# برنامج تدريبي قائم على المحاولة المنفصلة والاستجابة الجوهرية لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية

* د/ كريمة ربيع عبد الباري عبد الله.*

تم إرسال البحث ٢٠٢٤/١٢/١٨ تم الموافقة على النشر ٢٩ /١٢/ ٢٠٢٤

**ملخص البحث :**

هدف البحث الحالي إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على المحاولة المنفصلة والاستجابة الجوهرية لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، بالإضافة إلى قياس مدى استمرارية فاعلية البرنامج بعد انتهاء التطبيق خلال التقييم التتبعي. تكونت عينة البحث من (١٠) أطفالاً تراوحت أعمارهم بين ٦ و٧ سنوات. استخدمت الباحثة أدوات متنوعة، من ضمنها مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية، ومقياس مهارات الفهم القرائي. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، مع عدم وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي، مما يدل على استمرارية فاعلية البرنامج.

**الكلمات المفتاحية :**

صعوبات التعلم النمائية، مهارات الفهم القرائي، المحاولات المنفصلة (DTT)، الاستجابة الجوهرية.

* مدرس علم نفس الطفل –كلية التَّربية للطفولة المبكرة – جامعة الإسكندرية .

# A training program based Discreet trial training (DTT) and pivotal response to develop some reading comprehension skills in children with developmental learning disabilities

**Dr. Karima Rabia Abdel Bary Abdullah. ***

## Abstract:

The current study aimed to evaluate the effectiveness of a training program based on Discrete Trial Training (DTT) and Pivotal Response Training (PRT) in developing reading comprehension skills among children with developmental learning disabilities. Additionally, the study sought to measure the sustainability of the program's effectiveness during a follow-up evaluation. The sample consisted of (10) children aged between 6 and 7 years. The researcher employed various tools, including the Stanford-Binet Intelligence Scale (Fifth Edition), a battery of pre-academic skills tests, and a reading comprehension skills scale. The results indicated statistically significant differences between the pre-test and post-test in favor of the post-test, with no significant differences between the post-test and follow-up test, demonstrating the sustained effectiveness of the program.

## Keywords:

Developmental Learning Disabilities, Reading Comprehension Skills, Discrete Trial Training (DTT), Pivotal Response Training (PRT).

* Lecturer of child psychology - Early Childhood Education Faculty- Alexandria University.

**مقدمة البحث:**

تعدُ صـــعوبات التعلم Learning Disabilities من أكثر مجالات التربية الخاصـة انتشـارًا وشـيوعًا لدى أطفال الروضـة، وعلى الرغم من أن الأطفال ذوي صـعوبات التعلم النمائية يتمتعون بمسـتوى طبيعي من الذكاء أو أعلى من ذلك في القدرات والإمكانات الجسمية والعقلية والحسية، إلا أن معدل تحصيلهم يكون أقل من ذلك بكثير وهو ما يطلق عليه الفرق الواضح بين إمكاناتهم وما يتوقع منهم أو التباعد فيما بين القدرة والإنجاز.

كما تعد المهارات قبل الأكاديمية تمثل جوهر صعوبات التعلم الأكاديمية وأســاســها، وتُعد بمثابة تلك الآليات التي يتم من خلالها الآداء الأكاديمي للطفل عامة، وتعد المهارات قبل الأكاديمية من أهم العوامل المؤثرة في تحديد مسـتوى الإسـتعدام للتعليم الأكاديمي لدى الأطفال. (عبد التواب عبد المنعم، ٢٠١٨، ٤٨).

وتعتبر مهارات الفهم القرائي البنية الأســاســية التي ينطلق من خلالها الطفل إلى تعلم المحتوى التعليمي واستيعابه، والطفل الذي يتجاوز الصعوبة في الفهم القرائي يســتطيع التغلب على المشــكلات التي تواجهه في فهم المحتوى المقدم إليه؛ لأن مهارات الفهم القرائي تتمثل في القدرة على معرفة الفكرة الرئيسية، والتفصيلات الفرعية، وتطوير التخيل البصري لديهم، لذلك تظل تنمية مهارات الفهم القرائي هدفًا من الأهداف الأســاســية التي يجب تحقيقها دومًا لدى الأطفال في المراحل التعليمية المختلفة وخاصــة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. (جهاد إسلام، ٢٠١٩، ٨٧)

ويعاني غالبية الأطفال ذوي صــعوبات التعلم من ضــعف في مهارات الفهم القرائي، مما يجعلهم غير قادرين على فهم ما يقرأونه على الرغم من قدرتهم على القراءة ولكن تواجههم مشكلة في فهم المقروء مما يستلزم تنميتها وتحسينها لدى الأطفال، ويمكن أن تعزى هذه المشكلة إلى عدة عوامل، لعل

من أبرزها الافتقار إلى إســـتراتيجيات ومداخل تربوية حديثة تعالج هذه المشـــكلـــة، وتهـدف إلى تنميـــة مهـارات الفهم القرائي لـدى هؤلاء الأطفال.(Adlina Ismail, et al, 2020,75 ).

وتُمثـل فنيـات التعليم (بـالمحـاولات المنفصـــلـة DTT) واحـدة من الاستراتيجيات التي أثبتت فعاليتها في تدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فهي طريقة مخططة ضـــمن منهجية محددة، يتم من خلالها التدريب على المهارة الحســية بخطوات مبســطة و منظمة، بدلاً من تدريبها دفعة واحدة، بحيث يتم تقسيم المهارة وإعادة بناءها عن طريق المحاولات المنفصلة وتعليم كل خطوة في كل محاولة، كما يتم تطبيقها بشـكل فردي (مربي واحد وطفل واحد) في بيئة خالية من المشتتات.
(Reichow, & Volkmar, 2021,152)

وينبثق التدريب باســـتخدام المحاولات المنفصـــلة من تحليل الســـلوك التطبيقي، الذي يعتبر من أشهر أساليب العلاج السلوكي، الذي يرتكز على أساس أنه يمكن التحكم في السلوك من خلال دراسة البيئة التي يحدث فيها، والتحكم في العوامل المثيرة لهذا الســـلوك، وتقوم فكرة التعليم باســـتخدام المحاولات المنفصلة على تقسيم المهارة الحسية المراد تحسينها لدى الطفل ذو صـــعوبات التعلم إلى أجزاء صـــغيرة، وعند إتقان الجزء يتم الإنتقال إلى الجزء الذي يليه، مع مراعاة تقديم المســـاعدة، والحث، ثم ســـحبها تدريجيًا، واســـتخـدام إجراءات التعزيز، والفواصـــل الزمنيـة لتقـديم التغـذيـة الراجعة. (Desireej, 2021, 59) .

كما يعد التدريب من خلال الاستجابة الجوهرية أحد النماذج السلوكية المســـتخدمة مع الأطفال ذوي صـــعوبات التعلم، وهو نموذج نظامي يركز على السلوكيات الجوهرية التي يؤدي تحسينها إلى تحسين بعض المهارات غير المستهدفة، وذلك من خلال استخدام بعض الفنيات الفعالة، مثل وضوح

الفرصة، والتركيز على اهتمام الطفل، والتعزيز الفوري المشروط، والتعزيز الطبيعي، والتعزيزات الفورية للمحاولات، والتعزيز الاجتماعي، وتحسين المهام، والضبط المشترك، واتباع قيادة الطفل، واتخاذ الدور، واختيار الطفل. (أحمد نبوي، ٢٠٢٢، ١٤).

ومن خلال ما سبق نجد أن صعوبات التعلم النمائية تعد من المشكلات التي تؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي للأطفال، حيث تعيق اكتساب المهارات الأساسية مثل القراءة والفهم القرائي. تشير الدراسات إلى أن مهارات الفهم القرائي تعد من المهارات الحاسمة التي يحتاجها الطفل للنجاح الأكاديمي. على الرغم من أهمية هذه المهارات، فإن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غالبًا ما يعانون من قصور فيها. بناءً على ذلك، استهدف البحث الحالي تقديم برنامج تدريبي يستند إلى تقنيات المحاولات المنفصلة والاستجابة الجوهرية لتحسين هذه المهارات.

**مشكلة البحث:**

نبعت مشكلة البحث الحالي من خلال إطلاع الباحثة على العديد من البحوث والدراسات العربية والأجنبية الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم، فقد لاحظت الباحثة أن هؤلاء الأطفال لديهم قصور وضعف واضح في مهارات الفهم القرائي مقارنةً بأقرانهم من العاديين، حيث تعتبر مهارات الفهم القرائي البنية الأساسية التي ينطلق من خلالها الطفل إلى تعلم المحتوى التعليمي واستيعابه، والطفل الذي يتجاوز الصعوبة في الفهم القرائي يستطيع التغلب على المشكلات التي تواجهه في فهم المحتوى المقدم إليه؛ لأن مهارات الفهم القرائي تتمثل في القدرة على معرفة الفكرة الرئيسية، والتفصيلات الفرعية، وتطوير التخيل البصري لديهم، لذلك تظل تنمية مهارات الفهم القرائي هدفًا من الأهداف الأساسية التي يجب تحقيقها دومًا لدى الأطفال في المراحل التعليمية المختلفة.

كما يعاني العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم من مشكلة جوهرية في مهارات الفهم القرائي، بالرغم من أهمية فهم المقروء بوصفه الهدف النهائي لعملية القراءة، وأن الهدف العام من القراءة هو الفهم من خلال استخلاص المعنى من المقروء، وتفسير الرموز المكتوبة وتحويلها إلى معاني، و تتضمن إعطاء المعنى للكلمات من خلال الربط الصحيح بين الرموز المكتوبة وما تؤول إليه من معنى في ضوء خبرة الطفل السابقة، وفهم ما وراء النصوص من مدلول، فالفهم القرائي عملية نشطة يبني خلالها القارىء المعنى معتمدًا على خبرته السابقة، لذلك فإن القدرة على فهم محتوى الجملة ومكوناتها هو مهارة في غاية الأهمية للطفل.

وهذا ما توصلت إليه نتائج العديد من الدراسات والتي من بينها دراسة (محمد علي، ٢٠١٨)، (مها سلامة ، ٢٠١٩)، (Altintas, et al, 2019)، (Altintas, 2020) ، ( Bondie, et al,2019) ، (Benjamin, 2020)، (أحمد مفلح البدارين، ٢٠٢١) (An, Shuying, et al, 2022) ، (Deringol, & Davaslıgil,, 2022) ، حيث أشارت إلى أن هناك علاقة إرتباطية بين الضعف والقصور في مهارات الفهم القرائي وبين الضعف والقصور في العديد من المهارات التعليمية للطفل، كما توصلت نتائج الدراسات إلى إنه يجب تنمية مهارات الفهم القرائي في بداية المراحل التعليمية للطفل .

ويأتي دور استخدام (التعليم بالمحاولات المنفصلة DTT والاستجابة الجوهرية) في تحسين مهارات الفهم القرائي كأحد أهم التدخلات الرئيسية التي يجب الاهتمام بها وتقديمها للأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث يعد هذا النمط بمثابة خدمة تقدم في سبيل مساعدتهم في تحسين مهارات الفهم القرائي. (Hamouda, Arafat, 2023, 116 ).

ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي لإبراز أهمية برنامج تدريبي قائم على المحاولة المنفصلة والاستجابة الجوهرية لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، والتي تسهم بشكل مباشر في تقديم نقله نوعية في مجال تدريبهم وتوفير مواقف تعليمية تفاعلية تفوق في جدواها وكفاءتها الطرائق والوسائل التقليدية التي هيمنت على الساحة التعليمة لفترات طويلة والحصول على فرص تعليمية تتناسب مع قدراتهم بحيث تحقق لهم تنمية تلك القدرات.

وقد لاحظت الباحثة من خلال مراجعة الدراسات السابقة وجود قصور في مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. بناءً على ذلك، طرحت الباحثة السؤال الرئيس التالي:

**ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على المحاولة المنفصلة والاستجابة الجوهرية لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية؟**

**أهداف البحث:**

١. تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

٢. التحقق من استمرارية فاعلية البرنامج بعد انتهاء التطبيق.

**أهمية البحث:**

**أولاً: الأهمية النظرية:**

تكمن الأهمية النظرية للبحث في النقاط التالية:

- إثراء الأدبيات العلمية حول صعوبات التعلم النمائية ومهارات الفهم القرائي.
- تسليط الضوء على أهمية استخدام تقنيات المحاولات المنفصلة والاستجابة الجوهرية.

- يُثري البحث الجانب المعرفي في مجالي التربية وعلم النفس عن مفهوم مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.
- إلقاء الضوء على أهمية استخدام برنامج تدريبي قائم على المحاولة المنفصلة والاستجابة الجوهرية لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.
- أهمية الفئة التي يتناولها البحث والمتمثلة في الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، ومن ثم ضرورة دراسة الجوانب المختلفة المتعلقة بهم.
- الإسهام في زيادة كم المعلومات الخاصة بمصطلح مهارات الفهم القرائي، وتوجيه نظر الباحثين في مجال التربية، وإمكانية الاستفادة من التدريب باستخدام المحاولة المنفصلة والاستجابة الجوهرية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.
- إن هذا البحث يمد القائمين على أمر تربية الطفل بإطارٍ نظريٍ عن متغيرى البحث المستقل، والمتمثل في استراتيجية المحاولات المنفصلة لخلق بيئة تعليمية محفزة عن طريق المتغير التابع والمتمثل في مهارات ما قبل القراءة في ضوء المجال التربوي ومناهج الطفل.

**ثانيًا: الأهمية التطبيقية:**

- تقديم برنامج تدريبي يمكن تطبيقه في البيئات التعليمية لتحسين مهارات الفهم القرائي.
- توفير دليل عملي للمعلمين والأخصائيين في التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- تتضح الأهمية التطبيقية في استخدام المحاولة المنفصلة والاستجابة الجوهرية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، من خلال مجموعة من الأنشطة والمهارات التي تتناسب مع طبيعة وخصائص عينة البحث.

- التقدم من خلال نتائج البحث بالتوصيات والمقترحات اللازمة نحو توجيه المتخصصين في التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية بتوفير الخدمات والرعاية ووضع البرامج التي تتناسب مع طبيعة هذه الفئة من الأطفال.

**حدود البحث:**

- **محددات مكانية:** تم تطبيق البرنامج المستخدم في البحث الحالي في روضة مدرسة ابن رشد، محافظة الإسكندرية.
- **محددات زمنية:** تم تطبيق أدوات البحث خلال العام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤م.
- **محددات منهجية:** اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي باستخدام تصميم المجموعة الواحدة (التجريبية). تم قياس مهارات الفهم القرائي قبل وبعد تطبيق البرنامج، بالإضافة إلى قياسها خلال التقييم التتبعي.
- **محددات بشرية:** تكونت عينة البحث من (١٠) أطفال من ذوي صعوبات التعلم النمائية، وتتراوح أعمارهم ما بين (٦-٧) سنوات، وقد تم التجانس بين المجموعة في متغيرات (العمر الزمني- مستوى الذكاء- صعوبات التعلم النمائية- مهارات الفهم القرائي).

**المفاهيم والمصطلحات الإجرائية للبحث:**

**١- المحاولات المنفصلة Discrete Trial Training(DTT) :**

**تُعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها:** مجموعة الممارسات والإجراءات والتي تقدم من خلال جلسات تدريبية يتم تطبيقها بشكل منظم ومخطط لها، بجدول زمني محدد، تهدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، من خلال تقسيم المهارة المراد تحسينها إلى إجزاء صغيرة، وعند تعلم الطفل المهارة يتم الانتقال إلى الجزء الذي يليها، مع

مراعاة تقديم المساعدة والحث، ثم سحبها تدريجيًا، واستخدام إجراءات التعزيز والفواصل الزمنية لتقديم التغذية الراجعة، وتعلم بشكل فردي، وجماعي، متضمنة التطبيق المكثف لمبادىء فنيات تحليل السلوك التطبيقي ضمن بيئة تعليمية منظمة خالية من أي مشتت.

**٢- الاستجابة الجوهرية Pivotal Response Training :**

**تُعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها:** أحد النماذج السلوكية المستخدمة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، وهو نموذج نظامي يركز على السلوكيات الجوهرية التي يؤدي تحسينها إلى تحسين بعض المهارات غير المستهدفة، وذلك من خلال استخدام بعض الفنيات الفعالة، مثل وضوح الفرصة، والتركيز على اهتمام الطفل، والتعزيز الفوري المشروط، والتعزيز الطبيعي، والتعزيزات الفورية للمحاولات، والتعزيز الاجتماعي، وتحسين المهام، والضبط المشترك، واتباع قيادة الطفل، واتخاذ الدور، واختيار الطفل.

**٣- مهارات الفهم القرائي Reading comprehension skills:**

**عرفتها الباحثة إجرائيًا بأنها:** مجموعة الأداءات التي يقوم بها الطفل ذو صعوبات التعلم النمائية أثناء تفاعله مع النص القرائي وتتمثل في معاني المفردات اللغوية ومضادها، وتحديد دلالة الكلمة والجملة والفقرة من خلال السياق، وتحديد العلاقة بين المفردات، التمييز بين المفرد والجمع، تكملة الجملة بكلمات معطاة، التوفيق بين الكلمات لتكوين جملة، فهم النص المقروءة. كما تقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس الفهم القرائي المعد لذلك.

**٤- صعوبات التعلم النمائية: Developmental Learning Disabilities**

**عرفها (عادل عبد الله، ٢٠١٦، ٣٨)** : بأنها مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات

ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للطفل ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته، هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات، ولكن مثل هذه المشكلات لا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم.

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

**المحور الأول: صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities :**

بدأ الاهتمام بصعوبات التعلم نظراً لزيادة نسب انتشارها، وكذلك لعدم تشخيصها منذ بداية ظهورها حيث يكون من اليسير معالجتها، ولأن فهم الظاهرة هي الخطوة الأولى لعلاجها، هذا وتعتبر صعوبات التعلم فرعاً ثانويًا من اضطرابات النمو في الطفولة، وكلمة النمو تشير إلى استمرارية الاضطراب بالرغم من تقدم العمر، وطبقًا لهذا الدليل التشخيصي لابد من وجود إنحراف في النمو كدليل لوجود سوء تكيف لدى الطفل، أو عدم التساوي مع الأطفال الآخرين في الكفاءة النمائية؛ هذا وتتضمن اضطرابات التعلم اضطرابات في القراءة، والحساب، والتعبير الكتابي. (إكرام محمد، ٢٠١٨، ٤٠) .

وتُعرف هذه الأنواع الثلاثة من الاضطرابات طبقًا لعدة محكات تشخيصية رئيسية تشمل وجود خلل كبير واضح في الإنجاز أو التحصيل في المجال الدراسي، يعبر عن تأثير معايير مرضية مشتركة، حيث يكون إنجاز الطفل في الاختبارات المقننة الفردية في القراءة أو الحساب أو التعبير

الكتابي دون المتوقع بالنسبة لعمره ولخبرته التعليمية وذكاءه. (هدى محمد، ٢٠١٨، ١٩٢).

كما تُعد صعوبات التعلم بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وتعد هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته، وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها صعوبة ولا تعتبر من صعوبات التعلم. (عادل محمد، ٢٠٢١، ١٥)

**مفهوم صعوبات التعلم:**

عرفت (عزة كامل، ٢٠١٩، ١٩) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم: فئة من الأطفال لا يعانون من إعاقة عقلية أو حسية (سمعية – بصرية) أو حرمانا ثقافيًا أو بيئيًا أو اضطرابًا انفعاليا بل هم أطفال يعانون من اضطرابات في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه، والإدراك، وتكوين المفهوم، والتذكر، وحل المشكلات يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب، وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أو فيما بعد من قصور في المواد الدراسية المختلفة.

وأشارت (إيمان السعيد، ٢٠٢٢، ٦٤) صعوبات التعلم بأنها: "اضطراب في معالجة المعلومات أو استراتيجيات التعلم يؤثر سلبًا على التعلم الأكاديمي وغير الأكاديمي ويستمر طوال حياة الفرد، ويظهر هذا الاضطراب

لدى البعض رغم توفر مقومات التعلم كالقدرة العقلية العادية وسلامة الحواس كالسمع والبصر وتوفر فرص التعلم، والاستقرار النفسي والعاطفي ".

**النماذج المفسرة لصعوبات التعلم:**

حاول بعض الأطباء وعلماء النفس والتربية تفسير صعوبات التعلم، وذلك من خلال أُطر نظرية تحاول تعليل ظهورها وكيفية تشخيصها ووسائل علاجها، وهي على النحو التالي:

١) **النموذج النمائي:** تشير صعوبات التعلم وفقاً للنموذج النمائي أن هذا النموذج يركز على الخصائص الرئيسية لعمليات النمو، ويفترض أن أي خلل أو اضطراب في هذه العمليات يؤدي إلى صعوبات التعلم. فهم يرون أن النمو الإنساني عمومًا ونمو الجانب المعرفي فيه، يخضع لسياق متتابع من المراحل تمهد فيه المرحلة السابقة إلى المرحلة اللاحقة، ولكل منها خصائصها من حيث البنية ، ومن حيث الوظيفة؛ وعليه فإن صعوبات التعلم ترجع إلى ما أطلق عليه الفجوة النمائية التي تعني البطء في جوانب معينة في قدرات الأطفال، ويرجع لأسباب عصبية، وأنه ليس ثمة فارق نوعي كبير بين أصحاب صعوبات التعلم والعاديين وأن المسألة تتعلق بالتوقيت الذي يعني أن لكل طفل معدله الخاص بالنمو. (حنان جمال، ٢٠١٦، ٥٣).

٢) **النموذج السلوكي:** يعتمد هذا النموذج على تفسير المدرسة السلوكية لسلوك الإنسان بصورة عامة، والاضطرابات والمشكلات السلوكية بوجه خاص، إذ يرى أن أي اضطراب أو خلل سلوكي هو نتاج مباشر لخلل في عملية التعلم (خطأ في عملية التعلم)، كما يقوم هذا المدخل على التركيز المباشر على المشكلة أو السلوك المشكل ومحاولة العلاج عن طريق إحلال أنماط سلوكية فعالة محل نمط السلوك غير الفعال. (سحر فتحي، ٢٠١٨، ٢٧)

والنموذج السلوكي لصعوبات التعلم هو "سلوك مُشكل ناتج عن الفشل في الوصول للمستوى المتوسط من الأداء في مجال تنمية المفاهيم ويتطلب ذلك التعرف على هذه المشكلة، وبناءً عليه تكون هناك صعوبات تعلم نوعية لابد من التغلب عليها وصياغتها في صورة إجرائية تسهل التعامل معها". (عبد التواب عبد المنعم، ٢٠١٨، ٤٢).

**٣)النموذج المعرفي:** يهتم هذا النموذج بتجهيز وتناول المعلومات أو معالجتها وتحليلها وتنظيمها من جانب الفرد، وما يرتبط بذلك من عمليات، ووظائف أولية، وتحدث صعوبات التعلم بحدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في تنظيم المعلومات، أو تحليلها، أو تخزينها، أو استرجاعها، أو تصنيفها، أو استخدامها، ولذلك تتأثر الكفاءة العقلية لهؤلاء الأطفال سلباً بوجود تلك الصعوبات لديهم حيث لا يمكنهم في ضوء ذلك استبدال استراتيجية غير ملائمة بأخرى ملائمة مما يؤدي إلى عدم قدرتهم على أداء المهام الأكاديمية البسيطة نسبياً حيث إنهم يتسمون بالسلبية كمتعلمين. (سليمان عبد الواحد، ٢٠٢٠، ٧٥) .

**تصنيف صعوبات التعلم:**

نظراً لتعدد واختلاف التعريفات التي تم تقديمها لمفهوم صعوبات التعلم سواء من قِبَل هيئات أو أفراد، فقد ظهرت بناءً على ذلك العديد من التصنيفات التي تعد وسيلة هادفة نحو تسهيل أساليب تشخيص وعلاج ذوي صعوبات التعلم، وقد اتفق الكثير من علماء النفس والمهتمين بهذا المجال إلى تصنيف صعوبات التعلم إلى مجموعتين:

**[١] صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities**

صعوبات التعلم النمائية هي الانحراف في نمو عدد من الوظائف النفسية واللغوية التي تبدو عادية في أثناء نمو الطفل، وهذه الصعوبات

غالباً وليس دائمًا ما ترتبط بالقصور في التحصيل الدراسي، وتشمل صعوبات التعلم النمائية على المهارات أو المتطلبات السابقة للتعلم التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية؛ مثل: الإدراك، الانتباه، والذاكرة كصعوبات أولية. التفكير، واللغة الشفهية كصعوبات ثانوية تنشأ عن الصعوبات الأولية ويمكن أن تظهر هذه الصعوبات لدى الطفل قبل سن دخول المدرسة. (شرين محمد دسوقي، ٢٠٢٢، ٧٢).

**[٢] صعوبات التعلم الأكاديميةAcademic Leaning Disabilities :**

صعوبات التعلم الأكاديمية تتعلق بالموضوعات الدراسية الأساسية مثل: صعوبة القراءة، وصعوبة الكتابة، وصعوبة إجراء العمليات الحسابية بالإضافة إلى صعوبة الهجاء، وصعوبة التعلم الأكاديمية وثيقة الصلة بالصعوبات النمائية وتنتج عنها. ( فاطمة بريك، ٢٠٢٠، ١٤٠).

ويركز البحث الحالي: على النوع الأول فقط (صعوبات التعلم النمائية) وذلك بسبب طبيعة المرحلة العمرية للأطفال من ٥-٦ سنوات.

**المحكات المستخدمة للحكم على وجود صعوبات التعلّم:**

هُناك عدد من المحكات التي يتم اعتمادها واللجوء إليها للحكم على الطفل، وفي حالة توافرها غالبًا ما يحكم على الطفل بانتمائه لفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلّم النمائية، وهذه المحكات هي:

**١- محك الاستبعاد Exclusion- Criterion:** حيث يتم استبعاد الأطفال الذين يرجع ضعف التحصيل لديهم عن المتوقع لأسباب تخص الإعاقة كضعف الرؤيا والسمع، أو التخلف العقلي، أو الإعاقات البدنية والحركية، أو الحرمان البيئي، أو التعليمي أو الاقتصادي.

**٢- محك التباعد Discrepancy- Criterion:** الانحراف الدال بين الاستعداد، كما يقاس باختبارات الذكاء المقننة والتحصيل الأكاديمي الفعلي

يقاس بالاختبارات التحصيلية. والذي يشتمل على: التباعد بين التحصيل والذكاء- التباعد في الوظائف أو النمو الخاص بالنواحي الداخلية مثل اللغة، الحركة، الانتباه، الذاكرة، القدرة البصرية الحركية، إدراك العلاقات حسيًا، إذ ينمو الطفل بشكلٍ عاديٍ في بعض هذه الوظائف ويتأخر في الإدراك البصري أو المشي. (بسمة أحمد الديب، ٢٠١٨، ١٦١)

ويتطلب تحديد الطفل الذي نشك في وجود صعوبة في التعلم لديه، تحديد التباعد في الجوانب النمائية، وكذلك التباعد بين الندرة الكامنة والتحصيل الأكاديمي الفعلي، مع مراعاة أن التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في سن ما قبل المدرسة يتطلب تقييمًا للتباعد بين القدرة الكامنة والتحصيل العقلي إلى جانب التباعد في النواحي النمائية. وبالرغم من اعتماد المعلمة في عملية التشخيص على استخدام محك التباعد، فإنه لا يستطيع إصدار حكم دقيق على الطفل بسبب الشكوك والانتقادات الموجهة إلى عملية التشخيص، التي تعتمد اعتمادًا كليًا على محك التباعد الذي يواجه اليوم انتقادات كثيرة. (Al-Gharibi, 2019,136)

**٣- محك التربية الخاصة Special Education Criterion:** ويشير هذا المحك إلى أننا لا يمكن نقوم بتعليم هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بالطرق أو الأساليب والوسائل العادية التي نستخدمها مع الأطفال العاديين في المدرسة؛ بل أننا إذا ما أردنا أن نقوم بتعليمهم المهارات الأكاديمية المختلفة، فإن ذلك ينبغي أن يتم عن طريق ما يتم إتباعه في التربية الخاصة من طرق وأساليب ووسائل تتفق معهم، وذلك بما يساعدهم على تنمية وتطوير هذه المهارات. (جوان أيكن، ٢٠١٨، ١٢٤)

**٥- التشخيص Diagnostic steps:** تعني كلمة تشخيص Diagnosis الفهم الكامل الذي يتم على خطوات لاكتشاف مظهر أو شكوى أو تحديد

أحد جوانب نمو الطفل أو سلوكياته، وبهدف التشخيص الكشف عن نواحي عجز وقصـــور، أو يظهر نواحي إيجابية لتقديم التدريب اللازم. ويتطلب التشـــخيص تحقيق خطوات تبدأ بالملاحظة والوصـــف وتحديد الأســـباب وتسجيل الخصائص والمحددات، وبذلك يمكن الإلمام بجوانب العجز ومستواه وعلاقته بغيره من مظاهر العجز الأخرى. (هبة حسين، ٢٠١٨، ١١٦)

وهذا ما أشارت إليه **دراسة (آمال الناجي، ٢٠١٩)** والتي هدفت الكشف عن قدرة المعلمات على تشخيص صعوبات التعلم وعلاقتها بميل الأطفال نحو القراءة، وتكونت عينة الدراســة من (١٠) معلمات، (مجموعة أولى) والمجموعة الثانية (٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال الروضــة ذوي صــعوبات التعلم النمائية، واســتخدمت الدراســة مقياس قدرة المعلمة على تشــخيص صـــعوبات التعلم (إعداد الباحث)، مقياس الميل نحو القراءة، وتوصـــلت الدراســة إلى أن المعلمات القادرات على تشــخيص صــعوبات التعلم لدى الأطفال إنما هم معلمات يعرفون دورهم الحقيقي والفعال في عملية التعلم، حيث يعتقدون أن دورهم هو تربية النشء تربية سليمة.

كما أشارت **دراسة (Al-Haydan, 2020)** والتي هدفت إلى الكشف عن مدى فعالية بطارية من الاختبارات في تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة. واشتملت عينة الدراسة على (٢٠) طفلاً في سن يتراوح ما بين (٥-٧) سنوات والذين تم تشخيصهم إكلينيكياً على أنهم من ذوي صعوبات التعلم. وطبق عليهم بعد ذلك بطارية من الاختبارات اشتملت على: اختبار فرعي من اختبار ديترويت للاستعداد للتعلم والخاص بقياس مدى الانتباه السمعي للمقاطع اللفظية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطات عالية بين درجات الاختبارات الفرعية للانتباه الســـمعي وصـــعوبات التعلم في كلٍ من (الحســـاب والمعلومات العامة والتحصـــيل الكلي). التعبير اللفظي يعتبر من أحسن المؤشرات المرتبطة بالتحصيل في

الحســـاب، وجود ارتباط عالٍ ما بين درجات اختبار القدرة على الترابط الســـمعي ودرجاتهم على اختبار المعلومات العامة، وعدم وجود ارتباط دال بين درجات الأطفال على أي من الاختبارات التشخيصية ودرجات الأطفال على كل من اختبار الفهم القرائي والتهجي، مما يشـــير إلى فعالية تلك الأدوات في تشخيص صعوبات القراءة والحساب.

**خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية:**

اهتم العديد من الباحثين بتحديد خصـــائص الأطفال ذوي صـــعوبات التعلم، والتي يظهر تأثيرها واضـــحاً على مســـتوى تقدم الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، وصنفت خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية تبعاً لجوانب النمو على النحو التالي:

**[١] الخصائص الحركية للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية:** إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية لديهم ضعف عام في التآزر الحركي، ويتضمن ذلك ضعفًا في التناسق، أو ضعفًا في التوازن فيظهر الطفل غير متوازنًا في حركاته وفي المشي، فالمشكلات الحركية سواء كانت حركات صغيرة والتي تظهر على شكل طفيف في الرسم والكتابة، أو كبيرة قد تكون لتلفٍ بسيطٍ يكون الطفل مصابًا به في الدماغ يظهر من خلالها التوازن العام تتمثل في المشي أو الجري أو القفز (فتحي محمود، ٢٠٢٢، ١٤٠)

**[٢] الخصـــائص العقلية والمعرفية:** على الرغم من أن الأطفال ذوي صـــعوبات التعلم النمائية يعانون بصـــفة عامة من مشـــاكل تعلُيمية، إلا أن منهم ذوي صـــعوبات تعلم في عملية القراءة أو الحســـاب أو الكتابة، ويتفق العديد من الباحثين على وجود عدة خصـــائص تُميز هؤلاء الأطفال عن غيرهم تتمثل في:

- انخفاض عملية التحصيل سواء في مادة واحدة أو في كل المواد.

- اضـــطرابات في العمليات التي تتطلب الاعتماد على الذاكرة والتفكير والإدراك والانتباه.
- عدم القدرة على الحكم والمقارنة والاســـتدلال والتقويم وحل المشـــكلات واتخاذ القرار.
- تبني أساليب معرفية غير مناسبة لمتطلبات حجرة الدراسة، تتداخل وتؤثر تأثيراً ســـلبياً على مقدار تعليمهم للمهام الدراســـية. (عبد الحميد، ٢٠١٧، ١٢٨).

وهذا ما أشـــارت إليه **دراســـة (رأفت عوض، ٢٠١٩)** والتي هدفت للتعرف على فاعلية برنامج للتدخل المبكر في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية ( الانتباه – الإدراك – التذكر) لدى أطفال ما قبل المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً وطفلة ذوي صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم ما بين ( ٥–٦) سنوات، وكانت أدوات الدراسة اختبار رسم الرجل لجود إنف هاريس، ومقياس السلوك التكيفي للأطفال ( إعداد عبد العزيز الشخص)، مقياس المســـتوى الاجتماعي الاقتصـــادي للأســـرة ( إعداد عبد العزيز الشخص)، قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية (إعداد أحمد عواد) ومقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة ( إعداد الباحث) وبرنامج التدخل المبكر (إعداد الباحث). وأســـفرت نتائج الدراســـة عن فاعلية برنامج التدخل المبكر المســـتخدم في علاج صـــعوبات التعلم النمائية (الانتباه – الإدراك – التذكر) لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة من ذوي صعوبات التعلم.

**ودراســـة (ســـعيد عبد الحميد، ٢٠٢٠)** هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج لتنمية بعض العمليات المعرفية واللغوية من خلال أدوار القصـــة لأطفال الروضـــة ذوي صـــعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراســـة من ( ١٠) أطفال من ذوي صـــعوبات التعلم بالمســـتوى الثاني بمرحلة رياض الأطفال

وتتراوح أعمارهم الزمنية من (٥-٦) سنوات، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: اختبار رسم الرجل لجود إنف هاريس، وقائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة، ومقياس انتباه الأطفال وتوافقهم، والاختبار النمائي للإدراك البصري، واختبار الإدراك السمعي لأطفال الروضة، والبرنامج المقترح، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي على مقاييس العمليات المعرفية (الإنتباه – الإدراك البصري– الإدراك السمعي – التذكر البصري – التذكر السمعي ) لصالح القياس البعدي.

**[٣] الخصائص النفسية والسلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية:**
الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية يتميزوا بالكثير من الخصائص السلوكية التي تمثل إنحرافاً عن السلوك السوي لأقرانهم العاديين، ويظهر تأثير هذه الخصائص على تقدم الطفل في المدرسة، ويمكن للمعلمة والأسرة ملاحظتها بدقة عند مراقبة الطفل في المواقف المتنوعة والمتكررة ومن أهم هذه الخصائص العدوانية، القلق، الاندفاعية والتوتر، العجز عن مسايرة الأقران، والاعتماد على الآخرين والاتكالية، النشاط الحركي الزائد (المفرط بدون مبرر)، والقابلية للتشتت، انخفاض مفهوم الذات – انخفاض تقدير الذات – انخفاض الدافعية للإنجاز – انخفاض مستوى الطموح. (ربيع رشوان ، ٢٠١٨، ٩٤).

وهذا أيضًا ما أشارت إليه **دراسة (Alanazi, Rabyah,2022)** والتي هدفت إلى قياس التكيف الشخصي والاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية "وتكونت العينة من (٣٠) طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٥-٧ سنوات. ولقد استخدمت الدراسة نظام التقييم السلوكي للأطفال (BASC)، وأشارت النتائج إلى أهمية العوامل البيئية المحيطة في تحقيق

التكيف لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية بالرغم من بقاء الصعوبات التعلُمية كحالة مزمنة.

وفي ضوء ما سبق تستنتج الباحثة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية لا يعانون فقط من انخفاض في مستوى الإنجاز، أو في الجانب التعلّيمي فقط؛ بل تنعكس هذه الآثار على الجوانب الاجتماعية والعقلية، والنفسية؛ ونظراً للزيادة في نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية فإن ذلك يدعو بالضرورة إلى سرعة الكشف عن هؤلاء الأطفال ومحاولة التدخل المبكر لمساعدتهم على اجتياز هذه الصعوبات.

**المحور الثاني: مهارات الفهم القرائي :**

الفهم القرائي هو المحور الرئيس للعملية القرائية الذي يسعى النظام التعليمي إلى اكسابه للأطفال في المراحل التعليمية المختلفة للرقي بهم إلى درجة الوعي والإدراك وإعداد الطفل ليصبح قارئًا يمتلك المهارات الذهنية التي تمكنه من الوعي، والقدرة على فهم دقيق للنص المقروء من حيث استيعاب المفردات وإدراك المعنى القريب والبعيد للمقروء وإعادة صياغة الأفكار وتنظيمها والقدرة على فهم الهدف من النص المقروء.(Chlapana, 2016,127) .

كما أن عملية فهم النص المقروء تتضمن ثلاثة مكونات رئيسية هي: فهم المفردات وفيها يفهم الطفل مفردات النص باستخلاص معانيها وتفسيرها استنادًا إلى خبراته المعرفية، وفهم الجملة وفيها يسعى الطفل القاريء إلى فهم الجملة وتحديد علاقتها بالتي سبقتها، وفهم الفقرة وفيها يفهم الطفل الجُمل ويدرك تنظيمها وترتيبها والعلاقات التي بينها حتى يتمكن من فهم النص بشكل كامل.(عبد الله محمد، ٢٠٢١، ٦٩).

ويعد فهم النص المقروء من أهم غايات القراءة التي تتطلب تقدمًا ذهنيًا، وتقييمًا للمعاني واختبارًا للأفكار والمعلومات وقدرة علي الإستنتاج والتعميم، ويظهر فهم المقروء في صورة استجابات تعبر عن فهم الطفل لما قرأ، فتتطلب مهارات الفهم القرائي من الطفل الإلمام بمهارات التعرف علي الترابط في النص والفقرات والأفكار والطرق التي ربط بها الكاتب الأفكار بعضها ببعض، بالإضافة إلى توظيف مهارات التفكير المتنوعة للوصول إلي فهم النص المقروء، ومعرفة التفاصيل من أفكار رئيسية، وفرعية وترتيب الأفكار وفق تسلسلها المنطقي. (رنا حجة، ٢٠٢٠، ٣١١).

**مفهوم مهارات الفهم القرائي:**

أشارت (سامية محمد ، ٢٠١٨، ٣٩) إلى مهارات الفهم القرائي بأنه: قدرة الطفل على القراءة الواعية التي يستطيع من خلالها فهم المعاني وتفسيرها تفسيرًا صحيحًا، وتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية والضمنية وتلخيصها وتنظيمها، وإصدار الأحكام الموضوعية تجاه المادة المقروءة.

كما عرفها (جهاد إسلام، ٢٠١٩، ٢٨) بأنه: عملية عقلية يقوم فيها الطفل بالتفاعل الإيجابي مع النص المكتوب مستخدمًا في ذلك خبراته السابقة في الربط الصحيح بين الرمز ومعناه، ومعرفة المعنى المناسب من السياق وتنظيم المعاني المتضمنة في النص القرائي المكتوب، وتحديد الحقائق والآراء وتحديد الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها، والإنتهاء من ذلك كله بخبرات جديدة يمكن له استخدامها فيما بعد في المواقف التعليمية المستقبلية المختلفة.

كما عرفها (Alanazi, Rabyah Hamoud, 2022, 36) بأنها: عملية عقلية معقدة مرتبطة بعمل الدماغ، فهي تتطلب ربط المادة التعليمية بالخبرات الحياتية للطفل المتعلم، واستخدام المعلومات التي اكتسبها سابقًا،

من أجل بناء معنى للنص المقروء، كما إنها تتطلب بناء صور ذهنية وإدراك بصري للرموز والكلمات الموجودة.

**تصنيف مهارات الفهم القرائي:**

صنف (سليمان عبد الواحد، ٢٠٢٠، ٣٠٨) مهارات الفهم القرائي إلى التالي:

- **فهم معاني الكلمات:** التمييز بين المترادفات، والمتضادات، والمعاني المتعددة للكلمة الواحدة.
- **فهم معنى الجملة:** ويشير إلى قدرة الطفل على المزاوجة بين الكلمات لتكوين جملة، والقدرة على تكملة جملة ناقصة، والإجابة على سؤال يقيس فهم الطفل للجملة.
- **فهم معنى الفقرة:** وهو فهم الفقرة حرفيًا من خلال الإجابة عن الأسئلة التي إجابتها موجودة في النص، لكنها ضمنية، والإجابة عن أسئلة إجابتها غير موجودة في النص القرائي المُعطى.

وهذا ما أشارت إليه دراسة (Al-samadani, 2017) إلى استخدام برنامج قائم على التدريب بالمحاولات المنفصلة في تنمية مهارات الفهم القرائي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طفلاً من أطفال الروضة، واستخدمت الدراسة مجموعة من أدوات تشخيص مستوى القراءة المعيارية وغير المعيارية، كما تم قياس الفهم والاستدلال الإجتماعي للتعليمات الشفوية أو المكتوبة، وذلك لتقييم الفروض، كما تم إجراء قياس لمستوى الذكاء والقراءة بوجه عام للأطفال، وقد أوضحت نتائج الدراسة فاعلية استخدام البرنامج القائم على استخدام برنامج تكنولوجي قائم على الواقع المعزز الافتراضي في تنمية مهارات الفهم القرائي وزيادة قدرة الأطفال على التعرف على الحروف والكلمات.

**مستويات الفهم القرائي:**

**أولاً: مستويات الفهم الأفقي وتتضمن:**

- فهم معنى الكلمة: ويتمثل في مراعاة مقتضـــى الحال الذي جاءت فيه الكلمة لكلٍ من الكاتب والقارئ معًا.
- فهم معنى الجملة: ويعتمد فهم الجملة على فهم الكلمات التي تتكون منها وترتيب هذه الكلمات وتتابعها.
- فهم معنى الفقرة: وهذا يتطلب فهم الترتيب الذي جاءت به الجمل وفهم تنظيم الكاتب لأفكاره ومعرفة ما تحاول الفقرة الحديث عنه، ومن ثم تحديد الفكرة الرئيسة التي تعبر عنها.
- فهم الوحدات الأكبر (الموضـــوع أو النص): وهذا يتطلب فهم مكونات الموضـوع جميعها فيفهم الطفل الكلمات بوصـفها أجزاء من الجمل، والجمل بوصـفها أجزاء من الفقرات، والفقرات بوصـفها أجزاء الموضـوع ؛ ثم يربط بينها في تكامل وتداخل ونظام متناســق لتكوين صــورة واضــحة عما يقرأ. (Al-saraj, 2021, 94) .

**ثانيًا: مستويات الفهم الرأسي، وتتضمن:**

- مسـتوى الفهم الحرفي: يعني فهم الكلمات والجمل والمعلومات والأحداث كما وردت صراحة في النص.
- مستوى الفهم الاستنتاجي: يقصد به قدرة الطفل على الربط بين المعاني واســتنتاج العلاقات بين الأفكار لفهم النص (Hasbaini, & Abdul Manan, 2017, 259 ) .
- مستوى الفهم النقدي: يقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة لغويًا ووظيفيًا وتقويمها من حيث جودتها ودقتها ومدى تأثيرها على القاريء وفقاً لمعايير مضبوطة ومناسبة.

- مستوى الفهم التذوقي: وُيعَّرف بأنه الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القاريء بما أحس به الكاتب، وهو سلوك لغوي يعبر به المتعلم عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص والخطة التي رسمها للتعبير عن فكرته. (فتحي محمود، ٢٠٢٢، ٣٤).
- مستوى الفهم الإبداعي: ويشير إلى استخدام الحقائق والمعلومات والمفاهيم للوصول إلى حلول جديدة لمشكلات وردت في النص أو التنبؤ بأفكار جديدة يمكن الحكم عليها بالصواب أو الخطأ.(آمال الناجي ، ٢٠١٩، ٧٨).

**مهارات الفهم القرائي لطفل الروضة:**

**أولاً: مهارات على مستوى الكلمة :**

- تحديد معاني بعض الكلمات.
- بيان العلاقة بين كلمتين ونوع هذه العلاقة.
- تحديد مضاد بعض الكلمات.
- القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة في المعنى. (مها سلامة، ٢٠١٩، ٢٤٨).

**ثانيًا: مهارات على مستوى الجملة:**

- تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها.
- نقد ما تتضمنه الجملة من معاني.
- ربط الجملة بما يناسبها من معان ونصوص.
- إدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة.
- القدرة على تصنيف الجملة وفق ما تنتمي إليه من مبادئ. ( عماد فاروق، وعادل عبد الله ، ٢٠١٨، ١٢٤).

**ثالثًا: مهارات على مستوى الفقرة:**

- وضع عنوان مناسب للفقرة.
- تحديد ما تهدف إليه الفقرة.
- تحديد الأهداف الأساسية في الفقرة.
- تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار و آراء.
- إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية غير معلنة.( بسمه الديب، ٢٠١٨، ٢٠) .

وهذا ما أشارت إليه دراسة (Sulayman, 2019) التي هدفت إلى وصف وتحديد مهارات الفهم القرائي اللازم توافرها لدى أطفال الروضة، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلاً من أطفال الروضة، استخدمت الدراسة كلاً من: المقابلة مع الوالدين أو أولياء الأمور، مقياس التعرف على الحروف الأبجدية والأرقام، واختبارات الفهم القرائي. توصلت الدراسة إلى أن جميع أطفال العينة قد أظهروا تقدمًا في مقياسي التعرف على الحروف والأرقام والكلمات المنفصلة، بينما عانى الأطفال من صعوبة في الإجابة عن أسئلة الاختبار الفرعي للكتابة؛ حيث لم يفهم أغلب الأطفال النص الذي قرأوه، و بينما تمكن بعض الأطفال من قراءة الحروف و الأرقام فقط، تمكن البعض الآخر من قراءة الكلمات والنص ككل، وفهم النص المقروء.

**النظريات المفسرة لمهارات الفهم القرائي لطفل الروضة:**

١-**النظرية البنائية لبياجيه:** تنص على أن التطور المعرفي لدى المتعلم يتم عن طريق التفاعل النشط بينه وبين بيئته، والتي تتطور شيئاً فشيئاً مع الوقت، كما يكتسب الطفل من خلالها المعرفة من خلال ثلاث عمليات، وهي التماثل والمواءمة والتنظيم وهي أدوات تفاعل الفرد مع البيئة، وهذا التطور يمر بأربع مراحل ثابتة ومتتابعة، وتتأثر بعوامل عدة وهي مرحلة ما

قبل العمليات Preoperational Stage وتبدأ هذه المرحلة عندما يتم الطفل السنة الثانية من عمره، وتنتهي بالسبع. (Al Seyabi, & Tuzlukova, 2015,85)

ومن خواص هذه المرحلة في بدايتها أن الطفل لايقوم بإجراءات كثيرة مثل تكوين المفاهيم وحفظ المادة وعدم القدرة على التصنيف، ويكون الطفل في هذه المرحلة أكثر إعتماداً البيئة من حوله ولايستطيع الطفل أن يتفاعل مع أكثر من شيء في نفس اللحظة بعقله، وتنظر إلى المتعلم بأنه يبني مهاراته بشكلٍ فعالٍ من خلال عملية التعلم كأن يبني أفكارًا جديدة أو المفاهيم القائمة على المعرفة الحالية والسابقة. (Al-Gharibi, 2016,34)

٢- **نظرية المخططات العقلية Schemata Theory :** تعتبر نظرية المخططات العقلية أحد النظريات الداعمة للفهم القرائي، وترجع جذورها إلى أفكار بياجيه عن التمثل والمواءمة من جهة ونظرية أوزبل للتعلم ذي المعني من جهة أخرى، وتركز نظرية المخططات العقلية على كيفية معالجة المعلومات في الدماغ، وتفسير كيفية استخدام القراء للمعرفة السابقة للفهم والتعلم من النص. (إكرام محمد، ٢٠١٨، ٨٩).

كما أنها عن بناء عقلي معرفي لتخزين المعلومات، وبرمجتها، وتنسيقها في آنٍ واحدٍ، كما تعد وسيلة للإدراك، ومرحلة سابقة له، وبمثابة الشبكة التي تخزن فيها المعلومات في شكل رموز وأنماط لها معنى من أجل تفسير وتنظيم واسترجاع المعلومات، فيحتفظ الطفل في الذاكرة بأعمال ومفاهيم ومواقف ومعارف مشتركة بينهما من خلال وضعها وتنظيمها في أطر معرفية، تنظم خبراته وتمكنه من استرجاع المعلومات عند الحاجة، وتعد الخبرات السابقة من أهم العناصر التي تؤثر علي الأطر المعرفية وتعلم القراءة، وعلى استيعاب المفاهيم الموجودة داخل النص.(عبد الله محمد، ٢٠٢١، ٧٠).

**المحور الثالث : المحاولات المنفصلة (DTT ):**

**مفهوم المحاولات المنفصلة : Concept of Discrete Trial**

عرفتها (أحمد مفلح، ٢٠٢١، ٥٢) أن المحاولات المنفصلة عبارة عن منهجية تربوية منظمة ومكثفة، تتكون من عدة خطوات هي: الإشارة، الحث، التوجيه، الاستجابة، النتيجة، والفاصل الزمني بين المحاولات، وهي استراتيجية من بين استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، فهي تركز على اكتساب الطفل للمهارة المطلوبة عبر التحكم في تسلسل الأحداث السابقة واللاحقة.

كما عرفها (Metsala,et al, 2022,358) بأنها أسلوب تدريبي ينطلق من مباديء تحليل السلوك التطبيقي، ويستخدم مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتنمية مهاراتهم المختلفة، ويعتمد نجاحه على عدة عوامل منها: أن يكون التدريب جزءًا من الحياة اليومية للطفل، وأن تكون بيئة التدريب متصفة بتهوية جيدة، وجلسة مريحة للطفل، فضلاً عن جاهزية الأدوات والمعززات المستخدمة في التدريب.

**عناصر المحاولات المنفصلة: Elements of Discrete Trial**

تقوم المحاولات المنفصلة على ثلاثة عناصر أساسية منبثقة من تحليل السلوك التطبيقي وهي المثير (Stimulus/Antecedent)، السلوك الاستجابي (Responsive Behavior)، النتيجة (Consequences)، وتتكون استراتيجيات التدريب من خلال المحاولات المنفصلة من خمس خطوات رئيسية هي كالتالي:

١- المثير القبلي (التميزي): ويتكون من الأشياء المتاحة في البيئة تؤدي إلى حدوث الاستجابة، وهذا يسمى بالمثير اللفظي Verbal stimulus ، فإذا استجاب الطفل للمثير القبلي بشكلٍ صحيحٍ يتبعه معزز كنتيجة لحدوث السلوك الاستجابي، ويصبح المثير (تمييزيًا).

٢- التلقين: هو مثير يهدف إلى مساعدة الطفل على الاستجابة بشكلٍ صحيحٍ بعد تقديم المثير القبلي التمييزي، وبالحصول على المزيد من التعزيز الإيجابي، مما يزيد من احتمالية حدوث السلوك مرة أخرى، وللتلقين أنواع عدة منها: الجسدي، واللفظي، المكاني، ويتم تحديد نوع التلقين المستخدم حسب قدرات الطفل وحاجاته وصعوبة المهارة التي المراد تنميتها وتحسينها (Murdock,et al, 2017, 89) .

٣- الاستجابة: وهي ما يصدر من خلال الطفل سواء بالكلام أو بالفعل، وتصنف في العادة على إنها استجابة صحيحة أو استجابة غير صحيحة، أو فشل في الاستجابة.

٤- النتيجة: هي المكافآت التي تهدف إلى إثارة دافعية الطفل للاستجابة، فإذا كانت استجابة الطفل صحيحةً، تكون إيجابيةً بالمدح المباشر أو تقديم نوع معين من الطعام أو ألعاب أو أي شيء مفضل للطفل، أما إذا كانت الاستجابة غير صحيحةً أو فشل في الاستجابة فتكون النتيجة تقديم تغذية راجعة مثل لا، أو النظر بعيدًا، أو عدم إعطائه المعزز، وهذا يسمى استراتيجية تصحيح الخطأ، وتعاد المحاولة لإعطاء الطفل فرصة أخرى، أما استمر الطفل في الاستجابة بشكلٍ غير صحيحٍ عنده نضطر إلى زيادة مستوى التلقين، وإذا لم ينجح الطفل بإعطاء أي استجابة صحيحة عندها نزيد من مستوى التلقين مرة أخرى ونعيد تقييم فعالية المعززات المستخدمة.(Korinik, & Polloway, 2020,72 .)

٥- فاصل زمني قصير: هو إجراء يحدث بعد حدوث النتيجة، مثل البدء بمحاولة منفصلة أخرى، والفترة الفاصلة بين المحاولات تكون ما بين (٣-١٠) ثوانٍ، وهي وقفة قصيرة بين المحاولات المتسلسلة لإعطاء الفرصة للطفل لكي يدرك أن ثمة محاولة واحدة انتهت، والسماح له للتحضير للمحاولة اللاحقة، كذلك فإن الفترة الفاصلة بين المحاولات تسمح بالتفاعل

مع ما يقدم للطفل من تعزيز، ويستمر التدريب على الهدف من خلال محاولات متعددة خلال عدة جلسات، وتتراوح عدد المحاولات ما بين (٥-٩) محاولات. (Laushey,et al, 2019, 128).

**رابعًا: استراتيجيات الاستجابة الجوهرية :**

تُعَد استراتيجيات الاستجابة الجوهرية (PRT) من التدخلات القائمة على الأدلة المسندة علميًا، والتي يتم تنفيذها في البيئة الطبيعية فهي شكل من أشكال التدخل السلوكي التي تهدف إلى تعليم الطفل استجابات سلوكية مناسبة من خلال التعديلات البيئية التي تسمح له بامتلاك مهارات وظيفية تمكنه من التكيف والتفاعل مع الآخرين. (Koegel & Koegel,2012:1)

**أهداف استراتيجيات الاستجابة الجوهرية :**

كما أن الهدف الأساسي من استراتيجية الاستجابة الجوهرية (PRT) هو حث الطفل على التطور وكذلك التركيز على بيئة العمل والتعزيز المباشر، مما يزيد من دافعية الطفل في حرية الاختيار وكذلك إتباع التعليمات؛ حيث إنه يمنح الطفل الفرصة لممارسة السلوك بدلاً من التعرض لموقفٍ ما والذي لا يمكنه التصرف فيه، لذلك فإن تطور السلوك لدى الطفل يسمح له بالاعتماد على ذاته بدلاً من الاعتماد على الآخرين وهذا بدوره يحفز التعليم الذاتي لدى الطفل.( بسمة الديب، ٢٠١٨، ٣٤).

**الاستراتيجيات المستخدمة في الاستجابة الجوهرية:**

١. **التحكم المشترك:** عملية مشاركة المعلمة للطفل ذي صعوبات التعلم في تحديد المهام التي سيكملها والتي سيؤديها بشكل مستقل. (Deringol, & Davaslıgil, 2020,28)

٢. **استخدام اختيارات المتعلم:** إن الطفل قد يختار اللعبة أو النشاط أو الأدوات...إلخ التي يفضلها أثناء القيام بالأنشطة وخاصة عند تعلم مهارة

جديدة، ويمكن أن يُســـأل الطفل عما يريد أن يكتب أو عن المكان الذي يجلس فيه أو اللون الذي يريد اســـتخدامه، ويمكن للطفل اختيار النشـــاط (ماذا تريد القراءة أم الكتابة؟)، ويمكن للمعلم والطفل أن يتناوبون في اختيار المهمة أو النشاط (المعلمة قد تختار نشاطًا واحدًا ليس مفضلاً للطفل مثل الكتابة وما يجب القيام به في حين سيختار الطفل بالطبع شيئًا يحبه مثل اللوحة التي سيتم الكتابة عليها)، واختيار الطفل ممكن أن يستخدم أيضًا بشـــكل فعال في تطوير اللغة والتواصـــل عن طريق إدخال كلمات، جمل، مفاهيم، جملة جديدة وصياغة الجملة باستخدام موضوع النقاش المفضل للطفل. (Kiziltas, 2019,1058)

٣. **تداخل المهام (المهام الجديدة والمهام التي ســـبق تعلمها):** إن تنوع المهام له تأثير إيجابي خلال جلســـات التعلم، تداخل المهام الجديدة مع المهام التي سبق تعلمها وإتقانها في نفس جلسة التعلم، حيث يتلقى الطفل تعزيزات لسلسلة من المحفزات المحددة والتي يمكن تصنيفها على أنها تعليمات صفية، ومن ثم سيكون لها نفس الموقف اتجاه المهمة التالية والتي رغم أنها الجديدة والأصـــعب يتم تضـــمنها في نفس فئة المحفزات التي تم مكافأتها من قبل وكذا تحديد المهارات التي ســـبق تعلمها وأتقنها للطفل ، وكذلك تحديد المهارات الجديدة المراد تعلمها للمتعلم. (فاطمة بريك، ٢٠٢٠، ١٤٨).

٤. **تعزيز محاولات الاستجابة:** هي استراتيجية قائمة على النتائج والتي يتم فيها مكافأة جميع المحاولات التي قد تمثل الاستجابة المستهدفة، وقد يعزز المعلم سلوك الطفل نفسه مباشرة ويزيد أيضًا من احتمال أن يشارك الطفل في المحاولات والتفاعلات المســـتقبلية، حيث يواجه المزيد من النجاح والتعزيز ، وتعد عملية تعزيز جميع المحاولات اللفظية وغير اللفظية الموجهة نحو الهدف، ويعزز الطفل على الاستمرار في المحاولة في الجلسات التالية

وتقليل الإحباط الذي يجعله لا ينجز المهمة، وتوفير التعزيز بعد محاولات الاستجابة الموجهة نحو الهدف الصحيح. (Susanne, 2018, 2972)

٥. **استخدام معززات طبيعية ومباشرة:** يُحدد المواد والأنشطة التي يمكن استخدامها كمعززات لاستجابات الطفل (على سبيل المثال يمكن للمعلم تقديم صندوق يحتوي على أدوات وعناصر محفزة للطفل مثل سيارات – مكعبات وإغلاق الصندوق بغطاء محكم الغلق، وبالتالي سيحاول الطفل فتح الصندوق ولكن عند عدم القدرة على فتحه ينظر الطفل الذاتوي للمعلم للحصول على المساعدة ولكن بعد قول الطفل "ساعدني" يبدأ المعلم بمساعدته، وربط المهارة المراد تعلمها بالمعزز. (Gastellanos, 2019,343)

٦. **الاستجابة للإشارات والمثيرات المتعددة:** يتسم الطفل بعدم القدرة على الاستجابة لعدة إشارات أو مثيرات متعددة أو متزامنة، فالأطفال ذوي صعوبات التعلم يتصفون بالانتقائية المفرطة للمثير، فهي تمتاز بالفشل من الاستفادة من كل الإشارات المهمة في الأوضاع التربوية، وهذا بدوره قد يؤثر بالسلب على السلوك الاجتماعي، وكذلك التعميم، واللغة، والتواصل، وهذا يعني أن الطفل يستجيب إلى عدد قليل جدًا من الإشارات في البيئة، وهذا يتداخل بشكلٍ عامٍ مع التعلم.(Jenniffer, et al, 2018,174) .

**فروض البحث:**

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال أفراد (المجموعة التجريبية) في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الفهم القرائي بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال أفراد (المجموعة التجريبية) في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر من إنتهاء تطبيق البرنامج) على مقياس مهارات الفهم القرائي.

**الإجراءات المنهجية للبحث:**

**أولاً: منهج البحث:**

تم اســـتخدام التصـــميم التجريبى الذي يعتمد على المجموعة الواحدة (التجريبية)، وهو تصميم يفترض فيه تحقيق التجانس بين المجموعة إلى حدٍ كبيرٍ، حيث يتم ضـبط المتغيرات التي يحتمل أن يكون لها تأثيرًا على نتائج البحث، ثم يتم قياس متغيرات البحث على المجموعة قبل تنفيذ البرنـامج ، ويفترض هنا ألا تكون هنـاك فروق دالـة بين المجموعـة في تلك المتغيرات، ثم يتم إدخال المتغير المستقل– البرنامج المقترح– على المجموعة التجريبية، ثم يتم القياس على المجموعة التجريبية بعد تنفيذ البرنـامج، ومن ثم يكون الفرق بين القياسين راجعاً إلى تأثير المتغير المستقل.

**أ-المتغير المستقل ويتمثل في:** برنامج تدريبي قائم على المحاولة المنفصلة والاستجابة الجوهرية.

**ب-المتغير التابع ويتمثل في:** مهارات الفهم القرائي.

**ج-المتغيرات المتداخلة التي يتم ضـــبطها:** العمر – الذكاء– ومســـتوى صعوبات التعلم النمائية– مهارات الفهم القرائي.

ويتم ذلك بعد تحقيق التجانس بين أفراد المجموعة التجريبية في متغيرات العمر – الذكاء، ثم يتم إدخال المتغير المسـتقل وحده – برنامج تدريبي قائم على المحاولة المنفصـلة والاسـتجابة الجوهرية – على المجموعة التجريبية، ثم يتم القياس على المجموعـة قبل وبعد تنفيذ البرنـامج، ومن ثم يكون فرق القياسين راجعًا إلى تأثير المتغير المستقل (البرنامج).

**ثانياً: إجراءات البحث الميدانية:**

انقسمت عينة البحث إلى:

**أولاً: عينة الخصائص السيكومترية:**

هدفت **عينة الخصائص السيكومترية** إلى الوقوف على مدى مناسبة الأدوات المستخدمة لمستوى أفراد العينة والتأكد من وضوح تعليمات الأدوات، والتأكد من وضوح البنود المتضمنة في أدوات البحث والتعرف على الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق والعمل على تلاشيها والتغلب عليها، إلى جانب التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة. ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث على عينة إستطلاعية يأتي وصفها فيما يلي:

**- اختيار الخصائص السيكومترية:**

روعي عند اختيار عينة الخصائص السيكومترية للبحث أن يتوافر فيها معظم خصائص العينة الأساسية للبحث، وقد تم الترشيح من قِبَل معلمات الروضة للأطفال الذين لديهم مؤشرات دالة على صعوبات التعلم من المجتمع الأصلي للعينة، والذي يتكون من (٢٨٩) طفلاً وطفلةً.

**- ثانياً : عينة البحث النهائية:**

تكونت العينة النهائية للبحث من (١٠) أطفال من ذوي صعوبات التعلم النمائية بالمستوى الثانى بالروضة (KG2)، وتراوحت أعمارهم من(٦-٧) سنوات، وبلغ متوسط أعمارهم (٦٣ شهرًا) بإنحراف معياري قدره ٢,٩٢، والذين تم اختيارهم لتطبيق البرنامج عليهم وذلك وفقا للأسس التالية:

**- أسس اختيار العينة :**

اتبعت الباحثة الخطوات التالية في تحديد عينة البحث النهائية:

١- طلبت الباحثة من معلمات الروضة الحاصلات على مؤهلات عليا في مجالات الطفولة المبكرة أو علم نفس والصحة النفسية ترشيح الأطفال الذين

لديهم مؤشـــرات دالة على صـــعوبات التعلم النمائية، حيث قامت الباحثة بالاعتماد على ترشيحات المعلمات للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

٢- قامت المعلمات بترشيح عدد (٥٤) طفلاً وطفلة من الأطفال الذين لديهم مؤشرات تدل على وجود صعوبات التعلم النمائية، ثم قامت الباحثة بتطبيق بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبة التعلم، على هؤلاء الأطفال فتحقق التشخيص على (٣٩) طفلاً.

٣- قامت الباحثة بتطبيق مقياس مهارات الفهم القرائي واختيار الأطفال ذات الدرجات المنخفضة علي مقياس مهارات الفهم القرائي.

٤- تكونت عينة البحث من (١٠) أطفال من ذوي صـعوبات التعلم النمائية في مرحلة الطفولة المبكرة ممن انطبقت عليهم المعايير التالية:

- أن يحصـــل الطفل على درجة تســـاوي أو أقل ٥٠% على أي من أبعاد بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبة التعلم.
- أن يكون المســـتوى الاجتماعي الاقتصـــادي الثقافي لأفراد العينة جميعاً متوسطاً.
- أن يكونوا ممن أمضـــوا ســـنة على الأقل بالروضـــة حتى يمكن للمعلمة الإجابة على بنود المقياس المستخدم في الكشف عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.
- ألا يعاني الأطفال من أى إعاقات جسمية أو عقلية أو انفعالية أو حسية .

ثم قامت باجراء التجانس بين مجموعة البحث في المتغيرات الديموجرافية والمتغيرات الأساسية وذلك على النحو التالي:

**أولاً: التجانس بين المجموعة التجريبية في المتغيرات الديموجرافية:**

قامت الباحثة بالتجانس بين المجموعة (التجريبية) قبل تطبيق البرنامج وذلك في متغيرات العمر الزمني، نســـبة الذكاء. ويوضـــح جدول (١)

متوســـطات ومجموع الرتب وقيمة (Z) ودلالتها للمجموعة التجريبية في متغيرات العمر الزمني، الذكاء .

**جدول (١)**

**المتوسطات والانحرافات المعيارية متوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) ودلالتها للتجانس بين المجموعة (التجريبية) في العمر الزمني ومستوى الذكاء**

| الأبعاد | المجموعات | المتوسط | الانحراف المعياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة مان ويتني | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العمر | تجريبية | ٦٣،٠٠ | ٨،٦١ | ١٠،٧٠ | ١٠٧،٠٠ | ٤٨،٠٠ | ٠،١٥٢ | غير دالة |
| الذكاء | تجريبية | ٩٥،٥٠ | ٢،١١ | ١٠،٢٥ | ١٠٢،٥٠ | ٤٧،٥٠ | ٠،١٩١ | غير دالة |

يتضــح من الجدول الســابق أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين المجموعة التجريبية في العمر والذكاء غير دالة إحصــائيًا، مما يشــير إلى عدم وجود فروق بين المجموعة، وبالنظر في الجدول السابق يتضح تقارب متوسطات المجموعة (التجريبية) في كلٍ من العمر الزمني ومستوى الذكاء .

**ثانياً: التجانس في أبعاد بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبة التعلم:**

كما قامت الباحثة بإيجاد تجانس بين المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس قائمة صـــعوبات التعلم النمائية – لدى المجموعة التجريبية والتي يبينها جدول (٢).

**جدول (٢)**

**متوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) ودلالتها للتجانس بين المجموعة (التجريبية) في أبعاد مقياس بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبة التعلم**

| الأبعاد | المجموعات | المتوسطات | الانحرافات المعيارية | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة مان ويتني | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي أو الإدراك الفونولوجي | تجريبية | ٩،٥٠ | ١،٢٦ | ١١،٧٠ | ١١٧،٠٠ | ٣٨،٠٠ | ٠،٩٣٦ | غير دالة |

| الأبعاد | المجموعات | المتوسطات | الانحرافات المعيارية | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة مان ويتني | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التعرف على الحروف الهجائية | تجريبية | ٨،٢٠ | ١،٠٣ | ١٠،١٠ | ١٠١،٠٠ | ٤٦،٠٠ | ٠،٣٢٠ | غير دالة |
| التعرف على الأرقام | تجريبية | ٨،٠٠ | ١،١٥ | ٨،٩٥ | ٨٩،٥٠ | ٣٤،٥٠ | ١،٢٣٣ | غير دالة |
| التعرف على الأشكال | تجريبية | ٩،١٠ | ١،١٠ | ١٢،٣٥ | ١٢٣،٥٠ | ٣١،٥٠ | ١،٤٧٧ | غير دالة |
| التعرف على الألوان | تجريبية | ٨،٨٠ | ١،١٣ | ١٢،٣٥ | ١٢٣،٥٠ | ٣١،٥٠ | ١،٤٨١ | غير دالة |

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس قائمة صعوبات التعلم النمائية، وهو ما يظهر بوضوح من خلال مقارنة المتوسطات والإنحرافات المعيارية في القياس القبلي، وهو ما يؤكد على تجانس المجموعة التجريبية.

**ثالثًا: تجانس المجموعة التجريبية من حيث أبعاد من حيث مهارات الفهم القرائي:**

قامت الباحثة بإيجاد التجانس بين متوسطات درجات الأطفال على مهارات الفهم القرائي باستخدام اختبار كا$^{2}$ كما يتضح في جدول (٣).

**جدول (٣)**

**دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال على مقياس مهارات الفهم القرائي**

| المتغيرات | المتوسط | الانحراف المعياري | كا$^{2}$ | مستوى الدلالة | درجة حرية | حدود الدلالة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | ٠،٠١ | ٠،٠٥ |
| التعرف على الكلمة وتضادها | ١٢,٠٥ | ١,١٩ | ١,٢٠٠ | غير دالة | ٦ | ١٦,٨١٢ | ١٢,٥٩٢ |
| التعرف على الفقرة من النص المقروء | ١٢,١٥ | ١,٠٨ | ١,٢٠٠ | غير دالة | ٦ | ١٦,٨١٢ | ١٢,٥٩٢ |
| تكملة الجملة بكلمة مناسبة | ١٢,٢٥ | ١,٠٦ | ١,٢٠٠ | غير دالة | ٦ | ١٦,٨١٢ | ١٢,٥٩٢ |

| المتغيرات | المتوسط | الانحراف المعياري | كا٢ | مستوى الدلالة | درجة حرية | حدود الدلالة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | ٠،٠١ | ٠،٠٥ |
| تحديد الأفكار من النص المقروء | ١٠,٦٠ | ١,٨١ | ١,٠٠ | غير دالة | ٥ | ١٥،٠٨٦ | ١١،٠٧٠ |
| التعرف على الجملة باستخدام الصور | ١٢,٤٠ | ١,٠٤ | ١,٠٠ | غير دالة | ٥ | ١٥،٠٨٦ | ١١،٠٧٠ |
| التنبؤ بأحداث القصة | ٨,٥٠ | ١,١٠ | ١,٢٠٠ | غير دالة | ٦ | ١٦,٨١٢ | ١٢,٥٩٢ |
| الدرجة الكلية | ٦٧,٩٥ | ٤,٦٢ | ١,٢٠٠ | غير دالة | ٦ | ١٦,٨١٢ | ١٢,٥٩٢ |

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الأطفال على مقياس مهارات الفهم القرائي، مما يشير إلى تجانس هؤلاء الأطفال حيث كانت قيم كا٢ غير دالة إحصائيًا.

**أدوات البحث:**

١- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء – الصورة الخامسة. تعريب صفوت فرج (٢٠١٦)

٢- بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبة التعلم. إعداد عادل عبد الله (٢٠١٦) .

٣- مقياس مهارات الفهم القرائي لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. (إعداد الباحثة).

٤- برنامج تدريبي قائم على المحاولة المنفصلة والاستجابة الجوهرية لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. (إعداد الباحثة).

**١- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء – الصورة الخامسة تعريب صفوت فرج (٢٠١٦):**

- **الهدف من المقياس:** يهدف مقياس ستانفورد بينيه بصورته الخامسة إلى تقديم صورة متكاملة عن القدرة العقلية للفرد (الذكاء) بصورتيه اللفظية وغير اللفظية، كما يقدم تقريرًا مفصلاً عن القدرات المعرفية المختلفة للفرد من حيث جوانب القوة والضعف بها (فيما يعرف بالصفحة المعرفية)، مما يساعد الفرد أو ولي أمره للوقوف على إمكانات الفرد وقدراته الفعلية، وبالتالي يمكن إستخدام النتائج في مجالات متعددة كوضع البرمج العلاجية والإرشادية أو التوجيه المهني وغيرها من الأغراض .
- **وصف الإختبار:** يطبق مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة بشكل فردي لتقييم الذكاء والقدرات المعرفية، وهو ملائم للأعمار من سن (٢:٨٥) سنة فما فوق، ويتكون المقياس الكلى من (١٠) إختبارات فرعية غير لفظية، لفظية، وتتدرج في الصعوبة عبر ستة مستويات، وهذه الإختبارات الفرعية تتجمع مع بعضها لتكون مقاييس أخرى هي:

**أ- مقياس نسبة ذكاء البطارية المختصرة :** ويتكون من إختبارى تحديد المسار (إختبار سلاسل الموضوعات وإختبار المفردات)، وتستخدم هذه البطارية في إجراء التقييم النيروسيكولوجي.

**ب-مقياس نسبة الذكاء غير اللفظية:** والتي ترتبط بالعوامل المعرفية الخمسة التي تقيسها الصورة الخامسة، ويستخدم هذا المجال في تقييم الأفراد العاديين وأيضًا الصم، وبعض الحالات الأخرى ذات الإعاقات اللغوية .

**ج-مقياس نسبة الذكاء اللفظية:** والتي ترتبط أيضًا بالعوامل المعرفية الخمسة، ويستخدم هذا المجال في تقييم العاديين، كما يطبق على بعض الحالات الخاصة التي تعاني من ضعف البصر أو مشكلات أخرى تحول دون تطبيق الجزء غير اللفظي، فيتم الاقتصار على الجزء اللفظي فقط .

**د-نسبة الذكاء الكلية للمقياس:** وهي ناتج جمع المجالين اللفظي وغير اللفظي .

- **زمن الإختبار:** يتراوح متوسط زمن تطبيق المقياس من ( ١٥-٧٥ ) دقيقة، ويعتمد هذا على المقياس المطبق .فتطبيق المقياس الكلى عادة ما يستغرق من ( ٤٥- ٧٥) دقيقة، في حين يستغرق تطبيق البطارية المختصرة من ( ١٥-٢٠ ) دقيقة، ويستغرق تطبيق المجال غير اللفظي والمجال اللفظي حوالى (٣٠) دقيقة لكل منهما .
- **التصحيح:** يتم تصحيح المقياس إلكترونيًا، حيث يقدم المقياس ثلاث نسب للذكاء، بالإضافة إلى المؤشرات العاملية الخمسة والصفحة المعرفية، كما يمكن تصحيح المقياس بشكل يدوي بإستخدام الجداول المعيارية الملحقة بالبطارية.
- **الخصائص السيكومترية للمقياس:** وقد تم تقنين هذه الصورة على (٤٨٠٠) فرداً تتراوح أعمارهم ما بين (٢) إلى (٨٥) عاماً في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد كانت معاملات الثبات مرتفعة، وتراوحت ما بين (٠،٩٥) إلى (٠،٩٨) للدرجة المركبة و(٠،٩٠) إلى (٠،٩٢) للعوامل، وما بين (٠،٨٤) إلى (٠،٨٩) للاختبارات الفرعية، كما تم حساب معاملات الصدق مع الصورة (ل- م) والصورة الرابعة من نفس المقياس ومقاييس وكسلر Wppsl- R. Walslll. Wlat ll. Wisclll.

وقد اقتبست الصورة الخامسة إلى العديد من لغات العالم، وقام صفوت فرج (٢٠١١) ومجموعة من الباحثين المتميزين بتعريب وتقنين الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد بينيه للذكاء على عينة ممثلة للمجتمع المصري بلغت قوامها ما يقرب من (٣٦٠٠) فردًا من كافة الأعمار من سن سنتين وحتى أكثر من ثمانين عاماً.

**٢- بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبة التعلم. إعداد: عادل عبد الله ( ٢٠١٦) :**

تم إعداد هذه القائمة نظراً لعدم وجود مقاييس على المستوى المحلي أو الإقليمي يمكن استخدامها لهذا الغرض، ولذلك فقد كانت هناك حاجة ملحة لتطوير بطارية لقياس بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة تهدف إلى التعرف على قصور المهارات قبل الأكاديمية لأولئك الأطفال، وهو ما دفعه إلى إعداد البطارية الحالية، والتي تضم خمسة مقاييس فرعية تمثل في مجملها بطارية اختبارات لأطفال الروضة في هذا المجال يتم من خلالها تحديد أطفال الروضة الذين يوجد لديهم قصورًا في المهارات ما قبل الأكاديمية تؤثر على اكتسابهم للمهارات الأكاديمية، وذلك عندما يلتحقون بالمدرسة الابتدائية ويشرعون في تلقي تعليمهم النظامي. وقد تم حساب الصدق والثبات الخاص بهذه البطارية وما تتضمنه من مقاييس فرعية، واتضح أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتداد بها. وتضم المقاييس الفرعية الخمسة التي تتألف منها هذه البطارية ما يلي: الوعي أو الإدراك الفونولوجي- التعرف على الحروف الهجائية - التعرف على الأرقام- التعرف على الأشكال- التعرف على الألوان.

ويتألف كل مقياس من هذه المقاييس الخمسة التي تتضمنها البطارية من عشرين عبارة تعكس ما يصدر عن الطفل من سلوكيات أو مظاهر سلوكية تعد بمثابة مؤشرات لقصور المهارات ما قبل الأكاديمية في هذا الجانب أو ذاك. وتدخل جميعها في إطار ما يعرف بالاكتشاف المبكر وهو الأمر الذي يؤدي بنا إلى التدخل المبكر، ويحتم علينا ذلك حتى نحد مما يترتب على أوجه القصور من آثار سلبية متعددة. وتعتبر هذه المقاييس بمثابة مقاييس فرز وتصفية يمكن من خلالها التعرف بدرجة كبيرة على أولئك الأطفال الذين تصدر عنهم مثل هذه السلوكيات، وذلك على أثر

حصـــولهم على أقل من ٥٠% من الدرجات المخصـــصـــة لأي من هذه المهارات. أما إذا كانت الدرجة التي يحصـل الطفل عليها تسـاوي ٣٠% أو أقل فإن ذلك يعد دليلاً قوياً على أنه يعتبر من المعرضـين لخطر صـعوبات التعلم، ووجود قصـــور لديه في اكتســـاب المهارات الأكاديمية وذلك عندما يلتحق بالمدرسة الابتدائية.

هذا ويوجد أمام كل عبارة اختياران هما (نعم، لا) تحصـــل على (١، صفر) على التوالي حيث تسير العبارات في الاتجاه الإيجابي فتصبح الدرجة " صـفر " بذلك هي التي تدل على القصـور. وبذلك كلما قلت الدرجة التي يحصل الطفل عليها في أي مقياس فرعي عن ٥٠% من درجته التي تتراوح بين صفر – ٢٠ يصبح ذلك بمثابة مؤشرًا أو منبئًا بصعوبات تعلم وقصورًا في الجانب الأكاديمي لاحقاً لهذا الطفل، وبالتالي فإن ذلك يعتبر اكتشـــافاً مبكراً للحالة.

وقد قام معد البطارية بحساب الخصـائص السـيكومترية للبطارية حيث أسفرت النتائج الخاصة بذلك عن أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتداد بها، وهو ما أكدته نتائج صـدق المحتوى حيث تمت صـياغة عباراتها في إطار ذلك التصـــنيف لتلك المهارات الســـابقة على المهارات الأكاديمية، والتي تعرف بالمهارات قبل الأكاديمية وهو التصـنيف الذي قدمه العديد من العلماء في هذا المجال أمثال تورجســـين Torgesen، وليرنر Lerner وفورمان Foorman، وغيرهم.

كما أنه قد أبقي فقط على العبارات التي نالت ٩٠ % على الأقل من إجماع المحكمين عليها، وهو ما يؤكد على صـــدق المحكمين، كذلك فقد تراوحت قيم الصـدق التلازمي باسـتخدام أدوات اللعب وفق إجراءات محددة وذلك بعد عرضـها على المحكمين واستخدامها في العديد من الدراسات التي قمنا بإجرائها كمحك خارجي بين ٠،٧٢٥٠ –٠،٩٣١٠ وذلك للمقاييس الفرعية المتضمنة وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى ٠،٠١.

كما تراوحت قيم (ت) الدالة على الصـــدق التمييزي عند المقارنة بين مجموعة من الأطفال المعرضـين لخطر صـعوبات التعلم بالروضـة وأقرانهم العاديين (ن = ٢٧ لكل مجموعة) بين ٩،٦٩-١٢،٦٢. وهي قيم دالة عند ٠،٠١. أما بالنســـبة للثبات على الجانب الآخر فقد تراوحت قيم التجزئة النصـفية بطريقة سـبيرمان- براون Spearman-Brown للمقاييس الفرعية بين ٠،٦٨٣- ٠،٨٩٢ وتراوحت قيم معامل ألفا لتلك المقاييس الفرعية بين ٠،٧٧٤ – ٠،٩٤٥ .

كما قام معد المقياس باستخدام العديد من الأساليب المختلفة التي تؤكد نتائجها في مجملها أن هذه المقاييس الفرعية الخمسـة لبطارية المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضـــة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتداد بها. وقد تمثلت هذه الأســـاليب في معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سيبرمان وبراون وجتمان.

وكانت النتائج كما يوضـــحها الجدول التالي والذي يتضـــح منه أن قيم معاملات الثبات بالطرق المختلفة تنحصر بين ٠،٥٩٦ – ٠،٩٨٠ بالنسبة لأفراد العينة، وهي قيم دالة عند ٠،٠١ وهو ما يؤكد أن بطارية المهارات قبل الأكاديمية بمكوناتها الفرعية تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات. كما تراوحت قيم (ر) الدالة على الاتســـاق الداخلي وذلك بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه بين ٠،٥٧ – ٠،٩٥ وهي جميعاً قيم دالة عند ٠،٠١ وهو الأمر الذي يؤكد على ثبات مقاييس هذه البطارية.

وقد قامت الباحثة في البحث الحالي بحساب الخصائص السيكومترية للبطارية باستخدام الطرق التالية:

**أ- صدق المحك الخارجي:**

قامت الباحثة بحساب صدق المحك الخارجي لبطارية المهارات ما قبل الأكاديمية عن طريق حساب معامل الارتباط بين أداء الأطفال (ن= ٣٠) على البطارية وأدائهم على ومقياس قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة إعداد/ أحمد عواد (١٩٩٤)، وبلغ معامل الارتباط ٠،٨٣٠ وهو معامل دال إحصائيًا عند مستوى ٠،٠١ ويعزز الثقة في صدق البطارية للاستخدام مع عينة الدراسة الحالي.

**ب- الثبات:**

قامت الباحثة في البحث الحالي بحساب ثبات بطارية المهارات ما قبل الأكاديمية باستخدام الطرق التالية:

- **معادلة كودر ريتشاردسون:** وذلك على عينة بلغت (٣٠) من المفحوصين، وذلك لأن المقياس على ميزان ثنائي ومن ثم يصلح هذا النوع من أنواع معادلات حساب الثبات وكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (٤).

**جدول (٤)**

**معاملات ثبات ألفا لكرونباخ بطارية المهارات ما قبل الأكاديمية**

| الأبعاد | ألفا كرونباخ |
|---|---|
| مهارة الوعي أو الإدراك الفونولوجى | ٠،٨٣٠ |
| مهارة التعرف على الحروف الهجائية | ٠،٧٨٤ |
| مهارة التعرف على الأرقام | ٠،٧٩٢ |
| مهارة التعرف على الأشكال | ٠،٧٦٦ |
| مهارة التعرف على الألوان | ٠،٨٤٠ |

يتضـح من الجدول السـابق أن معامل الثبات للمقياس ككل ٠،٨١٠، وهو معامل عال ويشير إلى أن المقياس يتمتع بقدرٍ عالٍ من الثبات.

- **طريقة إعادة التطبيق:** وذلك على عينة بلغت (٣٠) من المفحوصـين بفاصل زمني أسبوعين، وكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (٥).

**جدول (٥)**

**معامل ثبات ألفا كرونباخ بعد إعادة التطبيق**

| الأبعاد | إعادة التطبيق |
|---|---|
| مهارة الوعي أو الإدراك الفونولوجى | ٠،٧٠٥ |
| مهارة التعرف على الحروف الهجائية | ٠،٧٧٥ |
| مهارة التعرف على الأرقام | ٠،٧٦٨ |
| مهارة التعرف على الأشكال | ٠،٧٩٥ |
| مهارة التعرف على الألوان | ٠،٨٠١ |

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات إعادة التطبيق للمقياس ككل ٠،٨٦٠، وهو معامل عال ويشـير إلى أن المقياس يتمتع بقدرٍ عالٍ من الثبات.

**٣- مقياس مهارات الفهم القرائي (إعداد الباحثة):**

قامت الباحثة باعداد مقياس مهارات الفهم القرائي من خلال الخطوات التالية:

**خطوات إعداد المقياس:**

مر بناء المقياس بعدة خطوات:

أ- **مبررات تصـميم المقياس:** هناك العديد من الأسـباب التي دعت إلى تصـميم المقياس منها قلة وجود بعض المقاييس المسـتخدمة لقياس مهارات الفهم القرائي، وتفضـيل الباحثة تصـميم مقياس خاص به للاسـتخدام في الدراسة الحالية.

ب-**اجراءات إعداد وتصميم المقياس:** تتكون عملية إعداد وتصميم المقياس المصمم للبحث الحالي من (٥) خطوات كل خطوة من هذه الخطوات تشتق من الخطوة التي تسبقها وتمهد للخطوة التي تليها، حتي تترابط جميع الخطوات ويصبح العمل متكامل وفي صورته النهائية، ويمكن من خلال الشكل التالي توضيح تلك الخطوات:

**شكل (١) يوضح خطوات التخطيط لتصميم المقياس**

- **الخطوة الأولى: الاطلاع على العديد من المقاييس التي تناولت مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال وبعض الدراسات السابقة:**

اطلعت الباحثة على ما أُتيح لها من إطار نظري، ودراسات سابقة وبحوث ومراجع عربية وأجنبية وبعض الآراء المتعلقة بموضوع البحث ومجموعة من المقاييس والاختبارات التي تناولت مهارات الفهم القرائي لدي الأطفال، من أجل التعرف على الطرق والأدوات المستخدمة في قياس الفهم القرائي والاستفادة منها في صياغة العبارات التي تناسب كل بُعد من الأبعاد.

- **الخطوة الثانية: الأسس الفلسفية والنفسية لتصميم المقاييس:**

راعت الباحثة طبيعة عينة البحث وما تواجهه من صعوبات وكذا القائمين على رعايتهم، كما حاولت أن يكون المقياس بسيطًا في محتواه ويعبر عن الامكانيات الحقيقة لهذه الفئة. كما راعت أن يكون عدد العبارات

وطول المقياس ودقة عباراته سعت الباحثة في صياغة العبارات في صورتها الأولية أن تكون سـهلة، وواضـحة، وقصـيرة، ولا تحمل أكثر من معنى وأن تقيس ما وُضِعَت لقياسه دون غموض، وأن تكون الاستجابة مفيدة وقصيرة.

- **الخطوة الثالثة: صياغة أبعاد وبنود المقياس:**

بعد إطلاع الباحثة على المقاييس السـابقة والإطار النظري واللقاءات والمقابلات التي عقدتها الباحثة مع الأطفال والقائمين على رعايتهم، قامت الباحثة بتحديد أبعاد المقياس وصـياغة بنود المقياس: وفقًا لمكونات مهارات الفهم القرائي . وقامت الباحثة ببناء الصـورة المبدئية لمقياس مهارات الفهم القرائي. وهذه الأبعاد هي:

**جدول رقم (٦)**

**أبعاد مقياس مهارات الفهم القرائي وعبارات كل بعد**

| الأبعاد | عدد العبارات |
|---|---|
| التعرف على معنى الكلمة وتضادها | ١٠ |
| التعرف على الفقرة من سياق النص المقروء | ١٠ |
| تكملة الجملة بكلمة مناسبة | ١٠ |
| تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية من النص المقروء | ٨ |
| التعرف على الجملة باستخدام الصور | ١٠ |
| التنبؤ بأحداث القصة | ٧ |
| **الاجمالي** | **٥٥** |

- **الخطوة الرابعة: حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**أولاً: الصدق:**

استخدمت الباحثة عدة طرق للتأكد من صدق الفهم القرائي وذلك على النحو التالي:

أ- **صـــدق المحك الخارجي:** قامت الباحثة بحســـاب معامل الارتباط بين مهارات الفهم القرائي ومقياس الفهم القرائي من إعداد (دعاء حسن ،٢٠١٧) وقد بلغ معاملات الارتباط ٠,٦٢٤ وهو ما يؤكد على صـــدق المقياس وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

ب-**الاتساق الداخلي للعبارات:** قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه العبارة، كما هو مبين في جدول (٧) .

**جدول (٧)**

**معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل بعد(ن=٣٠)**

| التعرف على معنى الكلمة وتضادها | | التعرف على الفقرة من سياق النص المقروء | | تكملة الجملة بكلمة مناسبة | |
|---|---|---|---|---|---|
| م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
| ١ | **٠,٦٠١ | ١ | **٠,٥١٣ | ١ | **٠,٦٣٧ |
| ٢ | **٠,٥٢١ | ٢ | **٠,٧٢٠ | ٢ | **٠,٧٤١ |
| ٣ | **٠,٦٨٧ | ٣ | **٠,٧٤٧ | ٣ | **٠,٧٣٤ |
| ٤ | **٠,٧١١ | ٤ | **٠,٧٣٦ | ٤ | **٠,٧٠١ |
| ٥ | **٠,٧٣٢ | ٥ | **٠,٧٠٢ | ٥ | **٠,٧١٢ |
| ٦ | **٠,٥٦٦ | ٦ | **٠,٥٦٦ | ٦ | **٠,٥٤٣ |
| ٧ | **٠,٥٨٧ | ٧ | **٠,٥٨٢ | ٧ | **٠,٥٨٤ |
| ٨ | **٠,٧١١ | ٨ | **٠,٧٢١ | ٨ | **٠,٧١١ |
| ٩ | **٠,٧٣٢ | ٩ | **٠,٥٦٢ | ٩ | **٠,٦١٢ |
| ١٠ | **٠,٥١١ | ١٠ | **٠,٥٢٠ | ١٠ | **٠,٥٦١ |
| تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية من النص المقروء | | التعرف على الجملة باستخدام الصور | | التنبؤ بأحداث القصة | |
| ١ | **٠,٦٣٥ | ١ | **٠,٧٨٤ | ١ | **٠,٧٨٤ |
| ٢ | **٠,٦٨٢ | ٢ | **٠,٨٦٩ | ٢ | **٠,٨٦٩ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | **٠,٦٩١ | ٣ | **٠,٧١٨ | ٣ | **٠,٧١٨ |
| ٤ | **٠,٥٦٦ | ٤ | **٠,٨٥٧ | ٤ | **٠,٨٥٧ |
| ٥ | **٠,٦٠٧ | ٥ | **٠,٦٣٧ | ٥ | **٠,٦٣٧ |
| ٦ | **٠,٥٤٤ | ٦ | **٠,٥٢٣ | ٦ | **٠,٥٢٣ |
| ٧ | **٠,٦٣٤ | ٧ | **٠,٦١٢ | ٧ | **٠,٦١٢ |
| ٨ | **٠,٥١٦ | ٨ | **٠,٥٧٦ | | |

**معامل الارتباط دال عند مستوى ٠,٠١ ن=٣٠ ≥ ٠،٤٤٩ وعند مستوي ٠,٠٥≥٠،٣٤٩**

يتضـــح من الجدول الســـابق أن جميع معاملات ارتباط العبارات ترتبط ارتباطاً دالا إحصـــائيًا بالبعد الذي تنتمي إليه وجميعها دالة إحصـــائيًا عند مستوى ٠،٠١.

**الاتســـاق الداخلي لأبعاد المقياس:** وذلك عن طريق حســـاب الارتباطات الداخلية للأبعاد الأربعة للمقياس، كما تم حســـاب ارتباطات الأبعاد الثلاثة بالدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في جدول (٨).

**جدول (٨)**

**الارتباطات الداخلية بين أبعاد مقياس مهارات الفهم القرائي وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس(ن=٣٠)**

| الأبعاد | تحديد العلاقة بين المفردات | التمييز بين المفرد والجمع | تكملة الجملة بكلمات معطاة | التوفيق بين الكلمات لتكوين جملة | تحديد العلاقة بين المفردات |
|---|---|---|---|---|---|
| التعرف على معنى الكلمة وتضادها | – | – | – | – | – |
| التعرف على الفقرة من سياق النص المقروء | **٠,٥٣٦ | – | – | – | – |
| تكملة الجملة بكلمة مناسبة | **٠,٤٥١ | **٠,٦٩٨ | – | – | – |
| تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية من النص المقروء | **٠,٥٦٦ | **٠,٥٦٦ | **٠,٥٦٦ | – | – |

| الأبعاد | تحديد العلاقة بين المفردات | التمييز بين المفرد والجمع | تكملة الجملة بكلمات معطاة | التوفيق بين الكلمات لتكوين جملة | تحديد العلاقة بين المفردات |
|---|---|---|---|---|---|
| التعرف على الجملة باستخدام الصور | **٠,٦٨٧ | **٠,٦٨٧ | **٠,٦٨٧ | **٠,٥٤٧ | – |
| التنبؤ بأحداث القصة | **٠,٥٦٦ | **٠,٥٦٦ | **٠,٥٦٦ | **٠,٦٤٠ | – |
| الدرجة الكلية | **٠,٦٤٧ | **٠,٥٣٦ | **٠,٧٦٤ | **٠,٦٧٨ | **٠,٦٧٤ |

**معامل الارتباط دال عند مستوى ٠,٠١ ن=٣٠ ≥ ٠،٤٤٩ وعند مستوي ٠,٠٥≥٠،٣٤٩**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد الخمسة لمقياس مهارات الفهم القرائي ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائيًا بالدرجة الكلية وترتبط ببعضها البعض ارتباطاً إحصائيًا وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠،٠١.

**ثانياً: الثبات:**

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس مهارات الفهم القرائي باستخدام الطرق التالية:

**(أ) معادلة كودر ريشاردسون:** وذلك على عينة بلغت (٣٠) من المفحوصين، وكانت النتائج كما هي ملخصة في جدول (٩).

**جدول (٩)**

**معاملات ثبات كودر ريتشاردسون (٣٠)**

| الأبعاد | ألفا كرونباخ |
|---|---|
| التعرف على معنى الكلمة وتضادها | ٠,٧٩٥ |
| التعرف على الفقرة من سياق النص المقروء | ٠,٧٨٣ |
| تكملة الجملة بكلمة مناسبة | ٠,٧١٦ |
| تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية من النص المقروء | ٠٧٨٦ |
| التعرف على الجملة باستخدام الصور | ٠,٧٢٣ |
| التنبؤ بأحداث القصة | ٠,٧٦٥ |
| الدرجة الكلية | ٠،٨١١ |

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ثبات الأبعاد الخمسة لمقياس الفهم القرائي كانت مرتفعة وهو ما يعزز الثقة في المقياس.

**(ب) طريقة إعادة التطبيق:** قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط القياسين اللذان تم الانتهاء بفاصل زمني قدره أسبوعين على عينة الدراسة الاستطلاعية وكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة في جدول (١٠).

**جدول (١٠)**

**معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق ن= ٣٠**

| الأبعاد | إعادة التطبيق |
|---|---|
| التعرف على معنى الكلمة وتضادها | ٠,٧٦٧ |
| التعرف على الفقرة من سياق النص المقروء | ٠,٧٣٩ |
| تكملة الجملة بكلمة مناسبة | ٠,٧٣٠ |
| تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية من النص المقروء | ٠,٧٨٠ |
| التعرف على الجملة باستخدام الصور | ٠,٧٦٥ |
| التنبؤ بأحداث القصة | ٠,٧٧٤ |
| الدرجة الكلية | ٠,٨١٢ |

يتضح من الجدول السابق(١٠) أن جميع معاملات ارتباط المقياس بين التطبيقين جاءت مرتفعة ومطمئنة للاستخدام في الدراسة الحالية.

- **الخطوة الخامسة: التعليمات وطريقة التصحيح :**

**[أ] التعليمات:**

أُعطيت التعليمات التالية لمن يقوم بتطبيق المقياس:

- ملء البيانات الخاصة بالمستجيب.
- قراءة المقياس أولاً قبل تطبيقه.
- لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

- لا تترك عبارات بدون اجابة.

**[ب] طريقة التصـــحيح:** تقدر الدرجة على المقياس وفقًا لميزان التصـــحيح الثنائي (١-٢) وفقًا للجدول التالي:

**جدول ( ١١)**

**أبعاد وأرقام عبارات المقياس**

| الأبعاد الأساسية | عدد العبارات | الدرجة الصغرى | الدرجة العظمى |
|---|---|---|---|
| التعرف على معنى الكلمه وتضادها | ١٠ | ١٠ | ٢٠ |
| التعرف على الفقرة من سياق النص المقروء | ١٠ | ١٠ | ٢٠ |
| تكملة الجملة بكلمة مناسبة | ١٠ | ١٠ | ٢٠ |
| تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية من النص المقروء | ٨ | ٨ | ١٦ |
| التعرف على الجملة باستخدام الصور | ١٠ | ١٠ | ٢٠ |
| التنبؤ بأحداث القصة | ٧ | ٧ | ١٤ |
| الدرجة الكلية | ٥٥ | ٥٥ | ١١٠ |

**[ج] تفسـير الدرجات:** تفسـر الدرجة المنخفضـة بانخفاض مسـتوى مهارات الفهم القرائي لدي الطفل بينما تعني الدرجة المرتفعة ارتفاع مســتوى مهارات الفهم القرائي لدي الطفل.

**(٤) برنامج تدريبي قائم على المحاولة المنفصـلة والاسـتجابة الجوهرية لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صـــعوبات التعلم النمائية. إعداد (الباحثة) :**

- **وصف البرنامج :**

تم إعداد برنامج مخطط ومنظم قائم على التدريب من خلال المحاولة المنفصــلة (DTT ) والاســتجابة الجوهرية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صـــعوبات التعلم النمائية، وفقاً لمجموعة من الخطوات

المحددة والمنظمة يستند في أساسها على النظريات التي راعت تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

لتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي قائم على المحاولة المنفصلة والاستجابة الجوهرية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية وفق الخطوات التالية:

- **تحديد فلسفة البرنامج :**

- استندت الباحثة في بنائها للبرنامج على نظرية بياجيه في تفسير الفهم القرائي للطفل، وافترض بياجيه من خلالها أن التطور المعرفي لدى الطفل يتم عن طريق التفاعل النشط بينه وبين بيئته، والتي تتطور شيئًا فشيئًا مع الوقت، كما يكتسب الطفل من خلالها المعرفة من خلال ثلاث عمليات، وهي التماثل والمواءمة والتنظيم وهي أدوات تفاعل الفرد مع البيئة، وهذا التطور يمر بأربع مراحل ثابتة ومتتابعة.

- كما استندت الباحثة أيضًا على الأسس العلمية للنظرية السلوكية الإجرائية، حيث يعتمد على فهم السلوك المستهدف وتحديده وقياسه، ومن ثم تنمية وتطوير السلوك المستهدف والذي يتمثل في (مهارات الفهم القرائي) باستخدام الفنيات السلوكية الملائمة لهذا الغرض وذلك من خلال المحاولة المنفصلة والاستجابة الجوهرية.

- تم بناء البرنامج بالاستناد إلى مفاهيم مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال، والاستفادة من هذه المفاهيم في صياغة الأنشطة التعليمية التي يتم عرضها من خلال استخدام المحاولة المنفصلة والاستجابة الجوهرية.

- الاطلاع على الدراسات السابقة فيما يخص البرامج المستخدمة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ كما اعتمدت الباحثة خلال إعدادها للبرنامج على عدة مصادر، تمثلت في الاطلاع على العديد من البرامج التي تستخدم المحاولة المنفصلة والاستجابة الجوهرية وأساليب التقييم التي صممت

للأطفال بصـفة عامة ومهارات الفهم القرائي بصـفة خاصـة، والدراسـات السـابقة التي تناولت برامج الأطفال ذوي صـعوبات التعلم النمائية، وكذلك الإطار النظري والتراث السيكولوجي للبحث.

- الاطلاع على العديد من الكتب والمراجع العربية والأجنبية مما أسهم في إعداد البرنامج والبحث الحالي منها: دراسة الثبيتي (٢٠١٨)، الرشيدي (٢٠١٨)، زين الدين (٢٠١٨)، الزراع (٢٠١٨) مصطفى (٢٠١٨)، Cusimano, (2018) Coster, & Khetani, ،Beitchman, (2018) (2018)، Belva,& Matson,(2018)، العشماوي (٢٠١٩)، Chiang, et.al, (2019)، من أجل تحديد الوقت اللازم لكل نشاط والأدوات التي يمكن استخدامها في تنفيذ أنشطة البرنامج، وكذلك الإجراءات والاستراتيجيات التي يجب إتباعها لتحقيق الأهداف العامة، والخاصة بكل نشاط.

**أسس بناء البرنامج:**

يعتمد البرنامج على اسـتخدام المحاولة المنفصـلة والاسـتجابة الجوهرية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صـعوبات التعلم النمائية، وراعت الباحثة الجوانب التالية:

- أن يكون محتوى القصـص والعبارات والكلمات والنصـوص مصـورة وتقدم من خلال الأنشطة والمهارات التي تتناسب مع قدرات الطفل.
- تتناسـب الموضـوعات والمحتوى المصـور المقدم للطفل مع خبرات الطفل المعرفية والحياتية.
- التدرج في مستويات الفهم القرائي من السهل إلى الصعب بداية من الكلمة ثم العبارة ثم النص.
- الفهم القرائي لمحتوى النص المقروء من خلال تقسـيم الأطفـال إلى مجموعات صغيرة، ثم بعد ذلك القراءة الفردية لكل طفل بمفرده.
- استخدام استراتيجيات الفهم القرائي مع الطفل من خلال المحاولة المنفصلة والاستجابة الجوهرية.

**أهداف البرنامج:**

هدف برنامج البحث الحالي إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية من خلال برنامج تدريبي قائم على المحاولة المنفصلة والاستجابة الجوهرية بحيث يصل الطفل إلى أقصى ما تسمح به قدراته لتنمية مهارات الفهم القرائي.

**الأهداف الإجرائية والسلوكية :**

- تنمية خبرات المشاركة والتعاون، وتنمية مهارات الفهم القرائي عن طريق اكساب الطفل بعض المعارف والمعلومات عن نفسه وعن أسرته.
- تنمي الحواس المختلفة ( استشارة – تمييز – تذكر )، وتنمية التآزر البصري الحسي.
- ينمى قدرة الطفل على الانتباه، ويكتسب الأطفال مهارة التعامل مع الآخرين، ويتقبل الطفل آراء الآخرين.
- يسمى الطفل بعض الطيور، والأشكال، والألوان، وبعض أدوات النظافة، ويقلد الطفل الحركات المطلوب منه بطريقة صحيحة.
- ينمى التعبير اللفظي السليم للأطفال، وينصت الطفل لسماع قصة بسيطة.
- يشارك زملائه في ممارسة الأنشطة اللعب ويتعاون مع الآخرين.
- يستمع الطفل للمعلمه باهتمام ويقظة أثناء قراءتها للنص، ويميز الطفل الكلمات الجديدة المتضمنة للقصة المصورة.
- يربط الطفل بين الكلمات المقروءه والجمل والصور المناسبة لها، كما يميز بين الكلمات والجمل المتماثلة.
- يتنبأ الطفل بمعاني الكلمات الجديدة من السياق المقروء، ويظهر الطفل فهمه لمعاني الكلمات الجديدة.
- يحدد الطفل أوجه التشابه بين الجمل المتضمنة لمشاهد القصة المصورة، ويعبر الطفل عن صور القصة تعبيرًا شفهيًا سليمًا.

- يحدد الطفل الشخصيات الرئيسية بالقصة وصفاتها، ويستنتج الأفكار الرئيسية والفرعية بالنص المقروء، ويجيب الطفل على تساؤلات المعلمة قبل وأثناء وبعد القراءة.
- يشارك الطفل في طرح الأسئلة حول موضوع الكتابة أو القصة، ويبدي الطفل رأيه في المواقف الواردة في القصة، ويتنبا الطفل بما سيحدث في بعض المواقف الواردة في القصة، يقرأ الطفل القصة بمفرده.

**الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج :**

- **النمذجة:** هي أسلوب تعليمي تقوم الباحثة بعرضه باستخدام برنامج تدريبي قائم استخدام المحاولة المنفصلة والاستجابة الجوهرية لتنمية مهارات الفهم القرائي، لتشجيع الطفل على أداء السلوك نفسه متخذًا من سلوك النموذج في الفيلم التعليمي مثالًا يحتذى به، والتعلم بالنموذج أسلوب مناسب لتطوير مهارات الفهم القرائي المطلوب، كما يمكن استخدام هذا الأسلوب في تعليم وتطوير المهارات الأخرى.
- **لعب الدور:** تعد استراتيجيات لعب الدور من بين آليات التعلم الفعالة بما توفره من فرص مشاركة الأطفال للمواقف المختلفة إذا أتيحت لهم فرص التمثيل وتقمص الأدوار وممارسة المحاكاة والتقليد في إطار اللغة الشفاهية والتعبير الحركي الصادق. وهو بشكل مبسط شكل من أشكال السيكو دراما، وفيه يقوم الأطفال بتمثيل أدوار بسيطة. (Blocher,2017,69)
- **التقليد والمحاكاة:** هي تلك المحاولات الشعورية أو اللا شعورية التي تتم من قبل الطفل لإعادة أو تكرار سلوكيات يدركها، وذلك من خلال ملاحظته للآخرين، ويبدأ في تقليد ومحاكاة الآخرين وبمرور الوقت يصبح قادرًا على التنبؤ بسلوكهم فيما بعد.
- **التعزيز:** يعتبر أسلوب التعزيز من الأساليب الفعالة في تعديل سلوك الأطفال وفي عملية التعلم لأشكال جديدة من السلوك الإنساني، وغالبًا ما

يتم استخدام أسلوب التعزيز في الأسرة والروضة، من أجل تقوية العلاقة بين المثيرات والاستجابات، وتصنف أساليب التعزيز إلى إيجابية وسلبية. وسوف يتم التركيز هنا التعزيز الإيجابي لفعاليته في التدريب على مهارات الفهم القرائي.

- **صدق البرنامج (صدق المحكمين) :**

بعد صياغة محتوى أنشطة البرنامج تم عرض البرنامج على (١١) من الاستاذة المتخصصين في التربية وعلم النفس والصحة النفسية، وذلك لمعرفة آرائهم حول محتوى الأنشـــطة وحدودها الزمنية والفنيات والأدوات التي تحتويها، ومعرفة مدى مناسبة الأنشطة والتدريبات التي يتضمنها البرنامج، ومدى مناسبتها للأهداف الخاصة بالبرنامج.

عرض البرنامج بعد الانتهاء من بنائه في صيغته الأولية على مجموعة من أصحاب الخبرة والاختصاص في مجالات التربية والإرشاد وعلم النفس التربوي، وذلك للتأكد من ملائمة البرنامج وصدق محتواه وصلاحية الأهداف والاستراتيجيات التي تُستخدم، وكذلك عدد الأنشطة والمدة الزمنية اللازمة له، وإجراء التعديلات اللازمة بعد التحكيم بالإضافة أو الحذف.

**رابعاً: إجراءات البحث :**

تم إجراء البحث وفقاً للخطوات التالية:

- مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة وتحديد الفروض الأساسية للبحث وطرق جمع البيانات المناسبة لهذه الفروض.
- إعداد وتجهيز أدوات البحث وقامت الباحثة بمراجعة الأدوات والدراسات السابقة على الصعيد العربي والأجنبي حول مهارات الفهم القرائي، وبناءً على هذه المراجعة، قامت الباحثة ببناء مقياس مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

- بناء البرنامج التدريبي القائم على المحاولات المنفصلة (DTT ) والاستجابة الجوهرية في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة والاطلاع على عدد من البرامج التي صممت لهذه الفئة.
- تم حساب الخصائص السيكومترية للأدوات من صدق وثبات على عينة البحث الاستطلاعية التي تماثل عينة البحث الأساسية.
- بعد الاطمئنان على الخصائص السيكومترية للأدوات وسلامة البرنامج وصلاحيته لتحقيق أهدافه، تم تطبيق القياس القبلي لتحديد مستوى الأطفال.
- تنفيذ البرنامج التدريبي.
- إجراء القياس البعدي فور انتهاء البرنامج.
- تطبيق القياس التتبعي بعد شهر من انتهاء البرنامج.
- تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار فروض البحث.
- تم عرض النتائج وفقاً لفروض البحث، وتم تفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

**خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة :**

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية لحساب الخصائص السيكومترية وإعداد أدوات البحث علاوة على استخدامها لإثبات صحة أو عدم صحة فروض البحث، وإيجاد ثبات وصدق المقاييس، ونتائج البحث بالاستعانة ببرامج الحزم الإحصائية SPSS المستخدمة في العلوم الاجتماعية، **ومن أهم هذه الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

- اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب الدرجات المرتبطة Wilcox on Signed Ranks Test، لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة .
- المتوسطات والانحرافات المعيارية.
- معاملات الارتباط.
- معامل ثبات كودر ريتشاردسون.

**نتائج البحث ومناقشتها :**

١. أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٢. لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي، مما يشير إلى استمرارية تأثير البرنامج.

**وفيما يلي عرض نتائج الفرض الأول ومناقشتها:**

**الفرض الأول :**

ينص الفرض الأول على أنه:

" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال أفراد (المجموعة التجريبية) في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الفهم القرائي بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي** " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) للكشف عن دلالة واتجاه الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على أبعاد مقياس مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية.

**جدول (١٢)**

**قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون**

| الأبعاد | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | مستوي الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التعرف على معنى الكلمة وتضادها | الرتب الموجبة | ١٠ | ١٠,٥٠ | ٢١٠,٠٠ | -٣,٩٤٥ | ٠,٠١ في اتجاه البعدي |
| | الرتب السالبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | |
| | التساوي | ٠ | | | | |
| | المجموع | ١٠ | | | | |
| | الرتب الموجبة | ١٠ | ١٠,٥٠ | ٢١٠,٠٠ | -٣,٩٣٦ | |

| الأبعاد | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | مستوي الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التعرف على الفقرة من سياق النص | الرتب السالبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | ٠,٠١ في اتجاه البعدي |
| | التساوي | ٠ | | | | |
| | المجموع | ١٠ | | | | |
| تكملة الجملة بكلمة مناسبة | الرتب الموجبة | ١٠ | ١٠,٥٠ | ٢١٠,٠٠ | -٣,٩٣٣ | ٠,٠١ في اتجاه البعدي |
| | الرتب السالبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | |
| | التساوي | ٠ | | | | |
| | المجموع | ١٠ | | | | |
| تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية من النص المقروء | الرتب الموجبة | ١٠ | ١٠,٥٠ | ٢١٠,٠٠ | -٣,٩٤٣ | ٠,٠١ في اتجاه البعدي |
| | الرتب السالبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | |
| | التساوي | ٠ | | | | |
| | المجموع | ١٠ | | | | |
| التعرف على الجملة باستخدام الصور | الرتب الموجبة | ١٠ | ١٠,٥٠ | ٢١٠,٠٠ | -٣,٩٤٣ | ٠,٠١ في اتجاه البعدي |
| | الرتب السالبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | |
| | التساوي | ٠ | | | | |
| | المجموع | ١٠ | | | | |
| التنبؤ بأحداث القصة | | ١٠ | ١٠,٥٠ | ٢١٠,٠٠ | -٣,٩٤٦ | ٠,٠١ في اتجاه البعدي |
| | | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | |
| | | ٠ | | | | |
| | | ١٠ | | | | |
| الدرجة الكلية | الرتب الموجبة | ١٠ | ١٠,٥٠ | ٢١٠,٠٠ | -٣,٩٢٧ | ٠,٠١ في اتجاه البعدي |
| | الرتب السالبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | |
| | التساوي | ٠ | | | | |
| | المجموع | ١٠ | | | | |

**قيمة (Z) عند مستوى٠,٠٥ = ٢,٠٠ قيمة (Z) عند مستوى٠,٠١ = ٢,٦٠**

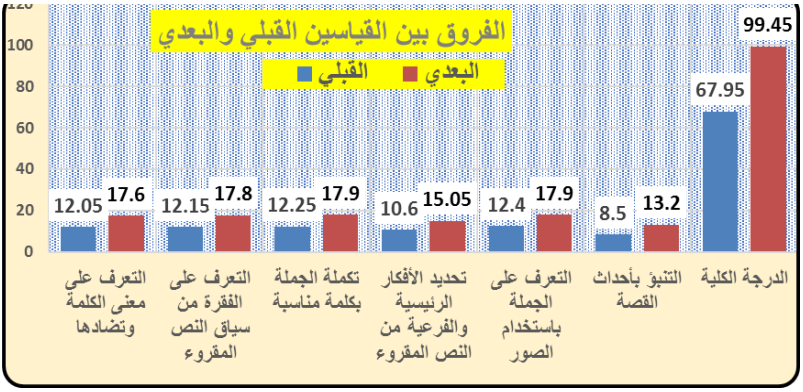
**يتضح من الجدول السابق** أن قيم ( Z ) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد قيم دالة، مما يشير إلى وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي، وهذا يعد مؤشرًا على فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى أفراد العينة التجريبية. والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي.

**جدول (١٣)**

**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية**

| البعد | قبلي | | بعدي | |
|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري |
| التعرف على معنى الكلمة وتضادها | ١٢,٠٥ | ١,١٩ | ١٧,٦٠ | ١,٣١ |
| التعرف على الفقرة من سياق النص المقروء | ١٢,١٥ | ١,٠٨ | ١٧,٨٠ | ١,٢٨ |
| تكملة الجملة بكلمة مناسبة | ١٢,٢٥ | ١,٠٦ | ١٧,٩٠ | ١,٤٨ |
| تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية من النص المقروء | ١٠,٦٠ | ١,٨١ | ١٥,٠٥ | ٠,٨٢ |
| التعرف على الجملة باستخدام الصور | ١٢,٤٠ | ١,٠٤ | ١٧,٩٠ | ١,٤٨ |
| التنبؤ بأحداث القصة | ٨,٥٠ | ١,١٠ | ١٣,٢٠ | ٠,٧٦ |
| الدرجة الكلية | ٦٧,٩٥ | ٤,٦٢ | ٩٩,٤٥ | ٥,٤٢ |

**يتضح من الجدول السابق** أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أعلى من المتوسط الحسابي للقياس القبلي في الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية مما يشير إلى فاعلية البرنامج لدى أفراد المجموعة التجريبية. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي، وهذا يوضح فاعلية البرنامج وتأثيره في تنمية الفهم القرائي، والشكل التالي يوضح الفروق في أبعاد مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي .




**شكل ( ٢ )**

**الفروق في أبعاد مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي .**

## مناقشة نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

تشير نتائج البحث على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطتي رتب درجات أفراد عينة البحث التجريبية، في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس (مهارات الفهم القرائي) المستخدم في البحث الحالي، لصالح التطبيق البعدي، وبالتالي يتضح ثبوت صحة الفرض الأول.

ويتضح مما سبق تحقق الفرض الأول حيث كانت قيمة (z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال (العينة التجريبية) في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس مهارات الفهم القرائي، في اتجاه القياس البعدي مما يشير إلى فعالية البرنامج المستخدم في البحث الحالي والذي أدى إلى ارتفاع متوسطات رتب درجات الأطفال على مقياس مهارات الفهم القرائي، وأبعاده وكذلك الدرجة الكلية للمقياس.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة ونوعية الأنشطة التفاعلية للبرنامج، حيث أنه تم تصميمه من الأساس على شكل مجموعة من التدريبات والأنشطة والألعاب الترفيهية الممتعة التي تقدم من خلال التدريب

بالمحاولة المنفصلة (DTT ) والاستجابة الجوهرية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صـــعوبات التعلم النمائية والمفيدة والموجهة للأطفال. وحرصت الباحثة على أن يتضمن ويشتمل البرنامج على مجموعة متنوعة من الأنشطة والتدريبات والألعاب التفاعلية، مع مراعاة أن تكون هذه الأنشـــطة التفاعلية والتدريبات والألعاب موجهة للأطفال ولطبيعة مرحلتهم العمرية.

وتري الباحثة أن هذه النتائج تدعم فاعلية التدريب من خلال المحاولة المنفصلة (DTT) والاستجابة الجوهرية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صـــعوبات التعلم النمائية في تحقيق أهداف البحث وتنمية وتحســين وتنمية مهارات االفهم القرائي لدى الأطفال. إذ تشــير النتائج إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال في القياس البعدي بالمقارنة بالقياس القبلي في جميع الأبعاد الخمســة للمقياس، ويمكن تفســير هذه النتائج بما تضــمنه البرنامج من مجموعة من الأنشــطة والتدريبات وهو ما أســهم في فاعلية البرنامج في تحقيق أهدافه، كما أن اعتماد البحث الحالي في تنفيذ البرنامج على فنيات تعديل السلوك وخاصة التعزيز بنوعيه الايجابي والسلبي أدي إلى تغيير فعلي في أداء الأطفال المعرفي بما انعكس في نتيجة البحث الحالي بحدوث فارق لصالح القياس البعدي.

كما أشارت نتائج الفرض الأول، إلى أن البرنامج كان ذا فاعلية بالقدر الذي أدى إلى ارتفاع معدلات الرتب جميعها، وهذا دلالة على الزيادة والتحســـن الذي حدث للأطفال بعد تطبيق البرنامج، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى مجموعة من الأسباب منها الفنيات المستخدمة في البرنامج مثل: التعزيز، النمذجه، المناقشــة، الواجب المنزلي، اللعب الجماعي، الممارســة، وهذه الفنيات تتيح للطفل حرية التعبير عن مشاعره وأحاسيسه مما يكشف عن دوافعه، وبالتالي يعبر عن مخاوفه مما يســـاعد في التنفيس الانفعالي،

وكذلك فإن هذه الفنيات تساعد الطفل على اكتشاف ذاته وبهذا يمكن أن يعدل من سلوكياته السلبية عند التعامل مع الآخرين، واستخدام فنية النمذجة يمكن عن طريقها تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال، وتعديل السلوك باللعب والأنشطة التفاعلية طريقة شائعة الاستخدام في مجال تربية الأطفال وإرشادهم، على أساس أنه يستند إلى أسس نفسية، وله أساليب تتفق مع مرحلة النمو التي يمر بها الطفل وتتناسب مع طبيعته، وهو يفيد في تعليم الطفل وفي تحديد وتشخيص مشكلاته وكذلك في علاج هذه المشكلات، كما أنه من خلال اللعب التفاعلي يعبر الطفل عن دوافعه ومشاعره وسلوكه الطبيعي وفي نفس الوقت فإنه يتيح لنا الفرصة للتدخل وتعديل السلوك المشكل وإكساب الطفل مهارات الفهم القرائي اللازمة.

وهذا ما لاحظته الباحثة أثناء تطبيق البرنامج على الأطفال، كما تؤكده أيضاً دراسة (Perttula, 2017) أن الطفل يمكن أن يقوم بأداء السلوك المطلوب بعد الملاحظة المباشرة أو عن طريق التعليم، وقد يكون التأثير مباشراً وسريعاً بعد فترة وجيزة " عدة أيام – عدة أسابيع " أو في وقت لاحق بعد مرور سنة أو عدة سنوات. كما أن استخدام فنيات التعزيز كان له تأثير ايجابي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال، وهناك العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال، منها دراسة محمد (٢٠١٧)، الخطيب (٢٠١٨)، الطنطاوي (٢٠١٨)، شعبان (٢٠١٨). القحطاني (٢٠١٩)، هارون (٢٠١٩)، Michal & loed ,.(2020) Gresham Frank M, Sugai George,(2020) Chirkov, ،Sharon, et al, (2021) ،Vaughn Sharon, (2020) .(2021)

وترى الباحثة أنه بعد أن أشارت هذه الدراسات على أهمية تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال فإنه يمكننا إرجاع مهارات الفهم القرائي وتنميتها إلى تقديم برنامج مخصص للأطفال، وذلك من خلال تطبيق

استراتيجيات البرنامج الخاصة بهم، وهذا يعني أن البرنامج كان ذا تأثيرًا فعالاً مما أدى الى ارتفاع نسب التحسن بين القياسين القبلي والبعدي في أبعاد المقياس.

وترجع الباحثة وجود فروق في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي إلى ما أشار إليه باندورا صاحب نظرية التعليم الاجتماعي الذي أبدى أهمية بالغة بالتعليم الاجتماعي وخاصة في مجال التعليم بالمحاكاة، وأن إحدى الوسائل الأساسية لاكتساب وتعديل السلوك هي ما تتم من خلال التشكيل بالنموذج واستخدامه لفنية التعزيز، وهذا ما قامت به الباحثة في البرنامج حيث أنها ساعدت الأطفال على تنمية مهارات الفهم القرائي، وكذلك تفاعلهم مع بعضهم البعض أثناء تقديم الجلسات الخاصة بهم واستخدام تلك المهارات، وساعد في تثبيتها واستمرارها تطبيق البرنامج واستخدام الفنيات المتضمنة له.

كما يرجع تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال عينة الدراسة (التجريبية) إلى محتوى البرنامج، فقد استخدم البرنامج فنيات متنوعة كالتعزيز، حيث يدفع التعزيز الأطفال إلى إنجاز المهام المطلوبة منهم، وبالتالي يدفعهم إلى مزيد من النجاح، كما يساعد التعزيز على تغير اتجاهات الأطفال نحو المهام المطلوبة منهم وتيسير عملية اكتساب المهارة، حيث يبذل الطفل أكبر قدرًا من الطاقة في المهمة المطلوبة منه للحصول على التعزيز المفضل، كما يساعد التعزيز سواءً كان إيجابياً أم سلبياً في تدعيم السلوكيات المرغوبة من الطفل، ويحفزه على تكرارها مما يزيد من كفاءة الطفل ويقلل من الأخطاء التي يرتكبها عند قيامه بالمهام المطلوبة منه. ولاحظت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج أن لكل طفل معززات يفضلها تختلف عما يفضلها طفل آخر، فعندما يحصل الطفل على تعزيز مرغوب ومفضل لديه يؤدي إلى زيادة دافعية وكفاءة الطفل نحو إنجاز المهام

المطلوبة منه وإقبال على إتقان المهارة بشكل أكبر، ومن أفضل المعززات لدى الأطفال كما لاحظتها الباحثة هي الأنشطة التفاعلية التي تم تنفيذها من خلال استراتيجية التعليم المتمايز وأسلوب التعلم في البيئات الافتراضية.

ولقد استخدمت الباحثة في البرنامج فنية النشاط المنزلي والتي تساعد على إبقاء أثر التعليم عند عودة الطفل إلى المنزل، وبالتالي تساعد على تدريب الطفل على الالتزام بالمهارة المتعلمة وتذكرها مما يساعد على إتقان المهارة نتيجة لتدريب الطفل عليها داخل المنزل ومع أفراد أسرته، أي بصورة طبيعية، كما تؤدي هذه الفنية إلى مشاركة الأسرة الفعالة في تنمية مهارة الفهم القرائي المقصودة، مما يحفز الأسرة نحو الاهتمام بتقدم الأطفال في البرنامج المقدم لهم خاصة عند ملاحظة هذا التقدم، الأمر الذي يزيد من دافعية الأسرة في استمرار الطفل بالبرنامج نظراً للتقدم الذي يحرزه.

كما استخدمت الباحثة فنية النمذجة حيث تساعد هذه الفنية على اكتساب السلوكيات المرغوبة عند عرض نماذج سلوكية جيدة على الطفل وتعميمها بعد ذلك في المواقف الأخرى المشابهه، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عبد الحميد ،٢٠١٥) والتي أشارت إلى استخدام الفنيات السلوكية مثل النمذجة والتعزيز اللذان يساعدان في تعليم الأطفال.

وتستنتج الباحثة أن العديد من الأطفال، يواجهون صعوبات وتحديات في اكتساب سلوكيات جديدة مرغوبة والتخلص من سلوكيات قديمة غير مرغوبة وتشجيع سلوكيات جديدة، واتفق ذلك مع دراسة كلٍ من (Jhonson,&et al,2015) (Scotland, 2017) كما تؤكد نظرية التعليم الاجتماعي، على أن شعور الطفل بالنجاح وسط الجماعة له فعاليته في شخصية الطفل وعلى دافعيته للتعلم، فلقد اعتمد برنامج البحث الحالي على أنشطة جماعية عن طريق الإرشاد الجماعي والفردي، فلقد أوضحت الدراسة الاستطلاعية للبحث الحالي ضرورة احتواء البرنامج على الأنشطة الجماعية

لكي يؤكد الطفل ذاته أمام الجماعة ولطبيعة البحث أيضـــاً حيث أنها تنمي لدى الطفل العديد من المهارات وخاصة مهارات الفهم القرائي.

**نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:**

ينص الفرض الثالث على أنه :

" **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال أفراد (المجموعة التجريبية) في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر من إنتهاء تطبيق البرنامج) على مقياس مهارات الفهم القرائي .**"

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) للكشف عن دلالة واتجاه الفروق بين متوسطات رتب درجات القياســين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية علي مقياس مهارات الفهم القرائي.

**جدول (١٤)**

**قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي أبعاد الفهم القرائي والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون**

| الأبعاد | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | مستوي الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التعرف على معنى الكلمة وتضادها | الرتب الموجبة | ١ | ١,٠٠ | ١,٠٠ | -١,٠٠٠ | غير دال |
| | الرتب السالبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | |
| | التساوي | ٩ | | | | |
| | المجموع | ١٠ | | | | |
| التعرف على الفقرة من سياق النص | الرتب الموجبة | ١ | ١,٠٠ | ١,٠٠ | -١,٠٠٠ | غير دال |
| | الرتب السالبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | |
| | التساوي | ٩ | | | | |
| | المجموع | ١٠ | | | | |

| الأبعاد | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | مستوي الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تكملة الجملة بكلمة مناسبة | الرتب الموجبة | ٢ | ١,٥٠ | ٣,٠٠ | -١,٤١٤ | غير دال |
| | الرتب السالبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | |
| | التساوي | ٨ | | | | |
| | المجموع | ١٠ | | | | |
| تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية من النص المقروء | الرتب الموجبة | ١ | ١,٠٠ | ١,٠٠ | -١,٠٠٠ | غير دال |
| | الرتب السالبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | |
| | التساوي | ٩ | | | | |
| | المجموع | ١٠ | | | | |
| التعرف على الجملة باستخدام الصور | الرتب الموجبة | ١ | ١,٠٠ | ١,٠٠ | -١,٠٠٠ | غير دال |
| | الرتب السالبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | |
| | التساوي | ٩ | | | | |
| | المجموع | ١٠ | | | | |
| التنبؤ بأحداث القصة | الرتب الموجبة | ١ | ١,٠٠ | ١,٠٠ | -١,٠٠٠ | غير دال |
| | الرتب السالبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | |
| | التساوي | ٩ | | | | |
| | المجموع | ١٠ | | | | |
| الدرجة الكلية | الرتب الموجبة | ٦ | ٣,٥٠ | ٢١,٠٠ | -٢,٣٣٣ | ٠,٠٥ |
| | الرتب السالبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | |
| | التساوي | ٤ | | | | |
| | المجموع | ١٠ | | | | |

قيمة (Z) عند مستوى ٠,٠٥ = ٢,٠٠ قيمة (Z) عند مستوى ٠,٠١ = ٢,٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم ( Z ) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للأبعاد قيم غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي، وهذا يعد مؤشرًا على فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى أفراد العينة التجريبية. والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للقياسين البعدي والتتبعي.

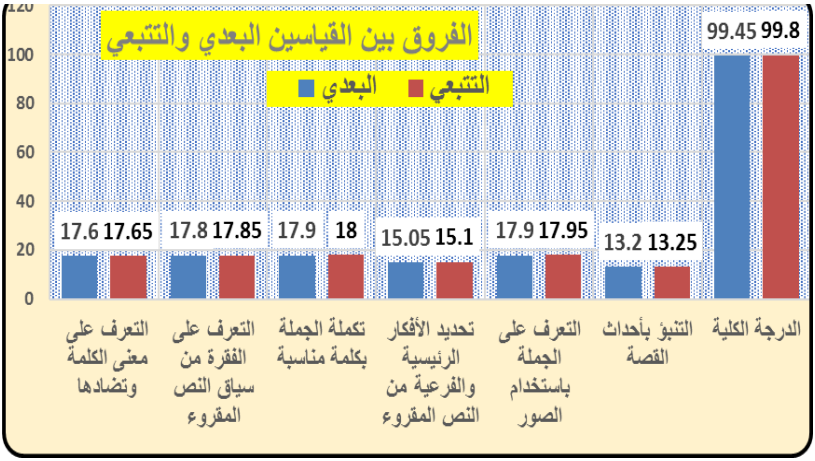
**جدول (١٥)**

**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية**

| البعد | بعدي | | تتبعي | |
|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري |
| التعرف على معنى الكلمة وتضادها | ١٧,٦٠ | ١,٣١ | ١٧,٦٥ | ١,٣٨ |
| التعرف على الفقرة من سياق النص المقروء | ١٧,٨٠ | ١,٢٨ | ١٧,٨٥ | ١,٢٢ |
| تكملة الجملة بكلمة مناسبة | ١٧,٩٠ | ١,٤٨ | ١٨,٠٠ | ١,٣٧ |
| تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية من النص المقروء | ١٥,٠٥ | ٠,٨٢ | ١٥,١٠ | ٠,٧٨ |
| التعرف على الجملة باستخدام الصور | ١٧,٩٠ | ١,٤٨ | ١٧,٩٥ | ١,٤٣ |
| التنبؤ بأحداث القصة | ١٣,٢٠ | ٠,٧٦ | ١٣,٢٥ | ٠,٧١ |
| الدرجة الكلية | ٩٩,٤٥ | ٥,٤٢ | ٩٩,٨٠ | ٥,٢٨ |

**يتضح من الجدول السابق** أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي مقارب من المتوسط الحسابي للقياس التتبعي في الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية مما يشير إلي فاعلية البرنامج لدي أفراد المجموعة التجريبية. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي، وهذا يوضح فاعلية البرنامج وتأثيره في تنمية الفهم القرائي.

والشكل التالي يوضح الفروق في أبعاد مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.




**شكل (٣)**

**يوضح الفروق في أبعاد مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.**

## مناقشة نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

مما سبق يتضح تحقق الفرض الثاني حيث كانت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال، في التطبيق البعدي والتتبعي بعد مرور (شهر) من تطبيق البرنامج على مقياس مهارات الفهم القرائي عينة البحث التجريبية (غير دالة)، وفيما بعد تطبيق البرنامج خلال فترة المتابعة. مما يعنى استمرار تحسن الأطفال المجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة.

كما أوضحت نتائج الفرض الثاني عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات الفهم القرائي مما يدل على أن البرنامج قد حقق تحسنًا ملحوظًا لدى الأطفال، واستمر هذا التحسن بعد مرور فترة زمنية مقدارها شهر، ويمكن إرجاع ذلك لما حصل عليه الأطفال من تقدم داخل الجلسات والتي أدت إلى بقاء أثره بعد مرور فترة

زمنية مقدارها شهر من تطبيقه، وأيضًا ما حصل عليه الأطفال من تعزيز جعل لديهم رغبة في الاستمرار والتقدم، حيث وجد الأطفال دعمًا من الباحثة وأسرهم في المنزل، كما ساعد البرنامج في توعية الوالدين، وذلك من خلال المشاركة بين الوالدين والطفل في أداء الأنشطة المنزلية وملاحظة الوالدين لتقدم طفلهما. كما يرجع بقاء أثر البرنامج على أفراد العينة إلى فعالية البرنامج من خلال الأنشطة والتدريبات والمثيرات الحسية الجذابة والمشوقة وكذلك على عدد من الوسائل والأدوات وارتباط البرنامج بأشياء يرغبها الطفل ويفضلها ومتوفرة في بيئته بصفة مستمرة، وارتباط البرنامج بفنيات من شأنها تثبيت التعلم مثل (التعزيز – النمذجة – التشكيل – الواجبات المنزلية – التكرار وصولاً للتعميم).

وتدل هذه النتائج على استمرارية ما طرأ على أفراد العينة من تحسن في مهارات الفهم القرائي الذي تم التدريب عليه من خلال الأنشطة والتدريبات في الجلسات التدريبية، ويمكن تفسير ذلك بأن الأنشطة التي تم استخدامها في البرنامج جعلت أفراد العينة يستفيدون مما تم التدريب عليه من مهارات الفهم القرائي حتى بعد توقف التدريبات التي كان يتلقاها الأطفال في أثناء استراتيجيات التدريب والاستفادة منها في مواقف حياتهم بصفة عامة، ويتفق هذا مع مبدأ التعميم والذي يعتبر من المباديء الأساسية لتعديل السلوك، والذي يشير إلى تعلم الطفل سلوك معين في موقف معين سيدفعه ذلك إلى القيام بهذا السلوك في المواقف المشابهة للموقف الأصلي، وذلك دون تعلم إضافي بالإضافة إلى الألفة التي تكونت بين الباحثة وأفراد العينة وأسرهم ومعلميهم وتتفق هذه النتائج الخاصة بهذا الفرض مع دراسة كل من دبابنة، العطية (٢٠١٥)، خليل (٢٠١٧)، سليمان (٢٠١٧)، Ronald, Sternberg (2014) ، فراج (٢٠١٣)، السطوحي (٢٠١٥)، الزويد (٢٠١٦)، Wei, Xing (2016)، الذين أكدوا جميعًا على بقاء فاعلية

البرنامج في فترة المتابعة في تنمية مهارات الفهم القرائي للأطفال، كما اتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتائج العديد من الدراسات التي تعرضت لفئة الأطفال في مرحلة الروضة، والتي أكدت على فاعلية برامج التدريب في تنمية العديد من المهارات والخبرات، ومنها مهارات الفهم القرائي ويظهر إمتداد تأثير تلك البرامج حتى بعد انتهائها.

وتستنتج الباحثة ومن أهم أسباب استمرار فعالية البرنامج المستخدم، أن الباحثة كان لديها يقين وثقة في دور الأم والمعلمات الإيجابي بالتعاون معها لإنجاح البرنامج واستمرار فعاليته حيث تعاونت الأمهات والمعلمات مع الباحثة في تنمية مهارات الفهم القرائي لأطفال العينة.

وقد قامت الباحثة بوضع نقاط للتقييم لكل استراتيجية خاصة للمعلمات بالروضة والأمهات لمتابعة تقدم الطفل ومدى تحقق المهارة المستهدفة في الجلسة وكذلك النشاط المنزلي ومنه تابعت الباحثة مدى تقدم وتحسن الأطفال على مدار الفترة التي قدمت فيها استراتيجيات للبرنامج، كما ترجع الباحثة هذه النتيجة وهي استمرار أثر البرنامج على تحسن المؤشرات الدالة على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال، وذلك نظرًا لما تضمنه البرنامج من مجموعة من التدريبات والأنشطة والمهارات والاستراتيجيات المختلفة التي تساعد في تنمية مهارات الفهم القرائي وكذلك تساعد في تنمية قدرات الأطفال، وهذا ما تحقق بالفعل على درجات مقياس مهارات الفهم القرائي. وتؤكد النتائج السابقة ثبوت نتيجة القياس البعدي، بل وأنه بالرغم من انتهاء تطبيق البرنامج إلا أن فاعليته قد امتدت واستمرت حتى بعد مرور فترة زمنية مقدارها شهر مما أدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي مما يدل على استمرار أثر وفعالية البرنامج.

**توصيات ومقترحات البحث:**

في ضـــوء ما أســـفرت عنه نتائج البحث الحالي يمكن تقديم مجموعة التوصـيات التربوية التي يمكن الاسـتفادة منها مع الأطفال ذوي صـعوبات التعلم النمائية، فيما يلي:

- ضـــرورة توفير الأدوات اللازمة في بيئة الطفل لمســـاعدته على تنمية مهارات الفهم القرائي.
- توظيف تقنيات المحاولات المنفصـــلة والاســـتجابة الجوهرية في برامج التعليم الخاصة.
- إجراء المزيد من الدراســـات لتقييم فاعلية البرامج التدريبية المماثلة على مهارات أخرى.
- ضـرورة تنوع الأنشـطة واسـتخدام الاسـتراتيجيات الحديثة، والتي من بينها اسـتراتيجية المحاولة المنفصـلة والاسـتجابة المحورية التي تقدم للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية وعدم الاعتماد على نشاط واحد.
- الاهتمـام بطبيعـة الأنشـــطـة والتـدريبـات التي تعتمـد على التعلم متعـدد الحواس التي تقدم للأطفال.
- ضرورة مشاركة أفراد الأسرة في البرامج المعدة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.
- إعداد البرامج والأســـاليب المناســـبة بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال من خلال استخدام المحاولة المنفصلة والاستجابة الجوهرية.
- ضـــرورة إرشـــاد المعلمين وأولياء الأمور بتنويع الوســـائل والأدوات المســـتخدمة في التعليم، وأن تكون مشـــوقة وجاذبة للانتباه بجانب توفرها بالبيئة المحيطة للطفل، بجانب اسـتخدام الوسـائل والأدوات التي تغذي أكثر من مدخل حسي.

**البحوث المقترحة :**

١. فعالية استخدام استراتيجية المحاولة المنفصلة والاستجابة الجوهرية في تنمية اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
٢. أثر استخدام استراتيجية المحاولة المنفصلة والاستجابة الجوهرية في تنمية مهارات الإدراك السمعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
٣. تنمية بعض مهارات التواصل الاجتماعي باستخدام استراتيجية المحاولة المنفصلة والاستجابة الجوهرية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

## المراجع

**أولاً: المراجع العربية :**

أحمد مفلح البدارين (٢٠٢١). أثر إستراتيجية التعليم بالمحاولات المنفصلة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن": *المجلة العربية للنشر العلمي*، ع ٢٧،ص ٦٤٥.

أحمد نبوي (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على الاستجابة المحورية لتحسين وزيادة مهارات القراءة لدى أطفال الروضة عبر الأجهزة اللوحية. *مجلة التربية*، جامعة عمان.

إكرام محمد رشايدة (٢٠١٨). *دور الكتاب المصور في تعزيز مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن*. رسالة ماجستير، كلية العمارة والتصميم، جامعة الشرق الأوسط.

آمال الناجي (٢٠١٩). عن قدرة المعلمات على تشخيص صعوبات التعلم وعلاقتها بميل الأطفال نحو القراءة. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*. مركز جيل البحث العلمي.ع ٥٨، ص ١٣٧– ١٥٣.

إيمان السعيد إبراهيم (٢٠٢٢). فاعلية الأنشطة التعليمية القائمة على المحاولات المنفصلة لتنمية بعض المفاهيم لدى الأطفال ذوي صعوبات

التعلم النمائية. *المجلة العلمية، كلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة أسيوط*، ع٢٠، ص ٢-٨٠.

بسمة أحمد الديب (٢٠١٨). *تأثير التعليم بالاستجابة المحورية في ضوء أنماط المتعلمين على تعلم بعض المهارات الأساسية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية*. رسالة ماجستير، جامعة المنصورة.

جهاد إسلام (٢٠١٩). *فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة لدى أطفال الروضة*. رسالة دكتوراه، جامعة الأزهر، فلسطين.

جوان أيكن (٢٠١٨). *مهارات الفهم القرائي والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم*. ترجمة يقوب الشاروني، وسالس رؤوف، المركز القومي للترجمة.

حنان جمال الدين (٢٠١٦). أثر برنامج تدخل علاجي بالأنشطة الفنية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، المجلد(١٥)، العدد(٣)، ص ٢٠١-٢٣٥.

رأفت عوض السيد ( ٢٠١٩). *فاعلية برنامج للتدخل المبكر في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية ( الانتباه – الإدراك – التذكر) لدى أطفال ما قبل المدرسة*. رسالة دكتوراه، كلية التربية: جامعة اسيوط.

ربيع عبده رشوان (٢٠١٨). *الدافعية للتعلم والتعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم*، نماذج ودراسات معاصرة، عالم الكتب، القاهرة.

رنا حجة (٢٠٢٠). أثر استخدام برنامج قائم على المحاولات المنفصلة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى أطفال الروضة. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، مج ٤٢، ع ١، ٥٢٩-٥٤٨.

سامية محمد عبد الله (٢٠١٨). *استراتيجيات الفهم القرائي (الأسس- النماذج)*. دار كنوز للمعرفة. القاهرة.

سحر فتحي (٢٠١٨). فاعلية النصوص المعلوماتية في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الطفولة*، ع ٢٩، ٣٠٥- ٣٤٤.

سعيد عبد الحميد (٢٠٢٠). فعالية برنامج لتنمية بعض العمليات المعرفية واللغوية من خلال أدوار القصة لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، المجلد الثاني، عدد ٣٨، ص١٦١- ٢١٤، السعودية.

سليمان عبد الواحد (٢٠٢٠). *صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية*. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، القاهرة. ٢٤٣- ٧٢٠

شرين محمد دسوقي (٢٠٢٢). تنمية بعض مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجية التصور الذهني لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. *المجلة العلمية لكية التربية للطفولة المبكرة*، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بورسعيد، مج٢٣، ع٢، ص ٤٧٩- ٥٢٣.

عبد التواب عبد المنعم (٢٠١٨). *فعالية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الأساسية في القراءة لدى أطفال الروضة*. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

عبد الله محمد السريع (٢٠٢١). *فهم وتدريس الفهم القرائي دليل المعلم*. جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

عزه كامل إبراهيم (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على استرتايجية الخرائط الذهنية لتحسين بعض مهارات الفهم القرائي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات، جامعة عين شمس، ع٢٠، ج ١٥، ٢٨٢-٣١٠.

عماد فاروق، وعادل عبد الله (٢٠١٨). تطور مهارات القراءة لدى الأطفال في مرحلة الروضةفي المملكة العربية السعودية دراسة وصفية تحليلية. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج.

فاطمة محمد بريك (٢٠٢٠). فاعلية استخدام استراتيجية الاستجابة الجوهرية في تنمية المفاهيم العلمية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمنطقة جازان. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ع٢١، ص ٤٤٩-٤٨٨.

فتحي محمود أحميدة (٢٠٢٢). *تنمية القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الطفولة المبكرة*. دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

محمد علي سليم (٢٠١٨). *أثر توظيف القصص في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم*. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

مها سلامة نصر (٢٠١٩). *فاعلية استخدام الاستجابة المحورية والدافعية للتعلم في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم*. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

هبة حسين (٢٠١٨). برنامج قائم على القراءة الجهرية لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الطفولة*، ع٣٠، ص ٩٢٠-٩٨٠.

هدى محمد عبده (٢٠١٨). *دور الكتاب المصور في تعزيز الفهم القرائي لدى أطفال الروضة في الأردن*. رسالة ماجستير، كلية العمارة والتصميم، جامعة الشرق الأوسط.الأردن.

## ثانياً: المراجع الأجنبية :

Adlina Ismail, Normah Yusof (2020). Malaysian Children Storybooks as ESLReading Materials. *International Journal of Education & Literacy Studies*. Volume: 6 Issue: 3.p 68:75.

Al Seyabi, F., & Tuzlukova, V. (2015). *Investigating EFL reading problems and strategies in post-basic schools*

Al- shanawi, M., & Mashal, M. (2020*) Development of early childhood language concepts and skills (in Arabic)*. Al-Mutanabbi

Alanazi, Rabyah Hamoud (2022). he Impact of Storytelling on Children's Reading Comprehension Skills from the Perspective of Early Childhood Teachers in Saudi Arabia: Case Study. *lege of Education*, Al-Jouf University.

Al-Gharibi, S. (2016). *The Effect of a question-answer relationships (QARs) strategy on the reading comprehension of Omani female EFL grade ten students (Unpublished M.A. thesis)*. Sultan Qaboos University, Oman.

Al-Gharibi, S. (2019). *The Effect of a question-answer relationships (QARs) strategy on the reading comprehension of Omani female EFL grade ten students (Unpublished M.A. thesis)*. Sultan Qaboos University, Oman.

Al-hamrawi, S. & Gnieme, H . (2017). *Children's Literature (in Arabic)*. Al- Mutanabbi Library: Dammam, Saudi Arabia.

Al-Haydan,D,Y,A(2020) .The Effects of Morphological Awareness on EFL. Secondary School Students' Reading Comprehension Skills, *International Journal of Education & Literacy Studies*, ISSN: 2202- 9478, IJELS 8(3): PP.48-58.

Al-Kiyumi. O, Al Seyabi. F( 2021 ). *An Empirical Study on the Effect of Instruction on Metacognitive Strategies on EFL Reading Comprehension*: The Case of Foundation-Level Students in Oman.

Al-samadani, H. A. (2017). *The Effect of Talking Story Books on Saudi Young EFL learner's Reading Comprehension. English Language Teaching*, 10(5) 204-213.

Al-saraj, R. H. (2021). The Influence of Using Narrative Method Through on the Enhancement of Reading Comprehension Skills in Arabic Language Among Second Grade Students (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(32), 80-100.

Altintas, İrem Namli, Yenigü, Çiğdem Kozaner (2020). Active learning education in Museum , *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, Vol. 9, No. 1, March 2020, pp. 120~128 , ISSN: 2252-8822, DOI: 10.11591/ijere.v9i1.20380

An, Shuying (2022). Schema Theory in Reading, Changchun University of Science & Technology, Changchun, China, ISSN 1799-2591 *Theory and Practice in Language Studies*, January, Vol. 3, No. 1, pp. 130-134, ACADEMY PUBLISHER Manufactured in Finland. doi:10.4304/tpls.3.1.130-134.

Benjamin, L. K. (2020). *Differentiated Instruction in Middle School Inclusion Classrooms to Support Special Education Students*.

Bondie, R. S., Dahnke, C., & Zusho, A. (2019). How does changing "one-size-fits-all" to differentiated instruction affect teaching*? Review of Research in Education*, 43(1), 336-362. Corley, M. A.

Chlapana, E., (2016). An intervention programme for enhancing kindergarteners' cognitive engagement and comprehension skills through reading *informational text, Literacy*. V., 50, N3,September 2016. P.125-132.

Deringöl, Y., & Davaslıgil, (2022). The effect of differentiated mathematics programs on the mathematics attitude of gifted children. Mojes.: Malaysian Online, *Journal of Educational Sciences*, 8(1), 27-37.

Deringöl, Y., & Davaslıgil, Ü. (2020). The effect of differentiated mathematics programs on the mathematics attitude of gifted children. Mojes.: Malaysian Online, *Journal of Educational Sciences*, 8(1), 27-37.

Desireej, S. (2021*) Evaluating the Effectiveness of Discrete Trial Procedures for Teaching Receptive Discrimination to Children with Autism Spectrum Disorders*. Ph. D. Dissertation, Florida International University.

Gastellanos, A. (2019). *A comparison of traditional VS Montessori education in relation to child children's.self- esteem. self –efficacy& prosocial behavior.*

Hamouda, Arafat. (2023), The Effect of Lexical Inference Strategy Instruction on Saudi EFL learners' Reading Comprehension. *In:Education Quarterly Reviews*, Vol.4, No.1, 96-112.

Hasbaini, H., & Abdul Manan. (2017) Teaching Reading Comprehension By using short Story. English *Education Journal* 8(3), 259-424. https://doi.org/10.5539/ijel.v9n1p25 Instruction, 11(2), 297-308. https://doi.org/10.12973/iji.2018.11220a

Jenniffer,O.,Alexis, M., & Brittany, L.(2018). Intervention to Support Social Intervention In Children With Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review Of Single Case Studies. *Exceptionality Education International*, 25(2), 107- 125

Kiziltaş. Y, Yüzüncü. Y, M (2020). The study of reading fluency and reading comprehension skills of primary school students whose mother tongue is different, *Waikato Journal of Education* ,Te Hautaka Mātauranga, ISSN 2382-0373, Volume 25, Issue 1, PP.44:55.

Korinik, L., & Polloway, E. (2020). *Social Skills: A Review and Implications for Instruction for Students with Autism Children. In Gabler, R., & Warren, S. (eds.), Strategies for Teaching Autism Children* (71 -97). Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.

Laushey, K., Heflin, L., Shippen, M., Alberto, P., & Fredrick, L.(2019). Concept Routines to Teach Social Skills to Elementary Children with High Functioning Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1435 – 1448.

Metsala.J.L, Sparks.E, David.M,Conrad.N(2022) What is the best way to characterise the contributions of oral language to reading comprehension: listening comprehension or individual oral language skills, *Journal of Research in Reading*, ISSN 0141-0423, Volume 44, Issue 3, 2021, pp 675–694.

Murdock, L., Cost, H., & Tieso, C. (2017). Measurement of Social Communication Skills of Children with Autism Spectrum Disorder during Interactions with Typical Peers. *Journal of Focus on Autism and othe Developmental Disabilities*, 22(3), 160 –172.

Reichow, B., & Volkmar, F. (2021). Social Skills Interventions for Individuals with Autism: Evaluation for Evidence-Based Practices within a Best Evidence Synthesis Framework. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 40, 149 – 166.

Sulayman, R.(2019). The effect of using pictorial story style on the acquisition of new English vocabulary by 6th primary pupils. *College of Basic Education Researchers Journal*, 10 (3), 656-690.

Susanne, B. (2018). *From Corporeality to Virtual Reality: Theorizing Literacy, Bodies, and Technology in the Emerging Media of Virtual, Augmented, and Mixed Realities*. Published PH.D.The University of North Carolina, United States.