دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	مهارات القراءة التصحيحية المناسبة لتلاميذ المدارس الصديقة للفتيات: دراسة تقييمية
المصدر:	المجلة العلمية لكلية التربية
الناشر:	جامعة الوادي الجديد - كلية التربية
المؤلف الرئيسي:	محمود، عبدالرازق مختار
مؤلفين آخرين:	علام، صابر علام عثمان(م. مشارك)
المجلد/العدد:	ع15
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2014
الشهر:	أغسطس
الصفحات:	66 - 121
رقم MD:	1160528
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	مهارات القراءة، القراءة التصحيحية، طلبة المرحلة الابتدائية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1160528

© 2022 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

كلية التربية بالوادي الجديد

المجلة العلمية

مهارات القراءة التصحيحية المناسبة لتلاميذ المدارس الصديقة للفتيات (دراسة تقييمية)

إعداد

أ.د/عبد الرازق مختار محمود
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية
ووكيل كلية التربية لشئون التعليم والطلاب
– جامعة أسيوط

أ/صابر علام عثمان علام
معيد بقسم المناهج وطرق التدريس
تخصص "المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية"

العدد الخامس عشر– أغسطس ٢٠١٤

مهارات القراءة التصحيحية المناسبة لتلاميذ المدارس الصديقة للفتيات (دراسة تقييمية)

مقدمـــة:

المهارات الرئيسة لأية لغة الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، والهدف الأساسي من تدريس الفروع اللغوية بصفة عامة تنمية هذه المهارات، فاللغة في الأصل كل متكامل وإنما قسمت إلى فروع لتسهيل دراستها، وتيسير اكتساب مهاراتها والإسهام فى تحقيق الهدف العام للغة وهو الوصول بالتلميذ إلى مستوى لغوي يمكنه من استخدام اللغة استخداماً ناجحاً استماعاً، وتحدثاً ، وقراءة ، وكتابة.

وهذه المهارات متصلة ببعضها ، وتؤثر كل مهارة منها في المهارات الأخرى؛ فالمستمع الجيد بالضرورة متحدث جيد، وقارئ جيد ، وكاتب جيد، والقارئ الجيد بالضرورة متحدث جيد وكاتب جيد، والكاتب الجيد لابد أن يكون مستمعاً جيداً وقارئاً جيداً...إلخ، وهذه النظرة إلى اللغة تقوم على أساس التكامل بين فنونها بدلاً من التفتيت والتجزيء الحاصل نتيجة تدريسها كفروع في مواقف مصطنعة لا يجمع شتاتها جامع ، فاللغة كالكائن الحي يؤثر كل جانب من جوانبه في الجوانب الأخرى.(مدكور،١٩٩١، ٧).

واللغة العربية اللغة القومية، وهي وعاء الثقافة العربية والإسلامية، ومن الضروري امتلاك المتعلمين لمهاراتها؛ للمحافظة على الهوية الثقافية ولتحقيق التواصل الفعال وتحصيل العلوم والثقافة.(الزيني، ٢٠٠٨، ٤٠٥).

فمن أعظم ما أكرمنا الله – تعالى– به أن جعل اللغة العربية لغة كتابه الكريم، ومهاراتها الأربعة : الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة أركان لدعائمها وفقدان مهارة منها يعد فقداناً لركن من أركانها ، وما يتعلمه التلميذ يعد دعماً لما يكتبه فالقراءة تنمي المادة اللغوية التي هي أداة للتعبير، والنصوص الأدبية مصدر للثروة اللغوية وهي تساعد على جمال التعبير ، والإملاء والخط وسيلتان لرسم الكلمة رسماً صحيحاً، مما يؤدي للقول بأن الكتابة هي المحصلة النهائية من تعلم اللغة.(بكري، ٢٠٠٨، ٣).

وتعد المرحلة الابتدائية بصفة خاصة الأساس التعليمي لكل الجهود التربوية والتعليمية التالية؛ لذا يهدف تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة إلى تزويد التلميذ بالمهارات اللغوية الأساسية، وعلى رأس هذه المهارات القراءة والكتابة، فهما أساس تحقيق النجاح في التعليم وفي الحياة بصفة عامة، حتى إن كثيراً من المتخصصين يرون أن تجاوز الصف الثالث دون اكتساب هاتين المهارتين مؤشر على إخفاق التلميذ في تعلمهما.(الزيني، ٢٠٠٨، ٤٠٥).

وفي الوقت الذي أكدت فيه دول العالم منذ أكثر من أربعين عاماً من خلال الإعلان العالمي لحقوق الإنسان أن لكل شخص حق في التعليم ، هناك حقائق مؤلمة مازالت قائمة منها أن أكثر من ٩٦٠ مليون شخص من الراشدين أميون ، وأن ثلثاهم من النساء، معنى هذا أن هناك عجزاً وقصوراً في معظم دول العالم في أنظمة التعليم بها في شكلها النظامي ، مما يؤكد ضرورة البحث عن أساليب تعليمية وصيغ تربوية أخرى تواجه التحديات التربوية وتصلح هذا القصور، إذاً لابد أن ينتبه صناع القرار إلى أهمية التعليم الموازي ... (مهناوي وتوفيق، ٢٠٠٤، ٤٢).

وتعد الحكومة المصرية التعليم أساساً للتنمية والأمن القومي، ومنذ مؤتمر "جوتيمان" بتايلاند ١٩٩٠م – والذي هدف إلى توفير التعليم لكل مواطن– اتخذت وزارة التربية والتعليم المصرية إجراءات عدة تهدف إلى زيادة التحاق البنات وأطفال الريف بالمدارس ،

حيث بدأت الوزارة مع اليونيسيف والمساعدات الأجنبية مبادرات عدة ناجحة تستهدف مشاريع مدارس الفصل الواحد والمدارس الصديقة ومدارس المجتمع ، والخطة الوطنية للتعليم للجميع تتضمن زيادة هذا النوع من المدارس لأطفال الريف ، وبخاصة البنات في المناطق النائية.(حسانين٢٠١٠، ٦٩).

وفي إطار التزام مصر بالمواثيق الدولية وبتوصيات مؤتمر التعليم للجميع الذي عقد بداكار في أبريل ٢٠٠٠م تقرر إطلاق المبادرة القومية لتعليم البنات ؛ وذلك لخفض الفجوة النوعية في التعليم الأساسي بحلول ٢٠٠٧م ولتوفير الحق في تعليم جيد النوعية للجميع بحلول ٢٠١٧م ، وهذه المبادرة تضمنت خمسة برامج من بينها مشروع المدارس الصديقة للفتيات ، والمدارس الصديقة للفتيات شأنها شأن مدارس المجتمع فهي أحد الأنشطة غير النظامية التي تساعد في رفع معدل الاستيعاب ومعدل الالتحاق بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في المناطق النائية التي تقع على مسافة بعيدة من مدارس التعليم النظامي حيث تقتضي الحقائق السكانية في الريف المصري.

ويطلق اسم "المدرسة الصديقة الصديقة للفتيات "على هذه المدارس؛ لأنها تعنى بالدرجة الأولى بتعليم الفتيات وخفض الفجوة النوعية الموجودة بالتعليم بين البنين والبنات وتوفير تعليم ذي نوعية جيدة للفتيات في المناطق الريفية والنجوع المحرومة من الخدمات التعليمية في ظل أهداف مجتمعية تتمثل في التربية لتكوين مواطن أفضل ومعيشة أفضل في بيئة أفضل ، وطرازها المعماري يمتاز بخطوط إنسانية مستوحاة من البيئة المحيطة بالمدرسة لذلك فهي صديقة للبيئة وتراعي الظروف المجتمعية لأسر هؤلاء البنات. (محمد، ٢٠٠٨، ١٠٧).

والمدارس الصديقة للفتيات- حالياً - لا تقتصر على قبول البنات فقط ، بل إنها تقبل البنين أيضاً تأكيداً على مبدأ عدم التحيز ضد الأطفال الذكور مع التأكيد على أولوية تعليم البنات. (محمد، ٢٠٠٨، ١٣٩).

وقد اتجهت عدة دراسات نحو هذا النوع من التعليم (التعليم الموازي) ، فاهتم بعضها بتطوير المحتوى ، مثل دراسة نشوى حامد (حسانين، ٢٠١٠) التي اهتمت بتطوير محتوى كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ المدارس الصديقة في ضوء إحتياجاتهم القرائية والكتابية ، وأكدت على ضرورة التركيز على المهارات الحياتية لديهم ، والتأكيد على تعلم القراءة والكتابة بطرق متنوعة ، في حين اتجهت بعض الدراسات إلى تقديم إستراتيجيات تدريس متنوعة والتعرف على فاعلية هذه الإستراتيجيات في تنمية بعض مهارات اللغة العربية كدراسة رحاب طلعت التي هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات التعليم التفريدي في تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد والاتجاه نحوها. (محمود ، ٢٠٠٩)

مشكلة البحث:

تتضمن إستراتيجية القراءة التصحيحية دروساً يومية يتم إعدادها في سبيل تعليم المهارات اللازمة لتحقيق الطلاقة والدقة في فك الرموز، ويشترك التلاميذ في عملية القراءة بصورة فردية أو جماعية، والقراءة التصحيحية تؤدي إلى تحسن مستوى القراءة لذوي صعوبات التعلم، كما أن لها قيمة وفاعلية كبيرة بالنسبة لأولئك الذين يعانون من أوجه قصور في عمليتي القراءة والكتابة، ومن خلال اعتماد هذه الإستراتيجية على فك الرموز والنطق الواضح للصوت المحدد، وبعد ذلك التدرب على نطق المقاطع الصوتية، والتركيز على المخارج ليتحقق فهم الكلمة ثم الجملة- تتأكد أهمية القراءة التصحيحية بالنسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة. (أحمد، حمدي سيد، ٢٠٠٩، ٦٤)، كما أن القراءة التصحيحية تسهم في استخدام القراءة للحصول على معاني الكلمات وإيجاد العلاقة بين الأصوات والحروف وفهم التراكيب اللغوية المنطوقة والمكتوبة ومحاولة جعل النصوص اللغوية المكتوبة ذات دلالة لغوية ممتعة للتعلم. (Esham, Lucilla, 2001,3)

وقد اتجهت عدة دراسات إلى البحث عن فاعلية القراءة التصحيحية في تنمية مهارات معينة لدى التلاميذ، مثل: دراسة(أحمد، حمدي سيد، ٢٠٠٩) التي هدفت إلى البحث عن فاعلية إستراتيجية القراءة التصحيحية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الإعداد المهني القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية، ودراسة (عطية وزكي، ٢٠٠٩) التي هدفت إلى البحث عن فاعلية برنامج قائم على القراءة التصحيحية لتنمية أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة، ودراسة(Engleman, S., et al., 2008) التي هدفت إلى فاعلية القراءة التصحيحية في تطوير المناهج الدراسية، ودراسة (Hummel, et al, 2002)التي هدفت إلى تنفيذ عدة دروس بإستراتيجية القراءة التصحيحية، ودراسة(Kalisek, Marie, 2004) التي استهدفت بيان مدى فاعلية القراءة التصحيحية في تنمية قدرات تلاميذ الصف السابع المتوسط في التحصيل ومعدل القراءة، وقد توصلت الدراسة إلى تحسن مستوى أداء تلاميذ الصف السابع في الطلاقة القرائية والفهم القرائي ومهارات الكتابة، ودراسة (Esham, Lucilla ,2001) التي استهدفت أثر التربية المهنية للمعلم من خلال تدريبه على القراءة التصحيحية في تحصيل تلاميذ المدارس الإعدادية لمناهج القراءة، وقد توصلت الدراسة إلى تحسن أداء التلاميذ في التحصيل القرائي، كما تحسنت معتقدات المعلم في الممارسات التدريسية في حجرة الدراسة.

مما سبق يتبين أهمية القراءة التصحيحية في علاج صعوبات القراءة، وكذلك في علاج صعوبات الكتابة، وفي الفهم القرائي، وغير ذلك، مما يعني ضرورة البحث في مدى توافر مهارات القراءة التصحيحية لدى التلاميذ بالمراحل التعليمية المختلفة، وبالمدارس الصديقة للفتيات بصفة خاصة؛ وذلك لندرة الدراسات التي تناولت هذه المدارس بصفة عامة، والدراسات المتعلقة بالقراءة التصحيحية بصفة خاصة.

لذلك جاء البحث الحالي للتوصل إلى مهارات القراءة التصحيحية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي لدى تلاميذ المدارس الصديقة للفتيات، والبحث في مدى توافر هذه المهارات لديهم.

مصطلحات البحث:

١- القراءة التصحيحية :

تعرف القراءة التصحيحية إجرائياً لغرض الدراسة الحالية على أنها: إستراتيجية قرائية تؤكد على النطق الصحيح للحروف، والكلمة، وتمييز الكلمة عن الكلمات الأخرى، وقراءة المكتوب بدقة والتطبيق والتدريب العملي، وفي ضوئها يقوم التلميذ بالمدارس الصديقة للفتيات بالتالي:

أولاً- تصحيح أخطاء الكلمات: وذلك بتحديد معنى الكلمة، والهجاء الصحيح لها، وتحديد بداية الكلمة ونهايتها.

ثانياً- تصحيح أخطاء الأصوات: وذلك بتحديد أصوات الكلمة، وتحديد البداية والنهاية للكلمة من ناحية الأصوات، وهذا له دور كبير في تصحيح أخطاء الكتابة لحروف كل كلمة.

ثالثاً- تصحيح أخطاء قراءة الجملة: وذلك بتحديد معنى الكلمة، وتحديد بداية الجملة ونهايتها، ومراعاة علامات الترقيم.

رابعاً- تصحيح أخطاء الفهم للمكتوب: بأن يطرح المعلم السؤال على التلاميذ للتأكد من مدى فهم كل تلميذ لما كتبه، ويوجه التلاميذ للكتابة الصحيحة للمعنى المراد، وتعاد الكتابة مرة أخرى، ثم يكرر السؤال مرة أخرى قبل بدء الإجابة.

٢- المدارس الصديقة للفتيات:

هي مدارس شأنها شأن مدارس المجتمع فهي أحد الأنشطة غير النظامية التي تساعد في رفع معدل الاستيعاب ومعدل الالتحاق بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في

المناطق النائية التي تقع على مسافة بعيدة من مدارس التعليم النظامي حيث تقتضي الحقائق السكانية في الريف المصري ويطلق اسم "المدرسة الصديقة للفتيات "على هذه المدارس؛ لأنها تعنى بالدرجة الأولى بتعليم الفتيات وخفض الفجوة النوعية الموجودة بالتعليم بين البنين والبنات وتوفير تعليم ذي نوعية جيدة للفتيات في المناطق الريفية والنجوع المحرومة من الخدمات التعليمية في ظل أهداف مجتمعية تتمثل في التربية لتكوين مواطن أفضل ومعيشة أفضل في بيئة أفضل ، وطرازها المعماري يمتاز بخطوط إنسانية مستوحاة من البيئة المحيطة بالمدرسة لذلك فهي صديقة للبيئة وتراعي الظروف المجتمعية لأسر هؤلاء البنات. (محمد، ٢٠٠٨، ١٠٧).

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

قد يفيد البحث الحالي في تقديم إطار نظري عن القراءة بصفة عامة، والقراءة التصحيحية بصفة خاصة، والمدارس الصديقة للفتيات، وكذلك مدارس الفتيات في مصر.

الأهمية التطبيقية:

قد يفيد البحث الحالي – من خلال البرنامج المقدم– كلاً من:

- التلاميذ : يساعد هذا البرنامج تلاميذ المدارس الصديقة للفتيات في معرفة مدى توافر مهارات القراءة التصحيحية لديهم.
- الميسرات: تزويد الميسرات بمعلومات عن مدى توافر مهارات القراءة التصحيحية لدى تلاميذهن بالمدارس الصديقة للفتيات.
- الموجهين: من حيث تزويدهم بقائمة بمهارات القراءة التصحيحية اللازمة لتلاميذ المدارس الصديقة للفتيات، وهذا قد يستثمره الموجهون في توجيه الميسرات وإرشادهن إلى تقييم مدى توافر مهارات القراءة التصحيحية لدى تلاميذهن بالمدارس الصديقة للفتيات.

- واضعي المناهج: من حيث مساعدتهم على تضمين مهارات القراءة التصحيحية في أثناء إعدادهم للمناهج الدراسية الخاصة بالمدارس الصديقة للفتيات.
- الباحثين: من المتوقع أن يفتح هذا البحث أمام الباحثين مجالات جديدة للقيام بأبحاث مماثلة في المراحل التعليمية الأخرى.

هدفا البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- تعرف مهارات القراءة التصحيحية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات.

٢- تعرف مدى توافر مهارات القراءة التصحيحية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات.

سؤالا البحث:

يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤالين التاليين:

١- ما مهارات القراءة التصحيحية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات؟

٢- ما مدى توافر مهارات القراءة التصحيحية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات؟

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- تلاميذ المدارس الصديقة للفتيات وسوف يتم اختيار هذه المدارس؛ لما تبين من ندرة الدراسات التي اهتمت بهذه النوعية من المدارس في مقابل المدارس النظامية العادية، وفي مقابل المدارس المجتمعية الأخرى كمدارس المجتمع ومدارس الفصل الواحد، وسوف يتم اختيار مجموعة البحث من مدرسة الربيعات الصديقة للفتيات؛ وذلك لتوافر العدد المناسب من التلاميذ لعينة البحث.

- مهارات القراءة التصحيحية اللازمة لتلاميذ المدارس الصديقة للفتيات.

منهجا البحث:

المنهج الوصفي وذلك عند إعداد الإطار النظري للبحث، وفي مراجعة أدبيات التربية، والدراسات السابقة العربية والأجنبية، وجوانب الإفادة منها في البحث الحالي، والمنهج شبه التجريبي وذلك عند إجراء تجربة البحث وتطبيق أدواتها لبيان مدى توافر مهارات القراءة التصحيحية لدى تلاميذ المدارس الصديقة للفتيات، وسوف يتم استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة؛ من خلال التطبيقين القبلي والبعدي على مجموعة البحث.

أدوات البحث ومواده:

أدوات قياسية:

١- قائمة بمهارات القراءة التصحيحية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات.

٢- اختبار مهارات القراءة التصحيحية لتحديد مدى توافر هذه المهارات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات.

إجراءات البحث:

أولاً- للإجابة عن السؤال الأول للبحث والذي ينص على: "ما مهارات القراءة التصحيحية اللازمة لتلاميذ المدارس الصديقة للفتيات؟" تم اتباع التالي:

_ إعداد قائمة بمهارات القراءة التصحيحية المناسبة لتلاميذ المدارس الصديقة للفتيات، وذلك من خلال:

- الاطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة بالقراءة التصحيحية؛ للتوصل إلى قائمة بمهارات القراءة التصحيحية المناسبة لتلاميذ المدارس الصديقة للفتيات.

- إعداد قائمة أولية بمهارات القراءة التصحيحية المناسبة لتلاميذ المدارس الصديقة للفتيات.
- عرض القائمة على الخبراء والمتخصصين (المحكمين) والتعديل وفقاً لآرائهم.
- التوصل للصورة النهائية لهذه القائمة.

٣- ثانياً- للإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي ينص على: "ما مدى توافر مهارات القراءة التصحيحية لدى تلاميذ المدارس الصديقة للفتيات؟" تم اتباع التالي:

١- تحديد مجموعة البحث من تلاميذ المدارس الصديقة للفتيات.

٢- إعداد اختبار مهارات القراءة التصحيحية.

٣- ضبط الاختبار، عن طريق العرض على المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة.

٤- التأكد من الصدق والثبات وحساب الزمن للاختبار، عن طريق تطبيقه على مجموعة استطلاعية، والتوصل للصورة النهائية له.

٥- تطبيق الاختبار على عينة البحث.

٦- معالجة البيانات والنتائج إحصائياً، وتفسيرها.

- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

الإطار النظري للبحث:

المحور الأول: القراءة التصحيحية:

مفهوم القراءة التصحيحية:

القراءة التصحيحية إستراتيجية تدخل للفهم القرائي تعرض عناصر أساسية لضمان نجاح الطلاب، وهي إستراتيجية تستهدف الطلاب الذين يقرءون تحت مستوى الدرجة المناسبة، وهي تؤكد على أمرين هما: أولهما- فك الرموز، وتعرف الكلمة، وثانيهما-

الفهم، ومن هنا يتضح أن الإستراتيجية تهتم بالفهم، وفك الرموز ويزيد الاهتمام بأيهما بحسب احتياج الطلاب. (أحمد، حمدي سيد، ٢٠٠٩، ٦٢)

وتعرف القراءة التصحيحية أيضاً على أنها مجموعة من الأنشطة والإستراتيجيات التي تستخدم في معالجة المحتوى القرائي للتوصل إلى أفضل مستوى أدائي، وتشمل تلك الأنشطة والإستراتيجيات على الوعي الصوتي والعلاقة بين الصوت والحرف والفهم.(عطية وزكي، ٢٠٠٩، ١٦٥)

في حين تعرفها كالسيك أنها برنامج يشتمل على جزأين أساسين هما: التشفير والفهم، ويتضمن التشفير الوعي الصوتي والعلاقة بين الأصوات والحروف، أما الفهم ففيه يتم تعليم القراءة من خلال تحليل المحتوى المقروء، وتفسيره، واستخدام الأدلة والشواهد، وبناء الجمل، وتركيبها. (Kalisek, Anne, 2004, 47)

ويشير هومل وآخرون(Hummel, et al., 2002, 1) إلى أن القراءة التصحيحية تعتمد على الاهتمام بمستويين من مستويات القراءة هما: التشفير والفهم، حيث يتم التركيز فيهما على الطلاقة القرائية واستيعاب المقروء ومهارات التفكير الناقد في القراءة.

وتُصَمَّم القراءة التصحيحية في صورة دروس يومية لتحقيق الطلاقة والفهم والدقة في فك الشفرة؛ مما يؤدي تحسين مستوى المتعلمين في القراءة. (دانيال هالاهان وآخرون، ٢٠٠٧، ٥٦١)

وتتضمن إستراتيجية القراءة التصحيحية دروساً يومية يتم إعدادها في سبيل تعليم المهارات اللازمة لتحقيق الطلاقة والدقة في فك الرموز، ويشترك التلاميذ في عملية القراءة بصورة فردية أو جماعية، والقراءة التصحيحية تؤدي إلى تحسن مستوى القراءة لذوي صعوبات التعلم، كما أن لها قيمة وفاعلية كبيرة بالنسبة لأولئك الذين يعانون من أوجه

قصور في عمليتي القراءة والكتابة، ومن خلال اعتماد هذه الإستراتيجية على فك الرموز والنطق الواضح للصوت المحدد، وبعد ذلك التدرب على نطق المقاطع الصوتية، والتركيز على المخارج ليتحقق فهم الكلمة ثم الجملة- تتأكد أهمية القراءة التصحيحية بالنسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة. (أحمد، حمدي سيد، ٢٠٠٩، ٦٤)

كما يشير المركز القومي للبحوث بأمريكا National Research Center إلى أن القراءة التصحيحية تسهم في استخدام القراءة للحصول على معاني الكلمات وإيجاد العلاقة بين الأصوات والحروف وفهم التراكيب اللغوية المنطوقة والمكتوبة ومحاولة جعل النصوص اللغوية المكتوبة ذات دلالة لغوية ممتعة للتعلم. (Esham, Lucilla, 2001,3)

١- مكونات القراءة التصحيحية:

القراءة التصحيحية تتضمن المكونات أو الإستراتيجيات التالية:

١- الوعي الفونيمي.

٢- الصوتيات.

٣- الطلاقة.

٤- المفردات.

٥- الفهم القرائي.

١- الوعي الفونيمي:

وهو أن يتعلم الأطفال العلاقات بين الحرف والصوت الفونيمي له، والوعي الفونيمي له تأثيرات واضحة في العملية التعليمية. (Lerkkanen, Kristiina, et al, 2004, 139)

٢- الوعي الصوتي أو الصوتيات:

الوعي الصوتي له دور بارز في تعلم القراءة ومهاراتها، ومن لديه ضعف في الوعي الصوتي يكون لديه ضعف في القراءة تبعاً لذلك، والوعي الصوتي يتميز بما يلي:

- يحسن من قدرة المتعلمين على تعرف الكلمات وهجائها.
- يسهم في فهم النصوص المقروءة.
- يساعد على علاج صعوبات القراءة، وبخاصة لدى المتعلمين الذين يواجهون خطورة في زيادة الأخطاء القرائية لديهم.
- يساعد على إدراك المتعلمين لمنهجية ربط الحروف بالأصوات وكيفية تقسيم الكلمة المنطوقة إلى أصوات وكيفية دمج الأصوات لتكوين كلمات.
- يساعد على تطبيق ما تم تعلمه من الصوتيات عند قراءة الكلمات والجمل والنصوص المكتوبة.
- يسهم الوعي الصوتي في مساعدة المتعلمين في تطبيق ما يتعلمونه من الأصوات والحروف فيما يكتبونه.

وهو يعني أن يدرك القارئ أن اللغة تتكون من وحدات صوتية (فونيمات) فعندما يتم تعليم متعلم ما قراءة كلمات مكتوبة، لابد أن يتدرب على ترجمتها إلى كلمات منطوقة، ثم تقطيعها إلى وحدات صوتية صغرى، وربط الكلمات المكتوبة بالأصوات المسموعة، والفونيمات أصغر وحدة صوتية في الكلمة المنطوقة ويؤدي تغييرها إلى تغيير في معنى الكلمة، مثل: تغيير الفونيم الأول في كلمة (hat) من h إلى p يؤدي إلى تغيير الكلمة من (hat) إلى (pat)، (Lerkkanen, Kristiina, et al, 2004, 139)، ومثال ذلك في العربية عندما يتم تغيير الفونيم الأول من كلمة (فيل) من ف إلى ق يؤدي إلى تغيير الكلمة من (فيل) إلى (قيل).

أما الوعي الفونولوجي فإنه يتجه إلى أجزاء أكبر من الفونيم وهو المقطع الصوتي الذي يصنف إلى ثلاثة أنواع كالتالي:

الأول- يتكون من صوت + حركة قصيرة، مثل: بَ – بِ – بُ .

الثاني- ويتكون من صوت + حركة طويلة، مثل: با – بي – بو .

الثالث- ويتكون من صوت + حركة قصيرة + ساكن، مثل: كَمْ – كُنْ – مِنْ .

ويتم التدريب على الوعي الصوتي بعدة طرق منها:

- فصل الصوت الأول أو الصوت الأخير في الكلمة وتقطيعه، مثل الصوت الأول في كلمة (boy) b، والصوت الأخير في كلمة (book) k، وفي اللغة العربية الصوت الأول في كلمة (كَتَبَ) كَ، والصوت الأخير في كلمة (شَرب) بَ.
- تكوين كلمات من دمج وتركيب أصوات منفصلة مثل: r / a /c لتكوين كلمة car ، وفي اللغة العربية لَ /ع/ بَ لتكوين كلمة لَعِب.
- تحليل كلمة ما إلى الأصوات المكونة لها، مثل: (go) يتم تحليلها إلى g / o وفي اللغة العربية كلمة (ركب) يتم تحليلها إلى رَ/ كِ/ بَ.
- حذف صوت ما من الكلمة ومعرفة ما ينتج من الكلمة بعد الحذف، مثل: حذف صوت s من كلمة (smile) لتصبح (mile)، وفي اللغة العربية حذف ك من كلمة (كلب) لتصبح (لب).
- إضافة صوت إلى الكلمة لتكوين كلمة جديدة، مثل إضافة صوتs إلى كلمة (park)لتصبح (spark)، ومثل ذلك في اللغة العربية إضافة صوت ش أو هـ إلى كلمة (رب)، فتصبح (شرب) أو (هرب).
- استبدال أصوات بأخرى لتكوين كلمات جديدة، مثل: استبدال صوت g من كلمة (bug) إلى صوتn لتصبح (bun) وفي اللغة العربية مثل: استبدال صوت ل من كلمة (لمس) بصوت هـ لتصبح (همس).(عطية وزكي، ٢٠٠٩، ١٧٨- ١٧٩)

وذلك بعرض شرائط صوتية لكل درس، مع مراعاة البدء بالأنشطة الأسهل ثم الأصعب مع متابعة رموز الكلمة وحروفها؛ للتأكيد على العلاقة بين صوت الحرف وصورته بشكل منتظم.

والوعي الصوتي عبارة عن القدرة على معرفة الأصوات في اللغة، ومعرفة العلاقة بين الكل والجزء في الجملة والكلمة، والتحكم في أجزاء الكلمة، ويتم تحليل الكلمة إلى مقاطع ووحدات صوتية وتبديل حروف الكلمة؛ للتوصل إلى كلمة جديدة منها، وهكذا. (أحمد، حمدي سيد، ٢٠٠٩، ٦٤)

وهناك عدة خطوات لتنمية الوعي الصوتي: (أحمد، حمدي سيد، ٢٠٠٩، ٦٥)

تتم تنمية الوعي الصوتي لدى التلاميذ بالتركيز على العلاقة بين الكل والجزء، والانتقال من الكلمات المألوفة إلى غير المألوفة، ومن الكلمات السهلة إلى الكلمات الصعبة بالتدريج، وهذه الخطوات هي:

- الوحدات الصوتية.
- تحليل الكلمة إلى أصغر وحداتها.
- تحليل الكلمة إلى مقاطعها.
- التمييز بين الكلمات المتشابهة في الوزن.
- تحليل الجملة إلى كلماتها.

الوعي الصوتي واكتساب القراءة:

تطوُّر الوعي الصوتي شرط أساس لاكتساب القراءة؛ لأن تمكن التلميذ من فهم الوحدات الصوتية للغة يمكنه مَن ربط هذه الوحدات الصوتية برموزها البصرية.

كما أن اكتساب التلميذ للقراءة يمكنه من تطوير الوعي الصوتي لديه؛ لأن التعبير عن الوحدات الصوتية برموز كتابية – وهي الأحرف الهجائية– يثير الوعي الصوتي لتلك الوحدات الصوتية.

يتضح من ذلك أن العلاقة بين الوعي الصوتي واكتساب القراءة علاقة تبادلية بين الطرفين؛ حيث يؤثر كل منهما في الآخر، ومما ينبغي للمعلم عمله ليكون نموذجاً في أدائه الصوتي للكلمات والحروف ما يلي:

- استخدام التسجيلات الصوتية.
- تدريب التلاميذ على النطق والأداء الصوتي.
- تقديم نماذج من النطق السليم، وإسماعها للتلاميذ، وتكليفهم بمحاكاتها.
- تسجيل نماذج من النطق الخاطئ للتلاميذ ومقارنتها بالنطق السليم.

٣- الطلاقة:

تكون الطلاقة ليس فقط بالتركيز على فك رموز الكلمات، ولكن بالتركيز على المعني من النص. (أحمد، حمدي سيد، ٢٠٠٩، ٦٧)، وهي تعني قراءة النص بدقة وسرعة في آن واحد، حيث يتم وصف متعلم ما بأن لديه طلاقة في القراءة عندما يقرأ بدون مجهود وعناء، وتظهر المعاني والتعبيرات المتضمنة في الشيء المقروء على وجهه وفي تنغيم صوته، ويتم التدريب على الطلاقة بعدة طرق منها: (عطية وزكي، ٢٠٠٩، ١٨١)

- تحديد المواضع التي ينبغي للمتعلم الوقوف عليها عند القراءة، وتحديد علامات الترقيم التي ينبغي له مراعاتها عند القراءة.
- تحديد مواضع النبر والتنغيم في القراءة.
- تقديم نموذج يُحتذى به في القراءة من قبل المعلم.
- مطالبة المتعلمين بالقراءة المتكررة، مع تصويب أخطائهم بصورة مستمرة؛ للوصول إلى درجة الطلاقة في القراءة.

٤- المفردات:

تؤكد القراءة التصحيحية على تنمية المفردات اللغوية، وللأنشطة الكتابية نصيب حيوي في تعلم المفردات؛ لأنها تقوي وتعزز عملية التعلم في أثناء الدرس، ويتعلم الأطفال

من خلال القراءة التصحيحية معاني المفردات من خلال التجارب اليومية بالقراءة الجهرية والكتابة.

وينبغي للمعلم أن يركز على تنمية المفردات اللغوية من خلال:

١. تعليق لوحات للحروف في الفصل.
٢. بطاقات عليها حروف وصور ومفردات لغوية متماشية معها.
٣. حروف من الخشب أو الورق المقوى، وتجميعها إلى كلمات.
٤. حروف وكلمات من طين الصلصال.
٥. الألعاب اللغوية، والنماذج المسموعة والمرئية. (أحمد، حمدي سيد، ٢٠٠٩، ٦٧)

٥- الفهم القرائي:

وهو يعني "تفسير معاني الكلمات المكتوبة بناء على عملية تفاعلية بين تصور القارئ للرموز المكتوبة التي تمثل اللغة وبين معرفة القارئ السابقة، أي أنه بمجرد فهم القارئ للرموز المكتوبة فإنه يستطيع التفكير بصورة نقدية في المعلومات المتضمنة في النص المكتوب"، وبذلك يعد الفهم القرائي نشاطاً يربط بين المعلومات المرئية المكتوبة والمعلومات المخزنة في عقل القارئ وإحداث مماثلة بين هذه المعلومات وتلك، وهو يشتمل كذلك على عدة أشياء، مثل: معرفة الهدف من القراءة، ورأي القارئ في النص المقروء، ومعرفة الفكرة العامة للموضوع، وتحليل النص، وتنظيم المعاني الموجودة به، ويتم التدريب على الفهم القرائي بعدة طرق منها:(عطية وزكي، ٢٠٠٩، ١٨١)

- يُطلَب من التلاميذ قراءة الموضوع قراءة صامتة.
- مناقشة التلاميذ في الموضوع المعروض عليهم وربط الموضوع بما لديهم في بنيتهم المعرفية، وذلك بالتساؤلات والأنشطة مختلفة الأشكال كالتعرف والتوصيل والكلمات المتقاطعة.
- التقويم لأدائهم؛ للتأكد من الفهم القرائي لديهم للموضوع.

والفهم لتغيير سلوك الطلاب الذين لديهم ضعف في فهم ما يقرءون، وقد وضعت هذه الإستراتيجية للتلاميذ الذين يتسمون بالسمات التالية: (أحمد، حمدي سيد، ٢٠٠٩، ٦٧)

١- لا ينفذون التعليمات بدقة.

٢- ضعف الذاكرة لديهم.

٣- نقص المهارات التحليلية لديهم.

٤- قصور في عرض المعلومات والمفردات.

٢- خطوات إستراتيجية القراءة التصحيحية:

(أحمد، حمدي سيد، ٢٠٠٩، ٦٩)، و(Engleman, S.,2003)

لإستراتيجية القراءة التصحيحية عدة خطوات كما يلي:

أولاً- لتصحيح أخطاء الكلمات:

- تحديد معنى الكلمة (وفقاً للسياق).
- تحديد المعنى المعجمي للكلمة.
- الهجاء.
- تحديد بداية الكلمة ونهايتها.

ثانياً- لتصحيح أخطاء الأصوات:

- تحديد أصوات الكلمات.
- ما الصوت؟
- تحديد بداية الكلمة ونهايتها(صوتياً).

ثالثاً- لتصحيح أخطاء القراءة:

- تحديد معنى الكلمة.
- تحديد بداية الجملة ونهايتها.

رابعاً- لتصحيح أخطاء الفهم:

- كرر السؤال على تلاميذك(دعنا نقرأ لنكتشف).
- وجه التلاميذ للصفحة التي بها الإجابة الصحيحة.
- هل أعاد التلاميذ قراءة الصفحة.
- كرر السؤال عليهم قبل قراءة الإجابة الصحيحة.

٣- دور المعلم في القراءة التصحيحية: (Holt, et al, 2004, 14)

للمعلم دور بارز في إستراتيجية القراءة التصحيحية يتمثل في:

- ملاحظة كل تلميذ على حدة.
- فهم الفروق الفردية والعوامل المؤثرة فيها.
- اكتشاف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة.
- الإلمام بأساليب الملاحظة والعوامل المؤثرة على سلوك الطفل.

كما أنه على المعلم أن يدرك أن نسبة كبيرة من التلاميذ أصبح مستواهم أقل من أقرانهم في القراءة، وأنهم بدون مساعدة إضافية لن يتقدموا، فهم في حاجة إلى منهج مختلف وإستراتيجية محكمة، وعليه أن يستخدم لذلك الأمر ما أثبتته التجارب وهو القراءة التصحيحية.

٤- مميزات القراءة التصحيحية: (Marcia L., Grek, 2004, 2)

- الدروس واضحة ومنظمة.
- المواد التدريبية معدة من قبل خبراء في قاعات تدريسية مزودة بمواد ووسائل مرئية، وأخرى تحفيزية.
- بها جلسات تدريبية عملية على مدار العام.
- تتوافر المساعدة للمتعلم.
- حرية إضافة مواد إضافية للممارسة العملية.

لكنها ربما لا تتناسب مع بعض المعلمين الذين يجدون صعوبة في التكيف مع الأسلوب التكراري في هذه الإستراتيجية، علماً بأن هذا العيب يعد ميزة للتلاميذ الذين هم بحاجة إلى التكرار والحوار معهم في أثناء التدريس، فهي عبارة عن برنامج تدخل للفهم القرائي صمم خصيصاً للتلاميذ من عمر ٤ سنوات إلى ١٢ سنة، وهو يتناسب مع أولئك الذين يقرءون في مستوى أقرانهم أوأقل من مستوى أقرانهم.

٥- **الأهداف الأساسية لإستراتيجية القراءة التصحيحية:** (أحمد، حمدي سيد، ٢٠٠٩، ٧١)

١- القراءة الدقيقة من خلال فك الرموز.

٢- تنمية الطلاقة القرائية.

٣- فهم بنية الكلمة.

٤- علاج أخطاء تعرف الكلمة وترديدها.

٥- علاج الأخطاء الناجمة عن الإضافة أو التشويش في الكلمات.

٦- قراءة القطعة بدقة، وفهم ما تتم قراءته

٧- تنمية السرعة في القراءة.

٨- تشجيع التلاميذ الذين لم يحفزوا أو يشجعوا بشكل كبير.

٩- تشجيع التلاميذ الذين يقرءون قراءة غير مؤثرة وغير فعالة ولديهم تجارب سلبية عن القراءة.

المدارس الصديقة للفتيات:

مفهوم المدارس الصديقة للفتيات:

تقول ملك زعلوك (رئيس قسم التعليم في اليونيسيف في مصر) لـ«الشرق الأوسط» أن "المبادرة انطلقت من منظور حقوقي يكفل حق التعليم لمستحقيه من الفقراء في المناطق الأكثر حرمانا، خاصة الإناث، دون أي نوع من أنواع التمييز، وتبنت هذه المبادرة أسلوب التعليم النشيط في المدارس الصديقة، وهي تهدف إلى إكساب الفتيات

مهارات حياتية أساسية مطلوبة للإسهام الفعال في التنمية، وذلك من خلال تحويل مقررات وزارة التربية والتعليم المصرية للمرحلة الابتدائية إلى أنشطة جذابة تساعد الأطفال على التعلم الذاتي»: وتضيف: «الإقبال على المدارس في الأرياف أفضل منه في المدن، فالناس يتحمسون أكثر، لا سيما عندما يتعلق الأمر بالعمل التطوعي، وضعنا نصب أعيننا إنشاء ١٠٤٧ مدرسة صديقة للفتيات بحلول العام ٢٠٠٧، وقد نجحنا في ذلك. وتم إلحاق ٣١٤١٠ فتاة في الفئة العمرية من ستة أعوام إلى ثلاثة عشر عاما".

لكن الحاجة فرضت على المدارس الصديقة للبنات قبول البنين في صفوفها بنسبة لا تتجاوز ٢٥% من كثافة الفصل، وشملت هذه المدارس «العزب والنجوع» في سوهاج وأسيوط والمنيا وبني سويف والفيوم والجيزة والبحيرة، وفي الفيوم يبلغ عدد هذه المدارس ١٩٥ مدرسة تضم في صفوفها ٥٥٧٦ تلميذة و١٦٢ تلميذا.

والمدرسة الصديقة للفتيات هي مدرسة متعددة الصفوف تتكون من فصل واحد يتم إنشاؤها على أراضي الدولة أو يتبرع بها الأهالي في المناطق النائية والمحرومة من الخدمات التعليمية ونسبة الفتيات بها ٧٥% على الأقل، ولا تتعدى نسبة البنين ٢٥%، وتستوعب الفئة العمرية من ٦ سنوات إلى أقل من ١٣ سنة. (محمد، ٢٠٠٨، ١٠٥)

فكرة مشروع المدارس الصديقة للفتيات:

أنشئ التعليم الموازي بصفة عامة على فكرة التعلم الجمعي لأسباب وظروف تدعو إلى ذلك، وهذا كان موجوداً مذ عرفت الحضارات القديمة انتشار نظام التعليم العام الجمعي، حينما تولى معلم واحد مهمة تعليم مجموعة من الأفراد من مستويات مختلفة وأعمار متباينة، وقد عرفتها الحضارة العربية الإسلامية تحت أسماء متنوعة: الحلقات والخلاوى والزوايا والكتاتيب وغير ذلك.

ومشكلة التسرب من التعليم من المشكلات الخطيرة التي تقف عقبة أمام تقدم البلدان المختلفة ومنها مصر؛ حيث لا يجد التلميذ في البرامج المقدمة له في التعليم في المدارس ما يلبي حاجاته وينمي ميوله ويناسب قدراته، كما أن بعد المسافة بين المدرسة والمنزل يكون أحياناً سبباً لهذا التسرب، وبصفة خاصة الفتيات في القرى والنجوع والكفور النائية التي يتطلب وصول البنات إلى المدرسة جهداً وعناءً.

وبالرغم من الجهود الواضحة التي تقوم بها الدولة والمسئولون عن العملية التعليمية لحل هذه المشكلة كأن يتم التيسير على الأسر الفقيرة لإلحاق بناتها بالتعليم بالإعانات المادية أو الإعفاء من المصروفات المدرسية أو الإمداد ببعض القروض أو المساعدة في إقامة المشروعات الصغيرة لهذه الأسر إلا أن هذه الجهود لم تقض على هذه المشكلة، وما زالت المشكلة موجودة. (علي، ٢٠١١، ٧١)

وحتى تتم مواجهة هذه المشكلة، ومعالجة ظروف هؤلاء الأطفال ذوي الفرص الضائعة في التعليم كان لابد من إيجاد صيغ تعليمية جديدة تتلاءم مع ظروف هذه البيئات وتقدم خدمة تعليمية لأطفالها في المناطق النائية والمحرومة والتي حالت الظروف دون إقامة مدارس ابتدائية نظامية بها أو التي بها مدرسة ابتدائية ولكن لا تتناسب وظروف هؤلاء التلاميذ الاقتصادية والاجتماعية لمحاولة حل مشكلة الإلزام في هذه المناطق وتحقيق الاستيعاب الكامل أو محاولة إعادة الذين تسربوا من التعليم الابتدائي وارتدوا إلى الأمية مرة أخرى إلى صفوف الدراسة بما يتناسب وظروفهم.(زعلوك، ١٩٩٧، ٢٠)

ويمكن تلخيص الفلسفة التي تقوم عليها المدارس الصديقة للفتيات في النقاط التالية: (علي، ٢٠١١، ٧٣)، (عبدالرشيد، ٢٠٠٦، ٢٩)

- مد الخدمات التعليمية للمناطق المحرومة، وخاصة العشوائيات والقرى والنجوع.
- مقاومة بعض العادات التي تحد من تمكين الأطفال أو الفتيات من التعليم.
- إتاحة الفرصة لمن تسرب من التعليم الأساسي للعودة إلى التعليم.
- القضاء على مشكلتي التسرب والأمية.
- مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وتحقيق العدالة الاجتماعية.
- توفير فرص للفتيات في الحصول على التعليم.
- النهوض بالمجتمع الريفي الذي يشكل قطاعاً عريضاً من محافظات الجمهورية.
- رسوب وتسرب الأطفال في المدرسة الابتدائية وخاصة في المناطق الريفية النائية، مما يمثل خطراً حقيقياً يهدد التنمية، وهدراً كبيراً لموارد الدولة.
- النهوض بالفتاة المصرية وخاصة في الريف، إذ تمثل نصف هذا المجتمع وعليها يقع عبء تربية الأولاد وبناء الأسرة الصالحة.
- إيمان الدولة بدور التعليم في نهضة وتقدم الأمم وحرصها الشديد على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.
- مكافحة الأمية والتي يتركز ثقلها في الريف والمناطق النائية.

وهذا ما جعل فكرة مدارس المجتمع تأخذ طريقها في التوسع والانتشار، وخاصة أنها تقوم على مبدأ " التعليم حق للجميع " وهذا ما تؤمن به الدولة وتسعى إلى تحقيقه وتتخذ في سبيله كل الوسائل الممكنة، وخاصة تعليم الفتاة والنهوض بها.

المناهج وطرق التدريس بمشروع المدارس الصديقة للفتيات:

المناهج المطبقة على تلاميذ المدارس الصديقة للفتيات هي المناهج المطبقة على تلاميذ المرحلة الابتدائية، إضافة إلى مقررات خاصة بالتكوين المهني والمشروعات الإنتاجية، وقد روعي فيها أن:

- تقتصر على اللغة العربية والتربية الدينية والرياضيات والدراسات الاجتماعية.
- تشتمل هذه المقررات التعليمية على الأساسيات دون التفاصيل.
- تتناسب موضوعات الدراسة بها مع البيئة المحيطة وظروف التلاميذ.
- تتناسب طرق التدريس مع مستوى التلاميذ ومحتوى المناهج.

ولكن في الواقع يتضح أن المناهج التي تطبق على التلميذات بالمدارس الصديقة للفتيات هي نفسها المناهج التي تطبق على تلاميذ المدارس الإلزامية بالرغم من أن التلميذات بالمدارس الصديقة للفتيات لهن طبيعة خاصة وظروف واحتياجات وميول ورغبات تختلف عن أولئك التلاميذ المنتسبين للمدارس الابتدائية الإلزامية مما يدعو إلى وقفة لمعرفة مدى مناسبة هذه المقررات مع هذه الفئة من التلميذات وما يحيط بهن من ظروف وإمكانات قد تعوق مواصلتهن للدراسة، وربما تؤدي إلى ارتدادهن للأمية مرة أخرى.

يتضح أن المنهج المقدم للتلاميذ بالمدارس الصديقة للفتيات لا يتناسب مع خبراتهم ولا مع الظروف البيئية والاقتصادية المحيطة بتلك المدارس من خلال ما يلي:

١- المنهج الخاص بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي معد لتلاميذ في أعمار سنية واحدة تقريباً في حين أن تلاميذ المدارس الصديقة للفتيات ليسوا في العمر السني ذاته، وإنما هم في أعمار سنية متباينة، وذوو قدرات عقلية متباينة كذلك.
٢- المنهج الخاص بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي معد لكي يراعي متطلبات التعليم العام أو الفني بعد ذلك في حين أن المدارس الصديقة للفتيات تعتبر

مرحلة منتهية في الغالب، لذلك ينبغي أن ينظم المنهج الخاص بهذه المدارس بطريقة تساعد على تنمية المهارات الحياتية لهم. (المجلس القومي للطفولة والأمومة، ٢٠٠٥، ٥-٦)

تطبق هذه المدار أسلوب التعلم التعاوني الذي يعد أحد أنماط العمل في مجموعات صغيرة والذي يضع المتعلم في موقف جماعي يقوم فيه بدوري التدريس والتعلم في آن واحد لتحقيق أهداف مشتركة، كما يتم تدريب الميسرات على مهارات تحويل منهج وزارة التربية والتعليم للمرحلة الابتدائية إلى أنشطة تربوية تساعد الفتيات على تنمية كافة قدراتهن الذهنية والجسدية، وكذلك التدريب على إنتاج الوسائل التعليمية وإدارة الفصول متعددة المستويات، ويتم تصميم الفصل والأثاث بما يسمح بالتالي:

- حرية الحركة داخل الفصل.
- العمل في مجموعات.
- العمل الفردي.
- المرونة في تغيير تنظيم الأثاث داخل الفصل بما يتناسب والأهداف التعليمية خلال اليوم الدراسي.
- تمكين الأطفال من الإدارة الذاتية للفصل ولعملية التعلم.
- مساحات لوسائل التعلم والمكتبات.
- اكتساب المهارات الحياتية.
- الأمان. (محمد، ٢٠٠٨، ١٤٦- ١٤٩)

الإستراتيجيات التي يعتمد عليها مشروع المدارس الصديقة للفتيات: (محمد، ٢٠٠٨، ١٥٦)

هناك عدة إستراتيجيات لابد منها لضمان نجاح عملية تعليم الفتيات في المدارس الصديقة للفتيات تتمثل في: إستراتيجيات ضمان استمرارية المشروع، وإستراتيجيات ضمان التحاق الإناث، وإستراتيجيات الحد من التسرب والارتقاء بنوعية التعليم، وتهدف المدارس

الصديقة للفتيات إلى الوصول إلى تعليم جيد النوعية من خلال الاعتماد على الإستراتيجيات التالية:

- التعلم الذاتي.
- نظم التعلم النشط.
- تنوع أساليب التعليم.
- استخدام نظام الفقرات.
- استخدام الأركان التعليمية.
- استخدام الحقائب التقويمية في تقويم الدارسات.
- التعلم بالأقران.
- تنوع التقويم (ذاتي- فردي- جماعي).

إعداد أدوات البحث ومواده:

أولاً- أدوات جمع البيانات:

- قائمة بمهارات القراءة التصحيحية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات.

ثانياً- أدوات القياس:

- اختبار مهارات الكتابة لتلاميذ الصف السادس بالمدارس الصديقة للفتيات.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً- أدوات جمع البيانات:

- **إعداد قائمة بمهارات القراءة التصحيحية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات.**

ويمكن توضيح ذلك كالتالي:

١. الهدف من إعداد القائمة:

يهدف البحث الحالي من إعداد قائمة مهارات القراءة التصحيحية إلى تحديد ما يلزم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات من هذه المهارات وفقا للمستجدات التربوية وأدبيات التربية المتعلقة بهذا المجال، ومن ثم يمكن اعتبار القائمة عنصراً أساسيا من العناصر التي تقوم عليها أدوات القياس في البحث الحالي.

٢. مصادر إعداد القائمة:

تمثلت مصادر إعداد القائمة في:

- الدراسات السابقة التي تناولت القراءة بشكل عام، والإفادة منها في تنمية مهارات الكتابة، والقراءة التصحيحية بوجه خاص، ومنها: دراسة (أحمد، حمدي سيد، ٢٠٠٩) التي تناولت فاعلية إستراتيجية القراءة التصحيحية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الإعداد المهني القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية، ودراسة(Kalisek, Marie, 2004) التي استهدفت بيان مدى فاعلية القراءة التصحيحية في تنمية قدرات تلاميذ الصف السابع المتوسط في التحصيل ومعدل القراءة، وقد توصلت الدراسة إلى تحسن مستوى أداء تلاميذ الصف السابع في الطلاقة القرائية والفهم القرائي ومهارات الكتابة، ودراسة (Esham, Lucilla ,2001) التي استهدفت أثر التربية المهنية للمعلم من خلال تدريبه على القراءة التصحيحية في تحصيل تلاميذ المدارس الإعدادية لمناهج القراءة، وقد توصلت الدراسة إلى تحسن أداء التلاميذ في التحصيل القرائي، كما تحسنت معتقدات المعلم في الممارسات التدريسية في حجرة الدراسة، ودراسة (عطية و زكي، ٢٠٠٩) التي استهدفت بيان فاعلية برنامج قائم على القراءة التصحيحية لتنمية أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة

- مقابلة بعض المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم النفس التربوي للإفادة من آرائهم.
- مقابلة بعض موجهي اللغة العربية بالتعليم المجتمعي وبعض الميسرات بالمدارس الصديقة؛ وذلك للإفادة من آرائهم في مهارات القراءة التصحيحية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات.

٣. إعداد القائمة في صورتها الأولية:

في ضوء ما سبق تم إعداد قائمة مهارات القراءة التصحيحية في صورتها الأولية؛ وذلك تمهيداً لعرضها على السادة المُحَكَّمين.

وقد تضمنت القائمة في صورتها الأولية ما يلي:

- مقدمة توضح للمُحَكَّمين الهدف من إعداد القائمة.
- المطلوب من المُحَكَّمين إبداء الرأي فيه.
- كيفية تدوين الاستجابة التي تتوافق ورأي المحكم.
- التعريف الإجرائي للقراءة التصحيحية.
- المهارات المراد تحكيمها (الرئيسة والأدائية).
- ملاحظات للمحكمين في نهاية القائمة فيما يتعلق بإضافة ما يرونه مناسباً.

وقد طلب من المُحَكَّمين قراءة قائمة المهارات وإجراء التعديلات وفقا لما يرونه مناسباً وذلك من حيث:

- اتساق كل مهارة أدائية مع المهارة الرئيسة المنبثقة منها.
- مناسبة المهارات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات.
- سلامة الصياغة اللغوية والعلمية لكل مهارة.
- الإضافة والتعديل والحذف في كل محور من محاور القائمة.

وتضمنت قائمة المهارات -في صورتها الأولية- أربع مهارات رئيسة هي: تصحيح أخطاء الكلمات، وتصحيح أخطاء الأصوات، وتصحيح أخطاء قراءة الجملة، وتصحيح أخطاء الفهم، وتندرج تحت كل منها مهارات أدائية كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (١)

مهارات القراءة التصحيحية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات في صورتها الأولية

م	المحور	المهارات الرئيسة	المهارات الأدائية	النسبة المئوية من العدد الكلي
١	مهارات القراءة التصحيحية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي	تصحيح أخطاء نطق الأصوات	٧	%٢٨
٢		تصحيح أخطاء الكلمات	٥	%٢٠
٣		تصحيح أخطاء قراءة الجملة	٦	%٢٤
٤		تصحيح أخطاء الفهم	٧	%٢٨
المجموع		٤	٢٥	%١٠٠

١. تحكيم القائمة:

تم عرض القائمة في صورتها الأولية على ٢٩ مُحَكَّما من المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم النفس وموجهي اللغة العربية بالتعليم المجتمعي والميسرات بالمدارس الصديقة للفتيات؛ وذلك بهدف الوقوف على المهارات الرئيسة

والأدائية في صورتها النهائية، والأخذ بآرائهم فيما يتعلق بوضوح العبارات علميا ولغويا والتعديل والحذف والإضافة ومناسبة المهارات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات.

٢. تعديل القائمة وفقا لآراء المحكمين:

بعد عرض القائمة على المُحَكَّمين تم حساب الأوزان النسبية لكل من المهارات الرئيسة والأدائية وذلك بناء على نسبة اتفاق المُحَكَّمين

والجدول (٢) التالي يوضح الأوزان النسبية لكل مهارة أدائية من القراءة التصحيحية في الصورة الأولية.

جدول (٢)

الأوزان النسبية لكل مهارة أدائية من مهارات القراءة التصحيحية في الصورة الأولية للقائمة

المهارة الرئيسة	المهارة الأدائية	الوزن النسبي للمهارة الأدائية
أولاً – تصحيح أخطاء الكلمات:	١- يحدد معنى الكلمة المعجمي.	%٩٦,٥
	٢- يحدد معنى الكلمة وفقاً للسياق الواردة به.	%٩٣,١
	٣- يتهجى الكلمة بصورة صحيحة.	%٨٦,٢
	٤- يحدد بداية الكلمة.	%٩٦,٥
	٥- يحدد نهاية الكلمة.	%٩٦,٥

ثانياً- تصحيح أخطاء الأصوات:	١- يحدد أصوات الكلمة.	%٨٩,٦
	٢- يحدد بداية الكلمة صوتياً.	%٩٦,٥
	٣- يحدد نهاية الكلمة صوتياً.	%٩٦,٥
	٤- يربط الحروف المكتوبة بأصواتها.	%٨٢,٧
	٥- يحلل الكلمة المنطوقة إلى أصوات.	%٩٣,١
	٦- يركب الأصوات ليكون كلمة.	%٩٣,١
	٧- يطبق ما تعلمه عن الأصوات عند القراءة.	%٨٩,٦

المهارة الرئيسة	المهـــارة الأدائية	الوزن النسبي للمهارة الأدائية
ثالثاً- تصحيح أخطاء قراءة الجملة:	١- يحدد معنى الكلمة.	%٩٦,٥
	٢- يحدد الكلمة التي تبدأ بها الجملة.	%٩٦,٥
	٣- يحدد الكلمة التي تنتهي بها الجملة.	%٩٦,٥
	٤- يقف على ما يحسن الوقوف عليه.	%٩٦,٥
	٥- يراعي علامات الترقيم في أثناء القراءة.	%٩٣,١
	٦- يعيد قراءة الجملة لتصويب الخطأ الذي وقع فيه.	%٨٢,٧
رابعاً- تصحيح أخطاء الفهم:	١- يفسر معاني الكلمة المكتوبة من خلال فهمه للكلمات المكونة لها.	%٩٣,١
	٢- يقرأ جملة بغرض الوصول لمعنى معين.	%٩٣,١
	٣- يصل للإجابة الصحيحة من قراءة الصفحة المشار إليها.	%٩٣,١
	٤- يعيد قراءة صفحة ما للإجابة عن السؤال.	%٨٩,٦
	٥- يستخدم معرفته السابقة في فهم الموضوع.	%٨٢,٧
	٦- يحدد مواطن التنغيم في النص المقروء؛ بناءً على فهمه له.	%٥١,٧
	٧- يقسم النص المقروء إلى جمل لها معنى.	%٨٢,٧

وقد قام الباحث بتسجيل ملاحظات المُحَكَّمين وآرائهم كالتالي:

- وافق المُحَكَّمون على المهارات الرئيسة مع تعديل المهارة الثانية(تصحيح أخطاء الأصوات) إلى (تصحيح أخطاء نطق الأصوات).
- تعديل ترتيب المهارة الرئيسة الأولى (تصحيح أخطاء الكلمات) بعد المهارة الرئيسة (تصحيح أخطاء نطق الأصوات).
- **بالنسبة للمهارات الأدائية: وافق** المُحَكَّمون على عدد من المهارات دون تعديل، كما تم **تعديل** بعض المهارات الأدائية، كما في الجدول التالي:

جدول (٣)

المهارات الأدائية التي تم تعديلها

المهارة قبل التعديل	المهارة بعد التعديل	المهارة الرئيسة التي تنتمي إليها
يحدد أصوات الكلمة.	يتعرف أصوات الكلمة.	تصحيح أخطاء نطق الأصوات
يربط الحروف المكتوبة بأصواتها.	يربط بين أشكال الحروف وأصواتها.	تصحيح أخطاء نطق الأصوات
يركب الأصوات ليكون كلمة.	يدمج أصوات الحروف ليكون كلمة.	تصحيح أخطاء نطق الأصوات
يطبق ما تعلمه عن	يعطي كل صوت حقه عند	تصحيح أخطاء نطق

الأصوات عند القراءة.	قراءته.	الأصوات
يحدد الكلمة التي تنتهي الجملة.	يبين الكلمة التي تنتهي بها الجملة.	تصحيح أخطاء قراءة الجملة

- كما تم **حذف** المهارات الأدائية التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها إلى ٨٠% من المُحَكَّمين، وهذه النسبة أخذت بها العديد من الدراسات، مثل:(محمود٢٠٠٢؛ حسن، ٢٠٠٤؛ مرغني، ٢٠٠٣؛ أحمد، عمرو كمال، ٢٠٠٩) وهذه المهارات تتضح من خلال الجدول التالي:

جدول (٤)

المهارات الأدائية التي تم حذفها من القائمة لعدم وصولها إلى نسبة اتفاق ٨٠%

المهارة الأدائية التي تم حذفها	المهارة الرئيسة التي تنتمي إليها
يحدد مواطن التنغيم في النص المقروء؛ بناءً على فهمه له.	تصحيح أخطاء الفهم

- كما تم **إضافة** المهارات الأدائية التالية؛ لاتفاق معظم المحكمين على إضافتها كما يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول (٥)

المهارات الأدائية التي تم إضافتها وفقا لآراء المُحَكَّمين

المهارة الأدائية التي تم إضافتها	المهارة الرئيسة التي تنتمي إليها
يميز بين أصوات الحروف المتقاربة في مخارجها.	تصحيح أخطاء نطق الأصوات
يخرج الحروف من مخارجها الصحيحة.	تصحيح أخطاء نطق الأصوات
يقرأ الكلمة جهراً.	تصحيح أخطاء الكلمات
يميز بين الحروف المتشابهة (ف، ق) (ط، ظ) (ج، ح).	تصحيح أخطاء الكلمات
يتعرف الكلمات المتماثلة في الشكل.	تصحيح أخطاء الكلمات
يتعرف الكلمات المختلفة في الشكل.	تصحيح أخطاء الكلمات
يراعي الضبط عند القراءة (ضبط أواخر الكلمات /ضبط ما يشكل من الكلمات).	تصحيح أخطاء قراءة الجملة
يدرك ارتباط الجمل بعضها ببعض حتى يفهم الفقرة التي يقرؤها.	تصحيح أخطاء قراءة الجملة
لا يحذف كلمات من الجمل التي يقرؤها.	تصحيح أخطاء قراءة الجملة

لا يضيف كلمات من الذاكرة إلى الجمل التي يقرؤها.	تصحيح أخطاء قراءة الجملة
لا يحدث إبدالا بين الكلمات عند قراءة الجملة.	تصحيح أخطاء قراءة الجملة
يتعرف الهدف والمغزى من الموضوع.	تصحيح أخطاء الفهم
يلخص الموضوع بأسلوبه الخاص.	تصحيح أخطاء الفهم

٤. قائمة مهارات القراءة التصحيحية في صورتها النهائية:

بعد تعديل مهارات القائمة وفقا لآراء المُحَكَّمين بالتعديل والحذف والإضافة أصبحت القائمة في صورتها النهائية تحتوي على ٤ مهارات رئيسة و٣٧مهارة أدائية، والجدول (٦) التالي يوضح وصف القائمة في صورتها النهائية.

جدول (٦)

مهارات القراءة التصحيحية الرئيسة والأدائية في صورتها النهائية

م	المحور	المهارات الرئيسة	المهارات الأدائية	النسبة المئوية من العدد الكلي
١	مهارات القراءة التصحيحية	تصحيح أخطاء نطق الأصوات	٩	%٢٤,٣
٢		تصحيح أخطاء الأصوات	٩	%٢٤,٣
٣		تصحيح أخطاء قراءة الجملة	١١	%٢٩,٧
٤		تصحيح أخطاء الفهم	٨	%٢١,٦
المجموع		٤	٣٧	%١٠٠

ثانياً- أدوات القياس:

- اختبار مهارات القراءة التصحيحية:

تم إعداد اختبار مهارات القراءة التصحيحية؛ وذلك لقياس مستوى التلاميذ في مهارات القراءة التصحيحية ، وقد مر بناء الاختبار في ضوء الخطوات التالية:

١. الهدف من الاختبار:

الهدف من اختبار مهارات القراءة التصحيحية التحقق من مدى توافر تلك المهارات لدى تلاميذ المدارس الصديقة للفتيات.

٢. تحديد مواصفات الاختبار:

تم عمل جدول مواصفات للاختبار روعي في إعداده الوزن النسبي لمهارات القراءة التصحيحية وكذلك مستويات الأهداف التي يقيسها، وذلك من خلال:

- في ضوء الأهمية النسبية للمهارات(وقد تم الاعتماد على تقدير الميسرة لكل مهارة في تقدير الأهمية النسبية لكل مهارة من المهارات)، والأهمية النسبية للأهداف، تم تحديد عدد أسئلة الاختبار موزعة على جدول المواصفات بالوزن النسبي لكل مهارة من المهارات مع الهدف المقابل.
- تم تحديد نوع الأسئلة موضوعية ومقالية كما يلي: الاختيار من متعدد، والتكملة، وأسئلة تحديد الخطأ، وتصويب الخطأ، والتحويل، والتعبير.
- تعليمات عامة للتلميذ قبل البدء في الإجابة.

كتابة مفردات الاختبار في ضوء المواصفات السابقة.

٣. صياغة مفردات الاختبار:

تمت صياغة أسئلة اختبار مهارات القراءة التصحيحية في صورة أسئلة مقالية وأسئلة موضوعية، الموضوعية لتغطية جزء كبير من المهارات.

تعليمات الاختبار:

روعي عند صياغة تعليمات الاختبار ما يلي:

- وضوح التعليمات وسهولتها.
- تحديد الهدف من الاختبار.
- تحديد طريقة الإجابة عن أسئلة الاختبار تحديدا دقيقا.
- أن يجيب التلميذ عن جميع الأسئلة.
- أن الإجابة عن الأسئلة تكون في الورقة نفسها.
- كتابة البيانات كاملة الاسم والمدرسة والنوع والسن.

٤. تحكيم الاختبار:

بعد القيام بالخطوات السابقة أصبح الاختبار في صورته الأولية ومن ثم تم عرضه على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس والموجهين بالتعليم المجتمعي والميسرات بالمدارس الصديقة للفتيات للحكم على صلاحيته للتطبيق في المجال الميداني وقد طلب من المحكمين إبداء الرأي في العناصر الآتية:

- مدى ملاءمة الاختبار للهدف منه.
- مدى مناسبة المفردات التي تضمنها الاختبار لما وضعت له.
- مدى مناسبة مفردات الاختبار من الناحيتين العلمية واللغوية.
- وضوح وسهولة لغة الاختبار للتلاميذ.
- مناسبة الأسئلة لقياس مستوى التلميذ في مهارات القراءة التصحيحية.
- صلاحية الاختبار للتطبيق.

وقد أبدى المحكمون آراءهم وتعديلاتهم في مفردات الاختبار وتم إجراء التعديلات التي أشير إليها وهي كما يلي:

- تم حذف الأسئلة التي تقيس مهارات القراءة الجهرية.
- تم حذف الأسئلة التي تقيس مهارات القراءة الإبداعية.

- تم حذف الأسئلة التي تتعلق بالتحدث أكثر من القراءة.
- تم دمج أكثر من سؤال من نوع واحد والاكتفاء بسؤال واحد فقط؛ وذلك لعدم التكرار.

ومن خلال الخطوات السابقة تم حساب الصدق الظاهري أو صدق المحكمين ومن ثم أصبح الاختبار جاهزا للتجربة الاستطلاعية.

٥. التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق الاختبار- بعد إجراء التعديلات- على (٢٥) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس بالمدارس الصديقة للفتيات علماً بأن هذه العينة تختلف عن العينة التي أجري عليها الاختبار في التطبيقين القبلي والبعدي، ومن خلال هذا التطبيق الاستطلاعي تم حساب ما يلي: ثبات الاختبار، وزمن الاختبار، ومعاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار، وصدق الاختبار.

- **ثبات الاختبار:**

للتأكد من ثبات الاختبار قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية عددها (٢٥) تلميذاً وتلميذة، وقام الباحث بحساب ثبات الاختبار باستخدام معامل (ألفاكرونباخ) وباستخدام معامل (سبيرمان-براون) للتجزئة النصفية حيث بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام معامل (ألفاكرونباخ) ٠,٨٧٦، وبلغت قيمة معامل الثبات باستخدام معامل (سبيرمان-براون) للتجزئة النصفية ٠,٧٢٠ ومن الملاحظ أن قيمتي معامل الثبات مرتفعتان مما يدل علي تمتع الاختبار بثبات مرتفع.

- **حساب زمن الاختبار:**

لحساب زمن الاختبار تم تحديد الزمن الذي استغرقه أسرع تلميذ للانتهاء من إجابة الاختبار، وكذلك تحديد الزمن الذي استغرقه أبطأ تلميذ للانتهاء من الإجابة عن الاختبار، وقد بلغ الزمن الإجمالي للاختبار ١٢٠ دقيقة (ساعتان).

- **حساب صدق الاختبار:**

- **صدق المحكمين:** قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وكانت نسبة اتفاقهم على مفردات الاختبار عالية؛ حيث تراوحت نسب اتفاقهم على مفردات الاختبار من (٩٣,١%) إلى (٩٦,٥%).

٦. **الصورة النهائية للاختبار:**

بعد تعديل الاختبار وفقا لآراء المحكمين وحساب صدقه وثباته وزمنه أصبح في صورته النهائية صالحا للتطبيق على مجموعة البحث.

ثانيا: تجربة البحث:

تم تطبيق تجربة البحث بمدرسة الربيعات الصديقة للفتيات، والتلاميذ بها بالصف السادس الابتدائي، وذلك بعد الانتهاء من إعداد أدوات البحث ومواده، والحصول على الموافقات الإدارية اللازمة لتطبيق تجربتها بلغ عدد مجموعة البحث (٣٠) تلميذاً وتلميذة، وتمت التجربة كالتالي:

١. اختيار مجموعة البحث.

٢. تطبيق الاختبار على مجموعة البحث.

١. اختيار مجموعة البحث:

بلغ عدد مجموعة البحث (٣٠) تلميذا وتلميذة هم مجموع تلاميذ مدرسة الربيعات الصديقة للفتيات إدارة ديروط التعليمية، وهم بالصف السادس الابتدائي؛ فهذه المدرسة شأنها شأن باقي المدارس الصديقة للفتيات التي تبدأ مع مجموعة التلاميذ من الصف

الأول الابتدائي حتى الوصول إلى الصف السادس الابتدائي، ثم تستقبل مجموعة جديدة بالصف الأول الابتدائي... وهكذا.

٢. تطبيق الاختبار على مجموعة البحث.

- تطبيق اختبار مهارات القراءة التصحيحية على مجموعة البحث.

بعد ذلك تم التوصل إلى نتائج البحث من خلال تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا، حيث قام الباحث بإجراء المعالجة الإحصائية عن طريق الحاسب الآلي باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences).

نتائج البحث، وتفسيرها، ودلالاتها:

أولا- للإجابة عن السؤال الأول من سؤالي البحث والذي نصه "ما مهارات القراءة التصحيحية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات؟":

قام الباحث بإجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون في قائمة مهارات القراءة التصحيحية وذلك فيما يتعلق بتعديل الصياغة اللغوية والتأكد من الصحة العلمية ومناسبة كل منها لتلاميذ الصف السادس بالمدارس الصديقة للفتيات، واتساق المهارات مع بعضها البعض والحذف والإضافة، ومن ثم أمكن للباحث التوصل إلى الصورة النهائية للقائمة حيث تحتوي على ٤ مهارات رئيسة و٣٧مهارة أدائية.

ثانياً- للإجابة عن السؤال الثاني من سؤالي البحث والذي نصه "ما مدى توافر مهارات القراءة التصحيحية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات؟":

تم التوصل إلى الصورة النهائية لاختبار مهارات القراءة التصحيحية، والدرجة الكلية للاختبار(١٠٠) درجة، والاختبار من أربعة أبعاد، درجة كل بعد(٢٥) درجة، ومن ثم تم

اختيار مجموعة البحث وتطبيق الاختبار، ومعالجة البيانات الإحصائية للتطبيق على مجموعة البحث من خلال حساب ما يلي:

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التلاميذ في التطبيق لاختبار مهارات القراءة التصحيحية كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والإرباعيات للمهارات والدرجة الكلية

الأبعاد	أقل درجة	أعلى درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الإرباعيات		
					الإرباعي الأول	الإرباعي الثاني	الإرباعي الثالث
١- تصحيح أخطاء نطق الأصوات	٧	١٩	١١,١٣٣	٣,١٤٨	٨	١١	١٣,٢٥
٢- تصحيح أخطاء الكلمات	٧	١٩	١٠,٩٣٣	٢,٩٠٠	٩	١٠	١٢,٢٥
٣- تصحيح أخطاء قراءة الجملة	١٠	١٦	١٢,٠٣٣	١,٧٣٢	١٠,٧٥	١٢	١٣,٢٥
٤- تصحيح أخطاء الفهم	٨	١٥	١١,٥٦٧	١,٨٧٠	١٠	١٢	١٣
الدرجة الكلية	٣٧	٥٥	٤٥,٦٦٧	٤,٧٠٠	٤١	٤٦	٤٩

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- بالنسبة للبعد الأول(تصحيح أخطاء نطق الأصوات):

تم حساب قيمة المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ على هذا البعد وهي(١١,١٣٣) وقيمة الانحراف المعياري(٣,١٤٨) في حين أن الدرجة الكلية للبعد(٢٥) درجة، مما يعني ضعف مستوى التلاميذ في تصحيح أخطاء نطق الأصوات، وهذا يبين ضعف مستوى تلاميذ الصف السادس بالمدارس الصديقة للفتيات في مهارات تعرف أصوات الكلمة وتحديد بدايتها ونهايتها صوتياً، والتمييز بين الحروف المتقاربة في النطق، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وغيرها من المهارات اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٢- بالنسبة للبعد الثاني(تصحيح أخطاء الكلمات):

تم حساب قيمة المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ على هذا البعد وهي(١٠,٩٣٣) وقيمة الانحراف المعياري(١٠,٩٣٣) في حين أن الدرجة الكلية للبعد(٢٥) درجة، مما يعني ضعف مستوى التلاميذ في تصحيح أخطاء الكلمات، وهذا يبين ضعف مستوى تلاميذ الصف السادس بالمدارس الصديقة للفتيات في مهارات تحديد معنى الكلمة المعجمي والاصطلاحي، وقراءة الكلمة جهراً، والتمييز بين الحروف المتشابهة، والكلمات المتشابهة، وغيرها من المهارات اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٣- بالنسبة للبعد الثالث(تصحيح أخطاء قراءة الجملة):

تم حساب قيمة المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ على هذا البعد وهي(١٢,٠٣٣) وقيمة الانحراف المعياري(١,٧٣٢) في حين أن الدرجة الكلية للبعد(٢٥) درجة، مما يعني ضعف مستوى التلاميذ في تصحيح أخطاء قراءة الجملة، وهذا يبين ضعف مستوى تلاميذ الصف السادس بالمدارس الصديقة للفتيات في مهارات تحديد الكلمة التي تبدأ بها الجملة،

والكلمة التي تنتهي بها الجملة، والوقوف على ما يحسن الوقوف عليه، ومراعاة علامات الترقيم، وتصويب الأخطاء، وغيرها من المهارات اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٤- بالنسبة للبعد الرابع(تصحيح أخطاء الفهم):

تم حساب قيمة المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ على هذا البعد وهي(١١,٥٦٧) وقيمة الانحراف المعياري(١,٨٧٠) في حين أن الدرجة الكلية للبعد(٢٥) درجة، مما يعني ضعف مستوى التلاميذ في تصحيح أخطاء الفهم، وهذا يبين ضعف مستوى تلاميذ الصف السادس بالمدارس الصديقة للفتيات في مهارات معينة، مثل: تفسير معاني الجملة، والإجابة عن سؤال من خلال قراءة فقرة ما، وتقسيم النص المقروء إلى جمل لها معنى، ومعرفة الهدف من الموضوع، وتلخيص الموضوع بأسلوبه، وغيرها من المهارات اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

كما يتضح من خلال الجدول السابق تقدم البعد الثالث(تصحيح أخطاء قراءة الجملة) حيث جاء في المركز الأول بالنسبة لأبعاد الاختبار، يليه البعد الرابع (تصحيح أخطاء الفهم) حيث جاء في المرتبة الثانية، يليه البعد الثاني(تصحيح أخطاء الكلمات) حيث جاء في المرتبة الثالثة، وأخيراً جاء البعد الأول(تصحيح أخطاء نطق الأصوات) الذي جاء في المرتبة الأخيرة بالنسبة لأبعاد الاختبار، وبالنسبة للدرجة الكلية للاختبار ككل فقد جاءت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ على الاختبار ككل تساوي(٤٥,٦٦٧) وقيمة الانحراف المعياري(٤,٧٠٠) في حين أن الدرجة الكلية للاختبار(١٠٠) درجة، مما يعني ضعف مستوى تلاميذ الصف السادس بالمدارس الصديقة للفتيات في مهارات القراءة التصحيحية؛ مما يؤدي إلى ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات القراءة التصحيحية لدى هؤلاء التلاميذ، والبدء في دراسات خاصة بهذا الشأن كما هو مبين في التوصيات والمقترحات.

التوصيات والمقترحات:

أولاً- التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

- توصل البحث الحالي إلى قائمة بمهارات القراءة التصحيحية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات؛ لذلك يوصي البحث أن تتضمن مقررات اللغة العربية هذه المهارات.
- تم إعداد اختبار مهارات القراءة التصحيحية؛ لذلك توصي الدراسة باستخدامه في قياس مستوى التلاميذ ممن هم في هذا المستوى.
- عقد ندوات تدريبية للميسرات بالمدارس الصديقة للفتيات لتعريفهن بالقراءة التصحيحية، وكيفية تنمية مهاراتها لدى التلاميذ، وذلك بالتعاون بين الجامعة ووزارة التربية والتعليم.
- استخدام القراءة التصحيحية بإجراءاتها المختلفة في تدريس مختلف نواحي اللغة العربية؛ وذلك لتعميم ثقافة النقد البناء.
- بناء برامج تسمح بتنمية مهارات القراءة التصحيحية.
- تدريب الميسرات بالمدارس الصديقة بصفة خاصة- حيث إنهن غير متخصصات في اللغة العربية- على كيفية تنمية مهارات القراءة التصحيحية لدى التلاميذ بصورة صحيحة.
- فيما يتعلق بمعلم اللغة العربية بصفة عامة، والميسرات بالمدارس الصديقة للفتيات بصفة خاصة- لا بد أن يعاد النظر في عملية إعداد هذا المعلم وتدريبه، بحيث يكون قادراً على أن يعلم العربية تعليماً يستطيع من خلاله أن يحبب المتعلمين فى العربية، وينمى نفسه مهنياً فى تخصصه، ويطور المحتوى الذي يُكلف بتدريسه.

ثانياً- المقترحات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن اقتراح دراسة الموضوعات التالية:

- فاعلية القراءة التصحيحية في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- فاعلية القراءة التصحيحية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- بناء برامج تسمح بتنمية مهارات القراءة التصحيحية لدى التلاميذ.
- تأثير برنامج قائم على القراءة التصحيحية في علاج بعض المشكلات اللغوية لدى التلاميذ الموهوبين.
- تأثير برنامج قائم على القراءة التصحيحية في تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- دراسة لعلاج ضعف التلاميذ في مختلف مراحل التعليم في مهارات القراءة التصحيحية.

قائمة المراجع:

أولاً- المراجع العربية:

ابن منظور .(د. ت). لسان العرب (تنقيح عبدالله علي الكبير وآخرين)، المجلد الخامس والسادس، الإسكندرية، دار المعارف.

أبو حجاج، أحمد زينهم.(٢٠٠١). علاقة تنمية مهارات الكتابة بالفهم القرائي لدى بعض تلاميذ المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الثامن، كلية التربية، جامعة عين شمس، مايو ص ص ٢١- ١١٠.

أحمد، حمدي سيد.(٢٠٠٩). فاعلية إستراتيجية القراءة التصحيحية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الإعداد المهني القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

أحمد، عمرو كمال.(٢٠٠٩). فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.

أمين، عادل حلمي .(٢٠١٠). تطوير مدارس تعليم الفتيات الريفيات بمصر في ضوء خبرات بعض الدول، رسالة ماجستير، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية.

البيلاوي، فيولا فارس.(٢٠١٢).التربية في الطفولة المبكرة تنمية بشرية مستدامة، مجلة الطفولة والتنمية، العدد١٩، ص ص ١٥- ٢٨.

البيلاوي، حسن حسين.(٢٠١٢). تحليل سياسات حماية الطفل في تسع دول عربية، القاهرة، دار نوبار.

حسن، سناء محمد .(٢٠١١). فاعلية استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة على تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية والدافع للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، **المجلة التربوية لكلية التربية، جامعة سوهاج**، ص ص ٨٣- ١٤٤.

حسانين، نشوى حامد.(٢٠١٠). تطوير محتوى كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ المدارس الصديقة للأطفال في ظروف صعبة (أطفال الشوارع) في ضوء احتياجاتهم القرائية والكتابية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

حسن، سناء محمد.(٢٠١١). فاعلية استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة على تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية والدافع للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، **المجلة التربوية** بكلية التربية بسوهاج ، العدد الثلاثون ، ص ص ٨٣- ١٤٤.

حسنين، أحمد طاهر.(٢٠٠٤). القراءة وتنمية جوانب التفكير، المؤتمر الرابع **للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، القراءة وتنمية التفكير، المجلد الأول، ٧-٨ يوليو.

حسين، طه علي ؛ وعباس، سعاد عبدالكريم.(٢٠٠٣). اللغة العربية : مناهجها وطرائق تدريسها، رام الله: دار الشروق.

٣٧-زعلوك، ملك.(١٩٩٧). مدارس المجتمع طرائق بديلة للتعليم الأساسي، اليونيسيف، القاهرة.

الزيني، محمد السيد.(٢٠٠٨). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نموذج التنشيط التفاعلي في تنمية مهارات القراءة والكتابة للمبتدئين، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، العدد الثامن والستون، ص ص: ٤٠٥- ٤٣٠.

سرية، عصام نور .(٢٠٠٢). سيكولوجية الأمومة والطفولة، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

شعبان، حافظ حفني.(٢٠٠٧). فعالية منهج متكامل بين القراءة والكتابة في تنمية الأداء القرائي والكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

عبد الرشيد، وحيد حامد.(٢٠٠٦). فعالية برنامج مقترح في اللغة العربية لتنمية المهارات اللغوية لدى الدارسين بمدارس المجتمع في ضوء المعايير القومية للتعليم، رسالة ماجستير، كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط.

عبدالله ، أماني عبدالمنعم.(٢٠١١). فاعلية برنامج قائم على الألعاب اللغوية لتنمية مهارات القراءة والكتابة والاتجاه نحو اللغة العربية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

عطية، جمال سليمان؛ زكي، أمل عبدالمحسن .(٢٠٠٩). برنامج قائم على القراءة التصحيحية لتنمية أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء

المستويات المعيارية للقراءة، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، العدد ١٥٢، ص ص ١٦٢- ٢٠٤.

علي، صباح حسن .(٢٠١١). العلاقة بين الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية وتنمية المهارات الاجتماعية للملتحقات بالمدارس الصديقة للفتيات، رسالة دكتوراه، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة الفيوم.

كوافحة، تيسير مفلح.(٢٠٠٣). القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

اللبودي، منى إبراهيم .(٢٠٠٤). تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وإستراتيجية علاجها، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، العدد الثامن والتسعون.

المجلس القومي للطفولة والأمومة.(٢٠٠٥). مبادرة تعليم الفتيات، خطة إجرائية لتعليم الفتيات، محافظة الفيوم.

مجمع اللغة العربية .(٢٠٠٠). المعجم الوجيز، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم المصرية.

محافظة أسيوط .(٢٠٠٦). مديرية التضامن الاجتماعي، منشورات الإدارة العامة للدفاع الاجتماعي.

محمد، برهان حسين .(٢٠٠٤). واقع الطفل العربي، **مجلة الطفولة والتنمية**، القاهرة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، العدد١٣، مجلد٤، ص٤٥.

محمد، زينب أحمد.(٢٠٠٨). برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً في مدارس التربية الفكرية، رسالة دكتوراه، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

محمد، محمد عبده.(٢٠٠٨). تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الصديقة للفتيات بجمهورية مصر العربية في ضوء تجارب بعض الدول، رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.

محمود، رحاب طلعت .(٢٠٠٩). فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات التعليم التفريدي بمدارس الفصل الواحد في تنمية بعض مهارات اللغة العربية والاتجاه نحوها، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

محمود، عبد الرازق مختار.(٢٠٠٢). فاعلية برنامج مقترح مبنيّ على تنظيم مفاهيمى فى علاج بعض المفاهيم الدينية الإسلامية اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، كلية التربية ، جامعة أسيوط.

مدكور، علي أحمد.(١٩٩١). تدريس فنون اللغة العربية، الرياض، دار الشواف للنشر والتوزيع.

مدكور، علي أحمد.(١٩٩٥). "تنمية فنون اللغة العربية ومهاراتها الأساسية في المرحلة الابتدائية" مؤتمر رعاية اللغة العربية في الحياة العلمية، جامعة الدول العربية.

مرغني، أماني حامد.(٢٠٠٣). **أثر استخدام الألعاب اللغوية في تدريس القواعد النحوية على تنمية بعض مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.

مرغني، أماني حامد.(٢٠٠٧). فعالية برنامج قائم على الاتصال الكلي لتلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين سمعياً في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة الوظيفية المناسبة لهم، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.

مهناوي، أحمد غنيمي؛ وتوفيق، عفاف محمد .(٢٠٠٤). دراسة تحليلية لأهم الاتجاهات الحديثة في صيغ التعليم الموازي " مدرسة المجتمع ومدرسة الفصل الواحد"، **مجلة العلوم التربوية**، العدد٢ ، ص ص : ٣٩- ٦٣.

اليونيسيف .(٢٠١٠). دليل المدرسة الصديقة، قسم التعليم مكتب اليونيسيف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا، متاح على: http://www.unicef.org/arabic/، تم الاطلاع بتاريخ ٢٠١٣/٤/١٦م.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

Apple, Bee A .(1997). Writing and Reading , **Journal of Reading**, Vol .20, PP : 514 – 537.

Engleman, S.(2003) Results with Corrective Reading, the Associationfor supervision and Curriculum Development, pp 1-30.

Engleman, S., et al.(2008). Reading Intervention Programs : Corrective Reading, ELL Bilingual.

Esham, Lucilla .(2001). Effects of Teacher Training and Coaching Student achievement in the Corrective Reading Program at Sussex Central Middle School, Doctor of Education, University of Delaware.

Gregory, R. P., Hackney, C., & Gregory, N. M. (1982). Corrective reading programme: An evaluation. **British Journal of Educational Psychology**, 52 (part 1), 33–50.

Holt, Rivehart, Wiston .(2004). Diagnosis and Correction in Reading instruction, Newyork, vol2, pp 1-33

Hoy, C., Greeg, N. (1994) : Assessment : The special educator's role .Brooks / cole publishing company pacific Grove, California.

Hummel, john; wiley, Larry& Huil, Wiliam(2002): Implementing Corrective Reading: Coaching Issues, **Paper presented at the annual meeting of the Georgia Educational Research**

Association, Savannah, 15 November, pp 1– 35.

Ismail, Abdalla Mahmoud. (2001). The Effect of An Integrated Process–product Approach to Teaching Writing on Developing the Creative Writing Skills of First–Year EFL Majors at Sohag Faculty of Education. Doctoral dissertation . Faculty of Education. South Valley University.

Kalisek, Marie .(2004). The effects off A Middle School Corrective Reading Intervention On High School Passage Rate, Doctor of Education, University of La Verne.

104–Kamil, M.L.(2003). Adolescents and Literacy : Reading for the 21st Century, Washington , Dic., Alliance for Excellent Education.

Kirby V., .(2007). Corrective Reading Intervention Programme, New Bromption College .

Lerkkanen, Kristiina; Puttonen, Helena; Aunola, Kaisa& Nurmi, Jari(2004): developmental dynamics of phonemic awareness and reading

performance during the first year of primary school, Journal of Early Childhood Research pp139– 156.

Marcia L., Grek, .(2004). What is Corrective Reading, Florida Center for Corrective Reading Research.

Pany, D., McCoy, K. M. (1988). Effects of corrective feedback on word accuracy and reading comprehension of readers with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 21, 546–550.

Polloway, E. A., Epstein, M. H., Polloway, C. H., Patton, J. R., & Ball, D. W. (1986). Corrective reading program: An analysis of effectiveness with learning disabled and mentally retarded students. Remedial and Special Education (RASE), 7, 41–47.