بناء تصور مقترح لبرنامج علاجي للحد من فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة

أ.د. محمد بن سعيد اللويمي

كلية اللغة العربية – قسم الأدب والبلاغة والنقد – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

https://orcid.org/0009-0000-4740-0878

أ. عبدالكريم سعد صالح اليحيا

معهد تعليم اللغة العربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

https://orcid.org/0009-0005-7689-878X

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لبرنامج علاجي للحد من فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة؛ ولغرض الدراسة تم استخدام المنهج المختلط لملاءمته لطبيعة الدراسة، حيث استخدمت البيانات الكمية لتحديد مظاهر فقر التعلّم ومتطلباته، والبيانات النوعية لتحقيق فهم أعمق لأسبابه؛ مما ساعد في بناء تصور علاجي أكثر دقة وواقعية. وتضمنت مواد الدراسة وأدواتها: مقياس مظاهر فقر التعلم؛ والمقابلة، وقائمة بالمتطلبات التربوية اللازمة للحد من فقر التعلم، والتصور المقترح للبرنامج العلاجي، واستمارة تحكيم التصور المقترح. وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: أن مظاهر فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة قد جاء بشكل عام بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2,41) وبانحراف معياري (0,53). وأن فقر التعلم بناء على آراء المعلمين يعد ظاهرة متعددة الأبعاد تتداخل فيها عوامل مرتبطة بالطالب والمعلم والمناهج الدراسية والبيئة المدرسية. وكما تم التوصل إلى قائمة بالمتطلبات التربوية اللازمة للحد من فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة. وكذلك تم بناء تصور مقترح لبرنامج علاجي للحد من فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجة ملائمة هذا النموذج من وجهة نظر الخبراء (2.64) وبانحراف معياري (0.72)، وتبعًا لمقياس ليكرت تعد تلك الدرجة (كبيرة). وفى ضوء تلك النتائج قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح ، برنامج علاجي، فقر التعلم

Developing a Proposed Intervention Program to Mitigate Learning Poverty Among Middle School Students.

Abstract: This study aimed to develop a proposed remedial program to reduce learning poverty among middle school students. A mixed-methods approach was employed, deemed suitable for the nature of the study. Quantitative data was used to identify the manifestations and requirements of learning poverty, while qualitative data was used to gain a deeper understanding of its causes. This approach facilitated the development of a more accurate and realistic remedial program. The study materials and instruments included: a scale measuring the manifestations of learning poverty; interviews; a list of educational requirements necessary to reduce learning poverty; the proposed remedial program; and a form for evaluating the proposed program. The study yielded the following results: Learning poverty among middle school students was generally found to be high, with a mean of 2.41 and a standard deviation of 0.53. According to teachers, learning poverty is a multidimensional phenomenon involving factors related to the student, the teacher, the curriculum, and the school environment. A list of educational requirements necessary to reduce learning poverty among middle school students was also developed. A proposed model for a remedial program to reduce learning poverty among middle school students was also developed. The mean score for the suitability of this model from the experts' perspective was 2.64, with a standard deviation of 0.72. According to the Likert scale,

this score is considered high. Based on these results, the study presented a set of recommendations and research proposals.
Keywords: Proposed model, Remedial program, Learning poverty

مقدمة:

يُعدّ الفهم القرائي عملية معرفية معقدة تتجاوز فك الرموز إلى بناء المعنى وتفسيره بالاعتماد على خبرات القارئ. وتكمن أهميته في كونه أداة أساسية لاكتساب العلوم، وحل المشكلات، ونقل المعرفة عبر الأجيال. ونظرًا لكونه منظومة ذهنية متكاملة تشمل الاستنتاج والنقد والتقييم؛ فقد احتلت مهاراته مكانة محورية في التعليم الحديث كمعيار أساسي لقياس نجاح المتعلم وقدرته على التعامل مع المعاني بفاعلية وعمق. فضلًا عن كونه هدفًا من أهداف تعليم اللغة العربية الرئيسة التي لا غنى عنها.

ولا تنفصل أهميته عن السياق التعليمي لطلاب المرحلة المتوسطة، بل تتجلى في هذه المرحلة بصورة أكثر حدةً وأبعد أثرًا؛ نظرًا لما تمثله من نقلة نوعية في مسيرة المتعلم التعليمية. ففي هذه المرحلة يغدو المتعلم مطالَبًا بالتعامل مع نصوص أكثر تعقيدًا وتخصصًا، وبمستويات قرائية أرقى بكثير مما اعتاد عليه في المرحلة الابتدائية. وقد أثبتت العديد من البحوث والدراسات السابقة، مثل: العنزي (2019)، المطيري (2023) أن إتقان مهارات الفهم القرائي في هذه المرحلة يمنح الطلاب تفوقًا ملموسًا في التحصيل الدراسي العام، ويجعلهم أكثر قدرة على التفكير الناقد، وتحقيق التكامل المعرفي، واستيعاب المعلومات الجديدة وربطها بخبراتهم السابقة مقارنة بأقرانهم.

وتزداد أهمية الفهم القرائي في هذه المرحلة أيضًا حينما ندرك أنها مرحلة بناء الهوية والنضج المعرفي للمتعلم، حيث يبدأ الطالب في تشكيل رؤيته للعالم وتكوين اتجاهاته الفكرية والثقافية. وهنا تتحول القراءة من مجرد وسيلة للتعلم إلى أداة لبناء الذات وصياغة الشخصية. ولذلك فقد أوضح كل من: عبد المقصود، وآخرون (2023)، (2023) .Pressley; et al، والعقابي، والأبيض (2025) أن الفهم القرائي العميق في هذه المرحلة يؤدي دورًا مهمًا في تنمية وعي المتعلمين الاجتماعي والثقافي وتعزيز قدرتهم على التعامل مع قضايا مجتمعاتهم بوعي ونضج.

وبالإضافة إلى ما سبق فقد ذكرت دراسة Cervetti & Hiebert (2019) أن الفهم القرائي في هذه المرحلة يسهم في إرساء دعائم التعلم المستقل وإكساب المتعلمين أدوات البحث والاستقصاء الذاتي التي ستظل معهم طوال حياتهم التعليمية والمهنية، مما يجعل الاستثمار في تطوير مهارات الفهم القرائي لدى طلاب هذه المرحلة استثمارًا ذا عائد تربوي بعيد المدى. وعلى الرغم من الأهمية البالغة للفهم القرائي خاصة لطلاب المرحلة المتوسطة؛ فإن مؤشرات التقييم الدولية، مثل: PISA، وTIMSS التي كشفت عنها

(2023) Pisa أظهرت تدنيًا ملحوظًا في مهاراته لدى طلاب هذه المرحلة، خاصةً في المملكة العربية السعودية.

وإذا كان ضعف الفهم القرائي قضيةً تربويةً في حد ذاتها، فإنه في المرحلة المتوسطة يكتسب بُعدًا إضافيًا؛ إذ يصبح مؤشرًا أوليًا خطيرًا من مؤشرات ما يعرف تربويًا بفقر التعلم، بل ربما كان أشدها خطورةً وأوسعها انعكاسًا، وهو الذي أشار إليه (2022) World Bank, UNESCO & UNICEF بأنه: عجز الأطفال في سن العاشرة عن قراءة وفهم النصوص البسيطة، ويُقاس هذا المؤشر بدمج كفاءة القراءة لدى الطلاب في المدارس مع نسبة الأطفال غير الملتحقين بالتعليم، الذين يُفترض افتقادهم مهارات القراءة الأساسية.

وقد ذكر Petscher, et al. (2020) أن ضعف الفهم القرائي في المرحلة المتوسطة يُعد المحرك الرئيس لفقر التعلم، حيث يتجاوز أثره اللغة ليتسبب في تعثر دراسي مزمن وتراكم الفجوات المعرفية لدى الطالب، مما يدفعه نحو التسرب المدرسي نتيجة عجزه عن التعلم الذاتي.

وقد رصد العديد من البحوث والدراسات السابقة، مثل: World Bank (2019)، Hevia, et al. (2022)، والسعداوي (2023) انتشار هذه الظاهرة لدى طلاب المرحلة المتوسطة، فهناك الكثير من طلاب هذه المرحلة يعانون من قصور حقيقي في مهارات الفهم القرائي الأساسية، مما يجعلهم غير قادرين على استيعاب متطلبات المناهج الدراسية بصورة كافية، في حين تواصل المنظومة التعليمية الارتقاء بهم صعودًا نحو مراحل أعلى دون أن تُعالج هذه الإشكالية البنيوية الجذرية.

وما يزيد المشهد قتامةً أن مؤشرات فقر التعلم المرتبطة بضعف الفهم القرائي في المرحلة المتوسطة لا تظهر فجأةً دون مقدمات، بل هي في الغالب هي امتداد لإخفاقات قرائية تعود جذورها إلى المراحل التعليمية الأولى، لم تُعالَج في حينها. وهنا تبرز المرحلة المتوسطة بوصفها نقطة حرجة قد تكون الفرصة الأخيرة لإعادة بناء المهارات القرائية الأساسية قبل أن يصل الطالب إلى المرحلة الثانوية حاملًا معه تراكمًا من الإخفاقات القرائية التي تُعيق أي تحصيل أكاديمي جاد.

وقد أرجع العديد من البحوث والدراسات السابقة، مثل: Azevedo (2020)، Gregory et al. (2021)، Alkateb-Chami (2024)، وجمال الدين، محمود، وعبد الباري (2025) انتشار ظاهرة فقر التعلم لطلاب المرحلة المتوسطة لعدة أسباب، منها كثافة المناهج الدراسية بشكل زائد وبصورة لا تتلاءم مع مستويات التعلم الفعلية للطلاب؛ مما يؤدي إلى تراكم الفجوات من المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى ضعف البرامج التعليمية في تقديم تعليم صريح ومنهجي للمهارات الأساسية كفك الرموز والفهم.

كما أضاف Wanzek, et al. (2016) أن كثيرًا من البرامج التعليمية القائمة لا تُفرّق بين الطالب

المتعثر قرائيًا الذي يحتاج إلى تدخل علاجي مكثف، والطالب العادي الذي يسير وفق المنحنى الطبيعي للتطور القرائي، وهذا الخلط يُبقي الطالب المتعثر في دائرة الإخفاق دون أن يُمنح الفرصة الكافية للتعافي والنهوض؛ لأن ما يُقدَّم له ليس علاجًا مُصمَّمًا خصيصًا لحالته، بل هو نفس الغذاء المعرفي الذي عجز عن هضمه أصلًا.

وقد أوضحت دراسة Snow & Matthews (2016) أن التدخل المبكر والعلاجي في المرحلة المتوسطة يظل خيارًا فاعلًا لتجاوز فقر التعلم، شريطة أن يكون هذا التدخل منظمًا ومبنيًا على أسس علمية راسخة ويستهدف جوانب الضعف القرائي بصورة مباشرة ومقصودة.

وذكر أيضًا العطيات (2019) أن برامج التدخل القرائي في هذه المرحلة حين تُصمَّم بعنايةٍ وتُطبَّق بانتظام يمكنها أن تُحدث فارقًا حقيقيًا في تحسين مستويات الفهم القرائي لدى الطلاب المتعثرين، مما يُقلص من دائرة فقر التعلم ويُسهم في رسم مسار أكاديمي أكثر إشراقًا لهؤلاء الطلاب.

وإن أهم ما ينبغي ذكره أن المشهد لا يخلو من بُعد نفسي واجتماعي ينبغي استحضاره لاستيعاب حجم المشكلة كاملًا؛ إذ يترتب على الضعف القرائي وما يُفضي إليه من فقر التعلم آثارٌ نفسية سلبية عميقة على شخصية الطالب في المرحلة المتوسطة، تتمثل في تدني مفهوم الذات الأكاديمي، والشعور بالإحباط والعجز المكتسب، والنظرة السلبية إلى المدرسة والتعلم بوجه عام. وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من: عبد الحميد (2019)، حراحشة (2021)، الشهري (2024)، والعتيبي (2024) التي أكدت على وجود ارتباطًا سلبيًا بين ضعف مهارات الفهم القرائي ومستوى الدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مما يعني أن إهمال معالجة هذه الظاهرة القرائية لا يُنتج فحسب طالبًا عاجزًا عن الفهم، بل يُنتج أيضًا طالبًا يفقد ثقته بنفسه وشغفه بالتعلم، وذلك في مرحلة بالغة الحساسية من تشكّل هويته وبنائه النفسي.

وإضافة لما سبق فقد أكد كل من: Ciullo, et al. (2016)، آل تميم (2020)، و(2021) UNESCO على أن مبادرات التحسين القرائي الحالية تظل جهودًا جزئية وارتجالية تفتقر للأطر النظرية والتطبيق المنهجي، مما يمنع تحولها إلى برامج مؤسسية قابلة للتعميم. وأن مواجهة فقر التعلم الناتج عن ضعف الفهم القرائي يتطلب حتمًا تدخلًا برامجيًا منظمًا ومستندًا إلى نظريات التعلم الحديثة والبحوث التجريبية، بدلًا من الحلول الفردية المتقطعة.

ومن ثم، فإن هذا الدراسة تسعى إلى بناء تصور مقترح لبرنامج علاجي للحد من فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

عوامل الاحساس بمشكلة الدراسة: لقد نبع الاحساس بمشكلة الدراسة من عدة مصادر، أهمها:

أ- ما أشارت إليه البحوث والدراسات السابقة:

- أكدت دراسة Wanzek, et al. (2016) على أن كثيرًا من البرامج التعليمية القائمة لا تُفرّق بين الطالب المتعثر قرائيًا الذي يحتاج إلى تدخل علاجي مكثف، والطالب العادي الذي يسير وفق المنحنى الطبيعي للتطور القرائي، وهذا التداخل يُبقي الطالب المتعثر حبيس دائرة الإخفاق.
- بينت دراسة Goldenberg, et al. (2023) أن التدخلات العلاجية المنظمة تُعد من أكثر الاستراتيجيات فاعلية في علاج صعوبات الفهم القرائي، خاصة عند تطبيقها بشكل مبكر ومبني على التشخيص الدقيق.
- أشارت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية Pisa (2023) إلى أن ضعف مهارات الفهم القرائي لا يزال يمثل أحد أبرز التحديات التعليمية في المراحل الأساسية والمتوسطة، حيث ترتبط هذه المشكلة بانخفاض القدرة على استيعاب النصوص وتفسيرها وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة، وهو ما ينعكس سلبًا على التحصيل الدراسي العام للمتعلمين.
- أكدت دراسة Snow & Uccelli (2021) على أن استمرار ضعف مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة يؤدي إلى تراجع أدائهم الأكاديمي في مختلف المواد الدراسية؛ نظرًا لاعتماد جميع المواد على القدرة على فهم النصوص التعليمية وتحليلها.

ب- المؤتمرات والندوات الدولية:

- أكدت مؤتمرات اليونسكو المعنية بالتعليم 2030 أن أزمة التعلم أصبحت أكثر خطورة من أزمة الالتحاق بالمدارس، حيث لا يزال ملايين الأطفال حول العالم غير قادرين على قراءة نص بسيط وفهمه بعد سنوات من التعليم النظامي (UNESCO, 2021).
- صدرت عن مؤتمر اليونسكو UNESCO (2022) توصياتٌ صريحة بضرورة الاستثمار في برامج التدخل العلاجي المبكر بوصفها ممرًا رئيسيًا لمكافحة فقر التعلم.
- أشار Avvisati (2023) إلى أن مؤتمرات التعليم الدولية الحديثة أوصت بضرورة تبني برامج علاجية مبكرة وموجهة تعتمد على التقويم المستمر والتدخلات المتدرجة لمعالجة ضعف الفهم دالقرائي لدى المتعلمين في المراحل الأساسية والمتوسطة.

ج- الدراسات الاستطلاعية والخبرة العملية:

- من خلال خبرة الباحثين في المجال التربوي ومتابعتهم لأداء طلاب المرحلة المتوسطة، لوحظ وجود ضعف واضح لدى عدد غير قليل من الطلاب في قراءة النصوص البسيطة وفهم مضمونها الأساسي.
- كما كشفت الملاحظات الصفية أن بعض الطلاب يواجهون صعوبة في استخلاص الفكرة الرئيسة للنص، أو

تحديد المعاني الضمنية، أو إعادة صياغة المعلومات بأسلوبهم الخاص، وهو ما يعكس قصورًا في مهارات الفهم القرائي الأساسية.

- كذلك أظهرت المناقشات الصفية والتقويمات التكوينية أن جزءًا من الطلاب يعتمد على الحفظ دون الفهم، مما يؤدي إلى ضعف في توظيف المعرفة داخل مواقف التعلم المختلفة.
- أجرى الباحثان بعض المقابلات مع مجموعة من معلمي المرحلة المتوسطة، وأسفرت نتائج هذه المقابلات عن افتقار المعلمين لبرامج علاجية واضحة المعالم يمكن الاستناد إليها في التعامل مع الطلاب المتعثرين قرائيًا.

تحديد مشكلة الدراسة:

تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في وجود قصور واضح في مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، والذي يتجاوز المادة اللغوية ليمثل مؤشرًا بارزًا لفقر التعلم يعيق تقدمهم الأكاديمي مستقبلًا. وبرغم كثرة الدراسات التي شخّصت هذه الظاهرة، فإن هناك ندرةً في الجهود البحثية التي تقدم حلولًا علاجية منظمة ومباشرة تتجاوز مجرد رصد المشكلة إلى تقديم العلاج الفعلي. وبناءً على ذلك، فقد تحددت المشكلة في الحاجة إلى بناء تصور مقترح لبرنامج علاجي منهجي يستهدف الحد من فقر التعلم عبر معالجة قصور مهارات الفهم القرائي لدى هؤلاء الطلاب. وقد تطلب ذلك الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مظاهر فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟
- ما أسباب فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟
- ما المتطلبات التربوية اللازمة للحد من فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟
- ما مكونات التصور المقترح للبرنامج العلاجي للحد من فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟
- ما مدى ملاءمة التصور المقترح للبرنامج العلاجي للحد من فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر الخبراء؟

أهداف الدراسة:

- تحديد مظاهر فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- تحديد أسباب فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- تحديد المتطلبات التربوية اللازمة للحد من فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- تحديد مكونات التصور المقترح للبرنامج العلاجي للحد من فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة
- تحديد مدى ملاءمة التصور المقترح للبرنامج العلاجي للحد من فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة من

وجهة نظر الخبراء.

أهمية الدراسة: يمكن أن تفيد هذه الدراسة فيما يأتي:

- تأصيل مفهوم فقر التعلم وربطه بضعف الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في إطار علمي واضح.
- تقديم تصور نظري متكامل حول البرنامج العلاجي وأسسه ومكوناته في معالجة فقر التعلم.
- دعم الأدبيات التربوية الحديثة بإضافة علمية تربط بين الفهم القرائي وفقر التعلم بوصفهما مؤشرين مترابطين.
- توضيح طبيعة القصور القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة وأبعاده المعرفية والتحليلية.
- تقديم تصور مقترح لبرنامج علاجي يمكن الاستفادة منه في علاج فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- مساعدة المعلمين في تشخيص فقر التعلم مبكرًا والتعامل معها بطرق علمية منظمة.
- دعم الموجهين التربويين في تصميم خطط علاجية قائمة على أسس علمية لمعالجة التعثر القرائي.
- الإسهام في رفع مستوى التحصيل الدراسي من خلال علاج فقر التعلم كمدخل لبقية المواد الدراسية.
- مساعدة متخذي القرار في تطوير سياسات تستهدف الحد من فقر التعلم وتحسين جودة المخرجات التعليمية.

حدود الدراسة: التزم الباحثان في إجراء هذه الدراسة بالحدود الآتية:

- **الحدود البشرية:** طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة؛ ويرجع اختيار طلاب هذا الصف لكونهم يمثلون بداية المرحلة المتوسطة، كما أن الكشف المبكر عن مظاهر فقر التعلّم لدى هؤلاء الطلاب يسهم في معالجتها قبل تفاقمها في الصفوف اللاحقة، مما يزيد من فرص النجاح وتحسين نواتج التعلّم لديهم.
- **الحدود المكانية:** المدارس المتوسطة التابعة لإدارة الرياض التعليمية.
- **الحدود الزمنية:** العام الدراسي (2025/ 2026م).
- **الحدود الموضوعية:** برنامج علاجي للحد من فقر التعلم.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج العلاجي: تعرفه الدراسة الحالية إجرائيًّا بأنه: "مجموعة من الإجراءات والأنشطة التعليمية المخططة والمنظمة التي تُبنى في ضوء تشخيص مظاهر فقر التعلم المرتبطة بضعف الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وتُقدَّم لهم بصورة منهجية؛ بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم، ومعالجة جوانب القصور التي تعوق قدرتهم على قراءة النصوص وفهمها، بما يسهم في خفض مستوى فقر التعلم وتحسين أدائهم القرائي".

فقر التعلم: تعرفه الدراسة الحالية إجرائيًّا بأنه: "انخفاض مستوى الطالب في مهارات الفهم القرائي إلى درجة تعوق قدرته على قراءة النصوص المناسبة لمرحلته العمرية والدراسية وفهمها واستيعاب أفكارها الرئيسة والفرعية وتفسيرها وتوظيفها".

الإطار النظري للدراسة

المحور الأول– فقر التعلم:

1- **مفهوم فقر التعلم:** تعددت الآراء ووجهات النظر حول مفهوم فقر التعلم، ولعل من أبرزها ما يأتي:

- عدم قدرة الطفل في سن العاشرة على قراءة نص بسيط وفهمه، ويُعد مؤشرًا يجمع بين الحرمان من التعلّم والحرمان من الالتحاق بالمدرسة (World Bank, 2019).
- أحد أبرز مؤشرات أزمة التعلّم العالمية، ويتمثل في عدم تمكن الطفل من قراءة نص مناسب لعمره وفهمه بحلول سن العاشرة، وهو السن الذي يُفترض أن ينتقل فيه من تعلّم القراءة إلى القراءة من أجل التعلّم (Hevia, et al., 2022).
- عدم قدرة المتعلم على قراءة نص بسيط وفهمه بنهاية المرحلة الابتدائية، بما يعكس قصورًا في اكتساب المهارات الأساسية اللازمة للمشاركة التعليمية الفاعلة (King & Leung, 2023).
- النسبة المئوية للأطفال عند سن العاشرة العاجزين عن قراءة قصة بسيطة وفهمها؛ وهي نسبة تتأثر بمجموعة من الأبعاد الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية، والتعليمية على المستوى الوطني (جرادات، 2024).
- "نقص الكفايات والمهارات المعرفية لدى التلاميذ، بما يشمل القدرة على قراءة وفهم المحتوى العلمي للمواد الدراسية بمدارس التعليم العام، نتيجة عوامل الفقر المادي، وضعف التفاعل بين الأسرة والأبناء" (جمال الدين، محمود، وعبد الباري، 2025، 102).

ويتضح من العرض السابق أن التعريفات السابقة أظهرت اتفاقًا واضحًا على أن فقر التعلّم يتمحور حول عجز المتعلم عن امتلاك الحد الأدنى من مهارات القراءة والفهم في مرحلة عمرية أو تعليمية حاسمة، مع اختلافها في زاوية التناول؛ فبعضها يركز على المظهر المباشر للمشكلة المتمثل في ضعف القراءة والفهم، بينما ينظر بعضها الآخر إلى فقر التعلّم بوصفه مؤشرًا لأزمة تعليمية أوسع ترتبط بعوامل مدرسية وأسرية واجتماعية واقتصادية متعددة. كما كشفت هذه التعريفات أن الظاهرة لا تقتصر على انخفاض التحصيل الدراسي، بل تمتد إلى قصور المتعلم في اكتساب المهارات الأساسية التي تمكّنه من مواصلة تعلّمه بفاعلية والتفاعل مع متطلبات الحياة والمعرفة.

وبالإضافة إلى ما سبق ينبغي التعرض لأهم مؤشرات فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وهو ضعف مهارات الفهم القرائي لديهم، وفيما يأتي تفصيل لذلك:

2- **مفهوم الفهم القرائي:** عرفه العتيبي (2017، 429) بأنه: "عملية عقلية تتطلب من القارئ

استخلاص المعنى من النصوص المقروءة واستنتاج ما فيها من مضامين، والاستفادة منها وتوظيفها في تعلم مواقف جديدة". كما عرفه الديسي (2020، 24) بأنه: "القدرة على قراءة نص وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية فيه، ومعرفة معاني الكلمات وأضدادها، وترتيب الكلمات لتكوين جمل مفيدة، وذكر الأهداف العامة والقدرة على معرفة المعاني الضمنية". وعرفه أحمد أيضًا (2021، 22) بأنه: "عملية عقلية معقدة لها أساسان، الأول: التفاعل بين القارئ والنص من خلال قيامه بالتعرف على رموزه ودلالاتها، وإصدار الحكم على أفكاره، وإثرائها، وحل ما به من مشكلات، والثاني: ربط القارئ معلومات النص الجديدة بما لديه من خبرات سابقة". بينما وصفه محمود (2021) بأنه: قدرة القارئ على إدراك المعاني الصريحة والضمنية للنص، وتحليل العلاقات بين أفكاره، واستنتاج ما يتضمنه من دلالات ومعانٍ غير مباشرة. في حين وصفه كل من Fethi & Józsa (2026) بأنه: حصيلة التفاعل بين القارئ والنص والمهمة القرائية في سياق اجتماعي وثقافي محدد، بما يؤدي إلى بناء المعنى وتحقيق غرض القراءة.

ويتضح من التعريفات السابقة أن الفهم القرائي يُنظر إليه بوصفه عملية عقلية تفاعلية تتجاوز مجرد التعرف على الرموز والكلمات إلى بناء المعنى واستيعاب الأفكار وتحليلها وتفسيرها في ضوء خبرات القارئ السابقة وسياق القراءة. كما كشفت هذه التعريفات عن تعدد الأبعاد المكوِّنة للفهم القرائي؛ إذ تشمل إدراك المعاني الصريحة والضمنية، واستخلاص الأفكار الرئيسة والفرعية، والاستنتاج، والنقد، وإصدار الأحكام، وربط المعلومات الجديدة بالمعارف السابقة، فضلًا عن توظيف ما يتم فهمه في مواقف تعلمية وحياتية متنوعة. ومن ثم فإن الفهم القرائي يُعد نشاطًا معرفيًا مركبًا ينشأ من التفاعل المستمر بين القارئ والنص والغاية من القراءة ضمن سياق اجتماعي وثقافي معين، بما يمكّن القارئ من بناء المعنى وتحقيق أهداف القراءة بفاعلية.

وبالإضافة إلى ما سبق، يتضح أن الفهم القرائي يمثل الأساس الذي تقوم عليه عملية التعلّم في مختلف المواد الدراسية، ومن ثم فإن ضعف هذا الفهم يُعد أحد أبرز مظاهر فقر التعلّم لدى طلاب المرحلة المتوسطة؛ إذ إن عجز الطالب عن إدراك المعاني الصريحة والضمنية للنصوص، أو تحليل أفكارها وربطها بخبراته السابقة، يحدّ من قدرته على اكتساب المعرفة الجديدة وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة. كما أن قصور مهارات الاستنتاج والتفسير والنقد وبناء المعنى يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي ويعيق انتقال الطالب من مرحلة تعلم القراءة إلى مرحلة القراءة من أجل التعلم، وهو ما يجعل تنمية الفهم القرائي مدخلًا أساسيًا للحد من فقر التعلّم وتحسين نواتج التعلم لدى طلاب هذه المرحلة.

3- **مكونات الفهم القرائي:** للفهم القرائي ثلاثة مكونات رئيسة، أوجزها أحمد (2021، 23-24) فيما

يأتي:

- **القارئ The Reader:** وهو أهم مكونات الفهم القرائي، فهو الذي يقوم بعملية القراءة ويتفاعل مع النص المقروء مستخدمًا قدراته اللغوية، والعقلية بشكل إيجابي.
- **النص القرائي The Text:** يعد النص القرائي من أهم العوامل التي تساعد في حدوث عملية الفهم عند القارئ، أو عدم حدوثها؛ لذا يقوم القارئ ببناء عدد من التمثيلات المعينة لبلوغ هذا الفهم.
- **السياق القرائي The Context:** يقصد بالسياق القرائي البيئات الثقافية والاجتماعية المحيطة بالقارئ، التي يحيا فيها، ويقرأ فيها، ويتعلم فيها، ومن ثم فاختلاف الفهم القرائي إنما يرجع في بعض الأحيان إلى اختلاف البيئات، واختلاف الثقافات.

4- **أهمية تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة:** بين كل من: جلال (2017)، العبدلي (2021)، و Liu, et al. (2026) أهمية الفهم القرائي فيما يأتي:

- مساعدة الطلاب على مواجهة المشكلات والتعامل معها وحلها.
- تقليل الأخطاء القرائية لدى المتعلمين بشكل ملحوظ.
- إكساب الطلاب مهارات النقد البناء للأفكار المطروحة في النصوص.
- مساعدة الطلاب على التوغل في النص المقروء واستيعاب أبعاده.
- تثبيت المعارف والاحتفاظ بها في الذاكرة لفترات طويلة.
- تنظيم المعلومات في العقل على شكل جمل وفقرات وموضوعات متكاملة عبر أطر ذهنية داخلية.
- تمكين المتعلمين من استيعاب المعارف والمعلومات الجديدة وفهمها.
- تيسير قدرة المتعلمين على التواصل الفعال مع الثقافات الأخرى.
- الارتقاء بالحصيلة اللغوية للمتعلم بما يمنحه التميز عن أقرانه.
- بناء مخزون ثري من المعلومات والأفكار المتنوعة.
- تزويد المتعلم بمقومات الشخصية القوية والمؤثرة في محيطه.
- تمكين المتعلم من فهم الأفكار، ونقدها بموضوعية، وحل ما يواجهه من مشكلات داخل النص.

وانطلاقًا مما سبق يمكن القول بأن تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة من أهم المداخل التربوية للحد من فقر التعلّم؛ إذ تمثل القراءة الواعية البوابة الرئيسة لاكتساب المعرفة في مختلف المواد الدراسية، فكلما تمكن الطالب من فهم النصوص وتحليل أفكارها واستخلاص معانيها الصريحة والضمنية، ازدادت قدرته على استيعاب المحتوى التعليمي والتفاعل معه بفاعلية. كما تسهم مهارات الفهم

القرائي في تنمية عمليات التفكير العليا، مثل الاستنتاج والتفسير والنقد وإصدار الأحكام، مما يساعد الطلاب على تجاوز التعلم القائم على الحفظ والاستظهار إلى التعلم القائم على الفهم العميق وبناء المعنى، وهو ما ينعكس إيجابًا على مستوى تحصيلهم الأكاديمي وقدرتهم على مواصلة التعلم بنجاح.

وتزداد أهمية تنمية هذه المهارات في المرحلة المتوسطة على وجه الخصوص؛ لأنها تمثل مرحلة انتقالية ينتقل فيها الطالب من تعلّم القراءة إلى استخدام القراءة أداةً للتعلّم واكتساب المعارف الجديدة. ومن ثم فإن أي ضعف في الفهم القرائي خلال هذه المرحلة قد يؤدي إلى اتساع فجوة التعلّم وتراكم الصعوبات الدراسية في المواد المختلفة، الأمر الذي يُعد من أبرز مظاهر فقر التعلّم. وفي المقابل، فإن تعزيز مهارات الفهم القرائي يرفع من قدرة الطلاب على التعامل مع النصوص المتنوعة، وفهم التعليمات والمفاهيم والمعلومات الواردة فيها، وربطها بخبراتهم السابقة، مما يسهم في تحسين نواتج التعلّم وتقليل فرص التعثر الدراسي، ويهيئهم للمشاركة الفاعلة في المواقف التعليمية والحياتية المختلفة.

المحور الثاني– البرامج العلاجية:

1- مفهوم البرنامج العلاجي:

عرفه مفضل، وآخرون (2019) بأنه: عملية تربوية تشخيصية علاجية تستهدف تحديد مواطن الضعف لدى المتعلم، ثم تقديم خبرات تعليمية وأنشطة مناسبة لمعالجتها ومساعدته على بلوغ نواتج التعلم المستهدفة. وذكر Fitzpatrick (2020) أنه: دعم تعليمي إضافي موجَّه يُقدَّم بالتزامن مع التعليم النظامي للمتعلمين الذين يحتاجون إلى مساندة مؤقتة في المحتوى أو المهارات؛ لضمان نجاحهم في البرنامج التعليمي العادي. واعتبر Reynolds, et al. (2021) أنه: مجموعة من الأنشطة والدروس والإجراءات التعليمية المكثفة التي تُقدَّم بصورة فردية أو جماعية للمتعلمين الذين يعانون من ضعف أكاديمي، بهدف تحسين أدائهم وتحقيق تقدم ملموس في المهارات المستهدفة. بينما عرفه Louge, et al. (2022) بأنه: مجموعة من التدخلات التعليمية المنظمة والمخططة التي تُقدَّم للمتعلمين الذين يعانون من قصور في مهارات أو معارف محددة، بهدف مساعدتهم على تجاوز جوانب الضعف وتحقيق المستوى المتوقع من الأداء الأكاديمي. كما وصفه Sibuea, et al. (2023) بأنه: منظومة من الإجراءات التعليمية القائمة على التقويم المستمر، تُصمَّم لمعالجة التأخر الدراسي أو صعوبات التعلم من خلال أنشطة تعليمية موجهة تتناسب مع احتياجات المتعلمين الفردية.

ومما سبق يمكن القول بأن التعريفات السابقة اتفقت في أن البرنامج العلاجي هو تدخل تعليمي منظم ومقصود ومؤقت، يُبنى على تشخيص دقيق للاحتياجات الفعلية للمتعلمين لمعالجة نقاط الضعف التي تعوق

تقدمهم الأكاديمي. ويتم تقديم هذا التدخل عبر أنشطة وإجراءات مخططة، سواءً بشكل فردي أو جماعي، مع التركيز على مراعاة الفروق الفردية وتقديم الدعم الإضافي الموجه لمساندة المتعلم في تلبية متطلبات التعلم النظامي.

وبالنظر إلى هذه التعريفات، يتضح أن البرنامج العلاجي يتجاوز مجرد معالجة مظاهر الضعف السطحية ليمثل منظومة تربوية متكاملة؛ تبدأ بالتشخيص الدقيق لجوانب القصور، وتمر بتخطيط التدخلات المناسبة وتنفيذها، وتكتمل بالمتابعة والتقويم المستمر لنتائجها، مما يضمن تمكين المتعلمين من سد الفجوات التعليمية والوصول إلى مستوى الأداء الأكاديمي المأمول.

2- أسس بناء البرامج العلاجية:

بعد الاطلاع على بعض الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت البرامج التعليمية العلاجية، مثل: غولي (2019)، سعفان، وآخرين (2021)، زايد (2024)، و(2024) .Gilmour, et al يمكن إيجاز أسس بناء البرامج العلاجية فيما يأتي:

- **التشخيص الدقيق:** الانطلاق من تحديد الفجوات الحقيقية للمتعلمين باستخدام أدوات متنوعة (كالاختبارات والملاحظة)، بناءً على بيانات دقيقة وليس فرضيات مسبقة.
- **صياغة أهداف محددة:** وضع أهداف واضحة وقابلة للقياس تعكس المهارات المستهدفة، لتوجيه الأنشطة وتقويم النتائج لاحقاً.
- **الاستناد للأدلة العلمية:** وذلك من خلال اختيار استراتيجيات وأنشطة تعليمية أثبتت البحوث والدراسات السابقة فاعليتها، والابتعاد عن الاجتهاد الشخصي.
- **مراعاة الفروق الفردية:** وذلك من خلال تصميم أنشطة مرنة تتناسب مع تباين مستويات المتعلمين، وسرعاتهم، وأنماط تعلمهم لتلبية احتياجاتهم الخاصة.
- **التدرج في التدخل:** تقديم دعم تعليمي يتصاعد تدريجياً في الكثافة والتخصص بناءً على استجابة المتعلم وحاجته الفعلية.
- **تنويع الاستراتيجيات والأنشطة:** اختيار ممارسات تعليمية جاذبة ترتبط بالمشكلة مباشرة، وتتيح فرصاً كافية للتطبيق والتغذية الراجعة.
- **التكامل مع التعليم النظامي:** ربط البرنامج بالمنهج الدراسي العام ليكون دعماً إضافياً يساعد المتعلم على اللحاق بأقرانه ومواصلة تعلّمه.
- **التقويم المستمر:** متابعة تقدم المتعلمين دورياً بناءً على البيانات المستمرة لتعديل مسار البرنامج،

دون الاكتفاء بالتقويم النهائي.

- **المرونة والتطوير:** التعامل مع الخطة العلاجية كمنظومة قابلة للتعديل والتحسين في ضوء نتائج التقويم والتغذية الراجعة.
- **وضوح آليات التنفيذ:** تحديد الفئة المستهدفة، المدى الزمني، الجلسات، الأدوار، والموارد المتاحة بدقة لضمان كفاءة التطبيق.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتناول هذا الجزء الإجراءات المنهجية التي اعتمدت عليها الدراسة الحالية، وذلك وفق ما يأتي:

1- منهج البحث: يعد موضوع البحث وطبيعته المحرك الأساسي لاختيار المنهج العلمي المناسب؛ وعليه استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج المختلط Mixed methods ، ويقصد به: منهجية لإجراء البحوث التي تنطوي على جمع وتحليل ودمج البحوث الكمية والبحوث النوعية، ويستخدم هذا المنهج للبحث عندما يوفر هذا التكامل فمًا أفضل لمشكلة البحث من أي منهج منهما على حدة (السعيد ،2021)؛ ويرجع ذلك لأن بناء التصور المقترح للبرنامج العلاجي يتطلب: جمع بيانات كمية لتحديد مستوى فقر التعلّم ومظاهره، وجمع بيانات نوعية لفهم الأسباب والمتطلبات التربوية من وجهة نظر الخبراء والمعلمين، ودمج النتائج للوصول إلى تصور متكامل للبرنامج العلاجي. هذا كما تم استخدام أسلوب دلفاي (Delphi Method)، بهدف التوصل إلى درجة من التوافق بين آراء مجموعة من الخبراء المختصين حول مكونات التصور المقترح للبرنامج العلاجي للحد من فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وذلك من خلال عرض هذه المكونات في عدة جولات متتابعة، وتحليل استجابات الخبراء وتقديم تغذية راجعة منظمة تسهم في تعديلها وتحسينها وصولًا إلى تصور أكثر دقة وملاءمة وقابلية للتطبيق في البيئة المدرسية.

2- مجتمع الدراسة: يقصد بمجتمع البحث: المجموعة الشاملة أو الكلية من الأفراد أو الأشياء أو الظواهر التي يهدف الباحث إلى دراستها، ثم تعميم نتائج بحثه عليها. وهذا يعنى أن مجتمع الدراسة يعد الأساس الذي يتم استخلاصه منه عينة الدراسة (العساف،2012). وقد تكون مجتمع البحث الحالي من طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة بمنطقة تعليم الرياض، ومعلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة، والخبراء والمختصين في التربية والقياس والتقويم وطرق التدريس والإشراف التربوي.

3- عينة الدراسة: نظرًا لصعوبة دراسة مجتمع بأكمله؛ يلجأ الباحثون إلى أخذ عينة ممثلة له. ويقصد بها كما عرفها كل من عبيدات وعدس وعبد الحق (2020) بأنها: جزء من مجتمع البحث الأصلي، ويختارها الباحث بأساليب مختلفة تضم عددًا من الأفراد من المجتمع الأصلي. وقد تمثلت عينة الدراسة في: مجموعة

من الطلاب وعددهم (250) طالبًا، ومجموعة من المعلمين وعددهم (15) معلمًا؛ ومجموعة من الخبراء المختصين وعددهم (12) خبيرًا.

4- متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: التصور المقترح للبرنامج العلاجي.
- المتغير التابع: الحد من فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

5- مواد الدراسة وأدواتها:

أ- مقياس مظاهر فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة:

هدف المقياس: يهدف المقياس إلى الوقوف على مستوى مظاهر فقر التعلّم اللغوي لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة، من خلال الكشف عن جوانب الضعف في مهارات القراءة والفهم القرائي والكتابة والثروة اللغوية، بما يسهم في تحديد احتياجاتهم التعليمية وبناء تصور مقترح لبرنامج علاجي مناسب للحد من فقر التعلّم لديهم.

خطوات إعداد المقياس: تم إعداد المقياس في الخطوات التالية:

- الاطلاع على الإطار النظري الخاص بفقر التعلم وما تضمنه من أدبيات ودراسات سابقة.
- مراجعة الدراسات المعيارية والمقاييس السابقة التي أجريت في مجال صعوبات التعلم الأكاديمي ومهارات القراءة وفهم المقروء والتحصيل اللغوي.
- آراء الخبراء والمختصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم وصعوبات التعلم
- الواقع الميداني من خلال ملاحظة الطلاب ومقابلة المعلمين وتحليل أوراق اختبارات الطلاب.
- تحديد الأبعاد الرئيسة للمقياس، وقد جاءت خمسة أبعاد (الضعف في القراءة – الضعف في الفهم القرائي– الضعف في الكتابة– الضعف في الثروة اللغوية) ويندرج تحتها (20) مؤشرًا.
- صياغة مؤشرات كل بعد من أبعاد المقياس، وقد روعي عند صياغتها أن تكون سهلة وبسيطة وواضحة، وتغطى أبعاد المقياس، وتنتمي للبعد الذي يحتويها.
- صياغة تعليمات المقياس وطريقة الاستجابة عن مفرداته مع مراعاة مناسبتها للطلاب.
- اعتماد طريقة تصحيح المقياس وفق مقياس ليكرت المكون من ثلاثة اختيارات تراوحت ما بين كبيرة ومتوسطة وضعيفة، وفى المقابل تم احتساب مستوى الاستجابة على الفقرات ضمن ثلاثة مستويات للأوزان النسبية جاءت كالتالي: الفقرات التي حصلت على متوسط تراوح بين (1–1,66) تكون ضمن المستوى (ضعيفة)، والفقرات التي حصلت على متوسط تراوح بين (1,67–2,33) تكون ضمن المستوى (متوسطة)،

والفقرات التي حصلت على متوسط تراوح بين (2,34–3) تكون ضمن المستوى (كبيرة).

– تم تحديد زمن الإجابة عن المقياس في ضوء عدد فقراته ومتطلبات تطبيقه بمدة زمنية قدرها (35) دقيقة.

– تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المختصين في تعليم اللغة العربية والقياس والتقويم؛ لإجراء الصدق المنطقي والحكم على صلاحيته من خلال النقاط التالية:

– صياغة العبارات ومدى ملائمة العبارة للهدف الذي وضع من أجله المقياس.

– انتماء المفردات لكل بعد من أبعاد المقياس أو عدم انتمائها.

– حذف أية عبارة يرون حذفها ووضع مقترحات أخرى بشأن المقياس وطريقة تصحيحه.

وبعد العرض على المحكمين والأخذ بآرائهم جاء المقياس مشتملًا على أربعة أبعاد يندرج تحتها (20) مؤشرًا

الخصائص السيكومترية للمقياس:

– **تحديد صدق المقياس:** إلى جانب صدق المحكمين قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي للمقياس، حيث طُبّق المقياس في صورته الأولية على عينة استطلاعية من طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة وعددها (30) طالبًا من غير العينة الأساسية للبحث، وتم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية، وذلك باستخدام معادلة بيرسون Pearson، والجدول التالي يوضح تلك النتائج:

جدول (1) معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية

م	الأبعاد	معاملات الارتباط
1	الضعف في القراءة	0.88 **
2	الضعف في الفهم القرائي	0.90 **
3	الضعف في الكتابة	0.86 **
4	الضعف في الثروة اللغوية	0.84 **

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية تراوحت ما بين (0.84، 0.90) وكلها معاملات ارتباط دالة عند مستوى (0.05)؛ مما يحقق الصدق للمقياس.

– **تحديد ثبات المقياس:** تم حساب ثبات مقياس مظاهر فقر التعلم باستخدام ألفا كرونباخ Cronbach's alpha على العينة الاستطلاعية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (2) معاملات الثبات لمقياس مظاهر فقر التعلم باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

م	أبعاد المقياس	معاملات الثبات
1	الضعف في القراءة	0.80
2	الضعف في الفهم القرائي	0.83

م	أبعاد المقياس	معاملات الثبات
3	الضعف في الكتابة	0.78
4	الضعف في الثروة اللغوية	0.80
المقياس ككل		0.81

يضح من الجدول السابق أن معاملات ألفا فيما يخص أبعاد المقياس تراوحتما بين (0.78– 0.83)، وكلها معاملات ارتباط دالة عند مستوى (0.05– 0.01). بينما بلغت قيمة ألفا للمقياس ككل (0.81)، وهي معاملات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)؛ مما يؤكد ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق.

الصورة النهائية للمقياس: بعد إجراء التعديلات المناسبة على مفردات المقياس، وذلك في ضوء آراء المحكمين وما كشفت عنه نتائج التجربة الاستطلاعية، وبعد التأكد من صدقه وثباته، أصبح المقياس في صورته النهائية جاهزًا للتطبيق الفعلي على مجموعة البحث الأساسية.

ب– المقابلة شبه المنظمة (الأداة النوعية):

اعتمدت الدراسة الحالية في الجانب النوعي على المقابلات المتعمقة مع معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة؛ وذلك لتعرف أسباب مظاهر فقد التعلم لدى طلاب هذه المرحلة. والمقابلات المتعمقة كما يشير كل منCreswell & Clark (2017) تعد طريقة بحث تفاعلية في البحوث النوعية، تعتمد على اللغة المسموعة، ومن ثم فهي شكل من أشكال المحادثة، وهي مناسبة للحصول على وجات نظر الأفراد وخبراتهم واكتشاف الأسباب الحقيقة وراء مظاهر فقد التعلم لدى الطلاب.

وقد اختيرت عينة المقابلة بطريقة قصدية من معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة، وقد بلغ عددها (15) معلمًا ممن لديهم خبرة في تدريس المادة. وتمت صياغة أسئلة المقابلة في ضوء أهداف الدراسة، مع مراعاة أن تكون أسئلة مفتوحة وواضحة وغير موجهة، بما يسمح بجمع بيانات نوعية غنية تعكس خبرات المعلمين وآرائهم. وهذه الأسئلة هي:

– ما الأسباب المرتبطة بالطالب التي تؤدي إلى فقر التعلّم لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟
– ما الأسباب المرتبطة بالمعلم التي تسهم في ظهور فقر التعلّم لدى الطلاب؟
– ما الأسباب المرتبطة بالمنهج الدراسي التي تؤثر في ضعف تعلم الطلاب؟
– ما الأسباب المرتبطة بالبيئة المدرسية التي تؤدي إلى فقر التعلّم لدى الطلاب؟

ولضمان صدق الأداة، تم عرض أسئلة المقابلة على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس، بهدف التحقق من وضوحها وارتباطها بأهداف الدراسة، وقد أُجريت التعديلات اللازمة في

ضوء آرائهم. كما تم تطبيق مقابلة استطلاعية على عينة محدودة للتأكد من وضوح الأسئلة وتحديد الزمن المناسب لإجرائها.

بعد ذلك، تم تنفيذ المقابلات مع أفراد العينة في بيئة مناسبة، مع توضيح هدف الدراسة والحصول على موافقتهم، وتم تسجيل المقابلات وتدوينها بشكل مباشر. ثم تم تفريغ البيانات نصيًا وتحليلها باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، حيث تم ترميز الاستجابات واستخراج الفئات الرئيسة والفرعية المرتبطة بمحاور الدراسة. وقد تم التحقق من صدق النتائج النوعية من خلال مراجعة بعض المشاركين للنتائج (تحقق المشاركين)، وذلك لضمان دقة التفسير وموضوعية النتائج.

ج– قائمة بالمتطلبات التربوية اللازمة للحد من فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة:

لإعداد قائمة بالمتطلبات التربوية اللازمة للحد من فقر التعلم لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة، قام الباحثان بالخطوات الإجرائية الآتية:

– الاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت فقر التعلم وضعف التحصيل الدراسي.

– الرجوع إلى النظريات التربوية المرتبطة بالتعلم مثل التعلم البنائي والتعلم المتمايز وأدبيات التقويم التربوي.

– الواقع الميداني التربوي من خلال الملاحظات وتقارير المدارس ونتائج الطلاب.

– آراء ذوي الخبرة والمختصين من أعضاء هيئة التدريس والمعلمين والمشرفين.

– تم التوصل إلى (4) متطلبات رئيسة، تقابل أسباب فقر التعلم، وهي؛ متطلبات خاصة بالطالب، ومتطلبات خاصة بالمعلم، ومتطلبات خاصة بالمناهج الدراسية، ومتطلبات خاصة بالبيئة المدرسية، ويندرج تحتها (20) مؤشرًا. وقد تم وضعها في استبانة لعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين.

– وللتأكد من صدق الاستبانة والتوصل إلى الهدف المرجو منها تم أولًا عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين؛ لتعرف درجة أهمية كل متطلب وما يندرج تحته من مؤشرات.

– أسفرت آراء المحكمين عن بعض الملاحظات التي تم الأخذ بها، وعليه أصبحت الاستبانة صادقة في تحقيق الغرض الذي وضعت من أجله، وهذا ما يسمى بصدق المحتوى.

– من خلال تحليل آراء السادة المحكمين تم استبعاد المؤشرات التي لم تحصل على نسبة موافقة (75%) فأكثر، وعليه تم التوصل إلى قائمة بالمتطلبات التربوية اللازمة للحد من فقر التعلم لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة، حيث بلغ عددها (4) متطلبات رئيسة، وتضم (16) مؤشرًا. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3) المتطلبات التربوية اللازمة للحد من فقر التعلم

م	المتطلبات	المؤشرات	النسبة
1	متطلبات خاصة بالطالب	4	%25
2	متطلبات خاصة بالمعلم	4	%25
3	متطلبات خاصة بالمناهج الدراسية	4	%25
4	متطلبات خاصة بالبيئة المدرسية	4	%25
المجموع	(4) متطلبات رئيسة	(16) مؤشرًا	%100

د- استمارة تحكيم التصور المقترح للبرنامج العلاجي من وجهة نظر الخبراء والمختصين:

استخدمت الدراسة الحالية الاستمارة كأداة لجمع البيانات. وقد كان الهدف من هذه الاستمارة هو تحديد مدى ملاءمة التصور المقترح للبرنامج العلاجي للحد من فقر التعلم لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر الخبراء. وقد مر تصميم الاستمارة بعدة مراحل وخطوات، جاءت كما يأتي:

الإعداد الأولي للاستمارة: قام الباحثان في هذه الخطوة بتصميم استمارة التحكيم وبنائها، وذلك انطلاقًا من موضوع الدراسة وأهدافها، وكذلك طبيعة البيانات والمعلومات المطلوب الحصول عليها، وبعد الاطلاع وفحص العديد من الدراسات والأدبيات التي تناولت بصفة عامة بناء البرامج العلاجية في التعليم، وكذلك استطلاع رأى بعض المختصين عن طريق المقابلات الشخصية، تمت صياغة عبارات الاستمارة، وقد اشتملت في صورتها الأولية على (8) مجالات رئيسة تضم (35) عبارة.

تحديد بدائل الاستجابة على الاستمارة: استخدم الباحثان مقياس ليكرت الثلاثي المكون من ثلاثة اختيارات تراوحت ما بين كبيرة ومتوسطة وضعيفة.

وبعد أن انتهى الباحثان من إعداد التخطيط العام لمحتوى الاستمارة، الذي شمل جميع الخطوات والإجراءات السابقة، قاما بطبعها في صورتها الأولية؛ وذلك للدخول في مرحلة التقنين.

- **الصدق الظاهري للاستمارة:** عُرضت الاستمارة على مجموعة من المحكمين المختصين؛ وذلك لتعرف آرائهم في الاستمارة ومدى صدقها. وقد أبدى بعض المحكمين ملاحظات تجاه صياغة بعض العبارات، واقترحوا بعض التعديلات والإضافات التي استفاد منها الباحثان.
- **التطبيق الاستطلاعي للاستمارة:** بعد تعرف آراء المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة على الاستمارة، طُبّقتْ على مجموعة من الخبراء من غير عينة الدراسة الأساسية، بلغ عددهم (4) خبراء. وتبين من هذه التجربة أن الاستمارة مناسبة، وتتمتع بدرجة عالية من الدقة والوضوح.
- **تحديد الصدق البنائي للاستمارة وثباتها:** تم التحقق من ثبات الاستمارة بالاعتماد على معامل " ألفا كرونباخ"

Cronbach's alpha، وقد بلغ (0,82) وهو ما يؤكد أن الاستمارة على درجة عالية من الثبات. وتم التحقق من الصدق البنائي من خلال معامل ارتباط بيرسون Pearson لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات العينة الاستطلاعية على فقرات الاستمارة والدرجة الكلية للاستمارة (معامل الاتساق الداخلي)، وقد بلغ (0,74). والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (4) معامل الثبات لمحاور الاستمارة وارتباطها

م	مجالات التحكيم	عدد الفقرات	معامل الثبات	معامل الارتباط
1	مدى وضوح الأهداف وشموليتها	5	0,83	0,77
2	مدى ملاءمة أسس بناء التصور ومرتكزاته التربوية	4	0,80	0,74
3	مدى مناسبة المحتوى التعليمي واتساقه مع الأهداف	6	0,87	0,77
4	مدى فاعلية الإستراتيجيات والأنشطة التعليمية العلاجية	6	0,84	0,76
5	مدى ملاءمة الوسائل والتقنيات التعليمية المستخدمة	3	0,80	0,75
6	مدى شمولية أساليب التقويم ودقتها	4	0,82	0,72
7	مدى قابلية التصور المقترح للتطبيق في البيئة المدرسية	4	0,81	0,73
8	مدى جودة الصياغة العلمية والتنظيم العام للتصور المقترح	3	0,82	0,75
إجمالي الاستبانة		35	0,82	0,74

يتضح من الجدول السابق أن جميع المحاور المكونة لاستمارة التحكيم حققت ارتباطًا دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) مع الدرجة الكلية للاستمارة، وهو ما يؤكد صدق الاتساق الداخلي والبنائي لأداة الدراسة.

الصورة النهائية للاستمارة: بعد التحقق من صدق الاستمارة وثباتها ووضوح تعليماتها، تمت صياغتها في صورتها النهائية، وقد جاءت مشتملة (8) محاورة رئيسة تقابل عباراتها ثلاثة بدائل، وهي: (ضعيفة– متوسطة كبيرة)، وعليه أصبحت الاستمارة جاهزة للتطبيق.

6– إجراءات الدراسة وجمع المعلومات:

للتوصل إلى تصور مقترح لبرنامج علاجي للحد من فقر التعلم لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة، قام الباحثان بالخطوات الإجرائية الآتية:

– الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بكل من: فقر التعلم، وصعوبات التعلم، والتحصيل الدراسي، والنماذج والبرامج العلاجية.

– تحديد مظاهر فقر التعلم لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة.

–تحديد أسباب فقر التعلم لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة.
–تحديد المتطلبات التربوية اللازمة للحد من فقر التعلم لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة.
– إعداد استمارة تحكيم لتحديد مدى ملاءمة التصور المقترح للبرنامج العلاجي من قبل الخبراء والمختصين.
– التحقق من صدق الاستمارة وثباتها من خلال التحكيم والتطبيق الاستطلاعي والمعالجات الإحصائية.
– اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة، والمعلمين، والخبراء.
– تطبيق أدوات ومواد الدراسة على أفراد عينة الدراسة.
– تحليل البيانات إحصائيًا باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط.
– عرض النتائج ومناقشتها.
– تقديم التوصيات والمقترحات البحثية في ضوء نتائج الدراسة.

7– الأساليب الإحصائية المستخدمة: تمت الاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS في تحليل البيانات التي تم تجميعها، حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعادلة ارتباط بيرسونPearson، واختبار ألفا كرونباخ Cronbach's alpha لحساب ثبات أداة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء عرضًا للنتائج التي خلصت إليها الدراسة الحالية، من خلال المعالجة الإحصائية للبيانات؛ بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، ومن ثم مناقشة هذه النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة، **وفيما يأتي تفصيل ذلك:**

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما مظاهر فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟ تم تطبيق مقياس مظاهر فقر التعلم على عينة الدراسة التي تكونت من (250) طالبًا بالصف الأول بالمرحلة المتوسطة، وتم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة تحقق كل بعد بالاعتماد على مقياس ليكرث. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لمقياس فقر التعلم

م	الأبعاد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	الضعف في القراءة	250	2,15	0,60	متوسطة
2	الضعف في الفهم القرائي	250	2,65	0,48	مرتفعة
3	الضعف في الكتابة	250	2,35	0,55	متوســـطة إلـــى

					مرتفع
4	الضعف في الثروة اللغوية	250	2,50	0,50	مرتفعة
المقياس ككل		250	2,41	0,53	مرتفعة

يتضح من الجدول السابق أن مظاهر فقر التعلم لدى طلاب عينة الدراسة، قد جاء بشكل عام بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2,41) وبانحراف معياري قدره (0,53). كما تبين أن المتوسطات الحسابية لأبعاد هذ المقياس قد تراوحت بين (2,15– 2,65).

وتشير المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس فقر التعلّم لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة إلى وجود مستوى مرتفع نسبيًا من الضعف في المهارات اللغوية الأساسية، حيث جاء أعلى متوسط في بُعد الفهم القرائي (2.65)، يليه الثروة اللغوية (2.50)، ثم الكتابة (2.35)، وأخيرًا القراءة (2.15). ويمكن تفسير ذلك في ضوء طبيعة المهارات اللغوية، إذ يعد الفهم القرائي أكثر المهارات تعقيدًا لاعتماده على عمليات عقلية عليا مثل التحليل والاستنتاج وربط الأفكار، مما يجعله الأكثر تأثرًا بضعف الجوانب اللغوية الأخرى. كما يعكس ارتفاع ضعف الثروة اللغوية محدودية حصيلة الطلاب من المفردات وضعف توظيفها في السياقات المختلفة، وهو ما ينعكس بدوره على مستوى الكتابة التي تتطلب امتلاكًا لغويًا وتنظيمًا للأفكار. وأما القراءة فجاءت في المرتبة الأخيرة من حيث الضعف، مما يشير إلى أن بعض الطلاب ما زالوا يمتلكون الحد الأدنى من مهارات فك الرموز والقراءة الآلية. وهذه النتائج تشير إلى أن طلاب المرحلة المتوسطة يعانون من مستوى متوسط إلى مرتفع من فقر التعلم في مهارات اللغة العربية، خاصة ما يتعلق بالفهم واستخدام المفردات، مما يستدعي تصميم برنامج علاجي يركز على معالجة هذا الضعف.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: ما أسباب فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟ تم تحليل بيانات المقابلات المعمقة شبه المنظمة التي أجريت مع أفراد مجموعة الدراسة البالغ عددهم (15) معلمًا، وذلك من خلال التحليل الموضوعي باستخدام النهج الاستنباطي، حيث تم قراءة بيانات المقابلة ومراجعتها واختزال البيانات غير الضرورية، ثم تكويد البينات المهمة وتجميعها في فئات بناء على الأسباب تأثيرًا في مظاهر فقد التعلم لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة، ثم تجميع الفئات وتحديدها. **وقد توصل الباحثان إلى النتائج التي يوضحها الجدول الآتي:**

جدول (6) أسباب فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين

م	المحور	الأسباب
1–	أسباب متعلقة بالطالب	– ضعف الدافعية نحو التعلم. – ضعف المهارات الأساسية (القراءة والكتابة).

		– ضعف التركيز والانتباه. – الاعتماد على الحفظ دون الفهم.
2-	أسباب متعلقة بالمعلم	– استخدام أساليب تدريس تقليدية. – ضعف توظيف إستراتيجيات التعلم النشط. – ضعف مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب. – ضعف مستوى التغذية الراجعة الفعالة.
3-	أسباب متعلقة بالمنهج	– كثافة المحتوى الدراسي وتراكمه. – صعوبة بعض الموضوعات مقارنة بمستوى الطلاب. – ضعف ارتباط المحتوى بالحياة الواقعية للطلاب. –قلة الأنشطة التطبيقية والتدريبات العملية.
4-	أسباب متعلقة بالبيئة المدرسية	– ضعف الإمكانيات التعليمية. – اكتظاظ الفصول الدراسية. – قلة الوسائل التعليمية الحديثة. – ضعف الدعم التربوي والإرشادي.

يتضح من الجدول السابق أن أسباب فقر التعلم لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجات موافقة مرتفعة، مما يدل على وجود اتفاق عام على أهمية هذه الأسباب في تفسير ضعف التعلم لدى الطلاب. وتشير هذه النتائج إلى أن فقر التعلم ظاهرة متعددة الأبعاد تتداخل فيها عوامل مرتبطة بالطالب والمعلم والمناهج الدراسية والبيئة المدرسية، وهو ما يعكس طبيعتها المركبة. وبناءً على ذلك، فإن معالجتها تتطلب تبني إجراءات تربوية شاملة ومتكاملة تستهدف مختلف هذه الجوانب بما يسهم في تحسين مستوى تعلم الطلاب والحد من هذه الظاهرة.

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: ما المتطلبات التربوية اللازمة للحد من فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟ قام الباحثان بإعداد قائمة بالمتطلبات التربوية اللازمة للحد من فقر التعلم لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة، وقد تكونت في صورتها الأولية من (4) متطلبات رئيسة، وهي مقابلة لأسباب فقر التعلم، وتتمثل في: متطلبات خاصة بالطالب، ومتطلبات خاصة بالمعلم، ومتطلبات خاصة بالمناهج الدراسية، ومتطلبات خاصة بالبيئة المدرسية، ويندرج تحتها (20) مؤشرًا. وقد تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين؛ وفى ضوء آرائهم تم التوصل إلى قائمة بالمتطلبات التربوية اللازمة للحد من فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة، بلغ عددها (4) متطلبات رئيسة، ويندرج تحتها (16) مؤشرًا.

للإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: ما مكونات التصور المقترح للبرنامج العلاجي للحد من فقر

التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟ قام الباحثان ببناء التصور المقترح للبرنامج العلاجي في ضوء نتائج الدراسة الحالية والأدبيات التربوية ذات الصلة، وقد اشتمل هذا التصور على المحاور الآتية:

– **مبررات بناء التصور المقترح:** جاء بناء هذا التصور المقترح استجابةً للحاجة إلى مواجهة ظاهرة فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وما يترتب عليها من آثار سلبية في مستوى التحصيل الدراسي واستمرار التعلم. كما يستند التصور إلى ما كشفت عنه نتائج الدراسة من وجود مظاهر لفقر التعلم وأسباب مرتبطة بالطالب والمعلم والمنهج والبيئة المدرسية، الأمر الذي يستدعي تقديم برنامج علاجي منظم يسهم في معالجة هذه الأسباب والحد من آثارها. كذلك تنبع أهمية التصور من ضرورة دعم الطلاب في اكتساب المهارات الأساسية اللازمة للتعلم، وتحسين جودة الممارسات التعليمية داخل المدرسة، بما ينسجم مع التوجهات التربوية الحديثة الرامية إلى ضمان تعلم جميع الطلاب وتحقيق نواتج التعلم المستهدفة.

– **المنطلقات والأسس التربوية للتصور المقترح:** يستند التصور المقترح إلى مجموعة من المنطلقات والأسس التربوية التي توجه بناء البرنامج العلاجي وآليات تنفيذه، حيث ينطلق من نتائج الدراسة التي أظهرت وجود مظاهر وأسباب متعددة لفقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ومن أهمية توفير تدخلات تربوية تسهم في معالجة هذه المشكلة والحد من آثارها السلبية. كما يرتكز التصور على عدد من الأسس التربوية، منها التركيز على تنمية المهارات الأساسية، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وتفعيل دور الطالب في العملية التعليمية، والاعتماد على التقويم المستمر والتغذية الراجعة، وتوظيف الإستراتيجيات التدريسية الحديثة والتقنيات التعليمية المناسبة، بما يسهم في تحسين نواتج التعلم وتحقيق أهداف البرنامج العلاجي.

– **فلسفة التصور المقترح:** تقوم فلسفة التصور المقترح للبرنامج العلاجي للحد من فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة على أن جميع الطلاب قادرون على التعلم واكتساب المهارات الأساسية متى ما توافرت لهم فرص تعليمية مناسبة، وأن فقر التعلم يمثل تحديًا تربويًا يمكن الحد منه من خلال التدخلات التعليمية المخططة التي تستهدف معالجة جوانب الضعف وتنمية المهارات الأساسية اللازمة للتعلم. كما ترتكز الفلسفة على مبدأ إتقان المهارات الأساسية خاصة مهارات القراءة وفهم المقروء والكتابة، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وتوظيف إستراتيجيات التدريس الفعالة والتقويم المستمر؛ بما يسهم في تحسين نواتج التعلم والحد من فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

– **أهداف التصور المقترح:** يهدف التصور المقترح للبرنامج إلى الحد من فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال تنمية المهارات الأساسية اللازمة للتعلم، ومعالجة جوانب الضعف التي تعوق تقدمهم الدراسي. كما يسعى إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، وتنمية دافعيتهم نحو التعلم، وتعزيز

ثقتهم بقدراتهم، إلى جانب دعم المعلمين بالأساليب والإستراتيجيات المناسبة للتعامل مع الطلاب الذين يعانون من مظاهر فقر التعلم.

– **الفئة المستهدفة:** تتمثل الفئة المستهدفة في طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة الذين تظهر لديهم مؤشرات فقر التعلم في المهارات الأساسية (القراءة – الفهم القرائي– الكتابة)، سواء من خلال نتائج الاختبارات أو ملاحظات المعلمين أو أدوات التشخيص المستخدمة في الدراسة. ويركز التصور المقترح للبرنامج العلاجي على تقديم الدعم التربوي اللازم لهؤلاء الطلاب بما يتناسب مع احتياجاتهم التعليمية ومستوياتهم المختلفة.

– **محتوى التصور المقترح:** يتضمن التصور المقترح مجموعة متنوعة من الخبرات والأنشطة التعليمية الموجهة لتنمية المهارات الأساسية المرتبطة بالتعلم، مع التركيز على مهارات القراءة والفهم والاستيعاب والكتابة والتفكير، وتقديم أنشطة علاجية متنوعة تراعي احتياجات الطلاب ومستوياتهم المختلفة، بما يساعد على معالجة جوانب الضعف وتحسين مستوى أدائهم الأكاديمي، وتنمية قدراتهم على التعلم المستمر. كما يراعى في تنظيم المحتوى التدرج من السهل إلى الصعب، وإتاحة فرص متنوعة للطلاب للممارسة والتطبيق، وربط الخبرات التعليمية بحاجاتهم الواقعية.

– **إستراتيجيات التنفيذ والتدريس:** يعتمد التصور المقترح للبرنامج العلاجي على مجموعة من الإستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تركز على دور الطالب الإيجابي في عملية التعلم، مثل: التدريس المتمايز، والتعلم التعاوني، والتعلم النشط، والتعلم الإلكتروني المساند، والتدريس العلاجي، والتغذية الراجعة المستمرة. وتسهم هذه الإستراتيجيات في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وتوفير فرص متنوعة للتعلم، وتعزيز مشاركتهم الفاعلة في الأنشطة التعليمية.

– **الأنشطة التعليمية:** يشتمل التصور المقترح للبرنامج العلاجي على أنشطة تعليمية متنوعة تهدف إلى تنمية المهارات المستهدفة لدى الطلاب من خلال الممارسة والتطبيق. وتتضمن هذه الأنشطة تدريبات فردية وجماعية، وأوراق عمل علاجية، وأنشطة قرائية وكتابية، ومواقف تعليمية تحفز الطلاب على التفكير والمشاركة، بما يساعد على ترسيخ التعلم وتحسين مستوى الأداء.

– **الوسائط والتقنيات التعليمية:** يوظف التصور المقترح للبرنامج العلاجي مجموعة من الوسائط والتقنيات التعليمية الحديثة التي تدعم عملية التعلم وتسهم في زيادة تفاعل الطلاب مع المحتوى التعليمي. وتشمل هذه الوسائل العروض التقديمية، والمواد الرقمية، والتطبيقات التعليمية، والبطاقات والوسائل البصرية، بما يحقق التنوع في عرض المحتوى ويزيد من فاعلية التعلم.

– **أساليب التقويم:** يعتمد التصور المقترح للبرنامج العلاجي على أساليب تقويم متنوعة تهدف إلى متابعة تقدم الطلاب وقياس مدى تحقق الأهداف المنشودة. وتشمل هذه الأساليب الاختبارات القبلية والبعدية، والتقويم التكويني المستمر، والملاحظة المنظمة، وملفات الإنجاز، بما يوفر معلومات دقيقة تساعد في تحسين عملية التعلم واتخاذ القرارات المناسبة بشأن تطوير البرنامج.

– **متطلبات تنفيذ التصور المقترح:** يتطلب تنفيذ التصور المقترح للبرنامج العلاجي توافر مجموعة من المتطلبات البشرية والمادية والتنظيمية، من أبرزها إعداد المعلمين وتدريبهم على تطبيق التصور المقترح، وتوفير الوسائل والتقنيات التعليمية اللازمة، وتهيئة البيئة المدرسية الداعمة، وتعزيز التعاون بين المدرسة وأولياء الأمور، بما يضمن تحقيق أهداف البرنامج بكفاءة وفاعلية.

– **مؤشرات نجاح التصور المقترح:** يمكن الاستدلال على نجاح التصور المقترح للبرنامج العلاجي من خلال مجموعة من المؤشرات الكمية والنوعية، مثل تحسن مستوى الطلاب في المهارات الأساسية، وارتفاع درجاتهم في أدوات القياس المطبقة، وزيادة مشاركتهم في الأنشطة التعليمية، وتحسن اتجاهاتهم نحو التعلم، وانخفاض نسبة الطلاب الذين تظهر لديهم مؤشرات فقر التعلم مقارنة بمستوياتهم قبل تطبيق البرنامج، هذا فضلًا عن رضا المعلمين وأولياء الأمور عن نتائج البرنامج في تحسين العملية التعليمية.

للإجابة عن السؤال الخامس الذي نصه: ما مدى ملاءمة التصور المقترح للبرنامج العلاجي للحد من فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر الخبراء؟ تم استخدام أسلوب دلفاي Delphi من خلال ثلاث جولات، للوصول إلى اتفاق بين الخبراء المختصين حول مدى ملاءمة التصور المقترح للبرنامج العلاجي، وذلك وفق الإجراءات الآتية:

– **نتائج الجولة الأولى:** حيث هدفت إلى الحصول على آراء الخبراء وتصوراتهم فيما يتصل بمدى ملاءمة التصور المقترح للبرنامج العلاجي للحد من فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة. وقد تم تصميم استمارة التحكيم وفق نموذج الاستبانة المفتوحة التي تتيح للخبراء فرصة التعبير عن آرائهم بحرية دون قيود، فيما تشبه حالة العصف الذهني لكل خبير على حدة.

وقد اشتملت الاستمارة الأولى على جزئين رئيسين الجزء الأول تضمن خطاب الخبير المشارك به تعريفا بهدف الدراسة الحالية، كما تضمن توضيحًا لخطوات بناء النموذج المقترح، إضافة لبيانات الخبير المشارك، كما تضمن الجزء الثاني من الاستمارة أسئلة مفتوحة تعبر عن ملامح النموذج المقترح.

وقد تم استخدام الأسلوب المباشر في جمع المعلومات، سواء من خلال الاتصال الشخصي أو مقابلة بعض الخبراء المشاركين، إضافة للتواصل غير المباشر عبر الماسنجر، والواتس أب، والبريد الإلكتروني،

والرابط الإلكتروني للاستمارة. وأظهرت نتائج الاستمارة الأولى من خلال جمع وتصنيف استجابات (12) خبيرًا على (35) فقرة مندرجة تحت (8) محاور رئيسة.

– **نتائج الجولة الثانية:** في ضوء نتائج الجولة الأولى تم بناء استمارة الجولة الثانية، التي اشتملت على (35) بندًا تحت (8) محاور رئيسة. وقد تم استخدام الأسلوب المباشر وغير المباشر مع أفراد عينة الدراسة المختارة من الخبراء المشاركين بجولات دلفي والبالغ عددهم (12) خبيرًا. وتم حساب المتوسطات الوزنية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لاستجابات الخبراء لبنود استمارة التحكيم، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (7) نتائج التحليل الإحصائي لدرجة ملائمة التصور المقترح للبرنامج العلاجي من وجهة نظر الخبراء

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	رتبة المحور
1	مدى وضوح الأهداف وشموليتها	2,88	0,56	كبيرة	2
2	مدى ملاءمة أسس بناء التصور ومرتكزاته التربوية	2,91	0,63	كبيرة	1
3	مدى مناسبة المحتوى التعليمي واتساقه مع الأهداف	2,75	0,70	كبيرة	3
4	مدى فاعلية الإستراتيجيات والأنشطة التعليمية العلاجية	2,62	0,65	كبيرة	5
5	مدى ملاءمة الوسائط والتقنيات التعليمية المستخدمة	2,50	0,60	كبيرة	6
6	مدى شمولية أساليب التقويم ودقتها	2,70	0,61	كبيرة	4
7	مدى قابلية التصور المقترح للتطبيق في البيئة المدرسية	2,37	0,74	كبيرة	8
	مدى جودة الصياغة العلمية والتنظيم العام للتصور المقترح	2,40	0,68	كبيرة	7
درجة الموافقة		2,64	0,72	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

– بلغ المتوسط الحسابي لدرجة التصور المقترح للبرنامج العلاجى للحد من فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر الخبراء (2.64) وبانحراف معياري (0.72)، وتبعًا لمقياس ليكرت Likertتعد تلك الدرجة (كبيرة)، وقد تراوح المتوسط الحسابي لمجالات استمارة التحكيم ما بين (2,37– 2,91) وهي درجة موافقة كبيرة.

– جاء في المرتبة الأولى محور: أسس بناء التصور ومرتكزاته التربوية، بمتوسط حسابي (2,91)، وانحراف معياري (0,63).

– جاء في المرتبة الثانية محور: وضوح الأهداف وشموليتها، بمتوسط حسابي (2,88)، وانحراف معياري (0,56).

– جاء في المرتبة الثالثة محور: مناسبة المحتوى التعليمي واتساقه مع الأهداف، بمتوسط حسابي (2,75)، وانحراف معياري (0,70)

– جاء في المرتبة الرابعة محور: شمولية أساليب التقويم ودقتها، بمتوسط حسابي (2,70)، وانحراف معياري (0,70).

– جاء في المرتبة الخامسة محور: فاعلية الإستراتيجيات والأنشطة التعليمية العلاجية، بمتوسط حسابي (2,62)، وانحراف معياري (0,65).

– جاء في المرتبة السادسة محور: ملاءمة الوسائط والتقنيات التعليمية المستخدمة، بمتوسط حسابي (2,50)، وانحراف معياري (0,60).

– جاء في المرتبة السابعة محور: جودة الصياغة العلمية والتنظيم العام للتصور المقترح، بمتوسط حسابي (2,40)، وانحراف معياري (0,68).

– جاء في المرتبة السابعة محور: قابلية التصور المقترح للتطبيق في البيئة المدرسية، بمتوسط حسابي (2,37)، وانحراف معياري (0,74).

– يمكن تفسير ارتفاع درجات تحكيم الخبراء لمكونات التصور المقترح في ضوء ما اتسم به التصور من وضوح في الصياغة ودقة في تحديد مكوناته، إضافة إلى اتساقه الداخلي وترابط عناصره المختلفة. كما يعزى هذا الارتفاع إلى ارتباط مكونات التصور بشكل مباشر بمشكلة الدراسة وأهدافها، واعتماده على أسس تربوية ونظريات تعليمية حديثة تدعم فكرته العامة، إلى جانب مراعاة الواقعية في اختيار الإستراتيجيات والأنشطة والوسائل بما يتناسب مع بيئة تطبيق البرنامج في المرحلة المتوسطة. كذلك أسهم شمول التصور وتكامله في تعزيز قبول الخبراء له، حيث غطى مختلف الجوانب من الأهداف إلى التقويم، مما جعله تصورًا قابلًا للتطبيق وذا جدوى تربوية واضحة في الحد من فقر التعلم لدى الطلاب.

– لم يتم إجراء الجولة الثالثة من جولات دلفايDelphi لتوصل الاستمارة الجولة الثانية إلى اتفاق جميع الخبراء –عينة الدراسة– وذلك بدرجة موافقة عالية على التصور المقترح للبرنامج العلاجي للحد من فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

توصيات الدراسة: في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1– توصيات موجهة للمعلمين:

– تطبيق إستراتيجيات التدريس العلاجية التي تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.

– توظيف التقويم المستمر للكشف عن جوانب الضعف ومعالجتها.

– التركيز على تنمية مهارات القراءة والكتابة والفهم لدى الطلاب.

2– توصيات موجهة لإدارات المدارس:

– توفير بيئة تعليمية داعمة للبرامج العلاجية.

– تخصيص برامج أو حصص علاجية للطلاب الذين يعانون من فقر التعلم.

– متابعة تنفيذ الخطط العلاجية وتقويم نتائجها بصورة دورية.

3– توصيات موجهة لمطوري المناهج وصناع القرار:

– تطوير المناهج بما يعزز اكتساب المهارات الأساسية.

– تضمين أنشطة علاجية وإثرائية تراعي مستويات الطلاب المختلفة.

– دعم المبادرات والبرامج الوطنية الرامية إلى الحد من فقر التعلم.

4– توصيات موجهة لأولياء الأمور:

– متابعة مستوى أبنائهم الدراسي بصورة مستمرة.

– توفير بيئة منزلية مشجعة على القراءة والتعلم.

– التعاون مع المدرسة في تنفيذ الخطط العلاجية.

5– توصيات موجهة للباحثين:

– إجراء دراسات تجريبية لقياس فاعلية البرامج العلاجية في الحد من فقر التعلم.

– دراسة فقر التعلم في مراحل دراسية أخرى أو في مواد دراسية مختلفة.

– بناء أدوات تشخيصية أكثر دقة للكشف المبكر عن فقر التعلم.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحثان مجموعة من الدراسات المستقبلية، وذلك على النحو الآتي:

– إجراء دراسة تجريبية للتحقق من فاعلية التصور المقترح للبرنامج العلاجي في الحد من فقر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

– إجراء دراسات مماثلة على مراحل تعليمية أخرى؛ للتعرف إلى مظاهر فقر التعلم وأسبابه وسبل معالجته.

– بناء برامج علاجية قائمة على إستراتيجيات تدريس حديثة؛ لتنمية المهارات الأساسية لدى الطلاب والحد من فقر التعلم.

– دراسة أثر استخدام التقنيات التعليمية والمنصات الرقمية في معالجة فقر التعلم وتحسين نواتج التعلم.

– تطوير أدوات تشخيصية للكشف المبكر عن الطلاب المعرضين لفقر التعلم في المراحل الدراسية المختلفة.

– دراسة العلاقة بين فقر التعلم وبعض المتغيرات التربوية، مثل الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي والكفاءة التدريسية للمعلمين.

– تقويم البرامج والمبادرات التعليمية المطبقة للحد من فقر التعلم؛ بهدف تطويرها وتحسين فاعليتها.

المراجع:

أولًا– المراجع العربية:

أحمد، علي أحمد محروس (2021). استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web–Quests) لتنمية المهارات العليا للفهم القرائي والاتجاه نحو المادة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الوادي الجديد.

آل تميم، عبد الله بن محمد بن عايض (2020). فاعلية برنامج قائم على مراقبة الفهم لعلاج الضعف في مهارات فهم المقروء وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 39(186ج2)، 459–495.

جرادات، عزت (2024). *القلم الأسبوعي*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

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

جمال الدين، نادية يوسف، محمود، محمود أحمد، وعبد الباري، سيد عبد الراضي عبد اللطيف (2025). فقر التعلم بمدارس التعليم العام– عوامله وتداعياته على المجتمعات (دراسة نقدية). *العلوم التربوية*، 33(2)، 99–120.

حراحشة، نسرين خالد (2021). أسباب صعوبات القراءة والكتابة لدى أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلميهم في المدارس الحكومية بمحافظة المفرق. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5 (50)، 99–117.

الديسي، ربى محمود (2020). برنامج تعليمي محوسب لتحسين مهارات القراءة لذوي صعوبات القراءة. دار يافا للنشر والتوزيع.

زايد، فهد خليل (2024). *الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

السعداوي، أحمد سلطان سرحان (2023). صعوبات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول المتوسط. *مجلة*

أوراق ثقافية، (27)، 735–763.

سعفان، محمد أحمد محمد إبراهيم، هارون، أمنية محمد محمد، ومحمد، عطية عطية (2021). فعالية برنامج للتعليم العلاجي قائم على الإستراتيجيات الذاكرية في تنمية المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة، 10(35)، 81–142.

السعيد، رضا مسعد (2021). المنهج المختلط: مدخل تكاملي لدمج البيانات الكمية والنوعية في البحث التربوي. مجلة تربويات الرياضيات،24(5).1–30

الشهري، فاطمة حسن محمد (2024). فاعلية برنامج تعليمي قائم على الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. *مجلة التربية النوعية والتكنولوجيا*، 31(1)، 475–530.

عبد الحميد، الشيماء ناجي عطية (2019). فعالية برنامج علاجي قائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لخفض صعوبات القراءة في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم. *المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية*، (9)، 57–86.

عبد المقصود، جهاد سيد حسن، شلبي، مصطفى رسلان، الهواري، أمير صلاح، محمود، سامية محمد (2023). وحدة مقترحة في تدريس القراءة قائمة على القصص المصورة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 17(3)، 551–604.

العبدلي، نجمة عبد المعين (2017). فاعلية مدخل قراءة الصورة في تنمية الفهم القرائي والمهارات الحياتية في مادتي لغتي الجميلة لتلميذات الصف السادس الإبتدائي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(1)، 56–85.

عبيدات، ذوقان؛ عدس، عبد الرحمن؛ عبد الحق، كايد (2020). *البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه*. ط19. دار أسامة للنشر والتوزيع.

العتيبي، بدور بنت ضيف الله (2017). مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي. مجلة البحث العلمي في التربية، (18ج5)، 425–443.

العتيبي، حصة سعيد (2024). الفهم القرائي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لمادة اللغة العربية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية*، جامعة المنوفية، 11(40)، 581–622.

العساف، صالح بن حمد (2012). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. دار الزهراء.

العطيات، باسلة ناجي. (2019). *برنامج تعليم علاجي للتخلص من ضعف القراءة لدى طالب في الصف الثاني الأساسي (دراسة حالة)*. الكويت (الكويت): الجامعة العربية المفتوحة.

العقابي، سلام عبد الهادي عبود، والأبيض، قصي عبد العباس حسن (2025). أثر إستراتيجية أعرف أو لا أعرف في تنمية مهارات الفهم القرائي عند طلاب الصف الثاني المتوسط. *مجلة كلية التربية الأساسية*، الجامعة المستنصرية، 31(133)، 549–577.

العنزي، مسعد عوض علي (2019). فاعلية نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *المجلة العلمية لكية التربية*، جامعة أسيوط، 35 (10)، 476–506.

غولي، حسن أحمد القره (2019). *البرامج الإرشادية الأساليب والفنيات*. دار غيداء للنشر والتوزيع.

محمود، هالة أنور محمد (2021). استخدام نظرية نحو النص في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، 32(125)، 149–178.

المطيري، دانه مطلق (2023). برنامج قائم على التدريب العقلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة. *مجلة القراءة والمعرفة*، 23(266ج2)، 63–98.

مفضل، مصطفى أبو المجد سليمان، وزيرى، نهى أحمد فهمي أحمد، خليل، هدى أحمد خلف، حفني، علي ثابت إبراهيم (2019). الاستجابة للتدخل كنموذج لعلاج صعوبات التعلم. *مجلة العلوم التربوية*، 39(39)، 485–505.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

Alkateb-Chami, M. (2024). Learning Poverty when schools do not teach in children's home language: A comparative perspective. *International Journal of Educational Development*, *105*, 102975.

Avvisati, F. (2023). What can we learn from the PISA reading-fluency test? *PISA in Focus*.

Azevedo, J. P. (2020). Learning poverty. World bank policy research working paper, Washington DC: World Bank.

Cervetti, G. N., & Hiebert, E. H. (2019). Knowledge at the center of English language arts instruction. The Reading Teacher, 72(4), 499-507.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). Designing and conducting mixed methods research: Sage publications

Ciullo, S., Lembke, E. S., Carlisle, A., Thomas, C. N., Goodwin, M., & Judd, L. (2016). Implementation of evidence-based literacy practices in middle school response to intervention: An observation study. *Learning Disability Quarterly*, *39*(1), 44-57.

Fethi, N., & Józsa, K. (2026, January). The Simple View of Reading as a cognitive framework for multilingual reading comprehension assessment. In *Frontiers in Education* (Vol. 11, p. 1737066). Frontiers Media SA.

Fitzpatrick, R. (2020). Enablers and barriers to the successful delivery of accelerated learning programmes.

Gilmour, A. F., Harper, J., Lloyd, B., & Van Camp, A. (2024). Response to intervention and

specific learning disability identification: Evidence from Tennessee. *Journal of Learning Disabilities*, *57*(3), 168-180.

Goldenberg, C., & Cárdenas-Hagan, E. (2023). Literacy research on English learners: Past, present, and future. *The Reading League*, *4*(1), 12-20.

Gregory, L., Taha Thomure, H., Kazem, A., Boni, A., Elsayed, M. A. A., & Taibah, N. (2021). Advancing Arabic language teaching and learning. World Bank, 10, 35917.

Hevia, F. J., Vergara-Lope, S., Velásquez-Durán, A., & Calderón, D. (2022). Estimation of the fundamental learning loss and learning poverty related to COVID-19 pandemic in Mexico. *International Journal of Educational Development*, *88*, 102515.

King, R. B., Li, J., & Leung, S. O. (2023). The cultural correlates of learning poverty: The roles of long-term orientation and power distance. *International Journal of Intercultural Relations*, *95*, 101816.

Liu, Y., Cheong, C. M., & Zhu, X. (2026). The relationships between lower-and higher-level cognitive skills and multimodal reading comprehension among fourth-grade students in the digital age. *International Journal of Applied Linguistics*, *36*(1), 509-521.

Louge, N., Miksic, E., & Lu, Y. (2022). Remedial education: Models and approaches for successful impact on student achievement.

Petscher, Y., Cabell, S. Q., Catts, H. W., Compton, D. L., Foorman, B. R., Hart, S. A., ... & Wagner, R. K. (2020). How the science of reading informs 21st-century education. *Reading research quarterly*, *55*, S267-S282.

Pisa, O. E. C. D. (2023). Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. 2023. URL https://doi. org/10.1787/53f23881-en, 4.

Pressley, T., Allington, R. L., & Pressley, M. (2023). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. Guilford Publications.

Reynolds, M., Buckingham, J., Madelaine, A., Arakelian, S., Bell, N., Pogorzelski, S., ... & Wheldall, K. (2021). What we have learned: implementing MiniLit as an intervention with young struggling readers. *Australian Journal of Learning Difficulties*, *26*(2), 113-125.

Sibuea, P., Lusianti, E. F., Aprilia, S. P., Ilmanun, L., Dalimunthe, W. V. P., & Adelia, T. (2023). Konsep Program Remedial dan Pengayaan Sebagai Upaya Tindak Lanjut Evalusi Pembelajaran. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, *7*(3), 31993-32000.

Snow, C. E., & Matthews, T. J. (2016). Reading and language in the early grades. *The future of children*, 57-74.

Snow, C. E., & Uccelli, P. (2021). The challenge of academic language. *The Cambridge handbook of literacy*, *112*, 133.

UNESCO, P. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education* (pp. 1-186). Paris: unesco.

UNESCO. (2022). *Transforming education summit: Conclusions*. United Nations.

Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N., Gatlin, B., Walker, M. A., & Capin, P. (2016). Meta-analyses of the effects of tier 2 type reading interventions in grades K-3. *Educational psychology review*, *28*(3), 551-576.

World Bank. (2019). Ending learning poverty: What will it take? World Bank Group.

World Bank (2019). *New target: Cut learning poverty by at least half by 2030*. World Bank.