كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

برنامج قائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

إعداد
د / أحمد كمال قرني سيد
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية ـ جامعة عين شمس

2022م

ملخص البحث

برنامج قائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

د/ أحمد كمال قرني سيد*

هدف البحث إلى بناء برنامج قائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام، وقياس فاعليته في علاج صعوبات تعلم القراءة، وتتحدد مشكلة البحث في: ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات القراءة، فضلا عن افتقار ميدان دراسة صعوبات تعلم القراءة وعلاجها إلى التوجهات والمداخل اللغوية التي يمكن الاستناد إلى أسسها وتوظيفها. وللتصدي لهذه المشكلة، حدد البحث عددًا من الخطوات والإجراءات لحلها، تلخصت في: تحديد صعوبات تعلم القراءة، وبناء برنامج قائم على التعلم المرتكز إلى المهام، وتحديد إجراءات التدريس من خلاله، ثم بناء اختبار تشخيصي، وإعداد بطاقة تقدير لتحديد أداء التلاميذ في مهارات النطق والقراءة الجهرية، ثم بناء دليل للمعلم لتنفيذ هذا البرنامج، واختيار مجموعة البحث للتطبيق، وتدريس البرنامج وتطبيق أدوات البحث قبليًا وبعديًا، واستخراج النتائج بالأساليب الإحصائية المناسبة وتفسيرها ومناقشتها، فضلا عن اقتراح عدد من التوصيات والمقترحات.

وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج، أهمها: وجود فاعلية للبرنامج القائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومن ثم أوصى البحث بعدد من المقترحات البحثية، منها: بناء استراتيجيات تدريسية قائمة على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام لعلاج صعوبات تعلم القواعد النحوية ، وبرامج مقترحة في ضوء مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى التلاميذ المكفوفين.

الكلمات المفتاحية: مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام – صعوبات تعلم القراءة.

* مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة عين شمس.

الإيميل الجامعي: Ahmed_kamal@edu.asu.edu.eg

"A program based on a task-based approach to language instruction to treat reading difficulties among primary school students"

Dr. Ahmed Kamal Qarni Sayed

Lecture of curriculum and instruction, Faculty of Education, Ain Shams University

Abstract

The aim of the research is to build a program based on a task-based language teaching approach, and to measure its effectiveness in treating reading learning difficulties. The research problem is determined by the weakness of primary school students in reading skills, as well as the lack of the field of studying reading difficulties and their treatment of linguistic approaches and approaches that can reliance on its foundations and employment. In order to face this problem, the research identified a number of steps and procedures to solve it, which were summarized in: identifying the difficulties of learning to read, and building a program based on task-based learning, and defining teaching procedures through it, then building a diagnostic test, preparing a grade card to determine the students' performance in pronunciation and reading skills, then building a guide for the teacher to implement this program, choosing the research group for the application, teaching the program and applying research tools before and after, extracting the results using appropriate statistical methods, interpreting and discussing them, and Suggest a number of recommendations and proposals.

The researcher reached a set of results, the most important of which are: the effectiveness of the program-based approach to Task-based language instruction in treating reading difficulties for primary school students, then the research recommended several research proposals, including Building teaching strategies based on task-based language teaching approach to treat difficulties in learning grammatical rules, and suggested programs based on a task-based language teaching approach to develop critical listening skills for blind students.

Keywords: **Task-based language teaching approach - reading difficulties.**

برنامج قائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

د/ أحمد كمال قرني سيد*

أولا: مقدمة:

تحتل القراءة من بين فنون اللغة العربية مكانة مهمة؛ حيث تزود الفرد بالأفكار والمعلومات وتطلعه على تراث الجنس البشري، وتوسع دائرة خبراته، وتفتح أمامه أبواب الثقافة، وتحقق التسلية والمتعة، وتهذب مقاييس التذوق، وتساعده على حل المشكلات، فضلا عن أنها تسهم في الإعداد العلمي له، وتساعده على التوافق على المستويين الشخصي والاجتماعي.

ونظرًا لأهمية القراءة للفرد بصفة عامة، فإننا نلاحظ أهميتها بالنسبة لتلميذ المرحلة الابتدائية بصفة خاصة، فتعتبر أداة التلميذ في تحصيل دروسه، وتثقيف ذاته، ولا يستطيع أن يتقدم في أي ناحية من نواحي الدراسة إلا إذا استطاع السيطرة على مهارات القراءة، كما أنها تتصل اتصالا وثيقا بكل الأنشطة داخل المدرسة وداخل الفصل، كما تعد أيضا وسيلة أساسية لإشباع حاجاته العقلية وممارسة سائر الأنشطة في المجتمع بعد ذلك (إمام، 2008، 88).

كما تتضح أهمية القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في أنها من أهم المتطلبات اللازمة للتحصيل الدراسي الجيد في جميع المواد الدراسية؛ حيث تواجه تلميذ هذه المرحلة مشكلة رئيسية في بداية تعلمه للغة تتمثل في شكل اللغة المكتوب وليس المنطوق، وبخاصة أن الجانب الأكبر للمواد الدراسية يتمثل في أفكار مكتوبة أو مقروءة تمثلها الرموز اللغوية المكتوبة، فإذا لم يتمكن التلميذ من المهارات الأساسية للقراءة فإنه حتما سيواجه صعوبة في تعرف الكلمات المكتوبة وفهم معانيها ودلالتها، وبالتالي فإن تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية يزود التلميذ بمهاراتها الأساسية تعرفا ونطقا وفهما (الناقة، 2017، 78).

ومن ثم فتعليم القراءة للطفل منذ بداية حياته المدرسية من الأمور المهمة، فليس هناك مهارة يتعلمها الأطفال أكثر من القراءة، فهي البوابة الرئيسة لكل المعارف، وإذا لم يتعلم الأطفال القراءة تعلمًا جيدًا فإن طريقهم مسدود إلى كل مادة دراسية تقدم لهم في سنوات الدراسة (الزيات، 2018، 334). وتكمن خطورة صعوبات تعلم القراءة في أنه ينتج عنها

* مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة عين شمس.
الإميل الجامعي: Ahmed_kamal@edu.asu.edu.eg

مشكلات نفسية سلبية تعوق تقدم هؤلاء التلاميذ في إنجاز المهام الدراسية ومسايرتهم لزملائهم سواء على المستوى الدراسي أو المستوى الاجتماعي، وتؤدي في النهاية إلى ضعف التحصيل الدراسي (محمود، 45،2010).

ويعد الصعوبة في تعلم مهارات القراءة من أكثر المشكلات شيوعًا لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم؛ حيث إن 80% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم من يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، لذا تعتبر صعوبات تعلم القراءة أكثر صعوبات التعلم شيوعًا(الجيلاني، 2008، 39) مما يؤكد ضرورة الكشف المبكر وتشخيص هؤلاء التلاميذ وتحديدهم، استعدادًا لتقديم الخدمات التربوية المناسبة لهم.

وعلى الرغم من أهمية تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية إلا أنها تجابه عددًا من الصعوبات لدى التلاميذ؛ فيخفقون في تعرف الحروف والكلمات شكلًا وصوتًا، ممَّا يقتضي تدخلًا مبكرًا لعلاج تلك الصعوبات التي تواجههم في أثناء تعلم القراءة وتعوقهم عن التقدم في دراستهم، وتبني بعض مداخل تعليم اللغة وتوظيفها في علاج تلك الصعوبات.

ولقد تعددت البرامج والطرق التي صُممت لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ لتراعي طبيعة تلك التلاميذ؛ فهم من ذوي صعوبات التعلم ويختلفون عن التلاميذ العاديين من حيث إنهم لا يستفيدون من الطرائق التقليدية المستخدمة في التدريس، مما يجعل هناك استراتيجيات خاصة وطرائق وأساليب تُعنى بهذه الفئة على وجه التحديد تدريسًا وتقويمًا، وتسهم في استغلال نشاطهم وفاعليتهم في الموقف التعليمي، وتراعي التنوع والاختلاف في قدراتهم؛ بما يراعي الفروق الفردية بين هؤلاء التلاميذ (الهداب، والموسى، 2005، 5).

ويعد مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام أحد المداخل التي يمكن أن تسهم في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ إذ إن التعلم المرتكز إلى المهام هو تدريس تواصلي باللغة، يشجع فيه المعلم تلاميذه ويدفعهم إلى تحقيق أهداف لغوية معينة أو حل مشكلات حقيقية أو إنجاز مهام شفوية أو كتابة ، تلك التي تتشابه كثيرًا مع الأنشطة الحياتية التي يمارسها التلميذ، فضلا عن تشجيع التلاميذ على التواصل وإمدادهم بالنصوص اللغوية المختلفة، مما يعني استهداف التعلم المرتكز إلى المهام: تعلم اللغة واكتساب مهاراتها؛ فاللغة أداة تستخدم لإنجاز المهام، وهدف التلميذ الأساسي هو إنجاز المهمة وإتمامها من خلال اللغة كأداة تواصل(plews,2010,42).

وتتضح أهمية مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام في أنه يولي أهمية كبيرة للتلاميذ ودورهم في عملية تعلمهم؛ حيث يعمل على استثارة دافعية التلاميذ نحو تعلم مهارات اللغة، فهذا النوع من التعلم المرتكز إلى المهام يعتمد على تعليم اللغة ومهاراتها المستهدفة للتلاميذ من خلال انغماسهم في أداء مهام مشوقة لهم، ومرتبطة بحاجاتهم ودوافعهم؛ مما يثير هذا من دافعيتهم نحو إنجاز تلك المهام. (wikkipedia,2013.pp1-3). وهذا يوجهنا إلى الاستناد إلى دور التلميذ الفاعل في أثناء تنفيذ المهمة التعليمية والتدريب على اكتساب مهارات القراءة،

فضلا عن معالجة صعوبات تعلم القراءة وفق أنشطة ومهام قرائية تنبع موضوعاتها من حياة التلاميذ، وتستثير دافعية التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة نحو موضوع التعلم والصعوبات المستهدفة.

كما يؤكد ذلك المدخل ضرورة تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى التلاميذ، حيث يهدف ذلك النوع من التعلم إلى نقل الاهتمام في عملية التعلم من المعلم إلى المتعلم؛ فالمعلم – من وجهة نظر التعلم المرتكز إلى المهام – لا يخطط بشكل مباشر لعلاج الصعوبات اللغوية لدى التلاميذ، وإنما يوجه تلاميذه نحو إنجاز المهام والأنشطة ذاتيًا (skehan,2012,pp5-6). مما يشير إلى ضرورة مراعاة اختيار وتصميم مهام وخطط عمل قائمة على التعلم الذاتي؛ أي تشجع التلاميذ على تعلم مهارات اللغة العربية ذاتيا.

فضلا عن أن مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام يستند إلى مجموعة من الأسس التي يمكن الإفادة منها وتوظيفها في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ، منها أن التعلم يحدث من خلال العمل والممارسة؛ فالتلاميذ يتعلمون بشكل أفضل من خلال استخدام اللغة وممارستها من خلال الانغماس في أداء مهام مناسبة، ومشوقة، ومفيدة، وذات معنى بالنسبة لهم؛ أي أنهم يتعلمون من خلال الممارسة ولا يتعلمون من خلال التدريس النظري لمهارات اللغة وقواعدها (Norris,2010, p. 7). وهذا يوجهنا – أيضًا - إلى تصميم مهام التعلم بحيث يراعى فيها ممارسة التلميذ مهارات القراءة بشكل إجرائي.

ونظرًا لأهمية تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية وضرورة اكتشاف صعوباتها عند التلاميذ وعلاجها؛ فقد لقي هذا الميدان اهتمامًا من علماء النفس والتربية والصحة النفسية، وكذا الطب النفسي وطب الأطفال، فضلًا عن اهتمام أولياء الأمور بتلك الفئة بحثًا عن خدمات تربوية لأطفالهم ممن ينخفض تحصيلهم الدراسي عن أقرانهم العاديين، أو يعانون انخفاضًا في مستوى ذكائهم أو غير ذلك، فقد بدأ الاهتمام بهذا الميدان في النصف الثاني من القرن العشرين في بداية الستينيات على وجه التحديد، وذلك من أجل تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية المناسبة لهؤلاء التلاميذ (عواد، 2006، 56).

وقد اهتمت الدراسات السابقة بمجال صعوبات تعلم القراءة عند التلاميذ، والعمل على تقديم عدد من البرامج والأساليب التي من شأنها علاج تلك الصعوبات، ومن هذه الدراسات: دراسة مدبولي (2007)، ودراسة محمد (2001)، ودراسة طعيمة، (2017)، ودراسة عبدالرحمن، (2019)، ودراسة سعيد (2020)، ودراسة الحسيكي (2021)، حيث أكدت تلك الدراسات ضرورة الاهتمام بصعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ، وضرورة اكتشافها وتحديدها ، ووضع الخطط والبرامج التي تسهم في علاجها.

ثانيا: الإحساس بالمشكلة.

وبالرغم من أهمية تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية، والاهتمام بعلاج صعوبات تعلمها، إلا أن هناك ضعفًا ملحوظًا في أداء التلاميذ في مهاراتها، وأكد ذلك ما يلي:

1- الملاحظة المباشرة: حيث حضر الباحث مجموعة من الحصص الدراسية ببعض فصول تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة منيرة فرغلي منصور الابتدائية بمحافظة الجيزة، وذلك بغرض بغرض ملاحظة أداء التلاميذ في حصص القراءة ورصد أهم الصعوبات التي تواجههم في أثناء دراستهم للنصوص القرائية، وتوصل الباحث إلى عدد من الملاحظات، **من أهمها:**

- وجود ضعف شديد في بعض مهارات القراءة لدى التلاميذ منهما: استنتاج المعنى الضمني للمقروء، وتعرف الحروف مع الحركات الثلاث من خلال كلمات، ونطق أصوات الحروف المتقاربة مخرجًا من مثل(ت،ط)، (ق،ك)، التمييز بين الفكرة الرئيسية والفكرة الفرعية في المقروء. وما سبق يكشف عن وجود مجموعة من صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ موضع الدراسة، تلك التي أكدتها الدراسات والأدبيات السابقة أيضا؛ مما يؤكد إحساس الباحث بمشكلة الدراسة.

2- الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها، تلك التي أكدت أهمية علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومنها: دراسة (عبدالسلام، محمد فؤاد، 2015)، ودراسة (الإزماوي، ولاء محمد، 2018)، ودراسة (عبدالنعيم، حنان ناجي، 2016)، ودراسة (حجازي، أحمد زكريا، 2018)، ودراسة (سعيد، نهى ساهر، 2021). حيث أكدت تلك الدراسات وجود تدن ملحوظ في أداء التلاميذ في مهارات القراءة؛ حيث تمثل ذلك مجموعة من صعوبات تعلم القراءة، ومنها صعوبة: التمييز بين الحقيقة والخيال، والوقف عند إتمام المعنى، واقتراح عنوان جديد للمقروء، وتحليل القصة إلى عناصرها، وتعرف العلاقة بين الجمل والفقرات في النص المقروء.

3-توصيات المؤتمرات العلمية، ومنها: المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، حيث جاء في توصياته ما يؤكد ضرورة الكشف عن صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وإعداد الأدوات اللازمة لذلك، والعمل على علاجها منعًا لتفاقم آثارها. (توصيات المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. 2005، 233).

4- كما أكدت الأدبيات والكتابات التربوية من مثل: (أحمد، 2010، 24)، و(اللبودي، 2004، 81)، و(شقير،2005، 343)، و(السيد، 2013، 48) أن لصعوبات تعلم القراءة آثارًا سيئة تمتد إلى ميادين المعرفة المختلفة، فقد تؤدي إلى تأخر التلميذ دراسيًا بوجه عام، وتترك في نفسه شعورًا بالتأخر والنقص فينفر من القراءة، كما أن تلك الأدبيات تكشف عن وجود صعوبات في تعلم القراءة لدى التلاميذ، منها صعوبة تعرف الكلمات وتعرف دلالتها، وصعوبة التمييز بين اللام القمرية واللام الشمسية، وضعف استيعاب التلاميذ للمعنى العام للمقروء، وصعوبة تكوين جملة، فضلا عن صعوبة تعرف معنى الكلمة من خلال السياق، ودمج الوحدات الصوتية للكلمة.

ولقد أدى ما سبق إلى ضرورة بناء برامج جديدة في ضوء مداخل وأساليب علاج صعوبات القراءة، تتناسب مع ميول وقدرات هؤلاء التلاميذ، وهناك عددٌ من الدراسات والبحوث أوصت بتبني برامج واستراتيجيات جديدة لعلاج صعوبات اللغة بصفة عامة وعلاج صعوبات تعلم القراءة بصفة خاصة، ومن هذه الدراسات: دراسة الصادق (2010)، ودراسة عبدالظاهر،

(2015)، ودراسة عبدالسلام، (2015) ودراسة عبدالمنعم (2016)، ودراسة الإزماوي، (2018).

وفي حدود اطلاع الباحث لم يجد دراسة تناولت علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مستهدفة بناء برنامج قائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام، ومن هنا نبعت فكرة هذا البحث.

ثالثا: تحديد المشكلة.

تتحدد مشكلة البحث في: ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات القراءة؛ حيث يواجهون صعوبة في تعلمها، فضلًا عن افتقار ميدان دراسة صعوبات تعلم القراءة وعلاجها إلى التوجهات والمداخل اللغوية التي يمكن الاستناد إلى أسسها وتوظيفها، ومنها مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام.

وللتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟
2-ما أسس بناء برنامج قائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟
3-ما البرنامج القائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟
4-ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

رابعا: حدود البحث: اقتصرت حدود البحث الحالي على:

1- صعوبات تعلم القراءة التي سيكشف عنها البحث لدى التلاميذ.
2- تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ لكون هذا الصف يمثل نهاية الحلقة الأولى بالمرحلة الابتدائية؛ حيث يتحتم على التلاميذ تعلم مهارات القراءة وإتقان مهاراتها الأساسية، مما يحتم علينا علاج أية صعوبات قد تظهر لدى التلميذ، حتى لا تتفاقم آثارها في الصفوف التالية.
3- بعض المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة الجيزة، فالمدارس الحكومية بها كثافة طلابية عالية، وتنتشر بها صعوبات التعلم بوجه عام وصعوبات تعلم القراءة بوجه خاص؛ مما يتيح للباحث اختيار عينة بحثه وتحديدها، وهذه المدارس هي: مدرسة منيرة فرغلي منصور الابتدائية، ومدرسة برنشت الابتدائية المشتركة، ومدرسة اسكر الابتدائية المشتركة).

خامسا : تحديد المصطلحات .بعد قراءة الباحث لعدد من المراجع والكتابات الأكاديمية المتصلة بالمصطلحات موضوع هذا البحث، توصل إلى التحديدات الإجرائية التالية:

1- **البرنـامج:** هـو مجموعـة مـن الخطـوات والإجـراءات والأسـاليب والفنيـات والأنشـطة التدريسية المستندة إلى مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام وتوجهاته، والمنظمة بشكل معين يتسق وطبيعة التعلم المرتكز إلى المهام؛ مما يسهم في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

2- **مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام**: يقصد به ذلك التعلم الذي يستند إلى خطة عمل تُنفذ من خلال أنشطة متنوعة ومهام تدريبية تراعي اهتمامات التلاميذ وميولهم بحيث تستخدم اللغة من خلالها، مع التركيز على المعنى والاتصالية بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ بعضـهم البعض، وتقارير يعدها التلاميذ بأنفسهم حول المهمة؛ وذلك لتحقيق أهداف (علاج صعوبات تعلم القراءة المستهدفة) يضعها المعلم مسبقًا ويخطط لها ويخبر بها التلاميذ قبل بدء المهمة.

3- **صعوبات تعلم القراءة:** يقصد بها ضعف جزئي في نمو المهارات الأساسية للقراءة، وهي مهارات التعرف الشكلي والصوتي والدِّلالي للحروف والكلمات والجمل، ومهارات النطق من مثل التمييز نطقا بين الأصوات المتشابهة في الصوت أو المتجاورة في المخرج، ومهارات الفهم بمستوياته المختلفة من مثل تحديد الفكر الرئيسية والفرعية؛ وهذا الضعف يعني عجز التلميذ عن تعرف شكل الكلمة ومن ثم النطق بها ومن ثم عدم فهم دلالتها ومعناها، ومن ثم تشكل صعوبة لديه، وشرط ذلك ألا توجد إعاقات أخرى.

سادسا : خطوات البحث وإجراءاته .

سار البحث الحالي وفقاً للخطوات والإجراءات التالية:

1.تحديد صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتم ذلك من خلال:

أ. مراجعة الأدبيات ونتائج الدراسات السابقة المتصلة بميدان صعوبات تعلم القراءة.

ب.رأي الخبراء والمتخصصين.

ج. بناء اختبار تشخيصي والتأكد من صدقه وثباته، ثم تطبيقه لتحديد الصعوبات التي تواجه التلاميذ في مهارات القراءة.

د. إعداد قائمة بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

2.تحديد أسس بناء البرنامج القائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ويتم ذلك من خلال:

أ- ما تم التوصل إليه في الخطوة السابقة.

ب- الأدبيات التي تناولت طبيعة مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام، وأسسه ونماذجه.

ج- الأدبيات التي تناولت بناء برامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية .

د- إعداد قائمة بأسس بناء البرنامج القائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام لعلاج صعوبات تعلم القراءة.

3.بناء البرنامج القائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، ويتم ذلك من خلال:

أ-تحديد الأهداف . ب-تحديد المحتوى. ج- تحديد الإجراءات والفنيات التدريسية.

د-تحديد أنشطة البرنامج. هـ-تحديد استراتيجيات التدريس. و-بناء أدوات التقويم.

4.تطبيق البرنامج للتأكد من فاعليته، وذلك من خلال:

أ- اختيار مجموعة تجريبية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

ب- تطبيق الاختبار قبلياً على المجموعة التجريبية.

ج- التدريس بالبرنامج للمجموعة التجريبية .

د-تطبيق الاختبار بعديًا على المجموعة التجريبية.

هـ- استخراج النتائج وتحليلها وتفسيرها.

و- وضع التوصيات والمقترحات .

سابعا: أهمية البحث.

تتمثل أهمية الدراسة فيما تقدمه لكل من:

1- **مخططي المناهج:** تسهم هذه الدراسة في توجيه أنظار القائمين على بناء مناهج تعليم القراءة بالمرحلة الابتدائية إلى تضمين الأنشطة والإجراءات والأساليب التي تهدف على علاج صعوبات تعلم القراءة التي كشفت عنها الدراسة الحالية، والإفادة من أسس البرنامج القائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام في تعليم مهارات القراءة.

2- **المعلمين:** تعطي فرصة للمعلمين للإفادة من أسس البرنامج المقترح القائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام في أثناء التدريس لذوي صعوبات تعلم القراءة؛ مما يحسن من أدائهم التدريسي داخل الصف.

3- **المتعلمين:** تساعد المتعلمين من ذوي صعوبات تعلم القراءة على رفع مستواهم في مهارات القراءة، وعلاج الصعوبات القرائية التي تواجههم، مما يمكنهم من تلافي آثار هذه الصعوبات في المراحل التعليمية التالية.

4- **الباحثين:** تفتح المجال لدراسات أخري تتناول بناء وتصميم برامج واستراتيجيات أخرى لتشخيص صعوبات القراءة وعلاجها في ضوء الاتجاهات الحديثة في صعوبات التعلم.

الإطار النظري

مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام وعلاج صعوبات تعلم القراءة

يهدف عرض الإطار النظري إلى تحديد صعوبات تعلم القراءة التي تواجه تلاميذ الصف السادس الابتدائي، واستخلاص أسس بناء البرنامج القائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام، فضلًا عن تحديد خطوات تنفيذ التعلم المرتكز إلى المهام وإجراءاته لعلاج صعوبات تعلم القراءة، وذلك من خلال تناول ما يلي:

أولا: مفهوم صعوبات تعلم القراءة، ومظاهرها.
ثانيا: دراسات سابقة متعلقة بصعوبات تعلم القراءة.
ثالثا: طبيعة مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام: مفهومه، وأهميته، وأسسه، والمبادئ التي يستند إليها، وبعض نماذجه وخطواتها، وأدوار كل من المعلمين والتلاميذ.
وفيما يلي، يتم تناول ما سبق:

أولا: طبيعة صعوبات تعلم القراءة، ومظاهرها:

تناولت أدبيات عديدة مفهوم صعوبات التعلم بوجه عام وصعوبات تعلم القراءة بوجه خاص، واتضح من التعدد أن هناك فئة من التلاميذ لا يعانون مشكلات في السمع أو في الإبصار ولا حتى في نقص الفرصة للتعلم، فهم داخل الفصل الدراسي يتلقون تعليمًا مناسبًا، ويتمتعون بمستوى ثقافي واجتماعي طبيعي. ولكنهم بالرغم من ذلك يعانون صعوبات في تعلم القراءة، فما طبيعة هذه الصعوبة؟ **فقد تُعرّف بأنها**:

- عجز جزئي في قدرة التلميذ على فهم ما يقوم بقراءته قراءة صامتة أو جهرية. ويتضح ذلك في عجزه عن تحديد معنى مناسب لما يقرأ أو عجزه عن فهمه (علي، 2013، 96) وهذا يعني قصورًا واضحًا في مهارة فهم المقروء.
- نوع من صعوبات التعلم الأكاديمية التي يواجه فيها التلميذ قصورًا في مهارات القراءة عمومًا؛ حيث يواجه التلميذ صعوبة في التعرف البصري على الكلمة، وصعوبة في فهم المفردات والجمل والفقرات، وصعوبة في التمييز بين الفكر الرئيسية والفكر الفرعية، وفيها يتخلف التلميذ عن أقرانه سنة دراسية أو سنتين تقريبًا (الشيخ، 2001، 300) وهذا التعريف يصف الصعوبة بأنها قصور في تعلم مهاراتها عمومًا من حيث التعرف والنطق والفهم.
- اضطراب يصاب به تلاميذ لا يعانون أية مشكلات سمعية أو بصرية، بالإضافة لإظهارهم معدل ذكاء أعلى من المتوسط، لكنهم في الوقت ذاته يعانون عجزًا في تعرف الكلمات والأحرف المتشابهة، ويعانون صعوبة في تعرف حروف الكلمات، ويعجزون عن فهم المقروء أو إدراك ما يشتمل عليه من علاقات بين المعاني والأفكار، ويعانون صعوبة في تفسير المعلومات المطبوعة (قورة، 2000، 86)،(البطاينة، 2005، 112)،(صدقي، 2001، 47) وفي هذا التعريف وصف للصعوبة بأنها اضطراب يعانيه تلميذ لا توجد لديه أية مشكلات تعوقه عن التعلم داخل الفصل العادي، فضلا عن تناوله لعدد من مظاهر ذلك الاضطراب.

– إعاقة نمائية تتميز بقصور القدرة على قراءة الكلمات، تظهر من خلال قصور في تحديد معاني المفردات والجمل، وتحديد الأفكار التفصيلية للمقروء، وضعف في الفهم القرائي بشكل عام، وتنتج عادة من ضعف قدرة التلميذ على المعالجة الصوتية. (Willcutt & Pennington, 2000) . ونلاحظ أن هذا التعريف تناول مجموعة من مظاهر صعوبات تعلم القراءة، وأشار إلى أن أسباب هذه الصعوبات يرجع إلى ضعف التلميذ في المعالجة الصوتية لما يقرأ، كما أنه وصف الصعوبة بأنها إعاقة نمائية، مما يشير إلى ارتباط صعوبات تعلم القراءة بالنمو العقلي ونمو مهارات القراءة لدى التلميذ، وأنه إذا كان يعاني صعوبات تعلم نمائية فإنه حتمًا سيعاني من صعوبات التعلم الأكاديمية والتي من بينها صعوبات تعلم القراءة.

وبتحليل ما سبق بشكل عام، نجد أن صعوبات تعلم القراءة تدور حول القصور الذي يواجه التلميذ في تعلم القراءة، وهو قصور في اكتمال نمو المهارات الأساسية للقراءة وهي التعرف والنطق والفهم على اختلاف مستوياته.

ومما سبق يمكن الخروج بأمرين اثنين هما:

أ- **يقصد بمصطلح صعوبات تعلم القراءة في البحث الحالي:** ضعف جزئي في نمو المهارات الأساسية للقراءة، وهي مهارات التعرف الشكلي والصوتي والدِّلالي للحروف والكلمات والجمل، ومهارات النطق من مثل التمييز نطقا بين الأصوات المتشابهة في الصوت أو المتجاورة في المخرج، ومهارات الفهم بمستوياته المختلفة من مثل تحديد الفكر الرئيسية والفرعية؛ وهذا الضعف يعني عجز التلميذ عن تعرف شكل الكلمة ومن ثم النطق بها ومن ثم عدم فهم دلالتها ومعناها، ومن ثم تشكل صعوبة لديه، وشرط ذلك ألا توجد إعاقات أخرى.

ب- **يمكن استخلاص بعض صعوبات تعلم القراءة، وتتمثل في صعوبة:**

تعرف شكل الحرف منفردًا، وتعرف الحروف الهجائية في أشكال مختلفة حسب مواضعها بالكلمة، وتعرف شكل الكلمة، وتعرف الكلمات المتماثلة في الشكل، ونطق صوت الحرف، والتمييز بين الحروف المتشابهة صوتًا أو المتقاربة مخرجًا مثل: التاء والطاء، والذال والزاي، والسين والثاء، وتكوين كلمة من مجموعة من الحروف، وتحديد معنى الكلمة من خلال السياق، وتحديد معنى الجملة، وتحديد الأفكار الرئيسية في المقروء، وتحديد الأفكار الفرعية في المقروء، والتمييز بين الفِكَر الفرعية والفكر الرئيسية.

- **مظاهر صعوبات تعلم القراءة :** يعانى ذوو صعوبات تعلم القراءة قصورًا في مهارات القراءة الأساسية من تعرف، ونطق، وفهم، ولكل مهارة مما سبق عدة مظاهر، كما يلي:

أ- **صعوبات التعرف:** ويقصد بها " ضعف في إدراك الرموز المطبوعة بصريًا ، وعدم القدرة على فهم معناها " (Eldredge , 2001, p 97). ومن مظاهر صعوبات التعرف لدى التلاميذ كما حددتها الأدبيات والكتابات ذات الصلة،(Simmone & Kevin, 2002))، و(الهداب، 2017 ، 65)، و(حسن، 2006، 71)، و(علي، 2013، 103)، و(حافظ، 2000، 92) ،و(Badian , Natalie A, 2005) ما يلي: صعوبة: تعرف شكل الحرف، وتعرف

الكلمة كوحدة، والتمييز البصري بين الحروف والكلمات المتشابهة والمختلفة، وتعرف الكلمة من خلال التركيب اللغوي، وربط أصوات الكلمة المنطوقة بالرموز المكتوبة، وربط الأصوات الضعفة داخل الكلمة برموزها المكتوبة، وتعرف التنوين.

ب- صعوبات النطق: ويقصد بها " عدم قدرة التلميذ على نطق الصوت الساكن بطريقة صحيحة، وإعطاء الصوت الصحيح للصوت المتحرك ، ونطق الكلمات الشائعة التي تكون نسبة شيوعها بين 50 – 60 % في معظم المواد القرائية ، والفشل في التوقف في المكان المناسب الذى يجب أن يتوقف عنده في أثناء القراءة " , Indiana State Universiy) (2005 . وتتمثل مظاهر صعوبات النطق لدى التلاميذ: (رجب، 2007، 225)،(يوسف، 2007 ، 126)، (محمد، 2007، 126)، (سليمان، 2015، 23) (السرطاوي،2009، 92) (أحمد، 2020، 48)، في صعوبة: التمييز بين الحروف التي تنطق والتي لا تكتب، ونطق حروف المد، والتمييز نطقا بين التاء المربوطة والهاء، ونطق الكلمات الجديدة، نطق الكلمات المكونة من أكثر من ثلاثة حروف، وربط الحركات القصيرة بنطقها (الفتحة والضمة والكسرة والسكون) ، وربط الأصوات المضعفة داخل الكلمة برموزها المكتوبة (التشديد) .

ج- صعوبات الفهم : يعانى ذوو صعوبات تعلم القراءة قصورًا في مهارات الفهم المختلفة: (العمايرة،2003، 60)، (سليمان، 2015، 23)، (السعيدي،2007، 77) ، (عبد الحميد ، 2002) (Levine, Melvin, 2002)، (غائب، 2012، 192)، (الشيخ، 2001 ، ص 301 – 302)، (حافظ، 2006، 55)، (أبونيان، 2016، 76) ومنها صعوبة: الربط بين الرموز المطبوعة ومعانيها، وتحديد معنى الكلمة غير المألوفة من خلال السياق، وتحديد معنى الجملة، وتحديد معنى الفقرة، وعدم القدرة على إدراك العلاقات اللغوية ، الإجابة عن أسئلة تؤكد فهم المقروء، تحديد الفكرة الرئيسة، والتفاصيل المهمة، وفهم تسلسل الأحداث .

ومن خلال عرض مظاهر صعوبات تعلم القراءة، توصل الباحث إلى مجموعة من الصعوبات التي أُضيفت إلى ما استخلص سابقًا من خلال عرض مفاهيم صعوبات تعلم القراءة وحذف المكرور منها.

وبعد عرض الباحث لمفهوم صعوبات تعلم القراءة، ومظاهرها، واستخلاص بعض صعوبات تعلمها وتحديدها، يحاول الباحث أن يعرض فيما يلي ما قدّمته الدراسات السابقة في تحديد صعوبات تعلم القراءة، مستهدفًا من ذلك الخروج ببعض الصعوبات التي خلصت إليها تلك الدراسات، تلك التي يمكن إضافتها إلى مجموعة الصعوبات المستخلصة من المفاهيم والمظاهر السابقة لتشكّل في النهاية قائمة مبدئية بصعوبات تعلم القراءة.

ثانيا: الدراسات السابقة المتعلقة بصعوبات تعلم القراءة:

اهتمت الأدبيات والدراسات السابقة بتحديد صعوبات تعلم القراءة، لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فمن خلال قراءة الباحث واطلاعه على عدد من تلك الدراسات وتحليلها، استطاع أن يخلص إلى مجموعة من صعوبات تعلم القراءة، تلك التي حددتها الدراسات السابقة، ومن هذه الدراسات: دراسة السليطي (2001)، ودراسة مدبولي(2007)، ودراسة العلي(2015)، ودراسة الديري(2016)، ودراسة طعيمة(2017)، ودراسة حسانين(2015)، ودراسة محمد(2018)، ودراسة حجازي(2018)، ودراسة الحربي(2018) ودراسة عبدالرحمن(2019)، ودراسة سعيد(2020)، ودراسة عوض(2020)، ودراسة المنشاوي(2021)، و ودراسة الحسيكي(2021). وباستقراء الدراسات السابقة، وجد الباحث أنها أكدت تلك الصعوبات التي توصل إليها من خلال تناول مفاهيم صعوبات التعلم ومظاهرها، وأضافت مجموعة أخرى من صعوبات تعلم القراءة، تلك التي يمكن إضافتها لما تم التوصل إليه، وهي صعوبة: نطق الأصوات المفخمة والأصوات المرققة، والتمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية، وتحديد الحرف المدود في الكلمات، والتمييز بين الحقيقة والرأي، واقتراح عنوان جديد للمقروء، وصياغة أسئلة على فقرة مقروءة، واختيار المرادف الصحيح للكلمة، واختيار المضاد الصحيح للكلمة، وترتيب الكلمات لتكوين جمل ذات معنى. كما أنها لخصت صعوبات القراءة وفق مهاراتها الرئيسة وهي : صعوبات في التعرف ، وصعوبات في النطق، وصعوبات في الفهم، وتباينت في سرد الصعوبات الفرعية لكل صعوبة رئيسة، وبعد دراسة هذه المصادر وما أوردته من صعوبات، يمكن الخروج بالصعوبات الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وتصنيفها كما يلي:

أولا: صعوبات في التعرف، وهي صعوبة: - تعرف أشكال الحروف الهجائية في مواضعها المختلفة من الكلمة. - التمييز بين الحروف المتماثلة شكلا. - تعرف الحروف المتشابهة شكلا. - تعرف الكلمات المتماثلة في الشكل. **ثانيا: صعوبات في النطق، والقراءة الجهرية وهي صعوبة:** - التمييز بين الحروف المتشابهة في الصوت أو المتقاربة في المخرج مثل: التاء والطاء، والذال والزاي، والسين والثاء. - التمييز نطقًا بين الأصوات المفخمة والأصوات المرققة. - التمييز نطقا بين اللام الشمسية واللام القمرية. - التمييز بين النون الساكنة والتنوين . - التمييز بين الحروف التي تنطق ولا تكتب . - نطق كلمات تشتمل على حروف مشددة. - نطق أصوات الحروف مع الحركات القصيرة والحركات الطويلة. - نطق الكلمات التي تنتهي بالتاء المربوطة والهاء. - تحليل الكلمة إلى أصوات.	- تقسيم الكلمة إلى مقاطع صوتية. - التمييز بين الكلمات التي لها نفس الإيقاع. - قرأ الجمل قراءة جهرية صحيحة واضحة. **ثالثا: صعوبات في فهم المقروء، وهي صعوبة:** - تكوين كلمة من مجموعة حروف. - ترتيب الكلمات لتكوين جملة. - استنتاج المعنى الصحيح للكلمة من خلال السياق. - تحديد المضاد الصحيح للكلمة. - التمييز بين الحقيقة والرأي. - طرح أسئلة على فقرة قرأها. - الإجابة عن أسئلة بتفصيلات تعبر عن فهمه للمقروء. - استنتاج الفكرة الرئيسية في النص المقروء. - استنتاج الفكر الفرعية في النص المقروء. - اقتراح عنوان جديد للمقروء.

وبعد عرض مفاهيم صعوبات تعلم القراءة ومظاهرها وبعض الدراسات السابقة المتعلقة بها لتحديد مجموعة من صعوبات تعلم القراءة في شكلها المبدئي، يتناول الباحث فيما يلي مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام وطبيعته لاستخلاص أسس بناء البرنامج المقترح وإجراءاته المستخدمة في علاج صعوبات تعلم القراءة، وذلك كما يلي:

ثالثا: مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام: مفهومه، وأسسه والمبادئ التي يستند إليها، وبعض نماذجه وخطواتها تنفيذها، وأدوار المعلم والمتعلم.

منذ بداية العقد الأخير من القرن العشرين نال التعلم المرتكز إلى المهام أهمية كبيرة لدى الباحثين والعاملين في مجال تعليم اللغات وتعلمها(sanchez, 2004, 39). وكان الدافع وراء ذلك أن المهمة ينظر إليها على أنها بناء لاكتساب اللغة. إذ إن التعلم المرتكز إلى المهام هو تدريس اتصالي باللغة، والمعلم فيه يشجع تلاميذه ويدفعهم إلى تحقيق أهداف أو حل مشكلات حقيقية أو إنجاز مهام ذات مخرجات محددة مسبقًا، تلك التي تتشابه كثيرًا مع الأنشطة الحياتية التي يمارسها التلميذ، مع تشجيع التلاميذ على التواصل وإمدادهم بالنصوص اللغوية المختلفة، وبالتالي يهدف التعلم المرتكز إلى المهام إلى تعلم اللغة واكتساب مهاراتها؛ فاللغة أداة تستخدم لإنجاز المهام، وهدف التلميذ الأساسي هو إنجاز المهمة وإتمامها من خلال اللغة كأداة تواصل(plews,2010,42).

1-مفهوم التعلم المرتكز إلى المهام: تعددت تعريفات مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام، وفيما يلي يتناول الباحث بعضًا منها، فقد يُعرّف التعلم المرتكز إلى المهام بأنه:

- نوع من التعلم الذي يستند إلى أنشطة لغويه تستخدم في أغراض تواصلية من أجل الحصول على مفردات معينة، وعلى المعلم أن يختار المهام التي تحفز التلاميذ، وتثير انتباههم، وتناسب ميولهم، وتحقق لديهم درجة من التحدي، وتعزز النمو اللغوي بشكل كافٍ (Willis, 1996,173)

- تعلم يقوم أساسًا على نشاط صفي، أو تدريب له غرض معين يتم الحصول عليه عن طريق التفاعل بين المشاركين فيه، وله آلية بناء وتفاعل متتابع مع التركيز على المعنى مما يتطلب من التلاميذ الفهم والمعالجة وإنتاج اللغة المستهدفة كما لو كانوا يؤدون مجموعة من خطط العمل (Lee,2000,32)

- التعلم الذي يعتمد على خطة عمل تطلب من التلاميذ إنتاج اللغة بشكل طبيعي تمهيدًا لتحقيق مخرجات معينة، والتي يمكن تقييمها في إطار مدى صحة المضمون ومناسبته مع إعطاء اهتمام أساسي للمعنى، واستخدام حقيقي للثروة اللغوية لدى التلاميذ. وعلى الرغم من أن تصميم المهمة قد يجبرهم على استخدام صياغات لغوية بعينها إلا أن المهمة تحمل التشابه بشكل مباشر أو غير مباشر مع اللغة الحياتية المستخدمة في الواقع، والمهمة مثل أي نشاط لغوي قد تتضمن مهارات كتابية أو قرائية أو شفهية مرسلة أو مستقبلة، وكذلك عمليات معرفية مختلفة (Ellis, 2003,16)، (Samuda&Bygat, 2008, 69)

ومما سبق توصل الباحث إلى أمرين، هما:

أ-**يمكن تعريف مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام بأنه:** ذلك التعلم الذي يستند إلى خطة عمل تُنفذ من خلال أنشطة متنوعة ومهام تدريبية تراعي اهتمامات التلاميذ وميولهم بحيث تستخدم اللغة من خلالها، مع التركيز على المعنى والاتصالية بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ بعضهم البعض، وتقارير يعدها التلاميذ بأنفسهم حول المهمة؛ وذلك لتحقيق أهداف (

علاج صعوبات تعلم القراءة المستهدفة) يضعها المعلم مسبقًا ويخطط لها ويخبر بها التلاميذ قبل بدء المهمة.

ب- مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام يستند إلى مجموعة من الأسس والتوجهات التي يمكن ترجمتها إلى إجراءات وأنشطة تدريسية، ويمكن أن تستخدم في البرنامج بغرض علاج صعوبات تعلم القراءة، وهي أن:

- يمارس التلميذ الأنشطة اللغوية ذات المعنى، والتي ترتبط بصعوبات القراءة لدى التلاميذ.
- تكون المهمة خطة عمل تستهدف اكتساب التلاميذ لمخرجات التعلم، أو علاج صعوبات تعلم القراءة لديهم.
- تُنفذ المهمة من خلال مشاركة اثنين أو أكثر من التلاميذ، بحيث يتم التعبير عن المعنى وتفسيره ومناقشته مع بعضهم البعض؛ مما يؤكد دور التشاركية في التعلم.
- يتم التركيز على المفردات والجمل اللغوية المألوفة التي يفضلها التلميذ بدون التركيز على الشكل، فهذا يسهل من اكتساب المهارات اللغوية ومن ثم علاج صعوبات تعلمها.
- تُصمم المهام التعليمية متضمنة مواقف حياتية قد يمر بها التلاميذ؛ حيث توجد علاقة وثيقة بين المهمة والمواقف الحياتية اليومية.
- يتضمن التعلم المرتكز إلى المهام خطة عمل تتطلب إنتاج اللغة بحيث تتضمن أنشطة لغوية يتم استخدامها في أغراض تواصلية لها هدف محدد مسبقًا.
- يتم التقييم تلو كل مهمة تعليمية ينجزها التلاميذ.

- يراعى تصميم أنشطة لغوية تتسم بالتفاعل، وتسمح بالمشاركة بين التلاميذ بعضهم البعض، وبينهم وبين المعلم.

- يراعى تصميم مواقف التعلم بحيث تكون مرتبطة بمواقف من حياة التلاميذ، ونابعة من بيئتهم.

- يراعى تصميم أنشطة تعليمية ومهام يكون موضوعها حول الصعوبات اللغوية التي يعانون من ضعف بها، وتسعى إلى علاجها.

- يحدد الهدف من المهمة التي سيمارسها التلاميذ، ويعلن لهم قبل البدء في تنفيذها.
- يتم الاستناد إلى دور التلاميذ في فهم المعلومات ومعالجتها وإنتاج اللغة، كونهم المحور المهم في تنفيذ المهمة.
- يقدّر دور للمعلم في اختيار المهام التي تحفز التلاميذ وتناسب ميولهم وتزيد من النمو اللغوي لديهم.
- يراعى ضرورة التخطيط للمهمة التعليمة قبل البدء في تنفيذها، وإشراك المتعلمين في هذا التخطيط.
- تُصمم مهام لغوية متنوعة، فقد تكون كتابية أو شفهية.

- يسمح للتلاميذ باستخدام اللغة التي يفضلونها مع التركيز على أدائهم طبقًا لطبيعة كل صعوبة في القراءة مستهدف علاجها.

2-أهمية مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام: يمكن تحديد أهمية تعلم اللغة المرتكز إلى المهام، من خلال ما يلي:

أ- **استثارة دافعية التلاميذ نحو تعلم مهارات اللغة،** حيث إن التعلم المرتكز إلى المهام يعتمد على تعليم اللغة ومهاراتها المستهدفة للتلاميذ من خلال انغماسهم في أداء مهام مشوقة لهم، ومرتبطة بحاجاتهم ودوافعهم؛ مما يثير هذا من دافعيتهم نحو إنجاز تلك المهام (wikkipedia,2013.pp1-3).

ب- **تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى التلاميذ،** حيث يهدف ذلك النوع من التعلم إلى نقل الاهتمام في عملية التعلم من المعلم إلى المتعلم؛ فالمعلم – من وجهة نظر التعلم المرتكز إلى المهام – لا يخطط بشكل مباشر لعلاج الصعوبات اللغوية لدى التلاميذ، وإنما يوجه تلاميذه نحو إنجاز المهام والأنشطة ذاتيًا (skehan,2012,pp5-6).

ج- تطوير تدريس اللغة؛ ففي هذا المدخل يتم تحويل عملية تدريس اللغة من مجرد حفظ مفردات وقواعد نحوية إلى مهام حياتية تطبيقية ترتبط بحياة التلاميذ، ومن ثم تتحول عملية تعليم اللغة واكتساب مهاراتها من غاية إلى وسيلة اتصالية (skehan,2012,pp5-6).

د- الربط بين تدريس اللغة والمجتمع؛ فهذا المدخل يركز على اختيار المهام والأنشطة اللغوية، والمفردات والجمل والتراكيب، والمصادر اللغوية على طبيعة المجتمع الذي يتعلم فيه التلاميذ، ومن ثم يتعلمون المفردات والتراكيب اللغوية،.....إلخ، تلك التي تساعدهم على إنجاز الأعمال المطلوبة منهم في السياق المجتمعي الذي يتعلمون فيه (Simpson, 2012,pp6-7).

هـ- التعلم المرتكز إلى المهام يعطي التلميذ الثقة في ممارسة فنون اللغة مع وجود خصوصية نسبية في وجوده في مجموعات تعاونية صغيرة بدون خوف التلميذ من كونه أخطأ أو سيتم التصويب له أمام زملائه في الفصل.

و- يمد التلاميذ بالخبرة من خلال تفاعلهم وتبادلهم للمعلومات.

ز- يوفر فرصًا للمناقشة، تلك التي تنمي مهارات التحدث والمبادرة، وكذلك الاستجابة للأسئلة والوصول إلى مشاركات الآخرين وإسهاماتهم على عكس التفاعل في ظل المعلم المحاضر؛ حيث يقتصر دورهم حينها على الاستقبال فقط (willis,1996, 35).

ح- يحفز من استخدام التلاميذ اللغة بشكل هادف وتعاوني مع التركيز على بناء المعنى وليس فقط استخدام اللغة لأداء الأغراض.

ط- يجعل التلاميذ يشاركون في تفاعل كامل وليس مجرد تكوين بعض الجمل أو الإجابة عن بعض الأسئلة المتصلة بالنص المقروء؛ فالمناقشة تفتح ثم يتم إغلاقها والبدء في مرحلة جديدة أو تغيير اتجاه المناقشة.

ي- يحقق مميزات استراتيجيات الاتصال المختلفة مثل التحقق من استيعاب العبارات الجديدة، وإعادة صياغة أفكار الآخرين (willis,1996, 36).

وفي ضوء استعراض أهمية التعلم المرتكز إلى المهام، يمكن استخلاص مجموعة من الأسس والإجراءات التدريسية التي يمكن الاستناد إليها عند بناء البرنامج القائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام لعلاج صعوبات تعلم القراءة، وهي:

- تصميم أنشطة تطبيقية ترتبط بحياة التلاميذ، وتكون في شكل مهام يمارسها التلاميذ معًا.
- ربط موضوع المهمة بالبيئة التي يعيش فيها التلميذ؛ أي أن تكون المهمة مستندة إلى طبيعة المجتمع الذي يتعلم فيه التلميذ.
- معالجة صعوبات تعلم القراءة في شكل أنشطة ومهام قرائية نابعة من حياة التلاميذ.
- تنفيذ المهام التعليمية في سياق تشاركي بين التلاميذ في مجموعات صغيرة.
- الاستناد إلى دور التلميذ الفاعل في أثناء تنفيذ المهمة التعليمية، وضرورة توجيهه وإرشاده.
- الاهتمام بالأنشطة التواصلية واستعمال مواقف تعلم حقيقية واقعية؛ مما يزيد من دافعية التلاميذ نحو التعلم والتمكن.
- تصميم مهام تعليمية تسمح للتلاميذ بممارسة فنون اللغة العربية في سياق اجتماعي من مثل أنشطة القراءة الجماعية، والقراءة بصوت عال، والتنوع في عرض المحتوى.
- تصميم أنشطة تعليمية لغوية يمارسها التلاميذ بشكل فردي وأخرى بشكل جماعي.
- تأكيد دور المتعلم التفاعلي الذي يستند إلى المناقشة والاستفسار والمشاركة في عملية تعلمه، ومن ثم تصميم الأنشطة اللغوية والمهام والتي تراعي ذلك.
- مراعاة اختيار مهام قائمة على التعلم الذاتي؛ أي تشجع التلاميذ على تعلم مهارات اللغة العربية ذاتيا.
- تجنب تصويب أخطاء المتعلمين أمام زملائهم، ويمكن أن يكون ذلك بشكل فردي.
- إعداد المهام التعليمية بشكل يسمح باستثارة دافعية التلاميذ نحو التدريب على صعوبات تعلم القراءة مثلا كأن تعد في شكل ألعاب تعليمية أو أنشطة تمثيلية وغيرها مما يجذب الانتباه نحو الهدف منها.
- تصميم الأنشطة والمهام التي تمارس بشكل فردي استقلالي لتنمية مهارات التعلم الذاتي.
- الإفادة من استراتيجيات التعلم الذاتي في أثناء ممارسة المهام التعليمية والتدريب على القراءة واكتساب مهاراتها.

3-أسس التعلم المرتكز على المهام، وإجراءاته:

يستند مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام إلى مجموعة من الأسس والإجراءات، هي:

أ-التدريس من خلال المهام الحقيقية: فتدريس مهارات اللغة العربية ينبغي أن يرتبط بحاجات المتعلمين ودوافعهم لتعلمها؛ ومن ثم يجب أن تُدرَّس المهارات اللغوية من خلال مواقف حقيقية واقعية يستخدم فيها التلاميذ اللغة لإشباع حاجاتهم، وتحقيق دوافعهم، ونظرًا لذلك يستند التدريس إلى تكليف التلاميذ بمجموعة مهام تواصلية حياتية يمكن من خلالها أن تعالج الصعوبة في تعلم القراءة بمجرد إنجازها، بحيث يكون نجاح التلميذ في إنجاز هذه المهمة معتمدا بشكل كامل على نجاحه في التواصل باللغة؛ مما يعني أنه لا توجد لديه صعوبة في تعلم القراءة(Simpson,2012, p1).

ب-التمركز حول المتعلم: حيث يعتمد التعلم المستند إلى المهام إلى أن التلاميذ يتعلمون اللغة ذاتيا من خلال المهام التواصلية التي يكلفون بها دون أن يتدخل المعلم بالتدريس المباشر، وإنما يقتصر دور المعلم على اختيار المهام المطلوبة من التلاميذ، وتوزيع الأدوار عليهم، وتزويدهم بإرشادات وتعليمات قد يمكن الرجوع إليها عند الحاجة مع متابعة أدائهم للمهام، وتذليل العقبات التي تصادفهم، وتحول دون إنجازهم لهذه المهام؛ ومن ثم تقويم مدى نجاحهم في اكتساب المهارة المستهدفة المضمنة بالمهام وتخطي صعوباتها، وبهذا فإن التعلم وفقا لهذا المدخل لا يلغي دور المعلم، ولكن يطور هذا الدور بحيث يتحول من التدريس المباشر التقليدي إلى التدريس غير المباشر الذي يزيد من إيجابية التلاميذ في الموقف التعليمي، وينمي دافعيتهم نحو التعلم، ويجعله مسئولا عن تعلمه وإنجازه للمهام التعليمية المكلف بها (skehan,2012,p2).

التمركز حول التلميذ بدلا من التمركز حول المعلم(Swan,2005,377) بحيث يتم:

- تشجيع انتقال المعلومات من التلميذ إلى التلميذ أكثر من انتقال المعلومة من المعلم إلى التلاميذ (Nunan,2004,12)
- تفضيل التعلم الذاتي الموجه بدلا من تعلم المعلم الموجه (Kohonen,1992,37)
- تشجيع التلاميذ على المشاركة بفاعلية في أزواج أو مجموعات صغيرة متعاونة.
- اعتناق الاتجاه الكلي في التعلم في مقابل الاتجاه الهرمي (Nuran,2004,12)
- الاهتمام بخطوات عملية التعلم جنبًا إلى جنب مع مخرجات التعلم، وكذلك الاهتمام بكيفية التعلم الذي يؤدي إلى الاكتساب الذاتي ونمو المهارات اللغوية (Kohonen,1992,37)
- تعزيز الدوافع الداخلية بدلا من الدوافع الخارجية للتعلم (Nuran,2004,12).

ج-التركيز على المعنى: ففي هذا المدخل يستخدم التلاميذ اللغة من أجل التواصل الفعال مع المحيطين بهم، وليس فقط حفظ مفرداتها وقواعدها؛ أي أن هذا المدخل يرى أن عملية تدريس اللغة هو وسيلة لغاية هي التواصل باللغة، ومن ثم يعني هذا المدخل بالتركيز على فهم التلميذ لمعنى ما يسمعه، وما يقوله، وما يقرأه، وما يكتبه أكثر من تركيزه على حفظ المفردات ومعانيها وصحة تركيبها ، ومن ثم يصل إلى توظيف المفردات والتراكيب والمعاني بشكل ينتج عنه معنى لغوي صحيح .(Norris,2010, p. 7).(Murat&Siebel,2011,48) .(Long,2013, p.5)

د-المهمة خطة عمل: حيث تشكل المهمة خطة لنشاط التلميذ، لذلك تحتاج إلى خطوات وإجراءات وإن كانت بسيطة ولكنها مهمة بالنسبة للتلميذ كي يُحسن من أدائه وتنفيذه لما يُطلب منه، وذلك وفق مهام فرعية وأنشطة جزئية تتكون معا لتعبر عن أداء التلميذ بشكل دقيق(thomasReinder,2010,21).

هـ-تحتوي المهمة على مجموعات من مهارات اللغة: فقد تتطلب من التلميذ أن يستمع أو يقرأ موضوعًا ويعبر عما فهمه، أو ينتج نصًا شفهيًا أو مكتوبًا، أو يدمج بين مهارات الكتابة والقراءة والتحدث والاستماع؛ مما يعني هذا عدم الفصل بين المهارات اللغوية في أثناء التدريب على مهارات القراءة.

و-تشابك المهمة مع العمليات المعرفية؛ بحيث تتطلب خطة العمل من التلاميذ توظيف العمليات المعرفية مثل الحفظ والاستنتاج والتلخيص والتمييز، والتصنيف، والترتيب، والتبرير، وتقييم المعلومات تمهيدًا لتنفيذ المهمة (Ellis,2003,9:10)،(Mahmoud,2010,30)؛ مما يعني تصميم المهمة التعليمية بشكل يراعي توظيف العمليات المعرفية بشكل متدرج كأن يميز التلميذ بين الحروف التي تنطق ولا تكتب، أو العكس في أثناء القراءة وذلك من خلال تعرفها أولا ثم التميز بينها وبين الصور الخطأ لكتابتها مثلا.

ز-الدراسة الجيدة للمهام اللغوية القبلية والبعدية مهمة؛ فهي تسهم في اكتساب اللغة عن طريق الإرشاد أو زيادة الملاحظة للملامح الشكلية في أثناء التواصل (Swan,2005,377).

ح-اختيار النماذج اللغوية المقدمة للتلاميذ بعناية؛ فالحاجة إلى إنجاز المهمة ستدفع التلاميذ لمحاكاة تلك النماذج (Willis,1996,36).

ط-تنبيه التلاميذ لأخطائهم ولكن بطريقة إيجابية؛ حيث يتم التعامل معها على أنها جزء عادي من عملية التعلم؛ فكل التلاميذ يحتاجون إلى التجربة والخطأ، فاللغة أداة لتحقيق أهداف المهمة (Willis,1996,36).

ي-للخبرات السابقة دور مهم في التعلم المرتكز إلى المهام: حيث يوظف التلميذ المحتوى اللغوي الذي سبق تعلمه في محتوى لغوي جديد، بطريقة متصلة سابقة مع لاحقه.

ك-التوجيه الذاتي: ويعني أن يتمكن التلميذ من إظهار أقصى درجات الاستجابة لديه، من خلال تعلم التلاميذ كيف يتعلمون (أبولبن ، 2013، 243).

ومما سبق يمكن استخلاص مجموعة من التوجهات والأسس الذي يستند إليها الباحث عند بناء برنامج قائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية:

- إعداد أنشطة ومهام تعليمية تلامس احتياجات التلاميذ، وتعبر عن اهتماماتهم وميولهم.
- الاستناد إلى التعلم الذاتي الموجه في أثناء تنفيذ المهام التعليمية.
- تصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلميذ أولا بأول بطريقة إيجابية في أثناء التدريب على علاج صعوبات تعلم القراءة.

- الاهتمام بتدريب التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من خلال اختيار مهام تواصلية مشوقة، ومفيدة يكلّفون بأدائها، بحيث يتحقق تنمية مهارات القراءة وعلاج صعوبات تعلمها من خلال إنجاز هذه المهام.
- الإفادة من خبرات التلاميذ السابقة ومعارفهم وربطها بالموضوع الجديد أو بالخبرة الجديدة في أثناء التدريب على صعوبات تعلم القراءة.
- الاستناد إلى التعلم الذاتي واستراتيجياته المناسبة، وتعليم التلاميذ مسئولية التعلم.
- الإفادة من دور المعلم في التخطيط للمهمة في ضوء الصعوبة المراد التدريب على علاجها، مع ضرورة إشرافه وتوجيهه للتلاميذ ومراقبة أدائهم في أثناء أداء المهام، ومساعدتهم.
- التركيز في أثناء تدريب التلاميذ على تخطي الصعوبات في القراءة على الاهتمام بفهم التلاميذ للمعنى المقروء وفهم التفاصيل الدقيقة بدلا من حفظ المفردات دون وعي بمعناها، خاصة في صعوبات تعرف معنى الكلمات من خلال السياق وإدراك التفاصيل والعلاقة بين الجمل والفقرات.
- استخدام اللغة بشكل تواصلي طبيعي في أثناء تنفيذ كل مهمة تعليمية.
- احتواء المهمة على مهارات اللغة بشكل عام ومهارات فهم المقروء بشكل خاص.

4- دور المعلمين والتلاميذ في مدخل تعلم اللغة المرتكز إلى المهام : لكل من المعلم والمتعلم دور مهم تحدده طبيعة هذا المدخل، ويمكن تعرف ذلك من خلال ما يلي:

أ- **دور المعلم في المدخل المرتكز إلى المهام** : للمعلم مجموعة من الأدوار الفاعلة في مدخل التعلم المرتكز إلى المهام نوجزها فيما يلي: (denBraden,2010,75)، (Murat ,2011)، (Brandly ,2010,564) (Lipscomb, 2004, 10)، (وحيد، 2019، 67،68):

المعلم هو المرشد والمستشار والمدرب يقوم بتحفيز التلاميذ لأداء المهمة ويعطيهم تعليمات واضحة ويدعم أداءهم للمهمة على المستويين المعرفي والتطبيقي ، ومن ناحية أخرى ينمي الكفاءة اللغوية لديهم ككل، فالمعلم يؤدي دور المشارك الفعال ؛ يناقش المعنى والمحتوى مع تلاميذه ويختار ويشجع على الاستماع والتحدث والكتابة والقراءة. ويحدد المهام وينظمها؛ فالمعلم له دور فعال في اختيار وتصميم وتعديل المهام ثم بناء هذه المهام تمشيًا مع احتياجات التلميذ، وتوقعات نتائج التعلم، ومستوى صعوبة المهارة اللغوية.

ب- دور المتعلم في المدخل المرتكز إلى المهام :

يمكن أن تتحدد أدوار التلميذ في مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام في أن يتحمل التلميذ مسئولية أداء المهام اللغوية بنفسه، والتفكير في معطياتها، والتفكير في كيفية تنفيذها، وتحليلها للوصول إلى السبيل الأنسب لإتمامها، وتطبيق استراتيجيات التعلم المناسبة لإنجازها بفاعلية.

وهو مطالب بالالتزام الجدي، وإبداء الدافعية والثقة في النفس، والسعي نحو تحقيق الهدف، والرغبة المستمرة في أداء المَهمة. وفي أثناء ذلك يقوم المتعلم بممارسة المشاركة في العمل الجماعي أو الثنائي، وملاحظة زملائه، والتقويم الذاتي.(hismangula,2011,50).

وفي ضوء استعراض أدوار كل من المعلم والمتعلم التي تحددها طبيعة التعلم المرتكز إلى المهام، يمكن استخلاص بعضًا من أسس بناء برنامج قائم على التعلم المرتكز إلى المهام وهي:

- تصميم المهمة التعليمية بحيث يُراعى الفروق الفردية بين التلاميذ بما يتفق ومستوياتهم المتنوعة.

- تحفيز التلاميذ على تعرف المهام والأنشطة التعليمية وكيفية تنفيذها خطوة بخطوة ومساعدتهم على ممارسة فن القراءة باعتباره أأحد فنون اللغة لتخطي صعوبات تعلمها.

- التدخل في الوقت المناسب لتذليل العقبات التي تواجه التلاميذ في أثناء تنفيذ المهمة.

- تصميم أنشطة ومهام من جانب المعلم تعمل على استدعاء خبرات التلاميذ السابقة المتصلة بمهارة القراءة موضع التدريب من مفردات وتراكيب وجمل، وكتابة التقارير والتأكيد على المهارات اللغوية المطلوبة.

- صياغة المهمة بشكل يتناسب مع مستوى صعوبة المهارة اللغوية موضوع المهمة.

- توضيح الغرض الحقيقي من المهمة من جانب المعلم وهو علاج صعوبات تعلم القراءة، ويؤكد المعلم أنها الغرض الأساسي من تنفيذ المهمة ليكون ذلك حافزا قويا لتنفيذها .

- توجيه التلاميذ إلى أهمية إنجاز المهام ومشاركة المجموعة والاستماع إلى إرشادات المعلم والتمتع بالمرونة والاستعانة بمصادر التعلم المختلفة ومحاولة الابتكار واستنتاج علاقات جديدة من خلال فهمهم لما يقرأون.

- تصحيح الأخطاء أولا بأول وبطريقة إيجابية لكل تلميذ على حدة.

- تحفيز التلاميذ لضرورة الاستماع جيدًا لتعليمات ما قبل المهمة من قبل التعريف بالمهمة وموضوعها وكيفية تنفيذها والهدف منها.

- التواصل المستمر مع التلاميذ وتشجيعهم باستمرار حتى إتقان المهمة التعليمية.

- تقديم المساعدات والدعائم للتلاميذ وقت الحاجة إليها، مع إزالتها تدريجيًا عند بداية تمكن التلميذ من ممارسة مهارة القراءة قيد التدريب (موضوع المهمة).

5-نماذج تنفيذ مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام ، وتحديد خطواته وإجراءاته:

تعددت التصميمات التي توضح مراحل تنفيذ التعلم المرتكز إلى المهام، وفي ذلك اعتمدت جميعها على ثلاث مراحل رئيسية، تلك التي تعكس التسلسل الزمني للتعلم المرتكز إلى المهام (Ellis,2003,243) ويمكن تنفيذ مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام وتحديد خطواته وإجراءاته من خلال عرض النماذج الثلاثة التالية:

أ-نموذج ويلس و وجون1996(Willis&Gone,1996).

ووفقًا لذلك النموذج يمكن تنفيذ مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام من خلال أربع مراحل، هي:

1-مرحلة ما قبل المهمة: وفيها يقوم المعلم باختيار المهمة التي يكلّف تلاميذه بأدائها، وهي عبارة عن نشاط منظم يقوم به التلاميذ بغرض تعلم مهارة جديدة من مهارات اللغة، بحيث يؤدي إنجاز التلاميذ لهذه المهمة إلى تخطي الصعوبة اللغوية التي تواجههم في أثناء تعلمها. ويشترط أن تكون المهمة ذات هدف لغوي واضح ومحدد، ومرتبطة بحياة هؤلاء التلاميذ، وقائمة على موقف حياتي حقيقي يتصل بحياة التلاميذ، وذات إجراءات وأدوار محددة يقوم بها التلاميذ، ولها منتج لغوي محدد يقدمه التلاميذ بعد إنجازهم للمهمة.

ويقوم المعلم في هذه المرحلة بتهيئة التلاميذ لأداء المهمة، فقد يقدم لهم نصًا قرائيًا ويناقشهم فيه، وكذلك يقسم التلاميذ إلى مجموعات، ويوزع عليهم الأدوار والمسئوليات، ويقوم بتحديد دور التلاميذ في المهمة، ويزودهم ببعض الإرشادات والمساعدات التي يمكن من خلالها إنجاز المهمة واكتساب المهارات اللغوية.

2-مرحلة الإعداد للمهمة: وفيها يقوم المعلم بما يلي:

- تقديم نموذج واقعي لأداء المهمة.
- توجيه التلاميذ إلى القيام بمشهد تمثيلي للمهمة التي سيقومون بها.

3-مرحلة أداء المهمة: يتابع المعلم في هذه المرحلة أداء التلاميذ للمهمة، وعليه أن يوجههم ويرشدهم حتى الانتهاء منها، ثم يكلّفهم بكتابة تقرير عن الصعوبات التي واجهتهم في أثناء تنفيذ تلك المهمة ويخطط لمواجهتها.

4-مرحلة ما بعد المهمة: وتضم هذه المرحلة خطوتين، هما:

- **التركيز اللغوي:** حيث يقوم المعلم بتحليل أداء التلاميذ في إنجاز المهمة المكلفين بها، ويصوّب الأخطاء أولا بأول، وقد يوجههم إلى تعميم ما تعلموه من خلال ممارسة المهارة نفسها من خلال نصوص جديدة؛ أي يسعى المعلم إلى تعميم ما تم تعلمه واكتسابه من خلال ممارسة المهارة في سياق جديد، أو في موقف تعليمي جديد.

- **التقويم:** حيث يقوم المعلم بتقديم مجموعة من التدريبات والأنشطة للتأكد من تمكن التلاميذ من المهارة المستهدف التدريب عليها واكتسابها. كما يقدم تغذية راجعة للتلاميذ حول مدى نجاحهم في أداء المهمة المطلوبة، وتلقي اقتراحاتهم حولها.

ب-نموذج سمبسون 2012(Simpson,2012) وضع سمبسون ثلاث مراحل لتنفيذ مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام، هي:

1-مرحلة ما قبل المهمة: وفيها يقدم المعلم تعريفًا للمهمة المطلوب تدريب التلاميذ عليها لإنجازها، كما يسعى المعلم في هذه المرحلة إلى تهيئة أذهان التلاميذ لأداء المهمة، وتوزيع الأدوار عليهم، ومن الممكن أن يقدم في هذه المرحلة ما يتوقع أن يحتاجه التلاميذ في أداء المهمة، وذلك حسب طبيعة المهمة التعليمية.

2-مرحلة دورة المهمة: وتتضمن هذه المرحلة ثلاث خطوات، هي:

- أداء التلاميذ للمهمة.
- التخطيط لإعداد تقرير عن المهمة، وفي هذه الخطوة يرى سمبسون ضرورة إعطاء المعلم للتلاميذ الفرصة كاملة لممارسة المهمة (المهارة المستهدفة) دون أن يصوب لهم الأخطاء.
- تقديم التقرير شفويًا أو كتابيًا، ويصوّب أخطاءهم في هذه الخطوة.

3-مرحلة التركيز اللغوي: وتتضمن هذه المرحلة خطوتين، هما: التحليل اللغوي، والممارسة، حيث يناقش المعلم التلاميذ في كل ما يتعلق بالمهمة التي كلفوا بها، ومن ثم يحلل أداءهم، ثم ينتقل التلاميذ بعد ذلك إلى ممارسة التدريبات والأنشطة اللغوية التي تتصل بالمهمة بغرض إتقانها والتمكن من أدائها.

ج-نموذج شاكهان 2012 (Sekhan,2012) ذكر شاكهان أن مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام من الممكن أن يمر بثلاث مراحل، كما يلي:

1-مرحلة ما قبل المهمة: ويقوم المعلم فيها برفع وعي التلاميذ نحو المهمة، من خلال تعريفهم بموضوعها من خلال عرض صور أو مقاطع فيديو أو تمثيل دور لأداء هذه المهمة، مع تقديم ما يمكن أن يحتاج إليه التلاميذ في هذه المرحلة.

2-مرحلة أداء المهمة: وفيها يتابع المعلم أداء التلاميذ للمهمة، ثم يطلب منهم إعداد تقرير حول هذه المهمة، ثم عرضه على زملائهم ، ثم يناقشهم فيه.

3-مرحلة ما بعد المهمة: وفيها يتم تعميم ما تعلمه التلاميذ بعد إنجازهم للمهمة من خلال تقديم مجموعة من الأنشطة والتدريبات الأخرى التي تؤكد مدى تمكنهم وتقدمهم في المهارة المراد اكتسابها أو التدريب عليها.

ومن خلال عرض النماذج السابقة لتنفيذ مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام وخطواته، يمكن التوصل إلى نموذج توليفي تتكامل فيه ملامح النماذج الثلاثة السابقة وتتآلف وفقًا لطبيعة ذلك المدخل ووفقًا لما استُخلص من خلال عرض أهميته وأسسه ومبادئه التي يستند إليها ودور المعلم والمتعلم في أثناء تنفيذه؛ ليمثل هذا النموذج الإطار التنفيذي لتقديم

البرنامج القائم على مدخل تدريس اللغة المرتكز إلى المهام لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية، حيث يمكن تحقيق ذلك كما يلي:

أولا: مرحلة ما قبل تقديم المهمة: وفي هذه المرحلة على المعلم أن:

أ- يحدد المهمة التي سيمارسها التلاميذ، ويراعى أن:

- يحدد الهدف من المهمة.
- يحدد أدوار التلاميذ في كل مهمة مسبقًا.
- يكون محتوى المهمة مرتبط بحاجات التلاميذ ومستوياتهم.
- تكون المهمة قائمة على موقف حياتي متصل بحياة التلاميذ ونابع من بيئتهم.
- تكون المهمة ذات منتج لغوي يقدمه التلميذ في النهاية، وذلك حسب طبيعة المهارة القرائية التي يدرب التلاميذ عليها.
- يقدم المعلم مجموعة إرشادات للتلاميذ، تلك التي تيسر عليهم تنفيذ المهمة.
- يؤدي إنجاز المهمة إلى زوال الصعوبة في تعلم القراءة لدى التلاميذ.

ب-يقوم المعلم في هذه المرحلة بتهيئة التلاميذ، وتعريفهم بأبعاد المهمة أو الموضوع المتناول، وذلك من خلال الإجراءات التالية:

- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تعاونية صغيرة أو إلى ثنائيات.
- توزيع الأدوار والمسئوليات عليهم لإنجاز المهمة، مع ضرورة التزام التلاميذ بها.
- إجراء جلسة عصف ذهني لاستدعاء خبرات التلاميذ السابقة ذات الصلة بالموضوع الجديد، والانطلاق منها نحو المهمة الجديدة.
- تدوين المعلم لكل ما يتم التوصل إليه مع تلاميذه.
- يقدم المعلم المساعدة والإرشادات اللازمة التي من شأنها تساعد التلاميذ في إتمام المهمة التعليمية.

ج-يقوم المعلم بإعطاء تعليمات المهمة، ويتأكد من أن جميع التلاميذ قد فهم الغرض من أداء المهمة، وما الهدف منها، وكيفية إنجازها، وتعرف كل تلميذ دوره في إنجاز المهمة، فضلا عن تعرفه المدة الزمنية اللازمة لإنجازها، وفي النهاية تأهيلهم إلى البدء في الخطوة التالية وهي خطوة التنفيذ.

ثانيا: مرحلة ممارسة المهمة التعليمية وتنفيذها: وفيها يقوم المعلم بالإجراءات التالية:

أ-يقدم نموذجًا واقعيًا لأداء المهمة، فقد يفكر بصوت عال يسمعه التلاميذ، وقد ينطق ويقرأ قراءة جهرية بصوت واضح، ولا مانع من أن يردد خلفه التلاميذ تمهيدًا للإجراء التالي.

ب-يكلّف المعلم التلاميذ بأداء أنشطة تمثيلية للمهمة قيد التنفيذ، تأثرًا واقتداءً بالنموذج الذي قدمه.

ج-يتابع المعلم أداء التلاميذ ويوجههم ويرشدهم إلى الوسائل الممكنة والمتاحة لإنجاز تلك المهمة، فضلا عن اكتشاف العقبات والصعوبات التي من شأنها تحول دون تحقيق التلاميذ للمهمة وتيسيرها أولا بأول.

د-يقدم المعلم المساعدة لمن تعثر في إنجاز المهمة، كأن ينطق بعض الكلمات أو الحروف المتقاربة مخرجًا، أوقد يزود التلاميذ ببعض المفردات والتراكيب التي توضح لهم معاني مفردات غامضة عليهم، أو قد يساعدهم في إدراك تفاصيل النص المقروء، ...إلخ من الإرشادات التي يمكن أن تيسر على التلاميذ فهم مضمون المهمة وإنجازها على أتم وجه.

هـ-يوجه المعلم التلاميذ ويكلّفهم بكتابة تقرير بسيط يوضحون فيه ما واجههم من صعوبات في أثناء تنفيذ النشاط أو المهمة، وقد يكون هذا التقرير شفويًا أو كتابيًا - وفي هذا نوع من التقويم الذاتي لأداء التلاميذ - ويعرض كل تلميذ تقريره على باقي التلاميذ في مجموعته تحت عناية المعلم وتوجيهه.

و-يناقش المعلم جميع الصعوبات التي واجهت التلاميذ في أثناء تنفيذ المهمة، تلك التي وصفوها في تقاريرهم.

ثالثا: مرحلة ما بعد تنفيذ المهمة: وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بمجموعة من الإجراءات لتقويم أداء التلاميذ في المهمة المكلفين بتنفيذها، وهي:

- تحليل أداء التلاميذ وما أنجزوه من خلال المهمة المكلفين بها.
- تصويب الأخطاء - بشكل فردي - لكل تلميذ على حدة إن وجدت.
- استخدام أسلوب التعميم، من خلال ممارسة المهارة المستهدف التدريب عليها في سياق جديد، وفي موقف تعليمي آخر؛ بهدف تعميم الإفادة وترسيخ اكتساب المهارة.
- تقديم مجموعة من التدريبات والأنشطة يقوم بتنفيذها التلاميذ؛ للتأكد من تمكنهم من اكتساب المهارة موطن التدريب، وتخطي الصعوبة التي كانت تواجههم في أدائها.
- تقديم تغذية راجعة للتلاميذ حول مدى نجاحهم في أداء المهمة المطلوبة منهم، وحول مدى تخطي التلاميذ للصعوبة التي تواجههم في القراءة، وتلقي اقتراحاتهم حول تطوير المهمة وحول مدى استمتاعهم بأدائها ومدى الإفادة التي عادت عليهم من خلال تنفيذها.
- تقديم جلسات تدريب في سياق فردي لمن لا يزال يعاني صعوبة في أداء المهمة التعليمية الموكلة إليه، وتلك الجلسات قد تنفذ من خلال المعلم أو من خلال أحد الأقران المتميزين تحت توجيه المعلم وإرشاده.
- تكليف التلاميذ بمجموعة أخرى من المهام والأنشطة التعليمية في شكل واجبات منزلية، يتابعها المعلم ويقدم الدعم والمساعدة لمن تعثر في أدائها.
- دعم التعلم الذاتي والمستمر لمزيد من تأكيد اكتساب المهارة موطن التدريب، وقد يوكن ذلك في شكل تكليفات من جانب المعلم لتلاميذه.

وبناءً على ما سبق من إطار نظري، وتوصل الباحث إلى تحديد صعوبات تعلم القراءة التي تواجه تلاميذ الصف السادس الابتدائي من خلال استقراء مفاهيم صعوبات تعلم القراءة، وكذا الاطلاع على ما حددته الدراسات السابقة وأقرته، فضلا عن استخلاص أسس بناء برنامج

في ضوء مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام، وتحديد الإجراءات التدريسية وخطوات تنفيذ التعلم المرتكز إلى المهام لعلاج صعوبات تعلم القراءة، فإن البحث الحالي يعرض خطوات بناء البرنامج المقترح وإجراءات تطبيقه، كما يلي:

خطوات بناء البرنامج المقترح وإجراءات تطبيقه:

في ضوء ما سبق التوصل إليه من أسس وتوجهات مستخلصة من دراسة الباحث لطبيعة مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام وأسسه ومبادئه ونماذجه ومراحل تنفيذه وأدوار المعلم والمتعلم فيه، ودراسته لصعوبات تعلم القراءة ومظاهرها، يمكن التخطيط لبناء البرنامج المقترح القائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك وفقا للخطوات التالية:

أولا: تحديد صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ (موضع الدراسة).

ثانيا: تحديد أسس بناء البرنامج المقترح.

ثالثا: بناء البرنامج المقترح. وفيما يلي نتناول ما سبق تفصيلا:

مرَّ بناء البرنامج المقترح في ضوء مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الدراسة الحالية بخطوات إجرائية، نجملها فيما يلي:

أولا: تحديد صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ (موضع الدراسة):

ولما كان الباحث بصدد بناء برنامج في ضوء مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فإن الأمر يقتضي تحديد الصعوبات التي تواجه التلاميذ باعتبارها الركائز الأساسية التي يعتمد عليها هذا البناء، وقد توصل الباحث إلى مجموعة من صعوبات تعلم القراءة التي تواجه تلاميذ الصف السادس الابتدائي في صورتها المبدئية.[*]، واستند الباحث في أثناء ذلك إلى دراسة طبيعة صعوبات تعلم القراءة ومظاهرها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.[†]، وتناوله لمجموعة من الدراسات السابقة المتصلة بصعوبات تعلم القراءة.[‡]، ورأي الخبراء والمتخصصين في الميدان.[§]

[*]- انظر ملحق رقم (1) قائمة بصعوبات تعلم القراءة في صورتها المبدئية.
[†]- انظر محور (أولا) من الدراسة الحالية.
[‡] - انظر محور (ثانيا) من الدراسة الحالية.
[§] - انظر ملحق رقم (2) قائمة بأسماء السادة المحكمين.

ثانيا: تحديد أسس بناء البرنامج المقترح:

روعي عند بناء البرنامج المقترح أن يستند إلى عدد من الأسس والتوجهات المستمدة من دراسة الباحث لطبيعة صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فضلا عن دراسته لطبيعة مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام وأسسه ونماذج تطبيقه ودور المعلم والمتعلم، ويوردها الباحث فيما يلي بعد دراستها وحذف المتكرر منها:

- تضمين البرنامج المقترح القائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام مجموعة من الخطوات التدريسية التي تبدأ بجملة من الإجراءات التي يمارسها التلميذ في مرحلة ما قبل المهمة؛ حيث يتم فيها تحديد المهمة والهدف منها وتحديد أدوار التلاميذ فيها وتهيئتهم ذهنيًا ونفسيًا وتحفيزهم على تنفيذها تعاونيًا مع تقديم الإرشادات اللازمة، ثم تأتي مرحلة تنفيذ المهمة والتي يقدم فيها المعلم نموذجًا واقعيًا لأداء المهمة ثم يدفع التلاميذ ويحفزهم إلى تنفيذها مصوّبًا في أثناء ذلك أخطاءهم بأسلوب إيجابي، فضلا عن حصول كل تلميذ على تغذية راجعة حول أدائه – في مرحلة ما بعد المهمة – وتقديم جلسات تدريب فردي لمن تعثر وما زال يعاني من الصعوبة في القراءة موطن التدريب، وأخيرًا دعم التعلم الذاتي لديه.
- تنفيذ المهام التعليمية من خلال مشاركة اثنين من التلاميذ، بحيث يتم التعبير عن المعنى وتفسيره ومناقشته مع بعضهما؛ مما يؤكد دور التشاركية في التعلم.
- تقديم مادة القراءة من مفردات وجمل وتعبيرات لغوية مألوفة لدى التلاميذ ومفضلة؛ فهذا يسهل من اكتساب تلك المهارات.
- مراعاة أن تكون المهمة خطة عمل تتطلب إنتاج اللغة بحيث تتضمن أنشطة لغوية يتم استخدامها في أغراض تواصلية لها هدف محدد مسبقًا.
- تصميم أنشطة لغوية تتسم بالتفاعل، وتسمح بالمشاركة بين التلاميذ، وبينهم وبين المعلم.
- تصميم مواقف التعلم بحيث تكون نابعة من حياة التلاميذ، ومرتبطة ببيئتهم.
- تصميم المهام في شكل أنشطة لغوية هادفة يمارسها التلاميذ لعلاج الصعوبات اللغوية لديهم.
- تحديد الهدف من المهمة التي سيمارسها التلاميذ، ويعلن لهم قبل البدء في تنفيذها.
- اختيار المهام التي تحفز التلاميذ وتناسب ميولهم وتزيد من النمو اللغة لديهم.
- استخدام اللغة المناسبة للتلاميذ مع التركيز على أدائهم طبقًا لطبيعة كل صعوبة في القراءة تستهدف علاجها.
- ربط موضوع المهمة بالبيئة التي يعيش فيها التلميذ؛ أي أن تكون المهمة مستندة إلى طبيعة المجتمع الذي يتعلم فيه التلميذ.
- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة في مستويات تقاربية إذا أمكن.

- الاهتمام بالأنشطة التواصلية واستعمال مواقف تعلم حقيقية واقعية؛ مما يزيد من دافعية التلاميذ نحو التعلم والتمكن.
- تصميم مهام تعليمية تسمح للتلاميذ بممارسة فنون اللغة العربية في سياق اجتماعي من مثل أنشطة القراءة الجماعية، والقراءة بصوت عال، والتنوع في عرض المحتوى.
- تصميم أنشطة تستثير دافعية التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وتحفزهم نحو موضوع التعلم والصعوبات المستهدفة.
- الاستناد إلى دور المتعلم التفاعلي الذي يستند إلى المناقشة والاستفسار والمشاركة في عملية تعلمه، ومن ثم تصميم الأنشطة اللغوية والمهام والتي تراعي ذلك، مع الحرص على توجيهه وإرشاده.
- مراعاة اختيار مهام تستند في أثناء تنفيذها إلى التعلم الذاتي؛ أي تشجع التلاميذ على تعلم مهارات اللغة العربية ذاتيا.
- تجنب تصويب أخطاء المتعلمين أمام زملائهم، ويمكن أن يكون ذلك بشكل فردي.
- إعداد المهام التعليمية بشكل يسمح باستثارة دافعية التلاميذ نحو التدريب على صعوبات تعلم القراءة مثلا كأن تعد في شكل ألعاب تعليمية أو أنشطة تمثيلية وغيرها مما يجذب الانتباه نحو الهدف منها.
- توظيف استراتيجيات التعلم الذاتي في أثناء ممارسة المهام التعليمية والتدريب على القراءة واكتساب مهاراتها.
- إعداد أنشطة ومهام تعليمية تلامس احتياجات التلاميذ، وتعبر عن اهتماماتهم وميولهم.
- تصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلميذ أولا بأول بطريقة إيجابية في أثناء التدريب على علاج صعوبات تعلم القراءة.
- التركيز في أثناء تدريب التلاميذ على تخطي الصعوبات في القراءة على الاهتمام بفهم التلاميذ للمعنى المقروء وفهم التفاصيل الدقيقة بدلا من حفظ المفردات دون وعي بمعناها، خاصة في صعوبات تعرف معنى الكلمات من خلال السياق وإدراك التفاصيل والعلاقة بين الجمل والفقرات.
- مراعاة الفردية في التعلم ،والممارسة من جانب التلميذ لما يتعلمه والتنوع في المحتوى اللغوي المقدم من خلال البرنامج المقترح.
- تحفيز التلاميذ على تعرف المهام والأنشطة التعليمية وكيفية تنفيذها خطوة بخطوة ومساعدتهم على ممارسة فن القراءة باعتباره أأحد فنون اللغة لتخطي صعوبات تعلمها.
- التدخل في الوقت المناسب لتذليل العقبات التي تواجه التلاميذ في أثناء تنفيذ المهمة.
- صياغة المهمة بشكل يتناسب مع مستوى صعوبة المهارة اللغوية موضوع المهمة.

- توجيه التلاميذ إلى أهمية إنجاز المهام ومشاركة المجموعة والاستماع إلى إرشادات المعلم والتمتع بالمرونة والاستعانة بمصادر التعلم المختلفة ومحاولة الابتكار واستنتاج علاقات جديدة من خلال فهمهم لما يقرأون.
- لفت التلاميذ إلى ضرورة الاستماع جيدًا لتعليمات ما قبل المهمة من قبل التعريف بالمهمة وموضوعها وكيفية تنفيذها والهدف منها.
- التواصل المستمر مع التلاميذ وتشجيعهم باستمرار حتى إتقان المهمة التعليمية.
- تقديم المساعدات والدعائم للتلاميذ وقت الحاجة إليها، مع إزالتها تدريجيًا عند بداية تمكن التلميذ من ممارسة مهارة القراءة قيد التدريب (موضوع المهمة).

ثالثا: بناء البرنامج: بُني في ضوء مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **وفيما يلي عرض لأسس بنائه:**

1-تحديد أهداف البرنامج المقترح:

يتحدد الهدف العام للبرنامج المقترح في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمدارس الابتدائية، ويتفرع عن هذا الهدف العام مجموعة من الأهداف الإجرائية التي صنفت كما يلي:

أولا: صعوبات في التعرف، وهي صعوبة: **- تعرف أشكال الحروف الهجائية في مواضعها المختلفة من الكلمة.** **- التمييز بين الحروف المتماثلة شكلا.** **- تعرف الحروف المتشابهة شكلا.** **- تعرف الكلمات المتماثلة في الشكل.** **ثانيا: صعوبات في النطق، والقراءة الجهرية وهي صعوبة:** **- التمييز بين الحروف المتشابهة في الصوت أو المتقاربة في المخرج مثل: التاء والطاء، والذال والزاي، والسين والثاء.** **- التمييز نطقًا بين الأصوات المفخمة والأصوات المرققة.** **- التمييز نطقا بين اللام الشمسية واللام القمرية.** **- التمييز بين النون الساكنة والتنوين .** **- التمييز بين الحروف التي تنطق ولا تكتب .** **- نطق كلمات تشتمل على حروف مشددة.** **- نطق أصوات الحروف مع الحركات القصيرة والحركات الطويلة.** **- نطق الكلمات التي تنتهي بالتاء المربوطة والهاء.** **- تحليل الكلمة إلى أصوات.**	**- تقسيم الكلمة إلى مقاطع صوتية.** **- التمييز بين الكلمات التي لها نفس الإيقاع.** **- قرأ الجمل قراءة جهرية صحيحة واضحة.** **ثالثا: صعوبات في فهم المقروء، وهي صعوبة:** **- تكوين كلمة من مجموعة حروف.** **- ترتيب الكلمات لتكوين جملة.** **- استنتاج المعنى الصحيح للكلمة من خلال السياق.** **- تحديد المضاد الصحيح للكلمة.** **- التمييز بين الحقيقة والرأي.** **- طرح أسئلة على فقرة قرأها.** **- الإجابة عن أسئلة بتفصيلات تعبر عن فهمه للمقروء.** **- استنتاج الفكرة الرئيسية في النص المقروء.** **- استنتاج الفكر الفرعية في النص المقروء.** **- اقتراح عنوان جديد للمقروء.**

2-تحديد المحتوى التعليمي للبرنامج:

في ضوء أهداف البرنامج المحددة سابقًا، يمكن تحديد محتوى البرنامج المقترح؛ ليتضمن محتوى تعليميًا بُني في ضوء الأسس والتوجهات الذي توصل إليها الباحث من خلال دراسته لمدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام، حيث اشتمل البرنامج على سبعة دروس، راعى فيها الباحث أن تشتمل على الموضوعات التي تدور حولها أنشطة علاج صعوبات تعلم القراءة، وركز هذا المحتوى على موضوعات نابعة من بيئتهم التي يعيشون فيها، ومرتبطة بطبيعتهم،

ومتسقة وسماتهم وخصائصهم وميولهم واحتياجاتهم. كما يتضمن مجموعة من التدريبات والأنشطة؛ كل نشاط ترجم صعوبة من صعوبات تعلم القراءة التي أعدت في شكل مهام تعليمية يكلف بها التلاميذ ويقدم لها المعلم ويوضح الهدف منها، وهي في مجملها تهدف إلى علاج صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ، فضلا عن توافر مجموعة من أوراق العمل تم إعدادها لكل درس على حدة بما يتسق مع طبيعة الصعوبات التي يتناولها، وخصص لكل ورقة عمل أهدافها والتدريبات المتصلة بها.

تنظيم محتوى البرنامج: تم تنظيم محتوى البرنامج المقترح بما يتسق ويتناسب مع طبيعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولكي تتسق عملية تنظيم محتوى البرنامج مع طبيعة تعليم تلك الفئة وتعلمها، فينبغي أن يراعى في تنظيمه:

- **الترتيب المنطقي**: يُرتب محتوى البرنامج ترتيبًا منطقيًا بحيث يبدأ من البسيط إلى المركب، ومن المباشر إلى غير المباشر، ومن المألوف إلى غير المألوف.
- **الاستمرارية والتكرار المقصود**: بمعنى استمرار التدريب على مهارة القراءة الواحدة في أكثر من درس، بحيث تقدم المهارة في الدرس الأول ثم يعاد التدريب عليها في الدرس الثاني، وربما في الدرس الثالث بحيث يتم تناولها بشكل مختلف عما قدم في الدروس السابقة.

وقد تم توزيع مهارات القراءة التي يواجه التلاميذ صعوبة في تعلمها على دروس البرنامج ؛ لتنميها، وتحديد الزمن اللازم لتنفيذها.*

- **خطوات التدريس وإجراءاته:** يمكن تحديد الخطوات والإجراءات التدريسية التي ينمى من خلالها مهارات القراءة داخل كل درس من دروس البرنامج المقترح، كما يلي:

أولا: مرحلة ما قبل تقديم المهمة: وفي هذه المرحلة على المعلم أن:

أ- **يحدد المهمة التي سيمارسها التلاميذ**، ويراعى أن:

- يحدد الهدف من المهمة.
- يحدد أدوار التلاميذ في كل مهمة مسبقًا.
- يكون محتوى المهمة مرتبط بحاجات التلاميذ ومستوياتهم.
- تكون المهمة قائمة على موقف حياتي متصل بحياة التلاميذ ونابع من بيئتهم.
- تكون المهمة ذات منتج لغوي يقدمه التلميذ في النهاية، وذلك حسب طبيعة المهارة القرائية التي يدرب التلاميذ عليها.
- يقدم المعلم مجموعة إرشادات للتلاميذ، تلك التي تيسر عليهم تنفيذ المهمة.
- يؤدي إنجاز المهمة إلى زوال الصعوبة في تعلم القراءة لدى التلاميذ.

* - ملحق رقم (3) توزيع صعوبات تعلم القراءة التي سيتم علاجها لدى تلاميذ الصف السادس بالمدارس الابتدائية على دروس البرنامج، وتحديد الزمن اللازم لتنفيذها.

ب-يقوم المعلم في هذه المرحلة بتهيئة أذهان التلاميذ، وتعريفهم بأبعاد المهمة أو الموضوع المتناول، وذلك من خلال الإجراءات التالية:

- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تعاونية صغيرة أو إلى ثنائيات.
- توزيع الأدوار والمسئوليات عليهم لإنجاز المهمة، مع ضرورة التزام التلاميذ بها.
- إجراء جلسة عصف ذهني لاستدعاء خبرات التلاميذ السابقة ذات الصلة بالموضوع الجديد، والانطلاق منها نحو المهمة الجديدة.
- تدوين المعلم لكل ما يتم التوصل إليه مع تلاميذه.
- يقدم المعلم المساعدة والإرشادات اللازمة التي من شأنها تساعد التلاميذ في إتمام المهمة التعليمية.

ج-يقوم المعلم بإعطاء تعليمات المهمة، ويتأكد من أن جميع التلاميذ قد فهم الغرض من أداء المهمة، وما الهدف منها، وكيفية إنجازها، وتعرف كل تلميذ دوره في إنجاز المهمة، فضلا عن تعرفه المدة الزمنية اللازمة لإنجازها، وفي النهاية تأهيلهم إلى البدء في الخطوة التالية وهي خطوة التنفيذ.

ثانيا: مرحلة ممارسة المهمة التعليمية وتنفيذها: وفيها يقوم المعلم بالإجراءات التالية:

أ-يقدم نموذجًا واقعيًا لأداء المهمة، فقد يفكر بصوت عال يسمعه التلاميذ، وقد ينطق ويقرأ قراءة جهرية بصوت واضح، ولا مانع من أن يردد خلفه التلاميذ تمهيدًا للإجراء التالي.

ب-يكلّف المعلم التلاميذ بأداء أنشطة تمثيلية للمهمة قيد التنفيذ، تأثرًا واقتداءً بالنموذج الذي قدمه.

ج-يتابع المعلم أداء التلاميذ ويوجههم ويرشدهم إلى الوسائل الممكنة والمتاحة لإنجاز تلك المهمة، فضلا عن اكتشاف العقبات والصعوبات التي من شأنها تحول دون تحقيق التلاميذ للمهمة وتيسيرها أولا بأول.

د-يقدم المعلم المساعدة لمن تعثر في إنجاز المهمة، كأن ينطق بعض الكلمات أو الحروف المتقاربة مخرجًا، أوقد يزود التلاميذ ببعض المفردات والتراكيب التي توضح لهم معاني مفردات غامضة عليهم، أو قد يساعدهم في إدراك تفاصيل النص المقروء، ...إلخ من الإرشادات التي يمكن أن تيسر على التلاميذ فهم مضمون المهمة وإنجازها على أتم وجه.

هـ-يوجه المعلم التلاميذ ويكلّفهم بكتابة تقرير بسيط يوضحون فيه ما واجههم من صعوبات في أثناء تنفيذ النشاط أو المهمة، وقد يكون هذا التقرير شفويًا أو كتابيًا - وفي هذا نوع من التقويم الذاتي لأداء التلاميذ - ويعرض كل تلميذ تقريره على باقي التلاميذ في مجموعته تحت عناية المعلم وتوجيهه.

و-يناقش المعلم جميع الصعوبات التي واجهت التلاميذ في أثناء تنفيذ المهمة، تلك التي وصفوها في تقاريرهم.

ثالثا: مرحلة ما بعد تنفيذ المهمة: وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بمجموعة من الإجراءات لتقويم أداء التلاميذ في المهمة المكلفين بتنفيذها، وهي:

أ- تحليل أداء التلاميذ وما أنجزوه من خلال المهمة المكلفين بها.
ب- تصويب الأخطاء - بشكل فردي - لكل تلميذ على حدة إن وجدت.
ج- استخدام أسلوب التعميم، من خلال ممارسة المهارة المستهدف التدريب عليها في سياق جديد، وفي موقف تعليمي آخر؛ بهدف تعميم الإفادة وترسيخ اكتساب المهارة.
د- تقديم مجموعة من التدريبات والأنشطة يقوم بتنفيذها التلاميذ؛ للتأكد من تمكنهم من اكتساب المهارة موطن التدريب، وتخطي الصعوبة التي كانت تواجههم في أدائها.
هـ- تقديم تغذية راجعة للتلاميذ حول مدى نجاحهم في أداء المهمة المطلوبة منهم، وحول مدى تخطي التلاميذ للصعوبة التي تواجههم في القراءة، وتلقي اقتراحاتهم حول تطوير المهمة وحول مدى استمتاعهم بأدائها ومدى الإفادة التي عادت عليهم من خلال تنفيذها.
و- تقديم جلسات تدريب في سياق فردي لمن لا يزال يعاني صعوبة في أداء المهمة التعليمية الموكلة إليه، وتلك الجلسات قد تنفذ من خلال المعلم أو من خلال أحد الأقران المتميزين تحت توجيه المعلم وإرشاده.
ز- تكليف التلاميذ بمجموعة أخرى من المهام والأنشطة التعليمية في شكل واجبات منزلية، يتابعها المعلم ويقدم الدعم والمساعدة لمن تعثر في أدائها.
ح- دعم التعلم الذاتي والمستمر لمزيد من تأكيد اكتساب المهارة موطن التدريب، وقد يؤدى ذلك في شكل تكليفات من جانب المعلم لتلاميذه.

3- طرائق التدريس واستراتيجياته:

ففي ضوء ما توصل إليه الباحث من أسس وتوجهات مستخلصة من خلال دراسة مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام ومبادئه في تعليم اللغة، قد خلُص الباحث إلى مجموعة من الاستراتيجيات، منها: تحليل المهام (المهام المجزئة)، والخرائط الذهنية، والقراءة المتكررة، والألعاب التعليمية، والتعلم التعاوني، والتعلم التنافسي، ولعب الأدوار، والعروض العملية، والتعلم بالنموذج(المحاكاة)، والتعليم الخصوصي الفردي، والقراءة الفعّالة، والتعلم بالأقران، وفكر -زاوج-شارك، والمناقشة والحوار، والعصف الذهني، والتدريس المباشر.

4- مصادر التعلم ووسائله: تنوعت الوسائط والتقنيات والوسائل التعليمية المستخدمة في أثناء تدريب تلاميذ الصف السادس الابتدائي على مهارات القراءة هذا البرنامج؛ نظرًا لدورها المهم في العملية التعليمية بوجه عام وفي تحقيق أهداف البرنامج بشكل خاص، فهي توفر مناخًا تعليميًا مناسبًا في أثناء الموقف التعليمي، كما تيسر عملية نقل المعلومات وتوصيلها إلى أذهان التلاميذ، وفهم ما يصعب شرحه، فضلا عن أنها تنقل الواقع إلى حجرة الدراسة ومن ثم تساعد في اكتساب مهارات القراءة وتنميتها لدى التلاميذ، **ومنها:**

- جهاز كمبيوتر ناطق للحروف والكلمات يستخدمه المتعلمون بصورة فردية بعد التدريب مثلا على مهارة التمييز نطقًا بين الحروف المتقاربة مخرجًا، والتمييز بين الكلمات المتماثلة شكلا.

- شرائح بوربوينت، متضمنة للمحتوى الذي سيتم تدريب التلاميذ عليه.
- مسجلات صوتية، وتستخدم في التدريب على النطق الصحيح، وقد تكون بصوت المعلم أو بصوت أحد الأقران.
- أجهزة العرض بالصوت والصورة.
- سبورة، وأقلام ملونة، وبطاقات تعليمية، وصور، وبطاقات لبعض الحروف موضع التدريب، وبطاقات كلمات وجمل، والملصقات، وأوراق عمل، وورق مقوى.
- تطبيقات تتناول موضوع الصعوبة.

5-الأنشطة التعليمية: فالأنشطة التعليمية التي يمارسها التلاميذ تعد ميدانًا خصبًا للتدريب على مهارات القراءة وممارستها، ومن الأنشطة التي قد يستعين بها الباحث في علاج صعوبات تعلم القراءة، ما يلي:

- أنشطة فردية وأنشطة جماعية للتدريب على ممارسة مهارات القراءة محور التدريب.
- أنشطة فنية وترفيهية وثقافية ترتبط بمهارات النطق والقراءة.
- أنشطة استنتاج الفكرة الرئيسة و اختيار عنوان جديد للمقروء.
- أنشطة التدريب على مهارات النطق الصحيح والقراءة الجهرية.
- ممارسة أنشطة التدريب على مهارات القراءة من خلال الألعاب اللغوية.
- استخدام البطاقات اللغوية في التدريب على تنمية مهارات القراءة.
- تنظيم أنشطة تعليمية خارج حجرة الدراسة وتحت إشراف المعلم وتوجيهه، ويكون الهدف منها تنمية مهارات القراءة.
- تنظيم مسابقات حول أفضل قراءة.
- ممارسة أنشطة القراءة الجماعية مع المعلم، والقراءة المتكررة.

6- التقويم: استخدم الباحث أساليب التقويم التالية:

- **التقويم القبلي:** من خلال طرح مجموعة من الأسئلة قبل انهماك التلاميذ وانخراطهم في أداء المهام الموكلة إليهم؛ وذلك لتعرف خبرات التلاميذ، واستكشاف الصعوبة لديهم، وتهيئتهم و إثارة دافعيتهم نحو تعلم المهارة الجديدة.
- **التقويم التكويني:** والذي يتم خلال تدريس المهارات القرائية، وذلك عن طريق طرح الأسئلة للكشف عن مدى تحقق الأهداف في كل لقاء، بالإضافة إلى ضمان مشاركة التلاميذ واندماجهم في الموقف التعليمي واستثارة انتباههم باستمرار.

- **التقويم الختامي:** ويتم في نهاية كل (مهارة) للتأكد من تحقق الأهداف التعليمية التي ترتبط بالمهارة القرائية موضع التدريب.
- **التقويم البعدي:** ويهدف إلى تحديد مدى تحقق البرنامج العلاجي للأهداف الموضوعة، وهو يقتصر على اختبار التعرف، واختبار النطق والقراءة الجهرية، واختبار فهم المقروء.

رابعا: بناء دليل المعلم: لما كان البحث الحالي يستهدف علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية، فإن الباحث أعد دليلًا للمعلم؛ فهو المنوط بتنفيذ دروس البرنامج لتحقيق ذلك الهدف، حيث تضمن الدليل*:

-مقدمة عن ذوي صعوبات تعلم القراءة. -أهداف البرنامج والصعوبات التي يعالجها.

– محتوى البرنامج. -إرشادات لتنفيذ دروس البرنامج المقترح. -الاستراتيجيات المستخدمة لتنفيذ دروس البرنامج. -الوسائل التعليمية والأدوات والأنشطة والصور وأوراق العمل اللازمة لتنفيذ البرنامج. -أدوات تقويم البرنامج. - تخطيطًا لتنفيذ دروس البرنامج المقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة. – نماذج من الخطة الفردية العلاجية بالبرنامج.

خامسًا: تطبيق البرنامج وقياس فاعليته

يهدف هذا المحور إلى تطبيق البرنامج، ذلك الذي انتهينا من تصميمه فيما سبق، وقياس فاعليته، ويلزم لتطبيق هذا البرنامج وقياس فاعليته مجموعة إجراءات، هي:

أولا: تحديد صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمدرسة الابتدائية:

قام الباحث بتحديد صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في شكل قائمة مبدئية تضمنت ثلاثة وثلاثين صعوبة.(†)

❖ **ضبط القائمة:**

عرض الباحث قائمة صعوبات تعلم القراءة في صورتها المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين وبلغ عددهم(25) محكمًا‡ من متخصصي المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ومعلميها، فضلًا عن مجموعة من متخصصي التربية الخاصة، وذلك في شكل استبانة قُسمت إلى أربعة أعمدة؛ حيث خُصص العمود الأول من اليمين لصعوبات تعلم القراءة مصنفة إلى وصعوبات تتصل بالتعرف، وصعوبات تتصل بالنطق والقراءة الجهرية، وأخرى تتصل بفهم

* - انظر ملحق رقم (13) دليل المعلم في علاج صعوبات تعلم القراءة .
† -انظر ملحق رقم (1) القائمة المبدئية لصعوبات تعلم القراءة للصف السادس الابتدائي.
‡ - انظر ملحق رقم (2) قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة.

المقروء. وخُصص العمودان (الثاني والثالث) لإبداء الرأي من جانب السادة المحكمين في كل صعوبة على حدة، وطلب من المحكم وضع علامة (√) في العمود الأول (مناسبة) إذا وافق على الصعوبة كونها مناسبة للصف المستهدف، والعلامة نفسها في العمود الثاني (غير مناسبة) إذا لم يوافق عليها، أما العمود الرابع فقد خصص لتعديل الصياغة؛ حيث طُلب من المحكم تعديل صياغة الصعوبة إذا كانت تحتاج لذلك. كما طلب من السادة المحكمين أن يضيفوا صعوبات أخرى قد تواجه التلاميذ إذا رأوا ضرورة ذلك. وبعد عرض القائمة على السادة المحكمين، أسفر ذلك عن مجموعة من الملاحظات التي رأى الباحث ضرورة تنفيذها لتصبح قائمة صعوبات تعلم القراءة في شكلها النهائي*.

ثانيا: بناء اختبار لتحديد صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي:

إن عملية تطبيق البرنامج تتطلب من الباحث بناء اختبار تشخيصي، وفيما يلي يمكن تحديد أهدافه، ومصادر بنائه، وأسسه فيما يلي:

هدف الاختبار: قام الباحث ببناء اختبار تشخيصي بهدف:

- تحديد التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف السادس الابتدائي.
- تحديد صعوبات تعلم القراءة التي تواجه تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- تحديد مستوى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة قبل تطبيق البرنامج المقترح وبعده.

مصادر بناء الاختبار: وقد اعتمد الباحث في بناء الاختبار على المصادر التالية:

- قائمة صعوبات تعلم القراءة المستخلصة من الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة.
- خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- الكتابات التي تناولت أدوات القياس والتقويم التربوي (علام، 2006، 83)، و(خطاب، 2001، 115).

أسس بناء الاختبار: اعتمد الباحث في بناء الاختبار على مجموعة من الأسس، هي:

1- **أسس اختيار المحتوى**، وتتمثل في أن يكون:
- متنوعًا في نصوصه.
- من الموضوعات التي لم يدرسها التلاميذ؛ حتى لا يتأثروا بطريقة معالجتها تدريسيًا داخل الفصل، أو مناقشاتها مع معلمهم.
- مناسبًا لتحديد صعوبات تعلم القراءة المستهدفة.
- مناسبًا لطبيعة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وخصائص نموهم.

2- **أسس اختيار أسئلة الاختبار وتنظيمها**، وتتمثل في أن:
- تكون محددة المعنى، واضحة المطلوب، وألا توحي بالإجابة.

* - انظر ملحق رقم (4) قائمة صعوبات تعلم القراءة في شكلها النهائي.

- تتنوع لتناسب صعوبات تعلم القراءة التي وضعت لتشخيصها وقياسها.
- تقيس ما يتصل بصعوبات تعلم القراءة المستهدف تحديدها ومن ثم علاجها.

مكونات الاختبار: وبعد عرض أهداف الاختبار، ومصادر بنائه، وأسس اختيار محتواه وأسئلته، يتناول الباحث فيما يلي مكونات هذا الاختبار، وخطوات بنائه.

1- اختبار تحديد صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي:

مكوّنات الاختبار:

تكوّن هذا الاختبار من ثلاثة أجزاء، هم: اختبار التعرف، واختبار النطق والقراءة الجهرية، واختبار فهم المقروء؛ حيث تمثل تلك الأجزاء في مجملها اختبار صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وذلك كما يلي:

أ-اختبار التعرف: وتكوّن من أربعة أسئلة رئيسية، تضمن كل سؤال نقاطًا فرعية؛ للكشف عن الصعوبة وتحديدها.

ب-اختبار النطق والقراءة الجهرية: وتكوّن من اثني عشر سؤالا رئيسيًا، تضمن كل سؤال نقاطًا فرعية؛ للكشف عن الصعوبة وتحديدها.

ج-اختبار فهم المقروء: وتكوّن من عشرة أسئلة رئيسية، تضمن كل سؤال نقاطًا فرعية؛ للكشف عن الصعوبة وتحديدها.

خطوات بناء الاختبار: قام الباحث بمجموعة من الإجراءات التي تلزم لبناء الاختبار، هي:

أ-تحديد محتوى الاختبار: يمثل محتوى الاختبار مجموعة من الحروف والكلمات والجمل والفقرات التي من خلالها يمكن تعرف مدى قدرة التلميذ على النطق الصحيح والقراءة الجهرية وفهم المقروء.

ب-مواصفات أسئلة الاختبار ودرجاتها: تكوَّن الاختبار بأجزائه الثلاثة من (26) سؤالا؛ حيث تنوعت ما بين أسئلة الاختيار من متعدد، وأسئلة الإكمال وأسئلة التوصيل، وغيرها بحيث تناسب طبيعة الصعوبة التي تكشف عنها وتحددها. وقد أعد الباحث بيانًا بمواصفات أسئلة الاختبار.* كما أعد بطاقة تقدير لتحليل أداء التلاميذ في مهارات النطق والقراءة الجهرية ♣

ج- تعليمات الاختبار ومفتاح تصحيحه: ويقصد بها مجموعة الإرشادات والتوجيهات التي تساعد القائم على تطبيق الاختبار، وتساعد التلاميذ على أداء الاختبار.

* - ملحق رقم (5) مواصفات أسئلة اختبار صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي .
♣ - ملحق رقم (6) بطاقة تقدير لتحليل أداء التلاميذ في مهارات النطق والقراءة الجهرية.

د- ضبط الاختبار:

-صدق الاختبار: يقصد بصدق الاختبار أن يقيس ما وضع من أجله، و يطلق على الاختبار أنه صادق المحتوى إذا كان محتواه صالحًا لقياس الجوانب المختلفة أو المهارات التي وضع لقياسها (فان دالين، 2003، 410)، وبمراجعة جدول مواصفات الاختبار، يتضح أنه تتضمن جميع صعوبات تعلم القراءة التي وضع للكشف عنها وتحديدها؛ ومن ثم يكون صادقًا من حيث المحتوى. وللتحقق من صدقه عُرض على مجموعة من متخصصي المناهج و طرق تدريس اللغة العربية و معلميها وموجهيها بالإضافة إلى عدد من متخصصي التربية الخاصة، وعددهم (25) محكمًا[•]، و طلب منهم إبداء الرأي في مدى:

أ- وضوح تعليمات الاختبار.

ب- مناسبة المحتوى اللغوي للاختبار لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

ج-صلاحية الأسئلة لقياس المهارات المناسبة لهم كل على حدة.

د- سلامة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار وصحتها.

كما طُلب منهم إبداء أية ملاحظات أخرى يرون إضافتها[*]. وبعد عرض الاختبار على السادة المحكمين، أجرى الباحث التعديلات والملاحظات التي طُلبت ليصبح الاختبار في صورته النهائية[†].

التجربة الاستطلاعية

طُبق الاختبار استطلاعيًا على مجموعة من التلاميذ تكونت من (20) تلميذًا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، بمدرسة منيرة فرغلي منصور الابتدائية إدارة العياط التعليمية في يومي الأحد والإثنين 17-18 أكتوبر 2021م، وذلك بغرض:

أ-تحديد زمن الاختبار: (علي خطاب،2007، 274)

تم حساب زمن الاختبار، وذلك من خلال تسجيل الزمن الذي استغرقه كل تلميذ للإجابة عن أسئلة الاختبار، ثم حساب متوسط الزمن للعينة كلها، ليصبح الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار(55) دقيقة. وتفسير ذلك: زمن اختبار التعرف = 10دقائق، وزمن اختبار النطق والقراءة الجهرية =20 دقيقة، وزمن اختبار فهم المقروء =25 دقيقة، ويضاف خمس دقائق لتصفح الاختبار وقراءة تعليماته، وبذلك يكون زمن الاختبار ككل = 60 دقيقة

ب-حساب صدق الاتساق الداخلي:

• - انظر ملحق (7) أسماء السادة المحكمين على الاختبار.
* - انظر ملحق رقم (8) الاختبار في صورته المبدئية.
† - انظر ملحق رقم (9) الاختبار في صورته النهائية.

- **الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار:**

للتأكد من الاتساق الداخلي للمهارات الفرعية للاختبار، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للاختبار، وذلك بعد حذف درجة المهارة الفرعية من الدرجة الكلية. ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط:

جدول (1)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل (مهارة فرعية) والدرجة الكلية للاختبار

البعد	الصعوبات الفرعية	معامل الارتباط
صعوبات التعرف	1. تعرف أشكال الحروف الهجائية في مواضعها المختلفة من الكلمة.	**0,59
	2. التمييز بين الحروف المتماثلة شكلا.	**0,61
	3. تعرف الحروف المتشابهة شكلا.	**0,64
	4. تعرف الكلمات المتماثلة في الشكل.	** 0,57
صعوبات النطق والقراءة الجهرية	1. التمييز بين الحروف المتشابهة في الصوت أو المتقاربة في المخرج مثل: التاء والطاء، والذال والزاي، والسين والثاء.	**0,61
	2. التمييز نطقًا بين الأصوات المفخمة والأصوات المرققة.	** 0,66
	3. التمييز نطقا بين اللام الشمسية واللام القمرية.	**0,60
	4. التمييز بين النون الساكنة والتنوين .	**0,60
	5. التمييز بين الحروف التي تنطق ولا تكتب .	**0,61
	6. نطق كلمات تشتمل على حروف مشددة.	** 0,65
	7. نطق أصوات الحروف مع الحركات القصيرة والحركات الطويلة.	** 0,63
	8. نطق الكلمات التي تنتهي بالتاء المربوطة والهاء.	**0,66
	9. تحليل الكلمة إلى أصوات.	** 0,68
	10. تقسيم الكلمة إلى مقاطع صوتية.	**0,67
	11. التمييز بين الكلمات التي لها نفس الإيقاع.	**0,69
	12. قرأ الجمل قراءة جهرية صحيحة واضحة.	**0,64
صعوبات فهم المقروء	1. تكوين كلمة من مجموعة حروف.	** 0,65
	2. ترتيب الكلمات لتكوين جملة.	**0,66
	3. استنتاج المعنى الصحيح للكلمة من خلال السياق.	** 0,68
	4. تحديد المضاد الصحيح للكلمة.	**0,57
	5. التمييز بين الحقيقة والرأي.	**0,70
	6. طرح أسئلة على فقرة قرأها.	**0,64

	7. الإجابة عن أسئلة بتفصيلات تعبر عن فهمه للمقروء.	** 0,61
	8. استنتاج الفكرة الرئيسية في النص المقروء.	** 0,65
	9. استنتاج الفكر الفرعية في النص المقروء.	**0,66
	10.اقتراح عنوان جديد للمقروء.	** 0,68

**** دال عند 0,01 ، عندما يكون معامل الارتباط أكبر من (0,56) حيث ن=20.**

ويتضح من الجدول السابق ارتباط جميع أبعاد الاختبار بشكل دال إحصائيًا بالدرجة الكلية؛ مما يشير إلى صدق وثبات الاتساق الداخلي للاختبار.

- **الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار:**

للتأكد من الاتساق الداخلي لمفردات اختبار صعوبات تعلم القراءة، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار، وذلك بعد حذف أثر المفردة من الدرجة الكلية، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط:

جدول (2) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لاختبار صعوبات تعلم القراءة

رقم المفردة	معامل الارتباط المفردة بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	**0,69	14	**0,67
2	**0,62	15	**0,70
3	**0,63	16	**0,69
4	**0,60	17	** 0,63
5	**0,68	18	** 0,64
6	**0,66	19	**0,61
7	** 0,63	20	** 0,60
8	** 0,64	21	**0,65
9	** 0,65	22	**0,63
10	** 0,61	23	**0,63
11	**0,69	24	** 0,60
12	**0,67	25	** 0,69
13	**0,65	26	**0,63

**** دال عند 0,01 ، عندما يكون معامل الارتباط أكبر من (0,56) حيث ن=20.**

ويتضح من الجدول السابق ارتباط جميع المفردات بشكل دال إحصائيًا بالدرجة الكلية، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للاختبار.

أ- حساب ثبات الاختبار الكلي:

تم حساب ثبات الاختبار الكلي عن طريق:

- **معامل ألفا كرونباخ Alpha- Cronbach:** حيث تم حساب معامل ألفا كرونباخ للاختبار وكانت قيمته (0,90) وهي قيمة مرتفعة تشير بشكل عام إلى دقة وثبات الاختبار كوسيلة للقياس ومن ثم يمكن الاعتماد عليه.

❖ **تطبيق البرنامج**: مرّ تطبيق البرنامج بمجموعة من الإجراءات، كما يلي:

أ- التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة:

استخدم الباحث تصميمًا تجريبيًا يعتمد على مجموعة واحدة، وهو ما يناسب طبيعة البحث؛ فلا ضرورة لمجموعتين لصعوبة وجود مجموعتين متكافئتين في صعوبات تعلم القراءة.

ب- اختيار عينة الدراسة وتحديدها:

اختيرت عينة الدراسة الحالية من بين تلاميذ الصف السادس الابتدائي للعام الدراسي (2021-2022م) بمدرسة اسكر الابتدائية المشتركة، التابعة لإدارة الصف التعليمية بمحافظة الجيزة، وجاء اختيار هذه المدرسة؛ لأن بها كثافة عالية من التلاميذ، وتوجد في بيئة متوسطة من حيث المستويين: الاجتماعي والاقتصادي ومن ثم المستوى الثقافي، وبالتالي اختيار العينة في مثل هذه المدرسة يقلل من تأثير المستويين الاجتماعي والاقتصادي على نتائج عملية التعلم وبالتالي على نتائج الدراسة الحالية. حيث بلغ عدد التلاميذ (13) تلميذا وتلميذة.

ج- تطبيق أدوات القياس قبليًا على عينة الدراسة:

طُبقت أدوات القياس قبليًا على التلاميذ عينة الدراسة قبل دراستهم البرنامج المقترح، وذلك بغرض تحديد مستوياتهم القبلية في مهارات (التعرف، والنطق والقراءة الجهرية، وفهم المقروء) قبل بدء عملية تطبيق البرنامج، وقد تم إجراء التطبيق القبلي لأدوات الدراسة يومي الأحد والإثنين الموافق 30-31 أكتوبر 2021م. واستمر تدريس البرنامج المقترح ثمانية أسابيع، بداية من يوم الأربعاء الموافق 27 أكتوبر 2021م، وحتى يوم الخميس الموافق 23 ديسمبر 2021م، بواقع فترتين دراسيتين في الأسبوع.*

وبعد انتهاء عملية التطبيق، تم التصحيح ورُصدت الدرجات في جداول بحيث يضم الجدول صعوبات تعلم القراءة المضمنة بالاختبار بأجزائه الثلاثة†.

ولتطبيق هذه الأدوات قبليًا روعي ما يلي:

- شرح التعليمات والإرشادات الواردة في الاختبار شرحًا وافيًا.
- تطبيق الاختبار بصورة فردية فيما يتصل بجانبي النطق والقراءة الجهرية؛ فهذا يتفق وطبيعة تلك المهارات.
- تطبيق الاختبار على فترات زمنية بين كل جانب من جوانبه الثلاثة.

د-تطبيق البرنامج:

تطلّب تطبيق البرنامج مجموعة من الإجراءات التي اتبعها الباحث قبل عملية التطبيق، وقد قام الباحث بما يلي:

* - انظر ملحق رقم (10) الجدول الزمني اللازم لتنفيذ دروس البرنامج.
† - انظر ملحق رقم (11) درجات التلاميذ في الاختبار القبلي.

1- التقى الباحث بمعلمي الصف السادس الابتدائي الذين سيقومون بتدريس البرنامج للتلاميذ، وذلك بغرض إعدادهم وتدريبهم على كيفية تنفيذ دروسه، وتعرف الخطوات والإجراءات التدريسية اللازمة لتنفيذ هذا البرنامج، **وفيما يلي يعرض الباحث لأهم ما تضمنه هذا الاجتماع:**

- شرح فكرة بحثه والهدف منه للمعلمين، وأنه يسعى إلى بناء برنامج قائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- ناقش المعلمين في خطوات تطبيق البرنامج، وبيّن لهم دورهم في عملية التطبيق.
- سلّم المعلمين (البرنامج المقترح)*، فضلا عن تزويدهم بدليل المعلم†، وبيّن لهم أن كل درس من دروس البرنامج يهدف إلى تدريب التلاميذ على مجموعة من مهارات القراءة المناسبة لهم، بشكل مقصود وروعي فيه التكرار بغرض علاج صعوبات تعلم القراءة لديهم.
- وزّع على المعلمين cd تحتوي على دروس البرنامج وصوره وأنشطته وبعض الألعاب التعليمية والأغاني والأناشيد، .... إلخ من المواد المسموعة.
- أكد الباحث للمعلمين أن المحتوى التعليمي للبرنامج يناسب مستويات التلاميذ، ومستمد من بيئتهم، وأن جميع الأنشطة الواردة بمحتواه تتصل بمهارات القراءة والتي من خلال ممارستها يستطيع التلميذ أن يواجه الصعوبة التي يعانيها في لقراءة. فضلا عن أن هناك مجموعة من الأنشطة والمهام تحتاج من المعلمين الإعداد المسبق لها.
- تناول الباحث دليل المعلم، وأوضح للمعلمين من خلاله كيف لهم أن يقوموا بتنفيذ البرنامج الذي بحوزتهم؛ فهو يتضمن مجموعة من الإجراءات التدريسية التي يتبعونها داخل الصف؛ فضلا عن مجموعة الإرشادات والتوجيهات التي توضح الغرض من كل نشاط بالدرس، وكيفية تنفيذه مع التلاميذ، فضلا عن تقديم مجموعة من الروابط المساعدة التفاعلية التي توضح كيفية تنفيذ النشاط بمجرد الضغط عليها.
- اتفق مع المعلمين على أن يستغرق تطبيق البرنامج 17 فترة دراسية، كما بيّن لهم الزمن الذي يمكن أن يستغرقه كل درس حسب طبيعة صعوبات تعلم القراءة المدرجة به.
- لفت انتباه المعلمين إلى أن كل ما يحتاجونه من وسائل تعليمية وأنشطة وألعاب لغوية وأدوات قد يُحْتاج إليها في التدريس ستعطى لهم قبل البدء في تدريس البرنامج وتطبيقه.
- ناقش مع المعلمين حالة التلاميذ المتعثرين الذين يواجهون صعوبة في مهارة ما من مثل اختيار عنوان جديد للمقروء أو اقتراحه، وشدّ انتباههم إلى ضرورة تحديد هؤلاء التلاميذ وتحديد المهارات التي تعثروا فيها؛ ليُعدّ لهم مجموعة أخرى من الأنشطة الأكثر سهولة وبساطة، تناسب طبيعتهم.
- ناقش في هذا الاجتماع أيضا ما العمل في حالة وجود تلاميذ أظهروا مستوى متدنيًا عن أقرانهم عند تنفيذ التدريبات اللغوية، حيث بين لهم أنه في نهاية كل درس من دروس البرنامج مجموعة من التدريبات اللغوية والأنشطة المقترحة التي تتناسب مع قدرات تلك التلاميذ

* - انظر ملحق رقم (12) دروس البرنامج.
† - انظر ملحق رقم (13) دليل المعلم.

وطبيعتهم، وأن هذه الأنشطة والتدريبات معدة خصيصا لهم، والتي قد تساعدهم على تنمية الأداء القرائي لديهم.

- وزّع على المعلمين cd مضمنة لمجموعة من التدريبات اللغوية والأنشطة التي تخص كل درس على حدة، وبين لهم أن هذه الأنشطة تستخدم مع التلاميذ الذين يتعثرون عند ممارسة التدريبات اللغوية بكتاب التلميذ، فضلا عن أنها فيديوهات لألعاب لغوية تتصل بالدرس، وهي نماذج استرشادية لهم.

- ذكر الباحث للمعلمين في حال أن هناك حالات تغيبت في أثناء تدريس البرنامج، عليهم التواصل مع المختص الاجتماعي وبتعاون إدارة المدرسة يتم إخطار أولياء أمورهم وحثهم على ضرورة حضور أبنائهم، وأن هذا سيعود عليهم بالنفع ومن مستواهم في القراءة، وعلى المعلم أن يغير من أسلوبه في التعامل مع هؤلاء كأن يستخدم أساليب مختلفة من التعزيز الإيجابي لحثهم على المشاركة معه والتفاعل وعدم الغياب مرة أخرى.

- أكد الباحث للمعلمين ضرورة وجود حجرة خاصة لتوقع وجود تلاميذ متعثرين، وذلك استعدادًا لتلقي الجلسات الفردية على حدة.

- لفت الباحث انتباه المعلمين إلى ضرورة استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة في أثناء تنفيذ دروس البرنامج.

- وفي نهاية الاجتماع ذكر الباحث للمعلمين ضرورة استخدام التعزيز وأساليبه المناسبة مع هؤلاء التلاميذ؛ حيث يزيد من دافعيتهم نحو التعلم.

هـ- تطبيق أدوات القياس بعديًا على عينة الدراسة:

طُبقت أدوات القياس بعديًا على التلاميذ عينة الدراسة بعد دراستهم البرنامج المقترح، وذلك بغرض تحديد المستوى الذي وصلوا إليه في مهارات القراءة – موضع القياس - وقد تم إجراء القياس البعدي في يومي الأحد والإثنين الموافق 26-27 ديسمبر 2021م. وبذلك انتهى الباحث من عملية التطبيق، وقام بتقدير الدرجات ورصدها ومعالجتها بالأساليب الإحصائية المناسبة.*

ثالثا: نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها وتوصياتها.

يعرض هذا المحور أهم النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، وكذا التوصيات والمقترحات، وذلك كما يلي:

1. نتائج البحث :

يلتزم البحث الحالي في عرضه للنتائج التي توصل إليها بالإجابة عن الأسئلة البحثية الفرعية المتعلقة به، وهي:

2- ما صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

* - انظر ملحق رقم (14) درجات تلاميذ الصف السادس في الاختبار البعدي لاختبار صعوبات تلم القراءة.

2-ما أسس بناء برنامج قائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

3-ما البرنامج القائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

4-ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

بالنسبة للأسئلة الأول، والثاني، والثالث: فقد أجيب عن كل سؤال منهم على حدة من خلال الإطار النظري، فحُددت صعوبات تعلم القراءة التي تواجه تلاميذ الصف السادس الابتدائي، كما استُخلصت أهم الأسس التي يستند إليها البرنامج المقترح، وكذا مكونات البرنامج وخطوات تدريسيه وإجراءاته تفصيلا.

أما بالنسبة للسؤال الرابع: فقد صيغت الفروض الصفرية التالية:

أ- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات تعلم القراءة من حيث صعوبات التعرف.

ب- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات تعلم القراءة من حيث صعوبات النطق والقراءة الجهرية.

ج- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات تعلم القراءة من حيث صعوبات فهم المقروء.

د-لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات تعلم القراءة كدرجة كلية.

وفيما يلي عرض لما سبق:

أولًا: عرض النتائج السيكو مترية:

يوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) لصعوبات تعلم القراءة كصعوبات رئيسية وصعوبات فرعية تندرج تحتها، في التطبيق القبلي والبعدي لمجموعة البحث، حيث (ن = 13).

جدول(3)

الصعوبات الرئيسية	الصعوبات الفرعية	المجموعة التجريبية			
		قبلي		بعدي	
		م	ع	م	ع
صعوبات التعرف	1- تعرف أشكال الحروف الهجائية في مواضعها المختلفة من الكلمة.	2.23	0.6	4	0
	2-التمييز بين الحروف المتماثلة شكلا.	1.69	0.48	3	0
	3-تعرف الحروف المتشابهة شكلا.	1.92	0.28	3	0
	4-تعرف الكلمات المتماثلة في الشكل.	1.31	0.48	3.69	0.48
	صعوبات التعرف كمهارة كلية	4.92	0.76	13.69	0.48
صعوبات النطق والقراءة الجهرية	1- التمييز بين الحروف المتشابهة في الصوت أو المتقاربة في المخرج مثل: التاء والطاء، والذال والزاي، والسين والثاء.	1.69	0.63	4.92	0.64
	2-التمييز نطقًا بين الأصوات المفخمة والأصوات المرققة.	0.54	0.52	4.69	0.48
	3-التمييز نطقا بين اللام الشمسية واللام القمرية.	1.46	0.52	4	0
	4-التمييز بين النون الساكنة والتنوين .	0.31	0.48	2.46	0.52
	5-التمييز بين الحروف التي تنطق ولا تكتب .	0.85	0.38	1.92	0.28
	6-نطق كلمات تشتمل على حروف مشددة.	0.62	0.65	2.69	0.48
	7-نطق أصوات الحروف مع الحركات القصيرة والحركات الطويلة.	3.15	0.38	7.69	0.63
	8-نطق الكلمات التي تنتهى بالتاء المربوطة والهاء.	0.69	0.48	3.54	0.52
	9-تحليل الكلمة إلى أصوات.	1.46	0.52	3	0
	10-تقسيم الكلمة إلى مقاطع صوتية.	0.69	0.48	3.77	0.44
	11-التمييز بين الكلمات التي لها نفس الإيقاع.	1.62	0.51	3	0
	12-قراءة الجمل قراءة جهرية صحيحة واضحة.	1.46	0.52	2.85	0.38
	صعوبات النطق والقراءة الجهرية كمهارة كلية	14.54	2.07	44.54	1.33
صعوبات فهم المقروء	1-تكوين كلمة من مجموعة حروف.	1.08	0.49	2.85	0.38
	2-ترتيب الكلمات لتكوين جملة.	1.08	0.95	3.31	0.95

	3-استنتاج المعنى الصحيح للكلمة من خلال السياق.	0.85	0.38	2.62	0.51
	4-تحديد المضاد الصحيح للكلمة.	1	0	2.85	0.38
	5-التمييز بين الحقيقة والرأي.	0.62	0.51	2.69	0.48
	6-طرح أسئلة على فقرة قرأها.	0	0	2.38	0.65
	7-الإجابة عن أسئلة بتفصيلات تعبر عن فهمه للمقروء.	0.62	0.51	2.77	0.44
	8-استنتاج الفكرة الرئيسية في النص المقروء.	0	0	0.77	0.44
	9-استنتاج الفكر الفرعية في النص المقروء.	0	0	0.46	0.52
	10-اقتراح عنوان جديد للمقروء.	0	0	0.54	0.52
	صعوبات فهم المقروء كمهارة كلية	5.23	1.36	21.23	2.01

ثانيًا: اختبار صحة الفروض:

1) اختبار صحة الفرض الصفري الأول:

ينص الفرض الصفري الأول على أنه" **لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات تعلم القراءة من حيث صعوبات التعرف** "، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم مقارنة متوسطات رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث قبل تطبيق البرنامج المقترح، بمتوسطات رتب درجات المجموعة نفسها بعد تطبيق البرنامج المقترح، بالنسبة لاختبار صعوبات تعلم القراءة من حيث صعوبات صعوبات التعرف ، وقد استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج:

جدول(4)دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لاختبار صعوبات تعلم القراءة من حيث صعوبات صعوبات التعرف (حيث ن= 13، درجات حرية = 11).

صعوبات تعلم القراءة	نتائج القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
					قبلي	بعدي	قبلي	بعدي			
صعوبات التعرف	الرتب السالبة	0	0	0	4.92	13.69	0.76	0.48	3,236	0,001	1,00 قوي جدًا
	الرتب الموجبة	13	7,00	91							
	الرتب المتعادلة	0	–	–							
	الإجمالي	13									

يلاحظ من الجدول السابق أن نتائج اختبار صعوبات التعرف فيها الرتب الموجبة تساوي 13 والرتب المتعادلة تساوي صفر، والرتب السالبة تساوي صفر، وهذا يدل على أن درجات 13 تلميذا (جميع تلاميذ مجموعة البحث) تزايدت في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي ، كما أن مستوى الدلالة أقل من 0,01 وهذا يدل على أنه توجد فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات تعلم القراءة من حيث صعوبات التعرف عند مستوى دلالة 0,01 لصالح التطبيق البعدي ذات المتوسط الأعلى، وبذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات تعلم القراءة من حيث صعوبات التعرف لصالح التطبيق البعدي".

ولحساب حجم تأثير البرنامج المقترح على مجموعة البحث فيما يتصل بصعوبات التعرف، فقد اعتمد الباحث في حسابه على ما أشار إليه عبد الحميد (2016: 279-280) أنه عند استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة، وحين تسفر النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً بين رتب الأزواج المرتبطة من الدرجات أو بين رتب القياسين القبلي والبعدي، فإنه يمكن معرفة قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة Matched- Pairs Rank Biserial Correlation الذي يُحسب من المعادلة التالية:

$$r = (4(T1)/ n(n+1)) -1 \quad .....(1)$$

حيث r = قوة العلاقة (معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة).

T1= مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة.

n = عدد أزواج الدرجات.

ويتم تفسير(r) كما يلي:

- إذا كان: (r) < 0,4 فيدل على حجم تأثير ضعيف.
- إذا كان: 0,4 ≤ (r) < 0,7 فيدل على حجم تأثير متوسط.
- إذا كان: 0,7 ≤ (r) < 0,9 فيدل على حجم تأثير قوي.
- إذا كان: (r) ≥ 0,9 فيدل على حجم تأثير قوي جداً.

ومن الجدول السابق نجد أن حجم التأثير في صعوبات التعرف يساوي(1) أي أكبر من 0,90 ، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح له تأثير قوي في علاج صعوبات تعلم القراءة من حيث صعوبات التعرف لصالح لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "مجموعة البحث".

يتضح من الجدول السابق، أن تلاميذ الصف السادس الابتدائي قد حققوا تحسنًا ملموسًا ذا دلالة إحصائية في القياس البعد؛ حيث حدث نموًا ملحوظًا في مهارات التعرف، وقد يرجع ذلك إلى:

-بناء البرنامج المقترح في ضوء مجموعة من الأسس والتوجهات المشتقة من دراسة طبيعة مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام، تلك التي ترجمت إلى إجراءات تدريسية ومهام تعليمية ذات هدف واضح ومعلن للتلاميذ وقابل للتنفيذ، فضلا عن تعرف كل تلميذ دوره قبل تنفيذ المهمة التعليمة.

- أن تنفيذ التدريب على علاج صعوبات التعرف تم من خلال ثلاث خطوات تمثل في مجلها إجراءات تنفيذ التعلم المرتكز إلى المهام، وتخلل تلك الخطوات إجراءات تدريسية علاجية تتصل بصعوبات التعرف اتصالا وثيقًا.

-تضمين البرنامج المقترح خطط عمل ومهام تعليمية الغرض منها تدريب تلاميذ الصف السادس الابتدائي على اكتساب مهارات التعرف من خلال مجموعة المهام التي تمارس تحت توجيه المعلم وإشرافه.

- طبيعة صعوبات التعرف من حيث سهولة التدريب على مواجهتها ومن ثم علاجها، وذلك من خلال أنشطة يتعاون في تنفيذها التلاميذ، ويقبلون على ممارستها من مثل ممارسة لعبة تعليمية تتصل بموطن الصعوبة، أو المشاركة في مسابقات حول أفضل أداء.

- تخطيط المهام التعليمية التي تتناول صعوبات التعرف استنادًا إلى محتوى لغوي قرائي مألوف للتلاميذ، ومصحوب بصور ورسومات توضحه وتجعله في متناول التلاميذ، وقد ساعد على إيجابية التلاميذ ومشاركتهم في تنفيذ تلك المهام؛ مما يسر علاج صعوبات التعرف لديهم.

2) اختبار صحة الفرض الصفري الثاني:

ينص الفرض الصفري الثاني على أنه" لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات تعلم القراءة من حيث صعوبات النطق والقراءة الجهرية "، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم مقارنة متوسطات رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث قبل تطبيق البرنامج المقترح، بمتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج المقترح، وذلك على اختبار صعوبات تعلم القراءة من حيث صعوبات النطق والقراءة الجهرية ، وقد استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد:

جدول(5)دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لاختبار صعوبات تعلم القراءة من حيث صعوبات النطق والقراءة الجهرية (حيث ن= 13 ودرجات حرية = 11).

صعوبات تعلم القراءة	نتائج القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
					قبلي	بعدي	قبلي	بعدي			
صعوبات النطق والقراءة الجهرية	الرتب السالبة	0	0	0	14.54	44.54	2.07	1.33	3,209	0,001	1,00 قوي جدًا
	الرتب الموجبة	13	7,00	91							
	الرتب المتعادلة	0	–	–							
	الإجمالي	13									

يلاحظ من الجدول السابق أن نتائج اختبار صعوبات النطق والقراءة الجهرية فيها الرتب الموجبة تساوي 13 والرتب المتعادلة تساوي صفر، والرتب السالبة تساوي صفر، وهذا يدل على أن درجات 13 تلميذ(جميع تلاميذ مجموعة البحث) تزايدت في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي ، كما أن مستوى الدلالة أقل من 0,01 وهذا يدل على أنه توجد فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات تعلم القراءة من حيث صعوبات النطق والقراءة الجهرية عند مستوى دلالة 0,01 لصالح التطبيق البعدي ذات المتوسط الأعلى، وبذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات تعلم القراءة من حيث صعوبات النطق والقراءة الجهرية لصالح التطبيق البعدي".

ومن الجدول السابق نجد أن حجم التأثير في صعوبات النطق والقراءة الجهرية يساوي(1) أي أكبر من 0,90 ، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح له تأثير قوي في علاج صعوبات تعلم القراءة من حيث صعوبات النطق والقراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "مجموعة البحث".

ومما سبق، نلاحظ أن للبرنامج المقترح فاعلية في علاج صعوبات النطق والقراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وربما يرجع ذلك إلى:

- إفادة التلاميذ من البرنامج المرتكز إلى المهام من حيث تدريبهم وممارستهم ومشاركتهم الفاعلة في أثناء تنفيذ دروس البرنامج؛ فقد تضمن البرنامج مجموعة من التدريبات المتنوعة تتلو كل مهمة ينفذها التلاميذ، فضلا عن أن التلاميذ لا ينتقلون إلى أداء المهمة التالية قبل إتقان المهمة الأولى، وبالتالي يتم التأكد من زوال الصعوبة في النطق لديهم.

- تضمين البرنامج المقترح مجموعة من مصادر التعلم المتنوعة ما بين الإلكترونية والمطبوعة من أوراق العمل وغيرها مما يرتبط بمهارات النطق والقراءة الجهرية، فضلا عن تكرار التدريبات من وقت لآخر حتى يتمكن التلميذ من النطق الصحيح والقراءة الجهرية.

- استخدام مجموعة من جلسات التدريب الفردي التي قدمت لكل من تعثر في اكتساب مهارات النطق الصحيح، مصاحبة بالتعزيز الفوري المناسب في حالة النطق الصحيح، وتكليف التلاميذ بمهام وتكليفات وواجبات منزلية يتابعها المعلم في بداية التدريب التالي.

- استناد البرنامج المقترح إلى مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس التي تستند إلى مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام، والتي تحقق التشاركية في أثناء التدريب على مهارات النطق والقراءة الجهرية، ومن أهمها استراتيجية القراءة الجماعية المتكررة، واستراتيجية التعلم بالنموذج، والتعلم التعاوني، والتدريس المباشر، كل ذلك ساعد في اكتساب مهارات النطق والقراءة الجهرية ومواجهة الصعوبة في تعلم تلك المهارات.

3) اختبار صحة الفرض الصفري الثالث:

ينص الفرض الصفري الثالث على أنه" لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات تعلم القراءة من حيث صعوبات فهم المقروء "،

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم مقارنة متوسطات رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث قبل تطبيق البرنامج المقترح، بمتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج المقترح، وذلك على اختبار صعوبات تعلم القراءة من حيث صعوبات فهم المقروء ، وقد استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد:

جدول(6)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لاختبار صعوبات تعلم القراءة من حيث صعوبات فهم المقروء (حيث ن= 13 ودرجات حرية = 11).

صعوبات تعلم القراءة	نتائج القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
					قبلي	بعدي	قبلي	بعدي			
صعوبات فهم المقروء	الرتب السالبة	0	0	0	5.23	21.23	1.36	2.01	3,195	0,001	1,00 قوي جدًا
	الرتب الموجبة	13	7,00	91							
	الرتب المتعادلة	0	–	–							
	الإجمالي	13									

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن نتائج اختبار صعوبات فهم المقروء فيها الرتب الموجبة تساوي 13 والرتب المتعادلة تساوي صفر، والرتب السالبة تساوي صفر، وهذا يدل على أن درجات 13 تلميذا (جميع تلاميذ مجموعة البحث) تزايدت في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي ، كما أن مستوى الدلالة أقل من 0,01 وهذا يدل على انه توجد فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات تعلم القراءة من حيث صعوبات فهم المقروء عند مستوى دلالة 0,01 لصالح التطبيق البعدي ذات المتوسط الأعلى، وبذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات تعلم القراءة من حيث صعوبات فهم المقروء لصالح التطبيق البعدي".

ومن خلال الجدول السابق، نجد أن حجم التأثير في صعوبات فهم المقروء يساوي(1) أي أكبر من 0,90 ، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح له تأثير قوي في صعوبات تعلم القراءة من حيث صعوبات فهم المقروء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "مجموعة البحث".

ومن خلال عرض النتائج السابقة، يمكن أن يُلاحظ نمو مهارات فهم المقروء بشكل فاعل، وتفسير ذلك النمو يرجع إلى:

- تقديم دروس البرنامج المقترح من خلال نموذج توليفي جاءت خطواته وإجراءاته التدريسية في ترتيب تسلسلي منظم، ساعد على نمو مهارات فهم المقروء، ومن ثم تمكّن التلاميذ من استنتاج المعنى الصحيح

للكلمات من خلال سياقها، فضلا عن قدرتهم على تحديد الفكرة الرئيسية والفكر الفرعية بالنص المقروء؛ مما يعني أن البرنامج ساعد في اكتساب مهارات الفهم القرائي بشكل تدريجي تسلسلي بما يتسق وطبيعة تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

- التخطيط لعلاج صعوبات فهم المقروء من خلال إعداد مجموعة من المهام التعليمية المرتبطة بحاجات التلاميذ ومستوياتهم المتنوعة، والنابعة من بيئاتهم، وقد تستند على موقف حياتي قد يواجه التلاميذ في حياتهم اليومية.

- استخدام التقويم المستمر والتغذية الراجعة من قبل المعلم، فضلا عن التشجيع والتحفيز الدائمين للتلاميذ في أثناء التدريب على اكتساب مهارات فهم المقروء وعلاج صعوبات تعلمها.

- استخدام أنشطة ووسائل تعليمية متنوعة تتسق وطبيعة صعوبات فهم المقروء وتوظيفها في أثناء ممارسة المهام التعليمية في جو من التعاون والحوار بين التلاميذ مما سبب ذلك نموًا في أداء التلاميذ في مهارات القراءة.

- استخدام أسلوب التعميم بعد نهاية التدريب على مهارات فهم المقروء، وذلك من خلال تدريب التلميذ على ممارسة مهارات فهم المقروء في سياق جديد؛ مما أدى إلى ترسيخ اكتساب تلك المهارات في أذهان التلاميذ، ومن ثم تحقق لديهم النمو الملحوظ.

4) اختبار صحة الفرض الصفري الرابع:

ينص الفرض الصفري الرابع على أنه" لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات تعلم القراءة كدرجة كلية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم مقارنة متوسطات رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث قبل تطبيق البرنامج المقترح، بمتوسطات رتب درجات المجموعة نفسها بعد تطبيق البرنامج المقترح، وذلك على اختبار صعوبات تعلم القراءة كدرجة كلية ، وقد استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد:

جدول(7)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لاختبار صعوبات تعلم القراءة كدرجة كلية (حيث ن= 13 ودرجات حرية = 11).

صعوبات تعلم القراءة	نتائج القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
					قبلي	بعدي	قبلي	بعدي			
صعوبات تعلم القراءة كدرجة كلية	الرتب السالبة	0	0	0	24.69	79.46	2.21	2.22	3,194	0,001	1,00 قوي جدًا
	الرتب الموجبة	13	7,00	91							
	الرتب المتعادلة	0	–	–							
	الإجمالي	13									

يلاحظ من الجدول السابق أن نتائج اختبار صعوبات تعلم القراءة كدرجة كلية فيها الرتب الموجبة تساوي 13 والرتب المتعادلة تساوي صفر، والرتب السالبة تساوي صفر، وهذا يدل على أن درجات 13 تلميذا(جميع تلاميذ مجموعة البحث) تزايدت في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي ، كما أن مستوى الدلالة أقل من 0,01 وهذا يدل على انه توجد فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات تعلم القراءة كدرجة كلية عند مستوى دلالة 0,01 لصالح التطبيق البعدي ذات المتوسط الأعلى، وبذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات تعلم القراءة كدرجة كلية لصالح التطبيق البعدي".

ومن الجدول السابق نجد أن حجم التأثير في صعوبات تعلم القراءة كدرجة كلية يساوي(1) أي أكبر من 0,90 ، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح له تأثير قوي علاج صعوبات تعلم القراءة كدرجة كلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "مجموعة البحث".

5) **قياس فاعلية البرنامج المقترح:** يلاحظ أن حجم التأثير كبير جدًا في الجداول السابقة، وهذا يدل على فاعلية البرنامج المقترح في معالجة صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ مجموعة البحث، وقد تم حساب نسبة الكسب المصححة لـ عزت (عزت عبد الحميد، 2013، 28) وتعطى بالعلاقة:

$$CEG_{ratio} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P} + \frac{M_2 - M_1}{M_2}$$

CEGratio = نسبة الكسب المصححة

M1 = متوسط القياس القبلي

M2 = متوسط القياس البعدي

P = الدرجة العظمى للاختبار

ويتم تفسيرها : إذا كانت نسبة الكسب المصححة أقل من 1,5 فإن البرنامج غير فعال

إذا كانت نسبة الكسب المصححة تنحصر بين 1,5 إلى 1,8 فإن البرنامج متوسط الفاعلية.

إذا كانت نسبة الكسب المصححة أكبر من أو تساوي 1,8 فإن البرنامج مقبول الفاعلية أو فعالا والجدول التالي يوضح قيم نسبة الكسب المصححة:

جدول (8)متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارصعوبات تعلم القراءة كدرجة كلية ونسبة الكسب المصححة لـ عزت.

الاختبار	الدرجة النهائية	المتوسط		نسبة الكسب المصححة لـ عزت	الدلالة
		القبلي م1	البعدي م2		
صعوبات التعرف	14	**4.92**	**13.69**	2,22	فعالا
صعوبات النطق والقراءة الجهرية	50	**14.54**	**44.54**	2,11	فعالا
صعوبات فهم المقروء	25	**5.23**	**21.23**	2,20	فعالا
صعوبات تعلم القراءة كدرجة كلية	**89**	**24.69**	**79.46**	2,16	فعالا

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المصححة لـ عزت في اختبار صعوبات تعلم القراءة كدرجة كلية وأبعاده الفرعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية أكبر من 1,8 ، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح القائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام فعّال في لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " مجموعة البحث ، وبذلك تم الاجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث الذي ينص على: ما فاعلية برنامج قائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف المرحلة الابتدائية ؟.

ومن خلال النتائج السابقة التي تشير إلى فاعلية البرنامج المقترح في علاج صعوبات تعلم القراءة من حيث التعرف والنطق والقراءة الجهرية والفهم القرائي، فإنه فيما يلي يمكن تفسير أسباب حدوث هذه الفاعلية التي قد ترجع إلى:

- أن البرنامج المقترح استند إلى مجموعة من الأسس والتوجهات المستخلصة من دراسة طبيعة مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام، تلك التي تُرجمت إلى إجراءات تدريسية روعي فيها أن تتناسب وطبيعة المدخل المرتكز إلى المهام من جهة، وتتسق وطبيعة تعليم تلاميذ

الصف السادس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم من جهة أخرى، كما روعي فيها أن هؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى أساليب تعليمية معينة تساعدهم على التعلم بشكل أفضل؛ مما أسهم في نمو مهارات القراءة لديهم وتخطي الصعوبات التي تواجههم في أثناء تعلمها.

- الاتساق بين طبيعة صعوبات تعلم القراءة المستهدف علاجها وما تتطلبه من خطوات وإجراءات تدريسية، تلك التي روعي أن تتوافر في البرنامج المقترح؛ مما أدى إلى علاج صعوبات تعلم القراءة لديهم.

- توظيف البرنامج المقترح لاستراتيجيات التعلم الذاتي، ودعم مهارات التعلم المنظم ذاتيا، وذلك في شكل ممارسة التلاميذ للتطبيقات الإلكترونية التي تتصل بالصعوبات المستهدفة في أثناء التدريب وبعده؛ مما أكد اكتسابهم لمهارات القراءة ومواجهة صعوبات تعلمها.

-استخدام التقويم البنائي المستمر والتكليفات والواجبات المنزلية المتنوعة التي يمارسها التلاميذ بتوجيه من المعلم وتحت إشرافه.

- **توصيات البحث:** ففي ضوء مشكلة البحث وما كشف عنه من نتائج يوصى بما يلي:

1- لما كان البحث الحالي قد توصل إلى قائمة بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم، فإنه يوصي بإعادة النظر في أهداف تدريس القراءة في ضوء تلك المهارات كونها مناسبة لهم.

2- لما كان البحث الحالي يستهدف بناء برنامج في ضوء مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ **فإن البحث الحالي يوصي بما يلي**:

أ. إعادة النظر في أساليب التدريس وطرائقه المتبعة مع هؤلاء التلاميذ لتنمية مهارات القراءة وعلاج صعوبات تعلمها في ضوء البرنامج المقترح، وما يتضمنه من مهام تعليمية وخطط عمل وأنشطة متنوعة، وتدريبات فردية وأخرى جماعية، وإجراءات تدريسية تتسق وطبيعة تعليم هذه الفئة وتعلمها.

ب. تضمين برامج إعداد معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة تدريبًا على كيفية تنمية مهارات القراءة وعلاج الصعوبات التي تواجه التلاميذ في أثناء تعلمها، وذلك في ضوء أسس البرنامج القائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام وتوجهاته، تلك التي تستهدف علاج صعوبات تعلم القراءة.

ت. ضرورة وجود تقييم بنائي مستمر في أثناء ممارسة المهام التعليمية بغرض تنمية مهارات القراءة وعلاج صعوبات تعلمها؛ وذلك بغرض تحديد مستويات التلاميذ وما وصلوا إليه من تحسن.

- **المقترحات:** في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج وتوصيات؛ فإنه يُقترح إجراء البحوث التالية في ميدان تعليم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

أ- برنامج قائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام لتنمية المهارات اللغوية الاستقبالية والإرسالية لدى التلاميذ المعاقين فكريا بمدارس التربية الفكرية الابتدائية.

ب- استراتيجية تدريسية قائمة على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام لعلاج صعوبات تعلم القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ج- نموذج توليفي قائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام لتنمية الوعي الفنولوجي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية الابتدائية.

د- استراتيجية في ضوء مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى التلاميذ المكفوفين.

المراجع:

إبراهيم، سليمان عبدالواحد يوسف.(2007). المخ وصعوبات التعلم. رؤية في إطار علم النفس المعرفي. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

أبو عمشة، خالد. (2015). تدريس مهارات العربية وفق مبدأ المهام أو الوظائف اللغوية، المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية، مركز اللغات- الجامعة الأردن.

أبو لبن، وجيه المرسي. (2013). الاستراتيجيات الحديثة فى تعليم و تعلم اللغة، القاهرة ،مطبعة شيماء.

أبونيان، إبراهيم بن سعد. (2016). صعوبات التعلم، طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، الرياض، سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة.

أحمد، ياسر عبدالحميد محمود. (2020). صعوبات التعلم، الأسباب- التشخيص- العلاج. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

الإزماوي، ولاء كرم محمد محمد. (2018). استخدام التعلم القائم على المعنى في علاج بعض صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الأطفال وتحسين تفاعلهم الاجتماعي. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية. جامعة عين شمس.

البطاينة، أسامة.(2005). صعوبات التعلم: النظرية والممارسة، عمان: دار المسيرة للنشر للتوزيع والطباعة.

جلال، عمرو عبد السميع. (2017). فاعلية مدخل المهام في تنمية مهارات الفهم القرآني لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية الدارسين بالأزهر رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية– جامعةالأزهر.

الجوهي، روان بنت أحمد بن عوض. (2020). أثر برنامج مكثف في القراءة على تنمية مهارات القراءة لدى طالبات ذوات صعوبات القراءة بالصفوف الابتدائية في الدمام. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية. جامعة الدمام.

حافظ، نبيل عبد الفتاح. (2000). صعوبات التعلم والتعليم العلاجى ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق .

حجازي، أحمد زكريا. (2018). فعالية برنامج تدريبي قائم على أنشطة غرفة المصادر لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية. جامعة عين .

الحربي، آلاء محمد حسين. (2018). برنامج مقترح قائم على مدخل التواصل اللغوي لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية. جامعة عين شمس.

حسانين، محمد الشبراوي أحمد. (2015). استخدام فنيات إدارة الذات في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية. جامعة عين شمس.

حسن، عبد الحميد سعيد. (2006). التنبؤ بصعوبات التعلم في القراءة من صعوبات التعلم النمائية الأولية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان، المجلة العربية للتربية الخاصة، العدد (9)، الرياض.

حسن، عزت عبد الحميد محمد. (2016). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18، القاهرة، دار الفكر العربي.

حسن، عزت عبد الحميد. (2013). تصحيح نسبة الكسب المعدلة ل بلاك (نسبة الكسب المصححة ل عزت، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد(23)، العدد(79).

حسنين، محمد فؤاد عبد السلام. (2015). فاعلية برنامج قائم على عادات العقل فى علاج بعض صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الأطفال. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية. جامعة عين شمس.

الحسيكي، فاطمة. (2021). دراسة حول المشكلات السلوكية والأكاديمية لدى ذوي صعوبات التّعلم وحاجاتهم الإرشادية في القراءة والكتابةبالشمال السوري المحرر. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية. جامعة دمشق.

خطاب، علي ماهر. (2001). القياس و التقويم في العلوم النفسية و التربوية والاجتماعية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

الدمياطي، سناء إبراهيم. (2012). فاعلية مدخل المهام داخل مصادر التعلم فى تنمية المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الأول الثانوى، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

دويكات، دعاء عبدالله.(2017). ثر برنامج تدريبي محوسب في تعليم القراءة والكتابة على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم بدولة الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية – جامعة اليرموك.

الديري، ياسمين عبدالكريم. (2016). فعالية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية. جامعة دمشق.

رجب، سناء عبدالمنعم. (2007). برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات القراءة الجهرية وتنمية الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. العدد 65 لشهر ابريل ص212-152.

الروسان، فاروق. (2000). سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، القاهرة، دار الفكر العربى، ط4.

الزهراني، مرضي حسن (2007). المدخل التقني في تعليم اللغة العربية: مفهومه، وأسسه، ومطالبه، وتطبيقاته، المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

الزيات، فتحي مصطفى. (1998). صعوبات التعلم، الأسس النظرية، والتشخيصية، والعلاجية، القاهرة. مكتبة زهراء الشرق.

_____(2018). صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، العدد 178، جامعة الأزهر.

سالم، سلفيا.(2005). تشخيص صعوبات القراءة. مؤتمر التربية الخاصة العربي "الواقع والمأمول"، الجامعة الأردنية، عمان، إبريل 2005.

السرطاوي، زيدان أحمد، وسالم، كمال. (1992). المعاقون أكاديميا وسلوكيا ونمائيا خصائصهم وأساليب تربيتهم ، الرياض ، مطبعة الصفحات الذهبية.

السرطاوي، زيدان محمد.(2009). مدخل إلى صعوبات التعلم. دار الزهراء. الرياض.

سعيد، نهى ساهر. (2021). برنامج قائم على التعلم المدمج لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية للدراسات العليا. جامعة القاهرة.

السعيدي، أحمد. (2007). مدخل إلى الديسليكسيا. دار اليازوري العلمية للنشر، الأردن.

السليطي، حمدة حسن عبد الرحمن.(2001). برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض مشكلات تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة قطر. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية. جامعة عين شمس.

سليمان، السيد عبد الحميد. (2006). الديسلكسيا: رؤية نفس/ عصبية، القاهرة، دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبدالحميد.(2015). فقه صعوبات التعلم. دار الفكر العربي. القاهرة.

سليمان، السيد عبدالحميد.(2000). صعوبات التعلم، تاريخها ومفهومها، تشخيصها وعلاجها، القاهرة. مكتبة الفكر العربى.

السيد، سليمان.(2013). صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها. القاهرة ، عالم الكتب.

السيد، عثمان إمام. (2013). فاعلية برنامج قائم على مدخل المهام لإتقان البحث في مصادر المعرفة ومهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة القاهرة .

شحاته، حسن سيد.(2021). اللغة العربية وتدريسها. القاهرة، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

الشيخ، محمد عبد الرءوف. (2001). الاتجاهات الحديثة فى معالجة صعوبات القراءة فى المرحلة الابتدائية ، القاهرة ، مجلة القراءة والمعرفة ، بحوث المؤتمر العلمى الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، المجلد الثانى ، 2001.

صدقي، هناء. (2001). الدسلكسيا دليل الأهل والأساتذة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: دار النهضة للنشر والتوزيع.

طعيمة، داليا محمود سيد. (2017). فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي فِى علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية. جامعة عين شمس.

عبدالحميد، أمانى حلمى. (2002). برنامج علاجى مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى ، القاهرة ، مجلة القراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد (16) ، أغسطس 2002 .

عبدالظاهر، أحمد عبد الظاهر عزت.(2015). فاعلية برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى باستخدام مدخلى التعرف والفهم. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية. جامعة عين شمس.

عبدالنعيم، حنان ناجى. (2016). فاعلية برنامج باستخدام استراتيجية التحليل المورفولوجي لعلاج صعوبات القراءة. . رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية. جامعة عين شمس.

علام، صلاح. (2006). القياس النفسي والتربوي . دار الفكر العربي، القاهرة.

علي، صلاح عميرة. (2013). صعوبات تعلم القراءة والكتابة، التشخيص والعلاج. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. الكويت. ط2.

العلي، محي الدين فواز. (2015).فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. رسالة دكتوراه منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق.

العمايرة، أحمد محمد. (2003). مشكلات القراءة في اللغة العربية. أنواعها، أسبابها، الحلول المقترحة لها. اليونيسكو، دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية. الأردن. عمان.

عواد، أحمد أحمد. (1998). قراءات فى علم النفس التربوى وصعوبات التعلم ، الإسكندرية ، المكتب العلمى للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

عوض، أحمد عبده. (2000). مداخل تعليم اللغة العربية: دراسة مسحية نقدية، كلية التربية جامعة أم القرى.

غائب، راشد عدنان. (2012). سيكولوجية الأطفال ذوي صعوبات التعلمية. دار وائل للنشر. عمان، الأردن.

فان دالين، ديوبولد. (2003). مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ترجمة :محمد نبيل نوفل وآخرين ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو مصرية.

قورة، حسين. (2001). دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، عادل عبدالله. (2007). صعوبات التعلم: مفهومها، طبيعتها، علاجها. دار الفكر. عمان.

محمد، عبدالرحمن علي بديوي. (2011). صعوبات التعلم، دراسة ميدانية، رسالة دكتوراه (منشورة)، كفر الشيخ: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

محمود، أحلام حسن.(2010). صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج. مركز الأسكندرية للكتاب.

مدبولي، حنان مصطفى. (2007). برنامج مقترح لعلاج الصعوبات القرائية في التعرف والنطق والفهم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري. المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة: "صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص، دار الضيافة: جامعة عين شمس، 10-11 يوليو (2007)، المجلد الأول.

المؤتمر الدولى السادس. (2008). تأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة، رصد الواقع واستشراف المستقبل. معهد الدراسات التربويه. جامعه القاهرة. مجلة العلوم التربوية.

الميلادي، عبدالمنعم. (2008). صعوبات التعلم. مؤسسة شباب لجامعة، الأسكندرية.

الناقة، محمود كامل حسن. (2017). تعليم اللغة العربية لأبنائها، المداخل والطرائق والفنيات والاستراتيجيات المعاصرة، دار الفكر العربي .

نصر، حمدان على (1991). تحليل أخطاء القراءة الجهرية الشائعة لدى تلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسى بدولة البحرين ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، العدد الخامس ، المجلد الأول يناير 1991 .

الهاشمي، عبد الله مسلم. (2011). مدخل تعلم اللغة وتعليمها القائم على المهمة، أسسه النظرية والتطبيقية، المؤتمر الثانى للغات، بعنوان تنمية المهارات الدقيقة لداسى اللغات، مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، فى الفترة ما بين 22-24 أبريل.

الهداب، إبراهيم عبدالعزيز. (2017). استراتيجيات وطرق تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مكتبة الفلاح، المملكة العربية السعودية. ط2.

يوسف، أزهار أحمد. (2009). أثر استخدام نموذج التعلم المرتكز إلى المهام فى تنمية مهارات الكتابة لى تلاميذ الصف الأول الإعدادى وعلى اتجاهاتهم نحو الكتابة باللغة الإنجليزية، المجلة التربوية، يناير، 25جامعة عين شمس.

Eldredge, L., : " An Experiment with a modified whole Language Approach in First grade classrooms " ,Reading and Reading Instruction , Vol.30, 2001 .

Ellis,R. (2003). Task-based language teaching and learning. Oxford, UK: Oxford University Press.

http://ebooks.cambridge.org/chapter.jsf?bid=CBO9780511667282&cid=CBO9780511667282A014

John Plews, L., & Zhao, K. (2010). Tinkering with tasks knows no bounds: ESL teachers' adaptations of task-based language teaching. TESL Canada, vol28 issue(1), p41-59.

Kohonen, V. (1992)." Experiential language learning: Second language learning as cooperative learner education". In D. Nunan (Ed.), Collaborative language learning and teaching, (p. 14-39). Cambridge: Cambridge University Press:

Kris vandenBranden;MartinBygate;JohnMichaelNorris;(2009);Task Based Language Education, Publisher: Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Pub.,Database: WorldCat, Available at:

Lee. J. (2000). Tasks and Communicating in Language Classrooms. Boston, USA: McGraw-Hill.

Levine, Melvin D. Keeping a Head in School. Cambridge, Mass: Educators Publishing Service, 1990.

Lipscomb, L. , Swanson, J.& West, A. (2004): Scaffolding. In M. Orey (Ed.), Emerging perspectives on learning, teaching,

and technology. Available at: http://www.coe.uga.edu/epltt/scaffolding.htm.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie, W. C., & Bahtia, T. K. (eds.), Handbook of second language acquisition . New York: Academic Press-,vol(4),p13-68

Manal Mahmoud Lottfi (2010). The Effectiveness of a Task-Based Learning Strategy On Developing Primary Students" Reading Comprehension and Writing skills In the Light of the Multiple Intelligences, Unpublished Thesis of (Ph.D), Faculty of Education, Ain Shams University.

Michael Thomas،Hayo Reinders(2010), Task-BasedLanguageLearning and Teaching with Technology,Oxford University Press, Amazon.com, Available at: https://books.google.com.eg/books

Murat Hismanoglu a, Sibel Hismanoglu(2011) : Task-based language teaching: what every EFL teacher should do, a European University of Lefke, Gemikonagi, Turkish. Procedia Social and Behavioral Sciences ,vol(15), p 46–52

Nunan, D. (2004). Task-based language teaching. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2006). Task-based language teaching in the Asia context: Defining 'task'. Asian EFL Journal International, 8, 3. Retrieved 13\1\2011 from http://www.asian-efl-journal.com/Sept_06_dn.php.

Samuda, V., & Bygate, M. (2008). Tasks in second language learning. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Sanchez , Aquilino,(2004) :The Task-based Approach in Language Teaching.International journal of english studies, vol. 4,issue (l), p. 39-71

Simmone, Pogorzelski & Kevin, Wheldall ,: Do Differences in phonological processing performance predict Gains Made by

Older Low- Progress Readers Following Intensive Literacy Intervention ?", Educational psychology , Vol.22, No.4, 2002 .

Skehan (2012):A Cognitive Approach to Language Learning, Oxford: Oxford University Press,

Skehan , P (2003) : TaskBased instruction.Cambridge , UK; Cambridge Univesity Press .

Swan (2005) : "Legislation by hypothesis : the case of the task based instruction ",in Applied Linguistics ,vol26, isssue3:p376-4010. Oxford University Press.

Van den Branden, K., M. Bygate, and J. Norris. (2010): Task-based language teaching: issues, research and practice. Amsterdam: Benjamins.

Willcutt, Erik & Pennington Bruce F.,: " Psychology Co morbidity in Children and adolescents With reading disability ", J. of Child Psychol. Psychiat, Vol.41, No.8, 2000 .

Willis, D. & Willis, J. (2007) Doing Task-based Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Willis, J. (1996) A Framework for Task-based Learning. Harlow: Longman.