مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد العدد (٣٩) – يوليو ٢٠٢٢م
الترقيم الدولي للنسخة المطبوعة: ٥٣١٩ - ٢٠٩٠ الترقيم الدولي للنسخة الالكترونية: ٣٢٦٨-٢٦٨٢
الموقع الالكتروني : website : https://jftp.journals.ekb.eg

فاعلية برنامج قائم على العيادات القرائية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

د. / هبه عز الدين إبراهيم
مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
بكلية التربية– جامعة الإسكندرية

تاريـــخ استلام البحـث : ١٨ / ٢ /٢٠٢٢م
تاريـــخ قبـول البحـث : ٦ / ٣ /٢٠٢٢م
البريد الالكتروني للباحث :dr.hebaezz@alexu.edu.eg

DOI: JFTP-2202-1196

الملخص

هدف البحث الحاضر إلى تعرُّف فاعلية برنامج قائم على العيادات القرائية في تنمية مهارات فهم المقروء؛ لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، واتُّبع – تحقيقًا لأهداف البحث – المنهج التجريبي؛ بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، بقياسين: قبلي، وبعدي، لأداتي البحث الممثلتين في اختباري: فهم المقروء (إعداد الباحثة)، والمصفوفات المتتابعة الملونة لرافن، وقد جاءت العينة الأساسية للبحث ممثلة في (٣٨) تلميذًا من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الرابع الابتدائي، اختيروا عشوائيًا، وطُبقت عليهم أداتا البحث قبليًا، ثم تطبيق المعالجة التجريبية الممثلة في البرنامج المقترح القائم على العيادات القرائية بمادتيه التعليميتين: دليل المعلم، وكتاب التلميذ، ومِن ثَمَّ تطبيق أداتي البحث بعديًا؛ لحساب الفروق بين متوسطي درجات القياسين، ومعالجة النتائج التي خلُصت إليها المعالجة التجريبية إحصائيًا.

وقد خَلُصت نتائج البحث إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على العيادات القرائية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وأُوصي – في ضوء تلك النتائج – باستخدام العيادات القرائية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وضرورة العناية بمهارات فهم المقروء، وما يلزمها من أساليب، وطرائق تدريس؛ كالعيادات القرائية.

الكلمات المفتاحية:

العيادات القرائية، فهم المقروء، التلاميذ ذوو صعوبات التعلم

The effectiveness of a program based reading clinics to developing reading comprehension skills for a sample of students with learning difficulties in the primary stage.

ABSTRACT

The present research aimed to know the effectiveness of a program based on reading clinics in developing reading comprehension skills for a sample of students (38) with learning difficulties in the primary stage. Educational includes: a list of the most important reading comprehension skills appropriate for students with reading difficulties, and the program based on reading clinics, which included the teacher's guide, and the student's book.

The research also included one tool: the reading comprehension test. The experimental method was used in choosing the research sample, and the application of the program, and the quasi-experimental design with one group was used in the cardiac and dimensional measurements of the research tools.

The results showed the students' improvement in reading comprehension skills, and the research recommended the use of reading clinics to develop reading comprehension skills among a sample of students with reading difficulties, and the need to take care of reading comprehension skills, and modern methods of teaching such as reading clinics.

KEYWORDS:

reading clinics, reading comprehension, students with learning difficulties

المقدمة:

تُعدُّ الفئات الخاصة – بخاصة ذوو صعوبات التعلم – في حاجة ماسة إلى عناية، ورعاية فائقتين؛ مقارنة بنظرائهم من العاديين؛ لما تعانيه تلك الفئات من مشكلات، وصعوبات تعوق تعلمهم؛ فيما نتاجه تدني تحصيلهم في المواد الدراسية كافة.

وقد أشار محمد النوبي* (٢٠١٠: ٢٣) إلى أن صعوبات التعلم في التعريف الفدرالي، تشير إلى الاختلاف الكبير بين كلا التحصيلين: المأمول، والفعلي؛ والذي قد يُعزى إلى آلية معالجة المعلومات، وكيفية تدريسها؛ لا إلى أي اضطرابات؛ ذهنية كانت، أو بصرية، أو سمعية، أو حركية.

ولكي يتقدم التلاميذ ذوو صعوبات تعلم القراءة في الجانب الأكاديمي؛ لا بد لهم من إتقان اللغة؛ بوصفها إحدى أهم آليات التواصل المعرفي الإنساني في المواقف الحياتية المختلفة، وأداة للفهم والإفهام، ومفتاحًا لعمليتي: التعليم، والتعلُّم؛ إذ يُعدُّ إتقانها ركنًا رئيسًا في تحصيل التلاميذ – مهما تفاوتت مراحلهم التعليمية – المواد التعليمية كافة.

إنَّ القراءة الوسيلة الأولى لنقل التراث الفكري، والإنساني من جيل إلى جيل؛ فهي وسيلة للمتعة والثقافة، وأداة من أدوات حل المشكلات؛ مما يعني أن القراءة – هنا – غير مقصورة على المعالجة البصرية للحروف والكلمات المكتوبة؛ ولكن تُعنى – جنبًا إلى جنب مع المعالجة البصرية– بتعرُّف معاني الكلمات، وربط الجمل مع بعضها البعض بشكل متسلسل، والاحتفاظ بالفِكر، والمعاني، وتوظيفها فى كل ما هو قادم من مواقف حياتية مماثلة لموقف التعلُّم؛ أي : أنَّ الهدف الرئيس لتعليم القراءة، هو تمكُّن متعلميها من تحصيل المعرفة، وتمثيلها.

ولفهم المقروء أهمية كبرى لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ حيث تعد القراءة مهارة أساسية من مهارات تعلم أى لغة أخرى؛ فبرغم أهمية مهارتي: الاستماع، والتحدث؛ فإنه كثيرًا ما يتعذر على المتعلم استخدامهما؛ لقلة الفرص التعليمية المتاحة له لممارسة اللغة الشفهية.

إن ما يُكسب مهارة القراءة طابع الأهمية لدى التلاميذ؛ دورها الرئيس في تواصلهم اللغوي الفاعل، وزيادة حصيلتهم اللغوية، ومواصلة تقدمهم الأكاديمي في بقية الصفوف؛ فكل المواد الدراسية ما هي إلا نتاجٌ فكريٌ، وثقافيٌ؛ مكتوبًا كان، أو مقروءًا.

وأشار محمود الناقة (٢٠١٧، ١٣١) إلى أن نجاح التلميذ في تحصيله الدراسي، واستمرار تعلُّمه؛ مرهونٌ باكتسابه المهارات الأربع للقراءة (التعرُّف، والنُطق، والفَهم، والنقد وحل المشكلات)؛ أي : أنَّ الفهم – بوصفه الغاية الرئيسة من تدريس القراءة، وبخاصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم – يساعد التلاميذ في اكتساب مفردات جديدة، وتراكيب ومعان مختلفة؛ تمكِّنهم من إنتاج اللغة، واستعمالها؛ وأنه – في ضوء ما أورده محمد حبيب (٢٠٠٠، ٥٥) – هو الأساس والعمود الفقري

* اعتمد البحث على طريقة توثيقAPA الاسم (السنة، الصفحة).

الذي به تستقيم عملية القراءة، على حين عدّه Al-Alwan (2012, P.1) مهارة رئيسة يهدف تعليم القراءة – في الأصل– إلى تنميتها؛ ومِنْ ثَمَّ لا يحتاج القاريء فهم المعنى المباشر فحسب؛ بل فهم الفِكَر المتضمنة؛ فالقارئ الذي يقرأ من دون فهم للمعنى، ولا الفكر، ليس بقارئٍ.

وعدَّه بدوى أحمد الطيب (٢٠١٦، ٢٤) المهارة الثانية من مهارات القراءة؛ فالهدف من كل قراءة فهم المعنى، والخطوة الأولى فى هذه العملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، وربط الخبرة بالرمز أمر ضرورى؛ لأن هذا أول أشكال الفهم، وقد لا يصل المعنى من كلمة واحدة، ويستطيع القارئ الجيد أن يفسِّر الكلمات من تركيبها السياقي، ويفهم الكلمات كأجزاء للجمل، والجمل كأجزاء للفقرات، والفقرات كأجزاء للموضوع؛ ومن ثم لم يعد الأفراد فى حاجة إلى القراءة وحدها؛ بل ازدادت حاجاتهم إلى فهم ما يقرأون، وصولًا إلى تعزيز مهارات التواصل: الشفهية، والتحريرية الممثلة فى القدرة على قراءة الكتب، والروايات، والصحف، والمجلات، والكتيبات التعليمية، وكذلك القدرة على التواصل بشكل فاعل مع ما يتم تعلمه من القراءة.

وعدَّته الشيماء السيد عبد الجواد (٢٠١٨، ٩٢-٩٣) عملية تفاعل بين القارئ والنص؛ حيث يبدأ القارئ بالنص، وتمثُّل بنيته السطحية؛ محاولًا اختراقها، والنفاذ إلى البنية العميقة الكامنة وراءها، وهو– فى ذلك – يكوِّن شبكة من العلاقات بينه وبين النص، وبينه وبين ذاته؛ حيث يجري حوارًا مع ذاته فى ضوء ما تمثَّله من النص، فيدمج نتاج هذا التمثُّل مع بنيته المعرفية؛ وهنا يحدث الفهم الذي – كما ذُكر سلفًا – يختلف؛ وفقًا لاختلاف المعارف السابقة لدى القراء، والسياقات، والمناخ الذى تجري فيه عملية القراءة؛ فضلًا عن اختلاف بنية النص ذاته.

إن فهم المقروء – فى ضوء ما تقدَّم – يُعنى ببنيتي النص: الظاهرة (ممثلة فى النصوص المكتوبة، وما تتضمنه من ألفاظ، وأساليب، وبنى تركيبية، وصرفية)، والعميقة (ما وراء النص من غايات، وأهداف، ومقاصد، تفسَّر فى ضوء خبرات القارئ، وتمكنه من مهارات فهمه)؛ فأغراض القراءة ليست في معزل عن عمليات الفهم، ولا عن السياق الذي يعيش فيه التلاميذ، ويتعلمون.

وبرغم أهمية القراءة، ودورها في بناء شخصية المتعلمين؛ فإنَّ كثيرًا منهم يعانون صعوبات في القراءة بشكل جيد، وغير ملمِّين بمهاراتها؛ فيما نتاجه – من دون شك – تأخرهم دراسيًا.

وهناك عديدٌ من الدراسات التي أشارت إلى وجود صعوبات في تعليم القراءة؛ كدراسة كل من: رشدي طعيمة، ومحمد علاء الدين (٢٠٠٦)؛ وناجح علي (٢٠٠٨)؛ وخالد خاطر (٢٠١٦)؛ ومرزوق عوض (٢٠١٦)؛ فضلًا عن توصيات بعض المؤتمرات ذات الصلة؛ كمؤتمري: "صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية، والتشخيص، والعلاج" (٢٠٠٧)؛ و" معلم القراءة بين مهام التعليم، ومواجهة صعوبات التعلم في الوطن العربي" (٢٠١١)، واللذان أكدا ضرورة توفير أساليب حديثة في تعليم القراءة، ومواد تعليمية جديدة؛ لتنفيذ برامج علاج صعوبات تعلم القراءة.

وتُعد العيادات القرائية من البرامج الحديثة المتضمنة استراتيجيات تدريس متنوعة يمكن الإفادة منها في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة؛ فأشار ريد وهريسكو وسوانسون Reid,Hresko& Swanson(1991) إلى أن الاعتماد على العيادات القرائية في علاج صعوبات تعلُّم القراءة لدى التلاميذ؛ يحسِّن لديهم – في ضوء ما خلُصت إليه نتائج الدراسات ذات الصلة – قدرتهم على امتلاك مهارات فهم المقروء.

ومع ضرورة العناية بفهم التلاميذ – وبخاصة ذوو صعوبات التعلم – ما يتعلمونه، ويقرأونه، وكذلك ما آلت إليه نتائج الدراسات ذات الصلة بالعيادات القرائية، وتركيزها – في ضوء ما تتضمنه من أساليب واستراتيجيات حديثة؛ مثل: التلخيص، لعب الأدوار، وحل المشكلات، وقراءة الكورال– على نشاط التلميذ، وتفاعله في الموقف التعليمي؛ فقد عُني البحث الحاضر بتوظيفها في تنمية مهارات فهم المقروء لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

مشكلة البحث:

اعتمدت الباحثة – في تحديدها مشكلة البحث الحاضر – على شكوى– الطلاب المعلمين في التدريب الميداني – من تدني مستويات فهم المقروء لدى تلاميذ صعوبات التعلم وعدم قدرتهم على فهم ما يقرأونه، ولا استيعابه، وعدم قدرتهم – كذلك – على تمييز الفكر الرئيسة، وصعوبة تحديد مرادف الكلمة، ومضادها.

وبسؤال عددٍ من معلمي اللغة العربية عن أهم المشكلات التي يعانيها التلاميذ ذوو صعوبات تعلم القراءة؛ فقد أشاروا جميعًا إلى ضعف التلاميذ في فهم المقروء، واستيعابه.

كما أجرت الباحثة – للتأكد من تدني اكتساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مهارات فهم المقروء – دراسة استكشافية على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، قوامها (٢٠) تلميذًا، ممن تدنت درجاتُهم في القراءة، وضَعُفَ تمكُّنهم من مهارات فهم المقروء، وبتطبيق اختبارٍ في مهارات فهم المقروء (إعداد الباحثة) ؛ تبين من النتائج ما يلي:

- ١٠٠% منهم يعانون ضعفًا في تحديد الفكر الرئيسة للمقروء.
- ١٠٠% منهم يعانون ضعفًا في تحديد الفكر الفرعية للمقروء.
- ٩٥% يعانون مشكلة تحديد معنى الكلمة من خلال السياق.
- ٨٥% يعانون عدم القدرة على ربط العلاقة بين السبب والنتيجة.

وقد جاءت نتائج تلك الدراسة الاستكشافية متماشية مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة؛ أمثال: سناء محمد (٢٠١١)؛ ومرزوق عوض (٢٠١٦)؛ أحمد الأحول (٢٠١٧)؛ نداء أيوب (٢٠١٧)، والتي أكدت جميعها أهمية فهم المقروء لدى التلاميذ، وبخاصة ذوو صعوبات التعلُّم.

ومع ما آلت إليه نتائج الدراسة الاستكشافية من ضعف تمكُّن تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم من مهارات فهم المقروء؛ فقد سعت الباحثة إلى استخدام برنامج قائم على العيادات القرائية؛ لتنمية مهارات فهم المقروء. لذا؛ يمكن صُوغ مشكلة الدراسة فى السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج قائم على العيادات القرائية، في تنمية مهارات فهم المقروء؛ لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟

ويتفرع عنه الأسئلة الآتية :

١. ما مهارات فهم المقروء المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية ؟

٢. ما أسس بناء العيادات القرائية؛ لتنمية مهارات فهم المقروء؛ لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية ؟

٣. ما تأثير استخدام العيادات القرائية، في تنمية مهارات فهم المقروء؛ لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟

فرض البحث:

نَص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء".

ويتفرع عنه الفروض الآتية :

١. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات الفهم الحرفي للنص المقروء.

٢. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارة الفهم الاستنتاجي للنص المقروء.

٣. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارة الفهم النقدي للنص المقروء.

٤. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارة الفهم الإبداعي للنص المقروء.

متغيرا البحث:

المتغير المستقل: البرنامج القائم على العيادات القرائية.

المتغير التابع: مهارات فهم المقروء.

هدف البحث:

١. تحديد مهارات فهم المقروء المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

٢. إعداد البرنامج القائم على العيادات القرائية؛ لتنمية مهارات فهم المقروء؛ لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

٣. تعرُّف فاعلية برنامج قائم على العيادات القرائية، في تنمية مهارات فهم المقروء؛ لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

أهمية البحث:

تفيد نتائج الدراسة الحاضرة كلًّا من:

١- مخططي المناهج: يساعدهم في بناء مناهج تستند إلى مهارات فهم المقروء؛ فضلًا عن استخدام بعض الاتجاهات الحديثة؛ مثل: العيادات القرائية.

٢- المعلمين: يوجه البحث معلمي اللغة العربية إلى توظيف ما يُستحدث من استراتيجات وطرائق تدريس في تنمية مهارات فهم المقروء.

٣- التلاميذ: يساعد هذا البحث التلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة في اكتساب مهارات فهم المقروء، والإفادة منها في الخبرات الحياتية المستقبلية.

٤- الدارسين: يوجِّه البحث الحاضر الدارسين إلى توظيف النظريات الحديثة، وأساليب التدريس المبتكرة في تعليم التلاميذ – بخاصة ذوو صعوبات تعلُّم القراءة – مهارات فهم المقروء.

حدود البحث:

قُصر البحث الحاضر – في حدوده – على ما يأتي :

- الحدود الموضوعية: بعض مهارات فهم المقروء التي تم التوصل إليها من خلال الاجراءات المنهجية المتبعة، والتي سوف يتم تدريسها من خلال العيادات القرائية، والتي لا بد أن تتناسب مع طبيعة التلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة.

- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢م.

- الحدود المكانية: مجموعة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة بمدرسة الفنار الابتدائية، التابعة لإدارة الجمرك التعليمية – محافظة الإسكندرية.

أُختير الصف الرابع الابتدائي؛ نظرًا لكونة مرحلة انتقالية من المرحلة الأساسية الدنيا إلى المرحلة الأساسية العليا بالمرحلة الابتدائية؛ فيبني التلميذ – في هذا السن – شخصيته، ومهاراته، ومعلوماته، وينتقل إلى مهارات أكثر تعقيدًا؛ فحل المشكلات التي تظهر في هذه المرحلة تساعدنا في الحدِّ من المشكلات التي قد تظهر بعد انتهاء المرحلة الابتدائية، كما أن صعوبات التعلم تظهر بشكلٍ جلي في المراحل الصفية المتقدمة.

منهج البحث:

اعتُمدَ – فى البحث الحاضر – على كلا المنهجين:

- **الوصفي: فى التأطير النظري لمتغيري الدراسة.**
- **المنهج التجريبي ذو تصميم شبه التجريبي بمجموعته الواحدة؛ بتطبيقين: قبلى، وبعدى، وقياس الفاعلية، ومعرفة ما إذا كانت النتائج تُعزى للبرنامج أم لا.**

المواد التعليمية، وأداتا البحث:

- **المواد التعليمية :**
  - **دليل المعلم إلى تنمية مهارات فهم المقروء المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.**
  - **كتاب التلميذ؛ لتنمية مهارات فهم المقروء المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.**
- **أداتا البحث:**
  - **اختبار فهم المقروء للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية (إعداد الباحثة).**
  - **اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن****.**

خطوات البحث، وإجراءاته:

سار هذا البحث وفق مجموعة من الخطوات والإجراءات نسردها – تفصيلًا – فيما يأتي :

- **للإجابة عن السؤال الفرعي الأول: "ما مهارات فهم المقروء المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟" ؛ حُددت – في ضوء ما اطُّلع عليه من دراسات، وكتابات تربوية ذات صلة – مهارات فهم المقروء اللازمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وصُنِّفت فى استبانة؛ تمهيدًا لعرضها على مجموعة من السادة المحكَّمين في مجال التخصص(تخصص اللغة العربية، والصحة النفسية)، ثم الانتهاء – في ضوء آراء السادة المحكَّمين، ومقترحاتهم– إلى قائمة بمهارات فهم المقروء المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.**
- **للإجابة عن السؤال الفرعى الثاني: "ما أسس بناء العيادات القرائية؛ لتنمية مهارات فهم المقروء؛ لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟"؛ بُني – في ضوء القائمة المستخلصة – البرنامج في مادتيه التعليميتين: دليل المعلم، وكتاب التلميذ.**
- **للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث : " ما تأثير استخدام العيادات القرائية، في تنمية مهارات فهم المقروء؛ لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟"؛ طُبِّقت – للتأكد من فاعلية البرنامج المقترح – أداتا البحث قبليًا على عينة الدراسة الأساسية، وأُجريت المعالجة**

***** انظر ملحق رقم (٥)

التجريبية (تطبيق البرنامج المقترح)، وتطبيق أداتي الدراسة بعديًا، والانتهاء – في ضوء المعالجات إحصائية للفروق بين نتائج التطبيقين: القبلي، والبعدي – إلى النتائج التي آل إليها البحث، وتقديم – في ضوء تلك النتائج – التوصيات، والمقترحات.

مصطلحات البحث:

العيادات القرائية:

عرفها أحمد أبو الحجاج (٢٠٠٢، ١٩٥) بأنها: " شكل من أشكال الخدمات العلاجية للتلاميذ الذين يستطيعون التعليم بمستوى متوسط داخل الفصول الدراسية، ويشارك فيه فريق من المهنيين، والباحثين؛ بهدف تشخيص الضعف القرائي، وتقديم الخدمات العلاجية".

وعرفتها الباحثة – إجرائيًا – فى البحث الحاضر بأنها : مكان مناسب في المدرسة، يمكن فيه ممارسة التدريس بشكلٍ فردي وجماعي، يتضمن موادًا تعليميةً، وأجهزةً سمعية، وبصرية متخصصة في تعليم مهارات فهم المقروء؛ مثل: شرائط الكاسيت، والأقراص المدمجة، وأجهزة الحاسب المحمول، ويُستعان فيه بالاختصاصيين؛ للمساعدة في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وعلاجهم ؛ وبالتالي تقدم العيادة القرائية خدماتها للمعلمين داخل المدرسة، وللآباء خارجها؛ حتى تتكاتف الجهود، وتتضافر؛ لتنمية مهارات التلاميذ في فهم المقروء إلى أقصى حد ممكن .

فهم المقروء:

عرَّفه فتحي يونس (٢٠٠٤، ٢٦٥) بأنه: " الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكّر هذه الأفكار، واستخدامها في أنشطة مستقبلية".

وعرفته الباحثة – إجرائيًا – فى البحث الحاضر بأنه: تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على إيجاد المعنى العام للنص المقروء، وتحديد أفكاره، والتمييز بين موضوعاته: الرئيسة، والفرعية، وتوظيف المعاني في مواقف أخرى جديدة.

التلاميذ ذوو صعوبات تعلُّم القراءة:

عرفهم خالد خاطر (٢٠١٦، ١٨٧) بأنهم: " التلاميذ الذين لديهم عجز في قراءة النصوص، وعدم القدرة على فهم المقروء، واستيعابه، ولا ينخفض معدّل ذكائهم عن أقرانهم؛ فتتراوح درجة ذكائهم ما بين : (١٢-٩٠) " .

وعرفتهم الباحثة – إجرائيًا – فى البحث الحاضر بأنهم: تلاميذ الصف الرابع الابتدائي غير المتمكنين من مهارات فهم المقروء، واستيعابه، كما أن يتراوح مستوى ذكائهم ما بين المتوسط، وفوق المتوسط؛ ولكنهم يحصلون على درجات أقل من المتوسط في الاختبارات التحصيلية، ويعانون ضعفًا في تحصيلهم الدراسي لا يُعزى لتخلُّف عقلي، ولا لإعاقة سمعسة، أو بصرية.

وقد عُني فى الجزء التالى من البحث بالتأطير النظري لمتغيري البحث، وذلك فى محورين رئيسين؛ الأول : صعوبات تعلُّم القراءة، وفهم المقروء، والثاني: العيادات القرائية، ودورها في تنمية مهارات فهم المقروء لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة.

التأطير النظري لمتغيري البحث:

المحور الأول: صعوبات تعلم القراءة، وفهم المقروء:

صعوبات التعلم القرائية:

لا بدَّ – قبل تفصيل مفهوم صعوبات التعلم – إعطاء نبذة عن صعوبات التعلم، وكيفية تشخيصها، ثم التعرُّض – تفصيلًا – لذوي صعوبات تعلم القراءة ؛ بوصفهم الفئة المستهدفة من البحث.

⇦ صعوبات التعلم:

عرفها محمد علي (٢٠١٠، ٢٣) بأنها: " التباين الشديد بين التحصيل المتوقع والحقيقي، ينتج عن خلل في فهم المعلومات، لا عن اضطراب عقلي، ولا انفعالي، أو بصري، أو سمعي، أو حركي".

وعرفت أماني خالد (٢٠١٩، ٧٤) ذوي صعوبات التعلُّم بأنهم: " مجموعة من الطلاب لديهم ذكاء متوسط أو فوق المتوسط في اختبار الذكاء، وحاصلون على درجات أدنى من المتوسط في الاختبارات التحصيلية، مع استبعاد الحالات التي ترجع فيها الصعوبة إلى التخلف العقلي، أو إلى الإعاقات البصرية، أو السمعية".

⇦ أنواع صعوبات التعلم:

صنفت زينب شقير (٢٠٠٠، ٣٢٦-٣٢٧) صعوبات التعلم إلى مجموعتين؛ هما:

١. صعوبات تعلم نمائية: تتعلق بالوظائف الدماغية، والعمليات العقلية، والتي يحتاج إليها التلميذ في تحصيله الأكاديمي؛ مثل: الإدراك البصري، والسمعي، والانتباه، والذاكرة. وهذه الصعوبات مرجعها اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي.

٢. صعوبات تعلم أكاديمية: تتعلق بالموضوعات الدراسية؛ مثل: صعوبات تعلُّم القراءة، والكتابة، والعمليات الحسابية.

وسوف يُعنى البحث الحالي بعلاج صعوبات التعلم الأكاديمية، ممثلة في صعوبات فهم المقروء لدى التلاميذ.

صعوبات تعلم القراءة :

حدد مصطفى منصوري (٢٠١٠، ٢٠) صعوبات تعلم القراءة في: عدد الأخطاء التي يقع فيها التلميذ في اختبار تشخيص صعوبة القراءة ، وتشمل : صعوبة قراءة الكلمات الثلاثية، والكلمات التي بها مد، والكلمات المتضمِّنة مقطعًا ساكنًا، وصعوبة قراءة صوت التنوين.

وقد عرف فتحي الزيات(٢٠١٥، ٥١٦) صعوبات تعلم القراءة بأنها: " صعوبة أكاديمية ذات جذور إدراكية تتمثل في صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة، مع توافر قدر مناسب من الذكاء، وظروف التعليم".

كما عرفها منتصر سليمان (٢٠١٢، ١٠) بأنها: "قصور في القدرة على القراءة بالمستوى الذي يتلاءم مع العمر الزمني للقارىء؛ برغم ما يتوافر له – مثله مثل نظرائه من العاديين – من خبرات التعلم".

ويُشخَّص التلميذ بأنه من ذوي صعوبات التعلم؛ من خلال الدرجة التي يحصل عليها في الاختبارات التشخيصية؛ لذا عُني البحث الحاضر بتطبيق اختبارين تشخيصيين؛ أولهما: اختبار فهم المقروء (إعداد الباحثة)، واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن.

ويمثل ظهور صعوبات التعلم في وقتٍ مبكر تحديًا أمام تلاميذ المرحلة الابتدائية، ويترتب عليه عدم تمكن التلاميذ من عمليات التعلم، وحدوث التأخر الدراسي، ونجد استخدام مفهوم صعوبات القراءة للإشارة إلى الصعوبة التي يعانيها بعض التلاميذ في عدم تمكنهم من مهارات القراءة، ويقل مستواهم عن مستوى أقرانهم.

ذوو صعوبات القراءة:

عرفهم عبد الفتاح رجب، وواصف محمد (٢٠٠٩، ١٧٦) بأنهم: " الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة، ممثلة في : الفهم، والتهجي، والطلاقة في القراءة ".

وعرفتهم الباحثة – إجرائيًا – في البحث الحاضر بأنهم: تلاميذ الصف الرابع الابتدائي غير المتمكنين من مهارات فهم المقروء، واستيعابه، كما يتراوح مستوى ذكائهم ما بين المتوسط، وفوق المتوسط؛ ولكنهم يحصلون على درجات أقل من المتوسط في الاختبارات التحصيلية، ويعانون ضعفًا في تحصيلهم الدراسي لا يُعزى لتخلُّف عقلي، ولا لإعاقة سمعية، أو بصرية.

خصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة:

يمكن – بالرجوع إلى الدراسات والكتابات التربوية التي عُنيت بالتلاميذ ذوي صعوبات القراءة؛ مثل: كوتير Kuder(2003:123)؛ وإبراهيم الزريقات (٢٠٠٥، ٨٧)؛ وإيهاب الببلاوي (٢٠٠٦، ٩٨)؛ سعاد حابر (٢٠٠٧)، بربوسا Barbosa(2009)– إجمال الخصائص فيما يلي:

١– كثير من التلاميذ لديهم ضعف في مستويات اللغة كافة: الصوتي، والدلالي، والصرفي؛ فهم لديهم صعوبة في تمييز الوحدات الصوتية، وإنتاجها.

٢– صعوبة في التعبير عن أنفسهم؛ مما يلجئهم لاستخدام مفردات محددة، وجمل قصيرة.

٣– عدم القدرة على سرد القصص، ووصف الأحداث.

٤– ضعف في تركيب الجمل والضمائر.

٥– صعوبة تمييز الكلمات البصرية، والربط بين الحرف وصوته.

٦- عدم القدرة على تحليل الكلمات.

٧- صعوبة في فهم المقروء؛ نتيجة الضعف في التمييز السمعي بين الحروف، والكلمات.

ومن خلال العرض السابق يؤكد البحث الحاضر أن التلاميذ ذوي الصعوبات يعانون ضعفًا في امتلاك مهارات اللغة، وخاصة مهارات فهم المقروء؛ مما يجعلهم يتخلفون في الأداء عن أقرانهم.

فهم المقروء:

تعد اللغة العربية من أهم اللغات، وأميزها؛ لأنها استطاعت أن تستوعب كل ما نُقل إليها من علوم ومواد أخرى، وهذا يجعلنا ندرك الطاقة التي تمتلكها اللغة العربية، ومكانتها بين لغات العالم أجمع، وقدرتها على البقاء والتطور عبر العصور.

وللقراءة – بوصفها مدخلًا ومفتاحًا لجميع العلوم الأخرى – أهمية كبرى؛ ونعني بإجادة القراءة هُنا قراءة الفهم، والتحليل، والتحقق، والتدبر،؛وبالتالي فإن القراءة عملية عقلية ونفسية وحسية، يشرك فيها الفرد حواسه كافة ، فلا يمكنه قراءة نص دون أن يُبصره، ولا يمكن له اكتساب المفردة، وقراءتها دون أن يسمعها من المحيطين به؛ إذ تتطلب عملية القراءة مهارات اجتماعية للتفاعل مع المحيطين.

تعريف فهم المقروء:

تعددت التعريفات التي تناولت فهم المقروء من قِبل المختصين التربويين والمختصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ فعرفه فتحي يونس (٢٠٠٤، ٢٦٥) بأنه: " الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في أنشطة مستقبلية". وأشارت سنو وكاثرين Snow, Catherine(2002, 11-14) إليه بأنه: " العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى، وبناءه؛ من خلال تفاعله مع الصفحة المكتوبة".

كما عرَّفه ماهر عبد البارى (٢٠٠٩، ٨٥) بأنه: "أساس عملية القراءة، أو هو الغاية الرئيسة من درس القراءة، وهذا الفهم يتطلب من القارئ إضفاء معنى على النص المقروء؛ بما يتفق وطبيعة المعلومات الواردة فى النص من جهة، والخلفية المعرفية للقارئ وخبرته بالخصائص الأسلوبية للكاتب من جهة أخرى".

وقد حدد كل من: خالد هلال (٢٠١٥، ١٦٣)؛ وعلى مدكور (٢٠١٦، ٢٨٧)؛ وأبو الدهب البدري (٢٠١٩، ٣٦٥) تعريف فهم المقروء فيما يلي:

- نشاط ذهني تأملي يمارسه الدراس؛ بهدف تفسير المقروء، وتحليله.
- مجموعة من العمليات التي يقوم بها الدراس؛ للوصول إلى المعاني المتضمَنة في النص المقروء.
- إعادة بناء النص، وتكوينه؛ من خلال تفاعل الدارس مع النص المقروء؛ وفقًا للمستويات الخمسة للفهم (المباشر، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي).

إن فهم المقروء – فى ضوء ما تقدم – يُعنى ببنيتي النص: الظاهرة (ممثلة فى النصوص المكتوبة، وما تتضمنه من ألفاظ، وأساليب، وبنى تركيبية، وصرفية)، والعميقة (ما وراء النص من غايات، وأهداف، ومقاصد، تفسَّر فى ضوء خبرات القارئ، وتمكنه من مهارات فهمه)؛ فأغراض القراءة ليست في معزل عن عمليات الفهم، ولا عن السياق الذي يعيش فيه التلاميذ، ويتعلمون.

وعرفته الباحثة – إجرائيًا – فى البحث الحاضر بأنه: تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على إيجاد المعنى العام للنص المقروء، وتحديد أفكاره، والتمييز بين موضوعاته: الرئيسة، والفرعية، وتوظيف المعاني في مواقف أخرى جديدة.

❖ عناصر فهم المقروء:

يتضمن فهم المقروء – غي ضوء ما أورده كلٌ من: حسن شحاته، وزينب النجار (٢٠٠٣، ٢٣٢) – ثلاثة عناصر أساسية؛ هي:

١- القارىء: فالقارىء يعد العنصر الأول في الفهم؛ فهو من يمارس عملية القراءة من خلال تفاعله مع النص المكتوب، مستغلًا في ذلك قدراته: اللغوية، والعقلية.

٢- النص المقروء: يعد من العناصر شديدة التأثير على إعانة القارئ على الفهم، أو إعاقته، فالقارىء يمر – في أثناء فهمه المقروء – بكثير من العمليات الذهنية .

٣- السياق: يقصد به البيئات الثقافية، والاجتماعية المحيطه بالقارىء، وأحيانًا يُعزى اختلاف فهم المقروء إلى اختلاف تلك البيئات.

❖ مستويات فهم المقروء:

تعددت مستويات الفهم القرائي، فهناك من حدد هذه المستويات طبقًا لحجم الوحدة المقروءة بدءًا من الكلمة، ثم الجملة، ثم الفقرة، ثم الموضوع. وقسمه البعض الآخر طبقًا لنوع الرسالة الذهنية، وحجمها، وما تتضمنه من رموز مقروءة. وهناك من قسمه وفق مستوى العمليات العقلية (السطحي، والتفسيري، والناقد)، وهناك من قسمه وفق معايير الأطر المرجعية في تعليم اللغة الثانية.

كما نجد أن للأدبيات والكتابات التربوية –في تحديد مهارات فهم المقروء للمستوى المتوسط– منهجين؛ الأول: يحددها وفقًا لمستويات الفهم المتعارف عليها. والثاني: يحددها بشكل إجمالي يتضمن فهمًا عامًا للنص، وللقيم، والحقائق. فقد صنَّف كل من: محمود الناقة، ووحيد السيد (٢٠٠٢، ٢١٥-٢١٨)؛ ومحمد لطفي (٢٠٠٦) مستويات فهم المقروء كما يأتي:

١- مستويات الفهم المباشر:

- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
- تحديد مرادف الكلمة.
- تحديد أكثر من معنى للكلمة (المعنى المشترك).

- التمييز بين المفرد، والمثنى، والجمع.
- تحديد الكلمات المفتاحية.
- تحديد الفكر العامة (المحورية) للنص.
- تحديد الفكر الفرعية .
- إدراك الترتيب الزمني.
- إدراك الترتيب المكاني.

٢- مستوى الفهم الاستنتاجي:

- وضع عنوان ملائم للنص المقروء.
- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
- استنتاج علاقة السبب والنتيجة.
- استنتاج دوافع الكاتب، وأغراضه.
- استنتاج المعاني الضمنية في النص.

٣- مستوى الفهم الناقد:

- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التمييز بين الفكر الرئيسة، والثانوية.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع، وبين ما لا يتصل به.
- تحديد مدى مصداقية الكاتب.
- الحكم على مدى أصالة المادة، ومعاصرتها.

٤- مستوى الفهم التذوقي:

- ترتيب الأدبيات حسب قوة المعنى.
- إدراك القيم الجمالية والدلالة في الكلمات، وتعبيرات الكاتب المختلفة.
- إدراك الحالة الشعورية للكاتب، والمسيطرة على جو الكتابة.

٥- مستوى الفهم الإبداعي:

- إعادة ترتيب أحداث الموضوع.
- إعادة ترتيب الشخصيات.
- اقتراح حلول جديدة لمشكلات واردة في النص المكتوب.
- التنبؤ بالأحداث قبل الوصول إلى نهاية الموضوع.

وهناك تصنيف ياسين العذيقي (٢٠٠٩، ١٥٦) الذي قسم فيه فهم المقروء إلى خمسة مستويات؛ هي:

١- المستوى الحرفي:

- **تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.**
- **تحديد مضاد الكلمة.**
- **توضيح العلاقة بين الجمل.**

٢-المستوى الاستنتاجي:

- **اختيار عنوان مناسب للموضوع.**
- **استنتاج الأفكار الرئيسة المتضَمَّنة في الموضوع.**
- **استنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.**

٣- المستوى الناقد:

- **التمييز بين الحقيقة والرأى.**
- **الحكم على المقروء ؛ في ضوء الخبرة السابقة.**
- **تكوين رأي حول القضايا والأفكار المطروحة في النص.**

٤- المستوى التذوقي:

- **توضيح العاطفة المسيطرة على النص.**
- **تحديد الصور الجمالية التي تضمنها النص المقروء.**
- **ذكر الدلالة الإيحائية للكلمات.**

٥- المستوى الإبداعي:

- **اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع.**
- **التنبؤ بالأحداث نتيجة مقدمات معينة.**

وتؤكد الباحثة أن العرض السابق يلتزم بالمنهج الأول، والذي يُعنى بتقسيم مهارات فهم المقروء إلى عدة مستويات، منها:

- **مستوى الفهم المباشر للنص: ويشمل تحديد المعاني، وتحديد الفكر الرئيسة والفرعية، وترتيب الأحداث؛ زمانيًا، ومكانيًا.**
- **مستوى الفهم الاستنتاجي: بيان أوجه الشبه والاختلاف، وإيجاد العلاقة بين السبب والنتيجة، وتحديد غرض الكاتب، واستخراج الأفكار الضمنية.**
- **مستوى الفهم الناقد: تمييز الفكر الثانوية من الفكر الأساسية، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وإبداء الرأي في النص المقروء.**
- **مستوى الفهم التذوقي: تحديد القيم الجمالية، واستخراج التراكيب البلاغية، وتحديد الحالة الشعورية، واستخراج موسيقى النص.**

- مستوى الفهم الإبداعي: التنبؤ بالأحداث، وابتكار عناوين جديدة للنص، اقتراح حلول للمشكلات الواردة بالنص المقروء، اقتراح نهايات جديدة، إعادة ترتيب أحداث النص المقروء بشكل جديد.

بينما اتبع كلٌّ من: فتحي يونس (٢٠٠٠، ١٧٢)؛ وعبد العظيم صبري (٢٠١١، ٧٧)؛ ومصطفى رسلان (٢٠١٦)؛ وأحمد سيد (٢٠١٨، ٨ -٩) - في تحديد مهارات فهم المقروء لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها - المنهج الثاني ، وذلك بعرض مجموعة من المهارات الإجمالية لفهم النص المقروء، ومنها:

- أن يستنتج الدارس المعنى العام من النص المكتوب.
- أن يحدد معاني المفردات من السياق.
- أن يميز بين الرأي والحقيقة.
- يرتب الفكر الرئيسة والفرعية.
- يحدد عنوانًا للنص.
- يحدد الشخصيات الواردة في النص المقروء.
- يحدد الأساليب البلاغية، ودلالتها.

ويمكن - في ضوء ما تقدَّم من مستويات فهم المقروء - الخلوص إلى ما يأتي :

- جميع منهجيات تصنيف مهارات فهم المقروء تعمد إلى تصنيف خماسي المستوى (مباشر، واستنتاجي، وناقد، وتذوقي، وإبداعي).
- تشترك جميع المصادر في مهارات رئيسة لفهم النص، واستيعابه؛ بدءًا بتعرُّف المعنى العام، والأفكار، وصولًا إلى التمييز بينها، واستخلاص القيم، والاتجاهات المتضمَّنة.

وبعد عرض التصنيفات الخاصة بمهارة فهم المقروء، رأت الباحثة أنه ينبغي التركيز في اختيار مهارات فهم المقروء المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ في ضوء مرحلتهم العمرية، وخلفيتهم المعرفية .

أسس فهم المقروء:

بُنى فهم المقروء على مجموعة من الأسس أجملها علي سلام (٢٠٠٤، ١٨٣-١٨٤) كما يلي:

١- دافعية القارئ المناسبة، وخلفيته السابقة عن مهارات فهم المقروء.
٢- وعي القارئ بالاستراتيجيات اللازمة تفسيرَ النص، وفهم معناه.
٣- وعي القارئ بالعملية العقلية الممكنة إياه من الفهم.
٤- توظيف السياق في فهم معنى المقروء.
٥- مراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ لقراءة نص معين (سرعة القراءة).
٦- مستوى فهم القارئ لتحقيق الهدف من القراءة.

٧- استثمار طاقات القارىء، وتفعيلها، وصولًا للفهم.

ومن خلال ما سبق عرضه تؤكد الباحثة أن هناك مجموعة من الأسس يجب مراعاتها في أثناء عملية فهم المقروء؛ أهمها: تحديد الهدف الرئيس من فهم المقروء، وتحديد المستوى المناسب للتلاميذ، وتحديد الاستراتيجيات، والوسائل المعينة لتحقيق ذلك الفهم.

أهمية فهم المقروء:

يُعدُّ فهم المقروء البنية الأساسية التي ينطلق- من خلالها- التلاميذ ذوو صعوبات تعلم القراءة إلى تعلُم المواد التعليمية الأخرى، واستيعابها، كما أنه يساعده أيضًا في التقدم فى فروع اللغة العربية كافة ؛ فعندما يتجاوز التلاميذ الصعوبات التي قد تواجههم في فهم المقروء؛ يستطيعون التغلب على أى صعوبة قد تواجههم في فهم أى محتوى يقدم إليهم. وأكد حاتم الغلبان (٢٠١٨، ٤٨) أن أهمية فهم المقروء تُعزى إلى ما يأتي :

١. أنه يضمن للتلاميذ الارتقاء بلغتهم.
٢. يساعد التلاميذ في النقد البناء، ويعوّدهم على إبداء الرأي.
٣. يكسب التلاميذ مهارات حل المشكلات.
٤. فهم المقروء عنصر مهم ورئيس في نجاح المتعلم في المواد الدراسية كافة.
٥. يربط الخبرات السابقة للتلميذ بالخبرات الحالية؛ مما يساعده في التنبؤ.

وهنا نؤكد أهمية فهم المقروء؛ فلا قراءة من دون فهم؛ إذ إن القراءة – في ضوء ما تقدَّم – عملية معقدة ومركبة تسير في مستويات مختلفة، تتطلب قدرات ذهنية، تحتاج إلى مران وتدريب. لذلك سيُعنى المحور الثاني بالعيادات القرائية، ودورها في تنمية مهارات فهم المقروء؛ لدى التلاميذ، وبخاصة ذوو صعوبات تعلُّم القراءة.

المحور الثاني: العيادات القرائية، ودورها في تنكية مهارات فهم المقروء ؛ لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة :

مفهوم العيادات القرائية:

عرفها أحمد أبو الحجاج (٢٠٠٢، ١٩٥) بأنها: " شكل من أشكال الخدمات العلاجية للتلاميذ الذين يستطيعون التعليم بمستوى متوسط داخل الفصول الدراسية، ويشارك فيه فريق من المهنيين، والباحثين؛ بهدف تشخيص الضعف القرائي، وتقديم الخدمات العلاجية".

حددها Teacher of the Kairserlsautern Center(2006, 1-3) بأنها : "برنامج تدخل مُبكر لعلاج مشكلات التلاميذ القرائية، وهذه البرامج قصيرة المدى تتراوح مدة العلاج فيها ما بين : (١٢- ١٥) أسبوعًا، ويُخطط لها وفقًا لحالة كل طفل، ومستوى فهمه المقروء، وما يعرفه من كلمات، وتشجع التلميذ على الاستقلالية، والمراقبة الذاتية، كما تنماز بالمرونة، واستجابتها

لحاجات الأطفال، وتركيزها – في المقام الأول – عل المعنى؛ فالتلميذ من الدرس الأول يقرأ من أجل المعنى".

وأكدت جامعتا: كليمسون Clernson University (2005)؛ وأوكلاند Oakland University (2005) ، أن العيادات القرائية لا يمكن أن تكون بديلًا للتدريس الصفي، أو تحل محله؛ بل تُضاف إليه، وتعززه، وتتم خارج الصف الدراسي بشكل فردي؛ لتزويد الطفل بالاستراتيجيات التي تمكنه من قراءة النص المكتوب؛ فيصبح –عندئذٍ– أكثر ثقة، وطلاقة عند القراءة، كما أن العيادات القرائية ليست نهائية؛ فالطفل الذي يعاني بعض الصعوبات عليه الالتحاق ببرنامج جديد طويل المدى بعد الانتهاء من برنامج العيادة القرائية.

وعرفتها الباحثة – إجرائيًا – فى البحث الحاضر بأنها: مكان مناسب في المدرسة، يمكن فيه ممارسة التدريس بشكلٍ فردي وجماعي، يتضمن موادًا تعليميةً، وأجهزةً: سمعية، وبصرية متخصصة في تعليم مهارات فهم المقروء؛ مثل: شرائط الكاسيت، والأقراص المدمجة، وأجهزة الحاسب المحمول، ويُستعان فيه بالاختصاصيين؛ للمساعدة في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وعلاجهم ؛ وبالتالي تقدم العيادة القرائية خدماتها للمعلمين داخل المدرسة، وللآباء خارجها؛ حتى تتكاتف الجهود، وتتضافر؛ لتنمية مهارات التلاميذ في فهم المقروء إلى أقصى حد ممكن .

⇐ نشأة العيادات القرائية:

شهد مجال تعليم القراءة تغيرين أساسيين أديا إلى دعم الدراسات العلمية لمشكلات القراءة؛ أولهما: دراسات تُعنى بطبيعة العمليات النفسية ذات الصلة بالقراءة، وثانيهما: نظريات القياس النفسي الذي أكد استخدام الاختبارات؛ سواء المرتبطة بالجانب العقلي، أو الجانب الانفعالي؛ لتشخيص صعوبات تعلم القراة.

ونتيجة الحركة الكبرى لاستخدام الاختبارات والمقاييس؛ أشار كيبي، وبرر Kippy &Barr(1999, 7) إلى أن التربويين أيقنوا أن هناك تلاميذ لا يتمكنون من تعلم القراءة؛ برغم امتلاكهم القدرات الذهنية والجسدية اللازمة لتعلمها.

وأجريت عديد من الدراسات على التلاميذ الذين يعانون مشكلات في امتلاك مهارات القراءة، وكانت الدراسات بشكل فردي؛ لمحاولة اكتشاف أسباب تلك المشكلة، ومحاولة حلها ووضع مقترحات علاجية ؛ في ضوء الحالة الخاصة بكل تلميذ، ومن هنا كانت نشأة العيادات القرائية.

⇐ أهمية العيادات القرائية:

للعيادات القرائية– في ضوء ما أوردته Reading Recovery Council Of North America (1998, 1-7)– أهمية كبرى؛ سواء بالنسبة للمعلمين، أو للتلاميذ كما يأتي:

- **بالنسبة للمعلمين: فهى تجعلهم أكثر وعيًا بما يمارسونه داخل الفصل في تعليم القراءة، وتبصيرهم بجوانب القصور في عملية التدريس، والتركيز على مهارات فهم المقروء، وتنويع استراتيجيات التدريس، وتفعيلها، واختيار المواد التعليمية، وتقويم فهم المقروء؛ مما يجعل لها مردود إيجابي عند التلاميذ.**
- **بالنسبة للتلاميذ: فالعيادات القرائية تساعدهم في الوصول إلى مستويات قرائية تقارب أقرانهم؛ مما يجعلهم يمتلكون مهارات فهم المقروء بشكل أفضل.**

وبالتالي يمكن إجمال أهمية العيادات القرائية بالبحث الحاضر في النقاط الآتية:

١-ارتفاع أعداد التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في المدارس؛ خاصة الابتدائيةَ.

٢-عدم إفادة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من طرائق التدريس التقليدية المستخدمة في الفصل؛ خاصة مع قِدَم المواد التعليمية المستخدمة.

٣-صعوبة إعداد تمارين علاجية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في فصولنا الحالية؛ نظرًا لكثافة أعداد التلاميذ بداخل الفصل.

٤-وجود فروق فردية ذات مدى موسَّع بين التلاميذ في مهارات فهم المقروء في الفصل الدراسي؛ خاصة الابتدائي.

⇦ أهداف العيادات القرائية:

أشارت دراستا : أورتلب وآخرين (Ortlieb, E., & Doepker, G. M. (2009، ودواود درويش (٢٠١٠، ٦٩) إلى أن العيادات القرائية تهدف إلى :

١-تزويد المعلمين بنظريات حول عمليات القراءة، وكيفية اكتساب مهاراتها.

٢-مساعدة المعلم في تحديد مستوى النمو القرائي للتلاميذ.

٣-تمكين المعلم من توظيف طرائق التدريس الأكثر مناسبة للموقف التعليمي، وتوظيفها داخل الفصول؛ لمواجهة المتطلبات القرائية الخاصة بكل تلميذ على حدة.

٤-الوصول بالمعلمين إلى مستوى الممارسين المبدعين، وهو ما يتطلب التخطيط بعناية؛ فضلًا عن تقديم المبررات لمخططاتهم.

٥-المساعدة في الوصول بالتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة إلى مستوى مماثل لأقرانهم.

٦-زيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم، واجتيازهم المراحل التعليمية بنجاح.

⇦ مكونات العيادات القرائية، وتصميمها:

أشار كل من : Thomas(1992, 1-5) ؛ وكلين ،Klein (2000, 1-6) ؛ وويلسون Wilson(2000,1-2) إلى أن للعيادات القرائية ثلاثة مكونات رئيسة؛ هي :

١- المسح التشخيصي: وذلك بفحص كل تلميذ على حدة، وتطبيق ما يلزم من اختبارات؛ مثل: اختبار تعرُّف الحروف، واختبار قراءة الكلمات، واختبار كتابة الجمل وتحليلها، واختبار قراءة النص،

٢- جلسة التعليم: وتتضمن كلًا من : قراءة القصص، وتشكيل الحروف، وكتابة الكلمات، وتركيب القصص، وقراءة كتب جديدة. ولا بد على المعلم أن يسجل كل ما ينجزه التلميذ من مهام، ويدون كل ما يراه من ملاحظات.

٣- تدريب المُعلم: يُعد تدريب المُعلم جزءًا رئيسًا من برنامج العيادات القرائية؛ إذ وجب تدريبه على مهارات خاصة بملاحظة أداء التلاميذ في القراءة، والتحليل، والتفسير، كما يُدرب – أيضًا– على الاستراتيجيات اللازمة علاج صعوبات التعلم الخاصة بكل تلميذ.

ومن خلال العرض السابق يؤكد البحث الحالي على أن العيادات القرائية تتطلب في ما يلي:

- أن تكون العيادة القرائية بعيدة عن الضوضاء، وجيدة التهوية والإضاءة.
- تتسع لعدد كبير من المعلمين والتلاميذ في آن واحد.
- تكون مناسبة للتدريس الفردي، والجماعي، فيوجد بيها منضدة كبيرة أو مقاعد للجلوس بشكل نصف دائرة للتدريس الجماعي، وتحتوي على مقصورات صغيرة للتدريس الفردي.
- ضرورة مشاركة الآباء ودعمهم للعملية التعليمية من خلال متابعة أطفالهم في قراءاتهم بالمنزل.
- مشاركة بعض المتطوعين للعمل بالعيادات القرائية، ومتابعة قراءة التلاميذ وتدوين الملاحظات.
- تعاون معلمي العيادات القرائية مع معلمي الفصل ومعلمي التربية الخاصة من أجل دعم برنامج العيادات القرائية.
- غرفة العيادات القرائية تحتوي على (الاختبارات كاختبار القراءة المقنن، واختبارات الذكاء) و كذلك تحتوي على (الكتب المتنوعة، ومواد تعليمية مبرمجة، وافلام واقراص مدمجة تخص القراءة)

❖ مهارات التخطيط لبرنامج العيادات القرائية:

ويُقصد بالتخطيط هُنا في البحث الحالي وضع تصور مُسبق للخطط العلاجية الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات تعلم فهم المقروء، وفق مستواه القرائي. وسوف نعرض لبعض هذه المهارات كما حددها Teacher of the Kairserlsautern Center(2006, 3)، وموريس Morris D. (1999, 69-72). فيما يلي:

١- مهارة صوغ الأهداف: تهدف العيادات القرائية إلى تمكين التلاميذ من مهارات فهم المقروء، ومساعدتهم في التعلم باستقلالية، وإكسابهم استراتيجيات القراءة.

وتعمل الأهداف كموجهات لاختيار أفضل المواد التعليمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتقويم المستمر في ضوء تلك الأهداف.

ويتطلب تحديد الأهداف ما يلي:

- وصف حالة التلميذ ذوي صعوبات التعلم القرائي، ومدى سرعته، وميوله للقرائية، والمهارات التي يتقنها.

- تحديد الزمن الملائم لبرنامج العيادات القرائية، وتكون الخطط قصيرة المدى.

٢- مهارة إعداد المحتوى: ويشمل اختياره، وتنظيمه، وإعاده صياغته، أو تأليف محتوى مناسب للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائي. ويقصد بتنظيم المحتوى في برنامج العيادات القرائية ترتيب دروسها ترتيبًا منطقيًا من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس للمجرد، ومن المعلوم للمجهول، ومن البسيط للمركب، واختيار مفردات تتناسب والمستوى اللغوي للتلميذ.

٣- استراتيجيات التعليم، والتعلم: تعتمد العيادات القرائية على مجموعة من المبادىء من أهمها:

- **التدريس الفردي، والجماعي.**
- **مرونة التدريس.**
- **استقلالية المتعلم.**
- **سرعة التعلم.**
- **تسجيل الملاحظات بشكلٍ مستمر.**
- **قراءة عدد كبير من الكتب.**

وأكد بينيل Pinnell(2000,1)، وإيفن، و دانيل Evan Ortlieb & Daniel L. Pearce. (2013) أن تدريس القراءة وفق العيادات القرائية يسير وفق مجموعة من الخطوات كتالي:

- **قراءة كتب مألوفة: فيقرأ التلميذ كتيبات صغيرة مألوفه دُرست له في السابق، كي يقرأها بطلاقة وثقة.**
- **التحليل والتركيب: يطلب المعلم من التلميذ تحليل بعض الكلمات، وإعادة تركيبها.**
- **قراءة كتب جديدة: يختار المعلم كتابًا جديدًا في نهاية كل درس، ويسجل المعلم كل ما يلاحظه أثناء قراءة التلميذ.**
- **مناقشة الاستراتيجيات: فيناقش المعلم التلميذ في الاستراتيجيات التي استخدمها في عملية القراءة.**

٤- التقويم: هناك كثير من مهارات التقويم يجب أن يتمكن منها معلم العيادات القرائية من بينها إعداد الاختبارات التشخيصية، وينبغي أن يكون المعلم على وعي بمعايير نجاح التلميذ في برامج العيادات القرائية. ولابد أن يكون التقويم قبلي، وتكويني، وختامي.

❖ الاستراتيجيات المستخدمة في العيادة القرائية، ودورها في تنمية فهم المقروء:

وسوف يُعنى البحث في هذا الجزء بعرض مجموعة من الاستراتيجيات المعينة لمعلم العيادة القرائية؛ لجعل التلميذ ذوي صعوبات التعلم القرائي يمتلك مهارات فهم المقروء بشكلٍ أفضل، ومن تلك الاستراتيجيات ما يلي:

أشارت إليس (2009) Ellis، ومنتصر صلاح (٢٠١٥) لمجموعة من الاسترتيجيات القرائية؛ لتدريب التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، ومنها:

١- استراتيجية تحليل الخصائص الدلالية: وتُعنى بتحليل التلميذ للنص المقروء، وتقسيمه، والتمييز بين فكره الرئيسه والفرعية، والتعرف على الكلمات الجديدة، والحكم على النص وتلخيصه، ولكي يتم ذلك لابد على التلميذ أن يقرأ النص قراءة متأنية صامتة، ويحدد الكلمات المفتاحية، وتحديد العلاقات بين الأفكار.

٢- استراتيجية قراءة الكورال: وهُنا يقرأ التلميذ النص بصورة جماعية، حيث يقوم المعلم بالقراءة ويقرأ معه التلاميذ في نفس ذات الوقت بصوتٍ عالٍ، وهذا لا يجعل التلميذ ذوي صعوبات القراءة يشعر بالتهديد أو الخوف من الفشل في القراءة. ويجب أن تكون النصوص المقروئة تتميز بالمتعة والتشويق والتنغيم بالنسبة للتلاميذ.

٣- استراتيجية القراءة المتكررة: هنا يقرأ المعلم النص، ثم يبأ التلميذ بالقراءة بشكلٍ متكرر من (٣-٤) مرات للوصول إلى المستوى المطلوب، لابد من تكرار جلسات القراءة من (٣-٥) مرات أسبوعيًا وأن يكون زمن الجلسة يتراوح ما بين (١٠-٢٠) دقيقة للتلميذ الواحد.

بينما حدد جرهام، وجنسون Graham& Johnson(1989)، وليرنر Lerner(1997) وصف لمجموعة أخرى من الاستراتيجيات تمر وفق ثلاث مرحل كالتالي:

أولًا: استراتيجيات تنشيط الخلفية المعرفية " قبل القراءة ":

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تنشيط الخلفية المعرفية السابقة للتلميذ حول موضوع معين؛ ليربط المعلومات السابقة بالجديدة من خلال المقارنة والتحليل، ومن هذه الاستراتيجيات ما يلي:

١- استراتيجية مسح، أو استطلاع النص: وهنا يطلع التلميذ على الموضوع قبل القراءة؛ لتحسين مرونة القراءة، وتحسين فهم المقروء، ويمكن اتباع الخطوات التالية:

- الإعداد لإطلاع التلميذ على موضوع يرتبط بخبرته السابقة، والتعرف على الأدوار المختلفة للشخصيات في قصة ما.
- إعطاء التلميذ فرصة للاستماع أثناء قراءة المعلم للقصة، ومحاولة ربط القصة بخبرات التلميذ، وطرح أسئلة تساعد التلميذ على توقع الإجابة أثناء القراءة.

٢- استراتيجية تحريك الأفكار: يقصد بها إثارة ما لدى التلميذ من أفكار حول موضوع ما بتنشيط خلفيته المعرفية، وذلك من خلال الخطوات التالية:

- **عرض المثير أمام التلميذ مثل: صورة، كلمة مكتوبة.**
- **يطلب المعلم من التلميذ وضع عبارات لها علاقة بالمثير مع تشجيعه وإعطائه فرصة للتفكير.**
- **يسجل المعلم كل ما يقوم به التلميذ من استجابات.**
- **يقوم كلًا من المعلم والتلميذ بتصنيف المعلومات التي أداها وتوضيح الأفكار التي تحتاج إلى شرح.**

٣- استراتيجية الخطة السابقة للقراءة: وهى قريبة الشبة باستراتيجية تحريك الأفكار، وتسير وفق ثلاث خطوات كالتالي:

- **ما أعرف وما أريد معرفته وما تعلمته: فتهتم بتحديد ما يعرفه التلميذ عن الموضوع قبل القراءة، وما يريد معرفته، وما تعلمه بالفعل مما قرأ وهى تساعد التلميذ على التعمق في التفكير، وتعطي المعلم فرصة للتدريس التفاعلي.**

ثانيًا: استراتيجيات التساؤل " أثناء القراءة" :

تشير الدراسات إلى أن الأسئلة تساعد على استدعاء المعلومات بشكلٍ أفضل، ويجب تنويع الأسئلة، ومراقبة عمليات التفكير الخاصة بالتلميذ، ومن هذه الأسئلة: هل هذا معقول؟ ما العلاقة بين كذا وكذا؟ ماذا يحدث بعد هذا؟ وهناك استراتيجيات تساعد على تنمية فهم المقروء وفق هذه الاستراتيجية مثل:

١- استراتيجية سؤال الذات: وهنا يطرح التلميذ لنفسه ثلاث اسئلة في ثلاث مراحل: سؤال قبل القراءة، وسؤال أثناء القراءة، وسؤال بعد القراءة. وتتطلب هذه الاستراتيجية النشاط والحيوية من التلميذ مع النص المكتوب، مما يزيد فهمه للنص المقروء.

٢- استراتيجية طرح الأسئلة التبادلية: وهنا تتم عملية طرح الأسئلة بين التلميذ والمعلم، ويدرب المعلم التلميذ على طرح اسئلة فاعلة.

ثالثًا: استراتيجيات التلخيص، وإعادة الصياغة " بعد القراءة ":

من المهارات التي لا يمتلكها التلميذ ذوي صعوبات التعلم مهارة التلخيص، وإعادة صياغة موضوع ما بعد قرائته، وتوجد بعض الاستراتيجيات المعينة في ذلك من مثل:

١- استراتيجية التلخيص: ولهذه الاستراتيجية عدة ضوابط مثل: حذف المعلومات غير الضرورية، حذف المعلومات المتكررة، وضع مصطلح رئيس بدلًا من العناصر.

٢- استراتيجية خريطة القصة: هدفها تمكين التلميذ من إعادة النقاط الرئيسة للقصة وبالتالي فهمها.

ونجد فخر الدين القلا وآخرون (٢٠٠٦)، جابر عبد الحميد (٢٠٠٨)، وكريمان بدير (٢٠٠٨) قد حددوا مجموعة من استراتيجيات التعلم النشط مؤكدًا أهميتها في فهم المقروء، ومن أهم الاستراتيجيات التي تعتمد على التعلم النشط ما يلي:

- **استراتيجية التعلم باللعب: فمن خلال اللعب يكتشف الطفل نفسه وبيئته المحيطة، ويساعده اللعب في تطوير ذاته، وتنمية تفكيره.**
- **استراتيجية التعلم الذاتي: وهى تتمركز حول المتعلم، ويتعلم هُنا بدافع من ذاته، وانطلاقًا من قدرته وميوله، فالمتعلم هو المسؤول الأول عن تعلمه.**
- **استراتيجية الحوار والمناقشة: وهى تعتمد على تعديل الخبرات من خلال تبادل المعارف، فالمعلم يعتمد على معرفة المتعلم السابقة.**
- **استراتيجية لعب الأدوار: وهي تمثيل تلميذين أو أكثر لموقف ما بشكل تلقائي، ويتدرج الحوار من خلال الموقف الذي يقوم التلميذ بتمثيله، على أن يضطلع التلاميذ غير المشاركين والتلاميذ غير المشاركين يقومون بدور الناقد والملاحظ، وبعد انتهاء العرض التمثيلي يتم الحوار والمناقشة.**
- **استراتيجية حل المشكلات: يُعرض موقف مُشكل على التلاميذ؛ كنقطة انطلاق للبحث والتفكير، ويناقش المعلم تلاميذه بعد طرح المشكلة، ويوجههم إلى العمليات المساعدة إياهم في حلها؛ من خلال تشجيعهم على التفكير، واسترجاع المعلومات، انتهاءً بتقويم ما توصَّل إليه التلاميذ من حلول للمشكلة .**
- **استراتيجية قدح الذهن: هُنا يعطى المعلم للتلاميذ موضوعًا، أو يطرح سؤالًا مرتبطًا بالدرس في صورة مجموعات، ويطلب إليهم التفكير في أكبر قدر ممكن من المعلومات، والفِكر، والحلول الإبداعية، ويمكن أن تُستخدم تلك الاستراتيجية بشكل فردي، أو جماعي؛ كمحاولة للتوصل إلى الحل الأكثر مناسبة للمشكلة (موضوع الموقف التعليمي) .**
- **استراتيجية العمل في مجموعات: وهُنا يعتمد التلاميذ على بعضهم البعض في الإجابات وليس على المعلم، ودور المعلم هو مُرشد فقط، ويقدم المساعدات التي قد يحتاج إليها التلاميذ للوصول إلى الحل المناسب.**
- **استراتيجية التعلم من الأقران: فكل تلميذ عليه تعليم تلميذ آخر، مقدمًا له المساعدة؛ لاكتساب مهارة جديدة.**

وقد عُني البحث الحاضر بتطبيق بعض هذه الاستراتيجيات في أثناء إعداد البرنامج المقترح القائم على العيادات القرائية؛ لتنمية مهارات فهم المقروء لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية.

ثانياً: إجراءات إعداد مواد البحث، وأداتيه:

هدف البحثُ الحالي إلى دراسة فاعلية البرنامج القائم على العيادات القرائية في تنمية مهارات فهم المقروء لتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الرابع الابتدائي. وسوف يشتمل هذا المحور على وصف لمجتمع البحث، وأدواته المختلفة وطرق التحقق من صدقه وثباته، ومتغيرات البحث والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلة البحث.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي: والذي استخدم في الإطار النظري، وإعداد قائمة بمهارات فهم المقروء، والمنهج التجريبي، ذو التصميم شبه التجريبي: الذي استخدم لبيان مدى فاعلية البرنامج القائم على العيادات القرائية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

عينة البحث:

تمثلت في مجموعة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة بمدرسة الفنار الابتدائية التابعة لإدارة الجمرك التعليمية.

أدوات البحث:

للإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث: ما مهارات فهم المقروء المناسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية ؟ تمت الإجراءات التالية:

أولًا: إعداد قائمة بمهارات فهم المقروء المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة.

أ- الهدف من إعداد القائمة:

رُصد أهم مهارات فهم المقروء المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة.

ب- وصف القائمة:

لبناء هذه القائمة اطلعت الباحثة على عديد من الدراسات والبحوث العربية التى تناولت موضوع مهارات القراءة بصفة عامة، وفهم المقروء بصفة خاصة مثل: ماهر شعبان (٢٠٠٩)، أحمد إبراهيم و زهرية إبراهيم (٢٠١٦)، هالة إسماعيل (٢٠١٧)، سيد رجب (٢٠٢٠)، نهى ساهر وآخرون (٢٠٢٠).

تكونت القائمة من (٤) مهارات رئيسة، يندرج تحتها (١٤) مهارة فرعية، وفيما يلي توصيف لكل بُعد من أبعاد القائمة:

١. مهارة الفهم الحرفي للنص المقروء: تتضمن (٦) مهارات فرعية.

٢. مهارة الفهم الاستنتاجي للنص المقروء: تتضمن (٤) مهارات فرعية.

٣. مهارة الفهم النقدي للنص المقروء: تتضمن (٢) مهارات فرعية.

٤.مهارة الفهم الإبداعي للنص المقروء: تتضمن (٢) مهارات فرعية.

وعند صياغة مفردات القائمة تم مُراعاه ما يلي :-

- ✓ **وضوح العبارات وكتابتها بشكل صحيح.**
- ✓ **مناسبة المهارة لعينة البحث.**
- ✓ **أن تكون المهارات مندرجة تحت مظلة مهارات فهم المقروء.**
- ✓ **تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، حيث انقسمت إلى خمس مستويات كالتالي:**

(موافق تمامًا " ٥" درجات، موافق"٤" درجات، محايد " ٣" درجات، غير موافق "٢" درجة، غير موافق تمامًا"١" درجة. وتعكس تقدير الدرجات في حالة وجود عبارة سلبية)

ج- حساب صدق القائمة:-

➢ صدق المحكمين:-

حُسب صدق قائمة مهارات فهم المقروء المناسبة لتلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات تعلم القراءة باستخدام صدق المحكمين حيث عرضت الاستبانة على عدد (١٣) محكم من السادة أساتذة المناهج وطرائق التدريس، والسادة أساتذة الصحة النفسية مصحوبًا بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحًا لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته، بهدف التأكد من صلاحيتها، وصدقها لقياس ما وضعت لقياسه، وإبداء ملاحظات السادة المحكمين حول:-

- ✓ **مدي وضوح وملائمة صياغة مفردات القائمة.**
- ✓ **مدي وضوح تعليمات القائمة.**
- ✓ **مدي مناسبة مفردات القائمة لعينة البحث.**
- ✓ **تعديل أو حذف أو إضافة ما ترونه سيادتكم يحتاج الى ذلك.**

كما قامت الباحثة في البحث الحالي بحساب صدق المحتوي باستخدام معادلة لوشي Lawshe لحساب نسبة صدق المحتوي Content Validity Ratio (CVR) لكل مفردة من مفردات قائمة مهارات فهم المقروء. (In Johnston, P; Wilkinson, K, 2009, P5)

ويوضح جدول (١) نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشى لمفردات قائمة فهم المقروء لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة.

جدول (١)

نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشى لمفردات قائمة فهم المقروء لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة. (ن=١٣)

م	العدد الكلي للمحكمين	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %	معامل صدق لاوشي CVR	القرار المُتعلق بالمفردة
١	١٣	١٢	١	٩٢.٣	٠.٨٥	تُقبل
٢	١٣	١٢	١	٩٢.٣	٠.٨٥	تُقبل
٣	١٣	١١	٢	٨٤.٦	٠.٦٩	تُعدل وتُقبل
٤	١٣	١٢	١	٩٢.٣	٠.٨٥	تُقبل
٥	١٣	١١	٢	٨٤.٦	٠.٦٩	تُقبل
٦	١٣	١٢	١	٩٢.٣	٠.٨٥	تُقبل
٧	١٣	١٣	٠	١٠٠	١	تُقبل
٨	١٣	١٢	١	٩٢.٣	٠.٨٥	تُقبل
٩	١٣	١٢	١	٩٢.٣	٠.٨٥	تُقبل
١٠	١٣	١١	٢	٨٤.٦	٠.٦٩	تُقبل
١١	١٣	١٢	١	٩٢.٣	٠.٨٥	تُقبل
١٢	١٣	١٣	٠	١٠٠	١	تُقبل
١٣	١٣	١١	٢	٨٤.٦	٠.٦٩	تُعدل وتُقبل
١٤	١٣	١٣	٠	١٠٠	١	تُقبل

وبذلك تم التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية*، وبذلك تم الإجابة عن السؤال الأول للبحث.

ثانيًا: إعداد اختبار مهارات فهم المقروء المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة.

أ- الهدف من إعداد الاختبار:

قياس مدى تمكن تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة من مهارات فهم المقروء.

ب- وصف الاختبار:

لتصميم الاختبار اطلعت الباحثة على عديد من الدراسات والبحوث العربية التى تناولت موضوع مهارات القراءة بصفة عامة، وفهم المقروء بصفة خاصة مثل: عبد الرازق مختار (٢٠١٢)، حسن شحاتة وآخرون (٢٠١٩)، إيمان محمود (٢٠٢٠)

وتكون الاختبار من (٢) أثنتا نص قرائي روعى مناسبتها لعينة البحث، ويندرج أسفل كل نص عدد (١٤) سؤال لقياس المهارات الفرعية لفهم المقروء.

وتم عمل جدول مواصفات للاختبار، رُوعى فيه الوزن النسبي لكل مهارة رئيسة، واشتمل الاختبار في النصيين على (٢٨) سؤالًا، موضوعيًا " اختيار الاجابة الصواب من بين أربعة بدائل (أ-

* انظر ملحق رقم (١)

ب- ج- د)، وقدرت الدرجاب بحساب درجة واحدة لكل إجابة صواب، وبلغت الدرجة العظمى للأختبار (٢٨) درجة.

ج- صياغة تعليمات الاختبار:

رُوعى في التعليمات السهولة والوضوح وتحديد المطلوب من التلاميذ بشكلٍ مباشر، وتم عرض الاختبار على عدد (١٣) محكم من السادة أساتذة المناهج وطرائق التدريس بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحًا لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته، بهدف التأكد من صلاحيته، وصدقه لقياس ما وضع لقياسه، وإبداء ملاحظات السادة المحكمين.

و قامت الباحثة في البحث الحالي بحساب نسب اتفاق المُحكمين من السادة أعضاء هيئة التدريس علي كل سؤال من أسئلة الاختبار وبذلك تم التوصل إلى الاختبار في صورته النهائية*، واصبح جاهزًا للتطبيق على أفرد المجموعة التجريبية.

د- ضبط الاختبار:

أُجريت – لضبط الاختبار- تجربةٌ استطلاعيةٌ له على مجموعة مؤلفة من (٢٠) تلميذ من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدرسة الفنار يوم الأحد الموافق ٢٠٢١/١٠/٢٤ (غير مجموعة البحث)؛ وذلك بهدف الحصول على البيانات الإحصائية التى تتعلق بالخصائص التالية:

١. حساب صدق الاختبار.
٢. حساب ثبات الاختبار.
٣. تحليل مفردات الاختبار للحصول على :
   - معامل سهولة المفردات.
   - معامل تمييزية المفردات.
٤. تحديد زمن الاختبار.

وبعد تطبيق الاختبار على المجموعة الاستطلاعية، صححت الباحثة الاختبار، وقدرت درجاته بـ (درجة واحدة) للإجابة الصواب، و (لا شيء) للإجابة الخطأ.

وفيما يلى مراحل ضبط الاختبار:

١.حساب صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال صدق المُحَكَّمين:

للتحقق من مدى تمثيل الاختبار للأهداف المحددة له؛ عُرِض على مجموعة من المتخصصين فى مجال تدريس اللغة العربية، ومجال المناهج وطرائق التدريس، ومن ثَمَّ عُدِلَ؛ في ضوء آراء المحكمين، وأُعيد صوغ بعض المفردات.

* انظر ملحق رقم (٢)

٢. حساب ثبات الاختبار:

طُبِقَ الاختبار على مجموعة مؤلفة من (٢٠) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم (غير مجموعة البحث)، وحُسِبَ معامل الثبات؛ باستخدام معامل ألفا، وبلغ (٠.٩١)، وهو معامل ثبات مرتفع؛ وبالتالي يمكن الوثوق في نتائج الاختبار.

٣. تحليل مفردات الاختبار:

- **حساب معاملات السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار:**

حُسِبَ معامل السهولة؛ لتوضيح مدى سهولة، أو صعوبة مفردة ما فى الاختبار، وهو يمثل النسبة المئوية من التلاميذ الذين أجابوا إجابة صوابًا على كل مفردة من مفردات الاختبار، وتُعد المفردة مقبولة إذا تراوحت قيمة معامل سهولتها ما بين (0.2 – 0.8)، حيث تكون المفردة التى يقل معامل سهولتها عن (0.2) متناهية الصعوبة، والمفردة التى يزيد معامل سهولتها عن (0.8) متناهية السهولة؛ لذا ينبغى حذف كلا النوعين من المفردات (السيد، 2011).

وقد وُجِدَ أن معاملات السهولة لجميع مفردات الاختبار تراوحت ما بين (0.39 – 0.71)؛ بينما تراوحت معاملات الصعوبة ما بين: (0.34 – 0.58)، وبالتالى لم تُحذف أى مفردة من مفردات الاختبار، وظل عدد أسئلة اختبار مهارات فهم المقروء (28) سؤالًا.

- **حساب معاملات التمييزية لكل مفردة من مفردات الاختبار :**

يُعبر معامل التمييزية عن قدرة المفردة على التمييز بين التلميذ القوي، والتلميذ الضعيف – فيما يقيسه الاختبار، وقد اتُبِعَتْ– لحساب معامل التمييزية لكل مفردة من مفردات الاختبار– الإجراءات الآتية:

- **ترتيب درجات التلاميذ فى الاختبار تنازليًا.**

النفصل (27%) من درجات التلاميذ فى الطرف العلوى (الإرباعى الأعلى).

- **فصل (27%) من درجات التلاميذ فى الطرف السفلى (الإرباعى الأدنى).**
- **استخدام معادلة جونسون Johnson؛ لحساب معامل التمييزية لكل مفردة من مفردات الاختبار، وتُعَدْ المفردة التى يقل معامل تمييزها عن (0.2) مفردة غير مميزة (فؤاد البهي السيد، 2011)، وقد تبين أن معاملات التمييزية لمفردات اختبار مهارات فهم المقروء أكبر من (0.2).**

٤.زمن الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار عن طريق تسجيل الزمن الذي استغرقة كل تلميذ في الاجابة على أسئلة الاختبار ثم قسمته على عدد التلاميذ، ومن ثم تم حساب متوسط الزمن، وفكان يساوي(٦٢) دقيقة.

تم حساب زمن الاختبار باستخدام المعادلة التالية :

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{مجموع الازمنة}}{\text{عدد التلاميذ الكلى}}$$

الصورة النهائية للاختبار:

صار الاختبار – بعد التأكد من صدقه–، وثباته، والتحقق من مناسبة مفرداته بعد حساب معاملات السهولة، والتمييزية–، فى صورته النهائية صالحًا للتطبيق متضمنًا (٢٨) مفردةً.

وللتأكد أن جميع أفراد عينة البحث من تلاميذ صعوبات تعلم القراءة تم تطبيق اختبار في الذكاء العام كما يلي:

اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن:

أعد هذا الاختبار جون رافن J.C.Raven، وقام كل من فؤاد أبوحطب، وآخرون (١٩٧٧) بتجربته وتقنينه بما يتلائم مع البيئة العربية، ثم قام سيد عبدالعال بإعادة تقنينه عام (١٩٨٣) على البيئة المصرية .

وتعد مصفوفات رافن من اختبارات الذكاء غير اللفظي، وهي خالية من تأثير الثقافة إلى حد كبير وتعتمد أساسًا على التطبيق الجمعي.

تتكون المصفوفات المتتابعة* من ثلاثة أقسام هي (أ)، (أب)، (ب) يشمل كل منها (١٢) بندًا، ويتكون كل بند من المصفوفات من شكل أو نمط اساسى اقتطع منه جزء معين، وتحته سته أجزاء يختار من بينها التلميذ الجزء الذي يكمل الفراغ في الشكل الأساسي .

ب – تصحيح الاختبار:**

يجيب التلاميذ على المجموعات (أ)، (أب)، (ب) من اختبار المصفوفات المتتابعة، وذلك من خلال اختيار الجزء الناقص من بين البدائل الستة المقدمة له، ولا يوجد سوى بديل واحد صحيح، ويعطي المصحح درجة واحدة للإجابة الصواب، وصفرًا للإجابة الخاطئة . ومعدل ذكاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يكون من (٩٠–٩٩) درجة فما فوق.

ثالثًا: إعداد البرنامج القائم على العيادات القرائية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ صعوبات تعلم القراءة.

١– تم إعداد البرنامج في ضوء الصورة النهائية لقائمة مهارات فهم المقروء المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم القرائي.

* انظر ملحق رقم (٥)

** انظر ملحق رقم (٦)

٢- الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة، وقد أفادت الباحثتين من الإطار النظري الذي تم إعداده في البحث الحالي، والذي تضمن العيادات القرائية وما تشمله من استراتيجيات لتنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

ومن ثم تم إعداد دليل المعلم، وكتاب التلميذ وفقًا لبرنامج العيادات القرائية؛ لتنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة.

➢ إعداد دليل المعلم*:**

تم إعداد هذا الدليل؛ ليساعد مُعلم اللغة العربية في تنفيذ دروس القراءة المُصممة وفق برنامج العيادات القرائية، واشتمل الدليل على الآتي:

- مقدمة، فلسفة الدليل، الفئة المستهدفة، التقويم المستخدم، مكوناته: (الخطة الزمنية- الأهداف العامة- الأهداف الإجرائية- الاستراتيجيات المستخدمة)، تعليمات استخدام الدليل.

➢ إعداد كتاب التلميذ*:

تم إعداد كتاب التلميذ لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة، وروعي فيه الآتي:

- الاعتماد على قائمة مهارات فهم المقروء المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة.

- اشتمل كتاب التلميذ على: مقدمة، الأهداف الإجرائية بكل درس، محتوى الموضوعات، الأنشطة التي سيمارسها التلميذ سواءً بشكل فردي أو جماعي تحت إشراف من المُعلم وتوجيه؛ بهدف تحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج.

تجربة البحث:

بعد الانتهاء من تصميم وإعداد أدوات البحث، ومواده التعليمية، تم تطبيق تجربة البحث بمدرسة الفنار الابتدائية التابعة لإدارة الجمرك التعليمية، ولتنفيذ تجربة البحث اتبع مجموعة من الإجراءات كما يلي:

- **تحديد عينة البحث.**
- **زمن تطبيق البحث.**
- **التطبيق القبلي لأدوات البحث.**
- **تنفيذ برنامج العيادات القرائية على مجموعة البحث.**
- **التطبيق البعدي لأدوات البحث.**

*** انظر ملحق رقم (٧)

* انظر ملحق رقم (٨).

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٣٨) تلميذًا، وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات القراءة بمدرسة الفنار الابتدائية للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢م.

تم تطبيق اختبار فهم المقروء على التلاميذ، واشتمل الاختبار على قطعتين للقراءة يتبع كل قطعة (١٤) سؤال اختيار من متعدد لقياس مستوى فهم المقروء لدى التلاميذ، وقد حصل أفراد عينة البحث فى الاختبار على درجات متدنية (أقل من ٥٠%).

كذلك تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن، وهو اختبار صالح للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات، وقد حصل افراد عينة البحث على درجة في اختبار الذكاء تتراوح بين (٩٠-٩٩) درجة فيما فوق.

وفي ضوء المعايير السابقة تم تحديد التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وكان عددهم (٣٨) تلميذًا في المجموعة التجريبية للبحث.

واعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي، بتصميمه شبة التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وتم تطبيق أدوات البحث على المجموعة التجريبية قبل إدخال المتغير المستقل وهو (البرنامج القائم على العيادات القرائية)، والهدف من استخدام المتغير المستقل هو إحداث تغيير في المتغير التابع (فهم المقروء) في التجربة، ومن ثم تم تطبيق أدوات البحث بعد إدخال المتغير المستقل لقياس تأثيره، وحساب الفرق بين القياسين القبلي، والبعدي.

زمن تطبيق البحث:

تم تطبيق البرنامج خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢، وقد استغرق التدريس (٥) أسابيع بواقع (٣) جلسات أسبوعيًا، وبلغ إجمالي عدد الجلسات (١٥) جلسة.

التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تم تطبيق اختبار فهم المقروء، واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، فى الفترة من الأحد (٢٠٢١/١١/٧) إلى الخميس(٢٠٢١/١١/١١)، وذلك بهدف الوقوف على مستوى أداء التلاميذ قبل تطبيق البرنامج العلاجي.

تنفيذ برنامج العيادات القرائية على مجموعة البحث:

تم تدريس مهارات فهم المقروء من خلال العيادات القرائية لعينة البحث في الفترة من الأثنين (٢٠٢١/١١/١٥) إلى الخميس (٢٠٢١/١٢/٢٣).

التطبيق البعدي لأدوات البحث:

بعد الأنتهاء من تطبيق برنامج العيادات القرائية على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة، تم تطبيق أدوات البحث مرة أخرى بعديًا وذلك في الفترة من الأحد (٢٠٢١/١٢/٢٦) إلى الخميس(٢٠٢١/١٢/٣٠).

حتى تتم المقارنة بين القياسيين القبلي والبعدي من خلال المعالجات الإحصائية للتأكد من فاعلية البرنامج القائم على العيادات القرائية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم.

ثالثاً: نتائج البحث، وتحليلها إحصائياً، وتفسيرها:

تتناول الباحثة – في هذا القسم– نتائج البحث، وتحليلها إحصائيًا، وتفسيرها، والتحقق من صحة فرض البحث؛ بالاعتماد على الإحصاء البارامترى Parametric ؛ حيث استُخدِمَ اختبار "ت" للعينتين المرتبطتين Paired– samples "T" Test، وحُسِب المتوسط الحسابى، والانحراف المعيارى لدرجات طلاب مجموعة البحث فى كلا القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار: فهم المقروء، كما حُسِبَ حجم التأثير؛ وذلك بهدف حساب حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج القائم على العيادات القرائية) فى المتغير التابع للبحث؛ لأن الدلالة الإحصائية لا توضح ذلك؛ ومِنْ ثَّم يصبح استخدام حجم التأثير هو الوجه المكمل لتفسير الدلالة الإحصائية لقيم الفروق؛ فكلاهما يكمل عمل الآخر، ويعوض نقصه. (عبد المنعم أحمد، ٢٠٠٦، ٧٧).

$$\text{قيمة مربع إيتا } (\mu^2) = \frac{ت^2}{ت^2 + \text{درجة الحرية}}$$

(فؤادأبو حطب، و آمال صادق، ١٩٩١، ٤٣٩).

– استهدف هذا البحث اختبار صحة الفرض الآتي:

لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء.

وفيما يأتي عرضٌ مفصلٌ؛ للإجابة عن أسئلة البحث:

(١) نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الأول؛ وهو: ما مهارات فهم المقروء المناسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية ؟

أُجيب عن هذا السؤال آنفًا بالقسم الثاني من البحث، والخاص بإجراءات إعداد مواد البحث، وأداتيه تفصيلًا؛ حيث تضمنَ:

1. **إعداد قائمة بمهارات فهم المقروء المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة.**
2. **إعداد اختبار في فهم المقروء.**

٣. تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن.

(٢) نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الثاني؛ والذي ينص على: ". ما أسس بناء العيادات القرائية؛ لتنمية مهارات فهم المقروء المناسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية ؟

أُجيب عن هذا السؤال آنفًا بالقسم الثاني من البحث، والخاص بإجراءات إعداد مواد البحث، وأدواته تفصيلًا؛ حيث توصلت الباحثة إلى أربعة أبعاد رئيسة: الفهم الحرفي للنص المقروء، الفهم الاستنتاجي للنص المقروء، الفهم النقدي للنص المقروء، الفهم الابداعي للنص المقروء؛ و يتضمنْ كل بُعد منها مجموعة من المهارات الفرعية.

(٣) نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الثالث؛ والذي ينص على: "ما تأثير استخدام العيادات القرائية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟"

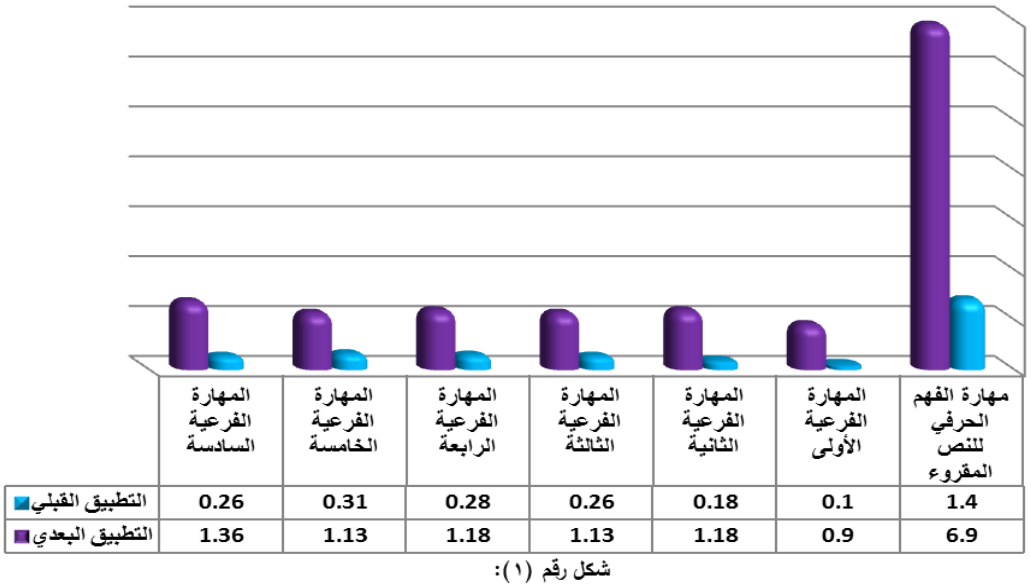
للإجابة عن السؤال البحثى الثالث؛ أعدَتْ الباحثة قائمة تتضمن أربعة مهارات رئيسة لفهم المقروء؛ تتضمن كل مهارة منها مجموعة من المهارات الفرعية؛ أُعِدَ – في ضوئها– اختبار مهارات فهم المقروء، ووضّحَتْ إجراءات إعداده آنفًا بالقسم الثاني من البحث، والخاص بإجراءات إعداد مواد البحث، وأداتيه تفصيلًا؛ كما تم التحقق من فرض البحث، والذى ينص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء". ويوضح الجدول رقم (٢)، والشكل رقم (١) الآتيان ملخصًا لما توصلت إليه الباحثة لحساب قيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث فى القياسين: القبلي، والبعدي لمهارة الفهم الحرفي للنص:

جدول رقم (٢): دلالة الفرق بين متوسط درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي، والبعدي لمهارة الفهم الحرفي للنص المقروء:

الفهم الحرفي للنص المقروء	الدرجة	القياس القبلي		القياس البعدي		اختبار "ت"			لصالح	مربع إيتا μ^2
		المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت*	درجات الحرية	مستوى الدلالة		
مهارة (١)	٢درجة	.1053	.31101	.9474	.76925	6.071	37	دال	البعدي	0.5
مهارة (٢)	٢درجة	.1842	.39286	1.1842	.86541	6.249	37	دال	البعدي	0.51
مهارة (٣)	٢درجة	.2632	.44626	1.1316	.84377	5.402	37	دال	البعدى	0.44
مهارة (٤)	٢درجة	.2895	.45961	1.1842	.80052	6.169	37	دال	البعدى	0.51
مهارة (٥)	٢درجة	.3158	.47107	1.1316	.77707	5.432	37	دال	البعدى	0.44
مهارة (٦)	٢درجة	.2632	.44626	1.3684	.67468	8.922	37	دال	البعدى	0.68
المهارة الرئيسة ككل	١٢درجة	1.4211	.88932	6.9474	2.06577	14.117	37	دال	البعدى	0.84

* عند درجة حرية (٣٧)، ومستوى دلالة (0.05).

يتضح من الجدول، والرسم البيانى السابقين: وجود فرق دال إحصائيًا فى مهارة الفهم الحرفي للنص بين متوسطي درجات مجموعة البحث، فى القياسين: القبلي، والبعدي؛ وذلك لصالح متوسط درجات القياس البعدي؛ وبذلك رُفِضَ الفرض الصفري الأول، وقُبِلَ الفرض البديل.



	المهارة الفرعية السادسة	المهارة الفرعية الخامسة	المهارة الفرعية الرابعة	المهارة الفرعية الثالثة	المهارة الفرعية الثانية	المهارة الفرعية الأولى	مهارة الفهم الحرفي للنص المقروء
التطبيق القبلي	0.26	0.31	0.28	0.26	0.18	0.1	1.4
التطبيق البعدي	1.36	1.13	1.18	1.13	1.18	0.9	6.9

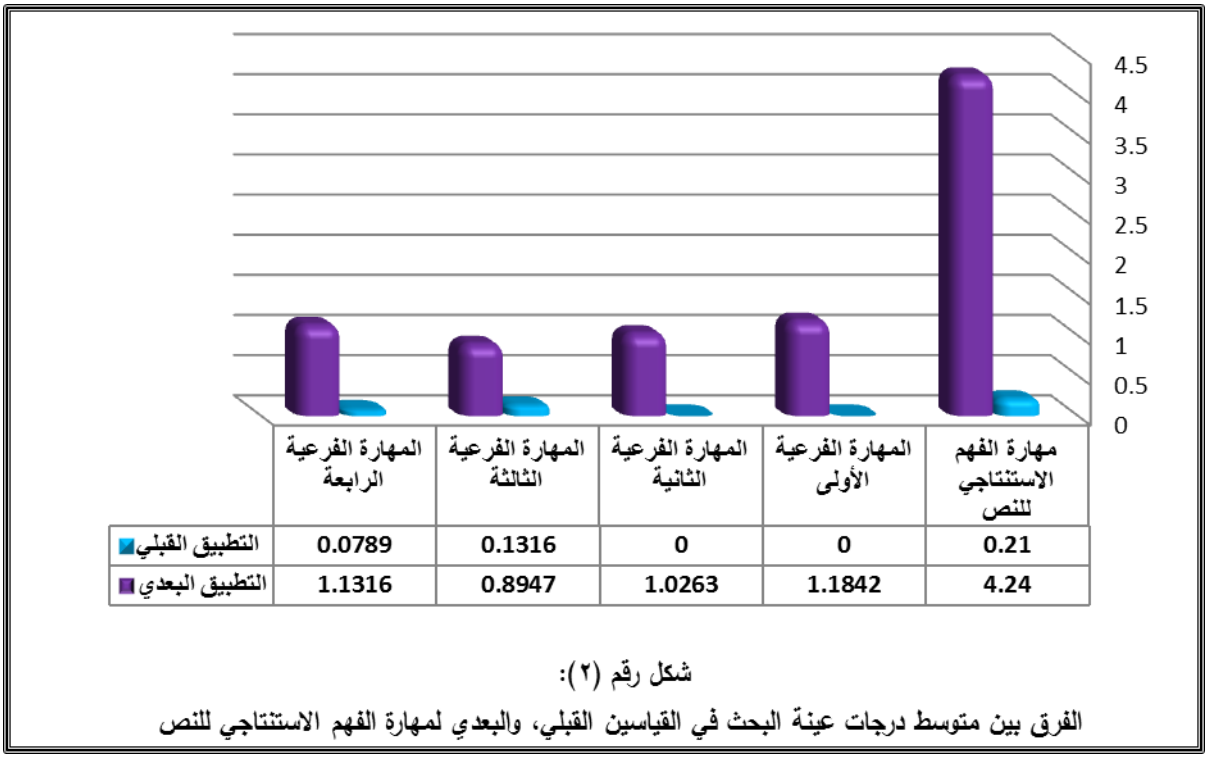
شكل رقم (١):

الفرق بين متوسط درجات عينة البحث في القياسين القبلي، والبعدي لمهارة الفهم الحرفي للنص المقروء

بالمهارة الرئيسة الأولى (الفهم الحرفي للنص)؛ جاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث فى القياس البعدي لمهارة الفهم الحرفي للنص فى هذه المهارة الفرعية (٦.٩)، فى حين كان فى القياس القبلي (١.٤)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين (14.117) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي، وجاء حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج القائم على العيادات القرائية) فى المهارة الفرعية الأولى من مهارات الفهم الحرفي للنص كبيرًا؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (0.84)، وهى أكبر من (٠.١٥)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للبرنامج القائم على العيادات القرائية فى تنمية المهارة الرئيسة الأولى: الفهم الحرفي للنص.

جدول رقم (٣): دلالة الفرق بين متوسط درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي، والبعدي لمهارة الفهم الاستنتاجي للنص المقروء:

الفهم الاستنتاجي للنص المقروء	الدرجة	القياس القبلي		القياس البعدي		اختبار "ت"			لصالح	مربع إيتا μ^2
		المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت*	درجات الحرية	مستوى الدلالة		
مهارة (١)	٢ درجة	.0000	.00000	1.1842	.83359	8.757	٣٧	دال	البعدي	0.68
مهارة (٢)	٢ درجة	.0000	.00000	1.0263	.75290	8.403	٣٧	دال	البعدي	0.66
مهارة (٣)	٢ درجة	.1316	.34257	.8947	.83146	5.738	٣٧	دال	البعدى	0.47
مهارة (٤)	٢ درجة	.0789	.27328	1.1316	٠.77707	7.756	٣٧	دال	البعدى	0.62
المهارة الرئيسة ككل	٨ درجات	.2105	.41315	4.2368	1.61804	15.829	٣٧	دال	البعدى	0.87



شكل رقم (٢):
الفرق بين متوسط درجات عينة البحث في القياسين القبلي، والبعدي لمهارة الفهم الاستنتاجي للنص

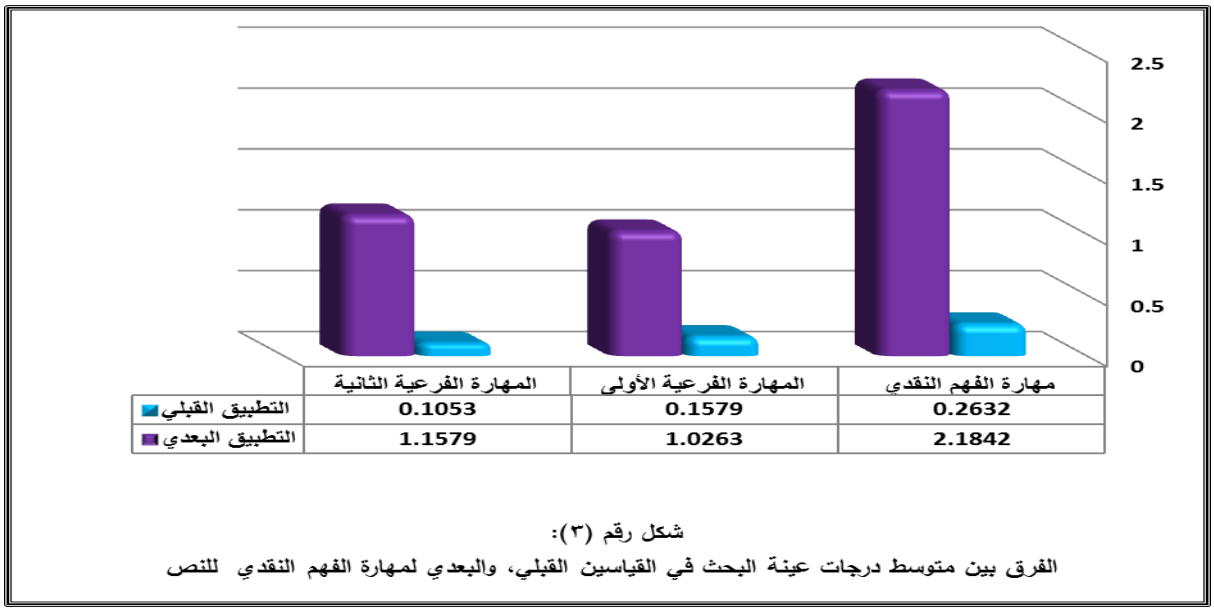
* عند درجة حرية (٣٧)، ومستوى دلالة (0.05).

يتضح من الجدول، والرسم البيانى السابقين: وجود فرق دال إحصائيًا فى مهارة الفهم الاستنتاجي للنص بين متوسطي درجات مجموعة البحث، فى القياسين: القبلي، والبعدي؛ وذلك لصالح متوسط درجات القياس البعدي؛ وبذلك رُفِضَ الفرض الصفري الأول، وقُبِلَ الفرض البديل.

وفيما يتعلق بالمهارة الرئيسة الأولى (الفهم الاستنتاجي للنص)؛ جاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث فى القياس البعدي لمهارة الفهم الاستنتاجي للنص (٤.٢٤) فى حين كان فى القياس القبلي (٠.٢١)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين (15.829) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي، وجاء حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج القائم على العيادات القرائية) فى مهارات الفهم الاستنتاجي للنص كبيرًا؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (0.87)، وهى أكبر من (٠.١٥)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للبرنامج القائم على العيادات القرائية فى تنمية المهارة الفرعية الأولى من مهارات الفهم الاستنتاجي للنص.

جدول رقم (٤): دلالة الفرق بين متوسط درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي، والبعدي لمهارة الفهم النقدي للنص المقروء.

الفهم النقدي	الدرجة	القياس القبلي		القياس البعدي		اختبار "ت"			لصالح	مربع إيتا μ^2
		المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت*	درجات الحرية	مستوى الدلالة		
مهارة (١)	2 درجة	.1579	.36954	1.0263	.677	6.600	٣٧	دال	البعدي	0.54
مهارة (٢)	2 درجة	.1053	.38831	1.1579	.855	7.219	٣٧	دال	البعدي	0.58
المهارة الرئيسة ككل	4 درجة	.2632	.50319	2.1842	1.159	9.561	٣٧	دال	البعدى	0.7



شكل رقم (٣):
الفرق بين متوسط درجات عينة البحث في القياسين القبلي، والبعدي لمهارة الفهم النقدي للنص

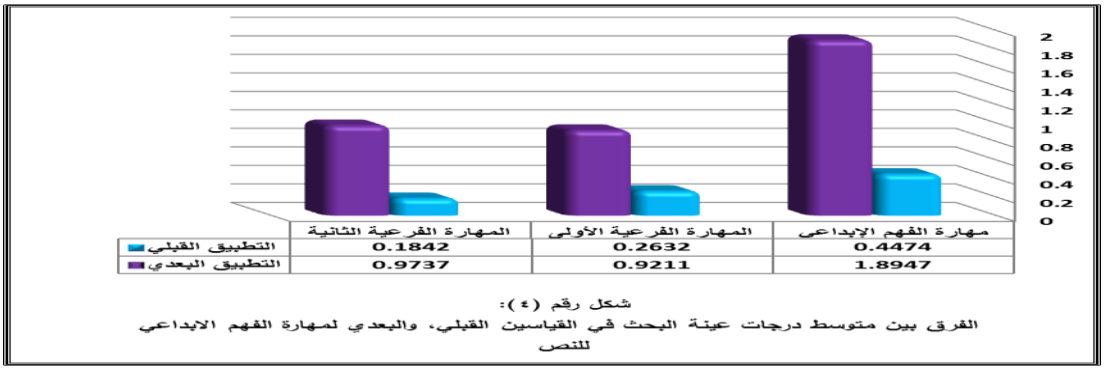
* عند درجة حرية (٣٧)، ومستوى دلالة (0.05).

يتضح من الجدول، والرسم البيانى السابقين: وجود فرق دال إحصائيًا فى مهارة الفهم النقدي للنص بين متوسطي درجات مجموعة البحث، فى القياسين: القبلي، والبعدي؛ وذلك لصالح متوسط درجات القياس البعدي؛ وبذلك رُفِضَ الفرض الصفري الأول، وقُبِلَ الفرض البديل.

وفيما يتعلق المهارة الرئيسة (الفهم النقدي للنص)؛ جاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث فى القياس البعدي لمهارة الفهم النقدي للنص (٢.١٨٤)، فى حين كان فى القياس القبلي (٠.٢٦٣)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين (٩.٥٦) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي، وجاء حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج القائم على العيادات القرائية) فى مهارات الفهم النقدي للنص كبيرًا؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠.٧)، وهى أكبر من (٠.١٥)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للبرنامج القائم على العيادات القرائية فى تنمية مهارات الفهم النقدي للنص.

جدول رقم (٥): دلالة الفرق بين متوسط درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي، والبعدي لمهارة الفهم الإبداعي للنص المقروء:

الفهم الإبداعي للنص المقروء	الدرجة	القياس القبلي		القياس البعدي		اختبار "ت"			لصالح	مربع إيتا μ^2
		المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت*	درجات الحرية	مستوى الدلالة		
مهارة (١)	٢ درجة	.2632	.44626	.9737	.78798	5.052	٣٧	دال	البعدي	0.41
مهارة (٢)	٢ درجة	.1842	.39286	.9211	.85049	5.281	٣٧	دال	البعدي	0.42
المهارة الرئيسة ككل	٤ درجة	.4474	.64504	1.8947	1.15757	7.292	٣٧	دال	البعدى	0.58



شكل رقم (٤):
الفرق بين متوسط درجات عينة البحث في القياسين القبلي، والبعدي لمهارة الفهم الابداعي للنص

* عند درجة حرية (٣٧)، ومستوى دلالة (0.05).

يتضح من الجدول، والرسم البيانى السابقين: وجود فرق دال إحصائيًا فى مهارة الفهم الابداعي للنص بين متوسطي درجات مجموعة البحث، فى القياسين: القبلي، والبعدي؛ وذلك لصالح متوسط درجات القياس البعدي؛ وبذلك رُفِضَ الفرض الصفري الأول، وقُبِلَ الفرض البديل.

وفيما يتعلق بمهارة (الفهم الابداعي للنص)؛ جاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث فى القياس البعدي لمهارة الفهم الحرفي للنص فى هذه المهارة (١.٨٩٤)، فى حين كان فى القياس القبلي (٠.٤٤٧)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين (٧.٢٩٢) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي، وجاء حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج القائم على العيادات القرائية) فى المهارة الفهم الابداعي للنص كبيرًا؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠.٥٨)، وهى أكبر من (٠.١٥)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للبرنامج القائم على العيادات القرائية فى تنمية المهارة مهارات الفهم الابداعي للنص.

ويتضح من العرض السابق وجود فرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى اختبار فهم المقروء بالتطبيقين القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ المتوسط في التطبيق القبلي لاختبار فهم المقروء (٠.٥٨)، بينما بلغ في التطبيق البعدي (٣.٨١)، لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى وجود فاعلية لاستخدام العيادات القرائية وتحسن بمهارات فهم المقروء لدى التلاميذ ذو صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج.

بالنسبة لمهارة الفهم الحرفي للنص المقروء بلغ متوسط درجات التلاميذ في التطبيق القبلي (١.٤٢) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة في التطبيق البعدي لنفس المهارة (٦.٩٤)، وكان متوسط الفرق بينهما (٥.٥٢)، كما تبين أن قيمة "ت" المحسوبة لتلك المهارة (١٤.١١) وهي قيمة دالة إحصائيًا، مما يشير إلى وجود تحسن ملحوظ في مهارة الفهم الحرفي للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

ويرجع هذا التحسن إلى استخدام العيادات القرائية وما تشملة من استراتيجات متنوعة، والأنشطة المختلفة.

بالنسبة لمهارة الفهم الاستنتاجي للنص المقروء بلغ متوسط درجات التلاميذ في التطبيق القبلي (٠.٢١) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة في التطبيق البعدي لنفس المهارة (٤.٢٣)، وكان متوسط الفرق بينهما (٤.٠٢)، كما تبين أن قيمة "ت" المحسوبة لتلك المهارة (١٥.٨٢) وهي قيمة دالة إحصائيًا، مما يشير إلى وجود تحسن ملحوظ في مهارة الفهم الاستنتاجي للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، مما يشير إلى وجود تحسن ملحوظ في مهارة الفهم الاستنتاجي للنص المقروء للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

ويرجع هذا التحسن إلى استخدام اسلوب الحوار، والمناقشة، والتعلم في مجموعات مما ساعد التلاميذ على التمكن من إدراك الفكر الرئيسة، والفرعية.

بالنسبة لمهارة الفهم النقدي للنص المقروء بلغ متوسط درجات التلاميذ في التطبيق القبلي (٠.٢٦٣) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة في التطبيق البعدي لنفس المهارة (٢.١٨)، وكان متوسط الفرق بينهما (١.٩١)، كما تبين أن قيمة "ت" المحسوبة لتلك المهارة (٩.٥٦١) وهي قيمة دالة إحصائيًا، مما يشير إلى وجود تحسن ملحوظ في مهارة الفهم الحرفي للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، مما يشير إلى وجود تحسن ملحوظ في مهارة الفهم النقدي للنص المقروء للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

بالنسبة لمهارة الفهم الابداعي للنص المقروء بلغ متوسط درجات التلاميذ في التطبيق القبلي (٠.٤٤٧) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة في التطبيق البعدي لنفس المهارة (١.٨٩)، وكان متوسط الفرق بينهما (١.٤٤٣)، كما تبين أن قيمة "ت" المحسوبة لتلك المهارة (٧.٢٩) وهي قيمة دالة إحصائيًا، مما يشير إلى وجود تحسن ملحوظ في مهارة الفهم الابداعي للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، مما يشير إلى وجود تحسن ملحوظ في مهارة الفهم النقدي للنص المقروء للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

وللتعرف على حجم الأثر تم استخدام معادلة إيتا تربيع، حيث وجد أن قيم حجم الأثر دالة بصورة كبيرة، وهذا الأثر يُعد دليلًا على فاعلية البرنامج القائم على العيادات القرائية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

كما تتفق نتائج البحث مع الدراسات التي تناولت فهم المقروء لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وأنه يمكن تنميته من خلال بعض الاستراتيجيات، ومن هذه الدراسات: دراسة هالة إسماعيل (٢٠١٧)، ودراسة سالي نصر (٢٠١٦)، ودراسة محمد علي (٢٠١٦).

كما تتفق نتائج البحث مع دراسات أكدت أهمية تنمية فهم المقروء لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه الدراسات: دراسة أحلام محمد (٢٠١٧)، دراسة مرزوق عوض (٢٠١٦).

ويمكن تفسير نتائج البحث في النقاط التالية:

١. استخدام العيادات القرائية ساعد التلاميذ على التمكن من مهارات فهم المقروء.

٢. استخدام استراتيجيات متنوعة داخل العيادات القرائية كستراتيجية القصة، ولعب الأدوار، والتعلم التعاوني،... وغيرها قدم تعلمًا ممتعًا للتلاميذ.

٣. استخدام أنشطة مختلفة مكن التلاميذ من التفاعل مع الأخرين، والتعبير عن آراءهم بحرية ساعد التلاميذ ذوي صعوبات القراءة على التعبير اللفظي.

توصيات البحث:

يُوصي البحث الحالي في ضوء ما توصل إليه من نتائج بالتالي:

١- ضرورة العناية بمهارات فهم المقروء لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢- تزويد المدارس بأدجوات التشخيص؛ للكشف المُبكر عن التلاميذ الذين يعانون من ضعف فى امتلاك مهارات فهم المقروء.

٣- ضرورة استخدام، وتفعيل استراتيجيات التعلم الحديثة، والتي تسمح للتلاميذ بالمشاركة والتفاعل والنقاش سواء كان بينهم البعض، أو بينهم وبين المُعلم.

٤- الإفادة من أدوات البحث الحالي عند تدريس مهارات فهم المقروء للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

مقترحات البحث:

يُمكن للبحث الحالي اقتراح الموضوعات التالية:

١- عمل بحث مماثل؛ لتعرف فاعلية العيادات القرائية مع فئات أخرى من التلاميذ (بطيىء التعلم، المتأخر دراسيًا،...) ، وبمراحل تعليمية مختلفة.

٢- تكثيف الدراسات التي تتناول صعوبات فهم المقروء، والكشف المُبكر عن التلاميذ.

٣- برنامج لتدريب معلمي اللغة العربية على تفعيل العيادات القرائية؛ لبيان مدى أهميتها في علاج ضعف امتلاك مهارات فهم المقروء.

المراجع

المراجع العربية:

١. أبو الدهب البدري.(٢٠١٩). توظيف استراتيجية البيت الدائري في تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو تعليم القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية ، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية– المدينة المنورة، ع (٢٣).

٢. أحلام محمد.(٢٠١٧). استراتيجية التدريس التبادلي وفعاليته في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة. مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل. مج(٥)، ع(٢٠)، ص: ١١٤-١٤٥.

٣. أحمد إبراهيم صومان، و زهرية إبراهيم. (٢٠١٦). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج (١٧). ع (٤).

٤. أحمد أبو حجاج. (٢٠٠٢). العيادات القرائية. ورقة عمل. مجلة القراءة والمعرفة. ع (١٦): الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية: جامعة عين شمس.

٥. أحمد الأحول.(٢٠١٧). برنامج تدريبي في القراءة لمعلمي غير العربية في المرحة المتوسطة وأثره في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذهم في مادة اللغة العربية. المجلة التربوية. الكويت. ٣١.ع(١٢٢).ص: ١٩١-٢٣٦.

٦. أحمد سيد محمد. (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب السنة الثانية في قسم دراسات الشرق الأوسط بجامعة دانكوك. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. مج١٩. ع(١). ص:١-١٩.

٧. إيمان محمود عبد الحميد. (٢٠٢٠). برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. مج (٩). ع(٢).

٨. بدوى أحمد محمد الطيب. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي فى تنمية مهارات صياغة الاختبارات التحصيلية لمعلمى القراءة وتأثيره على تلاميذهم فى إطار الاستعداد للدراسة الدولية (PIRLS). مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس. ع (١٧٣)، ٢١-٧٥

٩. جابر عبد الحميد جابر.(٢٠٠٨) . استراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة : دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

١٠.حاتم الغلبان. (٢٠١٤). أثر توظيف استراتيجيتن للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأسلامية بغزة.

١١. حسن شحاته، وزينب النجار. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. مصر. الدار اللبنانية للنشر والتوزيع

١٢._____، وعطاء عمر بحيري، نهى محمد عبد الرحمن. (٢٠١٩).فاعلية برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية ببنها. العدد (١١٩). يوليو ج(٢).

١٣. خالد خاطر العبيدي.(٢٠١٦). فاعلية القلم الإلكتروني القارىء في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي. مجلة العلوم التربوية. جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية. ع(٦).ص: ١٨٠-٢٢٠.

١٤. خالد هلال.(2015) .فاعلية استراتيجية التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مجلة كلية التربية . جامعة أسيوط . المجلد 31، ع(٤).

١٥. داود درويش. (٢٠١٠). أثر برنامج بالعيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.

١٦.رشدي أحمد طعيمة ومحمد علاء الدين الشعبي.(٢٠٠٦) .تعليم القراءة والأدب، استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع، القاهرة :دار الفكر العربي.

١٧.زينب محمود شقير.(٢٠٠٠). سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين. ط (٢). القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.

١٨.سالي نصر. (٢٠١٦). أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف التاسع بغزة. رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

١٩.سناء محمد حسن.(٢٠١١). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. المجلة التربوية. كلية التربية، جامعة سوهاج. مج ٢٩. ص: ٢٠٥-٢٦١.

٢٠. سيد رجب محمد. (٢٠٢٠). استراتيجية تدريسية قائمة على نظريات دراسة المعنى لتنمية مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية. كلية التربية، جامعة عين شمس. مج (٤٤)، ع (٣).

٢١. الشيماء السيد محمد.(٢٠١٨). استخدام نشاط التفكير الموجه بالقراءةDR-TA في تنمية مهارات فهم المقروء العامة والنوعية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس. ع(٢٠٤)، ص:٨١-١٤٦.

٢٢. عبد الرازق مختار محمود.(٢٠١٢). فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الإمارات العربية المتحدة. ع(٣١).

٢٣. عبد العظيم صبري. (٢٠١١). برنامج قائم على مدخل كل اللغة في تنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية – جامعة عين شمس ، ع(١٧).

٢٤. عبد المنعم أحمد الدردير. (٢٠٠٦). الإحصاء البارامترى واللابارامترى فى اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: عالم الكتب.

٢٥. على عبد العظيم سلام. (٢٠٠٤). استراتيجيات استيعاب المقروء لدى القارئ العربي وعلاقتها بكل من المستوى التعليمي والجنس ونوع النص. مجلة التربية. جامعة الأزهر.(١٢٣). ص: ١٨٤-٢٠٢.

٢٦. على مدكور.(٢٠١٦) الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها . القاهرة ، دار الفكر الإسلامي.

٢٧. فتحي علي يونس.(٢٠٠٥).كيف نعمل على تحقيق هذا التوجه العالمي : من حق كل طفل أن يكون قارئا متميزًا)، المؤتمر العلمي السادس الجمعية القراءة والمعرفة، بدار الضيافة، جامعة عين شمس.

٢٨. فتحي مصطفى الزيات.(٢٠١٥). صعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٩. فتحي يونس. (٢٠٠٤). فاعلية تدريس القراءة باستخدام برنامج العروض في تحسين السرعة والفهم لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة الامارات، مجلة القراءة والمعرفة. ع (٣٠). ص: ٩٩-١٤٥.

٣٠. فخر الدين القلا، محمد جهاد جميل، يونس ناصر .(٢٠٠٦). طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات. العين :دار الكتاب الجامعي.

٣١. فؤاد أبو حطب، و آمال صادق،. (١٩٩١). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم التربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٢. فؤاد البهي السيد. (٢٠١١). علم النفس الإحصائي، وقياس العقل البشري. القاهرة : دار الفكر العربي.

٣٣.كريمان محمد بدير (٢٠٠٨): التعلم النشط . عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة.

٣٤.ماجد محمد عثمان.(٢٠٠٧). أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي. جامعة أسيوط. مجلة كلية التربية. مج ٢٣. ع(١). ص: ٣٤٠ –٣٧٨.

٣٥.ماهر شعبان عبد الباري. (٢٠٠٩). استراتيجيات فهم المقروء:أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية. الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٣٦.محمد حبيب . (2000) أسس القراءة وفهم المقروء، بين النظرية والتطبيق ، الأردن عمان ، دار عمار للطباعة والنشر والتوزيع ، ط. 2 .

٣٧.محمد علي سليم.(٢٠١٦). أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي. رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

٣٨.محمد علي النوبي.(٢٠١٠). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان.

٣٩.محمد لطفي جاد. (٢٠٠٦). فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة.الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. جامعة عين شمس. ٥١(٢٢).

٤٠. محمود الناقة.(٢٠١٧). المرجع المعاصر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الأسس والمداخل وطرائق التدريس، القاهرة ، دار الفكر العربي.

٤١.محمود كامل الناقة، و وحيد السيد حافظ. (٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية في التعليم العام: مداخله وفنياته .القاهرة. مطبوعات كلية التربية بجامعة عين شمس.

٤٢.مرزوق عوض هلال.(٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجية القصة وإعادة سردها في تحسين مستويات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في البادية الشمالية الشرقية. رسالة ماجستير. جامعة آل البيت. الأردن.

٤٣. مصطفى رسلان.(٢٠١٦). سلسلة الأزهر الشريف لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها – المستوى المتقدم – الكتاب الأول .القاهرة :مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٤٤. مصطفى منصوري. (٢٠١٠). التأخر الدراسي، أسبابه، أثاره، وطرق علاجه. وهران دار العرب للنشر والتوزيع.

٤٥. منتصر صلاح سليمان.(٢٠١٥). أثر التدريب على بعض استراتيجيات القراءة في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والانسانية. مؤسسة دكتورة حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي. مصر. ع(١). ص: ٧٢-١١٧.

٤٦.المؤتمر العلمي الحادي عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.(٢٠١١). معلم القراءة بين مهام التعلم ومواجهة صعوبات التعلم في الوطن العربي. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.٢٠-٢١ يوليو.

٤٧.المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.(٢٠٠٧). صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. كلية التربية. جامعة عين شمس. ١٠-١١ يوليو.

٤٨.ناجح علي الخوالدة.(٢٠٠٨). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن. رسالة دكتوراه. كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. الأردن.

٤٩.نداء أيوب.(٢٠١٧). أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامجSBTD في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.

٥٠.نهى سامر، ووحيد السيد، و على سعد، و سيد فهمي. (٢٠٢٠). برنامج قائم على التعلم المدمج لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية ببنها. ع (١٢١). يناير ج(٢).

٥١. هالة إسماعيل المصري. (٢٠١٧). فعالية برنامج إلكتروني لتنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية في الجامعة الإسلامية. غزة.

٥٢.ياسين العذيقي. (٢٠٠٩). فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

المراجع الإنجليزية:

1- **AI-Alwan,A.(2012). The Effect of Using Metacognition Reading Strategies on the Reading Comprehension of Arabic Texts Intermediate .Journal of Applied Educational Studies. Vol. 13 No. 1 Pg. No. 2.**
2- **Barbosa,T.,Miranda,M., Santos,R.,&Bueno,O.(2009).Phonological Working Memory, phonological Awareness and Language in Literacy Difficulties in Brazilian Children. https://www.researchgate.net/publication/225665945_Phonological_working_memory_phonological_awareness_and_language_in_literacy_difficulties_in_Brazilian_children?enrichId=rgreq-de7c75cca19a17f9ae860ea276770784-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzIyNTY2NTk0NTtBUzo3MDYzNzA5MzIzMzg2ODlAMTU0NTQyMzM2MjcyOA%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf**
3- **Clernson University, Reading Recovery Training Center. (2005): What is Reading Recovery? Clernson. University Clernson .South Carolina29634. . Pp1-2.**
4- **Ellis, W. (2009).The impact of C-PEP Choral Reading, Partner reading, Echo reading and Performance of text on third grade fluency and Comprehension Development. Dissertation presented to the University of, in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of Education, May.**
5- **Evan Ortlieb & Daniel L. Pearce. (2013) .Characteristics and Roles of Literacy Clinic Directors, Reading Psychology. 34:4, 379-395, DOI:10.1080/02702711.2011.639436**
6- **Graham, S. &Johnson, L.A. (1989).Teaching Reading to Learning Disabled Students: a review of Research-Supported Procedures. Focus on Exception Children.21 (6), Pp1-12. https://eis.hu.edu.jo/deanshipfiles/pub109624922.pdf**
7- **Kibby, M., & Barr, R. (1999). The education of reading clinicians. In D. Evensen& P. Mosenthal (Eds.), Advances in reading/language research. (Vol. 6): Reconsidering the role of the reading clinic in a new age of literacy. (pp. 3–40). Stamford, CT:JAI Pres.**
8- **Klein ،A.Swartz ،S ،L. (2000): Reading Recovery in California Program Overview.http://wwww. Stanswartz.com/read recover/Overview.htm.**
9- **Kuder, S. Jay .(2003). Teaching Students with Language and Communication Disabilities. Second Edition. ERIC Number :ED479108.**

10- Lerner, J.W. (1997). Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies. (7 edition).Boston: Houghton Mifflin Company.
11- Morris, D. (1999). The role of clinical training in the teaching of reading. In D.Evensen & P. Mosenthal (Eds.), Advances in reading/language research (Vol. 6): Reconsidering the role of the reading clinic in a new age of literacy. Pp. 69–100.Stamford, CT: JAI Press.
12- Ortlieb, E., & Doepker, G. M. (2009). Modernizing the reading clinic through re-search and exploration. Conference proceedings from The SOTL Commons: A conference for the scholarship of teaching and learning. Available: http://academics.georgiasouthern.edu/ijsotl/conference/proceedings/2009/papers.htm.
13- Pinnell, Gay Su‹(2000). Reading Recovery: An Analysis of a Research Based Reading Intervention. ERIC Number :ED440367.
14- Reading Recovery Council of North America. (1998)B: Responses to Major Challenges to Reading Recovery.http://www.Readingrecovery.org/rr/sect4.htm.
15- Reid.K.D, Hresko.P. &Swanson, H.L. (1991). A Cognitive Approach to Learning Disabilities. Texas: Pro.Ed.
16- Snow, Catherine E. (2002). Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension. The Office of Education Research and Improvement (OERI), U.S. Department of Education.
17- Teachers of the Kaiserslautern Center ‹Reading Recovery .(2006). Pp1-3.
18- Thomas ‹R ‹L. (1992). Education Research Consumer Guide. The Office of Research, Office of Educational Research and Improvement (OERT) of the U .S .Department of Education.pp1-5.
To link to this article: http://dx.doi.org/10.1080/02702711.2011.639436
19- Wilson ‹K.G&Daviss ‹B. (2000).Reading Recovery: Basic Facts. http://www.Readingrecovery.Org/Reading Recovery Info/Basic Facts.htm. Pp1-2.