فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

إعداد

عبدالله صبري محمد خليفة*

مقدمة

تعد فئة ذوي صعوبات التعلم من الفئات التي نالت اهتمامًا كبيرًا في وقتنا المعاصر في دول العالم المختلفة وفي البلاد العربية، حيث أن هؤلاء التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بمستوى مرتفع أو متوسط من حيث الذكاء في الوقت الذي يعانون فيه من صعوبات أكاديمية ونمائية تؤثر على استيعابهم الدراسي مقارنة بأقرانهم العاديين. وحيث أنهم يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم واستخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة؛ لذا فلابد من تعليمهم إستراتيجية مناسبة تساعدهم على فهم ما يقرءونه، الأمر الذي ينعكس على عملية التحصيل والتعلم. وحيث أن القراءة هي الوسيلة الأساسية التي يعتمد عليها المتعلمون في جميع المراحل الدراسية وخاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية، فهي وسيلة نقل المعلومات الرئيسة والتي يعتمد عليها التلاميذ في التحصيل الدراسي. والقراءة لا تقتصر على مجرد تعرف القارئ على الكلمات والجمل أو النطق بها، وانما الأصل في القراءة أن تكون أولاً للفهم؛ لأن الفهم القرائي أساس لتعلم المقروء، والقراءة الحقيقية هي القراءة المقترنة بفهم، ويرجع السبب الرئيس في انخفاض التحصيل الدراسي إلى انخفاض المهارات القرائية، والأطفال الذين يقرؤون ويعجزون عن فهم ما يقرؤونه لا يحققون الهدف من القراءة، مما ينعكس سلبًا على التحصيل الدراسي وبالتالي الفشل الدراسي والذي يؤدي الى مشكلات نفسية واجتماعية لدى المتعلم، ويرى Hallahan& Kauffman (2003) أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي

---

* بحث مشتق من رسالة ماجستير تحت إشراف:

أ.د/ ايهاب عبدالعزيز الببلاوي أستاذ التربية الخاصة – كلية علوم الاعاقة والتأهيل – جامعة الزقازيق.

د/ دينا محمد أحمد – مدرس بقسم التربية الخاصة – كلية التربية بالاسماعيلية – جامعة قناة السويس

للفشل المدرسي، لذلك تحاول معظم دول العالم ايجاد العلاج المناسب لها.

مشكلة الدراسة

نبعت مشكلة الدراسة الحالية من خلال ملاحظة الباحث لمشكلات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث كان يعمل في التعليم الإبتدائي. وجد الباحث أن معظم هؤلاء التلاميذ لديهم مشكلات في القراءة والتي من أهمها الفهم القرائي، وهذا ما توصلت اليه العديد من الدراسات ومنها دراسة محمد الشغيبي (٢٠٠٠) التي أفادت أن نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تصل إلى ٣٩.٣ % ، وبالنسبة لبعض المؤشرات في العالم، أنه في عام ١٩٩٤ تم تقدير حوالي (٤٪ – ٥٪) من الأطفال ذوي صعوبات تعلم وأن ٨٠٪ من هؤلاء الأطفال لديهم قصور في القراءة (جابر عبد الحميد، ٢٠٠١،ص. ٢٤٧).

لذلك كان من الضروري التدخل لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى هؤلاء التلاميذ.

و من خلال ما سبق تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة على السؤالين:

١– ما فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟

٢– ما استمرارية فعالية البرنامج العلاجي في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بعد تطبيق البرنامج؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى :

١– التحقق من فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

٢– التحقق من مدى استمرارية فعالية البرنامج العلاجي في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بعد تطبيق البرنامج.

أهمية الدراسة:

(١) تعد هذه الدراسة إضافة للأدبيات التربوية التي قد تسهم في رصيد المعلومات والحقائق للباحثين والمعلمين والمربيين من أساليب وإستراتيجيات تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

(٢) قد تفيد الدراسة العاملين في مجال الحقل التربوي في مساعدة التلاميذ من ذوي صعوبات الفهم القرائي ورفع مستوى أداءهم من الناحية الأكاديمية.

(٣) قد تفيد هذه الدراسة في رفع مستوى مهارات الفهم القرائي للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم حيث أن المستوى المتدني للفهم القرائي يؤدي إلى العديد من المشكلات الأكاديمية لهؤلاء.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا:صعوبات التعلم Learning Disabilities

مفهوم صعوبات التعلم:

تعددت تعريفات صعوبات التعلم ومن أهم هذه التعريفات:

التعريف الفيدرالي لصعوبات التعلم: وهو "وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة، وهو الاضطراب الذي يظهر في شكل قصور في قدرة الطفل على الاستماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو إجراء العمليات الحسابية المختلفة. ولا يتضمن هذا المصطلح مشكلات التعلم التي تعتبر نتيجة لإعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو أي قصور بيئي أو ثقافي أو اقتصادي يعاني منه الفرد" (عادل عبدالله،٢٠١٠: ٢٥ – ٢٦).

محكات التعرف على صعوبات التعلم

هناك عدة محكات للتعرف على صعوبات التعلم نذكرها كالتالي:

١- محك الاستبعاد:

وفق هذا المحك تمثل صعوبات التعلم تلك الحالات التي لا ترجع فيها الصعوبة إلى إعاقات عقلية أو حسية (بصرية أو سمعية) أو اضطرابات انفعالية حادة أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي وينص هذا المحك على استبعاد، من حقل صعوبات التعلم، كل الأطفال الذين تنشأ مشكلتهم التعليمية من العوامل السابقة إلا في حالة وجود صعوبة مضاعفة، مثل أن يعاني الطفل من صعوبة تعلم بالإضافة إلى الإعاقة (أحمد عواد، ١٩٩٥: ٣٣؛ قحطان الظاهر،٢٠٠٨: ٢٣٨) .

٢- محك التباعد:

ويسمى أيضا محك التباين وينقسم إلى نوعين:

أ- التباعد الداخلي: ويشير إلى ما يبديه هؤلاء الأطفال من تباعد بين قدراتهم الكامنة وتحصيلهم المدرسي. ويقصد به وجود تفاوت بين القدرات الذاتية لهؤلاء التلاميذ تظهر في تباعد العديد من السلوكيات والعمليات النفسية داخل الفرد مثلا الإنتباه، والتمييز، الذاكرة، القدرات البصرية الحركية واللغة والتي يمكن قياسها باستعمال مجموعة من الاختبارات .

ب- التباعد الخارجي: ويقصد به التباعد بين مستوى الذكاء ومستوى التحصيل، ويظهر هذا التباعد في إحدى الحالات التالية:

*وجود فرق ذي دلالة بين القدرة العقلية للطفل ومستوى تحصيله الفعلي في مجال واحد أو أكثر من مجالات الإصغاء أوالتفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجئة، بحيث يفشل التلميذ في أن يرقى بمستوى تحصيله إلى مستوى ذكائه، ويعتبر هذا المحك من المحكات الرئيسية في تشخيص صعوبات التعلم.

*وجود تباعد بين المستوى التحصيلي للطفل ذو الصعوبة والمستوى التحصيل لزملائهم في نفس سنهم وفي نفس قسمهم ويمكن أن يمتد الفرق من ١٨ إلى ٢٤شهرًا (عبد الباسط خضر، ٢٠٠٢: ٢٠-٢٢)، (عبد الناصر عبدالوهاب،٢٠٠٣: ٦١).

٣- محك العمليات النيورولوجية:

يهتم هذا المحك بالبحث عما يسمى بالعمليات النيورولوجية التي تظهر على التلميذ ذو صعوبات التعلم والتي تدل على الإصابة المخية أوالخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وتكون هذه الأخيرة في شكل الخصائص التالية:

- الاضطرابات الادراكية مثل الادراك السمعي، البصري، الحركي.
- النشاط الزائد، الاندفاعية، عدم الاستقرار.
- صعوبات الأداءالحركي الوظيفي (عبد الرحمن سليمان، إيهاب الببلاوي، وأشرف عبد الحميد، ٢٠١٤: ٣٤).

٤- محك المشكلات المرتبطة بالنضج:

يختلف معدلات النمو من طفل لآخر، بل أن معدلات النضج تختلف حسب إختلاف الجنس أو السلالة، وعلى هذا الأساس يجب مراعاة المعايير الخاصة بالنضج لكل مرحلة عمرية، وكذلك بالنسبة لكل جنس حسب المعايير الخاصة بكل مجتمع واستبعاد الحالات الخاصة بالتأخر الشديد المرتبط بعوامل النضج عند التشخيص لحالات صعوبات التعلم (محمد عدس،٢٠٠٠: ٣٢).

وقد التزم الباحث بإستخدام هذه المحكات للتعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ لضمان التشخيصى السليم لهم، والحصول على عينة صحيحة تعطي نتائج صادقة.

ثانيًا:الفهم القرائي

مفهوم الفهم القرائي

الفهم هو القدرة على تعرف المعلومات وفهمها، وهناك أنواع مختلفة من الفهم، مثل: الفهم الاستماعي، والفهم القرائي والفهم المصور. وقد يؤدي الفرد بشكل مختلف في نواحي الفهم المختلفة (Turkington& Harris,2006,p.64).

أهمية الفهم القرائي

للفهم القرائي أهمية كبيرة إذ يعد أمرًا حيويًا في عملية القراءة، وهو ذروة مهارات القراءة، وأساس عملياتها للسيطرة على مهارات اللغة كلها (سامي حنا و حسين الناصر،١٩٩٣: ١٧٤).

أشار محمد فضل الله (٢٠٠١) إلى أهمية الفهم القرائي بقوله: "إنَّ الفهم القرائي ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، واكتسابه مهارات النقد في موضوعية، وتعويده إبداء الرأي، وإصدار الأحكام على المقروء بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحظة الجديد؛ لمواجهة ما يصادفه من مشكلات، وتزويده بما يعينه على الإبداع ".

ولذا يرى فتحي الزيات(٢٠٠١: ٦٧٠)، وعبد المطلب القريطي (٢٠٠٥: ٤٩٢) أن الضعف في الفهم القرائي" سبب رئيس للتأخر الدراسي، فهو يؤثر على صورة الذات لدى الطالب، وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، بل قد يقوده التأخر الدراسي إلى القلق وانحسار تقدير الذات"٠ وهذا يبين مدى أهمية تدريب التلاميذ على مهارات الفهم القرائي، فهي السبيل إلى تحقيق النجاح في جميع ميادين الحياة، وهذا يتطلب تدريبًا دقيقًا و مستمرًا على مهاراته، وتدريبًا للعقل على النقد، والتحليل، والتفسير.

مهارات الفهم القرائي

يتضمن الفهم القرائي عدة مستويات كما يوضحها جمال مصطفى و محمد عبيد (٢٠٠٦: ١٢٣) فيما يلي:

أولا : مستويات الفهم الأفقي، وتشمل:

١ – فهم معنى الكلمة : ويتمثل في مراعاة مقتضى الحال، الذي جاءت فيه الكلمة لكل من الكاتب والقارئ معًا.

٢ – فهم معنى الجملة: ويعتمد فهم الجملة على فهم الكلمات، التي تتكون منها، وترتيب هذه الكلمات، وتتابعها.

٣ – فهم معنى الفقرة : وهذا يتطلب فهم الترتيب الذي جاءت به الجمل، وفهم تنظيم الكاتب لأفكاره، ومعرفة ما تحاول الفقرة الحديث عنه، ومن ثم تحديد الفكرة الرئيسة التي تعبر عنه.

٤ – فهم الوحدات الأكبر(الموضوع أو النص) : وهذا يتطلب فهم جميع مكونات الموضوع، فيفهم الطالب الكلمات بوصفها أجزاء للجمل، والجمل بوصفها أجزاء للفقرات، والفقرات بوصفها أجزاء للموضوع، ثم يربط بينها في تكامل، وتداخل، ونظام متناسق؛ لتكوين صورة واضحة عما يُقرأ.

ثانيًا :مستويات الفهم الرأسي، وتتضمن:

١ – مستوى الفهم الحرفي :ويعني فهم الكلمات، والجمل، والمعلومات، والأحداث كما وردت صراحة في النص.

٢ – مستوى الفهم الاستنتاجي: ويقصد به قدرة الطالب على الربط بين المعاني، واستنتاجات العلاقات بين الأفكار لفهم النص.

٣ – مستوى الفهم النقدي :ويقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة لغويًا، ووظيفيًا، وتقويمها من حيث جودتها ودقتها، ومدى تأثيرها في القارئ وفقًا لمعايير مضبوطة ومناسبة.

٤ – مستوى الفهم التذوقي :ويُعرّف بأنه الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ بما أحس به الشاعر أو الكاتب، وهو سلوك لغوي يعبر به المتعلم عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص، وللخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة.

٥ – مستوى الفهم الإبداعي :ويشير إلى استخدام الحقائق والمعلومات والمفاهيم للوصول إلى حلول جديدة لمشكلات وردت في النص، أو التنبؤ بأفكار جديدة يمكن الحكم عليها بالصحة أو الخطأ.

مهارات الفهم القرائي المستخدمة في البرنامج الحالي:

تنقسم تلك المهارات الى:

- الفهم الحرفي Literal understanding
- الفهم الاستنتاجي Deductive understanding
- الفهم النقدي Critical understanding
- الفهم الإبداعيCreative understanding

ثالثًا التعليم العلاجي

يذكر ايهاب الببلاوي (٢٠١٤) أن التعليم العلاجي ليس نظامًا تعليميًا، أو وضعًا تربويًا محددًا، أو أسلوبًا خاصًا في التعليم؛ بل هو أسلوبًا يتم من خلاله التعامل مع أوجه القصور التي يعانى منها ذوى صعوبات التعلم، ويشار له بمصطلحات متعددة تستعمل بشكل مترادف كالتعليم العيادي، أو التدخل التربوي، أو المعالجة التربوية، أو الاستراتيجيات التعليمية (إيهاب الببلاوى، ٢٠١٤: ٢٧٠).

مفهوم التعليم العلاجي

يعرفه Hallahan, Kauffman, Lloyd, Marteniz, & Weiss, M. (2005) بأنه ذلك النمط من التعليم الذي يتم إعداده في سبيل التوصل إلى تصحيح أو علاج لأوجه القصور في المهارات الأساسية التي يعاني منها التلاميذ، أو في أي منها (في: عادل عبدالله، ٢٠١٠: ١٥٦).

استراتيجيات التعليم العلاجي

استراتيجيات الفهم القرائي المستخدمة في البرنامج العلاجي:

التنبؤ:Prediction

أن يقدم التلاميذ تنبؤات معينة اعتمادا على عنوان القصة ، ومسح لتلك الصور التي تتضمنها القصة ، أو الخبرة السابقة مع الموضوعات ،أوالأفكار ،أو الشخصيات المتضمنة في القصة (عادل عبدالله، ٢٠٠٧: ٥٧١).

تتطلب هذه الاستراتيجية كما يرى الباحث من التلميذ أن يضع فروضا أو يصوغ توقعات عما سيناقشه المؤلف في الخطوة التالية من النص ، الأمر الذي يوفر هدفًا أمام التلميذ ، ويضمن التركيز في أثناء القراءة ؛ لمحاولة تأكيد أو دحض هذه التوقعات ، كما أنه يتيح فرصًا أمام التلميذ لربط المعلومات الجديدة التي سيحصل عليها من النص مع تلك التي يمتلكها فعلًا ، بالإضافة إلى ما يؤدي إليه ذلك من تمكين التلميذ من عملية استخدام تنظيم النص عندما يتعلم ويدرك أن العناوين الرئيسة والفرعية والأسئلة المتضمنة في النص تعد وسائل مفيدة لتوقع ما يدور حوله المحتوى في كل جزء من أجزاء النص المقروء .

التلخيص: Summarization

هو اعطاء التلميذ الفرصة للتعامل مع النص، واستبعاد المعلومات غير الأساسية والمتكررة، واعادة صياغة باقي النص بأسلوب موجز (Swanson & Delapaz,1998).

وتشير هذه الاستراتيجية كما يرى الباحث إلى العملية التي يتم فيها اختصار شكل المقروء ، وإعادة إنتاجه في صورة أخرى من خلال مجموعة من الإجراءات تبقي على أساسياته وجوهره من الأفكار الرئيسة للنقاط الأساسية ، مما يسهم في تنمية مهارة التلميذ في التركيز على المعلومات المهمة من الحقائق والأدلة ، وأيضا تعرف غير المهم من خلال استبعاده. يستطيع التلميذ من خلال تلك الاستراتيجية أن يحديد الهدف الرئيسي للقصة، والتركيز على المفاهيم المرتبطة بالفكرة الرئيسية.

إعادة الرواية: Retelling

هي عملية تمكين التلاميذ من تذكر الأفكار الرئيسة والحقائق الواردة في القصة أو الموضوع وإعادة صياغة الفكرة الرئيسة والتفاصيل بلغتهم وذلك بإعادة رواية القصة بعد أن يقرؤوها أو يستمعوا إليها(Desh et al, 1996) .

وفي هذه الاستراتيجية يقوم التلميذ قبل عملية القراءة بتذكير نفسه بأنه سوف يقوم باعادة رواية القصة بعد الانتهاء من سماعها أو قراءتها، وبالتالي يقوم بتحفيز نفسه على الاصغاء الجيد القراءة الجيدة وتركيز انتباهه على النص أو القصة لأنه في النهاية سوف يقوم باعدة روايتها.

إعادة القراءة: Rereading

وهو أن يقوم التلاميذ بإعادة قراءة جملة أو فقره أو إعادة قراءة القصة إذا واجهته مشكلة في إجابة أحد الأسئلة أو يقوم بإعادة قراءة القصص المألوفة لديه مما يشجع على حدوث الطلاقة والسرعة والدقة عند القراءة. يرى الباحث أن هذه الاستراتيجية على تشجيع التلاميذ على القراءة بشكل مستمر وخاصة خلال فترات الفراغ، عن طريق قراءتهم للقصص التي يحبونها أو موضوعات القراءة التي تثير انتباههم، وذلك لتحقيق الطلاقة في القراءة وكذلك اجادة القراءة وسرعة القراءة مما يعزز الفهم القرائي لديهم.(السيدعبدالحميد، ٢٠١٠: ٣٦-٣٧).

التساؤل: Questioning

يعرفها راتب عاشور و محمد مقدادي (٢٠٠٥: ٨٥) بأنه االتساؤلات التي يطرحها الُقراء قبل القراءة، أوأثنائها، أوبعدها، ومحاولتهمالإجابة عن هذه التساؤلات أثناء القراءة.

و عندما يولد التلميذ أسئلة حول ما يقرأ ، فإنه بذلك يحدد درجة أهمية المعلومات المتضمنة بالنص المقروء ، وصلاحيتها أن تكون محور تساؤلات ، كما أنه يكتسب مهارات صياغة الأسئلة ذات المستويات المرتفعة من التفكير. وهنا يجب على المعلم أن يساعد تلاميذه

على توليد مجموعة من الأسئلة الجيدة حول أهم الأفكار الواردة في القطعة ، ثم محاولة الإجابة عنها ، مما يساعد التلميذ على تحليل المادة المقروءة ، وتنمية مهارته الموازنة بين المعلومات المهمة وغير المهمة ، وعليه كذلك أن يوضح للتلاميذ أن هناك مجموعة من أدوات الاستفهام تستخدم في صوغ أسئلة حول المعلومات السطحية الظاهرة في النص ، ويدربه عليها (مصطفى موسى،٢٠٠١: ٧٨).

دراسات سابقة أجريت في مجال الدراسة الحالية:

دراسة Burns, Roe & Ross (1999)، هدفت هذه الدراسة إلى تنمية القدرة على الفهم القرائي المتمثل في تنمية الفهم الاستنتاجي، واستخلاص الفكرة الرئيسية للنص، القدرة على التلخيص. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٨) طفلا من أطفال ذوى صعوبات التعلم. وقد أشارت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في كل من القدرة على الاستنتاج واستخدام المعلومات السابقة واستخلاص الفكرة الرئيسية بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة على التلخيص.

واستهدفت دراسة Williams (2003)،اختبار فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تحسن مستوى الفهم القرائي لخمسة تلاميذ في الصف الخامس الابتدائي يعانون من صعوبات تعلم في الفهم القرائي، ويعلم البرنامج على مساعدتهم القيام بتذكر ما يكونوا قد قرأوه وذلك بتعليمهم أن يقوموا بطرح الأسئلة حول النص الذي يقرأونه، وأن يضعوا خطاً تحت الكلمات التي يرونها مهمة. وأسفرت النتائج عن فعالية برنامج التعليم العلاجي في تنمية مستوى الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما أجرت مها عبدالله (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج قائم علي استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي.استخدمت الدراسة عدة إستراتيجيات هي (التقييم، والتنبؤ، ومعرفة المعاني الرئيسية، ومعرفة المعاني الضمنية، والفكرة الرئيسية، والتلخيص)، تكونت العينة من ٢٣ تلميذة من ذوات صعوبات الفهم القرائي ممن تتراوح أعمارهن بين ١١- ١٢.٥ سنة من تلميذات الصف السادس الابتدائي، تم تطبيق البرنامج في مدرسة (نسيبة بنت كعب)الابتدائية للبنات بدولة البحرين. وأثبتت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠١,) بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية وذلك للدرجة الكلية وفي إستراتيجيات ما وراء المعرفة عند التقييم.

دراسة Voughn & Edmonds (2009) هدفت إلى وضع بعض الاستراتيجيات التي تعمل على علاج مهارة الفهم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتكونت العينة من ثلاثة طلاب في الصف الخامس يعانون كمن صعوبات في الفهم القرائي، واستخدمت الدراسة إستراتيجيتين : الأولى هي إستراتيجية التعلم التعاوني، والاستراتيجية الثانية الأشكال التوضيحية. وأوضحت النتائج أهمية استخدام الاستراتيجيات السابقة في تحسين الفهم القرائي.

دراسة Manset – Williamson et al(2008) ، هدفت إلى استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي بمساعدة الحاسب الآلي في تحسين الفهم القرائي لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم ، تكونت العينة من ستة تلاميذ من تلاميذ المرحلة المتوسطة ، تم تطبيق البرنامج خلال ستة أسابيع وكل أسبوع أربعة أيام. أكدت النتائج أن إستراتيجية التساؤل الذاتي تمنح التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي الدعم عن طريق برنامج الكمبيوتر القرائي. وهذا يدل على أن إستراتيجية التساؤل الذاتي مقارنة بالإستراتيجيات الأخرى المستخدمة في تحسين الفهم القرائي تعتبر مناسبة لتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة أحمد البهي (٢٠٠٩) والتي استخدمت بعض استراتجيات التدريس العلاجية في تحسين الفهم القرائي لدي ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.وتكونت عينة الدراسة من (٥٤) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، تم توزيعهم عشوائياً على ثلاثة مجموعات مجموعة تجريبية أولى تخضع لاستراتيجيتى التلخيص وخريطة القصة وعددها (١٧) تلميذاً وتلميذة، ومجموعة تجريبية ثانية تخضع لاستراتيجيتى إعادة صياغة القصة والمرور المتكرر وعددها (١٩) تلميذاً وتلميذة، ومجموعة ضابطة لم تخضع لأي استراتيجيات وإنما تدرس بالطريقة العادية وعددها (١٨) تلميذاً وتلميذة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية استخدام استراتيجيتى التلخيص وخريطة القصة، وأيضًا إستراتيجية إعادة صياغة القصة وإستراتيجية المرور المتكرر فى تحسين مستوى الفهم القرائى كما قيست بالاختبار التحصيلى للفهم القرائي.

اما دراسة عادل عبد الله (٢٠٠٧) هدفت إلى تقديم برنامج للتعليم العلاجي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي يعمل على تنمية مستوى تمثيلهم المعرفي للمعلومات. واستخدم البرنامج عدة استراتيجيات منها التنبؤ، والتلخيص، واعادة القراءة، واعادة الرواية، والتساؤل، وقواعد القصة، والتوليف، والاشتقاق، والتوظيف، والتقويم الذاتي. وتألفت عينة الدراسة من عشرة أطفال من الذكور بالصف السادس الابتدائي بإدارة الزقازيق

التعليمية يعانون من صعوبات تعلم في الفهم القرائي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة متساويتين ومتجانستين في العمر الزمني ونسبة الذكاء والمستوى الإجتماعي الإقتصادي الثقافي، ومستوى التمثيل المعرفي للمعلومات ، ومستوى الفهم القرائي، تم تطبيق البرنامج على مدى ٦٠ جلسة بواقع خمس جلسات أسبوعيا تم تطبيق كل منها خلال حصة دراسية واحدة.وأسفرت النتائج عن فعالية برنامج التعليم العلاجي المستخدم في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات، وتحسين مستوى الفهم القرائي

كما اجرت Kathy (2012) دراسة هدفت إلى معرفت أثر استراتيجية القراءة التعاونية على التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي ، استخدمت هذه الدراسة عدة إستراتيجيات هي (خرائط القصة – التلخيص – التساؤل الذاتي) وتكونت العينة من (٦تلاميذ)عبارة عن تلميذة وخمس تلاميذ ذكور ،وكان عمرهم (١٠سنوات) تم اختيار العينة من احدي مدارس الضاحية الشمالية الشرقية لولاية نيوجرسي. وأظهرت النتائج أن الاستراتيجية المستخدمة مع تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم كانت ناجحة ومن تحليل النتائج وجد أن هذه الإستراتيجية أثرت بشكل واضح على أداء كل التلاميذ في الفهم القرائي.

دراسة عبد الرازق مختار(٢٠١٢) بعنوان فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات،هدف البحث التعرف على صعوبات فهم المقروء التي تعاني منها دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات، وكذلك الوقوف على فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء، وخفض قلق القراءة لدي هؤلاء الدارسات، واستخدم الباحث المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، وقد تكونت عينة البحث من (٢٠) دارسة من دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات. وقد أسفرت النتائج عن فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات.

دراسة ساره فتحي (٢٠١٥) ، هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر البرنامج المقترح فى تنمية مهارات الفهم القرائى الميتامعرفية(التخطيط / مراقبة الذات / التقويم) لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائى ذوى صعوبات التعلم، وقد تم إجراء هذه الدراسة على عينة مكونة من (٥١) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائى ذوى صعوبات التعلم من الجنسين. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن مهارات الفهم القرائى الميتامعرفية(التخطيط / مراقبة الذات

/التقويم) لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى ذوى صعوبات التعلم فى القياس البعدى مقارنة بأدائهم فى القياس القبلى .

دراسة نهلة السيد (٢٠١٥) بعنوان أثر استخدام استراتيجيتي التلميحات والتلخيص في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. استخدمت الباحثة المنهج التجريبي القائم على مجموعة ضابطة ومجموعتين تجريبيتين، تم اختيار العينة من مدرسة الطبري الابتدائية بمحافظة القاهرة. وأوضحت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين باستخدام استراتيجيتي التلميحات والتلخيص، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي وذلك لصالح المجموعتين التجريبيتين.

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أن برامج التعليم العلاجي تحقق نتائج ايجابية مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث أن التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، يفتقرون للإستراتيجيات المناسبة للقراءة؛ وبالتالي يكون الفهم القرائي لديهم ضعيفًا، وعندما نقوم بتعليمهم استراتيجيات فهم مناسبة فان معدل الفهم القرائي لديهم تزيد بشكل ملحوظ، الأمر الذي ينعكس على تحصيلهم الدراسي بشكل ايجابي وبالتالي تحقيق النجاح في المواد الدراسية المختلفة التي تعتمد على القراءة.

– كذلك اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أن البرنامحج العلاجي التي تم استخدامه في الدراسة الحالية والذي اعتمد على بعض استراتيجات الفهم القرائي والتي ضمت اتراتيجيات (التنبؤ و التلخيص و اعادة الرواية و اعادة القراءة و التساؤل)، قد أدى الى تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية.

فروض الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد الفهم القرائي والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد الفهم القرائي والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.

٣- لاتوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس مهارات الفهم القرائي والدرجةالكلية له.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة وهي "التعرف على فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية" من خلال توظيف التصميم ذي القياس القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية للتحقق من فعالية برنامج للتعليم العلاجي لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي .

مجتمع وعينة الدراسة:

عينة الدراسة: بلغت العينة الأولية للدراسة (٣٠٨) تلميذاً بالصف الرابع الابتدائي بمدرسة دوحة الزمان الابتدائية ومدرسة الوحدة العربية الابتدائية بإدارة شمال الإسماعيلية التعليمية، بمتوسط عمري (٩.٧)، وانحراف معياري (٠.١٩٨). بلغت عينة الدراسة السيكومترية والتي تم تقنين أدوات الدراسة عليها (٣٠) تلميذاً، بمتوسط عمري (٩.٧٤) سنة، وانحراف معياري قدره (٠.٢٠٩). بلغ العدد النهائي لعينة الدراسة بعد تطبيق الاختبارات الخاصة بالفرز والتشخيص (٣٠) تلميذًا وتلميذه، تم تقسيمهم لمجموعتين (تجريبية ١٥ تلميذًا، وتلميذه)، و(ضابطة ١٥ تلميذًا وتلميذه) .

أدوات الدراسة

الأداة الأولى: مقياس ستانفورد بينيه لذكاء الاطفال (الصورة الخامسة): ترجمة وتعريب صفوت فرج (٢٠١٠):

الخصائص السيكومترية للاختبار:

الثبات: قام معد الاختبار بحساب ثبات الاختبار بأكثر من طريقة، كان من بينها ثبات الاتساق الداخلي لنسب الذكاء ومؤشر العوامل الخمسة والتجزئة النصفية:

١- تراوحت معاملات ثبات الاتساق الداخلي بين(٠.٩٥ – ٠.٩٨) لدرجات نسب الذكاء، وبين (٠.٩٢-٠.٩٥) لمؤشر العوامل الخمسة، كما تراوحت بالنسبة للاختبارات الفرعية العشرة عبر المراحل العمرية بين(٠.٨٤-٠.٨٩) مقدما بذلك أساسا قويا لتفسيرات الصحيفة النفسية.

٢- كانت جميع معاملات التجزئة النصفية للاختبارات الفرعية وللاختبار كاملا وللاختباراتاللفظية والغير لفظية والاختبارات المختصرة مرتفعة بصورة ظاهرة.

الصدق: توافرت دلائل على صدق المضمون، وصدق المحك الخارجي، وصدق التكوين، وتضمن ذلك دراسات شاملة للصدق التلازمي والتنبؤي والصدق العاملي، كما توافرت أيضا دلائل صدق منطقي وعدم تحيز في التنبؤ بالتحصيل(Roid& Barram, 2004)، وتضمنت دراسات الصدق

الارتباطات ببطاريات أخرى، كما وفرت الارتباطات ذات الدلائل التنبؤية بين ستانفورد بينيه الصورة الخامسة وكل من بطارية وودكوك – جونسون الثالثة للتحصيل والصورة الثانية من اختبار وكسلر الفردي للتحصيل أساسا قويا لمقارنة درجات الأداء العقلى والتحصيل لدى الأفراد.

الأداة الثانية: مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة: (إعداد:فتحي الزيات، ٢٠٠٧)

ثبات مقاييس التقدير التشخيصية:

لحساب الثبات بهذه الطريقة استخدم معد المقياس معادلة ألفا كرونباخ التي تعتمد على تباين مفردات مقاييس التقدير، وقد تم إيجاد معامل ألفا على درجات أفراد العينة موزعة وفقًا لكل من العمر الزمني والصف الدراسي، ووجد أن معاملات الثبات مرتفعة بالنسبة للمقاييس الفرعية الخاصة بالصعوبات الأكاديمية(القراءة –الكتابة –الرياضيات) في كل مستوى من المستويات العمرية والصفية المختلفة، فقد كانت تتراوح بين(٠.٩٣١–٠.٩٧١) بالنسبة لمقياس صعوبات تعلم الرياضيات.

صدق مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم:

١) صدق المحتوى: استخدم معد المقياس معاملات ارتباط كل فقرة بمجموع درجات المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه لأفراد العينة الكلية للدراسة، ووجد أن جميع معاملات الارتباط تزيد عن(٠.٦٥)، مما يشير إلى اتساق فقرات المقاييس الفرعية فيما تقيسه من ناحية، ومصداقية المقاييس الفرعية في قياسها للخصائص السلوكية موضوع التقدير من ناحية أخرى.

٢) الصدق البنائي أو صدق التكوين:للتحقق من الصدق البنائي أو صدق التكوين تم حساب العلاقات الإرتباطية البينية بين درجات المقاييس الفرعية لبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم، تم حساب معاملات الارتباط بين درجات هذه المقاييس وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠٠١، حيث تراوحت قيمها من (٠.٦١١) إلى (٠.٨٦٠).

الأداة الثالثة: اختبار الفرز العصبي السريع: Quick Neurological Screening Test (QNST)

أ- صدق الاختبار: حسب معرب الاختبار معامل الارتباط بيندرجات (١٦١) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي على هذاالاختبار ودرجاتهم على مقياس تقدير سلوك التلميذ الذي عربه كامل (١٩٩٠) وكان مقداره (٠.٦٧٤ – ٠.٨٧٤) بدلالة إحصائية (٠.٠١) مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عاليةمن الصدق.

ب- ثبات الاختبار: حسب معرب الاختبار معامل الارتباط بينالدرجة الكلية للاختبار ودرجات الاختبارات الفرعية، وتوصل إلى معاملات ارتباط تراوحت بين (٠.٦٧ – ٠.٩٢)، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

كما تم استخدام هذا الاختبار في كثير من الدراسات التي هدفت إلى فرز وتشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في البيئة العربية مما طمأن الباحث إلى صلاحيته لقياس المظاهر النيرولوجية المصاحبة للصعوبة لعينة الدراسة الحالية.

الأداة الرابعة: مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي (اعداد: عبدالعزيز الشخص، ٢٠٠٦):

قام معد المقياس بتصنيف مستويات الأبعاد المستخدمة في تحديد المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة إلى الأبعاد الآتية:

- بعد الوظيفة أو المهنة (للجنسين)، ويتكوم من تسعة مستويات.
- بعد مستوى التعليم(للجنسين)، ويتكون من ثمانية مستويات.
- بعد مستوى دخل الفرد في الشهر، ويتكون من سبع فئات.

تطبيق المقياس:

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة الدراسة، وقد أوضحت نتائج تطبيق المقياس انتماء أفراد العينة الى المستوى الاجتماعي الاقتصادي بين فوق المتوسط ودون المتوسط.

الأداة الخامسة: اختبار الفهم القرائي (اعداد: نهلة السيد سعيد، ٢٠١٥)

١) صدق الاختبار:قامت الباحثة معدة الإختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين من متخصصي مناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ وقد جاءت آراء السادة المحكمين كما يلي:

- بالنسبة لمناسبة الأسئلة لقياس مهارات الفهم في القراءة المحددة في الدراسة، فقد أجمع المحكمون على أن الأسئلة تقيس مهارات الفهم في القراءة التي وضعت لقياسها.
- بالنسبة لسلامة الصياغة اللغوية للأسئلة، فقد اقترح بعض المحكمين تعديل صياغة بعض الأسئلة.
- كما أشار بعض المحكمين الى ضرورة مساواة البدائل من حيث الطول حتى لا تعطي للتلميذ إشارة للإجابة الصحيحة، وقد تم تعديل ذلك.
- وبالنسبة لمناسبة اسئلة الاختبار لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، فقد اتفق أغلب المحكمين على مناسبة أسئلة الاختبار لمستوى التلاميذ.

٢) حساب معمل ثبات الاختبار :قامت الباحثة معدة الاختبار بتطبيق الاختبار الحالي على نفس عينة التجربة الاستطلاعية وقوامها (٣٠) تلميذًا وتلميذة، وقد تم حساب الثبات ب (معامل الفا كرونباخ)، حيث بلغ معمل ثبات الاختبار (٠.٩٦٤) وهي قيمة ثبات عالية تسمح بتطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

الأداة السادسة: برنامج للتعليم العلاجي لتحسين مهارات الفهم القرائي (اعداد الباحث)

قام الباحث باعداد برنامج علاجي لتحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، حيث هدف البرنامج الى:

تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي.

– المدى الزمني للبرنامج وعدد الجلسات التجريبية: في ضوء الهدف من البرنامج وظروف العينة المختارة للبرنامج العلاجي وفي ضوء الدراسات السابقة فقد تم تحديد زمن مقداره (٩) أسبوع بحيث تصل عدد جلسات البرنامج إلى (٣٦) جلسة على أن يكون تتابع الجلسات (٤) مرات أسبوعياً حتى يتحقق مبدأ التدريب الموزع والذي يحقق الأهداف المرجوة من البرنامج، على أن يكون زمن الجلسة (٤٥) دقيقة.

– مكان تطبيق البرنامج: تم تطبيق البرنامج في مدرسة دوحة الزمان الابتدائية ومدرسة الوحدة العربية الابتدائية.

حسب الباحث قيم مؤشرات الاحصاء الوصفي لمتغير الفهم القرائي وهي المتوسط والوسيط والانحراف المعياري والالتواء :

جدول(١) مؤشرات الاحصاء الوصفي لمتغير الفهم القرائي

	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء
الفهم القرائي	١٧.٦	١٩	٤.٣٥	-٢.٢٢

وقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي ١٧.٦ درجة بانحراف معياري ٤.٣٥ بينما بلغت قيمة الوسيط ١٩ درجة بالتواء -٢.٢٢، وتبدو قيمة الالتواء مرتفعة نسبياً، ويمكن للباحث التحقق باستخدام اختبارات استدلالية للتحقق من اعتدالية البيانات عن طريق اختبار كولمجروف سيمرنوف أو اختبار شابيرو ويلك.

واستخدم الباحث اختبار كولمجروف سيمرنوف لاختبار اعتدالية المتغير التابع لعينة الدراسة النهائية، وفيما يلي نتائج الفرض:

جدول(٢) اختبار كولمجروف سيمرنوف لاختبار اعتدالية المتغير التابع

	القيمة	درجة الحرية	الدلالة
الفهم القرائي	٠.٠٩٦	٣٠	٠.٢٠٠

وأسفرت النتائج عن عدم وجود دلالة احصائية لاختبار كولمجروف سيمرنوف لاعتدالية المتغير التابع مما يعني اعتدالية توزيع بيانات هذا المتغير.

نتائج الدراسة:

أولاً: نتائج صحة الفرض الأول ومناقشته:

ينص الفرض الأول على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد الفهم القرائي والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي. وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة لدراسة اتجاه دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وفيما يلي الجدول يوضح الفروق:

جدول (٣) الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	د.ح	الدلالة	حجم التأثير
الفهم الحرفي	القبلي	١٥	٦.٨٠	٠.٦٨	-٣.٥٢	١٤	٠.٠٠٠ دالة	٠.٤٧٠ متوسط
	البعدي	١٥	٨.٥٣	٢.٠٣				
الفهم الاستنتاجي	القبلي	١٥	٤.٨٧	١.١٣	-٦.٣٨	١٤	٠.٠٠٣ دالة	٠.٧٤٤ متوسط
	البعدي	١٥	٨.٢٧	١.٤٩				
الفهم الناقد	القبلي	١٥	٣.٢٠	٠.٦٨	-٥.١٤	١٤	٠.٠٠٠ دالة	٠.٦٥٤ متوسط
	البعدي	١٥	٦	١.٨٩				
الفهم الابداعي	القبلي	١٥	٣.٤٧	٠.٨٣	-٠.٤٤	١٤	٠.٦٧٠ غير دالة	–
	البعدي	١٥	٣.٦٧	٠.٢٢				
الفهم القرائي	القبلي	١٥	١٨.٣٣	١.٧٦	-٥.٧٣	١٤	٠.٠٠٠ دالة	٠.٧٠٢ متوسط
	البعدي	١٥	٢٦.٥٣	٤.٨٣				

دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

وقد أسفرت النتائج عن:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في متوسط درجات بعد الفهم الحرفي على مقياس الفهم القرائي لصالح القياس البعدي.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في متوسط درجات بعد الفهم الاستنتاجي على مقياس الفهم القرائي لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في متوسط درجات بعد الفهم النقدي على مقياس الفهم القرائي لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في متوسط درجات بعد الفهم الابداعي على مقياس الفهم القرائي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في متوسط درجات مقياس الفهم القرائي لصالح القياس البعدي.

مناقشة الفرض الأول:

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في متوسط درجات مقياس الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، ويعود ذلك الى فعالية البرنامج العلاجي في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ويرجع ذلك الى فعالية الاستراتيجيات العلاجية (التنبؤ والتلخيص واعادة القراءة واعادة الرواية والتساؤل) المستخدمة في البرنامج في تحسين مهارات الفهم القرائي ككل الأمر الذي يحسن مستوى تحصيل التلاميذ في جميع المواد الدراسية، حيث أن القراءة لازمه في عملية التعلم والتي لاتتم إلا بها حيث أن التلاميذ لكي يتعلموا اي مادة دراسية لابد ان يقرؤوها، وأن يفهموا ما تحتويه من معلومات لكي تتم عملية التعلم، مما يدعم الروح المعنوية للتلاميذ عندما يجدون أنفسهم يفهمون ما يقرؤوه، وبالتالي يشجعهم على الاستمرار في عملية التعلم وزيادة دافعيتهم للتعلم.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة كل من: دراسة Williams(2003) ، و دراسة (2006) Tracy Packiam ، و دراسة Manset – Williamson et al(2008) ، ودراسة (2012) Kathy، و دراسة ولاء محمد (٢٠٠٦)،و دراسة جمال سليمان (٢٠٠٦) ، و ودراسة مها عبدالله (٢٠٠٦)، و ودراسة أحمد البهي (٢٠٠٩)، ودراسة مروى عبد الوهاب (٢٠٠٩)، و ودراسة عادل عبدالله (٢٠١٠)، و ودراسة نهلة السيد (٢٠١٥)، والتي حققت نتائج ايجابية في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الأطفل ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً: نتائج صحة الفرض الثاني ومناقشته:

ينص الفرض الثاني على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد الفهم القرائي والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة لدراسة اتجاه دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في درجات القياس البعدي، وفيما يلي الجدول يوضح الفروق:

اتجاه دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في درجات القياس البعدي

	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	د.ح	الدلالة	حجم التأثير
الفهم الحرفي	ضابطة	١٥	٩.٩٣	١.٧١	٢.٠٤	٢٨	٠.٠٥٠ دالة	٠.١٢٩ متدني
	تجريبية	١٥	٨.٥٣	٢.٠٣				
الفهم الاستنتاجي	ضابطة	١٥	١١.٧٣	١.٤٨	٦.٣٩	٢٨	٠.٠٠٠ دالة	٠.٥٩٣ متوسط
	تجريبية	١٥	٨.٢٧	١.٤٨				
الفهم النقدي	ضابطة	١٥	٤.٧٣	٠.٩٦	-٢.٣١	٢٨	٠.٠٢٨ دالة	٠.١٦١ متدني
	تجريبية	١٥	٦	١.٨٩				
الفهم الابداعي	ضابطة	١٥	٨	١.٢٠	٨.٧٦	٢٨	٠.٠٠٠ دالة	٠.٧٣٧ متوسط
	تجريبية	١٥	٣.٦٧	١.٥٠				
الفهم القرائي	ضابطة	١٥	٣٤.٣٣	٣.٩٢	٤.٨٥	٢٨	٠.٠٠٠ دالة	٠.٤٥٧ متوسط
	تجريبية	١٥	٢٦.٥٣	٤.٨٤				

دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

وقد أسفرت النتائج عن:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متوسط درجات القياس البعدي لبعد الفهم الحرفي على مقياس الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متوسط درجات القياس البعدي لبعد الفهم الاستنتاجي على مقياس الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متوسط درجات القياس البعدي لبعد الفهم النقدي على مقياس الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متوسط درجات القياس البعدي لبعد الفهم الابداعي على مقياس الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متوسط درجات القياس البعدي لمقياس الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

مناقشة الفرض الثاني:

تشير النتائج على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (٠.٠٥) وهي دالة احصائياً، وذلك في أبعاد الفهم القرائي (الفهم الحرفي– الفهم الاستنتاجي– الفهم النقدي– الفهم الابداعي)، ولمهارات الفهم القرائي ككل، وهذا دليل على أن البرنامج العلاجي المستخدم له تأثير ايجابي على تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وذلك بسبب فعالية الاستراتيجيات العلاجية الخمس المستخدمة وهي (التنبوء، التساؤل، اعادة القراءة، اعادة الرواية، التلخيص)، مقارنة بأسلوب وطرق التدريس المعتادة المستخدمة مع المجموعة الضابطة في حجرة الدراسة العادية.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة: مها عبدالله (٢٠٠٦)، و أحمد البهي (٢٠٠٩)، و مروة عبد الوهاب (٢٠٠٩)، و عادل عبدالله (٢٠١٠)، و عبد الرازق مختار(٢٠١٢)،و نهلة السيد (٢٠١٥)، وذلك في فعالية البرامج العلاجية المستخدمة مع التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي بالمرحلة الابتدائية لتحسين مهارات الفهم القرائي لديهم والتي توصلت الى نتائج ايجابية معهم.

ثالثاً: نتائج صحة الفرض الثالث ومناقشته:

لاتوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات الفهم القرائي، ولاختبار دلالة الفروق بين القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية استخدم اختبار ت للعينات المستقلة، وفيما يلي نتائج الاختبار احصائياً:

الفروق بين القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية

	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	د.ح	الدلالة
الحرفي	البعدي	١٥	٦.٨٠	٠.٦٨	١.٤٨٧	١٤	٠.٤٣٤ غير دالة
	التتبعي	١٥	٥.٦٧	٢.٦٦			
الاستنتاجي	البعدي	١٥	٨.٢٧	١.٤٩	١.٢٦٨	١٤	٠.٣٤٦ غير دالة
	التتبعي	١٥	٧.٤٧	١.٨٨			
النقدي	البعدي	١٥	٦	١.٨٩	١.٢٤٤	١٤	٠.٣٤٦ غير دالة
	التتبعي	١٥	٦.٨٧	٠.٤٨			
الابداعي	البعدي	١٥	٣.٦٧	٠.٢٢	١.٢٠٠	١٤	٠.٢٣٤ غير دالة
	التتبعي	١٥	٢.٧٢	٠.٤٤			
الدرجة الكلية	البعدي	١٥	٢٦.٥٣	٤.٨٣	-٠.٣٨٤	١٤	٠.٢٥٠ غير دالة
	التتبعي	١٥	٢٧.٠١	٤.٦٥			

غير دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

وأسفرت النتائج عن:

- **عدم وجود فروق دالة إحصائيًا (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لبعد الفهم الحرفي على مقياس مهارات الفهم القرائي.**
- **عدم وجود فروق دالة إحصائيًا (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لبعد الفهم الاستنتاجي على مقياس مهارات الفهم القرائي.**
- **عدم وجود فروق دالة إحصائيًا (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لبعد الفهم النقدي على مقياس مهارات الفهم القرائي.**
- **عدم وجود فروق دالة إحصائيًا (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لبعد الفهم الابداعي على مقياس مهارات الفهم القرائي.**
- **عدم وجود فروق دالة إحصائيًا (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للدرجة الكلية على مقياس مهارات الفهم القرائي.**

مناقشة الفرض الثالث:

توضح نتائج الفرض الثالث الى عدم وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠٥) على مستوى أبعاد الفهم القرائي (الفهم الحرفي – الفهم الاستنتاجي – الفهم النقدي – الفهم الابداعي) ، ولمهارات الفهم القرائي ككل، بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، وهو يرجع الى ما تم خلال المرحلة الأخيرة من البرنامج من اعادة تدريب أفراد هذه المجموعة على الأنشطة والمهام والاستراتيجيات التي تضمنها البرنامج وهو ما ساهم بشكل أساسي في استمرار أثر ذلك التدريب كما يرى عادل عبدالله (٢٠٠٠) الى ما بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة، وأدى الى عدم حدوث انتكاسة بعد انتهائه، بل والأهم من ذلك أنه قد أدى الى استمرار هذا التحسن وساهم في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ.

وحيث أن الدراسات السابقة قد أظهرت أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يقومون باستخدام استراتيجيات فهم غير مناسبة مما يؤدي الى عدم الوصول الى مستوى تحصيلي مناسب؛ وحيث أن الباحث قد أعد مجموعة من الاستراتيجيات العلاجية المناسبة للفهم القرائي وقام بالتدريب المناسب والمستمر للتلاميذ عليها واستخدامها بشكل مستمر خلال عمليات القراءة المختلفة التي يقومون بها، واصبح التلاميذ مستعدون الى استخدامها في كل عملية قراءة يقومون بها، وهذا ما توضحه نتيجة الفرض الثالث حيث أن بقاء أثر تدريب التلاميذ على استخدام استراتيجيات الفهم القرائي التي تعلموها خلال الجلسات مازال اثرها مستمراً، وهذا دليل على نجاح البرنامج العلاجي في تعليم التلاميذ استراتيجيات الفهم القرائي المناسبة ليقوموا باستخدامها بشكل مناسب بعد ذلك خلال عمليات القراءة، وبذلك يمكن القول أن فعالية البرنامج العلاجي المستخدم ما زالت مستمرة وفعالة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة كل من: وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة كل من: جوان وليامز (٢٠٠٠) ،جمال سليمان (٢٠٠٦) ، ومها عبدالله (٢٠٠٦)، عادل عبدالله (٢٠١٠)، أحمد البهي (٢٠١٠)، ونهلة السيد (٢٠١٥)، التي هدفت الى تحسين مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية والتي استمر تأثيرها الى ما بعد تطبيق البرنامج.

المراجع

أحمد البهي السيد(٢٠٠٩).أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *مجلة بحوث التربية النوعية*، جامعةالمنصورة، ١٣، ٣- ٤١.

أحمد أحمد عواد (١٩٩٥). مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال (اختبارات ومقاييس). الاسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

إيهاب الببلاوى (٢٠١٤). *غرفة المصادر* .الرياض : دار الزهراء.

جابر عبدالحميد جابر، أحمد خيري كاظم (٢٠٠١). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*.القاهرة: دار النهضة العربية.

جابر عبدالحميد جابر، أحمد خيري كاظم (٢٠٠١). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*.القاهرة: دار النهضة العربية.

جمال مصطفى العيسوي و محمد عبيد الظنحاني (٢٠٠٦). تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة، *دراسات في المناهج وطرق التدريس- مصر*، ١١٤، ١٥٨ – ١٠٧.

راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي (٢٠٠٥). *المهارت القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها* . عمان: دار المسيرة.

ساره فتحي احمد (٢٠١٥). فاعلية برنامج لتنمية بعض مهارات الفهم القرائى الميتامعرفية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم النوعية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٣ (١٦)، ٤٧- ٧٣.

سامي عياد حنا، وحسين جعفر الناصر (١٩٩٣) *كيف أعلم القراءة للمبتدئين*. المنامة: دارالحكمة.

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٧). *فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القراءة*. كلية التربية، جامعة الزقازيق.

عادل عبد الله محمد (٢٠١٠). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*. الرياض، دار الزهراء.

عبد الباسط متولي خضر (٢٠٠٥). *التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي*. الكويت: دار الكتاب الحديث.

عبدالرازق مختار محمود (٢٠١٢). فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، جامعةالإمارات العربية المتحدة ٣١، ٢١٩– ٢٥٨ .

عبد الرحمن سليمان، وإيهاب الببلاوي، وأشرف عبد الحميد(٢٠١٤). *التقييم والتشخيص في التربية الخاصة*، (ط٥). القاهرة : دار الزهراء.

عبدالعزيز السيد الشخص(٢٠٠٦) *قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة*، (ط٤). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد المطلب القريطي(٢٠٠٥). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*، ط٤، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (٢٠٠٣). *الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية والتشخيصية. الاسكندرية*: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠١). *مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٧). *الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٨). صعوبات التعلم. عمان: دار وائل للنشر.

محمد علي كامل (٢٠٠٥). *صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة*. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

محمد عبدالرحيم عدس (٢٠٠٠). صعوبات التعلم. عمان:دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد رجب فضل الله(٢٠٠١). مستوى الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية لمراحل التعليم العام بدولة الامارات (دراسة تحليلية)، *مجلة القراءة والمعرفة*، (٧)، ١٣٥ – ١٣٨.

مصطفى إسماعيل موسى (٢٠٠١). أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية، *بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة* (دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة) المجلدالأول، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ١١–١٣ يوليو ٧٥–١٠٥ .

مهاعبدالله السليمان(٢٠٠١). *أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

نهلة السيد سعيد (٢٠١٥). *أثر استخدام استراتيجيتي التلميحات والتلخيص في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

Burns, P. C., Roe, B. D., & Ross, E. P. (1999). *Teaching reading in today'selementary schools*. Boston: Houghton Mifflin.

Deshler, D., Ellis, E. & Lenz, B. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities: strategies and methods*. Denver co: Love Publishing Campany.

Hallahan, D., Kauffman, J., Lloyd, J., Marteniz, E.,&Weiss, M.(2005). *Learning Disabilities; Foundations, Characteristics, andEffective teaching. 3rd ed.* New York: Allyn & Bacon

Kathy Seacrist(2012). *The effect of collaborative strategic reading for 4th Graders with learning disabilities*. Master of Arts in Special Education . Rowan University.

Kathy Seacrist(2012). *The effect of collaborative strategic reading for 4th Graders with learning disabilities*. Master of Arts in Special Education . Rowan University

Manset-Williamson, G., Dunn, M., Hinshaw, R., Nelson, J. M. (2008). The impact of self- questioning strategy use on the text-reader assisted comprehension of students with reading disabilities. *International Journal of Special Education*,23(1), 123-135.

Meneghetti, C., Carretti, B. & De Beni, R. (2006). Components of reading comprehension and scholastic achievement. *Learning and Individual Differences*, 16, 291-301.

Swanson , Lee. , Sâez , Leilani. , & Gerber, Michael (2004).Do phonological and executive processes in English learners for reading disabilities in grade 1 predict performance in grade.

Turkington, Carol & Harris, Josef (2006). *The encyclopedia of learning disabilities (2nd ed.)*.New York: Facts on File.

Voughn,S & Edmonds MS,(2009). A Synthesis of Reading Interventions and Effects on Reading Comprehension Outcomes for Older Struggling Readers. *Rev Educ Res*. 2009 Mar 1;79(1):262-300.

Williams, J. P. (2003). Teaching text structure to improve reading comprehension. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Eds.)*Handbook of learning disabilities*(pp. 293-305). New York: Guilford Press.

Abstract

This study aims to measure the effectiveness of using remedial education program to improving reading comprehension skills among students with learning disabilities in the primary stage. The researcher selected the experimental method was used by dividing the sample into two groups, one experimental and the other controlling. The study sample consisted of 30 students with learning disabilities who had difficulty in reading comprehension in the fourth grade. They were divided into two groups, one experimental and the other group as control. Their ages were between 9 and 10 years old. The study tools contain: Stanford Bennee Scale for Children 's Intelligence (Photo 5): Translation and Localization of (Safwat Faraj, 2010), Diagnostic Assessment Scale for Reading Difficulties: (Prepared by: Fathi Al – Zayat, 2007), Reading comprehension test, prepared by (Nahla Sayed Said), Socioeconomic Level Scale (Prepared by: Abdalaziz Al-Shaghs, 2006), the remedial program (researcher preparation). The study found: There are statistically significant differences between the tribal measurement and the post-measurement of the experimental group in the average dimensions of the reading comprehension and the total score in favor of the post-measurement, There are statistically significant differences between the control group and the experimental group in the average distance measurement of the reading comprehension and the total score for the experimental group, There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the post-measurement and follow-up on the scale of reading comprehension skills and the total score