فعالية برنامج قائم على الأنشطة التكاملية لتنمية الذاكرة السمعية – البصرية لتحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية

The Effectiveness of an Integrated Activity-Based Program for Developing Auditory-Visual Memory to Improve Reading Comprehension In Children with Developmental Learning Disabilities

إعداد

أ. م. د/ نهي عبد الحميد محمود حسين

أستاذ مساعد –قسم العلوم النفسية– كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد

الاستشهاد المرجعى:

حسين، نهى عبد الحميد محمود (٢٠٢٥). فعالية برنامج قائم على الأنشطة التكاملية لتنمية الذاكرة السمعية – البصرية لتحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. مجلة بحوث ودراسات الطفولة. كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، ٧(١٤)، ديسمبر،٣٦٦-٤٢٥

مستخلص البحث

هدف البحث الحالي إلى تحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية من خلال البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة التكاملية لتنمية الذاكرة السمعية – البصرية، وتكونت عينة البحث من (٢٠) طفلا من ذوي صعوبات التعلم، انحصرت أعمارهم الزمنية ما بين (٥-٦) أعوام، بمتوسط حسابي قدره (٥.٨٥)، وانحراف معياري (٠.٩٩)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية، والثانية ضابطة؛ قوام كل منهما (١٠) أطفال، وتكونت أدوات البحث من اختبار المصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء (ترجمة: عماد أحمد حسن، ٢٠١٦)، اختبار المسح النيورولوجي (تقنين: إعداد عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٧)، مقياس الفهم القرائي، البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة التكاملية لتنمية الذاكرة السمعية – البصرية(إعداد: الباحثة)، وأسفرت النتائج عن فعَّالية البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة التكاملية لتنمية الذاكرة السمعية – البصرية في تحسين الفهم القرائي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وفي القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالقياس القبلي، كما أسفرت عن فعَّالية البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة التكاملية لتنمية الذاكرة السمعية – البصرية، وكان ذلك واضحًا في القياس التتبعي حيث أنه لم تكن هناك فروق دالة احصائيًّا بين القياسين البعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة التكاملية – الذاكرة السمعية – البصرية – الفهم القرائي –صعوبات التعلم النمائية.

Abstract:

The current research aimed to improve reading comprehension among children with developmental learning disabilities through a training program based on integrated activities to develop auditory-visual memory. The research sample consisted of (20) children with learning disabilities, whose ages ranged between (5-6) years, with an arithmetic mean of (5.85), and a standard deviation of (0.99). They were divided into two equal groups, the first experimental, and the second control. Each of them consisted of (10) children. The research tools consisted of the Progressive Matrices Test to Measure Intelligence (translated by: Imad Ahmed Hassan, 2016), the Neurological Survey Test (standardized by: Abdul Wahab Kamel, 2007), the Reading Comprehension Scale, and the training program based on integrative activities to develop auditory-visual memory (prepared by: the researcher). The results showed the effectiveness of the training program based on integrative activities to develop auditory-visual memory in improving reading comprehension in the experimental group compared to the control group, and in the post-measurement in the experimental group compared to the pre-measurement. It also showed the effectiveness of the training program based on integrative activities to develop auditory-visual memory, and this was clear in the follow-up measurement, as there were no statistically significant differences between the post-measurement and follow-up measurements.

Keywords: Integrated activities - auditory-visual memory - reading comprehension - developmental learning disabilities.

مقدمة

تعتبر صعوبات التعلم Learning Disabilities من أكثر مجالات التربية الخاصة انتشارًا وشيوعًا لدى أطفال المرحلة الأبتدائية، وعلى الرغم من أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يتمتعون بمستوى 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.

وأشار عادل عبد الله (٢٠١٦، ٢١٧) إلى إنه قد شهدت العقود القليلة الماضية تطورا كبيرا في استخدام عدد غير قليل من الاستراتيجيات الفعالة للتعليم العلاجي خاصة لأولئك الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، والتعليم العلاجي هو ذلك النمط من التدخل، أو تلك الاستراتيجيات، أو التعليم الذي يستخدم في سبيل تصويب أو تصحيح وعلاج أوجه القصور في أي مهارة من تلك المهارات المختلفة التي يكون من شأنها أن تساعد الأطفال عند إتباعهم لها تعلم الاستقلالية وتنظيم الذات في التعلم، ومما لاشك فيه أن هناك استراتيجيات عدة يتم استخدامها في سبيل تحقيق الدقة والطلاقة في القراءة، وأن هناك من جانب آخر عدة استراتيجيات يمكن اللجوء إليها واستخدامها في سبيل تعليم الكتابة وتحسين الأداء الكتابي بشكل عام.

وذكر عادل عبدالله (٢٠١٧، ٣٦٨) أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين الجنسين فإن أعداد البنين الذين يعانون منها تزدادقياسا بالبنات، حيث تصل النسبة بينهما إلى (٣) للبنين في مقابل (١) للبنات. حيث أن معدلالإنتشار المرتفع لصعوبات التعلم بين البنين قد يرجع إلى وجود أخطاء في التحويلات الطبية يتمثلمعظمها في التحيز، والحقيقة أن نتائج البحوث التي تم إجراؤها في هذا الإطار لم تكشف عن وجودفروق حاسمة لحساب أحد الجنسين، أي أن النتائج في هذا المجال ليست حاسمة وهو ما يؤكد علىوجود بعض التحيز الذي يمكنه أن يسهم في تغيير الحقيقة، إلا أن القابلية البيولوجية من جانب البنينلصعوبات التعلم

تلعب دورا هاما حيث توضح الإحصاءات المرتبطة بذلك أن هذه الصعوبات أكثرانتشارًا بين البنين قياسا بالبنات.

وهذا ما أشارت إليه عديد من الدراسات مثل دراسة كل من عبد الوهاب كامل (٢٠١٣)، عبد المنعم الميلادي (٢٠١٤)، Torgesen, (2015)، Snyder, (2015) James ، (2017)، علي أن بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية يتمتعون بقدرات عقلية عادية أو فوق العادية لدرجة يصل بها البعض منهم إلى مستوي الإبداع والاختراعات حيث يمكنهم القيام بالكثير من المهارات التي يعجز عنها الفرد العادي أو المتفوقون دراسيًا؛ لذا فان العناية التربوية السليمة بهم تسهم في إبراز قدراتهم الحقيقية الدفينة، وتضعهم في المراتب الطبيعية في المجتمع.

تؤكد دراسة هشام الحسن (٢٠٠٠، ٤٥) علي الربط بين الفهم القرائي والإدراك السمعي والبصري والتي توضح بأن البصروالعقل هما العنصران الفاعلان في الفهم القرائي،لذلك فان القراءة ذات أهمية قصوي للإنشغال بنطق الكلمات وتوجيه إهتمام الطفل لما يقرأه للطفل زارع القوقعة ومن خلالها يدرك الأطفال المعاني والأفكار من خلال إنتقال العين بين الكلمات والجمل دون الإستعانه بعنصر الصوت.

بينما يؤكد عبد الحميد عبد الله (٢٠٠٠، ١٩٢) بأن الفهم القرائي ليس مطلباً أساسيًا وضروريًا في القراءة علي مادة دراسية بعينها فالفهم يشمل كل المواد الدراسية المتمثلة في اللغة عربية والرياضيات والعلوم.

ويشير السيد سليمان (٢٠١٠،٧٩) بأن الفهم القرائي ضمان للارتقاء بلغة المتعلم وتزويده بأفكار ومعلومات مفيدة وإكسابه مهارات النقد والموضوعية وتعويده علي إبداء الرأي وإصدار الأحكام علي المقروء بما يؤيده ومساعدته للملاحظة الجيدة لمواجهه مايصادفه من مشكلات وتزويده بالمعارف والمعلومات التي تساعده علي الإبداع لذلك يعتبر الفهم من أهم العوامل التي تساعد المتعلم علي تثبيت معلوماته والاحتفاظ بها لمدة

طويلة، أما التعلم الذي يتم بدون فهم هو التعلم الآلي الذي ينتج عن الحفظ والتكرار وبهذا يكون عرضه للنسيان.

كما أن صعوبات التعلم في القراءة ومهاراتها هي أكثر الصعوبات انتشارًا بين التلاميذ، وأن حوالي ١٠ % من تلاميذ المرحلة الابتدائية لديهم صعوبات في مهارات فك الشفرة، والفهم القرائي؛ لذلك فهم يعانون من قصور عام في فهم النص، ولديهم أداء ضعيف في اختبارات الفهم القرائي والاستماعي (Cain & Jane, 2004, 313)، ويشير كل من محمود سالم، وأمل زكي (٢٠٠٩، ٣٤٠) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة لا يستطيعون استرجاع أفكار النص بشكل مناسب، وكذلك استخراج الفكر الرئيسة والأحداث المهمة داخل النص، كما أن التلميذ ذا الصعوبة في الفهم القرائي لا يستطيع أن يستمر في القراءة، ولا يفهم ما يقرأه، ولا يراقب استراتيجياته، ولا يغيرها لتلائم غرضه ونتائج جهوده، ولا يخطط للاستراتيجيات التي يستخدمها في القراءة، ولا يفهم أثرها على الفهم القرائي.

ويتطلب النجاح الأكاديمي القدرة على فهم المادة المقروءة؛ لأن التلاميذ يتقدمون في السنوات الدراسية كل عام؛ لذلك فإنه من المتوقع أن يقرأوا باستقلالية، ويفهموا كميات أكبر من النصوص المعقدة أكثر وأكثر؛ أما التلاميذ المتعسرون في القراءة سيبقون في مستوى أقل من أقرانهم في نفس العمر؛ إلا إذا تعرف المعلمون عليهم واستخدموا معهم استراتيجيات أكثر فعالية لتنمية الفهم القرائي لديهم (Joseph et al.,2015, 12).

والذاكرة السمعية البصرية تؤثر تأثيرًا حيويًا علي الإدراك وإتخاذ القرارات وحل المشكلات، وإشتقاق أو إبتكار معلومات جديدة، وباختصار فإنها تمثل أهم مكونات عملية التفكير، فالمثيرات البيئية ليست دائماً علي نفس الحالة التي نشتقها من العالم الخارجي، وإنما تخضع لأنماط من المعالجة والتعديل، حيث تتحول من صيغتها الخام إلي صيغة التجهيز والمعالجة كما أنها لا تظل في الذاكرة طويلة المدي علي الصورة التي تم تخزينها عليها، فالذاكرة الإنسانية تقوم بتمثيل مثيرات العالم الخارجي رمزياً ولا تحتفظ بصورة

طبق الأصل لهذه المثيرات وهذه الطبيعة الرمزية في تمثيل المثيرات الهامة في العمليات المعرفية، وعلي ذلك فالذاكرة العاملة تختص بعمليات التحليل والمقارنة لما هو مختزن في الذاكرة بعيدة المدى من خلال نمط التعرف، ولذلك فإن أي ضعف أو إضطراب في عمليات الذاكرة (تشفير- تخزين - استرجاع) من المتوقع أن يؤدى إلي صعوبات في عدد من الأنشطة الأكاديمية علي إختلاف صورها (هبة سعد، ٢٠١٨).

ومن خلال ما سبق، يمكن القول بأن مختلف الخبرات التي يعايشها الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية بمثابة عامل حاسم في التوافق النفسي والاجتماعي لهم، فالتحصيل الدراسي المنخفض ممثلًا في امتلاك مفهوم ذات أكاديمي متدني وقصور دافعي يؤدي إلى العزوف عن المشاركة في مختلف الأنشطة والمهام الدراسية أو الحضور المدرسي بشكل عام فضلًا عن ارتياد عادات دراسية غير ملائمة، فيكون المخرج النهائي هو الفشل الدراسي. وبالتالي، يدخل هؤلاء الطفل حلقة مفرغة من سوء التوافق النفسي والاجتماعي. ومن ثم يسعى البحث الحالي إلى تحسين وعي هؤلاء الأطفال بذواتهم ونقاط قوتهم وضعفهم وحقوقهم المشروعة كالأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، فضلًا عن تعزيز قدرتهم على تنظيم ذواتهم وحل مشكلاتهم وتفاعلهم البينشخصي.

ونظرًا للأهمية الحيوية لالفهم القرائيوغيرها من المهارات لذوي صعوبات التعلم، كان الاهتمام البالغ بدراستها ومحاولة تحسينها من خلال التدريب على الأنشطة التكاملية لتنمية الذاكرة السمعية – البصرية.

حيث يعد التدريب التكاملي منظومة ذات طابع خاص متسق الفنيات، تنتمى فيها كل فنية إلى نظرية خاصة بها، إلا أن انتقاء هذه الفنيات يتم بشكل تكاملي بحيث تسهم كل منها فى علاج جانب من جوانب اضطراب شخصية العميل، ويتم انتقاء هذه الفنيات لتشكيل منظومة تكاملية بالرجوع إلى تشخيص دقيق لحالة العميل، لتحديد أفضل الفنيات، ومدى ملائمتها للخطة العلاجية، ولطبيعة الاضطراب، أو المشكلة السلوكية (حسام الدين عزب، ٢٠٠٢، ٥).

مشكلة البحث

نبعت مشكلة هذاالبحث من خلال ملاحظات الباحثةخلال قيامهابزيارة بعض المدارس الروضات بمحافظة أسيوط ومحافظة شقراء، انخفاض مستوى بعض الأطفالفي الفهم القرائي، والتي تعتبر حجر الزاوية للمشكلة التي يعانون منها لصعوبة استيعابهم للمفاهيم المجردة، وإيماء لتكرار شكوى أباء وأمهات هؤلاء الأطفال ومعلميهم متمثلة في قصورهم ليس في المهام القرائية فقط، بل في تجهيزهم لتلك المهام، ومن ثم فإن تدنيالفهم القرائي لديهم قد يعوق توافقهم مع البيئة، لأن تلك المهام يستخدمها كافة الأطفال في مهارات الحياة اليومية التى يكلفون بها، إما من قبل الأباء والأمهات أو المعلمين بغرض التعلم، والتهيئة للإندماج في المجتمع، مما ينعكس على توافقهم النفسي والاجتماعي.

وهذا ما أشارت إليه دراسة(2017) Rose، (2019) Anjuni& Cahyadi، شريفة دربيل، ومريم درقيني (٢٠٢١)، جوخة سالم الكلبانية (٢٠٢٢)، أمل السلمي، وسامر الحساني (٢٠٢٢)في الفهم القرائي.

ومن هنا كانت فكرة البحث الحالي والتي تنصب حول التعرف علىفعالية برنامج قائم على الأنشطة التكاملية لتنمية الذاكرة السمعية – البصرية لتحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

ومن ثم يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

١) ما الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائيةفي الفهم القرائي بعد تطبيق البرنامج؟

٢) ما الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في الفهم القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية منالأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية؟

٣) ما الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في الفهم القرائي لدى المجموعة التجريبية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية؟

أهداف البحث

هدف هذ االبحث إلى مايلي:

١- الكشف عن فعالية برنامج قائم على الأنشطة التكاملية لتنمية الذاكرة السمعية – البصرية لتحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

٢- التعرف على استمرارية فعالية برنامج قائم على الأنشطة التكاملية لتنمية الذاكرة السمعية – البصرية لتحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية من خلال القياس التتبعي بعد مضي شهر من القياس البعدي.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث الحالي من خلال العينة التي تجرى عليها، وثانيًا من المضمون التربوى والتجريبي لها، فالأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية يعانون من نقص الفهم القرائي، ويمكن للباحثة توضيح هذه الأهمية من خلال نقطتين رئيستين:

أ) الأهمية النظرية:

١) تكمن أهمية البحث في أنه لم يحظَ ذوي صعوبات التعلم في البيئة العربية بدرجة الاهتمام نفسها التي حظي بها ذوو الاحتياجات الخاصة الأخرى.

٢) يكتسب البحث أهمية نظرية من حيث محاولُتها إعدادَ جانب نظري يخص فئة ذوي صعوبات التعلم ويغطي بعض الخصائص السلوكية والانفعالية والاجتماعية لهم، فهي بمنزلة وسيلة مساعدة للباحثين وأولياء الأمور في كيفية فهم هؤلاء الأطفال ومعرفةسماتهم وخصائصهم، كما يكتسب هذاالبحث أهمية نظرية أخرى من حيث تناولُها الفهم القرائي وهو المعنى الحقيقي للحياة وللتعبير عن الذات.

٣) ندرت الدراسات التي أجريت على الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية على المستوى المحلي في حدود إطلاع الباحثة.

٤) تستعرض الباحثة في البحث بعض الدراسات العربية والأجنبية والتي تتناول مشكلات الفهم القرائي للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ب) الأهمية التطبيقية: يكتسب هذاالبحث أهمية تطبيقية من حيث تضمُّنُها لبرنامج تدريبي قائم على الأنشطة التكاملية لتنمية الذاكرة السمعية – البصرية لتحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية حتى يستطيع هؤلاء الأطفال أن يصلوا إلى مستوى يرضي طموحهم ويتمكنوا من معرفة إمكانياتهم وقدراتهم.

المفاهيم الإجرائية للبحث

أولا: صعوبات التعلم

تعد 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 مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد 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 (عادل عبد الله، ٢٠١٧، ٣٨).

ثانيًا: الفهم القرائي

تعرفه الباحثة بأنه عملية عقلية نشطة تهدف إلى استخلاص المعنى من النص المكتوب، وفهم الأفكار والمعاني التي يحتويها، سواء كانت صريحة أو ضمنية، وهو الدرجة التي يحصل عليها الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية على مقياس الفهم القرائي (إعداد: الباحثة).

ثالثًا: الذاكرة السمعية – البصرية

هي نوع من أنواع الذاكرة الإدراكية، تشمل القدرة على تخزين واسترجاع المعلومات التي يستقبلها الطفل عن طريق السمع والبصر في نفس الوقت.

رابعًا: الأنشطة التكاملية

تعد التكاملية أسلوب تدريبي يمثل الممارسة التدريبية الواعية والتنظيم المهني المتزن الذي يقوم على المزج بين أساليب التدريب الجماعي الأخرى ليكون كل منها مكمل للآخر ولتتم الاستفادة من مميزات وفعالية كل أسلوب. ويتيح استخدام هذا الأسلوب للمدرب قائد المجموعة التدريبية فرصًا أكبر لتحديد ما يلائم الأعضاء من أساليب أو تغيير بعضًا منها أو تدعيمها خاصة وأنه قد يطرأ مستجدات أثناء الجلسات التدريبية تقتضي المعالجة التدريبية السريعة لتحقيق أهداف العملية التدريبية. كما أن استخدام هذا الأسلوب قد يتيح الفرصة لأعضاء المجموعة التريبية للمشاركة في اختيار الأسلوب المناسب لهم وإحساسهم بأهمية آراءهم، بالإضافة إلى كون اختيارهم الأسلوب ما يضمن إقبالهم وزيادة دافعيتهم ومشاركتهم الإيجابية وهو ما يسعى قائد المجموعة إلى تحقيقه.

محددات البحث

يتحدد البحث الحالي بالمحددات التالية:

١- المحددات المكانية:

تم تطبيق أدوات البحث الحالي في روضة مدرسة الشغبة بإدارة أسيوط التعليمية التابعة لإشراف مديرية التربية والتعليم بمحافظة أسيوط.

٢- المحددات الزمنية:

تم تطبيق أدوات البحث الحالي في العام الدراسي ٢٠٢٤ – ٢٠٢٥م.

٣- المحددات المنهجية وتضم:

أ – منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي وذلك للتحق من الهدف الرئيسيللبحث وهو تحسين الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم النمائية من خلال البرنامج التدريبيالقائم على الأنشطة التكاملية لتنمية الذاكرة السمعية – البصرية، واتبعت الباحثة تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة.

ب – عينة البحث:

تكونت عينة البحث الأساسية الحالية من (٢٠) طفلاً من الأطفال ذوى صعوبات التعلم، حيث انحصرت أعمارهم الزمنية بين (٥ – ٦) أعوام، بمتوسط عمري قدره (٥.٨٥) عامًا، وانحراف معياري قدره (٠.٩٩).

جـــ- أدوات البحث، تمثلت فيما يلي:

(١) اختبار المصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء (ترجمة: عماد أحمد حسن، ٢٠١٦)

(٢)اختبار المسح النيورولوجي (تقنين:عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٧)

(٣) مقياس الفهم القرائي (إعداد: الباحثة)

(٤) البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة التكاملية لتنمية الذاكرة السمعية – البصرية (إعداد: الباحثة).

د- الأساليب الإحصائية:

تم إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها بالأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار "ويلكوكسون" لإشارات الرتب للدرجات المرتبطة Wilcoxon Signed Ranks Test، لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة.
- اختبار مان- ويتني Mann–Whitney Test لحساب الفرق بين متوسطي رتب الدرجات المستقلة.

وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة بـــ.SPSS.

التأصيل النظري للبحث

تعد صعوبات التعلممن المجالات الحديثة نسبيًّا في ميدان التربية الخاصة، وعلى الرغم من وجودها منذ زمن بعيد تحت مسميات أخري مثل الإعاقة التعليمية والإعاقة الإدراكية والتلف الدماغى البسيط والخلل البسيط فى وظائف المخ واضطراب اللغة المحددة والإعاقة العصبية وحالات قصور الإدراك فجميعها مسميات تدل على مشكلة تشمل عدداً ليس بالقليل من الأطفال.

وهو حالة من الفشل التعليمي النوعي غير المتوقع الذي يحدث في حالات تمتع الطفل بمستوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولكنه يعجز عن تحصيل المفاهيم الأكاديمية، بينما يحدث الفشل التعليمي النوعي غير المتوقع في حالات تدني التحصيل الأكاديمي في بعض القدرات التعليمية الخاصة كالقراءة والكتابة والحساب (Fuchs et al., 2003).

أنماط محددة من الاضطرابات التعليمية، والتي تسبب للفرد مشكلات في التعلم واستخدام بعض المهارات أبرزها: القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستدلال، وإجراء العمليات الحسابية، وتختلف تلك المهارات من فرد لآخر؛ إذ قد يعاني شخص من صعوبات في القراءة والكتابة بينما يعاني آخر من صعوبات رياضية، وقد يعاني أحدهم من صعوبات في جميع المجالات سالفة الذكر (National Dissemination Center for Children and Youth with Disabilities "NICHCY", 2004).

اضطراب يؤثر في عمليات اكتساب، وتنظيم، والاحتفاظ، وفهم أو استخدام المعلومات اللفظية أو غير اللفظية لدى الأفراد الذين يظهرون المستويات العادية من الذكاء اللازمة للتفكير و/أو الاستدلال (Holmes & Gathercole, 2014).

حالة لا يظهر فيها الطفل أية إعاقات فكرية أو صعوبات انفعالية أو معوقات أكاديمية في الوقت الذين يتمتع فيه بكفاءات حسية (سواءً بصرية أو سمعية) أو لغوية عند المستوى العادي، ولكنه يعاني من مشكلات في القدرة على القراءة، أو الكتابة أو الهجاء أو حل المشكلات الحسابية (Cortiella& Horowitz, 2014).

اضطراب نمائي نوعي في المهارات التعليمية، أبرز معاييره التشخيصية استظهار الطفل لمعوقات طويلة الأمد في الوظائف النمائية بسبب خلل بيولوجي في الجهاز العصبي المركزي ;"International Statistical Classification of Diseases "ICD-10 (World Health Organization, 2016).

معوقات ذات أساس عصبي تعتري عمليات التعلم وتؤثر سلبًا على عمليات المعالجة، والتي بدورها تعوّق اكتساب المهارات التعليمية الأساسية (كالقراءة والكتابة والحساب) أو

المهارات التعليمية العليا أو التنفيذية (كالتنظيم، والتخطيط، والاستدلال المجرد، والذاكرة والانتباه)، ولا بد من التمييز بشدة بين صعوبات التعلم سالفة الذكر وتلك التي يمكن عزوها إلى معوقات بدنية، أو ذهنية، أو انفعالية، أو بيئية، أو ثقافية أو اقتصادية (Learning Disabilities Association of America, 2017).

وطبقًا لقانون تعليم الأفراد المعاقين Individuals with Disabilities Education Act كانت نسبة النصف من الأطفال الذين يتلقون الخدمات التربوية الخاصة من فئة ذوي صعوبات التعلم النوعية (IDEA; U.S. Department of Education, 2002). وقد ازدادت نسبة من تم تشخيصهم بصعوبات التعلم في أواخر القرن المنصرم وبدايات القرن الحالي، وهذا قد يعزى إلى عدم وجود إجماع على تعريف أو إجراءات تشخيصية موحدة لصعوبات التعلم (Stanovich, 2005). وبلغت نسبة أطفال المدارس العادية ذوي صعوبات التعلم حوالي (٦%) (U.S. Department of Educataion, National Center for Education Statistics, 2006).

وقد تزايدت معدلات انتشار صعوبات التعلم؛ إذ مثل الأطفال ذوو صعوبات التعلم حوالي (٣٩%) من إجمالي الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة طبقــاً لقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA; U.S. Department of Education, 2018)، وذكر Cortiella& Horowitz (2014) أن معدل انتشار الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية قد تضاعف بنسبة (٣٠٠%) في الفترة من ١٩٧٦ إلى ٢٠٠٠، بحيث أصبحت فئة صعوبات التعلم أكثر الفئات الخاصة حجمًا.

كما يمكن القول بتزايد أعداد الذكور ذوي صعوبات التعلم عن الإناث، وأن معظم المشخصين بها يتم التعرف عليهم في الفرقة الدراسية الثالثة أو الرابعة (ويليام بيندر، ٢٠١١). وبالرغم من تعدد مجالات صعوبات التعلم، فإن الصعوبات القرائية تمثل النسبة الأكبر بحيث تتراوح نسبة الأطفال الذين يعانون من تلك المشكلات من (٨٠%) إلى (٩٠%) من المجموع الكلي للأطفال ذوي صعوبات التعلم (Fletcher et al., 2007).

وقد تباينت الآراء والمداخل النظرية حول تفسير صعوبات التعلم، الأمر الذي يعكس تعدد وجهات النظر والمدارس الفكرية والمنهجية التي حاولت تفسير صعوبات التعلم. وفيما يلي عرض لأبرز المداخل النظرية في هذا الشأن:

١. **المدخل النمائي:** من أبرز المنظرين لهذا المدخل وليام كروكشانك وماريان فروستنج، ويركز المدخل النمائي لصعوبات التعلم على الخصائص الرئيسية للنمو؛ إذ يفترض أصحاب هذا المدخل أن أي اضطراب أو تباعد في تتابع نمط النمو وتكامل الوظائف يؤدي إلى قصور في الخصائص السلوكية المرتبطة بالتعلم، وبالتالي المعاناة من صعوبات التعلم (صلاح علي، ٢٠٠٥). وينبثق من هذا المدخل النظرية الإدراكية البصرية التي تفترض أن القصور في الإدراك البصري المصحوب بضعف في مهارات التحكم الحركي ينتج عنه صعوبات التعلم بطريقة ليس لها علاقة بالذكاء (ويليام بيندر، ٢٠١١).

٢. **المدخل النفس عصبي:** يعتبر أورتون من المؤسسين لهذا المدخل الذي يربط ما بين وظائف المخ والسلوك الإنساني؛ إذ يرى أصحاب هذا المدخل أن الإصابات المخية أو الخلل المخي البسيط من الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم. فالعجز الوظيفي العصبي إلى بعض الصعوبات الإدراكية التي تؤدي بدورها إلى العديد من مظاهر صعوبات التعلم للفرد. ومما يؤخذ على هذا المدخل صعوبة التمييز بين حالات التأخر في النضج وحالات الحد الأدنى من خلل الجهاز العصبي المركزي، هذا بالإضافة إلى أن معظم الاختبارات التي تهدف إلى تقييم الإشارات أو الدلائل على خلل الأداء الوظيفي المخي اختبارات سيكولوجية أو سلوكية أكثر منها مقاييس نيورولوجية (صلاح علي، ٢٠٠٥).

٣. **المدخل التشخيصي – العلاجي:** يفترض النموذج التشخيصي العلاجي لصعوبات التعلم أن هناك مجموعة من العمليات السيكولوجية المحددة (كالذاكرة البصرية) أو في مجالات التعلم (كالقراءة) يمكن أن تتعرض لبعض المشكلات أو الأخطاء التي

تنأى بها عن مسارها الصحيح. وبالتالي، يمكن من خلال الاختبارات المختلفة الكشف عن هذه المشكلات الكامنة بتلك العمليات السيكولوجية أو مجالات الأداء الأكاديمي وتشخيصها ومن ثم تقديم برامج علاجية من شأنها أن تعالج تلك العمليات الخاطئة حتى يكون بمقدور الطفل أن يتعلم بشكل عادي إلى حد كبير. فمن خلال اكتشاف القصور في مجال أكاديمي معين استنادًا إلى بعض الاختبارات المعيارية، يمكن توظيف التدريس العلاجي المتمركز حول المهارة المستهدف علاجها وتحسينها (دانيال هالاهان وآخرون، ٢٠٠٥).

ويركز النموذج التشخيصي العلاجي على مجالات أكاديمية بعينها كالقراءة على سبيل المثال، فإذا واجه الطفل صعوبات في القراءة يمكن لأخصائي التشخيص تقييم ما إن كان ذلك يعزى لمشكلات بالذاكرة السمعية (تذكر الأشياء التي يسمعها) أو ثبات الشكل (أي معرفة الصفات المميزة للشكل التي لا تتغير عندما يبدو بحجم أو اتجاه مختلف) أو الإغلاق البصري (أي إدراك شيء معين بعد رؤية جزء منه) وغير ذلك من المجالات، وبالتالي معالجة ذلك من خلال توفير بيئة تعلم مناسبة (Snell, 2003). ومن مميزات المدخل التشخيصي العلاجي أنه يعطي الأمل أنه في حالة الاختبار الدقيق والمناسب يمكن الكشف عن صعوبات التعلم النوعية للطفل والتعامل معها علاجيـاً على نحو فعال.

٤. **المدخل السلوكي:** تتمثل الفكرة الأساسية للنموذج السلوكي في أن صعوبات التعلم تعكس حالة من التدريس غير المناسب وأن السلوك الأكاديمي شأنه شأن السلوك الاجتماعي ما هو إلا استجابة للمواقف وما يترتب عليها من نواتج تعمل على تشكيله وتعزيزه واستمراره. وبناءً على ذلك، فإن الأسلوب الذي يتم بموجبه تغيير السلوك أو علاج أي قصور تعليمي إنما يتمثل في تغيير نوعية المهام التي يتم تقديمها للطفل بالإضافة إلى التغذية الراجعة التي يتلقاها الطفل بخصوص استجاباته لتلك المهام (دانيال هالاهان وآخرون، ٢٠٠٥).

ويؤخذ على المدخل السلوكي أن الاقتحام المباشر للمشكلة قد يؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق لدى الطفل وإصابته بالإحباط، وأن استخدام موضوعات أو مواد أقل من مستوى أعمار أو الفرق الدراسية لذوي صعوبات التعلم قد يؤدي إلى تفاقم مشكلات نقص الدافعية لديهم، بالإضافة إلى عدم تركيز هذا المدخل على الأسباب البيوفيزيقية للمشكلات أو العلاج غير المباشر لها كتحسين العمليات السيكولوجية الأساسية على سبيل المثال، بل التركيز هنا على العلاج الصريح والمباشر لما يعانيه ذوو صعوبات التعلم من قصور أكاديمي.

٥. **المدخل المعرفي:** يفترض المؤيدون لهذا المدخل أن التعلم الفعال يقوم على بعض العمليات المعرفية كالذاكرة والانتباه حتى يحدث التكامل المنشود بين الخبرات السابقة والمعارف الحالية. ويعد الانتباه والذاكرة بمثابة أساليب يتم بمقتضاها تجهيز المعلومات أثناء التعلم، كذلك فإن ربط المعلومات السابقة المطلوبة مع الملاحظات التي تتعلق بمشكلة حالية يؤدي في الواقع إلى فهم المعلومات الجديدة (دانيال هالاهان وآخرون، ٢٠٠٥).

٦. **المدخل المعرفي السلوكي:** يضيف هذا الاتجاه المعرفي السلوكي خصائص المعرفة إلى النموذج السلوكي، ويركز على دور ما وراء المعرفة، وضرورة معرفة معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية بالكيفية التي يفكر بها هؤلاء الأطفال ومدى وعيهم بتفكيرهم، واهمية وتأثير الحديث الذاتي أو اللغة الداخلية Inner language كوسيلة ذاتية في توجيه السلوك العلني أو الظاهر من منطلق زيادة الوعي بالذات واستخدام اللغة الذاتية في توجيه السلوك (دانيال هالاهان وآخرون، ٢٠٠٥).

٧. **المدخل البنائي:** يقوم النموذج البنائي على فكرة أن الأطفال لديهم القدرة على بناء معارفهم وتنظيمها، ويؤكد هذا المدخل على أهمية كل من التأثير الذاتي والسياقي في التعليم، حيث إن الأفراد سواء كانوا ذوي صعوبات التعلم أو العاديين يقومون ببناء وجهات نظرهم أو منظورهم حول العالم، وبالتالي ينبغي أن تكون الخبرات

التربوية المقدمة للأطفال من واقع الحياة وأن يتم تعلمها من خلال الجانب الاجتماعي عبر التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين. وبناء على ذلك، يكون مفتاح التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية هو تشجيعهم على بناء معارفهم خلال المواقف الاجتماعية الحقيقية (دانيال هالاهان وآخرون، ٢٠٠٥).

ويتبنى البحث الحالي المدخل التكاملي الذي يقوم على الجمع بين مختلف المداخل سالفة الذكر للأسباب التالية:

- التسليم بأن السبب الرئيس في صعوبات التعلم إنما يرجع في الأساس إلى القصور في الأداء الوظيفي الدماغي كما جاء بالمدخل الطبي.
- تناول المدخل التشخيصي العلاجي لمدخل الاختبار الدقيق والمناسب الذي يمكن من الكشف عن صعوبات التعلم النوعية للطفل على نحو والتعامل معها علاجياً على نحو فعال.
- تبني المدخل المعرفي والسلوكي والمعرفي السلوكي والبنائي لفكرة أن صعوبات التعلم لا ترتبط بجانب التعلم فقط فهي أيضاً تشمل مشكلات الحياة الواقعية بحيث تعوق من قدرة الفرد على التعامل مع مختلف المشكلات الحياتية التي يواجهها الفرد.
- تبني المدخل المعرفي والسلوكي والمعرفي السلوكي لأنماط التعلم التي تساعد الفرد ذا صعوبات التعلم على استخدام استراتيجيات تعلم فاعلة يعد أمرًا حاسماً لتحقيق النجاح كما أن تعليم هؤلاء الأطفال مهارات الوعي بالذات والحديث الذاتي والضبط الذاتي يمثل في الواقع جانباً مميزًا من التعلم الذي يساعد هؤلاء على تعلم مهارات حل مشكلات الحياة الواقعية.
- التناغم بين المدخل المعرفي السلوكي والمفهوم الذي يتناوله البحث الحالي وهو مناصرة الذات Self-Advocacy الذي يقوم على جانبي المعرفة التي تقوم على الوعي الذاتي بالإعاقة المعرفية ونقاط القوة والضعف ومعرفة الحقوق والواجبات

والسلوك. وكذلك الاهتمام بالتفاوض الاجتماعي والمسئوليات المشتركة كجزء أساسي في عملية التعلم وحل المشكلات والحصول على الحقوق كما جاء بالمدخل البنائي وهذه المهارات بدورها حاسمة في الاستدلال على تحلي الفرد بمهارات مناصرة الذات.

وإن الفهم الجيد يكون نتاجًا للتفاعل بين النص المقروء والقارئ، ويعد الفهم القرائي هو الهدف الأساسي من عملية القراءة ومن أهم مهاراتها، وفي الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، نجد أن تعليم عملية القراءة يركز على أساسيات وطرق تعلم القراءة؛ أما في الصفوف العليا، فإن الهدف الرئيس من تدريس القراءة هو القراءة للتعلم؛ أي تطبيق المهارات القرائية لدى التلاميذ في فهم موضوعات القراءة الحرة والنصوص التفسيرية كما في مقررات العلوم، والدراسات الاجتماعية، وهذا يفسر أن تدني مستوى التلاميذ في هذه المواد قد يرجع بنسبة كبيرة إلى تدني مستواهم في مهارات الفهم القرائي التي هم في حاجة إليها لتحسين فهمهم وأدائهم في هذه المقررات (سليمان البقعاوي، وصالح النصار، ٢٠١٩، ٣٨)، وقد ذكر كل من Rouse-Billman & Alber-Morgan (2019, 352) أن التلاميذ يتقدمون في المدرسة من صف إلى آخر، ويواجهون مزيدًا من النصوص، والتي تصبح أكثر تعقيدًا وصعوبة لا سيما بالنسبة للتلاميذ المتعثرين، وتتسع الفجوة في التحصيل أكثر بين التلاميذ الذين يقرأون جيدًا وبين التلاميذ المتعثرين، ومجالات مثل العلوم والدراسات الاجتماعية تتطلب قدرًا كبيرًا من الاستقلالية عند قراءتها؛ وبالتالي فإن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم سيواجهون صعوبة أكثر في مثل هذه المجالات.

ينص على أنه: "عملية ربط خبرة القاريء بالرمز المكتوب، ويشمل هذا الربط إيجاد المعنى من خلال السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الفكر المقروءة، وتذكر هذه الفكر واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلة."

ونجد أن حسن شحاتة، ومروان السمان (٢٠١٢، ٨٤) يعرفان الفهم القرائي بأنه: "عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء

نثرًا كان أم شعرًا، اعتمادًا على خبراته السابقة؛ وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطًا يقوم على عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص، وتنتهي بالفهم الإبداعي له؛ حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال التفاعل معه."

وقد أشارت سليمة لعطوي (٢٠١٣) في دراستها إلى أن الهدف من الفهم القرائي، هو إقامة مجموعة من العلاقات داخل النص المقروء، وربط هذه العلاقات بالمعرفة السابقة لدى القارئ، وأن الفهم القرائي يتطلب وجود خلفية معرفية سابقة لدى الفرد؛ وذلك ليربطها بالخبرات الجديدة في النص المقروء حتى يتكون الفهم، وهذه العملية تعتمد على مراقبة الفرد لذاته عند قيامه بقراءة النص.

وهناك تصنيفات عديدة للفهم القرائي، وقامت أميمة عبد الغني (٢٠١٢، ٣٤) بتصنيف الفهم القرائي؛ حيث تمكنت من وضع قائمة لمستويات الفهم القرائي كالتالي:

١- مستوى الفهم المباشر:

- يحدد معنى الكلمة.
- يحدد مضاد الكلمة.
- يحدد الشخصيات الواردة في النص.
- يحدد التفاصيل الداعمة.
- يدرك الترتيب الزمني.
- يدرك الترتيب المكاني.
- يحدد العنوان الرئيس للموضوع.
- يرتب الأحداث الواردة في النص حسب حدوثها.

٢- مستوى الفهم الاستنتاجي:

- يستنتج الفكر الرئيسة.
- يستنتج علاقة السبب بالنتيجة.
- يستنتج أوجه الشبه والاختلاف.
- يستنتج خصائص أسلوب الكاتب.
- يستنتج الفكر الفرعية.
- يستنتج القيم السائدة في النص.
- يستنتج هدف الكاتب.

٣- مستوى الفهم الناقد:

- يميز بين الحقيقة والرأي.
- يميز بين المعقول وغير المعقول من الفكر.
- يميز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.

وقد زادت نسمة الغلبان (٢٠١٩) في دراستها مستويين آخرين للفهم القرائي، وهما:

٤- مستوى الفهم التذوقي:

- يدرك مظاهر الجمال في النص.
- يدرك الشعور السائد في النص.
- يرتب الفقرات وفقًا لدلالتها.

٥- مستوى الفهم الإبداعي:

- يعيد ترتيب وصياغة الأحداث بأسلوبه.
- يبتكر حلولًا أخرى للمشكلات غير التي وردت في النص المقروء.
- يتوقع الأحداث التي ستقع قبل أن ينتهي من قراءة النص.
- يضع نهاية مناسبة للأحداث في حال كانت النهاية مفتوحة، أو لم تكن هناك نهاية محددة.

وأشار عمر عطيات، وعبد العزيز آل عثمان (٢٠١٩، ٥٨) إلى أن مستويات القراءة هي:

١- مستوى الكلمة: وهو الخاص بفك رموز الكلمة وتعرفها.

٢- مستوى الجملة: وهو مستوى خاص بتركيب الكلمات، وتعرف معنى الجملة ككل.

٣- مستوى النص: وهو مستوى يربط فيه القارئ بين الجمل والعبارات ويتفاعل معها؛ حتى يكون مفهوم عام عن النص المقروء.

فعملية القراءة تبدأ بفك رموز الكلمات وتعرفها، وتنتهي بالوصول إلى المعنى المراد، والدلالة الكاملة للنص القرائي.

وتأتي صعوبات الفهم القرائي غالبًا كنتيجة لضعف مهارات فك الرمز، وحتى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم البارعين في تلك المهارات؛ يمكن أن يظلوا يعانون من صعوبة الفهم القرائي؛ لأنهم لا يستخدمون أية استراتيجيات عند قراءة النصوص؛ فالمتعلمون الذين يستخدمون الاستراتيجيات عند قراءة النصوص؛ لديهم القدرة على تعرف المعلومات المهمة، واستدعائها من خلفيتهم المعرفية، وعمل استنتاجات، ومراقبة فهمهم للنص وعندما يفشل المتعلمون في استخدام الاستراتيجيات عند القراءة؛ فإنه يجب تعليمهم كيفية التساؤل الذاتي الذي يتطلب منهم مراقبة فهمهم من خلال تلك الأسئلة التي يطرحونها على أنفسهم قبل، وفي أثناء، وبعد قراءة الفقرة (Rouse et al., 2014, 117)، وقد أكد أيضًا كل من Norman & Furnes (2015) أن الفهم القرائي هونتاج مهارات فك الشفرة وفهم اللغة، وتكون عملية القراءة فعالةعند قيام المتعلم بفك التشفير آليًا، واستخدام جميع المهارات المعرفية المتاحة لديه لفهم معنى النص المقروء، وقد ذكر أحمد المكاحلة، وعبد اللطيف الرمامنة (٢٠١٩، ٢٨٣) في دراستهما أن كثيرًا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات الفهم القرائي على الرغم من قدرتهم على فك الرمز وتعرف الكلمة المقروءة مفسرًا ذلك بأن مهارات الفهم القرائي لا تتطور تلقائيًا لدى هؤلاء التلاميذ، بل هم في حاجة إلى تعلم استراتيجيات منظمة يوظفونها عند قراءة النصوص المختلفة بشكل يضمن تحقق الفهم القرائي لديهم.

ويتداخل مع صعوبات الفهم القرائي مفهوم آخر، وهو: العسر القرائي (Dyslexia)، والذي يعد اضطراب له أساس عصبي؛ أي ينتج عن اضطراب في الجهاز العصبي المركزي، ولا تكون الصعوبة في القراءة فقط بل تتضمن أيضًا الكتابة والهجاء وتعرف الحروف والكلمات، وهو يختلف عن صعوبات الفهم القرائي؛ حيث تختلف العمليات المعرفية لذوي صعوبات القراءة عن ذوي العسر القرائي، وكذلك قد تتداخل صعوبات القراءة مع متلازمة إيرلين (Irlen Syndrome)؛ والشخص المصاب بهذه المتلازمة يرى النص القرائي بطريقة مشوهة تجعله غير قادرٍ على قراءة النص، ويفترض معهد متلازمة

إيرلن أن أعراض هذه المتلازمة تعد هي السبب الرئيس والمسئول عن حدوث العسر القرائي لما يقرب من (٤٦%) من الأفراد الذين يعانون من العسر القرائي، كما أنه يمكن حل هذه المشكلة بإزالة العائق الذي يقف أمام الفرد ويحيل بينه وبين القراءة بشكل صحيح، ويتم ذلك من خلال استخدام الفلاتر الملونة سواء على شكل عدسات ملونة أو البلاستيك الملون، وهذه الفلاتر يتم استخدامها عالميًا (Ritchie et al, 2012, 74).

والذاكرة الحسية (السمعية البصرية) هي العملية المسئولة عن التسجيل الحسي للمثيرات، والتي من خلالها تدخل المعلومات إلى منظومة تجهيز المعلومات، وهي نظام الذاكرة الذي يتحكم في المعلومات الواردة له عن طريق الحواس لفترة تتراوح بين جزء من الثانية إلى عدة ثوان، وذلك عقب انتهاء المثير، وفي هذه الذاكرة الحسية تسجل آثار المثيرات، ويعتمد انتقالها إلى النمطين الأخرى للذاكرة، أو فقدانها في الذاكرة الحسية على مدى ملاءمتها للشخص، إنها الآثار اللاشعورية الوقتية للمثيرات، والذاكرة الحسية تعمل على الاحتفاظ بالمعلومات في صورتها الحسية الواقعية أو الأصلية لفترة وجيزة، أنها الوعي الحسي بالمثيرات دون الانتباه لتلك المثيرات انتباها شعوريا، ويوجد بالطبع مسجل لكل وسيط حسي، وللذاكرة الحسية نمطان هما: النمط الأيقوني Iconic ويتعامل مع المعلومات البصرية التي تبقى أقل من ثانية، والنمط السمعي أو الصدوي echoic ويتعامل مع المعلومات السمعية التي تبقى لمدة ثلاث أو أربع ثوان (أنور رياض، ٢٠٠٢، ٥٩).

وتصف كتابات التربية الخاصة صعوبات التعلم (Learning Disabilities) بأنها إعاقة خفية مميزة ومحيرة فالأطفال ذوي الصعوبات لديهم قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم ويظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم عاديين تماما ويتمتعون بذكاء متوسط ولكن معدل تحصيلهم أقل من الأطفال العاديين.

ونلاحظ أن الأطفال ذوي الصعوبات يعانون من صعوبات في تعلم المهارات في المدرسة، فالبعض يعاني من صعوبة في الرياضيات والبعض الآخر يعاني من صعوبة في

القراءة وهناك من يواجه صعوبات في الكتابة والهجاء، ولذلك فإن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى تعليم خاص يناسب احتياجاتهم لكي نصل بهم إلى المستوى الذي نطلبه ونتمناه.

وهناك نظريات تبنت صعوبات التعلم ومنها النظريات المعرفية وتقترح تلك النظريات أن الصعوبات تحدث نتيجة للعجز في طرق حل المشكلات وفي طرق التفكير وكذلك العجز في التذكر وفي ربط المعلومة الجديدة بالخبرة السابقة.

ومن هنا هدفت دراسة(2016) Zhang الكشف عن طبيعة العلاقة بين الفهم القرائيوالإنجاز الرياضي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بغيرهم، كما حاولت الدراسة التعرف على الفروق في العلاقة بين المتغيرين السالف ذكرهما في ضوء المقياس المستخدم للكشف عن مستوى الإنجاز الرياضي. وكانت العينة ممثلة في (١٦٥) من الطلاب العاديين، و(٣٠) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وهم في الفرق الدراسية من الثامنة وحتى العاشرة. وتتراوح أعمار هؤلاء الطلاب ما بين مرحلتي المراهقة المبكرة والمتأخرة. واستخدمت لادراسة مقياسين للإنجاز الرياضي هما مقياس فلوريدا الشامل للإنجاز الرياضي، والإصدار الثالث لاختبار وودكوك جونسون للتحصيل في مادة الرياضيات، كما طُبق مقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد. وتوصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالفهم القرائيفي الفرقة العاشرة من خلال درجات الطلاب على اختبار وودكوك جونسون للتحصيل في مادة الرياضيات في الفرقة الثامنة، وهذا ينطبق على الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين. ومن جهة أخرى، كان الدرجات التحصيلية على اختبار فلوريدا الشامل للإنجاز الرياضي في الفرقة الثامنة منبئ بفهوم الذات الأكاديمي في الفرقة العاشرة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم فقط دون غيرهم.

ودراسة(2017) Girli&Oztürk التي استهدفت الدراسة تقصي مستوى توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة وعلاقة ذلك بفعالية الذات الأكاديمية ومفهوم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٥٩) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى (٦٠) من الطلاب العاديين، وجميعهم من

طلاب الفرق الدراسية من الخامسة وحتى الثامنة. وطبقت على المشاركين في الدراسة مقاييس الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة للقراءة، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية، ومقياس بيرز-هاريس لمفهوم الذات، هذا بالإضافة إلى استمارة البيانات الديمجرافية. وأوضحت نتائج الدراسة إلى عدم كفاءة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة للقراءة، هذا بالإضافة إلى انخفاض مستويات فعالية الذات الأكاديمية ومفهوم الذات المدرسي لدى مجموعة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين.

وأجرى Rose (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات التَّعَلُّم للفهم القرائي التي يرى الطلبة ذوو صعوبات التَّعَلُّم أنها أكثر فائدة لهم في الفهم القِرَائِيّ والإنجاز الأكاديمي. وتمثّلت عينتها من ١١ طالبًا من ذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الثانوية، واستخدمت لجمع البيانات المقابلات النوعية شبه المنظمة وفق المنهج النوعي. وكان من أبرز نتائجها: أن أكثر استراتيجيات الفهم القِرَائِيّ الفاعلة والمُستخدمة من وجهة نظر العينة استراتيجيات: التخيل، والتساؤل، والاستنتاج، وإعادة القراءة، وتجزئة القصة، وتدوين الملاحظات، والمراقبة الذاتية، واتباع تعليمات المعلم، والتدريس التبادلي، والتي لها فائدة عظيمة في الفهم القِرَائِيّ ولإنجاز الأكاديمي. وتُشير إلى أن المعلمين يجب عليهم إيجاد بيئة تعليمية تعزز الفهم القرائي وتساعد عليه لجميع الطلبة بالفصل.

ودراسة(2018) Gorges et al. التي استهدفت الدراسة الكشف عن الأثر التفاعلي بين الفهم القرائيوالأداء الأكاديمي (الأداء القرائي)، وذلك في عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في صفوف الدمج مقارنة بصفوف العزل (ن= ٤٤٦) في الفرقتين الدراسيتين الثالثة والرابعة الابتدائية. وتم تقصي مستوى النمو في الأداء القرائي كمنبئ بفهوم الذات الأكاديمي لأفراد العينة. وأشارت النتائج إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية للنمو في الأداء الأكاديمي على الفهم القرائيفي برامج العزل التربوي على وجه الخصوص.

وهدفت دراسة Anjuni& Cahyadi (2019)إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية روبنسون في تحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من ٣٠ طفلا، كما تكونت أداة الدراسة من اختبارين قبلي وبعدي. أظهرت النتائج تحسن الفهم القرائي لدى الأطفال وذلك بعد استخدام استراتيجية روبنسون.

وهدفت دراسة شريفة دربيل، ومريم درقيني (٢٠٢١) إلى الكشف عن مدى وجود علاقة ارتباطية بين الفهم القرائي والتخطيط لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، لتحقيق غرض الدراسة قمنا باستعمال عدة اختبارات (اختبار المصفوفات الملونة لرافن Raven، اختبار الفهم القرائي المصمم من طرف الباحثان، واختبارات التخطيط المقتبسة من بطارية NEPSY). حيث تكونت عينة البحث من ٧٠ تلميذ مقسمة إلى مجموعتين (٣٥ تلميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي/٣٥ ذوي المستوى الضعيف)، تتراوح أعمارهم ما بين ٨-١٠ سنوات، متمدرسين في مستوى السنة الرابعة ابتدائي بولاية عين الدفلة. وقد دلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الفهم القرائي للنص المكتوب والتخطيط، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد وذوي المستوى الضعيف في درجات اختبار الفهم القرائي بأبعاده، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى وظيفة التخطيط.

وهدفت دراسة جوخة سالم الكلبانية (٢٠٢٢) إلى التعرف على فعالية استخدام استراتيجية التدريس بالأقران كأسلوب لتحسين مهارة فهم القراءة للتلاميذ الصف الرابع الأساسي، والذين يعانون من صعوبات التعلم. وتم تطبيق الاستراتيجية على عينة مكونة من (٣) تلاميذ من ذوي صعوبات القراءة، يعانون من مشكلة في فهم المادة المقروءة في إحدى مدارس محافظة الظاهرة بسلطنة عمان، وتم وضع لكل تلميذ من أفراد العينة صديق يتميز بمستوى أكاديمي مرتفع، قد تم تدريبهم على ما يجب القيام به لمعرفة مدى فعالية هذه الاستراتيجية. ولقياس مستوى التقدم تم استخدام تصميم الخطوط القاعدية المتعددة عبر

الأفراد، وأظهرت النتائج وجود تحسن واضح لدى تلاميذ العينة في الإجابات على أسئلة الفهم القرائي في قطع كتاب القراءة للصف الرابع بعد تطبيق استراتيجية التدريس بالأقران، وكذلك تحسن التلاميذ في مستوى مشاركتهم في الفصل العادي. وأوصى الباحثان بضرورة استخدام استراتيجية تدريس الأقران مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتلاميذ الصف العادي.

وهدفت دراسة أمل السلمي، و سامر الحساني (٢٠٢٢) إلى التَّعرُّف على تدريس مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة من وجهة نظرهم، ومعرفة تأثير مُتَغَيِّرات: (الجنس، والخبرة، وعدد الدورات المُتَعَلِّقَة بتدريس استراتيجيات الفهم القِرَائِيّ) في تقديرات مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم لتدريسهم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اُستخدم المنهج المسحي، وصُمِّمت استبانة مكوّنة من جزأين كأداة لها، وتضمّنت (٢٤) فقرة. وبلغ عدد عينة الدراسة (٨٠) معلمًا ومعلمة من معلمي صعوبات التَّعَلُّم في المرحلة الابتدائية. وأظهرت النتائج أن تدريس مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى طلبتهم؛ جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٠١٠٩)، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، بين استجابات العينة تُعزى لمُتغيّر الجنس؛ لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا لمُتغيّري (الخبرة العلمية، وعدد الدورات المرتبطة بالفهم القرائي).

ومن هنا ترى الباحثة أن الهدف من تضمين هذه الدراسات هو عرض مجموعة منالدراساتدراسة(2016) Zhang، (2017) Girli&Oztürk، (2017) Rose، Gorges et al. (2018)Anjuni& Cahyadi (2019)،شريفة دربيل، ومريم درقيني (٢٠٢١)، جوخة سالم الكلبانية (٢٠٢٢)، أمل السلمي، و سامر الحساني (٢٠٢٢)التي تناولت التدخل

التجريبي لتنمية الفهم القرائيلدى ذوي صعوبات التعلم، وذلك من أجل الكشف عن أبرز البرامج الحديثة التي يمكن من خلالها تنمية الفهم القرائيلدى ذوي صعوبات التعلم.

ويمكن القول باتساق الدراسات السابقة المتضمنة مع البحث الحالي من حيث كونها تستهدف التدخل التجريبي لدى ذوي صعوبات التعلم، كما يتضح اعتماد البحث الحالي على مرجعية سابقة من تلك الدراسات.

ويمكن القول باتساق الدراسات السابقة المتضمنة مع البحث الحالي من حيث كونه يستهدف التدخل التجريبي لدى ذوي صعوبات التعلم النمائية، كما يتضح اعتماد البحث الحالي على مرجعية سابقة من تلك الدراسات.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة

بمراجعة وتحليل الدراسات السابقة يتبين وجود حالة من الاتساق في تلك الدراسات يمكن الإشارة إليها في النقاط التالية:

- فعالية التدخل التجريبي في تحقيق العديد من المخرجات الإيجابية المنشودة لدى ذوي صعوبات التعلم المدمجين.
- قصور الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين.
- كانت هناك اختلافات بين الدراسات السابقة يكن عرضها كما يلي:
- اختلفت الطرائق التي تبنتها الدراسات في برامجها ما بين الاعتماد على التدريب.
- اختلاف الأعمار الزمنية للمشاركين بتلك الدراسات ما بين رياض الأطفال، المرحلة الابتدائية، الإعدادية، الثانوية أو الجامعة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة السالف عرضها فيما يلي: تحديد الهدف من الدراسة ممثلًا في محاولة الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة التكاملية لتنمية الذاكرة السمعية – البصرية لتحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، واختيار العينة ممثلة في ذوي صعوبات التعلم وضرورة التدخل لتحسينها.

١) اختيار بعض المتغيرات الإيجابية في بناء برنامج هذاالبحث لخ لما تبين من خلال الدراسات السابقة من آثار إيجابية له في تحقيق العديد من المخرجات الإيجابية لدى ذوي صعوبات التعلم النمائية.

٢) تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء أدوات القياس التي تتناسب مع العينة الخاصة بالبحث الحالي، وما تتضمنها من أبعاد وعبارات تتناسب وخصائص العينة، وتصميم البرنامج التدخلي وما يتضمنه من جلسات (عدد الجلسات – فترة الجلسات)، وكذلك الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة بيانات البحث وأخيرًا، سوف يتم الاستعانة بالدراسات سالفة العرض في تفسير نتائج هذا الدراس.

وبخصوص الجديد التي تضيفه هذاالبحث فيتمثل في محاولة التحقق فعالية برنامج قائم على الأنشطة التكاملية لتنمية الذاكرة السمعية – البصرية لتحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية إذ كانت الدرسات السابقة متمركزة حول مخرجات أكاديمية ممثلة في الأداء القرائي، الاتجاهات نحو تعلم مقررات دراسية كالعلوم والحساب، الفهم القرائيأو تقدير الذات، أو الانتباه البصري.

فروض البحث

١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائيةفي الفهم القرائي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في الفهم القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في الفهم القرائي لدى المجموعة التجريبية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

إجراءات البحث

منهج البحث والتصميم التجريبي:

اعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي، وذلك للتحقق من الهدف الرئيسي للبحث، وهو تحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائيةباستخدام الأنشطة التكاملية لتنمية الذاكرة السمعية – البصرية المعد في البحث.

عينة البحث:

أُجريت عينة البحث على مجموعة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، وقد تم تقسيمهم إلى:

١- **عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات:**تكونت عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات من (٥٠) طفلا من الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، انحسرت أعمارهم الزمنية بين (٥ – ٦) أعوام، بمتوسط حسابي قدره (٥.١٧) عامًا، وانحراف معياري (٠.٧٦).

٢- **العينة الأساسية:** تم اختيار هذه المجموعة من اجمالي عينة تكونت من (٢٠٠) طفلاً، حيث تم تطبيق مقياس الذكاء فتم اسبعاد من هم أقل من (٩٠) وأكبر من (١١٠) درجة، وبالتالي تم استبعاد (١٢٠) طفلا، فتكونت العينة من (٨٠) طفلا~، ومن هنا تم تطبيق اختبار المسح النيرولوجى السريع عليهم فتم استبعاد (٢٨) حالة، فتكونت العينة من (٤٨) طفلا لديهم صعوبات تعلم نمائية، وتم تطبيق مقياس الفهم القرائي عليهم فتم استبعاد (٣٢) مفحوصاً، وبالتالي بقى (٢٠) حالة ينخفض لديهم الفهم القرائي، وبالتالي بقي (٢٠) حالة ينخفض لديهم الفهم القرائي، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تتكون من (١٠) أطفال، ومجموعة ضابطة تتكوون من (١٠) أطفال.

ومن هنا تكونت عينة الأساسية للبحث الحالي من (٢٠) طفلا من الأطفال ذوى صعوبات التعلم، حيث انحسرت أعمارهم الزمنية بين (٥ – ٦) أعوام، بمتوسط عمري قدره (٥.٨٥) عامًا، وانحراف معيارى قدره (٠.٩٩)، وقد تم التكافؤ بين أفراد العينة،

من حيث العمر الزمني، ومعامل الذكاء، والمسح النيورولوجي، ومفهوم الذات الأكاديمي، وذلك على النحو التالي:

✍ **وقد رُوعي في اختيار عينة البحث الشروط والمواصفات التالية:**

١- استُبعد من عينة البحث أى طفل لديه إعاقة أخرى مصاحبة لصعوبات التعلم.

٢- ينحسر العمر الزمني للأطفال ذوى صعوبات التعلم ما بين (٥-٦) أعوام، حيث تشهد بداية مرحلة استقرار الذات كبعد من أبعاد الشخصية، كما أن تفكير الطفل في هذه المرحلة يكون أكثر مرونة، نتيجة نقص تمركزه حول الذات.

التكافؤ بين مجموعات العينة في العمر الزمني ومعامل الذكاء والمسح النيرولوجي:

جدول (١) نتائج اختبار مان – ويتني Mann-Whitney (U) للفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث ودلالاتها في العمر الزمني ومعامل الذكاء والمسح النيرولوجي (ن١ = ن٢ = ١٠)

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	٥.٨٠	١.٠٣	١٠.٣٠	١٠٣.٠٠	٤٨.٠	٠.١٦١	غير دال
	الضابطة	٥.٩٠	٠.٩٩	١٠.٧٠	١٠٧.٠٠			
معامل الذكاء	التجريبية	١٠٤.٤٠	٣.٢٣	٩.٨٠	٩٨.٠٠	٤٣.٠٠	٠.٩٨٠	غير دال
	الضابطة	١٠٥.٤٠	٣.٩٢	١١.٢٠	١١٢.٠٠			
المسح النيرولوجي	التجريبية	٥٥.٩٠	١.٨٥	٨.٨٠	٨٨.٠٠	٣٣.٠٠	٠.٨٨٠	غير دال
	الضابطة	٥٧.٢٠	٢.٧٨	١٢.٢٠	١٢٢.٠٠			

يتضح من الجدول (١) أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر والذكاءوالدرجة على اختبار المسح النيورولوجي غير دالة إحصائيًّا مما يشير إلىأنه لا توجدفروق بين المجموعتين،وبالنظر في الجدول السابق يتضح تقارب متوسطات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في كل من العمر الزمني، ومعامل الذكاء والدرجة على اختبار المسح النيورولوجي.

التكافؤ بين مجموعات العينة في الفهم القرائي:

جدول (٢) نتائج اختبار مان – ويتني Mann – Whitney لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الفهم القرائي (ن١ = ن٢ = ١٠)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة z	مستوى الدلالة
الفهم الحرفي	التجريبية	١٥.٩٠	١.٢٠	١٠.٠٥	١٠٠.٥٠	٤٥.٥	٠.٣٥٣	غير دالة
	الضابطة	١٦.١٠	١.١٠	١٠.٩٥	١٠٩.٥٠			
الفهم التفسيري	التجريبية	١٤.٤٠	١.٢٦	١٠.٠٥	١٠٠.٥٠	٤٥.٥	٠.٣٥٣	غير دالة
	الضابطة	١٤.٦٠	١.٢٦	١٠.٩٥	١٠٩.٥٠			
الفهم النقدي	التجريبية	١٣.٣٠	١.٤٢	١٠.٠٠	١٠٠.٠٠	٤٥.٠	٠.٣٩١	غير دالة
	الضابطة	١٣.٥٠	١.٣٥	١١.٠٠	١١٠.٠٠			
الفهم الإبداعي	التجريبية	١٢.١٠	١.٢٩	١٠.٩٠	١٠٩.٠٠	٤٦.٠	٠.٣١٩	غير دالة
	الضابطة	١١.٩٠	١.١٠	١٠.١٠	١٠١.٠٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	٥٥.٧٠	٢.٣١	١٠.٠٥	١٠٠.٥٠	٤٥.٥	٠.٣٤٤	غير دالة
	الضابطة	٥٦.١٠	٢.٤٢	١٠.٩٥	١٠٩.٥٠			

يتضح من جدول (٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي، وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

أدوات البحث

(١) اختبار المصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء لـــ(جون رافن) ترجمة(عماد أحمد حسن، ٢٠١٦):

-وصف الاختبار:

وضعه العالم الانجليزى "جون رافن" "John Raven" ويُعد اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة من أشهر مقاييس الذكاء غير اللفظى، واعتبرها معظم علماء النفس البريطانيين من أفضل المقاييس المتوفرة لقياس العامل العقلى العام (Anstasi, 1982) ، ويُعد الاختبار المعيار الأساس الذي انطلق منه رافن لتصميم مصفوفاته الأخرى (الملونة، والمتقدمة)؛ حيث يعتبر أداة سريعة لتقدير المستوى العام للقدرة العقلية.

وأشار الشريف وعبد الحليم (٢٠٠١) إلى نتائج دراسة مسحية كشفت عن أن الاختبار أجريت عليه (١٥٠٠) دراسة سيكومترية حتى عام ١٩٨٩، كما أنه يصنف في الثلث الأعلى من بين الاختبارات التربوية –النفسية التي تستخدم في المدارس وذلك في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تم تقدير معاملات الإرتباط بين مصفوفات رافن وكل من اختبار وكسلر للأطفال وكذلك اختبار ستانفورد بينيه وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٣٢) إلى (٠,٦٨) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوي (٠,٠١).

-العمر الذى يطبق عليه:

يطبق هذا المقياس لسن (٤: ١١) سنة على العاديين والمتأخرين عقلياً- وكذلك كبار السن – كما يلاحظ أن هذه البطاقات قد صممت بألوان مختلفة.

تلك البطاقات تجذب انتباه الطفل المفحوص أكبر قدراً ممكناً بدلاً من تشتت انتباهه فى أشياء أخرى، ولذلك ترى الباحثة أنه يناسب عينة البحث.

وصف المصفوفات:

تحتوى بطاقات اختبار المصفوفات الملون على (٣٦) مصفوفة حيث يتكون هذا الاختبار من (٣) مجموعات، وهى:

١) المجموعة (A): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين فى نفس الوقت.

٢) المجموعة (AB): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة فى نمط كلى على أساس الارتباط المكانى.

٣) المجموعة (B): والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التى تحكم التغيرات فى الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً وهى تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (١٢) مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوى على (٦) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هى المكملة للمصفوفة التى بالأعلى، المجموعات الثلاثة السابقة وضعت فى صورة مرتبة.

تعليمات تنفيذ الاختبار المعطاة للمفحوص:

يقوم الفاحص بكتابة اسم المفحوص فى ورقة الإجابة، ومن ثم يفتح كُتيب الاختبار أمام المفحوص على (A١) ويقول له: انظر إلى هذا الشكل – ويشير إلى الشكل الأساسى فى أعلى الصفحة– قائلاً: كما ترى فإن هذا الشكل قُطع منه جزء، وهذا الجزء المقطوع موجود فى أحد الأجزاء المرسومة أسفل الشكل – ويشير إلى الأجزاء أسفل الصفحة واحداً بعد الآخر (ثم يقول) لاحظ أن واحداً فقط من هذه الأجزاء هو الذى يصلح لإكمال الشكل الأصلى، وبعد ذلك يقول: انظر إلى الأشكال الصغيرة تجد أنه يشبه الشكل الأصلى فى الألوان والشكل؛ ولكنه غير كامل إذن يوجد واحد من الأشكال يُكمل الشكل الأصلى.

- بعد ذلك يتأكد الفاحص بأن الطفل وضع إصبعه على الشكل الصحيح.
- ثم يقوم الفاحص بتسجيل الإجابة فى الورقة المُعدة لذلك.
- ينتقل الفاحص بعد ذلك إلى الأشكال التالية، ويُلقى نفس التعليمات.

وتُستخدم المصفوفات الملونة عادة كاختبار قوة دون التقيد بزمن معين وفى هذه الحالة فإن الاختبار يقيس القدرة العامة للتفكير المرتب لدى الفرد إلا أنه يمكن أيضاً تطبيق الاختبار فى حدود زمن معين، وبذلك يقيس الكفاءة العقلية للفرد والتى تعبر بوجه خاص عن قدرة

الفرد على إصدار أحكام سريعة ودقيقة وهى تقيد فى تمييز الأشخاص الذين لديهم سرعة فى التفكير عن الذين لديهم بطء فى التفكير.

نظام التصحيح: بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة؛ يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة منه.ثم يسحب لكل سؤال صحيح إجابة المفحوص (١) درجة، والسؤال الذى لم يُجب عنه يوضح له (٠)، ولمعرفة الإجابة الصحيحة يكون هناك ورقة مفتاح التصحيح الخاصة بالفاحص وهى مرفقة بهذه الكراسة. ثم تجمع الدرجات الصحيحة التى حصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص فى هذا الاختبار.

حساب معامل الذكاء:بعد معرفة الدرجة الكلية التى حصل عليها المفحوص؛ نذهب لقائمة المعايير المئينية- وهى مرفقة مع الكراسة- لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام من درجة مئينية، وذلك مع مراعاة أن ينظر لدرجته تحت السن الذى يندرج فيه المفحوص، وبعد معرفة الدرجة المئينية المناسبة لعمر المفحوص، ننتقل لمعرفة ما يقبل هذه الدرجة المئينية من توصيف للمستوى العقلى ودرجة ذكاء الطفل.

(٢) اختبار المسح النيورولوجي السريع: تقنين: عبد الوهاب كامل (٢٠٠٧)

هذا الاختبار من الأساليب الفردية المختصرة، وهو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم، ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجي للأطفال وتتسم بالسرعة وسهولة التطبيق دون أن يقع أي نوع من التهديد أو الضرر إطلاقاً على المفحوص، ويتكون هذا الاختبار من ١٥ مهمة قابلة للملاحظة الموضوعية لتساعد على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ويبدأ عمرهم من خمس سنوات فأكثر، والمهام المتضمنة في الاختبارات الفرعية تمد المتخصصين بعينة من السلوكيات بطريقة منظمة تشير إلي: (١) النمو الحركي للطفل (٢) مهارة التحكم في العضلات الكبيرة والصغيرة (٣) المخططات العضلية والتتابع الحركي (٤) الإحساس بالمعدل والإيقاع (٥) التنظيم الفراغي (٦) المهارات الإدراكية السمعية والبصرية (٧) اضطراب الانتباه.

أعده أ. موتى وآخرون Mutti et. al, 1978 وعربه وقننه على البيئة المصرية عبدالوهاب كامل (٢٠٠٧) وهو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم. ويتألف الاختبار من ١٥ مهمة للتعرف على ذوي صعوبات التعلم.

الخصائص السيكومترية للاختبار فيالبحث الحالي:

صدق الاختبار:

قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات (١٦١) طفلاً وطفلة بالصف الرابع الابتدائي على هذا الاختبار ودرجاتهم على مقياس تقدير سلوك الطفل الذي عربه مصطفى كامل ١٩٩٠ فكان مقداره –٠.٦٧٤: –٠.٨٧٤ بدلالة إحصائية ٠.٠١، وقد نتج عن استخدامه للصدق العاملى على أنه يقيس ثلاثة عوامل هي النظم الحسية الطرفية، والنظم المركزية، والنظم الحركية.

الثبات:

قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجات الاختبارات الفرعية، وقد خلص إلى معاملات ارتباط تراوحت ما بين ٠.٦٧ – ٠.٩٢ وهي مرتفعة جداً.

وقد قامت الباحثة الحالية بحساب ثبات هذا المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (٢١) يومًا، وذلك على عينة قوامها (٥٠) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم، وبلغ معامل ارتباط بين درجات التطبيقين قدره ٠.٨٥٧ وهو مرتفع جدًا كما استخدمت الباحثة معادلة ألفا لكرونباخ وكان معامل الثبات ٠.٨١٤ وهي قيمة مرتفعةوتطمئن على تطبيق المقياس فى البحث الحالي.

(٣) مقياس الفهم القرائي (إعداد: الباحثة).

بعد مراجعة الباحثة لأبرز المقاييس في مجال الفهم القرائي DiPerna & Elliott (2002)، Girli&Oztürk (2017)، Gorges et al. (2018)، وفي ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت المهارات الأكاديميةعامةوالفهم القرائي على وجه التحديد تم إعداد مقياس الفهم القرائي الحالي، ويشتمل على (٤) أربعة أبعاد فرعية هي:

البعد الأول: الفهم الحرفي Literal Comprehension: هو قدرة الطفل على فهم المعلومات الصريحة والواضحة في النص، مثل الشخصيات، الأحداث، الأماكن، وتسلسل الأحداث، ويتكون من (١٣) عبارة.

البعد الثاني: الفهم التفسيري Inferential Comprehension: هو قدرة الطفل على استنتاج معلومات غير مذكورة صراحةً من النص، مثل النوايا، الأسباب، أو العلاقات بين الأحداث، ويتكون من (١٢) عبارة.

البعد الثالث: الفهم النقدي Critical Comprehension:هو قدرة الطفل على تقييم محتوى النص من حيث المنطق، الصدق، القيم، والمصداقية، ويتكون من (١٢) عبارة.

البعد الرابع: الفهم الإبداعي Creative Comprehension: هو قدرة الطفل على توسيع فهمه للنص من خلال الإبداع والخيال، عبر خلق محتوى جديد مستند إلى النص المقروء، ويتكون من (١٠) عبارات.

وتم عرض المقياس على عشرة من المحكمين والمتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون.

الخصائص السيكومترية لمقياس الفهم القرائي:

أولا: الاتساق الداخلي:

١– الاتساق الداخلي للعبارة مع الدرجة الكلية للبعد التابعة له: وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الخصائص السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد التابعة له، والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد على مقياس الفهم القرائي

الفهم الحرفي		الفهم التفسيري		الفهم النقدي		الفهم الإبداعي	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٤٥١	١	**٠.٥٨١	١	**٠.٦٣٢	١	**٠.٦٠٤
٢	**٠.٦٥٢	٢	**٠.٦٣٢	٢	**٠.٥٤٧	٢	**٠.٥٧٣
٣	**٠.٥١٤	٣	**٠.٥٩٧	٣	**٠.٥٧٩	٣	**٠.٤٨٣
٤	**٠.٤٨٧	٤	**٠.٤٨٦	٤	**٠.٥٢٣	٤	**٠.٤٦٩
٥	**٠.٥٨٢	٥	**٠.٦٠٤	٥	**٠.٥٤٧	٥	**٠.٦٣٢
٦	**٠.٥٣٥	٦	**٠.٥٢١	٦	**٠.٤٧٢	٦	**٠.٥٣٩
٧	**٠.٦٢١	٧	**٠.٥٨٤	٧	**٠.٦٠٤	٧	**٠.٦٤٧
٨	**٠.٦١٤	٨	**٠.٦٣٢	٨	**٠.٥٧٦	٨	**٠.٥٢٩
٩	**٠.٤٩٧	٩	**٠.٤٩٧	٩	**٠.٥٠٠	٩	**٠.٦٦٣
١٠	**٠.٥٢٠	١٠	**٠.٥٧٣	١٠	**٠.٥٢٩	١٠	**٠.٥٨٣
١١	**٠.٥١٧	١١	**٠.٤٩٣	١١	**٠.٥٣٩		
١٢	**٠.٥٠٩	١٢	**٠.٥٥٥	١٢	**٠.٦٢٥		
١٣	**٠.٦٢٥						

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٣)أنَّ جميع مفردات مقياس الفهم القرائي معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- **الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الفهم القرائي:** تم حساب معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الفهم القرائي ، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والبعد الآخر وبين الأبعاد والدرجة الكلية. ويوضح جدول (٤) ذلك:

جدول (٤)معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياسالفهم القرائي، والدلالة الإحصائية

الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الكلية
الفهم الحرفي	-				
الفهم التفسيري	٠.٤٨٧**	-			
الفهم النقدي	٠.٥٣٢**	٠.٥٢٨**	-		
الفهم الإبداعي	٠.٦٢٥**	٠.٦٤٧**	٠.٥٠٨**	-	
الدرجة الكلية	٠.٤٩٦**	٠.٥٥٣**	٠.٦٣٢**	٠.٥٨٧**	-

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

أوضحت النتائج في جدول (٤) أن معاملات الارتباط لأبعاد مقياس الفهم القرائي من خلال المصفوفة الارتباطية، كلها قيم دالة احصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ثانيًا: صدق المقياس:

- صدق المحك(الصدق التلازمى):

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون(Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالي (إعداد الباحثة) ومقياس الفهم القرائي (إعداد:سلمى عثمان، ٢٠٢٤) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٤٥) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثالثًا: الثبات: تم حساب ثبات مقياس الفهم القرائي بالطرق التالية:

١- **طريقة إعادة التطبيق:** تم حساب ثبات مقياس الفهم القرائي بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين. ويوضح جدول (٥) معاملات الارتباط بين التطبيقين لمقياس الفهم القرائي:

جدول (٥)معاملات الارتباط لمقياس الفهم القرائي بين التطبيقين

الأبعاد	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني	مستوى الدلالة
الفهم الحرفي	٠.٧٥٤	٠.٠١
الفهم التفسيري	٠.٦٩٥	٠.٠١
الفهم النقدي	٠.٨١٧	٠.٠١
الفهم الإبداعي	٠.٧٩٩	٠.٠١
الدرجة الكلية	٠.٧٨٥	٠.٠١

يتضح من خلال جدول (٥) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى لأبعاد مقياس الفهم القرائي، والدرجة الكلية، مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس الفهم القرائي لقياس السمة التى وُضع من أجلها.

٢- **التجزئة النصفية:** تم حساب ثبات مقياس الفهم القرائي باستخدام أسلوب التجزئة النصفية لكل من سبيرمان- براون وجتمان. ويبين جدول (٦) معاملات الثبات لمقياس الفهم القرائي:

جدول (٦)معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الفهم القرائي

الأبعاد	سبيرمان ــ براون	جتمان
الفهم الحرفي	٠.٨٤٤	٠.٦٩٧
الفهم التفسيري	٠.٨٩٧	٠.٧٦٢
الفهم النقدي	٠.٧٦٩	٠.٧٤٨
الفهم الإبداعي	٠.٨٧٧	٠.٦٨٥
الدرجة الكلية	٠.٨٣٧	٠.٨٧٤

يتضح من جدول (٦) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان – براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه للفهم القرائي.

٣- طريقة معامل الفا لكرونباخ: تم حساب ثبات مقياس الفهم القرائي باستخدام معادلة الفا لكرونباخ لقياس الفهم القرائي كما في جدول (٧):

جدول (٧)معاملات الثبات لمقياس الفهم القرائي باستخدام معادلة الفا لكرونباخ

الأبعاد	ألفا لكرونباخ
الفهم الحرفي	٠.٧١١
الفهم التفسيري	٠.٧٦١
الفهم النقدي	٠.٦٩٨
الفهم الإبداعي	٠.٧١٢
الدرجة الكلية	٠.٧٧٦

يتضح من خلال جدول (٧) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطى مؤشرًّا جيدًا لثبات مقياسالفهم القرائي، وبناء عليه يمكن العمل به.

وقد قامت الباحثة بإعادة ترتيب مفردات الصورة النهائية للمقياس، كما تمت صياغة تعليمات المقياس، بحيث تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها المفحوص هى (١٤١)، وأدنى درجة هي (٤٧)، وتمثل الدرجات المرتفعة أعلى مستوى للفهم القرائي فى حين تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض للفهم القرائي.

ويوضح جدول (٨) أبعاد وأرقام المفردات التى تقيسها الصورة النهائية.

جدول (٨)أبعاد مقياس الفهم القرائي والمفرداتالتي تقيس كل بعد

م	البعد	أرقام المفردات	المجموع
١	الفهم الحرفي	١ – ١٣	١٣
٢	الفهم التفسيري	١٤ – ٢٥	١٢
٣	الفهم النقدي	٢٦ – ٣٧	١٢
٤	الفهم الإبداعي	٣٨ – ٤٧	١٠
المقياس ككل			٤٧

طريقة تصحيح المقياس:

حددت الباحثة طريقة الاستجابة على المقياس بالاختيار من ثلاث استجابات على أن يكون تقدير الاستجابات (٣، ٢، ١) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة القصوى (١٤١)، كما تكون أقل درجة (٤٧)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع الفهم القرائي، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض الفهم القرائي.

(٤) البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة التكاملية لتنمية الذاكرة السمعية – البصرية (إعداد: الباحثة):

تم إعداد البرنامج في ضوء الأطر النظرية للفهم القرائي والدراسات السابقة في هذا الصدد وخاصة التي تناولت إعداد برامج قائم على الأنشطة التكاملية لتنمية الذاكرة السمعية – البصرية في تحسين الفهم القرائي لدى الأطفال عامة ولدى ذويصعوبات التعلم خاصة، وقد تناولتها الباحثة، إلى جانب الاطلاع على مقاييس الفهم القرائي للوقوف على المتطلبات اللازمة لها، ومن ثم العمل على إعداد أنشطة للتدريب عليها، وفي ضوء ما سبق الى جانب خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية تم إعداد البرنامج بصورته الأولية، وتم عرضه على مجموعة من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم الأخذ بالملاحظات التي قُدمت منهم، والوقوف على الزمن الأمثل للجلسة بما يتناسب مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

أهداف البرنامج:تنقسم أهداف البرنامج الحالي إلى ما يلي:

أ- **الأهداف العامة:**تتكون الأهداف العامة للبرنامج الحالي مما يلي:

١- **أهداف المعالجة النمائية:** باعتبار البحث العلمي يسهم في توفير أفضل السبل لتحقيق النمو المتكامل والمتوازن للفرد.

٢- **أهداف المعالجة الوقائية:** الذي يقوم على إكساب أفراد المجموعة التجريبية المهارات التي تمكنهم من تحسين الفهم القرائي وأبعاده.

٣- **أهداف المعالجة الإرشادية:** الذي يسهم في تحسين الفهم القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية من ذوي صعوبات التعلم، من خلال استخدام البرنامج التكاملي المعد في البحث الحالي.

ب- الأهداف الإجرائية:

- أن يتحلى الطفل بالوعي الذاتي الخاص بصعوبات التعلم وبعض مظاهرها، وسبل مواجهتها، وأهمية تعلم اللغة.
- أن يظهر الطفل وعيـاً ذاتيـاً يمكن من خلاله تصحيح الأفكار السالبة نحو المواد الدراسية ومن ثم تحسين اتجاهاته نحوها.
- يحدد الطفل نقاط القوة لديه ومن ثم إظهار الثقة بالنفس في استغلالها في تعلم اللغة.
- أن يتعرف الطفل على نقاط ضعفه في مجال تعلم اللغة ويرغب في معالجتها.
- يعي الطفل ما يتوافر له من حقوق تكفل له تحسين الفهم القرائي الخاص بتعلم اللغة.
- يتعرف الطفل على مصادر الدعم المدرسي التي تمكنه من تحقيق أفضل أداء دراسي.
- أن يظهر الطفل وعيـاً مستقبليـاً متفائلًا قائمـاً على كيفية بناء وتراكم الخبرات الإيجابية والشعور بالمزيد من الرضا والتفاؤل.
- أن يمارس الطفل بعض مهارات تحمل الضغوط.
- يحدد الطفل مشاعره الإيجابية والسالبة ويستطيع إدارتها والتعبير عنها بشكل مقبول.
- أن يتخذ الطفل قرارات صائبة على نحو مستقل فيما يتعلق بتعلمه اللغة.
- أن يحدد الطفل أهدافًا يمكن من خلالها تعلم اللغة على نحو فعال.
- أن يزداد وعي الطفل بمشكلاته ويتقبلها ويقوم بحلها بشكل علمي فعال ومنظم.
- أن يستخدم الطفل سلوكيات التواصل اللفظي المقبولة والتي تكشف عن تطور مقومات اللباقة الاجتماعية واحترام الذات والآخر داخل الصفوف.
- أن يستخدم الطفل سلوكيات التواصل غير اللفظي داخل الصف كالتحلي بالمظهر الجيد، ووضعية الجلوس، والإصغاء، والتواصل البصري، وعدم التململ...الخ.

محتويات البرنامج القائم على الأنشطة التكاملية لتنمية الذاكرة السمعية – البصرية:

يتكون البرنامج من ٢٧ جلسة، وتحديد زمن الجلسات بحيث يتناسب مع أنشطتها بحيث استغرقت كل جلسة (ما بين ٤٥ – ٦٠ دقيقة) بواقع ثلاث جلسات في الأسبوع على مدار (٩) أسابيع.

خطوات البحث

- إعداد مقياس الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.
- قياس مستوى الفهم القرائي لدى الأطفالذوي ذوي صعوبات التعلم.
- اختيار عينة البحث من بين من يعانوا تدني واضح فيالفهم القرائي.
- إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في العمر الزمني، ومعامل الذكاء، و والمسح النيرولوجي، والفهم القرائي.
- إعداد البرنامج القائم على الأنشطة التكاملية لتنمية الذاكرة السمعية – البصرية في تحسين الفهم القرائي.
- التطبيق القبلي لمقياس الفهم القرائي على أفراد العينة.
- تطبيق البرنامج القائم على الأنشطة التكاملية لتنمية الذاكرة السمعية – البصرية على أفراد المجموعة التجريبية.
- التطبيق البعدي لمقياس الفهم القرائي على أفراد العينة.
- التطبيق التتبعي لمقياسالفهم القرائي على أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج القائم على الأنشطة التكاملية لتنمية الذاكرة السمعية – البصرية.
- تصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات ومعاملتها إحصائيًّا، واستخلاص النتائج ومناقشتها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الأساليب اللابارامترية التالية: مان – ويتني Mann–Whitney (U) للمجموعات المستقلة، وويلكوكسون Wilcoxon (W) للمجموعاتالمرتبطة، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارا بـــ.Spss.

نتائج البحث

نتائج الفرض الأول:ينص الفرض على أنه "**توجدفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية**" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى ويوضح الجدول (٩) نتائج هذا الفرض:

جدول (٩) قيمة Z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات المجموعتينالتجريبية والضابطة في مقياس الفهم القرائي (ن١ = ن٢ = ١٠)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
الفهم الحرفي	التجريبية	٢٩.٧٠	٣.١٣	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٣.٨٠٥	٠.٠١
	الضابطة	١٦.٢٠	١.٠٣	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
الفهم التفسيري	التجريبية	٢٩.٥٠	٢.٤٦	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٣.٨١٧	٠.٠١
	الضابطة	١٤.٨٠	١.٣٢	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
الفهم النقدي	التجريبية	٢٨.٠٠	٢.٣١	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٣.٨٠٤	٠.٠١
	الضابطة	١٣.٧٠	١.١٦	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
الفهم الإبداعي	التجريبية	٢٧.٢٠	١.٢٣	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٣.٨٤٨	٠.٠١
	الضابطة	١٢.٠٠	١.٠٥	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	١١٤.٤٠	٦.٥٧	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٣.٧٩٨	٠.٠١
	الضابطة	٥٦.٧٠	٢.١٦	٥.٥٠	٥٥.٠٠		

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي لأبعاد مقياس الفهم القرائي لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فيالابعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق صحة الفرض الأول.

حيث تدل هذه النتيجة على التأثير الإيجابي للبرنامج التكامليفي تحسين الفهم القرائي لدىالأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون الضابطة، وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية بمقارنتها بالمجموعة الضابطة في الفهم القرائي كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفي ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التي تلقتها أفراد المجموعة التجريبية دون أفراد المجموعة الضابطة.

التحقق منننتائج الفرض الثاني:ينص الفرض على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في الفهم القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي**" ولاختبار صحة هذا الفرض ثم استخدام اختبار ويلكوكسون "W" ويوضح الجدول (١٠) نتائج هذا الفرض.

جدول (١٠)قيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسيين القبلى والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي (ن = ١٠)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القياس القبلي/ البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
الفهم الحرفي	القبلي	١٥.٩٠	١.٢٠	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨١٢	٠.٠١
	البعدي	٢٩.٧٠	٣.١٣	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	١٠				
الفهم التفسيري	القبلي	١٤.٤٠	١.٢٦	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨١٤	٠.٠١
	البعدي	٢٩.٥٠	٢.٤٦	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	١٠				
الفهم النقدي	القبلي	١٣.٣٠	١.٤٢	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨١٠	٠.٠١
	البعدي	٢٨.٠٠	٢.٣١	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	١٠				
الفهم الإبداعي	القبلي	١٢.١٠	١.٢٩	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨٤٠	٠.٠١
	البعدي	٢٧.٢٠	١.٢٣	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	١٠				
الدرجة الكلية	القبلي	٥٥.٧٠	٢.٣١	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨٠٥	٠.٠١
	البعدي	١١٤.٤٠	٦.٥٧	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	١٠				

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس الفهم القرائيلصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، أي أن متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياس البعدي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الفهم القرائي أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالقياس القبلي وهذا يحقق صحة الفرض الثاني.

حيث تدل هذه النتيجة على التأثير الإيجابي للبرنامج التكاملي في تحسين الفهم القرائي لدىالأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون الضابطة، وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية

فى القياس البعدي بمقارنتها بالقياس القبلى في الفهم القرائي كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفي ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التى تلقتها أفراد المجموعة التجريبية.

التحقق من نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في الفهم القرائي لدى المجموعة التجريبية**" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون "W" والجدول (١١) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (١١)قيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي (ن = ١٠)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القياس البعدي/ التتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
الفهم الحرفي	البعدي	٢٩.٧٠	٣.١٣	الرتب السالبة	٥	٤.٥٠	٢٢.٥٠	٠.٥٤٠	غير دالة
	التتبعي	٢٩.٩٠	٢.١٨	الرتب الموجبة	٥	٦.٥٠	٣٢.٥٠		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	١٠				
الفهم التفسيري	البعدي	٢٩.٥٠	٢.٤٦	الرتب السالبة	٥	٥.٠٠	٢٥.٠٠	٠.٢٧٧	غير دالة
	التتبعي	٢٩.٦٠	١.٩٦	الرتب الموجبة	٥	٦.٠٠	٣٠.٠٠		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	١٠				
الفهم النقدي	البعدي	٢٨.٠٠	٢.٣١	الرتب السالبة	٥	٥.٠٠	٢٥.٠٠	٠.٢٧٧	غير دالة
	التتبعي	٢٨.٣٠	١.٧٧	الرتب الموجبة	٥	٦.٠٠	٣٠.٠٠		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	١٠				
الفهم الإبداعي	البعدي	٢٧.٢٠	١.٢٣	الرتب السالبة	٥	٥.٠٠	٢٥.٠٠	٠.٢٧٧	غير دالة
	التتبعي	٢٧.٣٠	١.٨٩	الرتب الموجبة	٥	٦.٠٠	٣٠.٠٠		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	١٠				
الدرجة الكلية	البعدي	١١٤.٤٠	٦.٥٧	الرتب السالبة	٥	٤.٥٠	٢٢.٥٠	٠.٥٤٠	غير دالة
	التتبعي	١١٥.١٠	٣.٧٨	الرتب الموجبة	٥	٦.٥٠	٣٢.٥٠		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	١٠				

يتضح من الجدول (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائيةوهذا يحقق صحة الفرض الثالث.

حيث تدل هذه النتيجة على استمرار التأثير الإيجابي للبرنامج في تحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون الضابطة، وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية بمقارنتها بالمجموعة الضابطة في الفهم القرائي كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفى ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التي تلقتها أفراد المجموعة التجريبية دون أفراد المجموعة الضابطة.

مناقشة نتائج البحث

أشارت نتائج البحث الحالي على أن البرنامج التدريبيالقائم على الأنشطة التكاملية لتنمية الذاكرة السمعية – البصرية له أثر واضح فى تحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في المواقف المختلفة، وكان ذلك واضحًا في نتائج الفرض الأول حيث كان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وكذلك في الفرض الثاني حيث كان هناك فرق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وكذلك وضحت فاعلية البرنامج التدريبي التكاملي من الفرض الثالث حيث أنه لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، وتفسر الباحثة تحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائيةعند المجموعة التجريبية، أن البرنامج التدريبي التكاملي المستخدم بني على اشراك أفراد العينة من صعوبات التعلم في أنشطه فنية، يتفاعلوا مع بعضهم البعض وهذا يعني فعالية البرنامج

التدريبي التكاملي في تحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، واستمرار فاعليته إلي ما بعد انتهاء فترة المتابعة وبهذا فأنة ما توصل إلية البحث الحالي يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة والتي منها دراسة(2016) Zhang، Girli&Oztürk (2017)، Rose (2017)، Anjuni& (2018) Gorges et al. Cahyadi (2019)،شريفة دربيل، ومريم درقيني (٢٠٢١)، جوخة سالم الكلبانية (٢٠٢٢)، أمل السلمي، و سامر الحساني (٢٠٢٢).

وهكذا يمكن التسليم بأن السبب الرئيس في صعوبات التعلم إنما يرجع في الأساس إلى القصور في الأداء الوظيفي الدماغي حيث تناول المدخل التشخيصي العلاجي لمدخل الاختبار الدقيق والمناسب الذي يمكن من الكشف عن صعوبات التعلم النوعية للطفل على نحو والتعامل معها علاجيـــاً على نحو فعال وتبني المدخل المعرفي والسلوكي والمعرفي السلوكيوالبنائي لفكرة أن صعوبات التعلم لا ترتبط بجانب التعلم فقط فهي أيضًا تشمل مشكلات الحياة الواقعية بحيث تعوق من قدرة الفرد على التعامل مع مختلف المشكلات الحياتية التي يواجهها الفرد، وتبني المدخل المعرفي والسلوكي والمعرفي السلوكي لأنماط التعلم التي تساعد الفرد ذا صعوبات التعلم على استخدام استراتيجيات تعلم فاعلة يعد أمرًا حاسمًا لتحقيق النجاح كما أن تعليم هؤلاء الأطفال مهارات الوعي بالذات والحديث الذاتي والضبط الذاتي يمثل في الواقع جانبًا مميزًا من التعلم الذي يساعد هؤلاء على تعلم مهارات حل مشكلات الحياة الواقعية، والتناغم بين المدخل المعرفي السلوكي والمفهوم الذي يتناوله البحث الحالي، الذي يقوم على جانبي المعرفة التي تقوم على الوعي الذاتي بالإعاقة المعرفية ونقاط القوة والضعف ومعرفة الحقوق والواجبات والسلوك. وكذلك الاهتمام بالتفاوض الاجتماعي والمسئوليات المشتركة كجزء أساسي في عملية التعلم وحل المشكلات والحصول على الحقوق كما جاء بالمدخل البنائي وهذه المهارات بدورها حاسمة في الاستدلال على تحلي الفرد ببعض المهارات.

وتظهر فعالية واهمية التدريب في تحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، وتم التركيز فى البرنامج التدريبي على الأهداف التى صاغتها الباحثة في الجلسات التدريبية، والمرتبطة بشكل مباشر بتحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، تشجيع الأطفال على تحسين الفهم القرائي.

كما يعود نجاح البرنامج في هذا الشأن على اعتماد أساليب ارتفاع مستوى الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية وذلك نظراً لاعتماد البرنامج على فنيات متعددة لارتفاع مستوى الفهم القرائي كالنمذجة، والتعليمات، والحث، والتلقين، كما أن هذه الفنيات تتيح للطفل أن يفعل بعض السلوكيات المرغوب فيها من خلال هذه الفنيات.

كما يلاحظ أن الطفل فى هذه العمر من(٥-٦) أعوام وهو عمر العينة الحالية لديه ميل إلى التعلم والتجاوب مع من حوله من الآخرين والتعبير عن نفسه بشتى الطرق والتجاوب مع الآخرين، ويتعلم كيفية أداء بعض الجمل وتقطيعها وتقسيم الكلمات إلى أصوات مع مساعدة الباحثة له إلا أن أحياناً يشعر بعدم الثقة تجاه معرفته للأصوات المختلفة ويحتاج إلى من يقدم له المساعدة، وأحيانا يتعمق لدية الشعور بالعجز وعدم القدرة على التعرف على الأصوات.

وبذلك فإن الفهم القرائي المقدم له من خلال البرنامج التدريبي القائمعلى الأنشطة التكاملية لتنمية الذاكرة السمعية – البصرية ومساعدة الباحثةله تتيح الفرصة له أن يعتمد على نفسه ويحاول تكرار المحاولة إذا فشل من أجل إيجاد نوع من الثقة في الذات وسط بيئة مشجعة وودودة وهي جلسة التدريب لأجل رفع مستوى الفهم القرائي، ومن ثم يدرك أنه ليس أقل من أقرانه العاديين. ولذلك يجب مساعد الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية على ملاحظة أخطائهم والتعرف عليها وسؤال القرين عنها فاللغة والقراءة تكتسب من خلال المحيط الطبيعي للأطفال بسهولة ويسر.

كما يمكن التأكد على صحة هذه النتائج بالنظر إلى كل من المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث معامل الذكاء على مقياس سيتانفورد بينية إلى جانب الفهم القرائي

موضع البحث الحالي فإنهم متساوي فى كل من الذكاء والفهم القرائي وهذا يدل على أن التقدم الذى تم من خلال جلسات البرنامج التدريبي التكاملي للأطفالذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية، وما تضمنه من مهارات ومواقف توجيهية وإرشادية حيث ارتفعت متوسطات المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق ويؤكد فاعلية البرنامج التدريبي لهؤلاء الأطفال.

ولذا نستطيع أن نؤكد أن القدرات العقلية ترتبط إيجابيًابالفهم القرائي فكلما ارتفع مستوى ذكاء الفرد كلما ارتفع مستوى مفهوم الذات لديه ومع التقدم في العمر الزمني ينتقل التركيز إلى القدرات العقلية الطائفية كالقدرة اللغوية والميكانيكية والفنية والرياضية...إلخ، بدلاً من القدرة العقلية العامة أما عن مستوى الطموح فهو الذى يحدد مفهوم الفرد عن ذاتهوما إذا كان سينظر إلى نفسه على أنه ناجح أو فاشل، فإذا كان مستوى الطموح للفرد أعلى من إمكانياته فإنه سوف يتعرض للاحباط والفشل والشعور بالدونية وإذا كان مستوى الطموح أقل من قدرته فإنه سوف يستطيع أن يحقق المزيد من النجاح بسهولة الأمر الذى يؤدى إلى الغرور الذاتى أما إذا كان مستوى الطموح يتناسب مع الإمكانيات فإن الفرد سينجح فى الوصول إلى أهدافه مما يعطيه الإحساس بالرضا والثقة بالنفس لذلك فعلى المراهق اختيار قدراته بواقعية وتحديد مستوى طموحه الذى يتناسب معها وألا يكثر الحديث عن نفسه أمام الآخرين لأن الضرر النفسى الذى يمكن أن ينجم عن الفشل كثيراً جداً لا يبرر هذا الاشباع المؤقت للذات.

كما أن الطموح الأكاديمي والمهني للطفل يرتبطبالفهم القرائي لديه؛ فما يصبو إليه الفرد مستقبلًا من خطط وأهداف ينعكس على مستوى تقديره واهتمامه بالتعليم في الوقت الحالي لتصبح توجهاته المستقبلية بمثابة إطار ينطوي على مجموعة من المتغيرات الوجدانية والمعرفية والدافعية والتي تعمل على توجيه سلوكياته الأكاديمية التي تتسق مع نمط الحياة الذي يريد أن يحياه مستقبلًا، تفكيره المستقبلي، تفاؤله وتشاؤمه المستقبلي، مدى وضوح رؤيته المستقبلية، وقدرته على ضبط حياته المستقبلية، واستقلالية قراراته الخاصة.

ملخص النتائج: أسفرت نتائج البحث الحالي عن:

١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الفهم القرائي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٣) لا توجدفروق ذات دلالة إحصائيةبينمتوسطيرتبدرجات المجموعةالتجريبيةعلى مقياسالفهم القرائي فيالقياسينالبعديوالتتبعي.

توصيات البحث

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحاليتقدم الباحثة بعض التوصيات التالية:

١) الاستفادة التربوية من نتائج البحث الحالي فيتحسين الفهم القرائي من خلال البرنامج التدريبيالقائم على الأنشطة التكاملية لتنمية الذاكرة السمعية – البصرية بينهم ومن الآخرين في المواقف المختلفة.

٢) الاهتمام بسيكولوجية الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

٣) تدريب المعلمين والموجهين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين العاملين بالمدراس على إعداد البرامج التدريبية، الارشادية، والعلاجيه التي تتصدى للتغلب على المشكلات الدراسية التي تؤثر بالسلب على الفهم القرائي للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

٤) إظهار جوانب القوة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وتنميتها حتى تزداد ثقتهم بأنفسهم.

٥) حث أولياء الأمور – من خلال اجتماعات مجالس الآباء في المدرسةــ على تنمية المهارات اللازمة للفهم القرائي الصحيح لدى أبنائهم.

بحوث مقترحة

أثار ما جاء في البحث الحالي من عرض للإطار النظري وتحليل للدراسات السابقة ذات الصلة، فضلاً عن نتائج البحث الحالي، العديد من التساؤلات التي تحتاج إلي إجراء بعض الدراسات للإجابة عنها، وفيما يلي تعرض الباحثة بعض البحوث التي يُري إمكانية إجرائها في المستقبل:

١) فعالية التدريب على الفهم القرائي في خفضالقلق الاختبارى وأثره على الأداء الأكاديمى لدىالأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

٢) فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٣) فعالية برنامج تدريبي قائم على الذاكرة العاملة في تحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

المراجع

أحمد عبد الحميد المكاحلة، وعبد اللطيف خلف الرمامنة (٢٠١٩). أثر برنامج قائم على استراتيجية SQ3R في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية*، ٣٣(٢)، ٢٧٥- ٣٠٤.

أمل رزق الله مطر السلمي، وسامر بن عبدالحميد حمود الحساني (٢٠٢٢). تدريس معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة من وجهة نظرهم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٤ (٤٨)، ١٤٢ – ١٨٧.

أميمة بكري عبد الغني(٢٠١٢). فاعلية استخدام المدخل التفاعلي في تنمية الفهم القرائي والتذوق الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *رسالة دكتوراه*، كلية التربية جامعة الزقازيق.

أنور رياض عبد الرحيم (٢٠٠٢).*التذكر والتعلم في علم نفس التعلم والتعليم*. الكويت: الصفاء.

جوخة سالمالكلبانية (٢٠٢٢). فعالية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الأساسي. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٣ (٤٧)، ١ – ٤٣.

حسام الدين عزب (٢٠٠٢). فعالية برنامج علاجي تفاوضي تكاملي في التغلب على سلوكيات العنف لدى عينة من المراهقين. *أبحاث المؤتمر السنوي التاسع، مركز الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، ٢، ١- ٨١.

حسن شحاتة، ومروان السمان (٢٠١٢). *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. القاهرة: مكتبة الدار اللبنانية المصرية.

دانيال هالاهان، جون لويد، جيمس كوفمان، ومارجريت ويس (٢٠٠٥). *صعوبات التعلم: مفهومها – طبيعتها – التعلم العلاجي* (ترجمة عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٧). القاهرة: دار الفكر ناشرون وموزعون.

سلمى عثمان هريدي عثمان (٢٠٢٤). برنامج قائم على اليقظة العقلية لتنمية الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

سليمان بن بادي البقعاوي، وصالح بن عبد العزيز النصار (٢٠١٩). تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٥(٣)، ٣٥- ٥٦.

سليمة لعطوي (٢٠١٣). الفهم القرائي: استراتيجياته وصعوبات تعلمه. *مجلة الدراسات النفسية والتربوية، جامعة قاصدي مرباح، (١١)*، ١٤٧- ١٦٠.

السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٠). *"تشخيص صعوبات التعلم الإجراءات والأدوات"*. القاهرة: دار الفكر العربي.

شريفة دربيل، ومريم درقيني (٢٠٢١). الفهم القرائي وعلاقته بالتخطيط لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي: دراسة مقارنة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*،٧(٢)، ٣٢٧ – ٣٤٣.

صلاح عميرة علي (٢٠٠٥). *صعوبات تعلم القراءة والكتابة: التشخيص والعلاج*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

عادل عبدالله محمد (٢٠١٦). *قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم*. القاهرة: دار الرشاد .

عادل عبدالله محمد (٢٠١٧). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، قضايا ورؤى معاصرة*. الرياض: دار الزهراء.

عبد الحميد عبد الله عبد الحميد (٢٠٠٠). فعالية إستراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي". مجلة القراءة والمعرفة، ٢، ١ – ٥٨.

عبد المنعم الميلادي (٢٠١٤). *صعوبات التعلم*. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

عبدالوهاب محمد كامل (٢٠٠٧).*اختبار المسح النيورولوجي السريع لتشخيص صعوبات التعلم عند الأطفال. كراسة التعليمات*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عماد أحمد حسن (٢٠١٦). *اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ل "Raven" للأطفال والكبار (٥.٥-٦٨.٤ سنة)*.القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عمر خليل عطيات، وعبد العزيز بن عبد الله آل عثمان (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم*المجلة السعودية للتربية الخاصة، جامعة الملك سعود،٩* (٥)،٥١– ٨٥

محمود عوض الله سالم، وأمل عبد المحسن زكي(٢٠٠٩). *صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي*.القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

نسمة ياسر الغلبان (٢٠١٩). أثر توظيف استراتيجية التساؤل الذاتي على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي والاتجاه نحوها. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

هبة سعد (٢٠١٨). دراسة مقارنة بين العاديين وذوي صعوبات تعلم العلوم في بعض مكونات الذاكرة العاملة. *مجلة المستقبل في التربية بجامعة عين شمس*، ١١٢، ١٩٧-٢٦٤.

هشام الحسن (٢٠٠٠).*طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة*.عمان:الدار العلمية للنشر

ويليام. ن. بيندر (٢٠١١). *صعوبات التعلم: الخصائص، والتعرف، واستراتيجيات التدريس* (ترجمة عبد الرحمن سليمان، السيد التهامي ومحمود الطنطاوي). القاهرة: عالم الكتب.

Anjuni,G., & Cahyadi, R. (2019). Improving Student's Reading Comprehension Through SQ3R (Survey, Question, Recite and Review) Technique. *Project Professional Journal of English Education, 2*(1), 1-6.

Cain, K. & Jane, O. (2004). *Reading comprehension difficulties. In T. Nunes & P. Bryant.(Eds).* Handbook of children's literacy (pp. 290- 322). Dordrecht: Kluwer Academic publishers.

Cortiella, C., & Horowitz, S. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues* (3rd ed.). New York, NY: National Center for Learning Disabilities.

DiPerna, J. & Elliott, S. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the mini-series. *School Psychology Review, 31,* 293-297.

Fletcher, J., Lyon G., Fuchs, L., & Barnes, M. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford.

Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P., & Young, C. (2003). Responsiveness-to-intervention: definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, *18*(3), 157–171.

Girli, A., & Öztürk, H. (2017). Metacognitive reading strategies in learning disability: Relations between usage level, academic self-efficacy and self-concept. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *10*(1), 93-102.

Gorges, J., Neumann, P., Wild, E., Stranghöner, D., &Lütje-Klose, B. (2018). Reciprocal effects between self-concept of ability and performance: A longitudinal study of children with learning disabilities in inclusive versus exclusive elementary education. *Learning and Individual Differences*, *61*, 11-20.

Holmes, J. & Gathercole, S. (2014).Taking working memory training from the laboratory into schools, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, *34*, 440-450.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2016.

James, M. (2017). *Enhancing multiple intelligences in children who are blind:A guide to Improving curricular activities*, Paper presented at the ICEVI World Conference (12th, Kuala Lumpur, Malaysia, JuI16-21, 2006).

Joseph, L., Alber-Morgan, S., Cullen, J. & Rouse, C.(2015). The effect of self-questioning on reading comprehension: A literature review. *Reading & Writing Quarterly*, *32*(2), 1-22.

Learning Disabilities Association of America. (2017). *Types o f learning disabilities.* https://ldaamerica.org/types-of-leaming-disabilities/

Norman, E. & Furnes, B. (2015). Metacognition and reading: Comparing three forms of metacognition in normally developing readers and readers with dyslexia. *Journal of Special Education*, *23*, 123-135.

Ritchie, S., Sala, S. & Mcintosh, R.(2012). Irlen colored filters in the classroom: A 1- year follow-up. *International Mind, Brain, and Education Society and Blackwell Publishing*, *6*(2), 74- 80.

Rose, D. R. (2017). *Students with Learning Disabilities Perspective on Reading Comprehension Instruction: A Qualitative Inquiry*. https://2u.pw/22Zoc.

Rouse, C., Alber-Morgan, S., Cullan. J. &Sawyer. M.(2014). Using prompt fading to teach self-questioning to fifth graders with LD: Effects on reading comprehension. *Learning Disabilities Research & Practice*, *29*(3), 117- 125.

Rouse-Billman, C. & Alber-Morgan, S.(2019). Teaching self-questioning using systematic prompt fading: Effects on fourth graders' reading comprehension. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth Journal*,*63*(4), 352-358.

Snell, M. (2003). Applying research to practice: The more pervasive problem?. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *28* (3), 143-147.

Snyder, R. (2015). The relationship between learning styles multiple Intelligences and academic Achievement of high school student. *High School Journal*, *83* (2), 11-21.

Stanovich, K. (2005). The future of a mistake: Will discrepancy measurement continue to make the learning disabilities field a pseudoscience? *Learning Disability Quarterly*, *28*, 103–106.

Torgesen, J. (2015). *Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing weakness*. Paper presented at the LD Summit. Washington, DC: US Department of Education.

Zhang, Q. (2016). *The relationship between academic self-concept and math achievement among students without and with learning disabilities in early and late adolescence* (Doctoral dissertation). University of Miami.