Ziane Achour University of Djelfa

College Sciences Humanity And the Social

Department of Psychology and Philosophy

Subject:

The effectiveness of a proposed training program in improving the reading level of students with reading difficulties for the third year of primary school

−A field study in some elementary schools in Djelfa −

A thesis submitted to obtain a doctorate degree L.M.D

Specialization: School Psychology

Preparing the student:

Benchenna Oumelkheir

The supervision:

Debaa Meriem

Name and Surnam	Rank	Affiliation Foundation	Adjective
Khouiled Asmaa	Professor of higher education	Djelfa University	President
Debaa Meriem	Professor of higher education	Djelfa University	supervisor and rapporteur
Brahimi omelsaoud	Professor of higher education	Djelfa University	Admin the assistant
Ghrieb Hocine	Professor of higher education	Djelfa University	Examiner
Zakor Med Mofida	lecturer professor A	Ouargla University	Examiner
Brahimi Souad	lecturer professor A	Laghouat University	Examiner

University Year:2022/2023

جامعة زيان عاشور الجلفة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس والفلسفة

الموضوع:

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة للسنة الثالثة ابتدائي

– دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة الجلفة –

رسالة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس

تخصص : علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:

بن شنة أم الخير

إشراف أ. الدكتورة :

ضبع مريم

الإسم واللقب	الرتبة	مؤسسة الإنتماء	الصفة
خويلد أسماء	أستاذ (ة) التعليم العالي	جامعة الجلفة	رئيسا
ضبع مريم	أستاذ(ة) التعليم العالي	جامعة الجلفة	مشرفا ومقررا
براهيمي ام سعود	أستاذ(ة) التعليم العالي	جامعة الجلفة	مشرفا مساعدا
غريب حسين	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجلفة	عضوا مناقشا
زكور محمد مفيدة	أستاذ (ة) محاضر أ	جامعة ورقلة	عضوا مناقشا
براهيمي سعاد	أستاذ (ة) محاضر أ	جامعة الأغواط	عضوا مناقشا

الموسم الجامعي: 2023/2022

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

الحمد لله الذي وفقني بكرمه لإتمام مساري الدراسي في هذه المرحلة،

وأهدي ثمرة جهدي إلى كل من ساعدني وشجعني لإتمام هاته الرسالة

وأخص بالذكر الأهل وخاصة الوالدة الكريمة وإلى كل الأساتذة الذين لم

يبخلوا علينا بإرشاداتهم ونصائحهم وخاصة الدكتورة المشرفة ضبع مريم،

وكل طواقم ابتدائيات محل الدراسة ،كما لا أنسى زملاء المشوار في الدراسة

والعمل، مع تمنياتي لهم بمستقبل زاهر ،وفي الأخير أرجوا من الله عز

وجل العون على مواصلة طلب العلم .

شكر و تقدير

اللهم لك الحمد حتى ترضى ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرضا والصلاة والسلام على نبينا محمد خير الأنام.

بداية نتقدم بالشكر إلى أستاذتنا الفاضلة الدكتورة ضبع مريم وجميع أساتذة قسم علم النفس والفلسفة على مساعدتهم ودعمهم لنا لإتمام هذا العمل وعلى رأسهم مدير جامعة زيان عاشور بالجلفة

.

قائمة المحتويات

المحتوى	الصفحة
البسملة	
إهداء	أ
كلمة شكر و عرفان	ب
قائمة المحتويات	ج
فهرس الجداول	و
فهرس الأشكال	ح
ملخص بالعربية	ط
ملخص بالإنجليزية	ي
مقدمة	1
الفصل الأول :الإطار النظري العام للدراسة	
1- إشكالية الدراسة	5
2- فرضيات الدراسة	12
3- أهداف الدراسة	13
4- أهمية الدراسة	13
5- التعاريف الاجرائية لمتغيرات الدراسة	14
الفصل الثاني : الدراسات السابقة	
- تمهيـــــد	17
- الدراسات المتعلقة بالتشخيص والعلاج	17
- الدراسات المتعلقة بمهارة القراءة الجهرية (التعرف على الكلمات)	23
- الدراسات المتعلقة بمهارة الفهم القرائي	26
- تعقيب عام عن الدراسات السابقة المشابهة	29
- ميزات الدراسة الحالية	29

الفصل الثالث : القراءة ومهاراتها	
- تمهيد	33
1. تعريف القراءة	33
2. أهداف القراءة	35
3. مراحل تعلم القراءة	35
4. العوامل المؤثرة في القراءة	36
5. أنواع القراءة	36
6. طرق تعلم القراءة	38
7. مهارة القراءة	41
8. مهارة الفهم القرائي	43
9. مهارات القراءة في المرحلة الابتدائية	46
10. مستويات الفهم القرائي	47
11. الأسس التي يقوم عليها الفهم القرائي	49
12. أهمية الفهم القرائي	49
13. مراحل الفهم القرائي	49
14. العوامل المؤثرة في الفهم القرائي	50
15. تدريس الفهم القرائي	50
- خلاصة الفصل	51
الفصل الرابع: صعوبات القراءة والإستراتيجيات العلاجية	
تمهيد	54
1. مفهوم صعوبة القراءة أو العسر القرائي	54
2. تصنيف صعوبات القراءة	57
3. الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات القراءة	61
4. النظريات المفسرة لصعوبات التعلم	63
5. تشخيص صعوبات القراءة	64
6. محكات تشخيص صعوبات التعلم	66
7. خطوات تشخيص حالات صعوبات التعلم	67
8. استراتيجيات فعالة للعمل مع ذوي صعوبات القراءة	67

- خلاصة الفصل	**84**
الفصل الخامس : الإجراءات الميدانية للدراسة	
تمهيد	**87**
1- الدراسة الاستطلاعية	**87**
1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية	**87**
1-2-إجراءات الدراسة الإستطلاعية	**87**
2- الدراسة الأساسية	**88**
2-1- منهج الدراسة	**88**
2-2- حدود الدراسة	**89**
2-3-مجتمع الدراسة	**90**
2-4-عينة الدراسة	**91**
2-4-1 طريقة اختيار العينة	**91**
2-4-2 إجراءات إختيار عينة الدراسة	**91**
2-5 أدوات الدراسة	**92**
2-6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	**121**
خلاصة الفصل	**122**
الفصل السادس : عرض وتحليل نتائج الدراسة	
تمهيد	**124**
1- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الأولى	**124**
2- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثانية	**127**
3- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثالثة	**130**
4- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الرابعة	**132**
5- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الخامسة	**136**
الاستنتاج العام	**138**
توجيهات واقتراحات	**139**
قائمة المصادر والمراجع	**142**
الملاحق	**154**

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	جدول رقم (01): يوضح خصائص العينة الإستطلاعية	87
2	جدول رقم (02) : يوضح خصائص مجتمع الدراسة	90
3	جدول رقم (03): يوضح خصائص عينة الدراسة	92
4	جدول رقم (04): الدراسات المشابهة للدراسة الحالية	94
5	جدول رقم(05): يوضح تشخيص صعوبات القراءة الجهرية وعدد كلماتها	95
6	جدول رقم(06):يبين معاملات إتساق أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية	96
7	جدول رقم(07): معامل ألفا كورمباخ للثبات	97
8	جدول رقم (08) : يوضح قيم ثبات إختبار الفهم القرائي باستعمال طريقة التجزئة النصفية	97
9	الجدول رقم (09): المهارات التي يقيسها إختبار الفهم القرائي	100
10	جدول رقم (10): يوضح إقتراحات وآراء المُحكمين وتعديلاتهم في إختبار الفهم القرائي	101
11	جدول رقم (11): يبين رقم السؤال ومعامل سهولته ومعامل تمييزه في اختبار الفهم القرائي	103
12	جدول رقم (12): يبين معامل الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار	103
13	جدول رقم (13): يبين معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار	104
14	جدول رقم (14): يبين معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار وأبعاد والدرجة الكلية للمحك	104

الرقم	العنوان	الصفحة
15	جدول رقم(15): معامل ألفا كورمباخ للثبات	105
16	جدول رقم (16) : يوضح قيم ثبات الإختبار باستعمال طريقة التجزئة النصفية	105
17	جدول رقم (17) : يوضح جلسات التعرف	111
18	جدول رقم (18) : يوضح جلسات الفهم القرائي	111
19	جدول رقم (19) : الفروق بين القياس القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في إختبار تشخيص صعوبات التعرف على الكلمات	124
20	جدول رقم (20) :الفروق بين القياس القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في إختبار الفهم القرائي	127
21	جدول رقم (21) : قيمة (d) ومقدار حجم التأثير	130
22	جدول رقم (22) : قيمة (d) و حجم التأثير للبرنامج التدريبي على مهارتي التعرف على الكلمة والفهم القرائي	131
23	جدول رقم (23): أهم أخطاء القراءة الأكثر إنتشارا لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم	132
24	جدول رقم (24): الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على مستوى المهارات الفرعية لإختبار التعرف على الكلمات	134
25	جدول رقم (25) : قيم الربيعيات لاختبار صعوبات تعلم الفهم القرائي	136

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	**شكل رقم (01) : يوضح خصائص مجتمع الدراسة حسب الجنس**	91
2	**شكل رقم (02) : يوضح خصائص عينة الدراسة حسب الجنس**	92

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتحسين مستوى القراءة (التعرف والفهم القرائي) لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم بمدرسة لبقع لخضر الجلفة. وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (10) تلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين (8 و 9) سنوات الذين تم تشخيصهم على أنهم يعانون من صعوبات في القراءة حسب الأدوات المستخدمة لغرض الدراسة ، كما أُختيرت العينة بطريقة قصدية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الأدوات التالية : إختبار التعرف وقراءة الكلمات المألوفة من إعداد **صلاح عميرة** (2005) المعدل على البيئة الجزائرية من طرف الباحثة **بن عروم وافية** (2010)، وإختبار الفهم القرائي من إعداد الباحثة، برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية تعدد الحواس لتحسين مهارة التعرف على الكلمات وإستراتيجية التدريس التبادلي بغرض تحسين مهارة الفهم القرائي. وقد تم استخدام المتوسطات الحسابية واختبار "ويلكوكسن" ومؤشر كوهين "d" كأساليب احصائية لاختبار الفرضيات . و توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لإختبار صعوبات التعرف على الكلمات لصالح القياس البعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي المطبق في الدراسة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ العينة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لإختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي المطبق في الدراسة.
- للبرنامج التدريبي المعد في تحسين مستوى القراءة أثر على مهارات القراءة (التعرف على الكلمة و الفهم القرائي) لدى عينة الدراسة، وقد بلغت قيمة حجم الأثر (d=1.780/ d=2.787) وهو حجم أثر كبير.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مستوى المهارات الفرعية لإختبار التعرف على الكلمات.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مستويات إختبار الفهم القرائي (مستوى الكلمة ، مستوى الجملة ومستوى الفقرة).

الكلمات المفتاحية: مستوى القراءة ، صعوبات القراءة ، البرنامج التدريبي، تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

Abstract:

The current study aimed to identify the effectiveness of a proposed training program to improve the level of reading (recognition and reading comprehension) for third-year primary students with learning difficulties at Labgaa Lakhdar School of Djelfa. The main sample of the study consisted of (10) students between the ages of (8 and 9) years, who were diagnosed as suffering from reading difficulties according to the tools used for the purpose of the study, and the sample was chosen in an intentional manner, To achieve the aim of the study, the following tools were used: a test of recognition and reading familiar words prepared by Salah Amira (2005) modified on the Algerian environment by the researcher Ben Aroum Wafia (2010), and a reading comprehension test prepared by the researcher, a training program based on a multisensory strategy to improve recognition skill on words and reciprocal teaching strategy in order to improve reading comprehension skill.
The arithmetic mean, Wilcoxon test and Cohen's d index were used as statistical methods to test the hypotheses. The results of the study revealed the following:

- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group students in the pre and post measurements to test the difficulties of recognizing words in favor of the post measurement due to the training program applied in the study.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental sample students in the pre and post measurements of the reading comprehension test in favor of the post measurement due to the training program applied in the study.
- The training program designed to improve the level of reading had an impact on reading skills (word recognition and reading comprehension) among the study sample, and the value of the effect size was (d = 1.780 / d = 2.787), which is a large effect size.
- There are statistically significant differences between the pre and post measurements at the level of the sub-skills of the word recognition test.
- There are statistically significant differences between the pre and post measurements on reading comprehension test levels (word level, sentence level and paragraph level).

Keywords: reading level, reading difficulties, training program, Third year primary school students.

مقدمة:

تنفرد القراءة وتتشرف على سواها من المهارات الحياتية المكتسبة الاخرى بعلو مكانتها النابعة من المكانة التي خصها ديننا بها فكانت أول أمر ووحي من الله عز وجل إلى نبينا الكريم محمد (ص) في قوله تعالى :" {اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)} (سورة العلق، الآيات من 1الى5).

كما تكتسب مكانتها كونها أداة الدراسة والتفكير ووسيلة التحضر والتقدم، فمنها تأتي جميع الخبرات فهي مفتاح منها يتزود الإنسان بالمعرفة، و بوابة العبور نحو المعارف الأخرى فمن غير الممكن اكتساب المعارف دون إتقان مهارة القراءة.

اذ تعتبر القراءة المهارة الأساسية للمواضيع الأكاديمية جميعها، والقراءة ليست عملية طبيعية فطرية بل مهارة مكتسبة لا غنى للتلميذ عنها، و عملية تعلم تحتاج إلى تدريس متأن ، إذ يجب على الأطفال أن يتعلموا أولا القراءة حتى يستطيعوا القراءة للتعلم.

والطفل الذي يعاني صعوبة في القراءة تنعكس بالضرورة على تحصيله في مقررات المنهاج وبالتالي تحصيله الدراسي الذي يتأثر بصورة واضحة بمدى تعلمه للقراءة خاصة في مراحل التعليم الأولى أي المرحلة الابتدائية.

وهذا ما أكد عليه (تعوينات ،1992) بقوله أن القراءة تمثل قاعدة الاكتسابات المدرسية ،فتعلمها يسمح فيما بعد بتعلم المواد الأخرى .(زدام ،2017)

ولأهمية القراءة ، كانت جهود الباحثين والتربويين لمساعدة الأطفال الذين يعانون من صعوبات فيها ،وذلك من خلال البحث عن الحلول واقتراح البرامج للتكفل المبكر بهذه الفئة .هذه البرامج التي يجب أن تهتم بحاجات هؤلاء الأطفال وتراعي خصائصهم العقلية والمعرفية ،وحاجاتهم إلى التدريس المناسب ، حتى لا تستمر معهم الصعوبات إلى مراحل دراسية متقدمة . خاصة وأن الكثير من المنظرين يؤكد أنه يمكن والى حد كبير التغلب على هذه الصعوبات بالتدريس الصحيح والفهم والتشجيع والدعم (زدام،2017). كما يولي التربويون اليوم ،اهتماما كبيرا بطرق التدريس وأساليبه التي تجعل التعلم لدى التلاميذ أكثر فاعلية وكفاءة.

ومن هنا كانت الحاجة إلى التفكير في البرامج المتضمنة استراتيجيات تدريسية مناسبة وملائمة للتلاميذ ذوو الصعوبات في القراءة ، اثبتت فاعليتها في هذا المجال. وفي هذه الدراسة تم اقتراح برنامج تدريبي يتضمن بعض هذه الاستراتيجيات التي تخدم المهارات القرائية المراد تحسينها والتدرب عليها ، و تركز على مراعاة خصائص الفئة من مستوى دراسي ومرحلة عمرية من جهة ومتطلبات القراءة من جهة أخرى .

وانفردت الدراسة بكونها جمعت بين اكثر من مهارة من مهارات القراءة الأساسية ، وأكثر من استراتيجية لتحسين كل مهارة على حدى، كما جاءت في مستوى مبكر ، السنة الثالثة ابتدائي ، لتدراك بعض الصعوبات القرائية في بدايتها .

فكان الهدف الاساسي للدراسة التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوو صعوبات القراءة من تلاميذ المستوى الثالث ابتدائي ، وحوت الدراسة جانبين أساسيين هما : الاول الجانب النظري والثاني الجانب التطبيقي موزعة على ستة فصول كالتالي: الفصل الأول الذي تمثل في الاطار العام للدراسة وشمل مشكلة الدراسة وأهميتها ووضع التساؤلات والفرضيات ، وكذلك أهمية الدراسة وأهدافها ، حدود الدراسة والتعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة .

وتم تخصيص الفصل الثاني للدراسات السابقة التي استفادت منها الباحثة في دراستها الحالية وقد تم تصنيفها حسب متطلبات الدراسة إلى الدراسات متعلقة بالتشخيص والعلاج ،وأخرى متعلقة بمهارة التعرف على الكلمة والاستراتيجيات المناسبة لتحسينها ،وأخيرا دراسات متعلقة بالفهم القرائي واستراتيجيات تنميته.

وتناول الفصل الثالث القراءة ومهاراتها انطلاقا من مفهومها ،أهدافها، مراحل تعلمها ، العوامل المؤثرة في تعلم القراءة ، أنواعها و طرق تعلمها، مكوناتها ، وأخيرا أهم مهاراتها ، والمهارات المتطلبة في المرحلة الابتدائية .

أما الفصل الرابع والأخير من الجانب الأول فقد تم التطرق فيه إلى صعوبات القراءة من حيث التعريف، و الأنواع، أسباب صعوبات القراءة ، طرق التشخيص و محكات التعرف على صعوبات التعلم : الاساليب العلاجية، و الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لفئة ذوو صعوبات القراءة .

وفيما يخص الجانب التطبيقي ، فقد تم تقسيمه إلى فصلين : الفصل الخامس الذي خصصناه لإجراءات الدراسة الميدانية وشمل المنهج المتبع في الدراسة، عينة الدراسة و شروط وخطوات اختيارها ، أدوات الدراسة و خصائصها السيكو مترية ، واخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة.

وأخيرا تم عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة في الفصل السادس والأخير للدراسة ، وختمت الدراسة باستنتاج عام وعرض لبعض المقترحات التي جاءت لتفتح المجال أمام الباحثين في نفس الموضوع وتزودهم بأفكار تكون بمثابة نقطة انطلاق في مشاريع بحثية مستقبلية.

الجانب النظري

الفصل الأول : الإطار النظري العام للدراسة

1- إشكاليـــــة الدراســـــة

2- فرضيـــات الدراســـــة

3- أهميـــــة الدراســـــة

4- أهـــــداف الدراســـــة

5- التعاريف الاجرائية لمتغيرات الدراسة

1. إشكالية الدراسة:

القراءة بوابة المعرفة والانفتاح على الحياة، و مصدر إشباع لفضول المتعلم ودعم لميوله، فالقراءة هي المهارة الأساسية للتعلم و أداته الأولى، وتكمن أهميتها في عدم إمكانية الاستغناء عليها إذ أن معظم المواد الدراسية المقررة تقدم للتلاميذ بصيغة مكتوبة.لذا كان من الضروري الاهتمام بها وتطويرها انطلاقا من كونها أساس كل تقدم بشري.

تتطور القراءة لدى الطفل عبر مراحل، وتكتسب مهارات القراءة في مرحلة مبكرة تتماشى مع مراحل نمو الدماغ. حيث يتمكن الأطفال الأصغر سنا من اكتساب مهارات القراءة بصورة أسرع، وعلى نحو أفضل في الصفوف الدراسية الأولى (GILO، 2011، ص 20). لذا كانت مرحلة التعليم الابتدائي هي المرحلة التي يتحدد فيها تقدم أو تخلف التلاميذ في المراحل الدراسية الأخرى ، اذ تعتبر الخطوة الأولى في مسار التلميذ التعليمي والفكري ،ولذلك يجب أن يزود التلميذ بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة التي تعتبر من أهم أهداف تعليم اللغة العربية التي تسعى المدرسة الابتدائية إلى تحقيقها وبصفة خاصة مع نهاية السنة الثالثة ابتدائي.(بدوي احمد، 2014).لأن هذه السنة تمثل مرحلة إتقان واكتمال مهارات القراءة والكتابة الأساسية. كما تمثل مرحلة النمو السريع في القراءة .

ومن هنا كان تعلم الطفل القراءة والكتابة في هذه المرحلة ضرورة ملحة لتوافق الطفل الدراسي والاجتماعي، إلا أنه يلاحظ أن هناك فئة من التلاميذ لا يستطيعون القراءة بشكل صحيح ، على الرغم من سلامة قدراتهم العقلية وجهود معلميهم في تعليمهم هذه المهارات .وتشكل هذه الفئة من 5 إلى 15% من أطفال العالم، و تعرف هذه الأخيرة بذوي صعوبات التعلم، ومن أهم خصائص هذه الفئة التباين بين القدرة الكامنة والتحصيل الأكاديمي.(الديري،2016) والحاجة إلى خدمات التربية الخاصة.

وتشكل القراءة أكثر المشكلات شيوعا لدى هذه الفئة، وترجع إليها صعوبات التعلم في المواد الأخرى ،كونها أداة التعلم والتحصيل. وتشير الدراسات إلى أن نسب التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة تصل إلى (80%) من إجمالي التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم. كما يعاني 20%من الأطفال المتمدرسون في المرحلة الابتدائية صعوبات مختلفة في تعلم القراءة (قندوز ،2018، هالاهان ،2007) ،وتشير دراسات أخرى إلى أن نسبة صعوبات القراءة تصل إلى ما بين (10- 15%) في الفصول العادية ،في حين تصل النسبة إلى (85- 95%) في صفوف ذوي صعوبات التعلم.(Janet W. Lerner & Beverley Johns،2014 .رامي ، 2017 . عبد الواحد،2010. مرزوق ،2018) .

وتؤكد البحوث أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة في الصف الثالث إذا لم يتم علاجهم فإنهم يظلون تحت مستوى أقرانهم في الصفوف العليا ، إذ يفشل أكثر التلاميذ في تعلم القراءة والكتابة ، إذا لم يتعلموها قبل نهاية الصف الثالث الابتدائي (اللبودي ، 2005).

وبناءً على ذلك، فإن هذه السنة تمثل المرحلة الأنسب لاكتشاف هؤلاء التلاميذ، حيث يفترض في نهاية السنوات الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية أن يكون التلاميذ قد اكتسبوا المهارات الأساسية في القراءة.(اللبودي ،2005). و يرى المختصون في علوم التربية أن انتقال التلميذ إلى السنة الثالثة يعني تخطيه تماما وبصفة نهائية لجميع الصعوبات واجتيازه لكامل المشاكل الأولية منها التي تشتمل عليها القراءة، ذلك انه تعود على الرموز الكتابية وألف أصواتها وانتقل إلى القراءة الصحيحة المسترسلة.(زدام ،2017).

وبالحديث عن المهارات القرائية ، فان القراءة تنطوي على عمليتين أساسيتين هما العملية الميكانيكية أو الفسيولوجية وتتمثل في تعرف القارئ الرموز والكلمات تعرفا بصريا والنطق بها .و العملية العقلية وهي إعطاء هذه الرموز معنى، وهاتين العمليتين مترابطتان أي لا يمكن تطور إحداها دون الأخرى.ولا يمكن الفصل بين مهارات الجانب الآلي و الجانب الإدراكي الذي يؤدي إلى فهم المقروء والتعامل معه، إذ كلما زادت القدرة القرائية زاد الاستيعاب والفهم لما يقرأ ، وبالرغم من أن الفهم القرائي مهم إلا أنه لا يتحقق إلا إذا توفرت القدرة على التعرف على الكلمات ، فالتعرف الدقيق والسريع على الكلمات يشكل أساسا مهما وشرطا لنجاح مهارة الفهم القرائي ،ففهم المقروء يتحقق بتحويل هذه المهارة إلى مهارة آلية من خلال التدريب والممارسة ،وفي المقابل فان أي صعوبة في التعرف على الكلمات المكتوبة تشكل مصدرا أساسيا للفشل في القراءة .

من جهة أخرى فإن لمهارة التعرف على الكلمة أهمية بالغة في القراءة إلا أن الهدف الرئيسي والنهائي للقراءة يبقى تحقيق الفهم والحصول على المعنى من المادة القرائية المطبوعة (الزيات،2007). إذ يضع الباحثون فهم القراءة على قمة التسلسل الهرمي لمهارات القراءة إذ تتضمن القراءة الجيدة والناجحة استخراج المعنى من النص المقروء، ويظهر التلاميذ ذوو صعوبات القراءة قصورا شديدا في هذه المهارة يعود إلى افتقادهم لمعنى ما يقرؤون. إذ يذكر الزيات (1998) ، أن الفهم القرائي أكثر المشكلات تأثيرا على ذوي صعوبات التعلم ، كما أنها أقلها قابلية للعلاج.

ورجوعا إلى خصائص هذه الفئة وتحديدا خاصية التباعد بين الأداء المتوقع الذي تعكسه القدرة والأداء الفعلي الذي يعكسه مستوى الأداء ،فإن الصعوبات تتناول الاستراتيجيات والأساليب التي يستخدمها ذوو الصعوبات لا الإمكانات العقلية لهم. (الزيات ،2001)،إذ لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الإمكانية والاستعداد للتعلم لكنهم يحتاجون إلى استراتيجيات تدريسية تتفق مع خصائصهم

وطبيعة المشكلات التي يواجهونها. كما يجب التعامل مع ذوي الصعوبات على أنهم ذوي حاجات خاصة ، ويحتاجون إلى برامج واستراتيجيات علاجية حديثة وفعالة تصمم خصيصا لتناسب نوعية الصعوبات التي يعانون منها. وتقدم لهم هذه الأخيرة بطريقة مبسطة وطرق مشوقة وأساليب مساعدة.

وحسب Janet W. Lerner a and Beverley Johns (2014) ، تظهر الدراسات أن التلاميذ ذوو الصعوبات القرائية يصبحون قادرين على النجاح الأكاديمي إذا ما تعلموا استراتيجيات التعلم التي تسهل تعلمهم وتذكرهم، كونهم أطفال تتمثل مشكلتهم حسب "سوانسون"(1982) في أنهم لم يتعلموا كيف يتعلمون ولا يستخدمون استراتيجيات نشطة للتعلم.

ومن هنا كانت الحاجة لتدريس مهارات القراءة من خلال استراتيجيات حديثة وفعالة، والحاجة إلى تلقي تعليم منظم ومباشر أمر هام لتحسين أدائهم القرائي. وفي هذا السياق فان التدخل العلاجي الذي يتناول الاستراتيجيات والبرامج مطلب تفرضه طبيعة هذا الاضطراب حيث يمكن اكتساب ذوي صعوبات التعلم العديد من الاستراتيجيات من خلال عملية التدريس ويقع العبء هنا على البرامج المدرسية وعلى القائمين بالتدريس .(الزيات ،2007).

وبالحديث عن البرامج، وقد أثبتت الدراسات أنه بالإمكان تنمية المهارات القرائية من خلال البرامج التربوية والتدريبية المنظمة التي أكدت فعاليتها في هذا المجال (الراشد،2001). هذه الأخيرة تعد أحد البدائل التي من خلالها تقدم خدمات تربوية وتعليمية لهؤلاء التلاميذ. كما أن استخدام التعليم المكثف والمنظم في الصفوف الأولى يقلل من حدوث تلك المشكلات التي تتعلق بفك الشفرة وذلك بالنسبة للعديد من الأطفال.(هالاهان وآخرون،2007)

كما أظهرت دراسات أخرى أن 95% ممن يتعثرون في تعلم القراءة يمكنهم من خلال الحصول على برنامج مركز في تعليم القراءة أن يصلوا إلى المعدل المقبول على المستوى القومي في القدرة على القراءة.(اللبودي، 2005،ص:141) .

ومن جهة أخرى ، يؤكد السيد (2003) على أن البرامج التي تقوم على الممارسة العملية والتدريب المباشر على المهارة دون تغافل العمليات النمائية تؤدي إلى نتائج فاعلة جدا في علاج صعوبات القراءة .(عبد الحميد السيد،2003).

ولتنمية المهارات القرائية، توصي الدراسات بضرورة تنويع في طرق التدريس واستراتيجياته بما يتفق مع خصائص المتعلمين وتطبيق الاستراتيجيات الحديثة .ومن هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر ، دراسة اللبودي (2005)، و دراسة أحمد بدوي (2014)،ودراسة راشد(2017)،ودراسة شوناني (2018) .

من الجدير بالذكر أنه لا توجد إستراتيجية محددة تصلح أو تلائم ذوي الصعوبات ،إلا أن اختيار واحدة أو أكثر من إستراتيجية لتعليمها أو التدرب عليها يرجع للقائمين بالتدريس لهذه الفئة . وتعود فاعلية هذه الاستراتيجيات في التدرب على عدد قليل منها وتزويدهم بالتغذية الراجعة عن تقدمهم فيها. كما تشير الدراسات إلى أن هناك من الاستراتيجيات التي تستخدم لرفع كفاءة الأداء لهذه الفئة ومنها :التسميع والتكرار وعمل ملخصات واستثارة الأسئلة ، كما يعتبر التصنيف والترتيب والربط بالمعرفة السابقة والتنظيم وإيجاد العلاقات استراتيجيات تيسر الاحتفاظ بالمعلومات .

ومن هذا المنطلق ، وبناءً على خصائص هذه الفئة ، ومتطلبات المرحلة العمرية ،وأخذا بالتوصيات المقترحة في مجال صعوبات القراءة ،حيث أوصى علم النفس الألماني (werner) باتباع التسلسل العادي للنمو والبدء بمرحلة المحسوس وصولا إلى مرحلة التجريد عند تطوير المهارات لذوي صعوبات التعلم (كمال اللالا وأخرون،2011).

و بعد الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة ،التي أكدت على استخدام أساليب واستراتيجيات تناسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، ومن هذه الاستراتيجيات التي أثبتت فاعليتها في مجال تحسين مهارة التعرف على الكلمات لذوي صعوبات القراءة ،وفي التعامل مع هذه الفئة إستراتيجية تعدد الحواس التي لها أثر فعال في علاج هذه الصعوبات.

تقوم هذه الإستراتيجية على الافتراضات التالية :

- تعد من أهم الاستراتيجيات الشائعة لتدريس القراءة والكتابة للتلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم.
- يوظف هذا المدخل جميع الحواس في التعلم ويتناسب مع طبيعة المتعلم كإنسان متعدد الحواس .(عبد المحسن محروس ،2019)
- استخدام التلميذ لحواسه المتعددة يساعده في تنمية المهارات القرائية .
- توظيف إستراتيجية الحواس المتعددة في القسم من شأنه أن يساعد في علاج العسر القرائي لدى الطلبة صعوبات التعلم (الجهني ،2017).
- تمثل مرحلة التعليم الابتدائي أيضا مرحلة العمليات المحسوسة حسب النمو المعرفي للطفل عند "بياجيه" لذا كان الاعتماد في التدريس القراءة على حواس الطفل وتشجيع الملاحظة والنشاط واستعمال الوسائل التعليمية و رعاية النمو الحسي واستخدام الحواس في خبرات مناسبة من متطلبات المرحلة الابتدائية.

وتماشيا مع خصائص النمو في هذه المرحلة ،يوصى بالاهتمام بالتعليم عن طريق الممارسة والتطبيق ، والتشجيع على تنويع النشاط الحركي وتوجيهه، والاهتمام بالوسائل السمعية والبصرية لأهميتها، وكذا النماذج المجسمة لإتاحة الفرصة للطفل للإدراك البصري و اللمسي. (محمود سعدات ،2014).

- التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفضلون التعلم القائم على الصور والإشكال على التعلم القائم على المطبوعات فقط.(بندر، 2011).
- الطفل المصاب بعسر القراءة لا يستطيع تعلم القراءة باستخدام الصوتيات مهما تم ذلك ببطء.(النوبي، 2011)،

اذ تدل الأبحاث والتجارب على أن ذاكرتهم البصرية أقوى من السمعية ومن ثم كان الاستعانة بوسائل الإيضاح من صور ومجسمات أمر في غاية الأهمية.

كم أكدت دراسة رامي (2017) على استخدام أساليب وأنشطة توظف جسم الطفل واستخدام حاسة اللمس لتعليمه تقطيع المقاطع والكلمات والألعاب الحركية ذات المحتوى اللغوي ، كما يرى أن بعض الأطفال يتعلمون القراءة بالاعتماد الألوان و تمييز الأشكال فيما يلجأ آخرون إلى التصنيف والتجميع والبعض الأخر إلى المشاركة والتعاون لتحقيق الهدف من القراءة. كما أن استخدام الوسائل التعليمية المتعددة يساهم في تنمية مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوو الصعوبات. (السعيدي، 2009).

التعلم وفق الأسلوب المناسب للتلميذ (سمعي أو بصري) باستخدام العروض أو الاستماع إلى أشرطة، من شأنه أن يحسن أدائهم في القراءة.

كما أكد المؤتمر العالمي الذي انعقد في أوليز (2014) بالولايات المتحدة الأمريكية على أهمية استخدام المعلمين للأنشطة متعددة الحواس عبر المناهج التعليمية في تعليم القراءة للأطفال (عبد المحسن محروس ،2019،ص508)

ومن جهة أخرى، فإنه من الممكن تحسين الفهم القرائي عن طريق تدريس استراتيجياته ومنها تعليم التلاميذ كيف يديرون عمليات الفهم القرائي ، أو تعليمهم طرح الأسئلة وتوليد الأسئلة الذاتية وتلخيص النص ،هذه الأخيرة يفتقدها ذوي صعوبات القراءة ،فهؤلاء التلاميذ يغفلون عن التساؤل والبحث عن التلميحات ويقرؤون ببطء ولا يرجعون للمعلومات السابقة كما هو الحال بالنسبة للقراء الجيدين (محمد الأمين ،2013).

وتعتبر المعرفة السابقة أو الخبرة السابقة من أهم المتغيرات التي يتوقف عليها الفهم القرائي ، أي أن عملية الفهم تتوقف إلى حد كبير على خبرة القارئ بالموضوع أي ما يستحضره القارئ معرفيا

خلال الموقف القرائي، حيث تقوم هذه العملية على فهم المادة موضوع القراءة من خلال ملاء الفجوات بين المعلومات المقدمة في النص المقروء، والمعرفة السابقة أو البناء المعرفي للقارئ الذي يعتبر أساسا هاما في الفهم القرائي.

وحسب Anderson ،و Madler فإن المعرفة السابقة محدد هام وأساسي في الفهم القرائي ،لذا كان على الباحثين إعداد برامج لتدريب الأطفال على القراءة من خلال نصوص تعتمد على المعرفة السابقة (الزيات ،2001، ص468) .

وانطلاقا من أن الفهم القرائي تعلم لا يتحقق إلا إذا نجح التلميذ في إحداث ترابطات معرفية قصدية بين قراءاته الحالية ومعرفته السابقة المتعلقة بموضوع القراءة ، لذا كان من المهم أن تقوم استراتيجيات تحسين الفهم القرائي على استثارة وتعليم واستحضار المعرفة السابقة المرتبطة بموضوع القراءة (الزيات،2007،ص 247).

ومن هنا كانت الحاجة لتدريس مهارات الفهم القرائي من خلال استراتيجيات حديثة وفعالة تركز على التعلم النشط وتساعدهم على اكتساب هذه المهارة ومن هذه الاستراتيجيات :التدريس التبادلي وتفريد التعليم والتعليم التعاوني ...(هند سليمان،2016).

وتعد إستراتيجية التدريس التبادلي من الاستراتيجيات المناسبة لتنمية فهم المقروء ،اذ تعد أول استراتيجية استخدمت مع ذوي صعوبات تعلم القراءة من قبل الباحثتين "بالينسكار وبراون " في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1984، وتعتبرا أول من وضع مفهوم التدريس التبادلي. هذه الأخيرة التي تقوم على أهم الاستراتيجيات الأساسية للفهم التي تساعد على الاستيعاب وهي : التنبؤ ، التساؤل ، التلخيص وإعادة القراءة .

وترجع أهمية هذه الإستراتيجية كونها من الاستراتيجيات التي تستخدم لتنشيط جانبي الدماغ وتراعي العناصر المنسجمة مع الدماغ ومن هذه العناصر :البيئة الغنية ، والمحتوى ذو المعنى ، التعاون ، تقديم الخيارات والتغذية الراجعة.(نها أحمد ،2016) .

و تذكر Palincsar et Brown (1986) أن استخدام التدريس التبادلي مع مجموعة تلاميذ لمدة 15 إلى 20 يوم ،أدى إلى تحسن فهمهم القرائي من 30% إلى 80% .ويعتبر الخوالدة (2008) ،أن استخدام استراتيجية التدريس التبادلي لذوي صعوبات القراءة تقلل من الصعوبات لديهم وتساعدهم في التغلب عليها.

لذا فقد حظيت هذه الإستراتيجية باهتمام الكثير من الباحثين الذين حاولوا التعرف على أثرها في تحسين مستويات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومن هذه الدراسات ، دراسة الخوالدة

(2008) التي خلصت إلى أن إستراتيجية التدريس التبادلي فعالة للعمل مع ذوي صعوبات الفهم القرائي ، اذ أنها تزيد من دافعية الطلبة للتعلم وترفع مستوى المشاركة الجماعية لديهم ،كما أنها تنمي لديهم لقدرة على الحوار والمناقشة وابداء الرأي، وحسب نفس الدراسة فإن فاعلية هذه الإستراتيجية ظهرت في مساعدة التلميذات على الاحتفاظ بما تعلمنه وتوظيفه في مواقف أخرى. ودراسة محمد خليفة (2020) الذي استخدم استراتيجيات التنبؤ والتلخيص والتساؤل كاستراتيجيات للتعليم العلاجي في تحسين مهارة الفهم القرائي ،وأكدت النتائج المتحصل عليها فعالية هذه الاستراتيجيات المستخدمة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم.

كما أظهرت نتائج دراسة (سليمان الشيخة ، 2016) أن معلمات صعوبات التعلم يستخدمن هذه الإستراتيجية بدرجة كبيرة في تدريس ذوات صعوبات التعلم. وفي نفس السياق، أثبتت دراسة ليرنر (2000) فاعلية التعليم المتبادل في تعليم المواد الاجتماعية وظهر تحسن في قدرات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على توليد الأسئلة وتلخيص المادة وتحسن في تفاعلهم واشتراكهم في النقاش في المجموعات الحوارية.

كما أظهرت بعض الأعمال البحثية أن التدريس التبادلي يمكن أن يكون فعالا في فهم محتوى النص المقروء ... ويجب أن تترسخ هذه الإستراتيجية في القسم لمدة عدة أسابيع كي يكون لها تأثير قوي . (بندر ،2011).

كما أسفرت نتائج دراسة (هند أحمد ،2013) إن إستراتيجية التدريس التبادلي ذات فاعلية عالية في تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب .

وترى الباحثة ياسمين الديري (2016) أن استخدام الاستراتيجيات المعرفية مثل صياغة وطرح الأسئلة ،جمع وتلخيص المعلومات ،الاستيعاب والاستنتاج من شأنه أن يحسن نسبيا من مهارات الفهم القرائي.

كما أشارت دراسة السيد (2009) إلى تحسن مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي باستخدام استراتيجيات التلخيص وإعادة صياغة القصة . (الفرا ،2017)

ومما يرفع مستوى الفهم، قيام المعلمون بطرح واستثارة الأسئلة المرتبطة بالنص وقيام التلاميذ بالإجابة على هذه الأسئلة وتبادل المعرفة حولها. (الزيات ،2007،ص246).

ومن هنا جاء توظيف هذه الإستراتيجية في البرنامج لتحسين مستوى القراءة خصوصا الفهم القرائي.

وبناء على ما سبق ، تتضح زاوية بحثنا التي تتناول اختبار فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تحسين مستوى القراءة بمهارتيها الاساسيتين التعرف على الكلمات والفهم القرائي ، هذا البرنامج الذي يقترح تجريب المزج بين أكثر من استراتيجية للحد من الصعوبات التي يواجهها التلاميذ. ويتعرف على مدى فعاليتها في علاج الصعوبات المحددة أخذا بعين الاعتبار خصائص هذه الفئة وخصائص المرحلة العمرية محل الدراسة .ومنه كان التساؤل العام التالي:

- **ما مدى فاعلية البرنامج التدريبي المعد في هذه الدراسة في تحسين مستوى القراءة (التعرف والفهم) لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة للسنة الثالثة ابتدائي.**

وينبثق عن التساؤل العام للدراسة تساؤلات فرعية كما يلي:

1-هل توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف على الكلمات ؟

2-هل توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي ؟

3- ما أثر فاعلية البرنامج المقترح في تحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي؟

4- هل توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي على مستوى المهارات الفرعية لاختبار التعرف على الكلمات .

5- هل توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي على مستويات اختبار الفهم القرائي (مستوى الكلمة ،مستوى الجملة ، مستوى الجملة)

2. فرضيات الدراسة:

تحاول الدراسة التأكد من صحة الفروض التالية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف على الكلمات لصالح القياس البعدي.
2. 2 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي.
3. للبرنامج التدريبي المعد في تحسين مستوى القراءة أثر على مهارات القراءة (التعرف على الكلمة و الفهم القرائي) لدى عينة الدراسة.

4. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مستوى المهارات الفرعية لاختبار التعرف على الكلمات .
5. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مستويات اختبار الفهم القرائي (مستوى الكلمة ، مستوى الجملة ومستوى الفقرة) .

3. أهداف الدراسة :

- بناء برنامج تدريبي لتحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة للسنة الثالثة ابتدائي.
- تحسين مستوى القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من خلال تنمية بعض المهارات القرائية (مهارات التعرف ،مهارات الفهم القرائي)لديهم.
- معرفة مدى فاعلية البرنامج المقترح لتحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ عينة الدراسة.
- إكساب التلاميذ بعض المهارات القرائية للتعامل مع النصوص القرائية مستقبلا.

4. أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في:

الأهمية النظرية:

- أهمية موضوع القراءة ، وأهمية المرحلة الابتدائية في تلقي المهارات القرائية الأساسية .
- الاهتمام ببناء برامج أخرى مماثلة والاعتماد عليها كوسيلة وأداة لعلاج الصعوبات لدى هذه الفئة من التلاميذ.
- توجيه اهتمام المعلمين إلى استخدام أساليب وطرق عرض للمعلومات تتماشى مع مستوى وإمكانات التلاميذ ذوو صعوبات التعلم.

الأهمية التطبيقية:

- الاستفادة من نتائج الدراسة في استخدام البرنامج وتطبيقه على نطاق أوسع.

- إمكانية استفادة المعلمين من البرنامج التدريبي الذي تم بناؤه في هذه الدراسة لتحسين مستوى التلاميذ ذوو صعوبات تعلم القراءة وإمكانية استخدام الأساليب والتدريبات المقدمة في هذا البرنامج في تدريب فئات أخرى لها نفس المشكلات.
- الاستفادة من البرنامج في إعداد كتب اللغة العربية لهذه الفئة من التلاميذ.
- تطبيق الإستراتيجيات والأساليب المستخدمة في مستويات تعليمية أخرى ومواد دراسية أخرى.
- تعلم المهارات المعرفية الأساسية للقراءة (فهم معنى الكلمة، فهم معنى الجملة ، فهم معنى النص) باستخدام بعض الإستراتيجيات المعرفية كصياغة وطرح الأسئلة ، الاستيعاب ،التلخيص والاستنتاج).

5. التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة :

التعريفات الإجرائية:

- **التلاميذ ذوو صعوبات القراءة:** هم مجموعة التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 8 الى 9 سنوات في مستوى السنة الثالثة ابتدائي ،المتمدرسون بابتدائية "لبقع لخضر" ببلدية الجلفة ، ذوو الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط والذين يظهرون تباعدا واضحا بين قدراتهم العقلية (كما يقيسها اختبار رافن للذكاء) وبين أدائهم الفعلي في الاختبارات المستخدمة . وتظهر هذه الصعوبات في العلامات المتحصل عليها، علامات منخفضة ، في الاختبارات المعدة لهذا الغرض. (اختبار التعرف على الكلمات واختبار الفهم القرائي) .
- **تعرف صعوبات القراءة اجرائيا :** صعوبة في فك رموز الكلمات عند قراءتها قراءة صحيحة في اختبار التعرف على الكلمات المكون من 130 كلمة لصاحبه علي عميرة ، المعدل على البيئة الجزائرية من طرف الباحثة "عروم وافية" ،وصعوبة فهم المقروء من النص ، الظاهرة من خلال الاجابة على أسئلة الفهم القرائي التي يقيسها الاختبار المعد لهذا الغرض المنجز من طرف الباحثة والذي يقيس أهم مستويات الفهم القرائي المتمثلة في مستوى فهم الكلمة والجملة والفقرة .
- **البرنامج التدريبي:** هو مجموعة الجلسات المنظمة زمنيا، الهادفة إلى تحسين المستوى القرائي لدى التلاميذ ذوو صعوبات تعلم القراءة ، من خلال التدريب على جملة من المهارات القرائية الأساسية واللازمة لمستوى التلميذ الحالي(الثالثة ابتدائي)، ويتضمن البرنامج مجموعة من الأهداف والدروس المصممة وفق هذه الأهداف، والأنشطة والتقويم المناسب ،كما تضم

الأساليب والإستراتيجيات المساعدة على تعلم القراءة (استراتيجية تعدد الحواس واستراتيجية التدريس التبادلي)،والمختارة وفقا للدراسات السابقة والأدب النظري الموافق لأهداف الدراسة. ويتكون البرنامج من مجموعة من الجلسات ، عددها 22 جلسة تدريبية ، مقسمة على محورين أساسيين، توافقا مع المهارتين (مهارة التعرف على الكلمات ومهارة الفهم القرائي)، طبق على عينة التلاميذ المكونة من 10 تلاميذ من قسم السنة الثالثة ابتدائي من مدرسة "لبقع لخضر" ممن يعانون من صعوبات في القراءة .

- **الفاعلية :**

يعرفها حسن على أنها "أعلى مستويات الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية"(الشهري،2019،ص8)،كما يشير إلى مدى النجاح في تحقيق الأهداف المسطرة مسبقا ،ويقصد بها في هذه الدراسة تحقيق الحد الأدنى من أهداف البرنامج المصمم لتحسين مستوى القراءة (التعرف على الكلمات والفهم القرائي) والتي تظهر في التغيير (حجم الأثر) الذي يحدثه البرنامج باستخدام استراتيجياته المقترحة على مستوى التلاميذ في مهارتي التعرف على الكلمات والفهم القرائي .

- **التعرف على الكلمات** يعرف اجرائيا :نطق الكلمات المعروضة على التلميذ نطقا صحيحا بصوت واضح ومسموع وتشمل هذه الكلمات التي عددها 130 كلمة ، المهارات الأساسية للتعرف على الكلمات .
- **الفهم القرائي:** أداء التلميذ في قراءة نص قراءة ذهنية صامتة ، والذي يظهر في الإجابة على أسئلة الفهم المتعلقة بالمضمون والمعاني و يعبر عنها بالدرجات الحاصل عليها في اختبار الفهم القرائي المعد.

الفصل الثاني : دراسات سابقة

- تمهيـــــــــد
- الدراسات المتعلقة بالتشخيص والعلاج
- الدراسات المتعلقة بمهارة القراءة الجهرية (التعرف على الكلمات)
- الدراسات المتعلقة بمهارة الفهم القرائي

• تعقيب عام عن الدراسات السابقة المشابهة

تمهيد:

يشتمل هذا الجزء على الدراسات والبحوث العربية والأجنبية المتصلة بموضوع الدراسة والذي سعت الباحثة إلى الاطلاع عليها، وذلك بهدف الاستفادة منها في توضيح الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية وتحديد منهجها. هذا فضلاً عن معرفة أهم ما توصلت إليه من نتائج قد تفيد في بناء الدراسة الحالية، وتأصيل إطارها النظري، وأخيرًا إبراز موقع الدراسة الحالية بالنسبة للدراسات السابقة، وما يمكن أن تسهم به في هذا المجال.

دراسات تتعلق بالتشخيص واستراتيجيات العلاج :

الدراسة رقم 1: دراسة صلاح عميرة علي(2005) بعنوان "صعوبات تعلم القراءة والكتابة"التشخيص والعلاج.

هدفت الدراسة إلى تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ،قام الباحث فيها بتطبيق برنامج تدريبي علاجي على عينة مكونة من (80)تلميذ وتلميذة من الصفين الثاني والثالث الابتدائيين يعانون من صعوبات تعلم القراءة والكتابة ،وفق الاختبار التشخيصي المعد، يترددون على غرف المصادر بمدارس منطقة أبو ظبي التعليمية خلال العام الدراسي 2001/2000،تم تطبيق البرنامج لمدة (10) أسابيع بمعدل (5) حصص أسبوعيا و(40) دقيقة للحصة.

استخدم الباحث المنهج التجريبي ،حيث طبق البرنامج على العينة التجريبية ،واستخدم الباحث الأدوات التالية:

- اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة .
- اختبار تشخيص صعوبات الكتابة.
- اختبار تحصيلي في القراءة: الصورتين (أ، ب)
- اختبار تحصيلي في الكتابة: الصورتين (أ، ب)
- البرنامج التدريبي العلاجي .

وقد توصلت نتائج الدراسة بعد حساب الفروق بين متوسطات درجات الاختبارات التحصيلية للمجموعات قبل تطبيق البرنامج وبعده إلى تحقيق التلاميذ الذين طبق عليهم البرنامج العلاجي تحسن حقيقي في مهارات القراءة بدرجة أعلى من التلاميذ الذين لم يطبق عليهم البرنامج وبدرجة دالة أعلى من 0.001.

الدراسة رقم 2: دراسة منى إبراهيم اللبودي (2005) بعنوان "تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستراتيجيه علاجها".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وتصميم إستراتيجية علاجية والتحقق من فعاليتها في علاج هذه الصعوبات وتحسين أداء هؤلاء التلاميذ. أجريت الدراسة على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي على عينة قدرها (38) تلميذا وتلميذة ،واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والتجريبي باستخدام التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعتين تجريبية وضابطة ،ولجمع البيانات استخدمت الأدوات التالية:

- اختبار الذكاء المصور، إعداد أحمد زكي صالح.
- بطارية اختبارات لتشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى التلاميذ عينة البحث.
- مقابلات فردية مسجلة مع التلاميذ ومقابلات أخرى مفتوحة مع المعلمين والأخصائية الاجتماعية، بالإضافة إلى فحص سجلات التلاميذ المدرسية.

حددت الدراسة أهم صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى عينة البحث كما يلي :تمييز الأصوات، تعرف الكلمات وفهم المقروء.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية ،كما أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في كل الأبعاد (تمييز الأصوات، تعرف الكلمات ،وفهم المقروء).

تشير هذه النتائج إلى فعالية الإستراتيجية العلاجية المستخدمة في تدريس القراءة والكتابة لذوي صعوبات التعلم، هذه الأخيرة التي صممت على أساس الدمج بين أكثر من مدخل تدريسي (المدخل الصوتي، ومدخل الحواس المتعددة) والتدريب على بعض المهارات الأساسية للفهم.

ومما أشارت إليه الدراسة أيضا ،أن هذه الفئة تحتاج إلى استراتيجيات تدريس مختلفة وإلى طرق أكثر جاذبية وتشويق ، بالإضافة إلى أساليب تقويم مناسبة .

الدراسة رقم 3: دراسة بركة محمد عوض(2012) بعنوان "فاعلية برنامج محوسب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي"

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية توظيف برنامج محوسب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي ،وللإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها ،اتبع الباحث المنهج التجريبي ، وتكونت عينة البحث من (24)تلميذ كمجموعة تجريبية و(24) تلميذ كمجموعة ضابطة .لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد الأدوات التالية: اختبارا تشخيصيا يتضمن بعض المهارات القرائية واختبارا معرفيا يتضمن أهم المهارات القرائية التي أخفق فيها التلاميذ والتي تم على أساسها بناء البرنامج وبطاقة ملاحظة لمهارات النطق القرائي مصحوبة باختبار قرائي.

بعد تطبيق البرنامج ،أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي: فاعلية البرنامج المحوسب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي كما دلت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة في الاختبار المعرفي وعلى بطاقة الملاحظة للمهارات القرائية لصالح المجموعة التجريبية .

وجاء في توصيات الدراسة التركيز على تدريس المهارات القرائية في المراحل الدراسية المختلفة وعلى ممارسة جميع التلاميذ للقراءة الجهرية.

الدراسة رقم 4: دراسة عبد الله علي محمود البرعي (2013) بعنوان " فاعلية برنامج محوسب لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي"

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج محوسب لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي. اتبع الباحث المنهج التجريبي في هذه الدراسة وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذا من تلامذة الصف الثالث ابتدائي اختيروا بالطريقة القصدية وقسموا إلى مجموعتين تجريبية (30)وضابطة(30).وقد استخدم الباحث الأدوات التالية :اختبار تشخيصي يتضمن بعض المهارات القرائية التي يجب أن يمتلكها التلميذ واختبار معرفي واختبار قراءة جهرية متبوعا ببطاقة ملاحظة لمهارة النطق القرائي عند التلاميذ.

بعد تطبيق البرنامج ،توصلت الدراسة إلى ما يلي : تحديد مهارات القراءة الصامتة والجهرية التي يجب تضمينها وتدريسها لتلاميذ الصف الثالث ابتدائي. كما توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية ،ترجع إلى أثر البرنامج الذي ظهر في الدرجة الكلية للاختبار .

ومما جاء في توصيات الدراسة :ضرورة إعادة النظر في موضوعات القراءة المقررة على تلاميذ الصف الثالث ابتدائي . وتوفير أجهزة مصادر التعلم الحديثة في كل المدارس الأساسية.

الدراسة رقم 5 :دراسة قربوع سهام (2013) بعنوان "اقتراح بروتوكول نفس –معرفي لتحسين مهارة القراءة لدى الأطفال المصابين بصعوبات القراءة (9-11سنة) ".

هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح بروتوكول نفس – معرفي لتنمية مهارات القراءة لدى مجموعة أطفال يعانون من صعوبات القراءة يتراوح سنهم بين 9و 11سنة، وقد تكونت عينة الدراسة من 19تلميذ ببلدية الرايس حميدو، ممن يعانون من صعوبات في القراءة. استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ومجموعة واحدة بتطبيق قياسين قبلي وبعدي لاختبار القراءة لكل بند من بنود الخاصة بالقدرات النفس معرفية (– الانتباه – البنية الفضائية والزمنية –الوعي الفونولوجي – الفهم).

وقد قامت الباحثة باستخدام الأدوات التالية في دراستها:

. اختبار الذكاء (Wisc).

. اختبار القراءة (l'alouette) .

. بروتوكول نفس معرفي لتنمية مهارة القراءة.

تم تطبيق البروتوكول على العينة محل الدراسة مدة 6أشهر بواقع 3 حصص أسبوعيا.

وقد تم التحقق من صحة فرضيات الدراسة، بالاختبار الإحصائي ،Tحيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في القياسات القبلية والبعدية لصالح القياسات البعدية الخاصة بكل بند من بنود البروتوكول الذي أثبت فعاليته في تحسن الأداء القرائي.

الدراسة رقم 6 : دراسة بدوي أحمد محمد الطيب(2014) بعنوان "علاج صعوبات التعلم في القراءة والكتابة " لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، دراسة نظرية وتطبيقية .

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى فاعلية الدمج بين الطريقتين الحرفية والصوتية من خلال الألعاب اللغوية والتعلم التعاوني في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

واتبع الباحث المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لاختبار الفروض والتأكد من صحتها. وبلغت عينة الدراسة (100) تلميذ من تلاميذ الصف الثالث ابتدائي للعام الدراسي (2011/2010) تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (50) تلميذ وضابطة (50) تلميذ.

وكانت أدوات البحث المستخدمة كالتالي:

- قائمة بصعوبات تعلم القراءة والكتابة.
- اختبار تحصيلي في القراءة .
- اختبار تحصيلي في الكتابة .
- اختبار تشخيصي في القراءة .
- اختبار تشخيصي في الكتابة.
- دليل للمعلم.

وللتحقق من فروض البحث، استخدم الباحث المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية واختبار (ت).

وقد أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي :تحديد قائمة بصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وقد حدّد صعوبات القراءة بصعوبات التعرف وصعوبات الفهم وحدّد صعوبات الكتابة بصعوبات الكتابة الهجائية وصعوبة التعبير الكتابي. كما أكدت النتائج على فاعلية الدمج بين الطريقين الحرفي والصوتية من خلال الألعاب اللغوية والتعلم التعاوني في التدريس لذوي صعوبات تعلم القراءة، وفي علاج صعوبات القراءة والكتابة.

وأوصت الدراسة بتصميم برامج لعلاج صعوبات القراءة والكتابة والاهتمام بالألعاب اللغوية والأنشطة اللغوية والتعلم التعاوني كأساليب جديدة في التدريس عند علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

الدراسة رقم 7: دراسة محمد ثاني بشير(2015) بعنوان " برنامج مقترح قائم على مدخلي التعرف والفهم لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية بمدينة زاريا". بنيجيريا

هدفت الدراسة إلى تحديد أهم العوامل المسببة للصعوبة في تعلم القراءة لدى تلاميذ مدارس الابتدائية بمدينة زاريا،. وذلك عبر استخدام مدخلي التعرف والفهم .ولهذا الغرض أعد الباحث الأدوات التالية: استبانة لتحديد مهارات القراءة المناسبة لتلاميذ المدارس الابتدائية لتلاميذ الصفين الخامس والسادس. قائمة بمهارات القراءة المناسبة لتلاميذ المدارس الابتدائية. واختبارين: اختبار تشخيص صعوبات التعرف واختبار تشخيص صعوبات الفهم. مع إعداد برنامج مقترح لعلاج هذه الصعوبات.
استخدم الباحث المنهج التجريبي وقد تكونت مجموعة البحث من (150) تلميذ ،من الصف الخامس والسادس الابتدائي في مدينة زاريا. تم فيها تقسيم التلاميذ بالتساوي (50)تلميذ الى ثلاث مجموعات (مجموعة تمثل مدخل التعرف والثانية تمثل مدخل الفهم والثالثة ضابطة) ، استغرق تطبيق البرنامج (60) يوما بواقع ثلاث لقاءات في الأسبوع.

وقد نتج من هذه الإجراءات ما يلي :تحديد مهارات القراءة من خلال بناء استبانة وتحديد أهم الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ على مستوى التعرف وهي: (التمييز بين اللامين الشمسية و القمرية – تعرف التنوين ربط الحرف بنطقه من خلال الحركات القصيرة الثلاث – تعرف المد بأنواعه – نطق أصوات الحروف المتشابهة والمختلفة – القراءة المتقطعة كلمة بعد كلمة) .

وعلى مستوى الفهم تمثلت الصعوبات فيما يلي: (تحديد مرادف الكلمة في النص المقروء – تحديد الكلمات الرئيسية في النص المقروء – اقتراح عنوانا آخر للنص – تحديد الفكرة الرئيسية فى النص المقروء – التعبير عن الأفكار الواردة فى النص بعبارات موجزة – تحديد بعض مواطن الجمال في النص المقروء – استنباط الدروس المستفادة من النص – توضيح بعض القيم الشائعة في النص المقروء من حيث الدلالة والفائدة) .

كما دلت النتائج على وجود فروقا دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي في مجموعة التعرف لصالح القياس البعدي من حيث علاج الصعوبات القرائية . كذلك وجود فروقا دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي في مجموعة الفهم لصالح القياس البعدي من حيث علاج الصعوبات القرائية.

كما لوحظ التأثير الجيد الذي حققه هذا البرنامج المعتمد على مدخل التعرف والفهم في علاج الصعوبات القرائية لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس.

الدراسة رقم 8: دراسة رامي علي راشد (2017) بالأردن ،

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تنمية التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر ، تكونت عينة الدراسة من (36) طالبا من

الصف الرابع الأساسي الين يعانون من صعوبات في التعلم في التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي ، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية متساويتين ومتجانستين في العمر الزمني ومستوى التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي.، أظهرت النتائج فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية هاتين المهارتين والقائم على استراتيجيات وأساليب تدريس تتناسب مع طبيعة المهارة (حركية، بصرية ،منطقية، اجتماعية) التي تشكل جوانب القوة لدى الطالب ، والتي يتم توظيفها واستثمارها في علاج نواحي القصور لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وطريقة التدريس حيث تلقى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تدريسا مباشرا على البرنامج التدريبي.

الدراسة رقم 9 : دراسة شلابي عبد الحفيظ (2017) بعنوان " اختبار لعسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية " .

هدفت الدراسة الى تصميم اختبار للكشف عن عسر القراءة في الوسط المدرسي وتطبيقه على تلاميذ المرحلة الابتدائية السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بولاية تلمسان ، وتكونت عينة الدراسة من 200 تلميذ عادي موزعون على ثلاث ابتدائيات ، وتم التحقق من فعالية فقرات الاختبار وخصائصه السيكومترية من حيث الصدق والثبات وإيجاد المعايير الملائمة لعينة التقنين، وقد اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة ، واستخدم مقياس أخر لتشخيص عسر القراءة للدكتور صلاح عميرة علي 2005، للتأكد من الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- توجد فروق بين الأطفال العاديين والأطفال المعسورين في الأخطاء في النص والوعي الفونولوجي.
- توجد فروق بين الأطفال العاديين والأطفال المعسورين في درجات اختبار ذاكرة العمل.
- توجد فروق بين الأطفال العاديين والأطفال المعسورين في درجات اختبار الجرس والاستراتيجية المتبعة في القراءة.

الدراسة رقم 10 :دراسة صالح شوناني محمد (2018) بعنوان "فعالية برنامج تأهيلي قائم على تنمية القدرات البصرية الحركية لتحسين الأداء القرائي والكتابي لدى عسيري القراءة والكتابة" .

هدفت الدراسة للكشف عن فعالية برنامج تأهيلي قائم على تنمية القدرات البصرية الحركية لتحسين الأداء القرائي والكتابي لدى عسيري القراءة والكتابة .ولقد تكونت عينة الدراسة من 20تلميذا من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ،اعتمد الباحث في دراسته على المنهج التجريبي بتصميم اختبارات قبلية وبعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة، واختار الأدوات التالية :اختبار القراءة واختبار الكتابة واختبارين لقياس القدرات البصرية الحركية تم اختيارها من بطارية (NEPSY– 2) وهما اختبار نسخ الأشكال الهندسية واختبار بناء المكعبات . بالإضافة إلى اختبار المصفوفات المتتابعة الذي استخدمه الباحث

لغرض تشخيصي .وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع القياسات لصالح متوسطات القياس البعدي للمجموعة التجريبية ،واتضح أن للبرنامج التأهيلي فعالية في تحسين الأداء القرائي والكتابي. ومما جاء في توصيات الدراسة ضرورة تصميم برامج قائمة على تنويع المداخل العلاجية والتأهيلية والاهتمام بالكشف المبكر لاضطرابات التعلم.

الدراسة رقم 11: دراسة ايمان محمود عبد الحميد العشماوي (2020) بعنوان " برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم"

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وذلك على عينة مكونة من 20 طالب وطالبة تتراوح أعمارهم من (10–12) سنة ، من الطلبة ذوي صعوبات تعلم من الصفوف الخامس والسادس ابتدائي، مقسمين إلى مجموعتين بالتساوي مجموعة تجريبية تم تطبيق البرنامج المقترح عليها وضابطة لم يطبق عليها البرنامج. وتم استخدام مقياس صعوبات القراءة والكتابة الذي تم اشتقاقه من بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية ، واختبار المصفوفات المتتابعة والبرنامج التدريبي لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم ، من اعداد الباحثة ، واستغرق تطبيق البرنامج شهرين بواقع 3 جلسات أسبوعيا ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى عينة الدراسة.

دراسات تتعلق بمهارة القراءة الجهرية (التعرف على الكلمات):

الدراسة رقم 1: دراسة أحمد السعيدي (2007)،

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (الدسلكسيا) في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت وذلك من خلال تعريف التلاميذ ببعض المهارات التي يجدون فيها صعوبة . ولتحقيق هذا الهدف ، تم تصميم برنامج تدريبي لهذا الغرض ، وقد استخدم الباحث الأدوات التالية : بطارية اختبارات الدسلكسيا من إعداد البحيري (2007)،وتم تقنينه من قبل الباحث، والاختبار التحصيلي في اللغة العربية ، والبرنامج التدريبي في تنمية مهارات القراءة الذي يقوم أساسا على استخدام استراتيجية تعدد الحواس ، الذين قام الباحث بإعدادهما. تكونت عينة الدراسة من 29 طالبا وطالبة من طلاب الصف الرابع والخامس ابتدائي، تم تشخيصهم من أصل (400) طالب وطالبة ،وزعت على أربع مجموعات ،تجريبية أولى (10) طلاب وتجريبية ثانية (9) طالبات وضابطة أولى (5) طلاب وضابطة ثانية (5) طالبات، وتم تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي لتلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة)، ثم تم البدء بتطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي2006 /2007 واستغرق البرنامج 40جلسة ، وبعد الانتهاء من البرنامج ، تم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي، وأشارت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية ، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

تلاميذ المجموعة التجريبية باختلاف الجنس ،وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية باختلاف المستوى الدراسي (الرابع /الخامس) الابتدائي. وأوصت الدراسة بإعداد برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة لتدريب المعلمين من أجل التعامل مع الطلبة ذوي الصعوبات القرائية.

الدراسة رقم 2: دراسة "ميشال لا بيير"(2008) بعنوان "فاعلية برنامج تأهيلي للتلاميذ ذوو العسر القرائي السطحي (المرئي) أو المختلط" .

هدفت الدراسة إلى تطوير برنامج تأهيلي تجريبي للتلاميذ الذين لديهم عسر قرائي سطحي أو المختلط على عينة قدرها 16 طفل ،تتراوح أعمارهم من 9 الى 12 سنة، وقسمت العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية ، وشملت أدوات الدراسة :النص القرائي "القبرة" واختبار "أوديديس" للكلمات المنتظمة وغير المنتظمة وأشباه الكلمات ,وكذلك اختبار الأجراس، والخطوط المتشابكة ل "راي" استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لقياس التغييرات الممكنة على المشاركين في الدراسة عقب تطبيق البرنامج ،تكون البرنامج من 10جلسات تأهيلية ودلت النتائج على وجود تحسن عند أفراد العينة التجريبية فيما يخص الذاكرة البصرية و التوجه المكاني للحروف والمسح المرئي وقراءة الكلمات. ومع ذلك فان النتائج المتحصل عليها من الاختبارات السيكومترية لا تسمح بالتأكد من أن البرنامج ساهم في التغيرات الملحوظة وأرجعت الباحثة هذا إلى عدم تخصص الاختبارات لتقييم هذا النوع من البرامج كونها هذه الأخيرة تهدف فقط إلى تحديد العينة .وأوصت الدراسة بمنح فرص التعليم المتخصص والمبكر لهذه الفئة.

الدراسة رقم 3: دراسة محي الدين فواز العلي(2015)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة ،لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي (الحلقة الأولى). ولجمع البيانات الخاصة بالدراسة ، تم تطبيق مجموعة من الأدوات تتمثل فيما يلي:

- اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن من إعداد وتقنين عزيزة رحمة.
- اختبار مهارات القراءة الجهرية من إعداد الباحث.
- مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من إعداد فتحي الزيات .
- قائمة تيلي للذكاءات المتعددة من إعداد وتقنين **نائلة نجيب الخزاندار** لتحديد ذكاءات التلاميذ.
- بناء البرنامج التدريبي في ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة.

وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (30) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي (الحلقة الأولى) من ذوي صعوبات تعلم (القراءة الجهرية) ، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية (15) تلميذ وتلميذة، وضابطة (15) تلميذ وتلميذة.

بعد تطبيق البرنامج، أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات القراءة الجهرية لصالح القياس البعدي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على إختبار مهارات القراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على اختبار مهارات القراءة الجهرية مما يدل على بقاء أثر البرنامج.

الدراسة رقم 4: دراسة أحمد علي رشوان وآخرون (2020) بعنوان تنمية مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بطيئ التعلم باستخدام إستراتيجية الحواس المتعددة (vakt)،

هدفت الدراسة إلى وضع برنامج قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لتنمية مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي بطيئ التعلم والتأكد من فاعليته .

وقد استخدم المنهج شبه التجريبي في الدراسة في تطبيق أدوات الدراسة والتي كانت عبارة عن اختبار لمهارات الاستماع واختبار لمهارات القراءة وبطاقة ملاحظة تخص النطق ، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة كان فعالا في تنمية مهارات الاستماع والقراءة المستهدفة في الدراسة ، سواء المهارات الكلية أو الفرعية ،وتظهر هذه النتائج في الفروق الدالة إحصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعتين عند مستوى الدلالة 0.001 لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية .

وقد أوصت الدراسة باستخدام هذه الإستراتيجية في تدريس مهارات اللغة العربية لتلاميذ الصفوف الأولى لمناسبتها لطبيعة التلاميذ في هذه المرحلة.

الدراسة رقم 5: دراسة بوصبع عائشة (2020) بعنوان فـاعلية إستراتيجية الحواس المتعددة في تـحسين مـهارات الــقراءة لــدى التلاميذ المعسورين قرائيا – دراسة ميدانية بولاية المسيلة.

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ المعسرين قرائيا، وقد اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي. تكونت عينة الدراسة من 20تلميذ وتلميذة.

استخدمت الباحثة لجمع البيانات المقابلة والاختبارات التشخيصية: اختبار رسم الشخص لقياس الذكاء واختبار صعوبات التعرف وقراءة الكلمات لصلاح عميرة علي ،بينما اختبار القراءة "نص المعلم" لصاحبه شلابي عبد الحفيظ فقد تم تطبيقه قبل وبعد التجربة لقياس أثر البرنامج التدريبي.

ولتحقيق هدف البحث قامت الباحثة ببناء وتطبيق برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لمدة زمنية قدرت ب 8 أسابيع بواقع ثلاث حصص في الأسبوع. وبعد المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار ت t-test و اختبار ويلكوكسون ، وأسفرت هذه الدراسة على مجموعة من النتائج التالية :

- يعمل البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة على تناقص عدد أخطاء الحذف، الإضافة، و الإبدال لدى التلاميذ عينة الدراسة .
- يعمل البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة على تقليص الزمن المستغرق في القراءة لدى التلاميذ عينة الدراسة.
- **دراسات تتعلق بمهارة الفهم القرائي:**

الدراسة رقم 1: دراسة ناجح علي الخوالدة (2008) بعنوان "فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية الأردن ، تكونت العينة الكلية للدراسة من 40 تلميذة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الصفوف الثالث والرابع والخامس ، تم اختيارهن بطريقة قصدية من مدرسة الربيع بن معوذ الأساسية ،وتم تطبيق أدوات الفرز على أفراد العينة الكلية حيث تم التوصل إلى العينة النهائية التي قوامها 30 تلميذة يعانين من صعوبات الفهم القرائي ، وقسمت عينة الدراسة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية ، يتكون كل منها من 15 تلميذة.

ولتحقيق هدف الدراسة ، تم استخدام 3 نصوص قرائية من محتوى المناهج الدراسية في الصفوف المعنية ، واختبار الفهم القرائي من إعداد الباحث، والبرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي، وللتحقق من صدق الاختبار والبرنامج التعليمي ن تم عرضهما على 10 محكمين من ذوي الخبرة والتخصص , وتحقق الباحث من ثبات الاختبار وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (50) تلميذا وتلميذة .

واستخدمت في الدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، واختبار ت ، وتحليل التباين الأحادي لاستخراج نتائج التطبيق ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات أفراد المجموعتين في مهارات الفهم القرائي على الاختبار البعدي ، تعزى للبرنامج التعليمي ولصالح المجموعة التجريبية .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات تلميذات المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي في الاختبار البعدي ومتوسط علاماتهم على اختبار المتابعة ، تعزى

للبرنامج التعليمي، ويشير ذلك إلى استمرار فعالية البرنامج التعليمي وبقاء أثر التعلم بعد مضي شهر من تطبيق البرنامج التعليمي.

الدراسة رقم 2: دراسة سالم بن ناصر الكحالي (2011) هدفت الدراسة إلى تشخيص صعوبات تعلم القراءة وتصميم برنامج لعلاج هذه الصعوبات قصد تحسين مهارات الفهم في القراءة الصامتة ،

قام الباحث بتحديد مهارات الفهم للقراءة الصامتة واستخدم الأدوات التالية لأغراض الدراسة :

- اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة .
- اختبار رافن للذكاء .
- البرنامج العلاجي المعد.

بغرض التعرف على أثر البرنامج العلاجي، استخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة قدرها (60) تلميذ من تلاميذ الصف الخامس ابتدائي بسلطنة عمان، قسمت بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية (30)تلميذ وضابطة (30) تلميذ.

وجاءت نتائج الدراسة كما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمهارات الفهم بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مهارات كل من(فهم الكلمة، الجملة، الفقرة) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمهارات الفهم ودرجات كل من (فهم الكلمة ،فهم الجملة، فهم الفقرة) بين الاختبارين القبيل والبعدي للمجموعة الضابطة.

تؤكد النتائج فاعلية البرنامج القائم على التدريبات العلاجية وتنوع الطرائق والأساليب وتغيير البيئة في تحسين مهارات الفهم لدى التلاميذ عينة الدراسة.

الدراسة رقم 3 : دراسة (Françoise Armand et d'autres,2014) حول فاعلية التدريس التبادلي في دعم القراءة للتلاميذ الذين يعانون تأخر دراسي ، استخدمت على مجموعة من التلاميذ ،بهدف الفهم القرائي ، استفادوا من تدريس الاستراتيجيات الأربعة للتدريس التبادلي مدة 6 اسابيع بمعدل حصتين أسبوعيا ، حيث تم التدرب أولا على الاستراتيجيات الفرعية بطريقة مباشرة ، وبمساعدة المدرس ، ثم تطبيقها بشكل مستقل، و بعد خضوع المجموعة لاختبار الفهم ، أظهرت النتائج تحسن في مستواهم في الفهم القرائي، كما كشفت المقابلات الفردية مع المجموعة التجريبية ، ان التلاميذ تعلموا كيف يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية قبل وأثناء وبعد القراءة ، ومحاولتهم البحث على المعنى والربط بالمعلومات القبلية .مما أدى الى تغيير رؤيتهم للقراءة مقارنة بالمجموعة

الضابطة التي لم تبدي تحسن . وأوصت الدراسة بضرورة تثبيت هذه المداخل الجديدة (مدخل التدريس التبادلي) في الاوساط المدرسية.

الدراسة رقم 4: دراسة زبيدة بيوض (2018) بعنوان " فاعلية برنامج تعليمي علاجي قائم على بعض الاستراتيجيات ما وراء المعرفية لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي". – دراسة ميدانية بمدارس مدينة ورقلة .

وقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي علاجي قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي، ولاختبار فرضيات الدراسة استخدم المنهج التجريبي وأجريت الدراسة على عينة تكونت من30تلميذا وتلميذة من فئة بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي، اختيروا بطريقة عشوائية، وزعوا بالتساوي على مجموعتين متكافئتين ومتجانستين، مجموعة تجريبية تتكون من 15تلميذا وتلميذة، وأخرى ضابطة، تمثلت أدوات الدراسة في كل من مقياس وكسلر ومقياس رسم الرجل والاختبار التحصيلي القبلي والبعدي من إعداد الطالبة، والبرنامج التعليمي العلاجي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة من إعداد الطالبة. حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– توجد فروق دالة إحصائيا في الفهم القرائي بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

– توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد الاختبار التحصيلي الثاني للقياس البعدي في الفهم القرائي (الكلمة، الجملة) ولا توجد فروق على بعد الفقرة.

الدراسة رقم 5 :دراسة سالمة حسن الشهري(2019) بعنوان "فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التبادلي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف السادس .

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام التعليم التبادلي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، لدى طالبات الصف السادس ، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعتين ضابطة وتجريبية ، وطبقت الدراسة على عينة قدرها 60 طالبة ،تم توزيعهم على المجموعتين، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة لمهارات الاستيعاب القرائي ، واختبار تحصيلي لقياس مهارات الاستيعاب القرائي ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيا لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي، الاستنتاجي والنقدي) ،وقد أوصت الدراسة باستخدام هذه الإستراتيجية في جميع المستويات الدراسية .وتدريب المعلمات على كيفية استخدام هذه الإستراتيجية. مستويات الفهم القرائي .

الدراسة رقم 6: دراسة سهام عبد المنعم بكري (2021) بعنوان " برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السابع ذوي صعوبات التعلم بدولة الإمارات العربية المتحدة ".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي ، وتكونت عينة الدراسة من 26 تلميذا موزعين على مجموعتين ضابطة وتجريبية (13)، ولتحقيق هدف الدراسة، قامت الباحثة بعمل اختبار تحصيلي يقيس مهارات الفهم القرائي ، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وقد أظهرت النتائج في مجملها ،أن استخدام البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة كان له أثر ايجابي في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم. وقد أوصت الدراسة بزيادة الاهتمام الأكاديمي بالفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم، واستخدام مهارات ما وراء المعرفة في التدريس وذلك لمساعدتها على تنشيط المعرفة السابقة وإثارة الاهتمام لدى التلاميذ.

تعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه الشبه :

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث:

الأهداف : مجمل الدراسات تسعى إلى تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوو صعوبات القراءة بغض النظر على المداخل والاستراتيجيات المستخدمة والمهارة المقصودة سواء التعرف أو الفهم القرائي، أو نوعية القراءة الجهرية أو الصامتة.

المهارات المراد تنميتها : أغلب الدراسات تجمع على جملة من المهارات التي يجب تنميتها في هذه المرحلة والتي تشكل صعوبات لدى هاته الفئة من الأطفال .

المرحلة الدراسية المقصودة : اهتمت بعض الدراسات بنفس المستوى المتطرق اليه في الدراسة الحالية (السنة الثالثة ابتدائي) مثل دراسة (صلاح عميرة،2005،أحمد بدوي،2014،منى اللبودي 2005،عبد الله البرعي،2013) ، باعتبارها السنة التي يكون الطفل اكتسب فيها المهارات الأساسية في القراءة والكتابة ، وهي المرحلة الأنسب لاكتشاف هؤلاء التلاميذ.

الاستراتيجيات المستخدمة: كل الدراسات تهتم بالبرامج سواء التدريبية، العلاجية أو التعليمية باعتبارها أهم البدائل المستخدمة لمساعدة هذه الفئة .

المنهج المستخدم: أغلب الدراسات استخدمت المنهج التجريبي أو شبه التجريبي ، باعتبارهما الانسب لتحقيق الهدف من الدراسة .

تتميز الدراسة الحالية بما يلي :

- الدمج بين أكثر من استراتيجية تدريسية أثبتت فاعليتها من خلال الدراسات .

- الدمج بين أكثر من مدخل (التعرف والفهم) انطلاقا من مبدأ أن عملية القراءة لا تتم الا من خلال إعطاء معنى لما نقرأ.
- التركيز على المهارات القرائية التي لم يتم إتقانها في المرحلة السابقة والتي تعتبر مهارات أساسية في القراءة .
- تنويع الأساليب في التدريس (المناقشة ، لعب الأدوار ، التعلم الفردي و الجماعي).

القراءة ومهاراتها

الفصل الثالث : القراءة ومهاراتها

- تمهيد

1- تعريف القراءة

2- أهداف القراءة

3- مراحل تعلم القراءة

4- العوامل المؤثرة في القراءة

5- أنواع القراءة

6- طرق تعلم القراءة

7- مهارة القراءة

8- مهارة الفهم القرائي

9- مهارات القراءة في المرحلة الابتدائية

10- مستويات الفهم القرائي

11- أهمية الفهم القرائي

12- مراحل الفهم القرائي

13- العوامل المؤثرة في الفهم القرائي

14- تدريس الفهم القرائي

- خلاصة

تمهيد:

القراءة أداة الدراسة ومفتاح المعرفة فمنها تأتي جميع الخبرات، وتعتبر من أهم المهارات اللغوية التي يمكن أن يمتلكها الفرد، لكونها وسيلة التواصل والسبيل إلى توسيع المدارك والأفاق. وعامل من عوامل النمو العقلي ، ووسيلة لمضاعفة خبرة الفرد الإنسانية. وتكتسي القراءة أهميتها ومكانتها من التشريف الذي حظيت به في ديننا اذ كانت أول أمر وخطاب من الله عز وجل إلى نبيه الكريم ، في قوله تعالى "اقرأ باسم ربك الذي خلق (1) خلق الإنسان من علق (2) اقرأ وربك الأكرم (3) الذي علم بالقلم (4) علم الإنسان ما لم يعلم (5) " (سورة العلق).

وقد حظيت القراءة باهتمام الباحثين لأنها تشكل المحور الأساسي لصعوبات التعلم الأكاديمية (85 –90 % من مجتمع الأطفال ذوي صعوبات التعلم)، وأكبر مشكل يواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. كما تمثل صعوبات القراءة السبب الرئيسي في الفشل الدراسي, كون القراءة ليست بالعملية البسيطة فهي عملية معقدة تشترك في أدائها الحواس والخبرة والذكاء، فقراءة جملة بسيطة تستوجب رؤية الكلمات المكتوبة والنطق بها، وإدراك معناها والتأثر بها.

وفي هذا الفصل سنتطرق إلى مفهوم القراءة ، أهدافها وأنواعها ، مهاراتها وطرق تعلمها وأهم العوامل المؤثرة في تعلمها.

1- تعريف القراءة :

تعرف القراءة لغة على أنها" الصوت الذي ينتج عن النطق بالكلام المكتوب "أي تحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات كلامية من خلال الربط بين حروف الكلمة وأصواتها.

وتعرف اصطلاحا على انها "نشاط فكري وعقلي يدخل فيه الكثير من العوامل سواء أكانت من ناحية القارئ نفسه او من ناحية البيئة أو المادة المقروءة" (شعبان عبد الباري ، 2010، ص30)

تقوم القراءة على رؤية الأشياء المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها ويعرفها أحمد عبد الله ومصطفى فهيم على أنها عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز.(سليمان إبراهيم، 2010، ص295).

فالقراءة كعملية تتضمن إضافة إلى الجانب الصوتي ، استحضار المعنى المناسب لما هو مطبوع، وهذا الاستحضار لا يمكن أن يتم بمعزل عما لدى القارئ من معلومات مخزنة ،وعما لديه من إمكانيات في معالجة المعلومات وحل المشكلات... لذا يفترض أن القراءة الجيدة تعتمد على المعلومات غير البصرية أي تلك المخزنة في الدماغ (الريماوي،2008،ص 327)

وتعرف أيضا على أنها عملية معقدة تشترك فيها عدة وظائف فيزيولوجية وحركية ومعرفية ، فيزيولوجية كأعضاء النطق والرؤية والسمع ، وحركية كحركة العينين والتلفظ بالكلمات ومعرفية كالانتباه والإدراك والذاكرة.

ويعرف حسن شحاتة القراءة على أنها عملية معقدة تفك فيها الرموز المكتوبة ، وتربط فيها المعاني ، ومن ثم تفسر وفقا لخبرات القارئ السابقة ، لتكون بذلك عملية بناء للحقائق الكامنة وراء الرموز يتم من خلالها الربط والإدراك والموازنة والفهم والاختبار والتقويم والتذكر والتنظيم والاستنباط والابتكار. (مرزوق صالح،2018).

ويضيف (Foucambert ,1996) أن القراءة ليست بتعلم فك الرموز وإنما بتعلم فهم الرموز وإعطائها معنى .(زدام ،2017)، ومن المنظور المعرفي ، تعرف القراءة على أنها عملية تنظيم للمعرفة .

ومن جهة أخرى ، يمكن القول أن من يقرأ جيدا هو من يستطيع إدارة العمليات المعرفية وما وراء المعرفية اللازمة لبناء المعنى (Almasi, 2003; Giasson, 2003; Van Grunderbeeck et al., 2003).

وهناك تعريف المعهد القومي الأمريكي للقراءة والكتابة الذي يعد أكثر شمولا الذي يعرف القراءة على أنها ذلك النسق المعقد الذي يمكننا بموجبه استخراج المعنى من مادة مطبوعة معينة، ويتطلب توفر المكونات التالية:

- المهارات والمعارف اللازمة لفهم تلك الكيفية التي ترتبط بموجبها الفونيمات والأصوات الكلامية بالمادة المطبوعة.
- القدرة على فك شفرة الكلمات غير المألوفة.
- القدرة على القراءة بطلاقة .
- خلفية كافية من المعلومات والمفردات اللغوية تسهم في حدوث الفهم القرائي.
- تطوير استراتيجيات فعالة ملائمة يتم بموجبها استخلاص المعنى من تلك المادة المطبوعة.
- وجود أو توفر الدافعية للقراءة والإبقاء عليها.(دانيال هالاهان وآخرون،2007، ص517)

كما ترتبط القراءة بمجموعة من العمليات العقلية المتسلسلة وهي :

- تركيز الانتباه على الحروف المطبوعة والتحكم في حركة العينين .
- التعرف على الأصوات المرتبطة بالحروف.
- فهم معاني الكلمات في الجملة.
- بناء أفكار جديدة بالاعتماد على المعرفة السابقة.
- اختزان تلك الأفكار في الذاكرة.(محمد النوايسة وطايع القطاونة،2015)

ومن هذه التعريفات ووجهات النظر ، يمكن القول أن للقراءة جانبين متكاملين الأول الآلي ويشمل التعرف على شكل الحروف وأصواتها وإمكانية تشكيل كلمات وجمل ،والثاني المتعلق بالجانب المعرفي الذهني المتمثل في فهم واستيعاب وتوظيف ما يقرأ ولا يمكن بأي حال من الأحوال إهمال جانب دون الآخر في عملية القراءة وإلا تفقد القراءة هدفها والغاية منها. وهي في النهاية ليست بالعملية السهلة

المتاحة للجميع، بل تحتاج إلى مجموعة من العمليات العقلية من إدراك وتذكر وربط واستنتاج وتوظيف للخبرة السابقة، فإن لم يستطع القارئ أن يستعين بخبرته لتفسير الرموز المكتوبة فإن ذلك يقلل من درجة فهمه لما يقرأ.

2- أهداف القراءة:

- وسيلة للتواصل والتفاهم بين أفراد المجتمع.
- وسيلة لاكتساب المعرفة والخبرات الجديدة.
- توسع المدارك العقلية بسبب المعلومات المكتسبة. (عبد الباري ،2010)
- أداة للتعلم في الحياة المدرسية ووسيلة لبناء شخصية الفرد والنهوض بمجتمعه.
- تساعد القراءة على التعليم الذاتي و التعليم المستمر.
- أسلوب من أساليب حل المشكلات .

القراءة بمثابة بناء لنظام القيم الموجهة للسلوك الفردي والجماعي.(فرحاوي،2006).

أما بالنسبة لأهداف القراءة في المرحلة الابتدائية فتتمثل فيما يلي:

- قراءة نصوص متوسطة الطول قراءة سليمة بتنغيم مناسب.
- التعرف على أنماط النصوص والتميز بينها.
- تذوق الجانب الجمالي فيها بالتفاعل معها.
- التدريب على استعمال القاموس اللغوي.(وزارة التربية الوطنية،2016،ص 8)

3- مراحل تعلم القراءة:

تشير العديد من الدراسات وأدبيات القراءة إلى أن تعلم القراءة يمر وفق مراحل أهمها :

المرحلة الأولى: أو ما تسمى مرحلة ما قبل القراءة أو مرحلة الاستعداد للقراءة ،وفيها يركز الطفل على الحرف الأول وعلى الصور والأشكال ، وتظهر في عمر ما قبل 6 سنوات.

المرحلة الثانية: مرحلة فك الرموز وتسمى المرحلة الهجائية أو الصوتية وفيها يربط الطفل بين الرموز الخطية المكتوبة والرموز المنطوقة وفي أثنائها يتم تكوين العادات القرائية الأساسية .وتستخدم الطريقة الجزئية (التركيبية) أو الكلية (التحليلية) أو التوليفية .وتظهر في عمر 6 و7 من العمر.

المرحلة الثالثة: مرحلة الطلاقة في القراءة الجهرية ، يبدأ الطفل في التركيز أكثر على المعنى وتزداد سرعة القراءة الصامتة ودقة الفهم، وتظهر في عمر السابعة والثامنة.

المرحلة الرابعة: وهي مرحلة توظيف القراءة في التعلم، يتم التركيز فيها على فهم النص وتعلمه والتفاعل معه.

المرحلة الخامسة: فيها يتم تنمية المهارات التي تم التدريب عليها وتوظيفها في أنواع القراءة المتنوعة وفيها يقرا الطالب باستخدام مهارات التفكير الإستنتاجي والنقدي ومناقشة الأفكار.(السعيدي،2009،الفرا،2017،عبد الباري ،2010).

فيما يرى بوزان أن القراءة تتكون من ستة مراحل هي : التمثل ثم التعرف ،يليها الفهم فالاستيعاب (الربط بالمخزون المعرفي) وأخيرا الاستبقاء (التخزين في الذاكرة) والاستدعاء(التوظيف عند التواصل). (الخوالدة ،2008)

4- العوامل المؤثرة في عملية تعلم القراءة:

من المعروف أن القراءة ليست بالعملية السهلة والمتاحة لجميع الأطفال ، فقد تتحكم فيها عدة عوامل، وتؤثر في تعلمها ودرجة إتقانها ،ومن هذه العوامل نذكر:

العوامل المعرفية : ولعل أهمها القدرة العقلية العامة والمتمثلة في الذكاء ، ولان القراءة تتطلب درجة من الذكاء ، فإن التأخر القرائي يكون أكثر انتشارا بين التلاميذ ذوي الذكاء المنخفض.

العوامل اللغوية: القراءة ليست عملية عقلية فحسب بل عملية لغوية أساسا ، فالطفل يقرأ كلمات اكتسبها من محيطه وموجودة في خبرته، فكلما زادت مفرداته اللغوية ورصيده ، زاد الفهم لما يقرأ ، لذا وجب الاستعانة بأدب الأطفال والمواد القرائية المستمدة من قاموس الطفل اللغوي.

العوامل السمعية والبصرية: تعتمد القراءة أيضا على سلامة الحواس، وخصوصا السمع والبصر، فالسمع بداية لتعلم الأصوات وتمييزها، والربط بين ما يسمع من أصوات وما يرى من حروف أو كلمات هو بداية تعلم القراءة.

يضاف إلى ذلك العوامل الصحية العامة التي تؤثر على الانتباه والتركيز وبالتالي تحدث مشكلات قرائية .

المؤثرات البيئية الأخرى: وتتمثل في الجو الأسري الذي يساعد على تنمية المعجم اللغوي للطفل، ويتأثر هذا الأخير بالمستوى الاقتصادي والثقافي والاجتماعي، وتفاعله الاجتماعي في الوسط المدرسي.

إلى جانب كل هذه العوامل ، هناك اتجاه الطفل نحو القراءة وإقبالها عليها والرغبة فيها ويساعد النجاح على تحسين الاتجاهات وزيادة الدافعية.

5- أنواع القراءة:

يجمع الباحثين في مجال اللغة وعلم النفس أن للقراءة نوعان أساسيان هما: القراءة الجهرية والقراءة الصامتة.

5-1- القراءة الجهرية :

تعرف **كريمان بدير وإميلي صادق** القراءة الجهرية بأنها نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع ويراعى فيها سلامة النطق ، وعدم الإبدال أو التكرار أو الحذف أو الإضافة ، كما يراعى صحة الضبط النحوي ، وهي أصعب من القراءة الصامتة.(سليمان إبراهيم ،2010،ص 300) ، لأنها تتميز عنها بالتعبير عن الأفكار ونقل المشاعر والأحاسيس إلى الآخرين.

وتشتمل القراءة الجهرية على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرف بواسطة البصر على الرموز الكتابية وإدراك عقلي لمعانيها، وتزيد عليها التعبير بواسطة النطق عن هذه المعاني والنطق بها بصوت جهري.

وفي القراءة الجهرية ، يتدرب التلميذ على تعرف شكل الحروف والكلمات ونطقها نطقا سليما وصحيحا .

وتحظى القراءة الجهرية في المرحلة الابتدائية بالأولوية خاصة في السنوات الأولى الثلاثة ،ويتساوى في القسم الثالث نصيب القراءة الصامتة مع القراءة الجهرية.(مرزوق صالح،2018).

وتقوم القراءة الجهرية على عدة عناصر :

- رؤية العين للمادة المقروءة.
- نطق المادة المقروءة.
- تمثل المعنى للمادة المقروءة ثم التفاعل مع المقروء .(محمود البرعي، 2013).

مزايا القراءة الجهرية:

- التدريب على القراءة المعبرة والنطق السليم.
- التدريب على السرعة المناسبة والصوت المناسب.
- استخدام كل الحواس في القراءة الجهرية من ابصار واستماع ونطق وتعبيرات الوجه.
- تعين التلميذ من الخروج من دائرة الانطواء والخجل.
- تكشف عن عيوب النطق وما يرتبط بها من فهم المقروء.(عبد العزيز النصار ،2016)

من عيوبها :

- لا تلائم الحياة الاجتماعية لما فيها من إزعاج للآخرين، وتشويش عليهم.
- تأخذ وقتا أطول وجهد أكثر لما فيها من مراعاة لمخارج الحروف، والنطق الصحيح للكلمات.
- الاهتمام أقل للمعنى وذلك لتركيز المجهود على القراءة السليمة الصحيحة.
- تنحصر هذه القراءة في القسم فقط ولا يستطيع القارئ ممارستها خارج المدرسة.

5-2- القراءة الصامتة:

يقصد بالقراءة الصامتة فهم وإدراك المادة المقروءة دون استخدام أجهزة النطق.

تعرف القراءة الصامتة بأنها" تعرف الكلمات والجمل وفهمها دون النطق بأصواتها بغير تحريك الشفتين أو الهمس عند القراءة ، مع مراعاة الفهم ودقته، وإثراء مادة الطفل اللغوية والتذوق، وهي عملية فكرية لا دخل للصوت فيها " .(سليمان إبراهيم،2010،ص 301).وبالتالي فهي تختصر المجهود العضلي الذي يقوم به جهاز النطق ، وتكتفي بالقراءة الذهنية بواسطة النظر .لذا فهي تعتبر أداة من أدوات الفهم والاستيعاب.(الراشد، 2001)

وتقوم القراءة الصامتة على العناصر التالية:

- النظر إلى المادة المقروءة.
- قراءة الكلمات والجمل.
- النشاط الذهني المصاحب والمؤدي إلى الفهم.(محمود البرعي، 2013)

مزايا القراءة الصامتة:

- تعود المتعلم الاعتماد على نفسه في الفهم.
- توفر الوقت والجهد.
- زيادة سرعة المتعلم في القراءة مع الاهتمام بالمعنى.
- زيادة حصيلة القارئ اللغوية و الفكرية ,لأن القراءة الصامتة تتيح للقارئ تأمل العبارات و التراكيب و التفكير فيها مما ينمي ثروته اللغوية .
- ترتبط بالتحصيل الأكاديمي وتساعد على تحسنه.
- أسلوب القراءة الطبيعية التي يمارسها الإنسان في مواقف الحياة المختلفة يوميا.
- مناسبة مع ما يستوجبه الذوق الاجتماعي.

ومن عيوب القراءة الصامتة ،يذكر (محمد ملحم ،2002) ما يلي:

- تساعد على شرود الذهن، قلة التركيز، والانتباه من المعلم.
- لا تشجع القراء على الوقوف أمام الجماعات، أو مواجهة مواقف اجتماعية لأنها قراءة فردية
- إهمال وإغفال لسلامة النطق ومخارج الحروف. (بوصبع،2020)

6-طرق تعلم القراءة:

الطريقة التركيبية (الجزئية) أو المقطعية من الجزء إلى الكل : تقوم الطريقة التركيبية على تعليم التلاميذ الحروف الدالة على الأصوات وكيفية تحويل الحروف أو تجمعات الحروف إلى أصوات، ثم القيام بضم الأصوات معا لتكوين كلمات. (هالاهان وآخرون ،2007).

أسلوب يتدرج من الجزء إلى الكل ، ويهتم اهتماما واعيا بالأجزاء لكل كلمة.

ومن أصحاب هذه الطريقة المربية مونتيسوري التي بينت أهمية التصور الصوتي للكتابة الذي لا بد أن يكرر ويربط بالرموز الكتابية إلى غاية التعرف الجيد (حرف – صوت)،ثم يأتي دور تشكيل المقاطع ثم الكلمات فالجمل .(زدام،2017)

ويندرج ضمن هذه الطريقة : الطريقة الحرفية والطريقة الصوتية، والطريقة المقطعية :

1) الطريقة الحرفية (أو الأبجدية): تقوم هذه الطريقة على تعليم الحروف الهجائية بأسمائها، بالترتيب، ثم يتم تعليم الحروف ممدودة، ذات حرفين، ثم ثلاث أحرف إلى أن يصل التلميذ إلى نطق كلمات بأكملها بعد تسمية كل حرف من أحرف هذه الكلمة.

2) الطريقة الصوتية: تقوم هذه الطريقة على تعلم الحروف بأصواتها بدلا من تعلم أسمائها، ثم ينتقل إلى تعلم المقاطع (اجتماع حرفين معا) ، ثم ينتقل إلى نطق الكلمة كاملة صوتا .

والتعليم بالطريقة الصوتية يسهل تعليم القراءة ، لأن عملية التهجئة تصبح أوتوماتيكية، عندما تصبح قدرة التلميذ على التحليل والتركيب كبيرة، وفيها يتعلم التلميذ الحروف بأصواتها دون النظر إلى ترتيبها الهجائي ، وتعتبر هذه الطريقة من أحسن طرائق التعليم للمبتدئين.(عبد الخفاجي ، 2015).

مزايا وعيوب الطريقة التركيبية :

المزايا:

- سهولة تعلمها وتشخيصها لعيوب النطق وعلاجها.
- تتفق مع مبادئ المدرسة السلوكية من حيث أنها تجزئ السلوك إلى أجزائه البسيطة.

العيوب :

- تخالف الطريقة الطبيعية من حيث إدراك الإنسان للأشياء أدراكا كليا .
- تخالف طبيعة التحدث والتعبير لأن الطفل يعبر عن معان لا أحرف وكلمات منفصلة.
- البطيء في القراءة ومن ثم إهمال المعنى.

3) الطريقة المقطعية: تعتمد على مقاطع الكلمات كوحدات لها في تعليم القراءة للمبتدئين ، بدلا من الحروف وتعتبر هذه الطريقة أكثر ملائمة من الطريقتين السابقتين للمبتدئين.(عاشور و مقدادي،2005)

الطريقة الكلية أو التحليلية : تسير على عكس الطريقة التركيبية، وهي التي تهتم بالكل قبل الجزء وتعطي الأولوية للقراءة من أجل المعنى ، تشكل هذه الأخيرة المناهج والمقررات الدراسية للقراءة في المدارس.

يقوم تعليم القراءة بهذه الطريقة على مبدآ نظرية الجشطالت ،التي مفادها أننا ندرك الأشياء بطريقة كلية ثم كأجزاء وتفاصيل.

وعلى هذا الأساس فإن الطفل يعرف الكثير من أسماء الأشياء المحيطة به ، قبل أن يدخل المدرسة، فتعرض عليه كلمات سمعها واستعملها في حياته، ثم يتعلم صورة وصوت هذه الكلمات ، ثم ينتقل للتعرف على أجزائها . ومن هذا المنطلق سميت هذه الطريقة أيضا بالتحليلية لأن التلميذ يتعلم الكلمة كاملة ثم يحللها إلى أجزائها من مقاطع وحروف.

(عبد الخفاجي ، 2015).

تضم الطريقة التحليلية :

أسلوب الكلمة : طريقة لتدريس القراءة تقوم بتقديم الكلمات كاملة للطفل ،بدون تحليلها إلى أجزائها الفرعية ، وتشمل هذه الطريقة قراءة الكلمات عن طريق النظر وذلك بعرضها بشكل متكرر، في سياقات ذات معنى أو عرضها مرفقة بالصورة التي تعبر عنها.

وهنا يكون البدء بتعليم المبتدئين القراءة بالكلمة اولا ،ثم الانتقال إلى تحليل الكلمات إلى الحروف والأصوات ثم تكوين كلمات جديدة من الحروف والأصوات .

أسلوب الجملة : يكون البدء بتقديم جملة كاملة ثم تحليلها إلى كلمات ثم تحليل الكلمة إلى حروفها وأصواتها.(زدام،2017)، وذلك باعتبار أن الجملة وحدة ذات معنى، وتكون الجملة من مألوف الطفل ثم تحلل الجملة إلى كلمات ثم الكلمة إلى حروف ويكون التركيز دائما على الحرف الجديد أو الكلمة الجديدة.

مزايا وعيوب الطريقة التحليلية :

المزايا:

- تتفق مع مبادئ التدريس العامة التي تنطلق من المعلوم إلى المجهول وتتصل بخبرة الطفل السابقة.
- تعود الطفل على الفهم ، من خلال ربط المعنى بالشكل فلا يقرأ ما لا يفهم.

العيوب:

لا تعنى عناية خاصة بالمهارات اللازمة للتعرف على الحروف وهذا ما يؤدي إلى الخلط بين الحروف المتشابهة والكلمات المتشابهة. (عبد الخفاجي ، 2015).

الجدير بالذكر أن العديد من الخبراء في مجال صعوبات التعلم أمثال بول وبلاشمان (1988)وباتمان (1996)و وليامز (1980) وغيرهم يؤيدون إتباع الأساليب التركيبية في تعلم القراءة (هالاهان وآخرون ،2007)، اذ تبين أن التركيب الصوتي هو من أهم المهارات التي تحول القارئ من قارئ مبتدأ إلى قارئ متمرس (زدام ،2017،عن Share،1995).

كما تشير الدراسات والبحوث إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى تدريس مباشر ومنظم وصريح ، ومنها استخدام الحروف الأبجدية وعناصرها ورموزها والموالفة بين الحروف ونطقها .(سليمان ابراهيم ،2010،ص:305)

الطريقة المزدوجة : وتسمى أيضا الطريقة التركيبية التحليلية

تجمع هذه الطريقة بين التركيب والتحليل لذا فهي تركز على الفهم والمعنى من جهة وصحة النطق من جهة أخرى.

وتقوم هذه الطريقة على أسس نفسية ولغوية ،أهمها:

- القراءة عملية التقاط بصري للرموز الكتابية وليست تخمينا أو حدسا ، لذا فإن معرفة الحروف أساسا مهما في هذه العملية.
- إدراك الأشياء جملة واحدة.

وتستهل هذه الطريقة خطواتها التعليمية باختيار كلمات قصيرة مألوفة ، استغلال الصور الملونة ، النماذج وغيرها.(قربوع،2013،ص42)

7- مهارات القراءة:

ويذكر السعيدي(2009) أهم المهارات الأساسية في القراءة :

- التعرف على الكلمات .
- التأكد من معاني الكلمات .
- فهم المواد المقروءة وتفسيرها .
- إدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والفقرات.
- القراءة في صمت بما يحقق الاقتصاد في الجهد والوقت.
- القراءة جهرا في صحة وسلامة.
- النطق السليم والأداء المعبر والطلاقة . (السعيدي ،2009، ص18).

وفي هذا الدراسة سنتطرق إلى مهارتي القراءة الأساسية والمتمثلة في : مهارة التعرف على الكلمة ومهارة الفهم القرائي.

مهارة التعرف على الكلمة: تسمى مهارة المستوى الأدنى التي بدونها لا يستطيع القارئ الوصول إلى الهدف الأساسي للقراءة. وتشير مهارة تعرف الكلمة إلى عملية تحويل الرموز المكتوبة، التمثيل الكتابي للكلمة، إلى الأصوات الموافقة لها.

وتتطلب هذه العملية، التي تعرف بفك الشفرة أيضا، أن يكون التلاميذ على دراية بالحروف الهجائية ، واتجاه القراءة، وكيفية الجمع أو ضم تلك الأصوات.(هالاهان وآخرون،2007)

وتعرف أيضا على أنها القدرة على النظر إلى الكلمة وقراءتها ،ويمكن تحقيق هذه المهارة إما عن طريق معرفة الكلمة بمجرد رؤيتها نتيجة الخبرة السابقة،(التعرف البصري)أو تحليل الكلمة إلى الأحرف التي تتكون منها وتذكر صوت كل حرف فيها ودمج الأصوات معا لتشكيل كلمة (التحليل التركيبي) .(عبده ،2012)

وتتضمن مهارة التعرف على الكلمة عدة استراتيجيات منها :نطق الكلمات ومدلول الكلمات ودلالات السياق.(السعيدي،2009).

ويشير علي مدكور إلى المهارات الفرعية التالية لمهارة التعرف على الكلمة:

- إتقان التعرف البصري .
- القدرة على تحليل الكلمات: تحليل صوتي و يقصد به التلفظ بالكلمة صوتا و تحليل تركيبي ويعني إدراك أجزاء الكلمة . (البشير ،2015)
- تعرف الكلمات مهما اختلف شكل كتابتها .
- تعرف حروف الهجاء صوتا ورسما.

- إدراك التشابه والاختلاف بين الحروف وبين الكلمات.(اللبودي ،2005)

- كيف يتم التعرف على الكلمات : (آليات التعرف على الكلمات) ويعمل ميكانيزم التعرف على الكلمات بطريقتين هما:

الطريقة المباشرة: تسمى طريقة الإرسال، أو التعرف المباشر على الشكل الكلي للكلمة ومعناها، تعتمد على أساس أن هناك معجم لغوي تخزن فيها جميع خصائص الكلمة (الصوتية، والرمزية والدلالية)، ويقوم القارئ بقراءة الكلمة من هذا الرصيد أي قراءة مباشرة من القاموس.

وتتم القراءة وفق هذا المسلك (المفرداتي أو المعجمي) من خلال المراحل التالية :

- التحليل البصري للكلمات .
- التعرف السريع على الكلمات المألوفة بشكل إجمالي وذلك بالعودة إلى المعجم الداخلي .
- إيجاد معناها أي فهمها.
- استخدام المفردة الفونولوجية.
- إنتاج الصوت المناسب المقابل لها.(مفيدة،2011).

الطريقة الغير مباشرة : وتسمى طريقة التجميع ، أو المسلك الفونولوجي ،ويتم من خلالها قراءة الكلمات عن طريق تقطيعها إلى مقاطع وحروف. ومطابقة كل حرف بما يقابله من صوت وعلى الطفل أن يكون واعيا بأن الكلمات تتكون من أصوات حتى يستطيع تطوير طريقة القراءة بالتجميع.

ويلجأ القارئ إلى هذه الطريقة عندما تكون الكلمات غير معروفة لديه أو دون معنى ، وذلك وفق المراحل التالية:

- تقطيع الكلمة إلى وحدات خطية.
- تحويل الوحدات الخطية إلى وحدات صوتية.
- تجميع الوحدات الصوتية حتى يكتمل المعنى لديه.(مفيدة،2011).

وقد أجمع الباحثين في هذا المجال، أن الكلمات المألوفة تقرأ بالطريقة المباشرة أي المرور المباشر من المكتوب إلى المعنى بينما تقرأ الكلمات الغريبة والصعبة بالطريقة الغير مباشرة.(سهام ،2013)

ويواجه القراء الذين يعانون من صعوبات القراءة مشكلات في مهارة تعرف الكلمة، لذا هم يبذلون جهدا كبيرا يفقدهم القدرة على الفهم. ومن أهم الاستراتيجيات التي تساعدهم على امتلاك هذه المهارة ،أسلوب أو طريقة (VAKT) وهو ما يعرف بتعدد الوسائط أو الحواس.

كما انه من خلال التكرار والممارسة ، يتم التعرف على الكلمات بطريقة مباشرة دون الوساطة الفونولوجية اي دون اللجوء إلى تقسيم الكلمة وإعادة تجميعها.

وهناك عدد من التقنيات والنشاطات التي تدعم أساليب تعرف الكلمة ومنها:

التعرف السريع على الكلمة: من خلال تحديد الكلمة المطابقة لها من مجموعة كلمات.

إكمال الجمل الناقصة: من خلال اختيار الكلمة المناسبة لإكمال جملة ناقصة (برابح، 2007) .

ربط الكلمة بشكلها : يستخدم هذا الإجراء التغذية الراجعة التصحيحية والتمرين والممارسة لمساعدة الطلاب على ربط الكلمات الشفوية بأشكالها الكتابية إلى مستوى يصبح تعرفها آليا. (تنطق الكلمة ويربط التلميذ بين ما سمع مع ما هو مكتوب أمامه)

ربط الكلمة بالصورة: يفيد في تعرف الكلمة ربطها بصورة وبخاصة إذا كانت الصورة ترتبط ارتباطا جيدا بالكلمة, إذ تسمح للقارئ بالاستدلال على الكلمة من صورة بصرية.

الربط بكلمة أو جملة: يشجع هذا الأسلوب الطلاب على ربط كلمة غير معروفة لهم بجملة أو كلمة شفوية مألوفة ،هذه الأخيرة ممكن أن تساعد في تعرف الكلمة عند القراءة .

الإغلاق في تعرف الكلمة: تستخدم تقنية الإغلاق لتشجيع الطلاب على استخدام تلميحات المعنى والنحو للمساعدة في تعرف الكلمات المجهولة في القراءة. فقد يحدث أحيانا أن بعض القراء المبتدئين الذين يجدون صعوبة في الانتفاع من استراتيجيات تعرف الكلمة لا يستخدمون الاستراتيجيات التي تتصل بلغتهم الشفوية, وسيعتمدون مبدئيا على الصورة البصرية أو التحليل الصوتي, وتأتي تقنية الإغلاق لتشجيع الطلاب على استخدام تلميحات المعنى والنحو بحذف بعض الكلمات مما يجعل أمر استخدام الصورة البصرية أو التحليل الصوتي غير ممكن. (صالح معمار، مرجع الكتروني،ص 187، 188)

ومن المهارات الفرعية لمهارة التعرف على الكلمات التي تم اختيارها في هذه الدراسة والتي من المفروض على تلميذ السنة الثالثة أنه أتقنها هي:

- يقرأ الكلمات الثلاثية قراءة صحيحة بحركاتها المختلفة.
- يتعرف اللام الشمسية واللام القمرية.
- يتعرف و يقرأ قراءةً صحيحة كلمات بها مدود.
- يتعرف و يقرأ قراءةً صحيحة كلمات بها تنوينا.
- يتعرف ويميز بين الأحرف المتشابهة شكلا.
- يقرأ قراءة صحيحة كلمات متشابهة شكلا.
- يتعرف ويميز بين الأحرف المتشابهة صوتا.
- يقرأ قراءة صحيحة كلمات متشابهة صوتا.
- يقرأ قراءة صحيحة كلمات بها مقطع ساكن .
- يقرأ قراءة صحيحة كلمات بها حرف مشدّد.

8- مهارة الفهم القرائي :

يعد الفهم والاستيعاب مهارة قرائية أساسية تتطور لدى الأطفال أثناء تعلمهم نطق الكلمات والتعرف على الكلمات البصرية ، وكلما قرأ الطفل أكثر كلما أصبح من السهل بالنسبة له أن يتذكر

أشياء محددة من قبيل الخصائص الرئيسية ومكان الحدث وزمانه وملابساته. ومع التقدم في إتقان مهارات القراءة ستتطور لدى الأطفال مهارات الفهم والاستيعاب المتقدمة مثل الاستنتاج والتقويم وإعادة رواية المقروء.

الفهم القرائي محور عملية القراءة وهدفها النهائي وبالتالي فإنه من لا يفهم ما يقرأ وكأنه لم يقرأ.

الفهم القرائي هو الغاية الأساسية للقراءة كمهارة وكمادة ، ولأهميته فإنه يأتي في مقدمة المواضيع المتعلقة بالدراسات النفسية واللغوية لما ينطوي عليه من أسس نفسية تتعلق بالإدراك والتذكر والاستدعاء، ويتوقف هذا الأخير على عدة أمور حددتها الدراسات والبحوث كما يلي :

- مدى معرفة الطالب بالكلمات الجديدة في النص القرائي. اذ كلما زاد محصول التلميذ اللغوي زادت قدرته على الفهم .
- يتوقف الفهم القرائي على مقروئية النص ويعني بها وضوح الكتابة وسهولة القراءة الراجعة إلى اهتمامات القارئ بالمقروء.
- خبرة القارئ.
- نمو القدرة على الفهم التي تصل إلى مستوى عال في نهاية السنة الثالثة.(عبد الباري، 2010).
- خصائص القارئ العقلية والانفعالية والمعرفية ، وهذه الأخيرة تقف خلف معدل فهمه القرائي.

مما سبق يتضح أن الفهم القرائي لا يعتمد فقط على معرفة معاني الكلمات المقروءة والمعرفة العامة حول سياق النص المقروء، بل يشمل أيضا المعرفة القبلية أو ما يسمى بخبرة القارئ، واهتمامات القارئ كما يتطلب تفاعلا نشطا مع النص .

8-1- مفهوم الفهم القرائي:

يعرف الفهم القرائي بأنه قدرة الفرد على إدراك المعاني وترجمة الأفكار في ضوء ما لديه من معرفة سابقة . (هديل رستم،2016) وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطا يقوم على عمليات التفسير والتحليل ، مستخدما خبرته السابقة ، ويستدل على فهم القارئ من خلال الإجابة عن أسئلة الاختبار المعد لهذا الغرض.

ويعرف أيضا على أنه نشاط ذهني ذو أبعاد متعددة ينطوي على تكوين بيئة ذهنية مشابهة للبيئة التي يقصد المؤلف نقلها أي أن هناك إعادة بناء للنص المقروء.(الخوالدة ،2008).

ومن المنظور المعرفي يعرف الفهم القرائي على أنه عملية عقلية ما وراء معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة والجملة والفقرة من خلال مراقبة المتعلم لذاته ولاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة و تقييمه لها، كما أن للمكتسبات السابقة لديه ولرصيده المعرفي دور في تكوين المعنى والفهم (بيوض،2017) .

- الفهم القرائي :محصلة ما يستوعبه القارئ وما يستنتجه من معارف وحقائق بالاستناد إلى خلفيته المعرفية، فهو عملية عقلية داخلية يتفاعل فيها القارئ مع النص المقروء من خلال ربطه المعلومات المقروءة مع المعلومات المخزنة لديه.

8-2- مهارات الفهم القرائي:

وتنطوي مهارة الفهم القرائي على مهارات فرعية أهمها :

- القدرة على إعطاء الرمز معناه.
- القدرة على فهم الكلمات من السياق.
- القدرة على تحليل معاني الكلمات .
- القدرة على اختيار الأفكار الرئيسية وفهمها.
- القدرة على فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب.
- القدرة على الاحتفاظ بالأفكار.
- القدرة على تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرات السابقة.(عبد الله أحمد وفهيم مصطفى،1994،ص 38)

وهناك مهارات تعتبر الأكثر شيوعا:

- مهارة فهم الفكرة الرئيسية .
- مهارة فهم الأفكار التفصيلية.
- مهارة التعرف على الكلمات .
- مهارة الاستنتاج.(خالد الراشد ،2001)

في حين وضح الحيلواني (2003) مهارات الفهم القرائي كالآتي:

- تذكر معاني الكلمات.
- استنتاج معاني الكلمات من خلال النص.
- إيجاد إجابات واضحة مباشرة للأسئلة أو من خلال إعادة صياغة المحتوى .
- ربط الأفكار الموجودة في النص مع بعضها.
- القيام باستنتاجات من خلال قراءة النص.
- إدراك هدف الكاتب وموقفه .
- التعرف على أسلوب وطريقة الكاتب في التأليف.
- متابعة التركيبة اللغوية للقطعة القرائية. (الميعان ،2013،ص 346)

ويتم تنمية مهارات الفهم القرائي عن طريق : وصف الشخصيات الموجودة في النص ، كتابة ملخص حول الموضوع ، تحديد الجمل وترتيبها ، تنظيم الفقرة وإعادة بنائها. (برابح، 2007)، تحديد أنواع

الجمل في الفقرة ، تحديد أهم الجمل التي تلخص الفقرة، تحديد التتابع الزمني للأحداث (قربوع، 2013).

9- مهارات القراءة في المرحلة الابتدائية :

تشكل القراءة في المرحلة الابتدائية جزءا كبيرا من حياة المدرسة، فالطفل يقرا في كل وقت. ومن ثم فهو يكتسب هذه المهارة في سن ما بين 5 و 8 سنوات، و يعتبر الطور الأول من المرحلة الابتدائية مرحلة اكتساب والتحكم في الحروف وفي المهارات الأساسية المتعلقة بها ، والتي تتمثل فيما يلي:

- يكتسب الطفل القراءة التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا .
- التمييز بين الحروف المتشابهة نطقا .
- الحركات الطويلة والقصيرة وظاهرة السكون .
- الحروف المنونة والمشدّدة وال التعريف الشمسية والقمرية .(وزارة التربية الوطنية ،2016)

ويتزامن مستوى الثالثة الابتدائي مع المرحلة الثالثة والرابعة لتعلم القراءة ،المذكورة سابقا، ومن خصائص هذه المرحلة زيادة المفردات لدى الطفل وزيادة فهمه لها ، لذا وجب تدريب التلاميذ على إجادة القراءة الصامتة وسرعة الفهم من خلالها .

ولتحقيق هذا الهدف ، ينبغي أن تكون لغة الكتب سهلة وموضوعاتها مشوقة وتقدم مفردات جديدة.(معمرية ،2007)

وفيما يخص فهم المكتوب أو ما يعرف بالفهم القرائي ،فيتم التركيز في الطور الثاني الذي يتمثل في السنة الثالثة ،محل الدراسة ، والسنة الرابعة على قراءة نصوص متوسطة الطول ذات الطابع السردي أو الوصفي ويغلب على هذه الأخيرة الطابع السردي .

ومن المهارات التي تتكون لدى التلميذ في السنة الثالثة ابتدائي:

- يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب.
- يوظف الرصيد الجديد في النص المكتوب .
- يطرح فرضيات ويستعمل استراتيجيات القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب.(وزارة التربية الوطنية ،2016، ص،26)

ويضاف إلى ذلك مهارات أخرى ، نذكر منها :

- يكون قادرا على سرد قصة أو حادثة قصيرة.
- يكون قادر على التعبير على الأفكار البسيطة الموجودة في النص في تسلسل وتتابع.
- يمكنه المشاركة في حوار مع الجماعة أو المناقشات البسيطة والتعبير عن أفكاره من خلالها . (حمدي ،2010).

وقد اختيرت في الدراسة الحالية المهارات الفرعية التالية لمهارة الفهم القرائي :

- يعبر عن الفهم العام للنص من خلال الإجابة عن أسئلته.
- يحدد عنوانا للنص.
- يحدد شخصيات النص.
- يحدد مكان وزمن الأحداث.
- يحدد مرادف ومضاد كلمة.
- يحدد الفكرة العامة للنص.
- يعطي عنوانا مناسبا للنص.
- إكمال الجمل الناقصة من خلال بدائل.
- يرتب أحداث النص من خلال جمل مبعثرة.

10- مستويات الفهم القرائي:

حسب (بندر) كما ورد في دراسة رامي (2017 ،ص 102) ان مستويات الأولية في الاستيعاب تتضمن الاستيعاب الحرفي وهو يشمل معرفة النقاط الأساسية والتفاصيل المهمة في النص أو القصة مثل ذكر الشخصيات والأماكن ...، أما المستويات العليا فتتضمن عناصر أكثر تعقيدا أكثرها أهمية الاستيعاب الإستنتاجي ويتضمن استخلاص نتائج غير مباشرة ويقيس عمق الطلبة في فهم النص أو القصة.

وتصنف مستويات الفهم القرائي كالتالي:

يصنف جاب الله وسلطان (2006) ،مستويات الفهم القرائي إلى :

مستوى الكلمة : ويشمل تحديد معنى الكلمة، مضادها ،العلاقة بين كلمتين، تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة كما على التلميذ أن يدرك أن معنى الكلمة يتغير بتغير أصواتها وموقعها وكذلك علاقتها بالكلمات المجاورة لها في الجملة.(فؤاد عبد التواب وآخرون ،2015)، ويتضمن ادراك الكلمة حسب نفس المصدر عمليتين أساسيتين هما : تركيز الاهتمام على المادة المكتوبة ، واستثارة الارتباطات التي تساعد على تمييز هذه الكلمة.

مستوى الجملة : ويشمل تحديد معاني الجملة ومكوناتها الأساسية، إدراك العلاقة بين جملتين ، القدرة على تصنيف الجملة وفق ما تنتمي إليه من آراء أو مفاهيم.

ويعتمد فهم الجملة على فهم الكلمات، التي تتكون منها وترتيب هذه الكلمات وتتابعها.

مستوى الفقرة: ويشمل وضع عنوانا للفقرة، تحديد الفكرة الأساسية والأفكار الجزئية. التنبؤ بالأحداث وتطبيق الأفكار الواردة في النص.(رستم،2016،ص،65).

ويتطلب هذا المستوى فهم الترتيب الذي جاءت به الجمل والعلاقة بينها، وفهم تنظيم الكاتب لأفكاره، ومعرفة ما تحاول الفقرة الحديث عنه ومن ثم تحديد الفكرة الرئيسية المعبرة عن النص.

ويضاف إلى هذا في بعض المراجع، فهم الموضوع أو النص وفيه يكون القارئ صورة واضحة عما يقرأ ويتطلب هذا فهم جميع مكونات النص من كلمات وجمل وفقرات، وذلك من خلال ربط الأحداث فيما بينها وربط معلومات النص بالمعرفة السابقة للقارئ.

وهناك تصنيف آخر لمستويات الفهم القرائي، يصنفها (أحمد عبيد، 1996) إلى خمسة مستويات هي:

- **مستوى الفهم المباشر** : ويشمل
  - تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
  - تحديد مرادف الكلمة .
  - تحديد مضاد الكلمة.
  - تحديد الفكرة العامة .
  - تحديد الأفكار الجزئية.
  - إدراك الترتيب المكاني والزماني .(البشير ،2015، ص82)
- **مستوى الفهم الإستنتاجي:** ويقصد بها قدرة التلميذ على الربط بين المعاني واستنتاج العلاقة بين الأفكار لفهم النص.
- **مستوى الفهم النقدي:** ويقصد به إصدار الحكم على النص المقروء .
- **مستوى الفهم الابداعي:** ويضم هذا المستوى التفكير في حلول لمشكلات وردت في النص والتنبؤ بأفكار جديدة .

ويصنف خبراء مركز الدعم الأكاديمي الأمريكي (American Academic Support Centre,2006) مستويات فهم المقروء إلى ثلاثة مستويات:

المستوى الحرفي: ويشير إلى قدرة القارئ على تذكر الحوادث التفصيلية في المادة المقروءة وربطها بالأفكار الرئيسية.

المستوى التفسيري: ويشير إلى قدرة القارئ على قراءة ما بين السطور لتحديد هدف الكاتب، وقدرة القارئ على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة.

المستوى التطبيقي: ويشير إلى قدرة القارئ على تحليل وتركيب المعلومات ، وتطبيقها على معلومات أخرى.(أبو سرحان،2014،ص،181).

وتسمى هذه الأخيرة بمستويات الفهم الرأسي وتتضمن مستوى الفهم الحرفي والإستنتاجي والنقدي ، التذوقي والإبداعي.

وقد استخدمت في هذا البرنامج موضوع الدراسة ، مهارات الفهم القرائي التالية :

- مهارة فهم كلمة .
- مهارة فهم الجملة

- مهارة فهم الفقرة.

ويسمى هذا التصنيف بمستويات الفهم الأفقي وهو المستخدم في الدراسة الحالية.

11- الأسس التي يقوم عليها الفهم القرائي:

يذكر الدليمي والوائلي الأسس التالية :

- تحديد الهدف من القراءة .
- تحديد إستراتيجية الفهم المناسبة التي يستخدمها القارئ لزيادة قدرته على الفهم.
- المستوى القرائي للقارئ وثروته اللغوية .
- المعرفة السابقة بموضوع النص، فالقارئ يستخدم المعرفة السابقة في فهم المعرفة الجديدة. (رستم ،2016،ص،61)

12-أهمية الفهم القرائي:

ترجع أهمية الفهم القرائي إلى أسباب أهمها:

- الفهم من أهم العوامل التي تساعد المتعلم على تثبيت المعلومات والاحتفاظ بها.
- الفهم يقلل أخطاء التلاميذ في القراءة ،اذ أن المشكلة الحقيقية للقارئ الضعيف تكمن في فقر المعنى الناتج عن قصور في الفهم القرائي، الأمر الذي أثبتته الدراسات الذي مفاده أن 51% من أخطاء الضعفاء يرجع إلى تغيير المعنى.
- الفهم القرائي يرتقي بلغة التلميذ ويزوده بأفكار ومعلومات مفيدة .
- الفهم القرائي ينمي لدى التلميذ القدرة على التنبؤ من خلال المعلومات المقدمة في النص.(نها أحمد،2016،ص:157).
- الفهم القرائي عنصر هام في نجاح التلميذ في المواد الدراسية الأخرى.

13-مراحل الفهم القرائي :

يرى أندريه(1991) كما ورد في (الخوالده،2008) أن الفهم القرائي يمر بمراحل عدّة هي:

مرحلة الإدراك الحسي: تتضمن معرفة الأحرف والكلمات والمعنى السطحي للنص.

مرحلة التنشيط: يقوم القارئ في هذه المرحلة بالبحث عن معنى الرمز أو الكلمات التي خضعت للتفكيك والتحليل، ويتطلب ذلك عملية تعرف وإدراك ثم معالجة للمعلومات المتوفرة.

مرحلة الاستدلال : ويتم فيها توظيف للمعلومات المتوفرة في ذاكرة القارئ (المعرفة السابقة) بهدف اثراء المعلومات المتضمنة في النص وذلك لتيسير الفهم.

التنبؤ: وفيها يضع القارئ توقعاته حول المعلومات التي تزال غير متوفرة لديه.

مرحلة الحفظ: وهنا يتم تخزين المعلومات التي تمت عليها العمليات السابقة ويتأثر الحفظ بما يلي: أهمية المعلومات، قيمتها الانفعالية وحداثتها.

مرحلة الاسترجاع: يتم فيها استرجاع المعلومات المخزنة . (الخوالدة،2008)

14-العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

يتأثر الفهم القرائي بعدة عوامل هي:

القارئ: وما لديه من قدرات معرفية ولفظية وحسية، وما يملك من خبرة ومعلومات سابقة، وما يمكن أن يعاني من صعوبات في تعلمه للقراءة.

طبيعة المادة المقروءة: ويقصد بها ملامح النص وما يميزه من شكل ومضمون أي طريقة تنظيم المحتوى ومدى صعوبة أو سهولة المفردات، وترابطها مع معرفة القارئ والوقت المخصص للقراءة.

طبيعة المطلوب لفهم المادة: أو الغرض من القراءة، هل هي مادة للتذكر أو الحفظ أو الاستمتاع أو للمناقشة في القسم. (الخوالدة،2008).

طريقة التدريس : ينصح بتنويع طرائق التدريس لأنها مهمة وتسهل عملية الاستيعاب القرائي.

ويذكر (Pressley ,2001) في هذا السياق أن الصورة عن الاستيعاب القرائي لا تتم إلا اذا تعرفنا على سمات القارئ الجيد والتي تتلخص فيما يلي:

- أن يكون نشطا حيث يأخذ فكرة عامة حول النص قبل القراءة ويتنبأ بما سيأتي .
- أن يقرأ بانتقائية أي يركز على المهم تبعا للفكرة التي أخذها مسبقا.
- أن يربط بين ما يقرأ وبين خبراته السابقة حول الموضوع.
- أن يتثبت بتنبؤاته التي وضعها ويعدل من معرفته السابقة.
- أن يدرك معاني الكلمات الجديدة والغير مألوفة.
- أن يعيد القراءة وصياغة الأفكار بلغته حتى يتمكن من التذكر لاحقا والاستفادة مما قرأ.

15- تدريس الفهم القرائي:

تشير الدراسات إلى ضرورة تدريس الفهم القرائي وفق استراتيجيات حديثة وفعالة لتمكين الطلبة من الاستيعاب وزيادة تحصيلهم الأكاديمي، ومن هذا المنطلق ، نشر مركز تحسين التحصيل القرائي المبكر الأمريكي(CIERA) خطوات لكيفية التدريس الفعال وما يتطلبه ، أهم ما ورد فيها:

- يتطلب التدريس الفعال تدريسا تبادليا وأهداف واضحة ، واستخدام لاستراتيجيات مثل :التنبؤ ، التلخيص وطرح الأسئلة.
- يتطلب التدريس الفعال تفاعلا ايجابيا للطلبة مع بعضهم ومع النص من خلال المناقشة و كتابة أفكارهم. كما يتطلب أيضا تقييما للدرس ومعرفة مدى تقدم الطلبة . (الخوالدة،2008).

خلاصة الفصل:

تعتبر القراءة نشاط فكري وعقلي يتأثر بعدة نواحي سواء أكانت من ناحية القارئ نفسه او من ناحية البيئة أو المادة المقروءة، فهي كعملية تتضمن إضافة إلى الجانب الصوتي استحضار المعنى المناسب لما هو مكتوب، وهي عملية معقدة تشترك فيها عدة وظائف فيزيولوجية وحركية ومعرفية. يمكن القول أن من يقرأ جيدا هو من يستطيع إدارة العمليات المعرفية وما وراء المعرفية اللازمة لبناء المعنى، كما أنها وسيلة للتواصل والتفاهم لاكتساب المعرفة و توسع المدارك العقلية وأداة للتعلم في الحياة المدرسية، وتساعد على التعليم الذاتي و التعليم المستمر، وتتأثر بعوامل معرفية وعوامل اللغوية وعوامل سمعية وبصرية: تعتمد القراءة أيضا على سلامة الحواس، وخصوصا السمع والبصر كما أن هناك نوعان أساسيان للقراءة هما: القراءة الجهرية والقراءة الصامتة. ولابد ان تتوفر لدى المتعلم مهارات أساسية منها مهارة التعرف على الكلمة أو ما تعرف بمهارة المستوى الأدنى التي بدونها لا يستطيع القارئ الوصول إلى الهدف الأساسي للقراءة، ومهارة الفهم القرائي ،فالفهم القرائي هو الغاية الأساسية للقراءة كمهارة وكمادة، و محور عملية القراءة وهدفها النهائي وبالتالي فإنه من لا يفهم ما يقرأ وكأنه لم يقرأ.

صعوبات القراءة

والاستراتيجيات العلاجية

المناسبة

الفصل الرابع : صعوبات القراءة والاستراتيجيات العلاجية المناسبة

تمهيد

1. **مفهوم صعوبة القراءة أو العسر القرائي**
2. **تصنيف صعوبات القراءة**
3. **الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات القراءة**
4. **النظريات المفسرة لصعوبات التعلم**
5. **تشخيص صعوبات القراءة**
6. **محكات تشخيص صعوبات التعلم**
7. **استراتيجيات فعالة للعمل مع ذوي صعوبات القراءة**

- **خلاصة الفصل**

تمهيد:

تمثل صعوبات القراءة أحد أهم محاور صعوبات التعلم الأكاديمية والسبب الرئيسي للفشل المدرسي. ولا يمكن الحديث على صعوبات القراءة دون الإشارة إلى صعوبات التعلم ، التي تشكل القراءة أهم محاورها ، ويعتبر صمويل كيرك ، من علماء التربية المعروفين على مستوى صعوبات التعلم ،اذ يرجع إليه الاسم الرسمي لهذه المجموعة سنة 1963،وذلك بعد أكثر من ثلاثين سنة عمل معهم.

ويعرف كيرك صعوبات التعلم على انها "تأخر أو اضطراب في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام ،أو اللغة ،أو القراءة ، أو التهجئة ،أو الكتابة ، أو العمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي ،أو مشكلات سلوكية، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي ، أو حرمان ثقافي"(كامل اللالا وآخرون،2011).

وتركز جل التعاريف حسب نفس الباحثين ، على محك التباين ومحك الاستبعاد لتحديد هذه الفئة ، إذ أن ذوي صعوبات التعلم يظهرون تباعدا بين أدائهم الفعلي والمتوقع في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية ، ويكون ذلك على شكل قصور في أدائهم للمهمات في المجال الأكاديمي، بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني والمستوى العقلي والصف الدراسي. ويستبعد من هؤلاء ذوو الإعاقات المختلفة.

1. مفهوم صعوبة القراءة أو العسر القرائي :

يعتبر المدخل الطبي أول من استخدم مصطلح الدسلكسيا على أنها نتيجة لقصور عصبي وظيفي ولم يتفق الباحثون على تعريف محدد لها ، فكان ينظر لها بداية على أنها صعوبات قرائية، أي عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقرأ، أو أنها صعوبة تعليمية ذات جذور بنيوية، ويضيف البعض إلى ذلك أساليب التربية غير المناسبة. (اسماعيل علي وصبري ابراهيم، 2016).

ويذكر ليون بان صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا, وأن 80 % من الطلاب ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة، وبمقارنة ذوي النمو العادي في القراءة بذوي الصعوبات فيها نجد أن ذوي الصعوبات يفتقرون الى تعلم استخدام دلالات الحروف للتعرف على الكلمات ،وأن 83% من تلاميذ الصف الثاني ذوي صعوبات القراءة لديهم قصور في معرفة نطق الحروف والأصوات واستخدامها.(فرح سهيل،2012)

وفيما يلي بعض التعريفات لبعض المختصين والباحثين:

يعرف **معجم صعوبات التعلم** مصطلح صعوبة القراءة على أنه عدم القدرة على القراءة على نحو يتناسب مع مستوى الذكاء العام للفرد. (البتال،2017).

ويشير تعريف مصطلح صعوبة القراءة القائم على معطيات البحث العلمي ، وهو التعريف المعتمد من طرف **المعاهد الوطنية للصحة في الولايات المتحدة الأمريكية**، الى أن "صعوبة القراءة عبارة عن صعوبة تعلم محددة ذات منشأ عصبي ، وتتصف بأنها تظهر على هيئة صعوبات في التمييز أو التحديد الدقيق والسريع للكلمات فضلا عن الضعف في قدرات التهجئة وفك الرموز، أي الربط بين الحروف وأصولها ذات القيمة الدلالية (النطق)".(البتال،2017، ص67).

يعرف (كيرك وكالفت ،1984) صعوبات القراءة بأنها عجز جزئي في القدرة على قراءة أو فهم ما يقوم التلميذ بقراءته قراءة صامتة أو جهرية ، وأن يكون هذا العجز مستمر ولا يتناسب مع مستوى القدرة العقلية والصف الدراسي للتلميذ.(عزة عبد الرحمن مصطفى، 2016، ص17)

وتعرف في **قاموس الأرطوفونيا** وحسب منظمة الصحة العالمية بأنها "اضطراب خاص مستمر في تعلم القراءة ، يظهر لدى الأطفال ذوو الذكاء العادي ،وليس لديهم مشاكل حسية (سمعية أو بصرية)، ولا يعانون من اضطرابات عصبية حادة ، وهم متمدرسون عاديون ،وينحدرون من بيئات اجتماعية وثقافية عادية." (François 2011 ,p :30 et Albin Michel ,2004 Dulioust ,).

في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية 4 DMS نجد التعريف التالي : تعرف الدسلكسيا على أنها صعوبة مستمرة في تعلم القراءة دون أسباب واضحة ، فالطفل يرى بشكل سليم ولا يعاني من أي مشكل سمعي كبير ،ذكاؤه عادي ونموه العصبي ليس فيه أي خصوصية ،يستفيد من تمدرس عادي ملائم لسنه منتظم وكافي كما وكيفا ، يعيش الطفل المعسر قرائيا في وسط اجتماعي ثقافي محفز .(زدام،2017، ص201).

وقد **عرفتها الجمعية العالمية للدسلكسيا** بأنها "صعوبة في تعلم اللغة تظهر في عدم القدرة على فك الرموز ومعالجة المعلومة وفهم الأصوات ،وهذه الصعوبات ليست متعلقة بالعمر ، أو القدرات العقلية والقدرة على التحصيل وهي ليست إعاقة حسية" (لمى بلطجي،2010، ص18)

وتعرف صعوبة القراءة أو ما يعرف بالعسر القرائي بأنه عدم القدرة على القراءة بالمستوى الذي يتناسب مع العمر العقلي للطالب ، أو وجود تأخر ملحوظ في القراءة ، فالقارئ المتأخر هو الشخص الذي أتيحت له فرصة القراءة لكنه لا يقرأ كما هو متوقع حسب قدرته اللفظية والشفهية والعقلية .(الجهني ، 2017، ص،45).

ويعرف مصطلح عسر القراءة في الأساس بأنه اعتلال وظيفي في المخ أو الجهاز العصبي المركزي ينتج عنه خلل في إدراك الحروف أو الكلمات ، ويفترض أن تحدث صعوبات القراءة المستمرة كنتيجة لهذا الخلل في الإدراك. وبشكل عام فان الأفراد ذوي عسر القراءة يحققون أدنى مستوى لتعلم القراءة لا يتعدى مرحلة الصف الثاني أو الثالث الابتدائي ، وحتى هذا المستوى يتطلب منهم قدرا كبيرا

من الجهد ، ولا توجد طريقة تدريس معينة تعد هي الأكثر فعالية لتعليم هؤلاء الأفراد (ويليام بندر ،2011،ص:317،318) .

وتعرف صعوبات القراءة أيضا بأنها عدم القدرة على تعلم القراءة من خلال ما يتاح من طرائق تعليمية داخل الفصول الدراسية العادية. و أن هذه الأخيرة تظهر عندما لا تنمو عملية التعرف على الكلمات أو التهجئة بطريقة آلية أو عندما تنمو هذه القدرات بشكل غير كامل أو بصعوبة بالغة". (السعيدي، 2009، ص 12)

ومن التعريفات التي تناولت مظاهر صعوبات القراءة نجد:

يعرف (محمود عبد الرحمان حموده) صعوبات تعلم القراءة بأنها تأخر ملحوظ في نمو مهارة التعرف على الكلمة ،وفهمها الذي لا يفسرها وجود تخلف عقلي أو عدم مناسبة الدراسة ،ولا تعزى لقصور سمعي أو بصري أو مرض عصبي ،وتتداخل مع الانجاز الدراسي أو مع الأنشطة الحياتية التي تتطلب مهارة القراءة، وتظهر في صورة اختصارات وتشوهات واستبدال كلمات وبطء وتلعثم في القراءة . (سارة محمد،2017،ص،432،431)

كما تعني صعوبات القراءة: "القصور في تحقيق الأهداف المقصودة بالقراءة ومن ثم فهي تتضمن القصور في فهم المقروء ،أو إدراك ما يشتمل عليه من علاقات بين المعاني والأفكار أو التعبير عنهم، أو البطء في التلفظ ،أو النطق المعيب أو الخطأ للألفاظ."(فرح سهيل،2012)

ومع وجود تعاريف مختلفة عن الديسلكسيا (صعوبة القراءة) إلا أن هناك اتفاق عام حول نقاط عدة هي :

- للديسلكسيا أساس بيولوجي سببه اضطراب في الدوائر الكهربائية للمخ.
- تستمر مشكلات الديسلكسيا في المراهقة ومرحلة الرشد.
- للديسلكسيا بعد مفاهيمي ومعرفي ولغوي.
- تؤدي الديسلكسيا إلى صعوبات في العديد من جوانب الحياة مع نمو الفرد.
- يتميز وينجح العديد من الأفراد ذوي الديسلكسيا في مجالات حياتية متعددة. .(Janet W.Lerner ; Beverley Johns,2014،365) .
- صعوبة اللغة وخصائصها الإملائية ينعكس بطريقة مباشرة على نسبة الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب .

(Sylvie O'Dy 2001,d'aprés. jean-noël thimonier novembre , 2012)

ويعرف التلميذ ذو الصعوبة على أنه التلميذ الذي لا تعود مشاكل التعلم لديه للأسباب التالية:

- حالات الإعاقة أي كان نوعها.
- محدودية فرص التعلم من غياب وعدم كفاءة وتوفر أساليب التدريس .
- محدودية إمكانات التعلم مثل بطء التعلم.

- الظروف الخاصة سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية غير ملائمة.(البتال، 2017)

2. تصنيف صعوبات القراءة:

تصنف صعوبات القراءة وفق المسلك الذي يتأثر بكيفية القراءة على النحو التالي:

ووفق هذا التصنيف، هناك ثلاثة أنواع من صعوبات القراءة: العميقة والسطحية والمختلطة.

-**صعوبة القراءة العميقة:** أو ما يعرف بعسر القراءة الفونولوجي (صعوبة القراءة الصوتية)، يمثل هذا النوع أكثر أشكال صعوبات القراءة شيوعا .ويظهر الطفل صعوبة في فك الرموز بتحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات.

يرجع هذا النوع إلى إصابة المسار الفونولوجي أي عدم القدرة على أداء الإجراءات الخاصة بطريقة التجميع، ويظهر في صعوبة فك رموز الكلمات أي عدم القدرة على التقطيع التي تظهر في قراءة الكلمات التي ليس لها معنى (أشباه الكلمات) والكلمات الغير مألوفة , في حين لا يظهر الطفل صعوبة في قراءة الكلمات المنتظمة وغير المنتظمة **لأنه يعتمد على الطريقة الكلية** لقراءة الكلمات ومعاني الكلمات ، مما من شأنه أن يحدث أخطاء من نوع الحذف ، القلب ، الإبدال أو الإضافة .

-**صعوبة القراءة السطحية** : (صعوبة القراءة البصرية)،يرجع هذا النوع من الصعوبة إلى إصابة المسلك المفرداتي المعجمي حيث يظهر الطفل هنا أخطاء تركيبية (يقرأ بطريقة جزئية) وبطء في عملية القراءة ،وعدم تطبيق لقواعد الربط بين الحروف وأصواتها ،أي انه لا يتمكن من قراءة الكلمة ككل **فيلجأ إلى تجزئتها وتقطيعها ثم تجميعها** مثل الكلمات الغير مألوفة ،ويجد هنا صعوبة في قراءة الكلمات المألوفة غير المنتظمة والكلمات المعقدة أو الصعبة ، ينتج عنه صعوبة في فهم معاني الكلمات .

-**صعوبة القراءة المختلطة:** تشمل النوعين السابقين وهما عدم القدرة على النطق بتطبيق العلاقة الصحيحة بين الوحدات الكتابية والوحدات القرائية ،وعدم القدرة على القراءة بطريقة صحيحة نتيجة اضطرابات بصرية وإدراكية. وتشكل الصعوبة الأكثر حدة إلا أنها نادرة الحدوث.

كما تصنف صعوبات القراءة حسب المهارة التي تشكل عجزا لدى التلميذ ،ووفق هذا التصنيف هناك نوعان : صعوبة في التعرف على الكلمات وصعوبة في الفهم القرائي.

-**صعوبات التعرف على الكلمة :**

تسمى أخطاء القراءة الجهرية ، واستخدم هذا المصطلح من طرف قودمان (K.S.Goodman) لوصف الأخطاء في القراءة، وتتمثل هذه الصعوبات في ما يلي:

- التصحيح: يعاود الطفل القراءة للتحقق من الخطأ.
- تغيير في النطق: يغير الطفل من نطقه للكلمة إحدى الحركات، أو يغير حرف من الأحرف الساكنة.

- القلب: أو العكس يكشف النطق الخاطئ عن قلب أو عكس اتجاه الحروف ،أوعكس ترتيب الكلمة في الجملة أو حتى تركيب يشمل أكثر من كلمة.
- الإضافة أو الإدراج: كأن يضيف الطفل بالخطأ صوتا أو أكثر في الكلمة، أو يدرج كلمة أو أكثر لا وجود لهما في النص.
- الحذف: يغفل الطفل عن قراءة صوت أو أكثر ، كلمة أو أكثر.
- الإبدال: وضع كلمة مكان أخرى دون أن يكون بين الكلمتين صلة في الشكل أو الصوت.
- التكرار: يكرر كلمة أكثر من مرة في الجملة الواحدة.(أحمد عبد الله ومصطفى فهيم ،1994،البتال ، 2017).

يضاف إلى ذلك :

- القراءة البطيئة أو السريعة غير الصحيحة.
- القراءة كلمة كلمة دون الربط بالمعنى.
- التردد في القراءة عند الوصول إلى كلمات غير معروفه لديه.(اسماعيل علي وصبري ابراهيم،2016)
- قصور القدرة على التعرف على المفردات بمجرد النظر.

ويشير (موسى طه، 2006 كما ورد في عبد الخفاجي ،2015) إلى الصعوبات التالية:

- صعوبة التمييز البصري: وهي صعوبة تمييز الحرف المكرر في الكلمات .
- صعوبة نطق الحروف المتشابهة في الشكل.
- صعوبة قراءة الحروف التي يتغير شكلها بتغير موضعها في الكلمة.
- صعوبة نطق الحروف المتشابهة صوتا والتمييز بينها.
- صعوبة قراءة صوت التنوين.(عبد الخفاجي،2015)

- صعوبات الفهم القرائي:

تضم صعوبات الفهم القرائي ما يلي ،

- المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات.
- عدم كفاية فهم معنى الجملة.
- القصور في إدراك تنظيم الفقرة.
- الإفراط في تحليل ما هو مألوف من الكلمات.
- عدم القدرة على استخلاص الحقائق والاحتفاظ بها أو تذكرها.(أحمد عبد الله ومصطفى فهيم ،1994)
- عدم القدرة على استدعاء حقائق أساسية بسيطة من نص تم قراءته.
- عدم القدرة على إتباع التسلسل الصحيح في إعادة سرد قصة ما.

– عدم القدرة على تذكر العنوان الرئيسي للقصة المقروءة.(إسماعيل علي و صبري ابراهيم، 2016)

كما يرى (Ombra،2013) أن صعوبات الفهم القرائي هي التعرف على المفردات وتحديد معناها والتعرف على الجملة ، وفهم معنى الفقرة ، وتحديد الأفكار الرئيسية ، وفهم علاقات السبب بالنتيجة ، وتعرف هدف الباحث والقدرة على توقع النتائج.(فؤاد عبد التواب وآخرون ،2015).

أسبابها:

تعود مشكلات الفهم القرائي إلى :

- عدم الاستفادة من الخلفية المعرفية وتأثير المعرفة السابقة سلبا على المعلومات الجديدة.
- صعوبة تعرف المفردات و المعاني.
- ضعف أو محدودية الذاكرة العاملة التي تظهر في ربط المادة الجديدة بالخبرة السابقة .
- ضعف تنظيم النص ،اذ تكون الأفكار والمفاهيم غير واضحة للتلميذ ذو الصعوبة لذا فهو بحاجة الى إعادة تنظيم النص. (الخوالدة ،2008).

ويضيف (Martel & Levesque،2010) الأسباب التالية :

- ضعف القدرة على تذكر الأفكار الأساسية للنص، استنتاج المعلومات ،ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة وإدارة الفهم خلال العمل القرائي.
- سوء استخدام استراتيجيات القراءة الأساسية التي تسهل عملية الفهم القرائي.

خصائص الأطفال الذين هم في خطر الفشل القرائي:

- لا يوجد لديهم وعي صوتي.
- لا يألفون الحروف الهجائية .
- لا يعرفون أو يفهمون الهدف من الكتابة.
- لا يوجد لديهم مهارات لغة شفهية أو لفظية كافية ومفرداتهم محدودة .
- التعرف المبكر عليهم والتدخل السريع لمساعدتهم أساسي لنجاح العلاج.

(Janet ، Lerner & Beverley Johns, 2014,362 W.)

- انخفاض معدلات تقدير الذات لديهم .
- أهمية إكسابهم استراتيجيات تعويضية ملائمة لهم في الوسط المدرسي.

وفي سياق الدراسة الحالية ، يضاف إلى هذه الخصائص ما يلي :

- صعوبة التواصل في اللغة الشفوية .
- صعوبة الاستماع إلى القصص.
- صعوبة في ايجاد التسلسل أثناء حكايته للقصة.

- ضعف في مهارات الترتيب و التصنيف .(وائل عبد العزيز–محاضرة في اليوتيوب– ، https://www.facebook.com/groups/1543941352540005/user/1000 (2022،01011754087

مؤشرات صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية: (الصفوف الثلاثة الأولى)

توجد مؤشرات وعلامات تساعد على التعرف على التلاميذ ذوو الصعوبة ومن هذه المؤشرات الدالة والظاهرة في المرحلة الابتدائية والتي اذا ظهرت لدى الطفل بانتظام ولمدة معينة ، قد تكون لديه صعوبة في القراءة ، نذكر :

- صعوبة في تكوين الكلمات من أجزاء الكلمات.
- أخطاء في القراءة .(التعرف الخاطئ على الكلمة)
- قراءة في الاتجاه الخاطئ.
- القصور في القدرة على الاستيعاب والفهم .
- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة.
- الخلط المكاني في مواضع الكلمات والحروف .
- حذف أو إضافة أصوات إلى الكلمة التي يقرأها.
- التكرار لكلمات أو جمل وخاصة عند مصادفة الكلمات الصعبة.
- الإبدال لكلمات داخل النص بكلمات أخرى من خارجه.
- قراءة بطيئة كلمة كلمة . (سليمان إبراهيم، 2010،ص :313،314)
- قراءة سريعة غير واضحة.
- ضعف التمييز بين أحرف المد.

يضيف تعوينات (1992) :

- عدم القدرة على ربط وترتيب الحروف والكلمات لبناء الجملة.
- ترك الكلمات والسطور أثناء القراءة.
- عدم تطبيق القواعد والمهارات المطلوبة في القراءة .
- الإتباع بالإصبع للنص المقروء. (زدام،2017،ص:216).

ويذكر سليمان عبد الواحد صعوبات أخرى تتمثل في الامتناع عن القراءة، صعوبة ربط بين شكل الحرف وصوته، صعوبة تكوين كلمات من أجزائها، أخطاء في القراءة وقراءة بطيئة (سليمان عبد الواحد، 2010، ص:162).

3. الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات القراءة:

تتداخل العوامل المختلفة التي تقف خلف صعوبات القراءة ، ومن هذه العوامل ما يندرج تحت العوامل النمائية ومنها ما يندرج تحت العوامل الأكاديمية ، وعلى الرغم من أن الباحثين يؤكدون على العوامل التربوية ،كأسباب لصعوبات التعلم إلا أنهم يعترفون بان هناك عوامل أخرى قد يكون لها دور باعتبارها جزءا من الأسباب المتداخلة .

ويمكن تصنيف هذه الأسباب في مجموعات رئيسية أهمها:

1) **مجموعة العوامل الجسمية:** تشير الأبحاث والدراسات إلى أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من اختلالات في الوظيفة العصبية للأعضاء المسؤولة عن التعلم ، حيث أن أي تغيير أو انحراف في البنية ينتج عنه بالضرورة انحراف في الأداء.

ويضيف الزيات(1998) في هذا السياق أن صعوبات القراءة ترتبط ارتباطا وثيقا بالاضطرابات البصرية والسمعية ، فالوسيط الحسي البصري يسهل التعرف على الحروف وأشكالها ، وموقعها ،كما يسهل الوسيط الحسي السمعي مهمة التعرف على أصوات الحروف ومنطوقها وايقاعاتها، ومن ثم فإن أي اختلال في هذه الوسائط يؤثر على مهارة القراءة. (عميرة علي، 2005).

إلى جانب هذا التفسير، هناك تفسير آخر مفاده أن الاضطرابات السمعية والبصرية قابلة للتوريث، ومن ثم يغلب على هذه الصعوبات الميل الى الشيوع داخل بعض الأسر. وهذا ما أكده مجموعة من الباحثين (بننجتون،1995،بانتين، 1971،أولسون وآخرون،1991) أن صعوبات القراءة موروثة وذات جذور جينية ، وذلك من خلال وجود نفس الخصائص المتعلقة بصعوبات التعلم لدى التوائم التي ربيت منفصلة (عميرة علي،2005).

كما يذكر الوقفي (1996)أن صعوبات القراءة الشديدة تنتج عن اعتلال جيني يتبع نمطا سائدا من الوراثة وليس نمطا مرتبطا بالجنس ، فاذا كان عند أحد الوالدين صعوبة في تعلم القراءة ،فإن خطر حدوث صعوبات تعلم الأطفال يزداد بوضوح (كامل اللالا وآخرون،2011،ص 168)

2) **مجموعة العوامل المعرفية** : يحاول العديد من الباحثين تفسير صعوبات القراءة على وجود عجز في واحدة أو أكثر من العمليات الإدراكية ومن هذه الاضطرابات التي تمس هذه العمليات نذكر:

أ) **اضطرابات الإدراك السمعي:** تعتمد عملية القراءة على حاسة السمع والتي من أهم وظائفها الإدراك السمعي الذي يرتبط بها، فحتى يتعلم الطفل القراءة فلا بد له من معرفة الأصوات التي تتألف منها الكلمات حتى يتمكن من نطقها نطقا سليما.

ويذكر كيرك وكالفنت (1988)، أن الأطفال الذين يعانون من صعوبة في ربط الأصوات المسموعة ومزجها، يظهر لديهم صعوبة أكبر في تعلم القراءة. وهم بحاجة إلى زيادة تدريب لعمليات الربط هذه.

ب) اضطرابات الإدراك البصري:

أوضحت الدراسات أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التمييز بين الشكل والأرضية، وضعف في مهارة الإغلاق البصري، وإدراك العلاقات المكانية، يعانون من صعوبات في تعلم القراءة.

ويمكن القول بأن من أهم الوظائف البصرية وظيفة الإدراك البصري والتي تعتمد على مهارتي التحليل البصري والتكامل البصري، فعند تعليم الأطفال القراءة ، يعلم الأطفال كيف يحللون الكلمات الى حروفها أو تركيبها معا لتكون كلمة أو جملة، فإذا كان الطفل غير قادر على امتلاك هذه المهارة البصرية وتقدير الفراغ المناسب بين الكلمات والحروف فإنه سيواجه صعوبة في تعلم القراءة.(اسماعيل علي وصبري ابراهيم،2016،ص253).

ج) **الاضطرابات اللغوية:** يساهم الاضطراب اللغوي وخاصة ما يسمى باللغة التعبيرية في صعوبات القراءة وخاصة الفهم القرائي عند الأطفال. إذ تفسر هذه الصعوبات على أنها عجز في اللغة والألفاظ، أكثر من كونها عجز آخر.

وتعرف اللغة التعبيرية بالقدرة على الإفصاح عما يجول في خاطر الفرد من أفكار وعواطف إلى الآخرين بلغة سليمة ومعبرة ومفهومة من قبل الآخرين. وتعتمد هذه القدرة على حجم الحصيلة اللغوية والقاموس المفاهيمي واستخدام هذه الأخيرة في التعبير وتنظيم الأفكار ،أو تفسير المادة القرائية وفهمها. (إسماعيل علي وصبري إبراهيم،2016).

د) **اضطرابات الانتباه الانتقائي:**

يعرف علماء النفس الانتباه على أنه قدرة الفرد على تركيز جهده العقلي في الأحداث العقلية. واضطراب الانتباه يعني عدم قدرة الفرد على توجيه قدراته العقلية في مهمة معينة بالقدر الكافي، والتحول نحو مهمة جديدة مما يشتت الأفكار والمعاني.، يسبب هذا الاضطراب لدى الأطفال صعوبة في تجهيز ومعالجة المعلومات مما يفقدهم الغاية من التعلم.

3) **مجموعة العوامل البيئية:** إن عدم تدريب الطفل على القراءة وعدم كفاية الزمن المخصص لهذا التدريب يجعل الطفل أكثر عرضة لصعوبات القراءة، يضاف إلى ذلك بعض الممارسات من قبل المعلمين التي يمكن أن تسهم في هذه الأخيرة ومنها:

- إهمال الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتجاهل أخطائهم المتكررة.
- فشل المعلم في ملاحظة أخطاء القراءة عند التلاميذ.
- استخدام وسائل تعليمية صعبة على ذوي صعوبات التعلم. (إسماعيل علي وصبري إبراهيم،2016).

يضاف الى ذلك اسباب معرفية تتمثل في ضعف استخدام الاستراتيجيات الملائمة لنشاط القراءة، وخلل في تتبع الخطوات اللازمة للتوصل للقراءة السليمة، التي تتمثل في: فك الرموز الخطية، تحليل الرموز ، إعادة الترميز الصوتي و استيعاب المعنى . (قندوز، 2018،ص 57)

4. النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

تتعدد النماذج المفسرة لصعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة خاصة، ويرجع هذا التعدد إلى الاهتمام المتزايد بهذه الفئة ، من طرف المختصين في مختلف المجالات، من علماء النفس والأطباء والتربويين.

ومن أهم المداخل والنظريات التي تفسر هذا الاضطراب، نجد:

1- **نظرية التأخر في النضج (المدخل النمائي):** ينطلق هذا المدخل من فرضية أن النمو الإنساني عموما ونمو الجانب العقلي المعرفي فيه، يخضع لسياق متتابع من المراحل وكل مرحلة تؤسس للمرحلة التي تليها.، ولكل مرحلة خصائصها من حيث البنية والوظيفة. وترجع صعوبات التعلم حسب هذا التصور إلى بطء أو خلل في نضج العمليات الأساسية، البصرية، والحركية، واللغوية وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي.

ونظرا لان كل فرد يعاني من صعوبات التعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج، فإن كل منهم يختلف في معدل وأسلوب اجتيازه لمراحل النمو، ونظرا لأن المنهج الدراسي لا يراعي مستويات استعداد الأفراد الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما ، مما يؤدي حتما إلى صعوبات في التعلم.

2- **النظرية النيورولوجية (المدخل الطبي)** : يرى أصحاب هذا الاتجاه أن المشكلة الأساسية التي تكمن وراء هذه الصعوبات هو الجانب الفسيولوجي ، حيث يتفق المنظرون في هذا المجال على أن صعوبات التعلم ناتجة عن إصابات مخية، وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ، والعوامل الكيميائية والحيوية. هذه العوامل الفسيولوجية تؤدي إلى القصور في الكفاءة الوظيفية للدماغ ، ومن ثم صعوبات في التعلم.

3- **النظرية السلوكية:** ينطلق هذا المدخل من اعتبار الصعوبة سلوكا مشكلا يتجلى في صورة فشل الطفل في الوصول إلى مستوى عادي أو متوسط في المجال الدراسي ،...كما تعد الصعوبات من أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة التي ترجع إلى استخدام طرق تدريس غير ملائمة ، والافتقار إلى الوسائل التعليمية المناسبة، أو وجود الطفل في بيئة غير ملائمة، وعدم استخدام التعزيز الموجب لتدعيم الأنماط السلوكية المرغوبة.(فرح سهيل،2012،ص38).

وأصحاب هذا الاتجاه يركزون على أفضل الوسائل والاستراتيجيات التي تساعد الطفل على التغلب على صعوباته الأكاديمية ، ويستخدمون البرامج الفردية في التعامل مع ذوو الصعوبة ، هذه الأخيرة التي تركز على تعديل السلوك الظاهر الذي يعبر عنه التلميذ في القراءة أو غيرها دون الاهتمام بأسبابه.

4- **النظرية المعرفية (مدخل معالجة المعلومات):** تركز هذه النظرية على العمليات المعرفية التي تحدث في الدماغ وهي (الانتباه، الإدراك، والذاكرة وحل المشكلة) أكثر من تركيزها على الاستجابة في حد ذاتها. وبالتالي فهي تفسر الصعوبات التعليمية على أنها قصور في استراتيجيات المعالجة المعرفية وليست قصورا في القدرات العقلية المعرفية. فالتلميذ ذو الصعوبة يفشل في تركيز انتباهه على المهام الدراسية، كما أنه يعاني من ضعف القدرة على إدراك المثيرات وتفسيرها، ويعجز عن الاحتفاظ النسبي بالمعلومات ، هذا العجز يؤدي به إلى الصعوبات المختلفة في التعلم.

في ظل إتفاق أغلب النماذج على وجود اضطراب عصبي يؤدي إلى الصعوبات التعليمية، الا أنه تجدر الإشارة إلى عدم الاكتفاء بتفسير واحد لصعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة على وجه الخصوص، وتوظيف الأسس النظرية المختلفة للوصول إلى التدخل المناسب مهما كان نوعه والعمل على إيجاد أفضل الأساليب والاستراتيجيات للتعامل مع هذه الفئة، وضمان الحد الأدنى من التعلم لهم .

5. تشخيص صعوبات القراءة:

تهدف عملية التشخيص أساسا إلى جمع المعلومات عن التلميذ ذو الصعوبة بغرض التعرف على المشكلات التي يعاني منها، ومن ثم وضع البرامج العلاجية المناسبة وتحديد الأسلوب المناسب لعلاج هذه الصعوبات.

في الوسط المدرسي ، لا يمكن طرح أي تشخيص أو تدخل علاجي للصعوبات القرائية قبل تأخر أكاديمي يقدر بسنتين من التمدرس العادي والمناسب للطفل، أي يكون التشخيص بعد مرور عامين من الدراسة .

ويرى المنظرون أن تشخيص صعوبات التعلم وعلاجها يجب أن يقوم على المهارات المراد إتقانها والتركيز على المهارات المحددة التي يحتاجها التلميذ والتي تشكل قوام المنهج الدراسي.

5- 1. المبادئ العامة في التشخيص:

- يجب ان يكون الاختبار التشخيصي هو أساس بناء البرنامج العلاجي.
- التحديد الدقيق للصعوبات من خلال ما توضحه نتائج الاختبارات التشخيصية.
- يجب أن يحاط الطفل علما بمواطن القوة والضعف لديه.(زدام ،2017)
- الاستعانة بالاختبارات المعرفية وتقديرات المعلمين مهمة في عملية التشخيص.
- يعتبر استبعاد السنتين الأوليين ضروري في تشخيص صعوبة أو عسر القراءة .

تذكر التصنيفات العالمية CIM-10 محددات للتشخيص:

- العلامة التي يحصل عليها المفحوص من خلال اختبار فردي مقنن تقل بدرجتين للانحراف المعياري، أي علامة أقل من المستوى المنتظر باعتبار السن ومعدل الذكاء.
- الاضطراب يتداخل ويؤثر بصفة واضحة على التحصيل الدراسي ونشاطات الحياة اليومية.
- الاضطراب لا ينتج مباشرة من خلل حسي أو عصبي .
- معدل الذكاء يعادل أو يفوق 70. (François،2011،غلاب ،2013).

ويتضمن التشخيص نوعان:

- **الأول: التشخيص الرسمي أو المنهجي:** يقوم بهذا التشخيص الخبراء والأخصائيون، وتستخدم مجموعة من الاختبارات لتشخيص هذه الصعوبات.

1) **الاختبارات معيارية المرجع:** تمكن هذه الاختبارات المعلم من مقارنة أداء كل تلميذ بالنسبة للمجموعة التي تم تقنين الاختبار عليها. وتتطلب اختبارات القراءة المعيارية إدارة صارمة وتسجيل نتائج وإجراءات تفسير.
2) **الاختبارات محكية المرجع:** بينما تقوم الاختبارات المعيارية بمقارنة أداء التلميذ بما حققه الآخرين من نتائج ، فإن الاختبارات محكية المرجع تصف الأداء وفقا لمعايير محددة، ويكتشف المعلم أي المهارات قد تعلمها التلميذ وما المهارات التي لم يتعلمها بعد، وتركز الاختبارات المحكية المرجع على قدرة الطالب على إجادة مهارات محددة ويرتبط التقييم بمحتوى المنهج والأهداف التعليمية ، وتقدم التلميذ يتم تحديده من خلال مقارنة الأداء الحالي بالأداء السابق.(صالح معمار، بدون سنة)
3) **الاختبارات المسحية** : وتستخدم هذه الاختبارات لتحديد المستوى العام للتحصيل القرائي ،وتهدف إلى جمع المعلومات حول النمو القرائي للتلميذ في مهارات القراءة.

ومن الاختبارات الرسمية المشهورة في مجال صعوبات التعلم نذكر:

- مقياس الينوي للقدرات النفس لغوية المعروف اختصارا ب ITPA.
- مقياس مكارثي للقدرة العقلية للأطفال.
- مقياس مايكل باست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.(فرح سهيل،2012)

- **الثاني : التشخيص غير الرسمي (غير المنهجي)**

يرى التربويون ان التشخيص الرسمي يستلزم الكثير من الدراسات والاختبارات ويستغرق وقتا وجهدا ، لذا يقترحون بديل التشخيص غير الرسمي، وفي هذا التقييم لا تستخدم الاختبارات المقننة ولكن بدلا من ذلك يفحص مستوى قراءة التلميذ وأخطائه داخل القسم.، ويستخدم التقييم غير الرسمي من قبل معظم المعلمين في البداية ،وحين يفشل في التشخيص، يحول التلميذ لإجراء عملية التقويم باستخدام الاختبارات الرسمية.

ويشير بعض العلماء في هذا الخصوص بأن أساليب التقييم غير الرسمية غالبا ما تكون صادقة وثابتة، ومن مميزاته:

- يمثل عينة كبيرة ومتنوعة من سلوك القراءة .
- يتطلب وقتا وتكلفة أقل، كما يمكن استخدامه خلال فترة التدريس.
- عينات القراءة تكون متنوعة وتأخذ فترة زمنية طويلة.(شوناني،2019)
- **أدوات التشخيص غير الرسمي:**

1) الملاحظة اليومية: تعتبر الملاحظة من الوسائل الفعالة في عملية تشخيص صعوبات تعلم القراءة ، فمن خلال ملاحظة المعلم لسلوك التلميذ القرائي ، يكتشف العديد من المظاهر الخاصة بهذه الصعوبات، مثل التكرار والحذف والاستبدال .....
2) المناقشة الشفوية: تستخدم كوسيلة لتقييم مستوى التلميذ عن طريق مناقشته فيما قرأ من حيث المعاني والأفكار والاستنتاج وإبداء الرأي. وتعتبر الأنسب لتلاميذ المرحلة الابتدائية خاصة في الأقسام الأولى.(الكحالي، 2011)
3) السجلات المدرسية
4) دراسة الحالة: تعتبر الوسيلة الأدق والأشمل إلا أنها الأقل استخداما لما تتطلبه من جهد ووقت وتكلفة.
5) الاختبارات: ومنها الاختبارات التشخيصية والاختبارات التحصيلية ، وتستخدم الاختبارات التحصيلية لتقييم قدرة التلميذ في مجالات أكاديمية متنوعة ، بينما تحتوي الاختبارات التشخيصية على المزيد من الاختبارات الفرعية وفقرات الاختبار تكون مرتبطة بمهارات قرائية محددة. وتعطي الاختبارات التشخيصية معلومات مفيدة وتفصيلية من أجل تخطيط برامج تعليمية فورية مناسبة.

6. **محكات تشخيص صعوبات التعلم:**

- **محك التباين:** أو ما يعرف بمحك التباعد ، يتم التعرف على الطفل صاحب الصعوبة في التعلم من خلال وجود تباين بين مستوى أدائه الأكاديمي الفعلي كما يقاس بالاختبارات التحصيلية ومستوى أدائه المتوقع كما يقاس باختبارات الذكاء (القدرة الكامنة للطفل).هذا من جهة ويرى الزيات أن التباعد يكون أيضا بين تحصيل الطفل وتحصيل الأطفال الآخرين من نفس سنه.(العريشي وآخرون،2013).
- **محك الاستبعاد:** ويقصد به استبعاد الأطفال الذين يظهرون انخفاضا في التحصيل الأكاديمي نتيجة لتخلف عقلي أو إعاقة سمعية أو بصرية أو اضطراب انفعالي أو نقص فرص التعلم ناتج عن حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي، من فئة ذوي صعوبات التعلم.

- **محك التربية الخاصة:** يحتاج التلاميذ ذوو صعوبات التعلم إلى برامج تربوية خاصة مصممة خصيصا لمواجهة مشكلاتهم التعليمية الخاصة. (العريشي وآخرون ،2013).
- **محك العمليات النيورولوجية** : يهتم هذا المحك بالعمليات النيورولوجية التي تظهر على التلميذ صاحب الصعوبة وتدل على الإصابة المخية أو الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي ،والمتمثلة في :الاضطرابات الإدراكية ،والنشاط الزائد وصعوبات الأداء الحركي الوظيفي.(صبري محمد،2020).
- **محك النضج** : تختلف معدلات النمو من طفل لأخر ، ومن المحتمل وجود حالات من عدم الانتظام في النمو تؤدي إلى ظهور صعوبات في التعلم، ومن المعروف أن الإناث أسرع في تقدمهن نحو النضج ،لذلك يوجد كثير من الذكور وقليل من الإناث في المرحلة الابتدائية غير مستعدين بعد لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية.(معمرية،2007) .

7.خطوات تشخيص حالات صعوبات القراءة:

- ملاحظة أداء التلميذ القرائي في القراءة الجهرية ، من ناحية النطق الصحيح للحروف والكلمات.
- ملاحظة أداء التلميذ في القراءة الاستيعابية من ناحية الفهم والإجابة على الأسئلة ذات علاقة بالنص.
- تقويم قدرات التلميذ الحسية السمعية والبصرية.
- تقويم قدرات التلميذ الأكاديمية (التحصيلية) باستخدام الاختبارات.
- تقويم قدرات التلميذ العقلية (الذكاء) باستخدام الاختبارات ذات الصلة .(فرح سهيل، 2012)

ومما سبق ، كان اختيار السنة الثالثة ابتدائي متوافق مع الدراسات النظرية التي تؤكد على ضرورة بداية التعرف والتشخيص لهذه الفئة ،بعد مرور عامين من التمدرس العادي للتلميذ ، كما تم اعتماد المحكات الأكثر تناولا من قبل الباحثين ، وهما محك التباين والاستبعاد ،كما أخذ بعين الاعتبار تحديد المهارات المراد تنميتها وتحسينها لدى هؤلاء التلاميذ ، والتي يحتاجه التلميذ في هذا السن وهذا المستوى ، كل هذه المبادئ وظفت في اختيار الاختبارات التشخيصية والتحصيلية المستخدمة في الدراسة .

8 . استراتيجيات فعالة للعمل مع ذوي صعوبات القراءة :

تتعدد الاستراتيجيات الخاصة بالقراءة ، ويمكن التمييز بين استراتيجيات عامة لتدريس ذوي عسر القراءة والتي يمكن لأي مدرس أن يستعين بها ، و استراتيجيات أكثر تخصص تتعلق بمهارات القراءة كالاستراتيجيات المتعلقة بالتعرف على الكلمة أو فك التشفير، وأخرى متعلقة بإدارة الفهم القرائي وتشمل وضع تنبؤات وتحديد الهدف من القراءة واستنتاج المضمون من النص .

1.8. استراتيجيات تدريسية عامة لذوي عسر القراءة :

ويقصد بها الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها وتطبيقها على أي محتوى دراسي ومنها:

- تعليم الأصوات والأشكال المختلفة للحروف عبر مواقعها المختلفة في الكلمات.
- استخدام تكنيكات تجعل أصوات الحروف وأشكالها أكثر محسوسية .
- نمذج المهارات في سياقات قرائية مختلفة ، واشتق الترابطات بين القراءات السابقة والحالية وأطلب من التلاميذ عمل هذه الترابطات.
- ناقش الأهداف الخاصة بكل درس قراءة.
- علم القراءة والتهجي معا.
- قدّم التغذية المرتدة التصحيحية الايجابية.(الزيات،2007،ص234،ص235)
- قدم الكلمات الجديدة ببطء .
- حدد لهؤلاء الأطفال الموضوعات التي سيتم قراءتها للتدرب عليها في البيت .
- قدم أوراق مطبوعة على الكمبيوتر للطالب كواجبات، وقراءة التعليمات قبل ذلك بصوت عال مسموع. مفيد جداً (جميل رضوان،2022)
- صف شفويا ما تقدمه كتابيا.
- لا تجبر التلميذ ذو الصعوبة على القراءة بصوت مرتفع إلا إذا طلب ذلك.

ويضيف (السعيدي،2008)، بعض الاستراتيجيات البسيطة لمساعدة التلاميذ ذوو الصعوبات القرائية :

- قدم أوراق واضحة وسهلة للقراءة وتكون المسافات بين السطور واضحة.
- استخدم خطوط أكبر حجما.
- ابرز الكلمات المهمة بلون مختلف أو بشكل أخر.
- استخدم الوسائل التعليمية والأدوات المساعدة.
- استخدم التصحيح المباشر لأخطاء الطفل، لا تترك التلميذ يعاني لأنه لا يعرف القراءة.(السعيدي ،2009).
- تلفظ المقاطع والكلمات بشكل أبطئ وبصوت أعلى من المألوف .

(jean-noël thimonier ,2012 , d'après Philippe CHAMBON ,1996)

2.8. استراتيجيات تعليم مهارات التعرف على الكلمة:

تقوم هذه الإستراتيجية أساسا على التدريس المباشر وفق ما يلي: التدريب والإعادة – التصحيح – الإيضاح – التطبيق – الممارسة (الزيات، 2007، ص:239)

وتتم في خطوات أهمها:

- إختيار الكلمات المراد تعليمها.

- كتابتها في جمل مفيدة.
- قراءة الكلمات قراءة صامتة سياقية مع الإجابة على الأسئلة المتعلقة بها.
- الممارسة والتعزيز.

ومن الأساليب المستخدمة في تنمية مهارة التعرف على الكلمة أيضا، نجد:

- التعرف السريع على الكلمة وذلك من خلال تحديد الكلمة المطابقة مع كلمة أخرى من بين عدد من الكلمات المتشابهة.
- إكمال الجملة الناقصة وذلك من خلال اختيار الكلمة المناسبة لإكمال جملة من بين عدد من الكلمات.(خالد الراشد، 2001، ص، 49).
- إستراتيجية مرأى أو شكل الكلمات، ويقصد بها التعرف على الكلمة من خلال شكلها دون تحليلها، ومنها طريقة تعدد الحواس وبنوك الكلمات و إستراتيجية الأزواج المترابطة التي تقوم على الجمع بين الكلمات والصور المعبرة عنها، ثم تختفي الصور تدريجيا.
- إستراتيجية تحليل الكلمات، وتشمل تحليل أصوات الكلمات، تحليل الكلمات والمقاطع وردها إلى عناصرها التركيبية الأصلية.
- تحليل السياق وذلك من خلال التعرف على الكلمات الغير معروفة من خلال المعنى العام وموقعها في الجملة مع إعادة توظيفها واستخدامها من خلال معناها. (الزيات ،2007)

ويضيف (Janet & Beverley) أن القراء يستخدمون عدة إجراءات للتعرف على الكلمة هي :

1° الصوتيات: وتشير إلى العلاقة بين الحروف المطبوعة والأصوات في اللغة، ويحتاج الأطفال ذوي الصعوبات القراءة إلى تعليم مباشر للصوتيات والتعرف على الكلمة ما يجعل العلاقة بين الحروف المطبوعة والأصوات واضحة.

2° الكلمات الأكثر تكرارا: يتم تعلم الكلمات الأكثر تكرارا بشكل بصري من خلال المراجعة ومن خلال السياق والمعنى واللغة.

3° إشارات السياق: التدريس من خلال تمييز الكلمات من خلال السياق أفضل ما يكون من خلال القراءة الفعلية.

4° التحليل البنائي: يشير التحليل البنائي إلى التعرف عن الكلمات من خلال تحليل وحدات الكلمة ذات المعنى مثل المقاطع الأولى أو الأخيرة أو جذر الكلمة. .(Lerner ; Beverley Janet W. Johns, 2014، 269،268،266)

إلى جانب هذه الأساليب، هناك أساليب أخرى تساعد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة:

- أسلوب الخبرة اللغوية: وفي هذا الأسلوب، ينطلق تعليم القراءة من معارف التلميذ اللغوية والثقافية، حيث يتم الانتقال من اللغة الشفهية إلى اللغة الكتابية.

- أسلوب القراءة التمكنية : هو برنامج وقائي ،يستخدم التعليم الفردي ،كما يستخدم كتب مبسطة يقرأها التلميذ، ثم يجري حوار مع المعلم ، حول محتويات النص من شخصيات وأفكار، ومعاني.
- أسلوب تعدد الوسائط أو الحواس.

يمثل التركيز على الأنماط أو الأساليب الحسية أحد أقوى التيارات في تاريخ صعوبات التعلم, ونظرا للتركيز على الأنماط أو الأساليب الحسية فإن العديد من الأساليب المستخدمة في صعوبات التعلم تسمى بالمداخل متعددة الحواس أو اختصارا vakt.(هالاهان وآخرون،2007).

3.8. استراتيجيه الحواس المتعددة:

حواس الطفل هي نوافذ للمعرفة فمن خلالها يتعلم و يتعرف على البيئة المحيطة به، وكلما زاد عدد الحواس الّتي يستخدمها الطفل في التعرف على الأشياء كان تعلمه أسرع وأحسن.

ومن هذا المنطلق ، كان هذا المنحى أو استراتيجيه في تعليم القراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم ، حيث تقوم هذه الإستراتيجية على استخدام الحواس التالية: البصر والسمع ،الإحساس بالحركة واللمس. وتسمى هذه الأخيرة (VAKT)، فاستخدام أسلوب الحواس المتعددة في التعليم يعزز من قدرة التلميذ على القراءة ويحسنها، ويحسن الانتباه أثناء التدريب . وقد استخدم كل فيرنالد و جيلنجهام هذه الإستراتيجية ،وتعتبر ناجحة وفعالة مع التلاميذ الذين يعانون صعوبة في تعلم القراءة.

اذ يحتاج التلاميذ ذوو صعوبة تعلم في مرحلة ميكانيكية القراءة إلى طرق تركز على فك الرموز وتعتبر هذه الإستراتيجية من المداخل التدريسية المناسبة لهذه الفئة. اذ من خلاله تنمو خبرة التلميذ بأصوات اللغة ورموزها ومعانيها (منى اللبودي،2005) ،

- يعتمد أسلوب فيرنالد على تعليم الكلمة ككل (يسمى مدخل تعلم الكلمة) ثم توضع في سياق ذو معنى(محسن عزيز،2013)
- أما أسلوب جيلنجهام فيهتم بالصوتيات والنطق السليم للكلمات. ومن ثم يتم عن طريق النطق السليم من قبل المعلم أو المدرب ثم التكرار من قبل التلاميذ ثم عرضه غلى التلاميذ والتعرف عليه .

ويتم التعلم وفق هذه الطريقة كالتالي:

- ينطق التلميذ الكلمة، يستخدم حاسة السمع .
- يشاهد الكلمة ويستخدم حاسة البصر.
- يتتبع الكلمة ويستخدم الحاسة الحركية .
- يستخدم الأصابع لتتبع الكلمة وبالتالي يستخدم حاسة اللمس.(السعيدي، 2009، ص51).

وللطرائق متعددة الحواس خصائص متشابهة ، نذكر منها:

- تساعد على فهم المعلومات اللفظية بربطها بقنوات بصرية وسمعية وحسية وعضلية للتعلم.

- تتضمن تمارين متكررة.
- تتضمن دروس متسلسلة مخططة بعناية.
- تركز على التدريس الواضح في أنظمة اللغة لتوجيه القراءة والتهجئة.(Janet W. Lerner ; Beverley Johns,2014).

وتقوم هذه الطريقة على الافتراضات التالية :

- تباين الأفراد في الاعتماد على الحواس للحصول على المعلومات أو المثيرات، أي تباين الأهمية النسبية لكل من هذه الحواس.
- تباين هذه الوسائط في كفاءتها داخل الفرد الواحد.
- يمكن من خلال هذه الطريقة إحداث نوع من التكامل بين هذه الحواس.
- استخدام الحواس المتعددة يحسن ويعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها.(الزيات، 2002، ص:491).

ويضيف (الجهني،2017)إلى هذه الافتراضات ما يلي :

- الطلبة يتعلمون بشكل أفضل إذا تم تقديم المعلومات لهم عبر الحواس المختلفة مجتمعة.
- يتعلم الطالب بشكل أفضل إذا قدمت له المعرفة بالطريقة التي يفضلها، والتي عادة لا تخرج على أنماط التعلم الثلاثة (السمعية ، البصرية أو الحسية).
- أهمية الوسيلة التعليمية في ترسيخ التعلم لدى الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية، سواء كانت ألوان، أشكال أو أدوات أخرى.
- ينجذب الطلاب إلى التعلم من خلال محاكاة النماذج التعليمية الجيدة.

وتجدر الإشارة إلى أن نوع النشاطات المستخدمة في التدريب التي تعتمد تنشيط الإدراك السمعي والبصري دور ايجابي في عملية التعرف على الكلمات ،كون الطفل يلتقط المنبه سمعيا ثم يقوم بتحليله من خلال التعرف عليه ثم ربطه بالمكتوب في حركة مسحية بصرية . (غلاب، 2013)

وفيما يلي نعرض بعض الصعوبات القرائية الخاصة بالدراسة والحلول المقترحة لعلاجها:

الصعوبات	بعض الحلول المقترحة
عدم التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا ونطقا	• ربط الحرف بصورة تدل عليه أو كلمة يعرفها. • عرض لوحة الحروف والإشارة إلى الحرف قبل كتابته أو قراءته. • تمييز الحرفين المتشابهين بلونين مختلفين. • إعداد قوائم بهذه الكلمات والتدرب على قراءتها.

عدم التعرف على الكلمات	• التعويد على الانتباه المباشر إلى كل كلمة . • عرض الكلمات مقترنة بالصور ثم التدريب عليها بدون صور.
عدم التمييز بين الصوت الممدود وغير الممدود	• المقارنة بالحرف الغير الممدود في كلمات . • إعداد بطاقات لكلمات بها أحرف ممدودة بالحركات الثلاثة والتدرب على قراءتها.
عدم تمييز صوت التنوين	• المقارنة بين صوت الحرف بحركة واحدة (ضم، فتح، كسر) مع صوت الحرف بحركتين أي التنوين ب(الفتح، الضم ،الكسر). • إعداد قوائم بكلمات منونة والتدريب عليها.
الخلط في النطق بين اللامين الشمسية والقمرية.	• إعداد وسيلة توضيحية بالحروف القمرية وأخرى بالحروف الشمسية.
إضافة كلمات غير موجودة وحذف كلمات موجودة	• التركيز على المعنى.
القصور في الفهم القرائي	• استخدام مادة قرائية سهلة والتركيز على المعنى.

(أحمد أبو أسعد، 2015، ص:161،160،158،157)

4.8. أسلوب تحليل المهام:

يرى كثير من المختصين ومحللي السلوك التطبيقي بأن هذا الأسلوب من أكثر الأساليب فعالية في علاج صعوبات التعلم، خاصة الصعوبات الأكاديمية البسيطة.

ويقصد بتحليل المهام التدريب المباشر على مهارات ضرورية محددة لأداء مهام محددة (صلاح غنايم ،2015)،لذا فإن الاهتمام يكون بالمهارات المطلوبة لإكمال الواجب (المهمة) .

حسب (القريوني واخرون ،1998)، يتم استخدام هذا الأسلوب وفق خطوات أهمها:

1) تحديد المهمة التعليمية.
2) تحليل المهمة التعليمية.
3) التدريب المباشر على المهمة.
4) التقييم المستمر لمعرفة درجة إتقان التلميذ للمهمة.(صلاح غنايم،2015،ص295).

5.8 التدريس المباشر:

التدريس المباشر ممارسة تعليمية تستند إلى النظرية السلوكية ، وقد أثبتت البحوث والدراسات التي أجريت على التدريس المباشر فاعلية هذا المنحى و تأثيره الكبير في تدريس المهارات الأساسية في القراءة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، لان طرق وأساليب هذا المنحى تقوم على مبادئ أثبتت فاعليتها وتتضمن هذه المبادئ : تحديد السلوك المستهدف في صورة هدف ، نمذجة السلوك، تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة المستمرة .(ويليام بندر،2011).

ومن مظاهره الاعتماد على المهارات المتسلسلة والكثير من التكرار والممارسة ، ويتصف بما يلي:

- يدرس المهارات الأكاديمية مباشرة.
- موجه ومسيطر عليه من قبل المعلم.
- يتيح للطالب إتقان المهارات الأساسية.
- يضع أهدافا واضحة للطالب.
- يقدم تغذية راجعة فورية للطلبة.
- يستخدم متابعة مستمرة للأداء.(Janet W.Lerner ; Beverley Johns, 2014)

6.8. استراتيجيات التدريس لتحسين الفهم القرائي:

إن الهدف الرئيسي للقراءة هو تحقيق الفهم القرائي من خلال الحصول على المعنى من المادة القرائية المكتوبة ، وتشير الدراسات أن التلاميذ ذوو عسر القراءة يجدون صعوبات في هذه المهارة لذا وجب التركيز على مهارات الفهم القرائي .وحسب (Martel & Levesque،2010) يتفق خبراء القراءة على أن الفهم القرائي يجب أن يكون محل للتدريس المنظم لاستراتيجياته الأهم ، بمعنى آخر ، أن الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، التي تشكل الأدوات الأساسية للقارئ الماهر والتي لا يمكن أن يتعلمها التلميذ إلا مع الوقت والتدريب، يجب أن تدرس في جميع المراحل المدرسة الإجبارية.

وتعرف استراتيجيات الفهم بتلك الأساليب لتعليم القراءة والفهم ، وتدرس في البداية في سياق قراءة أجزاء من النصوص ، ويتوقع أنه مع الممارسة تصبح جزء من مهارة التلميذ يستخدمها عند القراءة بشكل منفرد. وتشمل هذه الاستراتيجيات التنبؤ، التصور ، المعرفة السابقة ذات العلاقة، التلخيص ، التساؤل ، والتوضيح والمراقبة ووضع هدف للقراءة واستنتاج المعاني من السياق.(البتال، 2017،ص42) .

كما تعرف استراتيجيات الفهم القرائي أيضا بتلك العمليات الذهنية المعرفية التي يستخدمها القارئ بهدف قراءة نص بفاعلية وتحليل المادة المقروءة وإعطاء معنى لها ، وتعد من أهم المتطلبات التي يجب أن يمتلكها القارئ. (محمد أحمد وآخرون،2015).

ويشير نفس المصدر إلى أن أبرز استراتيجيات الفهم القرائي الشائعة الاستخدام هي: التنبؤ، التخيل، تكوين الصور العقلية، طرح التساؤلات، التوضيح ،وبناء الارتباطات والتلخيص.

ويستخدم **التنبؤ** في المساعدة على تفعيل المعرفة السابقة من خلال الاستناد إلى أدلة في النص (الصور ، العناوين،.....)، ويفيد **الربط** في ربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة، إذ يستخدم التلاميذ خبراتهم السابقة بالأحداث أو المواقف كدليل يرشدهم إلى الفهم. أما **التوليف** فهو تجميع المعلومات معا أثناء قراءة النص ، لتتبع ما يحدث .أما الاستجواب الذاتي و إعادة القراءة فتوفران فرص لفهم أعمق لمعاني الكلمات وتطوير الطلاقة. (خير سليمان شواهين ،2018).

وتكمن أهمية استخدام هذه الاستراتيجيات حسب جارنر فيما يلي:

- تختبر معلومات القارئ عن عمليات القراءة.
- تعين القارئ على مراقبة فهمه للمقروء.
- تتطلب استخدام استراتيجيات متنوعة في القراءة. (عبد الباري ،2010).

كما تشير الأدبيات والبحوث في مجال استراتيجيات الفهم القرائي إلى فاعلية بعض استراتيجيات الفهم في تنمية قدرات التلاميذ على استيعاب النصوص المقروءة ،ومن أهم هذه الاستراتيجيات ما يلي:

1- استراتيجيات التنبؤ القرائي وطرح الأسئلة وتنشيط المعرفة السابقة للطلاب وتحديد أهداف القراءة.
2- إستراتيجية التعلم التعاوني والبحث والاستقصاء الجماعي التعاوني ، حيث يتم تبادل الآراء حول المادة المقروءة .
3- استراتيجيات ما وراء المعرفة التي يستخدمها الطلاب قبل وأثناء وبعد عملية القراءة .
4- إستراتيجية التلخيص والأنشطة الكتابية حول النص.(محمد أحمد وآخرون، 2015،ص،48).

يضاف إلى ذلك بعض الاستراتيجيات الأكثر استخداما وشيوعا لتحسين مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي عسر أو صعوبة القراءة :

7.8. **استراتيجيات استثارة الفهم** . وذلك من خلال توضيح الأهداف وتحليل السياق والوصول إلى الفكرة الرئيسية موضوع القراءة، وإكمال الكلمات الناقصة أو المحذوفة يعتمد على الخلفية المعرفية، وتقوم هذه الإستراتيجية على الافتراضات التالية:

1) أن الفهم القرائي يتحقق من خلال استثارة التفكير وطرح الأسئلة حول ما يقرأ، كما يتحقق الفهم القرائي عندما يجد الأفراد الإجابات المقنعة لأسئلتهم.
2) تدعم المعرفة السابقة والخبرة والبنية المعرفية للفرد استثارة الفهم من خلال إنشاء الترابطات بين المعرفة السابقة والحالية، ويتحقق الفهم القرائي عندما ينجح التلميذ في إحداث هذه الترابطات .

لذا وحسب (Wilson) فإن استراتيجيات تحسين الفهم القرائي يتعين أن تقوم على استثارة وتعليم استحضار المعرفة السابقة المرتبطة بموضوع القراءة .(الزيات،2007،ص247).

8.8. استراتيجيات المعينات البصرية: تعتمد هذه الإستراتيجية على التراكيب المرئية التي تساعد على تنظيم المعلومات في أطر تخطيطية كالخرائط والرسوم والتنظيم الهرمي... وذلك بهدف تحقيق الفهم القرائي لذوي صعوبات القراءة ،ومن هذه الأطر :

- تحديد المشكلة محور القصة .
- أطر القصة .
- خرائط المعنى: وتعرف على أنها رسوم تخطيطية يقوم بها المدرس والتلاميذ قبل القراءة لتيسير فهم علاقات المعاني والأفكار ويمكن إعادة استخدام وتعديل هذه الخرائط بعد القراءة من خلال إضافة معلومات تدعم الخلفية المعرفية للتلميذ ذو الصعوبة الذي يمتلك خلفية معرفية محدودة.(الزيات ،2007).

وفي نموذج قدمته منى زعزع (2001) لبطاقة ملاحظة استراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة ،أهم ما جاء فيها :

قبل القراءة	أثناء القراءة	بعد القراءة
- يستطلع التلميذ النص ككل. - يستدعي معلومات سابقة حول الموضوع. - يتنبأ بما سيرّد في النص . - يولد أسئلة حول النص.	- يتوقف عند المعلومات المهمة. - يضع خطوطا أو يلخص أفكارا - يستخدم الهامش . - يستمر في القراءة حتى مع عدم الفهم. - يستعين بالسياق يستعين بالتعريف، المرادف، الضد. - يعيد القراءة عندما يتحقق الفهم. - يحدد الأفكار العامة والجزئية.	- يلخص. - يعيد القراءة ويوظف ما فهم.

(علي الباري، 2010)

و في نفس السياق، يشير (Janet W.Lerner; Beverley Johns, 2014; 375,376) إلى أنه من الممكن تحسين الاستيعاب القرائي من خلال استراتيجيات تكون قبل وأثناء وبعد القراءة ،موضحة في الجدول التالي:

قبل القراءة	أثناء القراءة	بعد القراءة
ضع هدف للقراءة	وجه الانتباه إلى ما هو صعب في النص	أطلب إعادة السرد
راجع المفردات	ركز على الكلمات الصعبة	ضع مخططا مفاهيميا
ابن خلفية معرفية	أطلب التعرف على ما يشكل غموض وأبحث عن الحلول	ضع صور الأحداث بالتسلسل.
اربط الخلفية المعرفية بالقصة	شجع القراءة الصامتة	أربط بالخلفية المعرفية.
شجع على التوقع بما سيحدث في القصة	شجع على متابعة الاستيعاب أثناء القراءة	اطرح أسئلة

9.8الحوارات التفاعلية:

تعد الحوارات التفاعلية إحدى التطبيقات التدريسية لنظريات المعرفة التي تركز على كيف يتعلم الطلبة بدلا من ماذا يتعلم، ويفتقر الطلبة ذوي الصعوبات إلى امتلاك استراتيجيات التعلم التي يمتلكها القراء الجيدون .

وتظهر الدراسات أن استخدام الحوارات التفاعلية إستراتيجية تدخل فعّالة خاصة في تدريس الاستيعاب القرائي .

ويعد التدريس التبادلي أحد تطبيقات الحوار التفاعلي التي استخدمتها "بالسكار " وزملائها بنجاح في تدريس الاستيعاب القرائي . (Janet W.Lerner ; Beverley Johns, 2014)

مما سبق، نلاحظ تتعدد النماذج القرائية المتعلقة بالتوجهات الأساسية في تدريس الفهم القرائي ، ويعتبر التدريس التبادلي من بين النماذج التي أثبتت الدراسات فاعليتها وأثرها الايجابي في تحسين وتطوير الفهم القرائي.

وقد تم اختيار **إستراتيجية التدريس التبادلي** في هذه الدراسة لأنها تجمع بين مجموعة من الاستراتيجيات المشار اليها وهي (التنبؤ، التساؤل ، التوضيح والتلخيص) .كما أنها طبقت في بادئ الأمر على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بهدف زيادة الفهم القرائي، هذه الأخيرة التي صممتها العالمتان بالينكسار(Palinscar) وبراون (Brown) من جامعة ميتشيغان سنة 1984، و أثبتت فاعليتها وكفاءتها ومناسبتها لمختلف الأعمار والمستويات.(أبو سرحان، 2014).

وفيما يلي عرض تفصيلي للإستراتيجية وفروعها، وخطوات تدريسها، والأسس التي يستند عليها التدريس التبادلي، مع ذكر أهم مميزاته.

10.8. إستراتيجية التدريس التبادلي:

تاريخيا، أول ما استخدم التدريس التبادلي من قبل الباحثتين الأمريكيتين انيماري بالنسكار وآن براون ،سنة 1984 حيث بحثتا حول المهام المعرفية التي يستخدمها القراء المهرة و وصلاتا إلى أربعة استراتيجيات هي : التلخيص والتوضيح والتساؤل والتنبؤ. وقد جمعت هذه الاستراتيجيات في طريقة التدريس التبادلي. وتأخذ هذه الطريقة شكل الحوار بين المدرس والتلميذ حول مهمة القراءة والهدف منها فهم النص ، ومن ثم فان هذه الطريقة نشأت واستخدمت بادئ الأمر في أمريكا الشمالية (Ponchant, 2015).

يعمل التدريس التبادلي على الدمج بين تلك الخصائص المميزة لنماذج التعليم المختلفة وخاصة النماذج المعرفية والبنائية المفسرة لصعوبات التعلم ، ويرى كامينوي وكارنين (1998) إن هذا الأسلوب يركز على ما يعرف بالتعليم الوقائي الذي يعد بمثابة إحدى الخصائص الهامة المميزة لتعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم.(هالاهان وآخرون ،2007).

ويقصد بالتدريس التبادلي طريقة تعليمية مصممة لتدعيم الفهم ما وراء المعرفي للمحتوى من خلال حوار منظم بين المعلم والتلميذ.(بندر ،2011،ص 553) ويعتبر تدخل معرفي يمكن تطبيقه بسهولة في أي فصل دراسي، وحسب (بلنسكر و بروان ،1986) صاحبتي هذه الإستراتيجية أنه يمكن أن تكون فعالة في فهم محتوى النص القرائي.

كما يعرف التدريس التبادلي بأنه نشاط تعليمي يكون على شكل حوار بين المعلم وتلاميذه حول نص قرائي معين، خلال هذا الحوار يتبادلون الأدوار طبقا للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التنبؤ، التوضيح، طرح الأسئلة والتلخيص) بهدف **فهم النص المقروء.**

ويقوم التدريس التبادلي حسب (Reid, Baker ,et al 1993. Schulz, 1994) على افتراض مفاده أن الفهم القرائي يتحقق ويتعاظم عندما يقرأ الطلاب النصوص القرائية ،ثم يأخذون أدوارهم في قيادة المناقشة لمجموعات صغيرة من أقرانهم لمساعدتهم على فهم ما يقرءون (الزيات،2007،ص: 256).حيث أن تبادل الأفكار بين المعلم والتلاميذ وبين التلميذ قائد المجموعة وبين المجموعة، ثم بين أفراد المجموعة هو محور التدريس التبادلي.(صلاح، 2015).

يستخدم التدريس التبادلي في تعلم اللغة وخاصة في الفهم القرائي ،ويفيد بشكل كبير التلاميذ الذين يكون مستوى فهمهم ضعيف ولا يجيدون القراءة لكنهم يجيدون الاستماع من خلال سماع المناقشة التي تدور بين المعلم والزملاء.

وعند تعليم الفهم القرائي، يقوم المعلمون بنمذجة كيفية القيام باشتقاق الأفكار من النص ،ومساعدة التلاميذ على القيام بذلك عن طريق قيامهم بتوجيه الأسئلة وقيام التلاميذ بتقديم التفسيرات اللازمة للمعلمين والأقران حول ما تعلموه من قطعة القراءة. **(هالاهان وآخرون ،2007)** .

1.10.8أهمية إستراتيجية التدريس التبادلي :

يعتبر التدريس التبادلي من استراتيجيات الحوار والمناقشة التي تستثير تنشيط الفهم والحوار والمناقشة ،ويمثل البعد الاجتماعي في عملية التعلم ، إذ يجري الحوار بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ مع بعضهم ويتبادلون الأدوار في قيادة الحوار حول نص قرائي معين.

هذا الأسلوب الذي يعتبر المفضل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يفضلون بيئات التعلم الجماعي على البيئات التنافسية و الفردية.

2.10.8الاستراتيجيات الفرعية للتدريس التبادلي :

يأخذ التدريس التبادلي شكل استراتيجيات فرعية أربعة ، فيما يلي عرض لكل منها:

1) **التلخيص** : يتم فيها التعرف والتركيز على الأفكار الأساسية الأكثر أهمية في النص ،ويتضمن التلخيص القدرة على التمييز وتحديد المعلومات المهمة ، وإدراك العلاقات والترابطات بين الأفكار.(رشا عبد الله،2017)،وفيه يقوم التلميذ بإعادة صياغة ما درسه موجزا إياه بلغته الخاصة، يساعد التلخيص التلميذ على تذكر أهم ما قرأ.

وهناك إستراتيجيتان أساسيتان للتلخيص:

- الملخص ذو الجملة الواحدة.
- تقليص الفقرة وذلك من خلال توجيه التلاميذ أسئلة حول من؟ و ماذا؟ ثم تكوين جمل من خلال الإجابة على هاته الأخيرة.

2) **توليد الأسئلة (التساؤل):** يقصد به قيام التلميذ بطرح عدد من الأسئلة حول محتوى النص المعروض عليه، مع تحديد نوع المعلومات التي يودون الحصول عليها من النص ومدى أهميتها، كما يحدد قدرته على الإجابة على الأسئلة التي وضعها. كما على المعلم توضيح الفرق بين الأسئلة السطحية والأسئلة حول العلاقات والمعاني والأدوات المستخدمة لصياغة كل منها. وعليه يجب تزويد التلميذ بمجموعة من أدوات الاستفهام المستخدمة في صياغة الأسئلة حول المعلومات السطحية الموجودة في النص والتدرب عليها .

وتكمن أهمية التساؤل في معرفة التلاميذ مسبقا أنهم مطالبون بطرح أسئلة حول موضوع القراءة ومن ثم تكون قراءاتهم واعية للنص لاستيعاب أهم الأفكار الموجودة فيه، مما يؤدي إلى تنمية الفهم القرائي لديهم.

وتعتبر إستراتيجية التساؤل الأكثر مناسبة لتعليم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مقارنة بالاستراتيجيات الأخرى المستخدمة لتحسين الفهم القرائي .

3) **الاستيضاح:** ويقصد به توضيح الكلمات الصعبة وتحديد الصعوبة القرائية التي تشكل عائقا في فهم المعلومات المتضمنة للنص القرائي مثل الكلمات الجديدة والعبارات الغامضة أو غير

المألوفة . ويمكن الاستعانة ببعض المساعدات للتغلب على هذه الصعوبات مثل الاستعانة بالسياق، استخدام المعجم، إعادة القراءة للتوصل إلى الفهم المطلوب.

4) **التنبؤ:** التنبؤ هو تعبير التلميذ عن توقعاته لما سيقوله المؤلف من خلال النص، ويسهم في تحديد أهداف التعلم ويوجه الفهم. ويمكن أن يستخدم قبل وأثناء الدرس ويجب أن تكون أنشطة التنبؤ مختصرة.

كما انه يعطي التلميذ سببا لإكمال القراءة وذلك لإثبات أو نفي تنبؤاته، وبالتالي فان هذه الإستراتيجية لا تساهم فقط في فهم المحتوى وإنما أيضا في مراقبة فهم المحتوى.(بندر ،2011).

كما يساعد على تفعيل وتنشيط المعرفة السابقة ، من خلال ربط بعض المعلومات الموجودة في النص بالمعلومات السابقة لدى المتعلم، هذه الأخيرة التي تؤكد عليها النظرية البنائية وتعتبرها قاعدة في التعلم، من خلال الاستناد إلى أدلة في النص واستخدام الإشارات التوضيحية (الصور ، العناوين،القراءة لبعض الجمل مثل الأولى والأخيرة من النص، .....)،(خير شواهين،2018) .

ويستخدم التنبؤ قبل القراءة، فيما يستخدم البحث عن الأفكار والتلخيص وطرح الأسئلة أثناء القراءة ويكون التقييم بالمقارنة بين المعرفة السابقة والأفكار المعروفة من قبل وتفسير التعبيرات غير الواضحة، كما تستخدم إعادة سرد القصة بالنسبة للنشاط القصصي بعد القراءة. وتعتبر هذه الأخيرة إحدى الطرق الفعالة لتحسين استرجاع معلومات النص المقروء. و على المعلمين أن يقوموا بتعليم التلاميذ كيف يمكنهم استخدام هذه الاستراتيجيات كي يتمكنوا من فهم ما يقرؤونه.

3.10.8 خطوات التدريس:

1) يقسم التلاميذ إلى مجموعات تعاونية .
2) توزع الأدوار بين أفراد كل مجموعة بحيث يكون لكل فرد دورا واحدا: الملخص، المتسائل، الموضح والمتنبئ.
3) توزع نسخ من النص على كل تلميذ.
4) يقرأ المعلم والتلاميذ النص قراءة صامتة.
5) في البداية ،يقود المعلم الحوار مطبقا الاستراتيجيات الفرعية على فقرة من النص، حيث يعرض من خلال **النمذجه** كيفيه استخدام الإستراتيجيات من خلال التفكير بصوت مرتفع مع توضيح كل نشاط.
6) بدء مرحله التدريبات الموجهة ، حيث يقوم التلاميذ بالقراءة الصامتة لفقرة من النص، ويأخذون مسؤولية نمذجة وقول أفكارهم بصوت مسموع، على أن يتبادلوا بعدها الحوار بشكل جماعي طبقا لبطاقات المهمات التي مع كل منهم.(صلاح غنايم ،2015،ص338) .

وفيما يلي مثال عن **التدريب** على المهمات :

- يقوم المعلم بتقديم سؤال بعد ذكر العنوان، ويطلب من التلاميذ التنبؤ بما يمكن أن يحدث من خلال العنوان.
- يقوم أحد التلاميذ بالتنبؤ من خلال العنوان وان لم يستطع، يقوم المعلم بقراءة الجملة الأولى ويعيد التساؤل حول ما سيحدث.
- عند التنبؤ، يقوم المعلم بتكليف تلميذ أخر من التأكد من تنبؤ زميله. وتكتب التنبؤات على أوراق المهام.
- تخصيص وقت للقراءة الصامتة، يقوم كل فرد بعرض مهمته لباقي أفراد المجموعة، حيث يتم توضيح الكلمات الصعبة، والإجابة عن الأسئلة المطروحة.
- يلخص تلميذ أخر ما توصل إليه التلاميذ.
- تعاد نفس الخطوات مع كل فقرة .

7) توزع أوراق **التقويم**، التي تضم الأسئلة على كامل النص، بعد الانتهاء من الحوارات ومراجعة المعلم للعمليات التي تمت، ويكون التقويم بصفة فردية وذلك للتأكد من مدى استيعاب التلميذ للنص.

8) تصحح أوراق التقويم وتقدم **التغذية الراجعة**.

يتخلل ذلك مناقشة التلاميذ فيما بينهم في المجموعة الواحدة ومتابعة المعلم وتقديم العون والتغذية الراجعة. يعقب الدرس تقويم قصير فردي يقيس مدى فهم النص القرائي ومناقشة إجابات التلاميذ على أسئلة التقويم.

وتتماشى هذه الإستراتيجية مع الاعتبارات التعليمية التي تقوم على أساس أن المعلومة الجديدة الأكثر أهمية تكون في بداية الحصة من خلال مناقشة التنبؤات والعروض البصرية ، وفيما بعد تتخللها مناقشة التلاميذ للمعلومات وهو مدخل يشجع الفهم ،أخيرا إعادة التأكيد على المعلومات بشكل مباشر في نهاية الدرس وهو ما يظهر في التلخيص .

4.10.8 الأسس التي يستند عليها التدريس التبادلي:

يستند التدريس التبادلي حسب ليدرر (2004) إلى أربعة أسس هي:

- التشاركية :يشترك المعلم والتلاميذ بتطبيق الاستراتيجيات الفرعية في التدريس التبادلي.
- النمذجة: نمذجة الاستراتيجيات الفرعية من قبل المعلم قبل انتقال المسؤولية إلى التلاميذ.
- الفاعلية: يتوقع في هذه الإستراتيجية المشاركة الفعالة للتلاميذ مع تقديم التعزيز والتغذية الراجعة.

- البنائية: تساعد الاستراتيجيات المتضمنة على الفهم وتنشيط المعرفة السابقة وربطها بالمعرفة الجديدة.(أبو سرحان، 2014)

5.10.8مزايا التدريس التبادلي:

- سهولة تطبيقه في الصفوف الدراسية وفي معظم المواد.
- ينمي القدرة على الحوار والمناقشة، ويزيد ثقة التلاميذ بأنفسهم.
- يوفر تغذية مرتدة وتعزيزا لاستجابات التلاميذ.(رشا عبد الله، 2017)
- ينمي القدرة على الفهم القرائي خاصة لدى التلاميذ ذوي القدرة المنخفضة في الفهم.
- يتفق مع وجهة النظر المعاصرة للقراءة بوصفه نشاط تفاعلي بين القارئ والنص.(الخوالدة، 2008)
- التعاون والمناقشة الشفهية لفهم موضوع القراءة.
- العمل في مجموعات صغيرة، المساندة وتعزيز تفاعلات الأقران. (Martel & Levesque،2010)
- التفكير بصوت عال مما يسمح للمعلم بتقديم تغذية راجعة فورية للتلميذ والتخطيط للتعلم على المدى القريب.
- التفاعل بعمق مع القطعة المقروءة من خلال الاستراتيجيات المستخدمة.

ورغم مزايا التدريس التبادلي، إلا أنه يأخذ وقتا قبل أن يتحقق فعليا في القسم، لأنه يجب التدريب أساسا على العمل التعاوني والعمل الثنائي.

وبجانب هذه الإستراتيجية ، يستخدم القارئ الماهر استراتيجيات أخرى منها:

- ربط قراءة النص مع نصوص أخرى.
- ربط قراءة النص مع الخبرة الشخصية للقارئ.
- تمثيل النص.
- الحكم على النص على المستوى العاطفي والنقدي.

وفيما يلي وصف لبعض **الأساليب المستخدمة لتطبيق الإستراتيجية:**

- النمذجة
- التعزيز
- التغذية الراجعة
- التطبيق أو التدريب والممارسة
- التصنيف
- التقويم

النمذجة :

يميل الأطفال بطبيعتهم إلى التقليد أكثر من الكبار، لذا كان على معلم صعوبات التعلم أن يقوم بأداء المهمة المراد تدريسها على مرأى ومسمع من التلاميذ بطريقة تجذب انتباههم.

التعلم بالنمذجة طريقة توضيحية لتعليم مهمات أو مهارات تقوم على الملاحظة والانتباه والتقليد، لذا فهي طريقة فعالة جداً في تحسين تعلم المهارات البسيطة والمعقدة في القسم، فهي لتعلم الإستراتيجية بشكل أفضل ، وتستخدم لجميع فئات المتعلمين وبالأخص ذوي ضعاف العقول وبطيئي التعلم وصعوبات التعلم ومتعلمي المراحل العمرية والتعليمية الدنيا.

ويعتبر التعلم بالنموذج أسلوبا مناسبا لتعلم الكثير من المهارات ومنها المهارات اللغوية ،مثل مهارة النطق والحركة ،اذ تبدأ مهارة القراءة بتقليد المعلم الذي يعتبر أفضل نموذج بالنسبة للطفل.(جمال محمد ،2017)

ويشير الخطيب إلى أن أسلوب النمذجة يتم عن طريق خطوات : – عرض المهارة – شرح المهارة أمام التلاميذ – تطبيق المهارة – قيام التلاميذ بدورهم بتطبيق المهارة – قيام التلاميذ بتطبيقات أخرى على نفس المهارة. (صلاح غنايم،2015).

وأثناء عملية النمذجة ، يجب على المعلمون أن يستخدموا التفكير بصوت عال أي أنه يقول ما يقوم بفعله والتفكير فيه.

التعزيز:

يؤدي التعزيز دور الحفاظ على الاستجابة الإجرائية أو تقويتها في المستقبل ، ويعرف في النظرية الإجرائية على أنه أي حدث يعقب استجابة إجرائية معينة ويؤدي إلى زيادة تكرار حدوثها في المواقف السلوكية المشابهة. (معمرية، 2022،ص2).ويعتبر من أهم العناصر، في جميع الاستراتيجيات ، التي تؤثر في سلوك وأداء الطفل.

واستخدم التعزيز على شكل المكافأة المادية أو المعنوية (تعزيز موضوعي أو ذاتي) لجعل التلميذ يستمر في المحاولة والعمل بطريقة ناجحة. والجدير بالذكر، أن نجد المعزز الذي يحظى بقيمة لدى الطفل.

التغذية الراجعة التدريسية : ويقصد بها المعلومات مهما كان نوعها شفهية أو كتابية تشعر التلميذ عن أدائه بقصد مساعدته على التعلم.

التدريب والممارسة: عندما يحصل القارئ على تدريب وممارسة كافيين فإنه لن يكون في حاجة إلى تكريس المزيد من الانتباه لآليات فك الشفرة. كما انه يساعد أيضا على حدوث الطلاقة والفهم (هالاهان وآخرون ،2007)

التصنيف: يفيد التصنيف في إيجاد العلاقة بين الأشياء ذات الصفات المشتركة، وممارسة التلميذ لتصنيف المعرفة والأشياء، يزيد من حيويته ونشاطه التعليمي والتدريبي. (واصف سلامة، 2007)

وقد استخدم التصنيف في البرنامج للحروف والكلمات والجمل في مجموعات متشابهة.

التقويم :

يعتبر التقويم المحطة التي يتوقف عندها المدرس للتعرف على مدى استيعاب التلميذ لما تم تعلمه كما يعتبر فترة التي يقارن فيها المتعلم أداءه قبل وبعد التعلم لمهارة معينة ، استخدم التقويم في هذه الدراسة عقب كل جلسة تدريبية ، وقد تم ذلك بطريقة فردية للوقوف على صعوبات كل تلميذ ومحاولة معالجتها .

12.8 إستراتيجية القصة لعلاج صعوبات التعلم:

تعد القصة من أهم الوسائل لتدريب التلاميذ على فنون اللغة لما لها من دور في الارتقاء بلغة الطفل من خلال إثراء معجمه اللغوي بما تتضمنه من مفردات و تعابير وتراكيب لغوية، يمكن أن تضاف إلى خبراته اللغوية السابقة. وتعويده الأداء اللغوي السليم وتنمية قدراته العقلية .

كما تعتبر من الأساليب الحديثة التي تتناسب مع قدرات التلاميذ وإمكاناتهم العقلية ،حيث توفر بيئة داعمة لتنمية المهارات اللغوية من خلال التخطيط السليم لتوظيف أنشطة قرائية جماعية أو فردية...كما يمتد دور القصة إلى خلق حالة من التفاعل بين التلميذ والنص المكتوب من خلال إثارة تساؤلات حول القصة وأحداثها ومن ثم تنمية مهاراتهم على التساؤل.(صلاح غنايم،2016)

ويمكن استخدام القصة على شكل نشاطات مختلفة كأن تعطى قصة غير مرتبة للتلاميذ ويطلب منهم ترتيب أحداثها أو وضع لها غير العنوان الذي تحمله أو استخراج مفردات معينة منها.

كما تساعد القصة المدرس على تنويع أساليب التدريس مثل :المناقشة وتمثيل الأدوار. (حسن شحاتة ،2016)

ومن الشروط العامة التي تراعى في القصة :

1- أن تكون لغة القصة (مفرداتها) وتراكيبها (أسلوبها) مناسبين للغة التلميذ
2- أن يكون طولها و مضمونها ومعناها مناسبين لمستوى التلميذ العقلي.
3- أن توجه التلاميذ نحو أنماط سلوكية حميدة.
4 ـ أن تلبي رغبات وميول وحاجات الأطفال في مراحل النمو المختلفة.

ان الدمج بين إستراتيجية التدريس التبادلي وتوظيف القصص في النصوص القرائية من شأنه أن يدعم الفهم القرائي للتلاميذ ذوي الصعوبة نظرا لما لخصائص كلا منهما، اذ أن القصص وما تحمله من عوامل جذب وإثارة وتشويق يضاف لها الجانب الحواري والتفاعلي الذي ينبني عليه التدريس التبادلي .

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى أهم تعريفات صعوبات القراءة والتي ركزت في معظمها على محك التباين والاستبعاد في تعريف هذه الفئة ، كما تم ذكر التصنيف الذي يتماشى وفق الدراسة الحالية من حيث صعوبات التعرف على الكلمة وصعوبات الفهم القرائي، ومؤشرات هذه الصعوبات في المرحلة الابتدائية، وكيف يتم تشخيصها وذلك بالتعرف على مبادئ التشخيص وأدواته وكذلك خطواته، قصد الاستفادة منها في الجانب التطبيقي للدراسة .

وفي ختام الفصل، أشرنا إلى الاستراتيجيات الفعالة للعمل مع ذوي صعوبات القراءة، ومن خلال الاطلاع على العديد من الدراسات التي تطرقت لهذا الموضوع، تم اختيار الاستراتيجيات الأهم في حقل صعوبات القراءة، تماشيا مع أهداف الدراسة المحددة ، والملائمة لخصائص المرحلة العمرية السنة الثالثة ابتدائي ، كما تتيح هذه الاستراتيجيات فرص للتعلم تشجع توظيف أنماط التعلم المختلفة. وقد تم تقسيم هذه الأخيرة وفق أهداف الدراسة، والمهارات المستهدفة، فكانت استراتيجيات خاصة بالتعرف على الكلمات وأخرى خاصة بالفهم القرائي، وتم التركيز على مدخل الحواس المتعدد لتنمية المهارة الأولى واستراتيجية التدريس التبادلي لتحسين مستوى الفهم القرائي ولتطبيق هذه الاستراتيجيات، تم استخدام بعض الأساليب التدريسية المساعدة، و توضيح الهدف منها.

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

1-2-إجراءات الدراسة الإستطلاعية

2- الدراسة الأساسية

2-1- منهج الدراسة

2-2 -حدود الدراسة

2-3-مجتمع الدراسة

2-4-عينة الدراسة

2-4-1طريقة اختيار العينة

2-4-2إجراءات إختيار عينة الدراسة

2-5 أدوات الدراسة

2-6**الأساليب الإحصائية** المستخدمة في الدراسة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرض لخطوات وإجراءات الجانب الميداني ويشمل المنهج المستخدم و وصف لمجتمع الدراسة وللعينة وكذا الأدوات المستخدمة في الدراسة ،كما يتضمن تطبيق البرنامج والخطوات المتبعة، وخطوات الدراسة الأساسية . و يتناول أيضا الأساليب الإحصائية المستخدمة للتحقق الصدق والثبات للأدوات المستخدمة ، وكذلك تلك المستخدمة في اختبار فرضيات الدراسة بهدف الوصول إلى نتائج الدراسة وتحليلها.

1- الدراسة الإستطلاعية:

1-1- أهداف الدراسة الإستطلاعية :

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:

- التعرف على ميدان البحث والتحقق من وجود عينة البحث .
- التعرف على عينة البحث وخصائصها.
- اختبار أدوات البحث والتأكد من خصائصها السيكو مترية.
- التأكد من مدى ملائمة ووضوح الاختبارات لعينة الدراسة وزمن تطبيق كل منها.
- بناء البرنامج التدريبي وتعديله وفق خصائص العينة وأهداف الدراسة.
- للتأكد من ظروف التطبيق وامكانية نجاحه.

1-2- إجراءات الدراسة الإستطلاعية :

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 83 تلميذ من ابتدائية "لبقع لخضر " ببلدية الجلفة ، المتمرسون في السنة الثالثة ابتدائي للموسم الدراسي (2021-2022).موزعون على ثلاثة أقسام كالتالي:

جدول رقم (01) يوضح خصائص العينة الإستطلاعية

القسم	عدد التلاميذ	المستهدفون بالدراسة
ثالثة ا	28	10
ثالثة ب	27	14
ثالثة ج	28	10
المجموع	83	34

وقد تم التحديد المبدئي للتلاميذ المستهدفون بالدراسة بعد القيام بالخطوات التالية :

- التواصل مع معلمات السنة ثالثة ابتدائي والتعرف المبدئي على هذه الفئة من خلال نتائج العام الماضي في مادة اللغة العربية وتقديرات المعلمين.
- التعرف عن خصائص هذه الفئة من خلال تزويد المعلمات بمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة ، للدكتور فتحي مصطفى الزيات ، وذلك لتسهيل عملية انتقاء والتعرف على هذه الفئة من خلال الخصائص المذكورة.
- تزويد المعلمين بقائمة المهارات الأساسية التي يجب على التلميذ إتقانها في هذه السنة، والتي يجد فيها تلاميذ صعوبات القراءة مشاكل.(المهارات مأخوذة من مصادر متعددة: منهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائي(وزارة التربية الوطنية،2016)،دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي(2018)،دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها (يونيسف،2004).
- **وفي المرحلة الثانية** ، وبعد استبعاد معيدي السنة ، والتلاميذ الذين يفوق سنهم (من 8 الى 9) سنوات ، وذوي الإعاقات أو القصور الحسي ، وأخذا بعين الاعتبار نتائج الفصل الأول في اللغة العربية ، تم الحصول على العدد 23 تلميذ وتلميذة .
- **وفي المرحلة النهائية** ، تم تطبيق الاختبارات :

1) اختبار الذكاء : وقد تم فيه استبعاد (4) تلاميذ تحصلوا على معدل ذكاء أقل من المتوسط .

2) اختبار التعرف على الكلمات : تم فيه إستبعاد تلميذين فقط مما كان مستوى التعرف لديهم أعلى من 75%.

3) اختبار الفهم القرائي: وبعد الاختبار تم اختيار التلاميذ الحاصلين على درجات أقل من المتوسط وكان عددهم 12 تلميذ وتلميذة .

<u>ملاحظة :</u> العينة النهائية التي تم تطبيق البرنامج عليها كانت (10) تلاميذ فقط، تلميذين لم يستفيدوا لغيابهم.

2- الدراسة الأساسية:

2-1- منهج الدراسة :

يعرف المنهج على أنه مجموع الخطوات المنظمة التي يتبعها الباحث في معالجة الموضوعات التي يقوم بدراستها إلى أن يصل إلى نتيجة معينة.(المشهداني ، 2019).

تم استخدام المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة ، وذلك لصعوبة الحصول على أفراد العينة الذين تتوفر فيهم الشروط المناسبة لأهداف الدراسة ، بقياسين قبلي وبعدي لكل مهارة من مهارات القراءة والمتمثلة في مهارة التعرف على الكلمات ومهارة الفهم القرائي .

ويعرف المنهج التجريبي على أنه استخدام التجربة لإثبات الفرضيات ويستطيع الباحث من خلاله معرفة أثر السبب (المتغير المستقل) على النتيجة (المتغير التابع) .(المشهداني ، 2019،ص 144).

وقد اختير المنهج التجريبي تماشيا مع الدراسة التي تهدف إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوو صعوبات القراءة.

ويتميز المنهج التجريبي عن غيره من المناهج كون البحث التجريبي يتسم بالتصميمات التي تسمح بالضبط أي ضبط كل المتغيرات المتصلة بالظاهرة قيد الدراسة بحيث يصبح بإمكانه فحص الأثر النسبي للعوامل التي يدخلها في حسابه كما بدت في فرضيته دونما خلط بينها وبين العوامل التي لا يضعها في المقام الأول.(عمر، 2009، ص81)

ويشمل التصميم المستخدم في الدراسة ثلاث خطوات :

- إجراء اختبار قبلي لقياس المتغير التابع (مستوى القراءة في المهارات المستهدفة)
- تعرض المفحوصين للمعالجة التجريبية (البرنامج التدريبي المقترح)
- إجراء اختبار بعدي وقياس المتغير التابع مرة أخرى.

التصميم التجريبي للدراسة:

- **متغيرات الدراسة:**

المتغير المستقل : ويتمثل في البرنامج التدريبي المقترح والذي اعتمدت فيه الباحثة إستراتيجية الحواس المتعددة لتحسين مهارة التعرف على الكلمات ، وإستراتيجية التدريس التبادلي لتحسين مستوى الفهم القرائي لدي عينة الدراسة.

المتغير التابع : مستوى القراءة المتمثل في مستوى التلاميذ في مهارة التعرف على الكلمات ومستواهم في مهارة الفهم القرائي.

2-2- حدود الدراسة

- **الحدود المكانية** : المدرسة الابتدائية لبقع لخضر الواقعة ببلدية الجلفة .
- **الحدود الزمانية** :الموسم الدراسي (2022/2021)
- **الفترة الاستطلاعية:** للتأكد من الخصائص السيكو مترية للاختبارات المختارة والمعدة الفصل الأخير من الموسم الدراسي (2021/2020).

- **الفترة الأولى** : التشخيصية (الفصل الأول من الموسم الدراسي 2022/2021)

- **الفترة الثانية:** التجريبية الفصل الثاني من الموسم الدراسي (2022/2021) تطبيق الاختبارات والبرنامج التدريبي المعد.

- **الحدود البشرية:** تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، البالغة أعمارهم من 8 الى 9 سنوات، غير معيدي السنة. البالغ عددهم (10) تلاميذ من الذين يعانون من صعوبات في القراءة (التعرف على الكلمات والفهم القرائي) حسب ما تقيسه الاختبارات المعدة لذلك.

2-3-مجتمع الدراسة:

تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من الجنسين ممن يعانون من صعوبات في القراءة وتشمل هذه الصعوبات صعوبات التعرف على الكلمات وصعوبات الفهم القرائي.

وقد تم اختيار مستوى الثالثة ابتدائي للاعتبارات التالية:

-السنة الثالثة مرحلة إتقان واكتمال مهارات القراءة والكتابة الأساسية. (هيام عبده، 2012)

-السنة الثانية و الثالثة مرحلة النمو السريع في القراءة ومن ثم وجب الاهتمام بها.

-مرحلة اكتساب المهارات الأساسية في القراءة تماشيا مع مراحل نمؤ الدماغ GILO). (2011،

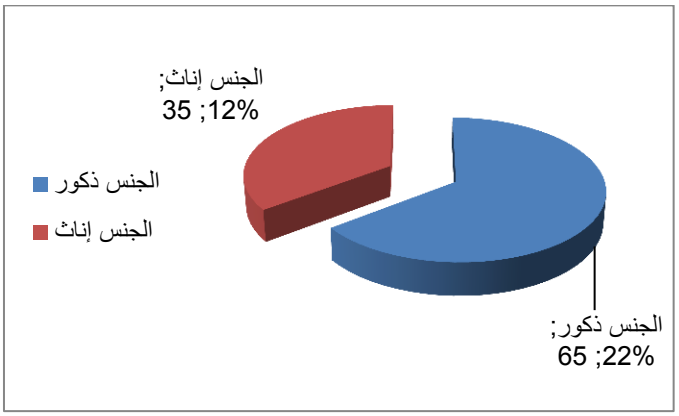
- المرحلة التي يتحدد فيها تقدم أو تأخر التلاميذ في المراحل الدراسية الأخرى.
- يتساوى في القسم الثالث نصيب القراءة الصامتة مع القراءة الجهرية.(اختيار المهارتين)
- من أهم أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية الأولى وخاصة نهاية القسم الثالث الابتدائي هو تزويد الطفل بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة (بدوي ، 2014)

جدول رقم (02) يوضح خصائص مجتمع الدراسة

المؤسسة	الجنس		العمر الزمني		المجموع	النسبة المئوية
	ذكور	إناث	9-8 سنوات	فوق 09 سنوات		
إبتدائية لبقع لخضر الجلفة	22	12	34	0	34	%100.00

من خلال الجدول رقم (02) نلاحظ أن عدد الذكور التي بلغ (22) أكبر من عدد الاناث الذي بلغ (12)، كما أن كل أفراد المجتمع تتراوح أعمارهم ما بين 8-9 سنوات .

شكل رقم (01): يوضح خصائص مجتمع الدراسة حسب الجنس



2-4-عينة الدراسة:

العينة هي جزء من كل ،وعند اختيار عينة ممثلة لمجتمع البحث ينبغي تحديد خصائصها المشتقة من خصائص الأصل العام ونقصد بالخصائص كل ما يميز الفرد أو العينة أو الأصل العام عن غيره من الأفراد والعينات والأصول العامة الأخرى.(معمرية ،ص 16)

2-4-1 طريقة إختيار عينة الدراسة:

- **أسس اختيار العينة:**

- آراء المعلمين حول مستوى هؤلاء التلاميذ في القراءة.
- النتائج المحصل عليها في مادة اللغة العربية في الفصل الأخير من السنة الماضية و الفصل الأول من هذه السنة.
- ملاحظات الباحثة لأداء التلاميذ خلال حصص القراءة وتسجيل ملاحظات حولها.
- استبعاد ذوي الإعاقة مهما كان نوعها حسية أو جسدية.
- الاستفادة من الدراسات السابقة .

2-4-2 إجراءات اختيار العينة النهائية:

- **معايير اختيار العينة النهائية:**

- اختيار التلاميذ ذوي الذكاء المتوسط ،أو فوق المتوسط.
- اختيار التلاميذ الحاصلين على علامة أقل من المتوسط في الفهم القرائي. (أقل من 50%)
- اختيار التلاميذ الذي يتراوح معدل التعرف على الكلمات لديهم 80% أو أقل.

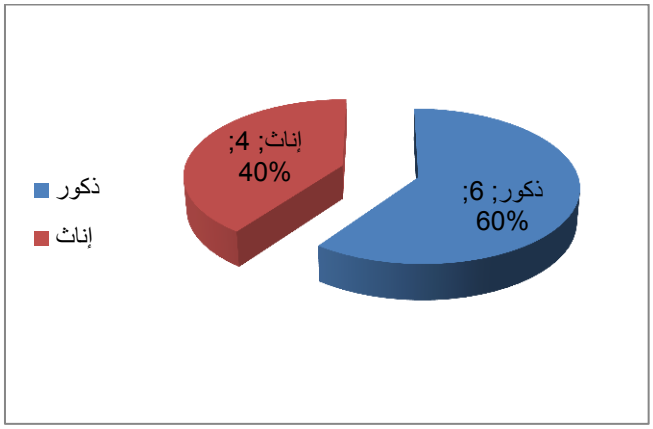
وبعد القيام بكل هذه الإجراءات ، تمثلت العينة النهائية للدراسة في (10) تلاميذ من فئة ذوو صعوبات القراءة المتمدرسين بصفة عادية في المستوى الثالث ابتدائي في المدرسة الابتدائية" لبقع لخضر"والمتراوحة أعمارهم بين 8 الى 9 سنوات ،غير معيدي للسنة .

جدول رقم (03) يوضح خصائص عينة الدراسة

المؤسسة	الجنس		العمر الزمني		المجموع	النسبة المئوية
	ذكور	إناث	9-8 سنوات	فوق 09 سنوات		
إبتدائية لبقع لخضر الجلفة	06	04	10	0	10	%100.00

من خلال الجدول رقم (03) نلاحظ أن عدد الإناث التي بلغت (06) أكبر من عدد الذكور الذي بلغ (04) ، كما أن كل أفراد العينة تتراوح أعمارهم مابين 8-9 سنوات .

شكل رقم (02): يوضح خصائص عينة الدراسة حسب الجنس



2-5-أدوات الدراسة :

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، قمنا بإستخدام الأدوات التالية كأدوات للدراسة الحالية:

- اختبار رافن للذكاء استخدم كمحك للاستبعاد، نشر اختبار رافن الملون لأول مرة عام 1947 ، وتم تعديله عام 1965م، يمكن استخدامه مع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 6 إلى 11 سنة.

- اختبار التعرف ونطق الكلمات لقياس القدرة على التعرف على الكلمات المألوفة للدكتور صالح علي عميرة (2005).
- اختبار الفهم القرائي لقياس مهارات الفهم القرائي من إعداد الباحثة.
- البرنامج التدريبي المعد من طرف الباحثة.

وصف لأدوات الدراسة:

أ. اختبار الذكاء لرافن (اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن):

يعتبر اختبار "رافن" للمصفوفات المتتابعة " من الاختبارات الجمعية الغير لفظية وهو من الاختبارات العبر حضارية الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات ولا تتأثر بالعوامل الحضارية

هو اختبار للمستوى العقلي هدفه استبعاد التلاميذ ذوي الضعف العقلي أو منخفضي الذكاء .

استخدم هذا الاختبار بطريقة فردية لان العينة المقصودة هي تلاميذ تتراوح أعمارهم من 8 إلى 9 سنوات، فلا يصلح أن تستخدم الاختبارات الجمعية مع أطفال أقل من 10سنوات (معمرية،2022).

يتكون الاختبار من (36) بندا موزعة على ثلاثة أقسام، (أ)- (أ–ب) – ب (أنظر الملاحق).

طريقة تطبيق الإختبار وتصحيحه:

طبق الاختبار بطريقة فردية ، و على التلميذ ملاحظة الشكل ، ثم اختيار الجزء الناقص من الشكل من بين ستة بدائل موجودة ، حيث يوجد بديل واحد صحيح ، ويعطى درجة واحدة للإجابة الصحيحة ، وصفرا للإجابة الخاطئة ، والدرجة الكلية للاختبار هي 36.

بعد حساب الدرجة الكلية للاختبار للتلميذ، نقوم بالبحث عن الدرجة المئينية المقابلة للدرجة التي تحصل عليها وذلك من خلال جدول المعايير المئينية.

بعد معرفة الدرجة المئينية المناسبة لعمر المفحوص، ننتقل لمعرفة ما يقابلها من توصيف للمستوى العقلي ،ودرجة الذكاء .

وقد تم تطبيق الاختبار في دراسات مشابهة للدراسة الحالية ولنفس الغرض (الاستبعاد)، من بين هذه الدراسات، نذكر :

جدول رقم (04): الدراسات المشابهة للدراسة الحالية

الدراسة	السنة
دراسة شوناني صالح	2019
دراسة قندوز محمود	2018
دراسة محي الدين فواز العلي	2015
دراسة سالم بن ناصر الكحالي	2011

ب–اختبار تشخيص صعوبات تعرف وقراءة الكلمات :

استخدم هذا الاختبار في دراسات جزائرية حديثة لغرض التشخيص ومنها دراسة شلابي عبد الحفيظ، (2017) ودراسة عائشة بوصبيع (2020) .

- **وصف الإختبار:**

هو جزء من اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة ، لصاحبه الدكتور صلاح عميرة علي(2005) المعدل على البيئة الجزائرية من طرف الباحثة عروم وافية (2010).

يهدف إلى تشخيص صعوبات التعرف وقراءة الكلمات من قاموس التلميذ القرائي.

يحتوي هذا الجزء على(13) قائمة ويهدف لتشخيص الصعوبات التالية :

- قراءة الكلمات الثلاثية.
- قراءة الكلمات التي بها مدود.
- قراءة الكلمات التي بها مقاطع ساكنة.
- نطق صوت التنوين المناسب أثناء القراءة.
- قراءة الكلمات التي بها حرف مشدّد أثناء القراءة.
- قراءة الكلمات التي بها تبدأ بلام شمسية أو القمرية.
- التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة.

وقد اختير هذا الجزء من الاختبار لشموله على المهارات المقصودة وملائمته لأهداف البرنامج ، ولأنه تم تصميمه لتشخيص صعوبة معينة (صعوبة التعرف على الكلمات) ولا يستند إلى نظرية معينة، فإن أخذ جزء منه الذي يخدم الدراسة ممكن بعد الاطلاع على رأي الخبراء في مجال القياس النفسي مع الأخذ باستخدام أساليب القياس النفسي من صدق وثبات للتأكد من الخصائص السيكومترية له.

جدول رقم(05): يوضح تشخيص صعوبات القراءة الجهرية وعدد كلماتها

الرقم	أبعاد الإختبار	عدد الكلمات في كل بعد
01	قراءة الكلمات الثلاثية	(15 كلمة)
02	قراءة الكلمات التي بها مدود	(30 كلمة)
03	قراءة الكلمات التي تتضمن مقاطع ساكنة	(15 كلمة)
04	نطق صوت التنوين المناسب أثناء القراءة	(20 كلمة)
05	قراءة الكلمات التي بها حرف مشدد	(15 كلمة)
06	قراءة الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية	(20 كلمة)
07	التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة	(قائمتين من 15 كلمة)

- **طريقة تطبيق الاختبار وتصحيحه:**
- يطبق الاختبار على كل تلميذ تطبيقا فرديا
- يطلب من التلميذ أن يتقيد في نطقه بحركات الشكل على كل كلمة.
- يوضح للتلميذ ما هو مطلوب منه: تعرض عليه مجموعة الكلمات على الجهاز (الحاسوب)، كلمة – كلمة ، تظهر كل كلمة مدة 3ثوان فقط وبفاصل 2 ثانية بين كل كلمة وأخرى.
- تسجل القراءة على جهاز للتسجيلات الصوتية للتمكن من سماعها فيما بعد.
- تسجل فيما بعد عدد الأخطاء في كل مهارة فرعية من المهارات بعد الاستماع إلى التسجيل الصوتي.
- **الخصائص السيكومترية لاختبار التعرف على الكلمات:**

اعتمد الباحث صاحب الاختبار على صدق المحكمين ، وقد أجمعت لجنة التحكيم على أن الاختبار يقيس صعوبات تعلم القراءة الجهرية ، كما قام الباحث بحساب الصدق التمييزي للاختبار باختيار عينة ممثلة من التلاميذ العاديين وبتطبيق الاختبار على الفصول العادية ، وجد أن الاختبار ذا قيمة تمييزية دالة في تشخيص صعوبات تعلم القراءة.

وكما ذكرت سابقا، أنه تم اختيار جزء من الاختبار تماشيا مع المهارات المستهدفة والتي تم اختيارها لتخدم هدف الدراسة، وتم التحقق من صدق وثبات الاختبار الجزئي الذي تم اختياره كما يوصي به خبراء القياس النفسي.

- **الصدق:**
- **حساب صدق الاتساق الداخلي:**

يطلب من التلميذ قراءة الكلمات المعروضة أمامه الواحدة تلو الأخرى، و يتم تسجيل قراءة التلميذ على شريط كاسيت. وقد اختير هذا الجزء من الاختبار لشموله على المهارات المقصودة وملاءمته لأهداف البرنامج ، ولأنه تم تصميمه لتشخيص صعوبة معينة (صعوبة التعرف على الكلمات) ولا يستند إلى نظرية معينة، فإن أخذ جزء منه الذي يخدم الدراسة ممكن بعد الاطلاع على رأي الخبراء في مجال القياس النفسي مع الأخذ باستخدام أساليب القياس النفسي من صدق وثبات للتأكد من الخصائص السيكومترية له.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

الصدق:

صدق الإتساق الداخلي:

جدول رقم(06):يبين معاملات إتساق أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية

تشخيص صعوبات التعرف	العدد	معامل الإرتباط بيرسون	sig
تشخيص صعوبات قراءة الكلمات الثلاثية	20	.883	0,000
تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي بها مدود	20	.817	0,000
تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي تتضمن مقطعا ساكنا	20	.766	0,000
تشخيص صعوبة إصدار صوت التنوين المناسب أثناء القراءة	20	.719	0,000
تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي بها حرف مشدد.	20	.887	0,000
تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية	20	.915	0,000
تشخيص صعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة	20	.586	0,007
الدرجة الكلية لإختبار تشخيص صعوبات القراءة	20	1	0,000

من خلال الجدول رقم(06) الذي يبين معاملات إتساق أبعاد الاختبار مع الدرجة الكلية والتي بلغت معاملا الارتباط فيها : ابتداء من 0.586 كأدنى حد وحتى 0.915 كأقصى قيمة بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية له ، وهذا مايدل على أن هناك اتساق بين أبعاد الاختبار ودرجته الكلية، وبالتالي الاختبار يتسم بالصدق أي أنه فعلا يقيس لما صمم له.

الثبات:

تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كورنباخ

جدول رقم(07): معامل ألفا كورمباخ للثبات

Cronbach's Alpha	N of Items
.939	130

من خلال الجدول رقم (07) نلاحظ أن معامل ألفا كورمباخ بلغ (0.939) وهي قيمة مقبولة جدا تعبر عن ثبات الإختبار.

- **طريقة التجزئة النصفيةhalf-Split:**

اعتمدنا على هذه الطريقة الأكثر استعمالا لمعرفة ثبات المقاييس التي يكون مجموع بنودها عدد زوجي، وانطلاقا من عدد البنود التي تسمح التقسيم المتكافئ(بنود تحمل العدد الفردي والأخرى تحمل العدد الزوجي)، المتبوعة بمعادلة التصحيح Brown-Spearman وتحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم (08) :يوضح قيم ثبات إختبار الفهم القرائي باستعمال طريقة التجزئة النصفية

المعاملات	القيم
التجزئة النصفية half-Split	.966
بين الأبعاد sous- entre Corrélationéchelles	.938
معامل ألفا كرونباخ لكل جزء Cronbach's Alpha	
الجزء الأول (بنود فردية)	.884
الجزء الثاني (قيم زوجية)	.865
معادلة التصحيح Spearman-Brown Coefficient	.968
معادلة جيتمانGuttman Split-Half Coefficient	.966

تبيّن من نتائج الجدول رقم (08) أن معامل الثبات المحصل عليه بطريقة التجزئة النصفية قوي وموجب (0.968) ومن الطريقة الثانية تبيّن أن معامل ألفا كرونباخ مساويا(0.966) وهي قيمة عالية وهذا مؤشرا دال على أن اختبار الفهم القرائي يتميز بخاصية الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد عليه.

من خلال هذه النتائج يمكن القول أن الاختبار يتمتع بخصائص سيكومترية يمكن الاعتماد عليه في هذه الدراسة .

ت-اختبار الفهم القرائي (من إعداد الباحثة):

خطوات إعداد الاختبار:

- تحديد الهدف من الاختبار: يهدف إلى تشخيص وقياس صعوبات الفهم لدى التلاميذ عينة الدراسة.
- اختيار النص ذو النمط السردي الذي يركز عليه في السنة الثالثة قصد تحقيق الكفاءة الشاملة.
- صياغة أسئلة الاختبار بناء على مستويات الفهم القرائي (الكلمة ، الجملة ، الفقرة).
- صياغة الأسئلة الاختبار على شكل اختيار من متعدد وترتيب للأحداث، وتعتبر هذه الأساليب المستخدمة في الاختبارات الموضوعية.
- صياغة تعليمات الاختبار، وتشمل معلومات خاصة بالمفحوصين: الاسم، السن، المدرسة والمستوى الدراسي. معلومات خاصة بالاختبار : زمن الاختبار وعدد الأسئلة.
- وضع مفتاح تصحيح للاختبار.

- **وصف الاختبار:**

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارة الفهم القرائي لدى تلاميذ عينة الدراسة ،من خلال الإجابة على عدد من الأسئلة التي تم صياغتها لتقيس المهارات الفرعية التالية:

- **فهم الكلمة:** تضمن أسئلة حول تعيين مرادف الكلمة، تعيين مضاد الكلمة.
- **فهم الجملة:** ويتضمن تكملة الجملة بالكلمة المناسبة الصحيحة ،اختيار الكلمة المناسبة لتحديد مكان وزمان الأحداث.
- **فهم الفقرة** : وتشمل اختيار عنوان للنص ،تحديد الفكرة الرئيسية للنص، تحديد شخصيات القصة و ترتيب الأحداث لإعادة تكوين القصة مختصرة .

ويقيس الاختبار المهارات السابقة، متمثلة في (10) أسئلة مقسمة على المهارات الفرعية الثلاثة الواردة أعلاه.(الوارد ذكرها في محتوى الاختبار)

- **تحديد مصادر إعداد الاختبار:**

- الاطلاع على دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي .
- الاطلاع وتحليل كتاب القراءة (اللغة العربية) وكراس النشاطات السنة الثالثة ابتدائي.
- الاطلاع على الدراسات التي تناولت نفس المهارات ومنها : دراسة بركة محمد عوض (2012)، ودراسة عبد الله علي محمود البرعي بعنوان فاعلية برنامج محوسب في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي وقد أخذت من الدراسة أفكار في بناء الاختبار الكتابي وبناء البرنامج التدريبي . ودراسة فطيمة دبراسو المتمثلة في نموذج لبناء اختبار القراءة والكتابة لأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية .(2017)

- الاطلاع على عدة اختبارات قرائية تخص المستوى الابتدائي بالأخص مستوى الثالثة ابتدائي، ومن هذه الاختبارات نذكر : اختبار لعيس اسماعيل، اختبار الفهم القرائي لفلوسي سمية (2014) ، واختبار نواري عوشاش (2016) لفهم المقروء ، واختبار الفهم القرائي لسيد أبو زيد سيد ، واختبار الفهم القرائي لعجاج(1998) ، واختبار محمد التتري (2016) لمهارات الفهم القرائي. بالإضافة إلى مجموعة من الاختبارات التشخيصية في مادة اللغة العربية للصف الثالث ابتدائي (2012، 2017) من اعداد معلمين في التربية الخاصة وصعوبات التعلم.

وقد تناولت جل الاختبارات المهارات الأساسية في الفهم القرائي التي تغطي مستويات الفهم الثلاثة (مستوى الكلمة ، مستوى الجملة ومستوى الفقرة) وشملت ما يلي:

- تحديد شخصيات القصة .
- تحديد عنوان للنص.
- ترتيب الجمل للحصول على فقرة ذات معنى .
- تكملة الجمل بالكلمات المناسبة .
- تحديد معاني ، مرادفات أو أضداد الكلمات.
- تحديد الفكرة العامة للنص المقروء .
- تحديد مكان وزمان الأحداث.

كما تم اختيار النص ذو النوع السردي القصصي في أغلب الاختبارات لمناسبتها للكفاءة النهائية في هذا المستوى و مناسبته أيضا للمرحلة العمرية للطفل لأن في هذه المرحلة تزداد مفردات الطفل ويزداد فهمه لها.

- **محتوى الاختبار:**

تكون الاختبار في صورته النهائية من (10) أسئلة، موزعة على المستويات الثلاثة، وكانت حول:

- شخصيات القصة.
- مكان وزمان القصة.
- مرادف، معنى ومضاد الكلمة.
- تكملة الجملة بالكلمة المناسبة.
- إعطاء عنوان للقصة.
- الفكرة الرئيسة للقصة.
- ترتيب أحداث القصة.

جدول رقم (09): المهارات التي يقيسها إختبار الفهم القرائي

المهارة	رقم السؤال
- **تحديد الفكرة العامة للنص**	س 8
- **تحديد شخصيات النص.**	س1
- **تحديد الكلمة المناسبة من خلال السياق.**	س7
- **تحديد مرادف ومضاد كلمة .**	س 4،س5 ،س6
- **تحديد عنوان للنص.**	س9
- **ترتيب الأحداث حسب ما وردت في النص .**	س10
- **تحديد مكان وزمان الأحداث.**	س2 ،س3

- **الخصائص السيكومترية لاختبار الفهم القرائي :**
- **صدق الاختبار :**

صدق المحكمين :

تم عرض الاختبار في صورته الأولية (ملحق رقم 2) على مجموعة من المعلمين والمفتشين وأساتذة جامعيين في تخصصات مختلفة ،وقد أبدى هؤلاء أراءهم حول نوع وطريقة الأسئلة ومدى ملاءمتها لهته الفئة ،وفي ضوء ما اقترح المحكمين ،تم تعديل وتغيير بعض الأسئلة وحذف أخرى. وفيما يلي عرض للتعديلات التي أجريت على الاختبار :

جدول رقم (10): يوضح إقتراحات وآراء المُحكمين وتعديلاتهم في إختبار الفهم القرائي

رقم السؤال	الاقتراح	التعديل
السؤال رقم 10	تغيير الكلمات.	استخدام كلمات تتعلق أكثر بفهم الجملة .
السؤال رقم 11	حذف السؤال .	لصعوبته على هذه الفئة .
السؤال رقم 12	حذف السؤال رقم 12 لأنها تتعلق بمهارة التعبير الكتابي.	طرح سؤال يتعلق بترتيب أحداث القصة .

وبعد إجراء التعديلات اللازمة في ضوء أراء المحكمين ، تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (30) تلميذا وتلميذة ، وهي من غير عينة البحث الأساسية ، وذلك بغرض التجربة الاستطلاعية للاختبار والهدف منها ما يلي :

- التأكد من وضوح ومناسبة مفردات الاختبار لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .
- تحديد زمن الاختبار.
- الوقوف على الصعوبات التي قد تواجه التلميذ أثناء إجراءه للاختبار.
- التأكد من الخصائص السيكومترية من صدق وثبات للاختبار.

- **حساب معامل السهولة والقدرة التمييزية للأسئلة :**

تم تطبيق اختبار التحصيل في الفهم القرائي على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ، بغرض حساب معامل السهولة والقدرة التمييزية للأسئلة بالإضافة إلى تحديد الزمن المناسب للاختبار.

- معامل السهولة: تم حساب معامل السهولة للأسئلة 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، و8 بتطبيق المعادلة التالية:

- **معامل السهولة بعد التصحيح** = $\frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة} - \frac{\text{الاجابات الخاطئة}}{\text{ن}-1}}{\text{عدد الاجابات الصحيحة+عدد الإجابات الخاطئة}}$

- حيث ن: عدد احتمالات الإجابة (بيوض، 2019 نقلا عن بن ساسي، 2013 ، ص 108).
- أما بالنسبة للسؤالين 9 و10 باعتباره من أسئلة المقالة القصيرة فتم حساب معامل السهولة باستعمال المعادلة التالية:

- **معامل صعوبة سؤال المقال** = $\frac{\text{مجموع علامات التلاميذ } X \text{ علامة السؤال}}{\text{عدد التلاميذ } X \text{ علامة السؤال}}$

- وتتراوح معاملات الصعوبة المحسوبة بين الصفر والواحد، ويشير عودة (1993) إلى أن معامل الصعوبة المقبول الجيد لسؤال المقال هو 0.50 (أبو فودة وبن يونس، 2012، ص 123).
- ومنه يمكن إيجاد معامل السهولة من خلال المعادلة التالية:
- معامل الصعوبة + معامل السهولة = 1 ، وعليه فإن معامل السهولة = 1 – معامل الصعوبة
- **معامل التمييز**: تم حساب معامل التمييز لكل من الأسئلة 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، و8 باتباع الخطوات التالية:
- ترتيب درجات التلاميذ تنازليا.
- تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات بنسبة 27٪.
- المقارنة بين المجموعة ذات الدرجات المرتفعة والمجموعة ذات الدرجات المتدنية على السؤال، باستعمال المعادلة التالية:
- **معامل التمييز** = $\frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة للفئة العليا} - \text{عدد الإجابات الصحيحة للفئة الدنيا.}}{\text{عدد الأفراد في إحدى الفئتين}}$
- السهولة من خلال المعادلة التالية:
- معامل الصعوبة + معامل السهولة = 1 ، وعليه فإن معامل السهولة = 1 – معامل الصعوبة
- معامل التمييز: تم حساب معامل التمييز لكل من الأسئلة 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، و8 باتباع الخطوات التالية:
- ترتيب درجات التلاميذ تنازليا.
- تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات بنسبة 27٪.
- المقارنة بين المجموعة ذات الدرجات المرتفعة والمجموعة ذات الدرجات المتدنية على السؤال، باستعمال المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة للفئة العليا} - \text{عدد الإجابات الصحيحة للفئة الدنيا.}}{\text{عدد الأفراد في إحدى الفئتين}}$$

جدول رقم (11):يبين رقم السؤال ومعامل سهولته ومعامل تمييزه في اختبار الفهم القرائي

رقم السؤال	معامل السهولة	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل السهولة	معامل التمييز	رقم التمرين	معامل السهولة	معامل التمييز
س1	0.9	0.3	س5	0.33	01	س3-7	0.5	1
س2	0.8	0.6	س6	0.16	0.6	س8	0.33	01
س3	0.76	0.3	س1-7	0.56	1	س9	0.36	01
س4	0.46	01	س2-7	0.8	0.6	س10	0.39	0,85

- **صدق الاتساق الداخلي :**

تم التحقق من تمتع الأداة من الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار ، كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الاختبار (البعد هنا هو المستوى) والدرجة الكلية للإختبار ، مثلما هو موضح في الجدولين التاليين:

جدول رقم (12):يبين معامل الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار

الأسئلة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
س1	.410	.006
س2	.490	.005
س3	.438	.014
س4	.561	.001
س5	.557	.001
س6	.541	.002
س7	.572	.001
س8	.408	.023
س9	.413	.021
س10	.778	.000

فقد لاحظنا من خلال الجدول(12) أن قيمة معامل الإرتباط بين فقرات الإختبار ودرجة الإختبار الكلية مرتفعة ودالة إحصائيا حيث تراوحت مابين 0.410 إلى 0.778 وهذا مايدل على صدق الإتساق الداخلي للاختبار وأنه صادق و يقيس فعلا ما صمم لأجله.

جدول رقم (13): يبين معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الدرجات المتحصل عليهم في بعد الفقرة	.809	.000
الدرجات المتحصل عليهم في بعد الجملة	.800	.000
الدرجات المتحصل عليهم في بعد الكلمة	.848	.000

فقد لاحظنا من خلال الجدول(13) أن قيمة معامل الإرتباط بين أبعاد الاختبار ودرجة الاختبار الكلية موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيا حيث بلغت في كل من أبعاد الفقرة والجملة والكلمة على التوالي , 0.80، 0.84،080 وهذا مايدل على صدق الإتساق الداخلي للمقياس وأن المقياس صادق وهو يقيس فعلا ما صمم لأجله.

الصدق المحكي لإختبار الفهم القرائي:

جدول رقم (14): يبين معاملات الارتباط بين أبعاد والدرجة الكلية للاختبار وأبعاد والدرجات الكلية للمحك

	مستوى الكلمة للمحك	مستوى الجملة للمحك	مستوى الفقرة للمحك	الدرجة الكلية للمحك
مستوى الكلمة للإختبار	**0.644***			
مستوى الجملة للإختبار		**0.508***		
مستوى الفقرة للإختبار			**0.399**	
الدرجة الكلية للإختبار				**0.570***

(*) دال احصائيا عند مستوى الدلالة=0.05=∞

نلاحظ أن هناك علاقة قوية بين مجموع درجات الأفراد في الإختبار البعدي والمحك القبلي بمعامل ثبات قوي يساوي(0.570*) .

- **ثبات الاختبار (باستخدام معامل ألفا):**

جدول رقم(15): معامل ألفا كورمباخ للثبات

عدد البنود (الأسئلة)	معامل ألفا Cronbach's كورنباخ Alpha
10	.678

لمعرفة الثبات الكلي للمقياس وتحصلنا على النتيجة التالية :قيمة معامل ألفا كورنباخ جاءت مساوية لـ (678**) لعدد البنود 10 بند (سؤال).

- **ثبات الاختبار باستخدام التجزئة النصفية:**

- **طريقة التجزئة النصفية: half-Split** : اعتمدنا على هذه الطريقة الأكثر استعمالا لمعرفة ثبات المقاييس التي يكون مجموع بنودها عدد زوجي، وانطلاقا من عدد البنود التي تسمح التقسيم المتكافئ (بنود تحمل العدد الفردي والأخرى تحمل العدد الزوجي)، المتبوعة بمعادلة التصحيح Brown-Spearman وتحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم (16) :يوضح قيم ثبات الإختبار باستعمال طريقة التجزئة النصفية

المعاملات	القيم
التجزئة النصفية half-Split	.691
بين الأبعاد entre Corrélationéchelles -sous	.546
معامل ألفا كرونباخ لكل جزء Cronbach's Alpha	
الجزء الأول (بنود فردية)	.413
الجزء الثاني (قيم زوجية)	.560
معادلة التصحيح Spearman-Brown Coefficient	.707
معادلة جيتمانGuttman Split-Half Coefficient	.691
a. The items are: س1, س2, س3, س4, س5.	
b. The items are: س6, س7, س8, س9, س10.	

تبيّن من نتائج الجدول أن معامل الثبات المحصل عليه بطريقة التجزئة النصفية قوي وموجب (0.691) ومن الطريقة الثانية تبيّن أن معامل ألفا كرونباخ مساويا(0.678) وهي قيمة عالية وهذا مؤشرا دال على أن اختبار الفهم القرائي يتميز بخاصية الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد عليه.

من خلال هذه النتائج يمكن القول أن الاختبار يتمتع بخصائص سيكو مترية يمكن الاعتماد عليه في هذه الدراسة .

بعد اجراء الدراسة الاستطلاعية ، وحساب معامل الصدق والثبات ، وتغيير بعض المفردات التي بدت صعبة للتلاميذ أثناء انجاز الاختبار ، حيث تم الاستفسار عنها من قبل مجموعة كبيرة منهم ،تم التوصل إلى الصورة النهائية للاختبار (ملحق رقم 3). وقد شمل الاختبار (10) أسئلة موزعة على مستويات الفهم القرائي الثلاثة ، وتم تحديد الدرجة الكلية للاختبار وزمن الاختبار .

زمن الاختبار :ويحسب كما يلي: (زمن الذي استغرقه أول تلميذ أنهى الاختبار +زمن الذي استغرقه أخر تلميذ) /2 وقد حدد زمن الاختبار ب 50د منها 5د لقراءة التعليمات .

درجة الاختبار:كما حددت الدرجة الكلية للاختبار ب 10 درجات.

إجراءات تطبيق الاختبار:

قد روعي في التطبيق ما يلي:

- توفير القاعة وتهيئة التلاميذ.
- مراعاة أن يجلس كل تلميذ بمفرده.
- التأكد من كتابة المعلومات الخاصة بكل تلميذ.
- التأكيد على الإجابة على جميع الأسئلة.
- قراءة التعليمات والتأكد من فهمها.

ث- **البرنامج التدريبي المقترح لتحسين مستوى القراءة :**

تعرف برامج صعوبات القراءة الأكاديمية بتلك البرامج التي تتناول صعوبات الأداء المتعلقة بمهارات القراءة مباشرة، والتي تتمثل في علاج التعرف على الأصوات والحروف والكلمات، وفهم المفردات والجمل والفقرات .

وهناك عدة أنواع من البرامج التربوية المستخدمة لتدريس ذوي صعوبات التعلم ،وهذه البرامج هي كالتالي:

- برامج التدريب على العمليات النفسية الأساسية مثل القراءة، ويعتمد هذا النوع من البرامج على تعليم المهارات البصرية الحركية والحسية الحركية.
- برنامج تدريب الحواس المتعددة، ويعتمد هذا البرنامج على تدريب حواس الطفل وربطها معا.
- برنامج تدريب الأطفال ذوي النشاط الزائد، ويعتمد هذا البرنامج على خفض المثيرات الخارجية لهؤلاء الأطفال.

- برنامج التدريب المعرفي ، ويعتمد على تقديم نماذج تعليمية حسية للطفل الذي يعاني من مظهر أو أكثر من مظاهر صعوبات التعلم.(فرح سهيل،2012)

المبادئ التي يقوم عليها برنامج صعوبات التعلم :

- التشخيص الدقيق .
- التقييم الأولي الجيد للتلاميذ ذوو الصعوبات.
- وضع البرنامج وتطبيقه .
- تقييم البرنامج المطبق.

خطوات إعداد البرنامج :

- الاطلاع على مجموعة من الدراسات والبرامج الخاصة بتنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ صعوبات القراءة وتحسين مستواهم سواء ما يخص مهارة التعرف على الكلمات أو الفهم القرائي. ومن هذه البرامج والدراسات ،نذكر : دراسة صلاح عميرة علي(2005) بعنوان "صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج". ودراسة منى اللبودي (2005)،بعنوان "تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستراتيجيات علاجها". و دراسة عبد الله علي محمود البرعي (2013) بعنوان فاعلية برنامج محوسب لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي. كذلك دراسة بدوي أحمد محمد الطيب(2014) بعنوان "علاج صعوبات التعلم في القراءة والكتابة " لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسة نظرية وتطبيقية.
ودراسة بركة محمد عوض (2012) التي كانت حول "فاعلية برنامج محوسب لعلاج الضعف القرائي في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي" . ودراسة محمد ثاني البشير (2015) بعنوان "برنامج مقترح قائم على مدخلي التعرف والفهم لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية "، وبرامج أخرى مشابهة في الأهداف والموجهة لهذه الفئة والمستوحاة من الدراسات السابقة. كما تم اعتماد الكتاب المدرسي للتلميذ والدليل الخاص بالمعلم لصياغة الأهداف .
- البحث عن الاستراتيجيات الأكثر ملائمة لهذه الفئة سواء في جانب التعرف على الكلمات أو في جانب الفهم القرائي .
- تحديد المهارات المراد تنميتها و تحسينها ، والمتعلقة بمهارتي القراءة الأساسية المتمثلة في مهارة التعرف على الكلمات ومهارة الفهم القرائي.
- تحديد الاستراتيجيات الأكثر ملائمة لكل مهارة، وتمثلت في إستراتيجية تعدد الحواس لتنمية مهارات التعرف على الكلمات وإستراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة الدراسة المتمثلة في التلاميذ ذوو صعوبات تعلم القراءة في المستوى الدراسي الثالثة ابتدائي.

- إعداد البرنامج وفق المعطيات السابقة الذكر.
- عرض البرنامج على الخبراء بغرض الاستفادة من خبرتهم وآرائهم .

وقد تم عرض البرنامج على مجموعة من الخبراء من معلمين ومفتشين وأساتذة جامعيين في التخصص وكان عددهم (8) ، الملحق رقم (7) ،وبعد الأخذ بملاحظاتهم القيمة ،كانت التعديلات التالية على البرنامج:

- إضافة جلسة تمهيدية لمراجعة الحروف بأشكالها المختلفة وحركاتها الثلاث قبل التطرق للكلمات الثلاثية.
- تقليص عدد النشاطات في بعض الجلسات والإبقاء على ما يخدم المهارة بطريقة مباشرة فقط.
- الاستغناء على النصوص في الجلسات الأولى (جلسات التعرف) نظرا لخصائص العينة.
- إعادة ترتيب بعض الجلسات تماشيا مع المهارات المستهدفة.
- تعديل مدة النشاطات والجلسات ، حيث تم إضافة 30د لجلسات الفهم القرائي لتصبح مدة الجلسة 90د عوض60 د ،وذلك قصد إجراء التقويم الفوري عقب كل جلسة .
- تعديل المدة المخصصة للبرنامج وعدد الجلسات المقترحة .

الأسس النظرية التي يقوم عليها البرنامج:

يقوم البرنامج على الأسس النظرية التالية:

- ✓ الاعتماد على تنويع الاستراتيجيات والحرص على معرفة أفضلها ملائمة للتلميذ.
- ✓ استخدام إستراتيجية تعدد الحواس في تحسين مهارة التعرف على الكلمة.
- ✓ استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تحسين مهارة الفهم القرائي.

وبناء على هاتين الإستراتيجيتين ، تم تصميم البرنامج التدريبي بعد الاطلاع على عدة مراجع عربية وأجنبية ، تتعلق بالموضوع ، قصد الاستفادة من النشاطات المقترحة والقيام بقراءة شاملة لكتاب المقرر للسنة الثالثة ابتدائي وكتاب النشاطات اللغوية لنفس المستوى ، قصد اختيار المفردات المناسبة لهم ،وزيارة عدة مؤسسات تربوية وملاحظة هذه الفئة والاستفادة من أراء المدرسين حول الطرق المستخدمة مع هؤلاء التلاميذ .

الافتراضات التي يقوم عليها البرنامج التدريبي:

يقوم البرنامج على الافتراضات التالية:

- ✓ تحديد المهارات التي تشكل صعوبة في التعلم لدى التلميذ.
- ✓ التركيز على نوع واحد من الصعوبات في الحصة الواحدة والاستمرارية في التدريب.

- ✓ اختيار المفردات من قاموس التلميذ القرائي.(الاعتماد على الكلمات البصرية أي المألوفة) في التعرف على الكلمة.
- ✓ اختيار المواد القرائية المناسبة لأهداف البرنامج.
- ✓ الاعتماد على المدخل القصصي لمناسبته للكفاءة النهائية ولمستوى التلاميذ وميولهم القرائية في هذه المرحلة.
- ✓ استخدام التشكيل كعامل مهم ومساعد بالنسبة للمراحل الأولى لتعلم القراءة.
- ✓ الاعتماد على الطابع السردي في اختيار النصوص والمواضيع في الفهم القرائي، وذلك تماشيا مع الكفاءة النهائية المطلوبة في هذا المستوى.
- ✓ الاستعانة بوسائل الإيضاح من صور وبطاقات وغيرها.
- ✓ التنويع في طريقة العمل بين العمل الفردي ، الثنائي أو الجماعي.
- ✓ التقويم عقب كل جلسة تدريبية للتأكد من مدى إتقان المهارة التي تم التدرب عليها.
- ✓ استخدام أساليب التدريس التي تقوم على تحديد المهارات ونمذجة السلوك والتعزيز والتغذية الراجعة لما لها من تأثير واضح في تدريس ذوي صعوبات التعلم وأثبتت فاعليتها.

عرض لمحتوى البرنامج التدريبي:

اسم البرنامج: برنامج تدريبي مقترح لتحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوو صعوبات القراءة.

الأهداف:

الأهداف العامة:

- تحسين مستوى القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة للسنة الثالثة ابتدائي.
- التدريب على بعض المهارات القرائية التي تخص التعرف على شكل الكلمة ونطقها نطقا صحيحا.
- التدريب على بعض المهارات القرائية التي تخص الفهم القرائي.

الأهداف الخاصة:

1) فيما يخص التعرف على الكلمة وقراءتها قراءة صحيحة

يشمل الأهداف التالية:

- يقرأ الكلمات الثلاثية قراءة صحيحة بحركاتها المختلفة.
- يتعرف اللام الشمسية واللام القمرية.
- يتعرف و يقرأ قراءةً صحيحة كلمات بها مدود.

- يتعرف و يقرأ قراءةً صحيحة كلمات بها تنوينا.
- يتعرف ويميز بين الأحرف المتشابهة شكلا.
- يقرأ قراءة صحيحة كلمات متشابهة شكلا.
- يتعرف ويميز بين الأحرف المتشابهة صوتا.
- يقرأ قراءة صحيحة كلمات متشابهة صوتا.
- يقرأ قراءة صحيحة كلمات بها مقطع ساكن .
- يقرأ قراءة صحيحة كلمات بها حرف مشدّد.

2) فيما يخص الفهم القرائي:

- يعبر عن الفهم العام للنص من خلال الإجابة عن أسئلته.
- يحدد عنوانا للنص.
- يحدد شخصيات النص.
- يحدد مرادف ومضاد كلمة.
- يكون كلمة من مجموعة حروف.
- يكون جملة من مجموعة كلمات.
- يرتب أحداث النص من خلال جمل مبعثرة.
- التدريب على التسلسل .
- إكمال الجمل الناقصة.

الفئة المستهدفة:

تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ممن يعانون من صعوبات في القراءة على مستوى التعرف على الكلمات ومستوى الفهم القرائي

- **المحاور الأساسية للبرنامج :**

يتكون البرنامج من محورين أساسيين هما:

المحور الأول: خاص بجلسات التدريب على مهارات التعرف على الكلمة.

المحور الثاني : ويخص التدرب على مهارات الفهم القرائي.

- **عرض جدول الجلسات المقترحة في البرنامج:**

يشتمل البرنامج على جلسات للتعرف وقراءة الكلمات التي تحوي المهارات المذكورة سابقا وجلسات للفهم القرائي ،وفيما يلي جدول يوضح مجمل الجلسات.

1° جلسات التعرف

جدول رقم (17) : يوضح جلسات التعرف

رقم الجلسة	عنوانها	مدتها
جلسة تمهيدية	مراجعة الحروف الهجائية وأشكالها وحركاتها المختلفة .	45 د
الجلسة رقم 1	قراءة الكلمات الثلاثية	45 د
الجلسة رقم 2	المد بالألف	
الجلسة رقم 3	المد بالواو	
الجلسة رقم 4	المد بالياء	
الجلسة رقم 5	قراءة التنوين بأنواعه	
الجلسة رقم 6	الكلمات التي بها مقطع ساكن	
الجلسة رقم 7	الكلمات التي بها حرف مشدّد	
الجلسة رقم 8	اللام الشمسية واللام القمرية	
الجلسة رقم 9	الكلمات المتشابهة شكلا	
الجلسة رقم 10	الكلمات المتشابهة صوتا	
الجلسة رقم 11	تقييم الجلستين 9و10	

- الزمن المقترح لجلسات التعرف : 45 د.
- الزمن المقترح لجلسات الفهم القرائي:90 د.
- الزمن المقترح لتطبيق البرنامج: 8 أسابيع بمعدل جلستين أو ثلاثة في كل أسبوع.(شهرين)

2 ° جلسات الفهم القرائي:

جدول رقم (18) : يوضح جلسات الفهم القرائي

رقم الجلسة	عنوانها (موضوعها)	الهدف منها	مدتها
الجلسة رقم 1	جلسة تمهيدية (شرح الاستراتيجية والهدف منها)	**التدريب على مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ عينة الدراسة من خلال استخدام استراتيجية التدريس التبادلي.**	**90 د**
الجلسة رقم 2	الدرس الثاني (الغراب الذكي)		**90د**
الجلسة رقم 3	جلسة تقويمية		
الجلسة رقم 4	الدرس الثالث (عش الجار)		**90د**
الجلسة رقم 5	جلسة تقويمية		
الجلسة رقم6	الدرس الربع (سر الدجاج)		**90د**

الجلسة رقم 7	جلسة تقويمية		
الجلسة رقم 8	الدرس الخامس (غابة الشكر)		**90د**
الجلسة رقم 9	جلسة تقويمية		
الجلسة رقم 10	جلسة ختامية		**45**
الجلسة رقم 11	الاختبار البعدي للفهم القرائي	القياس البعدي	**50**

- **الأدوات المستخدمة:**
- الصور التوضيحية للقصص.
- النصوص القرائية.
- المسجل الصوتي.
- بطاقات الكلمات وبطاقات الصور.
- أقلام وألوان.
- جهاز العارض.
- مروحة أدوات الاستفهام .
- مجسمات للحروف والحيوانات.
- أشرطة الحروف المتحركة .
- أوراق العمل للتقويم.
- أوراق المهام ،مغلفة حراريا ،للاستخدام المتكرر في جلسات الفهم القرائي.
- **المداخل والأساليب المستخدمة:**
  - النمذجة
  - التعزيز.
  - التغذية الراجعة.
  - التدريب والممارسة.
  - التصنيف
  - التقويم .
  - المدخل القصصي في الفهم القرائي لمناسبته للكفاءة الختامية لهذا المستوى.
  - المناقشة.

وقد تم شرح هذه الأساليب في فصل الاستراتيجيات العلاجية المناسبة لصعوبات القراءة.

- **الأنشطة المستخدمة:**

لا بد أن تتركز النشاطات التدريسية على تطوير القدرة على ربط الأصوات مع بعضها البعض ، وعلى استعمال الكلمات في سياقات ذات معنى من أجل جعل عملية الربط بين الأصوات تلقائية ، كما أن التحليل البنيوي للكلمات إلى الأجزاء المكونة لها (أي رد الكلمة إلى أصلها).و استعمال الصور والإفادة من الكلمات المألوفة وتحليل السياق ،تعتبر من أساليب القراءة الجيدة.(مي موسى ،2016)

وقد تم استخدام أنشطة فردية وأخرى جماعية، وتمثلت التدريبات والنشاطات فيما يلي :

- تكملة كلمات بحروف ناقصة بمساعدة الصور.
- إكمال كلمات بحروف ناقصة دون الاستعانة بالصور .
- تكملة كلمات بمقاطع ناقصة بالاستعانة بالصور.
- تكملة كلمات بمقاطع ناقصة دون الاستعانة بالصور.
- البحث السريع عن كلمات في الشريط المتحرك وقراءتها قراءة صحيحة.
- ربط الصور بالكلمات (كلمات متشابهة شكلا).
- التدريب على التمييز البصري للكلمات المتشابهة شكلا من خلال العروض البصرية الخاطفة لأزواج الكلمات .
- التدريب على التمييز السمعي للكلمات المتشابهة صوتا من خلال الاستماع لها واختيار المناسب منها ضمن قوائم الكلمات المتشابهة صوتا.
- التعرف الحسي على الحروف من خلال المجسمات ، وتشكيل كلمات منها .
- التعرف على حرف ضمن حروف مبعثرة ، التعرف على كلمة ضمن كلمات مبعثرة.
- التصنيف حسب الشكل الإملائي ، في وحدات مشتركة في عنصر أو أكثر، (نفس البداية ، نفس الحركات ، .....)
- تدريبات الموازنة بين الحركات الطويلة والقصيرة في جلسات المدود.
- استخدام الصور في التدريب على أغلب المهارات لتسهيل الربط بين صوت الكلمة وشكلها الكتابي.
- استخدام التلوين للتحديد والتمييز بين بعض المهارات الجزئية المتشابهة.
- التصنيف في (نوع اللام، المدود، التنوين).
- التصنيف للكلمات المتشابهة شكلا أو صوتا في ثنائيات.
- التدرب على قراءة الكلمات مجملة عن طريق التكرار.
- قراءة كلمات لها بدايات متشابهة ، وأخرى لها نهايات متشابهة.

- جمع أو تشكيل كلمات من مقاطع .
- ترتيب أو تكوين حروف لبناء كلمة ، كلمات لبناء جملة ، جمل لبناء فقرة.(بصور أو بدون صور).
- تحديد العناصر المهمة في النصوص (خاص بالفهم) .
- التعرف على معاني الكلمات وإعادة استخدامها في الجمل .
- التدريب على استراتيجية طرح الأسئلة.
- التدريب على توضيح الكلمات والعبارات الصعبة أو غير المفهومة.
- التدريب على استراتيجية التنبؤ قبل وأثناء قراءة النصوص.
- التدريب على استراتيجية التلخيص التي تخدم مهارة ايجاد الفكرة العامة والعنوان المناسب للنص.

مراحل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح:

تم تطبيق البرنامج على مرحلتين أساسيتين، تضم كل مرحلة مجموعة من الجلسات التدريبية (10 جلسات)، تهدف كل جلسة إلى تحقيق هدف من الأهداف الفرعية المتعلقة بمهارات القراءة. كل مرحلة تتعلق بمهارة من مهارات القراءة المستهدفة : مهارة التعرف على الكلمات ومهارة الفهم القرائي ، تنتهي كل مرحلة بجلسة تقويمية .

- **الحدود الاجرائية للبرنامج:**

<u>الحدود المكانية:</u> تم تطبيق البرنامج في المدرسة التي يزاول فيها التلاميذ دراستهم(ابتدائية لبقع لخضر) الواقعة ببلدية الجلفة ، وكان ذلك خارج أوقات الدراسة ، وقد تم اختيار المدرسة نظر لخصوصية العينة (تلاميذ المرحلة الابتدائية ، سنة ثالثة ابتدائي)،وبناء على اقتراح رئيسة المؤسسة وموافقة أولياء التلاميذ.

<u>الحدود الزمانية :</u> الفصل الثاني من العام الدراسي (**2022،2021**) ، ابتداء من 01/17/ 2022 إلى غاية 2022/03/15. وقد استغرق تنفيذ البرنامج **8** أسابيع تم خلالها اجراء **22** جلسة تدريبية بواقع **3** جلسات أسبوعيا.

<u>الحدود البشرية:</u> التلاميذ الذين طبق عليهم البرنامج التدريبي المعد ، والذين بلغ عددهم 10تلاميذ من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ، تتراوح أعمارهم من (8الى 9 سنوات) ، غير معيدي السنة ، والذين تم تشخيصهم على أنهم من فئة ذوي صعوبات القراءة بناء على الاختبارات المستخدمة لهذا الغرض.

- **أساليب التقويم :**

أ) **التقويم المبدئي:** ويتمثل في التطبيق القبلي للاختبارات التشخيصية، والمتمثلة في اختبار تشخيص صعوبة قراءة اللكمات المألوفة ويتعلق هذا الأخير بقياس مهارة التعرف في القراءة ،،اختبار الفهم القرائي الذي يقيس مهارات الفهم القرائي المستهدفة في الدراسة.

ب) **التقويم التكويني:**

يشير التقويم التكويني إلى الإجراءات المستخدمة التي تقيس مدى تقدم التلميذ في أدائه الفردي . ويتمثل في الجلسات المنجزة وما تحويه من نشاطات وتدريبات و مدى استفادة التلميذ من كل جلسة من خلال ملاحظة ومتابعة أداء التلاميذ في كل جلسة وأثناء أداء الأنشطة والمهمات ،وتقييم لكل جلسة من خلال التعرف على الصعوبة التي واجهت التلميذ والاستراتيجية التي تعثر فيها ،وما هي البدائل المناسبة. وهذا النوع من التقويم هو تقويم مستمر إلى غاية نهاية البرنامج.

ج) **التقويم النهائي :**

ويتمثل في التطبيق البعدي للاختبارات المعدة .

- **نماذج من جلسات البرنامج المقترح :**

المحور : التعرف على الكلمات

الجلسة رقم : 3

الاستراتيجية المستخدمة: استراتيجية تعدد الحواس .

الأساليب المستخدمة : التعزيز، التغذية الراجعة ، التدريب والممارسة للمهارة المستهدفة .

العنوان: المد بالواو

الأهداف:

1)التعرف على الحرف الممدود بالواو من خلال نطقه وسماعه.

2) التدريب على قراءة الكلمات التي تحوي مدا بالواو قراءة صحيحة.

3) التدريب على ايجاد الحرف الناقص الذي يحتوي على مد بالواو.

- **الوسائل المستخدمة:**

1) أوراق العمل الخاصة بالنشاطات 1،2 و3.

2) أقلام للتلوين وللكتابة.

- **الخطوات والأنشطة المستخدمة :**

تمهيد :

- عرض لمجسمات مجموعة من النجوم، يطلب من بعض التلاميذ الصاقها على السبورة.

- تسميتها، كتابة الكلمة "نجوم" على السبورة ، ثم قراءتها من طرف التلاميذ.
- ايجاد الحرف الممدود في الكلمة ، ثم تحديده بلون مغاير.
- كتابة عنوان الجلسة (المد بالواو).

النشاط رقم 1: (نشاط فردي) التعرف على الحرف الممدود بالواو ونطقه بطريقة صحيحة .

- عرض مجموعة من الصور على التلاميذ. (ورقة عمل رقم 1)
- لاحظ الصور، أنطق اسم الصورة، استمع جيدا للكلمة ثم أنطق الحرف الممدود بالواو فقط.
- الاستماع إلى نطق التلاميذ والتصحيح الفوري للأخطاء.

النشاط رقم 2: (عمل فردي) تحديد الحرف الذي به مدا بالواو في الكلمات المعروضة بصريا

- توزع الكلمات التي تعبر عن الصور مكتوبة على بطاقات فردية.
- يقوم التلميذ بالربط بين الصورة والكلمة.
- تراقب الأعمال وتصحح.
- يقرأ التلميذ الكلمات ثم يلون الحرف الممدود بالواو بالأزرق.

النشاط تقويمي: (عمل ثنائي) إيجاد الحرف الناقص الذي يحتوي على مد بالواو

- توزع على التلاميذ ورقة العمل رقم (2)
- يلاحظ التلاميذ الكلمات التي ينقصها حرف .
- يوضح للتلاميذ أن الحرف الناقص هو حرف ممدود بالواو .
- يقرأ التلميذ الكلمات ويحاول تكملتها مع كتابة الحرف الناقص.
- يراقب التلاميذ أثناء اجاباتهم ، وتقدم التغذية الراجعة التصحيحية في كل مرة.
- تصحّح الأعمال وتعزز الاجابات الصحيحة .

الجلسة رقم : 9

الاستراتيجية المستخدمة: استراتيجية تعدد الحواس .

الأساليب المستخدمة : التعزيز، التغذية الراجعة ، التصنيف ،

العنوان: الكلمات المتشابهة شكلا .

الأهداف:

- التعرف على الحروف المتشابهة شكلا.
- التمييز بين الكلمات متشابهة شكلا.
- قراءة الكلمات المتشابهة شكلا قراءة صحيحة.
- تصنيف الكلمات المتشابهة شكلا.

الوسائل المستخدمة:

1) جهاز العرض .
2) مجسمات الحروف الأبجدية.
3) أوراق العمل الخاصة بالنشاطات.
4) أقلام للتلوين وللكتابة.

- **الخطوات والأنشطة المستخدمة:**

النشاط رقم 1: التعرف على الحروف المتشابهة شكلا وتصنيفها في مجموعات (عمل فردي)

- تعطى مجموعة الحروف مبعثرة على ورقة بيضاء (ورقة عمل رقم 1)
- يقوم التلميذ بتلوين الحروف المتشابهة شكلا بنفس اللون
- ينطق الحروف المتشابهة التي لونت.
- تصنف هذه الحروف في مجموعات.(تعطى على شكل مجسمات)

النشاط رقم 2: التمييز بين الكلمات المتشابهة شكلا من خلال الصور(عمل فردي)

- تعرض كلمات متشابهة غير منقطة مرفقة بالصور.(ورقة عمل رقم 2)
- يلاحظ التلميذ الصورة ويُشْكِل الكلمة .
- يقرأ الكلمات المتشابهة المشَّكلة.

النشاط رقم 3: التعرف السريع على الكلمات المتشابهة شكلا وقراءتها قراءة صحيحة (عمل فردي).

- تعرض أزواج الكلمات المتشابهة في جدول .(ورقة عمل رقم 3)
- توزع نسخة من الجدول على كل تلميذ.
- تعرض كلمة واحدة من بين الكلمتين على جهاز العرض، يلاحظها التلميذ ويحددها في الجدول.
- تراقب الاعمال وتصحح.
- تقرأ أزواج الكلمات كاملة قراءة صحيحة.

النشاط رقم 4 :تصنيف الكلمات المتشابهة شكلا (عمل مجموعات)

- يقسم التلاميذ إلى مجموعتين .
- توزع على التلاميذ بطاقات بها كلمات متشابهة بالتساوي.
- تقرأ المجموعة الأولى الكلمة الأولى وتبحث المجموعة الثانية عن الكلمة المشابهة لها.
- تعكس الأدوار مع الكلمة الثانية وهكذا إلى أن تنتهي مجموعة الكلمات.
- تذكر في كل مرة الحروف المتشابهة.
-

المحور : الفهم القرائي

الجلسة التمهيدية

النص القرائي : فصل الشتاء

الاستراتيجية المستخدمة : استراتيجية التدريس التبادلي

الأهداف : – التعريف بالاستراتيجية الأساسية والاستراتيجيات الفرعية المكونة لها .

- التدرب على تطبيق الاستراتيجيات الفرعية .

الوسائل :

- أوراق المهام (ملحق رقم 11)
- أوراق العمل للتقويم .
- النص القرائي .
- السبورة ، أقلام للكتابة على ورقة المهام.

خطوات سير الجلسة:

تمهيد :

- يطلب من التلاميذ ذكر الفصول الأربعة في السنة .
- سؤالهم حول الفصل الحالي وفترته.
- اخبارهم على أن موضوع النص الذي سنقوم بقراءته حول فصل من فصول السنة ، وسيتم قراءة وفهم النص بطريقة مختلفة عما ألفه التلاميذ.

التعريف بالاستراتيجيات المستخدمة:

- تعرض أوراق المهام على السبورة: متنبأ، موضح، متسائل وملخص.
- تشرح كل مهمة على حدة من خلال محتوى كل ورقة.
- تعرض بعض الأدوات المساعدة على تطبيق الاستراتيجيات الفرعية (مثال: أدوات الاستفهام للمساعدة على تطبيق مهمة المتسائل).

تطبيق تجريبي للاستراتيجيات الفرعية على النص القرائي :

- يقسم التلاميذ إلى مجموعات تعاونية .(مجموعتين)
- يعرض النص القرائي ، نسخة لكل تلميذ.
- التنبؤ حول موضوع النص من خلال الصورة وعنوان النص.

و في البداية، تقود المدربة الحوار مطبقة الاستراتيجية الفرعية الأولى (التنبؤ) من خلال **النمذجة** و**التفكير بصمت عال** أثناء أداء مهمة المتنبئ.

- يشارك التلاميذ في عملية التنبؤ من خلال الصورة المرفقة بالنص.

- يكتب التلاميذ المكلفون بمهمة التنبؤ تنبأتهم على ورقة المهام.
- تقبل كل التنبؤات وتعزز التنبؤات الصحيحة.
- بدء مرحله التدريبات الموجهة ، حيث يقوم التلاميذ بالقراءة الصامتة للفقرة الأولى من النص.
- تقوم المدربة برفقة التلاميذ بتأكيد التنبؤات التي ذكرت حول النص وكتابتها على السبورة .
- تطبيق الاستراتيجية الثانية "التوضيح " حيث يقوم الموضح بذكر الكلمات التي يجدها صعبة ويطلب الاستيضاح من زملائه.
- تقوم المدربة بـ**نمذجة** دور الموضح في حالة عدم قيام التلاميذ بالمهمة.
- توضح معاني الكلمات الصعبة أو غير الواضحة باستخدام: المرادف، المضاد، .....
- توظف معاني الكلمات في اعادة قراءة الفقرة .
- تطرح أسئلة حول الفقرة الأولى باستخدام أدوات الاستفهام: كيف؟ أين؟ ماذا ؟ما هي؟ ...
- يكتب التلميذ المكلف بدور المتسائل الاسئلة على ورقة المهام الخاصة به.
- تناقش جميع الأسئلة جماعيا.
- **تعزز** الاجابات الصحيحة وتقدم **التغذية الراجعة** التصحيحية .
- تلخص الفقرة الأولى في جملة من طرف الملخص، وبتوجيه من المدربة .
- يقوم التلاميذ بعمل الملخص وكتابته ، ثم قراءته على الزملاء.

التدريب على الاستراتيجيات الفرعية (المهمات):

- إعادة نفس الإجراءات مع الفقرة رقم 2.
- قيام التلاميذ بمحاكاة المدربة باستخدام نفس الخطوات والإجراءات مع متابعة وتدخل المدربة
- التنبؤ بما ستكون فكرة الفقرة 2.
- القراءة الصامتة للفقرة رقم 2.
- طرح أسئلة حول الفقرة 2. (تطرح كل الأسئلة التي يمكن أن تدور في ذهن التلميذ).
- توضيح الكلمات الصعبة وشرحها مستعينا بورقة العمل .(للتوضيح أستعمل كلمة مشابهة أو مقاربة لها، استعين بالسياق أو أستعين بأحد زملائي من المجموعة).
- إعادة قراءة الفقرة رقم 2 بالمفردات الجديدة .
- تلخيص الفقرة في جملة.(الفكرة رقم2)

التقويم:

9) توزع أوراق **التقويم**، التي تضم الأسئلة على كامل النص، بعد الانتهاء من الحوارات ومراجعة للعمليات التي تمت، ويكون التقويم بصفة فردية وذلك للتأكد من مدى استيعاب التلميذ للنص القرائي.

10) تصحح أوراق التقويم تصحيحا فرديا وتقدم **التغذية الراجعة.**

الجلسة رقم 4:

عنوان الجلسة : عش الجار

الهدف:

- يتعرف على شخصيات القصة
- يرتب أ حداث القصة.
- يوضّح بعض العبارات غير المفهومة .
- يجيب على أسئلة تتعلق بالنص.

الإستراتيجية المستخدمة: التدريس التبادلي ،المدخل المستخدم : المدخل القصصي

الوسائل المستخدمة:

- النص القرائي .
- صور توضيحية مرفقة
- أوراق المهام .

الإجراءات :

- عرض النص القرائي .
- التذكير بخطوات الاستراتيجية ، واستخدامها مع الفقرة الأولى وذلك من خلال ما يلي :

التنبؤ من خلال العنوان، ما هي توقعاتك حسب العنوان، والصورة المعروضة ، تكتب إجابات التلاميذ .

- قراءة الفقرة الأولى قراءة صامتة.
- تطرح تساؤلات حول الفقرة الأولى والعنوان من قبل التلاميذ الذين يأخذون دور المتسائل. (تستخدم أدوات الاستفهام) ويستعين المتسائل بما هو مقترح على ورقة المهام.
- تطرح المدربة تساؤل كنموذج.
- يجيب التلاميذ على الأسئلة، مع التعزيز وتقديم التغذية الراجعة.
- يتم توضيح الكلمات الصعبة ، حيث يقوم الموضح بطرح أسئلة تساعد على فهم النص .
- تستخدم العبارات : – ماهي كلمات غير واضحة أو الصعبة في الفقرة الأولى .

- وضّح كلمة "يمتحن".
- أعط مرادف لها .
- ما معنى "الرحيل".
- ما عكس كلمة "يقبله" .

- تلخص الفقرة الأولى في جملة من طرف الملخص . وفي حالة وجود صعوبة لدى التلاميذ ، تعطى خيارات وتتم المناقشة حول أهم الأحداث والمعلومات واختيار الأنسب.

- نفس الخطوات نقوم بها مع الفقرة 2،3،و 4.وفي هذه المرة يكون دور التلاميذ في التنبؤ بما سيحدث في الفقرة الثانية من خلال ربط الأحداث مع الفقرة الأولى.

- التساؤل باستعمال: من؟ ماذا؟ هل؟ أين ولماذا؟.
- يجيب المتسائل على بعض الأسئلة ليتأكد من مدى فهمه.
- يجيب التلاميذ على الأسئلة المطروحة الأخرى من طرف المتسائل.
- توضح الكلمات أو العبارات التي تظهر صعبة في الفقرة 2.(يحدد موقعها)
- يوضح التلاميذ العبارات والكلمات الغير واضحة.(يمكن التوضيح بعبارات التلميذ ،بلغته الخاصة .....).
- تعاد قراءة الجمل باستخدام الكلمات الجديدة .
- تلخص في جملة الفقرة رقم 2.
- يقوم المدرب بدور الملاحظ والموجه وتصويب الأخطاء قبل المرور للفقرة الموالية .

فترة تقويمية: (على ورقة عمل الجلسة رقم 5)

- تصحح أوراق العمل في الجلسة الموالية لهذه الجلسة .
- يكون التصحيح فردي للتأكد من مدى فهم التلميذ واستيعابه للنص القرائي.

2-6- الأساليب الإحصائية:

بناء على طبيعة البحث والأهداف التي سعى إلى تحقيقها، سيتم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخراج النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية التالية:

1. **التكرارات والنسب المئوية والربيعيات:** للتعرف على خصائص أفراد عينة البحث وفقاً للبيانات الشخصية.
2. **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:** لحساب متوسطات عبارات المقاييس وكذلك الدرجات الكلية لأبعاد كل مقياس بناء على استجابات أفراد عينة البحث.

3. **معامل ارتباط بيرسون:** لحساب الاتساق الداخلي لفقرات المقاييس.
4. **معامل ألفا كرونباخ:** لحساب الثبات لعبارات المقاييس.
5. **اختبار (Z–test) وإختبار ويلكو كسون Wilcoxon;** للعينات المتصلة للكشف عن الفروق بين المجموعة الواحدة في التطبيق القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية .
6. **إختبار كوهين (D)** لحساب حجم تأثير وفاعلية البرنامج.

خلاصة الفصل :

في هذا الفصل، تم التطرق الى الخطوات والاجراءات المتبعة في الجانب الميداني ، بداية من الدراسة الاستطلاعية التي تناولت عدة جوانب من البحث ، أهمها الادوات المستخدمة من اختبارات المنهج المستخدم والتعرف على العينة وكيفية انتقائها . كما تم وصف الادوات المستخدمة للدراسة والتأكد من خصائصها السيكومترية من صدق وثبات . و عرض البرنامج التدريبي المعد في هذه الدراسة، من خلال التطرق لخطوات بنائه، أهدافه، محاوره، عدد جلساته، الأنشطة المستخدمة فيه وأساليب التقويم الملائمة للدراسة .وفي الختام ، تم عرض الأساليب الاحصائية المستخدمة في اختبار فرضيات الدراسة بهدف الوصول الى نتائج الدراسة وتحليلها.

الفصل السادس : عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1-عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الأولى

2-عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثانية

3-عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثالثة

4-عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الرابعة

5- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الخامسة

الإستنتاج العام

تمهيد:

يتم في هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل إليها لإختبار فرضيات البحث بإستخدام الأساليب الإحصائية المعتمدة، وذلك بعد تطبيق إختباري التعرف على الكلمات واختبار الفهم القرائي لأفراد عينة الدراسة والمكونة من (10) تلاميذ، تم تطبيق (قياس قبلي) قبل تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح و(قياس بعدي) بعد تنفيذ البرنامج التدريبي على عينة الدراسة، ونكون قد حصلنا على درجات أفراد العينة في متغيرات الدراسة ككل، ثم قمنا بالمعالجة الإحصائية للبيانات قصد التحقق من تأكيد الفرضيات أو نفيها مستخدمين بذلك المتوسطات الحسابية واختبار"ويلكوكسن Wilcoxon " ، والتي أسفرت على النتائج المبينة كمايلي:

1- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لإختبار التعرف على الكلمات لصالح القياس البعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي المطبق في الدراسة.**"

لإختبار صحة الفرض الأول ، تم إستخدام إختبار " ويلكوكسون، Wilcoxon " للمجموعات المتصلة، بين القياسين القبلي والبعدي للعينة التجريبية والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي :

جدول رقم (19) :الفروق بين القياس القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في إختبار تشخيص صعوبات التعرف على الكلمات

	الإختبار	العدد N	المتوسط Mean	الانحراف المعياري SD	قيمة Z	درجات الحرية DF	مستوى الدلالة Sig
إختبار تشخيص صعوبات التعرف على الكلمات	القياس القبلي	10	73.000	18.110	-2.497	9	0.013 دال إحصائيا
	القياس البعدي	**10**	**34.400**	**8.275**			

من خلال الجدول (19) نلاحظ أن قيمة الدلالة المعنوية (sig = 0.013) أقل من مستوى الدلالة α =0.01 ، ومنه يمكن القول أنه توجد فروق دالة احصائيا بين بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات التعرف على الكلمات لصالح القياس البعدى ، ذلك أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أقل من المتوسط الحسابي للقياس القبلي مايفسر أن للبرنامج التدريبي تأثير إيجابي على عينة الدراسة (أي ان نسبة الأخطاء في اختبار التعرف على الكلمات نقصت).

وبناء على النتائج المتحصل عليها ، يمكن القول أن البرنامج التدريبي، الذي اعتمد استراتيجية الحواس المتعددة ، ساعد على التقليل من أخطاء التلاميذ في اختبار التعرف وقراءة الكلمات، مما يفسر تحسن التلاميذ ذوو صعوبات القراءة في هذه المهارة ، مهارة التعرف على الكلمات.

ويرجع هذا التحسن إلى كون هذه الاستراتيجية من أهم المداخل العلاجية المستخدمة لهذه الفئة لأنها تعمل على معالجة القصور المترتب على الاعتماد على حاسة واحدة في تدريس القراءة (استخدام الصوتيات) ، وذلك بتوظيفها جميع الحواس في التعلم أثناء العملية التعليمية ، تماشيا مع طبيعة المتعلم كانسان متعدد الحواس، وبالتالي المشاركة الفعالة وزيادة الثقة بنفسه . كما تساعد الأنشطة التي تدرب عليها التلاميذ وفق هذا المدخل من تحسن مستوى القراءة والكتابة لديهم بشكل كبير.(محروس، 2019).

من جهة أخرى ، تتوافق هذه الاستراتيجية مع متطلبات مرحلة التعليم الابتدائي ،التي تمثل مرحلة العمليات المحسوسة حسب نظرية النمو المعرفي للطفل عند "بياجيه"، والتي تستدعي الاعتماد على حواس الطفل واستعمال الوسائل التعليمية السمعية والبصرية في تدريس القراءة ، وهذا ما تحققه هذه الاستراتيجية .

كما تقدم هذه الاستراتيجية اطارا علميا تطبيقيا ييسر للمعلم التنويع في اساليب التعلم ، هذا التنويع الذي يخدم خصائص المتعلم ذو الصعوبة الذي يختلف عن غيره في أسلوبه وطريقته في التعلم، اذ انطلقنا من مفهوم أن ذوي صعوبات التعلم عامة ومن ضمنهم ذوي صعوبات القراءة هم فئة خاصة وتحتاج إلى استراتيجيات تدريسية تتفق مع خصائصهم وطبيعة المشكلات التي يواجهونها ، ويحتاجون إلى برامج واستراتيجيات علاجية حديثة وفعالة تصمم خصيصا لتناسب نوعية الصعوبات التي يعانون منها. وتقدم لهم هذه الأخيرة بطريقة مبسطة وطرق مشوقة وأساليب مساعدة.

وفي هذا السياق ، تم استخدام أساليب ونشاطات ووسائل تساعد في تطبيق الاستراتيجية ،ومن أهمها

- التركيز أكثر على المدخل الفردي في انجاز النشاطات الذي يخدم خصائص الطفل ذو الصعوبة ،اذ يميل إلى العمل بشكل فردي وتجزئة الصعوبة إلى عناصرها الأساسية ليسهل عليه التعامل معها(نها،2016)

- التنويع في النشاطات التي تخدم مختلف أنماط التعلم المختلفة (سمعي ، بصري ،حسي ،حركي) والتي توظف في هذه الاستراتيجية كالتمييز السمعي والبصري للكلمات من خلال العرض البصري أو السمعي لثنائيات الكلمات، الادراك اللمسي للحروف من خلال المجسمات ، التفاعل الحركي مع النشاط من خلال تركيب كلمات جديدة.
- استخدام النشاطات التي تدعم مهارة التعرف على الكلمة المتمثلة في ربط الكلمة بالصورة ، ربط الكلمة بشكلها الاملائي ، وأسلوب الاغلاق في التعرف على الكلمة، وغيرها من النشاطات التي تخدم المهارة.
- استخدام أساليب لتنظيم عمل التلميذ كون التلميذ ذو الصعوبة يفتقر إلى هذه العمليات فتم استخدام التصنيف في مجموعات والتحديد بالألوان والترتيب حسب الاهمية ....الخ

وقد توافقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التي استخدمت هذا المدخل للتدريب وتحسين مستوى الأداء القرائي في مهارة التعرف على الكلمات ، ومن هذه الدراسات دراسة (السعيدي،2007) بدولة الكويت، التي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الذي يقوم أساسا على استخدام استراتيجية تعدد الحواس ، واشارت النتائج المتحصل عليها على وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية. كما توصلت دراسة (اللبودي،2005) إلى فعالية الاستراتيجيات العلاجية المستخدمة في تدريس القراءة ، وكان أهمها مدخل الحواس المتعددة للتدريب على بعض المهارات القرائية .

واشارت نتائج دراسة (بوصبع، 2020) ، إلى فاعلية استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ المعسورين قرائيا ،حيث عمل البرنامج المعد ،على أساس هذا المدخل ،على تناقص عدد أخطاء الحذف والاضافة والابدال لدى التلاميذ عينة الدراسة.

وأكدت دراسة رامي (2017)، على استخدام اللمس لتقطيع المقاطع والكلمات واعادة تركيبها، واستخدام الألعاب الحركية ذات المحتوى اللغوي.

كما خلصت نتائج دراسة (رشوان وأخرون،2020) إلى أن البرنامج القائم على استراتيجية الحواس المتعددة كان فعالا في تنمية مهارات القراءة المستهدفة في الدراسة ، لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي بطئ التعلم .وأكدت دراسة (الجهني ، 2017) في السعودية على الأثر الايجابي لاستخدام استراتيجية الحواس المتعددة في معالجة العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم، من خلال النتائج المحصل عليها على مقياس تشخيص مهارات القراءة الأساسية البعدي التي كانت لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج.

2- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لإختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي المطبق في الدراسة.**"

لإختبار صحة الفرض الثاني تم إستخدام إختبار " ويلكوكسون، Wilcoxon " للمجموعات المتصلة، بين القياسين القبلي والبعدي للعينة التجريبية والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي :

جدول رقم (20) :الفروق بين القياس القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في إختبار الفهم القرائي

	الإختبار	العدد N	المتوسط Mean	الانحراف المعياري SD	قيمة Z	درجات الحرية DF	مستوى الدلالة Sig
إختبار الفهم القرائي	القياس القبلي	10	3.45	1.116			0.005
	القياس البعدي	**10**	**6.40**	**1.822**	-2.810	9	دال إحصائيا

من خلال الجدول (20) نلاحظ أن قيمة الدلالة المعنوية (sig=0.005) أقل من مستوى الدلالة α= 0.01 ، وبالتالي فإن الفروق دالة ، ويمكن القول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي، ذلك أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أكبر من القياس القبلي ما يفسر أن للبرنامج التدريبي تأثير إيجابي على عينة الدراسة .

وهذا ما يفسر ارتفاع مستوى التلاميذ في هذه المهارة ، مهارة الفهم القرائي ، الملاحظ في قيم المتوسطات الحسابية على الاختبار البعدي .

وتعود النتائج المتحصل عليها على فاعلية البرنامج المقترح الذي استخدم استراتيجية التدريس المتبادل في تحسين مستوى الفهم القرائي ،هذه المهارة (مهارة الفهم القرائي) التي أكدت الدراسات والأبحاث على امكانية تحسينها وتنميتها من خلال تعليم التلاميذ طرح الأسئلة وتوليد الأسئلة الذاتية والتلخيص، وهذه الاخيرة يفتقدها ذوي صعوبات القراءة ،فهم لا يتساءلون ولا يبحثون عن التلميحات ولا يرجعون إلى المعرفة السابقة (الأمين،2013)

وبفضل هذه الاستراتيجية التي توفر أهم الاستراتيجيات الأساسية للفهم القرائي وهي: التنبؤ والتساؤل ،والتلخيص واعادة القراءة ، نستطيع أن نقلل من صعوبات الفهم القرائي لدى التلميذ.

ف**التنبؤ** يساعد على استدعاء معلومات سابقة ومرتبطة بالموضوع ،هذه المعرفة السابقة التي تعتبر محدد هام وأساسي في الفهم القرائي (الزيات، 2001)، اذ يستحضر القارئ ما لديه من معلومات حول الموضوع من خلال استطلاع النص ككل والتوقع بما سيحدث فيه.

كما يساعد التأكد من التنبؤات على احداث ترابطات بين توقعات القارئ وبين النص المقروء ،هذه الترابطات القصدية بين قراءته الحالية ومعرفته السابقة تحقق الفهم القرائي اذا نجح التلميذ في ايجادها .(الزيات،2007) ،كما أنها تعطي دافعا لإكمال القراءة وذلك لإثبات أو نفي تنبؤاته، وبالتالي فان هذه الإستراتيجية لا تساهم فقط في الفهم وإنما أيضا في مراقبة الفهم (بندر ،2011).

من جهة أخرى ، توفر استراتيجية **التوضيح** أو الاستيضاح، التي تتمثل أساسا في تحديد الصعوبة القرائية التي تشكل عائقا لدى التلميذ في الفهم، محطة لتوقف التلميذ أثناء القراءة عند العبارات الجديدة أو غير المألوفة لديه وطلب توضيحها من قبل زملائه أو المعلم ، وهذا من شأنه أن يوجه انتباهه إلى ما هو صعب والتركيز على توضيحه وفهمه ومناقشته مع زملائه ، ويثري رصيده اللغوي والمعرفي كون التلميذ ذو الصعوبة القرائية يتميز بمعرفة محدودة لمعاني الكلمات (أحمد عبد الله ومصطفى فهيم ،1994)، كما يزيد الحوار والمناقشة من دافعية التلاميذ للتعلم ويرفع مستوى المشاركة لديهم .(الخوالدة،2008) .

ويقوم التلميذ بعد عملية الاستيضاح **بإعادة القراءة** باستخدام المفردات الجديدة التي توصل اليها هو وزملاءه أثناء المناقشة والحوار، هذه الأخيرة حسب(شواهين ،2018) توفر فرصة لفهم أعمق لمعاني الكلمات وتطوير الطلاقة .كما أنها تزيد في ثقة التلميذ بنفسه وقدراته عند توظيف ما وصل اليه من معلومات بنفسه.

ويعتبر التساؤل الاستراتيجية الأكثر مناسبة وأهمية لتعليم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مقارنة بالاستراتيجيات الأخرى المستخدمة لتحسين الفهم القرائي. وتكمن أهميته في معرفة التلاميذ مسبقا أنهم مطالبون بطرح أسئلة حول موضوع القراءة ، فيستخدمون التساؤل أثناء القراءة من اجل تدعيم قراءتهم الواعية ، من خلال تحديد المعلومات التي يودون الحصول عليها ،وكذلك تحديد قدرتهم على الاجابة عليها، ويكون التساؤل بعد القراءة للتأكد من مدى استيعابهم للنص القرائي ، هذا الأخير الذي يتحقق عندما يجد التلاميذ اجابات مقنعة لأسئلتهم. كما يعطي التساؤل فرصة للتلاميذ للتدرب على أدوات الاستفهام التي تستخدم في صياغة الأسئلة وتبين أهميتها ونوعها.

وأخيرا ، ساعدت استراتيجية التلخيص التلاميذ على التمييز بين ما هو أساسي وما هو ثانوي ،وذلك من خلال ايجاد الأفكار الأساسية والفكرة العامة للنص ، كما ساهمت هذه الاستراتيجية إلى التوصل إلى الفهم من خلال ايجاد عنوان اخر للنص حيث يستخدم التلميذ هنا مفردات جديدة اضافة إلى فهمه للمعنى العام للنص .

وهذا ما أشار اليه (السيد ،2009، كما ورد في الفرا ،2017) ، أن مستوى الفهم القرائي يتحسن لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي باستخدام استراتيجيات التلخيص وإعادة صياغة وسرد القصة .

كل هذه الاستراتيجيات ، منفصلة أو مجتمعة ، أكدت عليها الدراسات التي تناولت الفهم القرائي وطرق تحسينه. ومنها دراسة (الخوالدة ،2008) التي اعتبرت استراتيجية **التدريس التبادلي** من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية التي تؤدي إلى التقليل من صعوبات التعلم ومساعدة التلاميذ في التغلب عليها ، كما أنها تزيد من دافعية الطلبة للتعلم وترفع مستوى المشاركة الجماعية لديهم ،كما أنها تنمي لديهم لقدرة على الحوار والمناقشة وابداء الرأي ، وظهر ذلك من خلال نتائج دراسته ، حول فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، التي أظهرت فروقا بين متوسطات علامات أفراد المجموعتين في مهارات الفهم على الاختبار البعدي .

ودراسة (خليفة،2020) الذي استخدم استراتيجيات **التنبؤ والتلخيص والتساؤل** كاستراتيجيات للتعليم العلاجي في تحسين مهارات الفهم القرائي ، وأكدت النتائج المتحصل عليها فعالية هذه الاستراتيجيات في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم.

ودراسة (بيوض،2018) التي اعدت برنامجا تعليمي علاجي قائم على **استراتيجيات ما وراء المعرفة** ، لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ بطئ التعلم ، وقد استخدمت استراتيجية (k.w.l) ،التي تشترك مع استراتيجية التدريس التبادلي في تنشيط المكتسبات القبلية للتلاميذ واستثارتها ، وطرح الأسئلة أثناء وبعد القراءة ، والتأكد من التنبؤات التي توقعها التلميذ، إلى جانب ذلك ، ساعدت استراتيجية النمذجة والتفكير بصوت عال ،التي استخدمتهم الباحثة ، في شرح كيفية التفكير والتعبير عن الأفكار التي كانت تدور في ذهن المتعلم .

وتدعم دراسات أخرى هذا المنحى في استخدام استراتيجية **التدريس التبادلي** في تنمية مهارات الفهم القرائي ، مثل (دراسة الشهري، 2019) التي أوصت باستخدام هذه الاستراتيجية في جميع المستويات الدراسية وتدريب المعلمات على العمل بها ،و(دراسة بكري،2021) التي أظهرت نتائجها ،أن استخدام البرنامج المقترح القائم على **استراتيجيات ما وراء المعرفة** ،له أثر ايجابي في تنمية الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم ، وأوصت باستخدام هذه الأخيرة بغرض تنشيط المعرفة السابقة واثارة الاهتمام لدى التلاميذ.

كما توصلت دراسة نها أحمد (2016) التي كانت حول استخدام استراتيجية التدريس التبادلي (من الاستراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ) في الفهم القرائي إلى نتائج أهمها أن تدريس القراءة باستخدام هذه الإستراتيجية يساعد على تعرف حاجات التلاميذ وتصميم مواقف التحدث في ضوء خبرات التلاميذ وحاجاتهم وبيئتهم. وعلى التفاعل الايجابي مع النص ، من خلال تقديم محتوى ذو

معنى ، الخيارات ، والتغذية الراجعة، واستثمار ما لدى التلاميذ من معارف ومعلومات مخزنة. كما يتيح الفرصة أمام التلاميذ للتحاور والمناقشة وعرض أفكارهم أمام زملائهم .

3- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثالثة :

ينص الفرض الثالث على : "**للبرنامج التدريبي المعد في تحسين مستوى القراءة أثر على مهارات القراءة (التعرف على الكلمة و الفهم القرائي) لدى عينة الدراسة.**"

حساب حجم التأثير :

$$d = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\mathrm{SD}} = \frac{t}{\sqrt{N}}$$

$$d = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} = \frac{\mu_1 - \mu_2}{s},$$

جدول رقم (21) :قيمة (d) ومقدار حجم التأثير

قيمة (d)	0.2	0.5	0.8 و أكبر
حجم التأثير	تأثير صغير	تأثير متوسط	تأثير كبير

جدول رقم (22) :قيمة (d) و حجم التأثير للبرنامج التدريبي على مهارتي التعرف على الكلمة والفهم القرائي

المتغير المستقل	مهارات القراءة	قياس قبلي	قياس بعدي	الإنحراف المعياري	قيمة (d)	حجم الأثر
برنامج تدريبي	الفهم القرائي	3.450	6.400	1.657	1.780	تأثير كبير جدا
	التعرف على الكلمة	73.000	34.400	13.849	2.787	تأثير كبير جدا

يتضح من الجدول رقم (22) أن قيمة (d) أكبر من (0.8) في كل من إختباري التعرف على الكلمة والفهم القرائي ، ففي إختبار التعرف على الكلمة بلغت قيمة (d) =2.787 وفي إختبار الفهم القرائي بلغت أيضا (d) =1.780 ، وهي كلها تعبر عن حجم تأثير أكبر من (0.8) وهذا يدل على أن هناك أثراً كبيراً جدا للبرنامج التدريبي في إكساب وتنمية مهارات التعرف على الكلمة وتنمية الفهم القرائي.

وتعود هذه النتائج الى فاعلية البرنامج في تحسين المستوى الأداء القرائي لدى عينة البحث في المهارتين الأساسيتين للقراءة المتمثلتين في مهارة التعرف على الكلمات ومهارة الفهم القرائي ، وتعود فاعلية البرنامج الى الدمج بين الاستراتيجيات التي أثبتت فاعليتها مع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتي تعتبر من أوائل الاستراتيجيات وأهمها في هذا المجال .

كما تعود فاعلية البرنامج والمتمثلة في حجم الأثر الكبير الى استخدام أكثر من مهارة في تحسين مستوى القراءة ، اذ اعتمد البرنامج على تحسين المهارتين معا (مهارة التعرف على الكلمات والفهم القرائي) كونهما مهارتين متكاملتين أي لا يمكن تطور إحداها دون الأخرى. ولا يمكن الفصل بين مهارات الجانب الآلي و الجانب الإدراكي الذي يؤدي إلى فهم المقروء والتعامل معه.

ولبناء برنامج هادف ، يتطلب التدخل لعلاج الصعوبات القراءة الدمج بين اكثر من استراتيجية تدريسية ، فكانت فكرة البرنامج الذي يقوم على تنويع الاستراتيجيات كما جاء في بعض الدراسات (دراسة بدوي ،2014 و دراسة اللبودي،2005، ودراسة الكحالي ،2011) ، وتنويع المداخل المستخدمة كما جاء في(دراسة محمد ثاني البشير،2015)، ومناسبة الأساليب مع طبيعة المهارة المستهدفة وطريقة التدريس التي يتلقاها التلميذ حيث تلقى التلميذ تدريسا مباشرا على المهارات

المستهدفة ، والذي يقوم على تحديد الهدف ونمذجة السلوك وتزويد المتعلم بالتغذية الراجعة.(بندر،2011).

4-عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه : " **توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مستوى المهارات الفرعية لإختبار التعرف على الكلمات.**"

قبل التعرف على أهم المهارات الفرعية لإختبار التعرف على الكلمات قبل التعرف على الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على مستوى المهارات الفرعية لاختبار التعرف على الكلمات ، قمنا بالتعرف على أهم أخطاء القراءة الأكثر انتشارا لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة حسب الإختبار التشخيصي. وللتحقق من تشخيص وإكتشاف أهم الأخطاء الشائعة قمنا بحساب متوسط الدرجات المتحصل عليها وإنحرافها المعياري والنسب المئوية للأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية (من الأدنى إلى الأعلى) في اختبار تشخيص صعوبات تعرف و قراءة الكلمات وذلك من أجل التعرف عليها وتشخيصها، والجدول رقم (23) يوضح نتائج هذه الفرضية .

جدول رقم (23):أهم أخطاء القراءة الأكثر إنتشارا لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

	العدد	عدد الكلمات	أدنى	%	أعلى	%	المتوسط الحسابي	%	الإنحراف المعياري	الترتيب
تشخيص صعوبات قراءة الكلمات الثلاثية	10	15	3	20.00	11	73.33	6.40	42.66	2.590	6
تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي بها مدود	10	30	10	33.33	27	90.00	17.40	58.00	5.378	4
تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي تتضمن مقطعا ساكنا	10	15	2	13.33	11	73.33	6.40	42.66	3.025	6
تشخيص صعوبة إصدار صوت التنوين المناسب أثناء القراءة	10	20	9	45.00	19	95.00	14.20	71.00	3.155	1
تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي بها حرف مشدد.	10	15	7	46.66	13	86.66	8.90	59.33	2.024	3
تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية	10	20	6	30.00	18	90.00	9.80	49.00	3.392	5
تشخيص صعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة.	10	15	7	46.66	15	100.00	9.90	66.00	2.558	2
الدرجة الكلية لإختبار تشخيص صعوبات القراءة	10	130	51	39.23	109	83.85	73.00	56.15	18.110	

من خلال الجدول (23) يتبين لنا ما يلي :

نلاحظ أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس بلغ نسبة (56.15%) بمتوسط حسابي (73.00) وإنحراف معياري (18.110)، وهذا ما يفسر نسبة عالية من التشخيص لهاته الصعوبات أو الأخطاء الشائعة بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة .أيضا وجدنا أن أكبر نسبة للتعرف على الأخطاء الشائعة حسب الأبعاد جاءت بالترتيب كما يلي:

1- صعوبة إصدار صوت التنوين المناسب أثناء القراءة بأعلى نسبة (71.00%) وبمتوسط حسابي (14.20) وبإنحراف معياري (3.155).
2- صعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة بنسبة (66.00 %) وبمتوسط حسابي (9.90) وبإنحراف معياري (2.558).
3- صعوبة قراءة الكلمات التي بها حرف مشدد نسبة (59.33 %) وبمتوسط حسابي (8.90) وبإنحراف معياري (2.024).
4- صعوبة قراءة الكلمات التي بها مدود بنسبة (58.00 %) وبمتوسط حسابي (17.40) وبإنحراف معياري (5.378).
5- صعوبة قراءة الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية بنسبة (49.00 %) وبمتوسط حسابي (9.80) وبإنحراف معياري (3.392).
6- صعوبة قراءة الكلمات التي تتضمن مقطعا ساكنا بنسبة (42.66 %) وبمتوسط حسابي (6.40) وبإنحراف معياري (3.025).
7-صعوبات قراءة الكلمات الثلاثية بنسبة (42.66 %) وبمتوسط حسابي (6.40) وبإنحراف معياري (2.590).

جدول رقم (24): الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على مستوى المهارات الفرعية لإختبار التعرف على الكلمات

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	نسبة الخطأ (نسبة التعرف على الكلمة)	الفارق النسبي بين القياسين	الترتيب
قراءة الكلمات الثلاثية	قياس قبلي	6.400	2.590	% 42.66	% 26.00	5
	قياس بعدي	2.500	0.707	% 16.66		
قراءة الكلمات التي بها مدود	قياس قبلي	17.400	5.378	% 58.00	% 31.67	3
	قياس بعدي	7.900	2.685	% 26.33		
قراءة الكلمات التي تتضمن مقطعا ساكنا	قياس قبلي	6.400	3.025	% 42.66	% 24.00	6
	قياس بعدي	2.800	1.873	% 18.66		
إصدار صوت التنوين المناسب أثناء القراءة	قياس قبلي	14.200	3.155	% 71.00	% 34.50	2
	قياس بعدي	7.300	3.400	% 36.50		
قراءة الكلمات التي بها حرف مشدد.	قياس قبلي	8.900	2.024	% 59.33	% 22.00	7
	قياس بعدي	5.600	1.429	% 37.33		
قراءة الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية	قياس قبلي	9.800	3.392	% 49.00	% 27.00	4
	قياس بعدي	4.400	1.074	% 22.00		
التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة.	قياس قبلي	9.900	2.558	% 66.00	% 40.00	1
	قياس بعدي	3.900	1.286	% 26.00		
الدرجة الكلية لإختبار التعرف على الكلمات	قياس قبلي	73.000	18.110	% 56.15	% 29.69	
	قياس بعدي	34.400	8.275	% 26.46		

من خلال الجدول رقم (24) نلاحظ تراجع نسب الأخطاء في كل مهارة فرعية من مهارات التعرف على الكلمات، ونلاحظ من جهة أخرى ومقارنة مع ترتيب المهارات التي يجد فيها التلميذ صعوبة أكبر والتي كانت حسب (جدول رقم 25)، أن التلاميذ أبدو تحسنا واضحا في المهارات التي كانت تشكل صعوبة لديهم وهي كالتالي : التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف حيث تراجعت نسبة الأخطاء ب 40% بين القياسين القبلي والبعدي ، وذلك راجع إلى طبيعة الأنشطة المستخدمة التي ركزت على تنويع المداخل الحسية للتعامل مع المثير (الكلمة) ، حيث تم عرض المثير بطرق مختلفة ومتنوعة من خلال الإستماع للكلمة وتمييزها، ومن خلال رؤية الكلمة ثم تمييزها ضمن متشابهات وقراءتها، اصدار صوت التنوين أثناء القراءة ، اذ قدرت نسبة الأخطاء ب 71 % في القياس

القبلي ، وهذا يدل على أن التلاميذ كانوا يهملون تشكيل الحرف الأخير أو لا يميزون بين صوت الحركة من صوت الحركتين على الحرف (أي صوت التنوين)، وبعد الخضوع للتدريب وقراءة الكلمات مشكلة بطريقة صحيحة ، أصبحت نسبة الأخطاء 36.5 % فقط ، أما بالنسبة لقراءة الكلمات التي بها مدود فقد تراجعت نسبة الأخطاء ب 31.67% وذلك لتدربهم على التمييز بين الحركة القصيرة والطويلة والتفريق بين قراءة الحرف الممدود والحرف بدونه ، كما تم تعليمهم التفريق بين قراءة الحروف المستخدمة للمد ونفس الحروف في مواضع أخرى .

وقد شكلت هذه الصعوبات محل اهتمام دراسات أخرى مثل دراسة محمد ثاني البشير (2015) الذي نتج عنها تحديد أهم الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ على مستوى التعرف وكان من ضمنها تعرف التنوين ، تعرف المد بأنواعه و نطق أصوات الحروف المتشابهة والمختلفة.

كما تطرقت دراسة **محي الدين فواز العلي(2015)** الى تنمية المهارات القراءة الجهرية من خلال التدريب على التقليل من أخطاء القراءة في المدود واللام الشمسية واللام القمرية ، وأخطاء الابدال عند قراءة الكلمات المتشابهة شكلا أو صوتا .

وتضمن أيضا البرنامج التدريبي لتنمية القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الذي أعده **أحمد السعيدي (2007)**، مجموعة من المهارات التي يجب على التلميذ اتقانها ومنها المد بأنواعه والتنوين بأنواعه ، واللام الشمسية واللام القمرية .

كما تناولت **دراسة "ميشال لا بيير"(2008)**، صعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة شكلا أو صوتا كونها هذه الاخيرة تشكل صعوبة من أهم الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ.

ومما سبق نلاحظ أن المهارات التي كانت تشكل أكثر صعوبة بالنسبة للتلاميذ تحسنت أكثر وتأثرت بالبرنامج المعد وذلك يرجع إلى:

- تركيز البرنامج على نقاط ضعف التلميذ قصد تحسينها.
- فعالية النشاطات وتنوعها.
- تفاعل التلاميذ مع هذه النشاطات مما يفسر ملائمتها لهذه الفئة.
- التدرج والتسلسل في تقديم المهارات.

5- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على ما يلي: " **توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مستويات إختبار الفهم القرائي (مستوى الكلمة ، مستوى الجملة ومستوى الفقرة).**"

جدول رقم (25) : قيم الربيعيات لاختبار صعوبات تعلم التعرف على الكلمات

المستويات	القياس	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الربيعي الأول	الربيعي الثاني	الربيعي الثالث	سلم التقدير	تقدير المستوى
مستوى الكلمة	قياس قبلي	0.80	0.788	0.50	1.00	1.25	3-0	منخفض
	قياس بعدي	1.40	1.074	0.75	2.00	2.00		أقل من المتوسط
مستوى الجملة	قياس قبلي	1.60	0.966	0.875	1.25	2.625	0-3.5	قريب من متوسط
	قياس بعدي	2.90	0.658	2.50	3.00	3.50		أكبر من المتوسط
مستوى الفقرة	قياس قبلي	1.05	0.598	0.50	1.00	1.625	0-3.5	أقل من المتوسط
	قياس بعدي	2.10	0.843	1.50	1.75	3.00		أكبر من المتوسط
الدرجة الكلية	قياس قبلي	3.45	1.116	2.375	3.750	4.125	10-0	أقل من المتوسط
	قياس بعدي	6.40	1.822	4.75	6.50	7.75		أكبر من متوسط

ومن خلال الجدول(25) نلاحظ ما يلي :

- على بعد الكلمة: كان المتوسط الحسابي في القياس القبلي 0.8 وهو يقع ما بين الربيعي الاول والثاني بمعنى أن مستوى التلميذ في هذه المهارة اقل من المتوسط ، بينما زاد المتوسط الحسابي في هذه المهارة ليصل إلى 1.40 في القياس البعدي ولكنه بقي في نفس المجال أي بين الرباعي الأول والثاني .

وهذا ما يفسر أن التلميذ يجد صعوبة في فهم الكلمة منفردة بعيدة عن السياق ، وهذا راجع لخصوصية الفئة ، اذ أن التلميذ ذو الصعوبة ، غالبا ما يستعين بالسياق لفهم الكلمة . و يستخدم كلمات متشابهة في المعنى، أي أنه يعوض الكلمة بما تدل عليه ضمن فهمه العام لما يقرأ.

- على بعد الجملة : بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي 1.6 وهي قيمة اعلى من قيمة الربيعي الثاني وأدنى من الربيعي الثالث ، وفي القياس البعدي زادت قيمة المتوسط الحسابي لتصل إلى 2.9 ،وهي قيمة أكبر من المتوسط .وكما هو ملاحظ ، فإن هذا المستوى كان الأكثر تحسنا ضمن المستويات الأخرى تحسنا وذلك للإعتبارات التالية :

- تقع الجملة بين الكلمة والفقرة ، وتحوي سياق معين وتتميز بقصرها مقارنة بالفقرة.
- زيادة التحسن راجع لقصر المهمة لدى التلميذ (مهمة القراءة).
- الطفل ذو الصعوبة يتجاوب مع المهام المجزئة(تجزئة المهمة)، أي كلما كانت أقصر كانت أسهل بالنسبة له.
- يوصى في تعلم اللغة باستخدام العبارات ذات المعنى لا الكلمات المنفردة.

- على مستوى الفقرة : تحصلنا على متوسط حسابي قدره 1.05 في القياس القبلي وهي قيمة تساوي تقريبا الربيعي الثاني، اما بالنسبة للاختبار البعدي ، فقد بلغ المتوسط الحسابي 2.1 وهي قيمة تقع بين الربيعي الثاني والثالث ، وهذا ما يفسر مستوى مرتفع في الفهم القرائي على مستوى الفقرة . ويعتبر هذا المستوى الأكثر تأثرا وتحسنا مقارنة بالمستويات الأخرى ويرجع ذلك إلى:

- إستعانة التلميذ بفهم ما يسمع ويرى، وهذا ما يعرف بخاصية التعويض عند التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.
- إستخدام التلميذ بعض المعينات التي تم التدريب عليها، إدراك التسلسل من خلال ترقيم الأحداث في النص.
- استخدام الاستراتيجيات التي تدرب عليها وربطها بالأسئلة المتعلقة بها (استخدام الربط) بين الشخصيات وعنوان النص، الفكرة العامة والتلخيص،....

من خلال قراءة النتائج المحصل عليها، يمكن القول أن نتائج الدراسة جاءت متوافقة مع أغلب الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الفهم القرائي ومهاراته الفرعية، مثل دراسة ناصر الكحالي (2011) التي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مهارات كل من فهم الكلمة والجملة والفقرة، ودراسة سالمة الشهري (2019) التي توصلت نتائجها إلى تحسن التلاميذ في مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي والاستنتاجي)، وكذلك دراسة فرونسواز أرمون وآخرون (2014)، هذه الأخيرة التي كشفت نتائجها على تحسن التلاميذ في الفهم القرائي الراجع إلى استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، التي تدربوا عليها، قبل وأثناء وبعد القراءة.

الإستنتاج العام:

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتحسين مستوى القراءة ، (التعرف والفهم القرائي) لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم.

وقد تم اقتراح أهم الاستراتيجيات وأكثرها مناسبة لهذه الفئة في هذا البرنامج ، وهما استراتيجيتي تعدد الحواس لتحسين مستوى التعرف على الكلمات واستراتيجية التدريس التبادلي في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ عينة الدراسة .

وبعد اختبار الفرضيات تجريبيا ، تم التوصل إلى النتائج التالية .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف على الكلمات لصالح القياس البعدي ،تعزى إلى البرنامج التدريبي المطبق في الدراسة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، تعزى إلى البرنامج التدريبي المطبق في الدراسة.

- يؤثر البرنامج التدريبي تأثيرا ايجابيا في مستوى التلاميذ في مهارتي القراءة الأساسيتين محل الدراسة.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مستوى المهارات الفرعية لإختبار التعرف على الكلمات.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مستويات إختبار الفهم القرائي (مستوى الكلمة ، مستوى الجملة ومستوى الفقرة).

وخلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن التلاميذ ذوي الصعوبة بإمكانهم تدارك مشكلاتهم القرائية ، اذا ما تم التشخيص الجيد لهم وتوفير الطرق والأساليب المناسبة لهم، كما أنهم يحتاجون إلى المزيد من الوقت والجهد مقارنة بزملائهم العاديين.

كما تجدر الاشارة إلى أهمية التشخيص المبكر، السنة الثالثة ابتدائي، باعتبار هذا المستوى الأنسب للاكتشاف والتشخيص، لتقليص الفجوة بين هؤلاء التلاميذ وأقرانهم وتدارك التأخر لديهم .

ومن خلال ما صادفت الباحثة من انشغالات وتساؤلات في انجاز البحث، فقد تم اقتراح بعض الأفكار التي من شأنها أن تسلط الضوء على بعض النقاط التي قد تشكل عائقا أو تطرح تساؤلات أمام الباحثين في هذا المجال، و في الفقرة الموالية عرض أهم المقترحات التي توصلت اليها.

مقترحات:

1. **اقتراحات تتعلق بالتشخيص :**

- اعتماد أدوات تشخيص محددة ومتفق عليها من قبل الجهات المختصة والوصية.
- تزويد المدارس الابتدائية بأدوات التشخيص المناسبة للكشف المبكر عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة.
- يجب أن يصل الاختصاصيون الذين يعملون مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى اتفاق حول المعيار والإجراءات المتعلقة بالتعرف إلى هؤلاء الطلبة.

2. **اقتراحات تتعلق بالبرنامج:**

- فتح المجال أمام الباحثين والمتخصصين لتعديل الطرق التربوية التقليدية، وإدخال طرق حديثة تقوم على مجموعة من الاعتبارات مثل أنماط التعلم المختلفة، سمات وخصائص الفئات الخاصة.
- تحديد أنواع البرامج التدريبية المطلوبة للمعلمين والمدربين.
- نجاح البرنامج يستدعي العمل ضمن فريق مكون من معلم القسم، أخصائي ومعلم خاص وذلك ضمانا للتشخيص الدقيق وفاعلية البرنامج المطبق.
- ضرورة مشاركة الأولياء في العملية العلاجية من خلال المتابعة المنزلية و التشجيع.

3. اقتراحات تتعلق بالعينة المستهدفة:

- يفضل العمل مع العينة الأصغر عددا لنظرا للتباين وعدم التجانس بين أفراد عينة التلاميذ ذوو صعوبات التعلم.
- استخدام التكنولوجية الحديثة في تدريس هاته الفئة مع التركيز على التدريس الفردي.
- متابعة التلاميذ ذوي الصعوبة بعد البرنامج في فترات منتظمة من خلال استغلال حصص الاستدراك أو ما يعرف بالمعالجة البيداغوجية.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

1. ابراهيم الزارع، نايف بن عابد،(2015)، فاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدىبعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بجدة، مجلة البحث العلمي في التربية :العددالسادس عشر :405-434.
2. أبو خديجة ، فتحي ، (حصة نموذجية باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي للصف الأول ابتدائي) https://www.youtube.com/watch?v=ExK1Dc1-auU.
3. أبو سرحان ،عايد عيد.(2014)، أثر إستراتيجية التعليم التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي الناقد والابداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي".مجلة المنارة :المجلد العشرون(2):179-200.
4. أحمد الجوهري، أحمد.(2021)."تطبيقات الإدراك السمعي والبصري على صعوبات التعلم"،محاضرة على منصة لمسة إبداع. https://www.facebook.com/groups/911824252648421/
5. أحمد الجوهري،2022،برنامج علاجي لصعوبات التعلم "رؤيا خاصة"، محاضرة على منصة لمسة إبداع.https://www.facebook.com/groups/911824252648421
6. أحمد عبد اللطيف أبو سعد ،(2015)، الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم ،الجزء الأول :صعوبات التعلم القرائية ،الطبعة الأولى ،مركز ديبونو لتعليم التفكير ،عمان ، الأردن.
7. أحمد عواد، (2009) ،التعليم العلاجي لصعوبات التعلم،الوراق للنشر والتوزيع،عمان .
8. أحمد عيسى،محمد أحمد وآخرون، (2015)، برنامج مقترح لتنمية مستويات الفهم القرائي والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجياته لدى طلاب كلية التربية". مجلة بحوث التربية النوعية:العدد39 :33 - 78. (التهميش للمجلات)
9. أسماء محمد الوحيدي، (2019)، سيكولوجيا تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ط 1،دار ابن نفيس للنشر والتوزيع،عمان ،المملكة الأردنية الهاشمية.
10. إسماعيل علي، عمر و صبري إبراهيم مها،(2016)، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج.الطبعة الأولى. دار النشر الدولي للنشر والتوزيع. الرياض.السعودية.
11. إسماعيل لعيس، علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي عسيري القراءة ،مجلة الطفولة العربية ، العدد 38.
12. البتال،زيد بن محمد،(2017)، معجم صعوبات التعلم . مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة .www.kscdr.org.sa

13. بدوي ،أحمد محمد الطيب ،(2014)،علاج صعوبات التعلم في القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.دار الجامعة الجديدة .الاسكندرية.
14. بركة محمد عوض، (2012)، فاعلية برنامج محوسب لعلاج الضعف القرائي في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي،رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس،الجامعة الإسلامية ،غزة ،فلسطين.
15. بن الصيد بورني سراب وآخرون ، (2018/2017) ، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
16. بن الصيد بورني سراب وآخرون ، (2018/2017)،دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
17. بن الصيد بورني سراب وآخرون ، (2019/2018)، كراس النشاطات في اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
18. بوصبع، عائشة،(2020)، فاعلية استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ المعسورين قرائيا، أطروحة دكتوراه علوم في علم النفس المدرسي. كلية علم النفس وعلوم التربية، جامعة قسنطينة 2، الجزائر.
19. بيوض، زبيدة، (2019)، فاعلية برنامج تعليمي علاجي قائم على بعض الاستراتيجيات ما وراء المعرفية لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي دراسة تجريبية بمدينة ورقلة. الجزائر، أطروحة دكتوراه في التربية الخاصة والتعليم المكيف، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة.الجزائر.
20. التتري، محمد علي سليم ،(2016)،أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي".رسالة ماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة ، فلسطين.
21. تعلم مع نور ، "الحروف المتشابهة و المتقاربة في مخرج النطق مع أمثلة وصور". https://www.youtube.com/watch?v=grwN3PeD8lc
22. توهامي، أسعد وبويعقوب ،محمد،(2017)،اختبارات فصلية في اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي.دار الوسيط للطباعة والنشر والتوزيع.الجزائر.
23. جانيت ليرنر , جون بيفيرلي، (2014)، ترجمة سهى محمد هاشم الحسن ،صعوبات التعلم والإعاقات البسيطة ذات العلاقة ، خصائص واستراتيجيات وتوجهات حديثة.دار الفكر ،ط 1،المملكة الأردنية الهاشمية ، عمان.
24. جبريل بن حسن العريشي وآخرون ،(2013)، صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية . ط1. دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان.

25. جردير ، فيروز،(2020)،النظريات المفسرة لصعوبات التعلم وتطبيقاتها التربوية في غرفة الصف، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة الاخوة منتوري قسنطينة :المجلد 31، العدد 4،ص 345-354.

26. جمال الدين عبد المنعم أحمد محمد، (2017)، برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة بلغة برايل لدى الأطفال المكفوفين،مجلة الإرشاد النفسي، العدد49،يناير 2017،جامعة عين شمس.

27. الجهني، سلمان بن عابد،(2017)،أثر استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في معالجة العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم".المجلة الدولية التربوية المتخصصة :المجلد(6).العدد(4):41-51.

28. حمدي أم الخير، (2010)، دراسة الهيمنة المخية لدى التلميذ المصاب بعسر القراءة ، رسالة ماجستير في علم النفس العصبي ، جامعة بوزريعة، الجزائر.

29. خالد بن عبد الله الراشد،(2001) ، برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة وأثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي،رسالة ماجستير في علم النفس،جامعة الملك سعود،المملكة العربية السعودية.

30. دانيال هالاهان وآخرون ، (2007)، صعوبات التعلم مفهومها،طبيعتها ،التعليم العلاجي ،ترجمة عادل عبد الله محمد،الطبعة الأولى ، دار الفكر للنشر والتوزيع،عمان ، الأردن.

31. دبراسو ، فطيمة ،(2017)، نموذج لبناء اختبار القراءة والكتابة لأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية (دراسة حالة)".مجلة العلوم النفسية والتربوية :5(1):8-24.

32. راضي ، ثامر .(2019،سبتمبر12).شرح كامل لاختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن .(فيديو).يوتيوب . **https://www.youtube.com/watch?v=9o0FXQ4M4FA**

33. رامي علي راشد المشاقبة، (2017)،الأردن، فاعلية برنامج تدريبي في تنمية التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي **لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مجلة العلوم النفسية والتربوية ،سبتمبر 2017،(94، 119)** .

34. رستم ، هديل فايز،(2016)،فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الجدول الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي واتجاهات التلاميذ نحوها ، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية ،جامعة تشرين ، الجمهورية العربية السورية.

35. رنا سام عمار، (2016)،أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي ، رسالة ماجستير في التربية الخاصة ،جامعة دمشق ، سوريا.

36. الريماوي، محمد عودة،(2008)،في علم نفس الطفل.الطبعة الأولى. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان .الأردن.

37. زدام، حدة ، (2017/2016)، دراسة آليات القراءة عند الطفل من خلال بناء اختبار باللغة العربية لتشخيص عسر القراءة في المرحلة الابتدائية ،أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في الأرطفونيا، جامعة الجزائر 2.

38. سارة محمد كمال الدين محمد،(2017) ،برنامج تدريبي لتنمية الانتباه كمدخل لتحسين الشعور بالسعادة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة ،مجلة البحث العلمي في التربية ، العدد الثامن عشر .جامعة عين شمس.

39. ساويلاوسكي ، س، (2009)، "القواعد الأساسية لحجم التأثير الجديد" . مجلة الأساليب الإحصائية التطبيقية الحديثة . 8 (2): 467-474. دوى: 10.22237 / jmasm / 1257035100 . http://digitalcommons.wayne.edu/jmasm/vol8/iss2/26

40. سجلماسي محمد الأمين ، (2013)، التدخل التربوي لمساعدة المتعلمين ذوي الصعوبات في القراءة ، مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ، العدد رقم 8،جامعة تلمسان ،الجزائر.

41. السعيدي،أحمد .(2009). مدخل إلى الدسليكسيا، برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة . دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. عمان . الأردن .

42. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم ، (2010)،المرجع في صعوبات التعلم :النمائية والأكاديمية ،ط 1،مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ،جمهورية مصر العربية.

43. سهير سليمان الصباح،(2012)، صعوبات التعلم في القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في فلسطين، المجلة العربية للعلوم النفسية ،العدد:34-2012،35،جامعة القدس ، فلسطين.

44. السيد عبد الحميد ،سليمان السيد،(2003) .صعوبات التعلم والإدراك البصري ،دار الفكر العربي ، الطبعة الأولى ،القاهرة ، مصر.

45. سيد، أبو زيد سيد،(بدون سنة) ، اختبار الفهم القرائي لطلاب المرحلة الإعدادية، كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس. جمهورية مصر العربية .

46. شحاتة سليمان، محمد سليمان،(2011)، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، الطبعة الأولى دار النشر الدولي للنشر والتوزيع. الرياض. السعودية.
47. شلابي ، عبد الحفيظ،(2017)،اختبار لعسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية ،أطروحة دكتوراه في علم النفس المرضي للنمو. كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة ابي بكر بلقايد، تلمسان. الجزائر.
48. شواهين، خير سليمان، (2018)، دليل المعلم في تعليم القراءة والكتابة منذ الطفولة المبكرة وحتى المرحلة الابتدائية، الطبعة الأولى ، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع. اربد.
49. شوناني محمد، صالح ،(2019)،فعالية برنامج تأهيلي قائم على تنمية القدرات البصرية الحركية لتحسين الأداء القرائي والكتابي لدى عسيري القراءة والكتابة" ،أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ،جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي. الجزائر.
50. صالح معمار، صهيب ،(2018)، المدخل إلى صعوبات التعلم من التعريف إلى التدخل. مرجع الكتروني.
51. ضيف ،علي و مخلوف ، ياسين،(2017)،أنماط وأشكال صعوبات التعلم والنظريات المفسرة لها، مجلة الأسرة والمجتمع .جامعة البليدة: مجلد 4 ،العدد1.
52. عادل صلاح غنايم ، (2016)،البرامج العلاجية لصعوبات التعلم، ط 1،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان ، الأردن
53. عاشور، راتب قاسم ومقدادي، محمد فخري،(2005)، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها. ط 1.دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .عمان .الأردن.
54. عامر برابح ،2007،اقتراح بروتوكول لتنمية مهارات القراءة الصامتة ودراسة أثره في تحسين التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي ،جامعة الجزائر.
55. عبد الباري ،ماهر شعبان ، (2010)، سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية ،الطبعة الأولى ، دار الميسرة للنشر والتوزيع و الطباعة، عمان ، الأردن.
56. عبد الخفاجي، عدنان،(2016)، مشكلات تعليم القراءة والكتابة. مكتبة الأنجلو المصرية. مصر.
57. عبد اللطيف، ريم ،(2012)،اختبارات تشخيصية في مادة لغتي (قراءة وكتابة) لمستوى الثالثة ابتدائي، وحدة التربية الخاصة ، الإدارة العامة للتربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
58. عبد الله أحمد، أحمد وفهيم، مصطفى محمد ،(1994)، الطفل ومشكلات القراءة، الطبعة الثالثة. الدار المصرية اللبنانية. القاهرة.

59. عبد الله صبري ، محمد خليفة، (2020)،فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بالاسماعيلية : العدد 48: 56-82.

60. عبد الله علي محمود البرعي ،(2013)،فاعلية برنامج محوسب لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي"، رسالة ماجستير في المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية في الجامعة الاسلامية بغزة، فلسطين.

61. عبد الله كليبي ،رشا وحميد السبيعي ، منى،(2020)،مراجع البحث وتوثيقها وفق نظام (APA) – أمثلة وأخطاء شائعة – محدث وفق الاصدار السابع من الدليل- . جامعة أم القرى .المملكة العربية السعودية.

62. عبد الله، رشا، (2017)، تعليم التفكير من خلال القراءة. ط2 . الدار المصرية اللبنانية. القاهرة.

63. عبد المحسن محروس، عبير عبد الرحيم (2019)،فاعلية استخدام مدخل الحواس المتعددة في تنمية مهارات الخريطة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمدرسة الإبتدائية، مجلة البحث العلمي في التربية :العدد العشرون:503-526.جامعة عين شمس .

64. عبد المنعم بكري، سهام(2021)."برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السابع ذوي صعوبات التعلم بدولة الامارات العربية المتحدة". مجلة التربية الخاصة والتأهيل : المجلد 12.العدد 41.الجزء الثاني.

65. عزة عبد الرحمان مصطفى، عافية (2016). "فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بمرحلة التعليم الأساسي". مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. العدد 169:الجزء الثاني .

66. العسلي، هاني حنفي.(2013)."مقياس تشخيص صعوبات تعلم اللغة العربية للمرحلة الإبتدائية"، مدونة المراجع والمقاييس والبحوث للعلوم الإنسانية. https://www.mhceg.com/2018/03/pdf_25.html .

67. العشماوي ، ايمان محمود عبد الحميد (2020). برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم .المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، المجلد (9).العدد(2).كلية التربية بالمجمعة ، المملكة العربية السعودية.

68. علي حسن الشهري، سالمة (2019)."فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التبادلي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف السادس". المجلة العلمية لكلية التربية. جامعة أسيوط: المجلد الخامس والثلاثون(8).

69. علي رشوان ، أحمد محمد وآخرون (2020)."تنمية مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بطيء التعلم باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة VAKT".المجلة التربوية لتعليم الكبار :المجلد الثاني (1).جامعة آسيوط .

70. علي محمد النوبي محمد، (2011)،صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات ، ط 1،دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.

71. عماد أحمد، حسن علي .(2016). اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ل RAVENللأطفال والكبار. مكتبة أنجلو المصرية. القاهرة .مصر.

72. عميرة، صلاح علي (2005). صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج. ط1. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. الإمارات العربية المتحدة..

73. عوشاش ، نواري .(2016)."فعالية برنامج تربوي علاجي في التخفيف من بعض اضطرابات المتمدرسين ".أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس المدرسي ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة الحاج لخضر باتنة ، الجزائر.

74. غلاب صليحة،(2013) ،عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري ،تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في الأرطوفونيا، جامعة الجزائر 2.

75. فتحي مصطفى الزيات ، (2001)،علم النفس المعرفي ،الجزء الثاني ، مداخل ونماذج ونظريات ،منتدى سور الأزبكية .

76. فتحي مصطفى الزيات ، (2007) ،صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية،ط1،دار النشر للجامعات ،مصر.

77. فتحي مصطفى الزيات، (1998)، صعوبات التعلم ،الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية ،جامعة المنصورة.

78. فتحي مصطفى الزيات، (2002)، المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم ،قضايا التعريف والتشخيص والعلاج ، ط1، سلسلة علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم ،دار النشر للجامعات ، مصر.

79. الفرا ، إسماعيل صلاح . (2017) "صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء معلمي المرحلة الأساسية (1-6)"،جريدة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد 25، العدد 2 ،2017،(ص ص 310-346).جامعة القدس المفتوحة، غزة، فلسطين.

80. فرح سهيل، تامر.(2012).صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق. جامعة القدس المفتوحة .عمادة البحث العلمي والدراسات العليا. فلسطين.

81. فرحاوي ،كمال.(2006).مشكلات تعلم القراءة والكتابة وعلاجها دراسة تحليلية .
82. فلوسي، سمية (2015)."الفهم القرائي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات الرياضية ".أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس المدرسي ". جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.
83. فؤاد عبد التواب، حسام الدين وآخرون (2015)."مقياس تشخيص صعوبات الفهم القرائي للمسائل الكلامية ".مجلة الإرشاد النفسي .العدد44.
84. قربوع سهام، (2013)، اقتراح بروتوكول نفس – معرفي لتحسين مهارة القراءة لدى الأطفال المصابين بصعوبات القراءة ،رسالة ماجستير في الأرطفونيا واضطرابات اللغة والاتصال ،جامعة الجزائر 2.
85. قريدي، ليلى.(2015).سلسلة قصصية أسمو بأخلاقي. دار النهار للطباعة والنشر والتوزيع. الجزائر.
86. قندوز محمود، ،8(2018)،فعالية برنامج قائم على القدرة على حل المشكلات في تأهيل الأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ،أطروحة لنيل درجة الدكتوراه علوم ، تخصص أرطوفونيا. جامعة محمد لمين دباغين، سطيف ،الجزائر.
87. كامل اللالا، زياد وآخرون. (2011).أساسيات التربية الخاصة . دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان .الاردن.
88. الكحالي، سالم بن ناصر.(2011).صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها. ط 1.مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. عمان .الأردن.
89. لمى بنداق بلطجي ، (2010)،صعوبة القراءة ،تشخيصها ووضع خطط عمل فردية لعلاجها، ط 1، دار العلم للملايين، بيروت ،لبنان.
90. محسن عبد الله عزيز ، (2013)،دمج برنامج (TRIZ) في تدريس ذوي صعوبات التعلم ،ط 1،مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان ،الأردن.
91. محمد النوايسة، أديب عبد الله و طابع القطاونة، ايمان طه.(2015). النمو اللغوي والمعرفي للطفل. ط 1.دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
92. محمد ثاني بشير،(2015). "برنامج مقترح قائم على مدخلي التعرف والفهم لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية" .رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس ، جامعة المدينة العالمية ، دولة ماليزيا.
93. محمود فتوح ، محمد سعدات ، (2014) برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ، جامعة عين شمس .شبكة الألوكة www.alukah.net.

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

95. مديرية التعليم الأساسي و المديرية الفرعية للتعليم المتخصص، (2004)، دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها، يونيسف.

96. مراكب مفيدة، (2011)، الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي (نموذج صعوبات القراءة) ،رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي ، جامعة باجي مختار ،عنابة ، الجزائر.

97. مرزوق صالح عيد البلوي ، (2018)،صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية ،مجلة كلية التربية ، جامعة الازهر، العدد 178، الجزء الثاني.

98. مركز ديبونو لتعليم التفكير، "اختبار تشخيصي في مهارات اللغة العربية قراءة وكتابة للصف الثالث ابتدائي".www.debono.edu.jo .

99. مشروع تحسين الأداء التعليمي للبنات (GILO)،(2011)، برنامج تنمية مهارات القراءة في الصفوف الدراسية الأولى ، دليل المدرب ، جمهورية مصر العربية.

100. المشهداني، سعد سلمان.(2019).منهجية البحث العلمي. ط 1.دار أسامة للنشر والتوزيع. الأردن .عمان.

101. معمرية ، بشير.(2019)."أي منهج يناسب البحث في برامج الإرشاد النفسي؟". المجلة العربية لعلم النفس : المجلد 4، العدد 2.

102. معمرية ،بشير.(2012).أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته. دار الخلدونية للنشر والتوزيع. الجزائر.

103. معمرية، بشير.(2022).المرجع في مناهج البحث النفسي واجراءاته الميدانية. الطبعة الأولى. الأندلس للخدمات الجامعية. باتنة. الجزائر.

104. معمريه، بشير(2007).بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس. منشورات الحبر. الجزائر.

105. منى ابراهيم اللبودي، (2005)، تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستراتيجية علاجها، ط 1، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة.

106. ناجح علي الخوالدة، (2008)، فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في

الأردن، رسالة دكتوراه في تخصص تربية خاصة ،كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا ،جامعة عمان العربية للدراسات العليا

107. النصار، محمد بن عبد العزيز.(2016)."فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات قراءة النصوص اللغوية في كتاب لغتي الجميلة لدى معلمي المرحلة الابتدائية ".مجلة العلوم التربوية والنفسية :المجلد 17.العدد 4.

108. نها أحمد محمود أحمد، (2016)،أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ لتدريس القراء في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ،مجلد 29، العدد 1،2016.جامعة المنيا.

109. هند أحمد الميعان ، (2013)،أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي على الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت، مجلة الدراسات التربوية والنفسية ،مجلد 7العدد 3 ،صفحة (344،354) جامعة السلطان قابوس، الكويت.

110. هند سليمان الشيخة ،(2016)،مستوى معرفة واستخدام معلمات صعوبات التعلم بمدينة الرياض لإستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية فهم المقروء، مجلة بحوث التربية النوعية– جامعة المنصورة ، العدد(42)،ابريل 2016.

111. هيام نصر الدين عبده، (2012)، فاعلية برنامج تعليمي بمساعدة الحاسوب في تنمية مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي الإعاقة الذهنية بمدارس التربية الخاصة ،مجلة كلية التربية بالسويس، المجلد الخامس ، العدد الرابع ،جامعة قناة السويس.

112. واصف محمد سلامة العايد، (2007)،أثر برنامج تدريبي في تطوير ذاكرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتحصيلهم، أطروحة دكتوراه في التربية الخاصة، الجامعة الأردنية.

113. وائل عبد العزيز ، (2022)، صفحة صعوبات التعلم (محاضرة من اليوتيوب لا أحد يفهم مشكلتي).https://www.youtube.com/@wahamoey .

114. وزارة التربية الوطنية ،(2016)،مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

115. وليام ، بندر، (2011)،صعوبات التعلم : الخصائص والتعرف واستراتيجيات التدريس، عالم الكتاب ،ط1،القاهرة .

ثانياً: المراجع الأجنبية

116. Ponchant , Emmanuelle.(2015). Un exemple de méthode d’enseignement
efficace en lecture L’enseignement réciproque A partir du ce2 mais adaptable au cp / ce1.ILFM.APPEX.

117. Michelle Lapierre, (2008), mise au point et validation d'un programme de rééducation pour les enfants présentant une dyslexie à prédominance visuelle ou mixte. Thèse du doctorat en psychologie, université du Québec.
118. François Dulioust, 2011, utilisation d'une épreuve informatisée ludique d'évaluation de l'orthographe : effet de l'anxiété sur les performances, mémoire pour l'obtention du diplôme de capacité d'Orthophoniste. Université de Nantes.

119. Francine Dallaire et Marie Lefebvre.(2013) L'enseignement réciproque de la lecture, interagir pour mieux comprendre., Université de Montréal.
120. Virginie Martel & Jean-Yves Levesque .(2010). « La compréhension en lecture aux
121. deuxième et troisième cycles du primaire: regard sur les pratiques déclarées d'enseignement » . RCLA Revue Canadienne de linguistique appliqué .volume 13,N° 2.. *Université du Québec à Rimouski.(page :27- 53).*
122. Université de Strasbourg. (Sep 7,2015). Assieds-toi et écris ta thèse ! Trucs pratiques pour la rédaction scientifique. (vidéo).You Tube. https://www.youtube.com/watch?v=qbQ02vJkXQw.
123. Armand, F., Maynard, C., Saboundjian, R. & Venne, É. (2014). Accueillir les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire : tout un défi ! Québec français, (171), 24–25.
124. Gilles Fortier (1983).La méthode du questionnement réciproque. Québec français,(52),57-59.
125. jean-noël thimonier , novembre 2012 .Étude sur la dyslexie selon diverses approches convergentes.

الملاحق

الملاحق :

1. اختبار التعرف على الكلمات
2. اختبار الفهم القرائي(النسخة الأولية)
3. اختبار الفهم القرائي (النسخة النهائية)
4. إختبار الفهم القرائي (البعدي)
5. قائمة أسماء المحكمين لاختبار الفهم القرائي .
6. صور لاختبار المصفوفات الملونة (اختبار الذكاء)
7. نموذج لتطبيق اختبار الذكاء.
8. قائمة أسماء المحكمين للبرنامج التدريبي.
9. البرنامج التدريبي المعد.
10. نماذج من أوراق العمل الخاصة بالنشاطات التدريبية.
11. نموذج من أوراق العمل لجلسات الفهم القرائي .
12. صور لبعض الأدوات المستخدمة في البرنامج.

الملحق رقم (1) إختبار التعرف على الكلمات :

أ- تشخيص صعوبات قراءة الكلمات الثلاثية	
1	يَقِفُ
2	وَصَلَ
3	دَخَلَ
4	وَطَن
5	جَلَسَ
6	ضَحِكَ
7	سَأَلَ
8	قَذَفَ
9	نَظَرَ
10	قَلَمْ
11	ذَهَبَ
12	وُجِدَ
13	غَضِبَ
14	بُعِثَ
15	شَرَعَ

ب- تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي بها مدود			
1	قالَ	16	رُكوب
2	توتٌ	17	تَزور
3	كانَ	18	مَدافِع
4	صورَة	19	شِراء
5	أنيق	20	صُفوف
6	جاءَت	21	فَرِحين
7	طُيور	22	مُهاجِم
8	جَميلَة	23	هَدايا
9	كِتاب	24	حاسوب
10	نَعود	25	فائِزون
11	يَبيع	26	سَريري
12	دَجاجَة	27	بِلادي
13	دُروس	28	ميلاد

14	تُقَوي	29	تَلاميذ
15	صِياح	30	ضَروري

ج- تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي تتضمن مقطعا ساكنا	
1	غُرْفَة
2	اسْمي
3	أخْتي
4	مُهَنْدِس
5	تَلْعَب
6	مَطْبَخ
7	أسْرِع
8	تأكُل
9	حَوْلَ
10	يُحْضِر
11	حَبْل
12	تَمْر
13	مَزْرعة
14	المَدْرسة
15	اليَوْم

د- تشخيص صعوبة إصدار صوت التنوين المناسب أثناء القراءة			
1	بِنْتٌ	11	حَنونٍ
2	صَوْتٍ	12	نافِذَةٍ
3	تُرابٌ	13	كيساً
4	جَوْهَرَةٍ	14	لَبَنٌ
5	زُجاجٌ	15	سَريرٍ
6	شُكْراً	16	قَوِياً
7	أَلْوانٌ	17	قائلاً
8	أزْهارٌ	18	قِصَصٌ

9	سَماءٌ	19	مِظَلَّةٍ
10	شِتاءٍ	20	سِعْرٌ

ه- تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي بها حرف مشدد.

1	رَدّت
2	يُرَحِّب
3	تُحبُّه
4	يَتّفِق
5	يُرَتِّب
6	يَشُدُّ
7	تَفوُّق
8	سَيَّارة
9	فَلاّح
10	نُغَنِّي
11	تُقّوي
12	أيَّام
13	كُرَّاس
14	ثرَيَّا
15	مارُّون

و- تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية .

1	الْوَلد	11	الْعَربية
2	السُّقوط	12	الْمَقاعد
3	الْأكْل	13	التّنْظيف
4	الْقَمَر	14	الْفَاكهة
5	الْطَعام	15	الصِّغار
6	الْغَد	16	اللّيلة
7	الْنَوْم	17	الْزِّحام
8	الرِّياضة	18	الْخِزانة

9	الْباب	19	الْكُرة
10	الثَّعْلب	20	الْطَبيب

ز- تشخيص صعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة.		
زارَ		صارَ
تين		طين
قَلْب		كَلْب
نَثَّر		نَشَر
حَمامة		عَمامة
خَيْمة		غَيْمة
نَظَرَ		نَذَرَ
مَسَّ		مَصَّ
فَرْد		وَرْد
ضَباب		ذُباب
نمْر		نمْل
مِسْمار		مِزْمار
دبَّابة		ذبابة
عنب		عيب
شَوارب		جَوارب

الملحق رقم (2)

إختبار الفهم القرائي (النسخة الأولية)

إسم التلميذ:..... تاريخ الاختبار:.....
المدرسة: ..... الجنس:.....

النص القرائي:

فِي يَوْمٍ مِن أَيامِ الصَّيْفِ الحَارِ، ذَهَبَت نَمْلَة إلَى النَهْرِ لِتَشْرَب فَسَقَطَت فِي المَاءِ و كَادَت تَغْرَق.

كَانَت حَمَامةٌ بَيْضَاء وَاقِفَةٌ عَلَى حَجَرٍ فِي المَاءِ، فَرَأت مَا حَدَثَ لِلنَمْلَة، فَأَسْرَعَت و أَحْضَرَت عُود مِن الحَطَبِ ورَمَتْهُ قُرْبَ النَمْلَة.تَعَلَقَت النَمْلَة بِالعُودِ و نَجَت مِن الغَرَقِ.

غَيْرَ بَعِيدٍ مِن النَهْرِ، كَانَ صَيَادٌ يَسْتَعِد لِيُصَوِبَ نَحْوَ الحَمَامَةِ فَرَأَتْهُ النَمْلَة وجَرَت نَحْوَهُ و عَضَتْه في رِجْلِهِ، فَسَقَطَ القَوْس مِن يَدِهِ ولَم تُصَبِ الحَمَامَة.

وهكذا نَجَت الحَمَامَة مِن الصَيَادِ جَزَاء حُسْنِ صَنِيعِهَا مَعَ النَمْلَة .

اقرأ النص قراءة متأنية ثم أجب على جميع الأسئلة:

- اختر الإجابة الصحيحة من البدائل المذكورة لكل سؤال :

1- شخصيات القصة هي: أ) النملة والحمامة والصرصور.

ب) النملة والنحلة والحمامة.

ج) الحمامة والنملة والصياد.

2 - جرت أحداث القصة قرب: أ) البحر ب)النهر ج)البحيرة

3 - جرت أحداث القصة في فصل: أ) الخريف ب) الربيع ج) الصيف

4 - مرادف كلمة (رأت): أ) سمعت ب)أبصرت ج)أسرعت

5- معنى كلمة (أحضرت): أ)أخذت ب) أرجعت ج) جلبت

6- مضاد كلمة (نجت): أ) هلكت ب) فازت ج) نجحت

7 - الفكرة الرئيسية للقصة هي : أ) الحمامة أحضرت القشة للنملة .

ب) النملة ترد الجميل للحمامة التي أنقذتها.

ج) الصياد يصوب نحو الحمامة.

8- من بين الأفكار التالية، ما هي الفكرة التي لا تتعلق بالقصة:

أ) سقوط النملة في ماء النهر. ب) اصطياد الصياد للحمامة.
ج) مساعدة الحمامة للنملة . د) نجاة الحمامة من الصياد.

9- أعط عنوانا مناسبا للقصة . العنوان :.....

10- اقرأ الجملة ثم أكمل بالكلمة المناسبة :

-.....الصياد ببطء نحو الحمامة (صار / سار)

- شكرت .....الحمامة (النحلة / النملة)

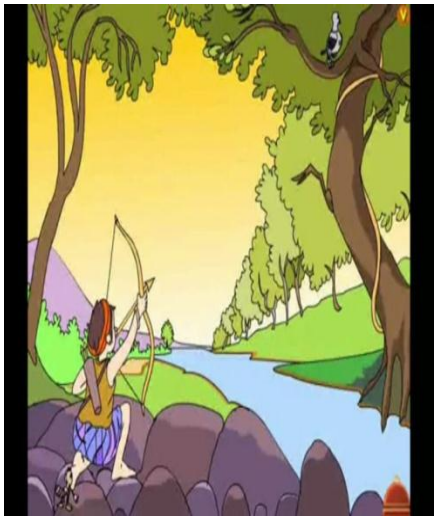
-الحمامة واقفة على.....في الماء (جحر /حجر)

11 – صغ سؤالين حول القصة التي قرأتها.

السؤال الأول:.....

السؤال الثاني:.....

12 – بالاستعانة بالصور، أكتب جملتين تلخص فيهم القصة التي قرأتها:



.....

.....

.....

.....

الملحق رقم (3) :

اختبار الفهم القرائي (النسخة النهائية)

اسم التلميذ:..... **تاريخ الاختبار:.....**

المدرسة: ..... **الجنس:.....**

النص القرائي:

فِي يَوْمٍ مِن أَيامِ الصَّيْفِ الحَارِ، ذَهَبَت نَمْلَة إِلَى النَهْرِ لِتَشْرَب فَسَقَطَت فِي المَاءِ و كَادَت تَغْرَق.

كَانَت حَمَامةٌ بَيْضَاء وَاقِفَةٌ عَلَى غصن الشجرة، فَرَأت مَا حَدَثَ لِلنَمْلَة، فَأَسْرَعَت و أَحْضَرَت عُوداً مِن الحَطَبِ ورَمَتْهُ قُرْبَ النَمْلَة. تَعَلَقَت النَمْلَة بِالعُودِ و نَجَت مِن الغَرَقِ.

غَيْرَ بَعِيدٍ مِن النَهْرِ، كَانَ صَيَادٌ يَسْتَعِد لِيُصَوِبَ نَحْوَ الحَمَامَةِ فَرَأَتْهُ النَمْلَة وجَرَت نَحْوَه وعَضَتْه في قَدَمِه، فَسَقَطَ القَوْس مِن يَدِهِ ولَم تُصَب الحَمَامَة.

وهكذا نَجَت الحَمَامَة مِن الصَيَادِ جَزَاء حُسْنِ صَنِيعِهَا مَعَ النَمْلَة .

اقرأ النص قراءة متأنية ثم أجب على جميع الأسئلة:

- لون الإجابة الصحيحة من بين الإجابات التالية:

1- شخصيات القصة هي:

النملة والحمامة والصرصور	النملة والنحلة والصرصور	الحمامة والنملة والصياد

- ضع سطرا تحت الإجابة الصحيحة:

2 - جرت أحداث القصة قرب:

أ) البحر ب) النهر ج)البحيرة

3 - جرت أحداث القصة في فصل: أ) الخريف ب) الربيع ج) الصيف.

4 - مرادف كلمة (رأت): أ) سمعت ب) **شاهدت**)أسرعت

5 - معنى كلمة (أحضرت): أ)أخذت ب) أرجعت ج) جلبت

6- مضاد كلمة (نجت): أ) هلكت ب) فازت ج) نجحت

7 - أكمل كل جملة بالكلمة المناسبة:

- ذهبت النملة إلى النهر ل..... (تلعب ،تشرب ،تسقط).
- أنقذت ..... النملة (النحلة، النملة، الصياد).
- ..... النملة الحمامة ،فلم تصب الحمامة (عضت ،رأت ،سمعت) .

8 - الفكرة الرئيسية للقصة هي : أ) الحمامة أحضرت القشة للنملة .

ب) النملة ترد **المعروف** للحمامة التي أنقذتها.

ج) الصياد يصوب نحو الحمامة.

9- أعط عنوانا مناسبا للقصة . **العنوان:**.....

10- رتب أحداث القصة بوضع أرقام من 1إلى 4 أمام كل جملة:

- عضته النملة فنجت الحمامة من الموت .(...)
- أنقذت الحمامة النملة من الغرق. (...)
- سقطت النملة في النهر وكادت تغرق. (...)
- حاول الصياد صيد الحمامة. (...)

الملحق رقم (4) :

اختبار الفهم القرائي (البعدي)

اسم التلميذ:..... **تاريخ الاختبار:.....**

المدرسة: .....

الجنس:.....

النص القرائي:

يُحْكَى أَنّهُ كان هُناك أَرْنَب مَغْرور يَعيش في الْغابَة وكان يَفْتَخِر دائما بِأَنَّهُ الْأَسْرَع وَلا أَحَدْ يَسْتَطيع أَنْ يَتغَلَّب عليه.

في يَوْم مِن الْأَيام ، شاهَدَ الْأَرْنَب الْمَغْرور سُلَحْفاة تَمْشي بِبُطْءٍ شَديدٍ ، فَأَخَذَ يَسْتَهْزِأ بها فطلبت مِنْهُ قائِلة : "ما رَأْيُك أَنْ نَتَسابَق ، وَنَرَى مَنْ سَيَفوز؟".

اجْتَمَعَتْ حَيَوانات الْغابَة ، وَبَدَأَ السِّباق بَيْنَ الْأَرْنَب وَالسُّلَحْفاة. بَدَأَ الْأَرْنَب السِّباق مُسْرِعا لَكِنَّهُ تَوَقَّفَ تَحْتَ شَجَرَةٍ لِيَأْكُل وَيَنام ، بَيْنَما واصَلَتِ السُّلَحْفاة سَيْرَها فَلَحِقَتْ بِهِ وَسَبَقَتْه.

اسْتَيْقَظَ الْأَرْنَب مِنْ نَوْمِهِ مُتَأَخِراً، وَراحَ يَجْري بِسُرْعَة، لَكِنَّهُ وَجَدَ السُّلَحْفاة قَد فازَت بالسِّباق. وَفَهِمَ أَخيراَ أَنَّ غُرورَه هُوَ سَبَبُ خَسارَتِه.

اقرأ النص قراءة متأنية ثم أجب على جميع الأسئلة:

- لون الإجابة الصحيحة من بين الإجابات التالية:

1- شخصيات القصة هي:

الأرنب والثعلب	الأرنب والسلحفاة	السلحفاة والأرنب والثعلب

- ضع سطرا تحت الإجابة الصحيحة:

2 - جرت أحداث القصة في:

أ) الْحَديقة ب) الْغابة ج) الْحَقْل

3 - مرادف كلمة (يَسْتَهْزِأ): أ) يَفْتَخِر ب) يَفوز ج) يَسْخَر

4- معنى كلمة (واصَلَت): أ) تَعِبَت ب) تابَعَت ج) تَوَقَّفَت

5- مضاد كلمة (فازَت): أ) رَبِحَت ب) خَسِرَت ج) نَجَحَت

6- استيقظ الأرنب من نومه: أ) مُبَكِراً ب) مُتَأَخِراً ج) مُسْرِعاً

7 - أكمل كل جملة بالكلمة المناسبة:

- كان الأرنب المغرور يفتخر بأنه..... (الأَفْضَل، الأَسْرَع، الأَجْمَل).
- الأرنب يستهزأ بالسلحفاة لأنها .....(سَريعَة، كَسولَة، بَطيئَة)
- لم يفز الأرنب بالسباق لأنه .....(مَغْرور ، مَريض ، مُتْعَب)

8 - الفكرة الرئيسية للقصة هي: أ) الأرنب يتوقف ليأكل وينام .

ب) السلحفاة تفوز على الأرنب المغرور.

ج) السلحفاة تواصل سيرها حتى النهاية .

9- أعط عنوانا مناسبا للقصة . **العنوان:**.....

10- رتب أحداث القصة بوضع أرقام من 1إلى **4** أمام كل جملة:

- السلحفاة تطلب منه أن يتسابق معها. (...)
- أثناء السباق، الأرنب يتوقف ليأكل وينام. (...)
- السلحفاة تواصل سيرها وتفوز بالسباق (...)
- الأرنب يستهزأ بالسلحفاة لأنها بطيئة . (...)

الملحق رقم (5)

قائمة أسماء المحكمين لاختبار الفهم القرائي

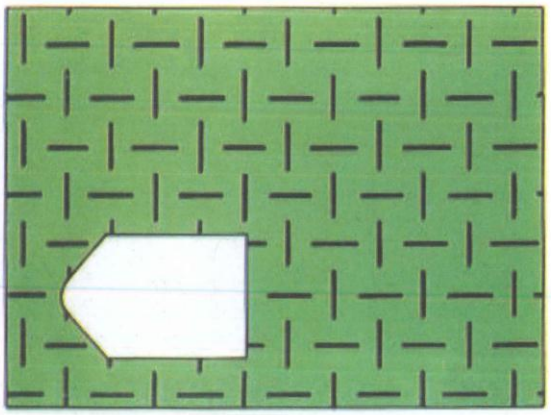
الرقم	الأستاذ	الرتبة	التخصص	المؤسسة
1	لعيس إسماعيل	أستاذ التعليم العالي	أرطوفونيا	جامعة الوادي
2	إبراهيمي سعاد	أستاذة محاضرة أ	أرطوفونيا	جامعة عمار ثليجي الاغواط
3	زعتر نور الدين	أستاذ محاضر أ	علم النفس العيادي	جامعة زيان عاشورالجلفة
4	بن قيدة مسعودة	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة زيان عاشورالجلفة
5	بن سكيريفة مريم	أستاذ محاضر ب	علم النفس التربوي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
6	عريشة بولرباح	مفتش التربية والتعليم	لغة عربية	مديرية التربية لولاية الجلفة
7	حصباية أحمد	مفتش التربية والتعليم	لغة عربية	مديرية التربية لولاية الجلفة
8	عمران حدة	معلمة مدرسة ابتدائية	لغة عربية	مديرية التربية لولاية الجلفة
9	بن شريك مريم	معلمة مدرسة ابتدائية	لغة عربية	مديرية التربية لولاية الجلفة

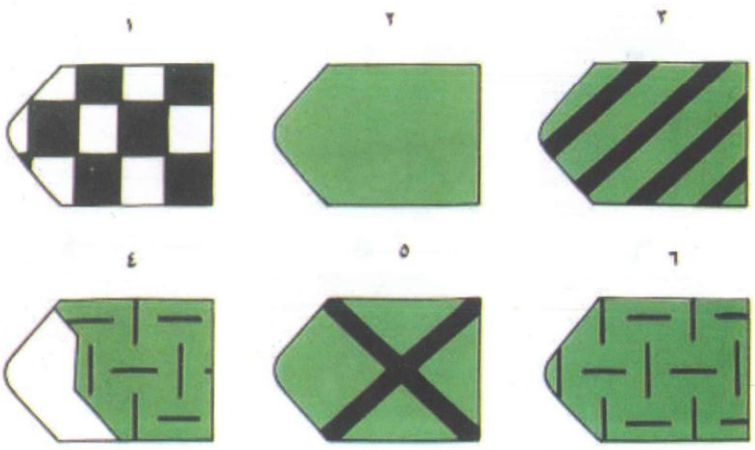
الملحق رقم (06): صور لاختبار المصفوفات الملونة (اختبار الذكاء)

٢- كراسة الأسئلة

— أ —

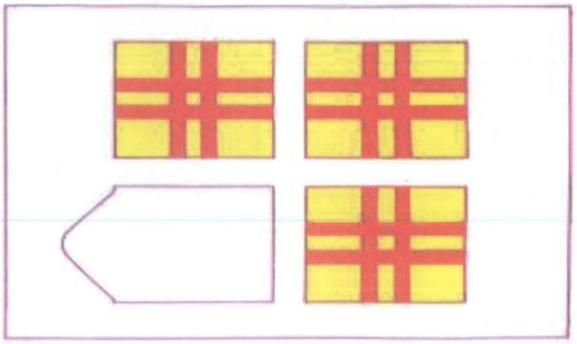
أ-١

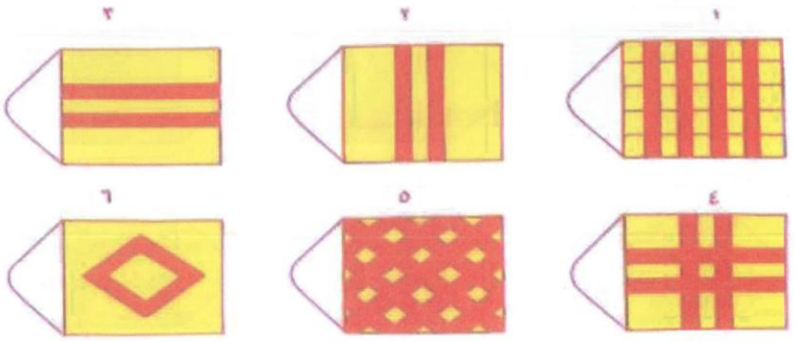




أ ب

أب-١





الملحق رقم (07) نموذج لتطبيق اختبار الذكاء.

تطبيق اختبار رافن للمصفوفات الملونة.

اسم التلميذ:..... تاريخ الميلاد: اليوم.....الشهر..... السنة.....

المدرسة :.....تاريخ التطبيق:اليوم..... الشهر ..... السنة.....

المستوى الدراسي: 3إبتدائي

القسم أ					القسم أب					القسم ب				
البند	استجابة التلميذ	التصحيح	الدرجة		البند	استجابة التلميذ	التصحيح	الدرجة		البند	استجابة التلميذ	التصحيح	الدرجة	
1					1					1				
2					2					2				
3					3					3				
4					4					4				
5					5					5				
6					6					6				
7					7					7				
8					8					8				
9					9					9				
10					10					10				
11					11					11				
12					12					12				
المجموع					المجموع					المجموع				

الملحق رقم (08) :

قائمة أسماء المحكمين للبرنامج التدريبي المعد

الرقم	الأستاذ	الرتبة	التخصص	المؤسسة
1	لعيس إسماعيل	أستاذ التعليم العالي	أرطفونيا	جامعة الوادي
2	إبراهيمي سعاد	أستاذة محاضرة أ	أرطفونيا	جامعة عمار ثليجي الاغواط
3	زعتر نور الدين	أستاذ محاضر أ	علم النفس العيادي	جامعة زيان عاشورالجلفة
4	زدام حدة	أستاذ محاضر أ	أرطوفونيا	جامعة البليدة
5	بن سكيريفة مريم	أستاذ محاضر ب	علم النفس التربوي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
6	حصباية أحمد	مفتش التربية والتعليم	لغة عربية	مديرية التربية لولاية الجلفة
7	عمران حدة	معلمة مدرسة ابتدائية	لغة عربية	مديرية التربية لولاية الجلفة
8	بن شريك مريم	معلمة مدرسة ابتدائية	لغة عربية	مديرية التربية لولاية الجلفة

الملحق رقم (09) :

البرنامج التدريبي المعد.

اسم البرنامج: برنامج تدريبي مقترح لتحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوو صعوبات القراءة.

الأهداف:

الأهداف العامة:

- تحسين مستوى القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة للسنة الثالثة ابتدائي.
- التدريب على بعض المهارات القرائية التي تخص التعرف على شكل الكلمة ونطقها نطقا صحيحا.
- التدريب على بعض المهارات القرائية التي تخص الفهم القرائي.

الأهداف الخاصة:

1) فيما يخص التعرف على الكلمة وقراءتها قراءة صحيحة

يشمل الأهداف التالية:

- يقرأ الكلمات الثلاثية قراءة صحيحة بحركاتها المختلفة.
- يتعرف اللام الشمسية واللام القمرية.
- يتعرف و يقرأ قراءةً صحيحة كلمات بها مدود.
- يتعرف و يقرأ قراءةً صحيحة كلمات بها تنوينا.
- يتعرف ويميز بين الأحرف المتشابهة شكلا.
- يقرأ قراءة صحيحة كلمات متشابهة شكلا.
- يتعرف ويميز بين الأحرف المتشابهة صوتا.
- يقرأ قراءة صحيحة كلمات متشابهة صوتا.
- يقرأ قراءة صحيحة كلمات بها مقطع ساكن .
- يقرأ قراءة صحيحة كلمات بها حرف مشدّد.

2) فيما يخص الفهم القرائي:

- يعبر عن الفهم العام للنص من خلال الإجابة عن أسئلته.
- يحدد عنوانا للنص.
- يحدد شخصيات النص.
- يحدد مرادف ومضاد كلمة.

- يكون كلمة من مجموعة حروف.
- يكون جملة من مجموعة كلمات.
- يرتب أحداث النص من خلال جمل مبعثرة.
- التدريب على التسلسل .
- إكمال الجمل الناقصة.

المحاور الأساسية للبرنامج :

يتكون البرنامج من محورين أساسيين هما:

المحور الأول : خاص بجلسات التدريب على مهارات التعرف على الكلمة.

المحور الثاني : ويخص التدرب على مهارات الفهم القرائي.

عرض جدول الجلسات المقترحة في البرنامج:

يشتمل البرنامج على جلسات للتعرف وقراءة الكلمات التي تحوي المهارات المذكورة سابقا وجلسات للفهم القرائي ،وفيما يلي جدول يوضح مجمل الجلسات

1° جلسات التعرف

رقم الجلسة	عنوانها	مدتها
جلسة تمهيدية	مراجعة الحروف الهجائية وأشكالها وحركاتها المختلفة .	45 د
الجلسة رقم 1	قراءة الكلمات الثلاثية	45 د
الجلسة رقم 2	المد بالألف	
الجلسة رقم 3	المد بالواو	
الجلسة رقم 4	المد بالياء	
الجلسة رقم 5	قراءة التنوين بأنواعه	
الجلسة رقم 6	الكلمات التي بها مقطع ساكن	
الجلسة رقم 7	الكلمات التي بها حرف مشدّد	
الجلسة رقم 8	اللام الشمسية واللام القمرية	
الجلسة رقم 9	الكلمات المتشابهة شكلا	
الجلسة رقم 10	الكلمات المتشابهة صوتا	
الجلسة رقم 11	تقييم الجلستين 9و10	

2 ° جلسات الفهم القرائي:

رقم الجلسة	عنوانها (موضوعها)	مدتها
الجلسة رقم 1	جلسة تمهيدية (شرح الاستراتيجية والهدف منها)	**60 د**
الجلسة رقم 2	الدرس الثاني (الغراب الذكي)	**60د**
الجلسة رقم 3	جلسة تقويمية	
الجلسة رقم 4	الدرس الثالث (عش الجار)	
الجلسة رقم 5	جلسة تقويمية	
الجلسة رقم6	الدرس الربع (سر الدجاج)	
الجلسة رقم 7	جلسة تقويمية	
الجلسة رقم 8	الدرس الخامس (غابة الشكر)	
الجلسة رقم 9	جلسة تقويمية	
الجلسة رقم 10	جلسة ختامية	
الجلسة رقم 11	القياس البعدي	

عرض لسير الجلسات:
المحور الأول: جلسات التعرف على الكلمات

الجلسة التمهيدية:

موضوعها: مراجعة الحروف الهجائية بمختلف أشكالها وحركاتها.

الأدوات المستخدمة: - بطاقات الحروف بمختلف أشكالها.
- بطاقات الحروف بمختلف حركاتها.

الهدف:
- **التعرف على مدى معرفة التلميذ بالحروف الأبجدية .**
- **التعرف السريع على الحرف بحركته عند سماعه .**
- **تحديد شكل الحرف من خلال موقعه في الكلمة. (بداية، وسط، نهاية)**

الإجراءات:
1)
- **توزيع بطاقات الحروف بحركاتها المختلفة على التلاميذ .**

- **سؤال التلاميذ حول البطاقة ومحتواها بعد ملاحظتها.**
- **تمييز حركات الحروف بحركات الأيادي.**
- **تلوين الحرف المسموع بحركة معينة (فتح، ضم ،أو كسر).**

2)

- **توزيع بطاقات الحروف بأشكالها المختلفة على التلاميذ .**
- **سؤال التلاميذ حول البطاقة ومحتواها بعد ملاحظتها.**
- **تمييز أشكال الحروف حسب موضعها .**
- **النطق بكلمات متداولة وتحديد شكل الحرف حسب موضعه في الجملة (بداية، وسط أو نهاية الكلمة)**

الجلسة رقم 1: الكلمات الثلاثية

الهدف: قراءة الكلمات الثلاثية قراءة صحيحة.

الأدوات المستخدمة: - أوراق العمل الخاصة بالنشاطات.

- أقلام تلوين، أقلام للكتابة، مجسمات الحروف.

الاستراتيجية والأساليب المستخدمة: تعدد الحواس ،التصنيف، التغذية الراجعة والتعزيز.

النشاط رقم 1 : قراءة كلمات بحركة قصيرة (الفتحة)

دَخَلَ	وَجَدَ	حَصَدَ	ذَهَبَ
جَمَعَ	زَرَعَ	رَكَضَ	صَنَعَ
وَصَلَ	وَقَفَ	نَزَلَ	رَحَلَ
نَجَحَ	دَرَسَ	سَبَحَ	جَلَسَ
شَكَرَ	نَظَرَ	أَكَلَ	بَحَثَ

- صنف الكلمات الثلاثية في ثنائيات تجمعها حرف مشترك (أول ، وسط ، آخر) .

الحرف الأول		الحرف الوسط		الحرف الأخير	

النشاط رقم 2: قراءة كلمات بحركات قصيرة (الفتحة والكسرة)

جدول رقم2 :

سَمِعَ	فَرِحَ	لَعِبَ	خَسِرَ	فَهِمَ	حَفِظَ
شَبِعَ	رَبِحَ	شَرِبَ	سَهِرَ	عَمِلَ	حَزِنَ
		تَعِبَ		مَرِضَ	

- اقرأ الكلمات الموجودة على الجدول ، مع مراعاة النطق الصحيح للحروف بحركاتها المختلفة .
- جد العنصر المشترك بين الكلمات في كل عمود.(لاحظ ثم ضع في دائرة العنصر المشترك)

النشاط رقم 3: قراءة كلمات بحركة الضم

الجدول رقم 3

نَقُصَ	ذَبُلَ	بَرُدَ	وُضِعَ	رُبِطَ
ضَعُفَ	كَبُرَ	شُفِيَ	كُتِبَ	هُزِمَ
نَضُجَ	نُحِتَ	فُتِحَ	قُرِأَ	صَغُرَ

الواجب المنزلي : تشكيل كلمات ثلاثية من خلال مجسمات الحروف المعطاة وقراءتها بحركاتها المختلفة**.**

الجلسة رقم 2: المد بالألف

الهدف: - التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة.

- قراءة الكلمات التي بها مد بالألف قراءة صحيحة.

الوسائل المستخدمة: - أوراق العمل الخاصة بالنشاطات .

- الشريط المتحرك لقراءة الكلمات .

- جهاز العرض .

- بطاقات عليها جميع الحروف ممدودة مدا بالألف.

النشاط رقم 1: موازنة **وتمييز** بين الحركات الطويلة والقصيرة

أ) إليك الكلمات التالية ،اقرأها بمد الحرف الملون (تكتب الكلمات على السبورة) .

مثال: دَخَل← داخِل

دَخَلَ – فَعَلَ- شَرِبَ- وَصَلَ – بَحَثَ – جَمَعَ – نَقَلَ – ارْتَفَعَ – طَلَبَ.

ب) إليك الكلمات التالية ، **استمع** ثم أذكر الحرف الممدود.

بارِد - ساخِن – واقِف – عامِل – نازِل – خارِج – واضِع – ناقِص – عاصِف - ماطِر .

النشاط رقم 2: (نشاط فردي)

- تعرض الكلمات على التلميذ في جدول. (ورقة عمل النشاط رقم 2)
- يلاحظ التلميذ الكلمات ثم يلون بالأحمر الحرف الممدود بالألف.
- يقرأ الكلمات المكتوبة التي بها مدا بالألف قراءة صحيحة.

النَشاط رقم 3:(نشاط ثنائي)

أ) توزع على التلاميذ مجموعة حروف ممدودة بالألف، مكتوبة في بطاقات ثم تعرض مجموعة صور تطابق كلمات بها مد بالألف، يستجيب التلميذ باختيار الحرف المناسب للصورة المعروضة .

ب) ينطق الحرف الممدود لصورة الكلمة المعروضة عليك.(تعرض مجموعة الصور على جهاز العرض).

ج) تراقب الأعمال وتصحح من قبل المدربة.

النشاط رقم 4: (نشاط فردي: الشريط المتحرك)

- توزع الأشرطة على التلاميذ.
- تنطق المدربة الكلمة من ضمن الكلمات الموجودة على الشريط .

- يختار التلميذ الكلمة بتحريك الشريط.
- يعيد قراءة مجموعة الكلمات التي بها مد بالألف.

الجلسة رقم 3: المد بالواو

الأهداف:

1)التعرف على الحرف الممدود بالواو من خلال نطقه وسماعه.
2) التدريب على قراءة الكلمات التي تحوي مدا بالواو قراءة صحيحة.
3) التدريب على ايجاد الحرف الناقص الذي يحتوي على مد بالواو.

الوسائل المستخدمة:

1) أوراق العمل الخاصة بالنشاطات 1،2 و3.
2) أقلام للتلوين وللكتابة.

الخطوات والأنشطة المستخدمة :

النشاط رقم 1: (نشاط فردي) التعرف على الحرف الممدود بالواو ونطقه بطريقة صحيحة .

- عرض مجموعة من الصور على التلاميذ. (ورقة عمل رقم 1)
- لاحظ الصور، أنطق اسم الصورة، استمع جيدا للكلمة ثم أنطق الحرف الممدود بالواو فقط.
- الاستماع إلى نطق التلاميذ والتصحيح الفوري للأخطاء.

النشاط رقم 2: (عمل فردي) تحديد الحرف الذي به مدا بالواو في الكلمات المعروضة بصريا

- توزع الكلمات التي تعبر عن الصور مكتوبة على بطاقات فردية.
- يقوم التلميذ بالربط بين الصورة والكلمة.
- تراقب الأعمال وتصحح.
- يقرأ التلميذ الكلمات ثم يلون الحرف الممدود بالواو بالأزرق.

النشاط تقويمي: (عمل ثنائي) إيجاد الحرف الناقص الذي يحتوي على مد بالواو

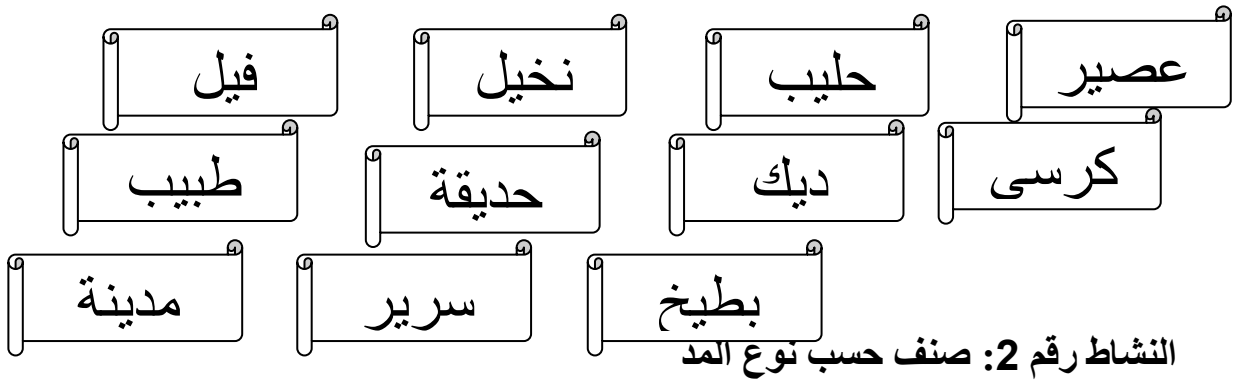
- توزع على التلاميذ ورقة العمل رقم (2)
- يلاحظ التلاميذ الكلمات التي ينقصها حرف.
- يوضح للتلاميذ أن الحرف الناقص هو حرف ممدود بالواو.
- يقرأ التلميذ الكلمات ويحاول تكملتها مع كتابة الحرف الناقص.
- يراقب التلاميذ أثناء اجاباتهم ، وتقدم التغذية الراجعة التصحيحية في كل مرة.
- تصحّح الأعمال وتعزز الاجابات الصحيحة .

الجلسة رقم 4: المد بالياء

الهدف : - التدريب على قراءة الكلمات التي تحوي مدا بالياء قراءة صحيحة.
- التمييز بين أنواع المدود الثلاثة.
الأدوات المستخدمة: أقلام للكتابة وللتلوين، أوراق عمل .

النشاط رقم 1:

- تعرض الكلمات على أوراق العمل الخاصة بالجلسة .
- يطلب من التلميذ قراءة أ الكلمات التالية قراءة صحيحة ثم تلوين الحرف الممدود بالياء بالأخضر:



النشاط رقم 2: صنف حسب نوع المد

- تعرض الكلمات في جدول .
- يقرأ التلميذ الكلمات بصوت عال ، ثم يصنف الكلمة حسب نوع المد.

مثال على الكلمات المعروضة :

الكلمات	مد بالألف	مد بالواو	مد بالياء
إنسان			
جذور			
ربيع			
جميل			
شجاع			
حقول			
مفيد			
بذور			

النشاط رقم 3:أكمل بحرف المد المناسب (تكملة كلمة)

- تعرض كلمات متداولة ينقصها حرف ممدود (بالألف، بالواو أو بالياء)
- يلاحظ التلميذ الكلمات ويكمل الكلمة بالحرف الناقص.
- تقرأ الكلمات كاملة مع التركيز على النطق الصحيح للحروف الممدودة.

الجلسة رقم 5: التنوين وأنواعه

الهدف: - يتعرف التلميذ على التنوين وأنواعه.
- يقرأ التلميذ الكلمات المنونة قراءةً صحيحةً.

تمهيد :

- تشرح المدربة ما معنى التنوين (نطق النون ساكنة دون كتابتها) وما الفرق بين الحرف المنون والغير منون من خلال النطق وعدد الحركات فوق الحرف.

النشاط رقم1: عمل جماعي (يتعرف ويميز أنواع التنوين)

- توزع بطاقات على كل تلميذ بها أنواع التنوين الثلاث (تنوين بالفتح/تنوين بالضم/تنوين بالكسر)
- يستمع التلميذ إلى مجموعة من الكلمات ثم يرفع البطاقة حسب نوع التنوين.

النشاط رقم2: عمل مجموعات (يصنف ويقرأ كلمات منونة)

- يقسم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات (حسب نوع التنوين).
- توزع على التلاميذ مجموعة بطاقات بها كلمات منونة مختلفة في نوع التنوين.(ورقة عمل النشاط رقم 2)
- يلاحظ التلميذ الكلمات ويميز فقط البطاقات التي بها نوع التنوين الذي تمثله مجموعته.
- يقرأ الكلمات التي استخرجها قراءة صحيحة.
- تصحح الأخطاء وتقدم التغذية الراجعة.

النشاط رقم3: عمل فردي

- تعرض مجموعة كلمات في جدول .
- يقوم التلميذ بإكمال الجدول بوضع التنوين المطلوب.
- يقرأ التلميذ الكلمات المنونة قراءة صحيحة .
- تصحح الأخطاء ، تعزز الاجابات الصحيحة .

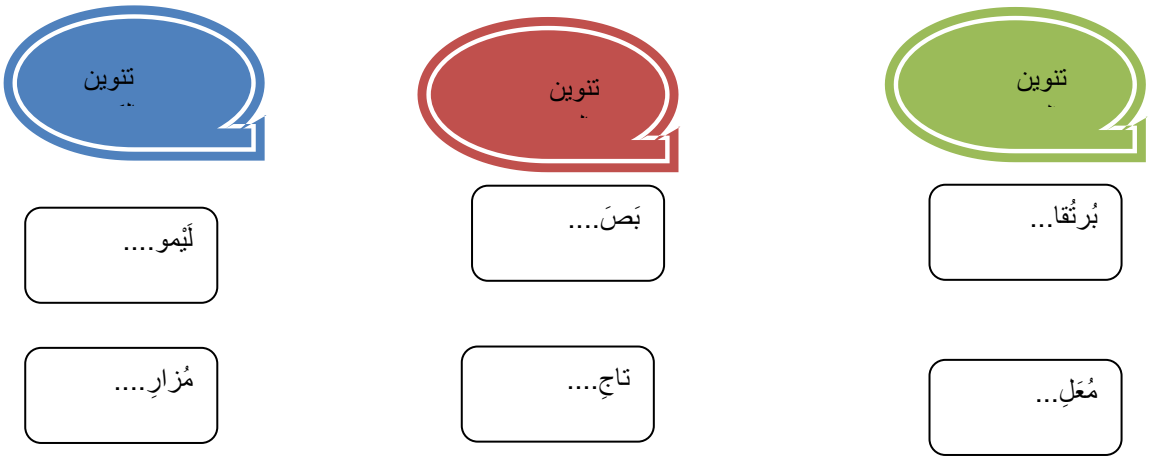
مثال على الكلمات:

الكلمة	تنوين بالضم	تنوين بالكسر	تنوين بالفتح
عَسَل			
بُستان			
جِسْم			
دَواء			
زَهْرة			

النشاط رقم 4:إكمال الكلمات الناقصة (عمل فردي)

- عرض مجموعة كلمات غير تامة.
- إكمال الكلمات بالحرف المناسب منوناً بالتنوين المطلوب.

مثال :



الجلسة رقم 6: الكلمات التي بها مقطع ساكن.

الهدف: - تعرف وتمييز المقطع الساكن في الكلمات.
- قراءة كلمات بها مقطع ساكن قراءة صحيحة.
- تركيب كلمات بها مقطع ساكن .

الأدوات المستخدمة: أوراق الأعمال الخاصة بالنشاطات ، أقلام للتلوين والكتابة .

النشاط رقم 1:تعرف وتمييز المقطع الساكن

- لاحظ ثم اقرأ الكلمات التالية (الجدول 1)
- تقرأ الكلمات والتي تقابلها مع مراعاة التغيير في النطق.
- تقرأ الكلمات قراءة جماعية ثم فردية .
- سماع الزوج الأول من كلمات الجدول "2" مع التمييز(يذكر) في النطق للمقطع الساكن.
- تعطى الكلمات الأولى شفهيا من طرف المدربة ويشكل التلميذ الكلمة الثانية حسب النموذج.
- يقرأ الكلمة التي شكلها ثم يلون المقاطع الساكنة في كلمات الجدول "2".

"1"

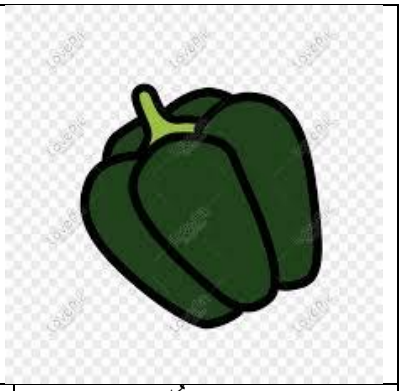
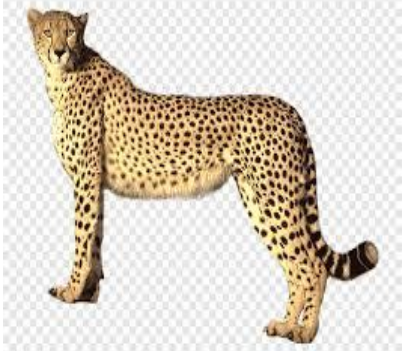
حَفِظَ	حِفْظُ
شَرِبَ	شُرْبُ
جَمَعَ	جَمْعُ
صَبَرَ	صَبْرُ
بَرَدَ	بَرْدُ
قَلَبَ	قَلْبُ
فَحَصَ	فَحْصُ
وَضَعَ	وَضْعُ

"2"

فَرِحَ	يَفْرَحُ
نَدِمَ	
شَكَرَ	
رَبَطَ	
نَحَرَ	
أَكَلَ	
سَقَطَ	
قَرَأَ	

النشاط رقم 3:

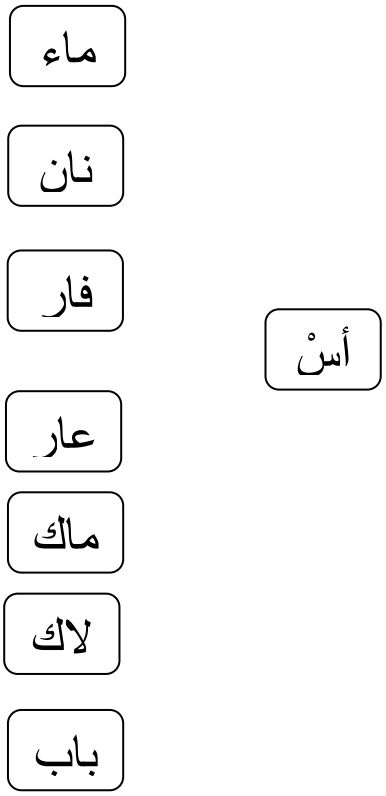
- توزع أوراق العمل الخاصة بالنشاط رقم 3.
- تعرض مجموعة صور تمثل كلمات بها مقطع ساكن.(كلمات ناقصة المقطع الساكن).
- أكمل بالمقطع الساكن الكلمات التالية مستعينا بالصور ثم اقرأ الكلمات قراءة صحيحة.
- تصحح الأعمال .

		
.....تان	.....تون	.....فُل
		
.....د	.....لَة	.....ر

نشاط تقويمي: (عمل فردي)

- رَكِب كلمات من خلال المقاطع التالية (شريط ورقي به مقطع ساكن ثابت ومقاطع أخرى)
- اقرأ الكلمة التي ركبت في كل مرة .

مثال:



الجلسة رقم 7: الكلمات التي بها حرف مشدّد.

الهدف: - يتعرف و يميز الحرف المشَدد.

- يقرأ قراءة صحيحة كلمات بها حرف مشّدد.
- يكمل كلمات بها حرف مشّدد.

الوسائل المستخدمة: - أوراق العمل الخاصة بالجلسة .

- أقلام للكتابة .

النشاط رقم 1:

- عرض مجموعة كلمات في الجدول أدناه.
- لاحظ ثم اقرأ أزواج الكلمات.(قراءة جماعية ثم قراءة فردية)،الجدول رقم 1.
- توضيح أن الحرف المشدّد عباره عن حرفين الأول ساكن نقف عنده والثاني متحرك نصله ببقية الكلمة.
- استمع للنموذج في الجدول الثاني ثم أنطق حسب النموذج.

حَضَرَ	حَضَّرَ
خَزَنَ	خَزَّنَ
نَظَمَ	نَظَّمَ
رَكَبَ	رَكَّبَ
قَطَعَ	قَطَّعَ
عَبَرَ	عَبَّرَ

قَأَبَ	قَأَّبَ
شَغَلَ	
دَرَسَ	
جَمَعَ	
عَلِمْ	
عَلِقْ	

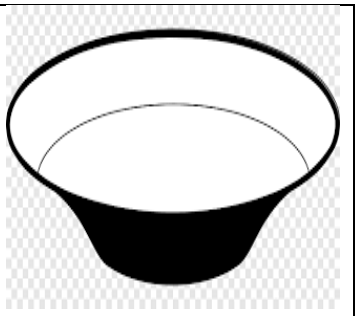
النشاط رقم 2:قراءة كلمات بها حرف مشّدد قراءة صحيحة

- عرض لمجموعة من الكلمات غير معرفة.
- أضف "ال" واقرأ الكلمات قراءة صحيحة .
- تصحح الأخطاء مع التركيز على النطق السليم .

النشاط رقم 3:

- تعرض مجموعة الصور تمثل كلمات بها حرف مشدّد.
- يكمل التلميذ اسم الصورة بالحرف المشدّد الناقص.
- تقرأ الكلمات قراءة صحيحة.

مثال لصور الكلمات:

		
ال....لو	الب....ة	ال.....حْن
الص....د	ال...ريق	ال....عام

الجلسة رقم 8: اللام الشمسية واللام القمرية.

الهدف: - يميز التلميذ عن طريق النطق بين اللام الشمسية و اللام القمرية.
- يقرأ قراءة صحيحة كلمات تبدأ بلام شمسية أو قمرية.

الأدوات المستخدمة: - بطاقات الحروف ، مجسم للشمس وللقمر ،أوراق العمل .

النشاط رقم 1: تعرف وتصنيف

- تكتب كلمات معرفة بعدد الحروف (28).(ورقة عمل النشاط رقم1)
- تقرأ ثم تصنف حسب نوع الحرف شمسي أو قمري.(يستخدم مجسم الشمس والقمر للتصنيف).

النشاط رقم2: تدريب على القراءة باللام الشمسية و اللام القمرية.

- توزع بطاقات الحروف المكتوب عليها كلمات غير معرفة .
- يطلب من مجموعة من التلاميذ إدخال "ال" التعريف على كل كلمة ثم قراءتها .

- بعد الاستماع لقراءة كل كلمة، يتعرف التلاميذ على نوع اللام ويتم تبادل الأدوار.(التناوب بين التلاميذ الأول يقرأ والثاني يستمع و يتعرف)
- تعزز الاجابات الصحيحة وتصحح الأخطاء .

نشاط تقويمي :

- تشكل بطاقات صغيرة بها حرفين: شمسي وقمري في كلمة واحدة، يختار التلميذ حسب المطلوب (كلمة تبدأ بلام شمسية أو كلمة تبدأ بلام قمرية)،
- يقرأ التلميذ الكلمة المشكلة مع الشرح والتشكيل (إضافة السكون في حالة اللام القمرية والشدة في حالة اللام الشمسية)
- تكتب الكلمات على السبورة مصنفة في الشكلين (قمري أو شمسي)

مثال : ال(ق، ن)مر/ ال(ع، ص)ين / ال(ج، ن)مل / ال(ن، ج)سر / ال(ع، ت)مر

الجلسة رقم 9: الحروف المتشابهة شكلا

الأهداف:

- التعرف على الحروف المتشابهة شكلا.
- التمييز بين الكلمات متشابهة شكلا.
- قراءة الكلمات المتشابهة شكلا قراءة صحيحة.
- تصنيف الكلمات المتشابهة شكلا.

الوسائل المستخدمة: جهاز العرض ، مجسمات الحروف الأبجدية، أوراق العمل الخاصة بالنشاطات، أقلام للتلوين وللكتابة.

النشاط رقم 1: التعرف على الحروف المتشابهة شكلا وتصنيفها في مجموعات (عمل فردي)

- تعطى مجموعة الحروف مبعثرة على ورقة بيضاء (ورقة عمل رقم 1)
- يقوم التلميذ بتلوين الحروف المتشابهة شكلا بنفس اللون
- ينطق الحروف المتشابهة التي لونت.
- تصنف هذه الحروف في مجموعات.(تعطى على شكل مجسمات)

النشاط رقم 2: **التمييز بين الكلمات المتشابهة شكلا من خلال الصور(عمل فردي)**

- تعرض كلمات متشابهة غير منقطة مرفقة بالصور.(ورقة عمل رقم 2)
- يلاحظ التلميذ الصورة ويُشْكِل الكلمة .
- يقرأ الكلمات المتشابهة المشَّكلة.

النشاط رقم 3: التعرف السريع على الكلمات المتشابهة شكلا وقراءتها قراءة صحيحة (عمل فردي).

- تعرض أزواج الكلمات المتشابهة في جدول .(ورقة عمل رقم 3)
- توزع نسخة من الجدول على كل تلميذ.
- تعرض كلمة واحدة من بين الكلمتين على جهاز العرض، يلاحظها التلميذ ويحددها في الجدول.
- تراقب الاعمال وتصحح.
- تقرأ أزواج الكلمات كاملة قراءة صحيحة.

النشاط رقم 4 :تصنيف الكلمات المتشابهة شكلا (عمل مجموعات)

- يقسم التلاميذ إلى مجموعتين .
- توزع على التلاميذ بطاقات بها كلمات متشابهة بالتساوي.
- تقرأ المجموعة الأولى الكلمة الأولى وتبحث المجموعة الثانية عن الكلمة المشابهة لها.
- تعكس الأدوار مع الكلمة الثانية وهكذا إلى أن تنتهي مجموعة الكلمات.
- تذكر في كل مرة الحروف المتشابهة.

الجلسة رقم 10: الكلمات المتشابهة صوتا.

الهدف: - يتعرف على الحروف المتشابهة نطقا.

- يميز بين كلمات متشابهة نطقا.
- يقرأ كلمات متشابهة صوتا.
- يكَّون كلمات بها حروف متشابهة صوتا.

الأدوات المستخدمة : اوراق العمل الخاصة بالنشاطات، جهاز العرض ،بطاقات الكلمات .

النشاط رقم 1:

- يستمع التلميذ إلى مجموعة أزواج الحروف المتشابهة لفظا.
- يسأل المدرب على ما هو مشترك بين كل حرفين يسمعهما التلميذ.
- يعيد التلميذ لفظ الأحرف مرة أخرى مع التكرار بعد سماع كل حرفين متشابهين لفظا.
- تعرض الحروف على أوراق عمل ،يقوم التلميذ بتلوين كل حرفين متشابهين لفظا بنفس اللون.(ورقة عمل رقم1)

النشاط رقم 2:التمييز بين الكلمات المتشابهة صوتا(نشاط فردي)

- تعرض أزواج كلمات(تكون متشابهة صوتا) على التلاميذ .(ورقة عمل رقم2)
- يستمع التلميذ إلى كلمة واحدة من بين الكلمتين ويلونها.(يطابق بين الصوت والشكل)
- تراقب الأعمال وتصحح .
- تقرأ الكلمات الملونة قراءه جماعية.
- تقرأ أزواج الكلمات المتشابهة نطقا قراءة صحيحة من قبل المدربة ثم التلاميذ.

النشاط رقم 3: (الصور مقابل الكلمات)
- يقسم التلاميذ إلى مجموعتين، مجموعة تحمل الصور والأخرى تحمل أسماء الصور.
- يقرأ التلميذ الكلمة الأولى التي تعبر عن الصورة وفي المقابل يرفع التلميذ من المجموعة الثانية الصورة التي تقابلها.

النشاط رقم 4: (لعبة الكلمات المتشابهة)
- يقسم التلاميذ إلى مجموعتين.
- تكتب مجموعة كلمات متشابهة صوتا على بطاقات وتوزع على التلاميذ.
- تقرأ المجموعة الأولى الكلمة الأولى وتبحث المجموعة الثانية عن الكلمة المشابهة لها صوتا من ضمن الكلمات الموجودة لديها في البطاقات.
- تبادل الأدوار بالتداول (كلمة بكلمة).
- تعطى قائمة الكلمات كاملة إلى التلاميذ ثم تصنف الكلمات كثنائيات.

الجلسة رقم 11: جلسة ختامية تقويمية .
- تسخر هذه الجلسة لإنجاز الأنشطة الغير التامة للجلستين 9 و10
- تصحح فيها الأعمال الفردية ، تعزز الاجابات الصحيحة وتصحح الأخطاء .

مثال على الأنشطة :

أ) أكمل بالحرف المناسب الكلمات في كل جملة مما يلي:

1)تعطي الن....لة العسل (خ،ح)
2)ب...ت جدي بجوارنا.(ن،ت،ي).
3)زرع الفلاح الحبو....(ت،ب ،ث)
4) حلّ فصل ال....يف (ض،ص،ط)

ب) أكمل الجمل بالكلمات المناسبة ثم اقرأ الجمل قراءة صحيحة

- شَكَرَ الْمُعَلِم فاعِل .....(الخبر، الخير)
- غَطَّى الثَّلْج .....(الْجِبال، الْحِبال)
- (أَخْضَر،أَحْضَر).....الطِّفْل كيساً لِجَمْعِ الزُّجاج.
- (عاد، غاد).....أَحْمَد إلى بَيْتِه.
- كان الْخَليفَة عُمَر يَتَفَقد..... (أحْوال، أخْوال) النّاس.
- يَكْتُب الْمُعَلِم ب.....(أَفْلام، أقْلام)مُلَونة.
- قَرَأْت الْيَوْمَ .....(قِصَّتي، قِطَتي) الْمُفَضَّلة.

جلسات الفهم القرائي

الجلسة رقم 1: جلسة التمهيدية

النص القرائي : فصل الشتاء

الاستراتيجية المستخدمة : استراتيجية التدريس التبادلي

الأهداف : - التعريف بالاستراتيجية الأساسية والاستراتيجيات الفرعية المكونة لها .

- التدرب على تطبيق الاستراتيجيات الفرعية .

الوسائل :

- أوراق المهام (ملحق رقم 11)
- أوراق العمل للتقويم .
- النص القرائي .
- السبورة ، أقلام للكتابة على ورقة المهام.

خطوات سير الجلسة:

تمهيد :

- يطلب من التلاميذ ذكر الفصول الأربعة في السنة .
- سؤالهم حول الفصل الحالي وفترته.
- اخبارهم على أن موضوع النص الذي سنقوم بقراءته حول فصل من فصول السنة ، وسيتم قراءة وفهم النص بطريقة مختلفة عما ألفه التلاميذ.

التعريف بالاستراتيجيات المستخدمة:

- تعرض أوراق المهام على السبورة: متنبأ، موضح، متسائل وملخص.
- تشرح كل مهمة على حدة من خلال محتوى كل ورقة.
- تعرض بعض الأدوات المساعدة على تطبيق الاستراتيجيات الفرعية (مثال: أدوات الاستفهام للمساعدة على تطبيق مهمة المتسائل).

تطبيق تجريبي للاستراتيجيات الفرعية على النص القرائي :

- يقسم التلاميذ إلى مجموعات تعاونية .(مجموعتين)
- يعرض النص القرائي ، نسخة لكل تلميذ.

- التنبؤ حول موضوع النص من خلال الصورة وعنوان النص.

و في البداية، تقود المدربة الحوار مطبقة الاستراتيجية الفرعية الأولى (التنبؤ) من خلال **النمذجة** و**التفكير بصمت عال** أثناء أداء مهمة المتنبئ.

- يشارك التلاميذ في عملية التنبؤ من خلال الصورة المرفقة بالنص.
- يكتب التلاميذ المكلفون بمهمة التنبؤ تنبأتهم على ورقة المهام.
- تقبل كل التنبؤات وتعزز التنبؤات الصحيحة.
- بدء مرحله التدريبات الموجهة ، حيث يقوم التلاميذ بالقراءة الصامتة للفقرة الأولى من النص.
- تقوم المدربة برفقة التلاميذ بتأكيد التنبؤات التي ذكرت حول النص وكتابتها على السبورة.
- تطبيق الاستراتيجية الثانية "التوضيح " حيث يقوم الموضح بذكر الكلمات التي يجدها صعبة ويطلب الاستيضاح من زملائه.
- تقوم المدربة ب**نمذجة** دور الموضح في حالة عدم قيام التلاميذ بالمهمة.
- توضح معاني الكلمات الصعبة أو غير الواضحة باستخدام: المرادف، المضاد، .....
- توظف معاني الكلمات في اعادة قراءة الفقرة .
- تطرح أسئلة حول الفقرة الأولى باستخدام أدوات الاستفهام: كيف؟ أين؟ ماذا ؟ما هي؟ ...
- يكتب التلميذ المكلف بدور المتسائل الاسئلة على ورقة المهام الخاصة به.
- تناقش جميع الأسئلة جماعيا.
- **تعزز** الاجابات الصحيحة وتقدم **التغذية الراجعة** التصحيحية .
- تلخص الفقرة الأولى في جملة من طرف الملخص، وبتوجيه من المدربة.
- يقوم التلاميذ بعمل الملخص وكتابته، ثم قراءته على الزملاء.

التدريب على الاستراتيجيات الفرعية (المهمات):

- إعادة نفس الإجراءات مع الفقرة رقم 2.
- قيام التلاميذ بمحاكاة المدربة باستخدام نفس الخطوات والإجراءات مع متابعة وتدخل المدربة .
- التنبؤ بما ستكون فكرة الفقرة 2.
- القراءة الصامتة للفقرة رقم 2.
- طرح أسئلة حول الفقرة 2. (تطرح كل الأسئلة التي يمكن أن تدور في ذهن التلميذ).
- توضيح الكلمات الصعبة وشرحها مستعينا بورقة العمل .(للتوضيح أستعمل كلمة مشابهة أو مقاربة لها، استعين بالسياق أو أستعين بأحد زملائي من المجموعة).

- إعادة قراءة الفقرة رقم 2 بالمفردات الجديدة.
- تلخيص الفقرة في جملة.(الفكرة رقم2)

التقويم:

1) توزع أوراق **التقويم**، التي تضم الأسئلة على كامل النص، بعد الانتهاء من الحوارات ومراجعة للعمليات التي تمت، ويكون التقويم بصفة فردية وذلك للتأكد من مدى استيعاب التلميذ للنص القرائي.
2) تصحح أوراق التقويم تصحيحا فرديا وتقدم **التغذية الراجعة**.

الجلسة رقم 2:

الهدف:

- التدرب على فهم النص من خلال : - وضع عنوان مناسب للنص - إعادة الصياغة بمفردات جديدة - ترتيب الأحداث حسب ورودها في النص.

الاستراتيجية المستخدمة : التدريس التبادلي .

الأدوات المستخدمة : جهاز العرض ، النص القرائي ،أوراق العمل للتقويم، أوراق المهام لتطبيق الاستراتيجية ، أقلام للكتابة .

النص القرائي: الغراب الذكي

- عرض النص مرئيا على التلاميذ.
- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات .
- التنبؤ بموضوع النص من خلال العنوان النص .
- قراءة النص قراءة صامتة سريعة.
- التساؤل حول الفقرة الأولى :استخدم أدوات الاستفهام.
- توضيح الكلمات الصعبة باستخدام المرادف، الشرح والمضاد.
- تلخيص الفقرة رقم 1.
- التنبؤ حول ما سيحدث في الفقرة رقم 2.
- قراءة الفقرة رقم2 و مناقشة التنبؤات.
- اطرح سؤالا حول الفقرة الثانية من خلال التنبؤات المثبتة.
- توضيح العبارات الصعبة والغير واضحة . (تعطى البدائل والخيارات في حالة عدم توصل التلاميذ للتوضيح)
- تنبأ حول ما سيحدث في الفقرة 3و4 .
- اطرح سؤال حول هذا التنبؤ .
- اقرأ الفقرة 3و4، ،استخدم نفس الخطوات للفهم .
- الإجابة على الأسئلة المطروحة .

الجلسة رقم 3: جلسة تقويمية

- توزع أوراق العمل على التلاميذ .
- تقرأ الأسئلة ويوضح المطلوب.
- يجيب التلاميذ فرديا على أوراق العمل .
- تصحح فرديا وتقدم التغذية الراجعة التصحيحية.

تقويم:

- ضع عنوانا أخر للنص.
- هات مضاد الكلمات التالية من النص : - عطش ≠.....
  - أخرج ≠.....
  - ينخفض ≠.....

- أربط بين الفكرة ومكانها في النص (بداية، وسط، نهاية)

- أخيرا صعد الماء في الجرة وشرب الغراب.(.....)
- عطش الغراب فوجد ماء في قاع جرة. (.....)
- وضع الغراب الحجر في الجرة. (.....)

- أعد قراءة الجمل باستخدام كلمات مرادفة للكلمات الملونة بالأخضر.
- أعد قراءة الجمل مرتبة حسب ما جاء في النص.
- أكمل من النص ما يلي (إعادة تشكيل النص وتلخيصه)

عطش .....فوجد .....في جرة ،ملئ الجرة ب.....حتى يتمكن من .....الماء.

الجلسة رقم 4:

الهدف:

عنوان الجلسة : عش الجار

الهدف:

- يتعرف على شخصيات القصة
- يرتب أحداث القصة .
- يوضّح بعض العبارات غير المفهومة .
- يجيب على أسئلة تتعلق بالنص.

الإستراتيجية المستخدمة: التدريس التبادلي ،المدخل المستخدم : المدخل القصصي

الوسائل المستخدمة: - جهاز العرض.

- النص القرائي .
- صور توضيحية مرفقة

- أوراق المهام .

الإجراءات :

- عرض النص القرائي .
- التذكير بخطوات الاستراتيجية ، واستخدامها مع الفقرة الأولى وذلك من خلال ما يلي :

التنبؤ من خلال العنوان، ما هي توقعاتك حسب العنوان، والصورة المعروضة ، تكتب إجابات التلاميذ .

- قراءة الفقرة الأولى قراءة صامتة:

- تطرح تساؤلات حول الفقرة الأولى والعنوان من قبل التلاميذ الذين يأخذون دور المتسائل. (تستخدم أدوات الاستفهام) ويستعين المتسائل بما هو مقترح على ورقة المهام.

- تطرح المدربة تساؤل كنموذج.

- يجيب التلاميذ على الأسئلة، مع التعزيز وتقديم التغذية الراجعة.

- يتم توضيح الكلمات الصعبة ، حيث يقوم الموضح بطرح أسئلة تساعد على فهم النص .

- تستخدم العبارات : - ماهي كلمات غير واضحة أو الصعبة في الفقرة الأولى .

- وضّح كلمة "يمتحن".
- أعط مرادف لها .
- ما معنى "الرحيل".
- ما عكس كلمة "يقبله" .

- تلخص الفقرة الأولى في جملة من طرف الملخص . وفي حالة وجود صعوبة لدى التلاميذ ، تعطى خيارات وتتم المناقشة حول أهم الأحداث والمعلومات واختيار الأنسب.

- نفس الخطوات نقوم بها مع الفقرة 2،3و 4.وفي هذه المرة يكون دور التلاميذ في التنبؤ بما سيحدث في الفقرة الثانية من خلال ربط الأحداث مع الفقرة الأولى.

- التساؤل باستعمال: من؟ ماذا؟ هل؟ أين ولماذا؟.
- يجيب المتسائل على بعض الأسئلة ليتأكد من مدى فهمه.
- يجيب التلاميذ على الأسئلة المطروحة الأخرى من طرف المتسائل.

- توضح الكلمات أو العبارات التي تظهر صعبة في الفقرة 2.(يحدد موقعها)
- يوضح التلاميذ العبارات والكلمات الغير واضحة.(يمكن التوضيح بعبارات التلميذ ،بلغته الخاصة .....).
- تعاد قراءة الجمل باستخدام الكلمات الجديدة .
- تلخص في جملة الفقرة رقم 2.
- يقوم المدرب بدور الملاحظ والموجه وتصويب الأخطاء قبل المرور للفقرة الموالية .

جلسة رقم 5: جلسة تقويمية: (على ورقة عمل الجلسة رقم 4)

- توزع أوراق العمل الخاصة بالجلسة .
- تصحح أوراق العمل بطريقة فردية ثم جماعية للتأكد من مدى فهم التلميذ واستيعابه للنص القرائي.
- تعزز الاجابات الصحيحة وتصحح الأخطاء .

الجلسة رقم 6:

الهدف: التدريب على المهارات الفرعية للفهم القرائي التالية (ترتيب الأحداث، تكملة الجمل ،معاني وأضداد الكلمات، عنوان النص)

الوسائل المستخدمة : جهاز العرض، النص القرائي، ، أوراق المهام ، أقلام للكتابة .

النص القرائي: سر الدجاج

الإجراءات :

1) تقسيم التلاميذ إلى مجموعات ، تقسيم الأدوار (متسائل ، متنبأ، موضح ،وملخص)
2) عرض النص على التلاميذ ،التنبؤ بفكرة عامة من خلال ملامح النص (العنوان ، الصور المرافقة)، كتابة التنبؤات .
3) قراءة الفقرة الأولى قراءة صامتة.
4) التأكد من التنبؤات التي اقترحها التلاميذ.
5) طرح أسئلة من خلال الفقرة الأولى تتعلق بالتنبؤات الصحيحة الذي وضعها التلاميذ.
6) يستخدم المتسائل أدوات الاستفهام لطرح التساؤلات (استخدم: من ؟أين ؟ ، كيف؟، ولماذا؟).
7) الإجابة على الأسئلة المطروحة مع تقديم التغذية الراجعة والتعزيز للأسئلة المهمة.
8) توضيح الكلمات والعبارات الصعبة في الفقرة الأولى من طرف الموضح .
9) وضع فكرة تلخص الفقرة الأولى ، إعطاء خيارات في حالة عدم الإجابة.

(اجمع بين الكلمات المهمة لتشكل الفكرة : الدجاجات ، البيض ، الثعبان).

10) نقوم بنفس الإجراءات مع الفقرة 2،3،4.

- يمكن للتلاميذ أن يغيروا الأدوار من فقرة لأخرى.

الجلسة رقم 7: جلسة تقويمية

- **تذكير بالنص القرائي**
- **توزيع أوراق العمل على التلاميذ.**
- **الاجابة الفردية على مجموعة الأسئلة المقترحة .**
- **تصحح الأعمال تصحيحا فرديا .**

ورقة العمل الخاصة بالجلسة التقويمية :

الاسم واللقب:.....

اليوم:.....

النص القرائي:

سِرّ الدَّجاج

في قَرية نائية، كان يَعيش مُزارع فقير على بَيْع بَيْض الدّجاج .
في أَحَد الأيام، بينَما كانت الدجاجات تَلْتَقِط الديدان مِن الأرض، أَطَّل عَليها ثُعْبان فَخافت وأعْطت له البَيْض مقابل عَدَم الإساءة لَها .
لاحَظَ المزارع نُقْصَ كَميَّة البيض فَقَرِّرَ بَيْع الدَّجاجات، ولما عَلِمَت الدّجاجات بِقرار المُزارع ، قَرّرت التَّخَلُص من الثُّعْبان .وما إن أَطلَّ عليها كَكُل مرة ،حتى بَدَأت جميعهن بِنَقْبِه حتى أرْدَتْهُ قَتيلاً.
في الْيَوم الموالي ، جاء المزارع كَعادَتِهِ لِيَتَفَقَّدَ دَجاجاتِهِ، فَوَجدَ الثُّعْبان مَيّتاً قُرْبَ خُمِّ الدّجاج ، فَفَهِمَ سِرَّ اخْتِفاء الْبَيْض، فَفَرِحَ وَقَرِّرَ الاحْتِفاظَ بِها.
وهَكَذا كَان تَعاوُن الدجاجات مَصْدَر قُوَّتِها.

الأسئلة :

1) رتب أحداث القصة :
   - المزارع يحتفظ بالدجاجات بعد أن عرف سرهن.
   - المزارع يقرر بيع الدجاجات.
   - الثعبان يأخذ البيض من الدجاجات مقابل عدم الإساءة إليهم.
   - الدجاجات يتخلصن من الثعبان.
2) أكمل ما يلي :
   - ..... بيت الدجاج.
   - العش بيت .....
   - الغابة ..... الحيوانات.
3) ما مضاد كلمة: الإساءة ≠ .....
4) ما معنى كلمة : نقبه :.....
5) اشرح كلمة : يتخلص

6) اقترح عنوان آخر للنص.

.....

.....

7) تدور القصة حول قيم: الوفاء . التعاون الأمانة

الجلسة رقم 8:

النص القرائي: غابة الشكر

الأهداف : التدريب على المهارات الفرعية للفهم القرائي

الوسائل: النص القرائي ، جهاز العرض، الصور التوضيحية ، أوراق المهام.

الإجراءات :

1) عرض النص على التلاميذ.
2) تقسيم التلاميذ إلى مجموعات وتقسيم الأدوار (متسائل ، متنبأ، موضح وملخص)
3) توزيع أوراق العمل على التلاميذ.
4) ملاحظة النص وإعطاء فكرة عامة (التنبؤ من خلال العنوان والصور المرفقة)
5) كتابة التنبؤات (من يعيش في الغابة؟ ،ماذا يوجد في الغابة؟، صف الغابة ،.....)
6) قراءة الفقرة الأولى قراءة صامتة .
7) اطرح سؤالا حول أحداث الفقرة الأولى .
8) تصحيح الأسئلة التي طرحت وتوجيهها.
9) وضح الكلمات أو العبارات غير المفهومة .
10) تكتب الكلمات على أوراق المهام
11) الإجابة عن الأسئلة وتوضيح الكلمات الصعبة .
12) اقترح جمل تلخص الفقرة 1.(حيوانات الغابة تضع يوما للتكريم).
13) تعزز الاجابات الصحيحة وتقدم التغذية الراجعة للإجابات التي بها أخطاء .

نفس الإجراءات مع باقي الفقرات.

الجلسة رقم 9: جلسة تقويمية

- **الوسائل :أوراق عمل الخاصة بالتقويم.**
- **نفس خطوات الجلسات التقويمية السابقة .**

الجلسة رقم10: جلسة ختامية

الهدف : معرفة مدى تقدم التلميذ في مهارة الفهم القرائي.

معرفة كيفية تعامل التلميذ مع النص القرائي .

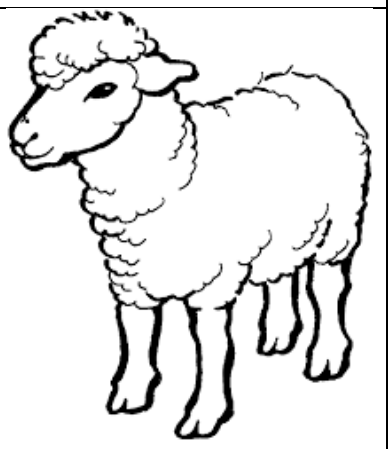
الأدوات المستخدمة

- **أوراق عمل خاصة بالجلسة .**
- **أقلام للكتابة .**

- **خلال هذه الجلسة ، يحاول التلميذ قراءة النص بمفرده والاجابة على الأسئلة المطروحة حوله.**
- **مناقشة اجابات التلاميذ ، والتذكير بطريقة التعامل مع الاسئلة وكيفية البحث عن الاجابات من النص.**

الملحق رقم (10): نماذج من أوراق العمل المستخدمة في نشاطات التعرف على الكلمات :

ورقة عمل النشاط رقم1 (الجلسة رقم 3)

ورقة عمل النشاط رقم 2 (الجلسة رقم 10)

دَرْس	ضِرْس
سَيْف	صَيْف
أساس	أثاث
قَريبْ	غَريبْ
طَيّار	تَيّار
نُقْطَة	نُكْتَة
نظّفَ	نَزَّفَ
زَكّاة	ذَكّاء
ظُروف	ضُيوف

ورقة عمل النشاط رقم 1 (الجلسة رقم 9)

ز ف ي ش غ

ض ت ح ظ

ج ع د ق ر

س ن

ط ب

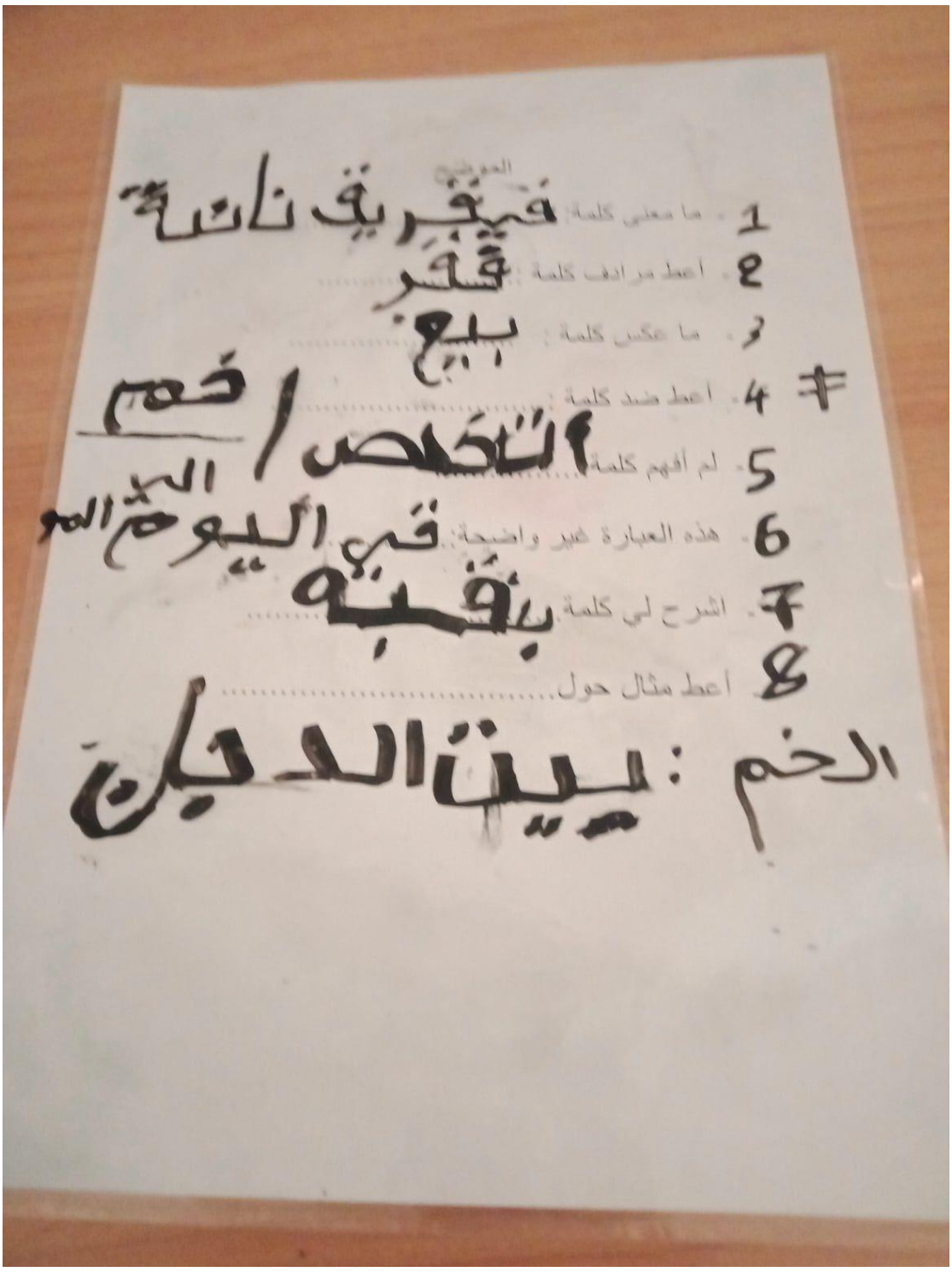
ث ص خ

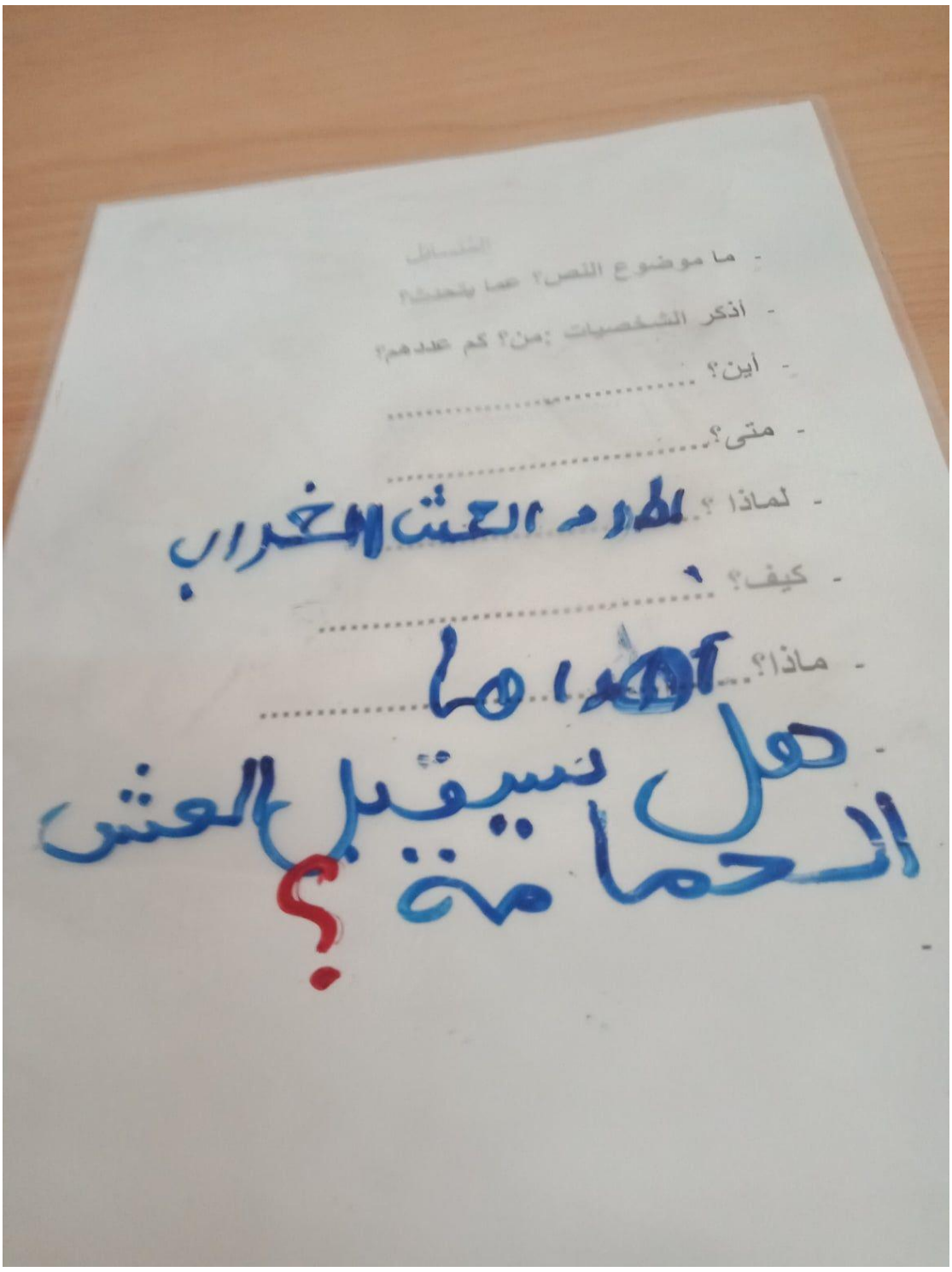
ذ

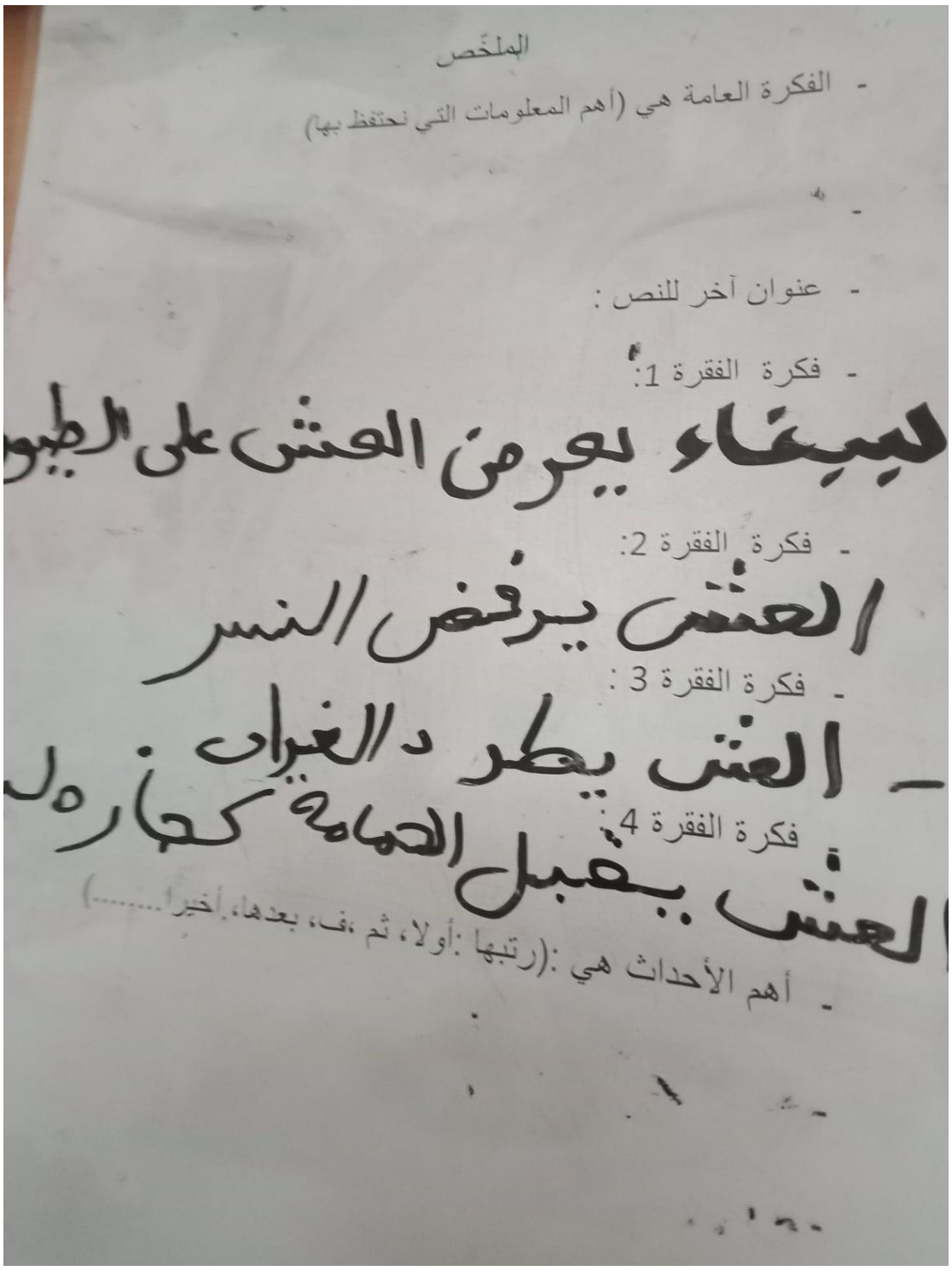
الملحق رقم (11): نموذج من أوراق العمل المقترحة لجلسات الفهم القرائي

متنبئ	متسائل
- حول العنوان (أظن ،أتوقع ....لأن... من خلال .... - حول الصور :(أرى من خلال .... - حول الفقرة 1: .... - حول الفقرة 2: .... - حول الفقرة 3:	- أذكر الشخصيات :من؟ كم عددهم؟ - أين؟ ..... - لماذا ؟..... - كيف؟ ..... - ماذا؟.....
موضّح	**ملخّص**
- ما معنى كلمة : ..... - أعط مرادف كلمة :..... - ما عكس كلمة : ..... - أعط ضد كلمة :..... - لم أفهم كلمة:..... - هذه العبارة غير واضحة:.....	- الفكرة العامة هي (أهم المعلومات التي نحتفظ بها) - مقارنة المعلومات المهمة مع الأقل أهمية. - عنوان آخر للنص - ملخص الفقرة 1: - ملخص الفقرة 2: - أهم الأحداث هي :(رتبها)

الملحق رقم (12) : صور لبعض الأدوات المستخدمة في البرنامج.


1 - ما معنى كلمة: فقير
2 - أعط مرادف كلمة: فقير
3 - ما عكس كلمة: بيع
4 - أعط ضد كلمة: ≠ ضعف
5 - لم أفهم كلمة: التحص / البكالو
6 - هذه العبارة غير واضحة: في اليوم الس
7 - اشرح لي كلمة: بقية
8 - أعط مثال حول.....
الدرس: بين الدول


- ما موضوع النص؟ عما يتحدث؟
- اذكر الشخصيات :من؟ كم عددهم؟
- أين؟
- متى؟
- لماذا ؟
- كيف؟
- ماذا؟
هل سيقبل العش
الحمامة ؟



الملخّص

- الفكرة العامة هي (أهم المعلومات التي نحتفظ بها)

-

- عنوان آخر للنص :

- فكرة الفقرة 1:

لبيغاء يعرض العش على الطيو

- فكرة الفقرة 2:

العش يرفض النسر

- فكرة الفقرة 3 :

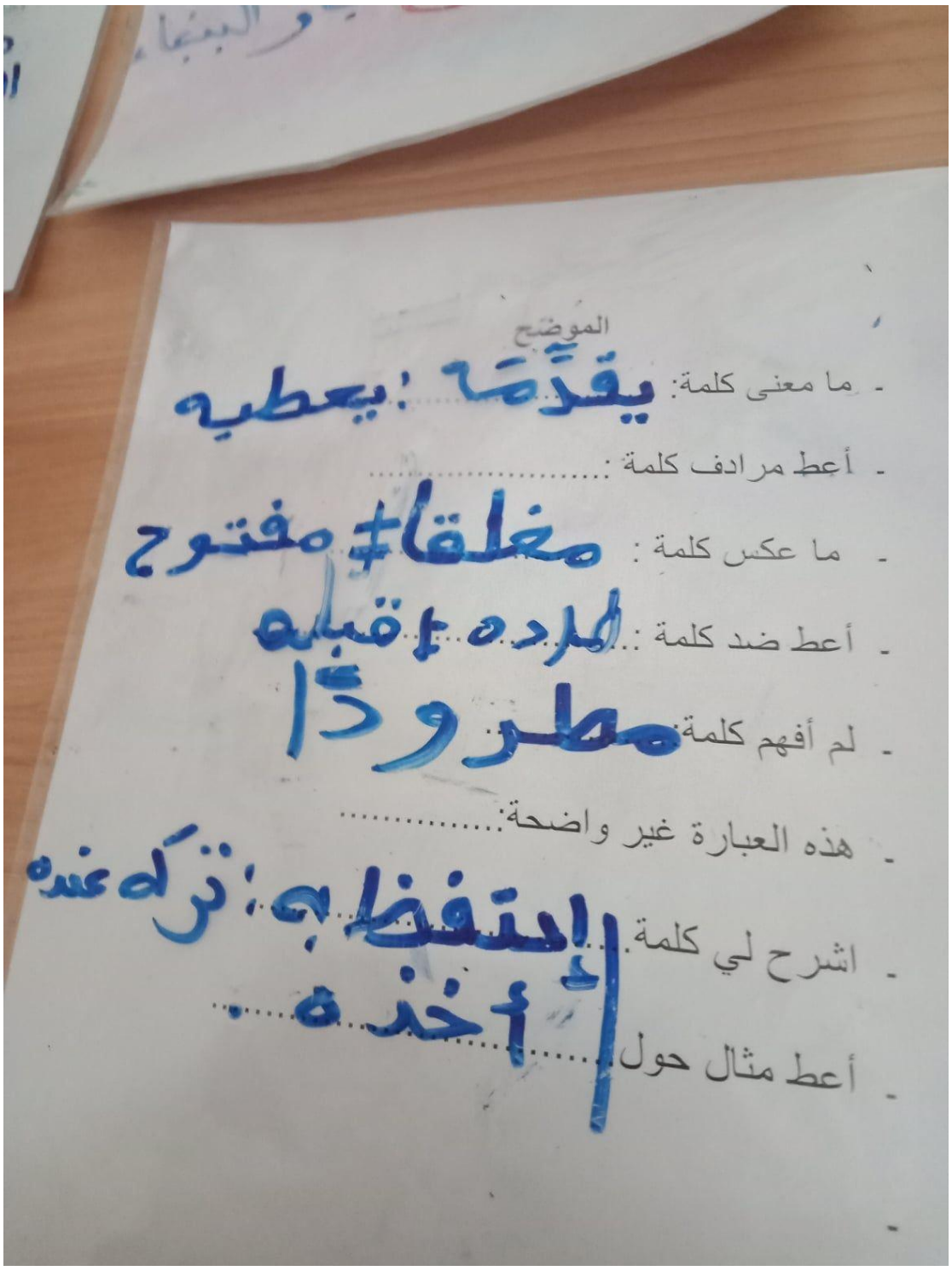
- العش يطرد الغربان

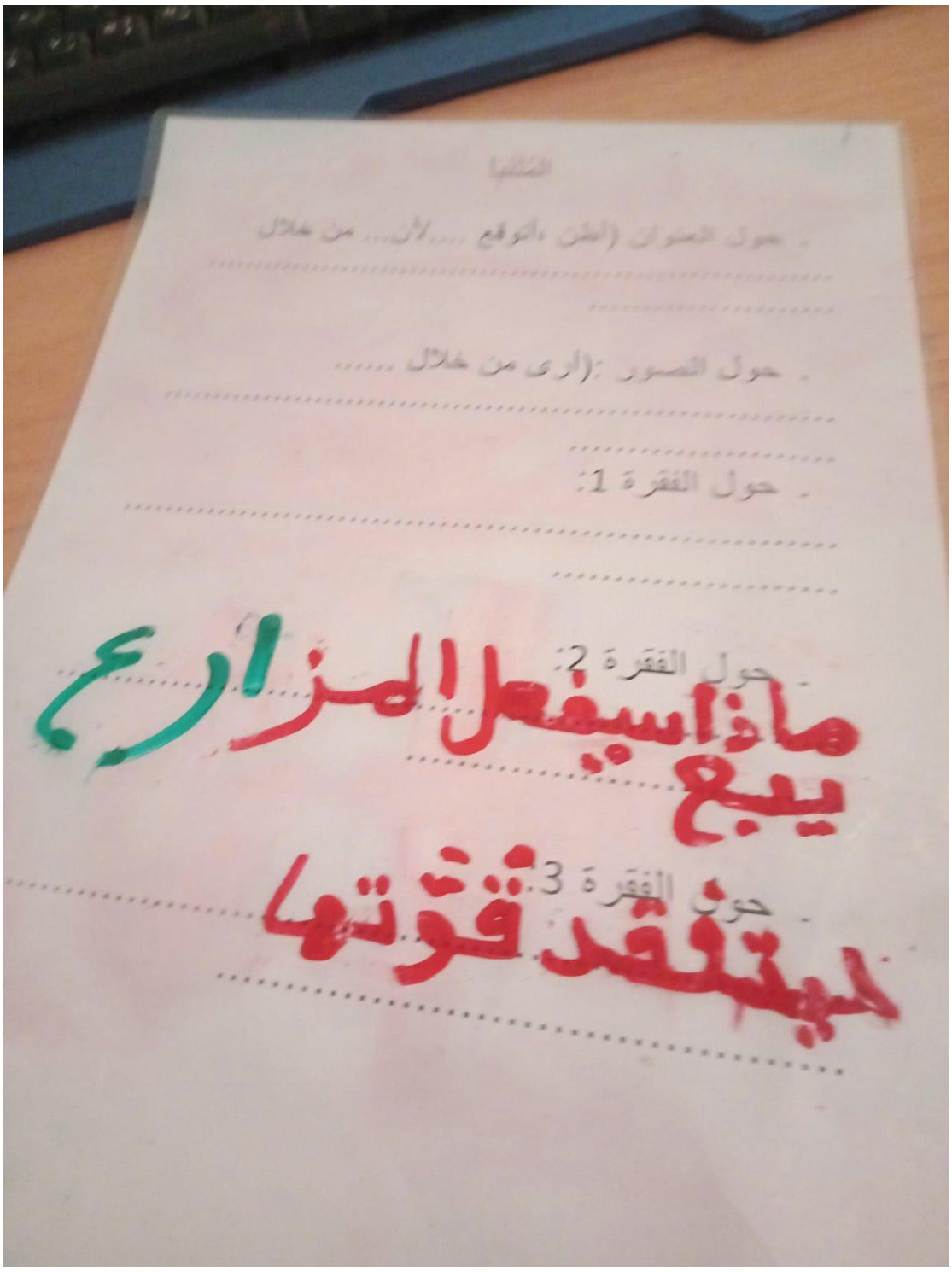
- فكرة الفقرة 4:

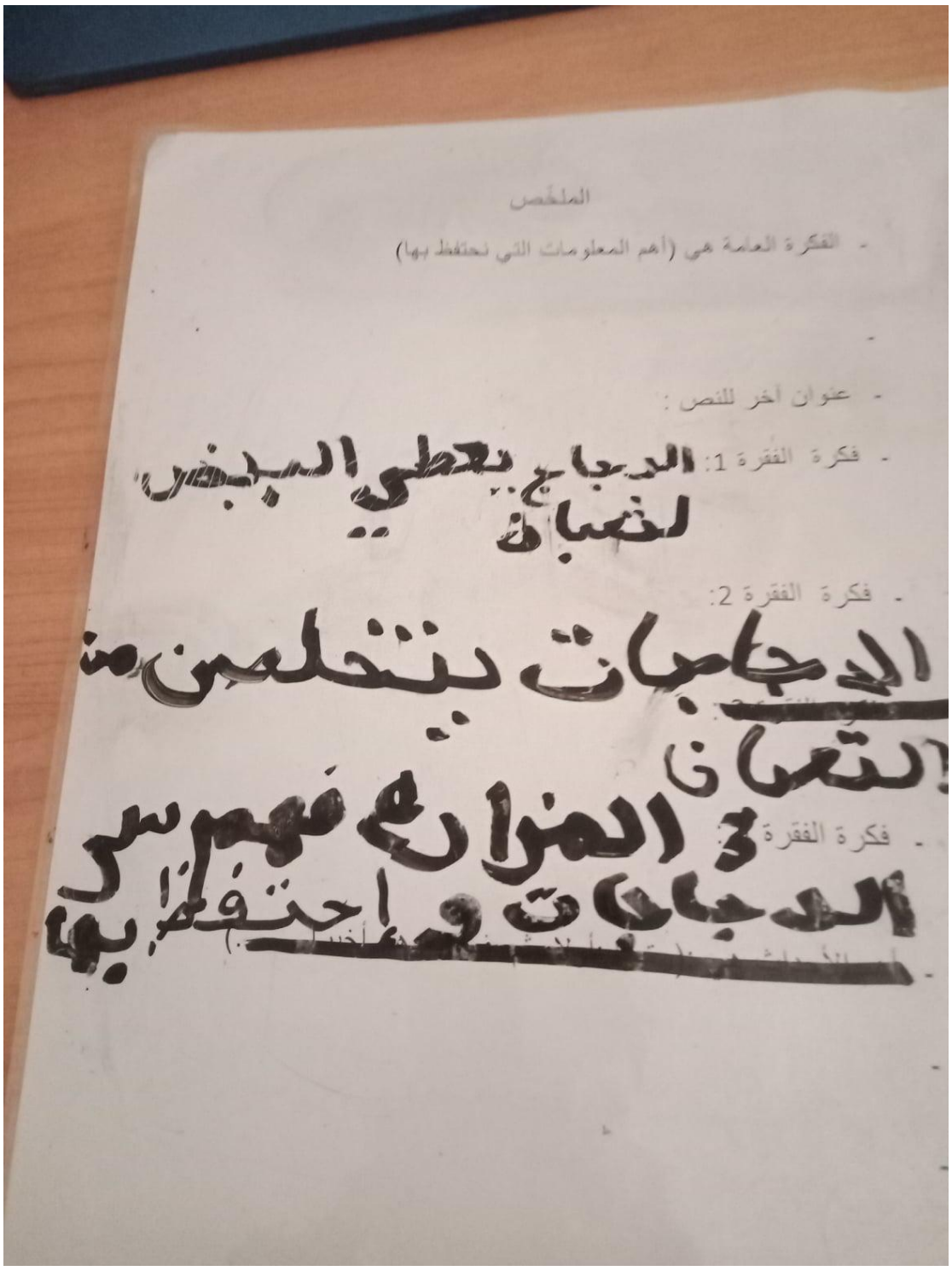
العش يقبل الحمامة كجاره ل

- أهم الأحداث هي :(رتبها :أولا، ثم ،ف، بعدها، أخيرا.....)

-


الموضح
- ما معنى كلمة: يقدّمه : يعطيه
- أعط مرادف كلمة :.....
- ما عكس كلمة : مغلقا ≠ مفتوح
- أعط ضد كلمة :.....
- لم أفهم كلمة: مطرودًا
- هذه العبارة غير واضحة:.....
- اشرح لي كلمة: احتفظ به : تركه عنده
- أعط مثال حول.....


المثالية
- حول العنوان (المكان ،التوقيع ....لأن... من خلال
- حول الصور :(أرى من خلال .....
- حول الفقرة 1:
- حول الفقرة 2:
- حول الفقرة 3:
ماذا سيفعل المزارع
يبيع
حينفقد قوته



الملخص

- الفكرة العامة هي (أهم المعلومات التي نحتفظ بها)

- عنوان آخر للنص :

- فكرة الفقرة 1: الدجاج يعطي البيض، لحمه لذيذ

- فكرة الفقرة 2:

الدجاجات يتخلصن من التعفن

- فكرة الفقرة 3: المزارع يهتم بالدجاج ويحتفظ به

ملاحق spss

الخصائص السيكومترية لإختبار الفهم القرائي :

Correlations

		الدرجة الكلية في إختبار التشخيصي للفهم القرائي
س1	Pearson Correlation	.410
	Sig. (2-tailed)	.006
	N	31
س2	Pearson Correlation	.490
	Sig. (2-tailed)	.005
	N	31
س3	Pearson Correlation	.438
	Sig. (2-tailed)	.014
	N	31
س4	Pearson Correlation	.561
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	31
س5	Pearson Correlation	.557
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	31
س6	Pearson Correlation	.541
	Sig. (2-tailed)	.002
	N	31
س7	Pearson Correlation	.572
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	31
س8	Pearson Correlation	.408
	Sig. (2-tailed)	.023
	N	31
س9	Pearson Correlation	.413
	Sig. (2-tailed)	.021
	N	31
س10	Pearson Correlation	.778
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	31
الدرجة الكلية في اختبار الفهم القرائي)	Pearson Correlation	1
	N	31

Group Statistics

المبحوثين		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجات	الدرجات الدنيا	10	3.2500	1.18439	.37454
	الدرجات العليا	10	8.4000	.87560	.27689

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الدرجات	Equal variances assumed	.830	.374	-11.057	18	.000	-5.15000	.46577	-6.12855	-4.17145
	Equal variances not assumed			-11.057	16.575	.000	-5.15000	.46577	-6.13462	-4.16538

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	31	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	31	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.678	10

Correlations

		الدرجة الكلية في إختبارالفهم القرائي
الدرجة الكلية في إختبار التشخيصي للفهم القرائي	Pearson Correlation	1
	N	31
الدرجات المتحصل عليهم في بعد الفقرة	Pearson Correlation	.809
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	31
الدرجات المتحصل عليهم في بعد الجملة	Pearson Correlation	.800
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	31
الدرجات المتحصل عليهم في بعد الجملة	Pearson Correlation	.848
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	31

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	31	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	31	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.413
		N of Items	5[a]
	Part 2	Value	.560
		N of Items	5[b]
	Total N of Items		10
Correlation Between Forms			.546
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.707
	Unequal Length		.707
Guttman Split-Half Coefficient			.691

a. The items are: س1, س2, س3, س4, س5.

b. The items are: س6, س7, س8, س9, س10.

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	2.8710	1.283	1.13261	5[a]
Part 2	2.8871	2.162	1.47032	5[b]
Both Parts	5.7581	5.265	2.29445	10

a. The items are: س1, س2, س3, س4, س5.

b. The items are: س6, س7, س8, س9, س10.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	17	85,0
	Excluded[a]	3	15,0
	Total	20	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

الخصائص السيكومترية لإختبار صعوبة التعرف على الكلمات

Correlations

		الكلية_الدرجة
تشخيص_الكلمات_الثلاثة	Pearson Correlation	,883
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	20
تشخيص_كلمات_مدود	Pearson Correlation	,816
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	20
تشخيص_مقطعا_ساكنا	Pearson Correlation	,764
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	20
تشخيص_صوت_التنوين_	Pearson Correlation	,723
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	20
تشخيص_حرف_مشدد	Pearson Correlation	,887
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	20
تتشخيص_اللام_الشمسية	Pearson Correlation	,915
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	20
تشخيص_الكلمات_المتشابهة	Pearson Correlation	,584
	Sig. (2-tailed)	,007
	N	20
الكلية_الدرجة	Pearson Correlation	1
	N	20

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,936	130

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,884
		N of Items	65[a]
	Part 2	Value	,865
		N of Items	65[b]
	Total N of Items		130
Correlation Between Forms			,938
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,968
	Unequal Length		,968
Guttman Split-Half Coefficient			,966

a. The items are: س1, س3, س5, س7, س9, س11, س13, س15, س17, س19, س21, س23, س26, س27, س29, س31, س33, س35, س37, س39, س41, س43, س45, س47, س49, س51, س53, س55, س57, س59, س61, س63, س65, س67, س69, س71, س73, س75, س77, س79, س81, س83, س85, س87, س89, س91, س93, س95, س97, س99, س101, س103, س105, س107, س109, س111, س113, س115, س117, س119, س121, س123, س125, س127, س129.

b. The items are: س2, س4, س6, س8, س10, س12, س14, س16, س18, س20, س22, س24, س25, س28, س30, س32, س34, س36, س38, س40, س42, س44, س46, س48, س50, س52, س54, س56, س58, س60, س62, س64, س66, س68, س70, س72, س74, س76, س78, س80, س82, س84, س86, س88, س90, س92, س94, س96, س98, س100, س102, س104, س106, س108, س110, س112, س114, س116, س118, س120, س122, س124, س126, س128, س130.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
تشخيص_الكلمات_الثلاثية	20	2,00	11,00	6,3500	2,47673
تشخيص_كلمات_مدود	20	3,00	27,00	16,2000	5,79110
تشخيص_مقطعا_ساكنا	20	,00	11,00	6,4500	3,05175
تشخيص_صوت_التنوين_	20	5,00	19,00	13,9500	3,44085
تشخيص_حرف_مشدد	20	2,00	13,00	8,2000	2,54641
تتشخيص_الام_الشمسية	20	2,00	19,00	10,0000	4,14221
تشخيص_الكلمات_المتشابهة	20	5,00	15,00	9,1000	2,55260
الدرجة_الكلية	20	21,00	109,00	70,2500	19,29515
Valid N (listwise)	20				

الصدق المحكي:

	مستوى الكلمة للمحك	مستوى الجملة للمحك	مستوى الفقرة للمحك	الدرجة الكلية للمحك
مستوى الكلمة للإختبار	0.644*			
مستوى الجملة للإختبار		0.508*		
مستوى الفقرة للإختبار			0.399	
الدرجة الكلية للإختبار				0.570*

(*) دال احصائيا عند مستوى الدلالة=0.05=∞

نلاحظ أن هناك علاقة قوية بين مجموع درجات الأفراد في الإختبار ككل والمحك بمعامل ثبات قوي يساوي(0.570*) .

مخرجات spss للفرضية الأولى:

الفرضية الثانية: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لإختبار صعوبة التعرف على الكلمات لصالح القياس البعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي المطبق في الدراسة."

```
GET
\Untitled1.......sav'.رسالةبنشنة  FILE='C:\Users\pc\Desktop\
DATASET NAME DataSet3 WINDOW=FRONT.
NPAR TESTS
/WILCOXON=  قياس_قبلي_صعوبة التعرف على الكلمات  WITH قياس_بعدي_صعوبة
  التعرف على الكلمات (PAIRED)
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING ANALYSIS.
```

NPar Tests

```
\Untitled1.......savرسالةبنشنة[DataSet3] C:\Users\pc\Desktop\
```

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
قياس_قبلي_صعوبة التعرف على الكلمات	10	73,0000	18,11077	51,00	109,00
قياس_بعدي_صعوبة التعرف على الكلمات	10	34.4000	8.27580	37,00	82,00

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
قياس_بعدي_اختبار صعوبة التعرف على الكلمات -قياس_قبلي_اختبا ر صعوبة التعرف على الكلمات	Negative Ranks	8[a]	6,00	48,00
	Positive Ranks	2[b]	3,50	7,00
	Ties	0[c]		
	Total	10		

a. قياس_بعدي_التعرف على الكلمات **<** قياس_قبلي_ التعرف على الكلمات

b. قياس_بعدي_ التعرف على الكلمات **>** قياس_قبلي التعرف على الكلمات

c. قياس_بعدي_ التعرف على الكلمات **=** قياس_قبلي_ التعرف على الكلمات

Test Statistics[a]

	قياس_بعدي_ التعرف على الكلمات قياس_قبلي_ التعرف على الكلمات
Z	-2,497[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,013

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

مخرجات spss الفرضية الثانية :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ العينة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لإختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي المطبق في الدراسة."

```
NPAR TESTS
  /WILCOXON=قبلي_قياس WITH بعدي_قياس (PAIRED)
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING ANALYSIS.
```

NPar Tests

```
\Untitled1.......savرسالةبنشنة[DataSet1] C:\Users\pc\Desktop\
```

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
قياس قبلي لاختبار الفهم القرائي	10	3,4500	1,11679	1,50	5,00
قياس بعدي لاختبار الفهم القرائي	10	6,4000	1,82270	4,00	9,50

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
قياس بعدي لاختبار الفهم القرائي – قياس قبلي لاختبار الفهم القرائي	Negative Ranks	0[a]	,00	,00
	Positive Ranks	10[b]	5,50	55,00
	Ties	0[c]		
	Total	10		

a.قياس بعدي لإختبار الفهم القرائي < قياس قبلي لإختبار الفهم القرائي

b.قياس بعدي لإختبار الفهم القرائي> قياس قبلي لإختبار الفهم القرائي

c.قياس بعدي لإختبار الفهم القرائي = قياس قبلي لإختبار الفهم القرائي

Test Statistics[a]

	قياس لإختبار الفهم القرائي -قياس قبلي لإختبار الفهم القرائي
Z	-2,810[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,005

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

مخرجات spss للفرضية الثالثة:

الفرضية الثالثة: "للبرنامج التدريبي المعد في تحسين مستوى القراءة أثر على مهارات القراءة (التعرف على الكلمات و الفهم القرائي) لدى عينة الدراسة."

Paired Samples Statistics(إختبار الفهم القرائي)

(إختبار الفهم القرائي)		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	قياس_قبلي	3,4500	10	1,11679	,35316
	قياس_بعدي	6,4000	10	1,82270	,57639

Paired Samples Test(إختبار الفهم القرائي)

(إختبار الفهم القرائي)		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	قبلي_قياس - بعدي_قياس	-2,95000	1,65747	,52414	-4,13569	-1,76431	-5,628	9	,000

Paired Samples Statistics(إختبار التعرف على الكلمات)

(إختبار التعرف على الكلمات)		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	قياس_قبلي_شفوي	73,0000	10	18,11077	5,72713
	قياس_بعدي_شفوي	34.4000	10	8,27518	3,10573

Paired Samples Test(إختبار التعرف على الكلمات)

(إختبار التعرف على الكلمات)		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	قياس_قبلي_ اختبار التعرف على الكلمات - قياس_بعدي_ االختبار التعرف على الكلمات	38,60000	13,84925	5,43660	31,00155	55,59845	7,965	9	,000

$$d = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\mathrm{SD}} = \frac{t}{\sqrt{N}}$$

مخرجات spss الفرضية الرابعة:

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مستوى المهارات الفرعية لإختبار التعرف على الكلمات.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
تشخيص_الكلمات_ثلاثية	10	3,00	11,00	6,4000	2,59058
شخيص_كلمات_مدود	10	10,00	27,00	17,4000	5,37897
شخيص_مقطعا_ساكنا	10	2,00	11,00	6,4000	3,02581
تشخيص_صوت_التنوين_	10	9,00	19,00	14,2000	3,15524
تشخيص_حرف_مشدد	10	7,00	13,00	8,9000	2,02485
تتشخيص_اللام_الشمسية	10	6,00	18,00	9,8000	3,39280
تشخيص_الكلمات_المتشابهة	10	7,00	15,00	9,9000	2,55821
الدرجة_الكلية	10	51,00	109,00	73,0000	18,11077
Valid N (listwise)	10				

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
تشخيص_الكلمات_الثلاثة_القبلي	10	6,4000	2,59058	3,00	11,00
شخيص_كلمات_مدود_القبلي	10	17,4000	5,37897	10,00	27,00
شخيص_مقطعا_ساكنا_القبلي	10	6,4000	3,02581	2,00	11,00
تشخيص_صوت_التنوين_االقبلي_	10	14,2000	3,15524	9,00	19,00
تشخيص_حرف_مشدد_القبلي	10	8,9000	2,02485	7,00	13,00
تتشخيص_اللام_الشمسية_القبلي	10	9,8000	3,39280	6,00	18,00
تشخيص_الكلمات_المتشابهة_القبلي	10	9,9000	2,55821	7,00	15,00
الدرجة_الكلية_القياس_االقبلي	10	73,0000	18,11077	51,00	109,00
تشخيص_الكلمات_الثلاثية_البعدي	10	2,5000	,70711	2,00	4,00
تشخيص_كلمات_المدود_البعدي	10	7,9000	2,68535	5,00	13,00
تشخيص_مقطعا_ساكنا_البعدي	10	2,8000	1,87380	1,00	7,00
تشخيص_صوت_التنوين_البعدي	10	7,3000	3,40098	3,00	15,00
تشخيص_حرف_مشدد_البعدي	10	5,6000	1,42984	3,00	8,00
تشخيص_اللام_الشمسية_البعدي	10	4,4000	1,07497	2,00	6,00
تشخيص_الكلمات_المتشابهة_البعدي	10	3,9000	1,28668	2,00	5,00
الدرجة_الكلية_القياس_البعدي	10	34,4000	8,27580	24,00	53,00

مخرجات spss الفرضية الخامسة :

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مستويات إختبار الفهم القرائي (مستوى الكلمة ، مستوى الجملة ومستوى الفقرة).

Statistics

		الدرجة الكلية في إختبار التعرف على الكلمات للقياس القبلي	الدرجات المتحصل عليهم في بعد الفقرة في القياس القبلي	الدرجات المتحصل عليهم في بعد الجملة في القياس القبلي	الدرجات المتحصل عليهم في بعد الكلمة القياس القبلي	الدرجة الكلية في إختبار التعرف على الكلمات للقياس البعدي	الدرجات المتحصل عليهم في بعد الفقرة في القياس البعدي	الدرجات المتحصل عليهم في بعد الجملة في القياس البعدي	الدرجات المتحصل عليهم في بعد الكلمة في القياس البعدي
N	Valid	10	10	10	10	10	10	10	10
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		3,4500	1,0500	1,6000	,8000	6,4000	2,1000	2,9000	1,4000
Median		3,7500	1,0000	1,2500	1,0000	6,5000	1,7500	3,0000	2,0000
Std. Deviation		1,11679	,59861	,96609	,78881	1,82270	,84327	,65828	1,07497
Percentiles	25	2,3750	,5000	,8750	,0000	4,7500	1,5000	2,5000	,0000
	50	3,7500	1,0000	1,2500	1,0000	6,5000	1,7500	3,0000	2,0000
	75	4,1250	1,6250	2,6250	1,2500	7,7500	3,0000	3,5000	2,0000