جامعة جرش

كلية العلوم التربوية

قسم الدراسات العليا

استراتيجيات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا في معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم.

إعداد

أسيل غازي محمد سالم

إشراف

الدكتورة ختام أحمد بني عمر

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة

الماجستير في المناهج العامة والتدريس

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

جامعة جرش

2022

التفويض

أنا الطالبة اسيل غازي محمد سالم لأفوض جامعة جرش بتزيد نسخ من رسالتي"**استراتيجيات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا في معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم**"

للمكتبات أو المؤسسات او الهيئات او الأشخاص عند طلبها حسب التعليمات النافذة في الجامعة.

التوقيع:.....

التاريخ : (2022/11/22)

ج

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة المرسومة ب " **استراتيجيات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا في معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم**" وأجيزت بتاريخ :

أعضاء لجنة المناقشة : **التوقيع**

1- د. ختام بني عمر (مشرفاً ورئيساً) .....

2-أ.د. يوسف أحمد الجرايدة (عضواً داخلياً) .....

3-أ. د. يوسف أحمد عيادات (عضواً خارجياً / جامعة اليرموك) .....

د

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي المتواضع إلى من وهبوني الحياة والأمل، ومن علّماني أن ارتقي سُلّم الحياة بحكمة وصبر؛ براً، واحساناً، ووفاء لهما.

إلى من علّمني أن الدنيا كفاح وسلاحها العلم والمعرفة، إلى الذي لم يبخل على بأي شي، إلى من سعى من أجل راحتي ونجاحي، أعظم وأعز رجل في الكون، أبي العزيز.

إلى من ساندتني في صلاتها ودعائها، إلى من سهرت الليالي تنير دربي، إلى من شاركتني أفراحي، إلى نبع الحنان والعطف، إلى أجمل ابتسامة في حياتي، إلى أروع إمرأة في الوجود، أمي الغالية.

إلى من وهبني الله نعمة وجودهم في حياتي، إلى العقد المتين سندي وضلعي الثابت الذي لا يميل، الكتابة لا تكفي لأصف كيف أحبكم، والعمر قصير لأكتب حبكم في قلبي، أراكم بسمتي، وأراكم جمال الأيام، أنتم من كنتم عوناً لي في رحلة بحثي: إخواني (فؤاد، ومحمد، وأسامة، وزياد).

إلى صديقاتي العزيزات، إلى من ربطتني بهن الأخوة والوفاء، من كن ولا يزلن سندي بعد الله في السراء والضراء إلى رفيقات الدرب (رغد، وهبة، وآية).

وأخيراً إلى كل من ساعدني، ومن كان له دور من قريب أو بعيد في إتمام هذه الدراسة سائلة الله أن يجزي الجميع خير الجزاء في الدنيا والآخرة.

الشكر والتقدير

قال تعالى: " **ومن يّشكر فإنّما يشكر لنفسه** " (لقمان، 12)

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير المرسلين سيدنا محمد، وعلى آله وصحبة أجمعين، وبعد:

الحمد لله الذي وفقني لإنجاز هذا الرسالة بهذه الصورة، بعد رحلة بحث وجهد واجتهاد تكللت بالإنجاز.

انطلاقًا من قول رسول الله صلى الله عليه وسلّم "من لا يشكر الناس لا يشكر الله " يسعدني أن أقدم أسمى آيات الشكر والعرفان بالجميل للدكتورة ختام أحمد بني عمر التي تفضّلت بقبول الإشراف على رسالتي، والتي غمرتني بعلمها، ومعلوماتها، وخبراتها الواسعة، مما شكّل إضافة كبيرة للرسالة، وتكرمها بنصحي وتوجيهي حتى إتمام هذه الرسالة، حفظها الله، وأطال في عمرها، فأسأل الله العزيز أن يجازيها خير الجزاء.

كما اتوجه بالشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة على قبول مناقشة رسالتي الدكتور يوسف أحمد الجرايدة والدكتور يوسف أحمد عيادات .

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى جميع أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية بجامعة جرش؛ لما قدموه من جهد كبير خلال سنين الدراسة.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى عائلتي التي كانت داعمة ومساندة لي، دمتم لي سندا وقوة وحفظكم الله ورعاكم.

الباحثة

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
التفويض	ج
قرار لجنة المناقشة	د
اهداء	هـ
شكر وعرفان	و
فهرس المحتويات	ز
قائمة الجداول	ط
قائمة الملاحق	ل
الملخص بلغة الرسالة	م
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها	
مقدمة	1
مشكلة الدراسة وأسئلتها	4
هدف الدراسة	5
أهمية الدراسة	5
مصطلحات الدراسة وتعريفاتها والإجرائية	7
حدود الدراسة ومحدداتها	8
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
الادب النظري	9
الدراسات السابقة	31
التعقيب على الدراسات السابقة	38
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	

منهجية الدراسة	40
مجتمع الدراسة وعينتها	40
أداة الدراسة	41
صدق الأداة	42
ثبات الأداة	45
متغيرات الدراسة	46
المعالجات الإحصائية	47
إجراءات الدراسة	48
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	49
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	67
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	76
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	85
التوصيات	87
المصادر والمراجع	88
الملاحق	93
الملخص باللغة الإنجليزية	115

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
.1	التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة	41
.2	معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه	43
.3	معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية	44
.4	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية	46
.5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على درجة استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا لاستراتيجيات معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	50
.6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات مجال صعوبة تمييز الكلمات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	51
.7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات مجال القراءة المتقطعة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	53
.8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات مجال عدم التمييز بين الصوت الممدود وغير ممدود مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	54
.9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات مجال عدم التمييز بين التنوين بالضمة والفتحة والكسرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	56

10. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات مجال عدم القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 58

11. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات مجال الخلط في النطق بين الأمين الشمسية والقمرية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 60

12. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات مجال التعثر أو الخلط في النطق مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 62

13. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات مجال تكرار الكلمة الواحدة او المقطع الواحد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 63

14. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات مجال البطء في القراءة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 64

15. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات مجال تعثر الانطلاق في القراءة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 66

16. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على درجة استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا لاستراتيجيات معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم 68

17. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المستوى التعليمي على درجة استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا لاستراتيجيات معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم 70

18. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا لاستراتيجيات معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم حسب متغير الخبرة في مجال التدريس 71

19.	تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة في مجال التدريس على درجة استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا لاستراتيجيات معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم	73
20.	المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) لأثر الخبرة في مجال التدريس على صعوبة تمييز الكلمات، وعدم التمييز بين التنوين بالضمة والفتحة والكسرة	75

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	أسماء السادة المحكمين	94
2	الأداة بصورتها الأولية	95
3	الأداة بصورتها النهائية	105
4	كتابا تسهيل المهمة	113

استراتيجيات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا في معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم.

إعداد : أسيل غازي محمد سالم

إشراف الدكتورة : ختام بني عمر

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف استراتيجيات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا في معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم، وتعرف إن كان لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة أثر في تقديرات المعلمين في هذه الاستراتيجيات. ولتحقق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (211) معلماً ومعلمة، أما أداءة الدراسة فكانت استبانة أحتوت على (48) فقرة توزعت على (10) مجالات. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا لاستراتيجيات معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم جاءت متوسطة، أما فيما يتعلق بالمجالات فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين(3.54–3.74)، حيث جاءت في المرتبة الأولى استراتيجية عدم التمييز بين الصوت الممدود وغير ممدود بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.74) وبانحراف معياري بلغ (0.86) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت استراتيجية صعوبة تمييز الكلمات في المرتبة الآخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.54) وبانحراف معياري بلغ (0.84) وبدرجة تقدير متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على درجة

استخدام استراتيجيات معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج تعزى لأثر الجنس في جميع الاستراتيجيات وفي الدرجة الكلية باستثناء مجالات عدم التمييز بين الصوت الممدود وغير ممدود وعدم القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة، والخلط في النطق بين اللأمين الشمسية والقمرية فقد جاءت الفروق لصالح الاناث، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المستوى التعليمي في جميع الاستراتيجيات وفي الدرجة الكلية، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الخبرة في مجال التدريس في جميع الاستراتيجيات، وفي الأداة ككل باستثناء مجال صعوبة تمييز الكلمات، و مجال عدم التمييز بين التنوين بالضمة والفتحة والكسرة. وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة بعض التوصيات أهمها إجراء المزيد من الدراسات حول معالجة أخطاء الطلبة في القراء بالتعليم المدمج في صفوف أخرى، وعقد دورات لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في كيفية معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج.

الكلمات المفتاحية : استراتيجيات، معالجة أخطاء القراءة، التعليم المدمج، الصفوف الثلاثة الأولى.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدّمة

تعد مرحلة التعليم الأساسي مهمة لتنمية المهارات الأساسية التي تمكن الطفل من تحصيل المعرفة وتحقيق النمو المتكامل، وتعد الصفوف الدراسية الأولى هي أساس العملية التعليمية التي ينبغي أن يبذل خلالها كل الجهد والطاقة للحصول على تأسيس سليم للطلبة؛ من خلال توفير بيئة صحية، وكوادر تعليمية تتميز بكفاءة في أسلوب التدريس، فهي أساس لإكساب الطالب المهارات المعرفية، تأتي عن طريق تنمية عدة جوانب؛ حركية ونمائية ووجدانية، مع التركيز على مهارتي القراءة والكتابة اللتين تعدان نافذة الفكر الإنساني، ووسيلته إلىّ كل أنواع المعرفة المختلفة.

اللغة العربية هوية الأمة وكيانها؛ فهي لغة القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، والشعر العربي، والحضارة العربية الإسلامية، ناهيك عن ثراء مفرداتها، وغنى تراكيبها، وأصالتها، وللغة وظيفة كبرى في حياة الفرد فهي أداته للتعبير عما يجيش في نفسه من إحساسات وأفكار، وهي وسيلته للاتصال بغيره، وبهذا الاتصال يحقق المرء مآربه وما يريد من حاجات، كما أنها تهيئ له فرصاً كثيرة للانتفاع بأوقات الفراغ، إن اللغة العربية مع ما تحظاه من مكانه بين المواد الدراسية في جميع المراحل التعليمية، ومع أنها أداة التفكير والحياة، لأنها وسيلة الاتصال والتفاهم، ونقل التراث من جيل لآخر، وفهم البيئة، والسيطرة عليها عن طريق تبادل المعارف والخبرات، ووسيلة تجميع أبناء الوطن على وحدة الفكر والشعور والقيم والمثل والتقاليد، ومع ذلك كله فما يزال تحصيل الطلبة فيها دون المستوى المنشود (الرويلي، 2015) .

والتعليم المدمج ليس ببعيد عن التاثيرات المختلفة، خصوصاً بعد الاهتمام المتزايد به أثناء جائحة كورونا وبعدها، باعتباره أحد أهم السبل والتي تعمل المؤسسة التربوية على استغلالها، وذلك

لما توفره من بيئة افتراضية مرنة من خلال التواصل مع أطراف العملية التعليمية، مع تقديم نماذج تعليمية قائمة على استراتيجيات تسمح لهم بالحصول على المعلومات والمعارف وتبادل الأفكار، ناهيك عن إعداد جيل من المعلمين والمتعلمين يمتلكون القدرة على التعامل مع مهارات التكنولوجيا والمساعدة على نشرها في المجتمع، وتوفير بيئة تعليمية غنية، وفتح مجال ديمقراطي للتعليم، ومساعدة الطلبة على معالجة الأخطاء في القراءة من خلال التعليم المدمج، بما فيها التعليم الذاتي مع مراعاة الفروق الفردية تحقيقا للتعلم مدى الحياة (عواج، 2016).

وتعتبر اللغة العربية هي اللغة الأم، للدول العربية عامة ومنها الأردن، وأكثر لغات العالم استخداما، وأوسعها انتشاراً، لذلك حرصت الأمم على تعليم أبنائها اللغة العربية واكسابهم مهاراتها منذ مراحل التعليم الأولى، إلا أن كثيرا من الطلبة يعانون من ضعف كبير في اكتساب مهارتها الأساسية، وهي القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع، ويرتكب الطلبة مجموعة من الأخطاء المتعلقة بهذه المهارات، وهناك العديد من الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في معالجة تلك الأخطاء، منها وجود ملل لدى طلبة المرحلة الأساسية، وخصوصا الصفوف الثلاثة الأولى في مبحث اللغة العربية، وكذلك فترة الانقطاع عن المدرسة في أزمة كورونا، مما أدى إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي لديهم، ووجود أخطاء كبيرة في القراءة (الرويلي، 2015).

وتعد مرحلة الصفوف الثلاثة الأولى مهمه لتنمية المهارات الاساسية التي تمكن الطلاب من تحصيل المعرفة لتحقيق النمو المتكامل، وتعد الصفوف الثلاثة الاولى هي اساس العملية التعليمية التي ينبغي من خلالها كل الجهد والطاقة للحصول على تأسيس سليم للطلبة من خلال توفير بيئة صحيحة، وكوادر تعليمية تتميز بكفاءة في أسلوب التدريس دون الاعتماد على التلقين.

فهي أساس لإكسابه مهارات معرفية، تأتي عن طريق تنمية عدة جوانب؛ حركية ونمائية ووجدانية، مع التركيز على مهارتي القراءة والكتابة اللتين تعدان نافذة الفكر الإنساني، ووسيلته إلىّ كل أنواع المعرفة المختلفة.

ويعتبر استخدام المصادر الإلكترونية وتقنياتها في العملية التربوية من أساسيات عملية التعلم والتعليم؛ باعتبارها قد فرضت نفسها كضرورة تربوية يمكن استخدامها في المؤسسات التربوية، والتعلم المدمج هو أحد هذه المستحدثات التكنولوجية، والذي يقدم محتوى تفاعلي يعتمد على الوسائط المتعددة التفاعلية، ودعم أنماط تعلم مختلفة، وقنوات جديدة ووسائل تدريسية، ساهمت في تفعيل وزيادة الدافعية نحو التعلم واثراء البيئة التعليمية (سليم، 2018).

وتستند فكرة التعليم المدمج في معالجة اخطاء القراءة الى مقولة أساسية لبعض المفكرين التربويين وهي أن التعليم الصفي التقليدي هو الخلية في جسم المعرفة لدى المتعلم وتحمل تلك الخلية الموروثات التي يحملها المتعلم في كل مراحل التعليم، والتعليم المدمج يدعم التعلم الذاتي كما يدعم النظرية البنائية والاجتماعية، ويحقق المرونة في التعلم، ويساهم في مهارات تحسين التدريس وفي تحصيل الطلبة، ولم يحقق التعلم المدمج ذلك الإ اذا صمم بشكل جيد والتعلم المدمج ليس جديداً الإ أن مكّوناته كانت قاصرة في الماضي على الصفوف التقليدَّية، أما في الوقت الحاضر فإنه يمكن الدمج بين عدد كبير من الطرق والأدوات والأنشطة التدريبية المختلفة (ديرشوي، 2019).

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لمعرفة استراتيجيات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا في معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم، توفيرا لبيانات يمكن أن تفيد معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في معالجة تلك الأخطاء في لواء عين الباشا والمؤسسات التربوية الأخرى في المملكة الأردنية الهاشمية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي ذات أهمية خاصة في حياة المتعلم؛ فتعليم الطلبة مهارات القراءة في المراحل المبكرة من التعليم أمر ذو أهمية كبيرة؛ ويزداد أهمية في نهاية الصف الثالث الأساسي، فهو المطلب الأكثر أهمية في المرحلة الأساسية؛ لذا كان من الضروري الاهتمام بالكشف المبكر عن جوانب الضعف في مهارة القراءة، ومظاهر تعثر الطلبة فيها؛ لوضع البرامج اللازمة لحل هذه المشكلة.

لاحظت الباحثة أثناء عملها كمعلمة، انتشار ظاهرة أخطاء القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى، وضعفاً في مهارة القراءة لديهم، وشيوع كثير من الأخطاء في قراءتهم تنطوي على ضعف.

وأشارت التقارير الصادرة عن وزارة التربية إلى الضعف في اللغة عن طلبة الصفوف الثلاثة الأولى، حيث أشارت دراسة ماضي وأبو سنينه (2018) إلى وجود ضعف في القراءة، وقد اثبت نتائج دراسات سابقة فاعلية التعليم المدمج في معالجة أخطاء القراءة والكتابة بالتعليم المدمج كدراسة الشراري (2012)، ودراسة النعيمي (2010)، ودراسة الصوافي (2003)، وبما أن مبحث اللغة العربية من المباحث الدراسية الرئيسية طيلة مراحل التعليم المتتالية تأتي هذه الدراسة لدراسة معالجة أخطاء القراءة، وبالتحديد **فإن مشكلة الدراسة تكمن في التعرف على درجة استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا لاستراتيجيات معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج وبالتحديد فان الدراسة تسعى للاجابة عن السؤالين الآتيين:**

1. ما درجة أستخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا لاستراتيجيات معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا لاستراتيجيات معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج تعزى لكل من الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تعرف درجة استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا لاستراتيجيات معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج.
- التحقق من وجود فروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على درجة استخدام استراتيجيات معالجة أخطاء القراءة بالتعليم المدمج تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة التدريسية.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من ناحيتين: أهمية نظرية وتطبيقية.

الأهمية النظرية (العلمية)، وتتمثل بالآتي:

- تعرف الاستراتيجيات التي يستخدمها معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج.
- تسليط الضوء على الاستراتيجيات لمعالجة الأخطاء في القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى بشكل خاص، والتي تعد على درجة كبيرة من الأهمية كأحد الاستراتيجيات ذات الفاعلية الكبيرة

في العملية التعليمية، والتي قد يستفيد منها المعلمين في التغلب على الأخطاء التي تواجه معلمي الصفوف الثلاثة الأولى.

- توفر هذه الدراسة للباحثين التربويين إطاراً نظرياً، يحوي بعض الأساسيات والمرتكزات النظرية لدراسات لاحقة في هذا المجال، خاصة مع ندرة الدراسات العربية التي تناولت درجة استخدام للتعليم المدمج في معالجة أخطاء القراءة.

الأهمية التطبيقية، وتتمثل بالآتي:

- من المتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة القيادات التربوية والمشرفين والمعلمين والطلبة على حدٍ سواء في تقديم المساعدة الممكنة لهم، واستخدام نتائج هذه الدراسة في تنمية مقدرة المعلمين على تدريس ومعالجة الأخطاء التي تواجه الطلبة في القراءة، ووضع الخطط والإجراءات التي تساعد على معالجة ومواجهة أخطاء الطلبة في القراءة باستخدام التعليم المدمج.
- إضافة أدوات جديدة يستفاد منها في دراسات لاحقة، وعلى أمل أن تكشف هذه الدراسة عن عامل أو أكثر من العوامل التي قد تكون مؤثرة في العملية التعليمية من خلال توظيف استراتيجيات التدريس.
- توظيف التعليم المدمج في زيادة فعالية معالجة أخطاء القراءة للصفوف الثلاثة الأولى.
- تساعد هذه الدراسة على وضع خطط مبكرة لتفعيل دور التعليم المدمج في معالجة أخطاء القراءة للصفوف الثلاثة الأولى في لواء عين الباشا.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

تضمنت الدراسة المصطلحات والمفاهيم الإجرائية الآتية:

أخطاء القراءة: هي "القصور في تحقيق الأهداف المقصودة بالقراءة، فهو يشمل فهم المقروء، أو التعبير عنه، أو البطء في القراءة، أو التلفظ الخاطىء للكلمة، أو الخطأ في ضبط الألفاظ وشكلها إلى آخر ما يتصل بأهداف القراءة "(البجة، 2003، 20).

وتعرف إجرائيا بأنها عدم مقدرة طلبة الصفوف الثلاثة الأولى على تعرف الكلمات والحروف ونطقها من مخارجها الصحيحة، ويتم قياسها من خلال المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة المعدة لاغراض هذه الدراسة.

التعليم المدمج: يعرف بأنه " التعليم الذي يجمع أفضل ما في التعلم الصفي المباشر والتعليم من خلال الإنترنت، وهو عملية مزج وخلط منظمة ومرتبة بين عمليتي التدريس التقليدي والإلكتروني من خلال مصادر وأدوات معينة بواسطة كوادر لها خبرة بكل ما تحتاجه هذه العملية" (الشرمان، 2015، 6).

ويعرف إجرائياً: بأنه شكل من أشكال التعلم يجمع بين التعلم داخل الغرفة الصفية والتعليم الإلكتروني، وفقا لمتطلبات كل موقف تعليمي، ويتم استخدامه من قبل معلمي المرحلة الأساسية في مدارس لواء عين الباشا في معالجة أخطاء القراءة.

الصفوف الثلاثة الأولى: يقصد بها المرحلة الأساسية الأولى (الأول، والثاني، والثالث)، في الأردن، وتتراوح أعمارهم ما بين (6-8) سنوات.

حدود الدراسة ومحدداتها

أجريت هذه الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** أقتصرت هذه الدراسة على استراتيجيات معالجة أخطاء القراءة من خلال التعليم المدمج للصفوف الثلاثة الأولى.
- **الحدود البشرية:** طبقت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم في لواء عين الباشا.
- **الحدود الزمنية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021-2022.
- **الحدود المكانية:** أقتصرت هذه الدراسة على مدارس لواء عين الباشا التابع لمحافظة البلقاء.

أما **محددات الدراسة** فيعتمد تعميم نتائج الدراسة تبعا لكل مما يلي:

- استجابة المعلمين على أداة الدراسة وفق ما أعدت له.
- الخصائص السيكومترية لصدق وثبات أداة الدراسة.
- السير في إجراءات الدراسة وفق الخطة المعدة لذلك.

الفصل الثاني

الأطار النظري

يتكون هذا الفصل من جزأين؛ الأول: يتضمن الأدب النظري؛ حيث سيتم تناول مفهوم معالجة أخطاء القراءة واستراتيجيها، ومن ثم التطرق إلى التعليم المدمج ودوره في معالجة تلك الأخطاء، والثاني يضم الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والتعقيب عليها.

اولاً: الأدب النظري

تعد مرحلة التعليم الأساسي مهمة لتنمية المهارات الأساسية التي تمكن الطفل من تحصيل المعرفة لتحقيق النمو، وتعد الصفوف الدراسية الأولى هي أساس العملية التعليمية التي ينبغي أن يبذل خلالها كل الجهد والطاقة للحصول على تأسيس سليم للطلبة؛ من خلال توفير بيئة صحيحة، وكوادر تعليمية تتميز بكفاءة في أسلوب التدريس دون الاعتماد على التلقين، فهي أساس لإكساب الطفل مهارات معرفية، تأتي عن طريق تنمية عدة جوانب؛ حركية ونمائية ووجدانية، مع التركيز على مهارتي القراءة والكتابة اللتين تعدان نافذة الفكر الإنساني، ووسيلته إلىّ كل أنواع المعرفة المختلفة.

يبدأ الطلبة تعلم القراءة في الصف الأول بمتوسط يصل إلى السادسة من العمر، ويفترض أيضا أن يكون الطفل قادراً بعد نهاية العام الدراسي الأول على تحليل الرموز اللغوية، وترجمة الرموز إلى أصوات منطوقة، ويقوم بربطها بدلالاتها الذهنية، والعمل على رسمها أيضا، بالإضافة إلى قراءة عدد من الجمل والكلمات البسيطة، وأن نظرة مثالية فاحصة لواقع الطلبة في المدارس تظهر الحقائق الآتية: ضعف بعض الطلبة في تحليل الرموز المكتوبة، وترجمتها إلى أصوات منطوقة مع ربطها بدلالاتها الذهنية منذ الأشهر الأولى في الصف الأول الأساسي حيث ينسى

بعض الطلبة لسبب أو لآخر قراءة الجمل والكلمات والحروف التي نظموها في دروس سابقة (زايد، 2008).

وللغة مهارات أربع هي: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة، فتعلم اللغة سواء أكانت اللغة الأم أم لغة أجنبية يهدف إلى أن يكتسب المتعلم المقدرة على سماع اللغة، والتعرف إلى الإطار الصوتي الخاص بها، ويهدف إلى الحديث بها بطريقة سليمة تحقق له المقدرة على التعبير عن مقاصده، والتواصل مع الآخرين، ويسعى إلى أن يكون قادرا على قراءتها وكتابتها. وقد حظيت مهارة القراءة باهتمام بالغ من الباحثين لأهميتها، فمن الصعب وجود نشاط لا يتطلب القراءة، سواء أكان هذا النشاط في المدرسة أم في المنزل أم في العمل، وللقراءة تأثيرات واسعة وعميقة ومتنوعة على الطفل؛ فهي توسع دائرة خبرته وتنميها، وتنشط قواه الفكرية، وتهذب ذوقه، وتشبع لديه حب الاستطلاع النافع لمعرفة نفسه، ومعرفة غيره. والقراءة تسمو بخبرات الأطفال العادية، وتجعل لها قيمة عالية، فالأطفال أينما كانوا يجربون ويختبرون كل ما يحيط بهم، والقراءة تزيدهم فهما وتقديرا لمثل هذه التجارب، وعن طريقها يمكن أن يحل الكثير من المشكلات اليومية والعلمية التي تواجهه، كما تساعده على التوافق الشخصي والاجتماعي،فهي تساعد الطفل على اكتساب القيم والاتجاهات السليمة، وهي بذلك سبيل التعلم الذاتي في وقت تفجرت فيه المعرفة البشرية، وتضاعف حجمها، وغدا مستحيلا على المؤسسة التربوية أن تزود المتعلم بكل ما يلزمه من معارف في فترة دراسته المحدودة، وعليها أن تزوده بمهارات التعلم الذاتي (الدراوشة، 2007.)

والقراءة في طبيعتها منظومة تربوية من المهارات الفرعية المتداخلة التي يصعب التعامل تعليمها وتعلمها بمعزل عن المهارات الاخرى ويزداد الامر صعوبة عندما تتطلب مواقف التعليم ان يعمل معلم اللغة العربية في بيئات لغوية متنوعة تجعل الديناميات الاجتماعية مع التنوعات القرائية في الحصة الواحدة بيئة فريدة ومميزة، ومعلم القراءة هو المسؤول المباشر عن إدارة هذه التنوعات،

ممـــا يجعـــل اتخـــاذ القـــرارات التدريســـية فـــي هـــذأ الشـــان غايـــة فـــي الصعوبة(Michael&Susan&Bonnie،1999).

ويشير الأدب التربوي إلى أن مفهوم القراءة قد تطور من مفهوم بسيط يقوم على ان القراءة عملية مكيانيكية الى مفهوم معقد، يقوم على أنها نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية الانسان بكل جوانبها (البجه، 2003).

كما عرفها عصر (2005) بانها عملية نعرف الرموز المكتوبة ونطقها، وترجمة هذه الرموز الى ما تدل عليه من معاني سواء أكانت معاني مفردة أم متصلة.

ومفهوم القراءة بمعناه البسيط يتمثل في: القدرة على التعرف على الحروف والكلمات، والنطق بها على الوجه الصحيح، ولكن هذا المفهوم تطور فيما بعد – وإن كان لا يزال يمثل فقط الجانب الآلي من القراءة – إلى العملية الفعلية المعقدة، التي تشمل الإدراك والتذكر والاستنتاج والربط، ثم التحليل والمناقشة، وهو ما يحتاج إلى إمعان النظر في المقروء، ومزيد من الأناة والدقة البجه،(2003).

أنواع القراءة:

تقسم القراءة عامة إلى عدة أنواع لاعتبارات مختلفة منها :

أولا : أنواع القراءة من حيث طبيعة الأداء.

ثانيا : أنواع القراءة من حيث الغرض.

أولا : أنواع القراءة من حيث طبيعة الأداء

1 . القراءة الصامتة : لو تم تأمل الأسلوب الذي يستخدم في القراءة خارج المدرسة أو بعد الانتهاء من مراحل التعليم كلها أو بعضها لوجد أن معظم القراءة التي تتم صامته. و في هذا النوع من القراءة يدرك القارئ الحروف و الكلمات المطبوعة أمامه و يفهه دون أن يجهر بنطقها. وعلى هذا

النحو يقرأ التلميذ الموضوع في صمت ثم يعود للتفكير فيه ليتبين مدى ما فهمه منه والأساس النفسي لهذه الطريقة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموزا مرئية. أي أن القراءة الصامتة مما يستبعد عنصر التصويت استبعادا تاما (لافي،2006).

أهداف تدريس القراءة الصامتة و مزاياها :

بينت البحوث التربوية و النفسية أن القراءة الصامتة تحقق الأغراض التالية:

أ.زيادة سرعة المتعلم في القراءة مع إدراكه للمعاني المقروءة. وقد ظهر من خلال تطبيق اختبارات القراءة على التلاميذ أنهم عندما يجيبون عنها في صمت يستغرقون وقتا أقصر مما لو أجابوا عنها جهرا، وأن القراءة الصامتة لا تعرقل الفهم.

ب . العناية البالغة بالمعنى واعتبار عنصر النطق مشتتا يعوق سرعة التركيز عن المعنى والالتفات إلى الخبرات الفنية التي تتاح للقراءة الصامتة.

ج . إنها أسلوب القراءة الطبيعية التي يمارسها الإنسان في مواقف الحياة المختلفة يوميا. ولهذا يجب التدريب عليها يوميا منذ الصغر.

د . زيادة قدرة التلميذ على القراءة والفهم في درس القراءة و غيرها من المواد وهي تساعده على تحليل ما يقرأ والتمعن فيه، وتنمي فيه الرغبة لحل المشكلات. والقراءة الصامتة من أهم الوسائل التي تحقق للقارئ كثيرا من الأهداف لأنها تيسر له إشباع حاجاته وتنمية ميوله وتزوده بالحقائق والمعارف والخبرات الضرورية في حياته.

هـ . زيادة حصيلة القارئ اللغوية والفكرية، لأن القراءة الصامتة تتيح للقارئ تأمل العبارات والتراكيب وعقد المقارنات بينها، والتفكير فيها مما ينمي ثروته اللغوية، كما أنها تيسر له الهدوء الذي يمكنه من تعمق الأفكار ودراسة العلاقات بينها.

و . إنها تشغل تلاميذ الفصل جميعا وتعودهم على الاعتماد على النفس في الفهم، كما تعودهم على حب الإطلاع وفيها مراعاة الفروق الفردية بينهم، إذ يستطيع كل فرد أن يقرأ وفق المعدل الذي يناسبه (البجة، 2002).

عيوبها :

و للقراءة الصامتة عيوب منها ما يلي(لافي، 2006):

أ- صعوبة تصحيح الأخطاء.

ب . الأخطاء غير مناسبة للطلاب الضعاف.

ج – صعوبة التأكد من حدوث القراءة.

2 . القراءة الجهرية : بالرغم من الأهمية الكبرى المعطاة للقراءة الصامتة وأهميتها في عالم اليوم إلا أن الصغار يحتاجون أيضا للقراءة الجهرية. فهم يستفيدون تربويا من قراءة الشعر والنثر والمسرحيات بصوت عال، كما أن القراءة الجهرية تؤدي إلى تذوقهم لموسيقى النص الأدبي وتحسن نطقهم و تعبيرهم.

فالقراءة الجهرية هي التي ينطق القارئ خلالها بالمقروء بصوت مسموع مع مراعاة ضبط المقروء وفهم معناه (عامر، 2014).

أهداف تدريس القراءة الجهرية :

للقراءة الجهرية مجموعة من الأهداف وهي مقداد وعاشور،(2005):

أ . القراءة الجهرية تيسر للمعلم الكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق.

ب . هي وسيلة المعلم أيضا في اختبار قياس الطلاقة والدقة في النطق والإلقاء وهذه مهارات مطلوبة في مهن كثيرة كالمحاماة والتدريس والوعظ والخطابة وغيرها.

ج . تساعد التلميذ في الربط بين الألفاظ المسموعة في الحياة اليومية والرموز المكتوبة.

د . في القراءة الجهرية استخدام لحاستي السمع والبصر مما يزيد من استمتاع التلاميذ بها، وخاصة إذا كانت المادة المقروءة شعرا أو نثرا أو قصة أو حوارا عميقا.

ثانيا : أنواع القراءة من حيث الغرض :

1. القراءة السريعة العاجلة : وهي القراءة التي يقصد منها القارئ البحث عن شيء بشكل عاجل، وتهم الباحثين كقراءة فهارس الكتب، وقوائم الأسماء ... وتفيد في البحث عن المصطلحات، واستعراض المادة ومراجعتها، والكشف عن معاني المفردات من المعاجم وللتدريب عليها يكلف المعلم تلاميذه بالبحث عن الموضوع المطلوب من خلال الفهرس أو البحث عن كلمة.

2. قراءة لتكوين فكرة عامة : عن موضوع متسع وهي أكثر دقة من القراءة السريعة.

وتستعمل في مثل قراءة التقارير، واستيعاب الحقائق، وتفيد في الاستذكار، واستخلاص الأفكار، وكتابة الملاحظات.

وللتدريب عليها : يكلف المعلم تلاميذه بتلخيص ما يقرؤون في المكتبة المدرسية أو الفصلية ...

3. القراءة التحصيلية : ويقصد بها الفهم والإلمام، ويشترط في هذه القراءة التريث والتأني لفهم ما يقرأ إجمالا وتفصيلا. وتستعمل في استذكار الدروس لتثبيت المعلومات والحقائق في الأذهان، واستخلاص الأفكار من المقروء، وعقد موازنة بين المعلومات المتشابهة والمختلفة، وكتابة الملاحظات.

4. قراءة لجمع المعلومات : وفيها يرجع القارئ إلى عدة مصادر، يجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات خاصة مثل قراءة الدارس الذي يعد رسالة أو بحثا ويتطلب هذا النوع من القراءة مهارة في التصفح السريع وقدرة على التلخيص (عويضة،2014).

وتستعمل في الرجوع إلى المصادر المتعددة،والتصفح السريع والقدرة على التلخيص والتحليل.

5. قراءة للمتعة : في أوقات الفراغ وهي قراءة خالية من التعمق والتفكير وقد تكون متقطعة تتخللها فترات، كقراءة الأدب والفكاهات والطرائف، وقد يقرأ المرء خلالها الصحف والمجلات.

6. القراءة النقدية التحليلية : وهي القراءة المتأنية التي يتولد لدى المرء من ممارستها نظرة نقدية نافذة يستطيع من خلالها الحكم على الأشياء، من خلال الموازنة والربط والاستنتاج. مثل نقد قصة أدبية، أو قصيدة شعرية ...

أهمية القراءة :

تعتبر القراءة من أهم المهارات المكتسبة التي تحقق النجاح والمتعة لكل فرد خلال حياته، فهي مفتاح العلوم والمعارف المتنوعة، فقد دعا إليها ديننا الحنيف في أول آية نزلت على رسولنا الكريم وهي: ﴿اقْرَأْ باسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَ رَبُّكَ الأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بالْقَلَمِ (4)عَلَّمَ الإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾ (سورة العلق 1-5)

فالقراءة تمثل أهم مجال من مجالات النشاط اللغوي، فهي غذاء العقل والروح، وتأخذ الطفل نحو العالم، فهي أهم وسائل كسب المعرفة وتنميتها، إذ تمكن الانسان من الاتصال المباشر بالمعارف الإنسانية في حاضرها وماضيها، وستظل أهم وسيلة لأثرها البالغ في تكوين الشخصية الإنسانية بأبعادها المختلفة، فعن طريقها يستطيع الانسان الاتصال بعقول الآخرين وأفكارهم، ويستطيع الاطلاع على ما يجري حوله من مناشط حياتية، فالانسان عن طريقها يتعرف تاريخ أمته المخزون، و يستطيع الاطلاع على ما يجري حوله من مناشط حياتية (الغول، 2009).

فالقراءة هي الخطوة الأولى في العلم، فهي تبني شخصية الإنسان، وتمكنه من استخدام الأسلوب العلمي بالتدرج في ملاحظة الظواهر والمشكلات، ووضع الفروض المناسبة، وفحصها والتحقق منها، ثم الخروج بنتائج واضحة ومقنعة لتفسير الظاهرة، فيتسع أفقه، ويفكر في الجوانب

المتعددة للظاهرة أو المشكلة، وتطلعه على أخبار مجتمعه وأمته والعالم من حوله، فيكون واعيا للحياة (استيتية، 2010).

حيث ان القراءة لها اهمية كبرى في جعل المرء يكتسب المعرفة والمعلومات الجديدة والجدير بالذكر أنه كلما ازدادت معرفة المرء أصبح أكثر قدرة على مواجهة الحياة وما يالقيه من مصاعب من خالل استخدام معرفته المكتسبة من خالل عملية القراءة، و تساعد القراءة على تنمية القدرة على التحليل والنقد من خالل توظيف الفرد لمهارة التفكير الناقد، وذلك من خالل مالحظته لجميع التفاصيل التي يقرأها ويحدد فيما إذا كانت كُتبت وُوِ صفت بطريقة جيدة أم ال، وأن يحدد أثناء قراءته لقصة ما إذا ما كانت محبوكة بشكل جيد أم ال، وهذا ماُ يسمى بالنقد، والجدير بالذكر أن امتالك المرء لمهارة التفكير الناقد ضروري في مختلف جوانب الحياة الخاصة به، وهي تعتبر غذاء لروح الانسان وعقله حيث انها تزيل القراءة الحواجز الزمانية والمكانية، فمن يقرأ الكتاب يشعر بأنه يعيش مع الشخصيات الواردة فيه، تمنح القراءة المرء القدرة على التنقل بين الماضي والحاضر وتجعله يتطلع نحو المستقبل وآماله، كما تمكن القارئ من العيش في مختلف العصور والأقطار من خلال قراءته لقصة أو رواية ما وتمنح القراءة المرء المعرفة حول أحوال الأمم السابقة، كما تمنحه القدرة على التفريق بين طرق الخير وطرق الشر(عويدات،2011).

ومن هنا نلخص إلى أنّ القراءة سبب لرفعة الإنسان في هذه الحياة وفي الآخرة لأنّها من أسباب العلم لقول االله تعالى: ﴿ يَرفَعِ اللَّـهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ﴾ (سورة المجادلة الآية 11).

أهداف القراءة :

1 . اكتساب مهارات القراءة الأساسية التي تمثل في القراءة الجهرية، مقرونة بسلامة في النطق وحسن في الأداء وضبط للحركات والضوابط الأخرى وتمثيل للمعنى.

2 . القدرة على القراءة الاستيعابية الواعية بالسرعة المناسبة واستنباط الأفكار العامة والمعلومات الجزئية أو إدراك ما بين السطور من معان وما وراء الألفاظ من مقاصد.

3 . الاستفادة من أساليب الكتّاب والشعراء ومحاكاة الجيد منها.

4 . ارتقاء مستوى التعبير الشفوي والكتابي وتنميته بأسلوب لغوي صحيح.

5 . توسيع خبرات الطالب المعرفية والعلمية والثقافية، بما يكتسبه من بطون الكتب والمجلات والصحف وغيرها من وسائل النشر والإعلام.

6 . جعل القراءة نشاطا محببا عند الطالب للاستمتاع بوقت فراغه بكل ما هو نافع ومفيد ومسلّ.

7 . مساعدة المتعلم على تعلم المواد الأساسية في جميع مراحل التعليم، فالقراءة هي أداة التعلم الأساسية و هي الجسر الذي يصل بين الإنسان و العالم المحيط به. وإن أي إخفاق في السيطرة على هذه المهارة سيؤدي إلى الإخفاق في الحياة المدرسية أولا، وقد يؤدي إلى الإخفاق في الحياة العامة أيضا.

8 . تأكيد الصلة وتعزيزها بكتاب الله والسنة النبوية والاعتزاز بما خلفه لنا الأجداد والأسلاف من تراث فكري وعلمي وأدبي ولغوي.

9. تنمية الفهم العميق لما يقرأ مع تمكينه من الأداء الطبيعي لتصوير المعنى كالتعجب والاستفهام والمزدوجتين.... إلخ.

10 . الوصول بالتلميذ إلى القراءة المتراسلة المعبرة والمؤثرة.

11 . تسهيل عملية تعلم بقية الفنون من تعبير وكتابة وغيرها على اعتبار فنون اللغة كلا متكاملا(عويدات، 2011).

أخطاء القراءة ومشكلاتها :

حظيت الأخطاء في القراءة بنصيب وافر من البحث خلال العقود الثلاثة الماضية، واقترحت في هذا السبيل أساليب وأنظمة متعددة لتحليل تلك الأخطاء ودراستها كيفاً وكماً، وتعد قائمة تحليل الأخطاء القرائية أكثر نماذج تحليل الأخطاء القرائية انتشاراً، حيث يستند نظام جودمان وبيرك للأخطاء القرائية (I.M.R) إلى أنظمة اللغة (الرمزي الصوتي، والتركيبي،والدلالي) ويستخدم في الكشف عن الأخطاء التي يقع فيها القارئ في القراءة الجهرية، ويسعى هذا الإجراء إلى الموازنة بين الاستجابة المتوقعة، وتلك الملحوظة في القراءة، والتي ينحرف فيها القارئ عن الاستجابة المتوقعة، وهذه الأخطاء لا تحدث تبعاً لوجهة نظر جودمان بصورة عشوائية، بل تصدر عن القارئ باعتبارها استجابات للرموز(Cues) التي تمثل أنظمة اللغة الثلاثة :الصوتي، والتركيبي، والدلالي، ومعالجة الأخطاء هذه تزود الباحث بنافذة ينظر من خلالها إلى عقل القارئ، وما يحدث فيه أثناء القراءة، وتزود الفاحص في الوقت ذاته بنظرة إلى المعارف والخبرات التي يوظفها القراء عندما يقرؤون، والاستراتيجيات التي يستخدمونها لحلّ مشكلاتهم، ويكشف عن كيفية استخدامهم لأنظمة اللغة (استيتية،2010).

من أنماط الأخطاء الشائعة في القراءة نجد الطفل يظهر صعوبة في التمييز بين الحروف، كما لا يعطي حروف المد حقها في النطق، ويعجز عن معرفة أسماء الحروف، وعدم نطق حرف، وقد يحذف بعض الحروف من الكلمة، أو يبدل حرف في الكلمة مكان حرف أخر، ولا يميز بين النون والتنوين، كما يظهر عدم تسلسل في نطق حروف الكلمة (يقدم أو يؤخر) وكذا صعوبة فهم تأثير الحركة على نطق الحروف (عبد الفتاح ،2011، 11).

وتترافق هذه الأخطاء مع الأخطاء الكتابية فنجدها في النسخ كما نجدها في الإملاء، فإذا كانت مهمة الإملاء نقل المسموع إلى مكتوب فوظيفة القراءة نقل المكتوب إلى مسموع، وحتى يتحقق المكتوب الصحيح الخالي من الأخطاء ينبغي أن تكون القراءة سليمة وواضحة والعكس

صحيح، فمن أخطأ في الكتابة فإنه يقرأ كذلك أو على الأقل يتعثر في قراءته ويتخلف فيها (معزوزي ومعماش، 2016، 38).

ومن الأخطاء الإملائية الشائعة لدى التلاميذ الدارسين للغة العربية نجد المزج بين الصوائت الممدودة والصوائت القصيرة، وكذا أخطاء الهمزة، وأخطاء بين التاء الممدودة والقصيرة (صندقلي، 2008، 20) كما أن القراءة تتأثر بطبيعة اللغة ونطق حروفها والتقارب في المخارج والكتابة وغيرها (الفرا، 2017، 310 –346) بالإضافة إلى أن البحث العلمي أثبت أن تعرف الكلمات يستغرق وقتا، وهو ليس عملية فورية تلقائية سريعة ويتوقف على مدى ألفة القارئ لما يقرأ، فزمن تعرف الكلمات الشائعة يقل عن زمن تعرف الكلمات غير الشائعة أو نادرة الاستعمال حسب ما جاء في (عبد الباري، 2010، 20).

من الأخطاء القرائية التي تواجه المتعلم في عملية القراءة هي: ازدواجية اللسان في العربية؛ حيث يستخدم الأطفال اللغة العامية قبل المدرسة لغايات التواصل، ثم يكتسبون اللغة الفصحية من خلال التعليم، ويقتصر استخدامها على حصص اللغة العربية، وهذا الاختلاف بين اللغة العامية المحكية والفصحى في دلالات الألفاظ يشكل صعوبة لدى الطفل في تعلم مهارة القراءة، إضافة إلى أن معرفة القراءة والكتابة يحتاج إلى تمييز إدراكي للحروف حيث تؤثر على نحو كبير على معرفة القراءة والكتابة، كما أن حروف العربية لها أشكال ثنائية أو ثلاثية، كذلك اشتراكها في الشكل العام مع اختلافها في ظهور النقط أو غيابها، إضافة إلى وجود الحركات القصيرة على الأحرف التي تساعد على فك رموز الكلمة المكتوبة، وهي تظهر فوق الحروف أو تحتها.والطلبة يقرؤون مع تحريك الحروف ثم ينتقلون للقراءة دون حركات مما يزيد احتمالية وقوع القارئ في خطأ ضبط تحريك الكلمة إن لم يكن على وعي بدلالة الكلمة من خلال السياق (Asadi, 2017).

تصنيف مشكلات القراءة :لا يستطيع المعلم إن يكشف م شكلات القراءة لدى الطلبة إلا بعد التشخيص الدقيق أثناء قيامه بمهامه التربوية مع الطلاب. والتصنيف الآتي لمشكلات القراءة يتضمن بعض نواحي القصور التي لا بد أن يكشف عنها التشخيص الدقيق:

أولا: التعرف الخاطئ على الكلمة وتشمل ومنها :

الفشل في استخدام الكلمة أو الشواهد التي تدل على المعنى وعدم كفاية التحليل البصري للكلمات، و قصور المعرفة أو الإلمام بالعناصر البصرية والصوتية وقصور القدرة على المزج السمعي أو البصري والإفراط في تحليل ما هو مألوف من الكلمات، وقصور القدرة في التعرف على المفردات بمجرد النظر، و تزايد خلط المعاني لموا ضع الكلمات أو الحروف مثل أخطاء في بداية الكلمة أو وسطها أو نهايتها (عريضة،2014).

ثانيا: القراءة في اتجاه خاطئ: الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث تتابعها، وتبادل مواضع الكلمات وأماكنها، وانتقال العين بشكل خاطئ على السطر .

ثالثا: مشكلات في القدرة على الاستيعاب والفهم وتشمل:المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات وعدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية ذات معنى، وعدم كفاية فهم معنى الجملة. القصور في إدراك تنظيم الفقرة، والقصور في تذوق النص .

رابعا: مشكلات في مهارات الدرس الأساسية وتشمل : عدم القدرة على استخدام وسائل تساعد على تحديد أماكن مواد القراءة، والافتقار إلى أساليب تنظيم المواد التي تمت قراءتها، وعدم القدرة على التمييز بين الكتاب والمواد المطبوعة.

خامسا: مشكلات في الفهم وتشمل: عدم القدرة على ضبط معدل السرعة في الفهم،و عدم كفاية المعرفة بالمفردات وفهمها، وعدم كفاية المفردات البصرية.

عدم الكفاءة في التعرف على الكلمة، والإفراط في تحليل ما يقرأ، وعدم القدرة على تقسيم ما يقرأ إلى عبارات ذات معنى، التلفظ بالكلمات أو نطقها بدون داع.

سادسا: الضعف في القراءة الجهرية ويشمل :عدم تناسب المدى البصري مع الصوتي،و عدم مناسبة السرعة والتوقيت،و التوتر الانفعالي أثناء القراءة الجهرية،و الافتقار إلى القدرة على تجزئة المقروء إلى عبارات. مشكلات التعرف على الكلمة،و الحروف الخاطئة المتحركة : قد يغير الطفل من نطقه الخاطئ للكلمة إحدى الحركات لان يقرأ كلمة (حر) بدلا من كلمه (حار)،والحروف الساكنة الخاطئة: قد يغير الطفل عند القراءة حرفاً أو أكثر من الحروف الساكنة. فيقول مثلا أسمر بدلاً من أحمر، وعمليات قلب اتجاه الحروف : قد يكشف النطق الخاطئ عن قلب أو عكس اتجاه الحروف، مثل: بحر بدلا من حرب أو في تركيب كامل، أو في تركيب يشتمل على أكثر من كلمة، فبدلا من جاء محمد يقول محمد جاء، وإضافة صوتيات غير موجودة أساسا.

قد يضيف الطفل عن طريق الخطأ صوتاً أو أكثر في الكلمة، كأن يقول: رأيت بدلا رأت.،وحذف بعض الأصوات : يستبدل الطفل كلمة بأخرى دون أن يكون بينهما صلة في الشكل أو الصوت مثل: عاش بدلاً من كان، وتكرار الكلمات : تعتبر الكلمة تكراراً إذا قرأها الطفل أكثر من مرة في الجملة الواحدة،و إضافة كلمات غير موجودة في النص: مثل النص يبدأ ذات يوم كان هناك. قرأه الطفل مضيفا في ذات يوم من الأيام، هنا أضاف الطفل ثلاث كلمات. وحذف كلمات من النص: قد يحذف الطفل كلمة من النص فمثلا قلم كبير جداً فتصبح قام كبير (مقدادي، عاشور، 2005).

ومن المشكلات القرائية :

وترى الباحثة أن من صنوف الأخطاء القرائية أن يزيد الطفل أو ينقص حرفاً في الكلمة، وكذلك القراءة ببطء، والفهم الضعيف، وصعوبة الربط بين الحرف وصوته، والصعوبة في دمج الوحدات الصوتية للكلمة.

وتستخدم قائمة جودمان وبيرك للأخطاء القرائية (I.M.R) للحكم على كل خطأ يقع فيه القارئ طبقا لمعايير عدة مثل: لهجة القارئ، والتنغيم، والشبه في رسم الكلمة، والشبه في صوت الكلمة، والتصحيح، والمقبولية، وتغير المعنى، وتختلف هذه القائمة عن الإجراءات التقليدية لتحليل الأخطاء التي سبقته، التي كانت تعنى بإحصاء عدد الأخطاء في القراءة، بإيلائها عناية خاصة بنوعية الأخطاء إلى جانب كميتها، وتستند هذه القائمة على النظرية التي وضعها جودمان لتفسير عملية القراءة، والتي تعدها عملية تخمين لغوية نفسية وتستخدم عدة استراتيجيات ومنها (الناشف، 2007):

- **استراتيجية التعرف:** تعني الاهتمام باللغة المكتوبة تحت ظروف بصرية معينة لتصنيف ما يقرأ.
- **استراتيجية اختيار العينات:** من خلال اختيار الرموز الضرورية التي تزوده بالمعلومات التي يعتمد عليها في الحصول على المعنى.
- **استراتيجية التنبؤ:** تعد خطوة أساسية في عملية القراءة، ففيها ينشغل القارئ بعملية تخمين مستمر للتنبؤ بالمعنى، والأبنية التركيبية، والعناصر الصوتية الرمزية، وكلما كان للقارئ خبرة سابقة كانت لديه القدرة على عملية التنبؤ السليمة.
- **استراتيجية التاكد أو التثبت:** تتم في هذه الاستراتيجية بعد الاختيار السليم للأفكار الرئيسية بحيث يتم تمحيصها والتثبت منها.

- **استراتيجية التصحيح :** ففي هذه الاستراتيجية يكشف القارئ أنه لا توجد روابط منطقية بين المادة المكتوبة، والمعنى المتنبأ به أو يفترضه عندها لابد من التصحيح للتغلب على ما فاته من المعاني والأفكار.
- **استراتيجية الانتهاء من عملية القراءة :** وفيها يكون القارئ قد توصل إلى نتيجة وعندها يصدر أحكاما بناء على ما قرأ.

هذه الاستراتيجية تمكن الفاحص من التمييز بين القارئ الكفء من القارئ الضعيف، ومع أن هذه القائمة لا تتضمن أي اقتراح لمعايير محددة تفسر نماذج الأخطاء إلا أن الدراسات التي استخدمتها لاحظت تأثير الفصل الدراسي، والمقدرة اللغوية في هذه النماذج، فمتغير الشبه في الصوت (الرمز) الذي يشير إلى التشابهة بين أخطاء القارئ، وما يقابلها من كلمات النص، يمثل مدى اعتماد القارئ على معرفته واستخدامه لهذا النظام من أنظمة اللغة (عاشور والحوامدة، 2007).

نظريات القراءة:

ظهرت العديد من النظريات التي تناولت عملية القراءة واكتسابها، منها: نظرية القراءة من أسفل لأعلى، أو الانتقال من الجزء إلى الكل، ونظرية القراءة من أعلى إلى أسفل، أو الانتقال من الكل إلى الجزء، والفرق بينهما أن القارئ إذا ما اعتمد نظرية القراءة من أسفل لأعلى في أثناء القراءة فإنه يركز بصورة أساسية على المعالجة الخطية للمادة المكتوبة حتى يصل إلى معنى، وفيها يحاول القارئ أن يأخذ المعنى الذي من أجله كتب النص، بينما نظرية القراءة من أعلى إلى أسفل هو أسلوب في معالجة المادة المكتوبة يشير إلى التوقع، ويعتمد على الاستنتاج؛ بحيث يقوم القارئ بتفسير ما يقرأ وتحليله (سليمان، 2003)، وهذه النظرية تتفق مع نظرية جودمان وبيرك (Burke & Goodman, 1971) التي ترى أن القراءة عملية استقبال تنطوي على أربع مراحل أو

عمليات هي: اختيار عينات المادة المقروءة، والتنبؤ بما يريده الكاتب، واختبار الفروض التي طرحها القارئ، والتثبت من الرموز المقروءة. وتختص العمليتان الأوليتان بالجانب الفسيولوجي في القراءة، أي اتصال العين بالرموز المطبوعة، ومحاولة فكها، وتختص العمليتان الأخريتان بالجانب الفعلي (طعيمة والناقة، 2006).

أما النظرية التفاعلية في عملية القراءة واكتسابها فإنها تعطي دورا متوازنا ومتكافئا لكل مجموعات العوامل المترتبة على النظريتين السابقتين (سليمان، 2003) القارئ يصل إلى المعنى عن طريق استخدام المعلومات من مصادر متعددة؛ (بافتراض أنه بحيث تسير في اتجاهين: خلفية معرفية لدى القارئ، ومعلومات يحصل عليها من النص المقروء(عاشور ومقدادي، 2005).

يهتم تعليم القراءة بالدرجة الأولى بتحديد الأهداف من القراءة، والتفكير في أشكالها، وترى نظرية المدخل الاتصالي في القراءة أن يطلق عليها تحويل الرموز والأداء الأخرى التي هي عملية تربط بين اللغة المطبوعة والعمليات المطلوب من القارئ أن يقوم بها، وهذه العملية يطلق عليها تحويل الرموز؛ وهي لغة تربط بين اللغة المطبوعة وبين أشكال الاتصال الأخرى، وأن من الأمور الهامه في تدريس القراءة في المدخل الاتصالي تدريب القارئ على استخدام المؤشرات المختلفة في ظل استيعاب النص المقروء، ومن هذه المؤشرات شكل الرموز نفسها، فضلا عن طريق بناء الجمل والتراكيب (طعيمة والناقة، 2006).

ترى الباحثة أن القراءة وسيلة الطالب للتحصيل فى المواد الدراسية الأخرى من هنا كان الاهتمام بالقراءة وتعليمها فى المدرسة الأساسية، إلا أن مؤشرات الواقع تشير إلى ضعف التلاميذ فى القراءة وتعدد أخطائهم، وتبرز مشكلة العسر القرائى بين تلاميذ هذه المرحلة بصورة واضحة وجلية، فالعسر القرائى يترك آثاراً سلبية على التلاميذ تتمثل فى الشعور بالنقص والضعف والإحباط مما يؤدى بهم إلى الهروب من المدرسة وفى بعض الأحيان التسرب، ويمثل العسر القرائى مشكلة

على المستويين المحلى والعالمى وبنسب لا يستهان بها، مما يشكل عبئاً وفاقداً حقيقياً بين تلاميذ تؤهلهم قدراتهم العقلية للنجاح والتفوق أحياناً إلا أن صعوبات القراءة تعوقهم عن ذلك. لذا فإن التعرف على هذه الفئة من التلاميذ وتقديم العلاج المناسب لهم يعد أمراً ضرورياً.

التعليم المدمج

إن إدخال التكنولوجيا الجديدة لعملية التعليم والتعلم هي التي قدمت التعليم المدمج للأضواء، ومصطلح التعليم المدمج أستخدم كرد فعل ضد الأفراط غير الملائم، ويعتبر الدمج شكلا من أشكال الفنون التي يلجأ إليها المعلم للجمع بين المصادر والانشطة المختلفة في نطاق بيئات التعلم التي تمكن المتعلم من التفاعل وبناء الأفكار، والتعليم المدمج هو مصطلح يستخدم لوصف الحل الذي يجمع بين عدة طرق مثل: التعلم التعاوني ومقررات الأداء الإلكترونية، وممارسة إدارة المعرفة مع قاعات الدروس وجهاً لوجه، والتعليم الإلكتروني الحي (الفقي، 2011).

ويشير السيد (2012) إلى أن التعليم المدمج صيغة يتم فيها دمج التعليم الإلكتروني وأدواته مع التعلم الصفي في إطار واحد، حيث توظف أدوات التعلم الإلكتروني في الدروس النظرية والعملية مع وجود المعلم مع طلابه وجها لوجه في الوقت ذاته.

ويعّرف التعليم المدمج بأنه" إحدى صيغ التعليم والتعلم التي يندمج فيها التعلم الإلكتروني مع التعلم الصفي التقليدي في إطار واحد، حيث توظف أدوات التعلم الإلكتروني سواء المعتمدة على الكمبيوتر أمعلى الشبكة في الدروس، مثل معامل الكمبيوتر، والصفوف الذكية، ويلتقي المعلم مع الطالب وجهاً لوجه معظم الأحيان" (زيتون، 2005، 173).

مكونات التعليم المدمج

يتكون التعليم المدمج من شقين:

- **الشق التقليدي:** يشير إلى التعلم وجهاً لوجه في حجرات الدراسة التقليدية، بصورة فردية أو تعاونية.
- **الشق الإلكتروني:** يشير إلى أحد أنماط التعلم الإلكتروني أو الدمج بين نمطين أو أكثر من أنماط التعلم الإلكتروني المعتمد على الحاسب وبين التعلم الإلكتروني المعتمد على الإنترنت (سلامة، 2005).

أبعاد التعلم المدمج

غالباً ما يرتبط ذكر التعلم المدمج بالتدريس في الفصل التقليدي، وأنشطة التعلم الإلكتروني، وقد تطور المصطلح ليشمل مجموعة أخرى من استراتيجيات التعلم، وخيارات التعلم المدمج تذهب إلى أبعد من الفصل الدراسي، فهي رسمية وغير رسمية، أو تكون معتمدة على التكنولو جيا، ومعتمدة على الأفراد (الدراوشة، 2007).

يتضح أن برنامج التعلم المدمج قد يضم وأحد أو أكثر من الأبعاد التالية :

- الدمج بين التعلم المباشر on line وغير المباشر: off line وهو أبسط أشكال الدمج في التعلم المدمج حيث يتم الدمج بين التعلم المباشر الذي يتم عبر الإنترنت أو الإنترنت، وفي الوقت نفسه يقدم جلسات تدريب فصلي مع مدرب كوسط أساسي في العملية التعليمية وذلك أثناء جلسات تدريبية واقعية في الفصول الدراسية وبإشراف المدرب.
- الدمج بين التعلم الذاتي: والتعلم التعاوني :learningCollaborative تضم خبرات التعلم المدمج: التعلم الذاتي الذي يشمل عمليات التعلم الفردية والتي تتم حسب سرعة المتعلم ووفقا لحاجته، أما التعلم التعاوني يتضمن اتصالا أكثر حيوية(دينامكية) بين العديد من المتعلمين دمج الكتاب التعليمي التقليدي مع الصفحات الإلكترونية: من خلال هذا النظام يتم المزاوجة بين الكتاب المدرسي والكتاب الإلكتروني أو الصفحات الإنترنت.

- الدمج بين التعلم المنظم learning –Structured والتعلم غير المنظم – learning Unstructured : ليست كل أشكال التعلم تدل على برنامج رسمي أو نظامي أو سابق الإعداد مع محتوى منظم في تسلسل معين مثل الفصول في الكتاب المدرسي، في الواقع معظم ما يحدث من تعلم في مواقع العمل يحدث بشكل غير منظم مثل المحادثات والاجتماعات عبر الإنترنت والبريد الإلكتروني(الدراوشة،2007).
- الدمج بين المحتوى الخاص (المعد حسب الحاجة content Custom) والمحتوى الجاهز:content–self–The فالمحتوى الجاهز هو المحتوى الشامل أو العام الذي يغفل البيئة والمتطلبات الفريدة للمتعلمين(الغريب، 2009).
- الدمج بين التعلم والعمل ودعم الأداء:أن النجاح الحقيقي وفاعلية التعليم في المؤسسات يرتبطان بتلازم العمل والتعليم عندما يكون التعليم متضمنا فاعلية قطاع العمل (الغامدي، 2005).

مميزات التعليم المدمج

يوفر التعليم المدمج فرصاً أكبر لربط المواد التعليمية مع بعضها البعض ودمجها معا لتصبح وحدة مترابطة، مما يسهل عملية تعلمها، وذلك من خلال تركيزها على تعلم الحقائق أكثر من المفاهيم، لأن المفاهيم أوسع بمدلولاتها، وكذلك بعلاقتها وروابطها، لكي تمكن المتعلمين من خلال تحقيق فهم أفضل لما يتعلموه بحيث يحقق تعلمهم المعنى والقيمة والفائدة المرجوة منه (عطية، 2009).

ويشير عوض وأبو بكر (2012) إلى كثير من المزايا لدمج التقنيه في اللغة العربية، ومنها: تدريب الطلاب على استخدام التكنولوجيا أثناء التعلم، وتدعيم طرق التدريس التقليدية التي يستخدمها أعضاء الهيئة التدريسية بالوسائط التكنولوجية المختلفة، وتوفير الاماكانات المادية في

قاعات التدريس، وسهولة تواصل معلم اللغة العربية مع الطلبة وبين الطلبة بعضهم البعض من خلال توفير بيئة تفاعلية مستمرة، تعمل على تزويد الطلاب بالمادة التعليمية بصورة واضحة من خلال التطبيقات المختلفة، وتمكنهم من التعبير عن أفكارهم، والمشاركة الفعالة في المناقشات الصفية.

إن التعليم المدمج جاء ليكون بمثابة حلقة الوصل ما بين التعليم الاعتيادي والتعلم الإلكتروني ليمتلك بذلك مميزات عديدة منها عدم حصره ضمن حدود الغرفة الصفية، واستمراريته إلى ما بعدها، لتحقيق استمرارية فاعليته حتى بوجود عدد هائل من المتعلمين، وذلك لبقائه على تواصل مع المتعلمين حتى بعد انتهاء الدروس الصفية، بما انه لا توجد طريقة أو استراتيجية للتعليم حيث ان لكل موقف تعليمي خصائص معينة في ضوء العديد من المتغيرات التي تفرض ذاتها عليه، ليتثل التحدي الحقيقي بإمكانية المفاضلة ما بين هذه الطرق والاستراتيجيات لأختيار انسبها وأكثرها مواءمة مع أهداف كل موقف تعليمي على حدة (الشرمان، 2016).

ويشير استاكر(Staker, 2013, 22) إلى أن التعليم المدمج الالكتروني هو : " برنامج تعليمي رسمي يتعلم فيه الطالب من خلال الانترنت بشكل جزئي، والفصل الدراسي بجزء آخر،مع أمكانية التحكم في الوقت والمكان والسرعة المطلوبة لانجاز التعلم فيه، وبذلك تترابط وسائل التعلم على مسار العملية التعليمية بأكملها".

وترى الباحثة أن التعلم المدمج هو التعلم الذي يدمج بين التعلم التقليدي بكافة أدواته وأساليبه وبين التعلم الإلكتروني بكافة أشكاله وأدواته بهدف مساعدة المتعلم على التعلم ويسمح بانتقال عملية التعلم من التعلم المتمحور حول المتعلم والتوجه نحو التعلم الذاتي مع توظيف المستحدثات التكنولوجية في عملية التعلم.

أهمية التعلم المدمج

تتمثل أهمية التعليم المدمج في مزايا عديدة كما أشار إليها (حسن،2005):

- خفض نفقات التعليم بشكل هائل بالمقارنة بالتعليم الالكتروني وحده.
- توفر الاتصال وجهاً لوجه، مما يزيد من التفاعل بين الطالب والمعلم والطلبة وبعضهم البعض، والطلبة والمحتوى.
- تعزيز الجوانب الانسانية والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم وبين المعلمين أيضا.
- يوفر المرونة الكافية لمقابلة كافة الاحتياجات الفردية وانماط التعلم لدى المتعلمين باختلاف مستوياتهم.
- الاستفادة من التقدم التكنولوجي في التصميم التنفيذ والاستخدام.
- اثراء المعرفة الأنسانية ورفع جودة العملية التعليمية، ومن ثم جودة المنتج التعليمي وكفاءة المعلمين.
- التواصل الحضاري بين مختلف الثقافات للأستفادة والإفادة من كل ما هو جديد في مختلف أنواع العلوم.
- الانتقال من التعلم الجماعي الى التعليم المتمركز حول الطلبة، والذي يصبح فيه الطلاب أكثر نشاطاً وتفاعلاً.
- يعمل على تكامل نظم التقويم التكويني والنهائي للطلاب والمعلمين.
- يثري خبرة المتعلم ونتائج التعلم، ويحسن من فرص التعلم الرسمية وغير الرسمية.
- يوفر المرونة من حيث التنفيذ على مستوى البرامج، وتدعيم التوجهات الاستراتيجية المؤسسية الحالية في التعلم والتعليم بما في ذلك فرص تعزيز التخصصات.
- يسهم في الاستخدام الامثل للموارد المادية والافتراضية.

وللتعليم المدمج أهمية وفاعلية بالنسبة للطلاب والمعلم، ان أثر التعليم المدمج على التحصيل له تأثير فعال، فالطلبة الذين قاموا بالتعلم من خلال أسلوب التعليم المدمج كان تحصيلهم أعلى من الطلبة الذين تعلموا بواسطة التعلم التقليدي(وجها لوجه)، أيضا له أثر على نسبة الأحتفاظ بالتعلم لدى الطلبة عن التعلم التقليدي (وجها لوجه) والتعلم الالكتروني الكامل ويمكن الاشارة ايضا أن التعلم المدمج قد اختصر تقريبا نص وقت التعلم وكذلك نصف التكلفة من خلال الخلط بين التعلم الالكتروني المباشر، والتقدم الذاتي والتعلم الصفي وجهاً لوجه (ابو موسى والصوص، 2014).

استراتيجيات توظيف التعليم المدمج في معالجة أخطاء القراءة

يستخدم التعليم المدمج في التعليم والتعلم وفقاً لاستراتيجيات متعددة منها كما أشار إليها (زيتون،2005):

الاستراتيجية الأولى : يتم فيها تعليم وتعلم درس معين – أو أكثر من خلال أساليب التعلم الصفي المعتادة(الشرح– المناقشة والحوار – العروض العلمية – الاستقصاء– التدريب والممارسة) ويقوم تعلم الطلاب ختاميا بأي وسيلة من وسائل التقويم التقليدية (اختبارات الورقة القلم – الملاحظة).

الاستراتيجية الثانية : تقوم على أن يتشارك فيها التعلم الصفي والتعلم الالكتروني تبادلياً في تعليم وتعلم درس واحد ويقوم تعلم الطلبة ختامياً باي وسيلة من وسائل التقويم التقليدية.

الاستراتيجية الثالثة : تقوم على أن يتشارك فيها التعلم الصفي والتعلم الالكتروني تبادلياً في تعليم وتعلم درس واحد، غير أن بداية التعلم والتعليم تتم بأسلوب التعلم الالكتروني ويعقبه التعلم الصفي ويقوم تعلم الطلاب ختامياً باي من وسائل التقويم التقليدية أو الالكترونية.

الاستراتيجية الرابعة : تقوم على ان يتشارك فيها التعلم الصفي والتعلم الالكتروني تبادلياً في تعليم وتعلم درس واحد، بحيث يتم التناوب بين اسلوب التعلم الالكتروني والتعلم الصفي أكثر من مرة للدرس الواحد ويقوم تعلم الطلاب ختاميا بأي من وسائل التقويم التقليدية أو الالكترونية.

وترى الباحثة أن أختيار أي من تلك الاستراتيجيات لتعلم موضوع معين لا يتم بشكل عشوائي، بل يتم في ضوء تقدير المعلم لعدة عوامل ومنها طبيعة المحتوى وخصائص الطلاب ومدى توفر أدوات التعلم الالكتروني إمكانية استخدامها وقت الدرس ونظرا لطبيعة الدراسة وهدفها في معالجة اخطاء القراءة في الصفوف الثلاثة الاولى.

الجزء الثاني: الدراسات السابقة

يتضمن هذا القسم عرضا للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، والتي استطاعت الباحثة التوصل اليها من خلال أطلاعها على العديد من المصادر العلمية والمعرفية، وتم استعراضها وفق تسلسلها الزمني من الأقدم الى الأحدث، كما يلي :

أولاً: الدراسات العربية

دراسة رضوان (2002) وهدفت إلى التعرف على أثر استخدام الطريقة الجزئية، في تعليم القراءة على تنمية مهاراتها. في الصف الأول الأساسي بمحافظة غزة، واستخدمت المنهج الوصفي التجريبي، الذي يستخدم التجربة في اختبار الفروض، والمنهج التحليلي، وذلك من خلال تحليل محتوى كتاب القراءة، الجزء الأول للصف الأول، واختار مجموعتين تجريبية وضابطة، وطبقها على عينة من (200) طالب وطالبة من الصف الأول الأساسي، تم اختيارهم عشوائيا،وأبرز نتائج الدراسة أن المجموعة التجريبية من البنين والبنات تفوقت على المجموعة الضابطة في الإختبار البعدي لإختبار مهارات القراءة، حيث ظهر ذلك التفوق جليا منة خلال عرض الجداول الدراسية،

وأن المجموعة التجريبية (بنين وبنات)، الذين تعلموا القراءة بالطريقة الجزئية المقترحة، والمجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة الحالية التقليدية لصالح المجموعة التجريبية الطريق الجزئية المقترحة.

أجرى عويضة (2014) دراسة هدفت إلى معرفة الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في ضوء المستويات المعيارية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (147) طالب وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي في قطاع غزة بفلسطين. وأظهرت النتائج وجود أخطاء قرائية متوسطة لدى الطلبة تمثلت في: حذف أصوات بعض الحروف والكلمات، وتكرار اصوات بعض الحروف والكلمات أو الجمل.

وأشار ابو الروس(2015) بدراسته والتي هدفت إلى تعرف فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدراسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخري في المستوي المتقدم، ومن أجل تحقيق هذا الهدف فقد قام الباحث بتصميم الأدوات التالية: 1-قائمة بمهارات القراءة الإبداعية. 2-اختبار تشخيصي لتحديد مستوي الدارسين في مهارات القراءة الإبداعية. 3-اختبار تحصيلي لمهارات القراءة الإبداعية من صورة واحدة (قبلي / بعدي). كما قام الباحث بتطبيق الدراسة على عينة من الدراسين، تكونت من (30) دراسا من دراسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخري في المستوي المتقدم في مدينة البعوث الإسلامية التابعة للأزهر الشريف بمدينة القاهرة في مصر. ولقد توصل الباحث إلي مجموعة من النتائج من أهمها: وجود فروق دلالة إحصائية عن مستوي (0.01) بين متوسطي درجات الدراسين في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات القراءة الإبداعية قبل تطبيق التعليم المدمج وبعده لصالح الاختبار البعدي، مما يؤكد على فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدراسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخري في المستوي المتقدم. ولقد أوصي الباحث بأهمية استخدام التعليم المدمج في تدريس القراءة، بالإضافة إلى التقنيات

الحديثة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدراسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخري في المستويات اللغوية المختلفة. كما قدم الباحث عددا من المقترحات من أبرزها: دراسة فاعلية التعليم المدمج في تنمية المدمج في تنمية المفردات اللغوية لدارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخري، وإجراء دراسة عن معايير التعليم المدمج في معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخري.

أجرى الحسيني (2016) دراسة بعنوان الأخطاء القرائية لدى طلبة قسم اللغة العربية دراسة تحليلية،تؤكد مشكلة البحث على ظاهرة كثرة الأخطاء القرائية في قراءات طلبة قسم اللغة العربية، فقد أصبحت هذه الظاهرة ملفتة ومتفشية في أقسام اللغة العربية، وكون هذه الظاهرة من الظواهر الخطيرة بالنسبة للطلبة المختصين بدراسة اللغة العربية، لذا وجد الباحثان ضرورة دراسة هذه المشكلة، لما لها من آثار سلبية على مستويات الطلبة التحصيلية، فكان هدف الدراسة هو تعرف أنماط الأخطاء التي يقع فيها الطلبة في أثناء القراءة، وتحدد البحث الحالي بعينة من طلبة الصف الثالث في قسم اللغة العربية في كليه التربية للعلوم الإنسانية في جامعة بابل، بلغت (40) طالباً وطالبة سحبوا بصورة عشوائية من مجتمع البحث الكلي البالغ (240) طالبا وطالبه، ولتحقيق هدف البحث قام الباحثان باختيار نص قرآني من سورة ال عمران من الآية (1– 30) بعد أخذ آراء المتخصصين في قسم اللغة العربية وطرائق تدريسها، وقام الباحثان بتسجيل قراءات الطلبة للنص القرآني لكل طالب وطالبة على انفراد، ثم قاما بفرز أنماط أخرى وقع بها الطلبة في أثناء القراءة، وللتحقق من ثبات فرز الأخطاء استعمل الباحثان أسلوب فرز الأخطاء مع باحث آخر، وقد تطابقت النتيجة في الحالين (100%)، وقد أسفرت نتائج البحث إلى أن الطلبة وقعوا في ثلاثة أنماط من الأخطاء في أثناء القراءة، بنسب متفاوتة، وهذه الأنماط هي: أ– نمط الأخطاء النحوية في القراءة، إذ أخطأ الطلبة بستة عثر موضوعاً نحويا في أثناء القراءة. ب– نمط الأخطاء الصرفية

في القراءة، إذ أخطأ الطلبة بـ (3) أنماط من الأخطاء الصرفية. ت- نمط الأخطاء الصوتية، فقد أخطأ الطلبة بمجموعة من الأخطاء الصوتية في ما يتعلق بنطق الحروف والحركات في القراءة. وقد أوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات أهمها: أ- ضرورة متابعة تدريسي قسم اللغة العربية لمدى توظيف الطلبة لقواعد اللغة العربية في أثناء القراءة. ب- ضرورة تدريب الطلبة على قواعد اللغة العربية في التعبير الشفهي من طريق تدريبات شفهية تعمل في الصف. ت- أن تتضمن أساليب تقييم الطلبة اختبارات شفهية تقيس مدى قدرة الطالب على القراءة الصحيحة إلى جانب الاختبارات التحريرية. ويقترح الباحثان بعض المقترحات استكمالا للبحث الحالي منها: أ- إجراء دراسة لتقصي أسباب الصف القرائي لدى الطلبة في مراحل دراسية مختلفة. ب- إجراء دراسة لبناء معيار لمهارات القراءة الصحيحة.

أجرت ديش وطاشمة (2019) دراسة هدفت إلى وصف وتحليل الأخطاء في القراءة والإملاء في اللغة العربية لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. اشتملت العينة على 33 تلميذا وتلميذة، 13 منهم يظهرون ضعفا في القراءة والإملاء و19 منهم من ذوي الأداء المتوسط أو فوق المتوسط (عاديين). لجمع البيانات تم استخدام اختبارين للقراءة والإملاء تم إعدادهما خصيصا لهذه الدراسة. وباستخدام المنهج الوصفي وبعد التحليل الإحصائي، توصلنا إلى نتائج تفضي إلى وجود أخطاء في القراءة والإملاء من نوع: الحذف، الإبدال، الإضافة، التكرار، القلب، الخلط، وأخطاء تعود لخصوصية اللغة العربية.أيضا وجود علاقة ارتباطيه بين سرعة القراءة وعدد الأخطاء(85.0).r= وجود فرق دال إحصائيا بين ذوي الصعوبات في اللغة العربية والعاديين في عدد الأخطاء في نشاط القراءة و الإملاء، وأيضا في زمن القراءة.

وفي دراسة أجراها السبيعي والقباطي(2020) هدفت الى معرفة " واقع استخدام التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في تدريس طلاب المرحلة الابتدائية " اختار الباحثان

عينة مولفة من (250) من معلمي ومعلمات اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الاولى، تم تصميم استبانه مؤلفة من (24) فقرة لمعرفة فاعلية استعمال التعليم المدمج في التدريس، تم استخدام المتوسطات والانحرافات في الحصول على النتائج وقد اوضحت نتائجها ان استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الاولى للتعلم المدمج جاء بدرجة متوسطة وظهور معوقات مرتفعه في استخدامها وعدم بيان اثرها للذكور والاناث.

وفي دراسة أجرها حسين (2021) هدفت إلى (تقييم التعليم المدمج في المؤسسة التعليمية من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية)، ومن أجل تحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، تكون مجتمع البحث من (100) مدرس ومدرسة للغة العربية، وتكونت أداة البحث هي (استبانة التعليم المدمج) تكونت من (95) فقرة، خماسية البدائل توزعت على ستة محاور (شبكات التواصل الاجتماعي، مؤتمرات الفيديو)، تم التحقق من صدق وثبات الأداة وتطبيق الاختبار التائي للعينة، وقد تم تطبيق الاداة للبحث على عينة البحث بشكل رابط الكتروني، تم جمع البيانات وتحليلها ومعالجتها احصائيا. أظهرت النتائج من خلال الأوساط المرجحة والاوزان المئوية ان مدرسي اللغة العربية يستخدمون التعليم المدمج، وأن نتائج البحث حسب كل محور هنالك تفاعل إيجابي لمدرسي اللغة العربية نحو التعليم المدمج.

وقد أجرى الحيح (2021) دراسة بعنوان أسباب ضعف القراءة والكتابة لدى طلاب الصف الثالث في مدرسة مصعب بن عمير هدف البحث إلى التعرف على أسباب ضعف القراءة والكتابة لدى طلاب الصف الثالث في مدرسة مصعب بن عمير. اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (25) طالب من الصف الثالث الأساسي في مدرسة مصعب بن عمير

الأساسية للبنين في لواء الرصيفة في المجموعة التجريبية و(25) طالباً في المجموعة الضابطة. وتمثلت أدوات الدراسة في الملاحظة والمناقشة الشفوية والسجلات المدرسية والاختبارات. واختتمت الدراسة بعدد من النتائج منها، العمل على عمل خطة علاجية خاصة بالطلبة الضعاف، وتشجيع الطلبة على المشاركة بالأنشطة المدرسية المتنوعة، وتوفير الكتاب المدرسي لكل طالب منذ بداية العام الدراسي، وتكليف الطالب كتابة ملاحظات عن الكلمات أو الحروف التي يخطأ فيه سواء بالقراءة أو الكتابة للوقوف على معالجته، والعمل على تدريب الطلبة على تحليل وتركيب الكلمات مع الحركات، والحرص على تصويب الأخطاء للطالب أولا بأول، والعمل على التنوع في الأساليب لإثارة ميول واهتمامات الطلبة، والعمل على التعزيز المستمر للطالب وتشجيعه .

وأجرى فياض (2021) دراسة هدفت الى معرفة درجة توظيف مدرسي المرحلة المتوسطة في العراق لمهارات التعلم المدمج في تدريس اللغة العربية وعلاقته بتحصيل طلبتهم. تكونت عينة الدراسة من (95) مدرساً ومدرسة، ضمن مديرية تربية الانبار، ولتطبيق الدراسة أعد الباحث أداة الدراسة المتمثلة باستبانة في التعلم المدمج تكونت بصيغتها النهائية من (20) فقرة، وقد أوضحت النتائج: أن توظيف مدرسي المرحلة المتوسطة لمهارات التعلم المدمج جاء بتقدير متوسط. وعدم وجود فروق في مستوى التعلم المدمج يعزى للجنس، ووجود فروق بين المدرسين والمدرسات تعزى للخبرة التدريسية. ووجود فروق في المؤهل العلمي لصالح (دراسات عليا). ووجود علاقة ارتباطية بين توظيف المدرسين لمهارات التعلم المدمج وبين زيادة التحصيل لدى طلبتهم، وفي ظل النتائج قدمت مجموعة من التوصيات والمقترحات.

ثانيا : الدراسات الاجنبية

أجرى بوشارد (Bouchard, 2022) دراسة بهدف استقصاء قدرة طلبة الصف الثالث الأساسي على القراءة والكتابة، ومعرفة الأخطاء القرائية ومعالجتها الشائعة لديهم. وتكونت عينة الدراسة من

شعبتين من الصف الثالث إحداهما من الذكور وعددها(28) والأخرى من الإناث وعددها (32) طالبة، وأجريت الدراسة في انجلترا وقد توصلت النتائج إلى أن هناك علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين قدرة الطلبة على التهجئة وقدرتهم على الكتابة الإملائية، ووجود علاقة بين التحصيل العام والقدرة على الكتابة، وعدم وجود علاقة بين القدرة على الكتابة ومتغير الجنس.

وهدفت دراسة ياتس (Yates, 2022) إلىٌ تعرف الأخطاء القرائية لدى طلبة الصفين الثاني والثالث في ضوء متغير الجنس والقدرة على القراءة. وتكونت عينة الدراسة من (187) طالبا وطالبة موزعين إلى أربع شعب من الصفين الثاني والثالث الابتدائي. في المدارس الابتدائية الصينية وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين القدرة القرائية والكتابية، كما أظهرت النتائج فروقاً في القدرة القرائية والكتابية للصف الثالث، وعدم وجود فرقاً لمتغير الصف لصالح الصف الثالث وعدم وجود فروقاً بين الجنسين في القدرة.

دارسة هسين (Hsien, 2013) هدفت إلى تقصي حالات دارسية حول كيفية تدريس القراءة والكتابة لطلبة الصفوف الثلاث الأولى واتبع في د راسته المنهج النوعي حيث أجريت الدراسة على عينة (200) معلما ومعلمة باستخدام العينة العشوائية البسيطة في منطقة بريستول في ولاية فرجينيا وتم استخدام الاستبانة التي تم توزيعها على المعلمين والمعلمات واظهرت الدراسات ان هناك أسباب تدل على تدني مستوى الطلبة في القراءة والكتابة تعود الى الوضع الصحي للطالب والوضع الاقتصادي للاهل والى أخطاء في التهجيئة وصعوبة في تركيب الحروف وقلة تركيز الطالب اثناء سير الحصة.

التعقيب على الدراسات السابقة :

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الآتي:

- **المنهجية :** تتفق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في انتمائها للدراسات الوصفية واستخدام كل منها المنهج المسحي للعينة الممثلة لمجتمع الدراسة.
- **أداة الدراسة :** استخدمت الدراسات السابقة الاستبانة كأداة لجميع البيانات من أفراد عينة الدراسة.
- **مجتمع وعينة الدراسة:** تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في تناولها للمعلمين كعينة للدراسة الميدانية.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وصياغتها، وتحديد أهدافها، وأسئلتها، وتطوير الأداة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة، وصياغة بعض فقرات الاستبانة، واختيار عينة مناسبة للدراسة بالنظر إلى المجتمع الكلي، والتعرف إلى الطرق والوسائل الإحصائية التي تستخدم في هذا النوع من البحوث، وكيفية تحليل وتفسير النتائج ومناقشتها، وكتابة بعض التوصيات.

وتتميز الدراسة الحالية بـ :-

- الدراسة الوحيدة حسب علم الباحثة التي تناولت استراتيجيات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا في معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم
- تطوير اداة تقييم واقع توظيف معلمي الصفوف الثلاثة الأولى للتعلم المدمج في معالجة أخطاء القراءة في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء عين الباشا.
- أثراء المكتبة العربية التربوية بموضوعها نظراً لندرة الدراسات المتوافرة في المكتبة التربوية حول توظيف التعليم المدمج في معالجة الطلبة في القراءة في اللغة العربية .

-كما تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها تعد الأولى – في حدود علم الباحثة – التي هدفت إلى توظيف التعليم المدمج في معالجة الطلبة في القراءة في مديرية تربية وتعليم لواء عين الباشا.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفا للمنهج المستخدم في هذه الدراسة، كما يتضمن الحديث عن مجتمعها، وعينتها، وأداتها، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل بياناتها والتوصل إلى نتائجها، فضلا عن الإجراءات المتبعة في تطبيقها.

منهجية الدراسة:

تم استخدم المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لأغراض الدراسة الحالية والوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم وتحليل استراتيجيات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا في معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم.

مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا، والبالغ عددهم (211) معلما ومعلمة، وفقا لإحصائيات مديرية تربية وتعليم عين الباشا للعام الدراسي 2022-2023، تكونت عينة الدراسة من (211) معلما ومعلمة من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية عين الباشا، تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل وبنسبة (100%) من مجتمع الدراسة، والجدول(1) يوضح توزع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	16	7.6
	أنثى	195	92.4
		211	%100
المستوى التعليمي	بكالوريوس فأقل	166	78.7
	دراسات عليا	45	21.3
		211	%100
الخبرة في مجال التدريس	أقل من خمس سنوات	120	56.9
	من 5 الى 10 سنوات	42	19.9
	أكثر من 10 سنوات	149	23.2
	المجموع	211	%100.0

أداة الدراسة

استخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات المتعلقة بأهدافها، وقامت الباحثة بتطوير الاستبانة بالعودة إلى الأدب التربوي ذي العلاقة بموضوع الدراسة، كدراسة كلاً من : الرويلي (2015) والبجة (2003)، وقد تكونت الأداة من جزأين: الأول ضم المعلومات الشخصية لعينة الدراسة، الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التدريسية، والثاني يتعلق بمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية عين الباشا، وقد اشتمل على (48) فقرة.

صدق الأداة

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم استخدام نوعان من الإجراءات:

أولًا: صدق المحتوى

حيث عُرضت الأداة بصيغتها الأولية، مؤلفة من (40) فقرة، والملحق (1) يبين الأداة بصورتها الأولية، على عدد من المحكّمين البالغ عددهم (12) محكمًا، من ذوي الخبرة والاختصاص في مبحث اللغة العربية، والمناهج العامة وطرق التدريس، والمشرفين التربويين والمعلمين، والملحق (2) يبين ذلك، وطلب منهم الحكم على مدى وضوح صياغة الفقرات، وصلاحيتها لما ستقيسه، وتقديم أي اقتراحات لتطوير الاستبانة، وقد أبدى المحكمون العديد من الملاحظات، تمثلت باقتراح بعض الفقرات، وحذف بعضها، ودمج بعضها الآخر، وإعادة صياغة بعضها الآخر، وقد أخذت شكلها النهائي مؤلفة من (48) فقرة للجزء الثاني، والملحق رقم (3) يمثلها بصورتها النهائية، وقد اعتمدت الباحثة في ذلك على إجماع (80%) من المحكمين الذين أشاروا إلى الفقرات المراد تعديلها، وقد تم تعديلها، أضافة إلى إضافة لعض الفقرات.

ثانيا: صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) معلما ومعلمة صف من مديرية تربية السلط، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.37−0.86)، ومع المجال (0.65−0.93) والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.67**	.57**	17	.84**	.85**	33	.76**	.68**
2	.88**	.55**	18	.89**	.81**	34	.71**	.54**
3	.76**	.72**	19	.73**	.58**	35	.82**	.61**
4	.74**	.37*	20	.84**	.54**	36	.82**	.72**
5	.65**	.65**	21	.83**	.67**	37	.84**	.69**
6	.76**	.53**	22	.75**	.58**	38	.75**	.64**
7	.73**	.61**	23	.87**	.84**	39	.93**	.59**
8	.85**	.82**	24	.89**	.73**	40	.90**	.69**
9	.90**	.84**	25	.85**	.77**	41	.77**	.69**
10	.77**	.63**	26	.90**	.75**	42	.89**	.77**
11	.82**	.79**	27	.88**	.57**	43	.78**	.80**
12	.92**	.86**	28	.91**	.69**	44	.90**	.85**
13	.91**	.78**	29	.85**	.61**	45	.82**	.72**
14	.93**	.81**	30	.79**	.69**	46	.78**	.72**
15	.90**	.82**	31	.88**	.76**	47	.80**	.74**
16	.92**	.86**	32	.85**	.72**			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (3)

معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

	صعوبة تمييز الكلمات	القراءة المتقطعة	عدم التمييز بين الصوت الممدود وغير ممدود	عدم التمييز بين التنوين بالضمة والفتحة والكسرة	عدم القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة	الخلط في النطق بين اللأمين الشمسية والقمرية	التعثر او الخلط في النطق	تكرار الكلمة الواحدة او المقطع الواحد.	البطء في القراءة	تعثر الانطلاق في القراءة	الدرجة الكلية
صعوبة تمييز الكلمات	1										
القراءة المتقطعة	.75**	1									
عدم التمييز بين الصوت الممدود وغير ممدود	.56**	.85**	1								
عدم التمييز بين التنوين بالضمة والفتحة والكسرة	.69**	.82**	.87**	1							
عدم القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة	.42*	.62**	.67**	.82**	1						
الخلط في النطق بين اللأمين الشمسية والقمرية	.44*	.65**	.76**	.73**	.69**	1					
التعثر او الخلط في النطق	.605**	.72**	.67**	.83**	.81**	.59**	1				
تكرار الكلمة الواحدة او المقطع الواحد.	.56**	.68**	.60**	.62**	.59**	.45*	.77**	1			
البطء في القراءة	.52**	.57**	.59**	.58**	.62**	.51**	.62**	.84**	1		
تعثر الانطلاق في القراءة	.63**	.84**	.84**	.81**	.64**	.63**	.76**	.80**	.80**	1	
الدرجة الكلية	.74**	.91**	.89**	.93**	.80**	.78**	.87**	.80**	.74**	.93**	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) فردا من خارج عينة الدراسة من مديرية تربية السلط، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (4) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (4)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
صعوبة تمييز الكلمات	0.87	0.73
القراءة المتقطعة	0.80	0.78
عدم التمييز بين الصوت الممدود وغير ممدود	0.83	0.74
عدم التمييز بين التنوين بالضمة والفتحة والكسرة	0.81	0.70
عدم القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة	0.85	0.77
الخلط في النطق بين اللأمين الشمسية والقمرية	0.84	0.82
التعثر او الخلط في النطق	0.83	0.80
تكرار الكلمة الواحدة او المقطع الواحد.	0.84	0.71
البطء في القراءة	0.82	0.79
تعثر الانطلاق في القراءة	0.86	0.77
الدرجة الكلية	0.88	0.85

يبين (4) ان الجدول معاملات الارتباط بيرسون لثبات الإعادة للمجالات تراوحت ما بين (0.80– 0.87)، وللكلي (0.88)، وللاتساق الداخلي تراوحت للمجالات ما بين (0.70– 0.82) وللكلي (0.85).

متغيرات الدراسة:

ويشمل المتغير المستقل والمتغير التابع كالآتي:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

- الجنس وله فئتان:(ذكر، وأنثى).
- المؤهل العلمي وله مستويان:(بكالوريوس، ودراسات عليا).

- سنوات الخبرة التدريسية، ولها ثلاث مستويات:(أقل من 5 سنوات، ومن 5-10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات).

ثانيًا: المتغير التابع: درجة استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا لاستراتيجيات معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم.

المعالجات الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة، تم إدخال البيانات إلى برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاجابة عن السؤال الأول، واختبار (T-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One-way Anova) والمقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) للاجابة عن السؤال الثاني.

ولأغراض تحليل النتائج وإصدار الأحكام تم تحويل مقياس ليكرت الخماسي إلى ثلاثي، باستخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (5) –الحد الأدنى للمقياس (1)

عدد الفئات المطلوبة (3)

1.33= 1-5

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة، وبذلك تكون المستويات كالتالي:

درجة الاتجاه	القيمة
منخفضة	من 1.00- 2.33
متوسطة	من 2.34- 3.67
مرتفعة	من 3.68- 5.00

إجراءات الدراسة

- اختيار عنوان الدراسة، وإعداد مخططها.
- الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة
- تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها.
- تطوير أداة الدراسة " الاستبانة"، وذلك بالرجوع إلى الادب التربوي المتعلق بالدراسة وعرضها على المحكمين، والتحقق من صدق الاداة وثباتها والوصول بها إلى الوضع النهائي.
- تحديد مجتمع الدراسة، واختيار عينة مناسبة منها.
- تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة تكونت من (30) معلمًا ومعلمة؛ للتحقق من ثباتها والزمن اللازم لتطبيقها.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة لتطبيق أداة الدراسة.
- تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة الأساسية للدراسة من خلال مجموعات التواصل الاجتماعي، ثم جمعها.
- فحص الاستبانات، واستبعاد ما كان غير صالح للتحليل منها.
- تفريغ البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، ومعالجتها إحصائيا لإيجاد الإحصاءات الوصفية والاستدلالية المطلوبة باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد إجراء التحليل الإحصائي المناسب لكل سؤال من أسئلتها.

نتائج السؤال الأول:

ما درجة استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا لاستراتيجيات معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على درجة استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا لاستراتيجيات معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على درجة استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا لاستراتيجيات معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	عدم التمييز بين الصوت الممدود وغير ممدود	3.74	0.86	مرتفعة
2	6	الخلط في النطق بين اللأمين الشمسية والقمرية	3.70	0.85	مرتفعة
3	5	عدم القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة	3.67	0.85	متوسطة
4	9	البطء في القراءة	3.67	0.87	متوسطة
4	10	تعثر الانطلاق في القراءة	3.67	0.75	متوسطة
6	8	تكرار الكلمة الواحدة او المقطع الواحد.	3.66	0.81	متوسطة
7	2	القراءة المتقطعة	3.64	0.82	متوسطة
8	7	التعثر او الخلط في النطق	3.63	0.86	متوسطة
9	4	عدم التمييز بين التنوين بالضمة والفتحة والكسرة	3.59	0.83	متوسطة
10	1	صعوبة تمييز الكلمات	3.54	0.84	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.65	0.69	متوسطة

يتبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على درجة استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا لاستراتيجيات معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم جاءت بدرجة تقدير متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.65) وبانحراف معياري بلغ (0.69).

أما فيما يتعلق بالمجالات فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.54-3.74)، حيث جاءت في المرتبة الأولى استراتيجية عدم التمييز بين الصوت الممدود وغير ممدود بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.74) وبانحراف معياري بلغ (0.86) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت استراتيجية صعوبة تمييز الكلمات في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.54) وبانحراف معياري بلغ (0.84) وبدرجة تقدير متوسطة.

وللتعرف على استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل استراتيجية على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

أولا: صعوبة تمييز الكلمات

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال صعوبة تمييز الكلمات.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات مجال صعوبة تمييز الكلمات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	عرض الدرس أمام الطلبة من خلال عرض تقديمي واستخراج الطالب الكلمات من الكتاب	3.80	1.00	مرتفعة
2	1	تدريب الطلبة على الكلمات والمفردات	3.63	1.15	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
		الجديدة من خلال عرضها بواسطة اللوح التفاعلي			
3	5	تهيئة فرص كثيرة للطالب للقراءة العارضة الحرة كقراءة بعض الإعلانات في الصحف والمجلات.	3.62	1.08	متوسطة
4	2	إعطاء الطالب تدريبات قصيرة خارج السياق الذي ورد فيه بواسطة وسائط الكترونية	3.46	1.08	متوسطة
5	6	عرض الكلمات مقترنة بمعناها الحسي بواسطة اللوح التفاعلي أو جهاز الداتا شو.	3.44	1.17	متوسطة
6	4	تزويد المعلم للطلبة بتسجيلات للكلمات التي يخطئون بقراءتها من خلال البريد الإلكتروني ليتمكنوا من تكررها.	3.28	1.29	متوسطة
		صعوبة تمييز الكلمات	3.54	0.84	متوسطة

يتبين من الجدول (6) أن تقديرات عينة الدراسة عن صعوبة تمييز الكلمات جاءت بدرجة تقدير متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.54) وبانحراف معياري بلغ (0.84). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة التي تنص على "عرض الدرس أمام الطلبة من خلال عرض تقديمي واستخراج الطالب الكلمات من الكتاب" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.80) وبانحراف معياري بلغ (1.00) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة ونصها "تزويد المعلم للطلبة بتسجيلات للكلمات التي يخطئون بقراءتها من خلال البريد الإلكتروني ليتمكنوا من تكررها" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.28) وبانحراف معياري بلغ (1.29) وبدرجة تقدير متوسطة.

ثانيا: القراءة المتقطعة

يبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال القراءة المتقطعة.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات مجال القراءة المتقطعة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	7	تدريب الطالب على القراءة في زمن محدد عند القراءة الصامتة للنصوص.	3.72	1.01	مرتفعة
2	11	استخدام كلمات ومقاطع ترد على ألسنة الطلبة ليسهل عليهم القراءة بواسطة حلقات حوار افتراضية.	3.67	1.03	متوسطة
3	9	إعطاء نماذج للقراءة العادية المنطلقة من المدرس ومن التلاميذ المتميزين من خلال تسجيلات صوتية.	3.64	0.98	متوسطة
4	8	تشجيع التلاميذ على أن يقرأ كأنما يتكلم كلاما طبيعيا أو محادثة عادية بواسطة فيديو تفاعلي مع الطلبة.	3.62	1.11	متوسطة
5	10	استخدام جهاز البطاقات الخاطفة بشكل فردي أو جماعي ليقرأ الطالب / الطلاب بصوت مرتفع قبل أن تختفي البطاقة	3.55	1.14	متوسطة
		القراءة المتقطعة	3.64	0.82	متوسطة

يتبين من الجدول (7) أن تقديرات عينة الدراسة عن القراءة المتقطعة جاءت بدرجة تقدير متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.64) وبانحراف معياري بلغ (0.82). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة التي تنص على "تدريب الطالب على القراءة في زمن محدد عند القراءة الصامتة للنصوص" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.72) وبانحراف معياري بلغ (1.01) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة ونصها "استخدام جهاز البطاقات الخاطفة بشكل فردي أو جماعي ليقرأ الطالب / الطلاب بصوت مرتفع قبل أن تختفي البطاقة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.55) وبانحراف معياري بلغ (1.14) وبدرجة تقدير متوسطة.

ثالثا: عدم التمييز بين الصوت الممدود وغير ممدود

يبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال عدم التميز بين الصوت الممدود وغير ممدود.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات مجال عدم التمييز بين الصوت الممدود وغير ممدود مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	14	توجيه نظر الطلبة إلى أن الصوت الممدود بالفتحة يفتح له الفم، والممدود بالضمة يضم له الفم، والممدود بالكسرة لا يفتح له الفم ولا يضم من خلال عرض حركات الفم أمام الطلاب بشكل واضح.	3.88	1.04	مرتفعة
2	15	استخدام بطاقات لكلمات فيها أحرف	3.72	1.03	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
		ممـدودة بالفتحـة وأخـرى بالكسـرة وثالثـة بالضـمة، وتـدريب الطلبـة علـى قرأتهـا بواسطة عرضها على الداتا شو.			
3	12	إبراز الصوت مع الفتحة والضمة والكسرة باستخدام تسجيل صوتي واضح لنطق الكلمة مع الحركات.	3.70	1.07	مرتفعة
4	13	الموازنـة بـين صـوت الحـرف الممـدود والحرف غير الممدود في الكلمات باستخدام عـرض توضـيحي علـى اللـوح التفـاعلي يعرض الكلمات غير الممدودة ثم الكلمات الممدودة، ويلون حرف المد ليميزه الطالب.	3.68	1.06	مرتفعة
		عدم التمييز بين الصوت الممدود وغير ممدود	3.74	0.86	مرتفعة

يتبين من الجدول (8) أن تقديرات عينة الدراسة عن عدم التمييز بين الصوت الممدود وغير ممدود جاءت بدرجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.74) وبانحراف معياري بلغ (0.86). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة التي تنص على "توجيه نظر الطلبة إلى أن الصوت الممدود بالفتحة يفتح له الفم، والممدود بالضمة يضم له الفم، والممدود بالكسرة لا يفتح له الفم ولا يضم من خلال عرض حركات الفم أمام الطلاب بشكل واضح" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.88) وبانحراف معياري بلغ (1.04) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة ونصها "الموازنة بين صوت الحرف الممدود والحرف غير الممدود في الكلمات باستخدام عرض توضيحي على اللوح التفاعلي يعرض الكلمات غير الممدودة ثم الكلمات الممدودة، ويلون حرف المد ليميزه الطالب" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.68) وبانحراف معياري بلغ (1.06) وبدرجة تقدير مرتفعة.

رابعا: عدم التمييز بين التنوين بالضمة والفتحة والكسرة

يبين الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال عدم التمييز بين التنوين بالضمة والفتحة والكسرة.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات مجال عدم التمييز بين التنوين بالضمة والفتحة والكسرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	16	قراءة الكلمات المشتملة على التنوين لإبراز الصوت المنون مع التنبيه على الفرق بين الصوت الناشئ من الفتحتين ومن الكسرتين والضمتين بعرض فيديو أمام الطلبة يحتوي على شكل التنوين وصوته.	3.65	1.00	متوسطة
2	17	الموازنة بين صوت الحرف المضموم والمنون بالضم، والمكسور والمنون بالكسر، والمفتوح والمنون بالفتح؛ من خلال عرض كلمات على اللوح التفاعلي تحتوي على تنوين، وأخرى حركات وقراءتها بصوت مرتفع.	3.62	1.05	متوسطة
3	19	يكتب المعلم كلمات محلاة (بأل) ويقرؤها الطلبة وعليها الضم، ثم يجرد الكلمة من (أل) وينطق بها مع الضم، ثم يضع ضمة أخرى وينطق بها منونة بالضم، ثم يطلب من الطلبة معالجة بقية الكلمات بنفس الطريقة، وهكذا يفعل بالنسبة للفتح والكسر،	3.58	1.05	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
		من خلال تصميم فيديو افتراضي يساعد الطلابة على التميز بين الضمة وتنوين الضم.			
4	18	عرض بطاقات تفاعلية من خلال الحاسوب على الطلبة تشتمل على كلمات تحتوي على تنوين والتدريب على قراءتها ليدرك الطالب الفرق بين الضمتين والكسرتين والفتحتين.	3.51	1.05	متوسطة
		عدم التمييز بين التنوين بالضمة والفتحة والكسرة	3.59	0.83	متوسطة

يتبين من الجدول (9) أن تقديرات عينة الدراسة عن مجال عدم التمييز بين التنوين بالضمة والفتحة والكسرة جاءت بدرجة تقدير متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.59) وبانحراف معياري بلغ (0.83). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة التي تنص على "قراءة الكلمات المشتملة على التنوين لإبراز الصوت المنون مع التنبيه على الفرق بين الصوت الناشئ من الفتحتين ومن الكسرتين والضمتين بعرض فيديو أمام الطلبة يحتوي على شكل التنوين وصوته" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.65) وبانحراف معياري بلغ (1.00) وبدرجة تقدير متوسطة، بينما جاءت الفقرة ونصها "عرض بطاقات تفاعلية من خلال الحاسوب على الطلبة تشتمل على كلمات تحتوي على تنوين والتدريب على قراءتها ليدرك الطالب الفرق بين الضمتين والكسرتين والفتحتين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.51) وبانحراف معياري بلغ (1.05) وبدرجة تقدير متوسطة.

خامسا: عدم القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة

يبين الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال عدم القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات مجال عدم القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	20	النطق السليم المتميز من المدرس لكل من الأصوات المتشابهة، وعرض تسجيلات صوتية واضحة للأحرف المتشابهة على مسامع الطلبة.	3.74	1.04	مرتفعة
2	22	عمل بطاقات لكل مجموعة من الأصوات المتشابهة وتدريب الطلبة عليها من خلال أنشطة تفاعلية بين الطلبة باختيار بطاقة بشكل عشوائي، وقراءة الحرف الموجود على البطاقة.	3.68	0.99	مرتفعة
3	23	اقتراح كلمات تبدأ أو تنتهي ببعض الأصوات المتشابهة، ويطلب من الطلبة الإتيان بكلمات مماثلة في صوتها الأول أو الأخير ثم كتابتها بعد ذلك.	3.65	0.97	متوسطة
4	21	تدريب الطلبة على نطق الأصوات المتشابهة، والتمييز بينها في كلمات متعددة، وبخاصة تلك التي يشيع فيها الخلط بربطها بصور حسية تعرض على	3.61	1.07	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
		اللوح التفاعلي أمام الطلبة.			
		عدم القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة	3.67	0.85	متوسطة

يتبين من الجدول (10) أن تقديرات عينة الدراسة عن مجال عدم القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة جاءت بدرجة تقدير متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.67) وبانحراف معياري بلغ (0.85). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة التي تنص على "النطق السليم المتميز من المدرس لكل من الأصوات المتشابهة، وعرض تسجيلات صوتية واضحة للأحرف المتشابهة على مسامع الطلبة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.74) وبانحراف معياري بلغ (1.04) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة ونصها "تدريب الطلبة على نطق الأصوات المتشابهة، والتمييز بينها في كلمات متعددة، وبخاصة تلك التي يشيع فيها الخلط بربطها بصور حسية تعرض على اللوح التفاعلي أمام الطلبة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.61) وبانحراف معياري بلغ (1.07) وبدرجة تقدير متوسطة.

سادسا: الخلط في النطق بين اللأمين الشمسية والقمرية

يبين الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الخلط في النطق بين اللامين الشمسية والقمرية.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات مجال الخلط في النطق بين اللأمين الشمسية والقمرية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	28	عمل قائمتين أحداهما بمجموعة الحروف الشمسية، والأخرى بمجموعة اللام القمرية، وتعليقها تحت أنظار الطلبة للاستهداء بها ومراجعتها مع الطلبة في بداية الحصة.	3.76	1.02	مرتفعة
2	24	النطق بكلمات تشتمل على اللام الشمسية، وأخرى على اللام على القمرية نطقا سلمياً واضحاً	3.74	1.04	مرتفعة
3	27	إتاحة الفرصة لكي ينطق المعلم والطلبة كلمات محلاة بال، والتمييز بين النطق فيما تكون لامه شمسية، وما تكون لامه قمرية، ويمكن أن تعقد مسابقة بين جماعتين من الطلبة في هذا المجال.	3.73	1.01	مرتفعة
4	26	عمل بطاقات تعرض بواسطة الحاسوب لكلمات تشتمل على اللام الشمسية، وأخرى على اللام القمرية، وتدريب الطلبة على النطق باللام الشمسية واللام القمرية، حتى يدركوا الفرق بين اللامين.	3.70	1.01	مرتفعة
5	29	التدريب وكثرة القراءة مع قيام المعلم بالإرشاد عند الحاجة، وتزويد الطلبة بالفيديوهات التفاعلية التي تثبت الفكرة للطلبة	3.64	1.03	متوسطة
6	25	لفت نظر الطلبة إلى أن اللام الشمسية لا	3.63	1.09	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
		تظهر في النطق وتظهر في الكتابة، باستخدام عرض بوربوينت يحتوي على صور وكلمات توضح اللام الشمسية واللام القمرية.			
		الخلط في النطق بين اللأمين الشمسية والقمرية	3.70	0.85	مرتفعة

يتبين من الجدول (11) أن تقديرات عينة الدراسة عن مجال الخلط في النطق بين اللامين الشمسية والقمرية جاءت بدرجة تقدير متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.70) وبانحراف معياري بلغ (0.85). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة التي تنص على "عمل قائمتين أحداهما بمجموعة الحروف الشمسية، والأخرى بمجموعة اللام القمرية، وتعليقها تحت أنظار الطلبة للاستهداء بها ومراجعتها مع الطلبة في بداية الحصة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.76) وبانحراف معياري بلغ (1.02) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة ونصها "لفت نظر الطلبة إلى أن اللام الشمسية لا تظهر في النطق وتظهر في الكتابة، باستخدام عرض بوربوينت يحتوي على صور وكلمات توضح اللام الشمسية واللام القمرية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.63) وبانحراف معياري بلغ (1.09) وبدرجة تقدير متوسطة.

سابعا: التعثر أو الخلط في النطق

يبين الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التعثر أو الخلط في النطق.

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات مجال التعثر أو الخلط في النطق

مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	30	تدريب الطلبة على الحديث من خلال عمل حصص تفاعلية وحوارية بين المعلم والطلبة.	3.69	0.97	مرتفعة
2	33	تدريب الطلبة على تحليل الكلمات إلى أصواتها من خلال الاستماع إلى تسجيلات صوتية للأحرف.	3.68	1.05	مرتفعة
3	32	تدريب الطلبة على تعرف الحروف حين رؤيتها، والنطق بها، وعرض الحروف أمام الطلبة على اللوح التفاعلي.	3.60	1.10	متوسطة
4	31	عمل قوائم كلمات متشابهة وتعالج شفهيا وبصريا، وتقديم عرض بوربوينت أمام الطلبة بالكلمات المتشابهة وتسجيلات لنطق الكلمات بصوت واضح.	3.54	0.99	متوسطة
		التعثر او الخلط في النطق	3.63	0.86	متوسطة

يتبين من الجدول (12) أن تقديرات عينة الدراسة عن مجال التعثر او الخلط في النطق جاءت بدرجة تقدير متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.63) وبانحراف معياري بلغ (0.86). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة التي تنص على "تدريب الطلبة على الحديث من خلال عمل حصص تفاعلية وحوارية بين المعلم والطلبة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.69) وبانحراف معياري بلغ (0.97) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة ونصها "عمل قوائم كلمات متشابهة وتعالج شفهيا وبصريا، وتقديم عرض بوربوينت أمام الطلبة بالكلمات المتشابهة

وتسجيلات لنطق الكلمات بصوت واضح" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.54) وبانحراف معياري بلغ (0.99) وبدرجة تقدير متوسطة.

ثامنا: تكرار الكلمة الواحدة او المقطع الواحد

يبين الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال تكرار الكلمة الواحدة أو المقطع الواحد.

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات مجال تكرار الكلمة الواحدة او المقطع الواحد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	34	تشجيع التلميذ على التروي والهدوء في أثناء القراءة من خلال عرض المعلم لقصص وتسجيلات صوتية بصوت واضح	3.78	1.00	مرتفعة
2	37	تحديد الحروف والأصوات كلها أو بعضها حسب الحاجة إذا كان هناك ضعف واضح في تحديد الحروف أو بعضها كخطوة أولى للعلاج.	3.74	1.00	مرتفعة
3	36	ممارسة القراءة الجماعية مع مجموعة من الطلبة تشجيعاً له على الانطلاق مع بعض.	3.67	1.06	متوسطة
4	35	التدريب على زيادة حصيلة الطالب من الكلمات الجديدة من خلال تزويده على البريد الإلكتروني بقصص قصيرة.	3.44	1.09	متوسطة
		تكرار الكلمة الواحدة أو المقطع الواحد.	3.66	0.81	متوسطة

يتبين من الجدول (13) أن تقديرات عينة الدراسة عن مجال تكرار الكلمة الواحدة او المقطع الواحد جاءت بدرجة تقدير متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.66) وبانحراف معياري بلغ (0.81). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة التي تنص على "تشجيع التلميذ على التروي والهدوء في أثناء القراءة من خلال عرض المعلم لقصص وتسجيلات صوتية بصوت واضح" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.78) وبانحراف معياري بلغ (1.00) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة ونصها "التدريب على زيادة حصيلة الطالب من الكلمات الجديدة من خلال تزويده على البريد الإلكتروني بقصص قصيرة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.44) وبانحراف معياري بلغ (1.09) وبدرجة تقدير متوسطة.

تاسعا: البطء في القراءة

يبين الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال البطء في القراءة.

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات مجال البطء في القراءة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	39	التدرج في مادة قرائية سهلة للوصول إلى ما هو أصعب منها وعلى مراحل.	3.69	0.99	مرتفعة
2	38	التدريب على التصفح السريع لمادة قرائية لكي يعثر على كلمة معينة في جملة أو على جملة معينة في فقرة أو في صفحة،	3.68	0.97	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
		ويكون ذلك شفهيا وتحريريا.			
3	40	استخدام البطاقات الخاطفة التي تعرض فيها جمل، وكلما طرأ على الطالب تقدم في السرعة استخدم هذا النجاح حافزا لمزيد من التدريب.	3.64	1.03	متوسطة
		البطء في القراءة	3.67	0.87	متوسطة

يتبين من الجدول (14) أن تقديرات عينة الدراسة عن مجال البطء في القراءة جاءت بدرجة تقدير متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.67) وبانحراف معياري بلغ (0.87). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة التي تنص على "التدرج في مادة قرائية سهلة للوصول إلى ما هو أصعب منها وعلى مراحل" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.69) وبانحراف معياري بلغ (0.99) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة ونصها "استخدام البطاقات الخاطفة التي تعرض فيها جمل، وكلما طرأ على الطالب تقدم في السرعة استخدم هذا النجاح حافزا لمزيد من التدريب" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.64) وبانحراف معياري بلغ (1.03) وبدرجة تقدير متوسطة.

عاشرا: تعثر الانطلاق في القراءة

يبين الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال تعثر الانطلاق في القراءة.

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات مجال تعثر الانطلاق في القراءة

مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	41	تكليف الطالب بالقراءة، ثمّ توجيه أسئلة إليه ليجيب عنها.	3.75	1.02	مرتفعة
2	43	تدريب الطلبة على الابتعاد عن تهجي الكلمة أثناء القراءة، وتعويدهم على قراءة الكلمة تامة دفعة واحدة.	3.73	0.98	مرتفعة
3	45	تهيئة المواقف التي يستمع فيها الطلبة لبعضهم البعض حتى يجد كل منهم الدافع للقراءة، وذلك بقراءة شيء جديد خارج المقرر.	3.71	0.96	مرتفعة
4	42	تدريب الطلبة على التخلص من تحريك الشفتين والرأس والإشارة بالإصبع، بوضع علامات عند نهاية الجمل التامة، وتزويدهم بمادة قرائية سهلة.	3.70	0.99	مرتفعة
5	44	توسيع المدى البصري لدى الطلبة، وذلك بقراءة العبارات والجمل القصيرة على البطاقات قراءة تهدف إلى تنفيذ ما قرأ.	3.69	0.94	مرتفعة
6	47	توجيه أسئلة تتطلب إجاباتها تكرار القراءة،	3.65	1.03	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
		وإعادة تنظيم مادتها من خلال عقد حوار تفاعلي.			
7	46	استعمال بطاقات الجمل والكلمات وعرضها من خلال جهاز الحاسوب.	3.47	1.10	متوسطة
		تعثر الانطلاق في القراءة	3.67	0.75	متوسطة

يتبين من الجدول (15) أن تقديرات عينة الدراسة عن مجال تعثر الانطلاق في القراءة جاءت بدرجة تقدير متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.67) وبانحراف معياري بلغ (0.75). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة التي تنص على "تكليف الطالب بالقراءة، ثمّ توجيه أسئلة إليه ليجيب عنها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.75) وبانحراف معياري بلغ (1.02) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة ونصها "استعمال بطاقات الجمل والكلمات وعرضها من خلال جهاز الحاسوب" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.47) وبانحراف معياري بلغ (1.10) وبدرجة تقدير متوسطة.

نتائج السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على درجة استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا لاستراتيجيات معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى التعليمي، والخبرة في مجال التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على درجة استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية

وتعليم عين الباشا لاستراتيجيات معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم حسب متغيرات الجنس، والمستوى التعليمي، والخبرة في مجال التدريس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" لأثر الجنس، والمستوى التعليمي، بينما تم استخدام تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة في مجال التدريس، والجداول أدناه توضح ذلك.

أولا: الجنس

جدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على درجة استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا لاستراتيجيات معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
صعوبة تمييز الكلمات	ذكر	16	3.34	1.095	-.962	209	.34
	انثى	195	3.55	.821			
القراءة المتقطعة	ذكر	16	3.29	1.046	-1.795	209	.07
	انثى	195	3.67	.792			
عدم التمييز بين الصوت الممدود وغير ممدود	ذكر	16	3.34	1.072	-1.958	209	.05
	انثى	195	3.78	.831			
عدم التمييز بين التنوين بالضمة والفتحة والكسرة	ذكر	16	3.56	1.010	-.137	209	.89
	انثى	195	3.59	.819			
عدم القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة	ذكر	16	3.13	1.004	-2.729	209	.01
	انثى	195	3.72	.821			
الخلط في النطق بين اللأمين الشمسية والقمرية	ذكر	16	3.24	1.150	-2.290	209	.02
	انثى	195	3.74	.807			

التعثر او الخلط في النطق	ذكر	16	3.36	.957	-1.300	209	.20
	انثى	195	3.65	.848			
تكرار الكلمة الواحدة او المقطع الواحد.	ذكر	16	3.38	1.197	-1.466	209	.14
	انثى	195	3.68	.771			
البطء في القراءة	ذكر	16	3.38	1.101	-1.415	209	.16
	انثى	195	3.69	.846			
تعثر الانطلاق في القراءة	ذكر	16	3.36	.956	-1.744	209	.08
	انثى	195	3.70	.732			
الدرجة الكلية	ذكر	16	3.33	.912	-1.932	209	.06
	انثى	195	3.68	.661			

يتبين من الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لأثر الجنس في جميع الاستراتيجيات وفي الدرجة الكلية باستثناء مجال عدم التمييز بين الصوت الممدود وغير ممدود ومجال عدم القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة، ومجال الخلط في النطق بين اللأمين الشمسية والقمرية وجاءت الفروق لصالح الاناث.

ثانيا: المستوى التعليمي

جدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المستوى التعليمي على درجة استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا لاستراتيجيات معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم

	المستوى التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
صعوبة تمييز الكلمات	بكالوريوس فأقل	166	3.56	.792	.546	209	.59
	دراسات عليا	45	3.48	1.019			
القراءة المتقطعة	بكالوريوس فأقل	166	3.64	.752	-.060	209	.95
	دراسات عليا	45	3.64	1.031			
عدم التمييز بين الصوت الممدود وغير ممدود	بكالوريوس فأقل	166	3.79	.816	1.522	209	.13
	دراسات عليا	45	3.57	.984			
عدم التمييز بين التنوين بالضمة والفتحة والكسرة	بكالوريوس فأقل	166	3.61	.789	.767	209	.44
	دراسات عليا	45	3.51	.981			
عدم القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة	بكالوريوس فأقل	166	3.71	.807	1.297	209	.20
	دراسات عليا	45	3.53	.980			
الخلط في النطق بين اللأمين الشمسية والقمرية	بكالوريوس فأقل	166	3.72	.828	.694	209	.49
	دراسات عليا	45	3.62	.910			
التعثر او الخلط في النطق	بكالوريوس فأقل	166	3.66	.835	1.069	209	.29
	دراسات عليا	45	3.51	.936			
تكرار الكلمة الواحدة او المقطع الواحد.	بكالوريوس فأقل	166	3.71	.748	1.706	209	.09
	دراسات عليا	45	3.48	1.000			
البطء في القراءة	بكالوريوس فأقل	166	3.69	.837	.800	209	.42
	دراسات عليا	45	3.58	.983			
تعثر الانطلاق في القراءة	بكالوريوس فأقل	166	3.72	.687	1.616	209	.11
	دراسات عليا	45	3.51	.955			
الدرجة الكلية	بكالوريوس فأقل	166	3.68	.631	1.177	209	.24
	دراسات عليا	45	3.54	.861			

يتبين من الجدول (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لأثر المستوى التعليمي في جميع الاستراتيجيات وفي الدرجة الكلية.

ثالثا: الخبرة في مجال التدريس

جدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا لاستراتيجيات معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم حسب متغير الخبرة في مجال التدريس

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
صعوبة تمييز الكلمات	أقل من خمس سنوات	120	3.71	.78
	من 5 الى 10 سنوات	42	3.43	.81
	أكثر من 10 سنوات	49	3.21	.94
	المجموع	211	3.54	.84
القراءة المتقطعة	أقل من خمس سنوات	120	3.73	.78
	من 5 الى 10 سنوات	42	3.44	.72
	أكثر من 10 سنوات	49	3.57	.96
	المجموع	211	3.64	.82
عدم التمييز بين الصوت الممدود وغير ممدود	أقل من خمس سنوات	120	3.81	.81
	من 5 الى 10 سنوات	42	3.57	.80
	أكثر من 10 سنوات	49	3.73	.99
	المجموع	211	3.74	.86
عدم التمييز بين التنوين بالضمة والفتحة والكسرة	أقل من خمس سنوات	120	3.73	.78
	من 5 الى 10 سنوات	42	3.33	.77
	أكثر من 10 سنوات	49	3.48	.96

	المجموع	211	3.59	.83
عدم القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة	أقل من خمس سنوات	120	3.74	.82
	من 5 الى 10 سنوات	42	3.47	.86
	أكثر من 10 سنوات	49	3.68	.91
	المجموع	211	3.67	.85
الخلط في النطق بين اللأمين الشمسية والقمرية	أقل من خمس سنوات	120	3.74	.83
	من 5 الى 10 سنوات	42	3.52	.83
	أكثر من 10 سنوات	49	3.76	.90
	المجموع	211	3.70	.85
التعثر او الخلط في النطق	أقل من خمس سنوات	120	3.70	.81
	من 5 الى 10 سنوات	42	3.47	.87
	أكثر من 10 سنوات	49	3.58	.95
	المجموع	211	3.63	.86
تكرار الكلمة الواحدة او المقطع الواحد.	أقل من خمس سنوات	120	3.75	.77
	من 5 الى 10 سنوات	42	3.52	.85
	أكثر من 10 سنوات	49	3.56	.87
	المجموع	211	3.66	.81
البطء في القراءة	أقل من خمس سنوات	120	3.72	.87
	من 5 الى 10 سنوات	42	3.48	.76
	أكثر من 10 سنوات	49	3.71	.94
	المجموع	211	3.67	.87
تعثر الانطلاق في القراءة	أقل من خمس سنوات	120	3.72	.72
	من 5 الى 10 سنوات	42	3.53	.71
	أكثر من 10 سنوات	49	3.68	.87
	المجموع	211	3.67	.75
الدرجة الكلية	أقل من خمس سنوات	120	3.73	.65
	من 5 الى 10 سنوات	42	3.48	.63
	أكثر من 10 سنوات	49	3.59	.79
	المجموع	211	3.65	.69

يبين الجدول (18) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا لاستراتيجيات معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم بسبب اختلاف فئات متغير الخبرة في مجال التدريس، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (19).

جدول (19)

تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة في مجال التدريس على درجة استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا لاستراتيجيات معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
صعوبة تمييز الكلمات	بين المجموعات	9.083	2	4.542	6.736	.00
	داخل المجموعات	140.239	208	.674		
	الكلي	149.323	210			
القراءة المتقطعة	بين المجموعات	2.907	2	1.454	2.204	.11
	داخل المجموعات	137.190	208	.660		
	الكلي	140.097	210			
عدم التمييز بين الصوت الممدود وغير ممدود	بين المجموعات	1.790	2	.895	1.223	.30
	داخل المجموعات	152.265	208	.732		
	الكلي	154.055	210			
عدم التمييز بين التنوين بالضمة	بين المجموعات	5.627	2	2.814	4.186	.02
	داخل المجموعات	139.787	208	.672		

والفتحة والكسرة	الكلي	145.414	210			
عدم القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة	بين المجموعات	2.294	2	1.147	1.604	.20
	داخل المجموعات	148.767	208	.715		
	الكلي	151.061	210			
الخلط في النطق بين اللأمين الشمسية والقمرية	بين المجموعات	1.720	2	.860	1.207	.30
	داخل المجموعات	148.159	208	.712		
	الكلي	149.879	210			
التعثر او الخلط في النطق	بين المجموعات	1.833	2	.917	1.250	.30
	داخل المجموعات	152.588	208	.734		
	الكلي	154.421	210			
تكرار الكلمة الواحدة او المقطع الواحد.	بين المجموعات	2.299	2	1.149	1.760	.18
	داخل المجموعات	135.865	208	.653		
	الكلي	138.164	210			
البطء في القراءة	بين المجموعات	1.808	2	.904	1.199	.30
	داخل المجموعات	156.856	208	.754		
	الكلي	158.665	210			
تعثر الانطلاق في القراءة	بين المجموعات	1.084	2	.542	.953	.39
	داخل المجموعات	118.348	208	.569		
	الكلي	119.432	210			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.214	2	1.107	2.379	.10
	داخل المجموعات	96.761	208	.465		
	الكلي	98.975	210			

يتبين من الجدول (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لأثر الخبرة في مجال التدريس في جميع الاستراتيجيات وفي الأداة ككل باستثناء مجال

صعوبة تمييز الكلمات، و مجال عدم التمييز بين التنوين بالضمة والفتحة والكسرة، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) كما هو مبين في الجدول (20).

جدول (20)

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) لأثر الخبرة في مجال التدريس على صعوبة تمييز الكلمات، وعدم التمييز بين التنوين بالضمة والفتحة والكسرة

		المتوسط الحسابي	أقل من خمس سنوات	من 5 إلى 10سنوات	أكثر من 10سنوات
صعوبة تمييز الكلمات	أقل من خمس سنوات	3.71			
	من 5 إلى 10 سنوات	3.43	.276		
	أكثر من 10 سنوات	3.21	.494*	.218	
عدم التمييز بين التنوين بالضمة والفتحة والكسرة	أقل من خمس سنوات	3.73			
	من 5 إلى 10 سنوات	3.33	.398*		
	أكثر من 10 سنوات	3.48	.240	-.157	

* دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05).

يتبين من الجدول (20) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين أقل من خمس سنوات وأكثر من 10 سنوات وجاءت الفروق لصالح أقل من خمس سنوات في كل من مجال صعوبة تمييز الكلمات، ومجال عدم التمييز بين التنوين بالضمة والفتحة والكسرة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج المتعلقة بالاستراتيجيات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا في معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم، وأثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية في هذه التقديرات، وأستخلاص التوصيات في ضوء هذه النتائج.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا لاستراتيجيات معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالاجابة عن هذا السؤال أن تقديرات عينة الدراسة لدرجة استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا لاستراتيجيات معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم جاءت متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.65).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى توافر أن توفر متطلبات وامكانيات التعليم المدمج في البيئة التعليمية لمدارس لواء عين الباشا ما زالت بحاجة إلى دعم واسناد باستخدام التقنيات والاستراتيجيات الحديثة في التعليم مثل اللوح التفاعلي، ومحاكاة العروض الإلكترونية من خلال الإنترنت، والوسائط التفاعلية، والوسائل التقنية السمعية والبصرية، إضافة إلى الحاجة لتدريب المعلمين بشكل كاف على استخدام التعليم المدمج، وعلى استخدام استراتيجات تعليمية حديثة لمواكبة التطورات التعليمية في العملية التعليمية التعلمية، وذلك باستخدام التعليم المدمج في المرحلة الأساسية، إضافة إلى توعية المعلمين بأهمية استحداث استراتيجات حديثة في التعليم المدمج لمعالجات أخطاء الطلبة في القراءة.

ويتفق هذا مع نتائج دراسة سليم (2018) والتي أشارت إلى أن استخدام المصادر الإلكترونية وتقنياتها والاستراتيجيات في العملية التربوية منال أساسيات والضروريات في عملية التعلم والتعليم؛ باعتبارها قد فرضت نفسها كضرورة تربوية يمكن استخدامها في المؤسسات التربوية، والتعلم المدمج هو أحد أهم هذه التطورات التكنولوجية، والتي تقدم محتوى تفاعلي يعتمد على الوسائط المتعددة التفاعلية، ودعم أنماط تعلم مختلفة، وقنوات جديدة ووسائل تدريسية ساهمت في زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم وإثراءة العملية التعليمية.

ويلاحظ تدني الانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة، فقد بلغ الانحراف المعياري (0.69)، مما يعكس تجانساً وتوافقا في إجابات المفحوصين، وعدم تشتتها؛ وقد يعزى ذلك إلى وضوح فقرات الاستبانة، وعدم وجود لبس فيها، والتوضيحات المناسبة من الباحثة، وإعطاء المعلمين فرصة كافية والوقت الكافي للإجابة، فلم تأت إجاباتهم متسرعة أو عشوائية، وإنما مدروسة وفق البيئة التعليمية من طبيعة عملهم في استراتيجيات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا في معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم.

أما فيما يتعلق بالمجالات فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لها ما بين (3.54-3.74)، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال عدم التمييز بين الصوت الممدود وغير ممدود بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.74) وبانحراف معياري بلغ (0.86) وبدرجة تقدير مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى أهمية استخدام استراتيجيات جديدة ومتطورة في مساعدة الطلبة على التمييز بين الصوت الممدود وغير ممدود. ويتفق هذا مع نتائج دراسة صندقلي (2008) والتي أشارت إلى أن الأخطاء الإملائية الشائعة لدى التلاميذ الدارسين للغة العربية المزج بين الصوائت الممدودة والصوائت القصيرة وكذا أخطاء الهمزة، وأخطاء بين التاء الممدودة والقصيرة. و جاءت استراتيجية صعوبة تمييز الكلمات في المرتبة الآخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.54) وبانحراف معياري بلغ (0.84)

وبدرجة تقدير متوسطة وقد يعزى ذلك لاعتماد الأطفال في التمييز بين الكلمات على شكل الكلمة ومعناها ولارتباط الصورة الذهنية للكلمة بقراءتها.

وجاءت أعلى الفقرات في مجالات الدراسة كالاتي :

أولاً: صعوبة تمييز الكلمات

جاءت بالترتيب الأول في هذه المجال الفقرة التي تنص على "عرض الدرس أمام الطلبة من خلال عرض تقديمي، واستخراج الطالب الكلمات من الكتاب" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.80) وبانحراف معياري بلغ (1.00) وبدرجة تقدير مرتفعة، وقد يعزى ذلك الى أهمية عرض الدرس أمام الطلبة من خلال الوسائط التعليمية، واستخراج الطلبة للكلمات من الكتاب لزيادة تركيز الطلبة، ولاتقان المعلمين للمهارات المتعلقة بالعروض التقديمية لسهولة انجازها، والمعلم أصلا يعرض الدرس من خلال لوحة المحادثة ولوجة الجيوب والتي يمكن الاستغناء عنها باستخدام العروض التقديمية التي تعد أكثر جاذبية للأطفال.

بينما جاءت الفقرة التي نصها "تزويد المعلم للطلبة بتسجيلات للكلمات التي يخطئون بقراءتها من خلال البريد الإلكتروني ليتمكنوا من تكررها" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.28) وبانحراف معياري بلغ (1.29) وبدرجة تقدير متوسط، ويعزى ذلك إلى صعوبة تواصل المعلم مع الطلبة عن طريق شبكة الانترنت، أو المواقع الالكترونية، ويكون هناك صعوبة في استخدام الطلبة في هذه المرحلة للبريد الالكتروني، إضافة إلى أن حصر الكلمات التي يخطأ فيها الطلبة وتسجيلها يحتاج إلى جهد كبير من المعلم لاسيما أن الكلمات قد تختلف من طالب لأخر.

ثانياً: القراءة المتقطعة

جاءت بالترتيب الأول في هذا المجال الفقرة التي تنص على "تدريب الطالب على القراءة في زمن محدد عند القراءة الصامتة للنصوص." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.71) وبانحراف معياري بلغ (1.01) وبدرجة تقدير مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى أن الوقت تامخصص للتعليم في الحصة الصفية محدود، وبالتالي المعلم عندما يخصص للحصة يضع بعين الاعتبار تحديد الوقت للقراءة الصامتة وتدريب الطلبة على عدم تجاوز هذا الوقت حتى لا يتأخر في تحقيق أهداف الحصة.

بينما جاءت الفقرة ونصها "استخدام جهاز البطاقات الخاطفة بشكل فردي أو جماعي ليقرأ الطالب / الطلاب بصوت مرتفع قبل أن تختفي البطاقة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.55) وبانحراف معياري بلغ (1.17) وبدرجة تقدير متوسطة وقد يعزى ذلك إلى عدم وجود وقت كاف لتخصيص بطاقات خاطفة للطلبة الذين لديهم مشكلات في القراءة على حساب الطلبة المتقنيين.

ثالثاً:عدم التمييز بين الصوت الممدود وغير الممدود:

جاءت بالترتيب الأول في هذا المجال الفقرة التي تنص على "توجيه نظر الطلبة إلى أن الصوت الممدود بالفتحة يفتح له الفم، والممدود بالضمة يضم له الفم، والممدود بالكسرة لا يفتح له الفم ولا يضم من خلال عرض حركات الفم أمام الطلاب بشكل واضح" وبمتوسط حسابي بلغ (3.88) وبانحراف معياري بلغ (1.04) وبدرجة تقدير مرتفعة، وقد يعزى ذلك الى أهمية ربط الخبرة للطلبة بالحركات الجسدية التي تساعد على تذكر الخبرة وسهولة أدائها.

بينما جاءت الفقرة "الموازنة بين صوت الحرف الممدود والحرف غير الممدود في الكلمات باستخدام عرض توضيحي على اللوح التفاعلي يعرض الكلمات غير الممدودة ثم الكلمات

الممـدودة، ويلـون حـرف المـد ليميـزه الطالـب" بالمرتبـة الأخيـرة وبمتوسـط حسـابي بلـغ (3.68) وبـانحراف معياري بلـغ (1.06) وبدرجـة تقدير مرتفعـة، وقد يعزى ذلك إلـى تفـاوت الامكانيات فـي المدارس فـي لـواء عين الباشـا فهنـاك مـدارس فيهـا الـواح تفاعليـة وأخرى لا، وقد يصـعب تطبيقها لكثرة أعداد الطلبة داخل الغرف الصفية.

رابعا: عدم التمييز بين التنوين بالضمة والفتحة والكسرة

جاءت بالترتيب الأول في هذا المجال الفقرة التي تنص على "قراءة الكلمات المشتملة على التنـوين لإبـراز الصـوت المنـون مـع التنبيـه علـى الفـرق بـين الصـوت الناشـئ مـن الفتحتين ومـن الكسرتين والضمتين بعرض فيديو أمام الطلبة يحتوي على شكل التنوين وصوته" وبمتوسط حسابي بلغ (3.65) وبانحراف معياري بلغ (1.00) وبدرجة تقدير متوسطة وقد يعزى ذلك إلى التكرار في عرض الكلمات لتمييز الطالب بين أنواع التنوين، وباستخدام طرق مختلفة، وعرض فيديوهات تجذب انتباه الطلبة، وتقلل من الملل لدى الطلبة، واستخدام التسجيلات لصوت الحرف بالتنوين يزيد من التمييز السمعي لدى الطلبة.

بينما جاءت الفقرة "عرض بطاقات تفاعلية من خلال الحاسوب على الطلبة تشتمل على كلمات تحتوي على تنوين والتدريب على قراءتها ليدرك الطالب الفرق بين الضمتين والكسرتين والفتحتين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.51) وبانحراف معياري بلغ (1.05) وبدرجة تقدير متوسطة وقد يعزى ذلك إلى حاجة هذا النشاط إلى مهارة في استعمال الحاسوب ويحتاج إلى وقت إضافي من المعلمين لذا هذا النشاط يتفاوت من معلم لآخر تبعا لدافعية المعلمين نحو مهنتهم ووجود الوقت الكافي لديهم لتجهيز ذلك، إضافة إلى قلة الامكانيات داخل المدارس والأعداد الكبيرة للطلبة داخل الغرف الصفية، مما يصعب على المعلم استخدام هذه التقنيات في عرض المحتوى التعليمي.

خامسا: عدم القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة:

جاءت في المرتبة الأولى في هذا المجال الفقرة التي تنص على "النطق السليم المتميز من المدرس لكل من الأصوات المتشابهة، وعرض تسجيلات صوتية واضحة للأحرف المتشابهة على مسامع الطلبة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.74) وبانحراف معياري بلغ (1.04) وبدرجة تقدير مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى وجود معلمين متمكنين من نطق أصوات الأحرف بطريقة صحيحة أمام الطالب، وتكون بصوت واضح تمكن الطلبة من التمييز بين الأحرف، إضافة إلى التسجيلات الصوتية التي تساعد الطلبة على التمييز السمعي بين أصوات الأحرف، والتمييز بينهم، كما يتفق مع أن القراءة تتأثر بطبيعة اللغة، ونطق حروفها، والتقارب في المخارج، والكتابة وغيرها كما أشار إلى ذلك الفرا (2017).

بينما جاءت الفقرة ونصها "تدريب الطلبة على نطق الأصوات المتشابهة، والتمييز بينها في كلمات متعددة، وبخاصة تلك التي يشيع فيها الخلط بربطها بصور حسية تعرض على اللوح التفاعلي أمام الطلبة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.61) وبانحراف معياري بلغ (1.07) وبدرجة تقدير متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى حاجة هذه الاستراتيجية إلى وقت قد لا يكون متاح للمعلم دائما ضمن الوقت المخصص للحصة الصفية.

سادسا: الخلط في النطق بين اللأمين الشمسية والقمرية:

جاءت بالمرتبة الأولى في هذا المجال الفقرة التي تنص على "عمل قائمتين أحداهما بمجموعة الحروف الشمسية، والأخرى بمجموعة اللام القمرية، وتعليقها تحت أنظار الطلبة للاستهداء بها ومراجعتها مع الطلبة في بداية الحصة" بمتوسط حسابي بلغ (3.76) وبانحراف معياري بلغ (1.02) وبدرجة تقدير مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى أهمية التكرار مع الطلبة، وعمل

مراجعة للخبرات السابقة في بداية الحصة، وعرض الخبرة أمام الطلبة تعمل على تثبيت المعلومة عند الطلبة.

بينما جاءت الفقرة "لفت نظر الطلبة إلى أن اللام الشمسية لا تظهر في النطق وتظهر في الكتابة، باستخدام عرض بوربوينت يحتوي على صور وكلمات توضح اللام الشمسية واللام القمرية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.63) وبانحراف معياري بلغ (1.09) وبدرجة تقدير متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى تفاوت استخدام التكنولوجيا داخل الغرفة الصفية لدى معلمي لواء عين الباشا وبالتالي قد يتم اللجوء إلى عرض اللوحات الورقية أمام الطلبة.

سابعاً: التعثر أو الخلط في النطق:

جاءت في المرتبة الأولى في هذا المجال الفقرة التي تنص على "تدريب الطلبة على الحديث من خلال عمل حصص تفاعلية وحوارية بين المعلم والطلبة بمتوسط حسابي بلغ (3.69) وبانحراف معياري بلغ (0.97) وبدرجة تقدير مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى أهمية الحصص التفاعلية في هذه المرحلة العمرية، والحوارات الجماعية بين المعلم والطالب التي تساعد على تقوية شخصية الطلبة، وتحسين النطق والحديث لديهم.

بينما جاءت الفقرة "عمل قوائم كلمات متشابهة وتعالج شفهيا وبصريا، وتقديم عرض بوربوينت أمام الطلبة بالكلمات المتشابهة وتسجيلات لنطق الكلمات بصوت واضح" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.54) وبانحراف معياري بلغ (0.99) وبدرجة تقدير متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى تفاوت مقدرة المعلمين في استعمال التكنولوجيا، وتفاوت المصادر المادية اللازمة لذلك من مدرسة لأخرى، إضافة إلى الوقت اللازم لإعداد المطلوب والذي قد يكون غير متاح للمعلمين.

ثامنا: تكرار الكلمة الواحدة او المقطع الواحد:

جاءت في المرتبة الأولى في هذا المجال الفقرة التي تنص على "تشجيع التلميذ على التروي والهدوء في أثناء القراءة من خلال عرض المعلم لقصص وتسجيلات صوتية بصوت واضح" بمتوسط حسابي بلغ (3.78) وبانحراف معياري بلغ (1.00) وبدرجة تقدير مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى أهمية الاستماع للمحتوى بشكل واضح ولفظ الكلمات بهدوء أمام الطلبة.

بينما جاءت الفقرة "التدريب على زيادة حصيلة الطالب من الكلمات الجديدة من خلال تزويده على البريد الإلكتروني بقصص قصيرة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.44) وبانحراف معياري بلغ (1.09) وبدرجة تقدير متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى قلة امكانية وجود بريد الكتروني للأطفال في هذه المرحلة العمرية، وعدم التزام الطلبة بالاستماع للتسجيلات في حالة وجد بريد الكتروني.

تاسعا: البطء في القراءة

جاءت في المرتبة الأولى في هذا المجال الفقرة التي تنص على "التدرج في مادة قرائية سهلة للوصول إلى ما هو أصعب منها وعلى مراحل" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.69) وبانحراف معياري بلغ (0.99) وبدرجة تقدير مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى أن عملية القراءة لا تكون مرة واحدة، وإنما تحتاج إلى تدرج بالقراءة من المقاطع إلى الكلمات، وإلى الجملة القصيرة ثم الجمل الطويلة وهكذا. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عبد الباري (2010) والتي أشارت إلى أن تعرف الكلمات يستغرق وقتا، وهو ليس عملية فورية تلقائية سريعة ويتوقف على مدى ألفة القارئ لما يقرأ، فزمن تعرف الكلمات الشائعة يقل عن زمن تعرف الكلمات غير الشائعة أو نادرة الاستعمال.

بينما جاءت الفقرة "استخدام البطاقات الخاطفة التي تعرض فيها جمل، وكلما طرأ على الطالب تقدم في السرعة استخدم هذا النجاح حافزا لمزيد من التدريب" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.64) وبانحراف معياري بلغ (1.03) وبدرجة تقدير متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى أنه قد يحتاج الطالب عند تطبيق هذه البطاقات إلى تركيز الكبير، والتمكن من القراءة السرية والتهجئة للكلمات قبل أختفائها وقد يفتقر الطلبة إلى هذه الخصائص نوعا ما في هذه المرحلة.

عاشرا: تعثر الانطلاق في القراءة

جاءت في المرتبة الأولى في هذا المجال الفقرة التي تنص على "تكليف الطالب بالقراءة، ثمّ توجيه أسئلة إليه ليجيب عنها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.75) وبانحراف معياري بلغ (1.02) وبدرجة تقدير مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى تمكين الطلبة من عملية القراءة الذاتية، وإمكانية احتفاظ الطالب بما تم قرائته ليتمكن من الإجابة عن الأسئلة الموجه له.

بينما جاءت الفقرة "استعمال بطاقات الجمل والكلمات وعرضها من خلال جهاز الحاسوب" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.47) وبانحراف معياري بلغ (1.10) وبدرجة تقدير متوسطة، وقد يعزى ذلك أحيانا إلى قلة توفر الحواسيب في بعض الغرف الصفية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على درجة استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا لاستراتيجيات معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج تعزى لكل من الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي؟

أولا: الجنس:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لأثر الجنس في جميع الاستراتيجيات وفي الدرجة الكلية باستثناء عدم القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة، والخلط في النطق بين اللامين الشمسية والقمرية وجاءت الفروق لصالح الاناث.

وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمات يعطين أهتماما أكثر بهذين المجالين من المعلمين لرغبتهن في الظهور بصورة مميزة، ولإعدادهن وسائل تعليمية أكثر من المعلمين، ويمكن ملاحظة أن مدارس الاناث تظهر فيها الوسائل التعليمية أكثر من مدارس الذكور.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسة الفرا (2017) والتي بينت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تحديد صعوبات تعلم القراءة بين المعلمين والمعلمات المرحلة الأساسية (6-1) تعزى لمتغير الجنس

وتتنفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عويضة (2014)، والتي بينت نتائجها عدم وجدود فروق ذات دالة أحصائية عند مستوى الدلالة في تقديرات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى للأخطاء القرائية الأكثر شيوعا لدى الطلبة تعزى إلى متغير الجنس.

ثانيا: المستوى التعليمي

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المستوى التعليمي في جميع الاستراتيجيات وفي الدرجة الكلية، وقد يعزى ذلك إلى التوافق بين المعلمين في استخدام استراتيجيات لمعالجة أخطاء الطلبة في القراءة، والمكتسبة من دراستهم الجامعية الأكاديمية والتربوية، والدورات التدريبية في أساليب التدريس، وطرائق التعليم، واطلاعهم على خطط زملائهم الدراسية وبرامجهم التعليمية، وتبادل ما أستجد من أستراتيجات تعليمية.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة مرق (2007) والتي بينت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة احصائيا حول فروقات صعوبات التعليم القراءة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ثالثا: الخبرة في مجال التدريس:

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الخبرة في مجال التدريس في جميع الاستراتيجيات وفي الأداة ككل باستثناء صعوبة تمييز الكلمات، وعدم التمييز بين التنوين بالضمة والفتحة والكسرة، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe).

أظهرت النتائج المقارنات البعدية لطريقة (Scheffe) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين أقل من خمس سنوات وأكثر من 10 سنوات وجاءت الفروق لصالح أقل من خمس سنوات في كل من صعوبة تمييز الكلمات، وعدم التمييز بين التنوين بالضمة والفتحة والكسرة.

وقد يعزى ذلك إلى خبرة المعلمين القصيرة في مجال التدريس، وبالتالي سعيهم إلى تحسين الأداء من خلال محاولة استخدام استراتيجيات معالجة الأخطاء والتدرب عليها واستخدامها بكثرة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عويضة (2014) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دالة أحصائية عند مستوى الدلالة في تقديرات معلمي الصفوف عند مستوى الدلالة بالنسبة الاستبانة الصعوبات ككل ولصالح المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات وتعزى لمتغير الخبرة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة مرق (2007) التي أظهرت وجود فروق ذات دالة أحصائية عند مستوى الدلالة في صعوبات القراءة وفقا لخبرة المعلم وكانت لصالح لذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات وتعزى لمتغير الخبرة.

التوصيات :

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالتوصيات الآتية:

- تعزيز استخدام استراتيجيات التعليم المدمج داخل الغرف الصفية بتزويد الغرف الصفية بالمعدات اللازمة لذلك وتدريب المعلمين على استخدام التعليم المدمج بصورة أكثر فاعلية.
- تكثيف الأنشطة المساندة للتعليم المدمج في معالجة أخطاء الطلبة في القراءة.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في كيفية معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج.
- إجراء المزيد من الدراسات حول معالجة أخطاء الطلبة في القراء بالتعليم المدمج في صفوف أخرى.

المصادر والمراجع

المراجع في اللغة العربية

الحيح، ختام موسى مصطفى. (2021).أسباب ضعف القراءة والكتابة لدى طلاب الصف الثالث في مدرسة مصعب بن عمير .**مجلة رماح للبحوث والدراسات،** ع56، 255-264.

الفرا، اسماعيل صالح. (2017).صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء معلمي المرحلة الأساسية.***مجلة العلوم الاسلامية للدراسات النفسية والتربوية***،25(2)،117-124.

الحسيني، فراس حسن عبدالأمير إبراهيم، و المعموري، عمران عبد صكب. (2016 .)الأخطاء القرائية لدى طلبة قسم اللغة العربية: دراسة تحليلية.***مجلة العلوم الانسانية،*** مج 23،ع4،1-30.

الموسوي، نجم عبدالله غالي وشنيو، عباس عودة (2009).**أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة القراءة من وجهة نظر معلمي المادة،** القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

أبو الروس، عادل منير إسماعيل. (2015).فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى.**المجلة التربوية الدولية المتخصصة،** مج4،ع7. 22 – 1.

الغريب زاهر إسماعيل(2001).**تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم** .القاهرة: علم الكتب.

أستيتية، سمير شريف (2010).**علم اللغة التعلمي.** اربد: دار الأم.

الدراوشة، طلب عبد الغني محمد (2007).**اثر برنامج تعليمي قائم على النظرية المعرفية البنائية في إكساب مهارات القراءة والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية المتأخرين قرائيا في**

الأردن. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الرويلي، هبة (2015).واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تدريس اللغة الانجليزية بالمرحلة الثانوية .المجلة العلمية لكلية التربية ،3(2)،24-30.

الشرمان ،عاطف(2015).التعلم المدمج والتعلم المعكوس ،عمان :دار الشروق للنشر والتوزيع.

عواج، سامية ، تبري(2016).دور مواقع التواصل الاجتماعي في دعم التعليم عن بعد لدى الطلبة الجامعي ، في أعمال المؤتمر الدولي الحادي عشر : التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية :مركز جيل البحث العلمي طرابلس، بيروت.

الصوافي ،عزة(2003).مشكلة الاملاء في الصفوف التأسيسية الاولى في المدارس النموذجية ، الامارات . رسالة ماجستير غير منشورة .

البجة ،عبدالفتاح (2003)، تعليم الاطفال المهارات القرائية والكتابية ، الطبعة الثانية ، عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع.

ماضي ، ايمان أحمد وابو سنينة ، عودة عبدالجواد(2018).أسباب ضعف تحصيل طلبة الصفوف الثلاثة الاساسية في القراءة والكتابة وسبل معالجتها من وجهة نظر المعلمين بديرعلا /الاغوار الاردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية .11(2)،42-61.

سليم ، تيسير أندراوس(2018).فاعلية التعليم المدمج في اكاديمية البلقاء الالكترونية من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية ، المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد ،الرياض،1-34.

حسين، ميرفت محمد جاسم. (2021). تقييم التعليم المدمج في المؤسسة التعليمية من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية. مجلة الدراسات المستدامة، (3) ،711-735

ديش، أمينة، و طاشمة، راضية. (2019).أخطاء القراءة والإملاء في اللغة العربية لدى عينة من التلاميذ بأقسام السنة الرابعة ابتدائي.**مجلة دراسات نفسية وتربوية**، مج12،ع270،1 – 2

ديرشوي، عبد الحكيم (.2019)أثر استراتيجية التعلم المدمج على التحصيل الدراسي واستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر ألدبي في مادة الجغرافيا بمحافظة دهوك. ***دراسات العلوم التربوية***، 46(1)،271-289.

عبد الباري، ماهر شعبان.(2010).**سيكولوجية القراءة و تطبيقاتها التربوية**. الأردن: دار المسيرة للنشر.ط1

عبد الفتاح، عبد المجيد. (2011). **التربية الخاصة و برامجها العلاجية**.القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.ط1

غلاب، صليحة، قزادري. (2013). معايير تشخيص عسر القراءة باللغة العربية مقاربة مقارنة بين بعدي الزمن والدقة في القراءة. **مجلة العلوم الاجتماعية**، 2 (5)، 117-124

مرق، جمال (2007). الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة في المرحلة الأساسية الدنيا كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل، **مجلة جامعة الخليل**،3(1)،209-236.

شعبان، نوال (2003). **وصف أخطاء القراءة الجهرية وتحليلها لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة عجلون**، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد.

عويضة، علاء (2014) الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في ضوء المستويات المعيارية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

ماضـي، إيمـان أحمـد وأبـو سـنينة، عـودة عبـد الجـواد (2018).أسـباب ضـعف تحصـيل طلبـة الصـفوف الـثلاث الأساسـية فـي القراءة والكتابـة وسـبل معالجتها من وجهـة نظـر المعلمين بدير علا الأغوار/الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية.** (11) 61-2.42

سليمان، السيد عبد الحميد (2003).**سيكولوجية اللغة والطفل.** القاهرة: دار الفكر العربي

طعيمة، رشدي والشعيبي، محمد (2006).**تعليم القراءة والأدب،** القاهرة: دار الفكر العربي.

سـلامة، حسـن علـي.(2005).الـتعلم الخلـيط التطـورالطبيعي للتعلـيم الإلكترونـي.متـاح علـى: **http.//karamy.jeeran.com/Page_5.htm :** .

عويـدات، عبـدالله (2011). **الكتابـة الفنيـة: مفهومهـا، أهميتهـا، مهاراتهـا، تطبيقاتهـا،** مؤسسـة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

فياض، محمد أحمد. (2021).درجة توظيف مدرسي المرحلة المتوسطة في العراق لمهارات التعلم المدمج في تدريس اللغة العربية وعلاقته بتحصيل طلبتهم.**مجلـة الدراسـات المسـتدامة،** مج3،ع3،503 - 522.

المراجع الاجنبية :

Asadi, A. I.(2017). How simple is reading in Arabic? Acrosssectional investigation of reading comprehension from first to sixth grade. ***Journal of Research in Reading***. 40(1), 1–22.

Baraka, Ziad (2008). An analytical cross-sectional study of common spelling mistakes for primary to fifth graders in Tulkarm, Palestine. ***International Journal of Research in Education and Psychology*** 3 (1). 37-60.

Gabayeb, Ali Hassan (2011). Difficulties in learning to read and write from the viewpoint of first grade teachers. ***AlAzhar University Journal***.

Hoove, R.(2001). Teachers Tailor their Instruction to Meet a Variety of. Student needs". ***Journal of Staff Development***.9 (3).349-374.

Gabayeb, Ali Hassan (2011). Difficulties in learning to read and write from the viewpoint of first grade teachers. ***AlAzhar University Journal***. 13 (1). 1-34

Hulme, C., & Snowling, M.J. (2011). Children's reading comprehension difficulties: Nature, causes, and treatments, ***Current Direction in Psychological Science***, 20(3)139-142.

Hoover, R.(2001). Teachers Tailor their Instruction to Meet a Variety of. Student needs". ***Journal of Staff Development***.9 (3).349-374.

Hulme, C., & Snowling, M.J. (2011). A child's reading comprehension difficulties: Nature, causes, and treatments, ***Current Direction in Psychological Scienc***e, 20(3)139-14.

Bouchard, M. (2002). An investigation of student's word knowledge as demonstrated by their reading and spelling errors". ***ERIC***, AA3043277.

Yates, R.(2002). Responding to sentence- level errors in writing. ***Journal of Second Learning Writing***, 11(1). 29-47.

Staker, (2013). The rise of K-12 blended learning. www. Charistens institute.Org\Publication.

الملاحق

ملحق (1) أسماء المحكمين

الرقم	اسم المحكم	التخصص	مكان العمل
1	أ.ناصر أحمد الخوالدة	مناهج وتدريس	الجامعة الأردنية
2	د.مؤيد أحمد الخوالدة	أساليب التدريس	الجامعة الأردنية
3	أ.د عبدالرحمن الهاشمي	مناهج اللغة العربية	الجامعة الأردنية
4	أ. إيمان جميل عبد الرحمن	المناهج العامة	جامعة البلقاء التطبيقية
5	د.رائد فخري أبو لطيفة	مناهج التدريس	الجامعة الأردنية
6	أ.د حسين لافي	اللغة العربية وآدابها	جامعة البلقاء التطبيقية
7	أ.د محمد الدخيل	اللغة العربية وآدابها	جامعة البلقاء التطبيقية
8	د. محمود عيسى عزام	اللغة العربية	الجامعة الهاشمية
9	أ.د اصلان المساعيد	علم نفس تربوي	آل البيت
10	أ.د سامي الهزايمة	مناهج اللغة العربية أساليب تدريسها	جامعة آل البيت
11	أ.د منير شطناوي	اللغة العربية	الجامعة الهاشمية
12	أ.د عاطف السلامات	لغة ونحو	جامعة البلقاء التطبيقية

ملحق (2) الأداءبصورتها الأولية

جامعة جرش

كليـــة العلوم التربويـــــــة/ قسم الدراسات العليا

المحكم الكريم/ الأستاذ الدكتور.....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

استطلاع آراء الخبراء والمحكمين بشأن صلاحية أداة الدراسة

تقوم الباحثة بإجراء دراسة عنوانها" **(استراتيجيات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تيربة وتعليم عين الباشا في معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم** ".

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص المناهج العامة والتدريس في جامعة جرش، ولما تتمتعون به من خبرة وكفاية علمية يُرجى التكرم بقراءة فقراتها وإبداء ملاحظاتكم عليها، من حيث سلامة الصياغة، والانتماء للمجال، وإضافة أي فقرات ترونها ملائمة وأي ملاحظات ترونها مناسبة.

شاكرَة لكم حسن تعاونكم سلفًا، واقبلوا فائق التقدير والاحترام

الباحثة: أسيل سالم

معلومات المحكم الكريم:

الاسم الثلاثي:.....

الدرجة العلمية والرتبة:.....

مكان العمل:.....

التخصص:.....

أولا: المعلومات الشخصية.

1-الجنس: ذكر ☐ انثى ☐

2- المؤهل العلمي: بكالوريوس فأقل ☐ دراسات عليا ☐

3- الخبرة : أقل من خمس سنوات ☐ من 5الى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

القسم الثاني من الأستبانة:

الرقم	الفقرة	الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	منتمية	غير منتمية	
المجال الأول : صعوبة تمييز الكلمات						
1	تدريب الطلبة على الكلمات والمفردات الجديدة من خلال عرضها امامهم بواسطة اللوح التفاعلي.					
2	إعطاء الطلبة تدريبات قصيرة خارج السياق الذي ورد ت فيه الكلمات الجديدة بواسطة وسائط إلكرونية متنوعة.					
3	عرض الدرس أمام الطلبة من خلال عرض تقديمي واستخراج الطالب الكلمات من الكتاب.					
4	تسجيل المعلم للكلمات التي يخطئ الطالب في قرأتها وتزويد الطالب بالتسجيل من خلال البريد الإلكتروني ليتمكن من تكرر الكلمات.					
5	تهيئة فرص كثيرة للطالب للقراءة الحرة كقراءة بعض الإعلانات في الصحف والمجلات.					
6	تقديم الكلمات مقترنة بمعناها الحسي؛ وذلك من خلال عرض صور وأنشطة وفيديوهات من خلال اللوح التفاعلي أو جهاز الداتا شو.					
المجال الثاني : القراءة المتقطعة						
1	تدريب الطالب على القراءة في زمن					

	محدد عند القراءة الصامتة للنصوص.					
2	تشجيع الطالب على ان يقرأ كأنما يتكلم كلاما طبيعيا أو محادثة عادية وذلك من خلال عمل فيديو تفاعلي مع الطلبة.					
3	إعطاء نماذج للقراءة العادية المنطلقة من المعلم ومن الطلبة المتميزين من خلال تسجيلات صوتية تعد بصورة خاصة لهذا المستوى التعليمي تشمل قصص أو حوارات.					
4	استخدام جهاز البطاقات الخاطفة إذا وجد (جهاز يعرض الكلمات او الجمل فترة محددة وثم تختفي) وعلى الطالب أن يقرأ بصوت مرتفع قبل ان تختفي ويستخدم بشكل فردي او جماعي					
5	استخدام كلمات ومقاطع ترد على ألسنة الطلبة أنفسهم ليسهل عليهم القراءة، وذلك من خلال عمل حلقات حوار افتراضية أمام الطلبة.					
المجال الثالث : عدم التمييز بين الصوت الممدود وغير ممدود						
1	ابراز الصوت مع الفتحة والضمة والكسرة، وتنبيه الطلبة إلى الصوت في كل حالة، باستخدام تسجيل صوتي واضح لنطق الكلمة مع الحركات، واستماع الطلبة له.					
2	الموازنة بين صوت الحرف الممدود والحرف غير الممدود في الكلمات باستخدام عرض توضيحي على لوح					

	التفاعلي يعرض الكلمات غير الممدودة ثم تعرض الكلمات الممدودة، ويلون حرف المد ليميزه الطالب.					
3	توجيه نظر الطلبة إلى أن الصوت الممدود بالفتحة يفتح له الفم، والممدود بالضمة يضم له الفم، والممدود بالكسرة لا يفتح له الفم ولا يضم من خلال عرض حركات الفم أمام الطلاب بشكل واضح.					
4	استخدام بطاقات لكلمات فيهه أحرف ممدودة بالفتحة وأخرى ممدودة بالكسرة وثالثة بالضمة، وتدريب الطلبة على قرأتها بواسطة عرضها على الداتا شو.					
المجال الرابع : عدم التمييز بين تنوين الضمة والفتح والكسر.						
1	قراءة الكلمات المشتملة على التنوين لإبراز الصوت المنون مع التنبيه إلى الفرق بين الصوت الناشئ من الفتحتين ومن الكسرتين والضمتين بعرض فيديو امام الطلبة يحتوي على شكل التنوين وصوته.					
2	الموازنة بين صوت الحرف المضموم والمنون بالضم، والمكسور والمنون بالكسر والمفتوح والمنون بالفتح؛ من خلال عرض كلمات على اللوح التفاعلي تحتوي على تنوين وأخرى حركات وقرأتها بصوت مرتفع.					
3	عرض بطاقات تفاعلية من خلال الحاسوب على الطلبة تشتمل على					

	كلمات تحتوي على تنوين والتدريب على قرأتها ليدرك الطالب الفرق بين الضمتين والكسرتين والفتحتين.					
4	يكتب المعلم كلمات محلاة (بأل) ويقرؤها الطلبة وعليها الضم، ثم يجرد الكلمة من (أل) وينطق بها مع الضم، ثم يضع ضمة أخرى وينطق بها منونة بالضم، ثم يطلب من الطلبة معالجة بقية الكلمات بنفس الطريقة، وهكذا يفعل بالنسبة للفتح والكسر ويستخدم لذلك من خلال تصميم فيديو افتراضي يساعد الطلابة على التميز بين الضمة والتنوين الضم.					
المجال الخامس: عدم القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة						
1	النطق السليم المتميز من المدرس لكل من الأصوات المتشابهة، وعرض تسجيلات صوتية واضحة للاحرف المتشابهة على مسامع الطلبة					
2	تدريب الطلبة على نطق الأصوات المتشابهة، والتمييز بينها في كلمات متعددة، وبخاصة تلك التي يشيع فيها الخلط بربطها بصور حسية تعرض على اللوح التفاعلي أمام الطلبة ويقرأها الطالب.					
3	عمل بطاقات لكل مجموعة من الأصوات المتشابهة وتدريب الطلبة عليها تدريباً كافياً من خلال أنشطة تفاعلية بين الطلبة باختيار بطاقة بشكل عشوائي، وقراءة الحرف الموجود على البطاقة.					

4	اقتراح كلمات تبدأ، أو تنتهي ببعض الأصوات المتشابهة، ويطلب من الطلبة الإتيان بكلمات مماثلة في صوتها الأول أو الآخير ثم كتابتها بعد ذلك.					
المجال السادس: الخلط في النطق بين اللامين الشمسية والقمرية						
1	النطق بكلمات تشتمل على اللام الشمسية وأخرى على اللام على القمرية نطقاً سلمياً واضحاً ، مع لفت نظر الطلبة إلى أن اللام الشمسية لا تظهر في النطق وإنما تظهر في الكتابة، باستخدام عرض بوربوينت يحتوي على صور وكلمات توضح اللام الشمسية واللام القمرية.					
2	عمل بطاقات لكلمات تشتمل على اللام الشمسية وأخرى على اللام القمرية، وتدريب الطلبة على النطق بكل فئة حتى يدركوا الفرق بين اللامين إدراكاً واضحاً وتعرض هذه البطاقات من خلال الحاسوب أمام الطلبة بصورة واضحة وتوضح الفروق بين اللامين.					
3	إتاحة الفرصة لكي ينطق المعلم أحياناً والطلبة أحياناً أخرى كلمات محلاة بإل والتمييز بين النطق فيما تكون لامه شمسية، وما تكون لامه قمرية، ويمكن أن تعقد مسابقة بين جماعتين من الطلبة في هذا المجال.					
4	عمل قائمتين إحداهما بمجموعة الحروف الشمسية، والأخرى بمجموعة					

	اللام القمرية، وتعليقها تحت أنظار الطلبة للاستهداء بها ومراجعتها مع الطلبة في بداية الحصة.					
5	التدريب وكثرة القراءة مع قيام المعلم بالإرشاد عند الحاجة، وتزويد الطلبة بالفيديوهات التفاعلية التي تثبت الفكرة للطلبة.					
المجال السابع : التعثر او الخلط في النطق						
1	تدريب الطلبة على الحديث، وذلك من خلال عمل حصص تفاعلية وحوارية بين المعلم والطلبة.					
2	عمل قوائم كلمات متشابهة وتعالج شفهياً وبصرياً ، وتقديم عرض بوربوينت أمام الطلبة بالكلمات المتشابهة وتسجيلات لنطق الكلمات بصوت واضح.					
3	تدريب الطلبة على تعرف الحروف حين رؤيتها، والنطق بها، وعرض الحروف أمام الطلبة على اللوح التفاعلي.					
4	تدريب الطلبة على تحليل الكلمات إلى أصواتها من خلال الاستماع إلى تسجيلات صوتية للاحرف.					
المجال الثامن: تكرار الكلمة الواحدة أو المقطع الواحد.						
1	تشجيع التلميذ على التروي والهدوء فى أثناء القراءة من خلال عرض المعلم لقصص وتسجيلات صوتية بصوت واضح ومتروي.					
2	التدريب على زيادة حصيلة الطالب					

	من الكلمات الجديدة من خلال تزويدة على البريد الإلكتروني بقصص قصيرة.					
3	ممارسة القراءة الجماعية مع مجموعة من الطلبة تشجيعاً له على الانطلاق مع بعض.					
4	تحديد الحروف والأصوات كلها أو بعضها حسب الحاجة إذا كان هناك ضعفا واضحا في تحديد الحروف أوبعضها كخطوة أولى للعلاج					
المجال التاسع :البطء في القراءة						
1	التدريب على التصفح السريع لمادة قرائية لكي يعثر على كلمة معينة في جملة أو على جملة معينة في فقرة أو في صفحة، ويكون ذلك شفهيا وتحريريا.					
2	التدرج في مادة قرائية سهلة للوصول إلى ما هو أصعب منها وعلى مراحل.					
3	استخدام البطاقات الخاطفة التي تعرض فيها جمل، وكلما طرأ على الطالب تقدم في السرعة استخدم هذا النجاح حافزا لمزيد من التدريب.					
المجال العاشر: تعثر الانطلاق في القراءة						
1	تكليف الطالب بالقراءة، ثمّ توجيه أسئلة إليه ليجيب عنها.					
2	تدريب الطلبة على التخلص من تحريك الشفتين والرأس والإشارة بالإصبع، بوضع علامات عند نهاية الجمل التامة، وتزويدهم بمادة قرائية					

	سهلة.					
3	تدريب الطلبة على الابتعاد عن تهجي الكلمة أثناء القراءة، وتعويدهم على قراءة الكلمة تامة دفعة واحدة.					
4	توسيع المدى البصري لدى الطلبة، وذلك بقراءة العبارات والجمل القصيرة قراءة تهدف إلى تنفيذ ما تحتوي عليها الجملة من معنى، مثل (اذهب إلى الباب) يقرأ التلميذ وينفذ ما قرأ،من خلال بطاقات تنفيذ المعلومات، بحيث يكتب في كل بطاقة عبارة تتضمن طلبا معينا وتوزع البطاقات وينفذ المطلوب.					
5	تهيئة المواقف التي يستمع فيها الطلبة لبعضهم البعض حتى يجد كل منهم الدافع للقراءة، وذلك بقراءة شيء جديد خارج المقرر لا يوجد أمام بقية الطلبة.					
6	استعمال بطاقات الجمل والكلمات وعرضها من خلال جهاز الحاسوب.					
7	توجيه أسئلة تتطلب إجاباتها تكرار القراءة، وإعادة تنظيم مادتها من خلال عقد حوار تفاعلي.					

الملحق (3) الأداء بصورتها النهائية

جامعة جرش/ كلية العلوم التربوية / قسم الدراسات العليا

أخي المعلم/ أختي المعلمة.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان" **استراتيجيات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربة وتعليم عين الباشا في معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم** "، استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص المناهج العامة والتدريس في جامعة جرش/ الأردن، ولجمع المعلومات المتعلقة بالدراسة، فقد طُورت استبانة بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، والمقاييس ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

يُرجى التكرم أولًا بتعبئة المعلومات الشخصية في المساحة المخصصة أدناه، بوضع إشارة (/) في الحقل المعبر عن حالتك، ثم القيام بتعبئة فقرات الجزء الثاني من الأداة، بوضع إشارة (/) في الحقل المعبر عن " استراتيجيات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربة وتعليم عين الباشا في معالجة أخطاء الطلبة في القراءة والكتابة بالتعليم المدمج "، علما أن المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرًا لكم حسن تعاونكم، واقبلوا فائق التقدير والامتنان.

الباحثة: أسيل سالم.

أولا: المعلومات الشخصية.

1-الجنس: ذكر ☐ انثى ☐

2- المؤهل العلمي: بكالوريوس فأقل ☐ دراسات عليا ☐

3- الخبرة : أقل من خمس سنوات ☐ من 5الى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

القسم الثاني من الأستبانة:

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المجال الأول : صعوبة تمييز الكلمات						
1	تدريب الطلبة على الكلمات والمفردات الجديدة من خلال عرضها بواسطة اللوح التفاعلي					
2	إعطاء الطالب تدريبات قصيرة خارج السياق الذي ورد فيه بواسطة وسائط الكترونية					
3	عرض الدرس امام الطلبة من خلال عرض تقديمي واستخراج الطالب الكلمات من الكتاب					
4	تزويد المعلم للطلبة بتسجيلات للكلمات التي يخطئون بقراءتها من خلال البريد الإلكتروني ليتمكنوا من تكررها.					
5	تهيئة فرص كثيرة للطالب للقراءة العارضة الحرة كقراءة بعض الإعلانات في الصحف والمجلات.					
6	عرض الكلمات مقترنة بمعناها الحسي بواسطة اللوح التفاعلي أو جهاز الداتا شو.					
المجال الثالث : عدم التمييز بين الصوت الممدود وغير ممدود						
1	إبراز الصوت مع الفتحة والضمة والكسرة باستخدام تسجيل صوتي واضح لنطق الكلمة مع الحركات.					
2	الموازنة بين صوت الحرف الممدود والحرف غير الممدود في الكلمات باستخدام عرض توضيحي على اللوح التفاعلي يعرض الكلمات غير الممدودة ثم الكلمات					

	الممدودة، ويلون حرف المد ليميزه الطالب.					
3	توجيه نظر الطلبة إلى أن الصوت الممدود بالفتحة يفتح له الفم، والممدود بالضمة يضم له الفم، والممدود بالكسرة لا يفتح له الفم ولا يضم من خلال عرض حركات الفم أمام الطلاب بشكل واضح.					
4	استخدام بطاقات لكلمات فيها أحرف ممدودة بالفتحة وأخرى بالكسرة وثالثة بالضمة، وتدريب الطلبة على قرأتها بواسطة عرضها على الداتا شو.					
المجال الرابع : عدم التمييز بين التنوين بالضمة والفتحة والكسرة.						
1	قراءة الكلمات المشتملة على التنوين لإبراز الصوت المنون مع التنبيه على الفرق بين الصوت الناشئ من الفتحتين ومن الكسرتين والضمتين بعرض فيديو أمام الطلبة يحتوي على شكل التنوين وصوته.					
2	الموازنة بين صوت الحرف المضموم والمنون بالضم، والمكسور والمنون بالكسر، والمفتوح والمنون بالفتح؛ من خلال عرض كلمات على اللوح التفاعلي تحتوي على تنوين، وأخرى حركات وقراءتها بصوت مرتفع.					
3	عرض بطاقات تفاعلية من خلال الحاسوب على الطلبة تشتمل على كلمات تحتوي على تنوين والتدريب على قراءتها ليدرك الطالب الفرق بين الضمتين والكسرتين والفتحتين.					
4	يكتب المعلم كلمات محلاة (بأل) ويقرؤها الطلبة وعليها الضم، ثم يجرد الكلمة من					

	(أل) وينطق بها مع الضم، ثم يضع ضمة أخرى وينطق بها منونة بالضم، ثم يطلب من الطلبة معالجة بقية الكلمات بنفس الطريقة، وهكذا يفعل بالنسبة للفتح والكسر، من خلال تصميم فيديو افتراضي يساعد الطلابة على التميز بين الضمة وتنوين الضم.					
المجال الخامس: عدم القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة						
1	النطق السليم المتميز من المدرس لكل من الأصوات المتشابهة، وعرض تسجيلات صوتية واضحة للأحرف المتشابهة على مسامع الطلبة.					
2	تدريب الطلبة على نطق الأصوات المتشابهة، والتمييز بينها في كلمات متعددة، وبخاصة تلك التي يشيع فيها الخلط بربطها بصور حسية تعرض على اللوح التفاعلي أمام الطلبة.					
3	عمل بطاقات لكل مجموعة من الأصوات المتشابهة وتدريب الطلبة عليها من خلال أنشطة تفاعلية بين الطلبة باختيار بطاقة بشكل عشوائي، وقراءة الحرف الموجود على البطاقة.					
4	اقتراح كلمات تبدأ أو تنتهي ببعض الأصوات المتشابهة، ويطلب من الطلبة الإتيان بكلمات مماثلة في صوتها الأول أو الأخير ثم كتابتها بعد ذلك.					
المجال السادس :الخلط في النطق بين اللأمين الشمسية والقمرية						
1	النطق بكلمات تشتمل على اللام الشمسية، وأخرى على اللام على القمرية نطقا سلمياً					

	واضحاً					
2	لفت نظر الطلبة إلى أن اللام الشمسية لا تظهر في النطق وتظهر في الكتابة، باستخدام عرض بوربوينت يحتوي على صور وكلمات توضح اللام الشمسية واللام القمرية.					
3	عمل بطاقات تعرض بواسطة الحاسوب لكلمات تشتمل على اللام الشمسية، وأخرى على اللام القمرية، وتدريب الطلبة على النطق باللام الشمسية واللام القمرية، حتى يدركوا الفرق بين اللامين.					
4	إتاحة الفرصة لكي ينطق المعلم والطلبة كلمات محلاة بال، والتمييز بين النطق فيما تكون لامه شمسية، وما تكون لامه قمرية، ويمكن أن تعقد مسابقة بين جماعتين من الطلبة في هذا المجال.					
5	عمل قائمتين إحداهما بمجموعة الحروف الشمسية، والأخرى بمجموعة اللام القمرية، وتعليقها تحت أنظار الطلبة للاستهداء بها ومراجعتها مع الطلبة في بداية الحصة.					
6	التدريب وكثرة القراءة مع قيام المعلم بالإرشاد عند الحاجة، وتزويد الطلبة بالفيديوهات التفاعلية التي تثبت الفكرة للطلبة					
المجال السابع : التعثر او الخلط في النطق						
1	تدريب الطلبة على الحديث من خلال عمل حصص تفاعلية وحوارية بين المعلم والطلبة.					
2	عمل قوائم كلمات متشابهة وتعالج شفهيا					

	وبصريا، وتقديم عرض بوربوينت أمام الطلبة بالكلمات المتشابهة وتسجيلات لنطق الكلمات بصوت واضح.					
3	تدريب الطلبة على تعرف الحروف حين رؤيتها، والنطق بها، وعرض الحروف أمام الطلبة على اللوح التفاعلي.					
4	تدريب الطلبة على تحليل الكلمات إلى أصواتها من خلال الاستماع إلى تسجيلات صوتية للأحرف.					
المجال الثامن: تكرار الكلمة الواحدة او المقطع الواحد.						
1	تشجيع التلميذ على التروي والهدوء فى أثناء القراءة من خلال عرض المعلم لقصص وتسجيلات صوتية بصوت واضح.					
2	التدريب على زيادة حصيلة الطالب من الكلمات الجديدة من خلال تزويده على البريد الإلكتروني بقصص قصيرة.					
3	ممارسة القراءة الجماعية مع مجموعة من الطلبة تشجيعاً له على الانطلاق مع بعض.					
4	تحديد الحروف والأصوات كلها أو بعضها حسب الحاجة إذا كان هناك ضعف واضح في تحديد الحروف أو بعضها كخطوة أولى للعلاج.					
المجال التاسع :البطء في القراءة.						
1	التدريب على التصفح السريع لمادة قرائية لكي يعثر على كلمة معينة في جملة أو على جملة معينة في فقرة أو في صفحة، ويكون ذلك شفهيا وتحريريا.					
2	التدرج في مادة قرائية سهلة للوصول إلى					

	ما هو أصعب منها وعلى مراحل.					
3	استخدام البطاقات الخاطفة التي تعرض فيها جمل، وكلما طرأ على الطالب تقدم في السرعة استخدم هذا النجاح حافزا لمزيد من التدريب.					
المجال العاشر: تعثر الانطلاق في القراءة.						
1	تكليف الطالب بالقراءة، ثمّ توجيه أسئلة إليه ليجيب عنها.					
2	تدريب الطلبة على التخلص من تحريك الشفتين والرأس والإشارة بالإصبع، بوضع علامات عند نهاية الجمل التامة، وتزويدهم بمادة قرائية سهلة.					
3	تدريب الطلبة على الابتعاد عن تهجي الكلمة أثناء القراءة، وتعويدهم على قراءة الكلمة تامة دفعة واحدة.					
4	توسيع المدى البصري لدى الطلبة، وذلك بقراءة العبارات والجمل القصيرة على البطاقات قراءة تهدف إلى تنفيذ ما قرأ.					
5	تهيئة المواقف التي يستمع فيها الطلبة لبعضهم البعض حتى يجد كل منهم الدافع للقراءة، وذلك بقراءة شيء جديد خارج المقرر.					
6	استعمال بطاقات الجمل والكلمات وعرضها من خلال جهاز الحاسوب.					
7	توجيه أسئلة تتطلب إجاباتها تكرار القراءة، وإعادة تنظيم مادتها من خلال عقد حوار تفاعلي.					

جامعة جرش
كلية العلوم التربوية

Jerash University
Faculty of Educational Sciences

الرقم: ع ت 26/3/4
التاريخ: 2022/8/8

عطوفة مدير التربية والتعليم عين الباشا المحترم

تحية طيبة وبعد ،،،

أرجو العلم بأن الطالبة " اسيل غازي محمد سالم " تخصص ماجستير " المناهج العامة والتدريس " في كلية العلوم التربوية في جامعة جرش ترغب بتوزيع أداة دراسة (استبانة) لبحثها الموسوم بـ" استراتيجيات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم عين الباشا في معالجة أخطاء الطلبة في القراءة بالتعليم المدمج من وجهة نظرهم " للحصول على درجة الماجستير في المناهج العامة والتدريس.

أرجو التكرم بتسهيل مهمتها في ذلك.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد كلية العلوم التربوية

أ. د. يوسف الجرايدة

المملكة الأردنية الهاشمية
ديوان وزارة التربية و التعليم
الرقم:
٠٩ آب ٢٠٢٢
الى مدير مديرية

نسخة لـ:
- رئيس قسم الدراسات العليا
- المشرف
- ملف الطالب

الرمز البريدي 26150 هاتف 6350521 - 6350522 - فاكس 6350520 - جرش - المملكة الأردنية الهاشمية
Code 26150 Tel. 6350521 - 6350522 - Fax. 6340520 Jerash - The Hashemite Kingdom Of Jordan
Website: www.jpu.edu.jo E-mail: ju@go.com.jo

وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم للواء عين الباشا

الرقم : ع ب/٢٦٦٤/٦/٧
التاريخ : ١٣/ ١/ ١٤٤٤هـ
الموافق : ١١/ ٨/ ٢٠٢٢م

مديري ومديرات المدارس الحكومية

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله و بركاته ،،،،،،،،،،

اشارة الى كتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ٣/١٠/٣٢٥١٥ تاريخ ٢٠٢٢/٨/٩،
لا مانع من تسهيل مهمة الطالبة (اسيل غازي محمد سالم) ، من طلبة برنامج الماجستير تخصص المناهج العامة و التدريس من جامعة جرش ، بإجراء دراسة ميدانية ، شريطة أن تتم مطابقة الأداة المرفقة مع الأداة المطبقة ، وأن لا تستخدم البيانات والمعلومات المتحصلة إلا لأغراض البحث العلمي .

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم

نادية لطفي عربيات
مدير الشؤون التعليمية

نسخة: لمدير الشؤون التعليمية
نسخة: لرئيس قسم الإشراف التربوي مع المرفق.

تلفون (٠٦٥٣٣٨٥١٣،١٤،١٦،١٧)
فاكس: (٠٦٥٣٣٨٠٦٣)
ص.ب: (٧٧٠)

قرار رقم ١/٢٠٠٨

Strategies of teachers of the first three grades in the Directorate of Education of Ain Al-Basha in addressing students' errors in reading in blended education from their point of view.

Prepared by: Aseel Ghazi Muhammad Salem

Supervised of the Dr. Khitam Bani Omar

Abstract:

This study aimed to identify the strategies of the teachers of the first three grades in the Ain Al-Basha Directorate of Education in addressing students' errors in reading in blended education from their point of view. In addition to knowing if the variables of gender، academic qualification، and years of experience have an impact on teachers' estimates of these strategies، and to achieve this goal، the descriptive survey method was used، and the study consisted of a sample consisting of (211) teachers، while the head's performance was a questionnaire containing It contains (48) paragraphs، and it is divided into (10) fields. The study found that the degree to which teachers of the first three grades in Ain Al-Basha Directorate of Education use strategies to address students' errors in reading in blended education from their point of view.

It came with a medium grade، with a mean of (3.65) and a standard deviation of (0.69)

As for the fields، the arithmetic averages ranged between (3.54-3.74)، where the strategy of non-discrimination between the elongated and unstretched voice came in the first place with the highest arithmetic mean of (3.74) and a standard deviation of (0.86) and a high degree of appreciation، while the difficulty strategy came Distinguishing words in the last rank، with a mean of (3.54)، a standard deviation of (0.84)، and with a medium degree of appreciation.

The study also concluded that there are no statistically significant differences (α= 0.05) due to the effect of gender in all strategies and in the total score، except for the field of indistinguishability between the elongated and unstretched voice، the field of inability to distinguish between similar letters، and the field of confusion in pronunciation between the solar lamins. The differences were in favor of females، and there were no statistically significant differences (α = 0.05) due to the effect of the educational level in all strategies and in the total degree، and there were statistically significant differences at the level of (α = 0.05) due to the effect of experience in the field of teaching in All strategies and in the tool as a whole except for the area of difficulty distinguishing

words، and the field of non-discrimination between tanween with damma، fatha and kasra. In light of the results، the study made some recommendations، the most important of which is conducting more studies on treating students' errors in readers in blended education in other classes، holding training courses for teachers of the first three grades on how to deal with students' errors in reading using blended education.
Keywords: reading errors، blended learning، the first three grades.