مجلة العلوم التربوية، قطر، العدد(١٣)، ٢٠٧_٢٢٩.

٨٤. عبد الحليم ، أحمد مهدي (٢٠٠٥) : حكاية المعايير القومية للتعلم وتوابعها : دراسة ناقدة ورؤية بديلة ، المؤتمر السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، ٢٦-٢٧ يوليو ٢٠٠٥ م ، المجلد الثاني ، القاهرة : جامعة عين شمس .
٨٥. عبد الحميد ، هبة محمد (٢٠٠٦) : ألعاب الأطفال الغنائية ، الحركية والثقافية والإيهامية والشعبية والتربوية والتمثيلية ، دار الصفاء للتوزيع والنشر ، عمان : الأردن .
٨٦. عبد الحميد، هبة محمد (٢٠٠٦) : أنشطة ومهارات القراءة ، دار الصفاء ، عمان : الأردن .
٨٧. عبد الرحمن ، مصطفى (١٩٩٦) : الجودة الشاملة وإعادة بناء التنمية البشرية ، مجلة النهضة البشرية .
٨٨. عبد الموجود ، محمد عزت (١٩٩٦) : المعلمون في قطر الواقع والآفاق المستقبلية ، وزارة التربية والتعليم والثقافة ، الدوحة : قطر .
٨٩. عبد الموجود ، محمد و المغربي ، شيماء عبد الله (٢٠٠٥) : ضوابط علمية لإعداد المعلم في ضوء المستويات المعيارية ، المؤتمر السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، ٢٦-٢٧ يوليو ٢٠٠٥ م ، المجلد الأول ، القاهرة : جامعة عين شمس .
٩٠. عبيد، ماجدة السيد (٢٠٠٠) : الوسائل التعليمية في التربية الخاصة ، دار صمان للنشر والتوزيع ، عمان : الأردن .
٩١. العثامنة ، سفيان (٢٠٠٨) : بناء وتطبيق قائمة مستويات معيارية لتقويم تعلم التلاميذ في مبحث اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأزهر ، غزة : فلسطين .
٩٢. العرجا ، محمد حسن عبد الجواد (٢٠٠٩) : مستوى جودة محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في ضوء المعايير العالمية ومدى اكتساب الطلبة لها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية - غزة .

٩٣. عطا الله، عبد الحميد زهري سعد (٢٠٠٣) : أثر استخدام البرنامج المقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي : مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٢٥)، ١٩٥_٢٣٤.
٩٤. عطية، جمال سليمان (٢٠٠٤) : فعالية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات القراءة الجهرية ، دراسات المناهج وطرق التدريس ، العدد (٩٦)، أغسطس، ٨٣_٤٥.
٩٥. عفانة ، عزو واللولو ، فتحية (٢٠٠٤) : المنهاج المدرسي ، أساسياته ، واقعه ، أساليب تطويره ، مكتبة الطالب الجامعي ، غزة : فلسطين.
٩٦. عفانة ، عزو وعبيد ، وليم (٢٠٠٣) : التفكير والمنهاج المدرسي ، ط ١ ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، دولة الإمارات العربية المتحدة.
٩٧. علي، مصطفى (١٩٩١) : مهارات اللغة العربية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان : الأردن.
٩٨. العماوي، جيهان أحمد (٢٠٠٩) : أثار استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
٩٩. عودة ، أحمد (١٩٩٨) : القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط ٢ ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، عمان : الأردن.
١٠٠. عويضة ، جميل (١٩٩٨) : القراءة وأنواعها وطرائق تدريسها في المرحلة الابتدائية الأولى ، الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية ، عمان : الأردن.
١٠١. عويضة ، جميل (١٩٩٩) : استراتيجيات تعليم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأولى ، الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية ، عمان : الأردن.
١٠٢. العيسوي ، جمال مصطفى (٢٠٠٢) : أثر استخدام استراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة في علاج ضعف القراءة الجهرية وتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي : مجلة القراءة والمعرفة ، مصر، العدد (١٥)، ٦٦_٢٥.

١٠٣. الفراني ، ميسر نصر (٢٠١١) : بناء اختبار تشخيصي لفئة صعوبات التعلم في المواد الأساسية القراءة والكتابة والحساب ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأزهر - غزة.
١٠٤. فورة ، ناهض صبحي (٢٠٠٣) : فعالية برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بغزة ، رسالة دكتوراة ، كلية التربية ، جامعة الأقصى - غزة.
١٠٥. كامل ، مصطفى محمد (٢٠٠٥) : مقرر مقترح للتدريب على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في ضوء وثيقة المستويات المعيارية للتعلم ، المؤتمر السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، ٢٦-٢٧ يوليو ٢٠٠٥م ، المجلد الثاني ، القاهرة : جامعة عين شمس.
١٠٦. الكثيري ، نورة بنت علي بن زيد (٢٠٠٠) : صعوبات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدارس البنات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود ، الرياض.
١٠٧. الكيلاني ، عبدالله (١٩٩٤) : التقويم التربوي واختبارات التحصيل ، الاونروا / اليونسكو ، دائرة التربية والتعليم / معهد التربية : عمان.
١٠٨. اللقاني ، أحمد والجمال ، علي (٢٠٠٣) : معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، ط٣ ، عالم الكتب ، القاهرة : مصر.
١٠٩. مازن ، حسام محمد (٢٠٠٥) : الجامعات الافتراضية وآفاق التعليم عن بعد لبناء مجتمع المعرفة والتكنولوجيا العربي طبقاً لمستويات معيارية مقترحة للتعليم ، المؤتمر السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، ٢٦-٢٧ يوليو ٢٠٠٥م ، المجلد الأول ، القاهرة : جامعة عين شمس.
١١٠. محمود ، حسين بشير (٢٠٠٥) : حول المستويات المعيارية القومية للمنهج ونواتج التعليم ، المؤتمر السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، ٢٦-٢٧ يوليو ٢٠٠٥م ، المجلد الثاني ، القاهرة : جامعة عين شمس.

١١١. مذكور، علي أحمد (٢٠٠٩) : تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان : الأردن.
١١٢. مركز التطوير التربوي لوكالة الغوث الدولية للاجئين (٢٠١١) : الدورة الأولى للمعلمين الجدد.
١١٣. المصدر ، عبد العظيم ، (٢٠٠٠) : دراسة المتغيرات المعرفية والانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بجامعة النيلين.
١١٤. مصطفى ، رياض بدري (٢٠٠٥) : مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة (التشخيص والعلاج) ، ط ١ ، دار صفاء ، عمان : الأردن.
١١٥. مصطفى ، فهم (١٩٩٨) : الطفل والقراءة ، ط ٢ ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة : مصر.
١١٦. معروف ، نايف محمود (١٩٩١) : خصائص العربية وطرائق تدريسها ، ط ٤ ، دار النفائس ، بيروت : لبنان.
١١٧. معروف ، نايف محمود (٢٠٠٧) : الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية ، ط ٢ ، دار النفائس ، بيروت : لبنان.
١١٨. منسي ، حسن (١٩٩٨) : مشكلات الطلبة بطيئي التعلم في المرحلة الأساسية الأولى ، مجلة المعلم الطالب (٢).
١١٩. ميخائيل ، ناجي ديسقورس (٢٠٠٥) : ماذا بعد المعايير والمستويات؟ ، المؤتمر السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، ٢٦-٢٧ يوليو ٢٠٠٥ م ، المجلد الأول ، القاهرة : جامعة عين شمس.
١٢٠. مينا ، فايز مراد (٢٠٠٥) : المعلم والمستويات المعيارية ، المؤتمر السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، ٢٦-٢٧ يوليو ٢٠٠٥ م ، المجلد الأول ، القاهرة : جامعة عين شمس.

١٢١. الناقة ، محمود كامل (٢٠٠٥) : مقدمة المؤتمر ، المؤتمر السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، ٢٦-٢٧ يوليو ٢٠٠٥ م ، المجلد الثاني ، القاهرة : جامعة عين شمس.
١٢٢. النجار ، أحمد (١٩٩٩) : جودة مناهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في المملكة الهاشمية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان : الأردن.
١٢٣. نصر ، محمد علي (٢٠٠٥) : رؤى مستقبلية لتطوير أداء المعلم في ضوء المستويات المعيارية لتحقيق الجودة الشاملة ، المؤتمر السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، ٢٦-٢٧ يوليو ٢٠٠٥ م ، المجلد الأول ، القاهرة : جامعة عين شمس.
١٢٤. النوري ، إيمان أحمد (٢٠١٠) : صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية - غزة.
١٢٥. هيئة تطوير مهنة التعليم ، السلطة الوطنية الفلسطينية (٢٠١٠) : المعايير المهنية للمعلمين ، وزارة التربية والتعليم.
١٢٦. وزارة التربية والتعليم المصرية (٢٠٠٣) : المعايير القومية للتعليم ، المجلد الأول.
١٢٧. ياغي ، أنور (٢٠٠٩) : طرائق تدريس اللغة العربية ، مكتبة الفلاح : الكويت.
١٢٨. يعقوب ، علي (١٩٩٦) : التعليم التعاوني ودوره في علاج صعوبات تعلم مهارة القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس.

المراجع الأجنبية

130. Colifornia State Board of education (1999) : **Language Arts Content Standards For Colifornia puplic school** , available in : [www. Csmp ucp edu . cwp](http://www.Csmp.ucp.edu.cwp).
131. Fernando Fleurquin (2009) : **Ajourney Towards Professional Development : Using Performance Standards As Atool for Professional Development for EFL Teacher** , **Atesol Symposium on English Language Teaching Standards** , University of Maryland , Balimore County.
132. Garbe Mark & Cindy (2001) : **Montant Standers For Speaking and Listing** , available in : [www. Opi State . MT / standers . pdf](http://www.Opi.State.MT/standers.pdf).
133. Hill Debra et al (1999) : **Setting High Standards English Language Arts** , available in : [www. Eths .k12 .il .us /standards](http://www.Eths.k12.il.us/standards).
134. Kansas State Board Of Education (2000) : **Curricular Standards for foreign language**, available in : [www. Ksbe. State. Ks . us](http://www.Ksbe.State.Ks.us).
135. Minisyry of Education (2003) : **The Egyptian National Standards** , Egypt , The Minisyry of Education
136. Salinger , T (1995) : **IRA , Standards , The Education Reform** . The Reading Teacher , 49 (4) , PP 290 –297.

137. Tuijinman , C. & Postjethwaite , N (1994) : **Monitoring the Standards of Education** , pergamen , UK , British Library.

138. U.S.Department of Education (1994) : **Programs and Plans of The National Center for Education Statistics** , DC .Department of Education Indicators and Reports Branch.

مواقع الانترنت والشبكة العنكبوتية :

www.almishkat.org.

www.Csmp.ucp.edu . cwp.www.Kku.edu.sa

www.Opi.State.MT/standers.pdf.

www.Eths.k12.il.us/standards.

www.M0e.kw.edu.

www.Ksbe.State.Ks.us.

الملاحق

ملحق (١)

استطلاع آراء

معلمي المرحلة الأساسية الدنيا عن الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة

الصف الثالث الأساس

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الأستاذة/ة الفاضل/ة /

تحية طيبة وبعد

معلم/ة المرحلة الأساسية الدنيا بغزة ، يقوم الباحث / علاء حسن أحمد عويضة بدراسة لنيل درجة الماجستير في مناهج وطرق التدريس ، ولما كان موضوع الدراسة : " الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في ضوء المستويات المعيارية " لذا فقد حرص الباحث على تعرف رأيكم ، والاستفادة من خبرتكم باعتباركم ممارسين ميدانيين لعملية تعليم القراءة.

ونرجو من سيادتكم الإجابة عن التساؤلات التالية والتي تمثل الإجابة عن واقع ممارستكم الميدانية ؛ لأن في ذلك فائدة عظيمة لاستكمال مراحل الدراسة المختلفة.

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام

الباحث

١. ما أبرز الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

٢. ما أهم أسباب هذه الأخطاء من وجهة نظرك؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

٣. ما أهم طرق علاج مشكلة الأخطاء القرائية من وجهة نظرك؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق (٢)

استطلاع آراء

معلمي اللغة العربية عن الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف

الثالث الأساس

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الأستاذة/ة الفاضل/ة /

تحية طيبة وبعد

معلم اللغة العربية بغزة ، يقوم الباحث / علاء حسن أحمد عويضة بدراسة لنيل درجة الماجستير في مناهج وطرق التدريس ، ولما كان موضوع الدراسة : " الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في ضوء المستويات المعيارية " لذا فقد حرص الباحث على تعرف رأيكم ، والاستفادة من خبرتكم باعتباركم ممارسين ميدانيين لعملية تعليم القراءة.

ونرجو من سيادتكم الإجابة عن التساؤلات التالية والتي تمثل الإجابة عن واقع ممارستكم الميدانية ؛ لأن في ذلك فائدة عظيمة لاستكمال مراحل الدراسة المختلفة.

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام

الباحث

١. ما أبرز الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

٢. ما أهم أسباب هذه الأخطاء من وجهة نظرك؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

٣. ما أهم طرق علاج مشكلة الأخطاء القرائية من وجهة نظرك؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق (٣)

استطلاع آراء

مشرفي ومشرفات المرحلة الأساسية الدنيا عن الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة
لدى طلبة الصف الثالث الأساس

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الأستاذة/ة الفاضل/ة /

تحية طيبة وبعد

مشرفي ومشرفات المرحلة الأساسية الدنيا ، واللغة العربية بغزة ، يقوم الباحث / علاء حسن أحمد عويضة بدراسة لنيل درجة الماجستير في مناهج وطرق التدريس ، ولما كان موضوع الدراسة : " الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في ضوء المستويات المعيارية " لذا فقد حرص الباحث على تعرف رأيكم ، والاستفادة من خبرتكم باعتباركم ممارسين ميدانيين لعملية تعليم القراءة.

ونرجو من سيادتكم الإجابة عن التساؤلات التالية والتي تمثل الإجابة عن واقع ممارستكم الميدانية ؛ لأن في ذلك فائدة عظيمة لاستكمال مراحل الدراسة المختلفة.

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام

الباحث

١. ما أبرز الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

٢. ما أهم أسباب هذه الأخطاء من وجهة نظرك؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

٣. ما أهم طرق علاج مشكلة الأخطاء القرائية من وجهة نظرك؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق (٤)

استطلاع آراء

مديرو ومديرات المرحلة الأساسية الدنيا عن الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة
لدى طلبة الصف الثالث الأساس

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الأستاذة/ة الفاضلة/ة /

تحية طيبة وبعد

مديرو ومديرات مدارس المرحلة الأساسية الدنيا بغزة ، يقوم الباحث / علاء حسن أحمد عويضة بدراسة لنيل درجة الماجستير في مناهج وطرق التدريس ، ولما كان موضوع الدراسة عن " الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في ضوء المستويات المعيارية " لذا فقد حرص الباحث على تعرف رأيكم ، والاستفادة من خبرتكم باعتباركم ممارسين ميدانيين لعملية تعليم القراءة.

ونرجو من سيادتكم الإجابة عن التساؤلات التالية والتي تمثل الإجابة عن واقع ممارستكم الميدانية ؛ لأن في ذلك فائدة عظيمة لاستكمال مراحل الدراسة المختلفة.

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام

الباحث

١. ما أبرز الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

٢. ما أهم أسباب هذه الأخطاء من وجهة نظرك؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

٣. ما أهم طرق علاج مشكلة الأخطاء القرائية من وجهة نظرك؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق (٥)

قائمة بأسماء السادة المحكمين لأداة الدراسة

م	الاسم	الدرجة العلمية ومكان العمل
١	أ.د. عبد المعطي الأغا	دكتوراة مناهج وطرق تدريس بالجامعة الإسلامية
٢	د. خليل خماد	دكتوراة لغة عربية بوزارة التربية والتعليم
٣	د. إياد عبد الجواد	دكتوراة مناهج وطرق تدريس بجامعة الأقصى
٤	د. فتحي كلوب	دكتوراة مناهج وطرق تدريس بجامعة القدس المفتوحة
٥	د. محمد زقوت	دكتوراة مناهج وطرق تدريس بالجامعة الإسلامية
٦	د. طلال عويضة	دكتوراة مناهج وطرق تدريس بالجامعة الانبوزلندية
٧	د. جمال عويضة	دكتوراة مناهج وطرق تدريس بوكالة الغوث بالمملكة الأردنية
٨	أ.د. سميرة ستوم	دكتوراة لغة عربية بجامعة القدس المفتوحة
٩	أ.د. صادق أبو سليمان	دكتوراة لغة عربية بجامعة الأزهر
١٠	أ.محمد سالم	ماجستير علم نفس تربوي ومدير مدرسة بوكالة الغوث الدولية بغزة
١١	أحمد كمال الدين	ماجستير مناهج وطرق تدريس ومعلم بوزارة التربية والتعليم
١٢	أنور عدوان	معلم مرحلة أساسية بوكالة الغوث
١٣	محمد الشرفا	معلم مرحلة أساسية بوكالة الغوث
١٤	سناء عويضة	معلمة مرحلة أساسية بوكالة الغوث

معلم مرحلة أساسية بوكالة الغوث	محمد ملش	١٥
مشرف مرحلة أساسية دنيا بوكالة الغوث	معين الفأر	١٦

ملحق (٦)

تحكيم قائمة مستويات معيارية

لتحديد مؤشرات الأداء الدالة على الأخطاء الشائعة بالقراءة الجهرية

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد الدكتور / - حفظه الله -

الموضوع / تحكيم قائمة مستويات معيارية لتحديد مؤشرات الأداء الدالة على
الأخطاء الشائعة بالقراءة الجهرية (المحددة بالدراسة)

يقوم الباحث / علاء حسن أحمد عويضة بدراسة لنيل دراسة الماجستير في التربية ، قسم مناهج وطرق تدريس ، وتمثل عنوان الدراسة : " الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس في ضوء المستويات المعيارية " وبعد تحديد الأخطاء الشائعة من خلال دراسة استطلاعية استهدفت المشرفين والمدراء والمعلمين ، وإجراءات أخرى ، اختار الباحث الأخطاء الأكثر شيوعاً وهي (الحذف ، والتكرار ، والإضافة) ، ولما كان من أهداف الدراسة بناء قائمة مستويات معيارية لتحديد مؤشرات الأداء الدالة على الأخطاء الشائعة بالقراءة الجهرية (المحددة بالدراسة) ، ولما كنتم من أهل الخبرة في هذا المجال ، لذا رجع الباحث إلى سيادتكم بهدف الاستفادة من خبرتكم في الجوانب التالية :

- ❖ طريقة تصميم القائمة وشكلها.
- ❖ صحة ودقة مؤشرات الأداء.
- ❖ انتماء مؤشرات الأداء للمستوى المعياري.
- ❖ تعديل صياغة المستويات المعيارية التي تحتاج إلى تعديل.
- ❖ إضافة مؤشرات الأداء التي ترون أنها ضرورية وهي غير موجودة.

ويشكر الباحث حسن تعاونكم ، وتقبلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير ...

الباحث

علاء حسن عويضة

**قائمة مستويات معيارية لتحديد مؤشرات الأداء الدالة على الأخطاء الشائعة
بالقراءة الجهرية (المحددة بالدراسة)**

م	المستوى المعياري/ ومؤشرات الأداء	مناسب	غير مناسب
	حذف أصوات بعض الحروف أو الكلمات		
١	حذف صوت حرف من أول الكلمة.		
٢	حذف صوت حرف من وسط الكلمة.		
٣	حذف صوت حرف من آخر الكلمة.		
٤	حذف صوت كلمة من أول الجملة.		
٥	حذف صوت كلمة من وسط الجملة.		
٦	حذف صوت كلمة من آخر الجملة.		
	إضافة أصوات بعض الحروف أو الكلمات		
٧	إضافة صوت حرف من أول الكلمة.		
٨	إضافة صوت حرف من وسط الكلمة.		
٩	إضافة صوت حرف من آخر الكلمة.		
١٠	إضافة صوت كلمة من أول الجملة.		
١١	إضافة صوت كلمة من وسط الجملة.		
١٢	إضافة صوت كلمة من آخر الجملة.		
	تكرار أصوات بعض الحروف أو الكلمات.		
١٣	تكرار صوت حرف من أول الكلمة.		
١٤	تكرار صوت حرف من وسط الكلمة.		
١٥	تكرار صوت حرف من آخر الكلمة.		
١٦	تكرار صوت كلمة من أول الجملة.		
١٧	تكرار صوت كلمة من وسط الجملة.		
١٨	تكرار صوت كلمة من آخر الجملة.		

الرجاء تدوين الملحوظات عن كل مستوى من المستويات الثلاثة ومؤشرات الأداء
الدالة عليها في السطور التالية:

المستوى المعياري الأول ومؤشرات الأداء الدالة عليه

.....
.....
.....
.....
.....

المستوى المعياري الثاني ومؤشرات الأداء الدالة عليه

.....
.....
.....
.....
.....

المستوى المعياري الثالث ومؤشرات الأداء الدالة عليه

.....
.....
.....
.....
.....

ملحق (٧)

الصورة النهائية لقائمة المستويات المعيارية وتحديد مؤشرات الأداء الدالة على الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة (المحددة بالدراسة)

م	المستوى المعياري/ ومؤشرات الأداء الدالة عليه
أولاً	حذف أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الحركات.
١	حذف صوت حرف من أول الكلمة.
٢	حذف صوت حرف من وسط الكلمة.
٣	حذف صوت حرف من آخر الكلمة.
٤	حذف صوت كلمة من أول الجملة.
٥	حذف صوت كلمة من وسط الجملة.
٦	حذف صوت كلمة من آخر الجملة.
٧	حذف حركة آخر الكلمة.
ثانياً	إضافة أصوات بعض الحروف أو الكلمات
٨	إضافة صوت حرف من أول الكلمة.
٩	إضافة صوت حرف من وسط الكلمة.
١٠	إضافة صوت حرف من آخر الكلمة.
١١	إضافة صوت كلمة من أول الجملة.
١٢	إضافة صوت كلمة من وسط الجملة.
١٣	إضافة صوت كلمة من آخر الجملة.
ثالثاً	تكرار أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الجمل
١٤	تكرار صوت حرف من أول الكلمة.
١٥	تكرار صوت حرف من وسط الكلمة.
١٦	تكرار صوت حرف من آخر الكلمة.

١٧	تكرار صوت كلمة من أول الجملة.
١٨	تكرار صوت كلمة من وسط الجملة.
١٩	تكرار صوت كلمة من آخر الجملة.
٢٠	تكرار الجملة أكثر من مرة.

ملحق (٨)

بطاقة ملاحظة

الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس

بطاقة ملاحظة

الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي

أخي المعلم / أختي المعلمة :

بين يديك بطاقة ملاحظة لتحديد مدى توافر مؤشرات الأداء الدالة على الأخطاء القرائية الشائعة في القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي؛ لذا نأمل من سيادتكم الاستماع إلى قراءة الطالب/ة للقطعة المرافقة ، ومن ثم تعبئة بطاقة الملاحظة مع مراعاة ما يلي:

١. تخصيص (٥ - ٨ دقائق) لكل طالب لقراءة القطعة المقررة.
٢. تعبئة البطاقة أولاً بأول.
٣. تطبيق البطاقة في ظروف عادية جداً وعدم إشعار الطالب أنه يخضع لاختبار.
٤. تعبئة نوع الجنس بوضع إشارة (x) في المربع الآتي :
ذكر أنثى
٥. تعبئة المستوى التحصيلي للطالب/ة بوضع إشارة (x) في المربع الآتي :
التحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض

م	الأخطاء القرآنية الجهرية الشائعة ومؤشرات الأداء الدالة عليها	كبيرة (٥ فأكثر)	متوسطة (٣-٤)	صغيرة (١-٢)
	حذف أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الحركات			
١	حذف صوت حرف من أول الكلمة.			
٢	حذف صوت حرف من وسط الكلمة.			
٣	حذف صوت حرف من آخر الكلمة.			
٤	حذف صوت كلمة من أول الجملة.			
٥	حذف صوت كلمة من وسط الجملة.			
٦	حذف صوت كلمة من آخر الجملة.			
٧	حذف حركة آخر الكلمة.			
	إضافة أصوات بعض الحروف أو الكلمات			
٨	إضافة صوت حرف من أول الكلمة.			
٩	إضافة صوت حرف من وسط الكلمة.			
١٠	إضافة صوت حرف من آخر الكلمة.			
١١	إضافة صوت كلمة من أول الجملة.			
١٢	إضافة صوت كلمة من وسط الجملة.			
١٣	إضافة صوت كلمة من آخر الجملة.			
	تكرار أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الجمل			
١٤	تكرار صوت حرف من أول الكلمة.			
١٥	تكرار صوت حرف من وسط الكلمة.			
١٦	تكرار صوت حرف من آخر الكلمة.			
١٧	تكرار صوت كلمة من أول الجملة.			
١٨	تكرار صوت كلمة من وسط الجملة.			
١٩	تكرار صوت كلمة من آخر الجملة.			
٢٠	تكرار الجملة أكثر من مرة.			

ملحق (٩)

القطعتان النثريتان لبطاقة ملاحظة

الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس

(١) الفصول الأربعة

قال الشتاء : تتساقط أمطاري بجزارة ، فأزوي الأرض العطشى ،
وتتناثر حبات البرد ، فأكسو الأرض بثوب أبيض من الثلج ،
ويرتاح الناس من شدة الحرارة.

قال الربيع : أنا فصل الجمال والخضرة ، في أيامي تتفتح الأزهار ،
وتزهو الأشجار ، وتغرّد الطيور ، وتكتسي الأرض ثوباً أخضر ،
ويعتدل الطقس ، فيرتاح الناس من الملابس الثقيلة ، ويسعدون
بالرحلات الجميلة.

قال الصيف : أنا فصل النشاط ، في أيامي تنضج الثمار ، ويلعب
الصغار ، ويطول النهار ، وتستفيد من حرارتي الأشجار.

قال الخريف : أنا آخر الفصول ، في أيامي يقصر النهار وتسقط
أوراق الأشجار ، وتستعد الأرض لاستقبال الأمطار ، ويهب الناس
لقطف الزيتون.

(٢) البحر الأبيض المتوسط

البحر الأبيض المتوسط عليه أجمل الشواطئ التي يأتيها السياح من
كل أنحاء العالم . وهو مصدر لأفضل أنواع الأسماك والأدما ،
ونعرف منها : اللوقس ، وسلطان إبراهيم ، والسردين وغيرها .

ويعد البحر المتوسط الطريق الرئيسي الذي ربط الإنسان
الفلسطيني عبر التاريخ مع الشعوب الأخرى ، فقد حمل البضائع
من فلسطين وإليها.

ملحق (١٠)

كتاب تسهيل مهمة طالب ماجستير موجه من عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية
إلى رئيس برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



الجامعة الإسلامية - غزة
The Islamic University - Gaza

هاتف داخلي: 1150

عمادة الدراسات العليا

الرقم.....ج.س.غ/35/Ref

التاريخ.....2012/03/25 Date

الأخ الدكتور/ رئيس برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث حفظه الله،
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

بسم الله الرحمن الرحيم

تهديكم عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالب/ علاء حسن أحمد عويضة، برقم جامعي 120100040 المسجل في برنامج الماجستير بكلية التربية تخصص مناهج وطرق تدريس، وذلك بهدف تطبيق أدواته، دراسته والحصول على المعلومات التي تساعد في إعدادها والمعونة بـ

الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي
في ضوء المستويات المعيارية

شاكرين لكم حسن تعاونكم،

عميد الدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز



السيد مدير التعليم
د. عبد الحامد الخنجر

رئيس قسم التربية
د. عبد الحامد الخنجر

صورة إلى:-
الرف. المرف.

ملحق (١١)

أسماء مدارس المرحلة الأساسية الدنيا في منطقة بيت حانون وبيت لاهيا التعليمية التي نُفذت بها الدراسة وعدد طلبة الصف الثالث الأساس في كل مدرسة

م	المدرسة	عدد طلبة الصف الثالث
١	بنات جباليا الابتدائية الجديدة	٣٢٠
٢	بيت حانون المشتركة د	٢١٤
٣	بيت حانون المشتركة ب	٣٢٣
٤	بيت حانون المشتركة أ	٢٥٤
٥	بيت حانون المشتركة ج	٢٩٤
٦	خليل عويضة المشتركة	١٤٦
٧	ذكور بيت لاهيا التعليمية	٣٩٤
٨	بيت لاهيا الابتدائية المشتركة	٣٥٦
٩	ذكور عزبة بيت حانون الابتدائية	١٦٨

Islamic University - Gaza
Deanship of Graduate Studies
College of Education
Department of Curriculum and
Teaching Methods



Master Degree

The common Aloud Reading Mistakes of the 3rd Fundamental Class Pupils in the Light of the Standard levels

Prepared by

ALAA HASSAN AHMAD UWIDA

Supervised:

Dr. DAWOAD DRWEESH HELLS

Thesis submitted to the Department of Curricula and Methodology , Faculty of Education , the Islamic University of GAZA , in partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Education.

2012AD – 1433AH