جامعة المنصورة
كلية التربية

فعالية برنامج تدريبي لتحسين الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة

إعداد

ولاء محمد عبد الفتاح محمد

إشراف

أ.د/محمود مندوه محمد سالم
أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة
ووكيل الكلية لخدمه المجتمع وتنمية البيئة
كلية التربية – جامعة المنصورة

أ.د/ محمد السيد متولى الزينى
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
مدير مركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
كلية التربية – جامعة المنصورة

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة
العدد ١١٦ – أكتوبر ٢٠٢١

فعالية برنامج تدريبي لتحسين الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة

ولاء محمد عبد الفتاح محمد

مقدمة:

يتسم النظام التعليمي في الوقت الراهن بالزيادة المستمرة في أعداد التلاميذ، الأمر الذي يؤدي إلى الاتساع في الفروق الفردية، وقد أصبحت الفصول الدراسية خاصة في المرحلة الابتدائية تضم تلاميذاً يتفاوتون في قدراتهم على التعلم، فمنهم الفائقون ومنهم العاديون، ومنهم ذوو صعوبات التعلم، لذا كان من الضروري توفير بيئة تعليمية مناسبة لهؤلاء التلاميذ بفئاتهم المختلفة، باعتبار أن المرحلة التعليم الابتدائية هي الركيزة واللبنة الأساسية للمراحل التعليمية اللاحقة.

وإذا حدث اضطراب لغوي فإنه يمثل قصورًا في استخدام اللغة وتوظيفها، وإعاقة للنمو اللغوي السليم، ويظهر القصور اللغوي حينما يُظهر التلاميذ قصوراً في القدرات اللغوية المتوقعة منهم مقارنة بأقرانهم، مع الأخذ في الاعتبار عدم وجود إعاقة سمعية أو خلل عصبي، وعدم وجود اضطرابات انفعالية وذهنية. (سيد صميدة، ٢٠١٤، ١٩١)

وتعد صعوبات التعلم أحد المشكلات التعليمية التي يعاني منها الكثير من التلاميذ، ومن ملامح خطورة هذه المشكلة أنها تنتشر لدى قطاع عريض من التلاميذ ولها تأثيرات سلبية عميقة على الجوانب الانفعالية والدافعية من شخصية التلميذ والتي تلعب دوراً حاسماً في أدائه المدرسي وهذه الصعوبات تشعره بالإحباط والتوتر والقلق، والانسحاب والعدوانية والاعتمادية وعدم الثقة بالنفس نظراً لعجزه عن مسايرة زملائه ومجاراتهم في الدراسة وفشله في تحسين معدل تحصيله الدراسي مما يؤدي إلى التسرب من التعليم أو هجر المدرسة. (عبد المطلب أمين، ٢٠١٥، ٤١٠)

ويرجع الاهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية، إلى ما كان يلاحظه المربون من وجود أعداد من التلاميذ الذين يلتحقون بالتعليم؛ لكنهم لا يلبثون أن يتخلفوا عن أقرانهم في تعلم المهارات اللغوية التي تطرحها برامج ومناهج التعليم، دون أن تظهر عليهم مؤشرات تدل على اختلال حسي أو جسماني أو عقلي، فهم في الغالب يتمتعون بذكاء عادي أو يزيد على العادي في بعض الأحيان. (جمال الخطيب وآخرون، ٢٠١٧، ٥٥)

وصعوبات القراءة من أهم المشكلات التعليمية التي تناولها الباحثون بعديد من الدراسات والبحوث نظرا لحجم شيوعها ونظرا لما تشكله من عائق كبير يحول دون التحصيل والنجاح الدراسي، وقد تزايدت البحوث النظرية والميدانية التي تناولت فئة ذوي صعوبات القراءة بالدراسة بهدف تطوير الأساليب المناسبة والكفيلة بمعالجة هذه الصعوبات والتخفيف من حدة تأثيراتها السلبية على مستوى المتعلم في الفصل الدراسي ، ومن تلك الدراسات والبحوث دراسة: Swanson, L ؛٢٠٠٩ ، عبد الفتاح مطر ؛ Jenkins, T .2006 ؛ Torgesen, J) .2000.55 & O'Connor, R. 2009 ؛ خلود راشد ، ٢٠٠٩؛ أميمة الصادق ، ٢٠١٠؛ مروة عبد الله ، ٢٠١١؛ دعاء خطاب ، ٢٠١١؛ محمود سليمان ، ٢٠١٢؛ محمد الزيني ، ٢٠١٣؛ أحمد إبراهيم، وعبد الرازق مختار ، صابر علام ، ٢٠١٤؛ تهاني صبري ، ٢٠١٤؛ نعيمة مزرارة ، ٢٠١٥؛ جمال عنب ، ٢٠١٥؛11 .Learner, J. 2015 ؛ سلفيا سالم ، ٢٠١٦؛ هناء عباس ، ٢٠١٧؛ فيوليت فؤاد ، ٢٠١٧؛ Narr, R. 2017؛ إيمان عبد الحميد ، ٢٠٢٠)

وعلى الرغم من الأهمية الكبرى للقراءة في المرحلة الابتدائية إلا أن الواقع التعليمي يؤكد وجود ضعف كبير في القدرات القرائية لدى تلاميذ تلك المرحلة، وهذا يعني أن درس القراءة في المرحلة الابتدائية لم يبلغ المستوى الحرفي من مستويات الفهم القرائي. (سعد عبد الرحمن، إيمان زكي ،٢٠٢٠، ١١٨)

وإذا كان هناك ضرورة لتحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ من غير ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، فإن فئة في أمس الحاجة إلى تحسين الفهم القرائي وخاصة في تحديد المعنى المناسب، وتحديد المترادفات، والأضداد، والمعنى المشترك، والفكرة العامة، والأفكار الفرعية، وإدراك الترتيب المكاني والزماني، واستنتاج العلاقات بين الأفكار، وفهم ما بين السطور وما ورائها، وتحديد أهداف الكاتب ومقاصده، والاتجاهات والقيم الواردة، والأفكار الضمنية في النصّ.

مما سبق ترى الباحثة أن الفهم القرائي هو العملية الكبرى التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى، فالفهم هو ذروة مهارات القراءة وأساس عمليات القراءة جميعها فالانطلاق والبطء في القراءة يتوقف على فهم القارئ لما يقرأ، بل إن الفهم عامل أساسي في السيطرة على محاور اللغة كلها ؛ حيث يعد الفهم القرائي من أهم المهارات التي يجب التركيز عليها لاكتساب التلاميذ مهارات القراءة، فتعليم القراءة هدف في كل المراحل والمستويات، والقراءة الحقيقة هي القراءة المقترنة بفهم المادة المقروءة، والفهم القرائي هو العملية الكبرى التي تتمحور حولها كل

العمليات الأخرى، فالفهم ذروة مهارات القراءة وأساس جميع عملياتها، وأن فهم المادة المقروءة عامل أساسي في التحصيل الأكاديمي.

مشكلة الدراسة:

يعد الفهم القرائي عملية معقدة تعتمد على الإدراك العقلي للمتعلم، وما يتملكه من قدرات ومهارات ضرورية لعملية القراءة، وتفاعل بين المتعلم والنص، وتنوع استنتاجات النص المختلفة لكل متعلم، وذلك طبقاً لخلفيته السابقة بالموضوع المقروء، ودلالاته اللغوية، والقدرة على التحليل والاستنتاج، والتفكير المنطقي، وكذلك دافعية المتعلم نحو القراءة.

وعلى الرغم من أهمية الفهم القرائي في كونه عملية عقلية تتطلب توافر مهارات لازمة لربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة، وما يؤديه من دور مهم أثناء فهم النصوص المقروءة، مثل الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى؛ حيث يخزن القارئ المعلومات الجديدة ويعالجها في الذاكرة العاملة، ويقوم ببناء وتكوين تمثيلات عقلية مترابطة ومتصلة بمعرفته السابقة عن النص المقروء، فإن الواقع يؤكد أن هناك مشكلة في افتقار التلاميذ إلى التمكن من مهارات الفهم القرائي في المراحل الأولى من التعليم. (آمال الناجى، ٢٠١٩، ٤٩)

هذا إلى جانب ضرورة الاهتمام بفئة ذوي صعوبات القراءة؛ لأنهم في أمس الحاجة إلى تحسين الفهم القرائي لديهم وخاصة فيما يتعلق بتحديد دلالة الكلمة، وإدراك الأفكار الأساسية (سحر الشوربجي، وأمل الكومي،٢٠١٥، ١١٥) هذا إلى جانب إتاحة الفرصة لتلك الفئة للتفاعل مع الآخرين فى البيئة الاجتماعية بطريقة تعد مقبولة اجتماعيًا، ويمكن من خلالها أن يكتسبوا ومن يتعاملون معه كثير من الفوائد ومن أمثلتها: مهارات التحدث بلباقة مع الغير، وحسن الاستماع لهم ومساعدة ومشاركة الآخرين فى إنجاز الأعمال، والإفصاح عن مشاعرهم. (Snow, C. E., M. S. Burns, and P. Griffin. 1998.39؛ خالد فاروق ،٢٠٠٢؛ Ehnis, 2003 ؛ Bryant, 2008.؛ حفصة الفارسي ،٢٠١٧).

وأوصت العديد من البحوث والدراسات السابقة بضرورة الاهتمام بتلك الفئة من ذوي صعوبات القراءة منها دراسة (صلاح عميرة ،٢٠٠٢؛ مروة عبد الله ،٢٠١١؛ مسعد الرفاعي ،٢٠١١؛ نعيمة مزرارة ،٢٠١٥؛ صبري الرشيدي ،٢٠١٥؛ منصوري مصطفى، ٢٠١٨؛ محمود عبد الغفار ،٢٠١٨؛ عبير دوردة ،٢٠١٨)

وتصيغ الباحثة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

ما فعالية برنامج تدريبي لتحسين الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة؟ وتتفرع منه التساؤلات التالية:

١- هل توجد فروق داله احصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار الفهم القرائي في القياس البعدي؟

٢- هل توجد فروق داله احصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على اختبار الفهم القرائي في القياسين القبلي والبعدي؟

٣- هل توجد فروق داله احصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على اختبار الفهم القرائي في القياسين البعدي والتتبعي؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف على فعالية البرنامج التدريبي لتحسين الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

٢- التعرف على مدي استمرارية فعالية البرنامج التدريبي لتحسين الفهم القرائي لدي عينة الدراسة.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

أ- الأهمية النظرية:

١- أهمية تناول فئة صعوبات تعلم القراءة بالدراسة.

٢- أهمية تناول الفهم القرائي لدي التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

٣- قد تسهم هذه الدراسة بمعلومات جديدة تساعد في إجرا المزيد من الدراسات التي تتناول نفس الموضوع من زوايا مختلفة.

ب- الأهمية التطبيقية:

١- تسليط الضوء على أهمية اعداد برامج تدريبية لتحسين الفهم القرائي.

٢- تقديم برنامج تدريبي يهدف الي تحسين الفهم القرائي لدي التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القرائي.

المفاهيم الإجرائية للدراسة:

١- البرنامج التدريبي:

تعرف الباحثة البرنامج التدريبي إجرائياً بأنه: تخطيط منظم بشكل علمي وعملي، يقوم على أسس علمية (أهداف إجرائية – وسائل تعليمية وأدوات مستخدمة – إجراءات تطبيق الجلسة التدريبية في مرحلة ما قبل القراءة، ومرحلة القراءة ، وفهم النص ، ومرحلة ما بعد القراءة ، وتقييم الجلسة التدريبية ، وقياس أثر التدريب ، وإغلاق الدرس ، والواجب المنزلي) في محاولة تدريب تلاميذ الصف الخامس من المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة في (٢٠) جلسة تدريبية ؛ حيث يتدرب فيها تلاميذ المجموعة التجريبية مع استغلال القدرات والإمكانات الشخصية على تحسين الفهم القرائي لديهم.

٢- الفهم القرائي:

تعرف الباحثة الفهم القرائي إجرائياً بأنه: عملية عقلية تستدعي القيام بعدد من المهارات مثل: تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية في النص المقروء- التعرف على مفردات جديدة ومفردها وجمعها- وضع عناوين أخرى لبعض النصوص- تحديد الصور الجمالية في النص- التعليق بعبارات صحيحة على الصور والنصوص- التمييز بين الحقيقة والخيال وما ورد ومالم يرد في النص – نقد المادة المقروءة وإبداء الرأي فيها، ويتم قياسها من خلال الدرجة التي حصل عليها التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة العربية في اختبار مهارات الفهم القرائي.

٣- التلاميذ ذوي صعوبات القراءة:

تعرف الباحثة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة إجرائيًا بأنهم: أولئك الأطفال المنتظمون بالصف الخامس من المرحلة الابتدائية، والذين يظهرون تناقض بين التحصيل الفعلي والقدرة العقلية في واحد أو أكثر في كل من المجالين (النمائي-الأكاديمي) وذلك بمستوى ذكاء (٩٠) على الأقل باستخدام أحد مقاييس الذكاء المناسبة لهذه المرحلة العمرية.

محددات الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

١- **محددات بشرية:** التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الإبتدائي.

٢- **محددات مكانية:** تم تطبيق أدوات الدراسة والبرنامج التدريبي بمدرسة إبتدائية حكومية (الخمسة) التابعة لإدارة تمي الامديد بمحافظة الدقهلية.

٣- **محددات زمانية:** طبقت أدوات الدراسة الحالية والبرنامج التدريبي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢١/٢٠٢٢).

أدوات الدراسة:

أولاً: أدوات خاصة باختيار عينة الدراسة:

١- اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن (إعداد / عماد أحمد حسن ٢٠١٦).

٢- مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة (إعداد / عبد العزيز الشخص ٢٠١٣).

٣- بطارية فتحي الزيات لتشخيص صعوبات التعلم العامة.

٤- مقياس تشخيص صعوبات تعلم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية (إعداد/ هاني حنفي العسلي ٢٠١٣)

ثانيا: أدوات خاصة بمقياس متغيرات الدراسة:

١- اختبار الفهم القرائي (إعداد الباحثة).

٢- برنامج تدريبي (إعداد الباحثة).

الإطار النظري:

أولاً: الفهم القرائي.

تتنوع تعريفات الفهم القرائي تنوعاً كبيراً في ضوء الاتجاهات الصادرة عنها، ومنها:

يعرفه حسن شحاته وزينب النجار (٢٠٠٣، ٣٢٣) بأنه: "عملية تفكير متعددة الأبعاد، تقوم على أساس التفاعل بين القارئ والنص والسياق، وهو عملية إستراتيجية، تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب ولذا فهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقات المتبادلة".

ويعرفه رشدي طعيمة، علاء الدين الشعيبي (٢٠٠٦، ٤٦٩) بأنه: " استحضار المعنى المناسب من خلال الربط الصحيح بين الفكرة واللفظ، والمعنى والرمز اعتمادا على السياق الذي ورد فيه الكلام المقروء، مع تنظيم الأفكار وتوظيفها ".

ويعرفه خلف حسن (٢٠٠٧، ٥٦) بأنه: " الحصول على المعنى المصرح به في السطور المكتوبة أو المتضمن فيما بين السطور وفيما وراءها وذلك بعد الانتهاء من قراءتها والتفكير فيها

والتفاعل النشط معها باستخلاص وتلخيص واستنتاج وتطبيق أفكارها، وتقويمها وحل مشكلاتها، وفهم مفرداتها بالتدريب على وتصنيف المفردات واستخدام المعاجم ".

ويعرفه زيدان السرطاوي، وحسن زيتون (٢٠٠٩، ١٩٢) بأنّه:" عملية عقلية ذهنية نشطة، يتداخل فيها عوامل لغوية، ومعرفية، وإدراكية، تهدف إلى فهم المعنى، أو الفكرة، أو المفهوم، أو الرّسالة التي يقصدها ".

ويعرفه حمدي طه (٢٠١٤، ٧٨) بأنه: "عملية بنائية من خلالها يتعلم القارئ استخلاص المعنى من تركيبات الكلمات في السياق، ويستخدم المعلومات الصريحة والضمنية في النص لفهم الرسالة المقصودة من النص".

ويعرفه سالي العدوي (٢٠١٧، ٢٢٦) بأنه: "عملية عقلية يقوم بها القارئ بالانتقال من الفهم السطحي للنص الذي يشمل تعرف الرمز والنطق بالمقروء إلى الفهم العميق للنص الذي يشمل التفسير التحليل والربط والاستنتاج وإصدار الحكم".

ويعد الفهم القرائي هدفاً من الأهداف الأساسية لعملية القراءة التي يجب أن نسعى إلى تحقيقها ويمكن القول إن للفهم القرائي أهمية تظهر في النقاط التالية:

- إن البنية الأساسية التي ينطلق المتعلم من خلالها الى تعلم واستيعاب المواد الدراسية.
- أن يعد همزة وصل بين عمليتي المنطق والنقد لا من فهم الظاهرة في العلم يساعد على تحليلها والتحكم فيها والتنبؤ بنتائجها.
- أن العلاقة وثيقة بين الفهم القرائي ومستويات التفكير العليا.
- إن العديد من صعوبات التحصيل في المواد الدراسية المختلفة مرتبط ارتباطا ايجابيا بالضعف في الفهم القرائي في أن يساعد الطلاب على التعمق في النص المقروء والتوصل إلى علاقات جديدة ومن ثم يكتسب الطلاب الثقة بالنفس. (عبد الفتاح البجة،٢٠٠٣، ٩٦)

وقد ذكر غازي مفلح (٢٠٠٥) أن العلماء صنفوا مهارات الفهم القرائي في مستويات متدرجة، منها تصنيف "كالاهان وكلارك" CLARKET CALLAHAN وفيه صنّفت إلى ثلاثة مستويات هي:

- **الأول:** قراءة ما على السطور، ويقصد به: الفهم اللفظي للكلمات والجمل والتراكيب.
- **الثاني:** قراءة ما بين السطور، ويقصد به: البحث عن الأدلة، وإصدار الأحكام، وتفسير النتائج.

– **الثالث:** قراءة ما وراء السطور، ويقصد به: التوقع واستنتاج التعميمات والتطبيقات التي لم يذكرها الكاتب. (غازي مفلح، ٢٠٠٥، ٢٧٨)

ثانياً: صعوبات التعلم– صعوبات القراءة:

تتحدد فئة ذوي صعوبات التعلم في أكبر مجموعة جزئية من التلاميذ ذوي العجز الخفيف، وهي لا تندرج تحت أي فئة من فئات ذوي الحاجات الخاصة التي ترجع مشكلاتها التعليمية إلى إعاقة حسية أو جسدية، أو عقلية، أو اضطرابات سلوكية، لهذا فمن المهم تعريفهم بدقة، وتحديد خصائصهم؛ حتى يسهل التعامل معهم وعلاجهم.

وظهرت العديد من التعريفات لمصطلح صعوبات التعلم (Learning Disabilities) حسب الميادين والنظريات والاتجاهات، منها تعريفات فسيولوجية وبيولوجية وسيكولوجية وتربوية وأخرى، وبمطالعة الكتابات في تلك المجالات لاحظت الباحثة أن هناك نوعين من التعريفات التي وردت لصعوبات التعلم: تعريفات قدمها العلماء والباحثون، وأخرى قدمتها المؤسسات البحثية المهتمة بالمجال، فمن تعريفات العلماء والباحثين:

يعرفها عبد الكريم رقيعة (٢٠١٧، ٣٩) بأنها: مفهوم يصف مجموعة من الطلاب ذكاؤهم عادي متوسط، أو فوق المتوسط وينخفض مستوى الأداء عن المستوى المتوقع، ولا يعانون من اضطرابات انفعالية، أو إعاقات حسية أو بدنية وغير قادرين على التعلم في الظروف العادية.

ويعرفها محمد أبوبكر (٢٠١٧، ٧١) بأنها: الإعاقات التي تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، وقد تكون صعوبة مرتبطة بالتلميذ نفسه، سواء أكانت اجتماعية أم اقتصادية أم نفسية، وقد تكون مرتبطة بعملية التعلم نفسها من أساليب التدريس، أو شخصية المعلم، أو المناخ السائد داخل المدرسة.

ويعرفها رجب إبراهيم (٢٠١٩، ٦٧) بأنها: مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي، يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط، إلا إنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم، أو التفكير، أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو إجراء العمليات الحسابية، أو المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة، ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوو الإعاقة العقلية، والمضطربون انفعالياً، والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر؛ حيث إن إعاقاتهم قد تكون سبباً مباشراً للصعوبات التي يعانون منها.

وعرفها عمرو رفعت (٢٠٠٦، ٤٩) بأنها: مجموعة من التلاميذ داخل الفصل الدراسي العادي ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ويظهر أثر هذه الصعوبات من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المجالات المختلفة، ولا ترجع هذه الصعوبات إلى وجود إعاقات حسية، أو بدنية، أو الحرمان البيئي، أو نقص الفرص للتعلم.

وتعرفها كريمة مزارعة (٢٠١٩، ٧٣) بأنها: اضطراب في العمليات العقلية، أو النفسية التي تشمل الانتباه، والإدراك، وتكوين المفهوم، والتذكر، وحل المشكلات ويظهر صداه في عدم القدرة على القراءة، والكتابة، والحساب، وما يترتب عليه سواء في المدرسة أساساً، أو فيما بعد من قصور تعلم المواد الدراسية المختلفة.

وتعرفها هيام العليوى (٢٠١٩، ٥٠) بأنها: العقبات والعراقيل التي تواجه التلميذ في أثناء تحصيله الدراسي وتعيق تعلمه وتحول بينه وبين تحقيق المستوى المطلوب أو المتوقع وتكون خارجية مرتبطة بالبيئة، أو الأسرة.

يتضح للباحثة أن هناك اتفاقاً بين معظم التعريفات يتمثل فيما يلي:

- أن ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بذكاء عادي متوسط أو فوق المتوسط.
- أن مشكلات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة تعد إحدى المشكلات الرئيسة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- مجتمع ذوي صعوبات التعلم ليس مجموعة متجانسة سواء من حيث طبيعة الصعوبة أو مظاهرها التي تتبدى منها.
- يستبعد من فئة صعوبات التعلم الأفراد ذوو مشكلات أخرى تنشأ نتيجة الإعاقة العقلية والحسية سواء كانت سمعية، أم بصرية، أو الاضطرابات السلوكية أيضاً واستبعاد حالات المشكلات الناتجة عن المؤثرات البيئية كالحرمان الثقافي أو الحرمان الاقتصادي، أو الحرمان التعليمي.
- توجد فوارق بين هؤلاء التلاميذ في قدرتهم العقلية ومستوى تحصيلهم للمواد الأكاديمية.

ومن أسباب صعوبات التعلم:

- الاضطراب النفسي.
- التعثر في الدراسة والإخفاق في التعليم.
- القلق وما ينتاب الفرد من نوبات القلق الشديد أثناء الدرس.

- نقص الخبرات الثقافية والتعليمية المبكرة، التي تزيد في نموهم الاجتماعي والعقلي.
- الخوف والفزع اللذان يؤثران تأثيراً مباشراً على قدرة الفرد على التعلم، والتحصيل والتقدم الدراسي.(Ramus, F., 2003. 301 ؛ علي شعيب (٢٠٠٥، ٧٤؛ Seveenson, K.&Jacobson, C. 2006.20)

ويشير (Carts, H., Hogan, T., AdIof , S. & Barth, A .2003 ؛ "Scheltinga F'; Vanderlei, A & Snuiksma, C .2010. 212 ؛ هالة السعدني ،٢٠١٩، ٨٢) إلى أن لصعوبات القراءة أسباباً منها:

- **العارض البسيط** والتي تزول بزوال مسبباتها.
- **البليغ المستديم**، وله أثاره المستديمة كما لو كانت ناجمة عن إصابة عضوية في الدماغ، أو في الجهاز العصبي مثلا أو كانت خللاً وظيفياً أفقد هذه الأجهزة القدرة على القيام بوظيفتها بشكل طبيعي.

كما يرى (Leach, J., Scarborough, H. & Rescorla, L. 2003. 224 ؛ محمد كامل ٢٠٠٦، ١٧؛ James, D .2009. 335) أن هناك أسباب ترجع إلى عوامل وراثية تكوينية، وذلك بانخفاض قدرة الطالب على التعلم نتيجة لضعف عام في قدرته الذهنية، وإمكانياته اللغوية كالقدرة على الكلام والحركة والإدراك.

ثالثاً: البرنامج التدريبي:

اختلف المتخصصون والباحثون في وضع تعريفات محددة للتدريب تعكس فيها وجهات نظر متعددة كل حسب تصوره وتكاد في مجملها والهدف منها تؤدي إلى معنى واحداً وان اختلفت الزوايا التي تنظر إليه. ومن تلك التعريفات:

ويعرفه عبد الرحمن توفيق (٢٠٢٠، ٧٦) بأنه: إكساب الأفراد المعلومات والمعارف وأساليب الأداء الأمثل، وصقل المهارات والقدرات التي يتمتعون بها وتمكنهم من استثمار الطاقات التي يختزنونها، وتعديل السلوك وتطوير أساليب الأداء التي تصدر عنهم.

ويقدم الماحي عمر (٢٠١٣، ١٢٧) عدة تعريفات للتدريب تركز في مجملها على اكتساب معارف ومهارات جديدة من اجل إحداث التغيير في سلوك الفرد وتحسين أداؤه حيث يرى أن التدريب هو:

– العملية المنظمة التي يتم من خلالها تغيير سلوكيات ومشاعر الأفراد من أجل زيادة وتحسين

فعاليتهم وأدائهم.

- العملية المنظمة التي يتم من خلالها تغيير السلوكيات والمعارف والدافعية من اجل تحسين عملية التوافق بين خصائص وقدرات الفرد، وبين متطلباته.
- نشاط مخطط ومنظم ومراقب يتم تصميمه من أجل زيادة وتحسين الأداء.
- الإجراء المنظم الذي يستطيع من خلاله الأفراد اكتساب مهارة أو معرفة جديدة.

وتجدر الإشارة إلى التفريق بين التدريب والتعليم؛ حيث إن التعليم يتناول زيادة المعرفة الإنسانية في شتى الحقول ويتم عادة من خلال البرامج الدراسية الطويلة الأجل بالمدرسة والمعاهد والجامعات بينما يكتسب التدريب طابع البرنامج المنظم، الهادف، الذي تتعدد أنواعه وطرقه وهو بجانب التعليم يؤدي دوراً أساسيا في تنمية المجتمعات.

كما أشار نادية شريف (٢٠١٤، ٦٦) أن البرنامج التدريبي المُلائم للطفل يتوقف على عدة أمور من أهمها:

١- التشخيصُ والتقييم الشامل لحالة الطفل.

٢- تحديدُ الاحتياجات التربوية والتعليمية، وتحديدُ الأهداف الإجرائية الملائمة.

٣- تقييم البرنامج والبدائل المُتوافرة في نطاق البيئة المحلية والقريبة بالنسبة للطفل.

٤- اختيار البرنامج المُناسب للطفل، وتحقيق أقصى درجة من النمو التعليمي والنفسي والاجتماعي في إطار الأهداف المُراد تحقيقها.

ويُقصد بمفهوم البرنامج التدريبي من وجهة نظر (سماح نور، ٢٠١٢، ٧١) أنه مجموع الأنشطة والألعاب والمُمارسات العملية التي يقوم بها الطفل تحت إشراف وتوجيه من جانب المُشرفة التي تعمل على تزويده بالخبرات والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات التي من شأنها تدريبه على أساليب التفكير السليم وحل المُشكلات والتي ترغبه في البحث والاستكشاف، وقد يكون هذا البرنامج يوميًا أو أسبوعيًا أو شهريًا.

كما أشار محمد شوقي (٢٠٢٠، ٥٨) إلى أنه يجب أن نراعي المبادئ التالية عند تصميم برامج لذوي صعوبات القراءة، وذلك بالتركيز على مهارات أساسية للمعرفة، الاستماع والتحدث والقراءة، الكتابة، وتحسين المنهج، المعلومات العامة المُتعلقة بخصائص البيئة المُحيطة بالطفل، لمساعدته على التكيف مع ما يحدث من حوله.

وأشار (خالد سليمان،٢٠١٢، ١١٣-١١٤) إلى أن العملية التدريبية تتكون من المتدرب، والمدرب المادة التدريبية، والأسلوب التدريبي:

١- **المتدرب:** هو جوهر العملية التدريبية وأساس نجاحها لهذا فإن تحقيق الاستفادة من البرامج التدريبية يعتمد في الدرجة الأولى على توفير العديد من الأمور، كملاءمة البرامج التدريبية للاحتياجات الحالية والمستقبلية.

٢- **المدرب:** التدريب المتميز لا يمكن الحصول عليه إلا من خلال خبراء ومدربين لديهم الخبرة العملية الطويلة في مجال التدريب.

٣- **المادة التدريبية:** وهي المعلومات والمعارف والمهارات المناسبة لكل حلقة أو برنامج تدريبي، وذلك بما يتلاءم ويتطابق مع التطورات الحديثة في مجال البرنامج التدريبي.

٤- **الأسلوب التدريبي:** إن التركيز على مداخل وأساليب التعلم ذات الطابع التطبيقي يضمن المشاركة والتفاعل من قبل المتدربين، ويصقل مهاراتهم، ويرفع قدراتهم.

وتعتبر عملية التدريب على المهارات طريقة علاجية تعتمد على مجموعة من الاستراتيجيات الرئيسة في بنائها، ومن هذه الاستراتيجيات ما يأتي:

أ- ان يكون التدريب له درجة احتمالية عالية في النجاح.

ب- ان يكون التدريب واقعياً، حتى يكون من السهل نقله إلى المواقف الحياتية.

ج- ان تتسم استراتيجية التدريب بالمرونة.

د- توسيع التدريب بهدف جعل الأداءات الجديدة مألوفة.

هـ- تحديد الواجب البيتي حتى يسمح للمتدرب بتطبيق ما تدرب عليه.

و- مشاركة الآخرين ممن حوله في البيئة لمساعدته على إحراز التقدم.

ز- تطوير مهارة الادارة الذاتية للمتدرب بهدف المحافظة على المهارات الجديدة.

ح- اعداد جلسات لمتابعة التقدم لدى المتدرب وتزويده بكل ما يحتاجه من تدريبات إضافية. (إخلاص زكي، ٢٠١٤، ١١٦)

يعزى استخدام أسلوب التدريب على مهارات الفهم القرائي في البحث الحالي، إلى الاعتبارات الآتية:

أ- ضرورة امتلاك تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات القراءة مهارات أكثر تعقيداً من مرحلة الطفولة وذلك لمواجهتهم مواقف جديدة وصعبة.

ب- امكانية اقامة جلسات التدريب داخل الصف وبتعاون وتنسيق مع الباحثة.

ج- أن هذا الأسلوب غالباً ما يقام في جلسات جماعية، وبما ان الجلسات الجماعية تشجع على التفاعل الاجتماعي بين المسترشدين وعليه فان هذا التفاعل الاجتماعي ضروري للتعامل من أجل كسر الحاجز النفسي ولا سيما مع التلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات القراءة.

د- يعد التدريب على المهارات عملية تعليمية سلوكية تتناول مواضيع اجتماعية مرغوبة بطريقة مشوقة من خلال استخدام استراتيجيات متنوعة تسهل عملية التدريب.

ه- أن التدريب على المهارات قد يعزز كفاءة التلاميذ في امتلاك مهارات أخرى، كالمهارات الدراسية التي تعمل بدورها على تحسين التحصيل الدراسي.

و- أن استخدام التدريب على المهارات لا يترتب عليه كثير من النفقات أو التكاليف الإضافية، وأن تطبيقها يتم على الأغلب بطريقة جماعية.

تبين من العرض السابق أهمية التدريب بصفة خاصة، ودوره في تحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس من المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة.

ولهذا حاول البحث الحالي التركيز على تحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس من المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة، وسوف يتم ذلك باستخدام البرنامج البرنامج التدريبي من إعداد الباحثة.

الدراسات السابقة:

أجرى صالح العنزي(٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي وبعض مهارات التفكير الأساسي والمهارات الاجتماعية عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم القراءة ، وتكونت عينة الدراسة من ٤٠ طفل من ذوي صعوبات التعلم القراءة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ الى ١٢ سنه ولديهم صعوبات التعلم في القراءة و الأداء الاكاديمي بها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فاعليه البرنامج المقترح للتعلم النشط في تنميه مهارات الفهم القرائي وبعض مهارات التفكير الأساسي والمهارات الاجتماعية عند الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة ، كما أشارت النتائج استمرار أثر فاعليه البرنامج المستخدم على الأطفال بعد انتهائها فتره المتابعة.

أجرت عائشة ريحان العازمي (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الفهم القرائي واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي والتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الفهم القراني لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، بلغت

العينة النهائية (٨٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت، وتم بناء اختبار التعرف في القراءة واختبار الفهم القرائي ومقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وبرنامج استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وباستخدام معاملات الارتباط واختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسطات، انتهت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التلاميذ في اختبار الفهم القرائي ودرجاتهم في الاستراتيجيات المعرفية وتنظيم الذات والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل المعالجة ومتوسط أدائها بعد المعالجة في كل من اختباري استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والفهم القرائي لصالح متوسط أداء التطبيق بعد المعالجة، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد المعالجة في كل من اختباري استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية بعد المعالجة، ومتوسطات أدائها تتبعيا.

أجرى محمد سليمان محمد (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى الوقوف على فعالية برنامج في تنمية الوعي الفونولوجي ومفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في المدرسة الابتدائية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذ وتلميذة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، (١٠) مجموعة تجريبية، و(١٠) مجموعة ضابطة، بعد ضبط متغيرات الذكاء، والعمر الزمني، والمستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة. وقد قام الباحث بتطبيق الأدوات التالية: – مقياس ذكاء ستانفورد بينية الصورة الخامسة (ترجمة وتعريب فرج إرنست صفوت، ٢٠١١). – اختبار المسح النيورولوجي (إعداد: مارجريت موتي وآخرون)، (تعريب: مصطفى كامل، ١٩٩٨). – استمارة المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة (إعداد عبد الله راغب شراب، ٢٠١١). – اختبار تشخيص صعوبات القراءة (إعداد أحمد أحمد عواد، ٢٠١١). – اختبار الوعي الفونولوجي (إعداد الباحث). – مقياس مفهوم الذات (إعداد أحمد عبد الرحمن والسيد أبو هاشم، ٢٠٠٢). – برنامج تنمية الوعي الفونولوجي ومفهوم الذات لذوي صعوبات تعلم القراءة بالمدرسة الابتدائية (إعداد الباحث). وقد أكدت نتائج الدراسة الراهنة فعالية البرنامج الذي قام الباحث بإعداده وتطبيقه في تنمية الوعي الفونولوجي ومفهوم الذات عند تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة، ووجود اختلاف في الوعي الفونولوجي ومفهوم الذات بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي، وعدم وجود اختلاف في الوعي الفونولوجي ومفهوم الذات في القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

أجرى خلف الديب عثمان (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الوقوف على سمات وخصائص الدراسات التي حاولت علاج صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية، وتحديد حجم أثر المعالجات التجريبية المستخدمة فيها. ومثلت قاعدة البيانات التي تم جمعها في ضوء محددات قبول واستبعاد تم تحديدها ٥٢ دراسة، تم تحليلها مبدئياً في ضوء استمارة لترميز هذه الدراسات أعدت لهذا الهدف، بعد التأكد من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة. وأوضحت نتائج التحليل المبدئي للدراسات والبحوث عدداً من الخصائص والسمات الوصفية لهذه الدراسات تعلقت بأنواع المعالجات المستخدمة والتي على أساسها صنفت الدراسات لصنفين أحدها استخدم البرامج التعليمية في العلاج، والثانية استخدمت الاستراتيجيات التدريسية. كما وضحت نتائج التحليل البعدي المؤسسة على طريقة Hedges and Olkin القائم على حجم الأثر وحساب التجانس بين الدراسات، أن متوسط حجم الأثر العام لهذه الدراسات جاء كبيرا، كما جاء حجم أثر المعالجات التجريبية المستخدمة في الدراسات والبحوث التي تبنت البرامج التعليمية كبيراً أيضاً، وجاء حجم أثر المعالجات التجريبية المستخدمة في الدراسات التي تبنت الاستراتيجيات التدريسية كبيراً، إلا أن قيم z لحساب الفرق بين حجوم الأثر في صنفي هذه الدراسات كان دالا، وقد رصدت الدراسة وصفياً الفروق بينها وفقا للمعالجة التجريبية المستخدمة.

أجرى محمد عثمان محمد (٢٠٢٠) دراسة هدفت هذه الدراسة التعرف إلى فعالية التدريب باستخدام الاسترخاء الكلامي لتحسين نطق الحروف الهجائية لذوي صعوبات التعلم في مدينة الطائف. واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدارس الدمج في مدينة الطائف الذين تتراوح أعمارهم (٧-١٢) سنة في الصفوف من الصف الثاني إلى الصف السادس، تم توزيعهم إلى مجموعتين بواقع (٢٠) تلميذا في كل مجموعة: المجموعة التجريبية تعرضت للبرنامج التدريبي، والمجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج التدريبي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم برنامج تدريبي وتطبيقه على العينة التجريبية، وإعداد اختبار أدائي لقياس مهارة نطق الحروف الهجائية. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لمتغير المجموعة في كل من مستوى اختبار مهارة نطق الحروف الهجائية بالتسكين واختبار مهارة نطق الحروف الهجائية بالتشكيل واختبار مهارة نطق الحروف الهجائية ككل في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق على متغير العمر في كل من مستوى اختبار مهارة نطق

الحروف الهجائية بالتسكين واختبار مهارة نطق الحروف الهجائية بالتشكيل واختبار مهارة نطق الحروف الهجائية ككل. وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم مجموعة من التوصيات.

أجرى مصباح على موسى (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على استراتيجيات تعليم القراءة المستخدمة في تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم والكشف عن الطرق المتبعة في تعليم القراءة لذوي صعوبات التعلم، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، استخدم الباحث مقياس الاستبيان تعليم القراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، تكون مجتمع البحث من سكان وأيضا معلمو صعوبات التعلم بمدارس منطقة جازان، تم اختيار عينة قوامها ١٠٠ معلما، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS توصلت الدراسة إلي أن الظروف الاقتصادية المحيطة بالطفل من دخل الأسرة المادي وإمكانيتهم لتوفير متطلبات الطفل وقدرتهم على توفير حياة رخية تؤثر تأثيرا كبيرا على مدى قابلية الطفل ذي صعوبات تعلم القراءة على تقبل التعليم وكان ذلك بنسبة ٧٩%. وأن الظروف النفسية المحيطة بالطفل من أسرة ومجتمع وغيرها تؤثر تأثيرا كبيرا على مدى قابلية الطفل ذي صعوبات تعلم القراءة على تقبل التعليم وكان ذلك بنسبة ٨٦%. أن معرفة المعلم التامة والقدرة لإيصال المعلومة ومعرفة الطرق الملائمة للمعلم وقدرته على تحديد مواطن الخلل، والطرق المناسبة لعلاجها له كامل التأثير على رفع قدرة الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة وقدرتهم على التعلم، وكان ذلك بنسبة ٨٣%. وأن جنس الطفل سواء أكان ذكرا أم أنثى ليس له علاقة بمقدرته على تخطي صعوبات تعلم القراءة ويعزى ذلك إلى أن الأطفال سواء أكانوا ذكورا أم إناثا يتعلمون في ظروف مشابهة في مراحلهم الأولية وكان ذلك بنسبة ٩١%.

أجرت شيماء الحاج محمد محمود (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى اختبار فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين المرونة المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بمتوسط عمر (٣، ١١) وانحراف معياري ±٠،٨٧٥ بمدارس التعليم الابتدائي بإدارة سيدي سالم التعليمية بمحافظه كفر الشيخ. وقد قسمت إلى مجموعتين احدهما ضابطة (٢٥) تلميذا والأخرى تجريبية من (٢٥) تلميذا، واستخدمت الباحثة مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً إعداد: حنان عبد الفتاح الملاحة، سعده احمد أبو شقه ومقياس المرونة المعرفية من إعداد الباحثة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التطبيق البعدي

لصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المرونة المعرفية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء عرض وتحليل الدراسات السابقة اتضح للباحثة ما يلي:

- اتفقت نتائج دراسة كلاً من: نورا عيسى المعتوق (٢٠١٨)، محمد عثمان محمد (٢٠٢٠): شيماء الحاج محمد محمود (٢٠٢١) على فاعلية البرامج التدريبية المستخدمة مع ذوي صعوبات التعلم.
- تناولت دراسة محمد عثمان محمد (٢٠٢٠)، وشيماء الحاج محمد محمود (٢٠٢١): فعالية التدريب وتحسن القراءة لدى ذوي صعوبات التعلم.
- اتفقت نتائج دراسة صالح العنزي (٢٠١٥)، على وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تحسين الفهم القرائي.
- أشارت دراسة محمد سليمان محمد (٢٠١٧) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تنمية الوعي والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمدرسة الابتدائية.
- وكذلك أشارت دراسة وفاء محمد عبد الجواد شلبي (٢٠١٦) عدم وجود فروق بين الذكور مرتفعي صعوبات التعلم والإناث مرتفعات صعوبات التعلم في التنمر.
- كشفت دراسة عائشة ريحان العازمي (٢٠١٥) عن طبيعة العلاقة بين الفهم القرائي واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الفهم القراني لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

فروض الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

إجراءات الدراسة:

أ- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذاً في الصف الخامس وتراوحت أعمارهم مابين (١٠-١١) عاماً تم اختيارهم بطريقة قصدية وتم تقسيمهم بطريقة عشوائية كالاتي:

- مجموعة تجريبية: تتكون من (١٥) تلميذاً من الذين يعانون من صعوبات القراءة.
- مجموعة ضابطة: تتكون من (١٥) تلميذاً من الذين يعانون من صعوبات القراءة، وذلك من مدرسة (الخمسة) التابعة لإدارة تمي الامديد التعليمية بمحافظة الدقهلية.

وللتحقق من التكافؤ تم تثبيت المتغيرات الأتية:

١- اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن (إعداد / عماد أحمد حسن ٢٠١٦).
٢- مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة (إعداد / عبد العزيز الشخص ٢٠١٣).
٣- بطارية فتحي الزيات لتشخيص صعوبات التعلم العامة.
٤- مقياس تشخيص صعوبات تعلم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية (إعداد/ هاني حنفي العسلي ٢٠١٣)

للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في أدوات البحث:

قامت الباحثة بتطبيق الأدوات علي تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، وبعد ذلك تم تصحيح الإجابات ورصد الدرجات وللتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة علي اختبار الفهم القرائي.

استخدمت الباحثة اختبار مان ويتنى (*Mann –Whitney U*) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أزواج المجموعات (مجموعتين مستقلتين) التجريبية والضابطة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١) على النحو الآتى:

جدول (١) قيمة z ودلالتها لاختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) للفرق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاحتبار الفهم القرائي.

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الأفكار	ضابطة	١٥	١١,٢٥	١١٢,٥٠	-0.421	0.674
	تجريبية	١٥	٩,٨٥	٩٨,٥٠		غير دالة
المعاني	ضابطة	١٥	٩,٣٥	٩٣,٥٠	-0.809	0.418
	تجريبية	١٥	١١,٥٥	١١٥,٥٠		غير دالة
التحليل	ضابطة	١٥	١٠,٨٠	١٠٨,٠٠	-0.231	0.817
	تجريبية	١٥	٩,٤٥	٩٤,٥٠		غير دالة
المضمون	ضابطة	١٥	١٢,٨٠	١٢٨,٠٠	-1.682	0.093
	تجريبية	١٥	٨,٤٠	٨٤,٠٠		غير دالة
إبداء الرأي	ضابطة	١٥	١١,٠٥	١١٠,٥٠	−١,٦٥٧	٠,٨٧١
	تجريبية	١٥	١٠,٢٥	١٠٢٥٠		غير دالة
الدرجة الكلية للاختبار	ضابطة	15	١١,٢٥	١١٢,٥٠	-0.871	0.568
	تجريبية	١٥	٩,٧٥	٩٧,٥٠		غير دالة

يتضح من جدول (١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى أبعاد اختبار الفهم القرائي وفى الدرجة الكلية للاختبار فى القياس القبلى، حيث جاءت جميع قيم "Z" غير دالة إحصائياً، وهذا ينم عن التكافؤ الموجود بين المجموعتين.

أدوات الدراسة:

١- اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن (إعداد / عماد أحمد حسن ٢٠١٦).

٢- مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة (إعداد / عبد العزيز الشخص ٢٠١٣).

٣- بطارية فتحي الزيات لتشخيص صعوبات التعلم العامة.

٤- مقياس تشخيص صعوبات تعلم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية (إعداد/ هاني حنفي العسلي ٢٠١٣)

٥- اختبار مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ صـــــعوبات تعلم اللغة العربية للصف الخامس من المرحلة الابتدائية (إعداد الباحثة).

٦- مقياس المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ صـــــعوبات تعلم اللغة العربية للصف الخامس من المرحلة الابتدائية (إعداد الباحثة).

٧- برنامج تدريبي لتحسين الفهم القرائي وأثره على بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم اللغة العربية (إعداد الباحثة).

حساب الخصائص السيكومترية لاختبار الفهم القرائي:

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال صدق المحكمين والصدق التلازمي (المرتبط بالمحك)، كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرومباخ وطريقة إعادة التطبيق:

صدق الاختبار:

١- آراء المحكمين:

قامت الباحثة بعرض الاختبار على عدد من المتخصصين بمجال الصحة النفسية وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس بلغ عددهم (٢٠) محكمين بكليات التربية جامعة (طنطا – المنصورة – الزقازيق)، وذلك للتحقق من مدى ملاءمة الاختبار للغرض الذي وضع من أجله، ومدى وضوح المفردات وسلامة صياغتها، ومدى كفاية الأسئلة، ويتضح ذلك من خلال جدول (٨) وذلك على النحو التالي:

جدول (٢) التكرارات والنسب المئوية لاتفاق المحكمين على صلاحية اختبار مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات القراءة

القطعة	السؤال	نسبة الاتفاق %	القطعة	السؤال	نسبة الاتفاق %	القطعة	السؤال	نسبة الاتفاق %
الأولى	١	١٠٠%	الثانية	١٦	٩٠%	الثالثة	٣١	١٠٠%
	٢	٩٠%		١٧	١٠٠%		٣٢	١٠٠%
	٣	٨٠%		١٨	٩٠%		٣٣	١٠٠%
	٤	٩٠%		١٩	٩٠%		٣٤	٨٠%
	٥	١٠٠%		٢٠	٨٠%		٣٥	١٠٠%
	٦	٨٠%		٢١	١٠٠%		٣٦	٨٠%
	٧	٩٠%		٢٢	١٠٠%		٣٧	١٠٠%
	٨	٨٠%		٢٣	١٠٠%		٣٨	٩٠%
	٩	١٠٠%		٢٤	٩٠%		٣٩	٨٠%
	١٠	٨٠%		٢٥	٨٠%		٤٠	١٠٠%
	١١	٩٠%		٢٦	٩٠%		٤١	١٠٠%
	١٢	١٠٠%		٢٧	١٠٠%		٤٢	١٠٠%
	١٣	٩٠%		٢٨	١٠٠%		٤٣	١٠٠%
	١٤	٨٠%		٢٩	٨٠%		٤٤	١٠٠%
	١٥	١٠٠%		٣٠	٩٠%		٤٥	١٠٠%

يتضح من نتائج جدول (٢) أن نسبة الاتفاق على صلاحية عبارات الاختبار تراوحت بين (٨٠– ١٠٠)، وقد اقتصرت الباحثة على المفردات التي بلغت نسبة الاتفاق عليها (٨٠% فأكثر)، ومن ثم فقد أسفر صدق المحكمين عن عدم حذف أي مفردة من مفردات الاختبار

٢– الصدق التلازمي (صدق المحك):

تم إيجاد الصدق التلازمي لاختبار الفهم القرائي (إعداد الباحثة) بحساب معامل الارتباط بين درجات (٣٠) تلميذاً على هذا الاختبار ، ودرجاتهم على اختبار الفهم القرائي اذوي صعوبات التعلم (إعداد: إسراء رمضان)[١] ، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي للباحثة واختبار الفهم القرائي (المحك) (٠,٨٧٥) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) ، وتدل على وجود علاقة قوية بين الاختبارين ، وهذا يدل على قدرة درجات التلاميذ على اختبار الفهم القرائي (إعداد الباحثة) في التنبؤ بالأداء الحالي على محك آخر تستخدم فيه المهارة موضع الاهتمام.

[١] اختبار مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية: إسراء محمد رمضان (٢٠٢١)

مؤشر الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار، وذلك من خلال:

◄ **ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للاختبار:** تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للاختبار، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول (٣):

جدول (٣)

قيم معاملات ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للاختبار

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٨٣٧**	١٩	٠,٨٨٦**	٣١	٠,٧٤١**
٢	٠,٨٥٤**	١٧	٠,٤١٦**	٣٢	٠,٦٩١**
٣	٠,٨٨٥**	١٨	٠,٨٠٩**	٣٣	٠,٤٩٠**
٤	٠,٥٠٣**	١٩	٠,٤٧٣**	٣٤	٠,٧٤١**
٥	٠,٨٦٧**	٢٠	٠,٦٤١**	٣٥	٠,٨٦٧**
٦	٠,٨٦٧**	٢١	٠,٦٤٢**	٣٦	٠,٤٣٥**
٧	٠,٧٦٥**	٢٢	٠,٤٢٥**	٣٧	٠,٥١٥**
٨	٠,٤١٣**	٢٣	٠,٥١١**	٣٨	٠,٥٣٤**
٩	٠,٤٢٥**	٢٤	٠,٦٣٢**	٣٩	٠,٨٨٥**
١٠	٠,٨٠٣**	٢٥	٠,٧٢٩**	٤٠	٠,٤٧٣**
١١	٠,٨٠٧**	٢٦	٠,٦٦٢**	٤١	٠,٤٦١**
١٢	٠,٤٧٣**	٢٧	٠,٥٢٤**	٤٢	٠,٨٠٩**
١٣	٠,٦٤١**	٢٨	٠,٧١٥**	٤٣	٠,٤٩٠**
١٤	٠,٦١٢**	٢٩	٠,٥٨٩**	٤٤	٠,٥٨٩**
١٥	٤٢٥**	٣٠	٠,٥٠٠**	٤٥	٠,٤١٣**

** تعني أن الارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من نتائج جدول (١٠) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة المفردات بالدرجة الكلية للاختبار بين (٠,٤١٣) و (٠,٨٨٥) ويدل ذلك على وجود علاقة جيدة ومهمة وقوية بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار.

ثبات الاختبار:

١- طريقة " ألفا كرونباخ" Alpha - Chornbach:

تم حساب معامل ثبات " ألفا" عند حذف درجة المفردة Deleted ‘s Alpha if lten Cronbach من الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكانت النتائج كما هي مبينة بالجدول الآتي:

جدول (٤)

قيم معاملات ثبات " ألفا كرونباخ " لمفردات اختبار الفهم القرائي بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للاختبار

رقم المفردة	معامل ثبات ألفا عند حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ثبات ألفا عند حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ثبات ألفا عند حذف المفردة	معامل ثبات ألفا للاختبار ككل
١	٠,٨١٩	١٩	٠,٧٤٩	٣١	٠,٦٧٠	٠,٨٣٧
٢	٠,٧٥٦	١٧	٠,٦٢٢	٣٢	٠,٨٥٢	
٣	٠,٧٢٧	١٨	٠,٨٣١	٣٣	٠,٨٥٤	
٤	٠,٨٣٠	١٩	٠,٧٣٤	٣٤	٠,٧٦٧	
٥	٠,٨٣٢	٢٠	٠,٨٣٧	٣٥	٠,٧٣٤	
٦	٠,٨٤٠	٢١	٠,٦٦٧	٣٦	٠,٨٣٢	
٧	٠,٨٣٨	٢٢	٠,٧٠٤	٣٧	٠,٧٤٢	
٨	٠,٨١٦	٢٣	٠,٨٠٣	٣٨	٠,٧٣٦	
٩	٠,٨٣٤	٢٤	٠,٨١٠	٣٩	٠,٨١٨	
١٠	٠,٦٣٦	٢٥	٠,٦١٨	٤٠	٠,٨٣٤	
١١	٠,٧٥٥	٢٦	٠,٨٢٦	٤١	٠,٦٣٦	
١٢	٠,٨٣٣	٢٧	٠,٦٨٨	٤٢	٠,٨٥٢	
١٣	٠,٧١٣	٢٨	٠,٦٧١	٤٣	٠,٨٣٣	
١٤	٠,٧٣٦	٢٩	٠,٧٩٢	٤٤	٠,٧١٦	
١٥	٠,٧٥٦	٣٠	٠,٧٣٠	٤٥	٠,٨٣٦	

يتضح من نتائج جدول (٣) أن قيمة الثبات للاختبار ككل (٠,٨٣٧)، وهي قيم ثبات عالية ومقبولة إحصائياً، كما يتضح أن قيم معاملات الثبات التي يتم الحصول عليها عند حذف أي مفردة من مفردات الاختبار تقل بدرجة بسيطة عن معامل الثبات بالنسبة للاختبار ككل، باستثناء

بعض المفردات؛ حيث أظهرت النتائج أن قيمة الثبات للاختبار ككل تزداد بحذفها ولكنها زيادة طفيفة تتراوح بين (٠,٠٠١) و (٠,٠٠٣)؛ لذا أبقت الباحثة عليها؛ مما يدل على أن جميع مفردات جميع مفردات الاختبار ثابتة.

٢- طريقة " إعادة التطبيق" Reapply:

تم التحقق من ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيقه على عينة تكونت من (٣٠) تلميذاً وتلميذة، وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين (١٥) يوماً، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٩٧٨)؛ مما يدل على وجود علاقة شبه تامة بينهما، وتمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات.

البرنامج التدريبي لتحسين الفهم القرائي:

أهداف البرنامج:

الهدف العام:

يهدف البرنامج إلى تحسين الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة (عينة البحث) ومن خلال الهدف السابق أنبثقت العديد من الأهداف الإجرائية وهي:

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

١- تحديد التلاميذ للأفكار الرئيسية والفرعية في النص المقروء.
٢- تعرف التلاميذ على مفردات جديدة ومفردها وجمعها.
٣- وضع التلاميذ عناوين أخرى لبعض النصوص.
٤- تحديد التلاميذ الصور الجمالية في النص.
٥- تعليق التلاميذ بعبارات صحيحة على الصور والنصوص.
٦- تمييز التلاميذ بين الحقيقة والخيال وما ورد ومالم يرد في النص.
٧- نقد التلاميذ للمادة المقروءة وإبداء الرأي فيها.

وقد استخدمت الباحثة العديد من الفنيات في عملية التدريب منها النمذجة، والمناقشة الحوار، ولعب الأدوار، والتغذية الراجعة، والواجبات المنزلية.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

١- ينص الفرض الأول على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار الفهم القرائي لدى

التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لصالح المجموعة التجريبية، وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني (*Mann-Whitney Test*) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أزواج المجموعات (مجموعتين مستقلتين) التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لاختبار الفهم القرائي، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٢) على النحو الآتى:

جدول (٥) قيمة z ودلالتها لاختبار مان ويتني (*Mann-Whitney Test*) للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار الفهم القرائي

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الأفكار	ضابطة	١٥	15.50	155.00	-3.810	0.01
	تجريبية	١٥	5.50	55.00		
المعاني	ضابطة	١٥	15.50	155.00	-3.805	0.01
	تجريبية	١٥	5.50	55.00		
التحليل	ضابطة	١٥	15.50	155.00	-3.805	0.05
	تجريبية	١٥	5.50	55.00		
المضمون	ضابطة	١٥	15.50	155.00	-3.841	0.01
	تجريبية	١٥	5.50	55.00		
إبداء الرأي	ضابطة	١٥	15.50	155.00	−٣,٨٤١	٠,٠١
	تجريبية	١٥	5.50	55.00		
الدرجة الكلية للاحتبار	ضابطة	15	15.50	155.00	-3.797	0.01
	تجريبية	١٥	5.50	55.00		

يتضح من نتائج جدول (٥) أنه:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى بعد الأفكار كأحد أبعاد اختبار الفهم القرائي فى التطبيق البعدى لصالح (فى اتجاه) تلاميذ المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأقل = ٥,٥)، حيث جاءت قيمة "Z=3.81" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى بعد المعاني كأحد أبعاد اختبار الفهم القرائي فى التطبيق البعدى لصالح (فى اتجاه) تلاميذ المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأقل = ٥,٥)، حيث جاءت قيمة "Z=3.805" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى بعد التحليل كأحد أبعاد اختبار الفهم القرائي فى التطبيق البعدى لصالح (فى اتجاه) تلاميذ المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأقل = ٥,٥)، حيث جاءت قيمة "Z=3.805" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٤- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى بعد المضمون كأحد أبعاد اختبار الفهم القرائي فى التطبيق البعدى لصالح (فى اتجاه) تلاميذ المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأقل = ٥,٥)، حيث جاءت قيمة "Z=3.841" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٥- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى بعد إبداء الرأي كأحد أبعاد اختبار الفهم القرائي فى التطبيق البعدى لصالح (فى اتجاه) تلاميذ المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأقل = ٥,٥)، حيث جاءت قيمة "Z=3.841" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٦- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي فى التطبيق البعدى لصالح (فى اتجاه) تلاميذ المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأقل = ٥,٥)، حيث جاءت قيمة "Z=3.797" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ويتضح من نتائج الفرض الأول تأثير البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة وهذا يدل على أن التدريب علي مهارات الفهم القرائي، يمكن تعلمها والتدرب عليها إذا ماتوفرت الأساليب والطرق المناسبة والجيدة لتعلمها.

ومن المهارات التي تم التدريب عليها:

١- تحديد التلاميذ للأفكار الرئيسية والفرعية في النص المقروء.

٢- تعرف التلاميذ على مفردات جديدة ومفردها وجمعها.

٣- وضع التلاميذ عناوين أخرى لبعض النصوص.

٤- تحديد التلاميذ الصور الجمالية في النص.

٥- تعليق التلاميذ بعبارات صحيحة على الصور والنصوص.

٦- تمييز التلاميذ بين الحقيقة والخيال وما ورد ومالم يرد في النص.

٧- نقد التلاميذ للمادة المقروءة وإبداء الرأي فيها.

يتضح مما سبق أن للبرنامج التدريبي الحالي أثر في تحسين الفهم القرائي لدي أفراد المجموعة التجريبيه من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وأصبحوا أكثر قدرة على الفهم القرائي، مقارنة بأفراد المجموعة التجريبية التي لم تتعرض لأي نوع من أنواع المعالجة.

- اتفقت دراسة نورا عيسى المعتوق (٢٠١٨)، محمد عثمان محمد (٢٠٢٠): شيماء الحاج محمد محمود (٢٠٢١) على فاعلية البرامج التدريبية المستخدمة مع ذوي صعوبات القراءة.

٢- ينص الفرض الثانى على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة لصالح القياس البعدي، وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون لإشارة الرتب (*Wilcoxon signed-rank test*) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أزواج المجموعات (مجموعتين مرتبطتين) التجريبية قبلى وبعدى على اختبار الفهم القرائي، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٦) على النحو الآتى:

جدول (٦) قيم z ودلالتها الإحصائية لاختبار ويلككسون لإشارات الرتب (*Wilcoxon Signed Ranks Test*) للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار لاختبار الفهم القرائي ككل وأبعاده الفرعية.

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الأفكار	السالبة	15	5.50	55.00	-2.820	0.01
	الموجبة	0	0.00	0.00		
	المتعادلة	0				
	الكلى	15				
	السالبة	15	5.50	55.00	-2.812	0.01
	الموجبة	0	0.00	0.00		
	المتعادلة	0				
	الكلى	15				
المعاني التحليل	السالبة	15	5.50	55.00	-2.840	0.01
	الموجبة	0	0.00	0.00		
	المتعادلة	0				
	الكلى	15				
المضمون	السالبة	15	5.50	55.00	٢,٨٤٠-	٠,٠١
	الموجبة	0	0.00	0.00		
	المتعادلة	0				
	الكلى	15				
إبداء الرأي	السالبة	15	5.50	55.00	-2.844	0.01
	الموجبة	0	0.00	0.00		
	المتعادلة	0				
	الكلى	15				
الدرجة الكلية للاختبار	السالبة	15	5.50	55.00	-2.810	0.01
	الموجبة	0	0.00	0.00		
	المتعادلة	0				
	الكلى	15				

يتضح من نتائج جدول (٦) أنه:

١- لا توجد هناك أى حالات موجبة بعد الترتيب فى مقابل ١٥ حالات سالبة فى بعد الأفكار، وهذا بدوره يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى فى بعد الأفكار ؛ وذلك لصالح (فى اتجاه) التطبيق البعدى(حيث كان متوسط رتب الحالات الإيجابية = صفر، بينما كان متوسط رتب الحالات السلبية = ٥,٥)؛ حيث جاءت قيمة "Z= 2.820" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة

(٠,٠١)، مما يشير للتأثير الإيجابى للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية فى تحسين بعد الأفكار لدى عينة الدراسة.

٢- لا توجد هناك أى حالات موجبة بعد الترتيب فى مقابل ١٥ حالات سالبة فى بعد المعاني ، وهذا بدوره يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى فى بعد المعاني ؛ وذلك لصالح (فى اتجاه) التطبيق البعدى(حيث كان متوسط رتب الحالات الإيجابية = صفر، بينما كان متوسط رتب الحالات السلبية = ٥,٥)؛ حيث جاءت قيمة "Z= 2.812" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير للتأثير الإيجابى للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية فى تحسين بعد المعاني لدى عينة الدراسة.

٣- لا توجد هناك أى حالات موجبة بعد الترتيب فى مقابل ١٥ حالات سالبة فى بعد التحليل، وهذا بدوره يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى فى بعد التحليل ؛ وذلك لصالح (فى اتجاه) التطبيق البعدى(حيث كان متوسط رتب الحالات الإيجابية = صفر، بينما كان متوسط رتب الحالات السلبية = ٥,٥)؛ حيث جاءت قيمة "Z= 2.840" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير للتأثير الإيجابى للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية فى تحسين بعد التحليل لدى عينة الدراسة.

٤- لا توجد هناك أى حالات موجبة بعد الترتيب فى مقابل ١٥ حالات سالبة فى بعد المضمون ، وهذا بدوره يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى فى بعد المضمون ؛ وذلك لصالح (فى اتجاه) التطبيق البعدى(حيث كان متوسط رتب الحالات الإيجابية = صفر، بينما كان متوسط رتب الحالات السلبية = ٥,٥)؛ حيث جاءت قيمة "Z= 2.844" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير للتأثير الإيجابى للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية فى تحسين بعد المضمون لدى عينة الدراسة.

٥- لا توجد هناك أى حالات موجبة بعد الترتيب فى مقابل ١٥ حالات سالبة فى بعد إبداء الرأي ، وهذا بدوره يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى فى بعد إبداء الرأي ؛ وذلك لصالح (فى اتجاه) التطبيق البعدى(حيث كان متوسط رتب الحالات الإيجابية = صفر، بينما كان متوسط رتب الحالات السلبية = ٥,٥)؛ حيث جاءت قيمة "Z= 2.844" دالة إحصائياً عند

مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير للتأثير الإيجابى للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية فى تحسين بعد إبداء الرأي لدى عينة الدراسة.

٦- لا توجد هناك أى حالات موجبة بعد الترتيب فى مقابل ١٥ حالات سالبة فى الدرجة الكلية لمقياس التنمر، وهذا بدوره يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى فى الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي؛ وذلك لصالح (فى اتجاه) التطبيق البعدى(حيث كان متوسط رتب الحالات الإيجابية = صفر، بينما كان متوسط رتب الحالات السلبية = ٥,٥)؛ حيث جاءت قيمة "Z= 2.810" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير للتأثير الإيجابى للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية فى تحسين الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي لدى عينة الدراسة.

وهذا يشير التحسن في الفهم القرائي (الأبعاد والدرجة الكلية) لدي التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي بعد مرورهم بالبرنامج التدريبي بالمقارنه بالقياس القبلي، وذلك من خلال التحسن الذي لوحظ بدلالة واضحة بعد إجراء القياس البعدي علي أفراد المجموعة التجريبية، مما يشير إلى تحسن الفهم القرائي لدي التلاميذ ذوي صعوبات القراءة باستخدام البرنامج التدريبي وما تم توظيفة من أساليب وفنيات واستيراتيجيات أثناء تنفيذ البرنامج كالمناقشة والحوار والتغذية الراجعة والتعزيز وغيرها.

كما يعزو السبب في أثر البرنامج التدريبي الي توفير المناخ الذي يسوده الحب والمودة والتعاون والمشاركة وحرية التعبير عن الرأي والمشاعر دون خوف وهذا تم من خلال اتفاق الباحثة مع التلاميذ في بداية جلسات البرنامج علي التعاون والمشاركة والتعبير عن الرأي دون خوف وان نحترم آراء الآخرين وعدم السخرية والأستهزاء بآراء الآخرين، ولاحظت الباحثة أثناء تنفيذ الجلسات تحسن سلوك المجمعة التجريبية والتزامهم بالتعليمات والقواعد التي تم الاتفاق عليها في بداية تطبيق البرنامج التدريبي.

٣- ينص الفرض الثالث على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التنمر لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة، وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون لإشارة الرتب (*Wilcoxon signed-rank test*) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أزواج المجموعات (مجموعتين مرتبطتين) التجريبية بعدى وتتبعى على اختبار الفهم القرائي، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٤) على النحو الآتى:

جدول (٨) قيم z ودلالتها الإحصائية لاختبار ويلككسون لإشارات الرتب (*Wilcoxon Signed Ranks Test*) للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعى لاختبار لاختبار الفهم القرائي ككل وأبعاده الفرعية

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الأفكار	السالبة	0	0.00	0.00	-1.342	0.180 غير دالة
	الموجبة	2	1.50	3.00		
	المتعادلة	13				
	الكلى	15				
المعاني	السالبة	0	0.00	0.00	-1.342	0.180 غير دالة
	الموجبة	2	1.50	3.00		
	المتعادلة	13				
	الكلى	15				
التحليل	السالبة	0	0.00	0.00	-1.342	0.180 غير دالة
	الموجبة	2	1.50	3.00		
	المتعادلة	13				
	الكلى	15				
المضمون	السالبة	0	0.00	0.00	-1.342	٠,١٨٠ غير دالة
	الموجبة	2	1.50	3.00		
	المتعادلة	13				
	الكلى	15				
إبداء الرأي	السالبة	0	0.00	0.00	-1.633	0.102 غير دالة
	الموجبة	3	2.00	6.00		
	المتعادلة	12				
	الكلى	15				
الدرجة الكلية للاختبار	السالبة	0	0.00	0.00	-1.890	0.059 غير دالة
	الموجبة	4	2.50	10.00		
	المتعادلة	11				
	الكلى	15				

يتضح من نتائج جدول (٨) أنه:

١- توجد هناك ٢ حالة موجبة بعد الترتيب فى مقابل ١٣ حالات متعادلة فى بعد الأفكار، وهذا بدوره يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى فى بعد الأفكار؛ حيث جاءت قيمة "Z = ١,٣٤٢" وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٢- توجد هناك ٢ حالة موجبة بعد الترتيب فى مقابل ١٣ حالات متعادلة فى بعد المعاني، وهذا بدوره يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى فى بعد المعاني؛ حيث جاءت قيمة "Z = ١,٣٤٢" وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٣- توجد هناك ٢ حالة موجبة بعد الترتيب فى مقابل ١٣ حالات متعادلة فى بعد المضمون، وهذا بدوره يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى فى بعد المضمون؛ حيث جاءت قيمة "Z = ١,٣٤٢" وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٤- توجد هناك 2 حالة موجبة بعد الترتيب فى مقابل ١٣ حالات متعادلة فى بعد التحليل، وهذا بدوره يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى فى بعد التحليل؛ حيث جاءت قيمة "Z = ١,٦٣٣" وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٥- توجد هناك ٣ حالة موجبة بعد الترتيب فى مقابل ١٢ حالات متعادلة فى بعد إبداء الرأي، وهذا بدوره يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى فى بعد إبداء الرأي؛ حيث جاءت قيمة "Z = 1.633" وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٦- توجد هناك ٤ حالات موجبة بعد الترتيب فى مقابل ١١ حالات متعادلة فى الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي، وهذا بدوره يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى فى الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي؛ حيث جاءت قيمة "Z = ١,٨٩" وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

ويعني ذلك أثر البرنامج استمر بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج بشهر، لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي وهذا يشر الي أثر البرنامج الذي بقي مستمراً بعد توقف البرنامج بشهر.

يشير نتائج الفرض الثالث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي اختبار الفهم القرائي ، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء البرنامج التدريبي الحالي حيث قامت الباحثة بتدريب التلاميذ علي مهارات الفهم القرائي بهدف تحسين تلك المهارات من خلال تطبيق البرنامج التدريبي علي أفراد المجموعة التجريبية (القياس البعدي) وإعادة تطبيقة مرة أخري علي نفس المجموعة (القياس التتبعي) بعد شهر من تطبيق القياس البعدي وتوصلت الي عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعي علي اختبار الفهم القرائي (الأبعاد والدرجة الكلية) وبالتالي استمرار أثر البرنامج التدريبي الحالي في تحسين الفهم القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد شهر من تطبيق جلساته.

ويمكن تفسير بقاء أثر البرنامج التدريبي بسبب طبيعة بعض الفنييات المستخدمة في البرنامج؛ كفنية التعزيز ومايصاحبها من أثر إيجابي أسهم في زيادة رغبة التلاميذ في أداء المهارات الذي كان سبباً في حصولة علي المكافأة حتي بعد انتهاء البرنامج التدريبي.

كذلك تفسر الباحثة بقاء أثر البرنامج التدريبي الي التواصل مع أولياء الأمور ومتابعة أولياء الأمور في متابعة أداء المهارات لأبنائهم، ومحاولة الممارسة لما تدربوا عليه.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة (محمد سليمان محمد، ٢٠١٧) التي توصلت الي استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي بعد فترة من تطبيق البرنامج.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة تقدم الباحثة التوصيات الأتية:

نظراً لما أثبتته الدراسة الحالية من البرنامج التدريبي (المستخدم في الدراسة الحالية) في تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكان له أثراً إيجابياً في بقاء أثر البرنامج التدريبي حتى بعد شهر من انتهاء البرنامج، توصي الباحثة بالتالي:

١- ضرورة الكشف المبكر والتشخيص الجيد لصعوبات القراءة قبل البدء بالعلاج، وتزويد التلاميذ بالأنشطة والبرامج التي تحسن من الفهم القرائي.

٢- تبصير أولياء الأمور بطبيعة أبنائهم ذوي صعوبات القراءة وكيفية التعامل معهم وتقديم الدعم والبرامج المساندة لهم في البيت، واستخدام الأنشطة التعليمية والتدريبات التي تسهم في تحسين الفهم القرائي.

٣- عمل دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية عن كيفية اكتشاف التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، ووضع البرامج التي تسهم في تحسين الفهم القرائي.

٤- تصميم برامج تدريبية لذوي صعوبات القراءة للتحسن في بقية فروع اللغة العربية.

البحوث المقترحة:

تقدم الدراسة الحالية مجموعة من المقترحات لبحوث أخرى، منها:

١- بحث فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين فروع اللغة العربية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في المراحل التعليمية.

٢- أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتحسين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية.

٣- إعداد برنامج تدريبي لتحسين الكتابة التعبيرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية.

٤- دراسة مقارنة لبعض الاستراتيجيات التدريسية التي تتعامل على علاج صعوبات الكتابة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.

المراجع

أحمد سيد إبراهيم، وعبد الرازق مختار عبد القادر، صابر علام (٢٠١٤): صعوبات الكتابة لدى المدارس الصديقة للفتيات وعلاجها باستخدام عملية المراجعة، ***مجلة التربية***، جامعة أسيوط، المجلد ٣٠، العدد ٤، أكتوبر

إخلاص زكي فرج (٢٠١٤): جدوى البرامج التدريبية من وجهة نظر مدرسي المرحلة الإعدادية، ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، ع١٠٩

آمال الناجى (٢٠١٩): استراتيجيات التدريس وتنمية الفهم القرائي: الخرائط الذهنية أنموذجا، ***مجلة الطفولة العربية***، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، مج١٨، ع٧٠.

أميمة رياض الصادق (٢٠١٠): فاعلية استخدام استراتيجيات متعددة لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

إيمان محمود عبد الحميد (٢٠٢٠): برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، ***المجلة التربوية الدولية المتخصصة***، دار سمات للدراسات والأبحاث، مج٩، ع٢

تهاني صبري كمال شعبان (٢٠١٤): برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والإخراج الصوتي وأثره فى تحسين مهارات القراءة لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

جمال إبراهيم عنب (٢٠١٥): فعالية برنامج قائم على رسوم الكاريكاتور لتخفيف صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ***مجلة التربية***، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع١٦١، ج٢

جمال الخطيب، جميل الصمادي، فاروق الروسان، مني الحديدي، خولة يحيي، ناديا السرور (٢٠١٧): ***مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة***، عمان: دار الفكر.

حسن شحاتة، وزينب النجار (٢٠٠٣): ***معجم المصطلحات التربوية والنفسية***، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

حفصة أحمد الفارسي (٢٠١٧): فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في تحسين مهارة فك الترميز لدى الأطفال من ذوي صعوبات القراءة، ***مجلة الدراسات التربوية والنفسية***، مج ١١، العدد (٢).

حمدي طه عبد الرحمن (٢٠١٤): تطوير تدريس الأدب في ضوء النظرية البنائية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلا ب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه ، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس

خالد سليمان محمد (٢٠١٢): تأثير برنامج تدريبي مقترح على تنمية التوازن الحركي لذوي الإعاقة السمعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة طيبة.

خالد فاروق محمد (٢٠٠٢): أثر تنوع استراتيجيات تقديم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل في تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ الصف الخامس، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

خلف الديب عثمان (٢٠٢٠): التحليل البعدي لبحوث برامج واستراتيجيات علاج صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية، ***مجلة التربية، كلية التربية***، جامعة الأزهر، ع١٨٨، ج٢

خلف حسن محمد (٢٠٠٧): وحدة مقترحة في أدب الأطفال وأثرها في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية. ***المؤتمر العلمي السادس*** ١٢-١٣ يوليو.

خلود راشد عبد الرحمن (٢٠٠٩): فاعلية برنامج تدريس علاجي في تنمية بعض مهارات الكتابة الإملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة الخليج العربي.

دعاء محمد خطاب (٢٠١١): فعالية برنامج للتعليم العلاجي باستخدام الاستراتيجيات الذاكرية في تنمية الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

رجب إبراهيم أحمد (٢٠١٩): صعوبات تعليم البلاغة العربية: الواقع والمستقبل: طلاب كلية اللغة العربية جامعة السلطان عبد الحليم، ***مجلة بحوث كلية الآداب***، كلية الآداب، جامعة المنوفية، ج١١٧

رشدي أحمد طعيمة، علاء الدين الشعيبي (٢٠٠٦): ***تعليم القراءة والفن، استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع***، القاهرة، دار الفكر العربي.

زيدان السرطاوي؛ وحسن زيتون (٢٠٠٩): ***التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية***، القاهرة، عالم الكتب.

سالي جمال الدين العدوي (٢٠١٧): تنمية الفهم القرائي لدي طلاب المرحلة الثانوية، ***مجلة القراءة والمعرفة***، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع١٩٠

سحر الشوربجي، وأمل راشد الكومي (٢٠١٥): ممارسة المعلمات للوعي الفونيمي والفونولوجي في تدريس القراءة للطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم في المراحل الأولى من

التعليم الأساسي في سلطنة عمان، ***دراسات تربوية واجتماعية***، المجلد ٢١، العدد (١)، يناير.

سعد عبد الرحمن، إيمان زكي محمد (٢٠٢٠): ***الاستعداد لتعلم القراءة وتنمية وقياسه في مرحلة رياض الأطفال***، ط٥، القاهرة: مكتبة الفلاح.

سلفيا سالم (٢٠١٦): فاعلية برنامج تعليمي فردي مصمم بناء على تشخيص صعوبات القراءة والكتابة باستخدام صورتين معربتين من مقياسي جوردن لصعوبات القراءة والكتابة ومقياس الينوي للقدرات السيكولغوية في عينة أردنية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

سماح نور محمد (٢٠١٢): ***فاعلية برنامج تدريبي لتنمية التوصل للأطفال مع الاستعانة بالحاسوب***، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة القاهرة

سيد محمدي صميدة (٢٠١٤): الذاكرة العاملة اللفظية ومهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي القصور اللغوي، ***مجلة التربية الخاصة***، مركز المعلومات التربوية النفسية والبيئية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد ٧، إبريل.

شيماء الحاج محمد محمود (٢٠٢١): فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين المرونة المعرفية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، ***مجلة كلية التربية***، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ع١٠٠

صبري محمد الرشيدي (٢٠١٥): أثر برنامج قائم على التعلم التبادلي في تنمية الانتباه ومفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

صلاح عميرة على (٢٠٠٢): برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس

عائشة ريحان العازمي (٢٠١٥): فعالية برنامج لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على مهارات الفهم القرائي الفوري والمؤجل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ***المجلة التربوية***، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، مج٣٠، ع١١٧

عبد الرحمن توفيق جرار (٢٠١٥): ***صعوبات التعلم: قضايا حديثة، مجلة الطفولة العربية،*** الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، مج١٦، ع٦٢

عبد الفتاح حسن البجة (٢٠٠٣): ***تعليم الأطفال المهارات القرائية،*** عمان، دار الفكر.

عبد الفتاح رجب مطر (٢٠٠٩): فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي، وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات القراءة، ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس،*** المجلد الثالث، العدد الأول، يناير.

عبد الكريم رقيعة (٢٠١٧): صعوبات التعلم الأكاديمي: مظاهرها وانعكاساتها على الوسط المدرسي، المجلة التعليمية، مخبر تجديد البحث في تعليمية اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية، ***كلية الآداب واللغات والفنون،*** جامعة جيلالي ليابس سيدي بلعباس، مج٤، ع١١

عبد المطلب أمين (٢٠١٥): ***سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم،*** ط ٦ القاهرة: دار الفكر العربي.

عبير دوردة (٢٠١٨): فاعلية برنامج مقترح قائم على الوسائط المتعددة والتجاور الكتابي في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة ليبيا، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

علي محمود شعيب (٢٠٠٥): ***قضايا معاصرة في صعوبات التعلم النظرية والتطبيق،*** القاهرة: دار العلوم للطباعة والنشر والتوزيع.

عمرو محمود رفعت (٢٠٠٦): أنماط الإدراك البصري والسمعي لذوي صعوبات تعلم الرياضيات والمتفوقين عقليًا والعاديين، ***المؤتمر السنوي الثالث عشر-الإرشاد النفسي من أجل التربية المستدامة،*** جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي، القاهرة، مج ١.

غازي مفلح (٢٠٠٥): فاعلية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، ***مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية،*** المجلد٢١، العدد الثاني، سوريا.

فيوليت فؤاد إبراهيم (٢٠١٧) فاعلية برنامج لتنمية بعض عادات العقل للحد من صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ***مجلة دراسات الطفولة،*** كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مج٢٠، ع٧٥

كريمة مزارعة (٢٠١٩): أسباب صعوبات تعلم اللغة، ***مجلة جسور المعرفة***، مخبر تعليمية اللغات وتحليل الخطاب، جامعة حسيبة بن بو علي الشلف، مج٥، ع٤

الماحي عمر الماحي (٢٠١٣): أهمية العائد التدريبي، ***الاجتماع الحادي عشر للشبكة العربية لإدارة وتنمية الموارد البشرية***، الخرطوم، السودان.

محمد الثاني أبوبكر (٢٠١٧): صعوبات تعلم اللغة العربية للطلبة الوافدين في مصر: دراسة ميدانية، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة المدينة العالمية.

محمد السيد الزيني (٢٠١٣): فاعلية استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ***المجلة العلمية***، مركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة، العدد (١١).

محمد سليمان محمد (٢٠١٧): برنامج تدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي ومفهوم الذات لدى التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمدرسة الابتدائية، ***مجلة البحث العلمي في التربية***، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ع١٨، ج١١

محمد شوقي عبد المنعم (٢٠٢٠): فاعلية برنامج تدريبي قائم على اللعب الموجه لتنمية مهارات التصنيف للأطفال ذوي اضطراب التوحد، ***المجلة التربوية***، كلية التربية، جامعة سوهاج، ج٧٦

محمد عثمان محمد (٢٠٢٠): فعالية التدريب باستخدام الاسترخاء الكلامي لتحسين نطق الحروف الهجائية لذوي صعوبات التعلم في مدينة الطائف، ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، رابطة التربويين العرب، ع١٢٢

محمد علي كامل (٢٠٠٦): ***صعوبات التعلم، الأكاديمية بين الفهم والمواجهة***، ط ١، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

محمود جلال سليمان (٢٠١٢): دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة، المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة – من حق كل طفل أن يكون قارئاً متميزاً، ***مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة***، كلية التربية، جامعة عين شمس، مج ١

محمود السيد عبد الغفار (٢٠١٨): برنامج مقرح قائم على تكامل الوعي الصوتي والصرفي في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.

مروة عبد الله (٢٠١١): أثر برنامج قائم على الوعي الصوتي في تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ***مجلة التربية الخاصة***، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مج ١٢ ، ع٥

مسعد نجاح الرفاعي (٢٠١١): بعض المتغيرات الفونولوجية وعلاقتها بصعوبات القراءة والكتابة في ضوء نظرية الخلل المزدوج، ***مجلة البحوث والدراسات النفسية***، مركز البحوث والدراسات النفسية، كلية الآداب، جامعة القاهرة، ع٧، س٣

مصباح على موسى (٢٠٢٠): فعالية استراتيجيات التعليم للأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة: دراسة تطبيقية على عينة من الأطفال فى منطقة جازان، ***مجلة القراءة والمعرفة***، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع٢٢٢

منصوري مصطفى (٢٠١٨): صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس، ***مجلة العلوم النفسية والتربوية***، الجزائر، ع٥

نادية محمود شريف (٢٠١٤): الفروق بين أطفال تعرضوا لبرنامج أنشطة متكاملة وأطفال في البرامج التقليدية في بعض عادات العقل، ***مجلة العلوم التربوية***، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مج٢٢، ع٢

نعيمة مزرارة (٢٠١٥): أساليب مواجهة الضغوط لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية " القراءة، الكتابة، الحساب " وعلاقتها بالتكيف المدرسي: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس من مرحلة التعليم الابتدائي، ***عالم التربية***، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، س١٦، ع٥١

هالة سليمان السعدني (٢٠١٩): معايير تصميم وإنتاج القصص الرقمية لتلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات الإدراك السمعي، ***دراسات تربوية واجتماعية***، كلية التربية، جامعة حلوان، مج٢٥، ع٤

هناء عباس حمزة (٢٠١٧): مدى تباين بروفايل الإدراك السمعي لدى ذوي صعوبات الفهم الاستماعي عنه لدى العاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ***مجلة الطفولة العربية***، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، مج١٩، ع٧٣.

هيام محمود العليوى (٢٠١٩): صعوبات تعلّم أصوات اللغة العربيّة لدى الماليزيّين في المستوى الثاني: طلبة معهد تعليم اللغة العربيّة، ***مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية***، جامعة البعث، مج٤١، ع٥٧

Bryant, (2008). Learning difficulties, their manifestations and symptoms, introduction and vision**. Knowledge Conference**.

Carts, H., Hogan, T., AdIof, S. & Barth, A (2003): The simple view f reading changes over time. Paper presented at the annual meeting of the society for scientific study f reading**, Boulder, Colerado, USA.**

Ehnis, (2003). Auditory memory is a vital and crucial role in the learning process and the development of listening skill. Research for people with learning disabilities.

James, D (2009): Verbal learning and memory functions in students with reading disabilities, Doctor Dissertation, **the graduate college, university of Arizona, UMI Number**: 335495

Jenkins, T (2006): Rapid automat zed naming, Phonological awareness and reading comprehension: implications for the double - deficit hypo thesis of reading disability, Master.

Leach, J., Scarborough, H. & Rescorla, L. (2003): Late-emerging reading disabilities. **Journal of Educational Psychology**, 211- 224.

Learner, J. (2015). Auditory sequencing or sequencing for children with learning disabilities. **The Scientific Journal for People with Learning Disabilities**.11

Narr, R. (2017). Auditory discrimination and the relationship between words. **Science magazine. Learning difficulties**.152.153.

Ramus, F., (2003): Theories of developmental dyslexia, **insights from a multiple case study of dyslexic adults. Brain**, Vol. 126, No. 3, PP. 301-306

Scheltinga" F'; Vanderlei, A & Snuiksma, C (2010): Predictors of Response intervention of word reading fluency in Dutch. **Journal of learning disabilities** 43 (3). 212 -228.

Seveenson, K.&Jacobson, C. (2006): How persistent are phonological difficulties? **A longitudinal study of reading retarded-children Dyslexia**, 12, 3 – 20.

Snow, C. E., M. S. Burns, and P. Griffin. (1998). Preventing Reading Difficulties in Young Children. Washington, D.C**.: National Academy Press.**

Swanson, L & O'Connor, R. (2009): The Role of working memory and fluency practice on Reading comprehension of students who are Dysflnent Readers. **Journal of learning Disabilities**, 42 (2), 548 - 575

Torgesen, J (2000): Individual differences in response to early interventions in reading: **The lingering problem of treatment resisters. Learning Disabilities Research & Practice**, 15 (l), 55 - 64

Aghevli, M; Blanchard, J and Horan, W (2003) The expression and experience of emotion in schizophrenia: **A study of social interaction. Psychiatry Research.** Vol (119) PP 261-270.

Bellack, A and Hersen, M (1997) Research and practice in Social Skills. **New York. Plenum press**.

Bellack, A; morrison, R; Wixted, J; Mueser, K (1990) An analysis of social competence in schizophrenia. **British Journal of Psychiatry.** Vol (156) pp 809-818.

Bellack, A ; Mueser, K ; Gingerich, S and Aresta, J (1997). Social skills Training for schizophrenia : A step-by-step Guide. New York. Guilford Press.