مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS

تاريخ الاستلام: 11/ 12/ 2022م
تاريخ القبول: 29/ 01/ 2023م

فاعلية برنامج إرشادي سلوكي لخفض صعوبات القراءة لدى عينة من طالبات الصف الخامس الأساسي بمدينة ذمار

أ.د. أحمد عبدالله الدميني [*] د. كريمة علي الجبجبي [**] هيفاء عادل شعبان [***]

Dr.dominy1977@gmail.com dr.krema56789@gmail.com haifashaaban12345@gmail.com

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي سلوكي لخفض صعوبة القراءة لدى أفراد العينة من المجموعة التجريبية، وتكونت عينة الدراسة من (34) طالبة من الصف الخامس بمدرسة الوحدة للتعليم الأساسي بمدينة ذمار، وتم اختبار الطالبات اللاتي يعانين من انخفاض في مستوى القراءة، وتم استخدام مقياس تشخيص القراءة المتعدد المكون من (40) عبارة، والبرنامج الإرشادي الجمعي من إعداد الباحثين، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي من خلال تصميم المجموعة التجريبية الواحدة، وأظهرت النتائج: فروقًا ظاهرية بين متوسطات التطبيقات الثلاثة، القبلي، والبعدي، والتتبعي، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وكذلك بين التطبيق القبلي والتتبعي لصالح التطبيق التتبعي، وبين التطبيق البعدي والتتبعي لصالح التتبعي.

الكلمات المفتاحية: صعوبة التعلم، صعوبات القراءة، البرنامج الإرشادي، الإرشاد الجمعي.

[*] أستاذ علم النفس التربوي- قسم العلوم النفسية والتربوية - كلية التربية جامعة ذمار-الجمهورية اليمنية.

[**] دكتوراه علم النفس التربوي – الجمهورية اليمنية.

[***] طالبة دكتوراه في علم النفس التربوي - قسم العلوم النفسية والتربوية - كلية التربية جامعة ذمار- الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: الدميني، أحمد عبدالله، والجبجبي، كريمة علي، وشعبان، هيفاء عادل. (2023). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي لخفض صعوبات القراءة لدى عينة من طالبات الصف الخامس الأساسي بمدينة ذمار، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(1)، 134-178.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i1.1380

OPEN ACCESS
Received: 11-12-2022
Accepted: 29-01-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Counseling program to reduce reading difficulties among a sample of fifth grade students in the basic education stage in Dhamar city

Dr. Ahmmed Abdu Allah Aldomini* Dr. Karema Ali Aljabjabi** Haifa Adel Shaban***

Dr.dominy1977@gmail.com dr.krema56789@gmail.com haifashaaban12345@gmail.com

Abstract:

This study aimed to identify the effectiveness of a counseling program to reduce the difficulty of reading among the sample members of the experimental group.the study sample consisted of (34) female students from the fifth grade at Al Wahda school for Basic Education in Dhamar city, the multiple dreading diagnosis consisting of(40)phrases, and the collective indicative program prepared by the researchers, and the quasi experimental approach was used by designing one experimental group. The tribal and remote application in favor of the post application, as well as between the tribal and follow-up application, and between the post and follow-up application in favor of the traceability.

Keywords: learning difficulty, difficulty reading, mentoring program, Group Counseling.

* Professor of Educational Psychology, Department of Psychological and Educational Sciences, Faculty of Education, Thamar University, Republic of Yemen.

** PhD in Educational Psychology, Republic of Yemen.

*** PhD student in Educational Psychology, Department of Psychological and Educational Sciences, Faculty of Educational, University of Thamar, Republic of Yemen.

Cite this article as: Al-Domini, Ahmed Abdullah**,** & Al-Jabjabi, Karema Ali**,** & Shaban, Haifa Adel. (2023). Effectiveness of counseling program to reduce reading difficulties among a sample of fifth grade students in the basic education stage in Dhamar city, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5*(1). 134-178.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i1.1380

المقدمة:

تُعد القراءة إحدى مهارات اللغة الأساسية ووسيلة الاتصال الإنساني، بها نرتقي، وبواسطتها نعتز بلغتنا، وقد شهد الوطن العربي وكذلك اليمن تطورًا في مجال تعلم اللغة، فعلى الرغم من أن المنظومة التربوية اليمنية في السنوات الأخيرة شهدت تغيرات جذرية مست كلًّا من المعلم والمتعلم على حد سواء لغرض تحسين نوعية التعلم، والارتقاء بالمنظومة التربوية اليمنية، حيث شهدت المدارس عدة إصلاحات على مستوى البرامج وطرائق التعليم، فأنهم قد أغفلوا الاهتمام باللغة العربية.

واهتموا بموضوع صعوبات التعلم من قبل المختصين، كالأطباء وعلماء النفس وعلماء التربية. وميدان صعوبات التعلم من الميادين الحديثة نسبيًا في التربية الخاصة، إذ يمكن إرجاع بدايته إلى نهاية القرن التاسع عشر، وبداية القرن العشرين، وظهر مصطلح صعوبات التعلم في فتره الستينات من القرن الماضي، وأول من أطلقه هو (صامويل كيرك) على فئة من التلاميذ (1961)، وعرفها بالحالة التي يظهر على صاحبها مشكلة أو أكثر في النطق واللغة، دون إعاقة حسية، وإعاقة ذهنية (مرقص، 2006، ص112).

وأثبتت بعض أدبيات التربية الخاصة أن صعوبات التعلم إعاقة خفية محيرة، فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم، كالعجز في مهارة تعلم الكتابة، وعدم القدرة على تعلم القراءة (علي، 2011، ص20).

وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات كدراسة قدي (2017) وجود علاقة بين صعوبات تعلم القراءة والانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ودراسة المطلق (2017) التي أشارت إلى وجود ارتباط بين مستوى الانتباه، والإدراك، والأداء، في القراءة، والكتابة، وتوصلت نتائج بعض الدراسات إلى إمكانية التغلب على صعوبات التعلم كدراسة عواد(1994).

وفي هذا الموضوع أقيمت عدة مؤتمرات: منها المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم (لحياة أفضل) 16، 17أكتوبر 2019، في مركز الشارقة لصعوبات التعلم، وأشارت النتائج إلى زيادة الوعي بهذه الصعوبات لدى الكادر التعليمي والمختصين، واطلاعهم على التجارب الحديثة، واكتساب المزيد من الخبرات في اكتشاف وتطوير مهارات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وتستوجب صعوبات تعلم القراءة رفع معدلهم في التحصيل الدراسي، وتحقق التوافق الدراسي، والذي يعد من أهم المفاهيم التي حظيت باهتمام بالغ من قبل علماء النفس، كونه من أهم مؤشرات الصحة النفسية.

ومن هذا المنطلق جاءت الدراسة الحالية لبناء برنامج إرشادي لتحسين صعوبات القراءة، انطلاقًا من أن التعلم لا يقتصر على تلقين المعرفة فحسب، بل أصبح عملية إحداث تغيرات إيجابية في طبيعة وسلوك المتعلم، من خلال التعرف على أحواله وإيقاظ القوى العقلية وتنميتها، وتطوير المهارات، لاكتساب المعرفة، إزاء ذلك حرصت وزارة التربية والتعليم على تطوير المناهج وتحرير الطرق التقليدية من قيودها القديمة، خاصة ما يتصل بتدريس فنون اللغة العربية، والتمكين من فهمها واستيعابها، فهي لغة القرآن، من خلالها يفهم التلميذ أسرار هذه اللغة، والرسول الكريم أول من أرشد أمته إلى ذلك بدعوة من الله إلى تعلم القراءة، قال تعالى: ﴿قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ ٱلْفَلَقِ ۝١ مِن شَرِّ مَا خَلَقَ ۝٢ وَمِن شَرِّ غَاسِقٍ إِذَا وَقَبَ ۝٣ وَمِن شَرِّ ٱلنَّفَّٰثَٰتِ فِي ٱلْعُقَدِ ۝٤ وَمِن شَرِّ حَاسِدٍ إِذَا حَسَدَ ۝٥﴾ [العلق: 1-5].

وقد رسمت وزارة التربية والتعليم أهداف تدريس اللغة على أساس أنماط السلوك اللغوي، الذي يقوم به المتعلم أو ما يتوقع أن يقوم به، ولأجل فهم اللغة وإتقان مهاراتها لا بد من اكتساب عدة مهارات فرعية مثل: مهارة الاستماع إلى الحديث، وفهم التعبير الشفوي، وتعلم القراءة، وإتقانها لفظيًا.

وقد أوصت هذه الدراسة بضرورة الاهتمام باللغة ومهاراتها التي منها: القدرة على تعلم القراءة، واكتساب قدر مناسب من السرعة فيها، معرفة القراءة الصحيحة، من حيث سلامة النطق، وإخراج الحروف من مخارجها، وجودة الإلقاء، وفهم المقروء والاستمتاع به، فضلًا عن الإدراك الهجائي الصحيح للمقروء، كي يستطيع الطالب اجتياز جميع المقررات بنجاح، فقد ذكر فلوح وسعيد، (1979م):

أننا باللغة نقرأ، ونفهم، وهي مفتاح لكل علم متقدم، وتقدّم الطالب في القراءة يعني تقدمه في سائر مواد المنهج، فاللغة أساس تحصيله أو انصرافه عنها. إنّ نمو مستوى القراءة في السنوات الأولى من عمر الطفل يجعله يتعلمها سريعًا، ومهمة المعلم أن يعينه على تحقيق هذا النمو، ويكوّن عادات صحيحة وسليمة في أثناء تعلم القراءة، ونمو مهاراتها، بما يتناسب مع مراحل نمو الأطفال، وفهم لغاتهم، والتعرف على ميولهم ورغباتهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم. (فلوح وسعيد، 1979، ص 41).

وما لاحظه الباحثون في حقل التربية والتعليم هو صعوبة وتدني مستوى القراءة، لدى بعض التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

مشكلة الدراسة:

صعوبة القراءة من المشكلات التي تؤثر سلبًا على التلميذ وشخصيته، وتقديره لذاته، أثناء تحصيله التعليمي، فالفرد يقرأ ليتعلم، والذي لا يقرأ يعيش في عزلة جغرافية، وعقلية، والقراءة أساس رُقي وتفتح الأفراد بعد تخلصهم من الأمية، ومع ذلك نجد أنّ أُمة القراءة ما زالت تعاني من أزمة القراءة.

ومشكلات القراءة تعد عائقًا واضحًا في معظم مدارس الجمهورية اليمنية، وتتضح عند معظم الأطفال حين يبلغون سن التعلم والتعليم، وخاصة في المراحل الأساسية، وما بعدها من المراحل، وقد صنف الخبراء صعوبة القراءة على أنها أكثر المشاكل الأكاديمية تعقيدًا في علاجها وتستوجب إيجاد حلول لها، إذ صنف العديد من الطلبة على أن لديهم ضعفا في مهارات القراءة، وأشارت بعض الإحصائيات إلى أن نسبة (85%) يعانون من ضعف التركيز الشديد، إذا ما قورن بالتركيز على المواضيع الأخرى كالحساب والعلوم وغيرها (عدس، 2002،ص 283).

وقد بينت بعض الدراسات فاعلية البرامج الإرشادية في التغلب على صعوبة القراءة: كدراسة (الديري، 2016) التي أشارت نتائجها إلى وجود تحسن في أداء المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وكذلك دراسة (عطية، 2006) التي أشارت إلى فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي والتلخيص في تنمية المهارات للتغلب على صعوبة القراءة، وتعد هذه الأخيرة أساس العملية التعليمية، ومفتاحا لجميع المواد الدراسية.

ويجمع العاملون في التربية والتعليم على أن التعليم بدون القراءة لا يحقق سوى ضعف في التعليم، ومن ثم يجب التأكيد على وجود علاقة وثيقة بين اكتساب المهارات القرائية، والنشاط القرائي (بحري، 2006، ص 254)، وقد لاحظ الباحثون الذين يعملون في مجال التربية والتعليم والجانب الإرشادي من خلال التعامل المباشر مع الطلبة (الأطفال)، وشكاوى أولياء الأمور، وتذمر المعلمين، ومتابعة نتائج التحصيل الدراسي وخاصة مادة اللغة العربية، والعودة إلى سجل الأخصائيين الاجتماعيين أن صعوبات تعلم القراءة تمثلت في:

عدم معرفة الحرف العربي وكتابته، ولفظه، وعدم معرفة الحركات الثلاث الفتحة والضمة، والكسرة، أو التنوين والسكون، أو الشدة، والمد، والوصل، واكتشف الباحثون من خلال الدراسة الاستطلاعية التي قاموا بها في مدرسة الوحدة بمدينة ذمار في شهر (3-2021)، ومن خلال مقياس تشخيص صعوبات القراءة، أن هناك ضعفا في القراءة والكتابة، التي تعد المدخل لتعلم المساقات

الأخرى، خاصة أن التلميذ في الصف الخامس يفترض أن يكون متقنًا لآلية القراءة، وتجاوز مرحلة الصعوبات الهجائية، وزاد محصوله من المفردات والأساليب، وأصبح قادرًا على قراءة الكلمات السهلة وإن لم يمر بها من قبل، وخاصة أن من أهداف مرحلة التعليم الأساسي أنتاج طالب لديه ميل إلى القراءة، وحب المطالعة، لتصبح القراءة عنده فيما بعد جزءا من عمله اليومي ووسيلة لنموه اللغوي.

واستنادًا إلى ما سبق ذكره يمكن تحديد مشكلة الدراسة بطريقتين:

أولًا: خطورة المشكلة التي أشارت إليها بعض نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال، إضافة إلى تردي الواقع التعليمي في مدارس الوطن العربي عامة، وفي مدارس اليمن خاصة، ولا سيما في ظل الحروب والأزمات مما نتج عنه تسرب الطلاب، وعدم تكريس الأهمية للكتاب المدرسي، والقراءة، فكان لا بد من دراسة مشكلة ضعف القراءة وصعوبة اكتساب مهاراتها المتعددة من خلال تصميم برنامج إرشادي سلوكي قائم على الأنشطة المتعددة وفق عدد من نظريات الإرشاد النفسي (السلوكية، اللغوية، لعب الأدوار)، والاستفادة من الخبرات العربية والعالمية من أجل تقديم المساعدة اللازمة، والفاعلة للطلبة في الصف الخامس، والمعلمين، والوقاية من هذه المشكلة في تحسين مهارات القراءة، ومواجهة المشكلة بكل مسؤولية.

ثانيًا: يمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي لخفض صعوبات القراءة لدى المجموعة التجريبية؟

ويندرج تحته الفرضية الآتية:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات أفراد العينة للمجموعة التجريبية بين التطبيقات الثلاثة القبلي والبعدي والتتبعي في مقياس تشخيص صعوبة القراءة.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على مستوى صعوبات القراءة لدى طالبات الصف الخامس بمدينة ذمار.
- التعرف على فاعلية البرنامج الإرشادي لتحسين مهارات القراءة للمجموعة التجريبية الواحدة.

- الكشف عن الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي والتتبعي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي.

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة في أن القراءة الركيزة الأولى لتحصيل المعرفة وتوثيقها.
- إتقان الطالبات للقراءة من أجل التقدم في سائر المساقات التعليمية الأخرى، حيث إن للقراءة حسا ثقافيا، وأمنيا، ووجدانيا.
- إثراء المكتبات في الجامعات اليمنية، ووزارة التربية والتعليم بهذه الدراسة.
- الإسهام في تحسين المستوى الأكاديمي للطالبات المشاركات في الدراسة من خلال تنمية مهاراتهن في القراءة، والتي قد تساعدهن في بقية المواد الدراسية بشكل عام.
- على ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج وتوصيات يتم تكثيف الحصص الدراسية لتنمية المهارات القرائية، وزيادة الأنشطة الصفية لتعزيز مهارة القراءة والوصول إلى قراءة مثمرة؛ كونها أول دراسة حسب علم الباحثين في مدينة ذمار.

حدود الدراسة:

حدود موضوعية وبشرية: برنامج إرشادي سلوكي لخفض صعوبات القراءة لدى عينة من طالبات الصف الخامس بمدينة ذمار.

حدود زمانية: الفصل الثاني للعام الدراسي (2021-2022)

حدود مكانية: مدرسة الوحدة للبنات بمدينة ذمار.

مصطلحات الدراسة:

تعريف الفاعلية:

هي القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة طبقًا لمعايير محددة مسبقًا، وتزداد الكفاءة أو الفاعلية كلما أمكن تحقيق النتيجة تحقيقًا كاملًا (بدوي، 1982، ص13).

البرنامج الإرشادي:

يعرفه زهران (2002) بأنه برنامج منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديًا وجماعيًا؛ بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي وتحقيق التوافق النفسي، ويقوم بتخطيطه لجنة وفريق من المسؤولين المؤهلين (زهران، 2002، ص449).

ويعرف الخطيب (2005): بأنه البرنامج المخطط والمنظم الذي يقدم الخدمات الإرشادية المباشرة، وغير المباشرة بشكل فردي وجماعي للمسترشدين؛ بهدف مساعدتهم في تحقيق نموهم الشامل والمتكامل في شتى المجالات (الخطيب، 2005، ص 96).

التعريف الإجرائي للبرنامج: هو مجموعة من الأنشطة التربوية واللامنهجية، تقدم لعينة الدراسة، وتتضمن عددًا من الجلسات، كما تتضمن مجموعة من الأنشطة والألعاب والمهام والتدريبات (المعرفية، والسلوكية، واللغوية) يتم تقديمها لمجموعة من الطالبات ذوات صعوبات تعلم القراءة بهدف تحسين القصور لديهن.

تعريف صعوبات التعلم: هي وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي (الدراسي في مواد القراءة، أو الكتابة، أو الحساب)، وغالبًا ما يسبق ذلك مؤشرات مثل صعوبات في تعلم اللغة الشفهية (المحكية) التي تظهر في الطفل تأخرًا في اكتساب اللغة (التهامي، وآخرون، 2018، ص7).

ويعرف الروسان وآخرون القراءة: بأنها عملية نفسية عقلية معقدة تتضمن قدرة تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وهي واحدة من العمليات العقلية اللازمة للتلاميذ العاديين، وواحدة من المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي للفرد، وهدف رئيسي من أهداف المدرسة الابتدائية (الروسان وآخرون، 2004، ص 66-67).

ويعرفها فتحي الزيات: بأنها جزء من النظام اللغوي وترتبط ارتباطًا وثيقًا بالصيغ الأخرى للغة، والقراءة تشكل أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، وتؤدي صعوبات القراءة إلى السبب في الفشل الدراسي (الزيات، 1998، ص 451)

ويعرفها حسن: أنها نشاط عقلي فكري تدخل فيه الكثير من العوامل التي تهدف في أساسها إلى ربط لغة التحدث بلغة الكتابة (حسن، 2000، ص11).

ويرى الباحثون: أنها إجازة لفظ مكتوب في المنهج، أو السبورة، أو اللوحة التعليمية، وهي أيضًا قراءة بصوت مسموع، وعملية فكرية، وعضوية يقوم بها القارئ لحل الرموز الكتابية والنطق بها عن طريق جهاز النطق، والاستماع إلى المقروء مع تمثل ما يسمعونه من غير أن يروا المادة المقروءة، وقد تكون القراءة صامتة ليس فيها صوت ولا همس، فالقراءة -مهما تعددت معانيها- تبقى مكونا ثقافيا، ومعرفيا، ووجدانيا.

تعريف صعوبات القراءة:

عرفها القاسم: بأنها من أكثر الحالات انتشارًا بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويقترن مصطلح صعوبات القراءة بمصطلح عسر القراءة (Dyslexia) والذي عرفه (فيرسون) بأنه "عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم بقراءته الفرد قراءة صامتة أو جهرية" (القاسم، 2015، ص 119).

التعريف الإجرائي للقراءة: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس تشخيص صعوبة القراءة.

الإطار النظري:

صعوبات التعلم:

تُعد صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية من أهم المشكلات المدرسية التي أخذت حيزًا كبيرًا من البحث والتقصي؛ نظرًا لشيوعها، وما تشكله من عائق كبير يحول دون التحصيل والنجاح الدراسي، وما زالت الأبحاث متواصلة في هذا المجال، وقد صنفت صعوبات التعلم إلى:

1.صعوبات تعلم نمائية

وهي التي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسئولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني، وتشمل صعوبات: (الانتباه - الإدراك - التفكير - التذكر - حل المشكلة) ومن الملاحظ أن الانتباه هو أولى خطوات التعلم، وبدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية تؤدي إلى التعلم وما يترتب على تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرهما.

2-صعوبات تعلم أكاديمية:

وتشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب، وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية، وعدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل التعليمية المتتالية (علي، 2011، ص 57).

صعوبة القراءة:

أولى العلماء والباحثون صعوبة القراءة عناية كبيرة؛ كون القراءة من أهم المهارات الأساسية التي تبنى عليها جميع التعليمات في المواد الدراسية، حيث يرى العديد من الباحثين أن صعوبة القراءة تمثل السبب الرئيس للفشل الدراسي. والإمكانيات المحدودة التي يمتلكها التلميذ في القراءة

الجهرية والصامتة، بحاجة إلى تنمية لتحسينها؛ لينعكس ذلك إيجابًا على نشاط المهارات الأخرى، وحياة ومستقبل التلميذ، وقد اهتمت منظمة الصحة العالمية بالقراءة وحثت على التغلب على صعوبة تعلم القراءة، وإكساب الأطفال الملتحقين بالمدرسة المهارات القرائية المتنوعة (سلام، 2016، ص22).

وتعد القراءة من أبرز الدعائم التي يقوم عليها بناء عملية التعلم والتعليم، لذا كان على المربين البحث عن وسيلة فعالة في تنمية القدرة القرائية، وتعزيز عادات القراءة الصحيحة (القمش والجوالدة، 2012، ص 101)

الصعوبات النوعية في القراءة لدى تلامذة صعوبات التعلم:

ومن الصعوبات المتعلقة بفك الشيفرة للمادة المقروءة ما يلي:

1-أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة

1. الحذف: يميل التلميذ إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة، أو حذف كلمة من الجملة.
2. الإضافة: يضيف التلميذ بعض الحروف، أو الكلمات إلى النص.
3. الإبدال: يبدل التلميذ عند القراءة كلمة بكلمة أخرى، أو حرف بحرف آخر في الجملة الواحدة.
4. التكرار: يعمل التلميذ هنا على إعادة كلمة معينة في النص إذا توقف عندها في القراءة.

2- الأخطاء العكسية

1. يقرأ الطالب الكلمة من نهايتها بدلًا من بدايتها.
2. تغير مواقع الأحرف في الكلمة الواحدة.
3. التهجئة غير السليمة للكلمات، كالتردد في القراءة عند الوصول إلى كلمات غير معروفة لديه.

3- القراءة السريعة غير الصحيحة

يلجأ الطالب إلى القراءة بسرعة فتكثر في قراءته الأخطاء لاسيما أخطاء الحذف للكلمات التي لا يستطيع قراءتها.

4-القراءة البطيئة

أي قراءة التلميذ للنص ببطء حتى يتمكن من التعرف إلى رموز الكلمات، وقراءتها؛ مما يفقد تركيبة النص والمعنى المراد منه، مما يسبب عدم فهم المعنى المراد من النص. أو القراءة كلمة كلمة دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة أثناء القراءة مما يفقد الجملة معناها (البطاينة، وآخرون، 2005، ص 146).

الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ أثناء القراءة:

تستخدم تعابير قرائية غير ملائمة أثناء القراءة كالتوقف في مكان لا يستدعي التوقف، وذكر(علي 2005) الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ أثناء القراءة عند إعدادهم لاختبار تشخيصي لصعوبات تعلم القراءة ومنها:

1.صعوبات تعريف وقراءة الكلمات التي بها مدود، وتتضمن مقاطع ساكنة، أو نطق صوت التنوين المناسب أثناء القراءة، أو قراءة الكلمات التي بها حرف مشدد، أو قراءة الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية، أو التمييز بين الكلمات متشابهة الأحرف أثناء القراءة.

2.صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة ودمجها.

3.صعوبات التذكر البصري وتشمل: صعوبات التذكر البصري للحروف، وصعوبات التذكر البصري للكلمات، وصعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق (علي، 2005، ص 96-97).

4.الصعوبات المتعلقة بالفهم والاستيعاب للمادة المقروءة.

انطلاقًا مما ذكر سابقًا من وجهات نظر الباحثين في طبيعة عملية القراءة ومكوناتها الأساسية، فقد توصلوا إلى أن القراءة تتضمن عمليتين أساسيتين: الأولى هي عملية فك الشيفرة والتعرف على الكلمات، وقد تم تعريف عملية فك الشيفرة، وتم البحث في الصعوبات المتعلقة بها خلال قراءة النصوص، والعملية الثانية هي عملية الفهم والاستيعاب للنصوص المقروءة.

أقسام القراءة:

أ-قراءة الاستماع: وهي: قدرة المستمع على فهم وإدراك ما يسمع، ويكون ذلك بتمكنه من ترجمة الأصوات إلى دلالات، ويحتاج ذلك إلى قدرة فائقة على التركيز بعيدًا عن الشرود الذهني، وتقوم . القراءة على عنصرين هما (تلقي الأصوات بالأذن وأجهزة السمع، إدراك المعاني التي تحملها الأصوات المسموعة)، ومن أهداف هذه القراءة (إكساب التلميذ القدرة على متابعة المسموع، إكساب التلميذ القدرة على التركيز والإصغاء، إكساب التلميذ القدرة على فهم ما يسمع بسرعة

تتناسب مع سرعة المتحدث، إكساب التلميذ آداب مناقشة المسموع وإبداء الرأي فيه)، ومن مميزات القراءة الاستماعية تنمية القدرة على الاستيعاب والتذكر لدى المتعلم، كما تتيح للمعلم معرفة قدرة طلبته على الاستيعاب (عبد المجيد، 2005، ص 84).

ب- القراءة الجهرية: العملية التي تترجم فيها الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى، ومن ثم فهي تعتمد على ثلاثة عناصر رئيسية (رؤية الرموز بالعين، نشاط الذهن في إدراك معنى الرمز، التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه الرمز) لكن الفهم عن طريق القراءة الجهرية أقل، لأن جهد القارئ يتجه إلى إخراج الحروف من مخارجها ومراعاة الضبط.

ج- القراءة الصامتة: هي العملية التي يتم فيها تفسير الرموز الكتابية، وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ دون صوت أو همهمة، أو حتى تحريك شفاه، ومن ثم فالقراءة الصامتة تقوم على عنصرين (النظر بالعين إلى المقروء، النشاط الذهني الذي تثيره تلك الرموز)، وتؤكد الدراسات على أن القراءة الصامتة أعون على الفهم والاستيعاب من القراءة الجهرية، لأن فيها تركيز على المعنى دون اللفظ (ملحم، 2002، ص 294-29).

ويتم الحصول على مستوى القراءة الصامتة في التقييم غير الرسمي بأن يطلب من التلميذ قراءة مقاطع صامتة تناسب مستواه التعليمي، ثم يقوم المعلم بطرح أسئلة حول تلك المقاطع ليحدد قدرة التلميذ على الفهم، ومن ثم تحديد مستواه التعليمي في القراءة الصامتة (كيرك، وكالفنت، 1984، ص 269)

وفي الدراسة الحالية قام الباحثون بتنمية مهارات القراءة لدى عينة الدراسة وتنمية ميولهم القرائية بما تقدمه لهم من أنشطة متنوعة ومشوقة، يتخلل هذه الأنشطة استخدام جميع أنواع القراءة (الجهرية والصامتة والسمعية) من أجل الوصول إلى نمو لغوي جيد، واكتساب معلومات ومهارات يستطيعون بها التكيف مع اللغة العربية.

الاستراتيجيات والمداخل المستخدمة في علاج صعوبات القراءة:

المدخل المعرفي في علاج صعوبات القراءة: يقوم النموذج المعرفي على افتراض رئيسي مفاده أن سلوك الشخص يعتمد على العمليات المعرفية التي تضم: التفكير، حل المشكلات، معالجة المعلومات، اتخاذ القرار، التعليل، التخيل، والعنصر المشترك في هذه العمليات والأنشطة اعتمادها على التعلم والتذكر، ويعتمد أحد الأهداف المهمة لتطبيق مبادئ النموذج المعرفي في التدريس في

مساعدة التلاميذ على استخدام استراتيجيات التعلم لمعالجة المعلومات بطرق أكثر فاعلية، تمكن من تحقيق الأهداف التعليمية بنجاح وبشكل مستقل، وفي هذا المنحى تتم عملية التعلم على ثلاث مراحل هي:

أ-المدخلات.

ب-العمليات: تضم تخزين المعلومات وتنظيمها.

ج-المخرجات: تضم الاستجابات التي تصدر عن الشخص.

وثمة عمليات تنفيذية في نظام معالجة المعلومات توجه الأنشطة المعرفية وتقوم بمتابعتها، والتي تعتمد في تأديتها لوظائفها على مهارات الفرد في تحديد مدى تعلمه، وطريقة تعلمه، كما تتضمن العمليات تخطيط الأسلوب، واستخدام ما يعرف باستراتيجيات التعلم، ويقصد بها الأفكار والاستجابات التي يوظفها الفرد أثناء التعلم، وتهدف إلى التأثير على الأساليب التي يتم استخدامها لاختيار واكتساب وتنظيم المعرفة.

ولقد حاول الباحثون تحديد الطرق المناسبة لتعليم التلاميذ كيف يتعلمون، عن طريق ما يسمى استراتيجيات التعلم، وتبعًا لهذا التدريب يبدأ المعلم بوصف استراتيجية التعلم وتوضيحها للتلاميذ، وبعد ذلك يبدأ التلميذ بممارسة الاستراتيجية إلى أن يتقنها، ويزود خلال ذلك بالتغذية الراجعة، ويُشجع على استخدام تلك الاستراتيجية في أوضاع تعليمية جديدة، وثمة اهتمام متزايد بتطوير برامج تدريبية لمساعدة التلاميذ على توظيف استراتيجيات معرفية فعالة في التعلم، ويعرف هذا التوجه بتدريب الاستراتيجيات المعرفية (الحديدي والخطيب، 2005، ص 42-44).

الأساليب والبرامج المتخذة في العلاج:

أ- برنامج ديستار للقراءة: البرنامج وضعه إنجلمان ديستار وبرونر، ويعتمد على ثلاثة مستويات، يختار المعلم هذا البرنامج ويحدد حصة للقيام به ثم يزداد عدد التلاميذ إلى (50) تلميذًا يجلسون على شكل ربع دائرة، حيث يعمل المستويان الأولان على التأكد من أن الطفل يحسن استخدام المهارات الأساسية في القراءة، وبعد ذلك ينتقل المعلم إلى مرحلة أخرى، تتضمن الواجبات المنزلية والكتب العلمية التي تحتوي على التمارين التالية:

- ألعاب لتعليم المهارات والاتجاه من اليسار إلى اليمين.
- دمج أو مزج الكلمات لتعليم التلاميذ تهجئة الكلمات بالأصوات بطريقة بطيئة مريحة.

- تدريب التلاميذ على الإيقاع لتعليمهم التفريق بين الأصوات والكلمات (سالم، 2008، ص157).

ب- برنامج"إدمارك"

يُصمم لتدريب التلاميذ على ترديد (150) كلمة خلف المدرس وهو معد من (277) درسًا مقسمة بطريقة مبسطة كالآتي:

- دروس للتعرف على الكلمة، ويشمل كل درس كلمتين فقط.

- دروس يتتبع فيها التلميذ الاتجاهات المطبوعة، للوصول إلى الكلمة بغية تعليمه الاتجاهات والتمييز بينها.

- دروس الصور المتوافقة مع عباراتها.

- دروس الكتب القصصية، وفيها يقرأ التلميذ (16) قصة.

ج- أسلوب أورتونجلينجهام

هو أسلوب يتبع طريقة الصوتيات والنطق الصحيح للكلمات، ويتيح للتلاميذ معرفة الحروف الثابتة التي يضعها في بطاقات مثقبة، والحروف المتحركة يضعها في بطاقات ملونة ويعتمد هذا الأسلوب على ثلاث طرق:

1- يكرر التلاميذ الحرف بعد المدرّس، وفي بطاقات يقدمها المدرس لهم يتعرف التلاميذ على ذلك الحرف.

2- يتعرف التلاميذ على الحروف دون استخدام البطاقات، وذلك عن طريق سماع صوت الحرف.

3- يكتب المعلم الحروف حتى يتمكن التلاميذ من رؤيتها وكتابتها في الذاكرة (الخطاب، 2011، ص 128).

وقد قام الباحثون في الدراسة الحالية بتنفيذ عدة أنشطة قائمه على اللعب، تبعًا لقوانين متفق عليها من قبل، ويتم فيها اغتنام الفرصة من أجل التعلم، إلى جانب المتعة والتسلية، وكذلك تنمية السلوكيات، واسُتخدمت في الجلسات الإرشادية آليات وتقنيات مختلفة كلعبة البطائق المصورة ومسرح العرائس والدمى، والاستماع لبعض الأصوات والتعرف عليها ولعبة الحروف وغيرها من الأنشطة.

النظريات المفسرة لصعوبات القراءة:

اهتمت العديد من النظريات بصعوبات التعلم ومنها صعوبة القراءة ومن هذه النظريات:

النظرية السلوكية:

تهتم في معالجتها لنمو واكتساب اللغة بالعلاقة بين المدخلات والمخرجات، وتشير إلى أن النمو اللغوي يخضع لمبادئ التعلم، ومنها النمذجة والتقليد والمحاكاة، وقد أكد باندورا على دور التعلم من خلال الملاحظة، فهو يفترض ارتقاء لغة الأطفال بصفه أساسية، عن طريق تقليد المفردات والتراكيب اللغوية، التي يستخدمها الآباء والآخرون في الحياة العادية.

وكان لنظرية المحاكاة دور في اكتساب اللغة من خلال التأكيد على بعض الجمل التي يستخدمها الأطفال في سن مبكرة تمثلت بمحاكاة كلام الأم، والتدعيم، إذ يشير سكينر إلى أن اللغة تكتسب بالتعلم عن طريق التدعيم الإيجابي للكلام، ويرى أيضًا أن اللغة عبارة عن مهارات تنمو لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، وتكرار الأفعال التي تدعمها عن طريق المكافأة، والتأييد الاجتماعي، والتقبل من الوالدين أو الآخرين للطفل عندما يقوم بمنظومات لغوية معينة خصوصًا في المراحل المبكرة من النمو والتعميم الذي يشير لاكتساب اللغة بمحاكاة الآباء والمحيطين بالطفل، من خلال تحفيز الأم على تكرار الألفاظ اللغوية، وتدعيم هذا التكرار؛ مما يجعل الطفل يستمر في سلوكه، وينتج عن هذه العملية في النهاية ارتباط المقاطع اللفظية بالأشياء الهامة في البيئة مثل (بابا- ماما- باي...) وبعد اكتساب الكثير من هذه الأشياء يتدرج الطفل في المزاوجة بينها (القمش، وجوالدة، 2012، ص 131)،

والتشكيل الذي يطلق عليه التقريب المتتابع أو مفاضلة الاستجابة هو أسلوب لتوليد سلوكيات جديدة عن طريق التدعيم الأولي للسلوكيات الأقل مماثلة، ويركز على السلوكيات الأكثر تشابهًا التي تصبح شيئًا فشيئًا مشابهة للسلوك النهائي المرغوب، كما يستخدم أسلوب التشكيل في التدريب على إجراء الحروف في البداية، بقيام المربي بتدعيم استجابة تقليد الأصوات التي تصدر عن الطفل الذي يتدرب على التمييز، ويدعم المربي الاستجابات الصوتية لإخراج حرف من الحروف خلال خمس ثوان من نطق الطفل، وفي الخطوة الثالثة: يكافأ الطفل عند إصدار الصوت الذي أصدره المربي، ويكافأ كلما كرر ذلك، أما في الخطوة الرابعة: فيكرر المربي ما فعله في الخطوة الثالثة مع صوت آخر، شبيه بالصوت الذي تم في الخطوة الثالثة، ويتضح من ذلك أن المدرسة السلوكية تركز

على اكتساب ونمو اللغة تبعًا لمبادئ التعلم، وتركز على مبادئ النمذجة والتقليد والتدعيم، والتشكيل باعتبارها أساسًا لاكتساب اللغة (الشناوي، 1996، ص 337).

النظرية اللغوية:

ترتكز النظرية اللغوية على نظرية تشومسكي، التي تعتمد على الميل النظري لاكتساب اللغة وتشير النظرية إلى أن الأطفال يولدون ولديهم ميل فطري للارتقاء اللغوي، فهم يرثون التركيب البيولوجي، خاصة الجهاز العصبي المركزي، الذي يمكنهم من استعمال السمات اللغوية العامة، وقد أطلق على المخطط التفصيلي أداة اكتساب اللغة، ويحتوي المخطط التفصيلي لأداة اكتساب اللغة L.A.D. على عموميات لغوية تتألف من قواعد تنطبق على جميع اللغات تقوم بإعداد المعلومات، وتساعد الطفل على تحصيل، وفهم مفردات وقواعد اللغة المنطوقة.

وقد أكدت دراسة لينبرج على أدوار القدرة الفطرية على اكتساب اللغة، فتطوُّر اللغة يسير مع التغيرات العصبية التي تحدث نتيجة للنضج، وتشير إلى أن الأطفال في جميع الثقافات يتعلمون اللغة تقريبًا في الفئة العمرية نفسها، ويرتكبون الأخطاء نفسها في التعبير بلغتهم، كما تشير إلى حدوث تغيرات في منظومة العقل في سن الثالثة مما يساعد الأطفال بين 2-3 سنوات على فهم لغتهم التي يصعب تفسيرها دون الرجوع إلى التغيرات التي تطرأ على القدرة العصبية الكلية لاكتساب اللغة (علي، 2011، ص 70).

نظرية لعب الأدوار:

يرى أصحابها وجود جوانب بيولوجية كاملة في الشخصية، فهذه الجوانب يستطيع الفرد التكيف في مواقف الحياة المختلفة التي يواجهها، وأن تكون لديه مرونة يستطيع بها أن يحقق التكيف في عملية لعب الأدوار في الحياة، ويتعلم الفرد القيام بالأدوار المطلوبة منه، من خلال تفاعله مع البيئة، وما يحققه من خبرات إزاء تفاعله مع المجتمع الذي يعيش فيه بأدوار كثيرة، ومتنوعة، ومنها دوره في مرحلة الطفولة، والمراحل التالية لها، حيث إن لكل مرحلة خصائص يتطلب فيها القيام بأدوار خاصة بها، سواء على مستوى الأب، أم الأم، أم الرجل، أم المرأة، أم المواطن أم غير ذلك.

مثال ذلك الدور الذي يمارسه الطفل عن اللعب، ويتفاعل معه من خلال عمليتين ذكرهما (جان بياجيه)، وهما التمثيل والمواءمة، وذلك في عرضه لمراحل تطور (اللعب الإيهامي)، فقد بين (بياجيه) أن لعب الأدوار أو (اللعب التمثيلي) يبدأ عند الطفل بين سن الثالثة والرابعة، ويصل في حدوده القصوى إلى ما بين الخامسة والسادسة، حيث يصبح اللعب أنساقًا معقدة من الأفعال، أو

الأدوار المتبادلة بين الطفل ورفاقه، وإبداعًا عبقريًا للمواد التمثيلية اللازمة لتلك الأدوار، فالطفل عندما يمثل الأدوار بالمشاركة مع زملائه الأطفال، فإنه يعتبره تمثيلًا لأدوار الكبار، ويكتسب في نفس الوقت ضوابط تلك الأدوار (حويج، الصفدي، 2001، ص 196).

خلاصة:

إن تعدد النظريات المفسرة لصعوبات القراءة، ونظرتها إلى العوامل المفسرة لصعوبات القراءة تختلف من نظرية لأخرى، فليس هناك اتفاق بين علماء النفس المشتغلين بهذا المجال على الأسباب الحقيقية لوجود الصعوبات، والمهارات التي تساعد في تحسين القراءة الجيدة، والباحثون لم يكتفوا بنظرية واحدة في تنفيذهم للبرنامج، ولكنهم استعانوا بعدة نظريات، حيث إن البرنامج تضمن مجموعة من الأنشطة التربوية وفق النظرية السلوكية ونظرية لعب الأدوار وغيرها من النظريات التي تنمي الفهم القرائي.

دراسات سابقة:

1.دراسة علي (2022) مصر: هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج قائم على الألعاب التعليمية والتعرف على فاعليته في تنمية مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذًا وتلميذة بمدرسة الجمهورية الابتدائية المشتركة، ومدرسة الثورة ومدرسة الوادي الشرقي، أعمارهم ما بين (9-10) أعوام، وتم استخدام مقياس ستانفورد بينيه لقياس الذكاء (الصورة الخامسة تعريب وتقنين أبو النيل)، واختبار تشخيصي، وقائمة مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة، وبطاقة ملاحظة، وبرنامج تدريبي من إعداد الباحثة.

وقد أظهرت النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي لصالح التطبيق البعدي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات القراءة الجهرية والدرجة الكلية لها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

2. دراسة الديري (2016) سوريا: هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي، والتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي.

تكونت عينة الدراسة من (16) تلميذًا وتلميذة من الفئة العمرية بين (9-11) سنة موزعين بالتساوي (8 للعينة التجريبية، 8 للعينة الضابطة) ممن يعانون مستويات متعددة من صعوبات الفهم القرائي. وبينت نتائج الدراسة من خلال المعالجات الإحصائية وجود تحسن وثبات أداء المجموعة التجريبية بالمقارنة بين أداء أفرادها مع أداء أفراد المجموعة الضابطة.

3.**دراسة طيبة (2016)، مصر:** هدفت الدراسة للتعرف على فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على نظرية الاستجابة يدعم مهارات القراءة وما يرتبط بها من مهارات فرعية من خلال تعزيز مهارات الوعي الصوتي، ومهارات التهجئة، والمفردات، والفهم القرائي لدى التلاميذ العاديين والمعرضين لخطر صعوبات التعلم مستقبلًا.

وتكونت العينة من (18) تلميذًا كانوا في المجموعة التجريبية، و(40) تلميذًا في المجموعة الضابطة، وتم استخدام أدوات قبلية وبعدية لتقييم مهارات القراءة، وما يرتبط بها من مهارات فرعية، وأشارت النتائج إلى حصول المجموعة التجريبية على درجات أعلى من المجموعتين الضابطتين في الوعي الصوتي، وقراءة الحرف والكلمة، والمفردات مع تأثير أكبر على التلاميذ المعرضين للخطر، وكان التأثير على مهارات الطلاقة هو الأقل بالمقارنة مع المجموعات الضابطة، مما يؤكد فاعلية البرنامج.

4.**دراسة مفيدة (2011)، الجزائر:** هدفت الدراسة إلى إمكانية الكشف المبكر عن صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي كإجراء تربوي وقائي، وذلك من خلال التحديد في مرحلة مبكرة، قصور السيروات المعرفية التي يبدو أنها تعيق تعلم القراءة والمتمثلة في الإدراك البصري، والذاكرة العاملة، ومهارة الوعي الفونولوجي، ومن ثم اعتبارها مؤشرات تسمح بالتنبؤ باحتمال ظهور صعوبات تعلم القراءة لاحقًا في مدارس التعليم الابتدائي بمدينة عنابة.

وتكونت العينة من 139 تلميذًا وتلميذة من المستوى الأول ابتدائي، وكان اختيار العينة عشوائيا، واختارت الباحثة اختبارين: اختبار تطور الإدراك البصري "لمريان فروستيج"" واختبار مؤشر الذاكرة العامة وهو اختبار فرعي من "سلم وكسلر" واختبار آخر غير مقنن تمثل في اختبار تحصيلي في القراءة من إعداد المعلم، وقد خلصت النتائج إلى تحقيق جزئي للفرضية، حيث تبين وجود علاقة بين السيروات المعرفية المتمثلة في الإدراك البصري والذاكرة العاملة.

5. **دراسة الشخريتي (2009) فلسطين:** هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة

وتكونت العينة من (83) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي في المدارس التابعة للوكالة، وتم استخدام اختبار قرائي يكشف عن الضعف الموجود عند التلاميذ، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين يدرسون البرنامج المقترح)، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة، الذين يدرسون المنهج المدرسي بالطريقة العادية لصالح المجموعة التجريبية.

6. **دراسة عطية (2006) مصر.** هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي، التلخيص) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلامذة الصف الأول الإعدادي من ذوي صعوبات التعلم، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (78) تلميذًا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (40 تجريبية، 38ضابطة)، وباستخدام محكات (الاستبعاد، التباعد، التربية الخاصة)، وصممت عدة مهارات لتحديد مهارات الفهم القرائي، وبينت النتائج فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي والتلخيص في تنمية المهارات الـ(12) التي طبقت على أفراد العينة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

7. **دراسة السليمان (2001)،البحرين:** هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي علاجي(قراءة استراتيجيات التفكير) يقوم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم والوعي القرائي لدى عينة من تلميذات صعوبات الفهم القرائي من الصف السادس الابتدائي، وتكونت العينة من 23 تلميذة من ذوات صعوبات الفهم القرائي.

واستُخدم في الدراسة اختبار المصفوفات المتتابعة (رافن)، واختبار تحصيلي في القراءة الصامتة، واختبار المهارات السابقة للفهم القرائي، واختبار الفهم القرائي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومقياس الوعي القرائي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وبرنامج علاجي في تنمية الفهم القرائي.

وقد خلصت النتائج إلى وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي، كما لم تظهر فروق لدى المجموعة الضابطة، كما ظهرت فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، ولم تظهر فروق في المجموعة الضابطة على مقياس الوعي القرائي.

الدراسات الأجنبية:

1. **دراسة ميلر وكويفيرمان (Miller& Kupfermann 2009)** الولايات المتحدة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور التمثيلات البصرية والفونولوجية في معالجة الكلمات المكتوبة لدى القراء المشخصين من ذوي صعوبات القراءة، وطبقت الدراسة على عينة تجريبية قوامها(20) طفلًا شخصوا على أنهم يعانون من عسر القراءة الفونولوجي، إضافة إلى مجموعة ضابطة قوامها (25) طفلًا وصفوا بأنهم من القراء العاديين.

وبينت الدراسة أن كلًّا من القراء العاديين، وذوي العسر القرائي يستخدمون استراتيجيات بصرية، وفونولوجية مستخدمة، كما أشارت النتائج إلى عدم قدرة القراء ذوي عسر القراءة على الاحتفاظ بأوامر معالجة الكلمات.

2. **دراسة غونغوروأشيكغوز** (Gungor & Acikgoz 2005)تركيا: هدفت الدراسة إلى التعرف على آثار وفاعلية كل من التعليم التعاوني والطرق التقليدية على الفهم القرائي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (56) تلميذًا من المرحلة الابتدائية، يعانون مستويات مختلفة من صعوبات الفهم القرائي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (30) للمجموعة التجريبية التي تلقت تعليمًا بالطريقة التعاونية، إضافة إلى(26) للمجموعة الضابطة التي تلقت تعليمًا بالطريقة التقليدية.

وبينت النتائج أن المجموعة التي تلقت تعليمًا بالطريقة التعاونية كان لها أثر ونشاط، وتقدم أجوبة مبتكرة عن أفكار تلك النصوص، التي قدمت لهم، وحققوا إنجازات وتقدمًا ملحوظًا في مجالات الفهم، والاستماع، والكتابة، والتحدث.

3. دراسة سولان وآخرين (Solan et al 2003): الولايات المتحدة الأمريكية: هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية وتأثير معالجة الانتباه البصري على الفهم القرائي لدى أطفال الصف السادس ذوي صعوبات القراءة المتوسطة في حال غياب علاج خاص للقراءة، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (30) تلميذًا من مستوى الصف السادس الذين تم تحويلهم إلى صفوف خاصة، لذوي صعوبات التعلم في مدارس مدينة (نيويورك)، والذين شخصوا باستخدام اختبارات مقننه للفهم القرائي.

وقسموا بالتساوي إلى مجموعتين (15 تجريبية، 15ضابطة)، وتم تطبيق بطارية مقننة للانتباه وفق نظام التقييم الإدراكي لكلا المجموعتين (التجريبية والضابطة)، إذ تلقت المجموعة

التجريبية (12) حصة تدريبية خلال (12) أسبوعًا، مدة كل حصة ساعة واحدة، وفق برنامج علاجي للانتباه معتمد على الحاسوب، ويعتمد نظام التعليم الذاتي، أما المجموعة الضابطة فلم تتلق أي تدريب.

وتوصلت النتائج إلى أن أطفال المجموعة التجريبية دُعم الانتباه القرائي لديهم، والانتباه البصري من خلال الجلسات العلاجية، وأن علاج الانتباه البصري أثر على مهارات الفهم القرائي، ولوحظ خلال متابعة الحصص التدريبية لعلاج الانتباه، أن الدرجة الكلية لاختبار الانتباه المقنن قد تحسنت لدى أفراد المجموعة التجريبية من جلسة تدريبية إلى أخرى.

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت أغلب الدراسات السابقة الكشف، والحد من صعوبات التعلم، واتفقت معظم الدراسات من حيث أهدافها في دراسة أسباب صعوبة القراءة والبرامج التي يمكن أن تحد من صعوبة القراءة، حيث هدفت بعض الدراسات إلى إعداد برنامج قائم على الألعاب التعليمية والتعرف على فاعليته في تنمية مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة، كدراسة علي (2022).

وبعضها هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لتدخل مبكر قائم على الاستجابة للتدخل يدعم مهارات القراءة وما يرتبط بها من مهارات فرعية من خلال تعزيز مهارات الوعي الصوتي، ومهارات التهجئة، والمفردات، والفهم القرائي لدى التلاميذ العاديين والمعرضين لخطر صعوبات التعلم مستقبلًا كدراسة طيبة (2016).

وبعضها هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي لدى تلاميذ صعوبات التعلم في الفهم القرائي كدراسة الديري (2016)، وبعض الدراسات هدفت إلى إمكانية الكشف المبكر عن صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي كدراسة مفيدة (2011).

وبعض الدراسات هدفت إلى معرفة أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي كدراسة الشخريتي (2009)، وبعض الدراسات هدفت إلى التعرف على أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي التشخيصي) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من ذوي صعوبات التعلم. كدراسة عطية (2006).

وبعض الدراسات هدفت إلى التعرف عن فاعلية برنامج تدريبي علاجي (قراءة استراتيجيات التفكير) يقوم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم والوعي القرائي لدى عينة من تلميذات صعوبات الفهم القرائي من الصف السادس الابتدائي كدراسة السليمان (2001)، وبعض الدراسات هدفت إلى دور التمثيلات البصرية والفونولوجية الصوتية في معالجة الكلمات المكتوبة لدى القراء المشخصين من ذوي صعوبات القراءة. كدراسة ميلر (2009).

وبعض الدراسات هدفت إلى التعرف على آثار وفاعلية كل من التعليم التعاوني والطرق التقليدية على الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة. كدراسة كونغور واشكيغور (2005)، وبعض الدراسات هدفت إلى التعرف على فاعلية وتأثير معالجة الانتباه البصري على الفهم القرائي كدراسة سولان وآخرين (2003).

وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي تهدف إلى إعداد برنامج إرشادي للخفض من صعوبات القراءة.

من حيث الأداة:

أغلب الدراسات استخدمت مقياس تشخيص القراءة، والدراسة الحالية استخدمت مقياس تشخيص القراءة من إعداد الباحثين.

من حيث العينة:

تكونت عينة أغلب الدراسات من طلاب المرحلة الأساسية وطلبة المرحلة الإعدادية، واتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات في أن العينة تكونت من طلبة المرحلة الأساسية، ولكنها اختلفت مع دراسة عطية.

من حيث النتائج:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الديري (2016) في فاعلية البرنامج في تحسين الفهم القرائي. ودراسة عطية (2006). واختلفت مع دراسة ميلر (2009)

الاستفادة من الدراسات السابقة:

1. وضع تصور عام لموضوعات الإطار النظري.
2. الأساليب الإحصائية وطرق التحليل المناسبة لمثل هذه الموضوعات.
3. الاستفادة مما ذكر من مراجع علمية استندت إليها في مادتها العلمية.
4. الاستفادة من التوصيات والمقترحات التي توصلت لها تلك الدراسات.

5. مقارنة النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية بالنتائج التي توصلت لها الدراسة السابقة.

6. توجيه الباحثين إلى اقتراح دراسات أخرى جديدة.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولًا: منهج الدراسة

اتبع الباحثون المنهج شبه التجريبي، لأنه المنهج الذي لا يقتصر على وصف البيانات وتحليلها وإنما يذهب إلى أبعد من ذلك بضبط التجربة في الاختبارات القبلية والبعدية، للخروج بنتائج تفسر البيانات المعتمدة على الدراسات السابقة والإطار النظري ومجهود الباحثين في أي دراسة من الدراسات.

ثانيا: مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة: يعرفه بركات (2012) بجميع مفردات الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها، أو مجموعة العناصر والأفراد التي ينصب الاهتمام عليها وتتعلق بها مشكلة البحث (بركات، 2012، ص3)، وتكون مجتمع الدراسة: من طالبات الصف الخامس بالمرحلة الأساسية بمدرسة الوحدة.

العينة:

عرف بركات العينة: بأنها مجموعة جزئية من المجتمع، ويكون حجم العينة هو عدد مفرداتها، وتجري الدراسة عليها (بركات، 2012، ص3).

عينة الدراسة:

اقتصرت الدراسة على طالبات الصف الخامس الابتدائي بمدرسة(الوحدة) بمدينة ذمار، للعام الدراسي (2021-2022).

إجراءات سحب العينة وتحديدها:

تم الالتقاء بمدرِّسة اللغة العربية، ومعرفة نتائج الاختبار التحصيلي للطالبات في مادة اللغة العربية وتم اختيار الطالبات اللاتي لديهن درجات متدنية في هذه المادة، وليس لديهن أي إعاقة سمعية أو بصرية، ومن ثم تم تحديد الاختبار القراءة المبدئي لسحب العينة، بجمعه من عدة دراسات عربية وأجنبية، والخطوات هي:

-قام الباحثون بتطبيق اختبار القراءة على الشعبتين.

2-تم تصحيح اختبار القراءة وحساب المجموع الكلي للاختبار، وتم تحديد الطالبات اللواتي يعانين من صعوبات في القراءة، وبلغ عددهن 34 طالبة من الشعبتين، وتم مطابقة نتائج

الاختبار مع نتائج التحصيل الدراسي وآراء الأخصائيين ومدرسي اللغة العربية، وتم تحديد (34) طالبة من الشعبتين، على التساوي (17) طالبة من الشعبة (أ)، و(17)، طالبة من الشعبة (ب)، بحيث أصبحتا مجموعة تجريبية واحدة.

جدول1

توزع أفراد العينة على الشعبتين

	الوحدة	العدد	النسبة
1	الشعبة أ	17	%50
2	الشعبة ب	17	%50
	المجمـــوع	34	%100

أداة الدراسة:

اختبار القراءة: من إعداد الباحثين، حيث تم الاطلاع على الدراسات السابقة كدراسة الديري(2016) ودراسة عطية(2006)، وكذلك منهج اللغة العربية للصف الرابع والخامس الابتدائي في الجمهورية اليمنية وتم بناء المقياس وفقًا لذلك.

صدق الأداة:

تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في التربية وعلم النفس، وبعض معلمي اللغة العربية، والإرشاد النفسي، وقاموا بإبداء بعض الملاحظات/ وتم تعديلها.

ثبات الأداة:

تم تطبيق الأداة على مجموعة من الطالبات، بواقع (20) طالبة، تم اختيارهن بطريقة عشوائية، وكتابة أسمائهن وشعبهن، ثم تم إعادة الاختبار بعد (15) يوما، وبلغ معامل الثبات بعد عملية الارتباط بين الاختبار القبلي والبعدي (0.84) وهو معامل مقبول. ولم يكن ذلك لغرض القياس أو تحسين مستوى القراءة فقط بالإجابة على أسئلة قياس القراءة في زمن مختلف من قبل العينة نفسها، حيث إن الثبات من الأشياء الأساسية لمعرفة صلاحية المقياس وبنائه في أوقات مختلفة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لكشف العلاقة بين الاختبارين، ولم يقم الباحثون باستخدام طرق أخرى للثبات، واكتفوا بطريقة الإعادة كونها أقوى أنواع الثبات؛ لأن اختبار القراءة له خصوصية في مفرداته الخاصة به.

طريقة تصحيح الاختبار:

بلغ عدد العبارات في الصورة النهائية للاختبار (40) فقرة وطريقة التصحيح كانت كالآتي:

كانت الخيارات في مقياس تشخيص صعوبات القراءة (3، 2، 1)، تم تقسيم الدرجة، 3-2=1ثم تم تقسيم العدد 3/2=0.66 وهذا طول الفئة أي المسافة بين نقطة وأخرى، علما بأنه كلما ارتفعت الدرجة، انخفضت الصعوبة، لأن الأسئلة في المقياس تتجه إيجابًا، (3) تستطيع القراءة دائمًا، (2)، تستطيع أحيانًا، (1) لا تستطيع. أبدًا.

البرنامج الإرشادي:

تم عمل برنامج متعدد الأنشطة السلوكية والمعرفية.

خطوات بناء البرنامج:

1- الاطلاع على العديد من البرامج التي تناولت موضوع صعوبات التعلم بشكل عام، مثل دراسة عطية (2006)، دراسة الدويري (2016)، ودراسة السليمان(2001).

2- عمل جلسات متعددة الأنشطة، وفق جدول زمني محدد، وفق التالي:

تم بناء البرنامج من خلال تحديد فلسفة سياسة البرنامج القائم على أسس الإرشاد النفسي وبعض نظرياته وأهدافه (كالنظرية السلوكية، وتمثيل الدور)، وسياسة المدرسة، والمؤسسات التعليمية، وفلسفة التعليم في المجتمع اليمني للفئة التي يخدمها البرنامج لمن يعانون صعوبات القراءة، ومعالجتها وفق منهجية تربوية مخططة منظمة ومكملة للأهداف العامة للتربية، وتصميمه، وبنائه بهوية يمنية متوافقة مع فلسفة المجتمع اليمني، ليس من أجل خفض صعوبة القراءة فحسب بل من أجل الدعوة لتربيتهم منذ الطفولة على حب القراءة، وتنمية ميولهم واتجاهاتهم نحوها، كون القراءة ليست حسا ثقافيا ومعرفيا بل إنها حس أمني، ووجداني وإنساني يثير في نفس القارئ انفعالات متنوعة كالسرور أو النفور، فيتغير في سلوكه، وعاداته، وأفكاره نتيجة ما اكتسبه من معارف عن طريق القراءة، وبذلك يتم بناؤه من خلال عدد محدود من الفقرات، ونحدد ماذا نريد أن ننجز، أو ننفذ البرنامج من خلال:

1- تحديد الأدوار.

2- تقويم الأداء والمخرجات، وتتضمن صياغة أهداف البرنامج، وتدور حول محورين، هما: ماذا ستعرف المجموعة المستهدفة بعد تنفيذ البرنامج (كأهداف معرفية)؟ وماذا سيكون بمقدورهم

أن يفعلوا (كأهداف مهارية)؟ ثم يتم تنفيذ البرنامج من خلال عدة أنشطة تتصل بفاعلية التعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وسيكون هدفه الأساسي للبرنامج هو: تحسين عملية القراءة لخفض مستوى الصعوبة لدى أفراد المجموعة موضوع الدراسة وهو القراءة الشفوية الجهرية، ومن خلال تنمية القراءة الجهرية سوف يتعدل معها الكثير من الانفعالات والسلوكيات مثل الخجل والتوتر والخوف... إلخ.

عناصر البرنامج:

سيتضمن البرنامج عدة عناصر وهي (الهدف العام للبرنامج، الأهداف الإجرائية، الأساليب الإرشادية المتبعة داخل البرنامج)، وسيتم شرحها بشيء من التفصيل على النحو التالي:

أولًا-الهدف العام للبرنامج: خفض صعوبات القراءة لأفراد المجموعة التجريبية (الصف الخامس) باستخدام الإرشاد الجمعي من خلال تدريبهم وكيفية تنفيذ الجلسات الإرشادية الجمعية، والحد من تكرار الخطأ في القراءة، والتزود بالمهارات اللغوية للتمكن من القراءة (كالسرعة - الاستقلالية بالقراءة، والتدرب على جودة النطق للكلمات، وإحسان الوقف عند اكتمال المعنى، ورد المقروء إلى أفكار رئيسية وفرعية، والانتفاع بالمقروء بالحياة العملية، والمتعة والتسلية والتذوق بقراءة القصص والشعر، وتنمية ميولهم إلى القراءة في أوقات الفراغ).

ثانيا-الأهداف الإجرائية: يمكن حصر الأهداف الإجرائية للبرنامج فيما يلي:

1. تبصير الطالبات بالأسباب الكامنة وراء عدم تمكنهن من القراءة بشكل صحيح.
2. تناول المشكلة والتعاطي الإيجابي معها.
3. الوقوف على مدى فاعلية جلسات البرنامج الإرشادي في تحسين مهارات القراءة لدى أفراد المجموعة المشاركة بالبرنامج من خلال قياس مهارة القراءة بالأداة المصححة من أجل تحسين وخفض مستوى الصعوبة، وتصميم أنشطة متنوعة للتدرب عليها.

الخدمات التي يقدمها البرنامج:

1-خدمات إرشادية في تقديم الدعم النفسي والاجتماعي.

2-خدمات تربوية في تنمية المهارات اللغوية (القرائية) لخفض مستوى الصعوبة القرائية.

محتوى البرنامج:

يحتوي البرنامج على (21) جلسة جمعية تهدف إلى تحسين صعوبات القراءة من خلال جدولتها وفق الزمن الدراسي وحسب الحاجات الفردية للمستفيدين من البرنامج، واشتمل البرنامج على

مجموعة من الأنشطة الأكاديمية المتعلقة بالمهارات الآتية: (التحدث -الإصغاء -القراءة)، وتدريب أفراد المجموعة التجريبية المشاركة بالبرنامج عليها، ووفقًا للنظريات الآتية: (السلوكية، واللغوية، وتمثيل الأدوار).

طريقة تنفيذ البرنامج:

تم تنفيذ خطوات البرنامج خطوة خطوة، على مراحل، مع أفراد المجموعة التجريبية بشكل جمعي، وبموافقتهم من خلال بناء جو إيجابي ومؤيد من أوساط المدرسة من قبل الإدارة، ومعلمي اللغة العربية والأهل وأفراد المجموعة التجريبية، مع مراعاة حاجاتهم من خلال ممارسة الباحثين لمهارات العمل الجماعي وذلك من خلال:

1. إيجاد قنوات اتصال بين أفراد المجموعة التجريبية وبناء الثقة.
2. توزيع الأدوار بتنفيذ عناصر البرنامج المختلفة.
3. بناء فريق أفراد المجموعة المشاركة وفق قواعد تحكم العمل والاهتمام بالبعد الإنساني، وفاعلية الأداء.

القوانين الأساسية المتبعة في البرنامج:

لكي يكون البرنامج ناجحًا لا بد من توافر عناصر رئيسية لقيادة المجموعات بفاعلية إيجابية لترسيخ القوانين وهي:

- الإصغاء الكامل والاستماع عند تحدث أحد.
- عرض المواقف الجوهرية المراد تعلمها.
- المشاركة وتقبل الأدوار، وإذا لم تكن لدى البعض رغبة في أداء دور معين فليس ملزما بذلك، وتكفي المشاركة في حسن الإصغاء والاستماع.
- تجنب مقاطعة الآخرين.
- الاحترام لمشاعر الآخرين دون سخرية.
- الصدق في المشاعر والتعامل مع الآخر.
- كل عمل ونشاط ينفذ يكون موضع تقدير.

القواعد الأساسية لبناء البرنامج:

تم بناء المجموعة وتنظيمها، وهذا يعتمد على الناحية الفيزيقية وتكوين الصف واختيار الأفضل للبرنامج، وتم ترتيب غرفة المصادر بالخروج عن الصف التقليدي، واختيار البديل شكل

(الدائرة)، وتم اختيار هذه التشكيلة باعتبارها الأفضل لأنه بإمكان كل طالبة أن ترى الأخرى، وهي مناسبة لمجموعة لا تزيد عن (17) طالبة.

خطوات تنفيذ البرنامج:

- في كل جلسة يتم دعوة كل مجموعة لمراجعة ما دار في الجلسات السابقة.
- مراجعة قوانين الجلسة.
- تقديم وشرح النشاطات.
- تحديد وقت الجلسة والنشاط.
- وقت تنفيذ البرنامج: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2020-2021
- تم تنفيذ البرنامج خلال شهرين وتراوحت مدة كل جلسة ما بين (30-60) دقيقة.
- الفئة المستهدفة: (طالبات الصف الخامس) اللاتي لديهن صعوبة في القراءة، والبالغ عددهن (34) طالبة.
- توزيع الأدوار عليهن وتحديد رئيسة لكل مجموعة.

الأساليب الإرشادية والفنيات:

إن القارئ مثل السائق، فالسائق الذي لم يتقن المهارات الأساسية للقيادة لا يستطيع اتخاذ القرار الصائب متى يسرع أو يتوقف، وكذلك القارئ الماهر هو الذي اكتسب مهارات القراءة كالسرعة وفهم المقروء، والتعرف على الكلمة المكتوبة واستكشاف المعاني الجديدة منها؛ لذلك تم بناء البرنامج لتنمية مهارات القراءة من خلال تزويده بعدة تدريبات وأنشطة متنوعة لإثراء خبرات أفراد المجموعة المشاركة بالبرنامج في استخدام الحواس والتعرف على أدوات معرفية وتفعيلها لزيادة كفاءتهم في النطق بصورة صحيحة، ومن أهم الأنشطة والأساليب الفنية لتحقيق أهداف البرنامج الآتي:

- ألعاب حركية (لتحقيق التوازن النفسي -الحركي) مثل مسك الأشياء -لعبة الإشارات.
- لعبة دوري ودوركم.
- الحركات الإيحائية التعبيرية (لتحريك عضلات الوجه واليدين بما يلائم الغناء -التمثيل - التمثيل الصامت).
- القراءة في اللوحات اللغوية (لوحة الخبرة).
- القراءة من لوحة المفردات الجديدة.

- الألعاب التعليمية "لعبة صيد السمك، والميزان".
- الصور ووصفها.
- لعبة التذكر.
- الألعاب اللفظية (أسماء الإشارة، والموصولة، والحروف)، وأهمها: مسرح الدمى (التفاعل مع شخصيات الدمى)، "جدو أبجد هوز والقفازية"؛ لإشراك الحواس "السمع والبصر واللمس".
- النمذجة (عرض فيديو، ونماذج حية).
- لعب الدور (تمثيل كل أسرة اللغة العربية).
- ألعاب رياضية (الجري، تشكيل حلقة) ولعبة الشهيق والزفير.
- الغناء (غرس محبة لغتنا العربية، أغنية لغتي الفصحى، لغتي العربية، مدرستي، حروف الجر، الحروف الأبجدية).
- أسلوب القصة.
- استراتيجية التشكيل: تقوم كل مجموعة بعدد من السلوكيات للوصول إلى السلوك المطلوب، والتعزيز بعد كل محاولة ناجحة للاستمرار في المحاولة.
- التعزيز: استخدام المكافآت والتعزيز (معززات اجتماعية: المدح، الاستحسان، الثناء، التصفيق، الجلوس بجانب الطالبة، إطلاق نكتة).
- التعزيز اللفظي، والمعززات الغذائية، والمادية، مثل (القصص، القرطاسية) والمعززات الرمزية (ألعاب، رسم)، زيارة مكتبة المدرسة، الواجبات المنزلية.
- الوسائل المادية:

(بطاقات - لوحات إيضاحية -عرض فيديو - مسرح).

مراحل تطبيق البرنامج:

-مرحلة البدء والتحضير بحصر أفراد المجموعة الذين يعانون صعوبات القراءة.

-مرحلة التطبيق (القياس القبلي، والبعدي، وتحديد الجلسات، وأهداف البرنامج، وإطار العمل فيه).

-مرحلة الانتقال بالتركيز على المشكلة الرئيسية (الذي يعرف القراءة، والذي لا يعرف القراءة).

-مرحلة العمل البنّاء لتحقيق هدف البرنامج بإكساب عدة مهارات تساعد على القراءة (معرفية، انفعالية، سلوكية) لخفض صعوبات القراءة، وتحسين مستوى أدائهم من خلال الجلسات الإرشادية.

مرحلة الإنهاء:

من خلال بلورة الأهداف المكتسبة، ومراجعة ما تم مناقشته من خبرات ومعلومات، وكيف تم تعلم المهارات القرائية التي تم التدرب عليها من خلال مراحل البرنامج، وتهيئة أفراد المجموعتين نفسيًا لإنهاء البرنامج، ويتم ذلك في الجلسة الإرشادية الختامية، وتوديع جميع المشاركات، والشكر لحسن تعاونهن والتزامهن، مع تقويم عمل الجلسات من قبلهن، فكان البرنامج مناسبا للمستوى العمري والدراسي، وللفئة التي لا تعاني من أي إعاقة (عقلية، بصرية، وسمعية) سوى أنهن ضعاف في القراءة.

وكان البرنامج واقعيا وليس خياليا، وسهل التطبيق، ومحببا إليهن، وساعدهن على النمو العقلي والمعرفي، ورفع مستوى القراءة لديهن، والجدول رقم (2) يتضمن محتوى الجلسات.

الجدول2:

يتضمن عددا من الجلسات الإرشادية

عنوان الجلسة	محتوى الجلسة	مكان التطبيق	الزمن	اليوم
1-التعارف، بناء العلاقات الإرشادية، تحديد الإجراءات	تعارف بين المشاركين أنفسهم وبين الباحثة وثيقة شخصية (عرفني بهويتك) تقسيم المشاركات لمجموعتين الأولى (الياسمين) والثانية (الثقة)أساليب الدعم النفسي والاجتماعي (المناقشة الاجتماعية، توزيع الأدوار، نشاط ترفيهي (أغنية لغتي) التعرف على قواعد الجلسة الإرشادية)	غرفة المصادر	60د الواحدة والنصف ظهرًا بداية الحصة الثانية	3/6
2-توقعات المشاركين	مناقشة الأهداف المتوقعة - تذكيرهم بقواعد الجلسة نشاط (صفق بيديك) التناسق بين الأيدي والأقدام مع النغمة والإيقاع-لوحة التعزيز	غرفة المصادر	60د الواحدة والنصف ظهرًا بداية الحصة الثانية	3/9
3-اكتساب	نشاط اكتساب مهارة التنظيم والتخطيط	غرفة المصادر	60د الواحدة	3/11

مهارات التفكير الإيجابي في تذليل صعوبات التعلم الصفي في مادة (اللغة العربية)	للأمام في دروسنا واللغة العربية خاصة، فزاعة التعلم، صعوبات التعلم الصفي (الصف الخامس اللغة العربية) التفكير الإيجابي تجاه لغتنا والقراءة، أساليب الدعم النفسي والاجتماعي (تعزيز ارتباطهم بالمدرسة وبلغتنا (أغنية مدرستي) لوحة التعزيز)		والنصف بداية الحصة الثانية	
4-الإسلام والقراءة للتعلم والمعرفة	الوعي بأهمية القراءة ودورها في حياتنا، موقف الإسلام من تعلم القراءة، نشاط (التعلم التعاوني)، لماذا نقرأ مناقشة عبارة أقرأ وأتعلم، أتعلم وأقرأ، نشاط وصف الشعور بعبارات عندما نعرف نقرأ أو لا نقرأ، الانفعال بما نقرأ، أساليب الدعم النفسي والاجتماعي (أغنية لغتي العربية (عرض فيديو) معززات غذائية، اجتماعية، إتاحة معلومات بطاقات، لوحة تعزيز	غرفة المصادر	60د الواحدة والنصف ظهرًا بداية الحصة الثانية	3/16
5-اكتساب المهارات القرائية (الحروف وتشكيل كلمات وقراءتها)	اكتساب القدرة على استعمال اللغة وفق النمو اللغوي، التعرف على الحروف الأبجدية وقراءتها، أساليب الدعم النفسي والاجتماعي (لعبة الألغاز، مسرح الدمى، لعبة خمن من أكون، عرض فيديو، موسيقى هادئة، بطاقات لإثراء المعلومات، لوحة تعزيز)	غرفة المصادر	60د الواحدة والنصف ظهرًا بداية الحصة الثانية	3/18
6-اكتساب مهارات، استكشاف عالم المفردات (قراءة الكلمة وعكسها)	فهم آلية القراءة، بيان دور النشاط العضوي والعقلي في القراءة، الكلمات ومرادفها، الانفعال بما نقرأ، أساليب الدعم النفسي والاجتماعي (لعبة التذكر، لوحة المشاعر، بطاقات مصورة ومكتوبة، لعبة دوري ودركم، أغانٍ، نشرات ومطويات نظرية، معززات غذائية واجتماعية، لوحة تعزيز	غرفة المصادر ساحة المدرسة	60د الواحدة والنصف ظهرًا بداية الحصة الثانية	3/20
7-استكشاف عالم المفردات	امتلاك القدرة على اكتساب مهارة قراءة الكلمة وعكسها، التفاعل مع النشاط الجماعي،	غرفة المصادر	60د الواحدة والنصف ظهرًا	3/25

(قراءة الكمة وعكسها)	التمييز بين المرادف والعكس للكلمة، ألعاب حركية، دوري ودوركم، لعب الدور، نشرات ومطويات، لوحة تعزيز		بداية الحصة الثانية	
8-المهارات الآلية القرائية، نطق الحروف بحركاتها الثلاث القصيرة والتنوين	التعريف بالضوابط لتحسين النطق السليم لأواخر الكلمات، أساليب الدعم النفسي والاجتماعي (قصة الحركات الثلاث والتنوين، لعبة دوري ودوركم، الأصابع والإشارات، بطاقات ملونة، لعب الدور، اليمن في قلوبنا مع (مسرح الدمى وجدول أبجد هوز)، لوحة تعزيز	غرفة المصادر	06د الواحدة والنصف ظهرًا بداية الحصة الثانية	3/27
9-نطق الحروف وحركاتها، المدود الطويلة	التعرف على أنواع حروف المدود الطويلة، قراءة حروف المد والتمييز بينهما، أساليب الدعم النفسي والاجتماعي (بطاقات متنوعة، لعب الدور، لعبة الإشارات، دوري ودوركم، أغنية(كرتي) لوحة تعزيز)	غرفة المصادر، ساحة المدرسة	60د الواحدة والنصف ظهرًا بداية الحصة الثانية	3/30
10-قراءة الكلمات مبدوءة بحروف اللام الشمسية	التعرف على حروف اللام الشمسية رسمًا ونطقًا، أساليب الدعم النفسي والاجتماعي (لوحة الخبرة، لعبة الدور، لعبة صيد السمك، الكلمات والحروف، مسرح الدمى القفازية، لوحة تعزيز)	غرفة المصادر	60د الواحدة والنصف ظهرًا بداية الحصة الثانية	4/1
11-قراءة الكلمات مبدوءة بحروف اللام القمرية	التعرف على قصة اللام القمرية وحروفها، قراءة اللام القمرية ورسمها في الكلمة، التمييز بين قراءة الكلمات للام الشمسية والقمرية، أساليب الدعم النفسي والاجتماعي (لوحة الخبرة، مسرح الدمى (القفازية) لعبة الكلمات والحروف، لعبة الكراسي، إتاحة المعلومات، لوحة تعزيز)	غرفة المصادر ساحة المدرسة	60د الواحدة والنصف ظهرًا بداية الحصة الثانية	4/3
12-التدريبات اللغوية	التعرف على أنواع التاء (المفتوحة والمربوطة)، التمييز بين أنواع التاء قراءة وكتابة، استخدام	غرفة المصادر	60د الواحدة والنصف ظهرًا	4/6

القرائية على الأداء لأنواع التاء	التاء في أواخر الكلمات، أساليب الدعم النفسي (لوحة المفردات، ألعاب تعليمية، لعب الدور، الألوان، لوحة تعزيز)		بداية الحصة الثانية	
13-التعلم باللعب، قراءة حروف الجر	التعرف على حروف الجر، تجنب الخلط مع حروف أخرى، أساليب الدعم النفسي (لوحة الشجرة، لعب الدور، خمن من أكون، أغنية حروف الجر، لوحة تعزيز)	غرفة المصادر، ساحة المدرسة	30د الواحدة والنصف ظهرًا بداية الحصة الثانية	4/8
14ربط المقروء بقواعد اللغة العربية لأسماء الإشارة	اتخاذ المقروء وسيلة للتدرب على قواعد اللغة، قراءة أسماء الإشارة وبيان مدلولها، تكوين عادات صحيحة للتفكير المستقل، ترتيب الأفكار، تهذيب السلوك، أساليب الدعم النفسي (بطاقات، وسائل حسية، لعبة الدور، دوري ودوركم، ألعاب حركية(الجري)أنشودة لغتي، لوحة التعزيز)	غرفة المصادر	60د الواحدة والنصف ظهرًا بداية الحصة الثانية	4/10
16-قراءة الأسماء الموصولة	التعرف على الأسماء الموصولة، قراءة الأسماء الموصولة وبيان مدلولها، أساليب الدعم النفسي (لوحة الخبرة، لعب الدور) توظيف الأسماء الموصولة في جمل وقراءتها، لوحة تعزيز)	غرفة المصادر	60د الواحدة والنصف ظهرًا بداية الحصة الثانية	4/13
17-تربية الذوق الأدبي والفني وجودة الإلقاء للنصوص والمحفوظات	اكتساب مهارة الإلقاء وجودة الإلقاء وتمثل المعنى، اكتساب مهارة القراءة الجهرية الصحيحة، تجويد النطق ومراعاة مخارج الحروف، تعزيز حب الفضائل وإثارة العواطف النبيلة بما يقرأ، أساليب الدعم النفسي والاجتماعي، العصف الذهني، لعب الدور، أغاني الدور، لوحة تعزيز)	غرفة المصادر	60د الواحدة والنصف ظهرًا بداية الحصة الثانية	4/15
18-التهيئة والتحفيز على القراءة وحب المطالعة	تهيئة الجو المناسب للقراءة، إعدادهم عقليًا ونفسيًا للقراءة بانتباه وتركيز وعقل منفتح، خلق ميل للقراءة وحب المطالعة، أساليب الدعم النفسي والاجتماعي (النمذجة والرسم	غرفة المصادر، مكتبة المدرسة	60/د	4/17

	وسرد قصة، لوحة تعزيز)			
19-اكتساب مهارة القراءة بكل أنواعها	تعزيزات مهارات القرائية الجيدة بطريقة خالية من التكلف والتصنع، اكتساب قدر مناسب من السرعة في القراءة، أساليب الدعم النفسي والاجتماعي (حوار ومناقشة جماعية، بطاقات، شريط فيديو عن الرياضة، لوحة تعزيز)	غرفة المصادر ساحة المدرسة	60/د	4/20
20-إنهاء البرنامج (وتقويمية)	مراجعة عامة، تقييم الجلسات الإرشادية، تطوير مهاراتهم والاستمرار في تنفيذ ما تم تعلمه، القراءة للتعلم في كل مكان وزمان، أساليب الدعم النفسي والاجتماعي (مسرح الدمى، لعب الدور، أغان، لوحة تعزيز)	غرفة المصادر		4/24
21-القياس البعدي	اختبار كل طالبة على حدة	غرفة المصادر	60/د	4/27
22-توديع الطالبات	حفل توديع الطالبات وتوزيع الهدايا، وبطاقات شكر، وأغاني لغتي العربية	غرفة المصادر وساحة المدرسة	60/د	4/29

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

سيتم الإجابة على سؤال الدراسة والتأكد من صحة الفروض وتفسيرها، على النحو الآتي:

السؤال الأول-ونصه: ما مستوى صعوبات القراءة حسب الاختبار القبلي لدى أفراد العينة في المجموعة التجريبية؟

للإجابة على هذا السؤال تم وضع المعيار التالي:

لأن الخيارات في مقياس صعوبات القراءة (3، 2، 1)، فقد تم تقسيم الدرجة، 3-2=1ثم تم تقسيم العدد 3/2=0.66 وهذا طول الفئة أي المسافة بين نقطة وأخرى، علما بأنه كلما ارتفعت الدرجة، وحسب المعيار انخفضت الصعوبة، لأن الأسئلة في المقياس تتجه إيجابًا، (3) تستطيع القراءة دائمًا، (2)، تستطيع أحيانًا، (1) لا تستطيع. أبدًا. وكما هو مبين في الجدول التالي:

جدول3:

المعيار المستخدم لتحديد مستوى الصعوبة

المتوسطات الحسابية لمستويات القراءة	مستوى الصعوبة
من 2.34- 3	تجيد القراءة
من 1.67- 2.33	متوسطة
من 1- 1.66	صعوبة شديدة

وحسب المعيار السابق، قام الباحثون بوضع جدول تفصيلي، على مستوى كل فرد في المجموعة التجريبية وكما هو مبين في الجدول التالي:

جدول 4:

الدرجات الخام للمجموعة التجريبية للشعبتين (أ، ب)، حسب المقياس والمعيار مع المستويات في الاختبار القبلي، ن=(34)

	درجة الطالبة للمجموعة التجريبية في الشعبة أ		مستوى الصعوبة	درجة الطالبة للمجموعة التجريبية في الشعبة ب		مستوى الصعوبة
	حسب المقياس	حسب المعيار	حسب المعيار	حسب المقياس	حسب المعيار	حسب المعيار
1	84.0	2.1	صعوبة متوسطة	79	1.975	صعوبة متوسطة
2	75.0	1.875	صعوبة متوسطة	78	1.95	صعوبة متوسطة
3	72.0	1.8	صعوبة متوسطة	78.0	1.95	صعوبة متوسطة
4	68.0	1.7	صعوبة متوسطة	68.0	1.7	صعوبة متوسطة
5	71.0	1.775	صعوبة متوسطة	84.0	2.1	صعوبة متوسطة
6	74.0	1.85	صعوبة متوسطة	62.0	1.55	صعوبة شديدة
7	70.0	1.75	صعوبة متوسطة	66.0	1.65	صعوبة شديدة
8	67.0	1.675	صعوبة متوسطة	62.0	1.55	صعوبة شديدة
9	82.0	2.05	صعوبة متوسطة	66.0	1.65	صعوبة شديدة
10	69.0	1.725	صعوبة متوسطة	74.0	1.85	صعوبة متوسطة
11	74.0	1.85	صعوبة متوسطة	57.0	1.425	صعوبة شديدة
12	74.0	1.85	صعوبة متوسطة	52.0	1.3	صعوبة شديدة

13	62.0	1.55	صعوبة شديدة	65.0	1.625	صعوبة شديدة
14	73.0	1.825	صعوبة متوسطة	76.0	1.9	صعوبة متوسطة
15	64.0	1.6	صعوبة شديدة	56.0	1.4	صعوبة شديدة
16	58.0	1.45	شديدة	78.0	1.95	شديدة
17	72.0	1.8	صعوبة متوسطة	55	1.375	صعوبة متوسطة

قام الباحثون بقسمة المتوسط الحسابي على عدد العبارات ليتطابق مع المعيار المعد مسبقًا في جدول(3) من الدراسة الحالية، حيث اتضح أن مستوى الصعوبات في القراءة، حسب المقياس المعد(1.73897)، وهي متوسطة وقريبة من الشديدة.

فرضية الدراسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقات الثلاثة القبلي والبعدي والتتبعي في مقياس صعوبات القراءة لدى طالبات المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين المتكرر (Repeated Measures) لمعرفة الفروق بين إجابات أفراد عينة البحث في التطبيقات الثلاثة.

جدول 5:

الوصف الإحصائي لتطبيقات المجموعة التجريبية في خفض صعوبة القراءة

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التطبيق القبلي	34	70.35	8.510
التطبيق البعدي	34	94.88	8.619
التطبيق التتبعي	34	99.29	10.382

يظهر في الجدول رقم (5) أن هناك فروقًا ظاهرية بين متوسطات التطبيقات الثلاثة، حيث حصل التطبيق التتبعي على أعلى المتوسطات بين التطبيقات الثلاثة حيث بلغ (99.29)، بانحراف معياري قدره (10.382)، فيما حصل التطبيق القبلي على أقل متوسط إذ بلغ (70.35)، بانحراف معياري قدره (8.510)، فيما حل التطبيق البعدي متوسطًا بين التتبعي والقبلي بمتوسط بلغ (94.88) بانحراف معياري قدره (8.619).

وهذه دلالة ظاهرية لأفضلية التطبيق التتبعي في تحسين صعوبة القراءة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، فيما أظهرت اختبارات دلالة التباين بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في خفض صعوبات القراءة لدى طالبات الصف الخامس للتطبيقات الثلاثة (القبلي، البعدي، والتتبعي)، دلالة إحصائية عند مستوى(0.05)، وكانت قيمة (F) متساوية، ويظهر ذلك على أشهر

هذه الاختبارات لـ (ولكس) لمبدأ (Wilks' Lambda)، والذي بلغت قيمته (121.999)، وهي إشارة إلى أن وجود التباين يرجع إلى تطبيق البرنامج التدريبي المستخدم، والجدول رقم (6) يبين ذلك.

جدول 6:

اختبارات دلالة التباين لمتوسطات البرنامج التدريبي في خفض صعوبة القراءة بالتطبيقات الثلاثة

الاختبار	Value	قيمة (ف)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
Pillai's Trace	0.884	121.999	2.000	.000
Wilks' Lambda	0.116	121.999	2.000	.000
Hotelling's Trace	7.625	121.999	2.000	.000
Roy's Largest Root	7.625	121.999	2.000	.000

وتُظهر قيمة اختبار موشلي عدم تحقق شرط الكروية، والذي يعني أن الارتباطات الثنائية بين التطبيقات الثلاثة غير متساوية أو متقاربة، وتظهر قيمة الاختبار دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) حيث (M=.496, df=2, p=.000)، وهو ما يُؤكد وجود فروق جوهرية في تجانس نتائج التحليل بالنماذج الثلاثة، والجدول رقم (7)، يوضح ذلك.

جدول 7:

دلالة اختبار موشلي للتحقق من شرط الكروية في درجات المجموعة التجريبية في خفض صعوبات القراءة لدى طلبة الصف الخامس بالتطبيقات الثلاثة

قيمة موشلي	مربع كاي التقريبية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
0.496	22.444	2	0.000

ونظرًا لعدم تحقق شرط الكروية فإننا سنهمل نتائج الاختبار التي في السطر الأول في الجدول، وسنعتمد على أحد الاختبارات التي تليه ومنها نتيجة اختبار (Greenhouse-Geisser)، وذلك لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الناتجة عن البرنامج التدريبي بالتطبيقات الثلاثة، حيث كانت دالة عند مستوى (0.05) فأقل، حيث(f=12433.28, df=2, p=.000)، وهذا دليل على وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الناتجة عن البرنامج التدريبي بالتطبيقات الثلاثة، والجدول رقم (8) يبين ذلك:

جدول 8:

نتائج اختبار "تحليل التباين المتكرر" لدلالة الفروق في خفض صعوبات القراءة في التطبيق القبلي والبعدي و التتبعي للمجموعة التجريبية

مصدر التباين	الاختبار	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين القياسات	Sphericity Assumed	16532.47	2	8266.24	203.40	0.000
	Greenhouse-Geisser	16532.47	1.330	12433.28	203.40	0.000
	Huynh-Feldt	16532.47	1.364	12117.40	203.40	0.000
	Lower-bound	16532.47	1.000	16532.47	203.40	0.000
داخل القياسات	Sphericity Assumed	2682.20	66	40.64		
	Greenhouse-Geisser	2682.20	43.880	61.13		
	Huynh-Feldt	2682.20	45.024	59.57		
	Lower-bound	2682.20	33.000	81.28		

وللتعرف على اتجاه الفروق التي ظهرت دلالتها بالمقارنات الثنائية (Pairwise Comparisons) بين النماذج الثلاثة نستخدم الاختبار البعدي لـ (Bonferroni)، فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وكذلك بين التطبيق القبلي والتتبعي لصالح التطبيق التتبعي، وبين التطبيق البعدي والتتبعي لصالح التتبعي، كما هو موضح في الجدول رقم (9).

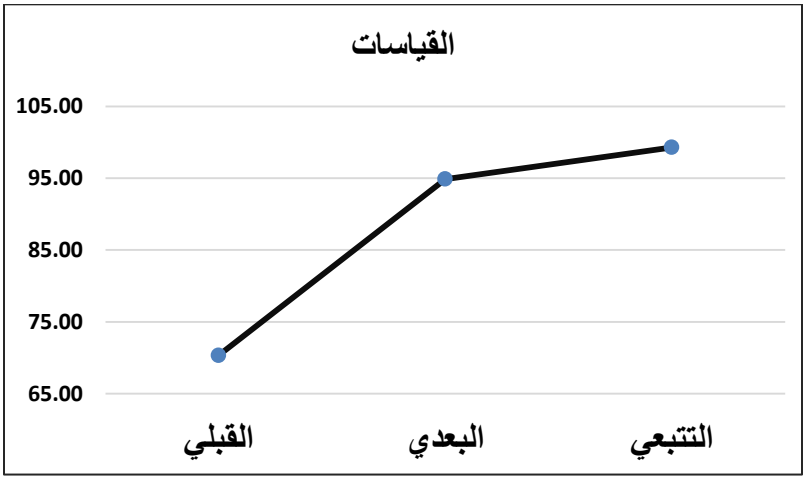
جدول 9:

اتجاه الفروق للمجموعة التجريبية في تحسين المعرفة في الاختبار القبلي والبعدي والتتبعي

الطرف الأول	طرفا المقارنة الثاني	الفرق بين متوسط طرفي المقارنة	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	التطبيق البعدي	24.529*	.000
	التطبيق التتبعي	28.941*	.000
التطبيق البعدي	التطبيق التتبعي	4.412*	.000

وهذا ما يظهر بجلاء في الشكل البياني رقم (1)

شكل (1): نتائج اختبار المقارنات الثنائية لتحسين صعوبات القراءة للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي والتتبعي.



يظهر من الشكل السابق وجود اختلاف بين التطبيق القبلي، والبعدي، والتتبعي، في استجابات المجموعة التجريبية أكثر من التطبيق القبلي والبعدي.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه من قبل الباحثين في خفض صعوبة القراءة لدى أفراد العينة، حيث تضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة التربوية والتدريبة.

أولا: التوصيات

في ضوء النتائج السابقة ولأجل الحد من صعوبات القراءة يوصي الباحثون بالآتي:

1. العمل على توفير الفنيات التعليمية في جميع مدارس التعليم الأساسي.
2. ضرورة تزويد كل فصل بمكتبة صفية، وعمل مكتبة بغرفة الطالب بالبيت.
3. ضرورة تفعيل دور غرفة المصادر ومكتبة المدرسة.
4. تهيئة الجو المناسب للتعلم بالمدرسة والبيت.
5. تزويد المتعلمين بكل ما هو مستحدث في مجال الوسائل التعليمية.

ثانيًا: المقترحات

إضافة إلى التوصيات السابقة فإن الباحثين يقترحون الآتي:

1. إجراء دراسة حول الضغوط النفسية المسببة أو المساهمة في ظهور الاضطرابات النفسية لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة.
2. إقامة برامج وورش عن التعليم الأساسي في تنمية المهارات القرائية لدى مدارس الذكور والإناث.
3. تطوير مناهج اللغة العربية وأساليب تعليم القراءة باستخدام الأنشطة، مع ضرورة تقويم المهارات.
4. تخصيص نادٍ أو مركز لتحسين القراءة ينضم إليه الطالب.
5. إجراء مزيد من الدراسات في مجال تحسين صعوبات التعلم والحد من صعوبة القراءة.
6. تعميم صعوبات القراءة -بعد تنقيحها- على المدارس العامة والخاصة؛ لإجراء دراسات مستمرة.

المراجع:

أولا: المراجع باللغة العربية

أبو حويج، مروان، والصفدي، عصام. (2001). *المدخل إلى الصحة النفسي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بركات، نافذ محمد. (2012). *التحليل الإحصائي باستخدام البرنامج الإحصائي spss*، منشورات الجامعة الإسلامية.

أبو فخر، غسان. (2004). *التربية الخاصة بالطفل*. (ط. 2)، منشورات كلية التربية، جامعة دمشق.

البحري، منى يونس. (2006). *أطفالنا مشكلات وحلول*. دار الإعلام.

البطاينة، *أسامة، والرشدان، محمد، ومالك، أحمد، والسبايمة، عبد الكريم، والخطاطبة، عبد المجيد محمد*. (2009). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*. (ط.3)، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

التهامي، نازك، وعلي، إسماعيل محمود، والمصري، إبراهيم جابر، وعلي، ياسمين إسلام. (2018). *المرجع في صعوبات التعلم وسبل علاجها*. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

جلجل، نصرة. (1995). *العسر القرائي (دراسة تشخيصية، علاجية)*. النهضة للطباعة.

حسن، هشام. (2000). *طرق تعلم الأطفال القراءة والكتابة*. دار العلمية للنشر والتوزيع.

الحديدي، منى، والخطيب، جمال. (2005). *إستراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة*. منشورات دار الفكر.

الخطاب، عمر محمد. (2011). *مقاييس في صعوبات التعلم*، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال، الحديدي، منى. (2005). *مدخل إلى التربية الخاصة*. دار الحنين للنشر والتوزيع.

الديري، ياسمين عبد الكريم. (2016). *فعالية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة دمشق، سوريا.

الروسان، فاروق والخطيب، جمال، والناطور ميادة. (2004). *صعوبات التعلم*، الجامعة العربية المفتوحة.

زهران، حامد. (2002). *دراسات في علم النفس والنمو*، عالم الكتب للتوزيع والنشر والطباعة.

الزيات، فتحي مصطفى. (1998). *صعوبات التعلم/الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية اضطراب العمليات والقدرات الأكاديمية*. سلسلة علم النفس المعرفي، العدد3، دار النشر للجامعات.

سالم، محمد عوض الله. (2008). *صعوبات التعلم التشخيص والعلاج*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

سلام، مختار. (2016). *المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي دراسة ارتباطية فرقية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مولاي الطاهر.

السليمان، مها عبدالله. (2001). *أثر برنامج تدريبي قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليج العربي.

الشخربتي، سوسن. (2009). *أثر برنامج مقترح في القراءات الإضافية لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

الشناوي، محمد محروس. (1996). *العملية الإرشادية*، مكتبة غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

طيبة، نادية.(2016). فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على نظرية الاستجابة للتدخل يدعم مهارات القراءة وما يرتبط بها من مهارات فرعية، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، *4*(14).38-80.

عدس، محمد عبد الرحيم. *(2002): تدني الإنجاز المدرسي. أسبابه وعلاجه*، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد المجيد، جميل طارق. (2005). *إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة*، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

العشاوي، هدى. (2004). *أطفالنا وصعوبات التعلم*، مكتبة فهد الوطنية.

عطية، جمال سليمان. (2006). فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية*، *16* (67).139-182.

علي، هبه إبراهيم عبد اللطيف. (2022). *فعالية برنامج قائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الزقازيق.

علي، صلاح عميرة. (2005). *صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج*. (ط.3)، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

علي، محمد النوبي محمد. (2011). *صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

القاسم، جمال مثقل. (2015). *أساسيات صعوبات التعلم*. (ط.3)، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

القمش، مصطفى، والجوالدة، فؤاد. (2012). *صعوبات التعلم، رؤية تطبيقية*، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

قنديلجي، عامر إبراهيم. (2008). *البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كيرك وكالفنت. (1984). *صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية*. (زيدان أحمد السرطاوي، وعبد العزيز السرطاوي، ترجمة)، مكتبة الصفحات الذهبية.

مرقص، رولا. (2006). صعوبات التعلم، *المجلة التربوية*، (*38*)112، 115-135.

مفيدة، مراكب. (2011). *الكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدى مدارس عنابة الابتدائية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة باجي مختار.

ملحم، سامي محمد. (2002). *صعوبات التعلم*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

Arabic References

ʾAbū Ḥuwayğ, Marwān, al-Ṣafadī, ʿIṣām. (2001). *al-Madẖal ʾilá al-Ṣiḥḥah al-Nafsī*. Dār al-Masīrah lil-Našr & al-Tawzīʿ.

Barakāt, Nāfiḏ Muḥammad. (2012). *al-Taḥlīl al-ʾiḥṣāʾī bi-istiẖdām al-Barnāmağ al-ʾiḥṣāʾī spss*, Manšūrāt al-Ğāmiʿah al-ʾIslāmīyah.

ʾAbū Faẖr, Ġassān. (2004). *al-Tarbiyah al-Ḫāṣṣah bi-al-Ṭifl*. (Ṭ. 2), Manšūrāt Kullīyat al-Tarbiyah, Ğāmiʿat Dimašq.

al-Baḥrī, Munā Yūnis. (2006). *ʾAṭfālunā Muškilāt & Ḥulūl*. Dār al-ʾIʿlām.

al-Baṭāyinah, ʾUsāmah, al-Rašdān, Muḥammad, Mālik, ʾAḥmad, al-Sabāymah, ʿAbdalkarīm, al-Ḫaṭāṭbah, ʿAbdalmağīd Muḥammad. (2009). *ṣuʿūbāt al-Taʿallum al-Naẓarīyah & al-Mumārasah*. (Ṭ. 3), Dār al-Masīrah lil-Našr & al-Tawzīʿ.

al-Tuhamī, Nāzik, & ʿAlī, ʾIsmāʿīl Maḥmūd, & al-Miṣrī, ʾIbrāhīm Ğābir, & ʿAlī, Yāsamīn ʾIslām. (2018). *al-Marğiʿ fī Ṣuʿūbāt al-Taʿallum & Subul ʿIlāğihā*. Dār al-ʿIlm & al-ʾĪmān lil-Našr & al-Tawzīʿ.

Ğulğul, Nuṣrat. (1995). *al-ʿUsr al-Qirāʾī (dirāsah Tašẖīṣīyah, ʿIlāğīyah)*. al-Nahḍah lil-Ṭibāʿah.

Ḥasan, Hišām. (2000). *Ṭuruq Taʿallum al-ʾAṭfāl al-Qirāʾah & al-Kitābah*. Dār al-ʿIlmīyah lil-Našr & al-Tawzīʿ.

al-Ḥadīdī, Munā, & al-Ḫaṭīb, Ğamāl. (2005). *ʾIstirātīğīyāt Taʿlīm al-Ṭalabah ḏawī al-Iḥtīyāğāt al-Ḫāṣṣah*. Manšūrāt Dār al-Fikr.

al-Ḫaṭṭāb, ʿUmar Muḥammad. (2011). *Maqāyīs fī ṣuʿūbāt al-taʿallum*, Maktabat al-Muğtamaʿ al-ʿArabī. lil-Našr & al-Tawzīʿ.

al-Ḫaṭīb, Ğamāl, al-Ḥadīdī, Munā. (2005). *Madẖal ʾilá al-Tarbiyah al-Ḫāṣṣah*. Dār al-Ḥanīn lil-Našr & al-Tawzīʿ.

al-Dayrī, Yāsamīn ʿAbdalkarīm. (2016). *Faʿālīyat Barnāmağ Tadrībī Qāʾim ʿalá al-ʾIstirātīğīyāt al-maʿrifīyah fī Tanmiyat Mustawá al-Tamṯīl al-Maʿrifī lil-Maʿlūmāt ladá talāmīḏ ḏawī ṣuʿūbāt al-taʿallum fī al-Fahm al-Qirāʾī*. [Master's Thesis], Ğāmiʿat Dimašq, Sūrīyā.

al-Rūsān, Fārūq & al-Ḫaṭīb, Ğamāl, & al-Nāṭūr Mayyādah. (2004). *Ṣuʿūbāt al-Taʿallum*, al-Ğāmiʿah al-ʿArabīyah al-Maftūḥah.

Zahrān, Ḥāmid. (2002). *Dirāsāt fī ʿIlm al-Nafs & al-Numū*, ʿĀlam al-Kutub lil-Tawzīʿ & al-Našr & al-Ṭibāʿah.

al-Zayyāt, Fatḥī Muṣṭafá. (1998). *Ṣuʿūbāt al-Taʿallum / al-ʾUsus al-Naẓarīyah & al-Tašẖīṣīyah & al-ʿIlāğīyah Iḍṭirāb al-ʿAmalīyāt & al-Qudrāt al-ʾAkādīmīyah*. Silsilat ʿIlm al-Nafs al-Maʿrifī, alʿdd3, Dār al-Našr lil-Ğāmiʿāt.

Sālim, Muḥammad ʿAwaḍallāh. (2008). *Ṣuʿūbāt al-Taʿallum al-Tašẖīṣ & al-ʿIlāğ*. Dār al-Fikr lil-Našr & al-Tawzīʿ.

Sallām, Muẖtār. (2016). *al-Muškilāt al-Sulūkīyah ladá ḏawī Ṣuʿūbāt Taʿallum al-Qirāʾah ladá Talāmīḏ al-Sanah al-Ḫāmisah ʾIbtidāʾī dirāsah Irtibāṭīyah Farqīyah*. [Master's Thesis], Ğāmiʿat Mawlāy al-Ṭāhir, Saʿīdah.

al-Sulaymān, Mahā ʿAbdallāh. (2001). *ʾAṯar Barnāmağ tadrībī qāʾim ʿalá Istiẖḍām ʾIstirātīğīyāt mā warāʾ al-Maʿrifah fī Tanmīyat Mahārat al-Fahm al-Qirāʾī ladá Tilmīḏāt ṣuʿūbāt al-qirāʾah fī al-ṣaff al-Sādis al-ʾIbtidāʾī*. [Master's Thesis]. Ğāmiʿat al-Ḫalīğ al-ʿArabī.

al-Šaẖrabtī, Sawsan. (2009). *ʾAṯar Barnāmağ Muqtaraḥ fī al-Qirāʾāt al-ʾIḍāfīyah li-Tanmiyat Mahārāt al-Qirāʾah ladá Talāmīḏ al-Ṣaff al-Ṭāliṯ al-ʾAsāsī fī Madāris Wakālat al-Ġawṯ al-Dawlīyah fī Ġazzah*. [Master's Thesis]. Kullīyat al-Tarbiyah al-Ğāmiʿah al-Islāmīyah.

al-Šinnāwī, Muḥammad Maḥrūs. (1996). *al-ʿAmalīyah al-ʾIršādīyah*, Maktabat Ġarīb lil-Ṭibāʿah & al-Našr & al-Tawzīʿ.

ʿAdas, Muḥammad ʿAbdalraḥīm. (2002): Tadannī al-ʾInğāz al-Madrasī. ʾAsbābuhu & ʿIlāğuh, Dār al-Masīrah lil-Našr & al-Tawzīʿ.

ʿAbdalmağīd, Ğamīl Ṭāriq. (2005). *ʾIʿdād al-Ṭifl al-ʿArabī lil-Qirāʾah & al-Kitābah*, Dār al-Ṣafāʾ lil-Našr & al-Tawzīʿ.

al-ʿAššāwī, Hudá. (2004). *ʾAṭfālunā & Ṣuʿūbāt al-Taʿallum*, Maktabat Fahd al-Waṭanīyah.

ʿAṭīyah, Ğamāl Sulaymān. (2006). *Faʿālīyat ʾIstirātīğīyāt mā warāʾ al-Maʿrifah fī Tanmiyat al-Fahm al-Qirāʾī ladá al-talāmīḏ ḏawī Ṣuʿūbāt al-Taʿallum bi-al-Marḥalah al-ʾiʿdādīyah*, Mağallat Kullīyat al-Tarbiyah, *16* (67). 139-182.

ʿAlī, Hibah ʾIbrāhīm Abdullatif. (2022). *Faʿālīyat Barnāmağ qāʾim ʿalá al-ʾAlʿāb al-Taʿlīmīyah fī Tanmīyat Mahārāt al-Qirāʾah al-Ğahrīyah li-Talāmīḏ al-Ṣaff al-Ḫāmis al-ʾIbtidāʾī ḏawī Ṣuʿūbāt Taʿallum al-Qirāʾah*. [Master's Thesis], Ğāmiʿat al-Zaqāzīq, Miṣr.

ʿAlī, Ṣalāḥ ʿUmayrah. (2005). *Ṣuʿūbāt Taʿallum al-Qirāʾah & al-Kitābah al-Tašẖīṣ & al-ʿIlāğ*. (Ṭ. 3), Maktabat al-Falāḥ lil-Našr & al-Tawzīʿ.

ʿAlī, Muḥammad al-Nūbī Muḥammad. (2011). *Ṣuʿūbāt al-Taʿallum bayna al-Mahārāt & al-ʾIḍṭirābāt*. Dār Ṣafāʾ lil-Našr & al-Tawzīʿ.

al-Qāsim, Ǧamāl Miṭqal. (2015). *ʾAsāsīyāt Ṣuʿūbāt al-Taʿallum* (Ṭ. 3), Dār al-Ṣafāʾ lil-Našr & al-Tawzīʿ.

al-Qamš, Muṣṭafá, al-Ǧawālidah, Fūʾād. (2012). *Ṣuʿūbāt al-Taʿallum*, Rūʾyah taṭbīqīyah, Dār al-Ṭaqāfah lil-Našr & al-Tawzīʿ.

Qandalīǧī, ʿĀmir ʾIbrāhīm. (2008). *al-Baḥṯ al-ʿIlmī & Istiẖdām Maṣādir al-Maʿlūmāt al-Taqlīdīyah & al-ʾIlikturūnīyah*. Dār al-Masīrah lil-Našr & al-Tawzīʿ.

Kirk, Samual A, Chalfant, James C. (1984). *Ṣuʿūbāt al-Taʿallum al-Namāʾīyah & al-ʾAkādīmīyah*. (tr: Zaydān ʾAḥmad al-Sarṭāwī, & ʿAbdalʿazīz al-Sarṭāwī), Maktabat al-Ṣafaḥāt al-Ḏahabīyah.

Murquṣ, Rūlā. (2006). ṣuʿūbāt al-Taʿallum, a*l-Maǧallah al-Tarbawīyah*, *112*(38), 115-135.

Mulḥim, Sāmī Muḥammad. (2002). *Ṣuʿūbāt al-Taʿallum*. Dār al-Masīrah lil-Našr & al-Tawzīʿ.

Mufīdah, Marākib. (2011). *al-Kašf al-Mubakkir ʿan ṣuʿūbāt al-taʿallum ladá Madāris ʿAnnābah al-ʾIbtidāʾīyah* [Master's Thesis]. Ǧāmiʿat Bāǧī Muẖtār, al-Ǧazāʾir.

Mulḥim, Sāmī Muḥammad. (2002). *ṣuʿūbāt al-Taʿallum*. Dār al-Masīrah lil-Našr & al-Tawzīʿ.

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية

Miller, p., &Kupfermann, A.(2009). The Role of Visual and honological Representations *in the* Processing of Written Words by Readers with Diagnosed Dyslexia, evidence from a working *memory task, Ann. Of Dyslexia* (59). 12-33.

Gungor, A., & Acikgoz, K.(2005). *Effects of Cooperative Learning and Traditional Methods on Reading Comprehension and Its Relationship with Gender*. Educational Administration; *Theory & practice. Summer.*(43), pp. 354-378.

Solan, A., Shelley, J., Ficarra, A., Silverman, M, & Larson, S.(2003). Effect of Attention Therapy on Reading Comprehesion *Journal of learning Disabilities*, *6* (36). December, pp, 556-563.