فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة بمنطقة الباحة

د. خالد مناحي هديب القحطاني
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الباحة

فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة بمنطقة الباحة

د. خالد مناحي هديب القحطاني

قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الباحة

تاريخ تقديم البحث: ٤/ ٢/ ١٤٤٤ هـ تاريخ قبول البحث: ٩/ ٦/ ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي، وقد تألفت عينة الدراسة من (١٢) طالبًا من الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي بمنطقة الباحة، تم تقسيمهم إلى مجوعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة قوام كل منهما (٦) طلاب، واعتمدت الدراسة على الأدوات الآتية: مقياس الفهم القرائي (إعداد الباحث)، والبرنامج التدريبي (إعداد الباحث)، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس الفهم القرائي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفهم القرائي وذلك لصالح القياس البعدي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفهم القرائي، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الفهم القرائي.

الكلمات المفتاحية: تنمية المهارات، الصعوبات النمائية، التربية الخاصة.

The Effectiveness of a Training Program in Improving the Reading Comprehension Among Students with Reading Disabilities in Al-Baha Region

Dr. Khalid Munahi Hudaib Alqahtani
Department Special Education – Faculty Education
Al Baha university

Abstract:

The Present study aimed to reveal the effectiveness of a training program in improving reading comprehension for students with learning disabilities in the fifth grade of primary school. The study sample consisted of (12) students with learning difficulties in the fifth grade of primary school in the Al-Baha region; they were divided into two groups, one experimental and the other a control group, each consisting of (6) students. The study relied on the following tools: the reading comprehension scale (prepared by the researcher); and the training program (prepared by the researcher). The study used the quasi-experimental approach. The results showed that there were statistically significant differences at the level of significance (0.01) between the mean scores of the control and experimental groups in the post-measurement of the reading comprehension scale in favor of the experimental group. There were statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean ranks of the experimental group's scores in the pre and post-measurements of the reading comprehension scale in favor of the post-measurement. The results indicated that there were no significant differences statistically between the mean scores of the control group in the pre and post-measurements of the reading comprehension scale, and there were no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the post-and follow-up measurements of the reading comprehension scale.

key words: Skills development, developmental difficulties, special education.

مقدمة:

تعد القراءة من أهم أهداف اللغة العربية، وخاصة في البلاد العربية والإسلامية، فقد ذكر القرآن الكريم أهمية القراءة في قوله تعالى: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١﴾ [سورة العلق:١]، فهي مهمة للتواصل بين البشر من خلال ما يكتب وما كُتب، فهي القدرة على معرفة الحروف الهجائية، والربط بينها وترجمتها إلى معانٍ، ومن ثم فهم هذه المعاني ودلالاتها (Harlacher et al, 2014).

والأصل في القراءة أن تكون أولاً للفهم؛ بل هي المهارة المحورية التي يهدف تعليم القراءة إلى تنميتها (بشير، ٢٠١٩)؛ فالفهم القرائي هو الهدف الأسمى من القراءة التي يسعى المعلم إلى تحقيقه، فقراءة بلا فهم لا تُعد قراءة بمفهومها الصحيح (Woolley, 2011)؛ ويرى Kirby (٢٠٠٧) أن الفهم القرائي في أبسط معانيه هو إضفاء معنى إلى ما يُقرأ، ويحدث عندما لا تكون الكلمات على الصفحة مجرد كلمات، بل هي أفكار، وأفكار تجعل القراءة ممتعة وغنية بالمعلومات؛ والفهم القرائي عملية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثرًا أو شعرًا اعتمادًا على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات، والجمل، والفقرات ربطًا يقوم على عمليات التفسير والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص، وتنتهي بالفهم الإبداعي له (شحاتة والسمان، ٢٠١٢)؛ فالفهم القرائي يعد البنية الأساسية التي ينطلق الطالب من خلالها إلى تعلم واستيعاب موضوعات اللغة العربية، وكذلك موضوعات المواد الدراسية الأخرى بدرجات متفاوتة وفقًا لدرجة تشبعها بالعامل اللغوي؛ لذا يظل تنمية مهارات الفهم القرائي هدفًا من الأهداف الأساسية لدى المتعلمين في كل المراحل التعليمية (عبد الوهاب، ٢٠٠٨، ص.٩٥؛ عبد الإله، ٢٠٠٨، ص.٦٣).

ونظرًا لتلك المكانة الكبيرة التي يحتفي بها الفهم القرائي، وأهميته في حياة الإنسان، وعمليات التعلم، فقد حظى باهتمام الكثير من الباحثين ليس على مستوى العالم العربي فقط، بل على المستوى العالمي بأسره، كما لم يقتصر هذا الاهتمام على مرحلة تعليمية أو فئة عمرية دون غيرها، بل على كافة الفئات والمراحل التعليمية المختلفة، فقد اتجه العديد من الدراسات إلى فحص مهارات الفهم القرائي ومحاولة تنميتها لدى طلاب المرحلة الابتدائية (Richter et al, 2013; Bulut, 2017; Meixner et al, 2019; Kim et al, 2021)؛ كما اتجهت دراسات أخرى إلى الكشف عن فاعلية بعض الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الإعدادية مثل دراسة (الباز، ٢٠١٩؛ سنجي، ٢٠١٦؛ Korkmaz and Öz, 2021).

هذا، وتعد فئة ذوي صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشارًا وأكثرها استقطابًا لأنظار العديد من العلماء والباحثين في شتى الميادين (القريطي، ٢٠١١، ص.٤٢٧)؛ وتعد الصعوبات القرائية من أكثر المشكلات انتشارًا وشيوعًا لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم المرحلة الابتدائية، ومن أكثر المشكلات الشائعة في القراءة لدى هذه الفئة: العادات غير الملائمة للقراءة، والأخطاء في التعرف علي الكلمات، والأخطاء في الاستيعاب والفهم القرائي (هالاهان وآخرون، ٢٠١٣)؛ كما يرى Nation (٢٠١٩) أن المشكلات المرتبطة بالنواحي اللغوية والقرائية تعد مظهرًا مميزًا لذوي صعوبات التعلم (الزيات، ١٩٩٨)؛ فالعجز الواضح في مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم يمثل مشكلة ذات أبعاد متداخلة ومتشابكة؛ هذا وتشير أدبيات التربية الخاصة إلى ضرورة استخدام أنسب أساليب التعليم القائمة على المبادئ المستخلصة من نظريات التعلم ومنها استراتيجية التدريس

التبادلي (زيتون، ٢٠٠٣)؛ ولقد قام Plaincsar and Brown (١٩٨٤) بتطوير هذه الاستراتيجية؛ بهدف تعزيز وتنمية الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بحيث تعتمد الاستراتيجية على التعاون والمشاركة الفعّالة بين المعلم وطلابه، والمناقشات الجماعية اعتمادًا على أربع استراتيجيات هي: الأسئلة، والتنبؤ، والتوضيح، والتلخيص (نايل، ٢٠٠٦؛ والزيات، ٢٠٠٧؛ Pilonieta., & Medina, 2009; Palincsar, 1984).

وأشار Dew et al (٢٠٢١) إلى التدريس التبادلي باعتباره نشاطًا يقوم الطلاب من خلاله بالتحدث مع معلمهم ومناقشته حول معاني النصوص والموضوعات التي يعملون على قراءتها داخل حجرة الدراسة؛ (القحطاني، ٢٠١٧)؛ وأضاف العدوان وداود (٢٠١٥) أن استراتيجية التدريس التبادلي تعمل على تنمية القدرة علي الحوار والمناقشة والفهم، وتنمية المهارات القيادية، ويمتاز التعلم بهذه الاستراتيجية بكونه تعلمًا استيعابيًّا عميقًا؛ وقد توصلت نتائج دراسة Reichenberg and Kent (٢٠١٤) إلى فاعلية برنامج تعليمي قائم على فنيات التدريس التبادلي في تنمية الفهم القراءة؛ وهذا أيضًا ما أيدته نتائج دراسة Choo et al (٢٠١١)، وفي السياق نفسه أشارت نتائج دراسة Bilgoon (٢٠١٧) إلى فاعلية التدريس التبادلي في تنمية المهارات العلمية الميتاقرائية وتعزيز التحصيل الأكاديمي؛ واتفاقًا مع النتائج السابقة توصلت دراسة Oo et al (٢٠٢١) إلى فاعلية منهج التدريس التبادلي القائم على التأمل في تنمية التحصيل والفهم القرائي لدى طلاب المدارس العليا في ماينمار؛ كما أشارت نتائج دراسة كل من البقعاوي وبادي (٢٠١٩) إلى فاعلية التدريب على استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي؛ وهذا ما أيدته نتائج دراسة القحطاني (٢٠١٧) التي أشارت إلى فاعلية برنامج قائم على أسلوب التدريس التبادلي في التخفيف من حدة العجز الميتاقرائي.

وبناءً على ما سبق تهدف الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج تدريبي في ضوء استراتيجيات التدريس التبادلي وبعض الفنيات والاستراتيجيات الفرعية، والكشف عن فاعليته في تنمية الفهم القرائي بمستوياته الأربعة لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي بمنطقة الباحة.

مشكلة الدراسة:

نبع إحساس الباحث بمشكلة الدراسة من خلال عمله بالتدريب الميداني لطلاب قسم التربية الخاصة بمجال ذوي صعوبات تعلم، واحتكاكه المباشر بالطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية؛ حيث لحظ الباحث وجود نسبة كبيرة من الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية يعانون من صعوبة كبيرة في استيعاب المقروء، وقصور واضح في مهارات الفهم القرائي؛ يتضح في عدم القدرة على استخراج المعاني والمرادفات مما يقرؤونه، وعدم القدرة على استخلاص الأفكار الرئيسة والفرعية من النصوص، وعدم القدرة على استخراج وتحليل المحتوي، وصعوبة التعامل مع الرموز وتركيب الحروف لتكوين الكلمات، وضعف الاستيعاب، والفهم القرائي المقيّد؛ وبالإضافة إلى ذلك تشير أدبيات التربية الخاصة والدراسات السابقة إلى معاناة ذوي صعوبات التعلم من ضعف شديد في فهم المقروء، ويرجع ذلك إلى المشكلات التي يعاني منها ذوو صعوبات التعلم والمتمثلة في وجود مشكلات في الوعي الفونولوجي، وعدم القدرة على التسمية الآلية للحروف والكلمات، والأخطاء في أثناء القراءة، وضعف الطلاقة القرائية (نايل، ٢٠٠٦؛ والسرطاوي، ٢٠٠٩؛ والقريطي، ٢٠١٤؛ وجوهر، ٢٠٢٠)؛ مما يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي، كما يتسبب في ضعف الدافعية والإنجاز الأكاديمي (Nation, 2019; Wong, Graham, Hoskyn., & Berman, 2011)؛ بالإضافة إلى ذلك تصل نسبة

صعوبات القراءة ما بين (٨٥- ٩٠٪) من مجتمع الطلاب ذوي صعوبات التعلم (إبراهيم، ٢٠١٣، ص.١٨).

ويعد الفهم القرائي أساس عملية القراءة وهو الغاية الرئيسة منها (عبد الباري، ٢٠١٠، ص.٢٣)؛ ولذا فقد اتجه الباحثون إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم من خلال استراتيجيات تدريسية وتدريبية متنوعة مثل دراسة جوهر (٢٠٢٠)؛ وكذلك دراسة Young et al (٢٠١٩) التي أشارت نتائجها إلى فاعلية برنامج إلكتروني لتحويل النصوص المقروءة إلى كلام مسموع في تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، والتي جاءت مؤيدة لنتائج دراسة Wood et al (٢٠١٨)؛ كما أشارت نتائج دراسة Barwasser et al (٢٠٢١) إلى فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات الفهم القرائي؛ وعلى الجانب الآخر تعد استراتيجية التدريس التبادلي من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تعتمد على توظيف العمليات فوق المعرفية للمساعدة في فهم النصوص المقروءة؛ (Pilonieta et al., 2009)؛ وهذا ما أيدته نتائج العديد من الدارسات السابقة مثل دراسات (حجازي، ٢٠١٧؛ والخوالدة، ٢٠١٢؛ وعبد الحواري، ٢٠١٤)؛ كما أوضحت نتائج دراسة Kula (٢٠٢١) فاعلية التدريس التبادلي في تنمية الكفاءة الذاتية والفهم القرائي؛ ومن هذا المنطلق يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مدي فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي.

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة الحالية في محاولة الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي ومستوياته (الفهم الحرفي- الفهم الاستنتاجي- الفهم الناقد- الفهم الإبداعي) لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية

١- تكمن أهمية الدراسة في تناولها لفئة الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة، وهي من فئات التربية الخاصة التي انصب الاهتمام عليها حديثًا، ولا توجد وفرة — في حدود علم الباحث — في الدراسات التي تناولت فاعلية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي لديهم في البيئة العربية.

٢- تساير الدراسة الحالية التطورات والتوجهات العالمية المعاصرة في العملية التعليمية والتربوية المتمثلة في السعي لتنمية مهارات الفهم والاستيعاب القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة.

٣- تقدم الدراسة الحالية إطارًا مطوّرًا وشاملًا لتعزيز عناصر ومستويات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء استراتيجية التدريس التبادلي وفنياتها.

٤- إثراء المكتبة العربية وتزويد المهتمين بمجال التربية الخاصة بمقياس للفهم القرائي للطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة تتحقق فيه الخصائص السيكومترية للقياس في البيئة السعودية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

١- إعداد برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية الفهم القرائي ومستوياته المختلفة لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة.

٢- يمكن أن تُسهم ما ستنتهي إليه الدراسة الحالية من نتائج وتوصيات في إفادة العاملين بهذا المجال في تعديل أوجه القصور والصعوبات القرائية لدى عينة الدراسة من الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة، وكذلك إعداد وتصميم البرامج التدريبية والعلاجية المناسبة.

٣- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في مساعدة القائمين على رعاية وتأهيل الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة؛ حيث يقدم لهم صورة من البرامج التي من شأنها تطوير أدائهم.

حدود الدراسة:

١- **الحدود الموضوعية:** وتتحدد بالمتغيرات التي تتناولها الدراسة وهي: البرنامج التدريبي، ومستويات الفهم القرائي، والطلاب ذوو صعوبات تعلم القراءة.

٢- **الحدود البشرية:** تحددت الدراسة بعينة من الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي.

٣- **الحدود الزمنية:** طُبقت أدوات الدراسة الحالية في الفصلين الدراسيين الثاني والثالث للعام الدراسي ١٤٤٢/ ١٤٤٣هـ.

٤- **الحدود المكانية:** تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية على طلاب الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة ببرامج صعوبات التعلم الملحقة بمدارس التعليم الابتدائي بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

أولًا: فاعلية

عرف الباحث الفاعلية في إطار الدراسة الحالية بأنها تشير إلى "مقدار التغير الذي يحدثه البرنامج التدريبي والقائم على استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي ومستوياته لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة "عينة الدراسة".

ثانيًا: البرنامج التدريبي

عرف الباحث البرنامج التدريبي إجرائيًا بأنه "مجموعة من الجلسات التدريبية المنظمة والمخطط لها في ضوء استراتيجيات التدريس التبادلي وفنياتها (التوضيح- الأسئلة- التنبؤ- التلخيص)، والتي تهدف إلى تنمية الفهم القرائي ومستوياته (الفهم الحرفي- الفهم الاستنتاجي- الفهم الناقد- الفهم الإبداعي) لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتوزّع هذه الجلسات على دروس القراءة، والشعر، والقصص السردية والتربوية، والنصوص العلمية، وتختلف في مستوياتها وإجراءاتها، وطرق تفاعل الطلاب فيما بينهم خلالها، وتنمي كل جلسة مهارة أو أكثر من مهارات الفهم القرائي".

ثالثًا: الفهم القرائي

عرف الباحث الفهم القرائي في إطار الدراسة الحالية بأنه قدرة الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة على إدراك المعاني واستخلاص الأفكار من النصوص المقروءة، والتفسير العام للكلمات والجمل الموجودة في هذه النصوص، ويمكن تحديده إجرائيًا بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطلاب ذوو صعوبات تعلم القراءة على مقياس الفهم القرائي المستخدم في هذه الدراسة؛ في ضوء أربعة مستويات هي كالآتي:

المستوى الأول: الفهم الحرفي، ويشير إلى قدرة الطالب ذي صعوبات تعلم القراءة على تحديد معنى ومضاد الكلمة من خلال سياق النص المقروء، وإعادة ترتيب الأحداث حسب تسلسلها الزمني الوارد في النص المقروء.

المستوى الثاني: الفهم الاستنتاجي، ويشير إلى قدرة الطالب ذي صعوبات تعلم القراءة على استنتاج فقرات النص المقروء، وأوجه الشبه والاختلاف فيه، والربط بين السبب والنتيجة، واستنتاج القيم الواردة في النص.

المستوى الثالث: الفهم الناقد، ويشير إلى قدرة الطالب ذي صعوبات تعلم القراءة على التمييز بين الأفكار المنتمية والأفكار غير المنتمية للنص المقروء، وتمييز السلوك الصحيح من الخاطئ، بالإضافة إلى قدرته على إصدار حكم على موقف معين أو شخصية معينة واردة في النص المقروء.

المستوى الرابع: الفهم الإبداعي: ويشير إلى قدرة الطالب ذي صعوبات تعلم القراءة على اختيار حل مناسب من بين عدة بدائل لموقف ما أو مسألة معينة، وانتقاء أكثر من مفردة لكلمة واحدة وردت في النص المقروء، وقدرته على التعبير عن الصورة المتعلقة بالنص المقروء بأكبر عدد من الجمل ذات المعنى.

رابعًا: الطلاب ذوو صعوبات تعلم القراءة

تُعرف صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية بأنها "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء والتعبير والخط) والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بال عوض العقلية، أو السمعية، أو البصرية، أو غيرها من أنواع الأوراق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (وزارة التعليم ١٤٣٧، ص.١١).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: الفهم القرائي: Reading Comprehension

أوضح أغربي (٢٠٢٢) أن القراءة فك أشفار رموز المكتوب وفهم معناه وترتبط مهارة اكتساب القراءة ارتباطًا وثيقًا بالوعي الصوتي والمبدأ الألفبائي والوعي الصرفي.

وتبدأ القراءة بحاسة البصر، ثم ترتقي إلى مستويات مختلفة من التفكير، فهي عملية تفسير للرموز اللفظية المكتوبة يحاول القارئ من خلالها أن يعطي معاني جديدة للكلمات المكتوبة (طعيمة، ٢٠٠٠، ص.٩١)؛ ومعنى هذا أن القراءة عملية نشطة إيجابية تتطلب من القارئ مستويات مختلفة من الفهم، وبهذا فالهدف من القراءة هو تنمية القدرة على الفهم القرائي، وذلك من أسمى أهداف تعليم القراءة، بل إن الفهم القرائي يعد أساس وذروة المهارات القرائية.

وعرف عجاج (٢٠٠٤، ص.١١٦) الفهم القرائي بأنه "ملء الفجوة الموجودة بين المعلومات الواردة في النص وما يملكه الفرد من معلومات"؛ كما عرفه Woolley (٢٠١١) بأنه مجموعة من العمليات التي تهدف إلى الحصول على معنى من النص، بحيث يحصل القارئ على تفسير عام للكلمات والجمل الموجودة فيه؛ كما يُعرف الفهم القرائي أيضًا بأنه "مجموعة من العمليات المعرفية التي تبدأ بإدراك المادة المقروءة أو المسموعة أو المشاهدة، ثم تفسيرها في ضوء ما هو مخزون في الذاكرة، وذلك للوصول إلى صياغة جديدة تمكّن الفرد من توجيه هذا التفسير في أغراض مختلفة (سالم، ٢٠١٥، ص.٢٧٠)؛ وأشار Krammer et al (٢٠٢١) إلى الفهم القرائي باعتباره القدرة على فهم معني كلمة أو جملة أو نص مكتوب، حيث يقوم القارئ في أثناء عملية القراءة ببناء تمثيل عقلي في محاولة منه لفهم معنى النص، وذلك من خلال التعرف على الكلمات وإدراك المعنى وفك التشفير؛ ويرى السويفي (٢٠٢٢،

ص.١٢٣) أن الفهم القرائي هو استخدام عمليات التفكير العليا في أثناء القراءة؛ وذلك بغرض فهم النص، وإزالة اللبس الوارد في بعض مفرداته.

ويتضح مما سبق أن الفهم القرائي هو أهم مهارة من مهارات القراءة، بل هو الهدف الرئيس لها؛ وذلك لأن فهم المقروء خاصة في مواقف التعلم ضمان للارتقاء بلغة الطالب، وتزويده بأفكاره ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، كما أن فهم المقروء يُكسب المتعلم مهارة النقد بموضوعية، ويعوّده على إبداء الآراء وإصدار الأحكام فيما يتعلق بما يقرأه، بل ويكسبه ما يساعده على الإبداع.

عناصر الفهم القرائي وأسسه:

تقترح النظريات البنائية أن الفهم القرائي يعتمد على ثلاثة عناصر أساسية هي كالآتي:

١. **القارئ:** حيث تؤثر خصائص القارئ العقلية والانفعالية والدافعية على معدل فهمه القرائي، وقدرته على القراءة من حيث الكم والكيف.

٢. **الموضوع أو النص القرائي:** تؤثر طبيعة النص المقروء من الناحيتين الشكلية والموضوعية من حيث الوضوح والتنظيم وطريقة طباعته وألوانه وعناصر الجذب والتشويق فيه على مدى إقبال القارئ عليه والاهتمام بقراءته.

٣. **السياق القرائي:** فقد تؤثر خصائص سياق القراءة والظروف البيئية التي تحدث فيه على عملية القراءة؛ فقد وجد أن المواقف الاختبارية والتوترات التي تصاحبه يمكن أن تؤثر على الفهم القرائي للمتعلمين (إبراهيم، ٢٠١٣، ص.٣٣؛ ويوسف، ٢٠١٠، ص.٣١٤؛ وعبد الباري، ٢٠١٠، ص.٣٢).

وهناك مجموعة من الأسس التي يقوم عليها الفهم القرائي أهمها: مراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ لقراءة النص، ومستوى فهم القارئ لتحقيق الهدف من القراءة،

واستثمار طاقات القارئ وتفعيلها للوصول إلى الفهم (حبيب الله، ٢٠٠٠، ص.٣٨؛ Widomski, 1983, P.306)؛ كما حددت سلطانة (٢٠٠٦، ص.٣٤) أسسًا أخرى ينطلق منها الفهم القرائي وهي؛ تركيز انتباه القارئ على الفكرة الرئيسة بصورة أكبر من التركيز على الأفكار الفرعية، وملاحظة القصور في عملية الفهم من خلال مراقبة النشاطات القائمة، وكذلك تحديد جوانب الموضوع المقروء.

مستويات الفهم القرائي:

عند تصنيف الفهم القرائي يُشار في الغالب إلى أربعة مستويات، هي كالآتي:

١. **الفهم الحرفي؛** حيث يُطلب من القارئ في هذا المستوي فهم الكلمات والجمل الواردة في النص، وتذكر التفاصيل، وتسلسل الأحداث (Mercer., & Pullen, 2008; Grellet, 1995; Catts., & Kamhi, 1999).

٢. **الفهم الاستنتاجي؛** حيث يتوقع من القارئ أن يكون قادرًا على استنتاج الأفكار الرئيسة والفرعية للنص، وربط الأسباب بالنتائج، وبلورة آرائه (Wong, 2004).

٣. **الفهم الناقد؛** وفي هذا المستوى يصدر القارئ أحكامه على النص المقروء، ويقارن أفكاره مع أفكار نصوص أخرى تعرض لها مسبقًا أو بناءً على خبرته السابقة.

٤. **الفهم الإبداعي؛** ويتضمن هذا المستوي قدرة القارئ على توليد أفكار وبدائل جديدة لمشكلات وردت في النص (الوقفي، ٢٠١٥).

ومن خلال ما سبق يستنبط الباحث أن الفهم القرائي يشتمل على العديد من العمليات العقلية العليا كالتعرف على الكلمات، واستخلاص الأفكار الرئيسة والفرعية، وفك الرموز، كما أنه يعتمد على التفاعل الإيجابي بين القارئ والنص المكتوب، ولذا فقد تم إعداد مقياس الفهم القرائي المستخدم في الدراسة الحالية في

ضوء أربعة مستويات هي الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم الإبداعي.

ثانيًا: صعوبات التعلم

في عام (١٩٨٤) أقرت الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم تعريفًا أكثر شمولاً وينص التعريف على أن "صعوبات التعلم الخاصة حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو، أو تكامل، أو استخدام المهارات اللفظية، أو غير اللفظية، وتظهر صعوبات التعلم الخاصة كصعوبة واضحة لدى أفراد يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء، وأجهزة حسية وحركية طبيعية، وتتوفر لديهم فرص التعلم المناسبة. وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير الفرد لذاته وعلى نشاطاته التربوية والمهنية والاجتماعية ونشاطات الحياة الطبيعية باختلاف درجة شدة تلك الصعوبات" (Hallahan, Pullen., & Ward, 2014).

خصائص الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة:

يرى كل من (Barbosa, Miranda, Santos and Bueno (٢٠٠٩)؛ البيلاوي، ٢٠٠٦؛ والزريقات، ٢٠٠٥؛ وسليمان، ٢٠٠٥؛ وهلالاهان وآخرون، ٢٠٠٧) أن خصائص ذوي صعوبات تعلم القراءة تتمثل في اضطراب اللغة البرجماتية، والتي تشمل المستويات الصوتي والصرفي والدلالي والاستخدام؛ فيعانون من صعوبات في تمييز وإنتاج الوحدات الصوتية، وكذلك صعوبات في فهم الدلالات اللفظية للغة، وقصور في جوانب اللغة التعبيرية والاستقبالية؛ مما يترتب عليه استخدام الطالب لمفردات محدودة، وجمل قصيرة، وضعف في تركيب الجمل والضمائر، وضعف المهارات اللغوية مثل التعرف على معاني الكلمات، وصعوبة في فهم واستخدام العناصر النحوية للغة، وصعوبة في تمييز الكلمات البصرية، وتسمية الحروف، والربط

بين الحرف وصوته، وكذلك تحليل الكلمات الجديدة، ودمج الوحدات الصوتية للكلمة، ونطق الوحدات الصوتية، وصعوبة التمييز السمعي بين الحروف والكلمات.

دراسات سابقة:

نظرًا لأهمية الفهم القرائي باعتباره البنية الأساسية التي ينطلق من خلالها الطالب إلى تعلم واستيعاب المواد الدراسية، فقد أصبحت تنمية مهارات الفهم القرائي هدفًا أساسيًا من الأهداف التي يسعي المربون وعلماء النفس والتربية الخاصة إلى تحقيقها لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، واتجه الباحثون في سبيل تحقيق ذلك إلى استخدام برامج واستراتيجيات تدخلية متنوعة، ومن أهمها استراتيجية التدريس التبادلي، فقد أجرى خالد (٢٠١١) دراسة أوضحت فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدريس التبادلي في تنمية الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ وفي السياق نفسه أوضحت دراسة أبو رية (٢٠١٥) فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي الميتامعرفي المتمثلة في التخطيط، ومراقبة الذات، والتقويم؛ بينما بينت دراسة Huang and Yang (٢٠١٥) أن استراتيجية التدريس التبادلي أدت إلى تحسّن كبير في مهارات الفهم والاستيعاب القرائي والفاعلية الذاتية لدى الطلاب عينة الدراسة مقارنة باستراتيجية التدريس المباشر.

وفي إطار التحقق من فاعلية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي أجرى Pilten (٢٠١٦) دراسة أشارت نتائجها إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم والاستيعاب القرائي للنصوص السردية؛ وفي الإطار ذاته أجرى العبد اللات والصمادي (٢٠١٦) دراسة أشارت نتائجها إلى فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة من مستوي الصف

الخامس الأساسي؛ وفي إطار إعداد البرامج التدخلية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، أجري Kjasawneh and Al-Rub (٢٠٢٠) دراسة أوضحت فاعلية برنامج تدريبي قائم على تقنية تكوين الكلمات المرئية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للإطار النظري وبعض الدراسات السابقة في مجال الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة، أن هؤلاء الطلاب يعانون من قصور واضح في مهارات الفهم القرائي (الوقفي، ٢٠١٥؛ وحجازي، ٢٠١٧، وعبد اللات وآخرون، ٢٠١٦)؛ وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة؛ حيث إن الدراسات السابقة تعرضت لعينات متنوعة ومختلفة من حيث المرحلة العمرية مثل طلاب المرحلة الابتدائية (Huanget al., 2015; Pilten, 2016; Kjasawneh et al. 2020)؛ وطلاب المرحلة الجامعية كما في دراسة كل من Zeghouani et al. (٢٠٢٢)، كما تم تناول عينات من ثقافات متنوعة عربية وأجنبية، ولكن كانت الغالبية العظمي منها تتمثل في الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية وهو ما يتفق مع أهداف الدراسة الحالية، كما تباينت الدراسات السابقة من حيث الهدف، فقد اتجهت بعض الدراسات إلى مقارنة فاعلية استراتيجيتين في تنمية الفهم القرائي مثل دراسة Huang et al (٢٠١٥)، بينما هدفت دراسات أخرى إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة (خالد، ٢٠١١؛ أبو رية، ٢٠١٥)؛ وبوجه عام فقد أشارت نتائج الدراسات العربية والأجنبية إلى فاعلية

البرامج التدخلية المقترحة ولاسيما المستندة إلى استراتيجية التدريس التبادلي وفنياتها الفرعية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة.

فروض الدراسـة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الفهم القرائي ومستوياته (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم الإبداعي) لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفهم القرائي ومستوياته (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم الإبداعي) لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفهم القرائي ومستوياته (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم الإبداعي).

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الفهم القرائي ومستوياته (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم الإبداعي).

المنهجية والإجراءات:

أولًا: منهج الدراسة

اقتضت طبيعة الدراسة الحالية استخدام المنهج شبه التجريبي، والذي يهدف إلى دراسة أثر متغير تجريبي أو أكثر (المتغير المستقل) وهو البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية على متغير تابع أو أكثر وهو مستويات الفهم القرائي، وتعتمد الدراسة على تصميم المجموعات المتكافئة، وذلك من خلال اختيار مجموعتين من الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة متكافئتين في متغيرات الدراسة (العمر الزمني، مستويات الفهم القرائي)، ثم يطبق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، ويتم قياس المتغيرات التابعة بعد تطبيق البرنامج التدريبي (درجات القياس البعدي) ثم بعد فترة متابعة ٣٠ يومًا (القياس التتبعي).

ثانيًا: مجتمع الدراسة

يقصد بمجتمع الدراسة "جميع مفردات أو وحدات الظاهرة تحت البحث، ويعرف بأنه كل الأفراد الذين يحملون بيانات الظاهرة تحت الدراسة، فهو مجموعة وحدات البحث التي يراد منها الحصول على البيانات" (عبد المؤمن، ٢٠٠٨، ص.١٨٤)؛ وقد تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة والبالغ عددهم (٢٦٣).

ثالثًا: عينة الدراسة، انقسمت عينة الدراسة الحالية إلى فئتين كالآتي:

– عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة: تكونت تلك العينة من (٤٠) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الابتدائية بالصفين الرابع والخامس الابتدائي بمدارس التعليم الابتدائي بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩–١٠) سنوات بمتوسط عمري (٩,٥٠) سنة،

وانحراف معياري (٠,٥٠٦)، وبواقع (٢٠ ذكور، ٢٠ إناث)، وبواقع (٢٠ طالبًا وطالبة من الطلبة العاديين، ٢٠ طالبًا وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات تعلم القراءة)، كما في جدول (١).

جدول (١) المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة

المتغير التصنيفي	المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني	النسبة المئوية
النوع	ذكور	٢٠	٩,٥	٠,٥١٣	٥٠٪
	إناث	٢٠	٩,٥	٠,٥١٣	٥٠٪
الصف الدراسي	الرابع الابتدائي	٢٠	٩,٠٠	٠,٠٠٠	٥٠٪
	الخامس الابتدائي	٢٠	١٠,٠٠	٠,٠٠٠	٥٠٪
الفئة	الطلاب العاديين	٢٠	٩,٥	٠,٥١٣	٥٠٪
	الطلاب ذوو صعوبات تعلم القراءة	٢٠	٩,٥	٠,٥١٣	٥٠٪
العينة ككل		٤٠	٩,٥٠	٠,٥٠٦	١٠٠٪

العينة الأساسية:

خطوات اختيار العينة:

قام الباحث بتطبيق مقياس الفهم القرائي على عينة من الطلاب ممن يعانون من صعوبات تعلم القراءة ببرامج صعوبات التعلم الملحقة بمدارس التعليم الابتدائي بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية، ثم قام الباحث بتصحيح المقياس، واختيار الإرباعي الأدنى ممن حصلوا على درجات منخفضة على مقياس الفهم القرائي، ثم حدد الباحث عدد (١٢) من الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة ممن حصلوا على درجات منخفضة على مقياس الفهم القرائي، ممن أبدوا رغبتهم في المشاركة في البرنامج التدريبي، ثم قُسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل منها (٦) طلاب.

وقد تكونت عينة الدراسة الأساسية بطريقة مقصودة من الطلاب الذين تم تشخيصهم بأنهم يعانون من صعوبات في التعلم، وتكونت تلك العينة من(١٢) طالبًا من طلاب الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة ببرامج صعوبات التعلم الملحقة بمدارس التعليم الابتدائي بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية، والذين بلغت أعمارهم الزمنية (١٠) سنوات، وقد قُسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية (ن=٦ طلاب) وضابطة (ن=٦ طلاب)، وهذا يدل على تجانس المجموعتين في العمر الزمني (جميعهم في عمر ١٠ سنوات) والجنس (جميعهم من الطلاب الذكور)، كما قام الباحث بالتحقق من تجانس أفراد مجموعتي الدراسة في مستويات الفهم القرائي من خلال استخدام اختبار "مان–ويتني" لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي رتب مجموعتي الدراسة في مستويات الفهم، والجدول (٢) يوضح نتائج اختبار " مان–ويتني":

جدول (٢) التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس الفهم القرائي ومستوياته الفرعية

المقياس ومستوياته	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
المستوى الأول (الفهم الحرفي)	ضابطة قبلي	٦	٦,٣٣	٣٨,٠٠	١٧,٠٠٠	-٠,١٦٣	(٠,٨٧١) غير دالة إحصائيًا
	تجريبية قبلي	٦	٦,٦٧	٤٠,٠٠			
المستوى الثاني (الفهم الاستنتاجي)	ضابطة قبلي	٦	٤,٩٢	٢٩,٥٠	٨,٥٠٠	-١,٥٦	(٠,١١٩) غير دالة إحصائيًا
	تجريبية قبلي	٦	٨,٠٨	٤٨,٥٠			
المستوى الثالث (الفهم الناقد)	ضابطة قبلي	٦	٥,٢٥	٣١,٥٠	١٠,٥٠٠	-١,٢٢٩	(٠,٢١٩) غير دالة إحصائيًا
	تجريبية قبلي	٦	٧,٧٥	٤٦,٥٠			
المستوى الرابع (الفهم الإبداعي)	ضابطة قبلي	٦	٥,٨٣	٣٥,٠٠	١٤,٠٠٠	-٠,٦٦٣	(٠,٥٠٧) غير دالة إحصائيًا
	تجريبية قبلي	٦	٧,١٧	٤٣,٠٠			

المقياس ومستوياته	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس	ضابطة قبلي	٦	٤,٥٨	٢٧,٥٠	٦,٥٠٠	-١,٨٥١	(٠,٠٦٤) غير دالة إحصائيًّا
	تجريبية قبلي	٦	٨,٤٢	٥٠,٥٠			

ويتضح من نتائج جدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس الفهم القرائي ومستوياته الفرعية؛ حيث كانت جميع قيم "z" غير دالة إحصائيًّا مما يدل على تحقق التجانس بين درجات المجموعتين.

ثالثًا: أدوات الدراسة

أولًا: مقياس الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة (إعداد الباحث):

الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى قياس مهارات الفهم القرائي بمستوياتها الأربعة (المستوي الحرفي- المستوي الاستنتاجي- المستوي الناقد- المستوي الإبداعي) لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي.

مصادر إعداد المقياس:

١- الإطار النظري في مجال رعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة بوجه عام، وذوي صعوبات تعلم القراءة بوجه خاص، ومهارات الفهم والاستيعاب القرائي والصعوبات القرائية.

٢- بعض الدراسات السابقة التي تناولت مهارات الفهم والاستيعاب القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة، مثل دراسات (خليفة، ٢٠٢٠؛ طلبة، ٢٠٢٢؛ العبيدي، ٢٠١٦؛ قاسم، ٢٠١٥) ودراسات أجنبية مثل (Alturki,

2017; Khasawneh, 2021; Kim et al, 2017; Quinn et al, 2020; Wei (et al, 2021

٣- الرجوع إلى بعض اختبارات ومقاييس الفهم القرائي، مثل مقياس تشخيص صعوبات الفهم القرائي للمسائل الكلامية إعداد طاحون (٢٠١٥)، ومقياس نيل لتحليل القدرة علي القراءة (NARA: Neal, 1997)، ومقياس التتبع الصحيح للكلمات (Crawford, Tindal., & Stieber 2001)، واختبار الفهم القرائي (Fitzgerald, 2009)، ومقياس تشخيص صعوبات الفهم القرائي والتعبير الكتابي إعداد الشخص والسيد (٢٠١٢)، كما اعتمد الباحث على بعض النصوص الواردة في كتاب القراءة والمحفوظات للصف الخامس الابتدائي والصادر عن وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

وصف المقياس:

تم إعداد المقياس في صورة أسئلة موضوعية ومقالية تقيس مستويات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية، بواقع (٢٨) سؤال موضوعي يندرج تحت (٤) نصوص مقروءة، وسؤالين مقاليين، بحيث تألف المقياس من (٣٠) مفردة موزّعة على أربعة مستويات للفهم القرائي؛ المستوي الحرفي، والمستوي الاستنتاجي، والمستوي الناقد، والمستوي الإبداعي.

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الفهم القرائي:

أولًا: صدق المقياس

١- **الصدق الظاهري (المحكمين):**

تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد (١٠) من المحكمين من أساتذة التربية الخاصة، وطُلب من السادة المحكمين الحكم على ما إذا كانت المفردات تحت كل مستوى من مستويات الفهم القرائي تُعبّر عن هذا المستوى

في ضوء التعريف الإجرائي له، وكذلك التفضل بإضافة أي مقترح أو تعديل، وقد وضع الباحث محكًّا (٩٠٪ فأعلى) كمحك لقبول نسبة الاتفاق على كل مفردة من مفردات المقياس، وتمثلت ملاحظات السادة المحكمين في ضرورة تشكيل بعض المفردات حتى يسهل فهمها بالشكل الصحيح، وتعديل بعض المفردات المركبة، وقد قام الباحث بإجراء هذه التعديلات والتوصيات

٢- **صدق المقارنة الطرفية:**

أُخذت الدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي محكًّا للحكم على صدق أبعاده، كما أُخذ أعلى وأدنى (٢٥٪) من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى (٢٥٪) الطلاب المرتفعين، وتمثل مجموعة أدنى (٢٥٪) من الدرجات الطلاب المنخفضين، وباستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامتري للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، كما في الجدول (٣)

جدول (٣) نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس الفهم القرائي

المقياس ومستوياته	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
(الفهم الحرفي)	أعلى الأداء	١٠	١٤,٩٠	١٤٩,٠٠	٦,٠٠٠	-٣,٤٩٣	دالة إحصائيًّا عند ٠,٠١
	أدنى الأداء	١٠	٦,١٠	٦١,٠٠			
(الفهم الاستنتاجي)	أعلى الأداء	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠٠	-٣,٨٦٩	دالة إحصائيًّا عند ٠,٠١
	أدنى الأداء	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠			
(الفهم الناقد)	أعلى الأداء	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠٠	-٣,٩٣	دالة إحصائيًّا عند ٠,٠١
	أدنى الأداء	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠			

المقياس ومستوياته	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
(الفهم الإبداعي)	أعلى الأداء	١٠	١٣,٨٠	١٣٨,٠٠	١٧,٠٠	-٢,٦٩٣	دالة إحصائيًّا عند ٠,٠١
	أدنى الأداء	١٠	٧,٢٠	٧٢,٠٠			
الدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي	أعلى الأداء	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠٠	-٣,٨٣٣	دالة إحصائيًّا عند ٠,٠١
	أدنى الأداء	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠			

ويتضح من نتائج جدول (٣) أن قيم (z) المحسوبة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي رتب درجات الطلاب منخفضي ومرتفعي الأداء على الدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي ومستوياته الفرعية في اتجاه الطلاب مرتفعي الأداء؛ ما يدل على القدرة التمييزية العالية للمقياس.

٣- **الصدق التمييزي:**

تم حساب الصدق التمييزي باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitneyاللابارامتري للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين كالتالي:

جدول (٤) معاملات الصدق التمييزي لمقياس الفهم القرائي ومستوياته الفرعية

المقياس ومستوياته	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
الفهم الحرفي	عاديون	٢٠	٢٧,٤٥	٥٤٩,٠٠	٦١,٠٠٠	-٣,٩٠٢	(٠,٠٠٠) دالة عند ٠,٠٠١
	صعوبات التعلم	٢٠	١٣,٥٥	٢٧١,٠٠			
الفهم الاستنتاجي	عاديون	٢٠	٢٩,٦٠	٥٩٢,٠٠	١٨,٠٠٠	-٤,٩٦٢	(٠,٠٠٠) دالة عند ٠,٠٠١
	صعوبات التعلم	٢٠	١١,٤٠	٢٢٨,٠٠			
الفهم الناقد	عاديون	٢٠	٢٨,١٣	٥٦٢,٥٠	٤٧,٥٠٠	-٤,٢٦٦	

المقياس ومستوياته	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
	صعوبات التعلم	٢٠	١٢,٨٨	٢٥٧,٥٠			(٠,٠٠٠) دالة عند ٠,٠٠١
الفهم الإبداعي	عاديون	٢٠	٢٦,٨٥	٥٣٧,٠٠	٧٣,٠٠٠	٣,٦٢٥-	(٠,٠٠٠) دالة عند ٠,٠٠١
	صعوبات التعلم	٢٠	١٤,١٥	٢٨٣,٠٠			
الدرجة الكلية للمقياس	عاديون	٢٠	٣٠,٤٣	٦٠٨,٥٠	١,٥٠٠	٥,٣٨٦-	(٠,٠٠٠) دالة عند ٠,٠٠١
	صعوبات التعلم	٢٠	١٠,٥٨	٢١١,٥٠			

ويتضح من نتائج جدول (٤) أن قيم (z) المحسوبة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي رتب درجات الطلاب العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على الدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي ومستوياته الفرعية لصالح الطلاب العاديين؛ ما يدل على القدرة التمييزية العالية للمقياس بين الفئات المختلفة.

٤- صدق التكوين الفرضي:

وتم التأكد من صدق التكوين الفرضي لمقياس الفهم القرائي من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات لكل بعد فرعي والدرجة الكلية للبعد والمقياس ككل، وكذلك بين الأبعاد الفرعية وبعضها، وبينها وبين الدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

أ. حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات وكل من الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية ومقياس الفهم القرائي ككل

الأبعاد الفرعية	المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
المستوى الأول (الفهم الحرفي)	١	٠,٧٦٣**	٠,٥٧٣**	٩	٠,٧٣٦**	٠,٥٢٥**
	٢	٠,٤٠٧**	٠,٣٧٩*	١٤	٠,٦٢٨**	٠,٤٢٦**
	٣	٠,٥٤٤**	٠,٤٩٢**	٢٣	٠,٦٧٠**	٠,٤٠٧**
	٥	٠,٥١٣**	٠,٤٤٧**	٢٤	٠,٥١٣**	٠,٤٤٢**
المستوى الثاني (الفهم الاستنتاجي)	٤	٠,٦٤٤**	٠,٥٤٧**	١٥	٠,٤٧٧**	٠,٤٣٥**
	٦	٠,٧٢٨**	٠,٦٧٢**	١٦	٠,٥٦٨**	٠,٤٠٩**
	١٠	٠,٥٤٧**	٠,٤٩٠**	١٧	٠,٥٤٧**	٠,٥١١**
	١١	٠,٤٧٢**	٠,٥٢٣**	١٨	٠,٥٣١**	٠,٤٩٦**
	١٢	٠,٧٢٢**	٠,٦١٩**	٢٥	٠,٥٤٨**	٠,٣٦٨*
	١٣	٠,٥٧٩**	٠,٤٤٩**	٢٦	٠,٦٥٢**	٠,٥٧٧**
المستوى الثالث (الفهم الناقد)	٧	٠,٦٣١**	٠,٥١٦**	٢٧	٠,٥٧٤**	٠,٤٥٣**
	١٩	٠,٦٣١**	٠,٦٣٤**	٢٨	٠,٥٥٤**	٠,٤٥٧**
	٢٠	٠,٧٥٤**	٠,٥٧٢**			
المستوى الرابع (الفهم الإبداعي)	٨	٠,٧٢٨**	٠,٣٨٠*	٢٩	٠,٦٥١**	٠,٤٧١**
	٢١	٠,٧٧١**	٠,٤٨٦**	٣٠	٠,٦٠٢**	٠,٦٢٨**
	٢٢	٠,٧٧٥**	٠,٥٠١**			

ويتضح من نتائج جدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين المفردات وكل من الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية الأربعة والمقياس ككل تراوحت بين (٠,٣٦٨*- ٠,٧٧٥**)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (٠,٠٥ و٠,٠١)؛ مما يؤكد على تجانس المقياس وتماسكه الداخلي.

ب. **حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس:**

جدول (٦) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي

المقياس ومستوياته الفرعية	الفهم الحرفي	الفهم الاستنتاجي	الفهم الناقد	الفهم الإبداعي	الدرجة الكلية للمقياس
(الفهم الحرفي)	١	٠,٥٥١**	٠,٥٠٧**	٠,٤٢٨**	٠,٧٧١**
(الفهم الاستنتاجي)	٠,٥٥١**	١	٠,٦٢٤**	٠,٣٧٣*	٠,٨٧١**
(الفهم الناقد)	٠,٥٠٧**	٠,٦٢٤**	١	٠,٦٧٩**	٠,٨٣٦**
(الفهم الإبداعي)	٠,٤٢٨**	٠,٣٧٣*	٠,٦٧٩**	١	٠,٧٠٠**
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٧٧١**	٠,٨٧١**	٠,٨٣٦**	٠,٧٠٠**	١

ويتضح من نتائج جدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين المستويات الفرعية وبعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي دالة إحصائيًّا عند مستويي دلالة (٠,٠٥ و٠,٠١)، وهي معاملات ارتباط جيدة ومطمئنة، وهذا يدل على تجانس المقياس من حيث الأبعاد الفرعية وتماسكه الداخلي.

ثانيًا: ثبات المقياس

١- **معادلة "كيودر ريتشاردسون:**

وقد بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة الصيغة (٢٠) لطريقة كيودر ريتشاردسون (٠,٨٩٥)؛ وهي قيمة عالية تدل على تمتع المقياس بمستوى مرتفع من الثبات والاستقرار.

٢- **طريقة ألفا–كرونباخ:**

قام الباحث بحساب قيم معاملات ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٧) معاملات ثبات مقياس الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة

المقياس ومستوياته الفرعية	عدد المفردات	معامل ألفا-كرونباخ
المستوى الأول (الفهم الحرفي)	٨	٠,٧٤١
المستوى الثاني (الفهم الاستنتاجي)	١٢	٠,٨٢٤
المستوى الثالث (الفهم الناقد)	٥	٠,٦١٨
المستوى الرابع (الفهم الإبداعي)	٥	٠,٧٤٧
الدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي	٣٠	٠,٨٩٤

ويتضح نتائج جدول (٧) أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ مرتفعة مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

٣- طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي الاختبار لكل بعد من الأبعاد الفرعية والمقياس ككل، باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان-براون.

جدول (٨) معاملات ثبات مقياس الفهم القرائي (طريقة التجزئة النصفية)

المقياس ومستوياته الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة" سبيرمان-براون "		معامل جوتمان
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
المستوى الأول (الفهم الحرفي)	٨	٠,٣١٠	٠,٤٧٣	٠,٤٦٨
المستوى الثاني (الفهم الاستنتاجي)	١٢	٠,٦٨١	٠,٨١٠	٠,٨١٠
المستوى الثالث (الفهم الناقد)	٥	٠,٤٦٦	٠,٦٤٢	٠,٦٠٧
المستوى الرابع (الفهم الإبداعي)	٥	٠,٦١٩	٠,٧٧٠	٠,٧٣٩
الدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي	٣٠	٠,٧٥٤	٠,٨٦٠	٠,٨٥٩

ويتضح من نتائج جدول (٨) أن معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان-براون وجوتمان مقبولة، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

ثالثًا: حساب معاملات التمييز والسهولة لمفردات الاختبار

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة، وبالنسبة للحكم على معاملات السهولة أو معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار، فإن المفردات ذات معاملات السهولة أو الصعوبة التي يتراوح مداها بين (٠,٢ إلى ٠,٨)، تُعد مفردات مقبولة، بينما المفردات ذات معامل التمييز الأكبر من (٠,٣٠) تُعد مفردات ذات قدرة تمييز جيدة، كما في جدول (٩).

جدول (٩) معاملات التمييز والسهولة والصعوبة لمفردات مقياس الفهم القرائي

رقم المفردة	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز
١	٠,٨٠	٠,٢٠	٠,٥٣٢	١٦	٠,٧٥	٠,٢٥	٠,٣٥٦
٢	٠,٧٨	٠,٢٢	٠,٣٢٦	١٧	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٤٥٧
٣	٠,٨٠	٠,٢٠	٠,٤٤٧	١٨	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٤٤
٤	٠,٧٠	٠,٣٠	٠,٤٩٨	١٩	٠,٦٥	٠,٣٥	٠,٥٩١
٥	٠,٨٠	٠,٢٠	٠,٤٠	٢٠	٠,٥٥	٠,٤٥	٠,٥٢١
٦	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٦٣١	٢١	٠,٦٣	٠,٣٧	٠,٤٣٠
٧	٠,٥٨	٠,٤٢	٠,٤٦١	٢٢	٠,٥٨	٠,٤٢	٠,٤٤٦
٨	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٣١٨	٢٣	٠,٧٣	٠,٢٧	٠,٣٥١
٩	٠,٧٨	٠,٢٢	٠,٤٨٠	٢٤	٠,٧٥	٠,٢٥	٠,٣٩٠
١٠	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٤٣٣	٢٥	٠,٦٣	٠,٣٧	٠,٣٠٦
١١	٠,٥٨	٠,٤٢	٠,٤٦٩	٢٦	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٥٢٧
١٢	٠,٦٥	٠,٣٥	٠,٥٧٤	٢٧	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٣٩٥
١٣	٠,٦٣	٠,٣٧	٠,٣٩١	٢٨	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٣٩٨
١٤	٠,٧٥	٠,٢٥	٠,٣٧٣	٢٩	٠,٦٣	٠,٣٧	٠,٤١٥
١٥	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٣٧٥	٣٠	٠,٤٣	٠,٥٧	٠,٥٨٢

ويتضح من نتائج جدول (٩) أن جميع مفردات المقياس تتمتع بمعاملات تمييز ومعاملات سهولة وصعوبة تقع ضمن المدى المقبول تربويًا.

وصف المقياس في صورته النهائية وطريقة الاستجابة:

تكون مقياس الفهم القرائي في صورته النهائية بعد إجراء الخصائص السيكومترية من (٣٠) مفردة مُوزعة على (٤) مستويات هي: الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم الإبداعي، وتكون الإجابة من خلال الاختيار من متعدد، وفي حالة الإجابة الصحيحة يحصل الطالب على درجة واحدة، وفي حالة الإجابة الخاطئة يحصل على صفر من الدرجات، ويشير انخفاض الدرجة إلى وجود صعوبة شديدة في الفهم القرائي لدى الطالب، وفيما يلي جدول يوضح توزيع العبارات على أبعاد مقياس الفهم القرائي المستخدم في الدراسة.

جدول (١٠) توزيع المفردات على المستويات الفرعية لمقياس الفهم القرائي

أبعاد المقياس	عدد المفردات	أرقام المفردات
المستوى الأول (الفهم الحرفي)	٨	١، ٢، ٣، ٥، ٩، ١٤، ٢٣، ٢٤
المستوى الثاني (الفهم الاستنتاجي)	١٢	٤، ٦، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٥، ٢٦
المستوى الثالث (الفهم الناقد)	٥	٧، ١٩، ٢٠، ٢٧، ٢٨
المستوى الرابع (الفهم الإبداعي)	٥	٨، ٢١، ٢٢، ٢٩، ٣٠
إجمالي عدد مفردات المقياس		٣٠ مفردة

ثانيًا: البرنامج التدريبي لتنمية الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة (إعداد الباحث):

الهدف العام للبرنامج:

تحدد الهدف العام للبرنامج التدريبي الحالي في تنمية الفهم القرائي بمستوياته الأربعة (الفهم الحرفي- الفهم الاستنتاجي- الفهم الناقد- الفهم الإبداعي) لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي.

أسس بناء البرنامج: راعى الباحث في أثناء إعداده للبرنامج الحالي الأسس الآتية:

١- طبيعة المرحلة الابتدائية وخصائص نمو الطلاب بها من حيث النمو الحسي، والعقلي، والانفعالي، والاجتماعي.

٢- أهداف تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وخاصة للصف الخامس الابتدائي، بالإضافة إلى أسس تعليم القراءة والمستويات المعيارية للقراءة بالصف الخامس الابتدائي.

٣- طبيعة استراتيجية التدريس التبادلي والمبادئ والمسلمات التي ترتكز عليها، بما يفعّل دور الطالب في الموقف التعليمي خاصة في تعليم القراءة.

٤- ضرورة تنوع الخبرات التي يقدمها البرنامج كمًّا وكيفًا بما يتماشى والفروق الفردية لدى الطلاب عينة الدراسة، وأن يتسم البرنامج بالمرونة بحيث يمكن تصحيح أو تعديل مساره أولًا بأول من خلال التغذية الراجعة.

٥- أن يساير البرنامج المقترح الاتجاهات الحديثة التي تنادي بتفعيل دور المتعلم في الموقف التعليمي، وتنمية مهارات التفكير العليا لديه في شتى مناحي المعرفة، والحرص على مشاركة جميع الطلاب في أنشطة البرنامج التدريبي خلال الجلسات التدريبية.

٦- تهيئة جو من الثقة والود والألفة بين الباحث والطلاب، وكذلك بين الطلاب وبعضهم البعض، وأن تتنوع وسائل وأساليب التقويم المستخدمة في البرنامج، وأن تتصف بالاستمرارية؛ فلا تقتصر على التقويم الختامي فقط، بل تستخدم أساليب تقويم بنائية وتكوينية في أثناء سير الجلسة وعقب كل نص مطروح.

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

١- **المناقشة الجماعية:** هو عبارة عن أسلوب من الأساليب الإرشادية، وتم تفعيل هذه الفنية عن طريق المناقشات الفردية والجماعية، ومن خلال الحوار والمناقشة يمكن تعديل الاستجابات وتقويمها وتصحيح المفاهيم الخاطئة، وكذلك شرح خطوات بعض التدريبات والأنشطة المتضمنة داخل جلسات البرنامج.

٢- **التعزيز:** ويشير التعزيز إلى أية نتائج سلوكية من شأنها زيادة احتمال ظهور السلوك، ويتمثل المعزز في أي مكافأة تعطي فور صدور السلوك المرغوب فيه، وبالتالي تزيد من احتمالية تكرار هذا السلوك في المستقبل. وقد اعتمد الباحث على هذه الفنية بأشكالها المادية والمعنوية لما لها من فوائد كبيرة في استمرارية وتقوية وتكرار السلوك المرغوب فيه.

٣- **التغذية الراجعة:** وهو عبارة عن معلومات تُقدم للطالب بعد أن يقوم بالسلوك المستهدف المكلف به، وللتغذية الراجعة أهمية كبيرة في علمية التعلم وتعديل السلوك وارتقائه إلى الأفضل وخاصة في مواقف التفاعل الصفية.

٤- **النمذجة:** التعلم بالنموذج عبارة عن أسلوب تعليمي يتضمن الإجراء العملي للسلوك أمام الطالب؛ بهدف مساعدته على محاكاته، وقد راعى الباحث التنوع والتنقل بين هذه الصور خلال الجلسات التدريبية.

٥- **الواجب المنزلي:** إن احتمال استمرار ظهور المهارات المكتسبة خلال الجلسات التدريبية يكون ضئيلاً إذا لم يتم ممارسة المهارات التي تم التدريب عليها في مواقف الحياة الواقعية، لذلك فاستخدام الواجبات المنزلية يسهل انتقال أثر التدريب؛ ففي نهاية كل جلسة يُعطي الطالب واجباً منزليًا محددًا يقوم من خلاله بممارسة المهارات القرائية التي تعلمها وتدرب عليها في أثناء الجلسة، وتتم مناقشة

الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة مع التعزيز لمن التزم بأداء الواجب المنزلي من الطلاب المشاركين.

تحكيم البـرنامج:

بعد أن تم تصميم البرنامج التدريبي في صورته المبدئية، قام الباحث بعرضه على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية الخاصة؛ وذلك لأخذ آرائهم حول مدى تسلسل وترابط خطوات البرنامج الحالي وجلساته، ومدى مناسبة محتوي البرنامج لهدف الدراسة، وكذلك مدى مناسبة الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج، وبناءً على ذلك طُلب من الباحث إجراء بعض التعديلات سواء بالحذف أو الإضافة أو بإعادة الصياغة، وقد قام الباحث بإجراء تلك التعديلات.

ملخص جلسـات البـرنامج:

بعد أن تم الانتهاء من إعداد البرنامج التدريبي، وتحديد الاستراتيجيات والفنيات المناسبة، تم تطبيقه في (٢٥) جلسة تدريبية، بواقع (٣) جلسات أسبوعيًا، وقد تراوحت المدة الزمنية لتطبيق كل جلسة ما بين (٤٥- ٦٠) دقيقة، وذلك حسب أهداف كل جلسة ومحتوياتها، ولمدة شهرين خلال الفصلين الدراسيين الثاني والثالث من العام الدراسي ١٤٤٢-١٤٤٣هـ.

النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

اختبار صحة الفرض الأول:

والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الفهم القرائي ومستوياته (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم الإبداعي) لصالح المجموعة التجريبية "، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "مان-ويتني" للعينات المستقلة، والجدول (١١) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (١١) دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الفهم القرائي

المقياس ومستوياته	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	حجم الأثر(r)
الفهم الحرفي	الضابطة	٦	٩,٣٣	٥٦,٠٠	١,٠٠٠	-٢,٧٧٦**	(٠,٨٠١) كبير
	التجريبية	٦	٣,٦٧	٢٢,٠٠			
الفهم الاستنتاجي	الضابطة	٦	٩,٥٠	٥٧,٠٠	٠,٠٠٠	-٢,٩١٣**	(٠,٨٤١) كبير
	التجريبية	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠			
الفهم الناقد	الضابطة	٦	٨,٧٥	٥٢,٥٠	٤,٥٠٠	-٢,٣٣١*	(٠,٦٧٣) كبير
	التجريبية	٦	٤,٢٥	٢٥,٥٠			
الفهم الإبداعي	الضابطة	٦	٩,٠٠	٥٤,٠٠	٣,٠٠٠	-٢,٥٤٤*	(٠,٧٣٤) كبير
	التجريبية	٦	٤,٠٠	٢٤,٠٠			
الدرجة الكلية للمقياس	الضابطة	٦	٩,٥٠	٥٧,٠٠	٠,٠٠٠	-٢,٩٢٩**	(٠,٨٤٦) كبير
	التجريبية	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠			

ويتضح من نتائج جدول (١٢) أن قيم "Z" المحسوبة دالة إحصائيًّا عند مستويي دلالة (٠,٠٥ و٠,٠١)؛ وهذا يدل على تحقق الفرض الأول وصحته؛ كما يلاحَظ من نتائج جدول (١٢) أن قيمة حجم الأثر (r) بلغت (٠,٨٤٦)؛ وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن البرنامج له فاعلية في تنمية الفهم القرائي لدى المجموعة التجريبية؛ وتؤكد هذه النتيجة وتثبت فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الفهم

القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، ويتضح ذلك من خلال التطور الحادث في أداء طلاب المجموعة التجريبية بعد تدريبهم باستخدام فنيات البرنامج التدريبي، من خلال التدريب على مجموعة متنوعة من النصوص القرائية النثرية والشعرية والسردية، كما يُمكن أن يُعزى هذا التحسن في الفهم القرائي إلى الفنيات المستخدمة في البرنامج مثل المناقشات الجماعية، والتعزيز بشقيه المعنوي والمادي، والواجبات المنزلية التي تم تكليف طلاب المجموعة التجريبية بأدائها عقب كل جلسة من جلسات البرنامج والتي تضمنت تدريب الطلاب على مهارات عديدة للفهم القرائي، بالإضافة إلى تقديم التغذية الراجعة حول أداء الطلاب على الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة تدريبية، ومن الأمور المسلم بها أن التغذية الراجعة تلعب دورًا محوريًا في عمليات التعلم وتعديل السلوك وخاصة في مواقف التفاعل الصفية؛ ويفسر الباحث نتيجة التحقق من صحة الفرض الحالي بأنه يرجع إلى عدم تعرّض طلاب المجموعة الضابطة لجلسات البرنامج التدريبي، في حين تعرضت المجموعة التجريبية لجلسات البرنامج التدريبي؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي.

وقد أشارت الأطر النظرية والدراسات السابقة إلى أن استراتيجية التدريس التبادلي توظف العمليات العقلية العليا للمساعدة في فهم المقروء (حجازي، ٢٠١٧)؛ حيث تعتمد في البداية على تدريب الطلاب الاستراتيجيات الفرعية المتضمنة في الاستراتيجية وتتمثل في التنبؤ، والتوضيح، وطرح الأسئلة، والتخليص، وتساعد هذه الاستراتيجيات الطلاب في مراقبة الأداء في أثناء القراءة، وتدفعهم لتوجيه انتباههم الكافي لفهم النص والربط بين عناصره للوصول إلى المعني العام للنص (Palincsar, 1984; Pilonieta et al, 2009; Dew, et al, 2021).

وقد أشار Stricklin (٢٠١١) إلى أن إجراءات تطبيق استراتيجية التدريس التبادلي تضمن بدرجة كبيرة تعزيز مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب؛ وتتفق نتيجة

الفرض الحالي مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى فاعلية البرامج التدريبية التي تم إعدادها في ضوء استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي، كما في دراسات (Choo et al, 2011; Huang et al, 2015; Reichenberg et al, 2014; Zeghouani et al, 2022)؛ ويعزو الباحث نتيجة الفرض الحالي إلى البرنامج التدريبي وإجراءات سير جلساته، وما تضمنه من أنشطة قرائية ثرية ومتنوعة؛ فقد تم تدريب المجموعة التجريبية على مهارات الفهم القرائي من خلال مجموعة من النصوص الشعرية، كما في الجلستين الثامنة والتاسعة، وقد ساعدت هذه النصوص الطلاب في التعرف على بعض المفردات والتراكيب الواردة فيها، واستخلاص الأفكار الرئيسة، واستنتاج علاقة السبب بالنتيجة، واقتراح حلول لمشكلات وردت في هذه النصوص، كما تم تدريب هؤلاء الطلاب من خلال مجموعة من القصص السردية التربوية كما في الجلستين السادسة والسابعة، والتي ساهمت في تعزيز قدرة ذوي صعوبات تعلم القراءة على صياغة وطرح الأسئلة، وترتيب أحداث القصة زمنيًا ومكانيًا، وتحديد مرادفات بعض الكلمات الواردة في القصة، بالإضافة إلى تنمية مهارات الفهم الناقد من خلال قدرتهم على إصدار أحكام موضوعية على شخصيات وردت في هذه القصص، كما تم تدريبهم أيضًا على نصوص علمية متنوعة كما في الجلستين السادسة عشرة والسابعة عشرة، والتي ساهمت في تنمية قدرة الطلاب على تحليل النصوص، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو القراءة، وإبداء آراء نقدية وموضوعية في قضايا خاصة بالقراءة.

اختبار صحة الفرض الثاني:

والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفهم القرائي

ومستوياته (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم الإبداعي) لصالح القياس البعدي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، والجدول (١٢) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (١٢) دلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفهم القرائي

المقياس ومستوياته الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	حجم الأثر(r)
المستوى الأول (الفهم الحرفي)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٠٣٢*	(٠,٥٨٧) كبير
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	المتساوية	١				
المستوى الثاني (الفهم الاستنتاجي)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢٠٧*	(٠,٦٣٧) كبير
	الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
	المتساوية	٠				
المستوى الثالث (الفهم الناقد)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢٣٢*	(٠,٦٤٤) كبير
	الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
	المتساوية	٠				
المستوى الرابع (الفهم الإبداعي)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,١٢١*	(٠,٦١٢) كبير
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	المتساوية	١				
الدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢٠١*	(٠,٦٣٥) كبير
	الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
	المتساوية	٠				

ويتضح من نتائج جدول (١٢)، أن قيم "Z" المحسوبة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ وهذا يدل على تحقق الفرض الثاني وصحته، كما يلاحَظ من الجدول السابق أن قيمة حجم الأثر (r) بلغت (٠,٦٣٥)، وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن البرنامج له فاعلية كبيرة في تنمية الفهم القرائي لدى المجموعة التجريبية؛ ويفسر الباحث تحسن الفهم القرائي ومستوياته لدى المجموعة التجريبية في القياس

البعدي مقارنة بالقياس القبلي؛ بأنه يعزو إلى ما هدف البرنامج التدريبي إلى تحقيقه، وذلك من خلال ما تضمنه من جلسات تدريبية، وفنيات واستراتيجيات تدريسية متنوعة ساهمت في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمجموعة التجريبية؛ وتتفق نتيجة الفرض الحالي مع نتائج عديد من الدراسات السابقة التي بينت فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة سواء على المستوي العربي (خالد، ٢٠١١؛ وأبو رية، ٢٠١٥) أو على مستوي الدراسات الأجنبية (Huang et al, 2015; Pilten, 2016; Kjasawneh and Al-Rub, 2020)،

وقد جاءت نتيجة الفرض الأول داعمة ومؤيدة لنتيجة التحقق من صحة الفرض الحالي، حيث أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الفهم القرائي ومستوياته الفرعية لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن البرنامج له فاعلية كبيرة في تنمية الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، كما يعزو الباحث نتيجة الفرض الحالي إلى البرنامج التدريبي، وما تضمنه من جلسات تعرّض المجموعة التجريبية من خلالها إلى مجموعة من النصوص القرائية، تمثلت في نصوص شعرية ونثرية، ساهمت في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

اختبار صحة الفرض الثالث:

والذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفهم القرائي ومستوياته (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم الإبداعي)"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، والجدول (١٣) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (١٣) دلالة الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفهم القرائي

المقياس ومستوياته الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية
المستوى الأول (الفهم الحرفي)	السالبة	١	١,٥٠	١,٥٠	-٠,٨١٦	(٠,٤١٤) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٢	٢,٢٥	٤,٥٠		
	المتساوية	٣				
المستوى الثاني (الفهم الاستنتاجي)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-١,٦٣٣	(٠,١٠٢) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠		
	المتساوية	٣				
المستوى الثالث (الفهم الناقد)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠	(١,٠٠٠) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٦				
المستوى الرابع (الفهم الإبداعي)	السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	-١,٠٠٠	(٠,٣١٧) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٥				
الدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي	السالبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	-١,١٣٤	(٠,٢٥٧) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٣	٢,٦٧	٨,٠٠		
	المتساوية	٢				

ويتضح من نتائج جدول (١٣)، أن قيم "Z" المحسوبة غير دالة إحصائيًا، وهذا يدل على تحقق الفرض الثالث وصحته، وتبدو نتيجة الفرض الحالي واقعية ومنطقية، ودالة على قصور استراتيجيات التدريس العادية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم تعرّض المجموعة الضابطة لجلسات البرنامج التدريبي الحالي، في حين تعرضت المجموعة التجريبية لجلساته وأنشطته في ضوء استراتيجية التدريس التبادلي؛ وتتفق نتيجة الفرض الحالي ضمنيًا مع نتائج دراسة Huang et al (٢٠١٥) التي هدفت إلى المقارنة بين فاعلية استراتيجيتين من استراتيجيات التدخلات القرائية عبر الإنترنت (التدريس

المباشر- التدريس التبادلي) في تنمية الفهم القرائي؛ كما تتفق نتيجة هذا الفرض أيضًا مع نتائج دراسة العبد اللات وآخرين (٢٠١٦).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم تعرض المجموعة الضابطة لجلسات البرنامج التدريبي، في حين تعرضت المجموعة التجريبية لأنشطة قرائية متعددة في ضوء استراتيجية التدريس التبادلي احتوت على نصوص قرائية نثرية وشعرية ساهمت في تنمية مستويات الفهم القرائي لديهم؛ كما أن نتائج الفرضين الأول والثاني من الدراسة الحالية جاءت مدعمة ومؤيدة لهذه النتيجة، ومؤكدة على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى أعضاء المجموعة التجريبية.

اختبار صحة الفرض الرابع:

والذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الفهم القرائي ومستوياته (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم الإبداعي)"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، والجدول (١٤) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (١٤) دلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الفهم القرائي

المقياس ومستوياته الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية
المستوى الأول (الفهم الحرفي)	السالبة	٣	٢,٨٣	٨,٥٠	-٠,٢٧٦	(٠,٧٨٣) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٢	٣,٢٥	٦,٥٠		
	المتساوية	١				
المستوى الثاني (الفهم الاستنتاجي)	السالبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠	-١,٣٤٢	(٠,١٨) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٤				
المستوى الثالث	السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	-١,٠٠٠	(٠,٣١٧)

المقياس ومستوياته الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية
(الفهم الناقد)	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		غير دالة إحصائيًا
	المتساوية	٥				
المستوى الرابع (الفهم الإبداعي)	السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	-١,٠٠٠	(٠,٣١٧) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٥				
الدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي	السالبة	٥	٣,٧٠	١٨,٥٠	-١,٧٣٠	(٠,٠٨٤) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	١	٢,٥٠	٢,٥٠		
	المتساوية	٠				

ويتضح من نتائج جدول (١٥)، أن قيم "Z" المحسوبة غير دالة إحصائيًا، وهذا يدل على تحقق الفرض الرابع وصحته؛ وتدل نتيجة الفرض الحالي على أن البرنامج التدريبي المستخدم لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة امتاز بكفاءته واستمرارية أثره الإيجابي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى المجموعة التجريبية، وهذا ما أكده القياس التتبعي بعد مرور شهر من تطبيق جلسات البرنامج، وكان وراء نجاح البرنامج تنوع وتعدد الأنشطة القرائية المتضمنة فيه؛ فقد تم تناول مجموعة من النصوص الشعرية، تم تدريب الطلاب من خلالها على مجموعة من المهارات القرائية أدت إلى تعزيز قدراتهم على تحديد مرادف وأضداد كلمات كثيرة وردت في هذه النصوص، واستخلاص الأفكار الرئيسة والفرعية فيها، وتذوق بعض الصور الجمالية والبلاغية.

كما تضمنت جلسات البرنامج التدريبي بعض النصوص القصصية كما في الجلستين الثالثة والعشرين والرابعة والعشرين، كان من شأنها مساعدة هؤلاء الطلاب على إدراك الترتيب الزمني والمكاني للقصة، وإعادة صياغة موضوعات القراءة، وممارسة فن القراءة الجهرية، واستنتاج علاقات السبب والنتيجة، وإبداء آراء منطقية وواقعية حول بعض القضايا الخاصة بالقراءة، بالإضافة إلى النصوص العلمية المتضمنة في البرنامج والتي ساهمت في تعزيز المهارات القرائية لدى هؤلاء الطلاب من خلال

تشجيعهم على صياغة وطرح الأسئلة، والتعرف على بعض المفردات والتراكيب الواردة في النصوص، واستنباط الأفكار العامة لها والترابط فيما بينها؛ وتتفق نتيجة الفرض الحالي مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى فاعلية برامج التدريس التبادلي في تنمية مستويات الفهم القرائي واستمرار تأثيرها بعد مرور فترة من تطبيقها على الطلاب (البقعاوي وآخرون، ٢٠١٩؛ والقحطاني، ٢٠١٧؛ وخالد، ٢٠١١؛ Oo, et al, 2021; Pilten, 2016).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى البرنامج التدريبي وما تضمنه من أنشطة قرائية متنوعة ساهمت في تنمية الفهم القرائي لدى المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى الجلسات الختامية من البرنامج الحالي والتي من خلالها قام بمراجعة وتلخيص لما تم تناوله خلال الجلسات السابقة، والإجابة عن أسئلة واستفسارات الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة بصورة مستمرة، بالإضافة إلى الفنيات والاستراتيجيات المتنوعة التي تم استخدامها خلال الجلسات من تغذية راجعة وواجبات منزلية وتعزيز ومناقشات جماعية، أدت في نهاية المطاف إلى استمرار أثر فاعلية البرنامج بعد مرور شهر من تطبيقه، وهذا ما أوضحه القياس البعدي لمقياس الفهم القرائي الذي تم تطبيقه في الجلسة الخامسة والعشرين من البرنامج الحالي.

خاتمة الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي، ولتحقيق هدف الدراسة اطلع الباحث على الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الفهم القرائي، وقد استخدم الباحث المنهج شبة التجريبي، ثم قام بإعداد أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس الفهم القرائي والبرنامج التدريبي، ثم قام بحساب الخصائص السيكومترية لها على عينة من الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة، ثم حدد الباحث عينة الدراسة، وحساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم تطبيق أدوات الدراسة، ثم استخدم الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات واختبار صحة الفروض، وقد أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الفهم القرائي ومستوياته (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم الإبداعي) لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفهم القرائي ومستوياته (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم الإبداعي) لصالح القياس البعدي، وأيضًا بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفهم القرائي ومستوياته (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم الإبداعي)، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الفهم القرائي ومستوياته (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم الإبداعي).

التوصيات:

١- تصميم برامج تدريبية في ضوء استراتيجية التدريس التبادلي والتحقق من فاعليتها في تعزيز بعض الجوانب المهارية لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة التعليمية المختلفة

٢- تدريب المعلمين على استخدام طرائق واستراتيجيات تدريسية حديثة في مقدمتها التدريس التبادلي، للعمل مع الطلاب ذوي الصعوبات القرائية.

٣- إعطاء موضوع الفهم القرائي اهتمامًا كبيرًا في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية والإعدادية، والعمل على إعداد برامج تدريبية تهدف إلى تنمية التحصيل الدراسي ودافعية التعلم.

٤- إجراء دراسات مماثلة باستخدام استراتيجيات تدريسية أخري كالتدريس التعاوني أو النشط، للتعرف على أثرها في تنمية الفهم القرائي لدى هؤلاء الطلاب.

٥- تصميم برامج تدريبية تعتمد على استراتيجيات التدريس المتمايز والتعلم الموقفي والأجهزة اللوحية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية.

***

المراجع العربية:

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف. (٢٠١٣). *صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية* القاهرة: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

أبو رية، سارة فتحي أحمد. (٢٠١٥). فاعلية برنامج لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي الميتامعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النوعية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، مصر (١٦)، ٤٧- ٧٢.

أغربي، حليمة (٢٠٢٢). المقاربة المعرفية لاكتساب مهارة القراءة. *مجلة ابن خلدون للدراسات والبحوث*، مركز ابن العربي للثقافة والنشر، ٢(٥)، ٣٥٣- ٣٦٢.

الباز، كريمة المنجي عبد الغني. (٢٠١٩). الاستراتيجية التنقيبية الحوارية لتنمية مهارات الفهم القرائي الضمني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، مصر، ٥(١٠٨)، ١٠٠١- ١٠٣٣.

البلاوي، إيهاب. (٢٠٠٦). *اضطرابات التواصل*. الرياض: دار الزهراء.

بشير، محمد ثاني. (٢٠١٩). *فاعلية تدريس القصص القرآني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الناطقين بغير العربية بمدينة زاريا في نيجيريا*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المدينة العالمية، المملكة العربية السعودية.

البقعاوي، سليمان والنصار، صالح عبد العزيز. (٢٠١٩). تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، مصر، ٣٥(٥)، ٣٥- ٥٦

جابر، جابر عبد الحميد وكفافي، علاء الدين. (١٩٩٣). *معجم علم النفس والطب النفسي*. الجزء السادس، القاهرة: دار النهضة العربية.

جوهر، محمود محمد محمود. (٢٠٢٠). *برنامج قائم على الوعي الفونولوجي لتحسين الذاكرة العاملة وأثره على الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

حبيب الله، محمد. (٢٠٠٠). *أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق*. (ط٢)، عمان: دار عمار.

حجازي، أحمد زكريا عبد الحميد. (٢٠١٧). فعالية برنامج قائم على استراتيجية التعليم التبادلي لتنمية الفهم القرائي والدافعية للإنجاز الدراسي لذوي صعوبات التعلم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، (٨٥)، ٢٢٩- ٢٥٩.

خليفة، عبد الله صبري محمد. (٢٠٢٠). فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، جامعة قناة السويس، مصر، (٤٨)، ٥٦- ٨٢.

الخوالدة، ناجح علي. (٢٠١٢). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية بالأردن. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، دار سمات للدراسات والأبحاث، الأردن، ١(٤)، ١٢٧- ١٤٥.

الزريقات، إبراهيم. (٢٠٠٥). *اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج*. عمان: دار الفكر.

الزيات، فتحي. (١٩٩٨). *صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. القاهرة: عالم الكتب.

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

زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٣). *استراتيجية التدريس التبادلي: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم*. القاهرة: عالم الكتب.

سالم، مروي سالم. (٢٠١٥). *صعوبة الفهم القرائي بين الخصائص المعرفية واللامعرفية: دراسة مقارنة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

السرطاوي، عبد العزيز. (٢٠٠٩). *تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

سلطانة، صفاء عبد العزيز. (٢٠٠٦). *أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

سليمان، السيد عبدالحميد. (٢٠٠٥). *صعوبات فهم اللغة: ماهيتها وإستراتيجياتها*. القاهرة: دار الفكر العربي.

سنجي، سيد محمد السيد علي. (٢٠١٦). استخدام استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية مهارات الفهم القرائي وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة*، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، (١٨٠)، ١- ٤٦.

شحاتة، حسن والسمان، مروان. (٢٠١٢). *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. القاهرة: الدار العربية للكتاب.

الشخص، عبد العزيز السيد والسيد، محمد عبده حسيني. (٢٠١٢). مقياس تشخيص صعوبات الفهم القرائي والتعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدي الأطفال. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، مصر، ٣(٣٦)، ٧٠٤- ٧٥١.

طاحون، حسين حسين حسين. (٢٠١٥). مقياس تشخيص صعوبات الفهم القرائي للمسائل الكلامية. *مجلة الإرشاد النفسي*، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر، (٤٤)، ٤٨٥- ٥١٤.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٠). *مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

طلبة، أماني حامد مرغني. (٢٠٢٢). فعالية برنامج قائم على التعلم الموقفي في تنمية مهارات الفهم القرائي واللغة البراجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٢(٩٣)، ٨٥٩- ٩١٧.

عبد الإله، مختار عبد الخالق. (٢٠٠٨). *تدريس القراءة في عصر العولمة: استراتيجيات وأساليب جديدة*. الأسكندرية: دار المناهج للنشر والتوزيع.

عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١٠). *استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية*. عمان: دار المسيرة.

عبد الحواري، هديل عيسى. (٢٠١٤). *أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تحسين الفهم القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

العبد اللات، بسام مقبل والصمادي، جميل محمود. (٢٠١٦). مقارنة فاعلية التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة (الديسلكسيا). *مجلة دراسات*، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن، ١(٤٣)، ٥٢٥- ٥٤٧.

عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس. (٢٠٠٨). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، (٨١)، ٧١- ٩٩.

عبدالمؤمن، علي معمر. (٢٠٠٨). *مناهج البحث في العلوم الاجتماعية "الأساسيات والتقنيات والأساليب*. ليبيا: جامعة ٧ أكتوبر، الإدارة العامة للمكتبات، إدارة المطبوعات والنشر.

العبيدي، خالد خاطر. (٢٠١٦). فاعلية القلم الإلكتروني القارئ في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، (٦)، ١٨٠- ٢٢٠.

عجاج، خيري المغازي. (٢٠٠٤). *صعوبات القراءة والفهم القرائي*. المنصورة: دار الوفاء للنشر والتوزيع.

العدوان، زيد سليمان وداود، أحمد عيسى. (٢٠١٥). *استراتيجيات التدريس الحديثة*. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

العدوي، سالي جمال الدين علي. (٢٠١٧). تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة*، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، (١٦٠)، ٢٢- ٤٠.

قاسم، منال ياسين أحمد. (٢٠١٥). *فاعلية استراتيجية القصور الذهني في تنمية الفهم القرائي لذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الخامس الابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

القحطاني، نورة شايع عائض. (٢٠١٧). *فاعلية برنامج قائم على أسلوب التعلم التبادلي في التخفيف من حدة العجز الميتاقرائي لدى أطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مصر.

القريطي، عبد المطلب أمين. (٢٠١١). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة*. (ط٥)، القاهرة: عالم الكتب.

القريطي، عبد المطلب أمين. (٢٠١٤). *إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم*. القاهرة: عالم الكتب.

نايل، أحمد. (٢٠٠٦). *الضعف في اللغة: تشخيصه وعلاجه*. الإسكندرية: دار الوفاء للنشر والتوزيع.

هالاهان، دانيال وكوفمان، جميس وبولن، بيج (٢٠١٣). *الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة: مقدمة في التربية الخاصة*. (ترجمة: جروان، فتحي وآخرون)، عمان: دار الفكر.

هلا لاهان، دنيال وكوفمان، جيمس ولويد، جون بويس ومارتينز، اليزابيث مارغريت. (٢٠٠٧). *صعوبات التعلم*. ترجمة: عادل عبدالله محمد، عمان: دار الفكر.

وزارة التعليم. (١٤٣٦-١٤٣٧). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. الرياض*-المملكة العربية السعودية: مطابع وزارة التعليم.

الوقفي، راضي أحمد. (٢٠١٥). *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي*. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

يوسف، سليمان عبد الواحد. (٢٠١٠). *سيكولوجية صعوبات التعلم ذوي المحنة التعليمية بين التنمية والتنحية*. الإسكندرية: دار الوفاء للنشر والتوزيع.

المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abd al-Ilah, Mukhtar Abd al-Khaleq. (2008). Teaching reading in the age of globalization: New strategies and methods. Alexandria: Dar Al-Manhaj for publication and distribution.

Abdel Bari, Maher Shaaban. (2010). Reading Comprehension Strategies: Its Theoretical Foundations and Practical Applications. Amman: Dar Al Masirah.

Abdel Hawari, Hadeel Issa. (2014). The effect of reciprocal teaching strategy on improving reading comprehension among a sample of students with learning disabilities in Jordan. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.

Abdel Wahhab, Abdel Nasser Anis. (2008). The effect of training on metacognitive strategies in cooperative situations in developing reading comprehension among students with learning difficulties in the primary stage. Reading and Knowledge Journal, (in Arabic) College of Education, Ain Shams University, Egypt, (81), 71-99.

Abdel-Moamen, Ali Muammar. (2008). Research Methods in the Social Sciences "Fundamentals, Techniques and Methods". Libya: October 7 University, General Administration of Libraries, Publications and Publishing Department.

Abu Raya, Sarah Fathi Ahmed. (2015). The effectiveness of a program to develop some metacognitive reading comprehension skills among students with specific learning difficulties. Journal of Scientific Research in Education,(in Arabic) College of Girls for Arts, Sciences and Education, Ain Shams University, Egypt (16), 47-72.

Adwan, Zaid Suleiman and Dawood, Ahmed Issa. (2015). modern teaching strategies. Amman: Debono Center for Teaching Thinking.

Agag, Khairy Al-Maghazi. (2004). Reading difficulties and reading comprehension. Mansoura: Dar Al-Wafaa for publication and distribution.

Aghrabi, Halima (2022). Cognitive approach to the acquisition of reading skill. Ibn Khaldun Journal for Studies and Research,(in Arabic) Ibn al-Arabi Center for Culture and Publishing, 2 (5), 353- 362.

Al-Abd Al-Lat, Bassam Moqbel and Al-Samadi, Jamil Mahmoud. (2016). Comparing the effectiveness of direct teaching and reciprocal teaching in improving the reading comprehension skills of students with learning difficulties in reading (dyslexia). Studies Journal, Educational Sciences,(in Arabic) University of Jordan, Jordan, 1 (43), 525-547.

Al-Adawi, Sally Jamal Al-Din Ali. (2017). Developing reading comprehension among secondary school students. Reading and Knowledge Journal, College of Education, (in Arabic) Ain Shams University, Egypt, (160), 22-40.
Al-Baqawi, Suleiman and Al-Nassar, Saleh Abdel Aziz. (2019). Developing reading comprehension skills using the reciprocal teaching strategy. Journal of the Faculty of Education,(in Arabic) Assiut University, Egypt, 35 (5), 35-56.
Al-Baz, Karima Al-Munji Abdul-Ghani. (2019). Dialogue exploration strategy to develop implicit reading comprehension skills among middle school students. Journal of the Faculty of Education,(in Arabic) Mansoura University, Egypt, 5 (108), 1001-1033.
Al-Obeidi, Khaled Khater. (2016). The effectiveness of the electronic pen reader in treating some difficulties in reading aloud and developing reading comprehension skills among students with reading difficulties in the third grade of primary school. Journal of Educational Sciences, (in Arabic) King Saud University, Saudi Arabia, (6), 180-220.
Al-Qahtani, Nora Shaya Aedh. (2017). The effectiveness of a program based on the reciprocal learning method in alleviating the meta-reading deficit of primary school children with reading difficulties. Unpublished master's thesis, Graduate School of Education, Cairo University, Egypt.
Alquraini, T. (2011). Special education in Saudi Arabia: Challenges, perspectives, future possibilities. International Journal of Special Education, 26(2), 149-159.
Al-Quraiti, Abdul Muttalib Amin. (2011). Psychology of people with special needs. (5th Edition), Cairo: World of Books.
Al-Quraiti, Abdul Muttalib Amin. (2014). Counseling people with special needs and their families. Cairo: World of Books.
Al-Sartawi, Abdel Aziz. (2009). Diagnosing and treating reading difficulties. Amman: Dar Wael for publication and distribution.
Alturki, N. (2017). The Effectiveness of Using Group Story-Mapping Strategy to Improve Reading Comprehension of Students with Learning Disabilities. Online Submission.
Al-Waqfi, Radi Ahmed. (2015). Theoretical and applied learning difficulties. Amman: Dar Al Masirah for printing and publishing.
American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic criteria from dsm-5. American Psychiatric Pub.
Barbosa, T., Miranda, M. C., Santos, R. F., & Bueno, O. F. A. (2009). Phonological working memory, phonological awareness and language

in literacy difficulties in Brazilian children. Reading and Writing, 22(2), 201-218.
Barwasser, A., Urton, K., & Grünke, M. (2021). Effects of a peer-tutorial reading racetrack on word fluency of secondary students with learning disabilities and emotional behavioral disorders. Frontiers in Psychology, 12.
Bashir, Muhammad Thani. (2019). The effectiveness of teaching Quranic stories in developing reading comprehension skills among non-Arabic speakers in Zaria, Nigeria. Unpublished PhD thesis, College of Education, Al-Madinah International University, Saudi Arabia.
Beblawi, Ihab. (2006). Communication Disorders. Riyadh: Dar Al-Zahraa.
Bilgoon, K. J. (2017). The Effectiveness of Reciprocal Teaching in Developing Scientific Meta-Reading Skills and Enhancing Academic Achievement among Gifted and Under-Achievers in Primary School's Students. Journal of Educational & Psychological Sciences, 18(01), 301-339.
Bin Battal, Z. M. B. (2016). Special education in Saudi Arabia. International Journal of Technology and Inclusive Education, 5(2). 880-886
Bulut, A. (2017). Improving 4th Grade Primary School Students' Reading Comprehension Skills. Universal Journal of Educational Research, 5(1), 23-30.
Choo, T. O. L., Eng, T. K., & Ahmad, N. (2011). Effects of reciprocal teaching strategies on reading comprehension. Reading Matrix: An International Online Journal, 11(2).
Crawford, L., Tindal, G., & Stieber, S. (2001). Using oral reading rate to predict student performance on statewide achievement tests. Educational Assessment, 7(4), 303-323.
Dew, T. P., Swanto, S., & Pang, V. (2021). Reciprocal Teaching and Reading Comprehension: An Integrative Review. Journal of Educational Research and Indigenous Studies, 3(1), 1- 12.
El-shakhs, Abdul Aziz Al-Sayed and the master, Muhammad Abdu Hosseini. (2012). Diagnostic scale for children's reading comprehension and written expression difficulties in English. Journal of the Faculty of Education, (in Arabic)Ain Shams University, Egypt, 3 (36), 704- 751.
Fitzgerald, N. S. (2009). Exploring the effects of online instruction on reading comprehension achievement of students with learning disabilities. University of Nevada, Las Vegas.
Gohar, Mahmoud Mohamed Mahmoud. (2020). A program based on phonological awareness to improve working memory and its impact on

reading comprehension for students with reading difficulties. Unpublished master's thesis, Graduate School of Education, Cairo University.
Grellet, F. (1995). Developing Reading Skills: A practical guide to reading comprehension exercises. Ernst Klett Sprachen.
Habibullah, Muhammad. (2000). Foundations of reading and reading comprehension between theory and practice. (2nd Edition), Amman: Dar Ammar.
Hala Lahan, Daniel Kaufman, James Lloyd, John Boyce and Martins, Elizabeth Margaret. (2007). learning difficulties. Translated by: Adel Abdullah Muhammad, Amman: Dar Al-Fikr.
Hallahan, D. P., Pullen, P. C., & Ward, D. (2014). A brief history of the field of learning disabilities.
Hallahan, Daniel; Kaufman, James; and Pullen, Paige (2013). Students with special needs: an introduction to special education. (Translated by: Jarwan, Fathi and others), Amman: Dar Al-Fikr.
Harlacher, J. E., Sakelaris, T. L., & Kattelman, N. M. (2014). Practitioner's guide to curriculum-based evaluation in reading. Springer New York.
Hegazy, Ahmed Zakaria Abdel Hamid. (2017). The effectiveness of a program based on reciprocal education strategy to develop reading comprehension and motivation for academic achievement for people with learning disabilities. Arab Studies in Education and Psychology, (in Arabic) Association of Arab Educators, (85), 229-259.
Huang, C. T., & Yang, S. C. (2015). Effects of online reciprocal teaching on reading strategies, comprehension, self-efficacy, and motivation. Journal of Educational Computing Research, 52(3), 381-407.
Ibrahim, Suleiman Abdel Wahed Youssef. (2013). Difficulties in reading comprehension for people with educational problems. Cairo: Al-Warraq Foundation for Publishing and Distribution.
Jaber, Jaber Abdel Hamid and Kafafi, Aladdin. (1993). Dictionary of psychology and psychiatry. Part VI, Cairo: Arab Renaissance House.
Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (1999). Language and reading: Convergences and divergences. Language and reading disabilities, 1-24.
Khalifa, Abdullah Sabri Muhammad. (2020). The effectiveness of a remedial education program in improving the reading comprehension skills of students with learning disabilities in the primary stage. Journal of the College of Education in Ismailia,(in Arabic) Suez Canal University, Egypt, (48), 56-82.

Khasawneh, M. A. S. (2021). The Use of Reading Speed Strategy in Promoting Reading Comprehension among EFL Students with Learning Disabilities. Al-Lisan: Jurnal Bahasa (e-Journal), 6(2), 225-235.

Khasawneh, M. A. S., & Al-Rub, M. O. A. (2020). Development of Reading Comprehension Skills among the Students of Learning Disabilities. Universal Journal of Educational Research, 8(11), 5335-5341.

Khawalda, Najeh Ali. (2012). The effectiveness of an educational program based on reciprocal teaching strategy to develop reading comprehension skills for people with learning difficulties in the basic stage in Jordan. Specialized International Educational Journal, (in Arabic) Dar Simat for Studies and Research, Jordan, 1 (4), 127-145.

Kim, J. S., Burkhauser, M. A., Mesite, L. M., Asher, C. A., Relyea, J. E., Fitzgerald, J., & Elmore, J. (2021). Improving reading comprehension, science domain knowledge, and reading engagement through a first-grade content literacy intervention. Journal of Educational Psychology, 113(1), 3.

Kim, M. K., McKenna, J. W., & Park, Y. (2017). The use of computer-assisted instruction to improve the reading comprehension of students with learning disabilities: An evaluation of the evidence base according to the what works clearinghouse standards. Remedial and Special Education, 38(4), 233-245.

Kirby, J. R. (2007). Reading comprehension: Its nature and development. Encyclopedia of language and literacy development, 1-8

Korkmaz, S., & Öz, H. (2021). Using Kahoot to Improve Reading Comprehension of English as a Foreign Language Learners. International Online Journal of Education and Teaching, 8(2), 1138-1150.

Krammer, M., Seifert, S., & Gasteiger-Klicpera, B. (2021). The presence of students identified as having special needs as a moderating effect on their classmates' reading comprehension scores in relation to other major class composition effects. Educational Studies, 1-19.

Kula, S. S. (2021). The Effects of Reciprocal Teaching on the Perceived Reading Comprehension Self-Efficacy of 2nd-Grade Pupils: Reflections of the Pupils and Their Teacher. African Educational Research Journal, 9(3), 679-686.

Meixner, J. M., Warner, G. J., Lensing, N., Schiefele, U., & Elsner, B. (2019). The relation between executive functions and reading comprehension in primary-school students: A cross-lagged-panel analysis. Early Childhood Research Quarterly, 46, 62-74.

Mercer, C., & Pullen, P. (2009). Teaching students with learning disabilities. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
Ministry of education. (1436-1437). Organizational guide for special education. Riyadh - Kingdom of Saudi Arabia: Ministry of Education Press.
Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. Australian Journal of Learning Difficulties, 24(1), 47-73.
Nile, Ahmed. (2006). Language weakness: its diagnosis and treatment. Alexandria: Dar Al-Wafaa for publication and distribution.
Oo, T. Z., Magyar, A., & Habók, A. (2021). Effectiveness of the reflection-based reciprocal teaching approach for reading comprehension achievement in upper secondary school in Myanmar. Asia Pacific Education Review, 22(4), 675-698.
Palincsar, A. S. (1984). Reciprocal Teaching: Working within the Zone of Proximal Development.
Pilonieta, P., & Medina, A. L. (2009). Reciprocal teaching for the primary grades:"We can do it, too!". The reading teacher, 63(2), 120-129.
Pilten, G. (2016). The Evaluation of Effectiveness of Reciprocal Teaching Strategies on Comprehension of Expository Texts. Journal of Education and Training Studies, 4(10), 232-247.
Qasim, Manal Yassin Ahmed. (2015). The effectiveness of the mental deficiency strategy in developing the reading comprehension of fifth grade female students with learning difficulties. Unpublished master's thesis, College of Graduate Studies, Arabian Gulf University, Bahrain.
Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., Roberts, G., Menzel, A. J., & Schatschneider, C. (2020). Differential codevelopment of vocabulary knowledge and reading comprehension for students with and without learning disabilities. Journal of educational psychology, 112(3), 608.
Reichenberg, M., & Kent, L. Ã. (2014). An intervention study in grade 3 based upon reciprocal teaching. Journal of education and learning, 8(2), 122-131.
Richter, T., Isberner, M. B., Naumann, J., & Neeb, Y. (2013). Lexical quality and reading comprehension in primary school children. Scientific Studies of Reading, 17(6), 415-434.
Salem, Marawi Salem. (2015). Difficulty in reading comprehension between cognitive and non-cognitive characteristics: a comparative study. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.
Senji, Syed Mohamed Elsayed Ali. (2016). Using the strategy of thinking out loud in developing reading comprehension skills and self-efficacy among middle school students. Reading and Knowledge Journal,

College of Education, (in Arabic) Ain Shams University, Egypt, (180), 1-46.
Shehata, Hassan and El-Samman, Marwan. (2012). The reference in teaching and learning the Arabic language. Cairo: The Arab Book House.
Stricklin, K. (2011). Hands-on reciprocal teaching: A comprehension technique. The Reading Teacher, 64(8), 620-625.
Suleiman, Mr. Abdul Hamid. (2005). Difficulties in understanding language: its nature and strategies. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
Sultana, Safa Abdel Aziz. (2006). The effect of some mental processes associated with recognition on the reading comprehension of the second preparatory grade students and on their written expression. Unpublished PhD thesis, Faculty of Education, Helwan University.
Tahoun, Hussein Hussein Hussein. (2015). A scale for diagnosing reading comprehension difficulties for verbal problems. Journal of Psychological Counseling, Psychological Counseling Center, (in Arabic) Ain Shams University, Egypt, (44), 485-514.
Taima, Rushdi Ahmed. (2000). Curricula for teaching Arabic in basic education. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
Tolba, Amani Hamed Marghani. (2022). The effectiveness of a program based on situational learning in developing reading comprehension and pragmatic language skills for primary school students with reading difficulties. Educational Journal, (in Arabic) Faculty of Education, Sohag University, 2 (93), 859-917.
Wei, Y., Spear-Swerling, L., & Mercurio, M. (2021). Motivating students with learning disabilities to read. Intervention in School and Clinic, 56(3), 155-162.
Widomski, C. L. (1983). Building foundations for reading comprehension. Literacy Research and Instruction, 22(4), 306-313.
Wong, B. Y. (Ed.). (2004). Learning about learning disabilities. Academic press.
Wong, B. Y., Graham, L., Hoskyn, M., & Berman, J. (Eds.). (2011). The ABCs of learning disabilities. Academic Press.
Wood, S. G., Moxley, J. H., Tighe, E. L., & Wagner, R. K. (2018). Does use of text-to-speech and related read-aloud tools improve reading comprehension for students with reading disabilities? A meta-analysis. Journal of learning disabilities, 51(1), 73-84.
Woolley, G. (2011). Reading comprehension. In Reading comprehension (pp. 15-34). Springer, Dordrecht..003-1014
Young, M. C., Courtad, C. A., Douglas, K. H., & Chung, Y. C. (2019). The effects of text-to-speech on reading outcomes for secondary students

with learning disabilities. Journal of Special Education Technology, 34(2), 80-91.
Youssef, Suleiman Abdel Wahed. (2010). The psychology of learning difficulties with educational distress between development and disqualification. Alexandria: Dar Al-Wafaa for publication and distribution.
Zayat, Fathi. (1998). Learning Disabilities: Theoretical, Diagnostic, and Therapeutic Foundations. Cairo: World of Books.
Zayat, Fathi. (2007). Learning difficulties: teaching strategies and therapeutic approaches. Cairo: Universities Publishing House.
Zeghouani, S., & Maouche, S. (2022). The Effect of Applying the Reciprocal Teaching Method in Improving ESP Learners' Reading Comprehension Achievement the Case of First Year Master Students of Tourism and Hospitality Marketing, Department of Commercial Sciences, Mohamed Seddik Ben Yahia University of Jijel, 14(1), 31-40.
Zeitoun, Hassan Hussein. (2003). Reciprocal Teaching Strategy: A Contemporary View of Teaching and Learning Methods. Cairo: World of Books.
Zureikat, Ibrahim. (2005). Speech and language disorders diagnosis and treatment. Amman: Dar Al-Fikr.

***