أثر برنامج مكثف في القراءة على تنمية مهارات القراءة لدى الطالبات ذوات صعوبات القراءة بالصفوف الابتدائية في الدمام

الباحثة/ روان بنت أحمد بن عوض الجوهي *

الباحث/ أحمد عبدالله مصطفى ربابعة **

* قسم التربية الخاصة – كلية العلوم والدراسات الإنسانية – جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل – المملكة العربية السعودية.

** أستاذ التربية الخاصة المشارك – قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل – المملكة العربية السعودية.

مخلص الدراسة

هدفت هذه الدراسة قياس أثر برنامج قراءة مكثف، على تنمية مهارات القراءة لدى طالبات ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبة من ذوي صعوبات التعلم، تم تعيينهم عشوائيا الى مجموعتين:(15) طالبة مجموعة تجريبية، و(15) طالبة مجموعة ضابطة. وتم إستخدام المنهج التجريبي. ولتحقيق اهداف الدراسة وجمع البيانات تم تصميم اختبار لقياس مهارات القراءة مكون من (18) فقرة ، ومقياس لملاحظة مستوى مهرات القراءة، وبرنامج مكثف في القراءة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسهم وفق البرنامج المكثف في تنمية مهارة القراءة عند طالبات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية مقارنة بالمجموعة الضابطة الذين تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية. ومن أهم توصيات الدراسة أهمية اعتماد البرامج المكثفة لمعالجة صعوبات القراءة لما لها من أثر كبير.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، مهارات القراءة، القراءة المكثفة

Abstract

The impact of an intensive reading program on developing reading skills for students with reading difficulties in elementary levels in Dammam.

This study aimed to measure the impact of an intensive reading program on developing reading skills for students with learning disabilities at the elementary level. The sample of the study consisted of (30) students with learning difficulties, who were randomly assigned to two groups: (15) students in an experimental group and (15) students in a controlled group.

In this study, the researcher used the experimental method. To achieve the goals of the study and data collection, a test was designed to measure reading skills consisting of (18) items, a scale to observe the level of reading skills, and an intensive reading program.

The results showed that there are statistical differences related to the experimental group. They were taught according to the intensive program in developing reading skill among students with learning difficulties in the elementary stage compared to the control group who were taught in the traditional way.

Furthermore, the most important recommendation of the study is the importance of adopting intensive programs to address reading difficulties due to their significant impact.

مقدمة:

تعد القراءة هي الوسيلة الأولى لاكتساب أي معرفة، وهي وسيلة أساسية ومهمه في نقل معلومات وخبرات ومعارف بين أفراد في العالم اجمع، لذلك كان تأثيرها قوي على المجتمعات والأفراد، فهي حجر الأساس لنقل ثقافة وحضارة وأرث المجتمع بشكل مستمر من جيل إلى أخر. "وعلى هذا فإن اكتساب مهارة القراءة ضروري لأي فرد من أفراد المجتمع، وضروريته للطفل أكثر إلحاحاً، وذلك لكونه في مرحلة التنشئة والتكوين، فإذا مر بهذه المرحلة ولم يتعلم مبادئ القراءة، كان حاله فيما بعد أشد صعوبة عندما يأتي ليتعلم" (بشير، 2017، ص.2).

أن تقدم الأمم كافة والأمة العربية خاصة يكمن في أهمية امتلاك أفرادها متطلبات العصر من العلوم المتنوعة والمتطورة بخطوات سريعة، وباعتبار أن التعليم هو المعيار والأساس في تقدم ونهوض الأشخاص وبالتالي الأمم أجمع. فهذا يعكس مدى أهمية القراءة وذلك لاعتبارها بوابة الدخول لشتى مجالات العلوم والآداب، وذلك لكونها غاية كل إنسان يرغب في التعلم. (أبو رخا وشريف، 2003، ص.17).

عند ظهور فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم وشيوع هذا المصطلح أعطى الباحثون والمختصون انتباههم له بشكل واضح، فهو من المجالات الاكثر تطورا ونموا، أكثر من أي مبحث أخر في مجال التربية الخاصة، حيث بدأ العناية والاهتمام بمجال صعوبات التعلم منذ عقود ليست قليلة مقارنة مع المجالات الأخرى من فئات التربية الخاصة. من الأمور التي ساعدت الباحثين في تسليط الضوء على فئة ذوي صعوبات التعلم، ما أثبتته الدراسات من وجود فئة من الطلبة يتمتعون بذكاء عادي أو فوق العادي مع حصولهم على تحصيل أكاديمي متدني. (حسين، 2010، ص.2)

تولى صعوبات التعلم أهمية بالغة سواء كانت نمائية أو أكاديمية، وتعتبر صعوبات التعلم هي فئة من فئات التربية الخاصة، وتعد الأكثر انتشاراً بين الفئات، وهي ترافق صاحبها مدى الحياة، وتعتبر من المجالات المهمة لدى المجتمع المعاصر، حيث أهتم بدراستها مختصين وباحثين في التربية وعلم النفس، وتشير الدراسات ان نسبة طلاب صعوبات التعلم من الطلاب الذين يعانون من انخفاض في التحصيل تتراوح بين 10%– 20% من طلاب المدارس في جميع المراحل التعليمية. (كما ورد في عبد الحميد، حسن، حسين، 2019، ص. 58).

وتهتم الدراسة الحالية بصعوبات القراءة وخاصة في المرحلة الابتدائية، حيث تشكل القراءة فيها جزاً كبيرا من الزمن الدراسي، فالطفل يقرأ في كل الأوقات، وفي كل مقرراته، (عثمان وزكي، 2014، ص.59). مما يدل على أن القراءة ضرورة من ضرورات الحياة، ولها أدوار متعددة ومهمة مثل استنتاج الأفكار، غرس القيم وتنمية الاتجاهات والميول لدى الطفل، ومن شانها أيضاً أن تساعد في تكوين شخصية ذات سمات ناضجه. وهذا بدوره يعزز الرغبة في الاهتمام بصعوبات القراءة خاصة بعد ان أثبتت الدراسات بأن صعوبات القراءة من أكثر صعوبات التعلم شيوعاً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث أظهرت الدراسة التي قام بها (كيرك والكنز 1975) لبرنامج صعوبات التعلم أن (60–70%) من الأطفال المشخصين صعوبات تعلم كانوا يعانون من صعوبات القراءة. (كما ورد في السعيد وأبو فخر، 2005، ص.2).

كما أثبتت الدراسات ان صعوبات التعلم في المجال الأكاديمي تكون في معظم حالاتها مقترنة بصعوبات القراءة، لذا فأن صعوبات التعلم هو مصطلح مترادف لمصطلح صعوبات القراءة، " وبالتالي فإن المدخل الصحيح لفهم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية هو دراسة صعوبات القراءة والكتابة" (كما ورد في أبو رخا وشريف، 2003، ص.17).

وأن تعلم القراءة في الابتدائي يكون على مرحلتين، المرحلة الأولى تبدأ بتعلم المهارات الأساسية في القراءة وإذا أنتقل إلى المرحلة الثانية والتي تبدأ من الصف الرابع الابتدائي يبدأ في تعلم المعارف، فهو ينتقل من مرحلة إلى مرحلة نوعيه أكبر، تحتاج منه حصيلة من المهارات تساعده على تخطي هذه النقلة (هاشم وعبد الوهاب، 2010، ص.3). وقال نوترون: "إنها قضية مجتمعية، فبدون وجود أساس جيد للقراءة، سيواجهون صعوبة في أن يصبحوا مواطنين ناجحين" **(Mary, 2012,p2)**وهذا ما يقوم به برنامج القراءة المكثف المعد في الدراسة حيث يعمل على تنمية مهارات القراءة في فترة زمنية قصيرة وذلك لخطورة ان يتعدى الطالب المرحلة الابتدائية إذا كان الطفل مجرد من مهارات القراءة الأساسية.

"تتطلب صعوبات القراءة تدخلات مكثفة ومستمرة للحصول على آثار إيجابية للطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة، من المحتمل أن يطلب من المدارس تغيير سياقات وممارسات المناهج لهؤلاء الطلاب".**(Vaughn,2014,p2)** إن أهمية ممارسة القراءة المكثفة كوسيلة لتنمية استراتيجيات مهارات القراءة هي شرط أساسي حتى يصبحوا قراءً ماهرين

وليس الهدف فقط في تحسين مهارات القراءة إنما لجعلها أسهل وأمتع بالنسبة لذوي صعوبات القراءة. (عواد وزلفا، 2011، ص. 779).

مشكلة الدراسة:

إن عملية التذكر هي عملية أساسية ومهمة في عملية التعلم، وذلك لأنها الوعاء الذي يحفظ المعلومات ويخزنها ليستدعيها في وقت الحاجة لها، ولا يستطيع الفرد الاستغناء سواء في حياته العملية أو العلمية عن عملية التذكر، لأنها تمكنه من نقل الخبرات التي تعلمها في واقع حياته التعليمية والعملية لمواقف مشابه. (إبراهيم، أحمد، 2011، ص.97)، ولا بد ان ندرك ان هناك فروقاً بين الاطفال في قدرات الذاكرة وكذلك اختلاف تشير له الدراسات في الذاكرة بين الطلبة العاديين وصعوبات التعلم.

وفي عملية التعليم نجد ان البرامج المدرسية بدأت في الاهتمام والتركيز على الذاكرة بشكل كبير، لما للقصور فيها من تأثير على مجالات التعلم وبالتالي التعرض لخطر صعوبات التعلم. فعلى سبيل المثال نجد متعلماً لديه صعوبة في الذاكرة البصرية **Visual memory** أو في الذاكرة السمعية **Auditory memory** مما ينتج عنه صعوبة في معرفة وتسمية الكلمات المطبوعة.(إبراهيم، أحمد، 2011، ص.98).

ومن هذا المنطلق ترى الباحثة أن أطفال صعوبات التعلم يواجهون مشكلات مع الذاكرة وبشكل واضح كما تشير الدراسات في الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى، وهذا يعيق تعلم مهارات القراءة التي تقدم للطلاب بشكل متباعد وغير مركز من خلال دروس متباعدة بالزمن وهذا يساعد بشكل مستمر على نسيان ما تعلمه بالسابق ويصبح من الصعب الربط بين التعلم السابق واللاحق، وبالتالي فالقدرة على التعلم ترتبط ارتباطا وثيقا بالذاكرة، فتصل الطالبة إلى الصف الرابع وهي مرحلة حرجه جدا لتكتشف نفسها أقل من مستوى زملائها، وذلك لأنها لم تحتفظ بالمعلومات وبالتالي لم تصل إلى مرحلة التمكن من المهارات الأساسية للقراءة. ولذلك فان مقترح هذه الدراسة الهدف منه التغلب على مشكلات الذاكرة القصيرة والذاكرة العاملة من خلال ربط التعلم السابق باللاحق وتكرار تعلم مهارات القراءة من خلال تكثيف التعليم بشكل يومي لفترة زمنية قد تمتد الى فصل دراسي أو اكثر والهدف هنا نقل الطالب الى مرحلة التمكن من جميع مهارات القراءة وتخزينها بالذاكرة طويلة المدى والتدرب على استدعائها بشكل آلي

للوصول الا التمكن والاتقان للمهارات، وبما ان مهارات القراءة عند تعلمها تصبح عملية آلية ومن الصعب نسيانها فإننا نكون بعون الله وصلنا الى الهدف المنشود.

وبناء على ما تقدم يسعى البحث للإجابة على السؤال الرئيس التالي:

- ما أثر البرنامج المكثف على تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصفوف الابتدائية؟
- هل توجد فروق إحصائية بين أداء الطلبة في العينة التجريبية على الاختبار القبلي والبعدي تعود للبرنامج المكثف المقترح في تنمية مهارات القراءة لدى ذوي صعوبات التعلم من صفوف الابتدائية؟
- هل توجد فروق إحصائية بين أداء الطلبة في المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجوعة التجريبية على البرنامج المكثف؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية للوصول إلى ما يلي:

- إعداد برنامج مكثف موجه لتلاميذ صعوبات القراءة، في ضوء أهمية نتائج الدراسات السابقة في مجالهم.
- الكشف عن أثر استخدام البرنامج المكثف في القراءة ونتائجه في تنميه مهارات القراءة لدى طلاب صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية.

أهمية الدارسة:

نستخلص أهمية الدراسة من خلال أهدافها، فتكمن أهمية البحث حول أهمية موضوع القراءة للأفراد بشكل عام، وللطفل بشكل خاص فهي الخطوة والبوابة الأساسية لدخول عالم متنوع من العلوم والأدب والتاريخ والفنون. ولما للقراءة من أهمية كبيرة فيجب على كل من يهتم في مجال صعوبات القراءة أن يجد برامج واختبارات تساعد على تخطي هذه الصعوبة، واستثمار عقول الأطفال الثمينة بدلاً من اهمالها كونهم لا يستطيعون القراءة.

الأهمية النظرية

- تمثل هذه الدراسة إضافة ثرية في مجال صعوبات القراءة، وذلك لقلة المواضيع العربية لبرامج القراءة المكثفة.
- توفير اختبار معد من قبل الباحثة في الكشف عن مستوى مهارات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الابتدائية.

الأهمية التطبيقية

- تقديم برنامج معد لمعلمات غرفة المصادر لتطبيقه على ذوي صعوبات القراءة، واكسابهم مهارات القراءة في وقت زمني قصير.
- الدراسة تقدم اختبار تتوافق فيه خصائص سيكومترية يساعد المختصين على كشف وتشخيص صعوبات القراءة، في مراحل الصفوف الابتدائية.

مصطلحات الدراسة:

صعوبات التعلم:

أطفال صعوبات التعلم يتميزون بقدرات عقلية عادية أو فوق العادية مع تدني مستوى التحصيل الأكاديمي وتتركز مظاهر العجز في التعلم على ضعف في اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة. (كما ورد في الروسان، 2013، ص. 183).

يظهرون اضطرابات في عمليات التعلم أما في واحدة أو أكثر والتي تظهر في السمع والكلام والتفكير والتهجئة والقراءة والحساب (كما رود في الروسان، 2013، ص. 185) مما يؤدي الى انخفاض التحصيل في مهارات القراءة والتهجئة عن مستوى أقرانه في نفس العمر أو الصف الدراسي برغم من أن مستواه العقلي يتميز بذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ومع ذلك لا تعود إلى أي مشكلات حسية، انفعالية، اجتماعية. (محمد، 2002، ص.10).

صعوبات القراءة:

يمكن تعريف عسر او صعوبات القراءة بأنه اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية a ذات جذور عصبية تعبر عن نفسها في صعوبات تعلم القراءة، والفهم القرائي للمدخلات اللفظية المكتوبة عموما، على الرغم من توفر القدر الملائم من: الذكاء، وظروف التعلم والتعليم، والإطار الاجتماعي والثقافي. ولذا سنستخدم مفهومي عسر القراءة وصعوباتها للدلالة على صعوبات القراءة الإدراكية النمائية المنشأ التي ترجع إلى أسباب وعوامل نمائية إدراكية تعزى لاضطرابات أو اختلالات ذات جذور عصبية إدراكية المنشأ. (الزيات، 2007، ص. 159). ويمكن تعريفها إجرائيا: هم الطلاب المشخصين صعوبات القراءة حسب وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

برامج القراءة المكثفة:

تشير برامج القراءة المكثفة إلى إكساب الطلاب المستهدفين من ذوي صعوبات القراءة بالوسائل والاستراتيجيات الكافية لقراءة كمية كبيرة من النصوص المثيرة لأعجابهم والتي تتناسب مع مستوياتهم المختلفة. (عواد وزلفا، 2011، ص.781) وتساعد برامج القراءة المكثفة التي تجري داخل غرف المصادر إلى تنمية مهارات القراءة عند أطفال صعوبات القراءة وزيادة رصيدهم اللغوي، ويدور البرنامج تحت إشراف مدرس غرفة المصادر. (شحاته، الخفاجي، باسم، 2016، ص.44).

كما يمكن تعريفه إجرائيا أنه: برنامج مكثف في القراءة لفترة زمنية محدودة، يتم داخل غرفة المصادر تحت إشراف معلم متخصص في صعوبات التعلم، يهتم بشكل أساسي في تنمية مهارات القراءة وإغناء الثروة اللغوية من خلال تكثيف القراءة لفترة محددة من الزمن بشكل متواصل ليتمكن من النجاح يتم التدريب فيه على مهارات مقسمة على أربع أبعاد: بعد الحروف، الكلمات، الجمل، والاستيعاب القرائي، عند الطالبات في نهاية الفترة المحددة.

محددات الدراسة:

الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على أثر برنامج قراءة مكثفة وتأثيره على تنمية مهارات القراءة لدى طالبات الصفوف الابتدائية.

الحدود المكانية: يقتصر البحث على مدارس غرب الدمام في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: يطبق البحث في الفصل الدراسي الثاني من عام 1440 –1441 هـ

الحدود البشرية: أجريت هذه الدراسة على عينة من **(30)** طالبة مشخصة من ذوي صعوبات التعلم في ثلاث مدارس في غرب الدمام وبعد إجراء الاختبار القبلي والموافقات الخاصة بالدراسة تم اختيار (15) حالات تجريبية و(15) حالات ضابطة من الصف الرابع.

الإطار النظري:

الأطفال ذو صعوبات التعلم النوعية هم الأطفال الذين يبدون اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المستخدمة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذه ربما تعبر عن نفسها في اضطراب السمع أو التفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب. كما تشمل الحالات التي ترجع إلى الإعاقة الإدراكية، الإصابات الدماغية، الخلل الوظيفي المخي البسيط، الحبسة الكلامية النمائية. ولا تشمل مشكلات التعلم التي ترجع بصفة أساسية إلى التعويق أو الإعاقة البصرية أو السمعية أو الحركية أو إلى التأخر العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو إلى الحرمان البيئي. (كما ورد في الزيات، 1998، ص 112).

علامات تدل على ذوي صعوبات التعلم:

ركزت الدراسة على المرحلة الابتدائية، ولذا سنركز في ذكر دلالات مرحلة الطفولة، ومن أهم الدلالات أنه يتم اكتشاف المشكلات الاكاديمية في مرحلة الطفولة من الصف الثاني الابتدائي وحتى الصف السادس ابتدائي وذلك من خلال انحراف بين ذكاء الطفل الذي يكون في مستوى متوسط أو فوق المتوسط وبين مستواه الأكاديمي المنخفض. ويصاحبها ظهور بعض المشكلات الانفعالية، والتشخيص يكون من خلال اختبارات الذكاء العام واختبارات التحصيل. لا يجدي معهم التدريس بطرق المعتادة مع الطلاب العاديين في الصفوف، أنما يجب أن يخضعوا

إلى التدريس المباشر للمهارة كأسلوب علاج لإمكانية إحراز نتائج مجدية. (الزيات، 1998، ص 131).

صعوبات التعلم النمائية:

أن النظرة العلمية للإنسان أنه كل متكامل وليس متفرق الأجزاء، لذلك يمكننا القول أن القصور في جانب من الجوانب سيؤثر على جوانب أخرى، و العمليات العقلية الانتباه والإدراك والتفكير في غاية الأهمية ففي حال قصور التفكير سيؤدي إلى تؤثر في الجانب اللغوي وذلك لان التفكير واللغة تربطهما علاقة ديناميكية، كذلك القصور في الانتباه يؤدي إلى قصور في فهم المثيرات الصادرة من الاخر سواء الحسية أو البصرية أو السمعية، كما ان لتذكر دور مهم في استرجاع المعلومات المخزنة في السابق فهي تؤثر بشكل كبير على التحصيل الدراسي. "أن الصعوبات النمائية ستفرز بصداها السلبي على اكتساب القراءة والكتابة والحساب". (الظاهر، 2010، ص 33).

صعوبات القراءة:

أن صعوبات تعلم القراءة تشكل أحد المحاور المهمة لصعوبات التعلم الأكاديمية، وهي أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعاً إذ تحقق نسبة 80% من التلاميذ ذو صعوبات التعلم ممن يعانون صعوبات في القراءة. فهي سبب رئيسي من أسباب الفشل الدراسي، وبالتالي تؤثر على صورة الطفل لذاته بالمقارنة مع من هم في سنه الدراسي فتقوده إلى القلق والافتقار إلى الدافعية في العمل. (كما ورد في محمد، 2002، ص 44). كما أن صعوبات القراءة هي نوع من أنواع الاضطرابات اللغوية الخاصة، حيث يتصف بوجود صعوبات في فك تشفير الرمز وتهجئة الكلمات، فيظهر على شكل صعوبات في تعلم مهارات القراءة (السرطاوي، طيبي، الغزو، منصور، 2013، ص 101).

أنماط صعوبات القراءة:

"يؤدي وجود صعوبات في القراءة لدى الطلاب إلى بطء تقدم الطفل في منطقتي الصوتيات والطلاقة ويحول دون وصول الطفل إلى منطقة فهم المعنى ويعتمد ذلك على نمط

صعوبة القراءة، حيث تتخذ صعوبات القراءة أنماطاً متعددة منها" (كما ورد في شريف الدين، 2012، ص 44)

1. **صعوبة التعرف على الحروف وقراءتها في أوضاع محددة:** حيث يقرأ الطفل الكلمة عندما يطلب منه أن يقرأها منفردة، أو عند وجود الحرف في مواضع محدده من الكلمة، فلا يستطيع أن يتعرف على الحرف عندما يتغير مكانه من البداية إلى الوسط مثلا.
2. **الخلط بين الحروف:** في لغتنا العربية نلاحظ هذا الخلط في الحروف التي تتشابه في الشكل وتختلف في مكان النقطة التي توضع عليها مثل (ج _ خ).
3. **البطء الواضح في القراءة:** الطفل في مرحلة التمكن من القراءة يصل إلى التلقائية فإنه يحتاج فقط إلى جزء من الثانية حتى يتعرف على الكلمة ويقرأها، ولكن عند طفل ذوي صعوبات القراءة يقوم بتحليل الكلمة إلى حروفه المكونة لذا يكون ابطأ في قراءة الكلمة.
4. **حذف حرف أو أكثر في الكلمة:** يحذف أطفال ذوي صعوبات القراءة حرف واحد أو أكثر من حرف، أو يضيفون حرفا أو يبدلون حرفا لبعض الكلمات.
5. **حذف بعض الكلمات الصغيرة في القراءة:** من الأنماط الظاهرة عندما يقرأ التلميذ بعض الجمل أو النصوص يحذف حروف الجر أو العطف أو أدوات الربط، فهي تحدث خللا واضحا في معنى الجملة.
6. **الاعتماد على حفظ الكلمات:** وتسمى بالذاكرة الصماء وذلك لأن بعض الطلاب يحفظون الجمل والكلمات من دون القدرة على تهجي الحروف لتكوين الكلمات ومن دون إدراك للمعنى.
7. **صعوبة الاستيعاب القرائي:** تبدأ مشكلة الاستيعاب القرائي في بزوغها عند الصف الثالث وذلك لقله الرسوم التوضيحية التي تساعد على استيعاب المقروء، وكذلك عندما تزداد اللغة صعوبة في تراكيبها ومعانيها. (السرطاوي، 2013، ص 93).

أسباب صعوبات تعلم القراءة:

إن مجال صعوبات التعلم منذ البدايات كان مليئا بالنظريات والإتهامات غير المثبتة. ومن الواضح أن أسباب صعوبات القراءة هي منطقة غامضة ولم يكتشف إلا القليل من الأسباب

الحقيقية، أن الأطفال الذين يظهرون هذه الصعوبات متنوعون كتنوع أعراض هذا الاضطراب. (كما ورد في الخطيب،2013، ص 108).

ومن وجه نظر الباحثة أن القراءة نشاط مهم جداً في الصفوف الابتدائية، وهي ضرورية لاستمرار الطفل في التعلم وبناء صورة جيدة لذاته أمام نفسه ومعلميه وزملائه، والقدرة على التدرج بمراحل التعليم من الصفوف الدنيا إلى الصفوف العليا، ولذلك فإن برنامج القراءة المكثف يمكن أن يساعد الطفل في مرحلة مبكرة من عمره على تخطي الصعوبات واكتساب مهارات القراءة التي تحد من أسباب صعوبات التعلم في القراءة.

المكونات الرئيسية لمهارات القراءة:

تنقسم مهارات القراءة إلى مكونين أساسيين هما:

الأول، التعرف على الكلمة والثاني، الفهم القرائي. وأنهما عمليتان متكاملتان لبعضهما البعض وفي بداية تعلم القراءة في المراحل الأولى يكون التركيز في التعرف على الكلمات، ومن ثم في المراحل اللاحقة يكون التركيز على فهم المقروء ومعاني النصوص وما يحتويه موضوع القراءة. (محمد، 2002، ص47)

يحتاج الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى تطوير الكفاءة في مهارات القراءة، لذا ركزت الباحثة في برنامج القراءة المكثف المعد على البدء بتعلم مهارة التعرف على الكلمة من خلال ثلاث أبعاد هي بعد الحروف وبعد الكلمات ومن ثم بعد الجمل بتدرج، وحتى يتم التأكد من اجتياز المكون الأول (التعرف على الكلمة). ثم يأتي في نهاية البرنامج التركيز على المكون الثاني وهو بعد (الاستيعاب القرائي) ومعرفة معاني النصوص، حيث يشكل الاهتمام بمكوني مهارات القراءة إلى نجاح القدرة على القراءة.

الدراسات السابقة:

وفي دراسة لهشام (2010) هدفت إلى قياس أثر برنامج مكثف في القراءة، على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي. وتألفت العينة من (25) من ذوي صعوبات التعلم، تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وتضمنت (11) تلميذاً،

وضابطة وتضمنت (14) تلميذاً. واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي عند تطبيق المعالجة التجريبية المتمثلة في البرنامج المكثف. ومن الأدوات التي تم استخدامها اختبار تحصيلي في مادة اللغة العربية، اختبار مهارات القراءة، والبرنامج المكثف في القراءة كانوا من إعداد الباحث، واستخدم اختبار تشخيصي لكفايات اللغة العربية للحلقة الأولى في التعليم الابتدائي (إعداد عبد الناصر أنيس، وآخرون 2008). وتتلخص نتائج الدراسة في وجود أثر دال للبرنامج المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي، وضعف التأثير الممتد للبرنامج المكثف على التحصيل الدراسي في القراءة، وكذلك مادة اللغة العربية بفروعها المختلفة، كما يقاس بالاختبارات المدرسية.

هدفت دراسة قشطا (2011) إلى بيان مدى فعالية البرنامج المكون من التدريب على استعمال استراتيجيات القراءة المدعمة بالقراءة الحرة المكثفة لمدة 9 أسابيع على مدى النمو الممكن حدوثه في مهارتين: القراءة والاستيعاب لدى طالبات من الصف التاسع بمدرسة السيدة رقية الأساسية العليا للبنات بمحافظة غزة. عينة الدراسة تحددت إلى ثلاث مجموعات بطريقة عشوائية: المجموعة الضابطة من مدرسة مصطفى حافظ الأساسية العليا للبنات، والمجموعتان التجريبيتان من مدرسة السيدة رقية الأساسية العليا للبنات. وقد تلقت المجموعة التجريبية (1) تدريبات على مهارات القراءة والاستيعاب وتلقت المجموعة التجريبية (2) تدريب على مهارات القراءة والاستيعاب ثم أعطيت فرصة لممارسة تلك المهارات من خلال القراءة الحرة ولمدة 9 أسابيع بمعدل (45) دقيقة في اليوم. وتم إجراء امتحان تحصيلي قبلي وبعدي، وتبعهما تحليل إحصائي للحصول على نتائج تنفيذ البرنامج وبعد. جاءت النتائج إيجابية بالنسبة للمجموعة التي تلقت التدريب على متغيرين (استراتيجيات القراءة والقراءة الحرة) حيث كان متوسط التحصيل في الامتحان ومتوسط في الامتحان البعدي. بالنسبة للتدريب على مهارات القراءة التي تلقتها المجموعة التدريبية (1) فقد كان التحسن نسبي ليس ذات دلالة. حيث تراوحت نسبة التحسن من (47% –63%) لكل مهارة أي بمتوسط 55% لكل المهارات مجتمعة، بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد كان مستوى التقدم ضعيف في جميع المستويات.

هدفت دراسة كانتريل، بويرز، روث (**Cantrell, Powers, Roth,** 2013) إلى تحقيق التدريس المكثف في مكونات القراءة، وتم استخدام طريقة مقارنة بين التركيز التعليمي في برنامجين للتدخل القرائي، وهما برنامج استعادة القراءة، وبرنامج إتقان القراءة، تكونت العينة من

15 معلم لملاحظة تنفيذ مبادرة القراءة المبكرة على مستوى الولاية، الأدوات والأساليب المستخدمة: التركيز على طريقة التعليم من خلال تعليم مهارات القراءة، والحروف الأبجدية، والطلاقة والمفردات وقياس مدى الفهم، وتميزت الدروس في كلا البرنامجين بالتشديد على تعليم الحروف الأبجدية المنفردة وتعليمات الفهم الصريح الواضح. وأكد نتائج البرنامج استعادة القراءة على تعليم الطلاقة، واستجابة المعلمين لقراءة الطلاب نصوصاً شفوية تركز على تطوير استخدام استراتيجيات المعالجة بطريقة مرنة، وكان لهذه النتائج آثار على السياسة والممارسة بالنظر إلى الخلافات المحيطة بتعليم القراءة المبكرة.

الهدف من دراسة فون (**Vaughn,** 2014) الحصول على سبب منطقي لأثار التدخلات المكثفة في القراءة للطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة. تم استخدام طريقة اعتماد التحليلات المنطقية، فاستخدام ثلاثة مصادر لجمع البيانات أولاً، البيانات الحالية حول أداء الطلاب ذوي الإعاقة في مقاييس التحصيل في القراءة بمرور الوقت. ثانياً، دراسات الملاحظة على الطلاب ذوي صعوبات القراءة بشكل عام وفي الفصول الدراسية بشكل خاص. ثالثاً، نتائج دراسات التدخل المكثف للطلاب ذوي صعوبات القراءة. وتشير النتائج إلى أن التدخل المكثف للطلاب ذوي صعوبات القراءة أن الطلاب ذوي الإعاقات لا يحرزون تقدمًا في القراءة بنفس معدل الطلاب من ليس لهم إعاقات ، فوجود التعليمات المكثفة للطلاب ذوي الإعاقات في القراءة تؤدي إلى انخفاض مستواهم، كما تشير النتائج إلى أن التدخل المكثف له آثار إيجابية على الطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة. من المحتمل أن يتطلب ذلك من المدارس تغيير أساليب التعليم والممارسات المتبعة في تعليم هؤلاء الطلاب.

تتعلق دراسة بيلوك (**Bilouk,** 2015) بأثر قراءة القصص القصيرة على القراء البالغين في بيئة قراءة مكثفة على المدى الطويل، عندما تعتبر القصص القصيرة كمكافأة وحافز ذاتي للطلبة، منهج الدراسة تم تقسيمهم على تجربتي قراءة، اعتمدت التجربة الأولى على قراءة القصص القصيرة كمكافأة للطلاب، أما الأخرى فكانت بدون مكافأة وتم تقييمهم من خلال اختبارات ذاتية قام بها القراء. تألفت عينة الدراسة من 91 طالب، من السنة الثانية من قسم اللغة الإنجليزية في جامعة كوسنانتين. وأثبتت نتائج هذه الدراسة تباين واضح بين التجربتين، توضح مدى قوة تأثير قراءة القصص القصيرة كمحفز للقراء خلال برامج القراءة المكثفة.

هدفت دراسة سبينسير (**Spencer,** 2015) التركيز على التأثير الأكاديمي لبرنامج التدخل المكثف للقراءة في مدرسة منطقة كاليفورنيا الريفية باستخدام البيانات من برنامج لمدة عام واحد، إلى مقارنة مهارة القراءة بين طلاب المدارس المتوسطة الذين يواجهون تحديات اجتماعية واقتصادية، وذوي صعوبات قراءة شديدة، حيث تم إشراكهم في واحد من ثلاثة برامج تدخل قرائي: برنامج قراءة مكثفة، برنامج تطوير اللغة الإنجليزية، وبرنامج قراءة صامتة مستدام .كانت منهجية البحث تعتمد على شبه تجريبي وذلك لوجود ثلاثة متغيرات: مجموعة التدخل المكثف، مجموعة تدخل لتنمية اللغة الإنجليزية، ومجموعة تدخل القراءة الصامتة المستدامة، تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن استخدام تحليل السلوك التطبيقي في الدراسات القائمة على برامج التدخل في المدرسة الإعدادية يمكن أن يؤدي إلى نتائج إيجابية.

هدفت دراسة السلمان (2017) إلى بناء برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز، وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وتحددت مشكلة هذا البحث في ضعف مهارات القراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، والافتقار إلى برامج قائمة على مداخل حديثة لتنمية هذه المهارات مثل مدخل التدريس المتمايز. وللوصول إلى حل هذه المشكلة سار هذا البحث في مجموعة من الخطوات لعل من أهمها: بناء قائمتين إحداهما بمهارات القراءة المكثفة، والأخرى بمهارات الكتابة التفسيرية المناسبتين لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتحديد أسس بناء البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز، وتحديد مكوناته المتمثلة في أهدافه، ومحتواه، واستراتيجيات تدريسه، وأنشطته، والوسائط التعليمية المناسبة لتدريسه، وتقويمه، وقياس فاعلية البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز في تنمية مهارات القراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال بناء اختباري القراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية وضبطهما، واختيار مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتطبيق الاختبارين عليها قبلياً، ثم تطبيق البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز على هذه المجموعة، ثم تطبيق الاختبارين عليها بعدياً، وتوصل هذا البحث إلى مجموعة من النتائج لعل أهمها: فاعلية البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز في تنمية مهارات كل من القراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية لدى مجموعة البحث من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

تضمنت دراسة فولسوم، ريد، ألو، شميتز **(Folsom, Reed, Aloe, Schmitz, 2018)** برامج القراءة الصيفية المكثفة المصمم على مستوى المقاطعات. تم تقديم المستوى التدخل الثالث إلى (374) طالبًا من 24 منطقة مدرسية لم يستوفوا معايير القراءة للصف الثالث للانتقال للصف الرابع. وتمت ملاحظة 40 صف عند بداية، ومنصف ونهاية فترة التدريس المكونة من 23 يوما، وتم تتم تحليلها لتحديد نسبة الوقت الذي تقضيه مختلف المجموعات التعليمية سواء كانت صفوف كاملة أو مجموعات صغيرة، والمهارات المختلفة مثل الوعي الصوتي والفهم. بينت نتائج هذه الدراسة أن معظم الوقت قد قُضى في تعليم لفصل بأكمله، على الرغم من حاجة الطلاب إلى تكثيف التدخل القرائي. كما قد مضى ثلثي وقت التدريس في الأنشطة المتعلقة بالقراءة. وتبين أنه ما يقرب من 30 ٪ من تعليم القراءة والكتابة يركز على الكود مثل الصوتيات، و 70 ٪ يركزون على المعنى، ألا وهو الفهم. تتناول المناقشة توافق الملاحظات مع الأبحاث السابقة حول التعليم الفعال والآثار المترتبة على تصميم برامج قراءة صيفية مكثفة مستقبلية مصممة من قبل المقاطعات.

هدف دراسة دونلي، هوبر، يتمان **(Donnelly, Huber, Yeatman, 2019)** إلى تحليل منحنيات نمو القراءة من خلال برنامج التدخل الصيفي المكثف. تم تسجيل مجموعة تتكون من 31 طفلاً، تتراوح أعمارهم بين السادسة والثانية عشرة عاماً، يعانون من صعوبات القراءة وكان من بينهم 21 طفل يعاني من عسر القراءة، وفي خطة علاجية لمدة 160 ساعة على مدى 8 أسابيع خلال الإجازة الصيفية. تم تحصيل المقاييس السلوكية على مدى 4 جلسات عبر تقييم مهارات فك التشفير، والطلاقة القرائية والفهم القرائي. كشفت هذه الدراسة عن وجود علاقة بين عدد ساعات التدخل القرائي وتطور المهارات القرائية لدى الشريحة المستهدفة. حيث بينت منحنيات النمو القرائي ترابط بين تطوير المهارات القرائية وعدد الساعات، حيث أظهر منحنى تطور مهارة فك التشفير نمواً ملحوظاً على مقياس كوهين (كوهين=0.85) في اختبار ودكوك جونسون لمهارات القراءة الأساسية، مع تطور في منحنى الطلاقة القرائية والفهم القرائي بشكل تدريجي (كوهين= **0.41**) في اختبار ودكوك جونسون لطلاقة القرائية. وعليه، أظهرت هذه النتائج أهمية تطوير المهارات القرائية من خلال برنامج تدخل صيفي مكثف قصير الأجل، والعلاقة بين عدد ساعات التدخل القرائي وتطور مهارات القراءة في منحنى النمو القرائي إيجابية، مما يمكّن المعلمين من تحديد أهداف مستوى القراءة وتصميم خطة علاجية لتحقيقها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال هذه الدراسات أنها تناولت فاعلية استخدام طريقة القراءة المكثفة عن طريق برامج تدريبة أو كقراءة حرة لتنمية متغيرات عديدة، مثل: تحسين الطلاقة القرائية، تنمية مهارات الفهم القرائي، فك الرموز، الوعي الصوتي، مهارات القراءة، لدى طلاب صعوبات التعلم.

كما يلاحظ تنوع العينات

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي والذي يكشف عن اثر البرنامج المكثف على المجموعة التجريبية مقارنتا بالمجموعة الضابطة ودراسة تأثير البرنامج المكثف على المجموعتين التجريبية (أ) والمجموعة الضابطة (ب)

مجتمع الدراسة:

اشتملت الدراسة على جميع طالبات صعوبات التعلم الملتحقات في غرف المصادر بالمدارس الحكومية الابتدائية بمدينة الدمام التابعة لإدارة التربية والتعليم في المنطقة الشرقية.

عينة الدراسة:

1. عينة الدراسة الاستطلاعية: وهن الطالبات اللواتي تم اختيارهن بطريقة عشوائية من خارج عينة الدراسة بلغ عددهن (15) طالبة من الصف الرابع للتأكد من الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة المستخدمة.
2. عينة الدراسة الأساسية: تكونت من (30) طالبة من المجموعة (أ) عدد (15) تجريبية ومن المجموعة (ب) عدد (15) ضابطة تم تعينهم بطريقة عشوائية ونفس العينة اجري عليها اختبار بعد البرنامج المكثف.

أدوات الدراسة:

1. اختبار قياس مهارات القراءة: تم اعداده من قبل الباحثة، ويتم من خلاله معرفة مستوى المهارات القرائية عند طالبات الابتدائي.
2. مقياس: من إعداد الباحثة، لملاحظة مهارات القراءة عند الطالبات.

وصف المقياس:

مقياس وضع لتحديد درجات مهارات القراءة ويتكون المقياس من 18 عبارة موزعة على أربعة أبعاد:

وقد وزعت درجات الإجابة على بنود المقياس على النحو التالي:

ممتاز = 5، جيد = 4، بطيء = 3، ضعيف = 2، ضعيف جداً = 1

صدق وثبات المقياس

الصدق: تم استخدام صدق المحكمين، عرض المقياس بصورة أولية على مجموعة من سبعة محكمين لتعرف على أراءهم في:

- مدى ملائمة كل مهارة في الانتماء للبعد المخصص لها.
- مدى ملائمة دقة الصياغة اللغوية لمستوى الصفوف الابتدائية.

وقد تم اخذ ملاحظاتهم بعين الاعتبار وبهذا اصبحت عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (18) فقرة.

الثبات: قام معد المقياس بحساب الثبات بالطرق الآتية:

الثبات بطريقة إعادة الاختبار: حيث طبق الاختبار على العينة ثم بعد أسبوعين قام بإعادة التطبيق على العينة والجدول التالي يوضح النتيجة.

جدول (1) : معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد من الأبعاد بدرجته بعد إعادة التطبيق. (العينة الاستطلاعية: ن=15)

البعد	معامل الارتباط
قراءة الحروف	0.972**
قراءة الكلمات	0.914**
قراءة الجمل	0.958**
الاستيعاب القرائي	0.934**
المقياس ككل	0.967**

**دالة احصائيا عند 0.01

نلاحظ من الجدول (1) أن جميع معاملات الارتباط موجبة تتراوح بين (0.914 – 0.972) ودالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يشير إلى ثبات المقياس.

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: لحساب ثبات مقياس مهارات القراءة قامت الباحثة باستخدام طريقة الفا كرونباخ والجدول (2) يوضح النتيجة.

جدول (2): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من مهارات القراءة وعلى الأداة ككل (العينة الاستطلاعية: ن=15)

البعد	معامل الارتباط
قراءة الحروف	0.972
قراءة الكلمات	0.894
قراءة الجمل	0.912
الاستيعاب القرائي	0.946
المقياس ككل	0.943

يتضح من جدول (2) أن قيم معاملات ثبات الدرجة الكلية وجميع أبعاد مقياس مهارات القراءة تتمتع بمعامل ثبات جيد جداً، حيث تراوحت معاملات الثبات بين 0.894 – 0.972 مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة جدا من الثبات.

برنامج تدريبي

برنامج قراءة مكثف: تم إعداد برنامج مكثف من قبل الباحثة لتدريس المهارات القرائية بشكل يومي لمدة 45 دقيقة، وكما احتوى على الخطوات التالية لإعداده: معلومات عامه عن التلميذات صعوبات التعلم، ومعلومات عن مهارات القراءة المهمة لاكتسابها في مرحلة الابتدائية، وتحديد الهدف العام من البرنامج وهو أن تتمكن الطالبة من اتقان مهارات القراءة عن طريق برنامج قراءة مكثف. حيث اشتمل البرنامج على أربعه أبعاد بعد الحروف يحتوي على (3) مهارات، بعد الكلمات يحتوي على (9) مهارات، بعد الجمل يحتوي على (3) مهارات، بعد الاستيعاب القرائي يحتوي على (3) مهارات. وعلى الطالبات أن يتقن 80% من كل مهارة.

جدول (3) البرنامج

البعد	الأهداف التدريسية	أدوات التدريس	استراتيجية التقييم	عدد وزمن الحصص
الحروف	– أن تقرأ التلميذة أصوات الحروف الهجائية بنسبة إتقان 100% – أن تقرأ التلميذة الحروف بحركاتها الثلاثة (الفتحة، الضمة، الكسرة) بنسبة إتقان 100% – أن تقرأ التلميذة الحروف الهجائية بمواضعها المختلفة في الكلمات بنسبة إتقان 100%	1) لوح الحروف الهجائية 2) بطاقات الحروف الهجائية 3)عرض بوربوينت 4) قصة مستوى1	ملاحظة أداء الطالبة. استجابة شفوية من قبل الطالبة.	6 حصص، كل حصة 45 دقيقة الزمن = اربع ساعات ونصف

البعد	الأهداف التدريسية		أدوات التدريس	استراتيجية التقييم	عدد وزمن الحصص
بعد الكلمات	–أن تقرأ الطالبة كلمات فيها مد بالألف عند إعطائها بطاقات مكتوبه بنسبة لا تقل عن 80% – أن تقرأ الطالبة كلمات فيها مد بالواو عند إعطائها بطاقات مكتوبه بنسبة لا تقل عن 80% – أن تقرأ الطالبة كلمات فيها مد بالياء عند إعطائها بطاقات مكتوبه بنسبة لا تقل عن 80% – أن تقرأ الطالبة كلمات فيها سكون عند إعطائها بطاقات مكتوبه بنسبة لا تقل عن 80% – أن تقرأ الطالبة كلمات فيها شدة بالفتح، بالضم، بالكسر عند إعطائها بطاقات مكتوبه بنسبة لا تقل عن 80%	– أن تقرأ الطالبة كلمات تحتوي على تنوين بالفتح، بالضم، بالكسر عند إعطائها بطاقات مكتوبه بنسبة لا تقل عن 80% – أن تقرأ الطالبة كلمات تحتوي على التاء المفتوحة، والتاء المربوطة عند إعطائها بطاقات مكتوبه بنسبة لا تقل عن 80% – أن تقرأ الطالبة كلمات تحتوي على القمرية عند إعطائها بطاقات مكتوبه بنسبة لا تقل عن 80 % – أن تقرأ الطالبة كلمات تحتوي على الشمسية عند إعطائها بطاقات مكتوبه بنسبة لا تقل عن 80 %	1) بطاقات الكلمات مشكلة بالحركات 2) أناشيد 3) عرض بوربوينت 4) قصة مستوى 2	ملاحظة أداء الطالبة. استجابة شفوية من قبل الطالبة.	18 حصص، كل حصة 45 دقيقة الزمن = ثلاثة عشر ساعة ونصف

إجراءات تطبيق الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي.

البعد	الأهداف التدريسية	أدوات التدريس	استراتيجية التقييم	عدد وزمن الحصص
بعد الجملة	-أن تقرأ الطالبة جملة من كلمتين عند إعطائها بطاقات مكتوبة لجملة من كلمتين بنسبة لا تقل عن 80% -أن تقرأ الطالبة جملة من ثلاث كلمات عند إعطائها بطاقات مكتوبة لجملة من ثلاث كلمات بنسبة لا تقل عن 80 % -أن تقرأ الطالبة فقرة طويلة مشكلة بالحركات عند إعطائها قصة قصيرة بنسبة لا تقل عن 80%	بطاقات جمل مشكلة بالحركات عرض بوربوينت قصة مستوى 3 لوحة تركيب كلمات الجملة	ملاحظة أداء الطالبة. استجابة شفوية من قبل الطالبة.	**6 حصص، كل حصة 45 دقيقة** الزمن = **أربع ساعات ونصف**
بعد الاستيعاب القرائي	- أن تحدد الطالبة الإجابات الصحيحة على أسالة النص القرائي من خلال نص مكتوب بنسبة لا تقل عن 80% - أن تحدد الطالبة الأفكار الرئيسية بطريقة واضحة من خلال النص القرائي بنسبة لا تقل عن 80% - أن تحدد الطالبة معاني الكلمات الصحيحة من خلال النص القرائي بنسبة لا تقل عن 80 %	1) بطاقات تتكون من مجموعتين المجموعة الأولى فيها كلمات والمجموعة الثانية معاني كلمات المجموعة الأولى . 2) عرض بور بوينت 3) قصة 4) نصوص مكتوبة أوراق عمل	ملاحظة أداء الطالبة. استجابة شفوية من قبل الطالبة	**10 حصص، كل حصة 45 دقيقة** **الزمن = سبع ساعات ونصف**

العينة: تم اختيار عينة من 30 طالبة بطريقة عشوائية في مدارس غرب الدمام، وبعدها تم التعيين العشوائي للعينة إلى 15 طالبة مجموعة تجريبية و15 طالبة مجموعة ضابطة.

اختبار قبلي: يقيس مهارات القراءة لدى طالبات ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية والضابطة لتحديد مواطن الضعف لدى الطالبات والعمل عليها بطريقة مكثفه من خلال البرنامج.

تطبيق البرنامج بطريقة قراءة مكثفة على طالبات المجموعة التجريبية خلال شهرين متواصلين من العمل يوميا، أما المجموعة الضابطة فيطبق البرنامج بطريقة غير مكثفة وذلك عن طريق تطبيقه ثلاث حصص في الأسبوع ومدة الحصة 30 دقيقه خلال 3 شهور.

اختبار بعدي: بعد انقضاء مدة البرنامج على المجموعتين يتم عمل نفس الاختبار المعد من قبل الباحثة، لقياس مستوى التحسن في مهارات القراء لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية.

المعيار الإحصائي للحكم على مستوى مهارات القراءة اعتمدت الباحثة على تصنيف المتوسطات الحسابية كالآتي:

جدول (4): تصنيف المتوسطات على مستوى امتلاك المهارة

مستوى امتلاك المهارة	ممتاز	جيد	بطيء	ضعيف	ضعيف جدا
المتوسط الحسابي	5.00-4.2	4.2-3.4	3.4-2.6	2.6 – 1.8	1.8 -1.00

مستوى امتلاك مهارة القراءة بأبعادها للعينة قبل البرنامج المكثف

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات امتلاك أفراد العينة لمهارة القراءة

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الترتيب
قراءة الحروف	أ	2.78	0.47	بطيء	1
	ب	2.69	0.32	بطيء	2
قراءة الكلمات	أ	2.54	0.26	ضعيف	4
	ب	2.59	0.21	ضعيف	3
قراءة الجمل	أ	2.35	0.38	ضعيف	6
	ب	2.41	0.51	ضعيف	5
الاستيعاب القرائي	أ	2.00	0.4	ضعيف	7
	ب	1.87	0.62	ضعيف	8

في جدول رقم (5) نلاحظ أن أعلى بُعد حصولا على درجات كان " قراءة الحروف " للمجموعة (أ) بمتوسط 2.78 وانحراف معياري 0.47. ثم يأتي البعد "قراءة الكلمات" ثانياً وكانت المجموعة (ب) فيه بالمرتبة الثالثة بمتوسط 2.54 نقطة. يليه بُعد "قراءة الجمل" وتفوقت فيه المجموعة (ب) بـ2.41 درجة. وأخيراً يأتي بُعد "الاستيعاب القرائي" كأقل متوسط درجات تفوقت في المجموعة (أ) بمتوسط 2.00 وانحراف معياري 0.4.

نتائج الدراسة ومناقشتها

الفرضية الأولى: توجد فروق دالة إحصائيا في درجات طالبات المجموعة التجريبية (أ) بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي تعزى للبرنامج المكثف.

للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين للتحقق من فعالية البرنامج المكثف على مهارة القراءة لدى طالبات صعوبات التعلم والجدول التالي يوضح نتيجة الاختبار

جدول (6): اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين لقياس فرق الدرجات في المجموعة (أ) قبل وبعد البرنامج المكثف

البُعد	العدد	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	الانحراف المعياري القبلي	الانحراف المعياري البعدي	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
قراءة الحروف	15	2.78	2.84	0.47	0.54	3.78-	14	0.002
قراءة الكلمات	15	2.54	2.79	0.26	0.35	3.8-	14	0.002
قراءة الجمل	15	2.35	2.71	0.38	0.39	6.87-	14	0.000
الاستيعاب القرائي	15	2.00	2.68	0.4	0.75	3.4-	14	0.004
المقياس ككل	15	2.41	2.75	0.37	0.53	8.2-	14	0.000

نلاحظ من الجدول (6) أن قيم مستويات الدلالة جميعها كانت أقل من 0.05 وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مهارات القراءة بين طلاب المجموعة (أ)، ومن المتوسطات الحسابية للعينة يتبين ان الفروقات في كل المحاور كانت لصالح الاختبار البعدي،

مما يعني أن البرنامج المكثف قد أثبت فعاليته برفع درجات القراءة بجميع أبعادها لدى طلاب صعوبات التعلم.

مستوى امتلاك مهارة القراءة بأبعادها للعينة بَعد البرنامج المكثف

الفرضية الثانية: توجد فروق دالة إحصائيا بعد تطبيق البرنامج بين درجات طالبات المجموعة التجريبية (أ) ودرجات طالبات المجموعة الضابطة (ب) لصالح المجموعة التجريبية.

لاختبار هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والجدول التالي يوضح نتيجة الاختبار

جدول (7): اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في درجات طالبات المجموعة التجريبية (أ) ودرجات طالبات المجموعة الضابطة (ب) بعد البرنامج المكثف

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
قراءة الحروف	(أ)	15	3.47	0.54	2.237	28	0.033
	(ب)	15	3.04	0.45			
قراءة الكلمات	(أ)	15	3.24	0.35	3.465	28	0.002
	(ب)	15	2.83	0.17			
قراءة الجمل	(أ)	15	3.08	0.39	3.747	28	0.001
	(ب)	15	2.74	0.42			
الاستيعاب القرائي	(أ)	15	2.64	0.75	2.765	28	0.010
	(ب)	15	2.47	0.51			
المقياس ككل	(أ)	15	2.86	0.53	6.581	28	0.000
	(ب)	15	2.35	0.41			

نلاحظ من الجدول (7) أن قيم مستويات الدلالة جميعها كانت أقل من 0.05 وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات امتلاك مهارة القراءة بين طلاب المجموعة التجريبية (أ) وطلاب المجموعة الضابطة (ب) وذلك بعد أجراء اختبار مهارات القراءة، ومن المتوسطات

الحسابية للعينة يتبين ان الفروقات في كل المحاور كانت لصالح طلاب المجموعة التجريبية (أ)، مما يثبت فعالية البرنامج المكثف لتحسين مهارة القراءة لطلاب صعوبات التعلم.

مناقشة النتائج:

تستعرض الباحثة تفسير النتائج ومناقشتها من خلال نتائج الدراسات السابقة في الأثر الإيجابي الدال للبرنامج المكثف في تنمية مهارات القراءة:

تعزو الباحثة نتيجة وجود أثر دال للبرنامج المكثف المقترح في تنمية مهارات القراءة إلى جملة من العوامل ومنها ما يتعلق بالفكرة الأساسية للبحث وهي التركيز على تدريس مهارات القراءة بشكل مكثف ويومي ومستمر لمدة شهرين في تعليم المرحلة الابتدائية، ومنها أيضا محتوى البرنامج وطريقه اختزال أهم مكونين في مهارات القراءة أولا، التعرف على الكلمة والثاني، الفهم القرائي، وتقديمها لمجموعه من التلاميذ اللذين يتشابهون في مستوى صعوبات القراءة وفي نقاط الضعف لديهم، بمعنى البدا من حيث نقاط الضعف وتركيز الجهود عليها، ولا ينقل من مهارة إلى مهارة أخرى حتى يتأكد من التمكن في اتقان المهارة السابقة.

تفسر الباحثة هذه النتيجة بناء على اتفاق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية، مثل دراسة هشام (2010) ودراسة قشطا (2011) ودراسة **Vaughn** (2014) التي أثبتت نتائجهم أن تدريب الطلاب في برامج قراءة لا تعتمد على تكثيف ساعات التدخل غير كافٍ وكان تأثيره الإيجابي مقصورًا على الأقلية وليس غالبية الطلاب، ولو تم تزويدهم ببيئة قراءة محفزة وممارسة طويلة مكثفة، لكانوا قد تحسنوا. وقد ذكرت دراسة **spencer** (2015) ودراسة **Folsom** (2018) ودراسة **Donnelly** (2019)، أن النهج التقليدي في طريقة ومدة تدريس مهارات القراءة غير فعال وأثره غير ممتد. وأخيرًا، تؤكد هذه النتائج اعتقاد الباحثين الحاليين أنه من الضروري تعميم طريقة التدريب على القراءة المكثفة للتحسين من المهارة اللغوية وفهم القراءة بشكل عام.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة:

- اعتماد البرامج المكثفة لمعالجة صعوبات القراءة لما لها أثر كبير في تنمية مهارات القراءة لدى الطالبات ذوات صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية.
- تقديم دورات تدريبية عن أهمية طريقة القراءة المكثفة كخطوة في استمرار التعلم مدى الحياة لفريق العمل المختص لذوي صعوبات التعلم والطلاب وأسرهم.
- إجراء دراسات أكثر في القراءة المكثفة مع متغيرات أخرى كالاستيعاب القرائي، الطلاقة القرائية في مجال صعوبات القراءة، وذلك لشح الدراسات والبحوث في هذا المجال.

المراجع

أولاً: العربية:

- إبراهيم، سليمان عبد الواحد، أحمد، هاني شحات. (2011). صعوبات التعلم النمائية وأثرها على القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم (ط1). القاهرة، مصر: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو رخا، رأفت رخا السيد محمد، و شريف، نادية محمود .**(2003)** . أثر استخدام برنامج علاجي لأطفال المرحلة التأسيسية ذوي صعوبات التعلم: دراسة تجريبية (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة القاهرة، القاهرة. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/875606
- البرعي، عبدالله علي محمود .(2013). فاعلية برنامج محوسب لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
- بشير، محمد ثاني. (2017). برنامج مقترح لعلاج الصعوبات في تعلم القراءة. أبحاث المؤتمر الدولي الأول: قراءة التراث العربي والإسلامي بين الماضي والحاضر: مركز تحقيق المخطوطات وجامعة قناة السويس – كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مج5 ، الإسماعيلية: جامعة قناة السويس – مركز تحقيق المخطوطات وكلية الآداب والعلوم

الإنسانية، 473 - 485. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/945453

- حجازي، أحمد زكريا عبدالحميد، و المنقاش، عبدالله محمد.**(2017)** . فعالية برنامج قائم على استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم .المجلة السعودية للتربية الخاصة: جامعة الملك سعود، ع6 ، **119** - **161**. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/894228
- حسين، عبدالله أحمد عبدالله .(2010). بناء مقياس تشخيص صعوبات التعلم و التحقق من دلالات صدقه و ثباته و تقنينه في البيئة الأردنية (رسالة دكتوراة غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان.
- الخطيب، جمال محمد.(2013). مدخل إلى صعوبات التعلّم (ط 1). الدمام، المملكة العربية السعودية: مكتبة المتنبي.
- الروسان، فاروق. (2013).سيكولوجية الأطفال غير العادين (ط 10). عمان، الأردن: دار الفكر.
- الزيات، فتحي مصطفى.(1998). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية (ط 1) المنصورة، مصر: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي. (2007). صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية (ط1). القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.
- السرطاوي، عبدالعزيز، طيبي، سناء عورتاني، الغزو، عماد محمد، منصور، ناظم. (2013). تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها (ط 2).عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- السعيد، حمزه خالد، و أبو فخر، غسان عبدالحي .**(2005)** . تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وفاعلية برنامج علاجي مقترح: دراسة تجريبية في مدينة دمشق (سالة دكتوراه غير منشورة). جامعة دمشق، دمشق. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/574060

- شحاتة، حسن سيد حسن، الخفاجي، عدنان عبد طلاك، و الغانمي، باسم فارس جاسم . **(2016).** استراتيجية توليفيه قائمة على القراءة الموسعة والقراءة المكثفة لتنمية مستويات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الإعدادية في العراق. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية: جامعة الكوفة – كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، مج10، ع19، 15 – 56. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/824441
- شريف الدين، مونيكا الين .(2012). أنماط الذاكرة العاملة (التنفيذية، البصرية، الصوتية) لدى طلبة صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات (رسالة ماجستير منشورة). جامعة عمان، الأردن.
- الظاهر، قطان أحمد.(2010). صعوبات التعلم (ط 3). عمان، الأردن : دار وائل للنشر والتوزيع.
- عبد الحميد، بكري ، أم الجيلالي، حاكم ، كريمة، كروات.**(2016)**. صعوبات التعلم الأكاديمية في الوسط المدرسي : دراسة أمبريقية ميدانية بمدينة سعيدة. مجلة الحقيقة، **Issue 37, pp.536-552** 2016، **Issue 37, pp.536-552** 2016، 1
- عبدالحميد، الشيماء ناجى عطية، حسن، منى خليفة علي، و حسين، على عبدالمنعم . **(2019).** فعالية برنامج علاجي قائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لخفض صعوبات القراءة في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوى صعوبات التعلم. المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ، ع9 ، 57-86. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/971331
- عثمان، تهاني محمد، و زكي، دعاء محمود. (2014). استخدام برنامج بريب **PREP** المقترح لعلاج صعوبات القراءة لدى الأطفال .مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس – كلية التربية –الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة،ع156 ، 57 – 94. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/760631
- قشطا، عواد، و زلفا، بدر الدين. (2011). اثر القراءة الحرة المكثفة عل تنمية مهارات استيعاب المقروء لدى طالبات الصف التاسع بمحافظة غزة .مجلة الجامعة الإسلامية

للبحوث الإنسانية: الجامعة الإسلامية بغزة – شئون البحث العلمي والدراسات العليا، مج19، ع2 ، 777 – 809. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/648214

- محمد، صلاح عميرة علي.(2017). برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عين شمس، القاهرة.
- منصور، محمد عبدالمجيد.**(2006)** . تنمية مهارة الكتابة عن طريق استخدام نشاطين قائمين على القراءة المكثفة. تجارب ودراسات تربوية. ترجمة لأعمال تربوية معاصرة: كلية المعلمين – مركز البحوث والدراسات التربوية – وحدة الترجمة والتعريب، ع 3 ، 65 – **69**. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/246048
- هاشم، سيد حيدر إسماعيل، و عبدالوهاب، عبدالناصر أنيس.**(2010)** . أثر برنامج مكثف في القراءة على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، المنامة. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/727799

ثانياً: الأجنبية:

- Al Otaiba, S., & Torgesen, J. (2007). Effects from intensive standardized kindergarten and first-grade interventions for the prevention of reading difficulties. In Handbook of response to intervention (pp. 212-222). Springer, Boston, MA.
- Bilouk, I. (2015). The Impact of Short Stories as an Extrinsic Reward in an Intensive Reading Environment on Learners' Intrinsic Motivation. al-Athar, 260(5297), 1-12.
- Bresina, B. C., Baker, K., Donegan, R., & Whaley, V. M. (2018). Intensive Intervention Practice Guide: Applying Response to Intervention for Secondary Students Who Struggle with Reading Comprehension. Office of Special Education Programs, US Department of Education.
- Cantrell, S. C., Powers, S. W., & Roth, N. P. (2013). Intensive instruction in reading components: A comparison of instructional

focus in two early reading programs. Research in the Schools, 20(1), 23.

- Coyne, M. D., & Koriakin, T. A. (2017). What Do Beginning Special Educators Need to Know About Intensive Reading Interventions?. Teaching Exceptional Children, 49(4), 239-248.
- Donnelly, P. M., Huber, E., & Yeatman, J. D. (2019). Intensive summer intervention drives linear growth of reading skill in struggling readers. Frontiers in psychology, 10, 1900.
- Erickson, M. (2013). The Effect of Intensive Reading Intervention on California State Testing Scores in a Small Rural Middle School.
- Folsom, J. S., Reed, D. K., Aloe, A. M., & Schmitz, S. S. (2019). Instruction in District-Designed Intensive Summer Reading Programs. Learning Disability Quarterly, 42(3), 147-160.
- Hicks, J. (2018). The Effectiveness of Reading Interventions for Middle School Students with Learning Disabilities.
- Simpson, S. B., Swanson, J. M., & Kunkel, K. (1992). The impact of an intensive multisensory reading program on a population of learning-disabled delinquents. Annals of Dyslexia, 42(1), 54-66.
- Spencer, K. D. (2015). The academic effect of an intensive reading intervention program at a rural California middle school using data from a one year program. University of the Pacific.
- Teigland, C. J. (2001). A Study of the effectiveness of a school-designed intensive small group reading program for low performing second grade students in a Maryland elementary school (Doctoral dissertation, Wilmington College).
- Vaughn, S., & Wanzek, J. (2014). Intensive interventions in reading for students with reading disabilities: Meaningful impacts. Learning Disabilities Research & Practice, 29(2), 46-53.
- Wanzek, J., Stevens, E. A., Williams, K. J., Scammacca, N., Vaughn, S., & Sargent, K. (2018). Current evidence on the effects of intensive early reading interventions. Journal of learning disabilities, 51(6), 612-624.
- Zatalini, R. RECTIFYING THE TEACHING OF INTENSIVE READING THROUGH METACOGNITIVE STRATEGY: A CASE IN AN INDONESIAN JUNIOR HIGH SCHOOL. International Journal of Educational Best Practices, 3(1), 1-14.