المجلة العلمية للتربية الخاصة
ISSN : 2682-2857
The Online ISSN : 2682-423x
المجلد 07/ العـدد: 02 (يونيو 2025)، ص ص 61 - 115

برنامج تدريسي قائم على العيادات القرائيَّة وفاعليَّته في مُعالجة العُسر القرائي لدى طلاب صُعوبات التعلُّم في المرحلة المتوسِّطة

Effectiveness of using reading clinics-based teaching program in dealing with Dyslexia and enhancing self- efficacy of learning disabilities students in intermediate stage in Al-Muzahmiya Governorate

ثابت بن ناصر مطلق العتيبي[١] د. علي بن سعيد القحطاني [٢] د. معجبة سالم القحطاني [٣]
[١]جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – كلية التربية
[٢]جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – كلية التربية
[٣]جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – كلية التربية

تاريخ الاستلام: 2025/03/03 تاريخ القبول: 2025/04/22 تاريخ النشر: 2025/06/30

Doi: 10.21608/sosj.2025.440454

مستخلص البحث:

هدفَت الدراسة الحالية إلى بناء برنامج تدريسي قائم على العيادات القرائية واختبار فاعليته في معالجة أو التخفيف من العسر القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة المتوسِّطة واعتمد الدراسة علي المنهج شبه التجريبي ذي تصميم المجموعة الواحدة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالباً يعانون من صعوبات التعلم في المرحلة المتوسِّطة بمحافظة المزاحمية بالمملكة العربية السعودية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس العسر القرائي. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياسي العسر القرائي لصالح التطبيق البعدي (في الاتجاه الأفضل)؛ إذ تبين أن نسبة الكسب المعدل لجميع أبعاد مقياس العسر القرائي أكبر من النسبة التي حددها بلاك (١.٢)، مما يدلّ على أنَّ التدريس باستخدام البرنامج القائم على العيادات القرائية له فاعلية كبيرة في معالجة العسر القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة المتوسِّطة. وقد أوصت الدراسة بالإادة من البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية في العمليَّة التعليميَّة نظرًا لفعاليته في علاج العسر القرائي لدى طلاب ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة المتوسِّطة

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريسي -العيادات القرائية -العسر القرائي - طلاب صعوبات التعلّم-البرامج العلاجية للقراءة -صعوبات التعلم النمائية-المرحلة المتوسطة

المؤلف المرسل: ط.د/ ثابت بن ناصر مطلق العتيبي

Abstact:

The current study aimed to develop an educational program based on reading clinics and measure its effectiveness in treating dyslexia among students with learning difficulties in the intermediate stage. The study relied on the quasi-experimental approach with a single-group design. The study sample consisted of (20) students suffering from learning difficulties in the intermediate stage in Al-Muzahmiyya Governorate. The study tools were represented by the dyslexia scale. The results of the study showed that there were statistically significant differences between the average scores of the students of the experimental group in the pre- and post-application of the dyslexia scales in favor of the post-application. It was found that the adjusted gain ratio for all dimensions of the dyslexia scale was greater than the ratio determined by Black (1.2), which indicates that teaching using the program based on reading clinics is highly effective in treating dyslexia among students with learning difficulties in the intermediate stage. The study recommended benefiting from the educational program based on reading clinics in the educational process due to its effectiveness in treating dyslexia among students with learning difficulties in the intermediate stage. Focus on teaching models and strategies that encourage active thinking and reflection, allowing learners to freely participate in the learning process. Lesson design based on a teaching program based on reading clinics is also utilized in planning and implementing academic lessons and organizing lesson phases, with diverse objectives and activities in accordance with these methods

Keywords: Educational program - reading clinics - dyslexia - students with learning difficulties. Reading intervention programs – Developmental learning disabilities – Intermediate stage.

مقدمة :

إنَّ تربية الإنسان تشمل الإهتمام بجميع ما يتعلَّق بالنظم الاجتماعية التي تهدف إلى تحويله إلى فرد اجتماعي قادر على التفاعل والاندماج بسهولة مع أفراد المجتمع. وهي عمليَّة يكتسب من خلالها الأطفال التحكم الأخلاقي والضبط الذاتي اللازمين ليصبحوا أعضاء راشدين مسؤولين في مجتمعهم.وعند الحديث عن المؤسسات الاجتماعية التي تساهم في التربية، فإننا في الواقع نتحدث عن المجتمع ككل، بجميع ما فيه من مؤسسات، وبنى، وأنظمة وهياكل، فسلامة أي مجتمع وتقدمه وازدهاره وتماسكه يعود إلى صحة أفراده النفسية والاجتماعية؛ حيث أنَّ الفرد هو صانع مجتمعه؛ لذلك فإنَّ المجتمع الواعي هو الذي يضع الفرد في صدارة اهتمامه ورعايته، من خلال تهيئة مؤسسات التربية التي تسهم بشكل كبير في تربية وإعداد النشء وفقًا لما هو مطلوب، فالتربية تعد من أبرز العمليَّات وأدقها في حياة الفرد، وهي الدعامة الأساسية التي تُبنى عليها مقومات الشخصية (إبراهيم، ٢٠٢٢، ٨٦).

وتعد المؤسسات التعليميَّة من أهم وأبرز هذه المؤسسات التربوية، التي تهتم بالنشء باعتبارهم شباب المستقبل وقادته. إذ تقوم المدرسة بنقل التراث الثقافي من الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة باستخدام أساليب واستراتيجيات تناسب طبيعة العصر، كما تواصل المدرسة ما بدأته التربية المنزلية للفرد، وتعمل على تصحيح المفاهيم المغلوطة وتعديل السلوك الخاطئ، بالإضافة إلى دورها في التنسيق بين مختلف المؤسسات الاجتماعية ذات التأثير التربوي في حياة الفرد؛ كي لا تحدث أي تضاربات أو تصادمات أو عشوائية (عبد العزيز، ٢٠١٥، ١١٢).

ورغم تنامي جهود المؤسَّسات التعليميَّة في تربية وتنشئة الأجيال وفق أساليب تعليميَّة حديثة وتقنيات عالمية لا تزال هناك صُعوبات يُعاني منها فئة كبيرة من المتعلِّمين، وهذه الصُعوبات تتطلَّب رعاية خاصة لهذه الفئة من الطلاب مُقارنَّة بغيرهم من الطلاب العاديين، وهي التي يُطلق عليها مصطلح صُعوبات التعلُّم.

و يُعدُّ موضوع صعوبات التعلُّم من الموضوعات الحديثة في ميدان التربية الخاصة، حيث كان الاهتمام سابقًا منصبًا على أنواع الإعاقات المختلفة مثل الإعاقة العقلية، والسمعية، والبصرية، والحركية. ومع ظهور فئة من الأطفال الذين يتمتعون بنمو عقلي وحسي طبيعي، ولكنهم يعانون من صعوبات في التعلم، بدأ المتخصصون في

التركيز على هذا الجانب بهدف التعرف على مظاهر صعوبات التعلُّم في الجوانب النمائية، الأكاديمية، والحركية الانفعالية (عبد اللاه، ٢٠٢٢، ٦٥)

وهناك علاقة ارتباطية موجبة بين القدرة على القراءة والتقدم الدراسي؛ فمن المعروف أن سهولة القراءة تسهم في تسريع عمليَّة التعلُّم، بينما يعوق تعذرها هذه العمليَّة. فالنص المقروء بسهولة يسمح للتفكير بالانتقال من الحروف إلى المعنى المقصود مباشرة (شحاتة، ١٩٩٦، ٧٣).ومن خلال القراءة، يتمكن القارئ من اكتشاف طبيعة العالم الذي يعيش فيه، بالإضافة إلى القيم الأخلاقية والاجتماعية السائدة التي ينبغي التمسك بها، مما يساعده على فهم نفسه وفهم الآخرين، وتحديد المشكلات الاجتماعية والمشاركة في حلّها بشكل مرضٍ (أحمد، ١٩٩٦، ٧٤)

وفي الآونة الأخيرة، ظهر مفهوم عسر القراءة (DYSLEXIA)، الذي أصبح شائعًا بين الطلاب. يُعدُّ عسر القراءة اضطرابًا تعليميًا يتجلَّى بشكل رئيسي في صعوبة القراءة والهجاء، وهو مستقل ويختلف عن صعوبات القراءة الناتجة عن أسباب أخرى مثل مشاكل الرؤية أو السمع، أو بسبب ضعف المستوى التعليمي أو عدم ملاءمة طرق تعليم القراءة (Stanovich, 1988, 590).

وهذا قد يُلقى العبء بشكل كبير على عاتق المؤسَّسات التعليميَّة، وما يُفترض تقديمه للمتعلِّمين من استراتيجيَّات وطرُق تدريس متنوِّعة وحديثة وديناميكية؛ حتى تتفق وتُواكب متغيِّرات هذا العصر، وتُعدَّ المتعلِّم الذي نُريده. فاستراتيجيَّات التدريس ليست مجرد أدوات أو أساليب يتبعها المدرِّس في توصيل المعلومات إلى أذهان المتعلِّمين فحسب؛ ولكنها أيضًا أدوات تُساعد المتعلِّم على اكتساب المهارات، والعادات، والاتجاهات المرغوب فيها، ووسائل لاكتشاف قدرات المتعلِّم واستعداداته ومدى تنميتها، ومن ثم يُمكن اعتبارها نشاطات الهدف التعليمي المقصود هو تحويل الهدف إلى موقف أو تجربة يتفاعل معها المتعلم، ليكتسب من خلالها السلوك المطلوب (الباروني، ٢٠١٤، ٥٦)

ومن ثم تبرز الحاجة إلى ضرورة إيجاد حُلول لتلك المشكلات الموجودة بالفعل، وهو ما قد يتمثَّل في إعداد برامج علاجية، وتدريب المعلِّمين على إجراءات التشخيص والعلاج، وهو ما أدَّى بدوره إلى ظهور العيادات القرائية ليس من منطلق وظيفة ترفيهية، وإنَّما للقيام بدور جوهري في تعليم القراءة.

وتشير العديد من الدراسات كدراسة (حلس، ٢٠١٠؛ Ortlieb & Dias, 2014) أن العيادات القرائية تُساهم في مساعدة المعلِّم في تحديد مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب، وتمكين المعلِّم من توظيف العديد من استراتيجيَّات وطرُق التدريس المناسبة للموقف التعليمي؛ لمواجهة المتطلَّبات القرائية الخاصة بكلِّ طالب على حدة، ومساعدة الطلاب ذوي صُعوبات تعلُّم القراءة للوصول إلى مستوى أفضل.

٢. مشكلة الدراسة:

تُشير دراسة Mather White (2020) التي أجريت في (١٩٥) دولة علي مستوي العالم، إلى أنه بالرغم من أنَّ العديد من البلدان قد اتَّخذَت خطوات استباقية لتحسين التعليم والحياة العامة للأفراد الذين يُعانون من عُسر القراءة، إلا أنه لا يزال يُواجه الأفراد تحدِّيات في الحصول على التدخُّل المناسب.وتشير التقارير إلى أن "عسر القراءة" يصيب ما بين (٥٪ إلى ١٧٪) من سكان الولايات المتحدة" (Birsh, 2005, p8). واستنادًا إلى نتائج الدراسات التي أظهرت وجود ضعف في المستوى التعليمي لدى ذوي العسر القرائي، مثل دراسة (حطراف ورومان، ٢٠١٧؛ أحمد، ٢٠١٨؛ محمود، ٢٠١٨؛ ناجي، ٢٠١٩؛ عمران وآخرون، ٢٠٢٢). فقد أرجعت هذه الدراسات السبب في ذلك إلى الطرق والأساليب التدريسيَّة المتبعة في تدريس القراءة، التي أفقدت هذه الأساليب وظيفتها الفعالة، مما أدى إلى تدني مستوى الطلاب بشكل عام.

كما تُشير مؤتمرات اللغة العربية في الدول العربية إلى تدني مستوى طلاقة القراءة لدى طلاب التعليم العام، ومنها: المؤتمر الخليجي لصعوبات التعلُّم المنعقد في مايو ٢٠٢٤، والتقرير الختامي لندوة مناقشة سُبُل تطوير تعليم القراءة في مراحل ما قبل التعليم الجامعي المنعقد في عام ٢٠٢٠، وندوة اللغة العربية في المرحلة المتوسِّطة المنعقدة في عام ٢٠١٨، والتقرير الختامي لندوة مستقبل تعليم اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين المنعقد في عام ٢٠٠٥، ومؤتمر تطوير تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم قبل الجامعي المنعقد في عام ٢٠٠٩. هذه المؤتمرات تطرقت إلى قلة تدريب الطلاب على الطلاقة القرائية وضعف مستوياتهم فيها.

ويؤكد عبد الكريم (٢٠٠٨) على ضرورة لفت انتباه الخبراء والباحثين لحل مشكلة العسر القرائي، حيث شهد عدد الأطفال الذين يعانون من هذه المشكلة زيادة

ملحوظة.كما قام الباحث بدراسة استطلاعية على عددٍ من معلِّمي اللغة العربية في المرحلة المتوسِّطة، بهدف التعرف على مستوى مهارات الطلاقة القرائية لدى الطلاب. وقد أظهرت الدراسة أن بعض الطلاب ذوي صعوبات التعلّم يعانون من ضعف في مهارات النطق الصحيح للحروف والكلمات، وتكرار الأخطاء رغم تصحيحها، وقراءة الكلمات كلمة كلمة دون فهم كامل لمعنى الجملة، بالإضافة إلى البطء في القراءة. وتؤكد نتائج الدراسة الاستطلاعية على ضعف مهارات الطلاقة القرائية لدى طلاب المرحلة المتوسِّطة(عبيد المقاطي وبريكيت، ٢٠٢١).

وبالإضافة إلى الاهتمام بتنمية الذات لدى هؤلاء الطلاب؛ فإنه يُلاحظ ضعف في التفاعل والمشاركة لديهم؛ حيث يصعب عليهم نطق الكلمات نطقًا صحيحًا، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وقراءة الجملة مكتملة المعنى، وقراءة الكلمة في إثر الكلمة، والتلعثُم أثناء القراءة، والتردُّد في نطق بعض الحروف، وهذا يُشكِّل حرجًا على أنفسهم، ويضعهم في مأزق من التعلُّم النشط ومُواكبة غيرهم من الطلاب(عبيد المقاطي وبريكيت، ٢٠٢١).كما تُؤكِّد دراسة (وهبة، ٢٠٢١؛ كرم الدين، ٢٠١٦) على ضرورة توفير أساليب واستراتيجيَّات حديثة في تعليم القراءة، ومواد تعليميَّة جديدة؛ لتنفيذ برامج صُعوبات تعلُّم القراءة. وقد أوصَت دراسة Tilanus (2019) باستخدام طرق تدريس حديثة؛ لكي تُسرع تعليم المفردات للأطفال الذين يُعانون من عُسر القراءة. ونظرًا لدور المؤسَّسات التعليميَّة القائمة يجب بذل الجهود لمعالجة صُعوبات العُسر القرائي وتخصيص حصص مستقلة لها في الجدول الدراسي أو برامج نوعية لمعالجة العُسر لقرائي.

٣. أسئلة الدراسة:

واستنادًا إلى ما سبق، تتضح مشكلة الدراسة في الحاجة إلى تبني برنامج تدريسي يعتمد على العيادات القرائية لمعالجة العسر القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسِّطة، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس "ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية لعلاج العُسر القرائي لدى طلاب صُعوبات التعلُّم بالمرحلة المتوسِّطة"؟ ويتفرَّع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

ما فعالية البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية في معالجة العسر القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسِّطة من ذوي صعوبات التعلم؟

٤. أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة في التعرف على فاعلية البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية لعلاج العسر القرائي لدى طلاب صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة. ويتفرع من هذا الهدف الرئيس الأهداف ال فرعية الآتية:

- تقديم برنامج تدريسي قائم على العيادات القرائية لطلاب صُعوبات التعلُّم بالمرحلة المتوسِّطة.
- معرفة فاعلية البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية في معالجة العسر القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسِّطة من ذوي صعوبات التعلم.

٥. أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تقديم برنامج تدريسي قائم على العيادات القرائية لطلاب صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة.
- تُقدِّم هذه الدراسة تقنيناً امقياس العُسر القرائي في البيئة السعودية.
- الإسهام في مسايرة الاتجاهات الحديثة التي تنادي بضرورة ابتكار واستحداث برامج تدريسيَّة حديثة في مُعالجة العُسر القرائي لذوي صُعوبات التعلُّم.

الأهمية العملية:

- للطلاب: قد يسهم البرنامج التدريسي في علاج العُسر القرائي
- للمعلِّم: تقديم دليل للمعلِّم من خلال برنامج تدريسي للعيادات القرائية، بحيث يستفيد من خطوات التدريس فيه لذوي صُعوبات التعلُّم.
- لوزارة التعليم: قد يُسهم هذا البحث في توجيه القائمين على برامج التعليم العام إلى إنشاء عيادات قرائية في مدارس صُعوبات التعلُّم؛ من أجل الارتقاء بمستوى كفاءة تدريس ذوي صُعوبات التعلُّم، ممَّا ينعكس إيجابيًّا على نوعية مُخرجات التعليم.
- للباحثين: قد يُساعد هذا البحث في إتاحة الفرصة أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث على تدريس العيادات القرائية لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.

٦. فروض الدراسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥ ≥ □) بين متوسِّط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس عسر القراءة لصالح التطبيق البعدي.

٧. حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: يقتصر تعميم نتائج الدراسة الحالية على :

- البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية لذوي صُعوبات التعلُّم بالمرحلة المتوسِّطة،
- مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين اعداد عادل عبد الله محمد وتم اجراء عدد من التعديلات في صياغة بعض العبارات بما يتناسب مع طبيعة العيِّنة.
- وحدة القيم الإسلامية من مقرَّر لُغتي لمناسبتها لأهداف الدراسة وتضمُّنها مفاهيم ومصطلحات تُعدُّ امتدادًا لِمَا قبلها من مفاهيم سبق أن تعرَّض لها الطلاب في المستويات والمراحل السابقة وتطبيقاتها بالحياة اليومية.

الحدود المكانية: تمُّ التطبيق على مدارس المرحلة المتوسِّطة بمحافظة المزاحمية لذوي صُعوبات التعلُّم.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٦هـ.

مصطلحات الدراسة الاجرائية :

البرنامج التدريسي: هو خطة منهجية يتم إعدادها لتحديد الأهداف التعليميَّة والمحتويات الدراسية، بالإضافة إلى طرق وأساليب التدريس والوسائل التعليميَّة التي يتم استخدامها خلال فترة زمنية معيَّنة. يهدف هذا البرنامج إلى تحقيق مجموعة من المهارات والمعارف لدى المتعلمين ويتم تنظيمه بشكل يضمن تقييم التقدم والتحصيل الدراسي للطلاب. (هنداوي، ٢٠٢٠، ٤١)

البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية: ويُعرِّفه الباحث إجرائيًّا بأنه: برنامج متكامل يحتوي على أهداف واستراتيجيَّات تعلُّم ذوي صُعوبات التعلُّم ومهام

تدريسيَّة والمحتوى العلمي لوحدة القيم الإسلامية من مقرَّر لُغتي للصف الأول متوسِّط، والتي تتضمَّن مفاهيم ومصطلحات وتطبيقات الحياة اليومية. وتعمل على خَلْق وتهيئة بيئة تعليميَّة محفِّزة تُثير اهتمام طالب صُعوبات العُسر القرائي، وتساعده في تجاوز وعلاج العسر القرائي.

العيادات القرائية: عرَّفها أبو الحجاج (٢٠٠٢، ١٩٥) بأنَّها: "إحدى أشكال الخدمات العلاجية المقدمة للطلاب الذين يمكنهم التعلم بمستوى متوسِّط داخل الفصول الدراسية، حيث يشارك فيها فريق من المهنيين والباحثين بهدف تشخيص الضعف القرائي وتقديم الخدمات العلاجية".ويُعرِّفها الباحث إجرائيًا: هي خدمات علاجية يقدمها معلمي اللغة العربية بالتناوب في بيئة صفية مهيأة (غرفة الصف) من المدرسة لطلاب المرحلة المتوسطة من ذوي العسر القرائي.

العُسر القرائي: عرَّفت الجمعية الدولية لعسر القراءة في عام (٢٠٢٠) عسر القراءة بأنَّها: مجموعة من الأعراض التي تؤدي إلى مواجهة الأشخاص لصعوبات في مهارات لغوية معيَّنة، وخاصة القراءة. ويواجه الطلاب المصابون بعسر القراءة عادةً صعوبات في مهارات لغوية أخرى مثل التهجئة والكتابة ونطق الكلمات.ويُعرِّفها الباحث إجرائيًا بأنَّها: صعوبة يواجهها طالب صعوبات التعلّم في المرحلة المتوسِّطة خلال تعلم القراءة. هذه الصعوبة تتعلق بالتهجئة، وقراءة الكلمات، وتنظيم المعلومات، والقدرة على تذكرها واسترجاعها عند الحاجة. وتحدث نتيجة للطريقة التي يستقبل بها الدماغ المعلومات. ويُقاس ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس العسر القرائي المعد لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السَّابقة

المحور الأوَّل: العيادات القرائية:تُعدُّ العيادات القرائية خدمة من الخدمات العلاجية التي تقدم للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال تشخيص الضعف القرائي وتقديم الخدمات العلاجية لهم، وقد تم ذكر هذا المفهوم في التراث التربوي على مدار التاريخ، بما تُبنى عليه من مُمارسات من رأي التربويين على أنها مهمَّة لتقديم تعلُّم قرائي ناجح، وترسيخ ما يُبنى على هذا المفهوم من مبادئ قد تتبعها إجراءات عمليَّة لإنشاء عيادات قرائية داخل مؤسَّساتنا التربوية؛ لتقدم الخدمات العلاجية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

مفهوم العيادات القرائية:عرَّفها أبو الحجاج (٢٠٠٢) بأنها: "شكل من أشكال الخدمات العلاجية للطلاب الذين يستطيعون التعلُّم بمستوى متوسِّط داخل الفصول الدراسية، ويُشارك فيه فريقٌ من المهنيين، والباحثين؛ بهدف تشخيص الضعف القرائي، وتقديم الخدمات العلاجية" (١٩٥).وحدَّدها Teacher of the Kairserlsautern Center (2006)بأنها: "برنامج تدخُّل مُبكر لعلاج مشكلات الطلاب القرائية، وهذه البرامج قصيرة المدى تتراوح مدة العلاج فيها ما بين (١٢- ١٥) أسبوعًا، ويُخطَّط لها وفقًا لحالة كلِّ طفل، ومستوى فهمه المقروء، وما يَعرفه من كلمات، وتُشجِّع الطالب على الاستقلالية، والمراقبة الذاتية، كما تمتاز بالمرونة، واستجابتها لحاجات الأطفال، وتركيزها – في المقام الأوَّل – على المعنى؛ فالطالب من الدرس الأوَّل يقرأ من أجل المعنى."

عرَّفها طعيمة (٢٠١٠) بأنها: "غرفة صفية في المدرسة يتناوب فيها معلمو اللغة العربية لتقديم الخدمات العلاجية للطلاب الضعاف في اللغة العربية، وتبدأ من الصف الرابع حتى آخر المراحل التعليميَّة" (ص ٦٣).

ويستنتج الباحث أن العيادات القرائية تسهم في تقديم الخدمات العلاجية للطلاب ذوي عسر القراءة، وتحسن من تحصيلهم الدراسي. كما أنَّ القراءة تشكل أحد المحاور الأساسية المهمة في صعوبات التعلم الأكاديمية، حيث تؤثر في صورة الذات والشعور بالفعالية والكفاءة الذاتية لدى الطالب.

وقد أُجرِيَت دراسات على الطلاب الذين يُعانون من مشكلات في القراءة بشكل فردي؛ وذلك سعيًا لاستكشاف الأسباب المؤدِّية إلى تلك المشكلات، ومحاولة وضع بعض المقترحات العلاجية في ضوء الحالة الراهنة لكلِّ طالب منهم، وبذلك تم تأسيس العيادات القرائية داخل مراكز البحوث التربوية في الجامعات، وهدفَت هذه المراكز إلى تشخيص مُشكلات القراءة أو صعوباتها، والوقوف على الأسباب المؤدِّية إليها، ثم تصنيف الطلاب الذين يُعانون من تلك المشكلات؛ وأخيرًا، محاولة التحقُّق التجريبي من كفاءة بعض أساليب العلاج (عبد الله، ٢٠٢١، ٨٩).وقد كشفت دراسات الحالة الإكلينيكية عن مفهوم الضعف القرائي وتحديده، كما ظهرت أدوات التشخيص الدقيقة والمحكمة التي كرست اهتماماتها من أجل دراسة طبيعة القراءة والأساليب المؤدية إلى صعوبتها، كما ركزت الدراسات الخاصة بالعيادات القرائية على فهم طبيعة مشكلات القراءة والإعداد التربوي لمعلمي القراءة، واتسمت معظم الدراسات الخاصة

بالعيادات القرائية بتقديم وصف عام للإجراءات المتبعة داخل تلك العيادات، أو التركيز على درجة التنوع في الخدمات التربوية المقدمة فيها، أو بيان الاختبارات والمقاييس المستخدمة في تلك العيادات، كما اتسمت بالتنوع في تقديم عملية إعداد القائمين على علاج عسر القراءة (حلس، ٢٠١٠، ١٠٢).

٢-١-٣ أهداف العيادات القرائية لمعلِّمي القراءة:

لوحظ ان معظم الابحوث لم تُقدَّم إجابة شافية لمشكلة الضعف القرائي، فالحلُّ هو أن نستثمر العقل المبدِع؛ أَلَا وهو عقل المعلِّمين، وممَّا لا شكَّ فيه أن هذا يُلقي بأعباء إضافية على المعنيين بإعداد المعلِّمين، إذ يتحتَّم عليهم إعداد هؤلاء الذين يكون بمقدورهم حلُّ المشكلات التي تُواجههم، ولن يتأتَّى هذا إلا في إطار تقديم قاعدة معرفية واسعة، فضلًا عن ثقة هؤلاء المعلِّمين في قدرتهم على تعليم طلاب منخفضي الأداء، أو الذين يُعانون من مشكلات في تعلُّم القراءة. وبناءً على ذلك فإن أهداف العيادات في تقديم البرامج التدريبية للمعلِّمين تتبلور فيما يأتي:

- تزويد المعلِّمين بنظرية متكاملة حول عمليَّات القراءة واكتساب مهاراتها، وفهم مراحل نمو تلك المهارات، وذلك لتمكينهم من فهم كيفية ترابط هذه المهارات والمجالات المعرفية المرتبطة بها ضمن عمليَّة شاملة لاكتساب القراءة.
- تمكين المعلم من تحديد مستويات النمو القرائي للطلاب ومراحل تطور مهاراتهم القرائية.
- إكساب المعلِّمين القدرة على استخدام مجموعة متنوعة من الطرق التدريسيَّة وتوظيفها داخل الفصول الدراسية، بما يؤهلهم لمواجهة المتطلبات القرائية لكل طالب على حدة.
- الوصول بالمعلِّمين إلى مستوى من المهارة يدمج بين التأمُّل والإبداع، ما يتطلب التخطيط بعناية، تقديم مبررات لمخططاتهم، وتوظيف الاستدلال لتحقيق الأهداف، وفهم الظاهرة التي يدرسونها. كما يجب أن يمتلك المعلمون القدرة على التكيف والمواءمة لتيسير تعلم طلابهم داخل الفصول الدراسية (عبد الله، ٢٠٢١، ٩٠).

٢-١-٤ أهمية العيادات القرائية: للعيادات القرائية-في ضوء ما أوردته Of America North) Council Recovery Reading ,1998,)-أهمية كبرى؛ سواء بالنسبة للمعلِّمين، أو للطلاب، وهي كما يأتي:

- بالنسبة للمعلِّمين: فهي تجعلهم أكثر وعيًا بما يُمارسونه داخل الفصل، وتعمل على تبصيرهم بجوانب القصور في عمليَّة التدريس، والتركيز على مهارات فهم المقروء، وتنويع استراتيجيَّات التدريس، وتفعيلها، واختيار المواد التعليميَّة، وتقويم فهم المقروء؛ ممَّا يجعل لها مردودًا إيجابيًّا عند الطلاب.
- بالنسبة للطلاب: فالعيادات القرائية تُساعدهم في الوصول إلى مستويات قرائية تُقارب أقرانهم؛ ممَّا يجعلهم يمتلكون مهارات الفهم القرائي بشكلٍ أفضل.

وبالتالي يُمكن للباحث إجمال دواعي العيادات القرائية في العديد من الجوانب من أهمها: ارتفاع أعداد الطلاب ذوي صُعوبات تعلُّم القراءة في المدارس؛ خاصة المرحلة المتوسِّطة، وعدم إفادة الطلاب ذوي صُعوبات تعلُّم القراءة من طرائق التدريس التقليدية المستخدَمة في المواد التعليميَّة داخل الفصل، وكذلك صعوبة إعداد تمارين علاجية للطلاب ذوي صُعوبات التعلُّم في فصولنا الحالية؛ نظرًا لكثرة أعداد الطلاب بداخل الفصل، بالإضافة إلى وجود فروق فردية ذات مدى موسَّع بين الطلاب في مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسِّطة.

٢-١-٥ مكوِّنات العيادات القرائية:يرى كل من (Thomas,1992) و(Klein,2000) أن العيادات القرائية لها مكوِّنات رئيسية، وهي:

- المسح التشخيصي: وذلك بفحص كلِّ طالب على حده، وتطبيق ما يلزم من اختبارات؛ مثل: اختبار تعُّرف الحروف، واختبار قراءة الكلمات، واختبار كتابة الجُمل وتحليلها، واختبار قراءة النص.
- جلسة التعليم: وتتضمَّن الآتي: قراءة القصص، وتشكيل الحروف، وكتابة الكلمات، وتركيب القصص، وقراءة كتُب جديدة. ولا بُدَّ على المعلِّم أن يُسجِّل كلَّ ما يُنجزه الطالب من مهام، ويُدوِّن كلَّ ما يراه من ملاحظات.

- تدريب المعلِّم: يُعدُّ تدريب المعلِّم جزءًا رئيسيًّا في برنامج العيادات القرائية؛ إذ يجب تدريبه على مهارات خاصَّة بملاحظة أداء الطلاب في القراءة والتحليل والتفسير، كما يُدرَّب كذلك على الاستراتيجيَّات اللازمة لعلاج صُعوبات التعلُّم لدى الطالب.

ومن خلال العرض السابق فإن العيادة القرائية تتطلَّب أن تكون بعيدة عن الضوضاء، وجيدة التهوية والإضاءة، وأن تتسع لعدد كبير من المعلِّمين والطلاب في آنٍ واحد، وكذلك يجب أن تكون مُناسبة للتدريس الفردي، والجماعي، فيُوجد بها منضدة كبيرة أو مقاعد للجلوس بشكل نصف دائري للتدريس الجماعي، وتحتوي على مقصورات صغيرة للتدريس الفردي، وضرورة مُشاركة الآباء ودعمهم للعمليَّة التعليميَّة من خلال متابعة أطفالهم في قراءاتهم بالمنزل، ومشاركة بعض المتطوِّعين للعمل بالعيادات القرائية، ومتابعة قراءة الطلاب وتدوين الملاحظات، وتعاون معلِّمي العيادات القرائية مع معلِّمي الفصل ومعلِّمي التربية الخاصة؛ من أجل دعم برنامج العيادات القرائية، بالإضافة إلى ضرورة أن تحتوي غرفة العيادات القرائية على (الاختبارات كاختبار القراءة المقنَّن، واختبارات الذكاء) وكذلك تحتوي على (الكتب المتنوِّعة، ومواد تعليميَّة مبرمجة، وأفلام وأقراص مدمجة تخصُّ القراءة).

٢-٢ المحور الثاني: العُسر القرائي:

يعتبر العسر القرائي من الاضطرابات التعليميَّة التي تؤثر على تعليم القراءة حيث يعاني الطلاب المصابون بعدم القدرة على التعرف على فهم النصوص وتهجئة الكلمات بشكل صحيح مما يؤثر على النتيجة الاكاديمية لديهم.

٢-٢-١ عمليَّة القراءة:

القراءة هي السبيل الذي يسلكه كل باحث عن المعرفة، والوسيلة التي يتجاوز بها الفرد حواجز الزمان والمكان، ليغترف من أفكار القدماء وعلومهم، ويطلع على حضارات الشعوب وثقافاتها. كما تُعد وسيلة أساسية للمتعلم في طلب العلم والدراسة، وهي أيضًا وسيلة للتثقيف والتسلية والاستمتاع بما أنتجه الأدباء والمفكرون. إضافة إلى ذلك، تلعب القراءة دورًا مهمًا في حل العديد من المشكلات التي يواجهها الفرد في تفاعلاته اليومية مع الآخرين. بل إنها تُعد وسيلة المجتمع لتحقيق التقدم والرقي

ومواكبة التطور التكنولوجي الهائل الذي أصبح سمة العصر الحديث (علي، ١٩٩٨، ٤٨).

لقد تباينت الآراء واختلفت وجهات النظر حول ماهية القراءة وكيفية حدوثها لدى الفرد القارئ، سواء كانت عمليَّة أو نتيجة، أو مزيجًا من الاثنين معًا. ولا شك أن هذا الاختلاف في فهم القراءة وطريقة حدوثها قد أثر بشكل أو بآخر على كلًا من الطالب والمعلم وواضع المنهج، نظرًا لأن هذه المهارة اللغوية تعد من أهم المهارات الحياتية في عصرنا الذي يُوصف بعصر المعلوماتية والاتصال(جلجل، ٢٠٠٣، ١١٠).كما أنَّ القراءة تُعد مهارة لغوية ونشاطًا عقليًا يعتمد على نطق الرموز المكتوبة وفهمها وتحليلها والاستفادة منها في حل المشكلات، بالإضافة إلى الاستمتاع بما يُقرأ. وهي عمليَّة تشترك فيها حواس الإنسان المختلفة، بما في ذلك قواه ومهاراته. تشمل القراءة ما تتطلبه القراءة الصامتة من التعرف على الرموز الكتابية بواسطة البصر، وإدراك معانيها عقليًا، ثم إضافة التعبير عن هذه المعاني باستخدام جهاز النطق، والنطق بها بصوت جهري. لذا، فإن قراءة الطالب للنص قراءة جهرية تتطلب منه اتباع الخطوات التالية:

- **الأولى**: رؤية الكلمات المكتوبة أو المطبوعة، وهنا تظهر أهمية القُدرة البصرية، والدور الذي يلعبه الجهاز العصبي في عمليَّة القراءة.
- **الثانية:** النطق بهذه الرموز المكتوبة أو المطبوعة، وهنا تشترك أداة النطق وحاسَّة السمع.
- **الثالثة:** إدراك الطالب لمعنى الكلمات منفردة، ومجتمعة.
- **الرابعة:** انفعال الطالب ومدى تأثُّره بما يقرأ (هيلموكويست، ٢٠٠٥، ٩٦)

وذهب عبد الحميد (٢٠٠٤) إلى أن طبيعة القراءة تتحدَّد في قدرة الفرد على ترجمة رموز الكتابة إلى أصوات ينطقها، وقدرته على أن يستوعب ويفهم ما يقرأ، وهي تقوم على أربعة عناصر تتمثَّل في: رؤية العين للمادة المقروءة، والإدراك الذهني للصورة المقروءة، ونُطق المادة المقروءة، وإدراك وفهم معنى المقروء.

٢-٢-٢ مفهوم القراءة:

للغة مهارات أربع هي: الاستماع، والمحادثة، والقراءة والكتابة، ولكنها في الواقع لا تعدو أن تكون عمليَّة إرسال وأخرى استقبال، فالذي يكتب ويتحدَّث يتعامل مع اللغة التي يُنتجها فيُحاول فيهما أن يفهم اللغة التي أنتجها غيره، فيعمل على تحليل هذه

الكلمات والرموز؛ ليحصل منها على فكرة أو معنى، وإذا ما عملنا على تحسين المهارات القرائية وأي محاولة لتعليم القراءة بمعزل عن المهارات الأخرى نفشل في مساعدة الطالب على رؤية العلاقات بينها والتي ينشأ عنها تعلُّم فعَّال، وقد تعدَّدت تعريفات القراءة، ونذكر منها ما يأتي:

٢-٢-٣ أنواع القراءة:

تُشير الديسي (٢٠١٩) إلى أقسام القراءة وفقًا لطبيعة الأداء بأنها نوعان، وهما:

أوَّلًا: القراءة الصامتة:تُمثل القراءة الصامتة قدرة الفرد على فهم المادة المقروءة وإدراكها دون الحاجة لاستخدام جهاز النطق. ويُعتبر إتقان القراءة الجهرية شرطًا أساسيًا للتمكن من القراءة الصامتة، حيث تتم من خلالها التناسق بين حركة العين وتصوُّر الألفاظ وفهم معانيها دون إخراج أصواتها فعليًا. فالعين تلتقط الأشكال وتنقلها إلى مدلولات ذهنية دون تحريك الشفتين أو اللسان أو الحنجرة.كما أنَّ القراءة الصامتة تُعد نوعًا من القراءة التي لا يُرافقها صوت أو تحريك لسان أو شفة، وتعتمد على السرعة والاستيعاب. وهي تتم من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل بشكل سريع دون تردد، مع إدراك المعاني والمدلولات والأفكار الأساسية والفرعية. وتهدف القراءة الصامتة إلى اكتساب المعرفة وتحقيق المتعة.ويُعرِّفها علي (٦،١٩٩٣) بأنها: "القراءة التي يتلقى فيها الطالب المادة المقروءة عن طريق النظر فقط، دون إصدار أي صوت أو تحريك لسان أو شفة، مع التركيز على سرعة الاستيعاب وإدراك المعاني والأفكار الرئيسية والفرعية" ،ويُعرِّفها الدراويش (٥٦،١٩٩٧) بقوله: أنها: "آلتها العقل والعين فقط، وليس للقارئ أن يهمس فيها بكلمة، أو يُحرِّك بها شفة"

أهداف القراءة الصامتة:للقراءة الصامتة أهداف عدَّة؛ من هذه الأهداف ما يأتي:

- زيادة سرعة القراءة لدى المتعلم مع إدراك المعاني المقروءة، مما يساهم في اختصار الوقت وتحقيق الفهم الجيد.
- التركيز على المعنى بشكل أساسي، حيث يُعد التصويت عنصرًا مشتتًا يعيق سرعة التركيز على المعنى، ويحد من الاستفادة من الخبرات الفنية التي تقدمها القراءة الصامتة.
- القراءة الصامتة هي الطريقة الطبيعية التي يمارسها الإنسان في مواقف الحياة اليومية.

- تُسهم القراءة الصامتة في إشباع حاجات القارئ، وتنمية ميوله، وتزويده بالمعارف الضرورية في حياته.
- زيادة حصيلة القارئ اللغوية والفكرية، حيث تتيح القراءة الصامتة للمتعلم فرصة تأمل العبارات والتراكيب وعقد المقارنات، مما يساهم في تنمية ثروته اللغوية، كما أنَّها توفر له الهدوء اللازم للتعمق في الأفكار ودراسة العلاقات بينها.
- تساعد القراءة الصامتة في إشراك جميع طلاب الصف، وتعويدهم على الاعتماد على أنفسهم في الفهم، كما تعزز لديهم حب الاطلاع مع مراعاة الفروق الفردية (مصطفى؛ عبد الشافي، ٢٠٠٠،).والهدف الأساسي من القراءة الصامتة من وجهة نظر الباحث هو حُصول الطالب على المعاني والأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة مع استبعاد عمليَّة التصويت؛ لأنها تكون عند الطالب عادات مُعرقلة للسرعة في القراءة والتمعُّن في المقروء.

فوائد القراءة الصامتة:

للقراءة الصامتة فوائد جمَّة نذكر بعضها:

- تُوفر الوقت والجهد في التحصيل، واكتساب المعرفة دون إرهاق، كما يحدث في القراءة الجهرية.
- تُحقِّق المتعة والسرور والاستمتاع للقارئ، دون أن يشعر به الآخرون.
- تُحرِّر الطالب من أعباء النطق، والضبط، وتمثُّل المعنى، الذي قد يُوقع في الإحراج، وتهتمُّ باستيعاب المعنى.
- تُنمِّي في الطالب دقة الملاحظة، والاستنتاج، والنقد، والحُكم، والتأمُّل في المقروء.
- تُعوِّد الطالب الاعتماد على النَّفْس والاستقلالية.
- تُيسِّر على الطالب عمليَّة الاطِّلاع، وتنمية الثروة اللغوية لديه.
- تكون فترة الانتباه والتركيز فيها طويلة، وتُقلِّل من الملل.
- لا يُوجد فيها إزعاج للآخرين؛ لِمَا فيها من صمت وهدوء.
- تشغل جميع الطلاب في الفصل.

- تُراعي الفروق الفردية بين طلاب الصف الواحد. (نايف وآخرون، ٢٠٠١).

عيوب القراءة الصامتة:

من عيوب القراءة الصامتة أنها غير مناسبة لجميع الطلاب، وخاصة الضعاف في القراءة، والصغار في السِّنِّ، كما أنها لا تُتيح للمعلِّم فرصة تعرُّف أخطاء الطلاب، وعيوب النطق لديهم، ولا تُتيح الفرصة للطلاب للتدريب على تمثيل المعنى، وحُسن الإلقاء، وكذلك يصعب على المعلِّم تصحيح الأخطاء التي يقع فيها القارئ، كما تُؤدِّي إلى شُرود الذهن، وعدم التركيز، وكذلك يصعب فيها تعرُّف مواطن القوة والضعف في قراءة الطالب، كما أنها لا تُشجِّع الطالب على مواجهة المواقف والجماهير، وتُساعده على الانطواء (نايف، والشناوي، والحمور، والبكري، ٢٠٠١).

ثانيًا: القراءة الجهرية:

القراءة الجهرية هي قراءة تشمل ما تتطلبه القراءة الصامتة من التعرف البصري على الرموز الكتابية وفهم معانيها، مع إضافة التعبير عن هذه المعاني باستخدام جهاز النطق. فهي عمليَّة يتم فيها تحويل الرموز الكتابية إلى أصوات منطوقة ومسموعة. ويُعرَّف هذا النوع من القراءة بأنه: القراءة التي يتلقى فيها الطالب ما يقرأه عبر العين واستخدام أعضاء النطق جميعها، حيث يتم نطق المقروء بصوت يسمعه القارئ والمستمع (حلس، ٢٠١٠، ص ٣١).

عناصر القراءة الجهرية: ومن عناصر القراءة الجهرية نذكر ما يأتي: رؤية العين المادة المقروءة، والإدراك الذهني للصورة المقروءة، ونُطق المادة المقروءة، بالإضافة إلى إدراك وفهم معنى المقروء (علي، ٢٠٢١، ص٩٦).

مهارات القراءة الجهرية:

تتلخص عمليَّة القراءة الجهرية في الربط بين الرموز المكتوبة ومعانيها اللغوية. فالقراءة هي عمليَّة فسيولوجية ميكانيكية تبدأ بالإدراك البصري للمقروء، ويعد الفهم عنصرًا أساسيًا فيها. وهذا يؤكد أنها عمليَّة عقلية ذهنية يتم خلالها استحضار ما أثارته الرموز المكتوبة، حيث يكمن المعنى في السياق العقلي للقارئ والسياق اللغوي للكاتب. فالقراءة هي نشاط فردي، وكل قارئ يفهم وفقًا للمحددات المرتبطة بخبراته الذاتية والخلفية المعرفية الخاصة به. وهي عمليَّة معقدة تتضمن المهارات التالية: التعرُّف، النطق، الفهم، والسرعة (العماري، ٢٠١٤، ٤١).

فيما صنَّفَت (عزازي،٢٠٠٠) مهارات القراءة الجهرية إلى عدَّة مجالات هي:

- ☒ مهارات التعرُّف، ومنها: (تعرُّف الكلمة – تعرُّف الجملة – التمييز الصوتي بين نطق الحروف – ربط الرموز الصوتية بالرموز المكتوبة في سهولة ويُسر).
- ☒ مهارات النطق الصحيح، ومنها: (نطق الأصوات نطقًا صحيحًا من حيث المخرج – التمييز في النطق بين الأصوات المفخَّمة والمرقَّقة – نطق الحركات القصار والطوال نُطقًا دقيقًا).
- ☒ مهارات الفهم، ومنها: (القدرة على تحليل الكلمات -استنتاج المعنى العام من النص).
- ☒ مهارات الأداء المعبر، ومنها: (تمثيل الأداء الصوتي للأساليب المختلفة كالاستفهام والتعجُّب – التنويع في الطبقات الصوتية).
- ☒ مهارات الطلاقة، ومنها: (نُطق الجُمل في صورة تامة – الأداء باستمرار دون تكرار – حُسن الوقوف عند تمام المعنى – جودة النطق، وتمثيل المعنى).

كما حدَّد عبد الصادق (٢٠٠٩) مهارات القراءة في: تعرُّف الحروف والكلمات في أثناء القراءة – عدم الإبدال والحذف والإضافة والتكرار للحروف والكلمات – نُطق أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة – قراءة الكلمات الجيدة باستخدام السياق. وقد حدَّد بلو (Blau , 2009, p131) مهارات القراءة فيما يأتي: قراءة الحرف ونُطقه وإخراجه من مخرجه الصحيح – قراءة الكلمة ونطقها نطقًا سليمًا – تعرُّف صوت الحرف وشكله – فهم معنى الفقرة.

عُيوب القراءة الجهرية:من عيوب القراءة الجهرية أنها: مُجهدة للطالب والمعلِّم؛ لأنها تستخدم الصوت، وقد يكون مُرتفعًا في بعض الأوقات، وتحتاج إلى متابعة المقروء، كما أنها مُحرجة للقارئ الذي لا يُحسن إخراج بعض الحروف أو يُخطئ في ضبط الكلمات، وكذلك تُستخدم في الصف ممَّا يُؤدِّي إلى عبث الطلاب، وانشغالهم أثناء قراءة زميلهم وحتى قراءة المعلِّم في بعض الأحيان، وتحدُّ من حرية الطالب أثناء القراءة؛ لأنها تشغله في تصحيح أخطائه التي يقع فيها، كما أن اهتمام المعلِّم بمَن يُحسن القراءة في الحصة وتجاهله للفئتين الضعيفة والمتوسِّطة، وكذلك فهي مُجهدة لأجهزة النطق والسمع والبصر، لذلك لا يُمكن الاستمرار فيها، وفيها إزعاج وتشويش على الآخرين،

وخاصة في المكتبات، بالإضافة إلى ضيق الحصة لا يسمح لجميع الطلاب بالقراءة الجهرية؛ ممَّا يحرم بعض الطلاب من حقِّهم في القراءة (عطية، ١٩٩٦، ٨٣).

٢-٢-٤ العُسر القرائي:

يُعتبر عُسر القراءة من أهمِّ موضوعات صُعوبات التعلُّم، وتظهر هذه الصعوبة بعد سِنِّ الدُّخول إلى المدرسة، وتُؤثِّر على المستوى الأكاديمي للطالب، وكذا المستوى الحياتي له مستقبلًا. (بليردوح، وبليردوح، ٢٠٢٢، ص٦٥). كما تُعد مشكلة العسر القرائي من المشكلات الخطيرة على المستوى العالمي، حيث لا تقتصر آثارها على الفرد فقط، بل تمتد لتؤثر أيضًا على المجتمع الذي يعيش فيه هؤلاء الأطفال(حمزة، ٢٠٠٨، ٤٩). ويرى الباحث أن العسر القرائي يُعد من أكثر الصعوبات التعليميَّة انتشارًا بين طلاب المدارس، حيث يعاني الطلاب المصابون به من انخفاض في معدل تحصيلهم الدراسي مقارنة بزملائهم، ويتميز الطالب الذي يعاني من العسر القرائي بعدم القدرة على تمييز الرموز المطبوعة وفهم الكلمات، فضلاً عن صعوبة تمييز الأصوات وتخزين المعلومات في الذاكرة واسترجاعها عند الحاجة.

تعريف عُسر القراءة:الديسلكسيا (DYSLEXIA) تُعرف بأنها صعوبة في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي دون وجود أي إعاقة عقلية أو حسية. وترافق هذه الصعوبة صعوبات في الكتابة، لذا يُطلق عليها أحيانًا (ديسلكسي - ديسور توغرافي). وهي ناتجة عن خلل في استخدام العمليَّات اللازمة لاكتساب هذه القدرة، مثل معرفة اليمين من اليسار، المشكلات اليدوية، وغيرها. ويُعاني ما بين (٥ إلى ١٥%) من الأفراد من هذه المشكلة. ومع ذلك، لا يمكننا الحديث عن هذا العجز قبل سن السابعة، حيث أنَّ الأخطاء قبل هذا العمر تُعدّ أمرًا طبيعيًا (عمران، ٢٠٢٢٨١)،والديسلكسيا ليست نتيجة لتدني مستوى الذكاء، فالصورة المميزة لها تكمن في الصعوبة التي يواجهها الطفل في القراءة والكتابة بما يتناسب مع مستوى ذكائه وقدراته العقلية. بينما الأطفال المعاقون ذهنيًا يعانون عادة من نقص في المهارات في نواحٍ متعددة من التطور والنمو، نجد أن الطفل الذي يعاني من الديسلكسيا قد يكون أكثر ذكاءً مما يظهر في عمله الكتابي (حلس، ٢٠١٠، ١٠٩).

٢-٢-٣ مظاهر عُسر القراءة:

من مظاهر عسر القراءة الضعف والتركيز على عدم الدقة في التهجئة والقراءة، والميل إلى كتابة الحروف والرموز بشكل مقلوب، وقراءة كلمة بشكل صحيح ثم الفشل في التعرف عليها في سطر لاحق، والقدرة على الإجابة شفهيًا على الأسئلة مع صعوبة في الإجابة كتابيًا، وكذلك كتابة نفس الكلمة بأشكال مختلفة دون التعرف على الشكل الصحيح، وصعوبة في نسخ الوظائف الكتابية (الفروض)، وصعوبة في تدوين المعلومات، وأيضاً صعوبة في فهم الوقت والزمن، وصعوبة في العمل.

٢-٢-٦ علاج العُسر القرائي:

هناك العديد من الطرق والأساليب التي تقوم على تعدُّد الحواس في علاج صعوبات القراءة، ومنها ما يأتي:

طريقة فرناند:

ويرتكز الأساس المنطقي لها في تعلُّم الكلمات على توجيه الطالب لاستخدام ما أمكنه من حواس؛ فيحظى بإرشادات وخبرات إضافية تُساهم في تعلُّمه للقراءة، فهذه الحواس لها خاصية تتمثَّل في أنها تُكمل بعضها البعض أثناء عمليَّة التعلُّم. بالإضافة إلى أنها تعتمد في طريقتها على استعمال الكلمة بشكل كامل باستخدام أربع حواس لدى الطالب عن طريق اتِّباع مجموعة معيَّنة من الخطوات، وترتكز أيضًا في علاجها على المخزون اللغوي لدى الطلاب واعتمادها على كلمات لها وقع وتأثير تجذب انتباههم، وتُشكل محطَّ اهتمامهم، فتأخذ بعين الاعتبار الناحية العاطفية لدى الطلاب؛ مما يزيد لديهم من احتمالية تقديم الاستجابات الصحيحة (Pletcher, 2019,p45).

استراتيجية الحواس المتعدِّدة في التدريس:

الحواس المتعددة (Strategy Multi-sensory) هي أسلوب من أساليب التعليم المتعدد الحواس الذي وضعته جريس فيرنالد، ويعتمد على مبدأ تعلم تهجئة الكلمات من خلال خطوات محددة. يستخدم أسلوب فيرنالد الطريقة الكلية التي تقوم على تهجئة الكلمات كوحدة واحدة، أي استخدام الكلمة الكاملة عبر الحواس المتعددة. ويعتقد أصحاب استراتيجية التعلم المتعدد الحواس أن الدماغ يتعلم بشكل أفضل عندما يتم تحفيز الحواس المختلفة معًا أثناء عمليَّة التعلم. وقد تم تأكيد صحة هذه النظرية من خلال دراسات عديدة أجراها باحثون في معهد ماكس بلانك لعلوم الإدراك

والدماغ البشري في ألمانيا. في إحدى التجارب، ابتكر العلماء لغة مصطنعة تُسمى "لغة فيميش" بهدف دراسة تأثير تحفيز الحواس أثناء التعلم. وقد لاحظ الباحثون أن تعلم الكلمات باستخدام الإيماءات يحفز مناطق الدماغ المسؤولة عن الحركة، بينما يحفز تعلم الكلمات من خلال الصور مناطق الدماغ المسؤولة عن الرؤية. وهذا يشير بوضوح إلى أن الدماغ يتعلم بشكل أسهل عندما ترتبط عمليَّة التعلم بمعلومات يتم تحفيز الحواس المختلفة لها(مرحلي، ٢٠١٦، ٩٤).

استراتيجية النمذجة:تقوم هذه الاستراتيجية على مفهوم النمذجة والتعلم بالاقتداء. النمذجة هي الفكرة التي يحملها الطالب عن معلمه، والصورة التي يكوّنها في ذهنه عنه، والتي تدفعه إلى تقليد ما يقوله المعلم ويفعله. ومن هنا، يُعتبر تأثير المعلم هو الأكثر والأعظم تأثيرًا بين جميع تقنيات التعليم الأخرى، كما أنَّ استراتيجية النمذجة تُؤثِّر على نسبة كبيرة من الطلاب، حيث أنَّ المعلِّم يعمل على جعل الطالب على وعيٍ بالنموذج الحي الذي يتبعه؛ لتسيير عمليَّات التفكير لديه وتوضيح مراحلها والتخطيط لحلِّ المشكلات والتقويم الذاتي ومراجعة عمليَّات التفكير أمام الطلاب، وهذا ما يُعزِّز عمليَّات التفكير والإدراك لديهم (علي، ٢٠١٥، ١٢٥).

ومن خلال استراتيجية النمذجة، يقوم المعلم بتوضيح ما يدور في ذهنه بصوت مرتفع، ويظهر كيفية السيطرة على العمليَّات المعرفية مثل التذكر، والانتباه، والإدراك، والتفكير، وكذلك العمليَّات ما وراء المعرفية مثل التخطيط والمراقبة والتقويم والمراجعة. ومن سلوكيات ما وراء المعرفية التي يمكن للمعلم إظهارها هي: وضع الخطط، ووصف الأهداف، وإعطاء أسباب الأحداث، وكتابة التعليقات، وتقييم الأعمال أمام الطلاب ومشاركتهم في ذلك. كما يمكنه التحدث عن تفكيره الخاص، ثم يطلب من الطلاب التحدث عن تفكيرهم؛ لذلك لا تقتصر الاستراتيجية على التقليد فقط، بل تتطلب من الطالب التعبير عن تفكيره وتوضيح الخطوات البديلة في كل خطوة يقوم بها، وأسباب اختيار كلًا منها(الرشيدي، ٢٠٢١، ١٤٩).

استراتيجية التعلُّم بالدماغ ذي الجانبين:يُعرفها عمران (٢٠٢٢) بأنها مجموعة من الإجراءات والممارسات التي تعتمد على مبادئ التعلم باستخدام الدماغ، لتنشيط جانبي الدماغ ومعالجة العسر القرائي وتنمية مهام الذاكرة العاملة لدى الطلاب وفقًا

للمراحل التالية: (الاستعداد للتعلم، الاندماج المنظم، اليقظة الهادئة، المعالجة النشطة، توسيع السعة الدماغية.

طريقة هيج – كيرك:تعتمد هذه الطريقة على نظام القراءة الصوتية بطريقة منظمة في إطار مبادئ التعلم المبرمج الذي يتحكم في العمليَّة التعليميَّة. حيث يتم تقديم تغذية راجعة للطالب لتصحيح أخطائه وتوجيهه نحو المسار الصحيح باستمرار. تبدأ هذه الطريقة بتعليم الحروف الساكنة أولًا ثم الحروف المتحركة، مع التركيز على تعليم أصواتها للأطفال (السرطاوي، ٢٠٠١، ١٤٢).

٢-٣-٢ خصائص الطلبة ذوي عسر القراءة:

تتسم خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالتنوع، ويصعب قياس بعض منها بدقة وموضوعية لكونها غير متجانسة. وقد أشار كلًا من راشد (٢٠٠٢)، والملحم (٢٠٠٩) إلى العديد من هذه الخصائص، ومن أبرزها ما يلي:

- نقص الانتباه: يعاني بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم من ضعف في الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.
- صعوبة التآزر الحركي: تظهر بعض حالات صعوبات التعلم مشكلات في المهارات الحركية العامة والدقيقة، بالإضافة إلى مشكلات مكانية وحركية.
- مشكلات في العمليَّات التقنية ومعالجة المعلومات: تعاني بعض حالات صعوبات التعلم من صعوبة في فهم ومعالجة المعلومات السمعية أو البصرية، مثل تعلم أصوات اللغة، بالإضافة إلى مشكلات في التذكر، خصوصًا على المدى القصير.
- صعوبة بناء استراتيجية في التعلم: يعاني بعض الطلاب من صعوبة في تنظيم عمليَّات التعلم، ويجدون صعوبة في تبني أسلوب تعلم فعال، كما تنقصهم القدرة على التوجيه الذاتي في التعلم.
- صعوبة في اللغة التعبيرية: تعاني بعض الحالات من صعوبات في مهارات الاستماع والمحادثة وتطور المفردات اللغوية.

- صعوبات القراءة: يعاني معظم الطلاب ذوي صعوبات التعلم من مشكلات في القراءة، خصوصًا القراءة المجردة، ومهارات تمييز الكلمات، والقراءة الاستيعابية.
- صعوبات الكتابة: تظهر بعض الحالات صعوبات في الكتابة، خاصة الكتابة المعكوسة.
- صعوبات في الرياضيات: يعاني معظم الطلاب من مشكلات في تعلم الرياضيات، مثل القواعد والمعادلات، والتسلسل (ترتيب العمليَّات)، وأساسيات الجمع والطرح والضرب والقسمة، كما يعانون من ضعف في الذاكرة طويلة المدى في الاحتفاظ والاسترجاع والتحكم في المفاهيم الرياضية.

مؤشِّرات عسر القراءة:بتحليل العديد من الدراسات، توصل الباحث إلى وجود اختلافات واسعة في وجهات النظر حول المؤشرات والعلامات التي تساعد في التعرف على الطلاب ذوي صعوبات القراءة، وقد أشار كلًا من راشد (٢٠٠٢)، والعماري (٢٠٠٩) إلى بعض هذه المؤشرات، ومنها تحليلهم للقراءة يظهر بوضوح عدم التوافق مع ما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي وسنوات دراستهم، وعدم إظهارهم أي دليل على وجود عجز حسي أو تلف في المخ، أو أي انحراف أساسي في الشخصية، كما أنَّهم يظهرون صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمات كاملة، ويميلون إلى ارتباك الكلمات المتشابهة في الشكل العام، بالإضافة إلى كونهم ضعاف في التهجئة بشكل أساسي، ويظهرون اضطرابات واضحة في محاولاتهم الأولى للقراءة والكتابة، خاصة في تذكر ترتيب الحروف.

وتضيف العفيفي (٢٠٠٩) "أن هؤلاء الطلاب يعانون من صعوبة في قراءة بعض الحروف، خاصة الحروف المتشابهة، كما أنَّ بعضهم يقرأ الكلمات بشكل غير دقيق داخل المحتوى. على الرغم من أنهم لا يقرؤون الكلمات بطريقة خاطئة تمامًا، إلا أنهم يقرؤونها كما يرونها، ويقومون بالتخمين بناءً على معرفتهم ببعض أجزاء الكلمة التي يشعرون بالألفة معها".

٢-٣-٥ أنماط عسر القراءة ومُقترحات علاجها:

يؤدي وجود صعوبات في القراءة لدى الطلاب إلى بطء تقدمهم في مجالي الصوتيات والطلاقة، مما يعيق وصولهم إلى مستوى فهم المعنى. ويعتمد ذلك على نوع صعوبة القراءة، حيث تتخذ صعوبات القراءة أنماطًا متعددة. وتذكر العفيفي (٢٠٠٦)

بعضًا من هذه الأنماط، وهي حذف الكلمة أو جزء منها، وإدخال كلمات جديدة غير موجودة في النص، واستبدال الكلمات في النص بكلمات أخرى، وتكرار كلمات أو جمل، خاصة عند مواجهة كلمات صعبة، وحذف أو إضافة أصوات إلى الكلمة التي يُقرأها الطالب، وقراءة الكلمة بشكل معكوس، بالإضافة إلى القراءة السريعة وغير الصحيحة.

وتوجد مجموعة من استراتيجيَّات التدريس المناسبة لذوي صعوبات القراءة، منها: الوعي الفونيمي، تدريس الصوتيات، التربية المباشرة، التكرار أو الممارسة عبر الأنشطة المتنوعة، تكرار المراجعة، تجزئة المادة إلى أجزاء أصغر، تحليل المهارة، تدريس المفردات مقدمًا لتسهيل تعرف الكلمات ومعانيها، أوقات متباعدة للدراسة، تبادل الأدوار، مداخل الذكاء المتعدد، التربية التفاضلية، استخدام المنظم البياني لمساعدة الطلاب على تنظيم تفكيرهم، الخرائط المفاهيمية، النمذجة، والسماح للطلاب بالتعبير عن المعرفة بطرق مختلفة.

كما توجد استراتيجيَّات لتدريب العمليَّات النفسية، مثل: الاستراتيجية الإدراكية الحركية، الاستراتيجية النفس لغوية، استراتيجية المواد التدريسيَّة، واستراتيجية التحليل السلوكي التطبيقي. ورغم أن صعوبات القراءة والرياضيات لا تُعالج بشكل نهائي، فإن العديد من الطلاب يتعلمون مهارات للتغلب على هذه الصعوبات ويحققون التوافق الأكاديمي (القمش، الخوالدة، ٢٠١٢، ص١٤٨).

٢-٥ الدراسات السابقة

أوَّلًا: الدراسات التي تناولت العيادات القرائية:

هدفت دراسة إبراهيم (٢٠٢٢) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على العيادات القرائية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى عيِّنة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي ذو مجموعة واحدة، مع تطبيق القياسين القبلي والبعدي. تم استخدام أداتين للبحث: اختبار فهم المقروء (إعداد الباحثة)، والمصفوفات المتتابعة الملونة لرافن. تكونت العيِّنة من (٣٨) طالبا من طلاب الصف الرابع الابتدائي الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة، وتم اختيارهم عشوائيًا. تم تطبيق أدوات البحث قبليًا، ثم تم تطبيق المعالجة التجريبية المتمثلة في البرنامج المقترح القائم على العيادات القرائية، وقد خَلُصت نتائج

البحث إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على العيادات القرائية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى عينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

وهدفت دراسة عبداللاه (٢٠٢٢) إلى تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للتدريس باستخدام العيادات القرائية الرقمية للطلاب الذين يعانون من مشكلة الضعف القرائي، وتحديد اتجاهاتهم نحو استخدام العيادات القرائية الرقمية في التدريس لهؤلاء الطلاب؛ ولتحقيق هدف البحث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتم بناء استبانة تكونت من (٤٣) كفاية فرعية موزعة على مراحل عملية التدريس، كما تم بناء مقياس اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية نحو استخدام العيادات القرائية الرقمية في التدريس، وأوضحت النتائج أن درجة احتياج معلمي اللغة العربية لكفايات التدريس للطلاب ضعاف القراءة "مرتفعة " حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي في الكفايات الخاصة بالتخطيط باستخدام العيادات القرائية الرقمية(٣.٩٧)، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي في الكفايات الخاصة بالتنفيذ باستخدام العيادات القرائية الرقمية(٤.٠٨)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي في الكفايات الخاصة بالتقويم للدرس باستخدام العيادات القرائية الرقمية(٤.٤٧)، أما اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام العيادات القرائية الرقمية في التدريس للطلاب ضعاف القراءة فجاءت "متوسطة" في مرحلتي التخطيط والتنفيذ، و"ضعيفة" في مرحلة التقويم.

وهدفت دراسة أورتليب ودياز Ortlieb & Dias (2014) إلى التعرف على فعالية استخدام بيئة القراءة الرقمية عبر الإنترنت؛ لزيادة فهم طلاب المرحلة الابتدائية داخل عيادة القراءة. عمل معلِّمون ما قبل الخدمة في جامعة مدَّتها أربع سنوات في الغرب الأوسط بشكل فردي مع ٥٨ طالبًا في الصف الرابع من ثلاث مدارس تم تعيينهم في واحدة من ثلاث حالات: تعليم نصي قائم على المطبوعات، وتعليم مختلط يتكوَّن من وقت متساوٍ مع بيئة القراءة الرقمية المطبوعة وعبر الإنترنت، وتعليم نصي قائم على الرقمية. شارك الطلاب في (١٢) جلسة تعليميَّة مدتها (٧٥) دقيقة لكلٍّ منها، تتكوَّن من أنشطة تعليميَّة تستهدف مجالاتهم التي تحتاج إلى تحسين. تم جمع مقاييس متعدِّدة قبل وبعد التدخُّل لفهم القراءة. أشارت نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه إلى أنه بعد

التحكُّم في إنجاز القراءة الأولى، كان هناك تأثير رئيسي لاستخدام بيئة القراءة الرقمية على فهم طلاب المرحلة الابتدائية داخل عيادة القراءة.

وهدفت دراسة ميلبي (2013) Milpy إلى التعرف على فعالية برنامج تدخُّل في القراءة لطالب في الصف الرابع تم تشخيصه بأنه قارئ متعثر، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، حيث تم تنفيذ مجموعة متنوِّعة من التقييمات والخطط التعليميَّة لمعالجة نقاط الضعف المحدَّدة لدى الطالب في فك الرموز وتعرُّف الكلمات وطلاقة القراءة وفهم القراءة ومهارات الكتابة. تم قياس أداء القراءة قبل وبعد الاختبارات، وسجَّلَت الملاحظات الرصدية معلومات أكثر عُمقًا فيما يتعلَّق بمهارات القراءة والكتابة النامية لدى الطالب. تم تطبيق التدخُّل على مدار فصل دراسي واحد (١٥ أسبوعًا) لمدة (١٢٠) دقيقة في اليوم، يومين في الأسبوع. كشف تحليل الاختبارات اللاحقة أن الطالب كان قادرًا على فك الرموز على مستوى الصف، وأن طلاقة القراءة ومعرفته بالكلمات قد تحسَّنَت بشكل ملحوظ. كما اكتسب الطالب الثقة والكفاءة في القراءة والكتابة. ومع ذلك، أشارت نتائج الاختبار أيضًا إلى أن المزيد من التدريس الصريح سيكون مطلوبًا لتطوير مهارات فهم القراءة الضمنية.

وهدفت دراسة حلس (٢٠١٠) إلى التعرف على أثر استخدام العيادات القرائية لعلاج الضعف القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. استخدم الباحثان المنهج التجريبي، حيث تألف مجتمع الدراسة من طلاب الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية بمحافظة خان يونس للعام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠). تكونت العيِّنة من (٤٠) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم إلى عينتين تجريبيتين: إحدى العينات كانت في مدرسة عبد الكريم الكرمي للبنين (٢٠ طالبا)، والأخرى في مدرسة شجرة الدر للبنات (٢٠ طالبة). تم استخدام برنامج العيادة القرائية لاكتشاف ومعالجة الضعف في المهارات القرائية، بالإضافة إلى اختبار قرائي وبطاقة ملاحظة للقراءة الجهرية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين درجات المجموعة التجريبية في اختبار المهارات القرائية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

ثانيًا: الدراسات التي تناولت العُسر القرائي:

وهدفت دراسة (2015) Diab إلى معرفة الفروق بين الطلبة ذوي العسر القرائي والطلبة غير ذوي العسر القرائي على مقياس ستانفورد-بينية الصورة الرابعة في

درجات المجالات العمرية المعيارية، وهي: الاستدلال اللفظي، والاستدلال المجرد البصري، والاستدلال الكمي، والذاكرة قصيرة المدى. كما هدفت إلى التركيز على دور اختبار رورشاخ في تحديد الدلالات الإكلينيكية المميزة لشخصية الطالب الذي يعاني من العسر القرائي والكشف عن وظائف الأنا الدفاعية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ إذ طبقت الدراسة على (١٤) طالبًا وطالبة من الصف الرابع بمدينة الخارجة في مصر، حيث تم توزيعهم إلى مجموعتين بالتساوي: مجموعة الطلبة ذوي العسر القرائي، ومجموعة الطلبة غير ذوي العسر القرائي. واستخدمت الدراسة مقياس ستانفورد-بينية الصورة الرابعة واختبار رورشاخ (بقعة الحبر) كأدوات للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المتوسِّطات الحسابية للدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعتين في درجات المجالات العمرية الخاصة بمقياس ستانفورد-بينية الصورة الرابعة. كما أكدت الدراسة إمكانية استخدام اختبار رورشاخ كأداة كشفية مميزة لطلبة العسر القرائي.

وهدفت دراسة محمد (٢٠١٥) إلى دراسة العسر القرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، حيث اقترحت الباحثة برنامجًا لتخفيف العسر القرائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي. تم تطبيق البرنامج على عيِّنة مكونة من (٢٠) طالبا تتراوح أعمارهم بين (١٠ و١١) سنة، مع نسبة ذكاء تتراوح بين (٩٠ إلى ١١٠)، بمتوسِّط ذكاء (١٠٠) درجة. تم اختيار العيِّنة من مدرسة الناصرية بمدينة الزقازيق في محافظة الشرقية. تم تقسيم العيِّنة إلى مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. استغرق البرنامج مدة شهرين ونصف (من ١٤ يناير ٢٠١٥ إلى ٣٠ مارس ٢٠١٥)، بواقع أربع جلسات أسبوعيًا، حيث كانت مدة الجلسات التمهيدية (٣٠) دقيقة والجلسات التدريبية والإرشادية (٤٥) دقيقة، واستخدمت الباحثة عدة أدوات قياس، تشمل: "مقياس كولومبيا للنضج العقلي"، "مقياس تشخيص صعوبات القراءة"، "مقياس البنية النفسية"، "مقياس تعديل السلوك"، بالإضافة إلى البرنامج الإرشادي التدريبي. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس تشخيص صعوبات القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة مينتز (2018) Mintz إلى التوصُّل إلى طرقٍ مختلفة لإنشاء برامج مخصَّصة للأطفال الذين يُعانون من عُسر القراءة دمجًا مع الأطفال الطبيعيين؛

بهدف تحقيق الفعالية لتعزيز الدعم وتحقيق الوعي لدى متعسِّري القراءة، وقد تناولت الدراسة دور اختصاصي المكتبات في اختيار المواد القرائية التي تُلائم متعسِّري القراءة من خلال اختيار مصادر المعلومات ذات الصور التوضيحية، والجمل سهلة القراءة، واستخدام ملصقات لإرشاد متعسِّري القراءة لمصادر المعلومات، واستخدام تكنولوجيا متخصِّصة في مجال العُسر القرائي لدعم متعسِّري القراءة وتلبية احتياجاتهم من المواد القرائية، وقد استعرضت الدراسة الخطوط الإرشادية للـ IFLA.

وهدفت دراسة Connie et al. (2012) إلى تطوير مقياس للكشف عن الطلاب ذوي العسر القرائي من خلال إعداد قائمة مرجعية للسمات السلوكية التي تتكون من (٣٦) فقرة، تم تطبيق الدراسة على عيِّنة مكونة من (١٠٦٣) طالبًا وطالبة في هونغ كونغ، من الصف الأول إلى الصف السادس. تم الكشف عن (٥٤٤) طالبًا يعانون من العسر القرائي و(٥٤٤) طالبًا آخرين غير معسرين قرائيًا. استخدمت القائمة المرجعية لسمات السلوك لتقييم مهارات مثل قراءة الكلمات الصينية لمدة دقيقة، والإملاء، والتسمية السريعة، والإدراك الصوتي، والذاكرة الصوتية، والكلمات الزائفة. أظهرت النتائج قدرة القائمة على الكشف عن العسر القرائي، ودعمت ارتباطاتها الكبيرة ذات الدلالة مع المهارات التي تقيسها.

وهدفت دراسة وولف wolff (2010) إلى بناء مقياس يشمل مجموعة من مهام المعالجة الصوتية للكشف عن العسر القرائي لدى البالغين، تم تطبيق الدراسة على عيِّنة مكونة من (١١٧) طالبًا وطالبة في المرحلة الثانوية. من بينهم (٥٠) طالبًا تم الكشف عن إصابتهم بالعسر القرائي، و(٦٧) طالبًا وطالبة آخرين عانوا من إخفاقات متكررة في القراءة والتهجئة على مدار مراحلهم الدراسية. احتوت أداة التقييم على مهام مثل الذاكرة العاملة، مهام استبدال الأصوات، الخيار الصوتي، الخيار الإملائي، المفردات مع بدائل مربكة صوتيًا، وقراءة الكلمات. أظهرت النتائج إمكانية تطوير مهام مبنية على المعالجة الصوتية كأبعاد للكشف عن العسر القرائي عند البالغين.

منهج الدراسة ومتغيِّراتها:

٣-١ منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة علي المنهج شبه التجريبي، والذي عرّفه (ملحم، ٢٠٠٢م، ١٥١) بأنه "التحكم في المتغيِّرات المؤثرة في ظاهرة معيَّنة باستثناء متغير واحد يتم تعديله

من قبل الباحث بهدف تحديد وقياس تأثيره على الظاهرة موضع الدراسة، وذلك بهدف قياس فاعلية برنامج تدريسي قائم على العيادات القرائية (المتغير المستقل) في معالجة العسر القرائي (المتغير التابع)، لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسِّطة، ويقوم التصميم الشبه التجريبي على اختيار مجموعة تجريبية، وتطبيق أدوات الدراسة قبلياً عليها، ثمّ تدريسها باستخدام البرنامج التدريسي المقترح، ثمّ إعادة تطبيق أدوات الدراسة لمعرفة فاعلية البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية، في معالجة العسر القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسِّطة

٣-٢ عينة الدراسة:

في هذه الدراسة تم تطبيق أسلوب الحصر الشامل إذ شملت العينة جميع الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول المتوسِّط في محافظة المزاحمية، للعام الدراسي (١٤٤٥/١٤٤٦هـ) والبالغ عددهم (٢٠ طالباً) (مكتب تعليم المزاحمية وضرما).

٣-٣ أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المواد التعليمية والأدوات الآتية:

- ✓ برنامج تدريسي قائم على العيادات القرائية.
- ✓ مقياس العسر القرائي مقننا على البيئة السعودية اعداد عادل عبد الله محمد بعد تعديله ليتناسب مع البيئة السعودية
- ✓ مقياس العسر القرائي:أعتمد الباحث على مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين اعداد عادل عبد الله محمد وتم اجراء عدد من التعديلات في صياغة بعض العبارات بما يتناسب مع طبيعة العيّنة.

وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من ٥٠ فقرة، ويقدم وصفًا دقيقًا لما يعانيه الطفل أو المراهق من أعراض ومؤشرات لعسر القراءة. تم تصميم هذه العبارات استنادًا إلى نتائج التحليل العاملي للمقياس، والتي قسمت الأعراض إلى ستة عوامل تمثل مجمل الأعراض المرتبطة بعسر القراءة.ويتم الإجابة عن الفقرات باستخدام إجابات (نعم / لا)، حيث تُعطى الدرجة (٠) للإجابة بـ "لا"، والدرجة (١) للإجابة بـ "نعم". وتعني الإجابة بـ "نعم" أن العبارة تنطبق على الفرد وأنه يعاني من العرض المشار إليه، بينما تعني الإجابة بـ "لا" أن العبارة لا تنطبق على الفرد ولا يعاني من هذا العرض.وتتراوح درجات المقياس بين (٠ و٥٠) درجة، حيث يشير الاقتراب من الدرجة ٥٠

إلى ارتفاع مستوى عسر القراءة، بينما يشير الاقتراب من الدرجة ٠ إلى انخفاض مستوى عسر القراءة.

ويكفي لكي يتم تشخيص الفرد بعسر القراءة أن ينطبق عليه (٤٠%) من عبارات المقياس، أو بمعنى آخر أن يحصل على (٢٠) درجة من الدرجات المخصصة للمقياس، ولكن عند إعداد معايير هذا المقياس اتضح أنه عندما تتراوح درجات الفرد بين (٢٢-٢٧) درجة فإنه في تلك الحالة يعاني من مستوى متوسِّط من العسر القرائي، وتدل الدرجات من (٢٨-٣٣) على مستوى فوق المتوسِّط من العسر القرائي، وتدل الدرجات من (٣٤-٣٩) على مستوى مرتفع من العسر القرائي، بينما تدل الدرجة من (٤٠) فأعلى على مستوى مرتفع جداً من عسر القراءة، وبالتالي فإن الدرجات التي تقل عن (٢٠) (أو التي تقل عن ٢٢ تجاوزاً حتى نتلافى أخطاء القياس) تعكس مستوى يقل عن المتوسِّط، وعلى حالة محدودة من العسر، بل إن الأمر في تلك الحالة ربما لا يعكس الحالة المقصودة.

ويوضح الجدول (٣-١) تقسيم عبارات المقياس وفقاً لأبعاده الستة على النحو التالي:

جدول (٣-١)مقياس العسر القرائي وفقاً لأبعاده

البعد	العبارات	المجموع
١-الأداء القرائي	٤-٥-٨-٩-١٠-٢٢-٢٣-٢٨-٣٢-٣٧-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨	١٤
٢-الأداء الكتابي	١٤-٢٤-٢٩-٣٨-٣٩-٤٠	٦
٣-الأداء الذاكري	٧-١١-١٢-١٧-١٨-١٩-٢٦-٢٧-٣١	٩
٤-الفهم والاستيعاب	١٣-١٥-٣٠-٣٥-٣٦-٤٢-٤٣-٤٩	٨
٥-الإدراك والتمييز	١-٢-٣-٦-٢٥-٣٤-٤٤-٥٠	٨
٦-الترتيب	١٦-٢٠-٢١-٣٣-٤١	٥
المجموع		٥٠

حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس:قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة

والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وكذلك حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس بشكل عام. تم تطبيق هذا التحليل على عيّنة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، ولها نفس خصائص عينة الدراسة الالية، وبلغ عددها (٦٣) فردًا، كما هو موضح في الجدول (٣-٢)

جدول (٣-٢)معاملات ارتباط بنود مقياس عسر القراءة (ن=٦٣)

م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس
الأداء القرائي			الأداء الكتابي		
٤	.٦٨٩**	.٥٤٨**	١٤	.٤٥٥**	.٣٨٠*
٥	.٦١٢**	.٤٦٦**	٢٤	.٦٣٢**	.٥٩٣**
٨	.٥٧٥**	.٣٨٧*	٢٩	.٦٥٨**	.٦٨٤**
٩	.٧٣٤**	.٤٦٦**	٣٨	.٧٠٨**	.٥٥٣**
١٠	.٦٠١**	.٤٩٤**	٣٩	.٦٠٤**	.٤٦٩**
٢٢	.٧٥١**	.٤٣٩**	٤٠	.٦٣٢**	.٥١٩**
٢٣	.٦٣١**	.٣٢٩*	الأداء الذاكري		
٢٨	.٤٠٤**	.٣٣٣*	٧	.٧٥٨**	.٦٧٣**
٣٢	.٤٥١**	.٤٠٦*	١١	.٧٣٤**	.٤٨٧**
٣٧	.٥٠٩**	.٣٣٩*	١٢	.٦٩٢**	.٦٤٤**
٤٥	.٧٦١**	.٥٩٦**	١٧	.٨٠٤**	.٤٥٨**
٤٦	.٨٣٠**	.٦٧٥**	١٨	.٨٤٨**	.٥١٠**
٤٧	.٧٣٥**	.٤٦٠**	١٩	.٥٩٣**	.٣٤٣*
٤٨	.٧٦٤**	.٦٥٥**	٢٦	.٨٤٥**	.٦٩٥**
الفهم والاستيعاب			٢٧	.٨٠٣**	.٧٠٢**
١٣	.٨٤١**	.٧٧٢**	٣١	.٨٥٥**	.٦٠٨**
١٥	.٨٥٧**	.٨٢٢**	الإدراك والتمييز		
٣٠	.٨٦٧**	.٥٤٢**	١	.٨٩٤**	.٧٩٩**
٣٥	.٨٧٤**	.٦٧٧**	٢	.٧٦٥**	.٥١١**
٣٦	.٧٥٧**	.٥٦٩**	٣	.٧٩٠**	.٦٦٩**
٤٢	.٨٣٣**	.٥٨٢**	٦	.٧٣١**	.٤٦٢**
٤٣	.٧٦٩**	.٦٢٦**	٢٥	.٨٣٨**	.٥٨٢**
٤٩	.٨٠٠**	.٦٢٨**	٣٤	.٧٥٣**	.٧٩٠**
الترتيب			٤٤	.٧٣٥**	.٧١١**

١٦	٠.٧١٥**	٠.٦٣٥**	٥٠	٠.٨٠٩**	٠.٧٢٢**
٢٠	٠.٨٣٣**	٠.٧١٦**			
٢١	٠.٧٧٠**	٠.٦٨٤**			
٣٣	٠.٧٤٦**	٠.٧٦٦**			
٤١	٠.٧٨٦**	٠.٥٦٢**			

* عبارات دالة عند مستوى ٠.٠٥ فأقل.

** عبارات دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل.

من الجدول السَّابق يتَّضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (≤٠.٠١) وبعضها دالة عند مستوى (≤٠.٠٥)، وتراوحت بين (٠.٣٣٣ إلى ٠.٨٩٤)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوِّنة للمقياس تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

-حساب ثبات المقياس:للتحقق من الثَّبات لمفردات المقياس تم استخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وذلك بالتطبيق على عيِّنة استطلاعية عددها (٦٣) وجاءت النَّتائج كما يوضحها الجدول التَّالي:

جدول (٣-٣)معاملات ثبات الفا كرونباخ لمقياس عسر القراءة (ن =٦٣)

أبعاد مقياس عسر القراءة	عدد الفقرات	معامل الثبات كرونباخ ألفا	معامل الثبات التجزئة النصفية
١-الأداء القرائي	١٤	٠.٩٠١	٠.٨٢٩
٢-الأداء الكتابي	٦	٠.٨٩٢	٠.٨١٦
٣-الأداء الذاكري	٩	٠.٨٨٤	٠.٨٥٣
٤-الفهم والاستيعاب	٨	٠.٨٨٣	٠.٨٧١
٥-الإدراك والتمييز	٨	٠.٨٧٩	٠.٨٠٦
٦-الترتيب	٥	٠.٨٣٦	٠.٨٢٢
معامل الثبات الكلي	٥٠	٠.٩٢٢	٠.٩٠٢

من خلال النَّتائج الموضحة أعلاه يتَّضح أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس الفرعية تراوحت بين (٠.٨٣٦ إلى ٠.٩٠١)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠.٩٢٢)، في حين تراوحت قيم معامل ثبات التجزئة النصفية بين (٠.٨٠٦ إلى ٠.٨٧١) وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠.٩٠٢)، وهي قيم ثبات مرتفعة توضح صلاحية المقياس للتطبيق الميداني.

٣-٦ أساليب تحليل البيانات:

نظراً لطبيعة البحث الذي يهدف إلى قياس الفروق بين متوسِّطات درجات طُلاب المجموعة التَجريبيَّة في التَّطبيق القبلي والبعدي، والإجابة عن تساؤلاتها؛ فإن الباحث استخدم الأساليب التالية:

- تم استخدام إختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Samples Statistics)، بهدف التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجات المجموعة التجريبية بالنسبة للتطبيق القبلي والبعدي لأداة الدراسة.
- تم استخدام معادلة بلاك (Black) لحساب فاعلية البرنامج التدريسي المقترح على تقليل عسر القراءة لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسِّطة.

عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمت الإجابة عن التساؤل الرئيس للدراسة من خلال الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

نتائج السؤال الأول: ما البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية لعلاج العُسر القرائي لدى طلاب صُعوبات التعلُّم بالمرحلة المتوسِّطة؟

تم الاعتماد في بناء البرنامج التدريسي المقترح على مبادئ أساسية تعكس أهمية البرنامج القائم على العيادات القرائية؛ لأهميتها في معالجة العسر القرائي للوصول بها إلى تحقيق الهدف المنشود، وهي(الإطار العام بالبرنامج التدريسي، أهداف البرنامج التدريسي والمحتوى التدريسي، وطرق واستراتيجيَّات التدريس، والأنشطة التعليميَّة، ومصادر ومواد التعلم، وأدوات التقويم. بناء على ما تم الاطلاع عليه من الدراسات السابقة، كدراسة (أبو فخر، وشعبان، ٢٠١٣؛ يوسف، ٢٠٢٠؛ مرعي، ٢٠٢٣؛ Mintz،2018) لقد تمثلت الرؤية التي اعتمد عليها البرنامج تقديم الخدمات العلاجية للطلاب ذوي العسر القرائي عبر العيادات القرائية، حيث يشارك فيها فريق من الباحثين والمهنيين بهدف تشخيص العسر القرائي وتقديم الخدمات العلاجية اللازمة. وتكمن رؤية البرنامج التدريسي وفلسفته المقترحة في توفير بيئة تعليميَّة متكاملة، وتتسم بالانسجام في الشكل والمضمون من خلال وسائل تعليميَّة متناسقة الألوان؛ لتقديم خدمات علاجية للطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة.

يعتمد البرنامج على معلِّمي صعوبات التعلم في اللغة العربية وأخصائيين نفسيين واجتماعيين في المدرسة، حيث يتم تخصيص مكان مناسب للتدريس الفردي والجمعي، يحتوي على مواد تعليميَّة ووسائل سمعية وبصرية متخصصة في تعليم القراءة، بالإضافة إلى أخصائيين مؤهلين ومدربين لتطوير المهارات القرائية، ويتم تشخيص المشكلات القرائية وعلاجها على اختلاف درجاتها، مما يتيح تقديم خدمات متنوعة للطلاب من جميع المستويات: المتفوقين، والمتوسِّطين، والمتأخرين في القراءة. وتستهدف هذه الخدمات أيضًا المعلمين والآباء داخل المدرسة وخارجها بهدف تعزيز قدرات الطلاب القرائية إلى أقصى حد ممكن.

واعتمد البرنامج التدريسي على مجموعة من الاستراتيجيَّات المناسبة للعيادات القرائية، وهي: استراتيجية الربط، واستراتيجية الاستنتاج، واستراتيجية التجميع، واستراتيجية القراءة بصوت عالٍ، واستراتيجية القراءة المزدوجة، واستراتيجية الخلفية المعرفية، واستراتيجية الأسئلة وتحليل بنية الأسئلة، واستراتيجية التصور، واستراتيجية التلخيص. هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريسي مقترح قائم على هذه الاستراتيجيَّات في تدريس مقرر "لغتي الخالدة" لطلاب الصف الأول المتوسِّط في الفصل الأول، ضمن وحدة "القيم الإسلامية"، وذلك لمعالجة العسر القرائي لدى الطلاب

ب-عناصر بناء البرنامج التدريسي:

يتكون البرنامج التدريسي من العناصر الآتية:

- ⇨ الإطار العام بالبرنامج التدريسي.
- ⇨ أهداف البرنامج التدريسي.
- ⇨ المحتوى التدريسي.
- ⇨ طرق واستراتيجيَّات التدريس.
- ⇨ الأنشطة التعليميَّة.
- ⇨ مصادر ومواد التعلم.
- ⇨ أدوات التقويم.

ج-الأهداف العامة للبرنامج التدريسي:

أولاً: أهداف العيادات القرائية للمتعلم ما يأتي:

- ⇨ تزويد الطلاب بالمهارات الأساسية للقراءة.
- ⇨ الوصول بالطلاب إلى مستوى مماثل لمستوى زملائهم في المهارات القرائية.
- ⇨ زيادة الثقة وتعزيز دافعية الطالب بأنه طالب طبيعي.
- ⇨ تقديم تعليم قرائي ناجح من خلال تشخيص العسر القرائي.
- ⇨ تقديم الخدمات العلاجية للطلاب الذين يعانون من العسر القرائي.
- ⇨ الاهتمام بالتعليم الفردي لذوي صعوبات التعلم.
- ⇨ خفض قلق القراءة والمشكلات الأخرى المصاحبة للمشكلات القرائية.

ثانياً: أهداف العيادات القرائية المرتبطة بالمعلم فتتمثل فيما يلي:

- ⇨ تزويد المعلِّمين بمهارات حديثة في عمليَّات القراءة واكتساب مهاراتها.
- ⇨ تمكين المعلم من استخدام عدد من الطرق التدريسيَّة داخل الفصول.
- ⇨ وصول المعلم إلى مستوى من المهارة يجعله قادرًا على معالجة العسر القرائي عند الطلاب.
- ⇨ الوصول بالمعلِّمين إلى مستوى الممارسين المتأملين والمبدعين في آن واحد.

ثالثاً: الاستراتيجيَّات المستخدمة في العيادات القرائية:

غالبًا ما تشير استراتيجيَّات القراءة إلى أسلوب القراءة الذكية والفعالة، التي تُعتبر مهارة أساسية تمنح المعرفة، وتفتح آفاقًا جديدة، وتوسع النظرة للعالم. تعتبر القراءة نشاطًا أساسيًا في التعليم؛ حيث يتطلب من الطلاب قراءة المهام وإكمالها في جميع المواد الدراسية. تحتاج كل طالب إلى إتقان مهارة القراءة الجيدة، حيث تُعدّ مهارة مرغوبة في أي نشاط يقوم به. وهناك عدد من الاستراتيجيَّات الفعالة في العيادات القرائية، التي تم تصميمها لتعزيز فهم الطلاب للكلمات المكتوبة، مثل:

- ⇨ **استراتيجية الربط** :يتم ربط الكلمات الجديدة بالمعرفة السابقة للطلاب، وهواياتهم المفضلة، أو الأنشطة والأماكن التي مروا بها. كما يتم استخدام نصوص تتعلق بقضايا العالم المعاصر لتزويد الطلاب بطريقة لتعميق فهمهم للقراءة.

- **استراتيجية الاستنتاج** :عند قراءة النص، يقوم القارئ بالاستفادة من معرفته السابقة والتوصل إلى نتيجة بناءً على الأدلة المتاحة في النص.
- **استراتيجية التجميع** :يقوم الطلاب بجمع المعلومات الجديدة مع معرفتهم السابقة لصياغة فكرة أو فرضية جديدة.
- **استراتيجية القراءة بصوت عالٍ**:تُعدّ من أفضل الاستراتيجيَّات التي تساهم في تحسين مهارة القراءة، حيث توفر هذه الاستراتيجية فرصة لفهم التعبير الصحيح والصياغة السليمة والنطق السليم.
- **استراتيجية القراءة المزدوجة** :تعتمد هذه الاستراتيجية على مشاركة شخصين في القراءة، مما يجعل القراءة أكثر متعة وتحفيزًا.
- **استراتيجية الخلفية المعرفية** :عند قراءة النص، يجب على الطلاب التفكير في كيفية توصيله لهم، مثل طرح سؤال حول الموضوع: "ماذا تعرف عن هذا الموضوع؟". هذه الاستراتيجية تعتمد على الاستفادة من المعرفة السابقة بدلاً من البدء من الصفر.
- **استراتيجية تحليل بنية الأسئلة** :يحتاج الطالب إلى تعلم كيفية تحليل هيكل النص، وفهم أسلوب المقال لتسهيل فهمه.
- **استراتيجية التصور** :يجب تشجيع الطلاب على تشكيل صور ذهنية أثناء القراءة، مما يساعدهم على فهم النص بشكل أفضل.
- **استراتيجية التلخيص** :هي مراجعة ما تم قراءته. أظهرت الدراسات أن الأشخاص الذين يتقنون هذه المهارة قادرون على حذف التفاصيل غير المهمة، وجمع الأفكار المتشابهة، وربط المعلومات المهمة بطريقة موجزة تُوضح الغرض من القراءة.

أنشطة ووسائل تعليميَّة: -

استخدام عدد من الوسائل والأنشطة التعليميَّة التي تسهم في تنمية مهارات القراءة. لتطبيق البرنامج داخل المدرسة يجب أن تتوفر مكونات العيادة القرائية لضمان نجاح البرنامج ومساعدة الطلاب الذين يعانون من عسر في القراءة على تحسين علاقة الذات برفع مستواهم إلى المساواة مع أقرانهم الطبيعيين.

- ☒ مكتبة للوسائط المتعددة (صور ثابتة ومتحركة، مقاطع فيديو، أصوات، نصوص توضيحية).
- ☒ تسجيلات صوتية (تسجيلات بصوت المعلم).
- ☒ اختبارات تشخيصية (مسموعة، ومرئية لتشخيص الضعف القرائي).
- ☒ أفلام ترفيهية تعليميَّة (لجذب انتباه الطلاب)
- ☒ أساليب تقويم متعددة (لقياس مدى التقدم في التعلم.)
- ☒ جلسات علاجية للعسر القرائي.

يجب أن تخصص غرفة واحدة على الأقل للعيادة القرائية في المدرسة حيث يتم تجهيزها وتنظيمها بعيدًا عن الضوضاء وتكون الإضاءة والتهوية جيدة وتتسع لعدد من المعلِّمين والطلاب في آن واحد وتكون مناسبة للتدريس الفردي والجماعي.

أدوات التقويم: -

تم تحديد أدوات التقويم المناسبة للوحدة المقترحة التي تم استخدامها قبل وفي أثناء وبعد تطبيق الوحدة وشملت على: -

- ☒ **تقويم تشخيصي:** ويجرى قبل البدء في تدريس الوحدة المقترحة لمعرفة مستوى المتعلم ومعرفته السابقة لتوظيفها أثناء التدريس.
- ☒ **تقويم تكويني:** - وينفذ في جميع مراحل الوحدة المقترحة ويشمل:

الورقة والقلم: الكتابة، والاختبارات.

الملاحظة: القراءة، والتحدث، والاستماع، التنوير.

ملف الإنجاز: التكليفات، المشروعات.

ويطبق بعد كل درس من دروس الوحدة وذلك عن طريق أوراق عمل واختبارات قصيرة للتأكيد على تحقيق أهداف الوحدة بشكل مستمر والإفادة في تقديم تغذية راجعة لسير الوحدة وسير الطلاب في دراسة موضوعات الوحدة المقترحة.

- ☒ **تقويم ختامي:** وفيه يطبق مقياس العسر القرائي بعد دراسة الوحدة.

إجابة السؤال الثاني: ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية في معالجة العسر القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسِّطة من ذوي صعوبات التعلم؟

قبل استخدام الأساليب اللازمة للتعرف على فاعلية البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية في مُعالجة العُسر القرائي، لدى الطلاب ذوي صُعوبات التعلُّم بالمرحلة المتوسِّطة، قام الباحث باستخدام اختبار كولمجروف سميرونوف، للتأكد من اعتدالية توزيع منحنى البيانات، ومدى خضوعه للتوزيع الطبيعي، لتحديد نوع الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة في الدِّراسة، من خلال اختبار (كولمجروف سميرونوف) (Kolmogorov-Smirnov test) وجاءت النَّتائج كما يلي:

جدول (٤-١): نتائج اختبار الاعتدالية لبيانات مقياس عسر القراءة

اختبار الاعتدالية						
المقياس	التطبيق	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
		أداة الإحصاء	العدد	م ستوى الدلالة	أداة الإحصاء	العدد	م ستوى الدلالة
مق ياس عُ سر ال قراءة للأطفال والمراهقين	التطبيق القبلي	٠.١٥٤	٢٠	٠.١٨٥	٠.٩١٧	٢٠	٠..٨٥
	التطبيق البعدي	٠.١٤٥	٢٠	٠...٩٨	٠.٩٤٩	٢٠	٠.٣٥٣

من الجدول السَّابق نجد أن درجات الطلاب على مقياس عُسر القراءة للأطفال والمراهقين لكلًا من التطبيق القبلي والبعدي جاءت غير دالَّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في الاختبارين (Shapiro-Wilk-Kolmogorov-Smirnova) حيث جاء مستوى الدلالة للاختبارين على مستوى المقياسين أكبر من (٠.٠٥)؛ مِمَّا يُؤكِّد أن منحنى بيانات المقياس يتميز بالاعتدالية، وتخضع للتوزيع الطبيعي، وبالتالي يمكن استخدام الاختبارات المعلمية.

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بصياغة الفرض التالي والتحقق من صحته على النحو التالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥ ≥ □) بين متوسِّط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس عسر القراءة.

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥≥) بين متوسِّط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس عسر القراءة، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة (Paired Samples Statistics) وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٤-٢) اختبار (ت) للعيِّنة المترابطة (Paired Samples Statistics) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسِّط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس عسر القراءة

أبعاد مقياس عسر القراءة	المجموعة التجريبية	عدد الطلاب	متوسِّط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأداء القرائي	التطبيق القبلي	٢٠	١٠.٩٥	.٨٨٧	٢٩.٠٠٠	١٩	.٠٠٠* دالة
	التطبيق البعدي		٣.٧٠	.٦٥٧			
الأداء الكتابي	التطبيق القبلي	٢٠	٤.٨٥	.٨١٣	١٢.٧٠٤	١٩	.٠٠٠* دالة
	التطبيق البعدي		١.٩٥	.٣٩٤			
الأداء الذاكري	التطبيق القبلي	٢٠	٧.٦٥	١.٠٤٠	١٥.٣٤٢	١٩	.٠٠٠* دالة
	التطبيق البعدي		٣.٣٠	.٧٣٣			
الفهم والاستيعاب	التطبيق القبلي	٢٠	٦.٨٠	١.١٥٢	١٣.١٢٥	١٩	.٠٠* دالة
	التطبيق البعدي		٣.١٠	.٥٥٣			
الإدراك والتمييز	التطبيق القبلي	٢٠	٦.٨٥	١.٠٤٠	١١.٧٦٩	١٩	.٠٠٠* دالة
	التطبيق البعدي		٣.٢٠	.٨٣٤			
الترتيب	التطبيق القبلي	٢٠	٤.١٠	.٧١٨	١٢.١٦١	١٩	.٠٠٠* دالة
	التطبيق البعدي		١.٧٠	.٤٧٠			
الدرجة الكلية للمقياس	التطبيق القبلي	٢٠	٤١.٢٠	٢.٣٩٧	٣٥.٤٥٧	١٩	.٠٠٠* دالة
	التطبيق البعدي		١٦.٩٥	١.٦٠٥			

* دالة عند مستوى (٠.٠٥).

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح ما يلي:

أولاً: انخفاض درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس عسر القراءة عند بُعد (الأداء القرائي)، حيث بلغ متوسِّط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٣.٧٠)، بينما بلغ في التطبيق القبلي (١٠.٩٥)، مع درجة حرية (١٩). كما يظهر أن مستوى الدلالة هو (٠.٠٠)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥≥) لصالح التطبيق البعدي. وبالتالي، تم التحقق من خطأ الفرض الأول بشكل جزئي.

ثانيًا: انخفاض درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس عسر القراءة عند بُعد (الأداء الكتابي)، حيث بلغ متوسِّط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (١.٩٥)، بينما بلغ في التطبيق القبلي (٤.٨٥)، مع درجة حرية (١٩). كما أظهرت النتائج أن مستوى الدلالة هو (٠.٠٠)، مما يشير إلى وجود

فروق دالة إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي. وبالتالي، تم التحقق من خطأ الفرض الأول بشكل جزئي.

ثالثًا: انخفاض درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس عسر القراءة عند بُعد (الأداء الذاكري)، حيث بلغ متوسِّط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٣.٣٠)، بينما بلغ في التطبيق القبلي (٧.٦٥)، مع درجة حرية (١٩). ووجد أن مستوى الدلالة هو (٠.٠٠)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي. وبالتالي، تم التحقق من خطأ الفرض الأول بشكل جزئي.

رابعًا: انخفاض درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس عسر القراءة عند بُعد (الفهم والاستيعاب)، حيث بلغ متوسِّط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٣.١٠)، بينما بلغ في التطبيق القبلي (٦.٨٠)، مع درجة حرية (١٩). وكانت قيمة الدلالة (٠.٠٠)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي. وبالتالي، تم التحقق من خطأ الفرض الأول بشكل جزئي.

خامسًا: انخفاض درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس عسر القراءة عند بُعد (الإدراك والتمييز)، حيث بلغ متوسِّط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٣.٢٠)، بينما بلغ في التطبيق القبلي (٦.٨٥)، مع درجة حرية (١٩). أظهرت النتائج أن مستوى الدلالة هو (٠.٠٠)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي. وبالتالي، تم التحقق من خطأ الفرض الأول بشكل جزئي.

سادسًا: انخفاض درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس عسر القراءة عند بُعد (الترتيب)، حيث بلغ متوسِّط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (١.٧٠)، بينما بلغ في التطبيق القبلي (٤.١٠)، مع درجة حرية (١٩). كما تبين أن مستوى الدلالة هو (٠.٠٠)، مما يوضح وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي. وبالتالي، تم التحقق من خطأ الفرض الأول بشكل جزئي.

سابعًا: انخفاض درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس عسر القراءة ككل، حيث بلغ متوسِّط درجات طلاب المجموعة التجريبية في

التطبيق البعدي (١٦.٩٥)، بينما بلغ في التطبيق القبلي (٤١.٢٠)، مع درجة حرية (١٩). أظهرت النتائج أن مستوى الدلالة هو (٠.٠٠)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي. وبالتالي، تم التحقق من خطأ الفرض الأول بشكل كامل، وقبول الفرض البديل الذي ينص على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥≥) بين متوسِّط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس عسر القراءة لصالح التطبيق البعدي.

وللإجابة على السؤال الأول والتعرف على فاعلية البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية في مُعالجة العُسر القرائي، لدى الطلاب ذوي صُعوبات التعلُّم بالمرحلة المتوسِّطة تم استخدام معادلة بلاك (Black) الذي يشير إلى أنه إذا كانت نسبة الكسب المعدل تقع بين الصفر والواحد الصحيح (صفر – ١) فإنه يمكن الحكم بعدم فاعلية البرنامج المقترح في التدريس نهائياً، مما يعنى أن الطلاب لم يتمكنوا من بلوغ نسبة (٥٠%) من الكسب المتوقع، أما إذا زادت نسبة الكسب عن الواحد الصحيح ولم تتعد (١.٢)، فهذا يعني أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأدنى من الفاعلية، وهذا يدل على أن التدريس بالبرنامج المقترح حقق فاعلية مقبولة، ولكن إذا تعدت نسبة الكسب (١.٢)، فهذا يعنى أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأقصى للفاعلية، وهذا يدل على أن التدريس بالبرنامج المقترح حقق فاعلية عالية.

وللتأكد من فاعلية البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية في مُعالجة العُسر القرائي، لدى الطلاب ذوي صُعوبات التعلُّم بالمرحلة المتوسِّطة حسب المتوسِّط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لمقياس العسر القرائي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٤-٣) الكسب المعدل لأبعاد مقياس عسر القراءة

الأبعاد الفرعية لمقياس عسر القراءة	متوسِّط درجات التطبيق البعدي	متوسِّط درجات التطبيق القبلي	الدرجة العظمى	نسبة الكسب المعدل لبلاك
الأداء القرائي	٣.٧٠	١٠.٩٥	١٤	١.٢٢
الأداء الكتابي	١.٩٥	٤.٨٥	٦	١.٢٠
الأداء الذاكري	٣.٣٠	٧.٦٥	٩	١.٢٥
الفهم والاستيعاب	٣.١٠	٦.٨٠	٨	١.٢٢
الإدراك والتمييز	٣.٢٠	٦.٨٥	٨	١.٢٢
الترتيب	١.٧٠	٤.١٠	٥	١.٢١
المقياس ككل	١٦.٩٥	٤١.٢٠	٥٠	١.٢٢

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل لجميع أبعاد مقياس عسر القراءة (الأداء القرائي، الأداء الكتابي، الأداء الذاكري، الفهم والاستيعاب، الترتيب، وكذلك الدرجة الكلية لجميع أبعاد العسر القرائي) بلغت (١.٢٢-١.٢٠-١.٢٥-١.٢٢-١.٢٢-١.٢١-١.٢٢) وهي جميعها قيم أكبر من النسبة التي حددها بلاك وهي (١.٢) مما يدل على أن التدريس باستخدام البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية له فاعلية بدرجة كبيرة في مُعالجة العُسر القرائي، لدى الطلاب ذوي صُعوبات التعلُّم بالمرحلة المتوسِّطة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

يتبين من نتائج السؤال الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥≥) بين متوسِّط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس عسر القراءة لصالح التطبيق البعدي، كما أوضحت نتائج الدراسة أن جميع قيم الكسب المعدل لجميع أبعاد مقياس عسر القراءة أكبر من النسبة التي حددها بلاك وهي (١.٢) مما يدل على أن التدريس باستخدام البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية له فاعلية بدرجة كبيرة في مُعالجة العُسر القرائي، لدى الطلاب ذوي صُعوبات التعلُّم بالمرحلة المتوسِّطة

ويفسر الباحث تلك النتيجة بأن استخدام البرنامج التدريسي المقترح والقائم على العيادات القرائية أسهم في تزويد الطلاب بما يدعم تفاعلهم وتعلمهم في البيئة التعليميَّة، كما ساعد الطلاب على معالجة العسر القرائي من خلال المهارات والمعلومات واكتسابها ذاتيًا من خلال انشغال الطلاب في تعلم المحتوى المراد تعلمه، حيث أن

البرنامج قام على أساس تقديم الخدمات العلاجية للطلاب ذوي العسر القرائي عبر العيادات القرائية، وقد أوجت رؤية البرنامج التدريسي وفلسفته المقترحة في بيئة متكاملة تشتمل على وسائل تعليميَّة متناسقة الألوان في الشكل والمضمون، وقدمت خدمات علاجية للطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة من خلال البرنامج الذي نفذه معلمو صعوبات التعلم واللغة العربية وأخصائيو النفسي والاجتماعي بالمدرسة، كما أنَّ البيئة التي تم فيها تدريس الطلبة من ذوي صعوبات التعلم تحتوي على مواد تعليميَّة سمعية وبصرية متخصصة في تعليم القراءة وأخصائيين مؤهلين ومدرس لتنمية المهارات القرائية، وعمليَّات تشخيص المشكلات القرائية وعلاجها على اختلاف درجاتها ليقدم خدمات كثيرة للطلاب المتفوقين والمتوسِّطين والمتأخرين في القراءة وخدمات المدرسين داخل المدرسة وللآباء وخارجها حتى تصل إلى الجميع وتعينهم على تنمية قدرات الطلاب القرائية الى أقصى حد ممكن.

كما قام البرنامج التدريسي المقترح على عدد من الاستراتيجيَّات المناسبة للعيادات القرائية، وهي: استراتيجية الربط، واستراتيجية الاستنتاج، واستراتيجية التجميع، واستراتيجية القراءة بصوت عالٍ، واستراتيجية القراءة المزدوجة، واستراتيجية الخلفية المعرفية واستراتيجية الأسئلة واستراتيجية تحليل بنية الأسئلة، واستراتيجية التصور واستراتيجية التلخيص، وهي جميعها استراتيجيَّات وأساليب تساعد في علاج مشكلة عسر القراءة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

واتفقت تلك النتيجة مع دراسة (حلس، وأبو طعيمة، ٢٠١٠) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، بين متوسِّطات درجات طلاب وطالبات المجموعة التجريبية في اختبار المهارات القرائية، قبل وبعد تطبيق العيادات القرائية لصالح التطبيق البعدي.

وكذلك اتفقت مع دراسة (يوسف، ٢٠٢٠) التي توصلت إلى تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس العُسر القرائي لدى الطلاب ذوي العُسر القرائي لصالح المجموعة التجريبية

كما اتفقت مع دراسة (محمد، وعطية، ٢٠١٥) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسِّطي رُتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس تشخيص صُعوبات القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

توصيات الدراسة:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ فإن الباحث يوصي بالتالي:

- استخدام البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية المقترح في العملية التعليمية؛ نظرًا لما ثبت من فاعليته في علاج عسر القراءة لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة.
- توظيف النماذج والاستراتيجيات التدريسية التي تجعل الطلاب ذوي صعوبات التعلم مفكرين ونشطين ولديهم الدافعية نحو التعلم.
- الإفادة من تصميم الدروس وفق البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية في التخطيط والتصميم للدروس العلمية، وتنظيم مراحل الدروس.
- توفير بيئة صفية ثرية داعمة لتعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال توفير الأدوات والمواد وكذلك التقنيات الحديثة في التعليم.
- الاهتمام ببرامج إعداد المعلمين وتدريبهم على البرامج التدريسية الحديثة بشكل عام، وعلى البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية بشكل خاص.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها، يقترح الباحث إجراء الدراسات والبحوث التالية:

- إجراء دراسات عن فاعلية البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية في علاج عسر القراءة لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم في مراحل تعليمية أخرى.
- إجراء دراسة مماثلة لبحث أثر استخدام البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية على متغيرات تابعة أخرى؛ كالاتجاهات، والقيم، والدافعية للإنجاز، وبقاء أثر التعلم، وتقصي نتائجها في مراحل تعليميةٍ أخرى.

- ⇨ إجراء المزيد من الدراسات عن المعوقات التي تحول دون استخدام البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية في العملية التعليمية؛ للوقوف على هذه المعوقات، ومحاولة وضع الحلول الملائمة لها.

اولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، هبه عز الدين. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على العيادات القرائية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى عيّنة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. ***مجلة كلية التربية ببور سعيد،*** ٣٩ (٣٩)، ١٥١-١٩٨.
- أبو طعيمة، محمد أحمد. (٢٠١٠). أثر برنامج بالعيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية.
- أبو محفوظ، ابتسام محفوظ. (٢٠١٧). المهارات اللغوية. الرياض: دار التدمرية.
- حمزة، أحمد عبد الكريم. (٢٠٠٨). **سيكولوجيا عسر القراءة(الديسلكسيا).** عمان: دار الثقافة.
- أبو حجاج، أحمد. (٢٠٠٢). العيادات القرائية – ورقة عمل – مجلة القراءة والمعرفة بكلية التربية – جامعة عين شمس. (١٦).
- أحمد، يحيي. (١٩٩٦). إثارة الدافعية إلى القراءة. مجلة دار العلوم بجامعة القاهرة، (١٩)
- القرعان، أسمهان محمود. (٢٠١٨) مهارات القراءة لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا) في الصف الرابع في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة إربد: دراسة مقارنة. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،** ٩ (٢٥)، ١٣٦-١٤٩.
- التقرير الختامي لندوة مناقشة بعنوان: سُبُل تطوير تعليم القراءة في مراحل ما قبل التعليم الجامعي. (٢٠٢٠). مسترجع من: https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2020-08/712_20 ,The%20Futures%20of%20Teaching%20-%20Final%20Report-AR_web_v5.pdf

- البجة، عبد الفتاح حسن. (٢٠٠٠). **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسية الدنيا**، عمان: دار الفكر.
- بدير، كريمان وصادق، أميلي. (٢٠٠٨). **تنمية المهارات للطفل**. القاهرة: علم الكتب.
- بليردوح، ثليثة، وبليردوح، كوكب الزمان. (٢٠٢٢). طرق التكفل بذوي عسر القراءة. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٨ (١)، ٢١٢ – ٢٢٥.
- التقرير الختامي لندوة مستقبل تعليم اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين. (٢٠٠٥). مسترجع من: https://arabic.jo/res/seasons/23/23-6.doc
- جابر، جابر عبد الحميد. (٢٠٠٨). الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية وأدب الأطفال، القاهرة: وزارة التربية والتعليم.
- جلجل، نصرة عبد المجيد. (٢٠٠٣). **قراءات حول الموهوبين من ذوي العسر القرائي "الدسلكسيا"**، القاهرة، مكتبة النهضة.
- جمعية صعوبات التعلم الأمريكية. (٢٠١٨). مسترجع من: https://ldaamerica.org
- الحسن، هشام. (٢٠٠٠). **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، عمان: الدار العلمية ودار الثقافة.
- حطراف نور الدين، ورمان محمد (٢٠١٧). اقتراح برنامج تربوي لعلاج عسر القراءة لدى طلاب السنة الثالثة بمدارس المعسكر. **مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية**. جامعة وهران، (٧)، ٢٨٥-٣٠٩.
- حلس، داود درويس عبد الحي. (٢٠١٠). أثر استخدام العيادات القرائية لعلاج الضعف القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. مجلة القراءة والمعرفة، (١١٠)، ٦٦-٩٦.
- حنان، دبار. (٢٠١٩). **عسر القراءة: مفهومها، أنواعها، استراتيجيَّات التدخل والعلاج**.

- خطيب، علي خوام. (٢٠١٩). **الوسائل التعليمية وتصنيفاتها. الجامعة المستنصرية**. كلية التربية الأساسية.
- دانيال ب. هالاهان. (٢٠٠٧). **صُعوبات التعُّلم، مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي**(ترجمة: عادل عبد الله محم). دار الفكر: عمان.
- الدراويش، محمد أحمد. (١٩٩٧). **فن تدريس مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية**، عمان-الأردن.
- الديسي، ربى. (٢٠١٩). برنامج تعليمي محوسب لتحسين مهارات القراءة لذوي صعوبات القراءة، عمان، دار يافا للنشر والتوزيع.
- راشد، عدنان. (٢٠٠٢). **سيكولوجية الأطفال ذوي صعوبات التعلم**: بطيئ التعلم، عمَّان، داروائل للنشر والتوزيع
- الرشيدي، سمر جعفر توفيق. (٢٠٢١). فعالية استخدام استراتيجية التعلم بالنمذجة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الابتدائية المتأخرين قرائياً، **مجلة جامعة المنصورة**. كلية التربية. ٢(١١٣)، ١٢٧-٣٦٢.
- الرقاد، مي. (٢٠١٠). استقصاء الذاكرة العاملة والمشكلات السلوكية وعلاقتها باضطرابات النوم لدى عيّنة من الأطفال التوحديين وذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة العقلية (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية
- السرطاوي، زيدان أحمد (٢٠٠١). العوامل المساهمة في صُعوبة تعُّلم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية. **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، (٦)، ١٥١-١٨٠.
- شحاتة، حسن. (١٩٩٦). قرارات الأطفال، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الصادق عزازي، سلوى. (٢٠٠٠). فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- عبداللاه، ميمي نشأت عبدالرازق. (٢٠٢٢). الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية للتدريس للتلاميذ ضعاف القراءة واتجاهاتهم نحو استخدام العيادات

القرائية الرقمية بالمرحلة الابتدائية (رسالة ماجستير منشورة). كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.

- عبد الحميد، هبة محمد. (٢٠٠٤). **أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية**، عمان: دار الصفاء.
- عبد الصادق، علاء عبد المقصود. (٢٠٠٩). فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
- عبد العزيز، حنان. (٢٠١٥). **التربية في ضوء بعض مؤسسات التنشئة الاجتماعية: الأسرة-المدرسة-المسجد**، مركز جيل البحث العلمي.
- عبد اللاه، ميمي نشأت عبد الرازق. (٢٠٢٢). الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية للتدريس للطلاب ضعاف القراءة واتجاهاتهم نحو استخدام العيادات القرائية (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة سوهاج.
- عبد الله، سامية محمد محمود. (٢٠٢١). معلم اللغة العربية ودور العيادات القرائية الرقمية في علاج صُعوبات تعُلم القراءة، جامعة الفيوم-كلية التربية-قطاع خدمة المجتمع وتنمية البيئة.
- عصر، حسني عبد الهادي. (٢٠١٠). **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية**، الإسكندرية، المكتب العربي للطباعة والنشر
- عطية، محمد عطية. (١٩٩٦). **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة** (ط.٢)، عمان: دار الفكر.
- علوان، مصعب محمد شعبان. (٢٠١٣). فاعلية برنامج العُسر القرائي "الديسلكسيا" دراسة تجريبية على طلاب المرحلة الأساسية في قطاع غزة (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم درمان الإسلامية.
- علي محمد. (١٩٩٨). **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**، المنصورة: دار عامر.
- علي، صلاح. (٢٠١٥). **صُعوبات تعُلم القراءة والكتابة**، الكويت: مكتبة الفلاح.

- علي، عبد الوهاب بغدادي حسين. (٢٠٢١). العُسر القرائي وعلاقته بصُعوبات التعُّلم: برنامج علاجي حاسوبي مقترح: دراسة لغوية حاسوبية، ٥(١٢)، جامعة المدينة العالمية-كلية اللغات.
- علي، محمد. (١٩٩٣). **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**، المنصورة: دار عامر.
- العماري، جيهان. (٢٠٠٩). أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأمُّلي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بمدارس خان يونس (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة
- عمران، حسن عمران حسن، عبد اللطيف، أسماء عبد اللطيف محمد، ومرز، هناء أبو ضيف. (٢٠٢٢). أثر استخدام استراتيجية التعلم بالدماغ ذي الجانبين لعلاج العسر القرائي لدى طلاب مدارس التعليم المجتمعي. **مجلة كلية التربية**، ٣٨(٤)، ٢٥٨ -٢٨١.
- العناني، حنان (١٩٩٦) **أدب الأطفال**. (ط.٣). عمان: دار الفكر
- القلا، فخر الدين؛ وجميل، محمد جهاد؛ وناصر، يونس. (٢٠٠٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيَّات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عيِّنة من معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، ٧(٢).
- القمش، مصطفى والخوالدة، فؤاد. (٢٠١٢). **صعوبات التعلم: رؤية تطبيقية**، عمَّان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- كرم الدين، ليلى أحمد السيد، السعداوي، عزه كامل إبراهيم كامل، وقاعود، نشأت مهدي السيد محمد. (٢٠١٦). فاعلية برنامج لتحسين صعوبة الفهم القرائي لدى عيِّنة من أطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم باستخدام استراتيجية الخرائط العقلية. **مجلة دراسات الطفولة**، ١٩(٧٠)، ٨٣ – ٩٢.
- المقاطي، بدر، بريكيت، أكرم. (٢٠٢١). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي مقرر لغتي الجميلة في ضوء مهارات الطلاقة القرائية. **مجلة كلية التربية** (أسيوط)، ٣٧(١١)، ٢٤٨-٣٠٢.

- كلفانت كيرك. (١٩٨٩). **صُعوبات التعُّلم الأكاديمية النمائية** (ترجمة: زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- **لعجال، سعيدة (٢٠١٩).** أثر استراتيجية قائمة على أساليب التعلم على التحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طلاب السنة الرابعة ابتدائي - دراسة تجريبية بمدارس الابتدائية بولاية المسيلة (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة محمد بوضياف بالمسيلة: الجزائر.
- محمد، وفاء؛ وعطية، سمير عواد (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي تدريبي لتخفيف العسر القرائي وبعض المتغيّرات النفسية المرتبطة به لدى طلاب الحلقة الابتدائية **(رسالة ماجستير غير منشورة).** جامعة القاهرة.
- محمود، أسماء، وعبد الغفار، غادة، وأمين، أحمد (٢٠٢٠). فاعلية استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الانتباه والإدراك لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. **مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة**، جامعة بني سويف، مصر، ٢(٣)، ٥٤٦-٥٠٨.
- مرحلي، أشرف (٢٠١٦). تعليم متعدد الحواس، موقع ناشيونال جيوغرافيك العربية. http://www.ngalarabiya.com/eye-on-earth /
- مرعي، يوستينا سمير. (٢٠٢٣). العسر القرائي وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. **مجلة كلية الآداب**، (٢٧)، ١ -٤٠.
- مصطفى، رياض بدوي. (٢٠١٠). **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة (التشخيص والعلاج)**.عمان: دار الصفاء.
- مصطفى، فهيم؛ وعبد الشافي، حسين (٢٠٠٠): **الطفل والقراءة**" (ط. ٢)، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢م): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الملحم، سامي. (٢٠٠٩). **صعوبات التعلم**، عمَّان، دار المسيرة

- منتصر صلاح سليمان. (٢٠١٥). أثر التدريب على بعض استراتيجيَّات القراءة في تحسين الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، **المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والانسانية. مؤسسة دكتورة حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي**. مصر. ع (١). ص ٧٢-١١٣.
- المؤتمر الخليجي لصعوبات التعلُّم، مايو (٢٠٢٤) مسترجع من: https://www.scld.ae/2024/05/08/
- مؤتمر تطوير تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم قبل الجامعي. (٢٠٠٩). مسترجع من: https://citj.org/index.php/citj/article/view/1069
- نايل العفيفي، ميساء. (٢٠٠٩). أثر برنامج معتمد على تعليم الأقران في التحصيل القرائي واكتساب المهارات الاجتماعية لطلبة صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.
- نايف، سليمان؛ والشناوي، محمد؛ والحمور، محمد؛ والبكري، أمل. (٢٠٠١). **أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، عمان: دار الصفاء.
- نايل، أحمد. (٢٠٠٦). **الضعف في اللغة: تشخيصه وعلاجه**، الإسكندرية، دار الوفاء للنشر والتوزيع.
- نجوى أحمد عبد الله واعر. (٢٠١٨). أثر برنامج تدريبي قائم على السقالات التعليميَّة في تحسين العسر القرائي وخفض الإجهاد التعليمي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي بمحافظة الوادي الجديد. **مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية**. المجلد (٢٨). العدد (١).
- ندوة اللغة العربية في المرحلة المتوسِّطة. (٢٠١٨). مسترجع من:
- https://midad-aladab.org/index.php/midadaladab/article/view/970
- النوبي، محمد.(٢٠١٨). **عسر القراءة الدسلكسيا**، الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية، ع(٦).
- هبه، مركون (٢٠٢١) الفهم القرائي وعلاقته بصعوبات التعلم الأكاديمية للمتعلم في المرحلة الابتدائية، **مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية.**

_ هنداوي، عماد محمد. (٢٠٢٠). **تصميم البرامج التدريسيَّة**. هنداوي للنشر والتوزيع.

_ هيلموكويست، إي. (٢٠٠٥). **عسر القراءة والتعلم**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ع (٢). مج(٢٥).

ثانياً: المراجع الأجنبية

_ B.P. Laster.(2013). A Historical View of Student Learning and Teacher Development in Reading Clinics, Advanced Literacy Practices, ISBN: 978-1-78190-503-6, eISBN: 978-1-78190-5043.

_ Bandura, A. "Social cognitive theory of self-regulation", Organizational Behavior and Human Decision Processes, Vol. 50, 1991, pp. 248-87.

_ Birsh, Judith R. (2005). "Research and reading disability". In Judith R. Birsh. Multisensory Teaching of Basic Language Skills. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing. p٨

_ Blau V, van Atteveldt N, Ekkebus M, Goebel R, Blomert L.(2009). "Reduced neural integration of letters and speech sounds links phonological and reading deficits in adult dyslexia". Current Biology. 19 (6): 503–. PMID 19285401. doi:10.1016/j.cub.2009.01.065.

_ David. W., Connie. S., Ho, Kevin K., chung, Suk-man T.; & Suk-han, L.(2012). The Hong Kong Behaviour Checklist for Primary Students: Developing a brief dyslexia screening measure, International Journal of Disability, Development and Education, 59(2), 173-196

_ Diab, Asma Othman. (2015). The functional dynamics of children with dyslexia in light of the Ruscha test "Clinical study." Journal of

Educational and Psychological Sciences. Volume (6) No. (1). 459-529

_ Ellis, W. (2009).The impact of C-PEP Choral Reading, Partner reading, Echo reading and Performance of text on third grade fluency and Comprehension Development. Dissertation presented to the University of, in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of Education, May.

_ Evan Ortlieb et al.(2014). Evaluating the Efficacy of Using a Digital Reading Environment to Improve Reading Comprehension within a Reading Clinic, Published online: https://doi.org/10.1080/02702711.2012.683236

_ Fiez JA, Petersen SE.(1998). "Neuroimaging studies of word reading". Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. 95 (3): 914-21. PMC 33816. PMID 9448259. doi:10.1073/pnas.95.3.914.

_ Fiori, K. L, & Consedine, N. S. (2013). Positive and negative social exchanges and mental health across the transition to college: Loneliness as a mediator. Journal of Social and Personal Relationships, 30(7), 920-941.

_ Graham, S. &Johnson, L.A. (1989).Teaching Reading to Learning Disabled Students: a review of Research-Supported Procedures. Focus on Exception Children.21 (6), Pp1-12

_ Klein, A.Swartz, S, L. (2000). Reading Recovery in California Program Overview.http://wwww. Stanswartz.com/read recover/Overview.htm.

_ Lerner, J.W. (1997). Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies. (7 edition).Boston: Houghton Mifflin Company.

_ Mather, Nancy & White, Jennifer & Youman, Martha. (2020). Dyslexia Around the World: A Snapshot. Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal. 25. 1-17. 10.18666/LDMJ-2020-V25-I1-9552.

_ Milby, K. (2013). Effectiveness of a Reading Intervention Program for a Fourth-Grade Struggling Reader. Journal of Learning Disabilities, 46(2), 123-135.

_ Mintz, B. (2018). Creating Dyslexic-Friendly Children's Libraries. Retrieved from.

_ Ortlieb, S., Dias, A., Gorzelniak, L. (2014). Exploring patterns of accelerometry-assessed physical activity in elderly people. Int J Behav Nutr Phys Act 11, 28 (2014). https://doi.org/10.1186/1479-5868-11-28

_ Pletcher,B., Robertson,P.,& Sullivan,M. (2019). Reading Horizons: A Gournal of Literacy and Language Arts. 58 (3), 1-22.

_ Reading Recovery Council of North America. (1998)B: Responses to Major Challenges to Reading Recovery. http://www.Readingrecovery.org/rr/sect4.htm.

_ Stanovich KE.(1988). "Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: the phonological-core variable-

_ Teachers of the Kaiserslautern Center, Reading Recovery. (2006). Pp1-3.

_ Thomas, R, L. (1992). Education Research Consumer Guide, The Office of Research, Office of Educational Research and Improvement (OERT) of the U. S. Department of Education.pp1-5.

_ Tilanus, E.A.T, Segers, E, & Verhoeven, L. (2019). Predicting responsiveness to a sustained reading and spelling intervention in children with dyslexia. Dyslexia, 25, 190-206

_ Wolff, U. (2010). Phonological and Surface Subtypes among University Students with Dyslexia. International Journal of Disability, Development and Education,59.