



أثر برنامج للتعليم باللعب لمعالجة الضعف القرائي لدى طالبات الصف الخامس بمدرسة دارسيت للتعليم

الأساسي (٥-١٠)

إعداد الباحثات:

إنعام الريامي

سناء الوهبي

وفاء الفلتي

الإشراف العلمي

د. حسين الخروصي

الإشراف الإداري

د. إبراهيم الهادي

أكتوبر ٢٠١٦

## ملخص الدراسة

أثر برنامج للتعليم باللعب لمعالجة الضعف القرائي لدى طالبات الصف الخامس بمدرسة دارسيت للتعليم

الأساسي (١٠-٥)

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر برنامج للتعليم باللعب لمعالجة الضعف القرائي لدى طالبات الصف الخامس بمدرسة دارسيت للتعليم الأساسي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي على عينة بلغ حجمها (١٠) طالبات تم تقسيمهن إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة بواقع خمس طالبات لكل منهما، حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام التعلم باللعب والضابطة بالطريقة التقليدية، وتم تطبيق ستة اختبارات قبلية وستة بعدية للمجموعتين لقياس مهارة القراءة وهي: اختبار قياس مهارات التهيئة للقراءة، واختبار أسس القراءة، واختبار الاستيعاب، واختبار القراءة الأدائية، واختبار تحديد المستوى في مهارتي القراءة الجهرية والكتابة تم التحقق من صدقها وثباتها، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات الاختبار البعدي لقياس مهارات القراءة في مادة اللغة العربية للصف الخامس ولصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي في مهارات القراءة لصالح الاختبار البعدي لدى المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي في مهارات القراءة لدى المجموعة الضابطة. وتوجت الدراسة بمجموعة من التوصيات أبرزها تخصيص معلمة خاصة تقوم بتدريس هذا البرنامج لمدى جودته وفائدته في علاج الضعف القرائي لدى الطالبات.

**The effect of 'learning via playing' program on to address the Arabic reading weaknesses among students in the fifth grade at Darsait Basic Education School (5-**

**١٠)**

**Abstract**

This study aimed to identify the impact of a 'learning via playing program' to address the Arabic reading weaknesses among students in the fifth grade at Darsait Basic Education school. To achieve the objectives of the study, a semi-experimental approach was applied to a total sample of (10) students. The 10 students were divided into two groups: experimental (5) and control (5). The experimental group was taught using a 'learning via playing' method, whereas the control group was taught using a traditional method. The two groups were subjected to six pre- and post-tests to measure the students' reading skills. The tests were the reading preparation, reading basics, reading comprehension, reading performance and reading evaluation of oral and written skills tests. The validity and reliability of the tests have been confirmed. The results showed a statistically significant difference ( $\alpha = 0.05$ ) between the experimental group and the control group in the post-test scores in reading skills in favor of the experimental group. There was also a statistically significant difference ( $\alpha = 0.05$ ) between the scores of pre- and post-tests in reading skills among the experimental group in favor of the post-test scores. The results, in addition, revealed that there was no statistically significant difference ( $\alpha = 0.05$ ) between the scores of pre- and post-tests in reading skills among the control group. The study provided a set of recommendations to adopt the 'learning via playing' program in the school due to its effectiveness in addressing the students' reading weaknesses. It also recommended allocating a qualified and dedicated teachers to teach this program.

## المقدمة

قال تعالى ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) ﴾ (سورة العلق).

من منطلق الآية الكريمة السابقة، تعد القراءة من الركائز الأساسية في حياة الإنسان، فهي غذاء الروح ويكفيها شرفا انها الكلمة التي نزل بها جبريل عليه السلام على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم حينما خاطبه بكلمة "اقرأ"، وهذا إن دل على شيء فإنه يدل على أهمية القراءة، لما لها الدور العظيم في اكتساب المعارف، والخبرات والعلوم بجانب دورها في تنمية شخصية الإنسان، وتعرف القراءة بأنها عملية نطق الرموز وفهمها وتحليل ما هو مكتوب ونقده والتفاعل معه (ربيعي، ٢٠٠٢).

ومما لا شك فيه أن القراءة تحتل مكانة مهمة من بين الفروع الأخرى، لذلك تزايد الاهتمام بها وبطريقة تدريسها، وما نلاحظه في الآونة الأخيرة أن طلابا في مراحل متقدمة يعانون من الضعف القرائي، وهذا ما شغل فكر الباحثين لإيجاد الحلول المناسبة وطرق تدريسية مبتكرة لرفع مستوى طلابهم في القراءة (الغيلاني، ٢٠١٢).

وقد حاول التربويون التفكير في طرق لعلاج الضعف القرائي للطلاب، ووجدوا أن التعلم باللعب إحدى هذه الطرق العلاجية، حيث يعد التعلم باللعب وسيلة من وسائل تعلم القراءة، والجدير بالذكر أن هذه الألعاب تسهم دورا فعالا في كسب الطلاب مهارة قراءة الحروف والكلمات (الغيلاني، ٢٠١٢).

تعد مشكلة الضعف القرائي من أبرز المشاكل في السلطنة بشكل عام، وفي مدرسة دارسيت بشكل خاص، فمعظم طالبات المدرسة لا تجيد القراءة الصحيحة، السبب الذي أدى إلى ضعف المستوى التعليمي لدى طالبات المدرسة وبالأخص طالبات الصف الخامس الأساسي.

## مشكلة الدراسة

تعتبر القراءة من أهم عوامل التعلم الجيد، حيث أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين القدرة على القراءة وبين التحصيل في المواد الدراسية الأخرى (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦). أن القصور في تحقيق الأهداف المقصودة في القراءة يعتبر ضعف قرائي ملحوظ، وبالتالي قصور في فهم المقروء والتعبير عنه أو البطء في القراءة أو التلفظ الخاطئ للكلمة وشكلها، وتتنوع الأسباب التي تؤثر سلباً على القراءة لدى التلاميذ منها صحة التلميذ سواء كانت الصحة البصرية أو العصبية أو السمعية أو النطقية والعقلية (أبو زلال، ٢٠٠٨)، إذ تلعب الصحة دوراً كبيراً في قدرة التلميذ على القراءة، فإذا كان التلميذ لديه مشكلة صحية فهذا يضعف جانب القراءة لديه فيتلعثم وتهتز نبرات صوته ويبدأ بالخلط بين الحروف والخطأ في القراءة، وحيث إن عملية القراءة عملية صعبة تحتاج أن يكون ممارستها صحيحاً فإن كل الأمراض بصفة عامة سواء كانت مزمنة أو مؤقتة تعيق تعلم التلميذ (الختاتنة، ٢٠١٣).

وتعتبر الأسرة أيضاً من أهم الأسباب الاجتماعية التي تؤدي إلى ضعف الطالب في القراءة، كذلك طريقة تعاملها مع الطالب وتربيته وتوجيهه كل هذه الأشياء تؤثر في شخصيته بشكل كبير وملحوظ (أبو زلال، ٢٠٠٨).

وقد لاحظت الباحثات أن أهم أحد أسباب وجود هذه المشكلة في المدرسة هو البيئة المحلية للطالبات حيث تستخدم الأسرة والأهل والزميلات اللغة المحلية "البلوشية" بشكل كبير لدرجة أنها تغطي على اللغة العربية الأمر الذي أثر بشكل رئيسي في تدني مستوى طالبات الصف الخامس بشكل عام وبالأخص في مادة اللغة العربية، حيث لاحظت معلمات اللغة العربية عدم قدرة الطالبات على قراءة وفهم النصوص المقررة أثناء الحصص الدراسية خلال الفصل الدراسي الأول.

كل العوامل التي تم ذكرها سابقا لها دور كبير في إظهار الضعف القرائي لدى طالبات الصف الخامس في مدرسة دارسيت الأمر الذي ترتب عليه ضعف في التحصيل الدراسي لهذه الفئة خاصة في مادة اللغة العربية، كذلك أثر هذا الأمر في قدرة الطالبات على التواصل مع المعلمات وكذلك دافعيتهن نحو التعلم، حيث أظهرت نتائج الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ( ٢٠١٥ / ٢٠١٦ م ) لطالبات الصف الخامس إلى ارتفاع نسبة الطالبات الحاصلات على معدلي (د)، (هـ) في مادة اللغة العربية، إذ تراوحت بين ( ١٦ % و ٥١,٨ %) في جميع الشعب الدراسية الأربع بالمدرسة.

وتأكيدا لمشكلة الدراسة قام الفريق البحثي أيضا بتطبيق اختبارات تشخيصية لمهارة القراءة لدى طالبات الصف الخامس الحاصلات على معدلي (د - هـ) في مادة اللغة العربية والاختبارات هي:

١- الاختبار التشخيصي لقياس مهارات القراءة ( مقياس خليل البطاشي، ٢٠١٤ ) برنامج أقرأ

وأفكر، الملحق رقم (١).

٢- الاختبار التشخيصي للقراءة الجهرية والكتابة المطبق من قبل وزارة التربية والتعليم للعام

الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥ م، الملحق رقم (٢).

وكانت نتائج الاختبارات التشخيصية كالتالي:

أولا: مقياس خليل البطاشي، ٢٠١٤

١- فيما يخص الاختبار التشخيصي لقياس مهارات التهيئة للقراءة، يوضح الجدول (١) أعداد

الطالبات وفقا لنتائجهن في المستويات الثلاثة:

## الجدول (١)

نتائج اختبار مهارات التهيئة للقراءة موضحة أعداد عينة الدراسة في مستويات الاستجابة الثلاثة ن = (٥)

| م | المستوى           | مستوى الإستجابة |   |   |
|---|-------------------|-----------------|---|---|
|   |                   | ١               | ٢ | ٣ |
| ١ | الأنشطة الإدراكية | ١               | ٢ | ٢ |
| ٢ | الذاكرة البصرية   |                 | ٥ |   |
| ٣ | الذاكرة السمعية   | ٣               | ٢ |   |

## ٢- اختبار أسس القراءة

فيما يخص الاختبار التشخيصي لأسس القراءة وعدد مستوياته (٤) الحروف، والأصوات القصيرة والأصوات الطويلة والشدة والسكون والتنوين، يوضح الجدول (٢) أعداد الطالبات وفقا لنتائجهن في المستويات الثلاثة:

## الجدول (٢)

نتائج اختبار أسس القراءة موضحا أعداد عينة الدراسة في مستويات الاستجابة الثلاثة ن = (٥)

| م | المستوى                | مستوى الإستجابة |
|---|------------------------|-----------------|
|   |                        | ١ ٢ ٣           |
| ١ | الحروف                 | ٥               |
|   | الأصوات القصيرة        | ٥               |
| ٢ | الأصوات الطويلة        | ١ ٤             |
|   | الشدة والسكون والتتوين | ٥               |

## ٣- اختبار القراءة الأدائية

فيما يخص الاختبار التشخيصي للقراءة الأدائية، يوضح الجدول (٣) أعداد الطالبات وفقا

لنتائجهن في المستويات الثلاثة:

### الجدول (٣)

نتائج اختبار القراءة الأدائية موضحاً أعداد عينة الدراسة في مستويات الاستجابة الثلاثة ن = (٥)

| م | المهارة | مستوى الإستجابة |   |   |
|---|---------|-----------------|---|---|
|   |         | ١               | ٢ | ٣ |
| ١ | كلمة    | ٢               | ١ | ٢ |
| ٢ | جملة    | ١               | ٤ |   |
| ٣ | فقرة    |                 | ٥ |   |
| ٤ | نص      |                 | ٥ |   |

### ٤- اختبار الاستيعاب

فيما يخص الاختبار التشخيصي للاستيعاب، يوضح الجدول (٤) أعداد الطالبات وفقاً لنتائجهن

في المستويات الثلاثة:

#### الجدول (٤)

نتائج اختبار الاستيعاب موضحاً أعداد عينة الدراسة في مستويات الاستجابة الثلاثة ن = (٥)

| م | المهارة                         | مستوى الإستجابة |
|---|---------------------------------|-----------------|
|   |                                 | ١ ٢ ٣           |
| ١ | تذكر المعلومات الواردة في القصة | ٢ ٣             |
| ٢ | معرفة الفكرة الأساسية للقصة     | ٤ ١             |
| ٣ | تحليل القصة                     | ٥               |
| ٤ | تلخيص القصة، ونقدها             | ٥               |

ثانياً: الاختبار التشخيصي للقراءة والكتابة المطبق من قبل وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١٤ -

٢٠١٥ م وكانت نتائجه بأن الطالبات لا يجيدن هاتين المهارتين.

اعتماداً على النتائج السابقة تأكدت الباحثات من وجود مشكلة الضعف القرائي لدى طالبات

الصف الخامس وبالتالي سعت لتطبيق برنامج قائم على التعلم باللعب لعلاج الضعف القرائي ( برنامج

أقرأ وأفكر، ٢٠١٤ ) لطالبات الصف الخامس في غرفة صفيه مهيئة بكل الإمكانيات التي تحبب الطالبة

في القراءة بعيداً عن الخوف من الخطأ وبالاعتماد على الأشياء الحسية واللعب التي تؤدي إلى رفع

القابلية للقراءة وبالتالي تدريجياً ارتفاع المستوى التحصيلي للطالبات.

## سؤال الدراسة

ما أثر برنامج للتعلم باللعب في علاج الضعف القرائي لدى طالبات الصف الخامس بمدرسة دارسيت للتعليم الأساسي (٥-١٠)؟

## فرضيات الدراسة

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الضعف القرائي لدى طالبات

الصف الخامس بمدرسة دارسيت للتعليم الأساسي بين اللواتي خضعن إلى برنامج للتعلم

باللعب (المجموعة التجريبية)، واللواتي لم يخضعن للبرنامج (المجموعة الضابطة) لصالح

المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الضعف القرائي لدى

المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح الاختبار البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الضعف القرائي لدى

طالبات المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده.

## أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية التوصل إلى:

- ❖ تحديد أسباب الضعف القرائي لدى طالبات الصف الخامس.
- ❖ استخدام استراتيجية التعلم باللعب في علاج الضعف القرائي لدى طالبات الصف الخامس.
- ❖ التوصل إلى حل لعلاج مشكلة الضعف القرائي لدى الصف طالبات الخامس.

## أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة من خلال:

١- قد تشير هذه الدراسة وعي ادارة المدرسة ومعلماتها وبالأخص معلمات اللغة العربية عن آلية

لعلاج الضعف القرائي باستخدام التعلم باللعب.

٢- الاسهام في سد الفراغ فيما يتصل بالنقص الواضح للدراسات الخليجية بشكل عام والعمانية بشكل

خاص التي تتناول أثر برنامج للتعلم باللعب لمعالجة الضعف القرائي، الأمر الذي يجعلها الرائدة

في هذا المجال وبالتالي فإنها ستسهم في إثراء الأدب التربوي في سلطنة عمان.

٣- تعد أول دراسة تقييمية - في حدود علم الباحثات- لبرنامج (اقرأ وفكر) المطبق في وزارة التربية

والتعليم.

## حدود الدراسة

\* **الحدود الموضوعية:** تناولت هذه الدراسة أثر برنامج للتعلم باللعب لمعالجة الضعف القرائي لدى

طالبات الصف الخامس الحاصلات على معدلي (د)، (هـ) في مادة اللغة العربية نهاية الفصل الدراسي

الأول ٢٠١٥/٢٠١٦ م.

\* **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٦ م.

\* **الحدود البشرية:** شملت الدراسة عينة من طالبات الصف الخامس اللائي لديهن ضعف قرائي.

\* الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على تطبيقها في مدرسة دارسيت للتعليم الأساسي (٥-١٠) في

محافظة مسقط.

## مصطلحات الدراسة

تتضمن الدراسة الحالية عدة مصطلحات، يمكن تعريفها كما يلي:

١- **الضعف القرائي:** القصور في تحقيق الغايات المرجوة من القراءة، متمثلة في ضعف الطالب لفهم

المقروء أو التعبير الكتابي أو اللفظي (الكثيري، ٢٠١٣).

ويعرفه عطا الله (٢٠٠٣) بأنه الصعوبة التي يواجهها الطالب أثناء القراءة تتمثل في عدم

استيعابه لما يقرأ، أو يقرأ الكلمات بصورة خاطئة، أو أنه يزيد أو ينقص أحرفاً من أصل الكلمة، ويكون

غير قادر على تصحيح هذه الأخطاء.

٢- **أسلوب التعلم باللعب:** استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للطلاب

وتوسيع آفاقهم المعرفية (عماد، ٢٠٠٩).

## التعريف الإجرائي

يعرف الضعف القرائي إجرائيا في هذه الدراسة بأنه "حصول الطالبة على درجة أقل من المستوى المطلوب في الإختبارات التشخيصية المطبقة من قبل وزارة التربية والتعليم لقياس مهارة القراءة والمتمثلة في المحاور الستة وهي: اختبار قياس مهارات التهيئة للقراءة، اختبار أسس القراءة، اختبار الاستيعاب، اختبار القراءة الأدائية، اختبار تحديد المستوى في مهارتي القراءة الجهرية والكتابة.

كما يعرف التعلم باللعب إجرائيا في هذه الدراسة بأنه "مجموعة من المهارات والأنشطة التي تقوم بها الطالبات بصورة مقصودة باستخدام ألعاب متنوعة وتحت إشراف الباحثات وتوجيهها من أجل تحسين مستوى القراءة لدى الطالبات".

**برنامج (اقرأ وأفكر):** برنامج صمم من قبل وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان ليكون أحد الحلول المقترحة لمشكلة القراءة للنص العربي وهو عبارة عن حزمة متكاملة مترابطة من المهام القرائية يتكون من خمس مراحل وهي (مرحلة التهيئة للقراءة، مرحلة الوعي الفونيمي، مرحلة القراءة الأدائية، مرحلة القراءة الإستيعابية، مرحلة القراءة المستقلة).

## الفصل الثاني

### الإطار النظري والدراسات السابقة

#### أولاً: الإطار النظري

ويتناول الإطار النظري محورين هما:

- الضعف القرائي ومظاهره وطرق علاجه.
- استخدام الألعاب في العملية التعليمية ودور المعلم فيها.

#### أولاً: الضعف القرائي ومظاهره وطرق علاجه

تعد القراءة أهم وسيلة للتعليم، حيث يكتسب الطالب عن طريقها المعارف والعلوم، كما أنها تسمح بتطوير المهارات وتوسيع مجالات الإدراك العقلي، حيث تعتبر القراءة بمثابة الوقود للعقل البشري (أمينة، ٢٠١٥).

من المعروف إن التعليم في ضوء فلسفة ( بياجيه) التربوية التطويرية هي عبارة عن عملية إيجاد بيئات تعليمية تعمل على تزويد الطالب بخبرات تعليمية تمكنه من ممارسة عمليات معرفية عقلية معينة وهذا يعني إن التعلم يجب أن يكون تلقائياً أو مباشرة ويتطلب هذا الأمر وجود بيئة تعليمية مناسبة تعتمد على نشاطات تتفق مع البنى المعرفية للمتعلم ومن هنا تبرز أهمية الألعاب التربوية في هذا النمط وأثرها في التعلم لضرورة وجود بيئة تعليمية غنية بالمشيرات الحسية التي تدفع الطالب إلى مزيد من التشويق والرغبة للتعلم الهادف، فالتعلم باللعب يسمح للطالب بالمشاركة والتفاعل فكل الألعاب لها قيمة علاجية، واللعب شيء ايجابي يعبر فيه الطالب عن وعيه الشعوري واللاشعوري (السويدان، ٢٠١٠).

حيث لم تعد الألعاب وسلية للتسلية أو وسيلة لتحقيق النمو الجسماني، بل أصبحت أداة يحقق من خلالها المرء النمو العقلي، واعتبر " بياجيه " اللعب جزء لا يتجزأ من عملية النمو العقلي والذكاء (النهود، ٢٠٠٤ )، وقد وضع ماستر "Master" قائمة تتكون من ستة استخدامات للعب في مجال العلاج منها:

١- التشخيص.

٢- مساعدة الطفل على ان يتعامل لفظيا مع بعض الخامات بوعي وبتوافق مع مشاعره.

٣- تطوير نشاط ودافعية الطالب اليومية.

### مفهوم الضعف القرائي ومظاهره

تعد القراءة الجيدة مطلبًا من أهم متطلبات الفهم السريع ونمو التحصيل ليس في مجال اللغة فحسب ولكن في مجالات العلوم المختلفة التي يتم قراءتها، فالطالب المتمكن من اللغة يتمكن من القراءة بسرعة ويساعده ذلك على الإلمام بما يقرأ، ونظرًا لأن التعلم يعتمد بدرجة كبيرة على القدرة القرائية، فإن الصعوبات في هذا المجال يمكن أن تكون ذات تأثير سلبي على شخصية الطالب، حيث يعرف الضعف القرائي بأنه عجز المتعلم في اكتساب مهارة القراءة ويتمثل ذلك في صعوبة التعرف على أصوات الحروف والرموز والكلمات أو تمييزها، وكذلك عدم القدرة على تكوين كلمات ذات معنى من الحروف الهجائية بالرغم من عدم وجود أية صعوبات أو مشكلات بصرية، ومن مظاهرها: القراءة المتقطعة أو البطيئة، وعدم التمييز بين الأصوات الممدودة وغير الممدودة، والخطأ في ضبط الكلمات، والقفز عن بعض الكلمات أو السطور، وعدم فهم المقروء أو المكتوب، وعدم إدراك ما يشتمل عليه النص من علاقات بين الأفكار والمعاني أو التعبير عنها، والقراءة غير المعبرة وهذه الصعوبات ليست ناجمة عن إعاقة عقلية وإنما هي عيب في التفسير البصري للرموز الشفوية (الحيلة و غنيم، ٢٠٠٢).

## أسباب الضعف القرائي

يعتبر الضعف القرائي من أهم المشكلات التي تواجه المعلمين في تدريسهم للطلاب ولكي يقوم المعلمون بدور فاعل في إكساب الطلاب مهارة القراءة فلا بد لهم من التوصل لأسباب هذا الضعف والإلمام بها ( أبو زلال، ٢٠٠٨ ) ويمكن ان نصف هذه الاسباب كالتالي:

### أولاً: أسباب متعلقة بالطالب

أشارت بعض الدراسات كدراسة ربعي (٢٠٠٢) إلى وجود أسباب متعلقة بالطالب من أهمها:

- ١) عدم النضج في أي ناحية من نواحي النمو الجسمي او الانفعالي او العقلي.
- ٢) ضعف البصر بحيث ان الطالب لا يدرك الكلمات المرسومة فهذا يؤدي الي إختلال الفهم وتغيير المعنى.
- ٣) ضعف السمع وهو شرط أساسي لقراءة الكلمة الجديدة من قبل التلميذ تتوقف على سماعه للكلمة منطوقة بصوت واضح.
- ٤) عدم الثبات الانفعالي او العاطفي.
- ٥) نقص الدافع للمادة المقروة.
- ٦) عيوب النطق كالتأتأه والفاءه.
- ٧) عوامل الاستعداد وتتخلص في افتقار الطلاب الى الاستعداد لتعلم القراءة الناتج عن البيئة الثقافية التي يأتي منها الطلاب واتجاهات الوالدين نحو المدرسة.

## ثانيا: أسباب متعلقة بالبيئة المدرسية

- للبيئة المدرسية أثر في تعلم الطلاب القراءة وقد أشارت بعض الدراسات أن هناك أسباب متعلقة بالبيئة المدرسية منها الدراسة التي أجرتها وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦)، وأهم هذه الأسباب هي:
- (١) ازدحام الفصول الدراسية وبالتالي لا يجد الطالب حقه من الاهتمام في التدريب على مهارة القراءة.
  - (٢) قلة تعزيز العلاقة بين المدرسة والبيئة الاجتماعية المحلية.
  - (٣) عدم تشجيع الطلاب على تخطي العقبات والمصاعب التي تؤثر سلبا في مستوى نموهم القرائي.
  - (٤) عدم تهيئة الغرفة الصفية من المستلزمات اللازمة لنمو مهارة القراءة.
  - (٥) تطبيق المعلمات لمهارة القراءة بصورة جماعية وعدم مراعاة الفروق الفردية للطلاب.

## ثالثا: أسباب متعلقة بالكتاب المدرسي

- أشارت بعض البحوث أن هناك أسباب متعلقة بالكتاب المدرسي منها الدراسة التي أجرتها وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦) وبشير (٢٠١٥)، ويمكن تلخيص هذه الأسباب كالآتي:
- (١) عدم مراعاة الكتاب المدرسي لمستويات الطلاب العقلية والعمرية.
  - (٢) افتقار الكتاب المدرسي لعنصري الجاذبية والتشويق.
  - (٣) احتواء الكتاب على الكلمات الصعبة والبعيدة عن قاموس الطالب اللغوي مما يؤدي إلى نفور الطلاب من المادة المقدمة فيه.

#### رابعاً: أسباب متعلقة بالأسرة والبيئة الاجتماعية

أشارت بعض الدراسات كدراسة وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦) ودراسة ربعي (٢٠٠٢) إلى وجود

أسباب متعلقة بالأسرة والبيئة الاجتماعية، ومن أبرز هذه الأسباب:

- (١) ظروف البيئة الثقافية كاللغة التي يتحدث بها الأسرة.
- (٢) كثرة تنقل الطالب من مدرسة إلى أخرى.
- (٣) المستوى الاقتصادي المنخفض للأسرة.
- (٤) المشكلات العائلية والإهمال.
- (٥) مشاعر الغيرة بين الأشقاء.
- (٦) عدم تهيئة الجو المنزلي الخصب الذي يساعده على تنمية الثروة اللغوية.
- (٧) عدم انتباه الأسرة إلى تنظيم أوقات فراغ أبنائهم.
- (٨) تدني مستوى الأسرة التعليمي قد يسهم في ظهور هذا الضعف.

#### ثانياً: استخدام الألعاب في العملية التعليمية ودور المعلم فيها

يعتبر اللعب جزء لا يتجزأ من عملية النمو العقلي والذكاء، ونظراً لأهمية الألعاب فقد أولت العديد من المؤسسات التربوية أهمية كبيرة للألعاب في مناهجها، حيث تسعى إلى توفير الامكانيات الضرورية لها نظراً لأهميتها التي تم إدراكها منذ القدم، خاصة وأنها أساسية في حياة الفرد ويصعب فصلها عن العمل، ولذا تسعى الأساليب الحديثة في التدريس إلى اعتبار الألعاب إحدى استراتيجيات العمل الأساسية شرط أن يكون اللعب موجّهاً، يقوم به الأفراد من أجل التعلّم والمتعة، ففيه تستثمر الطاقة الحركية والذهنية، ويتم فيه تحويل المعلومات الواردة ضمن نص اللعبة لتلائم احتياجات الفرد

بشّتى أنواعها وبذلك فقد استحوت الألعاب التربويّة واللغويّة اهتمام كثير من خبراء التربية وعلماء النفس في الآونة الأخيرة، وصار التركيز على دور الطالب ليصبح محور العملية التعليمية وعليه يقع العبء الأكبر في إحداث التعلم، أمّا دور المعلم في ظل هذا المنحى الجديد فقد اقتصر على أن يكون ميسّراً، وموجّهاً، ومرشداً، ومعداً للمواد التعليمية اللازمة، ومحدداً لمستوى الطلاب، ومعداً للاختبارات التشخيصية والتقويمية والتحصيلية، وفي ضوء ذلك صارت العملية التربوية قائمة على الديمقراطية والمرونة (الحيلة وغنيم، ٢٠٠٢).

والألعاب اللغوية وسيلة فعالة لتنمية مهارات الأطفال اللغوية الشفهية والكتابية، ويمكن من خلالها أن يكتسب المتعلم الحقائق والمفاهيم المحددة للعبة ويتدرب على المهارات ويكتسب الاتجاهات، ودور المعلم فيها هو التوجيه والإرشاد والحكم على أداء الطلاب أولاً بأول (عطاالله، ٢٠٠٣).

ويمكن تلخيص دور المعلم في التعلم باللعب كما وردت في عطا الله (٢٠٠٣) فيما يلي:

- ❖ التخطيط السليم لاستغلال الألعاب اللغوية.
- ❖ توضيح قواعد اللعبة للطلاب.
- ❖ ترتيب المجموعات وتحديد الأدوار.
- ❖ تقديم المساعدة والتدخل في الوقت المناسب.
- ❖ تقويم مدى فاعلية اللعب في تحقيق الأهداف التي رسمها.

## ثانياً: الدراسات السابقة

أجرى عوض (٢٠١٢) دراسة هدفت للتعرف على فاعلية برنامج محوسب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في محافظة غزة بفلسطين، استخدم الباحث

المنهج التجريبي على مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة على عينة تكونت من (٢٤) طالبا في كل مجموعة، وتحقيقا لأهداف الدراسة تم بناء عدة أدوات لجمع البيانات وهي ( اختبارا تشخيصيا يتضمن بعض المهارات القرائية التي يجب أن يمتلكها طلاب الصف الرابع الأساسي واختبارا معرفياً يتضمن أهم المهارات القرائية التي أخفق بها الطلاب، والتي تمّ بناء البرنامج بحسبها، وبطاقة ملاحظة لمهارات القراءة مصحوبة باختبار قرائي)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في الاختبار المعرفي للمهارات القرائية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت كل من دمشقي والعيوي (٢٠١١, Demachkie & Oweini) دراسة هدفت للتعرف على فعالية استراتيجية القراءة التعاونية لتحسين فهم المقروء باللغة العربية لطلبة الصف السابع في لبنان وفقا لمتغير النوع الاجتماعي ومستوى الإنجاز، حيث تم استخدام المنهج التجريبي على مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة على عينة تكونت من (٢٣) طالبا وطالبة في كل مجموعة، وتم استخدام ثلاث أدوات لجمع البيانات وهي ( المقابلة الفردية مع المعلمين الأقران، استبيان، التحليل الكمي لأداء الطلاب)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بين درجات الطلاب في الاختبار القبلي ودرجاتهم في الاختبار البعدي ولصالح التطبيق البعدي وهذا يشير إلى أن استراتيجية القراءة التعاونية كانت فعالة في تحسين فهم المقروء.

وقام عوض (٢٠١٠) بإجراء دراسة هدفت للتعرف على فعالية استراتيجية مقترحة في علاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي في اللغة العربية لدى بعض طلاب الصف التاسع من التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية، حيث تم استخدام المنهج التجريبي، وتم استخدام أربع أدوات لجمع البيانات وهي ( قائمة بالمهارات المطلوبة في القراءة مع بطاقة ملاحظة للتقويم، قائمة بالمهارات المطلوبة في الكتابة مع بطاقة ملاحظة للتقويم، واختبارين تحصيليين متكافئين في مادة اللغة العربية )، وتوصلت

الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في التطبيق القبلي لبطاقات الملاحظة الخاصة بالقراءة والكتابة لصالح التطبيق البعدي وهذا يشير إلى فعالية الاستراتيجية المقترحة في علاج الضعف القرائي والكتابي في اللغة العربية.

وأجرى كل من سبرير وبرنستين وكيسشك (Sporer, Brunstein & Kieschke, ٢٠٠٩) دراسة هدفت للتعرف على أثر استراتيجية التعليم والتدريس التبادلي في تحسين مهارات القراءة والفهم لدى طلاب المرحلة الابتدائية في ألمانيا، حيث تم استخدام المنهج التجريبي على مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة على عينة بلغ قوامها (٢١٠) طالبا وطالبة، وتم استخدام ثلاث أدوات لجمع البيانات وهي (الاختبار القبلي لمهارات القراءة، الاختبار البعدي، اختبار متابعة مهارات القراءة لدى الطلبة)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في الاختبار المعرفي للمهارات القرائية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

كما قام عيسوي (٢٠٠٧) بإجراء دراسة هدفت للتعرف على فعالية تدريس منهج متكامل بين القراءة والكتابة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الأداء القرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، حيث استخدم المنهج التجريبي، واستخدم عدة أدوات لجمع البيانات وهي (استبانة لتحديد مهارة القراءة الأساسية اللازمة لطلاب المرحلة الابتدائية، استبانة لتحديد مهارة الكتابة الأساسية اللازمة لطلاب المرحلة الابتدائية، اختبار لقياس مهارات الأداء القرائي يتضمن بطاقة ملاحظة الأداء الجهري)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها عدم وجود دلالة إحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الأداء القرائي، ووجود تحسن ملحوظ لدى أفراد المجموعة التجريبية في تنمية مهارات الأداء القرائي.

وأجرت وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦) دراسة هدفت للتعرف على الضعف القرائي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان حيث تم استخدام المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب الحلقة الأولى بمدارس السلطنة، وتم استخدام خمس أدوات لجمع البيانات وهي (اختبار القراءة الجهرية، اختبار فهم المقروء واستيعابه، استبانة تعرف أسباب الضعف القرائي لدى طلاب الحلقة الأولى، استبانة تحديد الحلول المقترحة لمعالجة أسباب الضعف القرائي، بطاقة تحليل محتوى كتب اللغة العربية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي)، وتم استخدام عدد من الوسائل الإحصائية لمعالجة البيانات، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة شيعوع أخطاء القراءة الجهرية عند طلاب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ولصالح الذكور، وشيعوع أخطاء القراءة الجهرية بنسب عالية جدا تراوحت بين ( ٧٦,٥ - ٩١,٧ %).

كما قامت النهود (٢٠٠٤) بإجراء دراسة للتعرف على أثر التعلم باللعب في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في مادة اللغة الإنجليزية في الأردن وفقا لمتغير النوع الاجتماعي وطريقة التدريس، وقد تم استخدام المنهج التجريبي على مجموعة تجريبية وضابطة لطلبة الصف الثاني الأساسي في المدارس الحكومية، حيث استخدمت الباحثة عدة أدوات لجمع البيانات وهي ( ثلاث ألعاب تعليمية تم تطويرها من قبل الباحثة، واختبار تحصيلي تم تطويره من قبل الباحثة)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التعلم باللعب في الاختبار البعدي، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين الطريقة والنوع الاجتماعي.

وأجرى عطا الله (٢٠٠٣) دراسة هدفت لتطبيق برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في جمهورية مصر العربية وفقا لمتغير النوع الاجتماعي، وقد تم استخدام المنهج التجريبي على عينة بلغ قوامها (٦٠) طالبا وطالبة، وتم استخدام ثلاث أدوات لجمع البيانات وهي (قائمة بمهارات القراءة الجهرية اللازمة لطلاب الصف الثالث، بطاقة الملاحظة البعيدة

للطلاب، برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجاتهم في أدائهم القرائي القبلي ومتوسط درجاتهم في أدائهم القرائي البعدي لصالح الاختبار البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق وفقا لمتغير النوع الاجتماعي.

وقامت أحمد (٢٠٠٢) ببناء برنامج لعلاج الضعف القرائي لدى طلبة الصف الرابع الاعدادي من غير الناطقين باللغة الكردية في القراءة الجهرية بالعراق، واستخدمت المنهج التجريبي على (٤٨٠) طالبا وطالبة من غير الناطقين باللغة الكردية. حيث استخدمت الاختبار كأداة لجمع البيانات، فقد أعدت اختبارا تشخيصيا لصحة النطق واختبارا تشخيصيا للسرعة وآخر للفهم، وتوصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج أبرزها وجود قصور واضح في صحة المقروء وسرعته وفهمه لدى الطلبة غير الناطقين باللغة الكردية، ووجود ضعف واضح في لفظ مفردات اللغة الكردية لدى طلبة الصف الرابع الاعدادي.

وأجرى ربعي (٢٠٠٢) دراسة هدفت للتعرف على مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الصفين الرابع والسادس الأساسيين وفقا لمتغير النوع الاجتماعي والمستوى الصفّي، حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة مكونة من (١٠٠) طالب من طلاب المرحلة الأساسية، وتم استخدام اختبار اعده الباحث كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها ارتفاع نسبة وجود الأخطاء في القراءة الجهرية، كما أظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضعف القرائي تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضعف القرائي تعزى إلى متغير المستوى الصفّي.

## التعليق على الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة ومراجعتها من قبل الباحثات، لاحظت أن جميع الدراسات تتفق مع بعضها على أهمية دراسة أسباب الضعف القرائي والتوصل إلى حلول لمواجهته في المدارس لخطورة هذا الأمر على التلاميذ وتفاقمه إذا ترك في المراحل التعليمية المتقدمة، كما أن معظم الدراسات قد أكدت على أهمية استخدام المنهج التجريبي لمجموعتين مستقلتين (التجريبية والضابطة) لملاءمته لطبيعة الدراسة، وتنوعت أهداف الدراسات السابقة تبعاً لمتغيرات الدراسة كنوع المدرسة (حكومية / خاصة)، والمستوى الصفّي كدراسات ( وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦؛ ربعي، ٢٠٠٢)، والنوع الاجتماعي كدراسات (Demachkie & Oweini، ٢٠١١؛ النهود، ٢٠٠٤؛ ربعي، ٢٠٠٢)، وتبعاً للمادة الدراسية سواء مادة اللغة الإنجليزية كدراسة (النهود، ٢٠٠٤؛ وأحمد، ٢٠٠٢)، كذلك تبعاً للطريقة المستخدمة كدراسة عوض، ٢٠١٢؛ عوض، ٢٠١٠؛ والنهود، ٢٠٠٤؛ عطا الله، ٢٠٠٣)، كما أن معظم الدراسات السابقة اختارت المرحلة الابتدائية أو الأساسية كدراسات (عوض، ٢٠١٢؛ عيسوي، ٢٠٠٧؛ وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦؛ النهود، ٢٠٠٤).

وانتفتت جميعها على أهمية ايجاد استراتيجيات كاستراتيجية اللعب أو تطبيق برامج مقترحة لعلاج الضعف القرائي كدراسات (عوض، ٢٠١٠؛ عيسوي، ٢٠٠٧؛ النهود، ٢٠٠٤؛ عطا الله، ٢٠٠٣؛ أحمد، ٢٠٠٢).

كما أن معظم الدراسات السابقة اعتمدت مجموعة من الأدوات والاختبارات وبطاقات الملاحظة لجمع البيانات، واختلفت الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة وفقاً لأسئلة أو فرضيات الدراسة.

وتوصلت معظم الدراسات إلى مجموعة من النتائج أبرزها وجود قصور واضح في صحة المقروء وسرعته وفهمه لدى الطلبة وخصوصاً في التطبيق القلبي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البرنامج المستخدم لعلاج الضعف القرائي لدى الطلبة ولصالح التطبيق البعدي كدراسات (عوض، ٢٠١٠؛ عيسوي، ٢٠٠٧؛ النهود، ٢٠٠٤).

وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها طبقت استراتيجية التعلم باللعب في تدريس برنامج (أقرأ وأفكر) المطبق من قبل وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان على عينة من طالبات الصف الخامس الأساسي.

## الفصل الثالث

### الطريقة والإجراءات

يقدم هذا الفصل وصفا مفصلا للطريقة والإجراءات الخاصة بالجانب التطبيقي للدراسة، متضمنا منهجية الدراسة ومجتمعها وعينتها، بالإضافة إلى أداة الدراسة، وطرق التحقق من الصدق والثبات، والإجراءات المتبعة في عملية التطبيق الميداني، وأيضا الأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة.

#### منهجية الدراسة

##### منهج الدراسة

اعتمد البحث الاجرائي الحالي المنهج شبه التجريبي في تحقيق أهدافه، باستخدام تصميم المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة مع اختبار قبلي وبعدي، حيث تعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج قائم على التعلم باللعب في حين أن المجموعة الضابطة لم تتعرض للبرنامج.

##### مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من طالبات الصف الخامس بمدرسة دارسيت للتعليم الأساسي والحاصلات على معدلي (د)، و(هـ) في مادة اللغة العربية بنهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م، والبالغ عددهن (٣٨) طالبة، والجدول (٥) يوضح ذلك.

## الجدول (٥)

أعداد الطالبات الحاصلات على معدلي (د، هـ) في مادة اللغة العربية بنهاية الفصل الدراسي الأول للعام

الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦ م

| الحاصلات على معدل      | ١/٥  | النسبة  | ٢/٥  | النسبة  | ٣/٥  | النسبة  | ٤/٥  | النسبة  |
|------------------------|------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|
| (د، هـ)                | ن=٣١ | المئوية | ن=٢٩ | المئوية | ن=٢٧ | المئوية | ن=٢٩ | المئوية |
| الحاصلات على معدل (د)  | ٣    | %٩,٦    | ٤    | %١٣,٨   | ٥    | %١٨,٥   | ٦    | %٢٠,٧   |
| الحاصلات على معدل (هـ) | ٢    | %٦,٤    | ٢    | %٦,٩    | ٩    | %٣٣,٣   | ٧    | %٢٤,١   |
| المجموع الكلي          | ٥    | %١٦     | ٦    | %٢٠,٧   | ١٤   | %٥١,٨   | ١٣   | %٤٤,٨   |

يتضح من الجدول (٥) أن حجم مجتمع الدراسة بلغ (٣٨) طالبة من الصف الخامس، حيث بلغت أعلى نسبة حصول الطالبات على معدل (د) هي (٢٠,٧%) وتركزت في الصف (٤/٥)، في حين أن أقل نسبة لحصول الطالبات على معدل (د) كانت في الصف (١/٥)، كما يشير أيضا إلى أن أعلى نسبة حصول الطالبات على معدل (هـ) كانت في الصف (٣/٥) بنسبة بلغت (٣٣,٣%)، في حين أن أقل نسبة لحصول الطالبات على معدل (هـ) كانت في الصف (١/٥) بنسبة بلغت (٦,٤%).

## عينة الدراسة

بلغت عينة الدراسة (١٠) طالبات من الصف الخامس بمدرسة دارسيت للتعليم الأساسي تم اختيارهن بطريقة قصدية من الطالبات اللواتي لديهن ضعف في مهارة القراءة والحاصلات على معدلي (د، هـ) في مادة اللغة العربية في الصفين الخامس أول وثاني، كما أن معلمة من الفريق البحثي تقوم بتدريسهم وبالتالي يسهل عليها عملية تنظيم الجدول لهن وتجميع الطالبات للبرنامج في نفس الوقت، حيث تم تقسيمهن إلى مجموعتين مجموعة ضابطة وبلغ عددهن (٥) طالبات من الصف (١/٥)، ومجموعة تجريبية وبلغ عددهن (٥) طالبات من الصف (٢/٥).

## أدوات الدراسة

تم استخدام عدة أدوات لقياس مهارات القراءة لدى الطالبات وهي:

أولاً: مقياس خليل البطاشي (٢٠١٤).

وهذا المقياس مطبق من قبل وزارة التربية والتعليم ضمن مشروع (برنامج أقرأ وأفكر) ويحتوي على

عدد من المقاييس الملحق (١) وهي كالتالي:

١- اختبار لقياس مهارات التهيئة للقراءة وله ثلاثة أبعاد ( الأنشطة الإدراكية، والذاكرة البصرية،

والذاكرة السمعية) حسب تدرج ثلاثي (( يمتلك المهارة بإتقان وأعطيت درجة (٣)، يمتلك بعض

القدرات وأعطيت درجة (٢)، لا يمتلك المهارة ويحتاج للتدريب عليها وأعطيت درجة (١) ((.

٢- اختبار أسس القراءة وله أربعة أبعاد هي (الحروف، والأصوات القصيرة، والأصوات الطويلة،

والشدة والسكون والتنوين) حسب تدرج ثلاثي (( يمتلك المهارة بإتقان وأعطيت درجة (٣)، يمتلك

بعض القدرات وأعطيت درجة (٢)، لا يمتلك المهارة ويحتاج للتدريب عليها وأعطيت درجة (١) ((.

٣- اختبار الاستيعاب وله أربعة أبعاد وهي (تذكر المعلومات الواردة في القصة، ومعرفة الفكرة الأساسية للقصة، وتحليل القصة، وتلخيص القصة ونقدها) حسب تدرج ثلاثي (( يمتلك المهارة بإتقان وأعطيت درجة (٣)، يمتلك بعض القدرات وأعطيت درجة (٢)، لا يمتلك المهارة ويحتاج للتدريب عليها وأعطيت درجة (١)).

٤- اختبار القراءة الأدائية وله أربعة أبعاد وهي: كلمة وجملة وفقرة ونص حسب تدرج ثلاثي (( يمتلك المهارة بإتقان وأعطيت درجة (٣)، يمتلك بعض القدرات وأعطيت درجة (٢)، لا يمتلك المهارة ويحتاج للتدريب عليها وأعطيت درجة (١)).

ثانيا: اختبار تحديد مستوى الطلاب في مهارة القراءة الجهرية للعام الدراسي ٢٠١٥م المطبق من قبل وزارة التربية والتعليم ويحتوي على أربعة نصوص قرائية تقوم المعلمة باختيار نصا للطالبة لتقوم بقراءته قراءة صحيحة ومن ثم يتم تقييم الطالبة حسب عدد الأخطاء التي تقع فيها وفقا لتدرج ثنائي (يجيد، لا يجيد)، الملحق رقم (٢).

ثالثا: اختبار الكتابة واشتمل على قسمين (الإملاء والتعبير)، يتم تقييم الطالبة فيه حسب تدرج ثلاثي (( يجيد والدرجة الحاصل عليها (٥-٦)، متوسط (٥-٣،٥)، لا يجيد (٠-٣))، الملحق رقم (٢).

### صدق أدوات الدراسة

تعد الأداة صالحة للتطبيق إذا توفرت فيها شروط معينة، ويمثل كل من الصدق Validity، والثبات Reliability أهم تلك الشروط، وتوجد عدة طرق يتم من خلالها التحقق من صدق أداة الدراسة وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق الأداة عن طريق الصدق الظاهري، حيث تم عرض أدوات الدراسة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين بجامعة السلطان قابوس وبوزارة التربية والتعليم للحكم

على الصدق الظاهري وجودة الأداة ومدى تمثيل بنودها للظاهرة أو الموضوع قيد الدراسة ومدى وضوح فقرات الاختبار، وقد تراوحت نسبة اتفاق المحكمين على أدوات الدراسة وفقراتها بين (٩٠ - ١٠٠ %)، الملحق رقم (٣) ويتضمن أسماء المحكمين الذين قاموا بتحكيم أدوات الدراسة.

### ثبات أدوات الدراسة

تم التحقق من ثبات درجات الاختبارات التشخيصية عن طريق حساب معامل الثبات "كرونباخ ألفا" للتطبيقات القبلي والبعدي. والجدول (٦) يوضح معاملات الثبات.

### الجدول (٦)

معاملات الثبات لدرجات الاختبارات التشخيصية للتطبيقات القبلي والبعدي

| الاختبار                      | عدد الفقرات | معامل الثبات للاختبار القبلي | معامل الثبات للاختبار البعدي |
|-------------------------------|-------------|------------------------------|------------------------------|
| اختبار مهارات التهيئة للقراءة | ٣           | ,٥١                          | ,٩٦                          |
| اختبار أسس القراءة            | ٤           | ,٦٦                          | ,٧٩                          |
| اختبار القراءة الأدائية       | ٤           | ,٧٦                          | ,٩٥                          |
| اختبار الاستيعاب              | ٤           | ,٣٣                          | ,٩٧                          |

يوضح الجدول (٦) بأن الاختبارات التشخيصية القبلي والبعدي لمادة اللغة العربية للصف الخامس التي تم تطبيقها تتمتع بمستويات مقبولة من الثبات، حيث حصل اختبار الاستيعاب على أعلى معامل ثبات بلغ (٩٧،).

### إجراءات الدراسة

١. جمع الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع ومراجعتها من قبل الفريق

للاستعانة بها في صياغة الفرضيات والاسترشاد في كيفية سير الدراسة.

٢. صياغة المشكلة البحثية وكتابة المخطط البحثي وتجهيز البيئة الصفية لتطبيق برنامج

التعلم باللعب.

٣. الاستعانة بالاختبارات التشخيصية المطبقة من قبل وزارة التربية والتعليم للعام ٢٠١٥م.

٤. اختيار العينة تحقيقاً لأهداف الدراسة وتطبيق الاختبارات التشخيصية عليها وتصحيحها.

٥. الاستعانة ببرنامج أقرأ وأفكر المطبق من قبل وزارة التربية والتعليم للعام ٢٠١٥م، ثم

تطبيقه على عينة الدراسة في فترة استمرت قرابة الشهرين من تاريخ ٢٠١٦/٣/١ -

٢٠١٦/٤/٣٠.

٦. تطبيق الاختبارات البعدية.

٧. المعالجة الإحصائية للبيانات وتحليلها واستخلاص النتائج وكتابة التوصيات.

### الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تم استخدام برنامج ال (SPSS) لتحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً حيث تم استخدام اختبار

"ت" لمجموعتين مستقلتين Independent Samples t-test للتحقق من صحة الفرضية الأولى. أما

الفرضيات رقم (٢) ورقم (٣) فقد تم إجراء اختبار "ت" لمجموعتين مترابطتين Dependent

Samples t-test.

## الفصل الرابع

### نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الجزء من الدراسة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة واختبارها بهدف التعرف على أثر برنامج للتعليم باللعب في علاج الضعف القرائي لدى طالبات الصف الخامس بمدرسة دارسيت للتعليم الأساسي (٥-١٠)؟ حيث تم إجراء الخطوات الآتية:

#### أولاً: التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجاتهم في الاختبارات التشخيصية القبلية لقياس مهارات القراءة لمادة اللغة العربية للصف الخامس، وقد أظهرت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في جميع الاختبارات التشخيصية بين المجموعتين مما يعني تكافؤ المجموعتين في مهارات القراءة لمادة اللغة العربية للصف الخامس، والجدول (٧) يبين ذلك.

## الجدول (٧)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التشخيصي القبلي

لقياس مهارات القراءة لمادة اللغة العربية للصف الخامس

| المتغير                       | التجريبية (ن = ٥) |                   | الضابطة (ن = ٥) |                   | قيمة (ت) | القيمة الاحتمالية |
|-------------------------------|-------------------|-------------------|-----------------|-------------------|----------|-------------------|
|                               | المتوسط الحسابي   | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |          |                   |
| اختبار مهارات التهيئة للقراءة | ٥,٦               | ١,١٤              | ٦               | ١,٤١              | ٠,٤٩     | ٠,٦٣٦             |
| اختبار أسس القراءة            | ٩,٨               | ٠,٤٥              | ٨,٤             | ١,٥٢              | ١,٩٨     | ٠,٠٨٣             |
| اختبار القراءة الأدائية       | ٧,٨               | ١,٣٠              | ٨               | ٢,٢٤              | ٠,١٧     | ٠,٨٦٧             |
| اختبار الاستيعاب              | ٤,٨               | ٠,٨٤              | ٥               | ٠,٧١              | ٠,٤١     | ٠,٦٩٤             |
| اختبار القراءة الجهرية        | ١                 | ٠,٠٠              | ١               | ٠,٠٠              | -        | -                 |
| اختبار الكتابة                | ١                 | ٠,٠٠              | ١,٤             | ٠,٥٥              | ١,٦٣     | ٠,١٧٨             |

ن = حجم العينة

## ثانياً: اختبار فرضيات الدراسة

### ١ - عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

والتي تنص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضعف القرائي لدى طالبات الصف

الخامس بمدرسة دارسيت للتعليم الأساسي بين اللواتي خضعن إلى برنامج للتعليم باللعب (المجموعة

التجريبية)، واللواتي لم يخضعن للبرنامج (المجموعة الضابطة) لصالح المجموعة التجريبية".

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات الاختبار البعدي لقياس مهارات القراءة في مادة اللغة العربية للصف الخامس والجدول (٨) يوضح ذلك.

#### الجدول (٨)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات الاختبار البعدي لقياس مهارات القراءة لمادة اللغة العربية للصف الخامس

| المتغير                       | التجريبية (ن = ٥) |                   | الضابطة (ن = ٥) |                   | قيمة (ت) | القيمة الاحتمالية | حجم الأثر |
|-------------------------------|-------------------|-------------------|-----------------|-------------------|----------|-------------------|-----------|
|                               | المتوسط الحسابي   | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |          |                   |           |
| اختبار مهارات التهيئة للقراءة | ٩                 | ٠,٠٠٠             | ٦,٢٠            | ٠,٤٤٧             | ١٤       | ٠,٠٠٠             | ,٩٨       |
| اختبار أسس القراءة            | ١١,٦٠             | ٠,٥٤٧             | ٨,٤٠            | ١,٥١٦             | ٤,٤٤     | ٠,٠٠٢             | ,٧١       |
| اختبار القراءة الأدائية       | ١٢                | ٠,٠٠٠             | ٨,٢٠            | ٢,٣٨٧             | ٣,٥٦     | ٠,٠٢٤             | ,٧٦       |
| اختبار الإستيعاب              | ١٢                | ٠,٠٠٠             | ٥,٤٠            | ٠,٥٤٧             | ٢٦,٩٤    | ٠,٠٠٠             | ,٩٩       |
| اختبار القراءة الجهرية        | ٢                 | ٠,٠٠٠             | ١               | ٠,٠٠٠             | -        | -                 | -         |
| اختبار الكتابة                | ٢,٦٠              | ٠,٥٤٧             | ١,٤٠            | ٠,٥٤٧             | ٣,٤٦     | ٠,٠٠٩             | ,٥٨       |

يوضح الجدول (٨) بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات الاختبار البعدي لقياس مهارات القراءة في مادة اللغة العربية للصف الخامس ولصالح المجموعة التجريبية، حيث تراوح حجم الأثر بين (٠,٥٨ و ٠,٩٩) مما

يعني أن البرنامج التجريبي كان له تأثير في درجات الاختبار البعدي لدى المجموعة التجريبية، وتعزى هذه النتيجة أن الطالبات أثناء الاختبار القبلي كان ينتابهن الخوف والقلق وليس لديهن القدرة على الإجابة بسبب عدم امتلاكهن للمهارات المطلوبة بالرغم من طمأنتهن بأن درجات هذا الاختبار لا علاقة له بدرجاتهن، كما أن المجموعة التجريبية قد تعرضت لبرنامج التعلم باللعب مما كان له أثر في تحبيب الطالبات في القراءة والتقدم فيها وكذلك شعورهن بالفرح والسعادة نظرا لامتلاكهن بعض المهارات والقدرات، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة حلس (٢٠١٠) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية ولصالح المجموعة التجريبية في استخدام العيادات القرائية لعلاج الضعف القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، كما تتفق مع نتيجة عوض (٢٠١٢) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في الاختبار المعرفي للمهارات القرائية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

## ٢- عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

والتي تنص على " توجد فروق ذات دلالة احصائية في الضعف القرائي لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح الاختبار البعدي".  
وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة لمعرفة فيما إذا كان هناك تحسن دال إحصائيا في الاختبار البعدي لمهارات القراءة في مادة اللغة العربية للصف الخامس لدى المجموعة التجريبية، والجدول (٩) يبين ذلك.

## الجدول (٩)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لمهارات القراءة للمجموعة التجريبية (ن = ٥)

| المتغير                       | الاختبار القبلي |          | الاختبار البعدي |          | قيمة (ت) | القيمة الاحتمالية | حجم الأثر |
|-------------------------------|-----------------|----------|-----------------|----------|----------|-------------------|-----------|
|                               | المتوسط         | الانحراف | المتوسط         | الانحراف |          |                   |           |
|                               | الحسابي         | المعياري | الحسابي         | المعياري |          |                   |           |
| اختبار مهارات التهيئة للقراءة | ٥,٦             | ١,٤١     | ٩               | ٠,٠٠٠    | ٦,٦٧     | ٠,٠٠٣             | ,٩٢       |
| اختبار أسس القراءة            | ٩,٨             | ٠,٤٥٧    | ١١,٦            | ٠,٥٥٨    | ٤,٨١     | ٠,٠٠٩             | ,٨٥       |
| اختبار القراءة الأدائية       | ٧,٨             | ١,٣٠٣    | ١٢              | ٠,٠٠٠    | ٧,٢٠     | ٠,٠٠٢             | ,٩٣       |
| اختبار الاستيعاب              | ٤,٨             | ٠,٨٤٦    | ١٢              | ٠,٠٠٠    | ١٩,٢٤    | ٠,٠٠٠             | ,٩٩       |
| اختبار القراءة الجهرية        | ١               | ٠,٠٠٠    | ٢               | ٠,٠٠٠    | -        | -                 | -         |
| اختبار الكتابة                | ١               | ٠,٠٠٠    | ٢,٦             | ٠,٥٥٨    | ٦,٥٣     | ٠,٠٠٣             | ,٩١       |

أظهرت النتائج في الجدول (٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي في مهارات القراءة لصالح الاختبار البعدي لدى المجموعة التجريبية مما يدل على وجود تحسن دال إحصائياً في مهارات القراءة لدى المجموعة التجريبية، ويشير حجم الأثر الذي تراوح بين ( ٨٥% و ٩٩%) إلى تأثير برنامج التعلم باللعب في مهارات التهيئة للقراءة وأسس القراءة والقراءة الأدائية والاستيعاب والكتابة لدى الطالبات، كما يعني أن البرنامج ساهم في علاج الضعف القرائي لدى الطالبات، وهذا التحسن يرجع إلى أن برنامج التعلم باللعب يعتمد في جانب كبير منه على أنشطة وتدريبات علاجية والعديد من المهارات القرائية كما أن سهولة تقديم هذه المهارات بشكل

مبسط وفي غرفة مهيئة تجذب الانتباه للتعلم وعدد الطالبات أقل ساهم في نقلها لهن، كما أشبع البرنامج رغبة الطالبات في هذه المرحلة السنوية للعب والترفيه وتمثيل الأدوار والقضاء على الرتابة والملل، كذلك التشجيع على المشاركة كلا حسب قدرته، ومن ثم فلا غرابة في علاج الضعف القرائي لديهن نتيجة ممارستهن الأنشطة والتدريبات العلاجية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عوض (٢٠١٠) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ في التطبيق القبلي لبطاقات الملاحظة الخاصة بالقراءة والكتابة لصالح التطبيق البعدي.

### ٣- عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

والتي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضعف القرائي لدى طالبات المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة لمعرفة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الاختبار القبلي ودرجات الاختبار البعدي لمهارات القراءة في مادة اللغة العربية للصف الخامس لدى المجموعة الضابطة، والجدول (١٠) يبين ذلك.

الجدول (١٠)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لمهارات القراءة للمجموعة الضابطة

(ن = ٥)

| المتغير                       | الاختبار القبلي |          | الاختبار البعدي |          | قيمة  | القيمة     |
|-------------------------------|-----------------|----------|-----------------|----------|-------|------------|
|                               | المتوسط         | الانحراف | المتوسط         | الانحراف | (ت)   | الاحتمالية |
|                               | الحسابي         | المعياري | الحسابي         | المعياري |       |            |
| اختبار مهارات التهيئة للقراءة | ٦               | ١,٤١٤    | ٦,٢             | ٠,٤٥٧    | ٠,٤١  | ٠,٧٠٤      |
| اختبار أسس القراءة            | ٨,٤             | ١,٥١٦    | ٨,٤             | ١,٥١٦    | -     | -          |
| اختبار القراءة الأدائية       | ٨               | ٢,٢٣٦    | ٨,٢             | ٢,٣٨٧    | ١     | ٠,٣٧٤      |
| اختبار الاستيعاب              | ٥               | ٠,٧٠٧    | ٥,٤             | ٠,٥٤٧    | ٠,٧٨٤ | ٠,٤٧٧      |
| اختبار القراءة الجهرية        | ١               | ٠,٠٠٠    | ١               | ٠,٠٠٠    | -     | -          |
| اختبار الكتابة                | ١,٤             | ٠,٥٤٧    | ١,٤             | ٠,٥٤٧    | -     | -          |

أظهرت النتائج في الجدول (١٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي في مهارات القراءة لدى المجموعة الضابطة وتعزو الباحثات هذه النتيجة إلى عدم تعرض المجموعة الضابطة لبرنامج للتعليم باللعب لعلاج الضعف القرائي وعدم تدريبهن على أنشطة علاجية أو إثرائية في المادة وبالتالي عدم امتلاكهن للقدرات المطلوبة في الاختبار.

## التوصيات

١. تخصيص معلمة خاصة تقوم بتدريس هذا البرنامج لمدى جودته وفائدته في علاج الضعف القرائي لدى الطالبات.
٢. الاهتمام بالكشف المبكر عن الضعف القرائي لدى الطلاب وبصفة خاصة طلاب الصفين الخامس والسادس؛ ومن ثم تصنيف الطلاب الضعاف قرائياً، ووضع خطط علاجية خاصة بهم حتى يتسنى علاجهم بسهولة ونجاح.
٣. تطبيق برنامج أقرأ وأفكر على مستوى مدارس السلطنة لمدى فائدته التي تعود على الطلاب.
٤. ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية على تعرف وتشخيص الضعف القرائي لدى الطلاب.
٥. إطلاع أولياء الأمور على نتائج أبنائهم باستمرار، وإشراكهم في معالجة مشكلاتهم التحصيلية وتفعيل دور مجالس الآباء والأمهات في دعم برامج معالجة الضعف القرائي.

## الدراسات المقترحة

- ١- إعادة تطبيق البرنامج على عينات أكبر حجماً للتحقق من قابليته للتعميم.
- ٢- إعادة تطبيق البرنامج باستخدام استراتيجيات أخرى لعلاج الضعف القرائي لدى الطلاب في مادة اللغة العربية.
- ٣- إعادة تطبيق البرنامج على مواد دراسية أخرى كمادة اللغة الإنجليزية.

## المراجع

القرآن الكريم.

أبو زلال، عصام الدين (٢٠٠٨). الضعف القرائي ورؤية لحل الأزمة في سلطنة عمان. دورية التطوير التربوي، ٤٠، ص ٢٢.

أحمد، مهاباد عبدالكريم (٢٠٠٢). بناء برنامج لعلاج الضعف القرائي لدى طلبة الصف الرابع الإعدادي من غير الناطقين باللغة الكردية في القراءة الجهرية (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة بغداد، العراق.

أمنية، شنعة (٢٠١٥). أهمية القراءة. الملتقى الدولي (يوم المعلم، جيل يقرأ)، جامعة مستغانم، الجزائر. البطاشي، خليل (٢٠١٤). أقرأ وأفكر (ط ٢). سلطنة عمان: دار المنهل.

بشير، محمد ثاني (٢٠١٥). برنامج مقترح قائم على مدخلي التعرف والفهم لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية بمدينة زاريا (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة المدينة العالمية، ماليزيا.

حلس، داوود درويش (٢٠١٠). أثر استخدام العيادات القرائية لعلاج الضعف القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. مجلة القراءة والمعرفة - مصر، (١١٠)، ص ٦٦ - ٩٦.

الحيلة، محمد محمود؛ و غنيم، عائشة عبدالقادر (٢٠٠٢). أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. مجلة جامعة النجاح

للأبحاث، ١٦ (٢)، ص ٥٨٩ - ٦٢٦.

الختاتنة، سامي محسن (٢٠١٣). سيكولوجية اللعب (ط ١). الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

رباعي، وليد موسى (٢٠٠٢). الضعف القرائي لدى طلبة الصفين الرابع والسادس الأساسيين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس، فلسطين.

السويدان، سعاد عبداللطيف (٢٠١٠). التعلم عن طريق اللعب في الطفولة المبكرة. مجلة العلوم التربوية، ١٨، ص ٢١٩-٢٤٢.

عطا الله، عبدالحميد زهري (٢٠٠٣). برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الإبتدائي. مجلة القراءة والمعرفة - مصر، (٢٥)، ص ١٩٥ - ٢٣٤.

عماد، عبد الغني (٢٠٠٩). التعلم باللعب. القاهرة: دار الفكر العربي.

عوض، أحمد عبده (٢٠١٠). فعالية استراتيجية مقترحة في علاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي في اللغة العربية لدى بعض تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية بالمنصورة - مصر، ١ (٧٣)، ص ٣٢٠ - ٣٧٤.

عوض، بركة محمد (٢٠١٢). فاعلية برنامج محوسب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية - غزة، فلسطين.

عيسوي، حافظ حفني شعبان (٢٠٠٧). فعالية تدريس منهج متكامل بين القراءة و الكتابة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الأداء القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية - مصر، (٨)، ص ٩٨-١٣٢.

الغيلاني، بدرية محمد حمد (٢٠١٢). معتقدات معلمات الرياضيات في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي حول استخدام أسلوب التعلم باللعب وعلاقتها بالممارسة الصفية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

الكثيري، هالة خليفة علي (٢٠١٣). الضعف القرائي في اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في

المدارس الإماراتية والعمانية (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات الإسلامية والعربية-

دبي، الإمارات العربية المتحدة.

النهود، أميرة محمود (٢٠٠٤). أثر التعلم باللعب في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني

الأساسي في مادة اللغة الإنجليزية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦). الضعف القرائي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

رسالة التربية، (١١)، ص ٨٨ - ٩٩.

## المراجع باللغة الأجنبية

Demachkie, M. O., & Oweini, A. (2011). Using the collaborative strategic reading strategy to improve seventh graders' reading comprehension in Arabic: a pilot study. *International Journal Of Pedagogies & Learning*, (٣), ٢١٩.

Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19, 272-286.  
doi:١٠,١٠١٦/j.learninstruc.٢٠٠٨,٠٥,٠٠٣

## الملاحق

### الملحق رقم (١)

مقياس خليل البطاشي ٢٠١٤/٢٠١٥م



- اختر قصة من القصص، ثم طبق عليها بقية بنود المقياس:

٢. الذاكرة البصرية:  
يعطى الطالب فرصة النظر في صورة من صور القصة، ثم تطرح عليه بعض الأسئلة في محتويات الصورة.

**نماذج من الأسئلة:**

- ما الشخصيات الموجودة في الصورة؟ ( إذا كانت حيوانات يذكر أصنافها )

- ما عددها؟ - صف الشخصية في الجهة ...

- ما لون ... في الصورة؟

- أسئلة أخرى مناسبة.

**ملاحظة:**

• تتدرج الأسئلة من الأشياء البارزة في الصورة إلى الدقيقة.

• يتحكم المعلم في الوقت الذي يتيح للطالب للنظر في الصورة.

٣. الذاكرة السمعية:

يقرأ على الطالب جزء من القصة، ثم تطرح عليه بعض الأسئلة لاختبار قدرته على تخزين المعلومات.

**نماذج من الأسئلة:**

- عدد شخصيات القصة. - من الذي غضب في القصة؟ - هل يوجد ذئب / ثور / رجل /

جمل في القصة؟ - هل كان الخروف هزيلا؟ - من الذي ضحك في آخر القصة؟

**ملاحظة:**

تقيس الأسئلة مدى قدرة الطالب على الاحتفاظ بالمعلومات بعد الاستماع إلى النص.

| م | المستوى           | لا يمتلك المهارة - يحتاج إلى التدريب عليها بكثافة عالية . | يمتلك بعض القدرات - يحتاج إلى بعض التدريب . | يمتلك المهارة بإتقان - ينتقل إلى المرحلة اللاحقة . |
|---|-------------------|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| ١ | الأنشطة الإدراكية |                                                           |                                             |                                                    |
| ٢ | الذاكرة البصرية   |                                                           |                                             |                                                    |
| ٣ | الذاكرة السمعية   |                                                           |                                             |                                                    |

## البند الثاني أسس القراءة

١. الحروف: يسأل الطالب عن الحروف في بعض كلمات القصة.
٢. الأصوات القصيرة والطويلة والشدة والسكون: يطلب إلى الطالب تهجي بعض كلمات القصة. ( القراءة الصوتية للكلمات )

| المستوى                   | لا يمتلك المهارة -<br>يحتاج إلى التدريب<br>عليها بكثافة عالية . | يمتلك بعض القدرات -<br>يحتاج إلى بعض التدريب. | يمتلك المهارة بإتقان<br>- ينتقل إلى المرحلة<br>اللاحقة . |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| ١                         |                                                                 |                                               |                                                          |
| الأسوات القصيرة           |                                                                 |                                               |                                                          |
| ٢                         |                                                                 |                                               |                                                          |
| الأسوات الطويلة           |                                                                 |                                               |                                                          |
| الشدة والسكون<br>والتنوين |                                                                 |                                               |                                                          |

## البند الثالث القراءة الأدائية

- ١- يقرأ الطالب مجموعة من الكلمات ( ٦ كلمات ) من القصة.
- ٢- يقرأ الطالب مجموعة من الجمل ( ٦ جمل ) من القصة.
- ٣- يقرأ الطالب فقرة من القصة.
- ٤- يقرأ الطالب القصة.

| م | المهارة | لا يمتلك المهارة - يحتاج إلى<br>التدريب عليها بكثافة عالية . | يمتلك بعض القدرات -<br>يحتاج إلى بعض التدريب . | يمتلك المهارة بإتقان - ينتقل<br>إلى المرحلة اللاحقة . |
|---|---------|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| 1 | كلمة    |                                                              |                                                |                                                       |
| 2 | جملة    |                                                              |                                                |                                                       |
| 3 | فقرة    |                                                              |                                                |                                                       |
| 4 | نص      |                                                              |                                                |                                                       |

## البند الرابع الاستيعاب

- ١- يُقرأ على الطالب جزء من القصة، ثم تطرح عليه بعض الأسئلة التي تتعلق بـ :  
تذكر المعلومات الواردة في القصة.
- ٢- معرفة الفكرة الأساسية للقصة. ( يضع عنوانا آخر - يحدد الفكرة الأساسية - يذكر

## البند الرابع الاستيعاب

- يُقرأ على الطالب جزء من القصة، ثم تطرح عليه بعض الأسئلة التي تتعلق بـ :

١. تذكر المعلومات الواردة في القصة.
٢. معرفة الفكرة الأساسية للقصة. (يضع عنواناً آخر- يحدد الفكرة الأساسية- يذكر مغزى القصة ...)
٣. تحليل القصة. (تحليل الأحداث- العلاقات بين الشخصيات والأحداث- ...)
٤. تلخيص القصة، ونقدها. ( يلخص - يذكر وجهة نظره فيها ...)

| م | المهارة                          | لا يمتلك المهارة - يحتاج إلى التدريب عليها بكثافة عالية. | يمتلك بعض القدرات - يحتاج إلى بعض التدريب. | يمتلك المهارة بإتقان - ينتقل إلى المرحلة اللاحقة. |
|---|----------------------------------|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| ١ | تذكر المعلومات الواردة في القصة. |                                                          |                                            |                                                   |
| ٢ | معرفة الفكرة الأساسية للقصة.     |                                                          |                                            |                                                   |
| ٣ | تحليل القصة.                     |                                                          |                                            |                                                   |
| ٤ | تلخيص القصة، ونقدها.             |                                                          |                                            |                                                   |

### ملاحظة :

لا يطبق هذا الجزء إلا مع الطلاب الذين يتمكنون من قراءة النص قراءة جهرية سليمة، ويتدرج في الأسئلة من البسيط إلى الأكثر عمقا.

## البند الخامس الاستقلال في القراءة

- يجيب الطالب عن الأسئلة الآتية :

١. أميل إلى القراءة في مجال :

□ القصص والروايات. □ العلم والبحث. □ الثقافة العامة. □ الشعر. □ التاريخ.

أخرى .....

٢. آخر عنوان قرأته هو .....، ويتناول قضية .....

٣. الكتاب الذي أقرأه الآن عنوانه .....

ومجاله .....

(يرجى تعبئة التقرير في نهاية الكراسة بناء على نتائج الطالب في المقياس).

## الملحق رقم (٢)

### اختبارات تحديد المستوى في القراءة الجهرية والكتابة



اختبار تحديد مستوى الطلاب في مهارتي القراءة الجهرية والكتابة  
للفيف الخامس  
للعام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦ هـ - ٢٠١٤/٢٠١٥ م

#### توجيهات الاختبار:

- اكتب اسمك وبياناتك في الأماكن المحددة لذلك.
- مدة الاختبار : ثلاث حصص.
- الاختبار في (٩) صفحات.
- نرجو منك ابني الطالب ابنتي الطالبة اتباع توجيهات معلمك، ومحاولة بذل أقصى ما عندك من جهد لتصبح ضمن المجيدين في القراءة والكتابة.

اسم الطالب: ..... الصف: .....  
المدرسة: .....

أولاً- القراءة الجهرية.

اقرأ النص الآتي قراءة جهرية سليمة.

### مدينة مسقط

مَسْقَطُ مِنْ أَجْمَلِ مَدُنِ الشَّرْقِ الْأَوْسَطِ، فَشَوَارِعُهَا، وَمَبَانِيهَا، وَمُنْتَرَاهَا، وَمَسَاحَاتُهَا  
الْخَضِرَاءُ، تَجْعَلُ كُلَّ مَنْ يَرَاهَا، يُسَلِّمُ بِأَنَّهَا فِي مَدِينَةٍ عَصْرِيَّةٍ، اسْتَفَادَتْ أَيْمًا اسْتِفَادَةً مِنَ الطَّرَازِ  
الْمِعْمَارِيِّ الْحَدِيثِ، دُونَ التَّخْلِيِّ عَنِ الطَّائِفِ الْمِعْمَارِيِّ الثَّرَائِيِّ. إِنَّهَا مَدِينَةٌ عَصْرِيَّةٌ، فِي بُنْيَانِهَا  
وَتَنْظِيمِهَا الْمَدَنِيِّ، وَمَشَارِيعِهَا التَّجْمِيلِيَّةِ، وَيَكْفِي أَنْ يَتَمَلَّى الْمَرْءُ جَمَالَ عِمَارَاتِهَا وَمَآذِينِهَا وَأَسْوَاقِهَا،  
حَتَّى يُدْرِكَ أَنَّ هَذِهِ الْمَدِينَةَ، ظَلَّتْ رُغْمَ انْفِتَاحِهَا عَلَى الْعَصْرِ، مَدِينَةً مَشْرِقِيَّةً، يَتِمَّازُ فِيهَا الْقَدِيمُ  
وَالْحَدِيثُ. فَقِيَ الْمَبَانِي وَالْجُسُورُ وَالْمَعَالِمُ وَالْقُصُورُ، تَتَاوَعَمُ كُلِّي بَيْنَ الْقَرْنِ الْمِعْمَارِيِّ الْعَرَبِيِّ  
الْإِسْلَامِيِّ، وَالْقَرْنِ الْمِعْمَارِيِّ الْحَدِيثِ، يَقُومُ عَلَى الْمُسَاكِنَةِ وَالنَّاسِقِ وَالْإِسْجَامِ، وَثَمَّةٌ فِي مَكُونَاتِ  
الْمَبَانِي نَفْسِهَا؛ فِي أَبْوَابِهَا، وَنَوَافِذِهَا، وَزَخَارِفِهَا، وَقِبَابِهَا، مَا يَسُرُّ النَّاطِرِينَ.

سَيَدَتْ مَسْقَطُ عَلَى الصَّخْرَةِ، بَيْنَ الْجِبَالِ وَالْبَحْرِ، عَلَى شَرِيطِ سَاحِلِي ضَيِّقٍ. فَهِيَ مَدِينَةٌ  
جِبَلِيَّةٌ وَبَحْرِيَّةٌ فِي الْآنِ نَفْسِهِ. إِنَّهَا مَفْتُوحَةٌ عَلَى الْبَحْرِ، فِيمَا ظَهَرَهَا تَحْصِيهِ الْجِبَالِ الَّتِي لَهَا مَعَهَا  
حِكَايَةٌ، تَرْوِيهَا الْفَلَاحُ وَالْأَبْرَاجُ الْمُنْتَشِرَةُ عَلَى الْقِمَمِ، تَحْرُسُ الْمَكَانَ فِي صَمْتٍ مَهِيبٍ. كَمَا أَنَّ لَهَا مَعَ  
الْبَحْرِ حِكَايَاتٍ وَمَآثِرَ وَأَسْجَادًا.

وَمِنْ مَنَاطِقِ الْمَسَاحِلِ الشَّامِلَةِ، كَمَا تَتَوَسَّطُ الْمَرْقُوقَةُ إِلَى دَاخِلِ بِلَادِ عُمَانَ. مِينَاؤُهَا  
بَوَانَةُ مُقَضَّبِيَّةٌ إِلَى بِلَادِ هَارِسَ وَالْهِنْدِ وَالصِّينِ وَالْمَغْرِبِيَّاتِ، وَغَيْرِهَا مِنْ بِلَادِ الدُّنْيَا قَاطِبَةً. وَقَدْ كَانَ  
مَوْقِعُهَا، وَمَوْقِعُ مِينَائِهَا، مُصَنَّدَ خَيْرِ كَثِيرٍ طَوَالَ تَارِيخِهَا الطُّوِيلِ، مِمَّا جَعَلَهَا مَحَطَّ الْأَطَارِ الطَّامِعِينَ  
عَبْرَ الْعُصُورِ. وَلَطَالَمَا مَتَّى الْغَزَاءُ أَلْفُسَهُمْ مُنْذُ أَرْمَانِ خَلَّتْ، بِالِاسْتِيلَاءِ خَلَّتِهَا، لِكَيْلَهُمْ كَانُوا فِي كُلِّ  
مَرَّةٍ، يُزْعَمُونَ عَلَى تَرْكِهَا لِإِنْسَانِهَا وَدَوِيهَا، وَفِي كُلِّ مَرَّةٍ أَيْضًا، كَانَتْ الْمَدِينَةُ وَمِينَاؤُهَا، يُسَاطِرَانِ أَمْجَادَا  
وَمَآثِرَ مُنْقَطِعَةِ الْخَطِيرِ؛ لِأَنَّ إِنْسَانَ عُمَانَ مِثَالًا فِي الصُّمُودِ وَالْجِفَافِ عَلَى الْأَرْضِ وَالشَّرَفِ.

هَذَا هُوَ وَاقِعُ الْمَكَانِ فِي مَدِينَةِ مَسْقَطَ. أَمَّا تَارِيخُهَا، فَيَعُودُ بِنَا إِلَى الْإِنْسَانِ الْأَوَّلِ، إِذْ تُخْبِرُ  
الْآثَارُ فِيهَا، عَنِ حَيَاةِ الْبَشَرِ فِي الْعَصْرِ الْبَدَائِيِّ، فَمِنْطَقَةُ رَأْسِ الْخَمْرَاءِ تُحَدِّثُ بِأَمْجَادِ الْإِنْسَانِ  
الْعُمَانِيِّ الْقَدِيمِ، وَعِلَاقَتِهِ الْوُطِيدَةِ بِالْبَحْرِ، وَهَنَّاكَ مَنَاطِقُهُ بَوَشَرٍ وَمَقَابِرُهَا الْمَشْهُورَةُ، أَمَّا مَنَاطِقُهُ بَرِ  
الْجُصَّةِ، فَتُمَثِّلُ تَمُودَجَا لِلْعَرَبِيَّةِ السَّاحِلِيَّةِ الْعُمَانِيَّةِ.

وَقَدْ تَوَالَتْ عَلَى مَسْقَطَ مَعَ الزَّمَنِ، قِبَائِلُ مُهَاجِرَةٍ، بَدَأَ بِالْأُرْدِ، حَتَّى الْعُصُورِ الْإِسْلَامِيَّةِ  
الْأُولَى، إِلَى عَصْرِ النَّبَاهُتَةِ وَالْبَعَارِيَّةِ، إِلَى نَهْضَتِهَا فِي عَصْرِنَا الْحَاضِرِ، الَّتِي قَادَ مَسِيرَتَهَا  
حَضْرَةُ صَاحِبِ الْجَلَالَةِ السُّلْطَانِ قَابُوسَ بْنِ سَعِيدٍ -حَفِظَهُ اللَّهُ وَرَعَاهُ-.

كتاب مسقط - حكاية مدينة

وزارة التربية والثقافة

### أحبك... ولكني أريد أن ألعب

جاورت الرابعة من عمري وجاء من الرفاق واللعب. ولم تكن لي من مهزب في البيت إلا الشرفة، وهي تطل على فناء البيت وتشرف على الطريق. وكان أطفال الأسرة التي تسكن الدور الأول يلعبون في الفناء فجعلت أنظر إليهم بعينين مشوقتين، فيضللون أحياناً بأعين قرأت فيها دعوة صامتة انتزعت لها جوانحي.

واسألت أمي يوماً في الانضمام إليهم فقالت لي بازدياع: "ماذا حدث لبعثك؟ ألا ترى أنهم لا يكتفون عن العراك؟ ما عسى أن أفعل لو ضربوك؟ أو خرجوا بك إلى الطريق الذي لا تنقطع به العزبات؟... بل ماذا تفيد منهم إلا الشقاوة وسوء الأدب؟ أما أنا فأقص عليك القصص، وإذا شئت خرجنا معاً... إذا كنت تحبني فلا تقارني!" فتوددت إليها قائلاً: ﴿

- "إني أحبك أكثر من أي شيء في الدنيا، ولكني أريد أن ألعب!" ولكنها لم تكن لتدعني لرغبتني تلك....

وفيما عدا ذلك لم تدخر وسعاً لمرضاتي؛ كانت تبتاع لي اللعب أشكالا وألوانا، وإذا لمست ضيقي ومللي دعت بطفل من أطفال الجيران ليشاركني لهوي تخطت سمعها وبصرها بيد أن ذلك كله لم يزو عني....

تخينت منها غفلة يوماً، واسألت هاربا من الشقة أكاد أخرج من جلدي فرحاً، واستقبلني الأطفال في الفناء بدخسة وترحاب معاً، ومع أنه كان بيننا شبه تعارف، فإنه لم يسعني الاقتراب منهم، فوقفت مكاني في ارتباك وخياء... ولكن أكبر الأطفال تقدم مني ودعاني إلى اللعب، فاندفعت إلى

الخلقة، وأخذت مكاني في سرور لا يوصف. ولم تمر دقائق حتى شجر خلاف نلي ونن  
أخبرهم... فانهالوا عليّ صرخوا وزكلا، وغادروني في حالة يئس لها... لم أرفع بصري عن الأرض  
ولم أفارق مؤقفي حتى جاء النبؤل فحملني إلى أمي.  
غسلت لي وجهي وساقِي وهي تقول في الفعال شديد: تستأهل... تستأهل.. هذا جزاء من يخالف  
رأي أمه!

نجيب محفوظ (السراب)

### طبيب الأسنان

رؤى أحد الرحالة:

على شاطئ مسمس، يستلقي تمساح في استرخاء تام، وقد فتح فمه الواسع فتحة هائلة، لم نكن  
نذري معناها ولا مغزاها، وبينما نحن نرقب الأمور بخذر بالغ انطلق من داخل فيه طائر صغير  
كالسهم يملأ الدنيا صياحاً مثيراً، واندفع التمساح إلى الماء الدفعاً سريعاً، فلم نعد نرى الطائر ولا  
التمساح.

نرى ما العلاقة القائمة بين تمساح مفترس وطائر وديع يسكن داخل فيه المفتوح؟

إِنَّ طَائِرَنَا هَذَا هُوَ "طَيْبُ الْأَسْتَنْ" الطَّيْبِيُّ لِلتَّمْسَاحِ، أَوْ إِذَا لَمْ تُعْجَبْكَ هَذِهِ الْمُلَاحَظَةُ، فَالْتَمَذْهُ  
فَرَشَاءَ الْأَسْتَنْ أَوْ الْمَوَاكِلِ الَّذِي يَأْكُلُ مَا عُلِقَ بِأَسْنَانِ التَّمْسَاحِ مِنْ بَقَايَا الطَّعَامِ.

وَطَبِيعِي أَنْ "الرُّبُونِ" مِنْهُمَا يَكُنْ مُتَوَجِّسًا لَا يَسْتَطِيعُ أَنْ يَخُونَ طَبِيعَةَ الصَّغِيرِ، وَلَا أَنْ يَمْزِجَ مَعَهُ  
مِزْلَاحًا تَحِيْلًا، فَيَبْتَلِغَهُ مَثَلًا بَعْدَ اقْتِبَاءِ الْمَهْمَةِ، أَوْ يَخَفِّقَهُ إِذَا لَمْ يَفْعِبْهُ عِلَاجَةً. فَلَا شَيْءَ مِنْ هَذَا  
يَخْتَلُفُ فِي عَالَمِ التَّمَسَاحِ وَالْعَصَافِيرِ.

إِنَّ هُنَاكَ إِفْقَاقَ مُشْتَرَكٍ لِبَيَازِلِ الْمُنْفَعَةِ، يَسْتَلْقِي التَّمْسَاحُ لِيَتَنَظَّفَ أَسْنَانُهُ، وَيَحْصُلَ الطَّائِرُ عَلَى مَا  
عُلِقَ بِهَا مِنْ طَعَامٍ. وَزِيَادَةً فِي رَدِّ الْجَمِيلِ، وَحُصْنِ الْأَسْتِجَابِ، أَخَذَ الطَّائِرُ عَلَى نَفْسِهِ عَهْدًا، إِنَّ رَأْيَ  
شَرِّا بِحَقِّقٍ بِالتَّمْسَاحِ، أَكْثَرُهُ بِصِيْحَةٍ مَعْرُوفَةٍ بَيْنَهُمَا، وَلَقَدْ رَأَى الطَّائِرُ الصَّغِيرُ مِنَ الدَّالِخِ، فَخَصِبَتْهَا  
شَرًّا دَاجِمًا فَطَارَ هَذَا فِي الْهَوَاءِ وَغَاصَ ذَلِكَ فِي الْمَاءِ.

عن كتاب العربي من أسرار الحياة والكون



## في مسالك النمل

هَلْ مَكَّرَ أَحَدُكُمْ فِي نُحُولِ نَبْتِ النَّمْلِ؟

سَنُكُونِي. إِنَّمَا سَتَكُونُ زِيَارَةً مُتَبَرِّةً ... أَكْثَرُ إِقَارَةٍ وَمَا تَطْلُونَ!

إِنَّ النَّمْلَةَ حَتَرَةٌ صَغِيرَةٌ جَدًّا، وَمَعَ ذَلِكَ فَهِيَ مُهَنْدِسَةٌ وَمُحَارِبَةٌ عَظِيمَةٌ، تَبْنِي الْقَلَاعَ وَالْخُصُونِ  
وَالْعُرْفَ وَالْأَمَالِيزَ وَالْمَخَارِزَ ...

وَمِنْ ذَلِكَ نَوْعٌ مِنَ النَّمْلِ يُعَامِلُ زِرَاعَةَ تِلْقَاتٍ، وَيَعْمِدُهَا بِالسَّمَادِ مِنَ الْأَوْرَاقِ الْمُتَعَفِّلَةِ، ثُمَّ يَحْصِدُهَا  
عِنْدَ لُحْجِهَا، وَيُخْزِنُهَا فِي مَخَارِزِهِ ...

وَمِنْ ذَلِكَ نَوْعٌ آخَرٌ مِنَ النَّمْلِ كِيمِيَالِيٌّ مُتَخَصِّصٌ، يَصْنَعُ الْمُغْتَبَ وَيُحَوِّلُهُ إِلَى نَوْعٍ مِنَ الْوَرَقِ الْمُقَوَّى،  
يُقَوِّي بِهِ أَشْكَالاً هَنْدَسِيَّةً وَمُحَارِبَةً عَظِيمَةً.

وَمِنْ ذَلِكَ نَوْعٌ تَالِيٌّ مِنَ النَّمْلِ يَبْنِي بُيُوتًا يُكَثِّفُ هَوَاءَهَا بِوَافِدٍ سَفَلِيَّةٍ لِإِدْخَالِ الْهَوَاءِ الْبَارِدِ، وَتَوَافِدٍ  
عُلَوِيَّةٍ لِإِخْرَاجِ الْهَوَاءِ السَّاجِنِ.

وَالنَّمْلُ لَعَنٌ يَخَاطَبُ بِهَا ... وَيَسُونِ هَذَا الشَّخَاطِبُ مَا كَانَ يُمَكِّنُ أَنْ يُورَعَ الْوُظَائِفُ، وَيَقِيمَ نِظَامًا  
اجْتِمَاعِيًّا تَلْبِيًّا فِيهِ الْإِحْصَاصَاتُ.

وَالنَّمْلُ قُتْرَةٌ خَاصَّةٌ عَلَى تَنْبِيرِ عَقِيمَةٍ، فَالنَّمْلَةُ تَجْنَعُ فِي الصَّنِيفِ، وَتَنْجَرُ لِلشَّبَاءِ، وَتَنْبِرُ مِيزَانِيَّةً  
مُحْتَمِعَةً كَثِيرَةً مِنَ النَّمْلِ فِي مُوَاجَهَةِ طُرُوفِ قَاسِيَةٍ مِنَ التَّرْدِ وَالْخَفَافِ ...

عَالَمٌ مُذْهِمٌّ!

سَنُكُونِي، سَتَعْلَمُونَ الْكَثِيرَ إِذَا دَخَلْتُمْ نَبْتِ النَّمْلِ!

د. مصطفى محمود

مفكر وكتّاب مصري

## ثانياً - الإملاء

استمع إلى المعلم جيداً، واكتب الفقرة التي يملئها عليك بخط واضح  
مراعياً القواعد الإملائية التي درستها.

|                       |   |
|-----------------------|---|
| قواعد الكتابة السليمة | م |
| السلامة الإملائية     | ١ |
| فصلحة للكلمات         | ٢ |
| سلامة التركيب         | ٣ |

### ثالثاً - التصدير

استرشد بالتوجيهات على الهامش الأيمن لكاتبه نص يتضمن خروجك لرحلة مع أفراد عائلتك.

### التوجيهات:

- الزمان: صباح أحد أيام العطلة.

المكان: أحد أوعية السلطنة.

- الشخصيات: أنت،  
وأفراد عائلتك.

الأحداث: الاتفاق  
على الخروج صباح  
يوم الإجازة،

الامتداد للخروج،  
الوصول للمكان،  
الاتفاق على برنامج  
معين، نهاية اليوم،  
العودة للبيت.

استخدام علامات الترفيم الآتية

(٢٠٠٠ : ) في  
المكان المناسب.

انتهى الاختبار، مع تمنياتنا لكم بالتوفيق.

الملحق (٣)

أسماء المحكمين

| م | اسم المحكم         | الوظيفة                          |
|---|--------------------|----------------------------------|
| ١ | د. حسين الخروصي    | أستاذ مشارك بجامعة السلطان قابوس |
| ٢ | أ. بلقيس الخابورية | مشرفة لغة عربية بمحافظة مسقط     |
| ٣ | أ. خالد السليمانى  | معلم لغة عربية                   |
| ٤ | أ. عالية الراشدية  | معلم أول لغة عربية               |
| ٥ | أ. بدرية المعولية  | معلمة لغة عربية                  |

