

فاعلية برنامج لغوي مقترح قائم على العيادات القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية
لتنمية مهارات القراءة الجهرية والذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس
الابتدائي ذوي صعوبات التعلم .

إعداد

أ.م.د/ محمد أحمد عويس علي
أستاذ المناهج وطرق تدريس
اللغة العربية المساعد
كلية التربية – جامعة الفيوم

أ.م.د/ رشا صبحي محمد حجازي
أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية
الخاصة المساعد كلية علوم ذوي
الإعاقة والتأهيل – جامعة الزقازيق

المجلد (٩١) العدد الثاني ج (٣) أبريل ٢٠٢٥ م

المستخلص :

استهدفت الدراسة : التحقق من فاعلية برنامج لغوي مقترح قائم على العيادات القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية لتنمية مهارات القراءة الجهرية والذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بمحافظة الفيوم وفي سبيل التحقق من ذلك قام الباحثان باختيار مجموعة الدراسة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة بمدرسة الصداقة المصرية الفرنسية التابعة لإدارة غرب الفيوم التعليمية في العام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤م وقد تكونت مجموعة الدراسة من (٢٠) تلميذاً، تم اختيارهم بطريقة قصدية يمثلون مجموعة الدراسة من مدرسة الصداقة المصرية الفرنسية للتعليم الأساسي التابعة لإدارة غرب الفيوم التعليمية بمحافظة الفيوم ، كما تم تطبيق تجربة الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠٢٣ - ٢٠٢٤م ؛ وقد اتبعت الدراسة كلا المنهجين : الوصفي والتجريبي ، واستخدمت الأدوات الآتية : استبيان لتحديد مهارات القراءة الجهرية المتطلبة لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة ، بالإضافة إلى قائمة لتحديد أبعاد الذات القرائية المناسبة للتلاميذ مجموعة الدراسة كذلك البرنامج اللغوي المقترح القائم على العيادات القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية ، والأدوات التعليمية له وقد تمثلت في : دليل للمعلم لجلسات العيادة القرائية ، وكتيب أنشطة التلميذ ، وجاءت أدوات القياس وهي : اختبار مهارات القراءة الجهرية ، بالإضافة إلى بطاقة ملاحظة ؛ للتأكد من تحقق أبعاد الذات القرائية لدى التلاميذ مجموعة الدراسة كما حاولت الدراسة التحقق من صحة الفرضين الآتيين : ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية لصالح التطبيق البعدي".

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية لصالح التطبيق البعدي".

وباستخدام أساليب الإحصاء اللابارامتري ؛ قد تحققت الدراسة من صحة الفرضين الآتين ، وتم قبولهما للتوصل إلى نتائج الدراسة ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية لصالح التطبيق البعدي ، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية لصالح التطبيق البعدي . مؤكدة بذلك على فاعلية البرنامج المقترح ، كما أوصت الدراسة: بضرورة توظيف أنشطة العيادة القرائية في التدريس للمتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة، والاهتمام بتنمية مهارات اللغوية المختلفة وخاصة للتلاميذ والمتعلمين ذوي صعوبات التعلم ، والإفادة من أدوات الدراسة ، وموادها ، وتوظيفها في العملية التعليمية ، وغيرها من التوصيات، كما قدمت الدراسة مجموعة من المقترحات المرتبطة بما أسفرت عنه من نتائج.

الكلمات المفتاحية : العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية - مهارات القراءة الجهرية - تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة - أبعاد الذات القرائية .

Abstract

The study aimed to investigate the effectiveness of a proposed language program based on reading clinics supported by extracurricular activities in developing oral reading skills and reading self among fifth-grade primary pupils with learning difficulties in Fayoum Governorate.

To achieve this aim, the researchers selected the study sample from fifth-grade pupils with reading learning difficulties at the Egyptian-French Friendship School, affiliated with the West Fayoum Educational Administration, during the academic year 2023–2024.

The study group consisted of (20) pupils who were purposefully selected to represent the research sample from the same school. The experimental procedures were implemented throughout the 2023–2024 academic year.

The study adopted both the descriptive and experimental approaches and employed the following tools:

A questionnaire to identify the oral reading skills required to address reading difficulties among fifth-grade pupils.

A checklist to determine the appropriate dimensions of reading self for the study sample.

The proposed language program based on reading clinics supported by extracurricular activities, including the teacher's guide for clinic sessions and the pupil's activity booklet.

The study also used measurement tools, namely:

An oral reading skills test.

An observation checklist to verify the development of reading self dimensions among the experimental group pupils.

The study sought to verify the following two hypotheses:

There are statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group scores in the pre- and post-applications of the oral reading skills test in favor of the post-application.

There are statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group scores in the pre- and post-applications of the reading self dimensions observation checklist in favor of the post-application.

Using nonparametric statistical methods, the study confirmed the validity of both hypotheses, which were accepted, leading to the following results:

There were statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group scores in the pre- and post-tests of oral reading skills in favor of the post-test.

There were statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group scores in the pre- and post-tests of reading self dimensions in favor of the post-test.

These results confirmed the effectiveness of the proposed program. The study recommended employing reading clinic activities in teaching learners at different educational stages, emphasizing the development of various language skills—especially for pupils with learning difficulties—while benefiting from the study tools, materials, and their integration into the educational process. Furthermore, the study provided several suggestions related to its results and findings.

Keywords : *Reading clinic supported by extracurricular activities – Oral reading skills – Fifth-grade primary pupils with reading learning difficulties – Dimensions of reading self*

المقدمة :

تُعد اللغة العربية رمزًا لهوية الأمة الإسلامية، ولسانها الناطق؛ فهي الحافظة لتراث الإنسان العربي نثرًا وشعرًا ، وعلمًا وثقافة، وحضارة وتاريخًا. وتتميز هذه اللغة بتكامل فروعها من: قراءة وتعبير، وأدب، ونحو، وبلاغة؛ ما يجعلها وحدة مترابطة متكاملة ومنظمة يتأثر كل فرع فيها بالآخر؛ فأى ضعف أو خلل في أحد مكوناتها ينعكس سلبًا على باقي الفروع.

ومع ذلك؛ تواجه اللغة العربية بعض التحديات والصعوبات التي تعيق تعلمها وفهمها وإتقان مهاراتها؛ حيث تُعد صعوبات تعلم اللغة العربية من الصعوبات النوعية التي تتطلب اهتمامًا خاصًا لدى الباحثين في مجال المناهج وطرق التدريس (١) (حسن شحاتة ، ٢٠٠٧ ، ٤٤) .

لذا كانت من الأهمية بمكان العناية بتعليم اللغة العربية وتعزيز مهاراتها ؛ من خلال التعمق في فروعها وقواعدها، والسعي إلى تذليل الصعوبات التي تواجه متعلميها ، خاصة من فئة الناشئة وذلك بوضع الحلول المناسبة والفعالة التي تسهم في تسهيل تعلمها ونشرها.

وتُعد القراءة ، وتنمية مهاراتها، وعلاج الضعف فيها لدى المتعلم من الركائز الأساسية في العملية التعليمية ، ومن المهارات الأساسية لفنون اللغة العربية التي تحظى بأهمية كبيرة بين فنون اللغة العربية الأخرى ؛ فالشخص القادر على القراءة؛ هو شخص يمتلك أدوات النمو والتطور حيث تمثل القراءة جانبًا مهمًا من جوانب تكوين الشخصية ؛ إذ تسهم بشكل فعال في نموها العقلي والاجتماعي. كما تُعد القراءة مفتاحًا لاغنى عنه للعلم والمعرفة ؛ فهي تفتح أمام الإنسان آفاقًا واسعة، وتوصله بثمار التجارب الإنسانية ومشاعرها المتنوعة.

^١ - تم التوثيق في متن الدراسة من خلال الآتي: (اسم الباحث أو المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة أو الصفحات في المرجع)

وإذا كان تعليم القراءة وتنمية مهاراتها وفنونها المختلفة أمر مهم لجميع المراحل التعليمية التي يمر بها الإنسان في حياته؛ فإنها تزداد أهمية في مرحلة التعليم الابتدائي؛ حيث تكمن أهمية تعلم القراءة بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في تنمية قدراتهم العقلية، وتفاعلهم الاجتماعي ومن هذا المنطلق: تبرز الحاجة إلى توفير أسس سليمة لتعليم مهارات القراءة وعلاج الضعف في مهاراتها باعتبارها من المهام الجوهرية في بناء العملية التعليمية (فوزي محمد وآخرون ، ٢٠٢٤ ، ٢٨٩) .

ونظراً لتزايد الشكوى من صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية عامة ؛ جاءت هذه الدراسة ؛ بهدف الوقوف على تلك الصعوبات ومحاولة تحسين عملية القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات في تعلم وإتقان مهارات القراءة . ومن الملاحظ أن الاستجابات التربوية لمشكلة صعوبات تعلم القراءة كانت متعددة ، إلا أنها ما زالت بحاجة إلى المزيد من الدراسة والتطوير؛ لضمان فاعليتها ، وهذا ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في المجال والتي أكدت نتائجها على ضرورة استحداث الاستراتيجيات والبرامج التعليمية للتغلب على صعوبات التعلم عامة ، وصعوبات تعلم القراءة والكتابة خاصة في مراحل التعليم الأساسي ومنها: دراسة (انشرح إبراهيم محمد ، ٢٠٢٢) حيث هدفت إلى تصميم برنامج قائم على الرياضة الدماغية، بهدف تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ممن يعانون من صعوبات تعلم القراءة (الديسلوكيا)، وذلك في ظل مشكلة تدني مهاراتهم القرائية، خاصة في التعرف على الكلمات والفهم القرائي ، كما جاءت دراسة (الشيماء خالد أحمد راغب، وآخرون، ٢٠٢٢) لتستهدف الكشف عن الفرق بين المتأخرين دراسياً وصعوبات القراءة في الفهم القرائي وما يتعلق به من عمليات فرعية. كذلك استهدفت دراسة (الشيماء خالد أحمد راغب، ٢٠١٩) : الكشف عن الفرق بين المتأخرين دراسياً وذوي صعوبات التعلم في الحساب وصعوبات التعلم في القراءة في الذاكرة العاملة ومكوناتها الفرعية. كما استهدفت دراسة (الشيماء عبد الناصر معروف، ٢٠١٩) : التعرف إلى فاعلية

برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة. واستهدفت دراسة (ياسر علي طه، وآخرون، ٢٠٢٤): قياس فعالية برنامج تدريبي لخفض صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . كما هدفت دراسة (رحاب السعيد محمود، وآخرون ، ٢٠٢٢) إلى: تحديد صعوبات القراءة عند الأطفال، ودراسة (كريمة بوعناني، ٢٠١٩) حيث استهدفت : تحديد صعوبات تعلم اللغة العربية. واستهدفت دراسة (سلوى زرايحي، وآخرون، ٢٠٢٢) : تحديد استراتيجيات تدريس ذوي صعوبات تعلم القراءة ، واستهدفت دراسة (فيوليت فؤاد، وآخرون ، ٢٠١٧): تنمية بعض عادات العقل (التي تتمثل في المثابرة، وإدارة الاندفاعية والتساؤل وحل المشكلات) لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وذلك من خلال برنامج تدريبي تم إعداده والتحقق من فاعليته بهذا الغرض. كما جاءت دراسة (فاطمة عثمان نصر الدين، ٢٠١٩) والتي استهدفت : تحديد صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها بالمشكلات الاجتماعية ، وهدفت دراسة (مرام عبدالرحيم سليم، ٢٠١٩) إلى: استقصاء أثر مهارات الوعي الصوتي في تعلم القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم القرائي في الأردن . كما جاءت دراسة (Meghan D. Liebfreund; 2024) : للبحث في كيفية دعم المعلمين للقراء ذوي المستوى الأدنى الذين حققوا تقدماً ملحوظاً في فهم المقروء من خلال عيادة قرائية افتراضية خلال جائحة كوفيد-١٩. وجاءت دراسة (Pletcher, Bethanie, 2019) هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف عمليات مجموعة من عيادات القراءة الجامعية، بهدف فهم وظائفها وممارساتها بشكل أفضل (Pletcher, Bethanie, 2023) ، وقد أكدت نتائج الدراسات السابقة على وجود مشكلات وصعوبات متنوعة لتعلم القراءة وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي ؛ حيث إن كثيراً من التلاميذ يواجهون صعوبات متعددة ؛ تعيق تقدمهم القرائي ، وتؤثر سلباً في تحصيلهم الدراسي نتيجة لمشكلات تتعلق بجوانب متعددة لعملية القراءة منها: جوانب صوتية ، وبصرية ، ولغوية ، وانفعالية.

كذلك يعاني بعض التلاميذ من ضعف في المفردات والفهم القرائي ؛ فيقرءون الكلمات دون استيعاب معانيها ، وألربط بين الجمل والأفكار . كما يواجه آخرون بطلاً في القراءة ، وكثرة في الأخطاء والتوقفات ؛ مما يضعف الطلاقة القرائية .

كما أشارت نتائج تلك الدراسات أيضا إلى : عدم اقتصار الصعوبات على الجوانب المعرفية فقط بل تمتد إلى الجانب الانفعالي ؛ حيث يشعر بعض التلاميذ بالخوف من القراءة أمام زملائهم ، أو بفقدان الثقة بالنفس ؛ نتيجة الإخفاق المتكرر . وتسهم العوامل الخارجية مثل : ضعف البيئة القرائية في المنزل أو استخدام طرق تدريس تقليدية ، أو كثافة الفصول الدراسية في تفاقم هذه المشكلات .

لذلك يرى الباحثان : أن مواجهة صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية تتطلب تدخلات تربوية مبكرة تعتمد على التشخيص الدقيق ، واستخدام استراتيجيات وبرامج تعليمية وعلاجية متنوعة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ . وتوضح (فاطمة الزهراء ، ٢٠٢٤ ، ٤٤) أن : صعوبات تعلم القراءة تُعد من أكثر المشكلات شيوعاً بين التلاميذ في مختلف المراحل العمرية والدراسية عامة ومرحلة التعليم الابتدائي خاصة ، وتزداد هذه الصعوبات تعقيداً كلما تقدم التلميذ في المستوى الدراسي .

إلا أن هذه الصعوبات اللغوية تبدأ بالظهور بشكل أوضح مع تقدم التلميذ في المراحل الدراسية حيث تصبح المهام التعليمية أكثر تعقيداً ، وتبدأ المسائل اللفظية في المواد الدراسية تشكل تحدياً أكبر . في هذه المرحلة ، قد يصبح من السهل على المعلمين الأكثر وعياً أو انتباهاً ملاحظة تراجع أداء هؤلاء الأطفال (Mayes, Calhoun, & Crowell, 2000) .

ويواجه التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة ثلاث مشكلات رئيسة ؛ ترتبط بشكل مباشر بعملية القراءة ، وهي : فك الرموز ، والطلاقة ، والفهم القرائي . كما تُعد صعوبات الفهم والاستيعاب من أبرز العوائق التي تحدّ من قدرة هؤلاء التلاميذ على التعلم ، خاصة أن الفهم يُعد جوهر عملية القراءة وغايتها الأساسية . إذ تؤدي مشكلات مثل :

ضعف القدرة على فك الرموز، وبطء الطلاقة وضعف الاستيعاب إلى تراجع ملحوظ في مهارات الفهم القرائي؛ مما ينعكس سلبًا على الأداء الأكاديمي للطفل في مختلف المواد الدراسية. (محمد حسيني، ٢٠١٢ ، ٣٤) .

وبما أن القراءة تعد من الركائز الأساسية التي لا غنى عنها في مرحلة التعليم الابتدائي ؛ إذ أن إهمالها يؤثر سلبًا على تعلم التلميذ في بقية المواد الدراسية، ويؤدي إلى ضعف عام في التحصيل الأكاديمي ؛ كذلك فإن هذا السبب كان من المبررات التي دفعت الباحثين للقيام بهذه الدراسة .

ومن خلال الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في المجال؛ فإنه لم يعد مفهوم القراءة الجهرية مقتصرًا على تمييز الحروف ، ونطق الكلمات بصوت عالٍ من قبل التلاميذ، بل تطوّر ليشمل مجموعة من العمليات المعقدة والمتنوعة، مثل الفهم، والتحليل النقدي ، وإبداء الرأي وإصدار الأحكام على المحتوى من حيث : صوابه أوخطئه. إذ تُمكن القراءة الناقدة الأطفال من استعراض الآراء المختلفة ومناقشتها، ومن ثم اختيار الأنسب منها؛ استنادًا إلى مبادئ العقل والمنطق، بعيدًا عن التحيزات، أو الانطباعات الشخصية. (هالة يوسف، ٢٠٢٢ ، ٥٥).

وكان من أبرز الدوافع والمبررات التي استندت إليها هذه الدراسة، هو الملاحظة الميدانية التي قام بها الباحثان ؛ وقد أثبتت وجود ضعف ملحوظ في مهارات القراءة لدى بعض تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، وهو ما لمسّه الباحثان من خلال الإشراف على بعض مجموعات التربية العملية من الطلاب المعلمين ، وفي بعض الأحيان كانا يصاحبان هؤلاء الطلاب في مدارس التدريب للمرحلة الابتدائية بشكل مباشر، وقد لاحظا هذا الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالإضافة إلى ما أكدته نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أجريت في المجال، والتي تم ذكرها سابقاً، وقد شددت جميعها على ضرورة الاهتمام بالقراءة والعمل على علاج جوانب الضعف فيها والحدّ من آثارها، وإيجاد حلول عملية لمواجهتها.

لذا كانت من أبرز هذه الحلول المقترحة- من وجهة نظر الباحثين- البرامج العلاجية، وتدريب المعلمين على أساليب التشخيص والتدخل العلاجي. وقد أدى هذا التوجه إلى ظهور ما يُعرف بالعيادات القرائية، ليس بوصفها أدوات ترفيهية، بل كمؤسسات متخصصة تضطلع بدور محوري في دعم تعليم القراءة، وتقديم المساعدة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات فيها داخل المؤسسات التعليمية.

وقد ظهرت العيادات القرائية؛ لتعكس من خلال مهامها جانباً من تفريد التعليم ؛ حيث وُضعت أهداف واضحة، وإجراءات محددة تهدف إلى إعداد المعلمين وتأهيلهم، وتقديم الدعم المباشر للتلاميذ الذين يعانون من مشكلات قرائية أو صعوبات فيها . وتستند هذه العيادات إلى مبدأ أساسي مفاده : أن بعض التلاميذ قد لا يتمكنون من مواكبة المستوى التعليمي الطبيعي داخل الصفوف الدراسية وبالتالي هم بحاجة إلى خدمات علاجية ومنهجية متخصصة. (محمد أبو حجاج، ٢٠٠٢ ، ١٩٣)

ونجد أن لمفهوم العيادات القرائية جذوراً في التراث التربوي ؛ حيث تم تأكيد أهمية ما تقدمه العيادات القرائية من خدمات لدعم تعلم قرائي ناجح ، وعلاج صعوبات تعلم القراءة التي يتعرض لها بعض التلاميذ وخاصة في مراحل التعليم الابتدائي؛ في حين لم يحظَ هذا الجانب - للأسف- بالاهتمام الكافي مقارنةً ببعض الممارسات الأخرى التي لا تتسم بالأولوية نفسها .

وإذا نظرنا ودققنا في طبيعة المرحلة التعليمية - التي نحن بصدد دراستها - وهي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ؛ لنجد - بما لا يدع مجالاً للشك - أن ممارسة الأنشطة بنوعها : الصفية واللاصفية تلعب دوراً مهماً في اكتساب وتنمية المهارات القرائية المختلفة لدى هؤلاء التلاميذ؛ فهي إحدى الوسائل والقنوات التعليمية المهمة ؛ للوصول إلى درجة الإتقان المطلوبة في اكتساب وتنمية تلك المهارات ، وخاصة في هذه السن المبكرة من السلم التعليمي ، وتتم الممارسة من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية التي يمارسها التلميذ داخل الصف وخارجه ؛ سواء تحت إشراف المعلم وتوجيهه أو من خلال تعويده

على التعلم ذاتياً (عبد الحميد السرطاوي ، ٢٠١٨ ، ٣٦) .

حيث تعد الأنشطة اللاصفية من الأساليب التربوية المتطورة التي تنمي لدى التلميذ في هذه المرحلة العمرية مهارات ترفع من كفاءته ، وتحببه في المادة العلمية التي يتلقاها من معلميه داخل أو خارج الصفوف الدراسية ، وتبعد الملل عن الدروس التي تعتمد على التلقين والحفظ ، وتحسن من الأجواء النفسية لديهم ؛ حيث تسهم الأنشطة اللاصفية - بأنواعها المختلفة - سواءً أكانت : اجتماعية ، أو ثقافية ، أو فنية ، أو رياضية ، وغيرها في تشجيع التلاميذ وتحفيزهم للمشاركة في المسابقات التي تنظمها المدرسة، كما تساعدهم على تنمية مهارة التعلم الذاتي ، وتنمي لديهم مهارات التفكير العلمي، والاستقلالية ، وحرية الفكر (عبد اللطيف سامي ، ٢٠١٦ ، ٢٢) .

بالإضافة لكون تلك الأنشطة اللاصفية هي مصدر المهم للرسالة التربوية ؛ حيث تستهدف تزويد التلميذ بالجوانب المعرفية، والتعليمية؛ لتحقيق نمو شخصيته ، وإعداده لحياة أفضل، وتوجيهه نحو السلوك الإيجابي، كما أن الأنشطة اللاصفية الناجحة؛ تساعد التلميذ على تنمية مهارات التفكير الواقعي لديه، واحترام النظم، وأداء الواجبات ، وتحمل المسؤولية، وهي التي تخدم النشاط الحر ليكون فاعلاً، ومؤثراً في الميدان التعليمي والمجتمع .

وبما أن التربية الحديثة أكدت في العديد من البحوث والدراسات السابقة على أهمية الاعتماد على الأنشطة اللاصفية في جوانب التعلم وتنمية المهارات المختلفة ؛ وهذا ما أكدته نتائج الدراسات الآتية: (أريج إبراهيم عبد الحميد ، ٢٠٢٢) : حيث ألفت الضوء على الأدوار المتجددة للأنشطة المدرسية اللاصفية وأهميتها في العملية التعليمية : من خلال تصور مقترح مستمد من التجربة اليابانية المعاصرة وكذلك دراسة (محمد محمد سكران ، ٢٠١٤) : حيث استهدفت بيان أهمية الأنشطة المدرسية اللاصفية من خلال أربعة محاور وهي : ما المقصود بالأنشطة المدرسية اللاصفية ومجالات الأنشطة المدرسية اللاصفية ، وكذلك تطرقت إلى العوامل ، والمشكلات والمعوقات التي تحول دون تفعيل

تطبيق الأنشطة اللاصفية في نظمنا التعليمية، وكذلك جاءت نتائج ودراسة (عيسى صلاحي، وآخرون، ٢٠١٩) حيث أكدت على أهمية توظيف الأنشطة الرياضية اللاصفية في المرحلة الثانوية من خلال دراسة مقارنة لمستوى المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الممارسين وغير الممارسين بثانويات بسكرة، وأيضا نتائج دراسة (عبدالله حسين حمد، ٢٠٢١) التي أكدت على أهمية الأنشطة اللاصفية في مواجهة العنف المدرسي، بالإضافة إلى نتائج دراسة (فؤاد إسماعيل محمد، ٢٠١٩) : حيث أكدت على أهمية الأنشطة اللاصفية والتفاعل الاجتماعي عند الأطفال، وجاءت دراسة (خولة علي عبدالله محمد، ٢٠٢١) لتؤكد على أهمية المعطيات التربوية للأنشطة الفنية اللاصفية في العملية التعليمية .

وعلى الرغم من كون النشاط المدرسي جزءاً من المنهج ، ويساهم في تحقيق أهدافه، إلا أننا بإلقاء نظرة على المدارس اليوم، وخاصة المرحلة الابتدائية نجد غالبيتها تهتم بالمناهج الدراسية وتهمل النشاط اللاصفي وتراه عبئاً على التحصيل ؛ فمفهوم التدريس يرتبط في أذهان بعض المعلمين بصفوف دراسية ذات جدران أربعة فهم لا يلتفتون إلى الأنشطة، ولا يرونها من الأهمية بمكان أن يمارسها التلاميذ ؛ لأنهم يعدونها نوعاً من الترفيه والتسلية، وخاصة بعد ازدهار المناهج بالكثير من التبويات والموضوعات الدراسية المعرفية المكثفة ، بل إن كثيراً منهم وفقاً لما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة لا يدركون أن العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية خاصة كجزء من مراحل التعليم الأساسي : هي تنمية شاملة لشخصية التلميذ معرفياً ، ووجدانياً ، وسلوكياً ؛ حيث يحتاج التلميذ في هذه المرحلة عامة وتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة إلى خبرات حسية مباشرة عند تدريس المناهج . (نادية الخولي ، ٢٠٢٠ ، ٤٤)

ويرى الباحثين في هذا الصدد أنه مازالت فجوة قائمة بين المعارف ، والمهارات القرائية التي يتعلمها أغلب تلاميذ المرحلة الابتدائية عامة ، وتلاميذ ذوي صعوبات التعلم خاصة في المدرسة الابتدائية ؛ من هنا حاول الباحثان الدمج بين العيادات القرائية

والأنشطة اللاصفية لأهميتهما في محاولة التغلب على الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة . ومن خلال مراجعة الأدبيات التربوية، لاحظ الباحثان أن هناك عدداً كبيراً من الدراسات التي تناولت موضوع القراءة ومظاهر ضعفها في المرحلة الأساسية. ومع ذلك، لم يُعثر على دراسات كافية تناولت بشكل مباشر دور العيادات القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية ؛ في معالجة الضعف في بعض المهارات القرائية وعملية القراءة الجهرية بصفة عامة لدى تلاميذ هذه المرحلة.

ونظراً لأهمية القراءة ؛ باعتبارها مظهرًا مهمًا من سمات شخصية المتعلم وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، وعاملاً أساسياً في نموها والارتقاء بها؛ فإن عملية تعرف، وتنمية المتغيرات الشخصية ، والمعرفية المرتبطة بها تُعد من الموضوعات المهمة التي تكتسب أهميتها من أهمية تعلم وتنمية مهارات القراءة نفسها، وعلى قائمة هذه المتغيرات: الذات القرائية. (ريم أحمد ، ٢٠١٢، ١٣)

حيث تعد الذات القرائية بعدا مهما من أبعاد الذات اللغوية ؛ وهي مصطلح يتكون من مفهومين: مفهوم الذات، وهو فكرة المتعلم عن نفسه ، ومشاعره نحوها، والقرائية وهي تنسب إلى القراءة وهي في أبسط صورها: القدرة على إدراك معاني الرموز "الكلمات" وفهمها بدقة. (عبد المنعم أحمد، ٢٠٠٨ ، ٥٦)

فالذات القرائية من خلال ما ذكرته الأدبيات والدراسات التربوية التي تناولتها في أحد متغيراتها (سلوى حسن محمد بصل، ٢٠١٦)، و(علي محمود علي شعيب، وإيمان حسنين محمد عصفور، ٢٠١٧) و(عبدالرازق مختار محمود، و انتصار فرغلي عبدالعظيم، ٢٠٢٠) ، و(سهيل أحمد عوض ، ٢٠٢٣). تتلخص في : معتقدات المتعلم عن إمكاناته القرائية ، وحكمه عليها ؛ بناءً على وعيه بإمكاناته الذاتية عن كفاءته في القراءة ، واتجاهه نحوها ، ومدى إحساسه بذاته ، وثقته بنفسه، وتقديره لمدى الصعوبة التي يواجهها

في القراءة ؛ وهي بهذا المعنى تشير إلى على معتقدات الفرد الشخصية وتوقعاته عن أدائه، وتصويب أخطائه القرائية (سلوى حسن، ٢٠١٦ ، ٩٨) .

لذا يعد تنمية أبعاد الذات القرائية من العناصر المهمة في ميدان تعلم القراءة وإتقان مهاراتها لدى المتعلم؛ لما لها من أثر مباشر في تحسين أداء التلاميذ في القراءة عامة، والقراءة الجهرية بصفة خاصة. فالذات القرائية - بوصفها منظومة من التصورات والمعتقدات التي يحملها التلميذ نحو نفسه كقاريء - تُسهم في تشكيل سلوكه القرائي، واتجاهه نحو تصويب أخطائه ، ومثابرتة على القراءة رغم الصعوبات التي يواجهها. (إيمان حسنين عصفور ، ٢٠١٧ ، ٤٤)

ويبرز البعد السلوكي للذات القرائية كأحد أهم هذه الأبعاد والتي يرى الباحثان مدى أهميتها وضرورة تنميتها لدى تلميذ ذي صعوبات تعلم القراءة تحديدا ؛ إذ يعكس قدرة التلميذ على المبادرة بتصحيح أخطائه القرائية ، والالتزام بالمشاركة الإيجابية في مواقف القراءة المختلفة. ومن هنا تأتي أهمية العيادة القرائية بوصفها بيئة تعليمية علاجية؛ تهدف إلى تنمية هذه الأبعاد من خلال أنشطة فردية، وجماعية متنوعة، بعيدا عن ضغوط البيئة الصفية ، وتعزز الثقة بالنفس، وتدعم مهارات القراءة الجهرية من نطق سليم ، وطلاقة ، وتعبير صوتي واعي ، بما ينعكس إيجابا على الكفاءة القرائية الشاملة للتلميذ الذي يعاني من صعوبة في إتقان مهارات القراءة الجهرية .

ومن خلال تقصي بعض الدراسات التي تناولت أهمية الأساليب التي تتبع في العيادات القرائية لعلاج الضعف والتأخر في بعض المهارات المعرفية لدى المتعلمين، كانت نتائج الدراسات الآتية : (Meghan D. Liebfreund; et al, 2024) : حيث أكدت نتائج الدراسة على أهمية توظيف العيادات القرائية في دعم المعلمين للقراء ذوي المستوى الأدنى الذين نميت لديهم مهارات فهم المقروء في عيادة قراءة افتراضية خلال جائحة كوفيد. كما جاءت دراسة (Pletcher, Bethanie C.; Robertson, et al, 2023) لتستهدف: إشراك معلمي ما قبل الخدمة في التعاون والتدخل متعدد التخصصات

في بيئة عيادة القراءة. واستهدفت دراسة (Waller; Joan A. Rhodes; et al, 2024) تقصي وجهات نظر الأسر حول تجارب عيادة القراءة الجامعية. ودراسة Helfrich & (Clark 2023) حيث استهدفت إشراك الأسرة في العيادات القرائية عبر الإنترنت خلال جائحة كورونا. وجاءت دراسة (هبة عز الدين إبراهيم ، ٢٠٢٢) حيث استهدفت بيان فاعلية برنامج قائم على العيادات القرائية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية . ودراسة (أحمد محمود عامر ، ٢٠٢٣) استهدفت بيان فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على العيادات القرائية الرقمية لتنمية مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

وقد أكدت نتائج الدراسات السابقة على أهمية توظيف أساليب وأنشطة العيادة القرائية بجميع أشكالها وأنواعها في العملية التعليمية - وبصفة خاصة- مع المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة أوصعوبات التعلم الأكاديمية؛ وهوما حاولت الدراسة الحالية القيام به واستهدفت تحقيقه في متغيراتها البحثية

وتأسيساً على ما سبق : جاءت هذه الدراسة؛ لتستهدف بيان فاعلية برنامج لغوي مقترح قائم على العيادات القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية لتنمية مهارات القراءة الجهرية والذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بمحافظه الفيوم .
مشكلة الدراسة :

في ضوء ما سبق يمكن تشخيص مشكلة الدراسة في : ضعف مهارات القراءة الجهرية والذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة ^(٢)؛ حيث

^(٢) - تم تشخيص تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم طبقاً للمحكات التالية: ١- محك الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط ؛ حيث تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة العادي، إعداد جون رائن (١٩٣٨) ؛ بهدف انتقاء ذوي الذكاء المتوسط او فوق المتوسط ٢ - محك الاستبعاد لاستبعاد أصحاب الإعاقة الحسية؛ بتطبيق استمارة المسح السريع، إعداد / السيد سليمان، ومحمد أبو راسين (٢٠٠٨) ٣ - محك التباعد؛ وهو المحك الذي يقيس التباعد بين

إن مهارة القراءة الجهرية كأية مهارة معرفية أخرى تحتاج إلى ممارسة منظمة ، واستعداد كافٍ من التلميذ بالإضافة إلى درجة مناسبة من النضج العقلي والجسدي. كما أن تعلم القراءة يتطلب تكوين اتجاهات إيجابية نحوها وهو ما يعرف بالذات القرائية لدى التلميذ ؛ وبالتالي كلما كان التلميذ يعاني من صعوبات تعلم القراءة ؛ كلما أدى ذلك إلى إطالة وقت التعلم، وقد تؤدي إطالة مدة التعلم دون تحقيق تقدم ملموس إلى نتائج سلبية بعد ذلك في اكتساب المهارات القرائية وفي تنمية ذاته القرائية .

وفي سبيل اختيار وتدعيم مشكلة الدراسة ؛ قام الباحثان بالإجراءات الآتية :

١- نتائج البحوث والدراسات السابقة التي أكدت على وجود المشكلة: فقد قام الباحثان بمراجعة بعض الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت مشكلة صعوبات التعلم بصفة عامة ، ومشكلة صعوبات تعلم القراءة بصفة خاصة، ومنها دراسة كل من: (فيوليت فؤاد، وآخرون ، ٢٠١٧)، و (الشيماء خالد أحمد راغب، ٢٠١٩) ، و(الشيماء عبد الناصر معروف، ٢٠١٩) ، (فاطمة عثمان نصر الدين، ٢٠١٩) و(Bethanie; Robertson, et al, 2019)، و(مرام عبدالرحيم سليم، ٢٠١٩)، و(Pletcher, Bethanie, 2019) ، و(كريمة بوعناني، ٢٠١٩) ، و(انشراف إبراهيم محمد ، ٢٠٢٢) و(الشيماء خالد أحمد راغب، وآخرون، ٢٠٢٢) و(رحاب السعيد محمود، وآخرون ، ٢٠٢٢)، و(سلوى زرايحي ، وآخرون ٢٠٢٢) ، (Pletcher, Bethanie, 2023) و(Pletcher, Bethanie C.; Robertson, et al, 2023) ، و(Helfrich & Clark 2023) ، و(أحمد محمود عامر، ٢٠٢٣)، و(ياسر علي طه، وآخرون، ٢٠٢٤)، و(Meghan D.)

التحصيل والذكاء، كذلك تم استعانة الباحثين ببعض معلمي المدرسة ؛ للحصول على درجات التلاميذ في الاختبارات الشهرية بالتطبيق على عينة استطلاعية. ومرفق ملحق (٣) لعرض الاختبار التشخيصي والدراسة الكشفية .

- بالإضافة إلى استعانة الباحثين بالدراسات السابقة ، ونتائج المؤتمرات العلمية ، والندوات التعليمية المدعومة لمشكلة الدراسة .

Meghan D. Liebfreund;) و (فاطمة الزهراء ، ٢٠٢٤) ، و (Liebfreund; 2024
(et al, 2024 .

٢- المقابلة مع بعض معلمي اللغة العربية بالمدرسة: فقد قاما الباحثان بإجراء مقابلة غير مقننة مع بعض معلمي اللغة العربية بمدرسة الصداقة المصرية الفرنسية للتعليم الأساسي بمحافظة الفيوم للمساعدة منهم على اختيار وتحديد مجموعة الدراسة من التلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة تحديدا ؛ حيث أكد المعلمون على تدني وانخفاض درجات بعض التلاميذ بشكل ملحوظ في اللغة العربية عامة ، رغم ارتفاع ملحوظ لدرجات هؤلاء التلاميذ في اختبار المواد الدراسية الأخرى ، وفي سبيل التسهيل على الباحثين لاختيار وتحديد مجموعة الدراسة ؛ فقد قاما بتصميم بطاقة تقدير؛ لتحديد مستوى بعض تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في القراءة ، وذلك بالاستعانة ببعض معلمي اللغة العربية بالمدرسة ، وذلك من خلال ملاحظة المعلم للتلميذ بواقع فترة زمنية محددة (أسبوعين متتاليين) لتحديد مستوى التلميذ في أنشطة القراءة : هل يقع تحت المستوى: العادي ، أم أقل من المتوسط ، أم ضعيف جدا ، كذلك بكتابة بند في استمارة التقدير يجب عنها المعلم وهي : من خلال مستوى التلميذ هل يشته بوجود صعوبات تعلم لديه في القراءة ، ثم يكتب المعلم إجابته : بنعم أولا ، ثم في نهاية استمارة التقدير : يكتب المعلم توصيته حيال هذا التلميذ

بالإضافة إلى ذلك : فإن مقابلة المعلمين ركزت على تحديد التلاميذ الذين يُحتمل أن لديهم صعوبات تعلم في القراءة تحديدا من خلال اتباع الإجراءات الآتية :

١- مراجعة سجلات التلاميذ (درجات اللغة العربية - الملاحظات - التحصيل الدراسي) المتوافرة لدى المعلم من خلال درجات أعمال الفصل والتكليفات العملية التي يكلف التلاميذ بها .

٢- التنسيق مع بعض معلمي اللغة العربية بالمدرسة: حيث تم الاستعانة بهم من خلال الطلب منهم مساعدة الباحثين في تحديد أسماء التلاميذ الذين يظهر عليهم: (بطء شديد

في القراءة أو الكتابة كذلك ضعف في الانتباه أثناء القراءة ، بالإضافة إلى عزوف عن الأنشطة اللغوية تحديداً.

٣- تم تطبيق بعض أدوات المسح العامة لصعوبات التعلم عامة ؛ كي يستطيع الباحثان انقضاء وتحديد مجموعة الدراسة ؛ وقد تمثلت في : تطبيق مقياس "عبد المجيد نشواتي" ؛ لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ؛ حيث كان الهدف منه: الكشف المبني عن وجود صعوبات تعلم لدى التلاميذ في الصف الخامس الابتدائي ، وتحديد المجالات المحتمل وجود صعوبات فيها (قراءة - كتابة - حساب - انتباه - ذاكرة). وكانت نوع الأداة هي : مقياس ملاحظات قام المعلم بتطبيقه بمساعدة الباحثين ويتكوّن من مجموعة بنود سلوكية يجيب عنها الملاحظ بـ (دائماً - أحياناً - نادراً). وقد تكون المقياس من خمسة مجالات رئيسة تمثل مظاهر صعوبات التعلم المختلفة لدى التلاميذ حيث يمكن استخلاص من بينها صعوبات تعلم القراءة تحديداً وهذه الفئات هي: صعوبات في القراءة (الديسلكسيا)، وصعوبات في الكتابة (الديسغرافيا)، وصعوبات في الحساب (الديسكالكيولا) وصعوبات في الانتباه والتركيز.

وفي هذه الدراسة تم الاختصار على البعد الأول فقط (صعوبات القراءة) للكشف النوعي عن تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين يعانون ضعفاً قرائياً محدداً. (٣) حيث ساعد تطبيق المقياس كلا من الباحثين في تحديد مجموعة الدراسة واستخلاصها من بين فئات صعوبات التعلم الأخرى، من خلال الوقوف على إجابة عن البنود الآتية من أن التلميذ : (يخطيء في نطق الحروف عند القراءة الجهرية ويعجز عن تمييز الحروف المتشابهة في الشكل مثل: (ب/ت/ث - ج/ح/خ) ، ويخلط بين الكلمات المتشابهة في الصوت (قال / كال / حال) ، ويحذف أو يضيف حروفاً عند القراءة ، ويقرأ ببطء شديد

(٣) - ملحق رقم (٢) مقياس عبد المجيد نشواتي لصعوبات القراءة (نموذج فرعي معدل) ؛ للكشف المبني عن صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (عينة الدراسة) . عبد الحميد نشواتي (١٩٩٠) : صعوبات التعلم: تشخيصها وعلاجها ، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

مع توقعات كثيرة ، ويقراً كلمة صحيحة في موضع ثم يخطيء فيها لاحقاً ، ولا يستطيع متابعة القراءة مع زملائه عند القراءة الجماعية ، ولا يفهم ما يقرؤه إلا بعد تكراره أكثر من مرة ، و يتجنب القراءة أمام زملائه ، ولا يستطيع إعادة سرد ما قرأه أو الإجابة عن أسئلة الفهم.

وقد اتبع الباحثان آلية التصحيح والتفسير للمقياس بالشكل الآتي : يُجمع مجموع الدرجات (من ١٠ إلى ٣٠) ؛ فكلما ارتفعت الدرجة دلّ ذلك على احتمال وجود صعوبات تعلم في القراءة لدى التلاميذ المطبق عليهم المقياس من قبل المعلم ومساعدة الباحثين . وكان التقدير التقريبي لتحديد الصعوبة كالآتي : إذا كانت الدرجة الكلية تتراوح من (١٠ - ١٦) أصبح بذلك أداء التلميذ طبيعياً في القراءة وإذا تراوحت بين (١٧ - ٢٣) أصبح التلميذ يحتاج إلى متابعة ودعم لغوي ، وإذا كانت (٢٤ - ٣٠) أصبح احتمال وجود صعوبة تعلم في القراءة (يُحال للعيادة القرائية)

٣- **الدراسة الكشفية والاستطلاعية التي قام بها الباحثان :** وكذلك ما أثبتته نتائج الدراسة الكشفية التي قام بها الباحثان بالتعاون مع بعض معلمي اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة الصداقة المصرية الفرنسية للتعليم الأساسي بمحافظة الفيوم . وذلك في سبيل تدعيم مشكلة الدراسة وكذلك اختيار وتحديد المجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة ؛ وذلك باتباع الخطوات الآتية : ١- مرحلة الإعداد للكشف عن ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ؛ وذلك من خلال : أ- تعرف التلاميذ الذين يظهرون ضعفاً غير عادي في القراءة رغم توافر فرص التعلم المناسبة. ب - معلمي اللغة العربية الذين ساعدوا الباحثين في تحديد هذه الفئة من التلاميذ . ٢- إعداد أدوات كشف صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ : وذلك بإعداد اختبار تشخيصي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي لتحديد مجموعة الدراسة ، وأن هؤلاء التلاميذ لديهم صعوبات تعلم قراءة تحديداً ، وليس صعوبات تعلم عامة ؛ حيث تم إعداد الاختبار التشخيصي في القراءة ؛ حتى يتم التأكد

من أن الضعف ليس بسبب تدنّي في الذكاء كالاختبارات المعدة سلفا التي تقاس بها درجة الذكاء ، وقد اشتمل الاختبار التشخيصي في القراءة ؛ لتحديد مجموعة الدراسة مجموعة من البنود التي تقيس : (التمييز البصري والسمعي للحروف والكلمات ، والوعي الصوتي وتعرف الكلمات المقروءة ، والفهم القرائي ، وتحليل نوع الأخطاء القرائية - تحليل الخطأ) وذلك للمساعدة في تحديد طبيعة الصعوبة القرائية . (٤)

في ضوء ما سبق عرضه، تحددت مشكلة الدراسة في : ضعف مهارات القراءة الجهرية والذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة ؛ لذا حاولت الدراسة لعلاج هذا الضعف بناء برنامج لغوي مقترح قائم على العيادات القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية لتنمية مهارات القراء الجهرية والذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بمحافظة الفيوم . ووفقا لذلك يمكن تحديد المشكلة البحثية في السؤال الرئيس الآتي :

ما فاعلية برنامج لغوي مقترح قائم على العيادات القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية لتنمية مهارات القراء الجهرية والذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ؟

- ١- ما إجراءات تحديد التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي؟
- ٢- ما مهارات القراءة الجهرية المتطلبة لعلاج صعوبات تعلم القراءة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ؟
- ٣- ما أبعاد الذات القرائية اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

(٤) - ملحق رقم (٣) الاختبار التشخيصي في القراءة .

٤- ما صورة البرنامج اللغوي المقترح القائم على العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية لتنمية مهارات القراءة الجهرية والذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ؟

٥- ما أثر البرنامج اللغوي المقترح القائم على العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية، على تنمية مهارات القراءة الجهرية والذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة :

استهدفت الدراسة تحقيق ما يلي :

١- الكشف عن تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة ؛ لتقديم الدعم المناسب لهم.

٢- تحديد بعض مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

٣- تحديد أبعاد الذات القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم .

٤- إعداد برنامج لغوي مقترح قائم على العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية لتنمية مهارات القراءة الجهرية والذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم .

حدود الدراسة ومحدداتها :

التزمت الدراسة بالحدود الآتية:

١. **حدود مكانية :** مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مدرسة الصداقة المصرية الفرنسية التابعة لإدارة غرب الفيوم التعليمية - فئة ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة بمحافظة الفيوم ، بلغ عددهم (٢٠) تلميذا وتلميذة ؛ وفقاً لما أفرزت عنه محكات وأدوات تشخيص ذوي صعوبات التعلم المعتمدة بالدراسة الحالية ؛ ومن

مبررات اختيار مجموعة الدراسة الآتي :

أ- الصف الخامس الابتدائي يمثل مرحلة حاسمة في النمو القرائي ؛ حيث يُفترض أن يكون التلميذ قد أتقن مهارات القراءة الأساسية ، إلا أن بعض التلاميذ في هذه المرحلة يظلون يعانون من ضعف في القراءة الجهرية ؛ ما يجعلهم فئة مناسبة للتدخل العلاجي عبر أنشطة العيادة القرائية.

ب- ظهور صعوبات القراءة الجهرية بشكل أوضح لدى تلاميذ هذا الصف تحديداً من المرحلة الابتدائية ؛ إذ تتضح الفجوة بين أداء التلاميذ ذوي الصعوبات ، وأقرانهم العاديين من حيث السرعة، والدقة ، والفهم القرائي ؛ مما يستلزم برامج علاجية تستند إلى التشخيص الفردي والجماعي ، والمتابعة المستمرة التي تتيحها العيادة القرائية.

ت- ملاءمة الخصائص النمائية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي من حيث : الوعي الذاتي، والقدرة على المشاركة ، والتعبير اللفظي، واستيعاب التغذية الراجعة ؛ لتطبيق أنشطة علاجية قائمة على التفاعل والتصويب الذاتي، وهي من ركائز أنشطة العيادة القرائية.

ث- إمكانية قياس أبعاد الذات القرائية بدقة أكبر؛ حيث يكون لدى التلميذ في هذا العمر تصورٌ أولي عن ذاته كقارئ- إلى حد ما- ويمكن تنمية هذا التصور من خلال: أنشطة تصويب الأخطاء القرائية، وبناء الثقة بالنفس في مواقف القراءة الجهرية وهومن ضمن الأهداف التي تسعى الدراسة لتحقيقها .

٢. حدود زمنية: تم تطبيق تجربة الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠٢٣ - ٢٠٢٤ م .

٣. حدود موضوعية: بعض مهارات القراءة الجهرية، التي حصلت على نسبة اتفاق ٧٥% من بين إجمالي آراء السادة المحكمين المتخصصين، والتي رأوا أنها مناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة، وقد اندرجت تحت أربعة مجالات رئيسة وهي مهارات : (النطق السليم ، والفهم القرائي ، والتركيب اللغوي ، والتوظيف النحوي) ، وقد تضمنت إحدى وعشرين (٢١) مهارة فرعية .

فروض الدراسة :

اختبرت الدراسة صحة الفروض الآتية :

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية لصالح التطبيق البعدي".
 - ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية لصالح التطبيق البعدي".
- أهمية الدراسة :

استمدت هذه الدراسة أهميتها من خلال الآتي:

أ- الأهمية النظرية للدراسة :

يمكن أن تفيد الدراسة في تقديم خلفية نظرية عن العيادات القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية ومهارات القراءة عامة، ومهارات القراءة الجهرية، والمقصود بالذات القرائية ، وتلاميذ صعوبات التعلم عامة، والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة بصفة خاصة، بالإضافة إلى الاستفادة من البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في مجال صعوبات تعلم اللغة العربية ومهارات القراءة المختلفة.

ب- الناحية التطبيقية للدراسة يمكن أن تفيد :

١. تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة (مجموعة الدراسة): من خلال تحديد مهارات القراءة الجهرية المناسبة لهم، والتي ستساهم بدورها في سهولة وتحسين عملية القراءة بالنسبة لهم ، بالإضافة إلى تقديم دليل الأنشطة والجلسات التدريبية العلاجية لهم .
٢. الموجهين والمعلمين: توجيه أنظارهم إلى الاهتمام بالعيادات القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية في تحسين وتطوير عملية القراءة وعلاج الضعف القرائي وخاصة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
٣. واضعي المناهج ومطورها: من خلال إمدادهم بقائمة بمهارات القراءة الجهرية المناسبة

لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتقديم برنامج لغوي مقترح قائم على العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية ، بما تتضمنه من أدوات تعليمية وجلسات علاجية ، وأدلة وأدوات قياس ؛ يمكن وضعها في الاعتبار عند تطوير منهج القراءة وآليات تدريسها كفرع من فروع تدريس اللغة العربية لذوي صعوبات التعلم تحديدا .
٤. الباحثين في فتح آفاق بحثية جديدة أمام الباحثين لتنمية مهارات القراءة وعلاج الضعف القرائي لدى المتعلمين في مراحل دراسية أخرى ، وتوظيف برامج واستراتيجيات تدريسية حديثة بناء على التوصيات والمقترحات التي ستقدمها الدراسة الحالية .
منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهجين البحثيين الآتيين :

- ١- المنهج الوصفي التحليلي: وقد اعتمد عليه الباحثان في الإطار النظري للدراسة، وتحديد مهارات القراءة المناسبة للمجموعة المختارة في الدراسة، وكذلك في وصف الدراسات السابقة، وتفسير نتائج الدراسة
 - ٢- المنهج التجريبي : التصميم شبه التجريبي ، وقد اعتمد عليه الباحثان في تجربة الدراسة، وكذلك اختيار مجموعة الدراسة وتجريب أدوات الدراسة ، وأدوات التطبيق ؛ للحصول على نتائج منضبطة علميا
- مواد الدراسة وأدواتها:**

اشتملت الدراسة على الأدوات الآتية:

أ- متطلبات إعداد الأدوات التعليمية :

- قائمة مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتحسين القراءة لدى التلاميذ مجموعة الدراسة .
- قائمة بأبعاد الذات القرائية اللازمة للتلاميذ مجموعة الدراسة .

ب- الأدوات التعليمية:

- البرنامج اللغوي المقترح القائم على العيادات القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية .
- كراسة أنشطة التلميذ من خلال الاستعانة بجلسات العيادة القرائية .

– دليل المعلم من خلال الاستعانة بجلوسات العيادة القرائية .

ب- أدوات القياس:

– اختبار تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ مجموعة الدراسة .

– بطاقة ملاحظة لأبعاد الذات القرائية لدى التلاميذ مجموعة الدراسة .

د- أدوات الكشف عن تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة:

تم اتباع الإجراءات الآتية :

– اختبار المصفوفات المتتابعة العادي، إعداد جون رافن (١٩٣٨)، وتعريب/ مصطفى

فهمي، وفؤاد أبو حطب، وحامد زهران، وعلي خضر، ويوسف محمود (١٩٧٦)،

والتحقق من الخصائص السيكمترية/ دينا سمير (٢٠٢٠).

– استمارة المسح السريع إعداد/ السيد سليمان، ومحمد أبو راسين (٢٠٠٨).

– درجات الاختبارات الشهرية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة (اللغة العربية).

– السجلات المدرسية للأخصائي النفسي والاجتماعي.

مصطلحات الدراسة :

تضمنت الدراسة الحالية المصطلحات الآتية :

١ – العيادة القرائية :

عرفها (عبد الرازق مختار ، ٢٠٢٢) : بأنها شكل من أشكال الخدمات العلاجية ؛ للتلاميذ ذوي مشكلات القراءة ، الذين لا يستطيعون السير في التعليم بمعدل متوسط داخل الفصول الدراسية، ويشارك فيها فريق من الباحثين والمهنيين ؛ بهدف تشخيص الضعف القرآني، وتقديم الخدمات العلاجية، ويمكن وصفها أيضاً بكونها مكاناً مهيباً تهيئة متكاملة ، به وسائل تعليمية متناسقة الألوان في الشكل والمضمون ، ويقدم خدمات علاجية للطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة من خلال برنامج يقوم على تنفيذه معلمو اللغة العربية ، وأخصائي التوجيه المهني والاجتماعي بالمدرسة.

كما عرفها (عبد الله النجار، ٢٠٢٣ ، ٨٨) بأنها : " أسلوب تربوي علاجي ، يُنفَّذ داخل غرفة مخصصة في المدرسة ، يُشرف عليها معلمون مختصون في اللغة العربية وفق برنامج معين وتهدف إلى تشخيص ، ومعالجة الصعوبات القرائية التي يعاني منها بعض التلاميذ.

وقد ذهب (خالد التميمي، ٢٠٢٤ ، ١٣٥) إلى أنها : أسلوب تربوي علاجي، يركّز على تقديم برامج علاجية فردية ، أوجماعية تبدأ غالبًا من الصف الرابع الأساسي ، وتمتد إلى المراحل التعليمية اللاحقة وتُعنى بتطوير مهارات متنوعة مثل : التمييز الصوتي، والطلاقة اللغوية ، والفهم ، والاستيعاب والتحليل، كما تهدف إلى : تحسين المهارات القرائية لدى التلاميذ الضعاف، وتوفير بيئة تعليمية داعمة للعلاج القرائي، والحد من تراكم مشكلات القراءة في المراحل المتقدمة.

ويعرفها الباحثان إجرائيا في الدراسة بأنها : برنامج تربوي علاجي منظم، قائم على مجموعة من الأنشطة التعليمية والجلسات العلاجية ، يقدم في إطار تعليمي، في الحجرة دراسية مناسبة، ويهدف إلى تشخيص جوانب الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة من خلال تطبيق أدوات تشخيصية متنوعة مثل : (اختبارات، ملاحظات، مقابلات)، ثم تصميم وتنفيذ أنشطة علاجية جماعية؛ تعمل على تنمية مهارات القراءة الجهرية التي اعتمدت عليها الدراسة (النطق السليم ، والفهم القرائي ، والتركيب اللغوي ، والتوظيف النحوي) ، وذلك خلال فترة زمنية محددة استغرق عام دراسي كامل ٢٠٢٣ - ٢٠٢٤م، وبالإستعانة بالأنشطة التعليمية اللاصفية.

٢ - الأنشطة اللاصفية :

عرفها (عبد الحميد السرطاوي ، ٢٠١٨ ، ٢٣) بأنها : " مجموعة من البرامج ، والخبرات التربوية التي تُمارَس خارج الصف الدراسي؛ وتهدف إلى تنمية شخصية المتعلم من جميع الجوانب العقلية ، والاجتماعية، والجسمية، والانفعالية، وتعمل على ربط التعليم بالحياة الواقعية."

وذهب (سامي عبد اللطيف ، ٢٠١٦ ، ٣١) بأنها: " أنشطة تعليمية ، وثقافية ، وفنية، ورياضية تُنظَّم خارج حدود الحصة الدراسية ؛ تُسهم في اكتشاف قدرات التلاميذ ، وتنمية مهاراتهم ، وتعزيز ميولهم ، وتساعد على تعويض النقص في الممارسات الصفية." والمقصود بها إجراءات في الدراسة : هي عبارة عن أداءات وتكليفات تعليمية ، تنفذ خارج الحصص الدراسية ضمن أنشطة موجهة باستخدام العيادة القرائية ؛ وتهدف إلى التغلب على مشكلات القراءة الجهرية وتنمية مهاراتها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (ذوي صعوبات تعلم القراءة) مجموعة الدراسة وتنمية ذواتهم القرائية وثقتهم بأنفسهم ، وتقديم برامج تدريبية علاجية تشجع على القراءة من خلال بيئة تفاعلية غير رسمية، تعتمد على الألعاب القرائية، والقراءة الجهرية الجماعية، والأنشطة القصصية، وغيرها مما يحقق أهداف الدراسة .

٣- مهارات القراءة الجهرية:

عرفها (حسن شحاتة ، ٢٠٠٧ ، ٤٠) بأنها: " هي تلك القدرات والأداءات التي تتضمن تفسير الرموز المكتوبة (الحروف والكلمات والجمل) وفهمها، ونقدها، والربط بينها وبين الخبرة السابقة واستخدامها في المواقف الحياتية. فهي عملية عقلية تفاعلية بين القارئ والنص، تهدف إلى بناء المعنى، وتشمل فك الرموز اللغوية، وفهم النص ، وتحليله، وتقويمه.

وذهب (عبد الرحمن عبد العزيز ، ١٥ ، ٢٢) إلى أنها: مجموعة من القدرات والأداءات اللغوية التي تمكّن المتعلم من نطق الكلمات المكتوبة بصوت واضح وسليم ، مع مراعاة الضبط اللغوي، والطلاقة، والتعبير الصوتي، وحسن الوقف والابتداء، وفهم المعنى أثناء القراءة ، وهي تجمع بين : التمييز البصري للألفاظ ، والنطق الصوتي السليم ، والفهم الذهني للنص .

وقد عرفها (محمد عبد السلام ، ٢٠٢١ ، ٦٦) أن مهارات القراءة الجهرية هي أداءات عقلية صوتية مركبة ، تتطلب تنسيقاً بين التحليل البصري للكلمات، والنطق

الصوتي، والفهم الذهني للمعاني ؛ ولذلك فهي من الأداءات الفاعلة في تدريب التلاميذ ذوي صعوبات القراءة على تحسين الطلاقة ، والفهم القرائي في آنٍ واحد.

ويرى كل من (عبد الرحيم السرطاوي ، ومنى عبد الرحيم ، ٢٠١٩ ، ٤٥) : بأن مهارات القراءة الجهرية لذوي صعوبات تعلم القراءة ينظر إليها بأنها أداءات عملية تهدف إلى تحسين مهارات النطق، وزيادة الطلاقة القرائية، وتنمية الفهم السمعي والبصري معاً. فهي تساعد المتعلم على الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق، وتتيح للمعلم ملاحظة الأخطاء وتصحيحها فوراً مما يساهم في تنمية الوعي الصوتي ، والقدرة على الفهم التدريجي للنصوص القرائية .

ويعرفها الباحثان إجرائياً في الدراسة بأنها: مجموعة الأداءات العملية التي يقوم بها تلميذ الصف الخامس الابتدائي الذي يعاني من صعوبات في تعلم القراءة بدقة من خلال : تعرف الرموز المكتوبة ، والنطق بها، وترجمتها إلى ما تدل عليه من معانٍ وأفكار؛ مع الفهم والتفاعل معه، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار الذي أعده الباحثان لقياس المهارات الآتية : (النطق السليم، والفهم القرائي، والتركيب اللغوي، والتوظيف النحوي)

٤- الذات القرائية :

عرفها (مسعودة المريزيقي ، طارق بو حفص ، ٢٠٢١ ، ٢٥٦) بأنها : “تصورات المتعلم ومعتقداته ، واتجاهاته نحو نفسه كقارئ” بما يشمل إدراكه لقدراته في القراءة (الكفاءة القرائية) وتقييمه لصعوباته في أنشطة القراءة ، واتجاهه نحو القراءة (ميوله أوحافزيته).

وذهب كل من (علي شعيب، إيمان حسنين عصفور، ٢٠١٧، ٢٥) أن الذات القرائية هي: ذلك البُعد الذاتي الذي يمتلكه التلميذ ويتضمن: هل أستطيع القراءة؟، وما مشكلتي في القراءة؟ وما نظرتي للقراءة؟ وهو يُعد عنصراً مؤثراً في الأداء القرائي ، والتحصيل لدى التلاميذ، لا سيما ذوي الصعوبات في القراءة.

وتعرف إجرائياً في الدراسة بأنها : مجموعة تصورات تلميذ الصف الخامس الابتدائي ذي صعوبات تعلم القراءة ، واتجاهاته نحو ذاته كقاريء، والتي تتجلى في وعيه بقدراته القرائية، وموقفه من أخطائه أثناء القراءة الجهرية وهو يمثل تحديدا البعد السلوكي من أبعاد الذات القرائية، ومدى ثقته في تصويبها وتجاوزها من خلال الممارسات العلاجية بتوظيف فنيات العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية ويظهر في قدرة التلميذ على تصحيح أخطائه القرائية، والالتزام بالمشاركة في الأنشطة العلاجية داخل العيادة القرائية حتى يتحسن أدائه القرائي الجهرى، وتقاس ببطاقة الملاحظة التي أعدت؛ للوقوف على الأبعاد الآتية للذات القرائية (الكفاءة في القراءة ، والصعوبة في القراءة، والاتجاه نحو القراءة) لدى تلميذ الصف الخامس الابتدائي ذي صعوبة التعلم .

٥- ذوو صعوبات تعلم القراءة :

هو مصطلح عام ؛ يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي، يظهرون انخفاضاً في التحصيل والإنجاز الدراسي والأكاديمي في القراءة عن زملائهم العاديين، مع أنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط ، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعليم ، كالفهم، أو التفكير أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة، أو الكتابة ، أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة (محمود عوض الله وآخرون، ٢٠٠٩، ٤٤)

ويُعرفهم (سمر رجب حافظ ، ٢٠٢١ ، ٢٠) بأنهم "تلاميذ لديهم صعوبة نوعية في تعلم القراءة ناتجة عن اضطراب في واحدة، أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المسؤولة عن فهم الرموز اللغوية المكتوبة ؛ مما يؤدي إلى ضعف في التحليل الصوتي، والتمييز البصري، أو الفهم القرائي على الرغم من توفر بيئة تعليمية مناسبة."

أما (سومية قدي ، ٢٠١٨ ، ٢٥٦) : فيوضح أن هذه الفئة من التلاميذ هي من "تواجه مشكلات واضحة في ربط الحرف بالصوت ، وتحليل الكلمات وتركيبها، و إدراك المعنى العام للنصوص المقروءة مما يؤثر في مشاركتهم الصفية وثقتهم بأنفسهم، ويستلزم

تدخلًا تربويًا وعلاجيًا متخصصًا لعلاج تلك الصعوبات القرائية لديهم . والتعريف الإجرائي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الدراسة:

هم مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين؛ تم تحديدهم وفق محكات، وأدوات الكشف عن ذوي صعوبات التعلم المعتمدة في الدراسة الحالية؛ ويوصفون بأنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ويعانون من اضطراب أكاديمي، يؤثر على مستوى تحصيلهم في القراءة تحديدًا، ويكسبهم صفات حسية ونفسية تميزهم عن أقرانهم في العمر نفسه ، بالإضافة إن هؤلاء التلاميذ يظهرون تدنيًا واضحًا في أداء المهارات القرائية التي تبنتها الدراسة الحالية: (النطق السليم، والفهم القرائي، والتركيب اللغوي والتوظيف النحوي)، مقارنةً بأقرانهم من نفس الصف، رغم تمتعهم بمستوى ذكاء عادي (٨٥ فأكثر) وخلوهم من إعاقات حسية أو عقلية ، أو اضطرابات انفعالية حادة، وقد تم تحديدهم باستخدام أدوات التشخيص المناسبة مثل: اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة، وبطاقة ملاحظة الأداء القرائي بالإضافة إلى المحكات التعليمية المعتمدة في الدراسات السابقة التي أجريت في المجال .

إجراءات الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة ، ونصه: "ما إجراءات تحديد التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي؟" قام الباحثان بما يلي:

١. الاطلاع على الأدبيات التربوية ، والدراسات التي تناولت تشخيص تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم عامة ، وصعوبات تعلم القراءة والكتابة خاصة .
٢. تحديد أنسب المحكات، والأدوات ؛ لتشخيص وتعرف تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي؛ لتشخيص وتعرف تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي والذي يحقق أهداف الدراسة وكانت منها :

-
- اختبار المصفوفات المتتابعة العادي، إعداد جون رافن (١٩٣٨)، وتعريب/ مصطفى فهمي، وفؤاد أبو حطب، وحامد زهران، وعلي خضر، ويوسف محمود (١٩٧٦)، والتحقق من الخصائص السيكمترية/ دينا سمير (٢٠٢٠).
- استمارة المسح السريع إعداد/ السيد سليمان، ومحمد أبو راسين (٢٠٠٨).
- درجات الاختبارات الشهرية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة (اللغة العربية).
- السجلات المدرسية للأخصائي النفسي والاجتماعي.
٣. تطبيق تلك الأدوات على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي مجتمع الدراسة، ومن ثم التوصل لمجموعة الدراسة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة.
- للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة وهو: " ما مهارات القراءة الجهرية المتطلبة لعلاج صعوبات تعلم القراءة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ؟ تم عمل الآتي :
- ١.مراجعة الأدبيات ونتائج الدراسات السابقة التي تناولت مهارات القراءة بصفة عامة ، والقراءة الجهرية لدى صعوبات التعلم بصفة خاصة .
 ٢. إعداد قائمة مبدئية بمهارات القراءة الجهرية المتطلبة لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ مجموعة الدراسة ، وعرضها على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين؛ للتأكد من مناسبتها للتغلب على الصعوبات التي يواجهونها في القراءة الجهرية، وإجراء التعديلات في ضوء آرائهم ومقترحاتهم.
 ٣. التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة مهارات القراءة الجهرية المتطلبة.
- للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة وهو: " ما أبعاد الذات القرائية اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ؟ تم عمل الآتي :
- ١.مراجعة الأدبيات ونتائج الدراسات السابقة التي تناولت أبعاد الذات القرائية وأهميتها .
-

٢. الأدبيات التربوية ذات الصلة .

٣. الخبراء والمتخصصين في المجال .

وقد تم عرض قائمة قائمة أبعاد الذات القرائية في محور تصويب الأخطاء على السادة المحكمين وتم تعديلها في ضوء مقترحاتهم وآرائهم .

ولإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة وهو : ما صورة البرنامج اللغوي المقترح القائم على العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية لتنمية مهارات القراءة الجهرية والذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ؟ تم عمل الآتي :

١. الاطلاع على الأدبيات التربوية التي تناولت إعداد البرامج، وتصميمها، والتي تتصل بمتغيرات الدراسة، وفقاً لها، وفي ضوء قائمتي : القراءة الجهرية، والذات القرائية التي تم التوصل إليهما، تم تصميم البرنامج القائم على العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية لتحسين عملية القراءة والذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ، والذي تطلب إعداد كراسة أنشطة التلميذ ، ودليل المعلم لتدريس البرنامج.

٢. عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين ؛ لضبطه، وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم ومقترحاتهم.

٣. التوصل للصورة النهائية للبرنامج.

لإجابة عن السؤال الخامس، ونصه: " ما أثر البرنامج اللغوي المقترح القائم على العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية، على تنمية مهارات القراءة الجهرية والذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم؟ تم عمل الآتي :

١. تحديد مجموعة الدراسة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بمدرسة الصداقة المصرية الفرنسية المشتركة التابعة لإدارة غرب الفيوم التعليمية بمحافظة الفيوم.
٢. إعداد اختبار مهارات القراءة الجهرية، ثم عرضه على مجموعة من المحكمين ؛ لضبطه وإجراء التعديلات في ضوء آرائهم ومقترحاتهم.
٣. إعداد بطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية الجانب السلوكي ، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين لضبطها وإجراء التعديلات في ضوء آرائهم ومقترحاتهم.
٤. تطبيق اختبار مهارات القراءة الجهرية وبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية على مجموعة استطلاعية من التلاميذ ؛ للتأكد من صدقهما وثباتهما وحساب زمنهما الفعلي للتطبيق .
٥. تطبيق اختبار مهارات القراءة الجهرية ، وبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية على مجموعة الدراسة تطبيقًا قبليًا.
٦. تدريس البرنامج المقترح القائم على القائم على العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة الالصفية على تلاميذ مجموعة الدراسة .
٧. تطبيق اختبار مهارات القراءة الجهرية ، وبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية على مجموعة الدراسة تطبيقًا بعديًا.
٨. تحليل نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات القياس إحصائيًا، والتوصل إلى نتائج الدراسة وتفسيرها.
٩. تقديم التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

ثانياً- الإطار النظري:

استهدف الإطار النظري عرض المحاور الآتية :

- ١- القراءة الجهرية ومهاراتها.
- ٢- ذوو صعوبات تعلم القراءة .
- ٣- العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية وآليات تنفيذها .
- ٤- الذات القرائية وعلاقتها بالقراءة الجهرية وبيئة العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية .

المحور الأول : القراءة الجهرية ومهاراتها

١- مفهوم القراءة الجهرية:

تعد القراءة بصفة عامة نشاطاً عقلياً معرفياً تفاعلياً ؛ يهدف إلى فهم الرموز المكتوبة، وتحويلها إلى معانٍ قابلة للإدراك والفهم، والتفسير. وتتجاوز القراءة مجرد النطق بالحروف والكلمات؛ إذ تشمل سلسلة من العمليات الذهنية المعقدة ، مثل : الإدراك البصري، والتحليل، والتفسير، والربط بين الخبرات السابقة والمعرفة الجديدة . وتمثل القراءة إحدى الركائز الأساسية للتعلم المدرسي، إذ تشكل البوابة الرئيسة لاكتساب المعرفة ، وتنمية القدرات العقلية والتفكيرية للمتعلمين (كريمة بوعناني، ٢٠١٩ ، ١٧).

ويرى الباحثان: أن القراءة وخاصة القراءة الجهرية من بين فنون وفروع اللغة العربية؛ التي تحظى بأهمية خاصة في مراحل التعليم الأساسي، وهو مادفعهم إلى القيام بهذه الدراسة .

وقد ذكرت الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت القراءة الجهرية ومهاراتها المتعددة مجموعة من التعريفات للقراءة الجهرية، منها على سبيل المثال - لا الحصر :

عرفها (عبد العزيز عبد اللطيف ، ٢٠٠١ ، ٤٥) بأنها: "عملية نطق الرموز المكتوبة بصوت مسموع مع مراعاة مخارج الحروف وصفاتها، وفهم المعاني التي تدل عليها الكلمات والجمل" .

ويشير (عبد المجيد شوقي ، ٢٠٠٨ ، ١١٢) إلى أنها: "نمط من أنماط القراءة ؛ يهدف إلى نقل النص المكتوب إلى المستمعين بصوت معبر، يتسم بالسلامة اللغوية ، وجودة الأداء الصوتي" .

كما عرفها (علي الخولي ، ٢٠١٠ ، ٩٨) بأنها: "قراءة النص بصوت مرتفع أمام الآخرين مع الالتزام بقواعد النطق والإيقاع والنبر، بما يعكس الفهم الصحيح للنص" . أما (ناصر الحربي ، ٢٠١٥ ، ٦٧) فيرى أنها: "نشاط لغوي ؛ يجمع بين الأداء الصوتي والفهم الدلالي، ويهدف إلى إظهار المعنى ، وإيصال الفكرة بوضوح إلى السامع". استخلاص مفهوم إجرائي للقراءة الجهرية

وفي ضوء ما سبق، يمكن تعريف القراءة الجهرية إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: مجموعة الأداءات العملية التي يقوم بها تلميذ الصف الخامس الابتدائي الذي يعاني من صعوبات في تعلم القراءة بدقة من خلال : تعرف الرموز المكتوبة ، والنطق بها، وترجمتها إلى ما تدل عليه من معانٍ وأفكار؛ مع الفهم والتفاعل معه، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار الذي أعده الباحثان لقياس المهارات الآتية : (النطق السليم ، والفهم القرائي ، والتركيب اللغوي ، والتوظيف النحوي)

٢- أهمية القراءة الجهرية في مرحلة التعليم الابتدائي :

وبالنسبة لأهمية القراءة الجهرية في العملية التعليمية وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي: فهي تُعد القراءة من الركائز الأساسية في العملية التعليمية وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي ؛ إذ تمثل الوسيلة الرئيسة التي يُكتسب من خلالها التلاميذ أغلب المعارف في شتى المواد الدراسية. وتسهم القراءة بدور فعّال في تنمية المهارات اللغوية، والقدرات العقلية، والجوانب الوجدانية لدى التلميذ في هذه المرحلة مما ينعكس إيجابًا على بناء شخصيته بشكل متوازن ومتكامل. ففي هذه المرحلة التأسيسية؛ يُنمى لدى التلميذ الصغير الوعي اللغوي ، وتُرسخ لديه القدرة على الفهم والتفكير، والتحليل. كما تسهم القراءة في تعزيز حب الاستطلاع ، وتنمية الخيال ، وتوسيع المدارك ؛ مما يضع حجر

الأساس لتكوين متعلم مستقل وفَعَال في المستقبل ، كما يؤسس بطريقة صحيحة للمراحل اللاحقة فيما بعد . (سهام قربوع ، ٢٠١٨ ، ٢٨٩)

وتُعد تنمية المهارات القرائية في هذه المرحلة أمرًا بالغ الأهمية ؛ نظرًا لتأثيرها المباشر في بناء التحصيل الدراسي لاحقًا، والوقاية من صعوبات التعلم المرتبطة باللغة العربية ، وتحسين وسرعة المهام القرائية لدى التلاميذ. (سامي الزهيري ، ٢٠٢٣ ، ١٦٥) ، (خالد التميمي ، ٢٠٢٤ ، ١٢٩)

ويمكن أن يستخلص الباحثان أهمية تنمية القراءة الجهرية لدى التلاميذ في الآتي :
- تعزز الثقة بالنفس لدى التلاميذ وخاصة في المرحلة الابتدائية أثناء الأداء أمام الآخرين.

- تُمكن المعلم من تقويم نطق التلاميذ ، وفهمهم في آن واحد.
- تُسهم في تحسين الأداء اللغوي العام، وخاصة في مهارات التحدث والاستماع.
- تُعد وسيلة فعّالة لعلاج بعض صعوبات القراءة والنطق؛ وهو ما تهدف الدراسة إلى تحقيقه لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة .
- تعزيز قدرة التلميذ على فهم واستيعاب محتوى المواد الدراسية المختلفة، ولا سيما مادة اللغة العربية. مساعدة هؤلاء التلاميذ على التغلب على صعوبات التعلم المرتبطة بالقراءة والتي يمكن أن تعيقهم في المراحل اللاحقة في حالة ما لم يتم علاجها والتغلب عليها ، بل من الممكن أيضاً أن تصيب التلاميذ بمشاعر إحباط ونفور مستقبلي من القراءة .

٣- المهارات المتضمنة في عملية القراءة الجهرية :

تعلم القراءة عمل معرفي معقد ؛ يتطلب مستوى عالٍ من القدرات والمهارات ، وأساس عملية القراءة هو: تعرف الكلمات ، إلا أن عملية القراءة تحتوي على أكثر من مجرد رؤية أشكال معقدة ، وهي ما تسمى بالحروف والكلمات ؛ إذ لابد أن يتمكن المتعلم من تفسير المثيرات التي يتلقاها على شبكة العين وأن يربط بينها ، وبين المعنى المستمد من خبرة

الفرد . كذلك يجب أن يمتلك التلميذ مجموعة من العمليات العقلية واللغوية التي يوظفها أثناء تفاعله مع النص المكتوب ؛ بما يُمكنه من فك الرموز اللغوية، واستيعاب المعاني، وتحليل المحتوى. وتتنوع هذه المهارات من مهارات أساسية بسيطة مثل: تعرف الكلمات، إلى مهارات عقلية عليا تشمل : التفسير، والنقد، والتحليل والتقييم ، (Grabe, W., & Stoller, F. L. 2011,22). ويمكن تلخيص أهم المهارات المتضمنة في عملية القراءة الجهرية مايلي:

- ١- التمييز البصري: حيث قدرة التلميذ على إدراك الحروف والكلمات بشكل دقيق، والتمييز بينها بصريًا.
- ٢- الطلاقة القرائية: والمقصود بها القراءة بانسيابية ، وسرعة مناسبة دون تردد ، أو تعثر مع الحفاظ على الإيقاع والمعنى في عملية القراءة . (كريمة مزارعة ، وآخرون ٢٠١٩ ، ١٥٠)
- ٣- فهم المقروء: حيث استيعاب المحتوى الظاهر والضمني للنص، وربط الأفكار ببعضها.
- ٤- التحليل والتفسير: وهو القدرة على تحليل بنية النص، واستخلاص العلاقات بين الأفكار، والمعلومات الواردة فيه. (فاطمة الزهراء، وآخرون ، ٢٠٢٤ ، ١٨٨)
- ٥- الاستنتاج والتقييم: أي إصدار أحكام منطقية، ونقدية حول النص، وبناء استنتاجات مدعومة بالأدلة والوثائق.

٤- طرق تطوير مهارات القراءة الجهرية :

تطوير مهارات القراءة الجهرية يعتمد على مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات التربوية الفعالة ومن أهمها: اعتماد القراءة الموجهة وتحليل النصوص بدقة، وتعزيز استراتيجيات التعلم الحديثة مثل: ما وراء المعرفة، والتوقع، والتلخيص، وطرح الأسئلة، واستخدام وسائل تعليمية محفزة كاللعب اللغوية، والقصص، والأنشطة التفاعلية، بالإضافة إلى تطبيق برامج علاجية مصممة خصيصًا للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات

وضعف في القراءة. وكذلك إنشاء مراكز دعم قرائي تقدم مساعدة فردية أو جماعية بناءً على احتياجات المتعلمين. (حسن شحاتة، ٢٠٠٥، بتصرف)

٥- عملية القراءة وتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم :

يرى الباحثان أن القدرات ومهارات القراءة الجهرية تتضمن مهارات خاصة ؛ تميز كل نوع منها فعلى سبيل المثال: تتطلب القدرة على التصفح مهارات متعددة، مثل: تمييز الكلمات واستنباط معاني المفردات الجديدة من سياق النص، وحذف الكلمات غير الضرورية دون الإخلال بالمعنى العام.

كما أن هذه القدرات والمهارات - غالباً - ما تكون متداخلة ومتربطة، ويتأثر أدائها بعدة عوامل جسمية ، ونفسية. فالقراءة عملية تتطلب استعداداً متكاملاً على جميع المستويات. ومع ذلك؛ فإن العوامل النفسية - مثل: الدافعية نحو القراءة ، وملاءمة المادة القرائية لاهتمامات التلميذ وطبيعة الطريقة التعليمية - تُعد أكثر تأثيراً في تنمية القدرة على القراءة من العوامل الجسمية كضعف البصر أو مشكلاته.

وانطلاقاً من ذلك: فإن القراءة في المرحلة الابتدائية لا ينبغي أن تُعامل كمادة دراسية تقليدية؛ بل هي نشاط حيوي يتغلغل في جميع مجالات المعرفة لدى تلميذ المرحلة الابتدائية تحديداً. ويُعد هذا أحد أبرز الفروق بين المدرسة التقليدية ، والمدرسة الحديثة ؛ فبينما كانت المدرسة التقليدية تُعَلِّم التلميذ القراءة كغاية بحد ذاتها، فإن المدرسة بمفهومها المعاصر تهدف إلى : جعل القراءة وسيلة للتعلم ؛ حيث يُقرأ النص لا من أجل القراءة فحسب، بل من أجل التعلم والاستيعاب. ومن هنا، ينبغي تجاوز النظرة الآلية للقراءة، والوعي بما تحمله من تحديات معرفية ونفسية تؤثر في أداء المتعلم وتقدمه ، كما تساهم إذا نظر إليها المعلم أو من يقوم بتدريس اللغة العربية بهذه النظرة؛ فسيعمل على مساعدة هؤلاء التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة على علاج هذه الصعوبات ، وتخطي مشكلة وصعوبات القراءة بتفعيل آليات تهتم بعلاج هذا الضعف مثل مضمون الدراسة الحالية وهو: العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية .

٦- علاقة مهارات القراءة الجهرية بالعيادة القرائية :

إن علاقة التي تربط بين مهارات القراءة الجهرية ، والعيادة القرائية ؛ يمكن تحديدها بأنها :علاقة وظيفية ، وعلاجية تكاملية، ويمكن توضيحها من خلال الجوانب التالية:

حيث القراءة الجهرية: هي عملية نطق النصوص المكتوبة بصوت مرتفع ، مع مراعاة الضبط السليم للكلمات، والنغمة، والسرعة، والفهم. وهي تعكس القدرة على التمييز البصري، وفهم المعنى، والتعبير الصوتي عن الأفكار (إبراهيم السرحان، ٢٠١٤ ، ٤٤).

والعيادة القرائية: هي بيئة تعليمية علاجية ؛ تستهدف تشخيص وعلاج صعوبات القراءة من خلال برامج فردية ، أوجماعية تعتمد على التقويم المستمر، والتدريب المكثف على مهارات القراءة المختلفة.

ومن خلال العرض السابق؛ يمكن القول أن العيادة القرائية توفر مواقف تدريبية عملية تساعد التلاميذ على ممارسة القراءة الجهرية بتوجيه مباشر؛ حيث يتم تصحيح الأخطاء النطقية، والجهرية مما يؤدي إلى تحسين الطلاقة والدقة في القراءة الجهرية ، وكذلك الذات القرائية عند التلميذ .

والقراءة الجهرية أداة تشخيصية داخل العيادة القرائية ؛ حيث من خلال أداء التلميذ في القراءة الجهرية يمكن تحديد نوع الصعوبة التي يواجهها مثل: الأخطاء في التحليل الصوتي، أو البطء في الطلاقة، أو ضعف الفهم)، وبالتالي تساعد في تشخيص دقيق للحالة ووضع خطة علاجية مناسبة لها .

كما أن تدريبات العيادة القرائية تطوّر عناصر الأداء القرائي الجهرية من خلال : النطق السليم للحروف والمقاطع الصوتية، والتلوين الصوتي والإلقاء المعبر، وزيادة الطلاقة والسرعة دون الإخلال بالفهم، وتقوية الذاكرة البصرية والسمعية للنصوص المقروءة.

لذا يمكن القول إن : العلاقة بين مهارات القراءة الجهرية والعيادة القرائية علاقة تبادلية؛ حيث تُستخدم القراءة الجهرية كأداة لتشخيص صعوبات القراءة، وتُعد العيادة القرائية

بيئة علاجية لتنمية هذه المهارات وتعزيزها من خلال التدريب الموجه ، والممارسة المستمرة.

المحور الثاني : ذوو صعوبات تعلم القراءة

١ - مفهوم ذوي صعوبات التعلم :

أشارت الدراسات إلى أن من أهم تعريفات صعوبات التعلم تعريف : "قانون تعليم الأفراد المعاقين الأمريكي" بأنهم : (أولئك الأفراد الذين يعانون من اضطراب في واحدة ، وأكثر من العمليات النفسية الرئيسة ؛ لفهم أو استعمال اللغة، والذي يظهر في القدرة غير الكاملة على الإصغاء ، والتفكير، أو الكلام ، والكتابة ، وأجراء العمليات الحسابية، مثل هذه الاضطرابات تشمل : الإعاقات الإدراكية وإصابات الدماغ ، والاختلال الوظيفي الدماغي الأدنى ، وصعوبات القراءة ، ولا يشمل هذا المفهوم من يعانون من مشكلات تعلم ناتجة عن إعاقات بصرية ، أو سمعية ، أو حركية ، أو عقلية، أو اضطرابات انفعالية ، أو ظروف بيئية أو ثقافية أو اقتصادية سيئة (Kuder, 2003, 73).

وفي ضوء ما سبق، يمكن تعريف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إجرائيًا : بأنهم مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين تم تحديدهم ، وفق محكات صعوبات التعلم المعتمدة في الدراسة ويوصفون بأنهم يتمتعون بذكاء متوسط ، أو فوق المتوسط، ويعانون من اضطراب في الانتباه أو التفكير أو التذكر؛ مما يؤثر على مستوى تحصيلهم الأكاديمي ، وقد يكون مرد هذه الصعوبة إلى : أسباب وراثية ، أو بيئية ؛ فيتم وصفهم بصفات حسية ، ونفسية ، وأكاديمية تميزهم عن أقرانهم.

٢ - تصنيف صعوبات التعلم:

تم تصنيف صعوبات التعلم من خلال الدراسات السابقة التي أجريت في المجال إلى مجموعة من التصنيفات وفقا لاختلاف الهدف ، والمجال إلى الآتي :

١ - صعوبات تعلم نمائية: تتعلق بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها المتعلم في تحصيله الأكاديمي، وهي ترجع إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز

العصبي المركزي وتنقسم إلى صعوبات أولية تتعلق بعمليات: الانتباه ، والإدراك ، والذاكرة ، وصعوبات ثانوية مثل : التفكير، والكلام ، والفهم (إسماعيل الأمين، ٢٠١٠، ١٤٦).

٢- **صعوبات تعلم دراسية (أكاديمية):** وهي تتعلق بموضوع الدراسة ، مثل: العجز عن القراءة (عسر القراءة) Dyslexia، والعجز عن الكتابة (عسر الكتابة) Dysgraphia ، بالإضافة إلى صعوبات التهجئة Dysorthography، وصعوبة، أو عسر إجراء العمليات الحسابية Dyscalculia ومثل هذه الصعوبات وغيرها إنما تنتج عن الصعوبات النمائية. (السيد عبد الحميد سليمان ، ١٦٤، ٢٠١٥).

ويقصد بصعوبات التعلم الأكاديمية: المشكلات التي تظهر أصلاً من قبل المتعلمين، وهي الصعوبات الخاصة بالقراءة، والتعبير الكتابي، والصعوبات الخاصة بالحساب. (جمال مثال القاسم، ٢٠١٥، ٢٣)

٣- خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

يُجمع الباحثون في مجال صعوبات التعلم على أن الذين يعانون من هذه الصعوبات ليسوا مجموعة متجانسة تماماً، ومن هنا كان صعوبة الحديث عن خصائص تجمع بين جميع أفراد هذه الفئة ؛ وهذا يعني أن بعض هذه الخصائص يمكن ملاحظتها عند متعلم يعاني من صعوبات التعلم، وبعضها قد لا ينطبق عليه، ويصنف بعض الباحثين هذه الخصائص في مجموعات، وهي كما ذكرها كل من : (ياسر علي طه ، وآخرون ، ٢٠٢٤، ١٨٩٠) ، (Meghan D. Liebfreund; Melissa J. Wrenn, 2024, 66) ، (انشراح إبراهيم محمد، وآخرون ، ٢٠٢٢ ، ٩٩) ، (الشيماء خالد أحمد راغب، وآخرون ، ٢٠٢٢ ، ٧٥) كالتالي:

▪ الخصائص النفسية والسلوكية:

يظهر ذوو صعوبات التعلم مجموعة من المظاهر النفسية والسلوكية تعد انعكاساً لواقع الصعوبة التي يعانون منها، ومن هذه المظاهر: اضطرابات في الإصغاء - الحركة الزائدة

(فرط النشاط)- الاندفاعية والتهور- السلوك العدواني- يمكن إحباطه أو إثارته عاطفياً بسهولة- سوء احترام وتقدير الذات- سلوكه في أغلب الأحيان لا يتناسب مع الوقت- يمكن أن يكون نومه عميقاً جداً أو قليل النوم- يمكن أن يكون مثيراً للشغب أو هادئاً جداً- النقلب في المزاج- عدم القدرة على تحمل الإحباط- لديه ضعف في مفهوم الذات.

■ الخصائص الاجتماعية:

على الرغم من أن صعوبات التعلم عرفت بالدرجة الأولى على أنها صعوبات دراسية، إلا أن العديد من الباحثين يشيرون إلى أن لهذه المشكلة آثاراً وأبعاداً تتجاوز إطار البحث لتمتد إلى التفاعل الاجتماعي، ومن مظاهر هذه المشكلة اجتماعياً أنهم: يواجهون مشكلات في تكوين الأصدقاء- يعانون من رفض أو تجاهل من قبل الآخرين- يظهر لديهم الأسلوب الانسحابي، وتجنب المواقف الاجتماعية- يتصفون بأنهم ينقادون بسهولة لزملائهم- تكون أحكامهم الاجتماعية سيئة- حساسون من الناحية العاطفية- تكيفهم سيء مع التغيرات البيئية.

■ الخصائص المعرفية:

وتتعلق هذه الخصائص بعمل الأجهزة المعرفية لدى الإنسان، والتي تقوم بدور حيوي في تفاعل الإنسان مع محيطه، وكذلك في اكتساب المعرفة، وتشمل هذه الخصائص:

- تشتت الانتباه، والاندفاعية. - مشكلات في العمليات الإدراكية (كالإدراك البصري والإدراك السمعي). - صعوبات في التعبير اللفظي. - صعوبات في عملية التفكير وحل المشكلات.

- صعوبات في عملية التذكر.

■ الخصائص الأكاديمية:

تُعد الخصائص الأكاديمية من أكثر الخصائص الدالة على وجود الصعوبات التعليمية باعتبارها تتعلق بأداء الطالب الدراسي، والذي يكون واضحاً لمن حوله، وتشمل

صعوبات في التحصيل الدراسي، ومشكلات في واحدة أو أكثر من موضوعات (القراءة أو الكتابة أو الحساب).

ويمكن أن يضيف الباحثان الخصائص الآتية :

- النشاط والحركة الزائدة.
- لا يكملون ما بدأوا به من عمل عندما يطلب منهم ذلك.
- ضعف اكتشاف أخطائهم بأنفسهم.
- ضعف التناسق الحركي.
- عدم كتابة ما يطلب منهم بشكل صحيح.
- يحتاجون إلى وقت طويل لتنظيم أفكارهم قبل الاستجابة.
- تقلب حاد في المزاج.
- قصور في التعبير عن ذواتهم والتعامل مع الآخرين.

مما سبق يؤكد الباحثان على أن أهم الخصائص التي تميز المتعلم ذي صعوبات التعلم عن غيره وأنه قد يمتلك الطالب بعضاً من هذه الخصائص فقط ؛ فلا يشترط أن تكون جميعها موجودة لديه ووجود عدد من هذه الخصائص في سلوك المتعلم يمثل مؤشراً على أنه من ذوي صعوبات التعلم؛ مما يتطلب تقديم الرعاية الخاصة ، ومساعدتهم على الوجه الأكمل ؛ للتغلب على تلك الصعوبات.

٤- أسباب صعوبات التعلم:

تتعدد الأسباب وراء صعوبات التعلم التي يعاني منها المتعلمون، ومن أهم هذه الأسباب

ما يلي:

- ١- إصابات المخ المكتسبة. ٢- مشاكل أثناء الحمل و الولادة. ٣- عوامل وراثية.
- ٤- عوامل بيئية.

من هنا يرى الباحثان أن تعدد أسباب صعوبات التعلم؛ ومن أسباب هذ التعدد إلى: الاختلاف في الجهة التي يتم الدراسة من ناحيتها حول صعوبات التعلم، وكذا اختلاف

المدارس ، والجهود المبذولة حولها، وسواء تسببت تلك الأسباب مجتمعة ، أو منفردة تكون النتيجة واحدة، وهي وجود صعوبة تعلم.

(عبد العزيز الشخص، و إبراهيم محمود صادق ، ٢٠١٢ ، ٤٤)

٥ - خطوات تشخيص صعوبات التعلم:

يتم تشخيص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وفقاً للمراحل التالية:(عدنان غائب راشد، ٢٠٠٢، ٨٥).

١- تعرف المتعلمين ذوي الأداء المنخفض.

٢- ملاحظة ووصف السلوك.

٣- إجراء التقييم الرسمي وغير الرسمي؛ من خلال الاهتمام بظروف المتعلم المعيشية، وبحث خلفيته الأسرية، وسؤال المعلمين عن مستواه التحصيلي وحل المشكلات داخل الفصل الدراسي.

٤ - قيام فريق العمل بإجراء تقييم وتشخيص صعوبات التعلم لدى المتعلمين واستبعاد أية إعاقة أخرى.

٥- كتابة نتائج التشخيص التي تم التوصل إليها.

٦- تخطيط البرنامج العلاجي لصعوبات التعلم، والعمل على تنفيذه.

كما ذكر (أحمد محيي الدين عبد الله ، ٢٠٠٩، ١٥:١٧) أربع خطوات أساسية

لتشخيص ذوي صعوبات التعلم، وهي:

أ- تحديد أي الطلاب لديه صعوبات التعلم.

ب- تحديد طبيعة صعوبات التعلم لدى الطلاب.

ج- تحديد العوامل التي تسبب صعوبات التعلم.

د- تطبيق الخطوات العلاجية على طلاب صعوبات التعلم.

وقد تم خلال إجراء الدراسة الحالية اتباع الخطوات الإجرائية اللازمة للكشف عن تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ، ثم إعداد البرنامج المقترح القائم

على العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية بالدراسة، في سبيل تنمية مهارات القراءة الجهرية والذات القرائية لديهم.

٦- محكات تشخيص صعوبات التعلم:

تتمثل أهم محكات تشخيص صعوبات التعلم فيما يلي:

- محك التباين - التباعد: (Discrepancy Criterion).

وهو التباين بين القدرات الحقيقية للفرد والأداء، وقد يكون التباين في الوظائف النفسية واللغوية وقد ينمو الفرد بشكل طبيعي في وظيفة ما ويتأخر في أخرى، فمثلا قد ينمو بشكل طبيعي في اللغة، ولكنه يتأخر في الجانب الحركي، وقد يكون العكس؛ فينمو في الجانب الحركي لكنه يعاني من قصور في اللغة (قحطان أحمد الظاهر، ٢٠٠٨، ٢٥). كما يقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته، وله مظهران : تباعد واضح في نمو العديد من السلوكيات النفسية (الانتباه - التميز - اللغة - القدرة البصرية الحركية - الذاكرة - إدراك العلاقات)، تباعد بين النمو العقلي العام والخاص والتحصيل الأكاديمي، ففي مرحلة ما قبل المدرسة عادة ما يلاحظ التخلف الأكاديمي في المستويات الصفية المختلفة (رياض بدري مصطفى، ٢٠٠٥، ٣٠).

- محك الاستبعاد (Exclusion Criterion):

وهو المحك الذي يعتمد على التشخيص الدقيق بين صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى؛ لأن مظاهر صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى مثل الإعاقة العقلية والانفعالية مشتركة (قحطان أحمد الظاهر، ٢٠٠٨، ٢٧). حيث يستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم الحالات الآتية: التخلف العقلي - الإعاقة الحسية - ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة، مثل الاندفاعية والنشاط الزائد - حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي (رياض بدري مصطفى، ٢٠٠٥، ٣١).

- محك التربية الخاصة:

يرتبط بالمحك السابق، ومفاده أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرائق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين (رياض بدري مصطفى، ٢٠٠٥، ٣١). ففكرة محك التربية الخاصة هي أن ذوي صعوبات التعلم يصعب عليهم التعلم وفق الطرائق التقليدية المتبعة مع الذين ليس لديهم صعوبات تعلم، كما أن الطرائق الخاصة بالإعاقات الأخرى والمستخدمه مع المعاقين حسيًا هي الأخرى قد لا تتناسب مع ذوي صعوبات التعلم، وإنما يحتاجون إلى طرائق خاصة؛ لذلك يكون محك التربية الخاصة هو المحك الذي يمكن استخدامه لتحديد هذه الفئة (قحطان أحمد الظاهر، ٢٠٠٨، ٢٧).

- محك المشكلات المرتبطة بالنضج:

حيث إن معدلات النمو تختلف من طفل لآخر؛ مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم؛ فالأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث، مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم اللغة، ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم، سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية، ويعكس هذا المحك الفروق الفردية في القدرة على التحصيل (محمد مصطفى شحدة، ٢٠١١، ٤٢).

- محك العلامات الفيورولوجية:

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ، الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي، وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ في الاضطرابات العقلية، وصعوبة الأداء الوظيفي، ومن الجدير بالذكر أن الاضطراب في وظائف المخ ينعكس سلبيا على العمليات العقلية؛ مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها، بل يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة. (رياض بدري مصطفى، ٢٠٠٥، ٣١).

- محك العمليات النفسية الأساسية:

لا يعني التوجه التربوي لصعوبات التعلم أن الدماغ غير مرتبط بالتعلم، بل على النقيض من ذلك فإن القانون التربوي الخاص بالأفراد ذوي صعوبات التعلم "Individuals with Disabilities Educational ACT" يشير بوضوح إلى تدني التحصيل فيكون نتيجة لاضطراب داخلي في إحدى العمليات النفسية الأساسية، وقد تضمن التعريف الفيدرالي عددا من المصطلحات المرتبطة بالدماغ مثل: الإعاقة الإدراكية، والإصابة الدماغية، والقصور الوظيفي الدماغى الطفيف، وعسر القراءة والحبسة التطورية (Developmental Aphasia). (عبد الهادي مصطفى ، ٢٠١٠ ، ٤٣)

والعمليات النفسية الأساسية المذكورة في القانون تعود إلى القدرات الخاصة في معالجة المعلومات كالاستماع، والنظر، واللمس، وكذلك إلى الانتباه، والتمييز، والذاكرة وتمثيل المعلومات (دمجها)، وتشكيل المفهوم وحل المشكلات، وكذلك تعود للقدرات الضرورية لاستجابة الكلام، والحركة الجسمية. ويؤكد عادل (عبدالله محمد ، ٢٠٠٨ ، ٥٣) أن قصور العمليات النفسية الأساسية المختلفة كالانتباه والإدراك، والذاكرة يعد مظهراً أولياً، وهو المسئول عن حدوث تلك الصعوبات، ويرجع هذا الرأي من ناحيتين، الناحية الأولى منطقية، والناحية الثانية ناحية عملية.

٧- صعوبات تعلم القراءة :

تتمثل صعوبات تعلم القراءة في التباين الملحوظ في قدرة التلميذ على القراءة، والمرحلة العمرية التي ينتمي لها، وتختلف هذه القدرة باختلاف السبب الذي يؤدي لظهورها لديه ؛ سواء أكان بنواحي النمو، أو بصعوبات الإدراك السمعي، أو البصري الناتج عن الخل العصبي الذي يؤدي لذلك.

(جمال محمود العزة ، ٢٠١٠ ، ٢٢) ، (Meghan D. Liebfreund; 2024 , 33)

وتعد صعوبات القراءة : من الصعوبات اللغوية النمائية ؛ التي تبدأ منذ الطفولة

المبكرة في كثير من الأحيان ، وتستمر في مراحل النمو الأخرى الأخرى، وخاصة :
مرحلة المراهقة ، والرشد. وقد عرفها دليل ولاية مسيسيبي (Dyslexia Hand Book, 2002 Mississippi) بأنها: اضطرابات في معالجة اللغة الاستقبالية ، أو التعبيرية ، أو المنطوقة ، أو المكتوبة، على الرغم من الذكاء الطبيعي والخبرات التعليمية التي مر بها هؤلاء التلاميذ ، وتوفر الفرص الثقافية والاجتماعية، وقد تظهر هذه الصعوبات في ناحية، أو أكثر من صعوبات الفهم القرائي، والهجاء، والكتابة ، والقراءة الجهرية .

والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة؛ عادة ما يكون مستوى ذكائهم ضمن المدى الطبيعي أو فوق الطبيعي. كما أن صعوبات القراءة ليس لها أي علاقة بالإعاقة العقلية، وقد يكون التلاميذ ذوي الصعوبات القرائية موهوبين في مجالات أخرى، ويعرف الاتحاد العالمي لعلم الاعصاب عسر القراءة بأنه : اضطراب يظهر في صورة صعوبات في تعلم القراءة ، على الرغم من توفر تعليم مناسب، وذكاء ضمن المدى الطبيعي والمستوى الثقافي والاجتماعي المناسبين (عبد العزيز الشخص السرطاوي ، ٢٠١٤ ، ٢٢)

٨- مظاهر صعوبات القراءة:

أشارت الدراسات إلى أن المظاهر التي غالباً ما تصاحب صعوبات القراءة وتساعد في تعرف تلاميذ ذوي صعوبات القراءة، مايلي (22) , Meghan D.Liebfreund; (2024) ، (عبد الله أحمد حمزة ، ٢٠١٦ ، ٣٣)

١. لا يظهرون أي مظهر على وجود أي عجز في الحواس أو تلف بالمخ أو أي انحراف في الشخصية.

٢. تحصيلهم في القراءة أقل مما هو متوقع من عمرهم الزمني والعقلي وسنوات التحاقهم بالمدرسة.

٣. يعانون من ضعف واضح في التهجئة، ويظهرون اضطراباً في القدرة على تذكر الحروف.

٤. يظهرون صعوبة واضحة في القدرة على تذكر نماذج الكلمة كاملة، ويظهرون

اضطراب في قراءة الكلمات التي تتشابه في الشكل.
وذكر (علي فلاح العدوان ، ٢٠١٥ ، ٣٢) بوجود مجموعة من العادات القرائية التي تظهر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم أثناء عملية القراءة الجهرية، ومنها: التملل ، وعرض الشفاة، وأخطاء في التعرف على الكلمات (الاسقاطات). كما ذكر مونتر (Pletcher, Bethanie, 2023, 19) بعض الصفات العامة للطلبة ذوي صعوبات القراءة ومنها:

- يقوم بعكس الحروف أثناء القراءة (الابدال).
- تكون نسبة ذكاء ذوي صعوبات القراءة ضمن الحد الطبيعي.
- صعوبة في استرجاع صورة الحروف المفردة وتنظيماتها.
- صعوبة في مهارات اللغة برغم من الفرص التعليمية التي أُتيحت لذوي صعوبات القراءة
- فقدان القدرة على الفهم نتيجة عدم القدرة في التعرف على الكلمات.
- ضعف في فك رموز الكلمات ، والقدرة على استرجاعها.
- ورأى كل من (ناصر فهد المطيري ، ٢٠١٨ ، ٢٢) ، (عبد العزيز الشخص ، ٢٠١١ ، ٢١) أن من مظاهر الصعوبات الخاصة في القراءة ما يلي :
- يظهرون اضطرابات واضحة في تذكر توجه الحروف في محاولاتهم الأولى للقراءة .
- يحذفون بعض الكلمات في الجملة المقروءة أو حذف جزء من الكلمة المقروءة .
- يقومون بإضافة بعض الكلمات إلى الجملة المقروءة أو إضافة للمقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة.
- يبدلون بعض الكلمات المقروءة في الجملة بكلمات أخرى قد تحمل معنى الكلمة المبدلة .
- يعيدون قراءة بعض الكلمات أكثر من مرة عند قراءة الجملة.
- قلب وتبديل الأحرف وقراءة الكلمة بطريقة عكسية .

- صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة كتابة والمختلفة لفظاً عند القراءة ، وكذلك
 - صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة كتابة عند القراءة .
 - صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وبالتالي صعوبة في الانتقال إلى السطر الذي يليه أثناء القراءة
 - يفقدون القدرة على القراءة من أجل الفهم أثناء الصراع من أجل تعرف الكلمات .
- كما ذهب كل من: (جمال محمود العزة ، ٢٠١٠ ، ٢١) ، (عبد المجيد نشواتي ، ٢٠٠٣ ، ٣١)

يمكن أن تظهر لمن لديهم صعوبات تعلم مشكلات في كل من اللغة الاستقبالية ، واللغة التعبيرية. ويقصد باللغة الاستقبالية : القدرة على استقبال وفهم اللغة . أما اللغة التعبيرية ؛ فهي القدرة على أن يعبر الفرد عن نفسه لفظياً ، فمن الممكن أن يعاني التلميذ من مشكلات في اللغة الاستقبالية أو مشكلات في اللغة التعبيرية ، أو مشكلات في كلا النوعين من اللغة . وقد يعاني التلاميذ ممن لديهم صعوبات في التعلم من مشكلة في الاستقبال السمعي على شكل أسئلة ، أو مشكلة في تتابع الذاكرة السمعية ؛ فقد يظهر بأن التلميذ لا يفهم ما يطلب منه ، أو أنه ينسى الأوامر ، أو التعليمات التي تصدر إليه . كذلك فقد يقع التلميذ في أخطاء تركيبية ، ونحوية ، أو حذف بعض الكلمات من الجملة التي يقولها ، وقد لا يكون تسلسل الجملة دقيقاً ، كذلك يمكن أن يكون كلام الشخص الذي يعاني من صعوبة تعلم مطولاً ، ويدور حول فكرة واحدة ، أو قاصراً على وصف خبرات حسية .

بناء على ماسبق يرى الباحثان أن تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة : هم مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين تم تحديدهم وفق محكات، وأدوات الكشف عن ذوي صعوبات التعلم المعتمدة في الدراسة الحالية؛ ويوصفون بأنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ويعانون من اضطراب أكاديمي، يؤثر على مستوى تحصيلهم في القراءة تحديداً، ويكسبهم صفات حسية ونفسية تميزهم عن

أقرانهم في العمر نفسه ، بالإضافة إن هؤلاء التلاميذ يظهرون تدنيًا واضحًا في أداء المهارات القرائية التي تبنتها الدراسة الحالية: (النطق السليم، والفهم القرائي، والتركيب اللغوي والتوظيف النحوي)، مقارنةً بأقرانهم من نفس الصف، رغم تمتعهم بمستوى ذكاء عادي (٨٥ فأكثر) وخلوهم من إعاقات حسية أو عقلية ، وأوضاع طرابات انفعالية حادة، وقد تم تحديدهم باستخدام أدوات التشخيص المناسبة مثل: اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة، وبطاقة ملاحظة الأداء القرائي بالإضافة إلى المحكات التعليمية المعتمدة في الدراسات السابقة التي أجريت في المجال .

٩- مشكلات وصعوبات القراءة وأبرز مظاهرها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي:

يعاني بعض التلاميذ من مشكلات وصعوبات تتعلق بالقراءة؛ مما ينعكس سلبيًا على مستواهم الأكاديمي. ومن أبرز مظاهر هذه المشكلات: البطء في القراءة مع غياب الطلاقة القرائية، وضعف القدرة على الفهم والاستيعاب القرائي، وصعوبة في التفريق بين الحروف المتشابهة لفظاً أو رسماً، بالإضافة إلى أخطاء أثناء النطق أو التهجئة للمقروء، وكذلك بعض المشكلات والصعوبات المتعلقة بالطلاقة مثل : التوقف المتكرر أثناء القراءة، وعدم القدرة على الانتقال السلس بين الكلمات والجمل ، كذلك مشكلات تتعلق بدقة القراءة ومنها : قلب الحروف أو الكلمات (مثل: كتب ← كبت)، وحذف بعض الحروف أو المقاطع ، وإضافة كلمات أو مقاطع غير موجودة في النص. بالإضافة إلى مشكلات في الفهم القرائي ومنها : ضعف القدرة على استخلاص المعنى العام للنص، وعدم القدرة على الإجابة عن أسئلة بعد القراءة ، وعدم القدرة على الربط بين الأفكار الرئيسية والفرعية. وهناك أيضا مشكلات في التمييز البصري والسمعي ومنها : الخلط بين الحروف المتشابهة رسماً (ب / ت / ث) ، وصعوبة في التمييز بين الأصوات المتقاربة (س / ص، ذ / ز) ، وضعف التوافق بين الصوت والحرف.

بالإضافة إلى المظاهر النفسية والسلوكية المصاحبة مثل : فقدان الثقة بالنفس أثناء القراءة أمام الآخرين، والتهرب من الأنشطة القرائية، والشعور بالإحباط والملل داخل

الصف.

وقد ذكر (أحمد محمود عامر ، ٢٠٢٣ ، ١٩٠) أن من الأسباب التعليمية لضعف القراءة أيضاً: ضعف طرق التدريس حيث يقوم معظمها على التركيز على الحفظ بدل الفهم. بالإضافة إلى قلة الأنشطة القرائية داخل المدرسة وعدم توفر برامج علاجية مبكرة. في حين ذكر (عبد الرحمن بدوي ، ٢٠٢٥) أن من الأسباب المعرفية لضعف ومشكلات القراءة هي : ضعف الذاكرة قصيرة المدى ، وقصور في التمييز البصري أو السمعي.

ومن الأسباب الأسرية أو البيئية التي ذكرها (خالد التيمي ، ٢٠٢٤ ، ١٥٠) لضعف القراءة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية : غياب دور الأسرة في المتابعة. والفقر اللغوي في البيئة المحيطة.

ومن الأسباب النفسية لضعف القراءة ؛ فقد ذكر (Meghan D.Liebfreund,2024, 29) منها القلق من الفشل ، وضعف الدافعية للتعلم.

من خلال ماسبق : يرى الباحثان أن مشكلات وصعوبات القراءة وأبرز مظاهرها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي متنوعة ومتعددة بتنوع الأسباب التي تؤدي إلى تأخر التلميذ في إتقان مهاراتها ومن هنا جاءت فكرة دراستهما القائمة على أساليب العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية في محاولة منهما لتوظيف تلك الأساليب لتنمية مهارات القراءة الجهرية وتحسين الذات القرائية لدى التلاميذ مجموعة الدراسة.

المحور الثالث : العيادات القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية وأهميتها .

١ - مفهوم العيادة القرائية :

فبالنسبة لمفهوم العيادة القرائية: فكما أشرنا سابقا من التعريف الإجرائي لها ؛ فإنها في أدق مفاهيمها تشير إلى بيئة تعليمية متخصصة داخل المدرسة ، تُدار من قبل معلمي أو من يدرس اللغة العربية من ذوي الخبرة، وتهدف إلى تقديم خدمات تشخيصية وعلاجية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات قرائية. حيث تبدأ خدماتها عادة من الصف الرابع

الأساسي، وتمتد لتشمل المراحل الدراسية الأعلى، كما تركز العيادة على تنمية مهارات القراءة الجهرية الأساسية مثل: الطلاقة، والفهم القرائي والتمييز البصري، والتحليل اللغوي، من خلال برامج علاجية ممنهجة، تُقدّم إما بصورة فردية أو جماعية، وفق أسس تربوية مدروسة؛ تهدف إلى تحسين الأداء القرائي لدى التلاميذ المستهدفين.

ويمكن أن يتبنى الباحثان التعريف الآتي للعيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية هي : "برنامج علاجي تربوي؛ يؤدي في شكل جلسات تدريبية علاجية ، ويعتمد على مجموعة من الأسس النظرية المتعلقة بالسلوك، والنظرية البنائية ، والذكاءات المتعددة في تشخيص وعلاج صعوبات تعلم القراءة القراءة، مع توظيف الأنشطة اللاصفية المتنوعة مثل : (الثقافية، والمسرحية، واللغوية والمسابقات القرائية) كوسائل داعمة لتنمية مهارات القراءة الجهرية ، وتحقيق أبعاد الذات القرائية لدى التلاميذ مجموعة الدراسة .

٢- أهداف العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية :

من خلال المعنى السابق، وإذا دققنا النظر لنجد أن الدراسات السابقة ومنها دراسة Pletcher, Bethanie;) ، (Meghan D. Liebfreund; et al, 2024) Pletcher, Bethanie C.; Robertson, et al,) (Robertson, et al , 2019 Helfrich & Clark) ، (Waller; Joan A. Rhodes; et al, 2024) ، (2023) ، (هبة عزالدين إبراهيم ، ٢٠٢٢) ، (أحمد محمود عامر ، ٢٠٢٣) حيث جمعت أهداف العيادات القرائية عامة ، والمدعومة بأنشطة التعلم المختلفة سواءً أكانت صفية أو لاصفية في الآتي :

- الكشف عن جوانب القصور والضعف في مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية تحديدا في السلم التعليمي .
- تقديم تدخلات علاجية قائمة على التشخيص الدقيق للصعوبات القرائية .
- تحسين مستوى القراءة وفهم النصوص لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة .
- الحد من تراكم صعوبات القراءة عبر المراحل التعليمية المختلفة ومحاولة علاجها من

بداية السلم التعليمي وكذا توفير بيئة تعليمية مساندة تسهم في بناء ثقة التلميذ بنفسه ؛ وبالتالي تحقيق أهداف التعلم .
في حين ذكر (عبد الرزاق مختار ، ٢٠٢٢) أن هناك أهدافاً محددة للعيادة القرائية والتي لخصها في الآتي :

- ١- الوصول بالتلاميذ إلى مستوى مماثل لزملائهم في المهارات القرائية.
 - ٢- زيادة الثقة وتعزيز دافعية التلميذ بنفسه بأنه تلميذ سوي.
 - ٣- تقديم تعليم قرائي ناجح من خلال تشخيص الضعف القراني.
 - ٤- وتقديم الخدمات العلاجية للتلاميذ الذين يعانون من هذا الضعف.
 - ٥- الاهتمام بالتعليم الفردي.
 - ٦- خفض قلق القراءة والمشكلات الأخرى المصاحبة للمشكلات القرائية.
- أما أهداف العيادات القرائية المرتبطة بالمعلم فتتمثل في:
- ١- تزويد المعلمين بنظرية متماسكة عن عمليات القراءة، واكتساب مهاراتها، ومراحل نمو تلك المهارات.
 - ٢- وصول المعلم إلى مستوى من المهارة يجعله قادراً على تحديد مستويات النمو القراني ومراحله عند التلميذ.
 - ٣- تمكين المعلم من استخدام عدد من الطرق التدريسية وتوصيفها داخل الفصول الدراسية
 - ٤- بشكل انتقائي؛ وذلك بما يؤهلهم لمواجهة المتطلبات القرائية لكل تلميذ بشكل منفرد.
 - ٥- الوصول بالمعلمين إلى مستوى الممارسين المتأملين والمبدعين في آن واحد.
- كما ترى الدراسة أن : التكامل بين العيادة القرائية ، والأنشطة اللاصفية ؛ يمكن أن يجعل عملية علاج صعوبات القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية أكثر فاعلية ودافعية ؛ لأنها تجمع بين الجانب العلاجي الأكاديمي ، والجانب الوجداني الاجتماعي ، وكذلك زيادة

دافعية التلميذ في التعلم.

٣- الأسس النظرية للعبادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية :

تعتمد العبادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية على مجموعة من الأسس النظرية، ومنها :

- (منى السيد عبد الجواد ، ٢٠١٩ ، ٢٢) ، (جمال كحمود العزة ، ٢٠١٠ ، ٣٣)
- **النظرية السلوكية:** حيث تعتمد العبادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية على مبادئ التعزيز والتكرار في تعديل السلوك القرائي الخطأ ؛ وبالتالي وتنمية السلوك الصحيح.
- **النظرية البنائية:** إذ تقوم العبادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية على تفاعل التلميذ مع المواقف القرائية الحقيقية، وبناء معناه الخاص من خلال النشاط والممارسة ، وبناء المعرفة وربطها بما سبق وأن اكتسبه ؛ وبالتالي تمثل جوهر النظرية البنائية .
- **نظرية الذكاءات المتعددة:** حيث تستثمر الأنشطة اللاصفية الذكاءات المختلفة : (اللغوي، البصري الحركي، الاجتماعي) لتقوية مهارات القراءة بعدة طرق تناسب أنماط التعلم المتعددة ؛ لذا فهي تعتمد على مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة .
- **النظرية الاجتماعية الثقافية (فيجوتسكي):** فالأنشطة اللاصفية تدعم التعلم التعاوني، والتفاعل الاجتماعي الذي يساهم في تنمية القراءة والفهم القرائي وكذلك أبعاد الذات القرائية والثقة بالنفس لدى المتعلم .

وترى الدراسة أن : العبادة القرائية تمثل الجانب التشخيصي والعلاجي في الدراسة ؛ حيث الأنشطة اللاصفية تمثل الجانب التطبيقي المحفز ، الذي يعزز نتائج العلاج ، ويجعل التعلم مستمرًا خارج حدود الصف الدراسي ؛ وبذلك تتكاملان في تحقيق تنمية لمهارات القراءة الجهرية من خلال الممارسة والتفاعل، والمتعة في التعلم.

٤- مكونات العبادة القرائية وأهميتها التعليمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية :

أما مكونات العبادة القرائية ؛ فتتكون من مجموعة من العناصر من أهمها : مكان

مخصص داخل المدرسة ، مجهز بالوسائل التعليمية ، والأدوات التربوية الضرورية ؛ لتقديم الدعم القرائي اللازم للتلاميذ وكذا اختبارات تشخيصية ؛ تهدف إلى تحديد نوع ودرجة الصعوبات القرائية لدى التلاميذ بدقة كبيرة بالإضافة إلى برامج علاجية مصممة ؛ استناداً إلى نتائج التشخيص، وتنفذ وفق خطط فردية أو جماعية تساهم في علاج الضعف القرائي وأيضاً سجلات متابعة ؛ تُستخدم لتوثيق تقدم التلاميذ ، وتقييم مدى فاعلية البرامج العلاجية المقدمة ، وكوادر تربوية مؤهلة ومدرّبة على تطبيق استراتيجيات التدخل العلاجي في مجال القراءة ، وفئات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة .

وقد أشارت نتائج دراسات كل من : (هبة عز الدين ، ٢٠٢٢ ، ٥٥) ، (أحمد محمود ، ٢٠٢٣ ، ٣٢) ، (Johnson et al, 2024 , 70) ، (Kaufman et al, 2022

(Helfrich & Clark , 2,023, 32) إلى أن أسس وأساليب العمل داخل العيادة القرائية يركز على مجموعة من المبادئ والأساليب العلاجية التي تساهم في تحسين عملية القراءة من أهمها: مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ؛ من حيث قدراتهم، ومستوياتهم القرائية ، وكذلك الاعتماد على تشخيص دقيق للمشكلة القرائية؛ لتحديد طبيعة الصعوبات التي يواجهها كل تلميذ متعثر في القراءة، وتطبيق التعليم العلاجي الموجه، من خلال: أنشطة تعليمية تتناسب مع احتياجات المتعلم وهنا في دراستنا تناسب احتياجات تلميذ الصف الخامس الابتدائي بالإضافة إلى توفير تغذية مرتدة مستمرة ؛ تساعد في تعزيز وتحسين عملية القراءة ، وتعديل الأخطاء أثناء الأنشطة القرائية للتلميذ، وكذلك استخدام وسائل تعليمية متنوعة مثل: القصص، والصور، والبطاقات التعليمية والألعاب اللغوية ؛ بما يساهم في جذب انتباه التلميذ، وتحفيزه على القراءة بسرعة وسهولة. كذلك تعتمد العيادة القرائية على أساليب تربوية معاصرة تركز على أسس علمية تهدف إلى تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية، وكذلك تحديد القدرات ومهارات القراءة الجهرية التي ينبغي تلميزها لدى التلميذ وتدريبه عليها بشكل ممنهج ومخطط له بالإضافة إلى

تصميم كتب القراءة بما يتوافق مع طبيعة عملية القراءة ومتطلبات الإدراك البصري ورصد وتصنيف العيوب القرائية الشائعة بين التلاميذ ، كما تسهم في : إعداد اختبارات تشخيصية تهدف إلى تحديد تلك العيوب بدقة ، وتطوير أنشطة وتدريبات علاجية موجهة تسهم في معالجة العيوب القرائية وتحسين أداء التلاميذ في هذه المرحلة . بالإضافة إلى تعزيز الدافعية نحو القراءة من خلال أنشطة ممتعة وبيئة محفزة، تعمل على ترغيب التلاميذ في ممارسة هذا النشاط ، كما تعمل على إنشاء المكتبات المدرسية ، ومكتبات الصفوف ؛ لما لها من دور فعال في تقريب القراءة إلى نفوس التلاميذ وتشجيعهم على التفاعل معها.

وقد أضاف (عبد الرازق مختار ، ٢٠٢٢) أن غرفة العيادة القرائية يمكن أن تجهز بالمواد التعليمية والأجهزة الآتية.

■ الاختبارات مثل اختبارات القراءة المقننة لقياس الاستعداد والتحصيل والتشخيص واختبارات ذكاء وميول ، واتجاهات ، واختبارات تحديد المستوى واختبارات لقياس القدرة .

■ السمعية والبصرية.

■ كتب متنوعة الموضوعات والمستويات.

■ مواد تعليمية مبرمجة.

■ افلام واسطوانات خاصة بالقراءة.

■ أجهزة عرض .

كما أكدت نتائج دراسة كل من: (فاطمة العبد الله ، ٢٠٢٤)، (خالد التميمي ، ٢٠٢٤) (منى حمدي ، ٢٠٢٤)، (سامي الزهيري ، ٢٠٢٣)، (Johnson, A., (Kaufman, et al. 2022) (Helfrich, S., & Clark, S. 2023)، (Al Otaiba, S., et al 2023) أن من أبرز أهمية العيادات القرائية في تنمية مهارات القراءة الجهرية وتحسين التعلم لذوي صعوبات تعلم القراءة مايلي : تعمل العيادة القرائية

على تطوير مجموعة من مهارات القراءة الجهرية ومنها على سبيل المثال - لا الحصر فك الرموز: من خلال تعرف الحروف والأصوات وربطها بالكلمات ، كذلك مهارات الطلاقة القرائية التي تهدف إلى تنمية سرعة القراءة ودقتها ، بالإضافة إلى تنمية المفردات من خلال إثراء الحصيلة اللغوية لدى التلميذ وخاصة في مراحل التعليم الأساسي ، كذلك تنمية مهارات الفهم القرائي والقدرة على استخلاص المعنى، والتحليل، والنقد ، وفي سبيل تنمية تلك المهارات فإنها تعمل على زيادة الدافعية للتعلم والقراءة من خلال تحفيز التلميذ للانخراط في أنشطة القراءة بحب ورغبة .

في سبيل ما تقدم يرى الباحثان : مدى الأهمية العلمية والتطبيقية لأنشطة العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية والذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بمحاظنة الفيوم (مجموعة الدراسة)

٥ - علاقة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بالعيادة القرائية وتنمية مهارات القراءة الجهرية والذات القرائية لديهم :

تُعَدُّ القراءة من المهارات الأساسية التي يكتسبها التلميذ في المرحلة الابتدائية بصفة عامة إذ تُشكّل مدخلاً رئيساً إلى جميع مجالات التعلم . غير أن عدداً من التلاميذ في هذه المرحلة وخاصة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين يعانون من صعوبات تعلم متنوعة في تعلم القراءة مما يستدعي البحث عن أساليب تشخيصية وعلاجية مناسبة. وتأتي العيادة القرائية كأحد المداخل التربوية المتخصصة التي تهدف إلى معالجة هذه الصعوبات وتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ والذات القرائية لديهم ؛ حيث تبرز أهمية المرحلة الابتدائية تحديداً ؛ لأنها القاعدة الأساسية في بناء شخصية التلميذ ، وصقل مهاراته الأكاديمية. ويُشير التربويون إلى أن هذه المرحلة تمثل "البوابة الأولى" نحو التعلم المستمر ، أو مدى الحياة ؛ حيث يكتسب التلميذ فيها مهارات الاستماع والقراءة ، والكتابة، ويتطور لديه الوعي اللغوي والمعرفي. وأي قصور في إتقان مهارات القراءة خلال

هذه المرحلة ؛ قد يؤدي إلى تراكم الضعف القرائي وصعوبة معالجته في المراحل اللاحقة. (Petersen, D. B., Spencer, 2023) ، (أحمد محمود عامر ، ٢٠٢٣ ، ١٦٠) وبالنسبة لصعوبات التعلم ؛ فهي اضطرابات خاصة في العمليات المعرفية تؤثر على اكتساب المهارات الأكاديمية. ويُعد عُسر القراءة (Dyslexia) من أبرز هذه الصعوبات: ضعف تمييز الأصوات وربطها بالرموز المكتوبة. والبطء في القراءة مع كثرة الأخطاء. وصعوبة في الفهم القرائي. وقد أثبتت الدراسات أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بحاجة إلى تدخلات تربوية خاصة ومن هنا: يرى الباحثان أن من بين هذه التدخلات العلاجية توظيف أنشطة وأساليب القراءة العلاجية؛ إذ يُعد التأخر القرائي، والبطء فيه من أبرز صعوبات القراءة لدى التلاميذ مجموعة الدراسة حيث تعد العيادة القرائية في هذه الدراسة إطاراً تشخيصياً وعلاجياً؛ يهدف إلى تحسين الضعف القرائي لدى التلاميذ، ووضع برامج فردية أو جماعية لعلاجهم؛ ومن ثم فإن توظيف الأنشطة التعليمية في العيادة القرائية يعمل على: تشخيص مظاهر القصور القرائي، وتقديم أنشطة علاجية تتناسب مع طبيعة الصعوبة، وكذلك متابعة تطور التلميذ بشكل مستمر؛ ولأنه هذا يساعد في النهاية على تعزيز الدافعية وحب القراءة لدى التلميذ ويساهم في التخلص من صعوبات القراءة لدى التلميذ أو حتى على الأقل الحد منها . (عبد الله النجار ، ٢٠٢٣ ، ٧٧) وبما أن التلاميذ في المرحلة الابتدائية - وخاصة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ؛ يمثلون الفئة المستهدفة الأكثر حاجة للتدخل المبكر؛ لتحسين مهارات القراءة لديهم وعلاج الضعف القرائي فصعوبات التعلم وخاصة عُسر القراءة تُشكل عائقاً رئيسياً أمام نموهم الأكاديمي.

من هنا: يرى الباحثان أن العيادة القرائية بمثابة الأداة التربوية التطبيقية للتشخيص والعلاج القرائي وتحسين مهارات القراءة يعد المخرج النهائي الذي يُسهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ في هذه المرحلة المهمة في السلم التعليمي، وتعزيز الثقة بالنفس، ودمج التلميذ في مواقف تعليمية ناجحة؛ وخاصة أن العيادة القرائية من خلال

الأدوات والوسائل التعليمية المتنوعة بها مثل: اختبارات الفهم القرائي والتحليل الصوتي، وكذلك تنوع التدريبات على التمييز بين الأصوات والحروف القرائية، بالإضافة إلى الأنشطة التكرارية والقراءة الجهرية.

وفي بعض الأحيان تقوم البرامج والأنشطة على مبادئ التعلم باللعب والتعلم النشط .
لذا ترى الدراسة : أن التدخل المبكر عبر العيادات القرائية يُمثل استراتيجية فعّالة لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؛ ممثلة في تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة (مجموعة الدراسة) كما أن تعميق الدراسات في مثل برامج العيادات القرائية يساهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي للتلاميذ، ويُعزز من فرص نجاحهم التعليمي على المدى البعيد من خلال تنمية وتنمية مهارات القراءة الجهرية والذات القرائية لديهم ؛ لما لها من أهمية كبيرة في السلم التعليمي والمعرفي للتلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي .

المحور الرابع : الذات القرائية وعلاقتها بالقراءة الجهرية وبيئة العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية .

١ - مفهوم الذات القرائية :

تُعد " الذات القرائية (Reading Self) " من المفاهيم الحديثة في ميدان تعليم اللغة العربية ، وتشير إلى إدراك المتعلم لذاته كقارئ، ومدى ثقته بقدراته القرائية ، واتجاهه نحو ممارسة مهارات القراءة. (عبد الرحمن الحسين ، ٢٠٢١ ، ١٩)

وقد تطور مفهوم الذات القرائية انطلاقاً من نظرية الذات الأكاديمية (Academic Self-Concept) ؛ والتي تؤكد أن تصورات المتعلم عن ذاته في مجال معين ، تؤثر في أدائه الفعلي في ذلك المجال.

كما ذهب (Guthrie & Wigfield, 2000, 50) أنها : الوعي الذي يمتلكه الفرد حول قدراته واتجاهاته ، وسلوكياته أثناء عملية القراءة ، ومدى إدراكه لنقاط القوة والضعف في أدائه القرائي .

وتعرف إجرائياً في الدراسة بأنها : مجموعة تصورات تلميذ الصف الخامس الابتدائي ذي صعوبات تعلم القراءة، واتجاهاته نحو ذاته كقاريء، والتي تتجلى في وعيه بقدراته القرائية، وموقفه من أخطائه أثناء القراءة الجهرية وهو يمثل تحديدا البعد السلوكي من أبعاد الذات القرائية، ومدى ثقته في تصويبها وتجاوزها من خلال الممارسات العلاجية بتوظيف فنيات القيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية ويظهر في قدرة التلميذ على تصحيح أخطائه القرائية، والالتزام بالمشاركة في الأنشطة العلاجية داخل العيادة القرائية حتى يتحسن أدائه القرائي الجهري، وتقاس ببطاقة الملاحظة التي أعدت ؛ للوقوف على الأبعاد الآتية للذات القرائية (الكفاءة في القراءة ، والصعوبة في القراءة ، والاتجاه نحو القراءة) لدى تلميذ الصف الخامس الابتدائي ذي صعوبة التعلم .

٢- أبعاد الذات القرائية :

تتعدد الأطر النظرية التي تناولت أبعاد الذات القرائية ؛ إلا أن أغلبها يتفق على ثلاثة أبعاد رئيسية:

- (عبد الرحمن الحسين ، ٢٠٢١ ٤٣) ، (فاطمة العبد الله ، ٢٠٢٠ ، ٢٢)
 - البعد المعرفي : يشمل وعي المتعلم بعمليات القراءة ، واستراتيجيات الفهم القرائي ، وتوظيف المعرفة السابقة في تفسير النصوص القرائية .
 - البعد الوجداني : ويتضمن الاتجاه نحو القراءة ، ومشاعر المتعة والثقة بالنفس ، ومستوى الدافعية الذاتية للقراءة بأنواعها المختلفة .
 - البعد السلوكي: ويتعلق بممارسات القاريء أثناء القراءة ، مثل : المبادرة للقراءة ، والمثابرة والمشاركة في الأنشطة القرائية المتنوعة .
- وفي الدراسة الحالية حاولت الوقوف على الأبعاد الآتية للذات القرائية (الكفاءة في القراءة ، والصعوبة في القراءة ، والاتجاه نحو القراءة) لدى تلميذ الصف الخامس الابتدائي ذي صعوبة التعلم .

٣- أهمية تنمية أبعاد الذات القرائية :

تتبع أهمية الذات القرائية من كونها تمثل : المدخل النفسي ، والانفعالي للنجاح القرائي ولتنمية مهارات القراءة بصفة عامة ؛ فهي تربط بين مهارات الفهم القرائي ، والتحصيل الأكاديمي من جهة والدافعية والسلوك القرائي من جهة أخرى. ومن أبرز مظاهر أهميتها ما يلي:

(Guthrie, J. T., & Wigfield, A. 2000.32) ، (عبد الله بن ناصر الشمري ، ٢٠١٩ ، ٣٣)

- تحفيز الدافعية للقراءة: فالمتعلم الذي يدرك ذاته قارئاً ناجحاً، يميل إلى القراءة باستمرار ويستمتع بها.
- تحسين الأداء القرائي: أظهرت دراسة (Gambrell, L. B. , 2011) أن زيادة تصور الذات القرائية ؛ يرتبط إيجابياً بتحسين الفهم القرائي ، والسرعة ، والطلاقة في القراءة .
- دعم الثقة بالنفس والاتجاه الإيجابي نحو الأنشطة القرائية : حيث الذات القرائية الإيجابية ؛ تقلل القلق القرائي ، وتدعم المشاركة الفعالة في مواقف القراءة الجهرية.
- التغلب على صعوبات القراءة لدى تلاميذ صعوبات التعلم: حيث تسهم الذات القرائية في بناء تصور إيجابي للذات الأكاديمية القرائية ؛ مما يساعدهم على مواجهة الإخفاقات ، وتبني استراتيجيات ناجحة للقراءة بأنواعها المختلفة .

٤- الذات القرائية وصعوبات تعلم القراءة :

يواجه تلاميذ صعوبات التعلم - وخاصة فئة صعوبات تعلم القراءة - تحديات متعددة في الفهم القرائي، والسرعة في القراءة ، والدافعية لقراءة نصوص معينة ، وغالباً ما تتكون لديهم صورة سلبية عن الذات؛ بسبب الإخفاق المتكرر في مواقف التعلم ، وشعورهم بالخجل والإحباط في المواقف التي تتطلب منهم الأنشطة القرائية ؛ وهنا تتجلى أهمية تعزيز الذات القرائية لديهم؛ إذ تُعد وسيلة علاجية تسهم في: تنمية الثقة بالقدرة على القراءة

؛ وبالتالي زيادة الثقة بالنفس ، كذلك تحويل الاتجاه من الخوف أو القلق القرائي إلى المشاركة الإيجابية في الأنشطة القرائية ، كذلك تساعد في اكتساب استراتيجيات تعويضية تساعد على التغلب على الصعوبات القرائية . وقد أشارت دراسات مثل: Gambrell (2011) ، و (منى محمود عبد الغفار ، ٢٠٢٢) ، و (نوال الحربي ، ٢٠٢٠) إلى أن تنمية الثقة بالذات القرائية ؛ تزيد من الدافعية الداخلية للقراءة ، وكذلك أن الذات القرائية تمثل مؤشراً مهماً للتوقع بمستوى الأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٥ - العيادة القرائية وتنمية الذات القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم :

أشارت نتائج الدراسات السابقة التي أجريت في المجال (Retelsdorf, J Möller, 2011)

(Conradi, K., Jang, 2014) ، (شيماء عبد المنعم السيد ، ٢٠٢٣) ، (سارة العتيبي ، ٢٠٢١)

أن : الذات القرائية تُعد متغيراً وسيطاً بين العوامل التعليمية (البرامج والأنشطة) ومخرجات القراءة (الفهم ، والطلاقة ، والتحصيل القرائي) حيث تعمل على :

- اعتماد القراءة الموجهة ذاتياً؛ لتعزيز الوعي بالذات أثناء القراءة.
- تقديم تغذية راجعة إيجابية باستمرار لترسيخ الثقة بالنفس لدى المتعلم .
- تشجيع القراءة الجهرية التفاعلية ؛ لتقوية الجانب الاجتماعي والانفعالي.

وبناءً على ذلك فإن البرامج القرائية العلاجية المدعومة بأنشطة محفزة كالعائدات القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية ، التي توظف الأنشطة اللاصفية مثل : (النوادي القرائية ، والمسرح القرائي ومسابقات القاريء المبدع) ؛ حيث تساعد في تنمية أبعاد الذات القرائية (المعرفية ، والوجدانية والسلوكية) مما يؤدي إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وترى الدراسة أن : الذات القرائية ليست مجرد اتجاه نحو القراءة ؛ بل هي بنية نفسية، معرفية متكاملة تجمع بين الوعي ، الشعور ، والسلوك ، وتلعب دوراً حاسماً في مساعدة

تلميذ المرحلة الابتدائية ذي صعوبة التعلم في القراءة ، إلى تنمية الثقة بالنفس ، والتحفيز الداخلي من خلال أنشطة علاجية مدروسة مقدمة في شكل جلسات علاجية تدريبية كما هو الحال في العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية .

ثالثاً - الطريقة والإجراءات :

المحور الأول- إجراءات تحديد التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي:

لما كانت مجموعة الدراسة متخصصة في تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي، ولا توجد مدارس منفصلة ، ومخصصة لذوي صعوبات التعلم بوزارة التربية والتعليم المصرية عمد الباحثان إلى استخدام مجموعة من المحكات ، وأدوات للكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ، وقد تم الاعتماد في ذلك على مجموعة من البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في المجال وقد اعتدت على بعض منها مثل دراسة كل من : (فيوليت فؤاد، وآخرون ، ٢٠١٧)، (فاطمة عثمان نصر الدين، ٢٠١٩)، (الشيما عبد الناصر معروف، ٢٠١٩)، (كريمة بوعناني، ٢٠١٩)، (سلوى زرايحي ، وآخرون ، ٢٠٢٢)، (الشيما خالد أحمد راغب، وآخرون، ٢٠٢٢) ، (ياسر علي طه، وآخرون، ٢٠٢٤)

وقد تم تعرف مجموعة الدراسة من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وتحديدهم، وفقاً للإجراءات الآتية :

١- **تحديد مجتمع الدراسة:** تمثل مجتمع الدراسة في : تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وذلك في المدرسة التي قام الباحثان بتطبيق تجربة الدراسة بها ، والتابعة لإدارة غرب الفيوم التعليمية بمحافظة الفيوم، والمبينة في حدود الدراسة، وهي: مدرسة الصداقة المصرية الفرنسية للتعليم الأساسي، وقد بلغ عدد تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بها (٣٠٠) تلميذ وتلميذة .

٢- تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة العادي، إعداد جون رافن (١٩٣٨)، وتعريب: مصطفى فهمي وفؤاد أبو حطب، وحامد زهران، وعلي خضر، ويوسف محمود (١٩٧٦)، والتحقق من الخصائص السيكمترية : دينا سمير (٢٠٢٠) ؛ وتم ذلك طبقاً لمحك الذكاء المتوسط ، أو فوق المتوسط ؛ حيث تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة ، والتي بلغ قوامها (٣٠٠) تلميذ وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي بمدرسة الصداقة المصرية الفرنسية للتعليم الأساسي ؛ بهدف انتقاء التلاميذ ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط ، وهم الذين تتراوح درجاتهم المئينية من (٢٥ درجة) إلى (٧٥ درجة) فما فوق ؛ وفي ضوء ذلك تم استبعاد (٢٤٠) تلميذ وتلميذة من مجتمع البحث ؛ لأن ذكاءهم يقل عن المتوسط وبعضهم لم يكمل الإجابة عن مفردات الاختبار المعد لذلك ؛ ليصل حجم العينة إلى (٦٠) تلميذ وتلميذة وبذلك يتحقق المحك الأول للانتقاء.

٣- محك الاستبعاد **Criterion Exclusion**: لاستبعاد من يعانون من ضعف السمع ، أو الإبصار أو الإعاقة البدنية، أو الحرمان الثقافي، أو الفقر الشديد، أو الخلافات الأسرية، أو الاضطرابات النفسية، وقد تم ذلك استناداً إلى المقابلات مع الأخصائي النفسي والاجتماعي ، وفي بعض الأحيان من يقوم بدور الإشراف والإرشاد بالمدرسة، والسجلات المدرسية، وفحص بعض ملفات التلاميذ في المدرسة بالمرحلة الدراسية المحددة بالدراسة ، وكذلك تطبيق استمارة المسح السريع ؛ لاستبعاد ذوي المشكلات الأسرية والاقتصادية ، والجسمية ، والصحية ، والتعليمية ، والعوامل المرتبطة بالحرمان الثقافي؛ إعداد: السيد سليمان، ومحمد أبو راسين (٢٠٠٨) ؛ وفي ضوء هذا المحك تم استبعاد (٢٠) تلميذ وتلميذة ، وذلك لأسباب تتعلق بوفاة الوالدين أو أحدهما، وأخرى لانفصال الوالدين، أو سفر الأب، أو الغياب المتكرر وأسباب أخرى؛ ليصل حجم العينة بعد تطبيق هذا المحك إلى (٤٠) تلميذ وتلميذة .

٤- محك التباعد: هو المحك الذي يقيس التباعد بين التحصيل والذكاء؛ ولتشخيص التلاميذ وفقاً لهذا المحك قام الباحثان بتحديد التلاميذ الذين يعانون من تباعد بين الذكاء

والتحصيل؛ وذلك من خلال الرجوع إلى درجات التلاميذ في المواد ذات الطبيعة الأكاديمية تحديداً : (اللغة العربية، الرياضيات) والتأكد من وجود تباعد بينها ودرجات ذكائهم ؛ وفي هذا الإطار تم الاستعانة بمعلمي الرياضيات ، واللغة العربية في المدرسة ؛ للحصول على درجات التلاميذ في الاختبارات الشهرية لتلك المواد، ومقارنتها بدرجات ذكائهم التي حصلوا عليها في اختبار مصفوفة جون رافن ؛ باستخدام معادلة إريكسون للدرجات المعيارية ؛ حيث تحقق شرط التباعد حالما يوجد تباعد قدره درجة معيارية واحدة ، أو أكبر بين الذكاء والتحصيل لصالح الذكاء؛ ونتيجة لهذا المحك، تم استبعاد (١٣) تلميذ وتلميذة ؛ ليصل حجم العينة بعد تطبيق هذا المحك إلى (٢٧) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي ، وقد تم تحديد (٢٠) تلميذا منهم كمجموعة تجريبية للدراسة، و(٧) تلاميذ كمجموعة استطلاعية ؛ لضبط أدوات الدراسة وبهذا يكون تم تحقيق المحك الرابع والأخير ؛ للكشف عن تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وهو: محك التباعد.

وبعد تطبيق المحكات الأربعة بالإجراءات المذكورة آنفاً ؛ تم تطبيق البرنامج اللغوي المقترح القائم على العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة؛ بهدف تنمية مهارات القراءة الجهرية وتحسين الذات القرائية لديهم، وذلك بعد التحقق من الخصائص السيكمترية للأدوات المستخدمة، وتحليل النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج SPSS 0.19؛ للتحقق من صحة الفروض البحثية للدراسة ، ومن ثم الخروج بمجموعة من النتائج والتوصيات، والبحوث المقترحة .

وبهذا الإجراء قد تمت تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة ، ونصه:
"ما إجراءات تحديد تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة ؟

المحور الثاني- إعداد أدوات الدراسة وموادها:

بعد توضيح إجراءات انتقاء عينة الدراسة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة ؛ تبعاً للمحكات التي سبق ذكرها، نوضح إجراءات إعداد أدوات

الدراسة وموادها , كما يلي:

أولاً- قائمة مهارات القراءة الجهرية المتطلبة لعلاج صعوبات تعلم القراءة لتلاميذ الصف

الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم : (٥)

قام الباحثان بإعداد قائمة بمهارات القراءة الجهرية المتطلبة لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، وتطبيقها بشكل أولي على مجموعة من السادة الأفاضل أعضاء هيئة التدريس- المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية ؛ وذلك لتحديد مهارات القراءة الجهرية الحاصلة على أعلى القيم في اختبار (٢١)، وقد اعتمد الباحثان على المهارات الحاصلة على نسبة مئوية ٧٥% فأكثر من إجمالي آراء السادة المحكمين . وذلك وفقاً لمجموعة من الخطوات؛ بدأت: بتحديد الهدف من القائمة ، ومصادرها، ثم التوصل بعد ذلك إلى قائمة أولية بالمهارات، ثم التأكد من سلامتها، ومدى متطلبات هذه المهارات للتلاميذ (مجموعة الدراسة) للمساهمة في التغلب على صعوبات تعلم القراءة لديهم ، وصولاً للصورة النهائية للقائمة ، وفيما يلي عرض لهذه الخطوات :

أ- الهدف من القائمة :

استهدفت القائمة تحديد مهارات القراءة الجهرية المتطلبة لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ؛ وفقاً لآليات وخطوات تنفيذ العيادة القرائية .

ب- مصادر بناء وإعداد القائمة :

تم إعداد قائمة مهارات القراءة الجهرية المتطلبة وفق آليات وخطوات تنفيذ العيادة القرائية من خلال المصادر الآتية :

▪ الاطلاع على الدراسات، والبحوث السابقة، والأدبيات المتعلقة بتدريس اللغة العربية

(٥)- ملحق رقم (٤) الصورة الأولية لقائمة مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة .

- عامة وتدرّس القراءة خاصة، واستخلاص ما توصلت إليه من مهارات مناسبة ؛
لتنمية وتحسين مهارات القراءة للتلاميذ (مجموعة الدراسة) .
- مراجعة التصنيفات، والاتجاهات المختلفة لتحسين عملية القراءة، والوقوف على الصعوبات التي تواجه التلاميذ في القراءة، وتوظيف ما أشار إليه البرنامج المقترح القائم على العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية.
 - آراء بعض الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها .
- ج- القائمة في صورتها الأولى :**

اعتمادا على ما تضمنته المصادر السابقة من مهارات القراءة الجهرية المتطلبة لعلاج صعوبات تعلم القراءة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ، تم إعداد قائمة مبدئية تضمنت (٢٦) ستا وعشرين مفردة، من مهارات القراءة الجهرية ، وقد تم تذييل القائمة بالعبارات الآتية : مهارات يجب حذفها ومهارات يجب تعديل صياغتها، ومهارات يجب إضافتها وملاحظات أخرى للفاضل المحكم يرى ضرورة إضافتها .

هـ- ضبط القائمة (صدق وثبات قائمة مهارات القراءة الجهرية المتطلبة):

١- صدق القائمة :

للتحقق من صدق قائمة : مهارات القراءة الجهرية المتطلبة لعلاج صعوبات تعلم القراءة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم (مجموعة الدراسة) ؛ قام الباحثان بعرضها على مجموعة من السادة المحكمين (أعضاء هيئة التدريس) المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ لإبداء الرأي في أكثر مهارات القراءة الجهرية المتطلبة لعلاج صعوبات تعلم القراءة للتلاميذ مجموعة الدراسة من ذوي صعوبات تعلم القراءة؛ وفي ضوء ملاحظاتهم تم تعديل، وإعادة صياغة، وحذف بعض المهارات ؛ لضمان صدقها والتأكد أن بنودها شاملة وتحقق أهداف الدراسة .

٢- ثبات القائمة:

بعد التحقق من صدق القائمة، قام الباحثان بتطبيقها تطبيقاً استطلاعياً على مجموعة من موجهي اللغة العربية وبعض السادة الأفاضل من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والآداب وبعض كليات ذوي الاحتياجات الخاصة ، وقد بلغ حجمها (١٥) ؛ وذلك من أجل حساب ثبات القائمة ، وقد استخدم الباحثان معادلة كيو دور وريتشاردسن (٢١) من أجل حساب الثبات، وفقاً للمعادلة الآتية :^٦

$$ن ع^٢ - م (ن - م) \quad \text{حيث : } ر١ = \text{معامل ثبات الاستبيان .}$$
$$ر١ = \frac{\text{ن} = \text{عدد مفردات الاستبيان .}}{\text{ن} - ١}$$

$$ع^٢ = \text{تباين الدرجات في الاستبيان .}$$

وبتطبيق هذه المعادلة ، كان معامل الثبات مساوياً ٠.٧٨ ؛ مما يشير إلى أن القائمة ذات ثبات عالٍ ؛ وقد اطمأن إليها الباحثان .

و- القائمة في صورتها النهائية :^(٧)

بعد تطبيق القائمة على مجموعة من السادة المحكمين ، مكونة من (١٥) من السادة الأفاضل أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة العربية وتعليمها ، وكذلك بعض الموجهي الأوائل في اللغة العربية ، وأعضاء هيئة التدريس في بعض كليات ذوي الاحتياجات الخاصة ، تم معالجة النتائج إحصائياً ؛ وذلك بحساب التكرارات الأصلية ، والتكرارات المتوقعة ، وقيم كا^٢ للسادة المحكمين على قائمة مهارات القراءة الجهرية المتطلبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة ليصبح عدد المهارات في الصورة النهائية (٢١) إحدى وعشرين مهارة؛ اندرجت تحت أربع مهارات أساسية وهي مهارات : (النطق السليم، والفهم القرائي، والتركيب اللغوي، والتوظيف

(٦) - ملحق رقم (١) أسماء السادة المحكمين لأبواب الدراسة .

(٧)- ملحق رقم (٥) الصورة النهائية لقائمة مهارات القراءة المتطلبة لعلاج صعوبات تعلم القراءة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة .

(النحوي) كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول (١) مهارات القراءة الجهرية التي حظيت على نسبة تكرار (٧٥%) فأكثر بعد حساب التكرارات الأصلية والمتوقعة وقيم "كا" لأراء السادة المحكمين على قائمة مهارات القراءة الجهرية المتطلبة لعلاج صعوبات تعلم القراءة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم مرتبة تنازليا .

م	مهارات القراءة الجهرية التي حظيت على نسبة تكرار (٧٥%) فأكثر	الوزن النسبي
أولاً-	مهارات النطق السليم :	
١.	التمييز بين الحروف المتشابهة خطأ المختلفة نطقاً.	٠.٩١
٢.	التمييز بين الحروف الشمسية والقمرية في القراءة والكتابة.	٠.٩٠
٣.	التمييز بين أنواع المد المتنوعة.	٠.٨٩
٤.	التمييز بين أنواع التنوين الأصلية قراءة وكتابة بدقة.	٠.٨٩
٥.	التمييز بين التاء المربوطة والهاء في نهاية الكلمات المحددة.	٠.٨٩
٦.	التمييز بين التاء المفتوحة والمربوطة في نهاية الكلمات المعطاة له.	٠.٨٩
٧.	تحليل الكلمات المحددة إلى أحرف.	٠.٨٧
٨.	تحليل كلمات معطاة إلى مقاطعها الصحيحة.	٠.٨٧
ثانياً-	مهارات الفهم القراني :	
٩.	يبيين مرادف كلمات معطاة له.	٠.٨٧
١٠.	تحديد مضاد الكلمات.	٠.٨٧
١١.	تحديد أقسام الكلام المختلفة (الاسم، الفعل، الحرف) بشكل سليم في الجملة.	٠.٨٧
١٢.	التمييز بين الجملة الاسمية والفعلية.	٠.٨٤
١٣.	التعبير عن الفهم العام لمضمون ما يقرأ.	٠.٨٤
ثالثاً-	مهارات التركيب اللغوي :	
١٤.	تركيب كلمات جديدة من أحرف مقدمة.	٠.٨٤
١٥.	تأليف كلمات جديدة من مقاطع مقدمة له.	٠.٨٤
١٦.	تركيب جمل من كلمات متفرقة.	٠.٨٢
١٧.	التعبير عن صورة معينة بجمل مفيدة صحيحة لغوياً.	٠.٨٢
رابعاً-	مهارات التوظيف النحوي :	
١٨.	توظيف الضمائر المنفصلة مع الأفعال الماضية بطريقة صحيحة.	٠.٨٠
١٩.	توظيف أسماء الإشارة في الجملة توظيفاً صحيحاً.	٠.٨٠
٢٠.	توظيف أدوات الاستفهام في جمل مقدمة له بالأسلوب المناسب.	٠.٧٨
٢١.	التمييز بين المفرد، والمثنى، والجمع من كلمات معطاة.	٠.٧٦

يوضح جدول (١) التكرارات الأصلية والتكرارات المتوقعة، وقيم "كا" والأوزان النسبية لأراء السادة المحكمين على قائمة مهارات القراءة الجهرية المتطلبة لعلاج

صعوبات تعلم القراءة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم؛ ومن الملاحظ من الجدول السابق أن هناك مهارات حصلت على نسبة تكرار ٧٥% فأكثر من إجمالي آراء السادة المحكمين، وكان عددها (٢١) إحدى وعشرين مهارة لذا اعتمد عليها الباحثان في هذه الدراسة ، في حين أن عدد (٥) خمس مهارات لم تحظ بهذه النسبة من التكرارات؛ فقد حصلت على نسبة تكرار أقل من ٧٥%؛ لذا استبعدتها الباحثان، ولم يعتمدا عليها في هذه الدراسة. كما يوضح جدول (٤) مهارات القراءة الجهرية الحاصلة على نسبة تكرار أقل من (٧٥%) في اختبار كا٢ بالنسبة للسادة المحكمين والتي استبعدتها الباحثان :

جدول (٢) مهارات القراءة الجهرية الحاصلة على نسبة تكرار أقل من (٧٥%) في

اختبار كا٢ بالنسبة للسادة المحكمين والتي استبعدتها الباحثان والأوزان

النسبية لها مرتبة تنازليا.

م	مهارات القراءة الجهرية التي حظيت بنسبة تكرار أقل من (٧٥%) بالنسبة لآراء السادة المحكمين .	الوزن النسبي
١-	تحديد البنية الاشتقاقية للكلمة.	٠.٧٣
٢-	إدراك أوجه الاتفاق والاختلاف بين مجموعة من الكلمات.	٠.٧٣
٣-	المراقبة الذاتية للمفهوم السياقي .	٠.٦٧
٤-	تحديد الخطوات الواجب اتباعها لمعرفة أصل الكلمة.	٠.٧١
٥-	تخمين البديل المناسب للمفهوم اللغوي في الجملة .	٠.٦٩
٦-	تفسير الأمثلة اللغوية في ضوء القاعدة النحوية .	٠.٧٣

وقد استبعد الباحثان المهارات السابقة المبينة بالجدول ؛ وذلك لكونها حصلت على نسبة تكرار أقل من (٧٥%) في اختبار كا٢ بالنسبة لآراء السادة المحكمين.

وبذلك قد تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، ونصه: " ما مهارات القراءة الجهرية المتطلبة لعلاج صعوبات تعلم القراءة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ؟

ثانياً- قائمة أبعاد الذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات

تعلم القراءة: (٨)

قام الباحثان بإعداد قائمة أبعاد الذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة ، وتطبيقها بشكل أولي على مجموعة من السادة الأفاضل أعضاء هيئة التدريس- المتخصصين؛ وذلك لتحديد أبعاد الذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة الحاصلة على أعلى القيم في اختبار (٢١)، وقد اعتمد الباحثان على المهارات الحاصلة على نسبة مئوية ٧٥% فأكثر من إجمالي آراء السادة المحكمين . وذلك وفقاً لمجموعة من الخطوات بدأت: بتحديد الهدف من القائمة ، ومصادرها، ثم التوصل بعد ذلك إلى قائمة نهائية بالأبعاد بعد التأكد من سلامتها؛ وفيما يلي عرض لهذه الخطوات :

أ- الهدف من القائمة :

استهدفت القائمة: تحديد أبعاد الذات القرائية اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة.

ب- مصادر بناء وإعداد القائمة :

تم إعداد قائمة أبعاد الذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة. من خلال المصادر الآتية :

- الاطلاع على الدراسات، والبحوث السابقة، والأدبيات المتعلقة بتدريس اللغة العربية عامة وتدريس القراءة خاصة، واستخلاص ما توصلت إليه من مهارات مناسبة ؛ لتنمية وتحسين مهارات القراءة للتلاميذ (مجموعة الدراسة) .
- مراجعة التصنيفات، والاتجاهات المختلفة لتحسين عملية القراءة، والوقوف على الصعوبات التي تواجه التلاميذ في القراءة، وتوظيف ما أشار إليه البرنامج المقترح القائم على العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية.

(٨)- ملحق رقم (٤) الصورة الأولى لقائمة أبعاد الذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة.

■ آراء بعض الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها .

ج- القائمة في صورتها الأولية :

تضمنت قائمة أبعاد الذات القرائية في صورتها الأولية (٢٠) بعدا من أبعاد الذات القرائية اللازم تميئتها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة ، اندرجت تحت ثلاثة محاور للذات القرائية وهي : (الكفاءة في القراءة ، والصعوبة في القراءة ، والاتجاه نحو القراءة) ، وقد تم تذييل القائمة بالعبارات الآتية : أبعاد يجب حذفها ، وأبعاد يجب تعديل صياغتها، وأبعاد يجب إضافتها وملاحظات أخرى للفاضل المحكم يرى ضرورة إضافتها .

هـ- ضبط القائمة (صدق وثبات قائمة أبعاد الذات القرائية):

١- صدق القائمة :

للتحقق من صدق قائمة : أبعاد الذات القرائية اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة. (مجموعة الدراسة) ؛ قام الباحثان بعرضها على مجموعة من السادة المحكمين (أعضاء هيئة التدريس) المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ لإبداء الرأي في أكثر أبعاد الذات القرائية لازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة ؛ وفي ضوء ملاحظاتهم تم تعديل، وإعادة صياغة ، وحذف بعض الأبعاد ؛ لضمان صدقها والتأكد أن بنودها شاملة وتحقق أهداف الدراسة

٢- ثبات القائمة:

بعد التحقق من صدق القائمة، قام الباحثان بتطبيقها تطبيقاً استطلاعياً على مجموعة من موجهي اللغة العربية وبعض السادة الأفاضل من أعضاء هيئة التدريس بكليات : التربية والآداب وبعض كليات ذوي الاحتياجات الخاصة ، وقد بلغ حجمها (١٥) ؛ وذلك من أجل حساب ثبات القائمة ، وقد استخدم الباحثان معادلة كيو دور وريتشاردسن (٢١)

من أجل حساب الثبات، وفقاً للمعادلة الآتية :^٩

$$\text{رأ}^1 = \frac{\text{ن ع}^2 - \text{م (ن - م)}}{\text{حيث : رأ}^1 = \text{معامل ثبات الاستبيان .}} \\ \text{ن} = \text{عدد مفردات الاستبيان .}$$

$$\text{ع}^2 = \text{تباین الدرجات في الاستبيان .} \quad \text{(ن - ١) ع}^2$$

وبتطبيق هذه المعادلة ، كان معامل الثبات مساوياً ٠.٧٨؛ مما يشير إلى أن القائمة ذات ثبات عالٍ ؛ وقد اطمأن إليها الباحثان .

و- القائمة في صورتها النهائية : (١٠)

بعد تطبيق القائمة على مجموعة من السادة المحكمين ، مكونة من (١٥) من السادة الأفاضل أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة العربية وتعليمها ، وكذلك بعض الموجهي الأوائل في اللغة العربية ، وأعضاء هيئة التدريس في بعض كليات ذوي الاحتياجات الخاصة ، تم معالجة النتائج إحصائياً ؛ وذلك بحساب التكرارات الأصلية ، والتكرارات المتوقعة ، وقيم كا^٢ للسادة المحكمين على قائمة أبعاد الذات القرائية اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة. ليصبح عدد الأبعاد في الصورة النهائية (١٦) ستة عشر بعداً ؛ اندرجت تحت ثلاثة محاور رئيسة وهي (الكفاءة في القراءة ، والصعوبة في القراءة ، والاتجاه نحو القراءة) كما يوضحها الجدول الآتي :

(٩) - ملحق رقم (١) أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة .

(١٠) - ملحق رقم (٥) الصورة النهائية لقائمة أبعاد الذات القرائية اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة .

جدول (٣) أبعاد الذات القرائية التي حظيت على نسبة تكرار (٧٥%) فأكثر بعد حساب التكرارات الأصلية والمتوقعة وقيم "كا ٢" لآراء السادة المحكمين على قائمة أبعاد الذات القرائية اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة والأوزان النسبية لها مرتبة تنازليا.

أبعاد الذات القرائية اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة التي حظيت على نسبة تكرار (٧٥%) فأكثر	الوزن النسبي
أولاً- الكفاءة في القراءة :	
١. يقرأ الحرف قراءة سليمة مضبوطة بالشكل .	٠.٨٩
٢. يقرأ الكلمات قراءة سليمة مضبوطة بالشكل .	٠.٨٩
٣. يقرأ الجمل قراءة مضبوطة بالشكل .	٠.٨٩
٤. يقرأ فقرة قصيرة قراءة مضبوطة بالشكل .	٠.٨٧
٥. يميز بين الحركات القصيرة والطويلة فيما يقرأه .	٠.٨٧
٦. يضبط سرعته مع القراءة .	٠.٨٧
٧. ينطق أصوات الكلمات دون حذف أو تغيير .	٠.٨٧
٨. ينطق أصوات الكلمات دون تكرار أو ترديد .	٠.٨٥
٩. يلتزم القراءة بالفصحى متجنباً اللهجة العامية .	٠.٨٥
ثانياً- الصعوبة في القراءة :	
١٠. يخطئ في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً والمختلفة نطقاً.	٠.٨٥
١١. يخلط بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً.	٠.٨٤
١٢. يميز قرائياً بين الأحرف المتشابهة رسماً ، والمختلفة نطقاً .	٠.٨٤
١٣. يميز قرائياً بين الأحرف المتشابهة لفضاً ، والمختلفة رسماً.	٠.٨٤
ثالثاً- الاتجاه نحو القراءة :	
١٤. يظهر اهتماماً بالأنشطة التي تتعلق بالقراءة داخل الفصل وخارجه.	٠.٨٢
١٥. يتفاعل إيجابياً مع المعلم أثناء القراءة الجهرية.	٠.٨١
١٦. يشعر بالمتعة أثناء ممارسة القراءة من خلال أنشطة العيادة القرائية .	٠.٨٠

يوضح جدول (٣) التكرارات الأصلية والتكرارات المتوقعة، وقيم " كا ٢ " والأوزان النسبية لآراء السادة المحكمين على قائمة أبعاد الذات القرائية اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة ؛ ومن الملاحظ من الجدول السابق أن هناك مهارات حصلت على نسبة تكرار ٧٥% فأكثر من إجمالي آراء السادة المحكمين، (١٦) ستة عشر بعداً ؛ اندرجت تحت ثلاثة محاور رئيسية وهي (الكفاءة في القراءة ، والصعوبة في القراءة ، والاتجاه نحو القراءة) لذا اعتمد عليها الباحثان في هذه الدراسة ، في حين أن عدد (٤) أربعة أبعاد لم تحظ بهذه النسبة من التكرارات؛ فقد حصلت على نسبة تكرار أقل من ٧٥%؛ لذا استبعدتها الباحثان، ولم يعتمدا عليها في هذه الدراسة. كما يوضح جدول (٤) أبعاد الذات القرائية الحاصلة على نسبة تكرار أقل من (٧٥%) في اختبار كا ٢ بالنسبة للسادة المحكمين والتي استبعدتها الباحثان :

جدول (٤) أبعاد الذات القرائية الحاصلة على نسبة تكرار أقل من (٧٥%) في اختبار

كا ٢ بالنسبة للسادة المحكمين والتي استبعدتها الباحثان والأوزان النسبية

لها مرتبة تنازلياً.

م	أبعاد التي حظيت بنسبة تكرار أقل من (٧٥%) بالنسبة لآراء السادة المحكمين .	الوزن النسبي
١-	يرغب في تحسين مستواه القرائي باستمرار.	٠.٧١
٢-	يسعى لتطوير مستواه في القراءة من تلقاء نفسه.	٠.٧٠
٣-	المراقبة الذاتية للمفهوم القرائي .	٠.٦٥
٤-	يعتبر القراءة وسيلة للفهم والتعلم أكثر من كونها واجباً مدرسياً.	٠.٦٤
٥-	يستمتع بالقراءة في أوقات فراغه.	٠.٦٣
٦-	يشعر بالفخر عندما يقرأ النصوص قراءة صحيحة أمام الآخرين.	٠.٥٩

وقد استبعد الباحثان الأبعاد السابقة المبينة بالجدول ؛ وذلك لكونها حصلت على نسبة تكرار أقل من (٧٥%) في اختبار كا ٢ بالنسبة لآراء السادة المحكمين.

وبذلك قد تمت الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة وهو: " ما أبعاد الذات القرائية

اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ؟

ثالثاً- إعداد البرنامج اللغوي المقترح القائم على العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة

اللاصفية لتنمية مهارات القراءة الجهرية وأبعاد الذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ؛ وقد تم الإعداد وفقاً للخطوات الآتية :

تم إعداد البرنامج في ضوء مبادئ ، والأسس النظرية التي قامت عليها العيادات القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية ، وخصائص تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي ؛ وقد اشتمل البرنامج على مجموعة من الجلسات العلاجية ، التي تضمنت استراتيجيات ، وأنشطة صفية ولاصفية بهدف تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية المطلوبة لعلاج صعوبات تعلم القراءة وتحقيق أبعاد الذات القرائية للتلاميذ مجموعة الدراسة .

أ- الهدف العام للبرنامج :

تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وأبعاد الذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة بمدرسة الصداقة المصرية الفرنسية بمحافظة الفيوم بالاعتماد على جلسات وأنشطة العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية .

ب- الأهداف الفرعية :

من المتوقع بعد الانتهاء من دروس البرنامج اللغوي المقترح القائم على العيادة القرائية أن يكون التلميذ قادراً على أن :

- ١- يميز بين الحروف المتشابهة خطأً المختلفة نطقاً .
- ٢- يحلل الكلمات المحددة إلى أحرف .
- ٣- يركب كلمات جديدة من أحرف مقدمة .
- ٤- يحلل كلمات معطاة إلى مقاطعها الصحيحة .
- ٥- يؤلف كلمات جديدة من مقاطع مقدمة له .
- ٦- يميز بين أنواع التنوين الأصلية ، قراءة وكتابة بدقة .
- ٧- يميز بين الحروف الشمسية ، والقمرية في القراءة والكتابة .
- ٨- يميز بين التاء المفتوحة والمربوطة في نهاية الكلمات المعطاة له .

- ٩- يميز بين التاء المربوطة والهاء في نهاية الكلمات المحددة .
 - ١٠- يوظف أدوات الاستفهام في جمل مقدمة له بالأسلوب المناسب .
 - ١١- يوظف أسماء الإشارة في الجملة توظيفاً صحيحاً .
 - ١٢- يوظف الضمائر المنفصلة مع الأفعال الماضية بطريقة صحيحة .
 - ١٣- يحدد أقسام الكلام المختلفة (الاسم ، و الفعل ، والحرف) بشكل سليم في الجملة .
 - ١٤- يميز بين الجملة الاسمية، والفعلية.
 - ١٥- يركب جملًا من كلمات متفرقة .
 - ١٦- يعبر عن صورة مجموعة بجمل مفيدة صحيحة لغوياً .
 - ١٧- يميز بين : المفرد ، والمثنى ، والجمع من كلمات معطاة.
 - ١٨- يبين مرادف كلمات معطاة له .
 - ١٩- يحدد مضاد الكلمات .
 - ٢٠- يميز بين أنواع المد المتنوعة .
 - ٢١- يعبر عن فهمه العام لمضمون ما يقرأ .
- ج- تحديد محتوى البرنامج اللغوي القائم على العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية :

اشتمل محتوى البرنامج المقترح على عدة دروس متنوعة ؛ حيث تم بناء محتوى البرنامج بالاعتماد على مجموعة من الأنشطة القرائية المتضمنة لمهارات القراءة ، التي استهدف إلى تنميتها باستخدام الاستراتيجيات المتنوعة في العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية في تعليم تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة ، كما تم استخدام الطريقة والأسلوب التعليمي الأنسب لكل مهارة على حدة في دروس البرنامج في شكل جلسات علاجية تعليمية بشكل جماعي للتلاميذ مجموعة الدراسة ، بما يخدم الهدف الأساسي من البرنامج. وقد تمثلت مهمة الباحثين في توفير خبرات تعليمية مباشرة ؛ تساعد معلم اللغة العربية في تمكين التلاميذ من فهم المهارات المستهدفة ،

وتحسين الذات القرائية لديهم بعد دراسة البرنامج والتدريب على أنشطة القراءة به .
وقد تم تنظيم محتوى البرنامج المقترح ، ودروسه ؛ بحيث يتضمن كل درس أو جلسة علاجية عنواناً ، وأهدافاً سلوكية إجرائية ، ووسائل تعليمية متنوعة قائمة على أنشطة العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية ؛ لتنمية مهارات القراءة الجهرية وتحسين أبعاد الذات القرائية لدى التلاميذ (مجموعة الدراسة) ومحاولة علاج الضعف القرائي وتحسين وسرعة عملية القراءة لديهم ، ويتضمن المحتوى تمهيداً مناسباً ، ومجموعة من الأنشطة لمحاولة علاج الضعف القرائي، ويختتم كل درس بأنشطة تقييمية مختلفة ، يطبق التلاميذ من خلالها ما تعلموه أثناء الدرس. وقد تضمن محتوى البرنامج المقترح واحد وعشرين موضوعاً يمثلون مهارات القراءة الجهرية المتطلب تنميتها لدى التلاميذ (مجموعة الدراسة) بعدما تم تحديد تلكم الصعوبات القرائية بعد الرجوع للأدبيات والبحوث السابقة التي أجريت في المجال ، ومن خلال اتباع جلسات العيادة القرائية ، وقد استغرق تدريسها خمسة عشر أسبوعاً تقريباً ، في العام الدراسي ٢٠٢٣ - ٢٠٢٤ م ، بواقع ثلاث فترات تدريبية وعلاجية كل أسبوع ؛ حيث إن زمن الفترة التدريبية تسعين دقيقة وقد تم توزيع الدروس على النحو التالي:

جدول (٥) محتوى جلسات برنامج العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية .

م	الموضوع	عدد الجلسات اللازمة لتدريسها	زمن الفترة التدريبية
١.	التمييز بين الحروف المتشابهة خطأ المختلفة نطقاً.	١	٩٠ دقيقة
٢.	تحليل الكلمات المحددة إلى أحرف .	١	٩٠ دقيقة
٣.	تركيب كلمات جديدة من أحرف مقدمة .	١	٩٠ دقيقة
٤.	تحليل كلمات معطاة إلى مقاطعها الصحيحة .	١	٩٠ دقيقة
٥.	تأليف كلمات جديدة من مقاطع مقدمة له .	١	٩٠ دقيقة
٦.	التمييز بين أنواع التنوين الأصلية ، قراءة وكتابة بدقة .	١	٩٠ دقيقة
٧.	التمييز بين الحروف الشمسية ، والقمرية في القراءة والكتابة .	١	٩٠ دقيقة
٨.	التمييز بين التاء المفتوحة والمربوطة في نهاية الكلمات المعطاة له	١	٩٠ دقيقة
٩.	التمييز بين التاء المربوطة والهاء في نهاية الكلمات المحددة	١	٩٠ دقيقة
١٠.	توظيف أدوات الاستفهام في جمل مقدمة له بالأسلوب المناسب	١	٩٠ دقيقة
١١.	توظيف أسماء الإشارة في الجملة توظيفاً صحيحاً .	١	٩٠ دقيقة
١٢.	توظيف الضمائر المنفصلة مع الأفعال الماضية بطريقة صحيحة .	١	٩٠ دقيقة
١٣.	تحديد أقسام الكلام المختلفة (الاسم الفعل الحرف) بشكل سليم في الجملة	١	٩٠ دقيقة
١٤.	التمييز بين الجملة الاسمية، والفعلية.	١	٩٠ دقيقة
١٥.	تركيب جملاً من كلمات متفرقة .	١	٩٠ دقيقة
١٦.	التعبير عن صورة مجموعة بجملة مفيدة صحيحة لغوياً .	١	٩٠ دقيقة
١٧.	التمييز بين : المفرد ، والمثنى ، والجمع من كلمات معطاة.	١	٩٠ دقيقة
١٨.	يبين مرادف كلمات معطاة له .	١	٩٠ دقيقة
١٩.	تحديد مضاد الكلمات .	١	٩٠ دقيقة
٢٠.	التمييز بين أنواع المد المتنوعة .	١	٩٠ دقيقة
٢١.	التعبير عن الفهم العام لمضمون ما يقرأ .	١	٩٠ دقيقة
	المجموع	٢١	

د- أساليب وأسس التدريس وفقاً لآليات العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية:

تم تقديم دروس البرنامج المقترح وفقاً لآليات وجلسات العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية ؛ حيث التنوع في أساليب التدريس المستخدمة، والتي تناسب محتوى كل درس بما يتضمنه من مهارات قرائية لذلك فقد اقترح الباحثان على معلم اللغة العربية ، القائم بالتدريس للتلاميذ (مجموعة الدراسة) مجموعة من الخطوات والجلسات

التدريسية التي تقوم عليها العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية ، والتي تقيد من خلال الأنشطة المتضمنة في كل مرحلة من مراحل تنفيذ العيادة القرائية في تنمية مهارات القراءة وتحسين الذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ؛ وفقاً للآليات والخطوات الآتية :

١- مراعاة الخصائص اللغوية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي؛ بما يتناسب ومستواهم الإدراكي واللغوي ، وكذلك مرحلة الضعف التي يعانون منها .

٢- الاستفادة من آراء فلاسفة التربية المعاصرين، والأخذ بتوجهاتهم التربوية، مثل: "فيرنالد جلنجهام، وهج-كيرك" ، الذين كان لهم باع كبير في علاج صعوبات تعلم القراءة ؛ حيث :

- اهتموا بالطريقة الحسية الحركية (Kinesthetic Method) لعلاج صعوبات القراءة.
- والتركيز على استخدام الحواس المتعددة (النظر، السمع، اللمس، والحركة) لمساعدة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات القراءة على تعلم الكلمات.
- ركزوا على وسائل غير تقليدية لتعلم القراءة.
- حددوا الأساس العلمي لفهم الديسلكسيا (عسر القراءة).
- الاعتماد على التعليم المنظم، التراكمي، متعدد الحواس (بصري، سمعي، لمسي)، وهي أساس لمعظم البرامج الحديثة في علاج عسر القراءة.
- الاعتماد على تحليل الأداء اللغوي والتدريب الفردي.

٣- الاعتماد على المبادئ النفسية الخمسة التي تسهم في تسهيل عملية العلاج لدى التلاميذ وهي: الانتقال من السهل إلى الصعب ، ومن البسيط إلى المركب ، ومن المعروف إلى المجهول ، ومن المحسوس إلى المجرد.

٤- مراعاة الإطار الزمني المخصص لتنفيذ البرنامج المقترح القائم على العيادة القرائية ، وتحديد وقت مناسب لكل نشاط ؛ بحيث يُراعى التوازن بين طول النشاط وفائدته ؛ فلا يكون طويلاً يبعث على الملل، ولا قصيراً يخل بتحقيق الهدف المطلوب.

خطوات علاج القراءة باستخدام العيادة القرائية

- ٥- ضرورة تشخيص المشكلة القرائية في البداية وذلك من خلال : إجراء اختبارات مبدئية تشخيصية لتحديد نوع الصعوبة (مثل: بطء القراءة ، ضعف الفهم ، حذف أو قلب الحروف عسر القراءة) كذلك استخدام أدوات مثل: اختبار تعرف الحروف، والتمييز السمعي والبصري، واختبار الفهم القرائي.
- ٦- تحديد مستوى التلميذ القرائي: وذلك من خلال تصنيف التلميذ ضمن مستوى قرائي معين (أقل من الصف ، في الصف ، أعلى من الصف) ، وكذا تحليل الأخطاء ؛ لتحديد طبيعتها (صوتية، بصرية، لغوية، إدراكية ، وهكذا).
- ٧- وضع خطة علاجية فردية جماعية من خلال : تصميم برنامج علاجي خاص بناءً على نتائج تشخيص الضعف القرائي ، وتحديد الأهداف التعليمية قصيرة وبعيدة المدى ، واختيار الأنشطة والوسائل المناسبة لكل تلميذ.
- ٨- تنفيذ الجلسات العلاجية: تطبيق أنشطة تعتمد على التعلم متعدد الحواس (النظر، السمع، النطق لكتابة)، واستخدام تمارين موجهة لتقوية المهارات التالية: التمييز بين الأصوات والحروف ، والقراءة الجهرية والفهم ، وتحليل الكلمات وتركيبها، والتهجئة الصحيحة والكتابة.
- ٩- التقويم المستمر والمتابعة : من خلال : مراقبة تقدم التلميذ خلال الجلسات، وتعديل الخطة العلاجية حسب الحاجة، وإجراء اختبارات دورية لقياس التحسن.
- ١٠- التقويم النهائي وتقرير النتائج: من خلال : تقديم اختبار ختامي؛ لقياس مدى تحسن مهارات القراءة، وإعداد تقرير يشمل مستوى التحسن، والتوصيات للمعلم والأسرة.

هـ - الوسائل التعليمية:

تتطلب تنمية مهارات القراءة الجهرية وتحسين الذات القرائية لدى تلاميذ مجموعة الدراسة من وجهة نظر الباحثين؛ الوسائل الآتية : حجرة خاصة في بعض الأحيان، جهاز كمبيوتر متصل بالإنترنت، وبعض الصور التعليمية. ولوحات ورقية، والسبورات التعليمية،

وفي بعض الأحيان جهاز تسجيل .

و- الأنشطة التعليمية:

يتطلب البرنامج اللغوي المقترح القائم على العيادة القرائية في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وتحسين الذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بمحافضة الفيوم . في هذه الدراسة ؛ اعتمادا كبيرا على نشاط التلاميذ، ودافعتهم في التعلم؛ وهذا يفرض ضرورة ممارسة مجموعة من الأنشطة التعليمية التعليمية بنوعيتها داخل العيادة القرائية أو خارجها بما تمثل الأنشطة اللاصفية ، والتي تعينهم على تحسين الذات القرائية لديهم وتنمية مهارات القراءة الجهرية عندهم في محاولة للتغلب على صعوبات تعلم القراءة لديهم؛ بحيث تعتمد تلك الأنشطة على خطوات ومراحل تنفيذ آليات العيادة القرائية ؛حتى تتحقق أهداف الدراسة، ومن هذه الأنشطة التي يمكن أن يستخدمها المعلم في تدريس دروس وموضوعات البرنامج المقترح على سبيل المثال- وليس الحصر- مايلي:

- ١- اتباع مجموعة من الأنشطة التمهيدية ، التي تثير رغبة ، وميول التلاميذ في تعلم موضوعات القراءة وتساعدهم على تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لديهم .
- ٢- يتضمن كل درس تنفيذ مجموعة من الأنشطة التعليمية المتعددة، والتي تهدف إلى تحقيق الأهداف الإجرائية لكل درس في البرنامج المقترح .
- ٣- يتضمن البرنامج المقترح في هذه الدراسة مجموعة من الأنشطة الختامية منها على سبيل المثال - لا الحصر :
- تكليف التلاميذ بالإجابة عن بعض التدريبات التي تعقب كل درس من دروس البرنامج المقترح كتطبيق على مهارات القراءة الجهرية التي تضمنها البرنامج.
- تكليف التلاميذ بالرجوع إلى بعض الكتب في مكتبة المدرسة، وبعض المصادر الإلكترونية للحصول على معلومات حول بعض النصوص القرائية لتحسين عملية القراءة لديهم .

- تكليف التلاميذ بالبحث في المجالات، والصحف، وعبر شبكات الإنترنت عن قضايا وموضوعات قرائية متنوعة ومناقشتهم فيها ؛ حتى ينمو شغفهم وحبهم للقراءة والانطلاق من قاعدة كثرة التكرار تنمي مهارات القراءة الجهرية وخاصة لدى من يعانون من صعوبات القراءة.

- استخدام مجلة الفصل، ومجلة المدرسة؛ لمحاولة تنشيط القراءة لدى التلاميذ .
- وأيضاً تعتبر الأنشطة القرائية الفردية من أكثر الأساليب فعالية ، وتأثيراً في معالجة مشكلات الضعف القرائي عند التلاميذ؛ لما تتميز به من تركيز دقيق على احتياجات كل تلميذ على حدة. ويقوم هذا النوع من الأنشطة العلاجية المستخدمة في البرنامج الحالي على مبدأ التعامل مع كل تلميذ كحالة مستقلة وفريدة؛ بهدف تعرف أوجه القصور القرائي لديه، ومن ثم إعداد خطة علاجية، تنبثق من القواعد والخطوات العامة لإعداد وتنفيذ العيادة القرائية لتناسب حالته.

ز- أساليب التقويم:

اعتمدت الدراسة في تقويمها لدروس وموضوعات البرنامج المقترح على أنواع التقويم الآتية:

١ - التقويم القبلي (التشخيصي):

ويتمثل في تطبيق أدوات الدراسة : اختبار مهارات القراءة الجهرية ، وبطاقة الملاحظة الخاصة بأبعاد الذات القرائية ؛ لتحديد المستوى القبلي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي (مجموعة الدراسة) قبل تطبيق البرنامج المقترح القائم على العيادة القرائية. (التطبيق القبلي)

٢ - التقويم البنائي:

وتم استخدامه أثناء تطبيق البرنامج المقترح القائم على العيادة القرائية في هذه الدراسة ، وهو في شكل أنشطة وتدريبات متنوعة ؛ تهدف إلى تزويد التلاميذ بتغذية راجعة مفيدة تساعد على تنمية مهارات القراءة الجهرية لديهم ؛ مما قد يفيد في تحسين وسرعة القراءة

بصورة مرحلية ، ومعرفة مدى إتقان التلاميذ (مجموعة الدراسة) لمهارات القراءة، واكتشاف الجوانب الإيجابية ودعمها ، والجوانب السلبية ومعالجتها بشكل صحيح ؛ مما يساهم في تنمية مهارات القراءة الجهرية والتغلب على الصعوبات التي تواجه التلاميذ أثناء القراءة .

٣- التقويم الختامي:

وتم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج المقترح القائم على العيادة القرائية ؛ للتعرف إلى مدى فاعلية البرنامج المقترح القائم على العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية ، وذلك من خلال أدوات التطبيق الآتية :

أ- اختبار مهارات القراءة الجهرية . ب- بطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية .

٥- كتيب التلميذ : (١١)

في إطار التفاعل بين المعلم والتلميذ ، والتدريب على أنشطة البرنامج المقترح القائم على العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية ؛ يجب الاهتمام بكتيب التلميذ ؛ بوصفه المصدر الذي يستمد منه التلميذ معارفه الخاصة بالمحتوى المراد تدريسه ، وخاصة في دروس البرنامج في هذه الدراسة- ويعتمد عليه - بصفة أساسية- في اكتساب الخبرات التعليمية المطلوب تحقيقها.

أ- الهدف من الكتيب:

- استهدف بناء هذا الكتيب مساعدة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم (مجموعة الدراسة) على تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية والذات القرائية ، والتغلب على الصعوبات فيها باستخدام آليات وخطوات تنفيذ العيادة القرائية .
- التدرب على الأنشطة المتضمنة في العيادة القرائية ، والتي تركز على دافعية ونشاط التلميذ في العملية التعليمية ، وتشجيعه على الاعتماد على نفسه، وتطبيق ما تعلمه على مواقف قرائية جديدة ، تساعد على التغلب على الضعف القرائي لديه .

^{١١} - ملحق رقم (٦) الصورة النهائية لكتيب أنشطة التلميذ .

ب- عناصر الكتيب:

- مقدمة: تتضمن التعريف بالدليل، والهدف من استخدامه، وإرشادات عامة للتلاميذ حول كيفية استخدامه أثناء الدرس، الموضوعات وقد روعي فيها تحديد العناصر الآتية: عنوان ، وأهداف الدروس، وقد صيغت وفق شروط الأهداف السلوكية والإجرائية.

- الأنشطة التعليمية للبرنامج المقترح القائم على العيادة القرائية : حيث تضمن كل موضوع من موضوعات البرنامج المقترح القائم على العيادة القرائية : أنشطة تعليمية؛ بحيث يتناول كل نشاط مهارة قرائية محددة من بعض مهارات القراءة الجهرية لتحسين عملية القراءة والتغلب على الصعوبات فيها لدى التلاميذ (مجموعة الدراسة).
- التقويم: ويمثل الخطوة الأخيرة في كل درس، بحيث يتضمن: الأسئلة التي من خلالها يتم التعرف إلى مدى تحقق الأهداف، وقد روعي فيها أن تكون الأسئلة متنوعة؛ بحيث تشمل أغلب مهارات القراءة المراد تنميتها في البرنامج المقترح وآليات علاج الضعف القرائي لدى هؤلاء التلاميذ.

ج- دليل المعلم: (١٢)

الهدف من دليل المعلم:

يهدف دليل المعلم في هذه الدراسة إلى: تقديم بعض الإرشادات، والتوجيهات التي تساعد معلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ، على تيسير العملية التعليمية ، وتحقيق سيره في الاتجاه الصحيح ؛ فهو يقدم عرضاً شاملاً لكيفية تنمية مهارات القراءة الجهرية والذات القرائية ؛ من خلال آليات وخطوات تنفيذ العيادة القرائية بالصف الخامس الابتدائي ، ويقدم الأهداف التعليمية الخاصة بتلك مهارات القراءة الجهرية ، كما يتضمن عرضاً لخطوات استخدام البرنامج المقترح القائم على العيادة القرائية ، ثم تنظيم الموضوعات لتحسين عملية القراءة وعلاج الضعف القرائي لدى التلاميذ.

^{١٢} - ملحق (٧) دليل المعلم .

٣- عناصر الدليل:

اشتمل دليل المعلم على العناصر الآتية: المقدمة، وأهداف الدليل، وأهداف البرنامج المقترح القائم على العيادة القرائية ، والموضوعات المقرر تدريسها، والخطة الزمنية التابعة لها، وأساليب التدريس الوسائل والأنشطة التعليمية، والخطوات الإجرائية لتدريس البرنامج المقترح القائم على العيادة القرائية وأساليب التقويم، والنماذج الإجرائية لتدريس موضوعات القراءة وتنمية مهاراتها لدى التلاميذ، ومهارات القراءة وفق آليات وخطوات تنفيذ العيادة القرائية في هذه الدراسة .

وبعد الانتهاء من إعداد الأدوات التعليمية للبرنامج المقترح القائم على العيادة القرائية (دليل المعلم - كتيب التلميذ) قام الباحثان بعرضهما على مجموعة من الخبراء، والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها ؛ للاسترشاد بأرائهم في التوصل إلى الصورة النهائية لهما وصلاحيتهما للتطبيق الميداني ضمن إجراءات الدراسة الميدانية ؛ حيث طُلب من السادة المحكمين بيان وجهة نظرهم في الآتي: ١- مدى السلامة ، والصحة اللغوية لأسلوب الكتابة في الدليلين. ٢- شمول الأهداف السلوكية. ٣- مدى إمكانية تحقيق المحتوى لأهداف البرنامج المقترح القائم على العيادة القرائية. ٤- مدى ارتباط المحتوى بالأهداف. ٥- مدى مناسبة وشمول الأنشطة التعليمية للبرنامج المقترح القائم على العيادة القرائية. ٦- مدى مناسبة الوسائل التعليمية للمحتوى التعليمي للبرنامج المقترح القائم على العيادة القرائية. ٧- مدى شمولية أساليب التقويم التي اشتمل عليها البرنامج المقترح القائم على العيادة القرائية. كما تم إعطاء حرية الحذف، أوالإضافة، أوالتعديل لأحد عناصرالدليلين وفقا لما يروونه سيادتهم مناسبا.

وبعد عرضهما على السادة المحكمين ؛ تم إجراء التعديلات التي رآها سيادتهم ضرورية وهي كالآتي:

١- في كتيب التلميذ تم إجراء الملاحظات الآتية:

- توفير الوسائل التعليمية في بعض الجلسات العلاجية توظيفا صحيحاً.
- تعديل بعض صياغات الأنشطة التعليمية التي وردت في بعض الدروس .
- تبديل بعض الأنشطة التعليمية بأنشطة أبسط؛ حيث اتسمت بالتعقيد في بعض الأحيان.
- إعطاء زمن أكبر لبعض الأنشطة ، والتقليل من زمن أنشطة أخرى عند الإجابة عنها .
- تعديل بعض الأخطاء المطبعية .

ب- في دليل المعلم:

- تعديل بعض الأخطاء المطبعية . - إعادة ترتيب بعض موضوعات مقدمة الدليل .
- تقليل حجم الدليل كلما أمكن ذلك . - اختصار مقدمة الدليل .

ولقد أجرى الباحثان التعديلات اللازمة ، وتم التوصل للصورة النهائية لكلٍ من :

كتيب التلميذ ملحق (٦) ، ودليل المعلم ملحق (٧)

وبالتوصل إلى الصورة النهائية للبرنامج اللغوي المقترح القائم على العيادات القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية ؛ يكون قد تم الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة وهو : ما صورة البرنامج اللغوي المقترح القائم على العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية لتنمية مهارات القراءة الجهرية والذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ؟

رابعاً - إعداد اختبار مهارات القراءة الجهرية:

تم إعداد اختبار القراءة مهارات القراءة الجهرية وفق ثلاث مراحل هي :

المرحلة الأولى : التخطيط لإعداد الاختبار، وقد تمت وفق الآتي:

أ. تحديد الهدف من الاختبار :

هدف الاختبار إلى : التحقق من مدى تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ

الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم .

ب. تحديد بعض مهارات القراءة الجهرية المتطلبة لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى

تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم :

من خلال الرجوع إلى الدراسات ، والبحوث السابقة (الشيماء خالد أحمد راغب، وآخرون، ٢٠٢٢)، (الشيماء خالد أحمد راغب، ٢٠١٩) ، (الشيماء عبد الناصر معروف، ٢٠١٩) ، (ياسر علي طه، وآخرون، ٢٠٢٤) ، (رحاب السعيد محمود، وآخرون ، ٢٠٢٢) ، (كريمة بوعناني، ٢٠١٩) ، (سلوى زرايحي، وآخرون، ٢٠٢٢) ، (فيوليت فؤاد، وآخرون ، ٢٠١٧) ، (Meghan D. Liebfreund; 2024) ، (Pletcher, Bethanie, 2019) ، (Bethanie, 2019) والأدبيات التربوية التي تناولت مهارات القراءة الجهرية ، والقراءة العربية بصفة عامة ، والإطار النظري ، وبعض الاختبارات والمقاييس المعرفية التي أجريت في المجال والهدف من هذه الدراسة. وفي النهاية تم تحديد المهارات السابقة الخاصة على أوزان نسبية تتعدى ال ٧٥% من بين إجمالي آراء السادة المحكمين حيث تم صياغة مفردات الاختبار في ضوء تلك المهارات.

ج. إعداد الصورة الأولية للاختبار :

قام الباحثان بإعداد عددٍ من المفردات الاختبارية ؛ كي تحقق أهداف الدراسة، والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار مهارات القراءة الجهرية التي اعتمد عليها الاختبار. (١٣)

(١٣)- ملحق رقم (٨) الصورة الأولية لاختبار مهارات القراءة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة.

جدول (٦) مواصفات اختبار مهارات القراءة الجهرية :^{١٤}

النسبة المئوية	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة	المهارات المراد قياسها
١٨.١٨ %	٦	٦، ٥، ٤، ٣، ٢، ١	- التمييز بين الحروف المتشابهة خطأ مختلفة نطقاً. - التمييز بين الحروف الشمسية والقمرية في القراءة والكتابة. - التمييز بين أنواع المد المتنوعة. - التمييز بين أنواع التنوين الأصلية قراءة وكتابة بدقة. - التمييز بين التاء المربوطة والتاء في نهاية الكلمات المحددة.
٢١.٢١ %	٧	١٣، ١٢، ١١، ١٠، ٩، ٨، ٧	- التمييز بين التاء المفتوحة والمربوطة في نهاية الكلمات المعطاة له. - تحليل الكلمات المحددة إلى أحرف. - تحليل كلمات معطاة إلى مقاطعها الصحيحة. - يبين مرادف كلمات معطاة له. - تحديد مضاد الكلمات.
١٨.١٨ %	٦	١٩، ١٨، ١٧، ١٦، ١٥، ١٤	- تحديد أقسام الكلام المختلفة (الاسم، الفعل، الحرف) بشكل سليم في الجملة. - التمييز بين الجملة الاسمية والفعلية. - التعبير عن الفهم العام لمضمون ما يقرأ.
٢١.٢١ %	٧	٢٦، ٢٥، ٢٤، ٢٣، ٢٢، ٢١، ٢٠	- تركيب كلمات جديدة من أحرف مقدمة. - تأليف كلمات جديدة من مقاطع مقدمة له. - تركيب جمل من كلمات متفرقة. - التعبير عن صورة معينة بجمل مفيدة صحيحة لغوياً.
٢١.٢١ %	٧	٣٣، ٣٢، ٣١، ٣٠، ٢٩، ٢٨، ٢٧	• توظيف الضمائر المنفصلة مع الأفعال الماضية بطريقة صحيحة. • توظيف أسماء الإشارة في الجملة توظيفاً صحيحاً. • توظيف أدوات الاستفهام في جمل مقدمة له بالأسلوب المناسب. • التمييز بين المفرد، والمثنى، والجمع من كلمات معطاة.
٩٩.٩٩ %	٣٣	٣٣ سؤالاً	المجموع

(١٤) - ملحق رقم (٩) الصورة النهائية لاختبار مهارات القراءة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة

يتضح من الجدول السابق أن مفردات الاختبار (٣٣) مفردة ؛ حتى يكون الاختبار شاملاً قدر الإمكان لهذه المهارات .

د. تحديد طريقة تصحيح الاختبار :

تم تقدير درجة كل سؤال بدرجة واحدة ؛ إذا كانت الإجابة صحيحة ، وصفر إذا كانت الإجابة غير صحيحة . وتم وضع مفتاح لتصحيح الاختبار على النحو السابق . (١٥)

المرحلة الثانية : ضبط الاختبار :

بعد صياغة مفردات اختبار مهارات القراءة الجهرية ، وتعليماته وتحديد طريقة تصحيحه ، ومفتاح تصحيحه ، تم ضبط الاختبار من خلال :

(أ) التأكد من صدق الاختبار :

١. صدق المحكمين :

للتحقق من صدق مهارات اختبار مهارات القراءة الجهرية، تم عرضه مع جدول المواصفات ومفتاح تصحيحه على مجموعة من المحكمين المتخصصين من السادة أعضاء هيئة التدريس مجال طرائق تدريس اللغة العربية؛ وبعد أخذ آرائهم، قام الباحثان بإجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء السادة المحكمين ؛ وبذلك أصبح الاختبار صادقاً منطقياً، ومن حيث المحتوى.

٢. صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات القراءة الجهرية:

تم تطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية قوامها (٧) سبعة تلاميذ من خارج تلاميذ مجموعة الدراسة من نفس مدرسة الصداقة المصرية الفرنسية للتعليم الأساسي بإدارة غرب الفيوم التعليمية بمحافظة الفيوم ؛ وذلك في العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م كمجموعة استطلاعية ، وقد تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات القراءة الجهرية المستخدم في الدراسة؛ من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات مهارات القراءة الجهرية بالدرجة الكلية للاختبار ككل، التي حصل عليها الباحثان من

(١٥) - ملحق (٩) مفتاح تصحيح اختبار المهارات القرائية .

الدراسة الاستطلاعية ، وكانت معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٧) مصفوفة الارتباط بين المهارات الفرعية و الدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة الجهرية.

معامل الارتباط	المهارات الرئيسة
**٠.٦٢	النطق السليم
**٠.٧١	الفهم القرآني
**٠.٨٠	التركيب اللغوي
**٠.٧٠	التوظيف النحوي

العلامة (**) تدل على أن المهارة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق : أنه جميع معاملات اتساق المهارات الفرعية لاختبار مهارات القراءة الجهرية مع الدرجة الكلية للاختبار ككل ؛ دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وهي معاملات مرتفعة وبالتالي فإن اختبار مهارات القراءة الجهرية ؛ يتصف باتساق داخلي جيد، ويمكن الاطمئنان إلى صدقه والجدول الآتي يوضح نتائج معامل ارتباط بيرسون بين مفردات اختبار المهارات القرائية والدرجة الكلية للبعد الذي يقيسه الاختبار.

جدول (٨) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين مفردات اختبار مهارات القراءة الجهرية

والدرجة الكلية للبعد الذى يقيسه الاختبار :

م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد
١	**٠.٦٣ (١٦)	١٠	**٠.٨٧	١٩	**٠.٨٦	٢٨	**٠.٧٥
٢	**٠.٥٤	١١	**٠.٦٨	٢٠	**٠.٨٣	٢٩	**٠.٨٢
٣	**٠.٧٢	١٢	**٠.٧٤	٢١	**٠.٨١	٣٠	**٠.٨١
٤	**٠.٦٨	١٣	**٠.٨١	٢٢	**٠.٨٣	٣١	**٠.٦٣
٥	**٠.٧١	١٤	*٠.٧٤	٢٣	**٠.٨٤	٣٢	**٠.٧٣
٦	**٠.٦٧	١٥	**٠.٧٥	٢٤	**٠.٧٩	٣٣	**٠.٧٤
٧	**٠.٦٥	١٦	**٠.٧٣	٢٥	**٠.٨٠	معاملات الاتساق للمفردات المكونة لاختبار مهارات القراءة الجهرية دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)	
٨	**٠.٦٧	١٧	**٠.٨٥	٢٦	**٠.٨٥		
٩	*٠.٦٠	١٨	**٠.٨٦	٢٧	**٠.٧١		

يتضح من الجدول السابق أن: معاملات الاتساق للمفردات المكونة لاختبار مهارات القراءة الجهرية دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)؛ مما تدل على صدق الاختبار. ومما سبق يتضح أن: اختبار مهارات القراءة الجهرية متسق في فقراته من جهة، وفي الأبعاد الفرعية لكل مهارة رئيسية من المهارات التي يقيسها الاختبار من جهة أخرى؛ وهذه النتيجة تدل على صدق اختبار مهارات القراءة الجهرية.

(ب) التأكد من ثبات الاختبار :

اعتمد الباحثان في حساب معامل ثبات اختبار مهارات القراءة الجهرية على معادلة كودرريتشاردسون رقم ٢١ (ك ر ٢١) (KR21) . والجدول الآتي يوضح معامل ثبات اختبار مهارات القراءة الجهرية ؛ حيث إن الدرجة النهائية للاختبار هي (٣٣) درجة .

(١٦) - دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) . * * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) .

جدول (٩) معامل ثبات اختبار مهارات القراءة الجهرية .

الدرجة النهائية للاختبار (ن)	متوسط الدرجات (م)	الانحراف المعياري (ع)	تباين الدرجات (٢ع)	معامل الثبات (١.٠١)
٣٣	٣.٣٣	١.٩٢	٣.٦٧	٠.٨٨

بتطبيق المعادلة السابقة على نتائج اختبار مهارات القراءة الجهرية ؛ وجد أن معامل ثبات الاختبار هو (٠.٨٨) مما يدل على أن اختبار مهارات القراءة الجهرية ذو ثبات عال ؛ مما يدعو إلى الاطمئنان عند استخدام الاختبار مع تلاميذ مجموعة الدراسة التجريبية . هذا فضلاً على أن معامل الثبات الذي يتم الحصول عليه بطريقة تحليل التباين يعطي الحد الأدنى لمعامل ثبات الاختبار (فؤاد البهي السيد ، ١٩٧٩ ، ٥٣٦) . وبذلك يكون الحد الأدنى لمعامل ثبات الاختبار الحالي هو (٠.٨٨) وهذا يعني أن اختبار مهارات القراءة الجهرية ثابت إلى حد كبير ، ويمكن الاعتماد عليه واستخدامه بدرجة عالية من الثقة .

(ج) - معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات اختبار مهارات القراءة الجهرية :

تم حساب معامل السهولة والصعوبة ، و معامل التمييز لكل مفردة من مفردات اختبار مهارات القراءة الجهرية ؛ من خلال نتائج تطبيق الاختبار على أفراد المجموعة الاستطلاعية ، وتم أخذ متوسط معاملات السهولة والصعوبة ، و معامل التمييز لحساب معامل السهولة والصعوبة للاختبار ككل وهو : معامل السهولة (٠.٥١) ومعامل الصعوبة (٠.٤٩) و معامل التمييز (٠.٢٥) وتعتبر نسب مقبولة .

(ب) التأكد من ثبات الاختبار :

وقد تم التحقق من ثبات اختبار مهارات القراءة الجهرية ، وقد وجد أن قيمة هذه المعاملات تراوحت ما بين (٠.٦٦ ، ٠.٨٣) وهي قيم تشير إلى تمتع الاختبار بمهاراته الأساسية بدرجة مقبولة من الثبات ، والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول (١٠) معاملات ثبات اختبار مهارات القراءة الجهرية : باستخدام معامل " ألفا -

كرونباخ "

المهارات	النطق السليم	الفهم القرائي	التركيب اللغوي	التوظيف النحوي	الاختبار ككل
عدد الفقرات	٧	٩	٨	٩	٣٣
معامل الثبات	**٠.٦٥	**٠.٧٣	**٠.٨٣	**٠.٧٥	**٠.٧٣

(ج) حساب زمن الاختبار :

لقد قام الباحثان بحساب الزمن المثالي لاختبار مهارات القراءة الجهرية لتحسين عملية القراءة والتغلب على الصعوبات فيها ؛ باستخدام طريقة التسجيل التتابعي للزمن الذي استغرقه كل تلميذ من تلاميذ المجموعة التجريبية ؛ في الإجابة عن أسئلة الاختبار، ثم تم حساب المتوسط لهذه الأزمنة . وتحدد زمن اختبار مهارات القراءة بالتقريب إلى (٩٠) دقيقة .

المرحلة الثالثة : الصورة النهائية لاختبار مهارات القراءة الجهرية :

بعد أن قام الباحثان بإعداد الاختبار في صورته المبدئية ، وقام بعرضه على مجموعة من المحكمين من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وقاما بتعديله في ضوء مقترحاتهم وآرائهم ، وتحديد زمن الاختبار المناسب له ، والتأكد من صدقه وثباته وبالتالي أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق ، وتم تجربته في صورته النهائية^(١) ووضع التعليمات الخاصة به ، وقد اشتمل اختبار مهارات القراءة الجهرية على (٣٣) مفردة ، وتحدد الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار وهو (٩٠) دقيقة .

وبالتوصل إلى الصورة النهائية لاختبار مهارات القراءة الجهرية ؛ فقد تمت الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة وهو : ما أثر البرنامج اللغوي المقترح القائم على العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية ، على تنمية مهارات القراءة

الجهرية والذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم؟

خامساً- إعداد بطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية :

قام الباحثان بإعداد وتصميم بطاقة ملاحظة ؛ لتقويم أبعاد الذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ، وقد قاما ببناء هذه الأداة من خلال الخطوات الآتية :

أولاً- بعد الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة ، واستطلاع رأي مجموعة من الموجهين والمعلمين المتخصصين في تدريس اللغة العربية من خلال مجموعة من المقابلات ، والإجابة على بنود الاستبيان الذي أعده الباحثين لهذا الغرض باتباع الخطوات الآتية :

- ١- تحديد المهارات الرئيسة التي شملتها بطاقة الملاحظة. ٢- صياغة الفقرات التي تنتمي لكل مهارة. ٣- إعداد البطاقة في صورتها الأولية^(١٧) ، والتي تضمنت (٢٢) فقرة.
- ٤- بعد تحكيم البطاقة في صورتها الأولية من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين ، وتم عمل التعديلات المقترحة التي رآها المحكمون ؛ تم التوصل إلى البطاقة في صورتها النهائية ؛ حيث اشتملت على (١٦) فقرة يمكن من خلالها الوقوف على مستوى تحسن التلاميذ مجموعة الدراسة في أبعاد الذات القرائية ، اندرجت تحت ثلاثة محاور رئيسة وهي (الكفاءة في القراءة ، والصعوبة في القراءة ، والاتجاه نحو القراءة) حيث تم تقدير وزن مدرج وفق سلم متدرج رباعي لكل فقرة : (كبيرة ، متوسطة ، قليلة ، غير متوفرة) وقد أعطيت الأوزان الآتية (٣، ٢، ١، ٠) لتقويم أبعاد الذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم .

(١٧)- ملحق رقم (٣) الصورة الأولية لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة (عينة الدراسة).

- الخصائص السيكمترية لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية :

١- صدق المحكمين:

تم عرض بطاقة الملاحظة على عدد من المحكمين المختصين في مجال والمناهج وطرق التدريس والتربية الخاصة ؛ وقد طلب من السادة المحكمين إبداء وجهة نظرهم إزاء وضوح كل فقرة؛ حيث أبدى المحكمون ملاحظاتهم حول بعض الفقرات ، وبعد إجراء التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون أصبحت البطاقة في صورتها النهائية متضمنة : (١٦) ستة عشر بعداً ؛ اندرجت تحت ثلاثة محاور رئيسة وهي (الكفاءة في القراءة ، والصعوبة في القراءة ، والاتجاه نحو القراءة) كما يوضحها الجدول الآتي : (١٨)

جدول (١١) الصورة النهائية لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية .

أبعاد الذات القرائية				مستوى التمكن
أولاً- الكفاءة في القراءة :				غير متوفرة
١ .	يقرأ الحرف قراءة سليمة مضبوطة بالشكل .			
٢ .	يقرأ الكلمات قراءة سليمة مضبوطة بالشكل .			
٣ .	يقرأ الجمل قراءة مضبوطة بالشكل .			
٤ .	يقرأ فقرة قصيرة قراءة مضبوطة بالشكل .			
٥ .	يميز بين الحركات القصيرة والطويلة فيما يقرأه .			
٦ .	يضبط سرعته مع القراءة .			
٧ .	ينطق أصوات الكلمات دون حذف أو تغيير .			
٨ .	ينطق أصوات الكلمات دون تكرار أو ترديد .			
٩ .	يلتزم القراءة بالفصحى متجنباً اللهجة العامية .			
ثانياً- الصعوبة في القراءة :				

(١٨)- ملحق رقم (٥) الصورة النهائية لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة (عينة الدراسة) .

أبعاد الذات القرائية				مستوى التمكن
١٠.	يخطئ في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً والمختلفة نطقاً.			
١١.	يخلط بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً.			
١٢.	يميز قرائياً بين الأحرف المتشابهة رسماً والمختلفة نطقاً.			
١٣.	يميز قرائياً بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً.			
ثالثاً- الاتجاه نحو القراءة :				
١٤.	يظهر اهتماماً بالأنشطة التي تتعلق بالقراءة داخل الفصل وخارجه.			
١٥.	يتفاعل إيجابياً مع المعلم أثناء القراءة الجهرية.			
١٦.	يشعر بالمتعة أثناء ممارسة القراءة من خلال أنشطة العيادة القرائية .			

٢ - صدق الاتساق الداخلي لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية بتطبيقها على مجموعة مكونة من (٧) سبعة تلاميذ من خارج تلاميذ مجموعة الدراسة ، وذلك كما يلي:

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات أبعاد الذات القرائية ل "بطاقة

الملاحظة" مع الدرجة الكلية

معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
بالدرجة الكلية للبعد		بالدرجة الكلية للبعد		بالدرجة الكلية للبعد		بالدرجة الكلية للبعد	
٠.٧٢٢	١٣	٠.٧٢٥	٩	٠.٧٩٢	٥	٠.٥٤٨ (١٩)	١
٠.٧٧٢	١٤	٠.٧٩٢	١٠	٠.٧٨١	٦	٠.٨٢٥	٢
٠.٦١٩	١٥	٠.٦١٤	١١	٠.٨٢٢	٧	٠.٧٨٦	٣
٠.٨١١	١٦	٠.٨٢٢	١٢	٠.٥٠٤	٨	٠.٦٧٤	٤

(١٩) - * دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) . * * دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) .

يتضح من الجدول السابق أن: معاملات الاتساق للمفردات المكونة للبطاقة ملاحظة مهارات أبعاد الذات القرائية دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) عدا المفردتين رقم (١) ، و(٨)؛ مما تدل هذه المعاملات على صدق الاتساق الداخلي ؛ ومما سبق يتضح أن: بطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي .

ثبات بطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية:

تم حساب ثبات بطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية ؛ باستخدام الآتي:

١- معامل كرونباخ ألفا :

استخدم الباحثان معامل كرونباخ ألفا ؛ وذلك لإيجاد معامل ثبات بطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية حيث كانت قيمة معامل كرونباخ ألفا (٠.٩٤١) ، وهذا يدل على أن بطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية تتمتع بدرجة عالية من الثبات اطمأن إليها الباحثان و تطبيقها على مجموعة الدراسة.

٢- طريقة التجزئة النصفية :

تم استخدام درجات المجموعة الاستطلاعية ؛ لحساب ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة التجزئة النصفية ؛ حيث تم احتساب درجة الفقرات الفردية لبطاقة الملاحظة ، وكذلك درجة الفقرات الزوجية من الدرجات للبطاقة ، ثم حساب معامل الارتباط بين النصفين. وبعد ذلك تم تعديل الطول باستخدام معادلة جتمان ، قد كان معامل الارتباط مساوياً (٠.٩٣٧) ، وكان معامل الثبات باستخدام معادلة جتمان بعد التعديل يساوي (٠.٩٤٥) ، وهذا يدل على أن بطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية تتمتع بدرجة عالية من الثبات ؛ اطمأن لها الباحثان ، ومن ثم إلى تطبيقها على مجموعة الدراسة.

وبالتوصل إلى الصورة النهائية لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية ؛ فقد تمت الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة وهو : ما أثر البرنامج اللغوي المقترح القائم على العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية ، على تنمية مهارات القراءة الجهرية والذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم؟

ثالثاً- المحور الثالث: تجربة الدراسة :

مرت خطوات إجراء الدراسة بعدة مراحل، بدأت بالاطلاع على الأطر النظرية الخاصة بمتغيرات الدراسة ؛ وذلك بالرجوع إلى الدراسات السابقة والبحوث التي اهتمت بمتغيرات الدراسة، ثم الانتهاء من إعداد أدوات الدراسة وموادها ، والحصول على الموافقات الإدارية اللازمة لتطبيق تجربة الدراسة؛ حيث قام الباحثان بتطبيق تجربة الدراسة على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة الصداقة المصرية الفرنسية التابعة لإدارة غرب الفيوم التعليمية بمحافظة الفيوم بالتعاون مع معلمي الفصل، وقد اتخذت مجموعة من الخطوات لتنفيذ التجربة كالاتي :

- تحديد مجتمع الدراسة .

- تشخيص واختيار مجموعة الدراسة.

- زمن تطبيق الدراسة.

- التطبيق القبلي لأدوات الدراسة.

- تطبيق البرنامج على مجموعة الدراسة.

- التطبيق البعدي لأدوات الدراسة.

■ مجتمع الدراسة: تألف مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مدرسة الصداقة المصرية الفرنسية المشتركة للتعليم الأساسي - التابعة لإدارة غرب الفيوم التعليمية - بمحافظة الفيوم للعام الدراسي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤م، البالغ عددهم (٣٠٠) تلميذ وتلميذة.

■ تشخيص واختيار مجموعة الدراسة : تألفت مجموعة الدراسة من (٢٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة في مدرسة الصداقة المصرية الفرنسية المشتركة للتعليم الأساسي - التابعة لإدارة غرب الفيوم التعليمية - بمحافظة الفيوم للعام الدراسي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤م ، وقد تم تحديدهم من خلال محكات تشخيص صعوبات التعلم المعتمدة بالدراسة، وهي (محك الذكاء المتوسط أو فوق

المتوسط- محك الاستبعاد- محك التباعد).

- زمن تطبيق الدراسة: قام الباحثان بتطبيق البرنامج خلال العام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤م وقد استغرق تدريس الموضوعات والجلسات العلاجية للبرنامج قرابة خمسة عشر أسبوعا ، موزعة على مدار أسابيع الدراسة.
- التطبيق القبلي لأدوات الدراسة: تم تطبيق أدوات الدراسة تطبيقاً قبلياً في يوم ٢٠٢٣/١٢/١٣م
- تطبيق البرنامج على مجموعة الدراسة : قام الباحثان بتطبيق البرنامج القائم على العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية على مجموعة الدراسة؛ وذلك في الفترة من يوم ٢٠٢٣/١٢/١٤م حتى يوم ٢٠٢٤/٤/١٠م
- التطبيق البعدي لأدوات الدراسة: بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج القائم على العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية على مجموعة الدراسة ، تم تطبيق أدوات القياس تطبيقاً بعدياً (اختبار مهارات القراءة الجهرية ، وبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية) على مجموعة الدراسة بعدياً، وذلك يوم ٢٠٢٤/٤/١١م؛ حتى تتم المقارنة بين نتائج التلاميذ مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي من خلال المعالجات الإحصائية المناسبة؛ للتأكد من أثر البرنامج في القائم على العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية في تنمية مهارات القراءة الجهرية والذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة، والجدول التالي يوضح الخطة الزمنية لهذه الخطوات.

جدول (١٣) الخطة الزمنية للتجربة على مجموعة الدراسة

التطبيق	الفترة الزمنية
تشخيص صعوبات التعلم	من يوم ٢٠٢٣/١١/٣٠م حتى يوم ٢٠٢٣/١٢/١٠م
التجربة الاستطلاعية لأدوات الدراسة	يوم ٢٠٢٣/١٢/١١م
التطبيق القبلي لأدوات الدراسة	يوم ٢٠٢٣/١٢/١٣م
تطبيق البرنامج على مجموعة الدراسة	من يوم ٢٠٢٣/١٢/١٤م حتى يوم ٢٠٢٤/٤/١٠م
التطبيق البعدي لأدوات الدراسة	يوم ٢٠٢٤/٤/١١م

خامساً- نتائج الدراسة ، وتحليلها ، مناقشتها تفسيرها :

يهدف هذا المحور إلى : عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، والتحقق من صحة فروض الدراسة ، وتحليلها ، ومناقشتها وتفسيرها ، ثم تقديم التوصيات والمقترحات.

١- التحقق من صحة فروض الدراسة :

نص الفرض الأول من فروض الدراسة على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية لصالح التطبيق البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض، استخدم الباحثان اختبار ويلكوكسون (W) Wilcoxon، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية على اختبار مهارات القراءة الجهرية . ويوضح الجدول الآتي نتائج الاختبار السابق للتحقق من صحة الفرض:

جدول (١٤) نتائج اختبار ويلكوكسون (Z) ودالاتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات القراءة الجهرية.

م	مهارات القراءة الجهرية	نوع التطبيق	اتجاه الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
١	النطق السليم	القبلي	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.١١-	دالة عند (٠.٠١)
		البعدي	الرتب الموجبة	٢٠	١١.١	٢٢٣.٠		
			التساوي	٠				
٢	الفهم القرائي	القبلي	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨٥-	دالة عند (٠.٠١)
		البعدي	الرتب الموجبة	١٩	١٠.٦	٢٠١.٤		
			التساوي	٠				
٣	التركيب اللغوي	القبلي	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	١٧٦.٣	دالة عند (٠.٠١)
		البعدي	الرتب الموجبة	١٨	٩.٨١	١٧٦.٣		
			التساوي	٢				
٤	التوظيف النحوي	القبلي	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٤١-	دالة عند (٠.٠١)
		البعدي	الرتب الموجبة	١٧	٩.٢١	١٦٥.٥		
			التساوي	١				
		البعدي	الرتب الموجبة	٢٠	١٠.٩	٢٠٧.٣		
			التساوي	٠				
٥	المجموع الكلي لمهارات القراءة الجهرية	القبلي	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٣٦-	دالة عند (٠.٠١)
		البعدي	الرتب الموجبة	٢٠	١١.٥	٢٣٢.٠		
			التساوي	١				

يتضح من الجدول السابق : وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية لصالح التطبيق البعدي .

ومن خلال قراءة النتائج التي يعرضها الجدول السابق يتبين الآتي :

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والاختبار البعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية في مهارات : النطق السليم، ويوضح الجدول أن متوسط الرتب لأفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار يساوي (صفرًا)، أما متوسط الرتب في التطبيق البعدي للاختبار كان (١١.١) وبلغ مجموع الرتب (٢٢٣) وباستخدام معادلة ويلكوكسون لحساب قيمة (Z) كانت (-٣.١١)، وحيث كانت أقل قيمة للدلالة هي (٠.٠٠) ؛ وبالتالي فإن هذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والاختبار البعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية في مهارات : الفهم القرائي، ويوضح الجدول أن متوسط الرتب لأفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار يساوي (صفرًا)، أما متوسط الرتب في التطبيق البعدي للاختبار كان (١٠.٦) وبلغ مجموع الرتب (٢٠١) وباستخدام معادلة ويلكوكسون لحساب قيمة (Z) كانت (-٢.٨٥) وحيث كانت أقل قيمة للدلالة هي (٠.٠٠) ؛ وبالتالي فإن هذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) .

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والاختبار البعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية في مهارات : التركيب اللغوي، ويوضح الجدول أن متوسط الرتب لأفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار يساوي (صفرًا) أما متوسط الرتب في التطبيق البعدي للاختبار كان (٩.٨١) وبلغ مجموع الرتب (١٧٦) وباستخدام معادلة ويلكوكسون لحساب قيمة (Z) كانت (-٢.٨٥) وحيث كانت أقل قيمة للدلالة هي (٠.٠٠) ؛ وبالتالي فإن هذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) .

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات

المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والاختبار البعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية في مهارات التوظيف النحوي، ويوضح الجدول أن متوسط الرتب لأفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار يساوي (صفرًا) أما متوسط الرتب في التطبيق البعدي للاختبار كان (٩.٢١) وبلغ مجموع الرتب (١٦٥) وباستخدام معادلة ويلكوكسون لحساب قيمة (Z) كانت (-٢.٤١) وحيث كانت أقل قيمة للدلالة هي (٠.٠٠) ؛ وبالتالي فإن هذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) .

تفسير، ومناقشة نتيجة الفرض الأول :

أظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات القراءة الجهرية لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية التي درست بأنشطة وأساليب العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية المستخدمة في هذه الدراسة، وقد تم قبول والتحقق من صحة الفرض الأول من فروض الدراسة.

ويرجع الباحثان ذلك إلى :

١. أن هناك تحسنًا واضحًا في الجانب الأدائي لمهارات القراءة الجهرية ككل لدى التلاميذ مجموعة الدراسة بعد تطبيق البرنامج المقترح القائم على العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية ، ويرجع ذلك إلى استخدام البرنامج لآليات وفنيات التدريس العلاجي وفقا لفلسفة العيادات القرائية ، الذي يعمل على ربط المفاهيم الجديدة مع المفاهيم التي سبق وأن تعلمها التلميذ ، بالإضافة إلى التأثير الإيجابي لأنشطة وأساليب التعلم التي اعتمدت عليها العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية؛ حيث إنها أتاحت للمجموعة التجريبية استخدام جميع الحواس، وأن يتعلموا الربط بين الحروف وأصواتها، من خلال التدريب على كيفية نطق ورسم الأحرف ، والكلمات ، والجمل ، والاستماع إلى الصوت ، ثم النطق والتتبع لشكله المكتوب بأصابعهم ثم يكتبونه، كما تعلم تلاميذ المجموعة التجريبية قبل الاختبار البعدي الترابطات التي يمكن أن تنشأ بين الحروف الهجائية

ومقابلاتها الصوتية أي : الأصوات المقابلة لها وذلك في كل الصيغ أو النماذج التي تتطلبها مهام القراءة، والتهجي، والكتابة. وكانت للأنشطة التي يقوم بها التلاميذ مثل: تلوين الحروف ، وعمل مجسمات للحروف باستخدام المعجون وغيرها من الأنشطة التي تبنتها العيادة القرائية الأثر الكبير في تحسين وتنمية مهارات القراءة الجهرية في التطبيق البعدي للاختبار الذي أعد لهذا الغرض .

٢. أثر البرنامج القائم على العيادات القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية ؛ من حيث إنه يجعل التلميذ ذا صعوبات تعلم القراءة يساهم في التغلب على صعوبات القراءة لديه بنفسه ؛ حيث ساعدت العيادة القرائية والأنشطة المستخدمة فيها في التغلب على المشاعر السلبية التي تطورت عند كثير من تلاميذ المجموعة التجريبية، بسبب صعوبات التعلم في القراءة التي عانوا منها طويلا.

٣. تقليص الفجوة التي تنشأ بين المعلم ، والتلميذ ، والمحتوى التعليمي ؛ حيث الفلسفة والأساس العلمي الذي تقوم عليه آليات وخطوات تنفيذ العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية : يتبنى فكرة بناء المعرفة بشكل متدرج يتماشى ، ويتوافق مع مستوى التلميذ المعرفي ، ونموه العقلي وهذا بدوره عمل على تقليل فرص الخوف والإحباطات التي تنشأ عن التلاميذ في دراسة فرع القراءة العربية ، وظهور مظاهر الصعوبات القرائية لديهم .

٤. تنشيط الذاكرة الداخلية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم (مجموعة الدراسة) وذلك من خلال الربط بين المعلومات القديمة التي سبق وأن اكتسبوها عن المهارة القرائية والمعلومات والخبرات الجديدة التي أضافتها لهم أنشطة البرنامج المقترح ، والتي - بلا شك - قد ساهمت في سهولة اكتساب وتنمية المهارة القرائية، وتحسين عملية القراءة لدى التلاميذ .

٥. سهولة استيعاب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم (مجموعة الدراسة) للمهارات القرائية التي كانوا يجدون صعوبة فيها من قبل ؛ حيث تقدم لهم

العيادة القرائية المهارة القرائية بشكل موجز، ومفصل، وكثرة التردد والتكرار، وقد ساهم ذلك في توضيح يظهر العلاقات القائمة بين المهارات المتنوعة في القراءة سواءاً: الجهرية، أو الصامتة في شكل متدرج، متسلسل الخطوات يساعد التلميذ على فهمها واستيعابها؛ ومن ثم إتقانها.

٦. قيام تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم (مجموعة الدراسة) بمعالجة ذهنية من خلال الأنشطة المتنوعة التي قدمتها لهم أنشطة العيادة القرائية؛ وهذا بدوره ساعد على تنمية مهارات القراءة الجهرية لديهم، بالإضافة إلى السرعة في عملية القراءة بعد ذلك

٧. عملت الأنشطة المتنوعة التي تضمنتها العيادة القرائية على تنشيط المعلومات الحسية المتنوعة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم (مجموعة الدراسة)؛ ومن المتعارف عليه أنه كلما زادت الحواس المستخدمة في التعلم، كلما زاد استيعاب التلميذ للمادة والمحتوى التعليمي، وخاصة أن هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات تعلم القراءة؛ لذلك حاولت العيادة القرائية بما تمنضته من أدوات وأنشطة تحقيق هذا النوع من التعلم الحسي.

٨. تدريب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم (مجموعة الدراسة) على الموازنة بين الجانب النظري، والجانب المهاري في أنشطة القراءة - إلى حد ما - والتدريب على تنمية مهارات القراءة الجهرية لديهم؛ وذلك وفقاً لقدراتهم وسرعتهم الذاتية في التعلم؛ ولأشك أن هذا الأمر عمل على تحسين السرعة العلاجية لعملية القراءة لديهم.

٩. عملت آليات وخطوات تنفيذ العيادة القرائية من خلال الأنشطة التي قدمتها في الدراسة الحالية على تقديم ما يعرف باسم السقالات المعرفية التثبيتية؛ حيث تم تأسيس الفهم والاستيعاب للمحتوى القرائي الذي تناولته الدراسة الحالية؛ بناءً على المواقف والأمثلة الداعمية التثبيتية وهي تلك المعلومات التي يمتلكها تلميذ الصف الخامس الابتدائي

(مجموعة الدراسة) حول عملية القراءة، ويتم تقديم المعلومات الجديدة له في شكل دعائم تعليمية مساعدة على اكتمال الفهم والاستيعاب لعملية القراءة ؛ وهذا بدوره عمل على تخفيض حدة التوتر والصعوبات التي كانت تواجه هؤلاء التلاميذ في إتقان القراءة . وكان ذلك من خلال الرسوم ، والأنشطة ، والتلميحات القرائية ، والمناقشات الشفوية والتحريرية التي تضمنتها العيادة القرائية ؛ وهذا الأمر أدى بدوره إلى استثارة دافعية وفضول التلميذ وتخفيف رهبة الخوف من عملية القراءة والتي كانت تمثل له صعوبة في بادئ الأمر .

وقد اتفقت نتائج هذا الفرض مع النتائج التي توصلت إليها الدراسات الآتية: (Scammacca, N., et al. 2016): والتي أكدت نتائجها على فاعلية التدخلات الفردية والمبكرة (خاصة الفونولوجية والصوتية) في تحسين مهارات القراءة، وأهمية التشخيص الدقيق داخل العيادات القرائية قبل تصميم أي تدخل علاجي وكذلك دراسة (Pletcher, M. 2019) والتي أكدت نتائجها على: أن العيادات القرائية تختلف في بنيتها التنظيمية ومصادر تمويلها، لكن جميعها تقدم خدمات تشخيصية وتدريبية، وتسهم في إعداد معلمي القراءة. وقد أوصت الدراسة بضرورة وضع معايير موحدة لتقييم الأداء في العيادات القرائية الجامعية. كذلك دراسة (Francis, D., et al. 2021) حيث بينت نتائجها أن المشاركين قد حققوا تحسناً ملحوظاً في دقة القراءة ، وسرعتها ، وانخفض مستوى القلق لديهم ؛ مما يؤكد أهمية الدمج بين الدعم الأكاديمي والنفسي في العيادات القرائية. وكذلك دراسة (Laster, B., & Johnson, C. 2022) حيث أظهرت نتائجها أن العيادات القرائية لديها قدرة عالية على التكيف عبر التعليم الافتراضي، وقد استفاد الطلاب من جلسات القراءة عن بعد، لكن التحديات التقنية ، ومحدودية التواصل الشخصي أثرت على بعض الجوانب. وكذلك دراسة (Cedeño, L., & Billones, C. 2021) حيث أكدت نتائجها على: جود نقص واضح في الموارد التعليمية والأجهزة، مع ضعف في التدريب المهني للمعلمين. أوصت الدراسة بتعزيز التمويل وتوفير أدوات القراءة

المتدرجة داخل العيادات القرائية المدرسية ؛ حتى تحقق نتائج إيجابية للعيادة القرائية .
كذلك دراسة (انشرح إبراهيم محمد، وإيمان محمد صديق ،٢٠٢٢) حيث توصلت نتائجها إلى:
وجود تحسن ذي دلالة إحصائية في مهارات القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة
بالمجموعة الضابطة واستمرار هذا الأثر الإيجابي بعد فترة المتابعة. مختتمةً بالتأكيد على
فعالية البرنامج في تحسين الأداء القرائي، ومؤكدةً على أهمية التدخل المبكر وتبني
استراتيجيات مبتكرة مثل: الرياضة الدماغية في علاج صعوبات تعلم القراءة . كذلك
دراسة: (الشيماء خالد أحمد راغب، وآخرون ٢٠٢٢) حيث توصلت نتائجها إلى : أنه لا
توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء التلاميذ المتأخرين دراسيا
وذوي صعوبات التعلم في القراءة في اختبار فهم الجملة. واختبار فهم الفقرة لصالح
التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة. وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند
مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أداء التلاميذ المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات
التعلم في القراءة في اختبار فهم النص لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة.
كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات أداء
المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في القراءة في بطارية الفهم القرائي ككل لصالح
التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة ، كذلك دراسة (الشيماء خالد أحمد راغب ،
٢٠١٩) حيث توصلت نتائجها إلى : أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى
(٠.٠١) بين متوسطات درجات أداء التلاميذ المتأخرين دراسيا والتلاميذ ذوي صعوبات
التعلم في القراءة والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الحساب في اختبار التجهيز الفونيمي
لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الحساب. وكذلك في القراءة ، وأنه لا توجد فروق
ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء التلاميذ المتأخرين دراسيا والتلاميذ ذوي
صعوبات التعلم في القراءة والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الحساب في اختبار اللوحة
البصرية المكانية. وكذلك دراسة (ياسر علي طه، وآخرون ، ٢٠٢٤) وقد توصلت
نتائجها إلى : فعالية البرنامج التدريبي في خفض صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ

المرحلة الابتدائية. وكذلك دراسة رحاب السعيد محمود، وآخرون ، ٢٠٢٢) حيث أكدت نتائجها على : تنوع مظاهر وأنماط تشخيص صعوبات القراءة. مختتمة بالتطرق إلى علاج صعوبات القراءة الذي صنف إلى اتجاهين ؛ وهما المداخل الوقائية، والعلاجية ، وكذلك دراسة (فيوليت فؤاد، وأمني محمد ، ٢٠١٧) حيث أكدت نتائجها على : فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية عادات العقل موضع الدراسة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، والذي كان له أثر في الحد من صعوبات (القراءة والكتابة) لديهم. وكذلك دراسة (فاطمة عثمان نصر الدين ، ٢٠١٩) حيث أكدت نتائجها على أن صعوبات تعلم القراءة واحدة من صعوبات التعلم العديدة التي لها تأثير على التلاميذ، وهي ليست مرادفا للمصطلح العام لصعوبات التعلم ؛ وذلك لأن تصنيف صعوبات التعلم تحتوي على عدد كبير من الاضطرابات في الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة والحساب، ونلاحظ أن صعوبات تعلم القراءة تؤثر على ٨٠% من مجتمع صعوبات التعلم .

فمن خلال ما أكدت عليه نتائج الدراسات السابقة من أن ضرورة استخدام مداخل واستراتيجيات حديثة يتم توظيفها بشكل مناسب وصحيح ؛ لمحاولة التغلب على صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات تعلم القراءة والكتابة أو صعوبات اللغة العربية بصفة خاصة ، كما اتفقت نتائج الدراسات السابقة في بعض المناهج العلمية والبحثية المتبعة والتي اعتمدت عليها الدراسة الحالية .

ولكن يظهر اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مجموعة من الأمور وهي : الهدف الذي استهدفت الدراسة الحالية تحقيقه ، كما أن هناك بعض الدراسات السابقة تناولت مداخل واستراتيجيات أخرى ليست العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية ، بالإضافة إلى الأدوات التي اتبعتها الدراسة الحالية ، وكذلك النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فقد اختلفت عن نتائج الدراسات السابقة .

رابعاً - التحقق من صحة الفرض الثاني ، ومناقشة نتائجه:

نص الفرض الثاني من فروض الدراسة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية لصالح التطبيق البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض، استخدم الباحثان اختبار ويلكوكسون ويلكوكسون (W) Wilcoxon، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية (مجموعة الدراسة) على بطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية. ويوضح الجدول الآتي نتائج الاختبار السابق للتحقق من صحة الفرض:

جدول (١٥) نتائج اختبار ويلكوكسون (Z) ودلالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية.

م	أبعاد الذات القرائية	نوع التطبيق	اتجاه الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
١	يقرأ الحرف قراءة سليمة مضبوطة بالشكل .	القبلي	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.١٠-	دالة عند (٠.٠١)
		البعدي	الرتب الموجبة	٢٠	١٠.٥	٢١٠		
		ي	التساوي	٠				
٢	يقرأ الكلمات قراءة سليمة مضبوطة بالشكل .	القبلي	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٩٨-	دالة عند (٠.٠١)
		البعدي	الرتب الموجبة	٢٠	١٠.٣	٢١١		
		ي	التساوي	٠				
٣	يقرأ الجمل قراءة مضبوطة بالشكل .	القبلي	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٩٤-	دالة عند (٠.٠١)
		البعدي	الرتب الموجبة	١٨	٩.٥	١٧١		
		ي	التساوي	٢				
٤	يقرأ فقرة قصيرة قراءة مضبوطة بالشكل .	القبلي	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.١-	دالة عند (٠.٠١)
		البعدي	الرتب الموجبة	١٩	١٠	١٩٠		

م	أبعاد الذات القرائية	نوع التطبيق	اتجاه الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
			التساوي	١				
٥	يميز بين الحركات القصيرة والطويلة فيما يقرأه .	القبلي	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٧٥-	دالة عند (٠.٠٥)
		البعد	الرتب الموجبة	١٧	٩	١٥٣		
		ي	التساوي	٠				
٦	يضبط سرعته مع القراءة .	القبلي	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.١-	دالة عند (٠.٠١)
		البعد	الرتب الموجبة	١٩	١٠	١٩٠		
		ي	التساوي	١				
٧	ينطق أصوات الكلمات دون حذف أو تغيير .	القبلي	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٠١-	دالة عند (٠.٠١)
		البعد	الرتب الموجبة	١٦	٨.٤	١٣٥		
		ي	التساوي	٠				
٨	ينطق أصوات الكلمات دون تكرار أو ترديد .	القبلي	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٥١-	دالة عند (٠.٠١)
		البعد	الرتب الموجبة	١٦	٨.٤	١٣٥		
		ي	التساوي	٠				
٩	يلتزم القراءة بالفصحى متجنباً اللهجة العامية .	القبلي	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٩٧-	دالة عند (٠.٠١)
		البعد	الرتب الموجبة	١٩	١١	١٩١		
		ي	التساوي	١				
١٠	يخطيء في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً والمختلفة نطقاً .	القبلي	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٦٢-	دالة عند (٠.٠١)
		البعد	الرتب الموجبة	٢٠	١٠.٦	٢١١		
		ي	التساوي	٠				
١١	يخلط بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً .	القبلي	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٩٦-	دالة عند (٠.٠١)
		البعد	الرتب الموجبة	١٨	١١	١٩١		
		ي	التساوي	١				

م	أبعاد الذات القرائية	نوع التطبيق	اتجاه الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
١٢	يميز قرائيا بين الأحرف المتشابهة رسما ، المختلفة نطقا .	القبلي	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.١٠-	دالة عند (٠.٠١)
		البعد	الرتب الموجبة	٢٠	١٠.٥	٢١٠		
		ي	التساوي	٠				
١٣	يميز قرائيا بين الأحرف لمتشابهة لفضا ، والمختلفة رسما .	القبلي	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٩٨-	دالة عند (٠.٠١)
		البعد	الرتب الموجبة	٢٠	١٠.٥	٢١٠		
		ي	التساوي	٠				
١٤	يظهر اهتماماً بالأنشطة التي تتعلق بالقراءة داخل الفصل وخارجه.	القبلي	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.١-	دالة عند (٠.٠١)
		البعد	الرتب الموجبة	١٩	١٠	١٩٠		
		ي	التساوي	١				
١٥	يتفاعل إيجابياً مع المعلم أثناء القراءة الجهرية.	القبلي	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٠١-	دالة عند (٠.٠١)
		البعد	الرتب الموجبة	١٧	٩	١٥٣		
		ي	التساوي	٠				
١٦	يشعر بالمتعة أثناء ممارسة القراءة من خلال أنشطة العيادة القرائية .	القبلي	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٩٧-	دالة عند (٠.٠١)
		البعد	الرتب الموجبة	١٩	١١	١٩١		
		ي	التساوي	١				

يتضح من الجدول السابق : وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية (الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية) لصالح التطبيق البعدي.

وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الثاني الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية لصالح التطبيق البعدي.

يتضح من الجدول السابق: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية؛ حيث:

١- بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية في بعد: يقرأ الحرف قراءة سليمة مضبوطة بالشكل، حيث بلغت قيمة متوسطات الرتب لصالح البعدي (١٠.٥) ومجموع الرتب (٢١٠)، وقد بلغت قيمة ($Z = -3.10$) وهي دالة عند مستوى (٠,١)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية في بعد: يقرأ الحرف قراءة سليمة مضبوطة بالشكل لصالح التطبيق البعدي.

٢- بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية في بعد: يقرأ الكلمات قراءة سليمة مضبوطة بالشكل؛ حيث بلغت قيمة متوسطات الرتب لصالح البعدي (١٠.٣) ومجموع الرتب (٢١١)، وقد بلغت قيمة ($Z = -2.98$) وهي دالة عند مستوى (٠,١)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية في بعد: يقرأ الكلمات قراءة سليمة مضبوطة بالشكل بالشكل لصالح التطبيق البعدي.

٣- بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية في بعد: يقرأ الجمل قراءة مضبوطة بالشكل؛ حيث بلغت قيمة متوسطات الرتب لصالح البعدي (٩.٥) ومجموع الرتب (١٧١)، وقد بلغت قيمة ($Z = -2.94$) وهي دالة عند مستوى (٠,١)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية في بعد: يقرأ الجمل قراءة

مضبوطة بالشكل مضبوطة بالشكل لصالح التطبيق البعدي .

٤- بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية في بعد : يقرأ فقرة قصيرة مضبوطة بالشكل ؛ حيث بلغت قيمة متوسطات الرتب لصالح البعدي (٩.٥) ومجموع الرتب (١٩٠) ، وقد بلغت قيمة ($Z = 3.1 -$) وهي دالة عند مستوى (٠,١)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية في بعد: يقرأ فقرة قصيرة قراءة مضبوطة بالشكل لصالح التطبيق البعدي.

٥- بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية في بعد : يميز بين الحركات القصيرة والطويلة فيما يقرأ؛ حيث بلغت قيمة متوسطات الرتب لصالح البعدي (٩) ومجموع الرتب (١٥٣) ، وقد بلغت قيمة ($Z = 2.75 -$) وهي دالة عند مستوى (٠,١)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية في بعد: يميز بين الحركات القصيرة والطويلة فيما يقرأ لصالح التطبيق البعدي.

٦- بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية في بعد : يضبط سرعته مع القراءة ؛ حيث بلغت قيمة متوسطات الرتب لصالح البعدي (١٠) ومجموع الرتب (١٩٠) ، وقد بلغت قيمة ($Z = 3.1 -$) وهي دالة عند مستوى (٠,١)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية في بعد: يضبط سرعته مع القراءة لصالح التطبيق البعدي.

٧- بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية في بعد : ينطق أصوات الكلمات دون حذف أو تغيير ؛ حيث بلغت قيمة متوسطات الرتب لصالح البعدي (٨.٤) ومجموع الرتب (١٣٥) ، وقد بلغت قيمة ($Z = 3.01 -$) وهي دالة عند مستوى (٠,١)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية

في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية في بعد: ينطق أصوات الكلمات دون حذف أو تغيير لصالح التطبيق البعدي.

٨- بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية في بعد : ينطق أصوات الكلمات دون تكرار أو ترديد؛ حيث بلغت قيمة متوسطات الرتب لصالح البعدي (٨.٤) ومجموع الرتب (١٣٥) ، وقد بلغت قيمة ($Z = 3.01$) وهي دالة عند مستوى (٠,١)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية في بعد: ينطق أصوات الكلمات دون تكرار أو ترديد لصالح التطبيق البعدي.

٩- بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية في بعد : يلتزم القراءة بالفصحى متجنباً اللهجة العامية ؛ حيث بلغت قيمة متوسطات الرتب لصالح البعدي (١١) ومجموع الرتب (١٩١) ، وقد بلغت قيمة ($Z = 2.97$) وهي دالة عند مستوى (٠,١)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية في بعد: يلتزم القراءة بالفصحى متجنباً اللهجة العامية لصالح التطبيق البعدي.

١٠- بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية في بعد : يخطيء في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً والمختلفة نطقاً؛ حيث بلغت قيمة متوسطات الرتب لصالح البعدي (١٠.٦) ومجموع الرتب (٢١١) ، وقد بلغت قيمة ($Z = 3.62$) وهي دالة عند مستوى (٠,١)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية في بعد: يخطيء في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً والمختلفة نطقاً لصالح التطبيق البعدي.

١١- بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية في بعد : يخلط بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً؛ حيث بلغت قيمة متوسطات الرتب لصالح البعدي (١١) ومجموع

الرتب (١٩١) ، وقد بلغت قيمة ($Z = 2.96$) وهي دالة عند مستوى (٠,١) ، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدى لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية في بعد : يخلط بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً لصالح التطبيق البعدى.

١٢- بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية في بعد : يميز قرائيا بين الأحرف المتشابهة رسماً ، والمختلفة نطقاً ؛ حيث بلغت قيمة متوسطات الرتب لصالح البعدى (١٠,٥) ومجموع الرتب (٢١٠) ، وقد بلغت قيمة ($Z = 2.96$) وهي دالة عند مستوى (٠,١) ، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدى لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية في بعد : يميز قرائيا بين الأحرف المتشابهة رسماً لصالح التطبيق البعدى.

١٣- بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية في بعد : يميز قرائيا بين الأحرف لمتشابهة لفضاً ، والمختلفة رسماً ؛ حيث بلغت قيمة متوسطات الرتب لصالح البعدى (١٠,٥) ومجموع الرتب (٢١٠) ، وقد بلغت قيمة ($Z = 2.98$) وهي دالة عند مستوى (٠,١) ، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدى لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية في بعد : يميز قرائيا بين الأحرف لمتشابهة لفضاً ، والمختلفة رسماً لصالح التطبيق البعدى.

١٤- بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية في بعد : يظهر اهتماماً بالأنشطة التي تتعلق بالقراءة داخل الفصل وخارجه؛ حيث بلغت قيمة متوسطات الرتب لصالح البعدى (١٠) ومجموع الرتب (١٩٠) ، وقد بلغت قيمة ($Z = 3.1$) وهي دالة عند مستوى (٠,١) ، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدى لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية في بعد : يظهر اهتماماً بالأنشطة التي تتعلق بالقراءة داخل الفصل وخارجه لصالح التطبيق البعدى.

١٥- بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية في بعد : يتفاعل إيجابياً مع المعلم أثناء القراءة الجهرية حيث بلغت قيمة متوسطات الرتب لصالح البعدي (٩) ومجموع الرتب (١٥٣) ، وقد بلغت قيمة ($Z = 3.01$) وهي دالة عند مستوى (٠,١) ، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية في بعد : يتفاعل إيجابياً مع المعلم أثناء القراءة الجهرية صالح التطبيق البعدي.

١٦- بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية في بعد : يشعر بالمتعة أثناء ممارسة القراءة من خلال أنشطة العيادة القرائية ؛ حيث بلغت قيمة متوسطات الرتب لصالح البعدي (١١) ومجموع الرتب (١٩١) ، وقد بلغت قيمة ($Z = 2.97$) وهي دالة عند مستوى (٠,١) ، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية في بعد : يشعر بالمتعة أثناء ممارسة القراءة من خلال أنشطة العيادة القرائية لصالح التطبيق البعدي.

تفسير ومناقشة نتائج الفرض الثاني من فروض الدراسة :

ويمكن تفسير تفوق أداء التلاميذ (مجموعة الدراسة) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية ؛ لأنهم لم يكن قد تم تدريبهم على استخدام أنشطة البرنامج المقترح القائم على العيادة القرائية المدعوم بالأنشطة اللاصفية عند التطبيق القبلي، أما في التطبيق البعدي ؛ فإن تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم (مجموعة الدراسة) قد تم تدريبهم على استخدام أنشطة ، وخطوات تنفيذ جلسات العيادة القرائية التي قامت على أساسها الدراسة ، والتي ساعدتهم على الأداء بفرق دال بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية ؛ وقد ساهم ذلك باعتباره مؤشراً لتحسن عملية القراءة والتغلب على بعض صعوبات تعلمها التي تضمنتها الدراسة حيث :

١. أسلوب التعلم في العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية ؛ ساعد على توفير مناخ تعليمي يلبي حاجات التلاميذ ويتيح الفرصة للجميع للتعلم ، وهذا بدوره أدى إلى رفع مستوى أبعاد الذات القرائية وتنميتها لديهم بتحسين أدائهم في القراءة الجهرية .

٢. التنوع في الخطوات المتبعة في تدريس موضوعات البرنامج المقترح القائم على العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية ، باستخدام عدة جلسات علاجية تعليمية منبثقة من نظرية التعلم البنائي والعلاجي التي تقوم عليها العيادات القرائية ، والأنشطة تبعاً للأهداف المخطط لها في كل موضوع من موضوعات البرنامج ؛ ساعد في تجنب التلاميذ الشعور بالملل ؛ نتيجة لذلك التنوع والتجديد، فقد أسهم في إثارة وجاذبية التلاميذ، وتشويقهم، وتفعيل أدوارهم ومشاركتهم في عملية تعلمهم، بجانب شعورهم بالثقة والحماس نتيجة قيامهم بذلك بأنفسهم؛ ولأشك أن ذلك أسهم في نمو ذواتهم القرائية وأبعادها التي تم تناولها في الدراسة. وقد اتفقت تلك النتيجة مع بعض نتائج الدراسات الآتية : (مرام عبدالرحيم سليم، و محمد رجا أحمد، ٢٠١٩): حيث أكدت على أن الاستراتيجيات والأساليب الحديثة في تعلم القراءة يؤدي إلى تنمية الوعي الصوتي في تعلم القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم القرائي ، كذلك دراسة (سلوى زراحي، وخديجة عمران ، ٢٠٢٢): حيث أكدت في نتائجها على أهمية توظيف استراتيجيات تدريس ذوي صعوبات التعلم، مع تقديم نموذج تعليم القراءة. وكانت من نتائج دراسة (Meghan D. Liebfreund; Melissa J. Wrenn, 2024): أن العيادة القرائية الافتراضية ساهمت في دعم المعلمين للقراء ذوي المستوى الأدنى ، الذين حققوا تقدماً ملحوظاً في فهم المقروء وأوصت بضرورة توظيف العيادات القرائية وخاصة مع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

مع اختلافهم عن الدراسة الحالية ؛ حيث استهدفت توظيف آليات وجلسات علاجية تدريبية باستخدام فنيات وآليات العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية . وفيما توصلت إليه من نتائج .

٣. العيادة القرائية قامت على استراتيجيات متعددة في التدريس، والتي منها المجموعات التعاونية والمرنة، وحل المشكلات، وتعدد الإجابات الصحيحة، والمخططات البصرية والمعينات السمعية؛ وهذا بدوره أتاح لكل تلميذ أن يتعلم بأكثر من طريقة وفي الوقت نفسه لبي تفضيلات التلاميذ؛ مما ساهم في تفوق الأداء الملاحظ لتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية والتغلب على بعض الصعوبات القرائية التي كانوا يواجهونها.

٤. الأنشطة المستخدمة في العيادة القرائية؛ ساعدت جميع تلاميذ المجموعة التجريبية في المشاركة في النقاش بدون خوف إذا ما وقعوا في خطأ؛ وهذا قد شجع التلاميذ على التفكير المرن والحر، والتدريب بشكل أعمق على مهارات القراءة الجهرية؛ وبالتالي تحسنت ونمت لديهم أبعاد الذات القرائية وزادت لديهم الثقة في النفس عند القراءة. وقد اتفقت الدراسة الحالية في هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (Pletcher, Bethanie; Robertson, Phyllis; Sullivan, Maureen, 2019) حيث أكدت على: ضرورة توظيف عيادات القراءة التي تتم في الجامعية بهدف فهم وظائفها وممارستها بشكل أفضل، ولإثراء تخطيط العملية التعليمية والتغلب على صعوبات التعلم. وكذلك نتائج دراسة (Robertson, Pletcher; Watson, Krystal, 2023) على ضرورة استخدام ما يعرف باسم العيادة القرائية الجامعية للتدريس في الجامعة لمن يعانون من صعوبات تعلم، وأن استخدام آليات وفنيات العيادة القرائية يعمل على زيادة دافعية المتعلم في العملية التعليمية؛ وبالتالي الحصول على نتائج إيجابية للتعلم.

وقد اختلفت الدراسة الحالية عن نتائج الدراسات السابقة في كل من: الأدوات المستخدمة والمتغيرات التي تناولتها الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

٥. المهام والأنشطة التعليمية المتنوعة التي قدمت للتلاميذ بمختلف مستوياتهم في العيادة القرائية زادت من دافعتهم للتعلم، وجعلتهم أكثر حرصاً على التعلم، واستقبال المعلومة

القراءة بدقة ؛ مما كان له أثر إيجابي في تنية ذواتهم القرائية بعد تطبيق جلسات البرنامج .

٦. ساهمت أنشطة العيادة القرائية في تعرف اهتمامات التلاميذ ، وتفضيلاتهم للتعلم، وتحديد أساليب التعلم المناسبة، والتخطيط لمهام التعلم والأنشطة، وكل هذا بدوره عمل على تفوق الأداء الملاحظ لتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية عند التلاميذ .

٧. تنوع أساليب تقويم التلاميذ في العيادة القرائية بما يتناسب مع الفروق الفردية بينهم؛ حيث تم استخدام مجموعة متنوعة من أساليب التقويم، مثل : التقويم القبلي ، والتكويني، والنهائي، وتزويدهم بالتغذية الراجعة.

٨. ساهمت أيضا الأنشطة المستخدمة في العيادة القرائية القائمة على المؤثرات الصوتية على تنمية مهارات القراءة الجهرية والصامتة لدى التلاميذ مجموعة الدراسة ، وخاصة أن الدراسات أكدت على أنه : كلما تعددت الحواس المستخدمة في التعلم ، كلما ساهم ذلك تحسين التعلم وبقاء أثره .

٩. كذلك ساعد في بعض الأحيان الشرح اللفظي وجلسات العلاج في العيادة القرائية ، وتوصيل المعلومات بالفاظ لغوية متنوعة على تحسين وتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ؛ مما انعكس إيجابياً على أبعاد الذات القرائية لدى التلاميذ مجموعة الدراسة .

وبالحصول على النتيجة الآتية يكون قد تم التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة .

- قياس حجم الأثر:

لقياس حجم أثر البرنامج القائم العيادة القرائية المدعومة بالأنشطة اللاصفية ، وُجد أن قيم حجم الأثر دالة بصورة كبيرة ؛ حيث قام الباحثان بحساب النسبة المعدلة للكسب ودلالاتها في كل من اختبار مهارات القراءة الجهرية ، وبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية

، وهذا يؤكد أثر البرنامج في تنمية مهارات القراءة الجهرية وأبعاد الذات القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة (عينة الدراسة) ؛ كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١٦) النسب المعدلة للكسب لبلاك ودلالاتها لاختبار مهارات القراءة الجهرية وبطاقة

ملاحظة أبعاد الذات القرائية

الأداة	الدليل الإحصائي	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	النهاية العظمى	النسبة المعدلة للكسب	الدلالة الإحصائية
اختبار مهارات القراءة الجهرية	٢٣.٧١	٥٧.٥١	٧١	١.٢٠	دالة إحصائيًا	
بطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية	١٤٣.١٦	٢٠٧.٩	٢٥٥	٠.٨٨	غير دالة إحصائيًا	

من جدول (١٦) يتضح أن النسبة المعدلة للكسب لاختبار مهارات القراءة الجهرية أكبر من (١.٢٠) ، بينما النسبة المعدلة للكسب لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية أقل من (١.٢٠) ، مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح القائم على العيادة القرائية في الجوانب التي يقيسها اختبار مهارات القراءة الجهرية، وفاعلية متوسطة بالنسبة لبطاقة ملاحظة أبعاد الذات القرائية للتلاميذ مجموعة الدراسة .

- توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يوصى الباحثان بما يلي:

١. الاهتمام بفئة ذوي صعوبات التعلم عامة، المتعلمين ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة خاصة، مع ضرورة نشر الوعي بحقوقهم في جميع الجوانب التعليمية ، والنفسية ، والاجتماعية ، وتهيئة البيئة المدرسية ؛ لتسهيل عملية دمجه مع أقرانهم من المتعلمين العاديين.
٢. الاهتمام بتطوير المناهج والبرامج التربوية ، وفقاً لخصائص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم عامة وذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة خاصة واحتياجاتهم التعليمية ،

- وتقديم الخدمات التربوية اللازمة لهم في ظل تفعيل واستخدام استراتيجيات وتقنيات التعلم المناسبة لظروفهم .
٣. تدريب وتأهيل المعلمين وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي على كيفية التعامل مع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، والحرص على وجود أخصائي نفسي، وأخصائي صعوبات تعلم في جميع المدارس لتوفير الخدمات التي يحتاجها هؤلاء المتعلمين .
٤. عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية حول استخدام الأساليب التعليمية القائمة على العيادات القرائية عامة والمدعومة بالأنشطة الصفية واللاصفية خاصة، وكيفية تصميم برامج تعليمية لمراعاة الاختلافات بين المتعلمين في مختلف المراحل العمرية ، وفروع اللغة العربية الأخرى .
٥. تشجيع المعلمين، والطلاب المعلمين في كليات التربية تحديدا على الاهتمام باتباع الاستراتيجيات التعليمية الخاصة بالتعامل مع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة مثل : العيادات القرائية، والعيادات الافتراضية، والعيادات الجامعية الإلكترونية ، وغيرها .
٦. تضمين المناهج الدراسية أنشطة تعليمية تخاطب ذوي صعوبات التعلم في فروع اللغة العربية وصياغتها، بصورة تساعد على تنمية فروع اللغة العربية، ومهارات التفكير المختلفة ، وتنمية ما يحقق أبعاد الذات والثقة بالنفس لدى هؤلاء المتعلمين .
٧. تحليل أنماط المتعلمين قبل البدء في عملية تدريس القراءة بصفة خاصة؛ من أجل اختيار أنسب الاستراتيجيات التدريسية لهم، وكذلك مستوى الصعوبة التي يتعرض لها بعضهم في القراءة.
٨. ضرورة تنويع الأسئلة في امتحانات فروع اللغة العربية وبصفة خاصة القراءة بما تخاطب أنماط تعلم التلاميذ وفئاتهم المتعددة، وعدم التركيز على نمط من الأسئلة الذي يخاطب نمط تعلم معين.
٩. دمج المتعلمين معًا كما يحدث في العيادات القرائية؛ في محاولة للتغلب على بعض صعوبات التعلم.

١٠. الاهتمام بالأنواع المختلفة للعيادات القرائية، وتوظيفها في المزيد من البحوث والدراسات مع تخصصات أخرى .
- البحوث والدراسات المقترحة :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وتوصيات ؛ يقترح الباحثان مجموعة من الأبحاث والدراسات المستقبلية كالآتي :

١- أثر استخدام آليات العيادة القرائية في تنمية جوانب أخرى لدى طلاب المرحلة الثانوية مثل: تنمية مهارات التفكير الإبداعي، والتفكير الجانبي، وتنمية مهارات التفكير العليا المختلفة وتنمية مهارات حل المشكلات في فروع اللغة العربية الأخرى.

٢- أثر برنامج لغوي مقترح قائم على العيادات القرائية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طلاب المرحلة الثانوية .

٣- برنامج مقترح قائم على التكامل بين مبحثي النحو والصرف باستخدام آليات وخطوات تنفيذ العيادة القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام بطيئي التعلم .

٤- دراسة لتحديد صعوبات تعلم القراءة والكتابة بمراحل التعليم العام المختلفة .

٥- أثر العيادة القرائية الإلكترونية في تنمية الكفاءة اللغوية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٦- فاعلية برنامج قائم على التعلم المتجسد في تنمية أبعاد الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم .

٧- العلاقة بين الذات القرائية والتحصيل الدراسي في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

٨- فاعلية استراتيجية القراءة الموجهة ذاتيًا في تنمية الكفاءة اللغوية وتعزيز الذات القرائية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتأخرين دراسيا.

المراجع

أولا - المراجع باللغة العربية :

١. إبراهيم، فيوليت فؤاد إبراهيم ، وآخرون (٢٠١٧): فاعلية برنامج لتنمية بعض عادات العقل للحد من صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات الطفولة، مج٢٠، ع٧٥، ٢٣ - ٣٣.
٢. أحمد محمود عامر (٢٠٢٣) : استراتيجية مقترحة قائمة على العيادات القرائية الرقمية لتنمية مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم .مجلة العلوم المتقدمة للصحة النفسية والتربية الخاصة، ٧(٢)، ١٥٥-١٩٢.
٣. أحمد محيي الدين عبدالله (٢٠٠٩)، صعوبات تعلم الهندسة التحليلية الفراغية ووضع تصور مقترح لعلاجها لدى طلاب الصف الحادي عشر العلمي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
٤. إسماعيل محمد الأمين (٢٠١٠)، طرائق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات، دار الفكر العربي، القاهرة.
٥. انشراح إبراهيم محمد، وآخرون. (٢٠٢٢) : برنامج أنشطة قائم على الرياضة الدماغية لتنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة "الديسلكسيا".مجلة /الطفولة والتربية، مج١٤، ع٥٢، ٨٧ - ١٦٨ .
٦. جمال الخطيب ، والسرطاوي، عبد العزيز الشخص السرطاوي (٢٠٠٩). الطلبة ذوو صعوبات التعلم: خصائصهم وتعليمهم. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
٧. جمال مثال القاسم (٢٠١٥)، أساسيات صعوبات التعلم، ط٣، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
٨. جمال محمود العزة (٢٠١٠) : صعوبات التعلم الأكاديمية: التشخيص والعلاج. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٩. حسن شحاتة (٢٠٠٥) : القراءة: أنواعها ومهاراتها وطرق تدريسها. القاهرة: دار العالم العربي.
١٠. _____ (٢٠٠٦) : الأدب وتعليم اللغة العربية، القاهرة: دار العالم العربي.
١١. _____ (٢٠٠٧) : موسوعة تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها - الجزء الخاص بالقراءة. القاهرة: دار العالم العربي.
١٢. _____ (٢٠١٠): أساليب تدريس اللغة العربية. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

١٣. _____ (٢٠١٢): استراتيجيات تعليم اللغة العربية من النظرية إلى التطبيق. القاهرة: دار العالم العربي.
١٤. خالد التميمي (٢٠٢٤): تطوير نموذج تدريبي للعيادات القرائية الإلكترونية وأثره في رفع مستوى القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية. مجلة التربية والعلوم، ٥٠(٣)، ١٣٠-١٤٧.
١٥. رحاب السعيد محمود، وآخرون (٢٠٢٢): صعوبات القراءة عند الأطفال. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، مج ٨، ع ٣، ١٠٧ - ١٢٠.
١٦. رياض بدري مصطفى (٢٠٠٥)، صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٧. سامي الزهيري (٢٠٢٣): فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في العيادات القرائية لتحسين مهارات الطلاقة القرائية. مجلة التربية الحديثة، ٤٦(٤)، ١٦٠-١٧٨. شحاتة، حسن. (٢٠٠٥). القراءة: أنواعها ومهاراتها وطرق تدريسها. القاهرة: دار العالم العربي.
١٨. سلوى زرايحي، وآخرون (٢٠٢٢): استراتيجيات تدريس ذوي صعوبات تعلم القراءة: نموذج لدراسة حالة. المجلة العلمية للتربية الخاصة، مج ٤، ع ٤٤، ١٩ - ٣٧.
١٩. سارة العنبي (٢٠٢١): تنمية الذات القرائية من خلال الأنشطة اللاصفية في تعليم اللغة العربية. المؤتمر الدولي للغة العربية، دبي.
٢٠. السيد عبدالحميد سليمان (٢٠١٥)، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، المركز المصري الدولي لصعوبات التعلم، الجيزة.
٢١. الشيماء خالد أحمد راغب (٢٠١٩): الفروق في مكونات الذاكرة العاملة بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في الحساب والقراءة. دراسات تربوية واجتماعية، مج ٢٥، ع ١١٤، ٧٧ - ٩٧.
٢٢. _____ (٢٠٢٢): بناء بطارية تشخيص صعوبات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية. دراسات تربوية واجتماعية، مج ٢٨، ع ٢٤، ١٠٩ - ١٥١.
٢٣. الشيماء عبدالناصر معروف (٢٠١٩): فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع ١٠٧، ج ٦، ١٢٦٠ - ١٥٠٠.
٢٤. شيماء عبد المنعم السيد (٢٠٢٣). العلاقة بين الذات القرائية والدافعية الداخلية للقراءة لدى تلاميذ صعوبات التعلم. مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة المنوفية.
٢٥. عبد الحميد فوزي (٢٠٢٤). تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى دارسي اللغة العربية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر.

٢٦. عبد الرحمن بدوي (٢٠٢٤) : اتجاهات البحث في صعوبات القراءة: مراجعة منهجية للدراسات العربية (٢٠١٠-٢٠٢٤). مجلة كلية التربية، جامعة حلوان .
٢٧. عبد الرحمن الحسين (٢٠٢١): الذات القرائية وعلاقتها بالتحصيل القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات تربوية، جامعة الملك سعود.
٢٨. عبد العزيز الشخص السرطاوي (٢٠١٤): مدخل إلى التربية الخاصة ، عمان: دار المسيرة.
٢٩. عبد العزيز الشخص السرطاوي، وإبراهيم محمود صادق (٢٠١٢) : صعوبات التعلم: المفهوم - التشخيص - العلاج ، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
٣٠. عبد الله أحمد حمزة (٢٠١٦) : صعوبات تعلم القراءة والكتابة: التشخيص والعلاج. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٣١. عبد الله النجار (٢٠٢٣) : فاعلية العيادات القرائية في تعزيز مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية .مجلة العلوم التربوية الحديثة ، م ٤٩، العدد ١، ٧٥-٩٢.
٣٢. عبد الله بن ناصر الشمرى (٢٠١٩): الذات القرائية وعلاقتها بالدافعية نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية، جامعة الملك خالد.
٣٣. عبد الهادي، مصطفى عبد الهادي (٢٠١٠) : صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج والتربية الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٣٤. عبد الباسط متولي خضر (٢٠٠٥)، التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي دار الكتاب الحديث، القاهرة.
٣٥. عبد الرازق مختار محمود (٢٠١٠): قياس مستوى الإبداع في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية المعاقين سمعياً والمعاقين بصرياً في مصر والمملكة العربية السعودية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات المتحدة، العدد ٢٨، ص ص ١٥٧ - ٢١٣.
٣٦. _____ (٢٠١٠)، قياس مستوى الإبداع في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية المعاقين سمعياً والمعاقين بصرياً في مصر والمملكة العربية السعودية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات المتحدة، العدد ٢٨، ص ص ١٥٧ - ٢١٣.
٣٧. _____ (٢٠٢٢) : ندوة العيادات القرائية : المفاهيم والتطبيقات، مكتبة الملك عبد العزيز العامة عبر منصة زوم ضمن فعاليات البرنامج المعرفي للفهرس العربي الموحد عقدت مساء

يوم الثلاثاء ١٨ / ١ / ٢٠٢٢ متاح على : <https://www.slideshare.net/slideshow/ss-251039457/251039457>

٣٨. عدنان غائب راشد (٢٠٠٢)، سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٣٩. علي فلاح العدوان (٢٠١٥). استراتيجيات تعليم ذوي صعوبات التعلم ، عمان: دار الحامد.

٤٠. فاطمة العبد الله (٢٠٢٤): أثر العيادات القرائية في تحسين الأداء القرائي لدى طلاب ذوي اضطراب التعلم. مجلة البحث التربوي، ٤٢(٢)، ١٠٥-١٢٣.

٤١. فاطمة عثمان نصر الدين أحمد (٢٠١٩): صوبات تعلم القراءة وعلاقتها بالمشكلات الاجتماعية. المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية، مج ٢، ع ٤، ١ - ٣٣.

٤٢. فتحي صبح محمد (٢٠٢٢). مهارات الفهم القرائي ومدى توافرها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة العلوم التربوية - جامعة جنوب الوادي.

٤٣. قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٨)، صعوبات التعلم، ط٢، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٤٤. كريمة المزارعة، وآخرون (٢٠١٩) : أنواع صعوبات تعلم اللغة. مجلة الموروث، مج ٧، ع ٢٤٦ - ١٥٨.

٤٥. محمد القحطاني، وعبد الله القحطاني (٢٠٢٤). برنامج تدريسي قائم على العيادات القرائية وفاعليته في معالجة العسر القرائي لدى طلاب صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين .

٤٦. محمد محمود، وسارة فريشة (٢٠٢٥). صعوبات القراءة لدى طلبة قسم اللغة العربية في جامعة جرمو: دراسة وصفية تحليلية. مجلة لارك، ١٧(٢)، ٥٥-٧٦. جامعة واسط.

٤٧. محمد مصطفى شحدة أبو رزق (٢٠١١)، السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين

٤٨. محمود كامل الناقبة (٢٠٠٦) :تعليم اللغة العربية في ضوء معايير الجودة. القاهرة: دار الفكر العربي.

٤٩. مرام عبد الرحيم سليم البديرات ، و الربابعة، محمد رجا أحمد. (٢٠١٩). أثر مهارات الوعي الصوتي في تعلم القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم القرائي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، مؤتة.

٥٠. مروان السمان (٢٠١٢): استراتيجيات تعليم اللغة العربية من النظرية إلى التطبيق. القاهرة: دار العالم العربي.
٥١. منى حمدي (٢٠٢٤): دراسة تطبيقية حول دور العيادات القرائية في علاج صعوبات القراءة لدى طلاب المدارس الخاصة. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ٣٦(٢)، ٩٠-١١٠.
٥٢. منى محمود عبد الغفار (٢٠٢٢) : فاعلية برنامج قائم على القراءة الموجهة الذاتية في تنمية الذات القرائية لدى تلاميذ صعوبات التعلم. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس.
٥٣. ناصرفهد المطيري (٢٠١٨): صعوبات تعلم القراءة: التشخيص والعلاج. الرياض: دار عالم الكتب.
٥٤. نشواتي، عبد المجيد نشواتي (٢٠٠٣) : علم النفس التربوي: علم التعلم والتعليم ، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
٥٥. نوال الحربي (٢٠٢٠) : الذات القرائية والوعي بالذات الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الابتدائية. المجلة التربوية، جامعة الكويت.
٥٦. هبة عز الدين إبراهيم (٢٠٢٢) : فاعلية برنامج قائم على العيادات القرائية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ٣٣(١)، ٢٧٥-٣١٤.
٥٧. ياسر علي طه، وآخرون (٢٠٢٤). برنامج تدريبي لخفض صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع١٢٧، ج٤، ١٨٦٦ - ١٨٨٩.
٥٨. يوسف طيطي (٢٠٢٤). أثر استخدام استراتيجية (فكر-زواج-شارك) في تحسين مهارات فهم المقروء. مجلة جامعة القدس المفتوحة.

ثانياً- المراجع باللغة الإنجليزية :

59. Al Otaiba, S., Connor, C. M., & Wanzek, J. (2023). Interventions for students with reading difficulties: A review of reviews. Reading Research Quarterly, 58(4), 623–643. <https://doi.org/10.1002/rrq.541>
60. Cedeño, L. A., & Billones, C. R. (2021). School reading clinic: A reading intervention to support care for non-readers (CNR). Global Scientific Journal (GSJ), 9(9), 1459–1472. Retrieved from <https://www.globalscientificjournal.com>
61. Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. Educational Psychology Review, 26(3), 385–402.

62. Chen, Y., & Wang, L. (2025). Let AI read first: Enhancing reading for individuals with dyslexia using large language models. *Computers & Education*, 215, 105679.
63. Family Perspectives of University Reading Clinics. (2024). *Journal of Teacher Education*. SAGE Publications.
64. Francis, D. A., Gray, K. M., & Snow, P. C. (2021). The effect of an integrated reading and anxiety intervention (PRAX): A pilot study. *Journal of Child and Family Studies*, 30(3), 756–769. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01872-2>
65. Garcia, M., & Thompson, L. (2025). Literacy clinics and differentiated instruction: Addressing diverse learner needs in urban schools. *Urban Education*, 60(1), 34-54. <https://doi.org/10.1177/00420859231234567>
66. Gutiérrez, A., & Flecha, R. (2024). Dialogic literary gatherings and the improvement of reading skills among children with special needs. *Education Sciences*, 14(4), 64. <https://doi.org/10.3390/educsci1404064>
67. Helfrich, S., & Clark, S. (2023). Reimagining family engagement in online literacy clinics. *Journal of Digital Literacy Research*, 5(1), 44–61.
68. Johnson, A., Karchmer-Klein, R., & Karchmer, M. (2024). Re-centering students and teachers: Voices from literacy clinics. *The Reading Teacher*, 78(2), 125–138. International Literacy Association.
69. Kaufman, D., Thomas, E., & Woods, D. (2022). Literacy clinics during COVID-19: Pivoting and imagining the future. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 22(4), 732–752.
70. Khoramipour, R., & Ahmadi, A. (2024). Comparing multi-component and comprehension-based interventions for students with dyslexia in Farsi. *Annals of Dyslexia*, 74(1), 21–45. <https://doi.org/10.1007/s11881-023-00268-3>
71. Kumar, S., & Lee, J. (2024). Early intervention through literacy clinics: Effects on reading fluency and comprehension. *Journal of Early Childhood Literacy*, 24(2), 158-177. <https://doi.org/10.1177/14687984231123456>
72. Laster, B. P., & Johnson, C. (2022). Literacy clinics during COVID-19: Voices that envision the future. *Reading Research Quarterly*, 57(S1), S179–S194. <https://doi.org/10.1002/rrq.453>
73. Meghan D. Liebfreund; Melissa J. Wrenn (2024) : Comprehension Growth in a Virtual Reading Clinic: A Case Study of Teachers Supporting Below-Level Readers in Grades 3-5 *Elementary School Journal*, v125 n1 p1-27.
74. Nguyen, H., & Smith, T. (2023). Culturally responsive literacy clinics: Supporting bilingual students' reading development. *Journal of Literacy Research*, 55(4), 290-310. <https://doi.org/10.1177/1086296X23123457>

75. Oklahoma State University. (2018). Survey of university and college reading centers and clinics in the United States. Reading Center Research Report. Stillwater, OK: Oklahoma State University Press.
76. Olsen, R., & Perez, A. (2023). Building reading resilience: Literacy clinics as safe spaces for struggling adolescent readers. *Reading Psychology*, 44(3), 207-225. <https://doi.org/10.1080/02702711.2023.2123456>
77. Ortlieb, E. (2016). Investigating the effects of an experimental approach to comprehension instruction within a literacy clinic. *Journal of Education and Human Development*, 5(1), 199–206. <https://doi.org/10.15640/jehd.v5n1a21>
78. Peters, J., & McLean, K. (2024). The use of technology-enhanced reading clinics to support struggling readers: A mixed-methods study. *Computers & Education*, 184, 104538. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104538>
79. Petersen, D. B., Spencer, T. D., & Carlson, C. D. (2023). Efficacy of the SKILL program: A multi-site randomized controlled trial. *Journal of Learning Disabilities*, 56(3), 233–248.
80. Pletcher, Bethanie C.; Robertson, et al (2023) : Engaging Preservice Teachers in Interdisciplinary Collaboration and Intervention in a Reading Clinic Setting Preventing School Failure, v67 n4 p282-296.
81. Pletcher, Bethanie; et al (2019): A Current Overview of Ten University-Based Reading Clinics *Reading Horizons*, v58 n3 Article 2 p1-22 Dec.
82. Pletcher, M. W. (2019). A current overview of ten university-based reading clinics. *The Reading Professor*, 41(2), 21–32.
83. Scammacca, N., Roberts, G., Vaughn, S., & Torgesen, J. K. (2016). A century of progress: Reading interventions for students who struggle with reading. *Reading Research Quarterly*, 51(1), 75–89. <https://doi.org/10.1002/rrq.130>
84. VRAIlexia Project Team. (2024). VRAIlexia: Using virtual reality and artificial intelligence to support students with dyslexia. *Frontiers in Education*, 9, 116
85. Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21(4), 550–55
86. Theresa A. Deeney; Cheryl L. et al (2024): Family Perspectives of University Reading Clinic/Literacy Lab Experiences: What Matters *Journal of Teacher Education*, v75 n4 p424-437.