

أثر برنامج تدريبي لتنمية المهارات القرائية لذوي صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

دراسة شبه تجريبية في مجموعة من الابتدائيات ببلدية الوادي مقاطعة الوادي - 1

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية :تخصص صعوبات التعلم

إشراف الأستاذة :

د.مسعودة منتصر

إعداد الطالبتين :

فائزة مقي

كلثوم ذياب

لجنة المناقشة

أ.د.إسماعيل العيس	جامعة حمه لخضر بالوادي	مناقشا و رئيسا
د.مسعودة منتصر	جامعة حمه لخضر بالوادي	مشرفا و مقرر
د.سلاف مشري	جامعة حمه لخضر بالوادي	عضوا مناقشا

الموسم الجامعي : 2016/2017

شكر وتقدير

قال تعالى " لئن شكرتم لأزيدنكم ولئن كفرتم إن عذابي لشديد "

(إبراهيم :07)

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " من لم يشكر الناس لم يشكر الله "

نتقدم بشكرنا لله المولى الجليل الذي لا يبلغ مدحه القائلون ، ولا يحصى نعماه ونصلي ونسلم على سيد الخلق سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم ، كما نتقدم بخالص تشكرتنا الحارة ، وتقديراتنا الفائقة إلى أستاذتنا المشرفة الدكتورة منصر مسعودة ، لما قدمته لنا من توجيهات وتوصيات وملاحظات ومراجع قيمة ساهمت في إثراء هذا البحث .

كما لا يفوتنا بأن نتقدم بالشكر الجزيل والامتنان الذي ليس له مثل للأساتذة : الدكتور محمد السعيد قيسي والدكتور خرف الله علي والأستاذ عبد الناصر غربي على ما قدموه لنا من مساعدة .

كما نتقدم بخالص شكرنا إلى كل الأساتذة الحكيم لبرنامج التدريبي ومدراء المؤسسات التعليمية ومعلمين لما وفروه لنا من مساعدات وفتح أبواب مدارسهم أمامنا للبحث خاصة فيما يخص الجانب الميداني وخالص الشكر إلى كل التلاميذ وأوليائهم المشاركين في هذا البرنامج.

وشكرا وعرفانا منا بالجميل ومهما شكرناهم فلن نوفيهم ولو قليل لما قدموه لنا من مساندة وصبر علينا فهم من كان لهم الفضل الكبير بعد الله عز وجل إلى ما وصلنا إليه فلکم منا كل الشكر والإحترام والتقدير والمودة والحب منا إليهم عائلتينا الكريمتين.

وفي الأخير نغتنم الفرصة لنشكر كل من ساعدنا في إنجاز هذا العمل ولو بكلمة واحدة.

فايزة - كلثوم

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر برنامج التدريبي في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ صعوبات القراءة و التعرف على الفروق بين مجموعتين متكافئتين (ضابطة ، تجريبية) ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات بين القياس القبلي و القياس البعدي في المهارات القرائية و لصالح من .

و تم إجراء الدراسة على عينة تكونت من 20 تلميذ متدرسين بالصف الرابع ابتدائي من ذوي صعوبات القراءة بحي تكسبت ببلدية الوادي ولاية الوادي و قد تم اختيارهم بطريقة قصدية، باستخدام مجموعة من الاختبارات تقيس القدرة القرائية بمختلف مستوياتها و قد تمثلت في الآتي : اختبار القدرة القرائية بمستوياتها الثلاث (الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة ، شبه الكلمات) اختبار المهارات الفونولوجية اختبار مهارات الفهم القرائي ، و بإتباع المنهج شبه التجريبي ذو التصميم التجريبي بمجموعتين متكافئتين و قياس قبلي و قياس بعدي و لاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري وتم التأكد من اعتدالية التوزيع قبل تطبيق اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات لعينتين ،و للتأكد من مستوى الدلالة تم حساب حجم الأثر و تم التوصل الى النتائج التالية:

ان البرنامج التدريبي قد حقق أثرا ايجابيا في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ صعوبات التعلم و ذلك على مستوى : قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث (المتداولة ، غير متداولة ، شبه الكلمات) حيث انه تم التوصل إلى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و متوسط الدرجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي و القياس البعدي في اختيار قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية .

- و قد حقق أثرا ايجابيا في المهارة الفونولوجية حيث تم التوصل إلى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي في اختبار المهارة الفونولوجية لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية .

- و قد حقق أثرا ايجابيا في مهارة الفهم القرائي حيث تم التوصل إلى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي في اختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية .

Abstact :

The aim of the study was to find out the effect of the training program in the development of reading skills in students reading difficulties and to identify differences between two groups (Control, experimental group), Statistical significance between the mean scores between the tribal measurement and the distance measurement in literacy skills and in favor of.

The study was conducted on a sample consisting of 20 students in the fourth grade and primary reading difficulties in the district gained in the municipality of El- Oued. They were selected deliberately, using a set of tests that measure reading ability at various levels and were represented in the following: Test literacy ability at three levels (Common words, non-spoken words, semi-words), test phonological skills and test reading comprehension skills. Using the experimental semi-experimental approach with two experimental groups, a pre-test and a post-test, the mean and standard deviation were used. The distribution modality was tested before applying the T test to indicate differences between the mean of two samples. Reach the following results:

The training program has had a positive impact on the development of reading skills among pupils. The difficulties of learning are as follows: Reading the words at their three levels (circulating, non-repetitive, semi-words), as it was found that there are statistically significant differences between the average scores of the experimental group and Average scores The control group in the tribal measurement and the telemetry in the choice of reading the three levels in favor of the post-measurement of the experimental group.

The results showed that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the mean scores of the control group in the tribal and post-phonological measurement in the phonological skill test for the benefit of the experimental measurement of the experimental group.

It has been found that there are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the average score of the control group in the tribal and post-measurement in the selection of the reading comprehension in favor of the post-measurement of the experimental group.

فهرس المواضيع

الرقم	العنوان	الصفحة
	شكر وتقدير	أ
	ملخص الدراسة	ب
	RESUME	د
	فهرس المواضيع	و
	فهرس الجداول	ي
	فهرس الأشكال	ل
	مقدمة	1
	الفصل الأول : تقديم موضوع الدراسة	
1	الإشكالية	5
2	فرضيات الدراسة	9
3	أهمية الدراسة	10
4	أهداف الدراسة	11
5	الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة	12
	الجانب النظري	
	الفصل الثاني : القراءة وصعوبات القراءة	
	تمهيد	16
1	مفهوم القراءة	16
1-1	مفهوم تعلم القراءة	19
2	مراحل تعلم القراءة	19
3	ألية القراءة	19
4	مراحل نمو مهارات القراءة	20
5	مكونات القراءة	21
6	صعوبات القراءة	23

24	أعراض صعوبات القراءة	7
26	أنواع صعوبات القراءة	8
27	أسباب صعوبات القراءة	9
30	استراتيجيات وطرق تدريس صعوبات القراءة.	10
33	تقييم صعوبات القراءة.	11
36	خلاصة الفصل	
	الفصل الثالث : البرنامج التدريبي	
39	تمهيد	
40	تصميم البرنامج التدريبي	1
41	مفهوم البرنامج التدريبي	2
42	خصائص البرامج التدريبية	3
43	أسس البرامج التدريبية	4
44	مبادئ البرامج التدريبية	5
45	الإحتياجات التدريبية	6
46	أنواع البرامج التدريبية	7
46	تصميم البرنامج التدريبي	8
48	بناء البرنامج التدريبي	9
49	الحاجات التدريبية لتلاميذ صعوبات القراءة	10
50	مراحل تقييم البرنامج التدريبي	11
51	البرنامج التدريبي المركز الوعي الفونولوجي وقراءة الكلمات والفهم القرائي	12
53	الإستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي للأطفال ذوي صعوبات القراءة	13
55	البرنامج التدريبي	14
56	محتوى جلسات البرنامج التدريبي	15
87	الأدوات المستخدمة في البرنامج التدريبي	16
92	خلاصة الفصل	

	الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة	
96	تمهيد	
96	المنهج المتبع	1
97	متغيرات الدراسة	2
98	فرضيات الدراسة	3
98	أدوات بحث جمع البيانات	4
105	الدراسة الإستطلاعية	5
113	المجال الزمني والمكاني للدراسة الإستطلاعية	6
113	عينة الدراسة الإستطلاعية	7
114	البرنامج التدريبي	8
124	المجال الزمني والمكاني للدراسة الأساسية	9
125	عينة الدراسة الأساسية	10
137	تحديد الإستراتيجيات والوسائل والأساليب التقويم والفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي	11
139	توزيع الدور أثناء سير البرنامج	12
139	إعتبرات هامة قبل تطبيق البرنامج التدريبي	13
141	أساليب المعالجة الإحصائية	14
142	خلاصة الفصل	
	الفصل الخامس : عرض نتائج الدراسة وتحليلها	
145	تمهيد	
145	عرض نتائج الفرضية الجزئية الاولى و تحليلها	1
150	عرض نتائج الفرضية الثانية و تحليلها	2
153	عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	3
155	عرض نتائج الفرضية العامة و تحليلها	4
158	خلاصة الفصل	

	الفصل السادس : مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها	
161	تمهيد	
161	مناقشة نتائج إختبار الفرضية الجزئية الأولى وتفسيرها	1
171	مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتفسيرها	2
174	مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتفسيرها	3
177	مناقشة نتائج الفرضية العامة وتفسيرها	4
180	خلاصة وإقتراحات	
182	قائمة المراجع	
	الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يمثل توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب المدارس المستهدفة لعينة الدراسة .	107
02	مؤشرات المعلم لترشيح تلاميذ صعوبات تعلم القراءة	109
03	توزيع خصائص العينة الإستطلاعية	114
04	أهداف البرنامج التدريبي	116
05	تعديل في محتوى البرنامج	120
06	التوزيع الزمني لجلسات البرنامج التدريبي:	123
07	توزيع حسب متغير الجنس للمجموعة الضابطة	127
08	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس في المجموعة الضابطة	128
09	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس في المجموعة التجريبية	129
10	توزيع العينة في المجموعة التجريبية حسب الجنس	130
11	توزيع العينة حسب السن في المجموعة الضابطة	131
12	توزيع العينة حسب السن في المجموعة التجريبية	132
13	الدلالات الإحصائية لإختبار "ت" للفروق حسب السن	133
14	الدلالات الإحصائية لإختبار "ت" للفروق حسب متغير الذكاء	134
15	عرض نتيجة الدلالات الإحصائية لإختبار "ت" في إختبار قراءة الكلمات	135
16	عرض نتيجة الدلالات الإحصائية لإختبار "ت" للفروق لإختبار القدرة الفونولوجية	136
17	عرض نتيجة الدلالات الإحصائية لإختبار "ت" للفروق لإختبار الفهم القرائي	136

146	عرض نتيجة الدلالات الإحصائية لإختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية ونتائج المجموعة الضابطة في القدرة قراءة الكلمات الشاملة في القياس القبلي والبعدى.	18
148	عرض نتيجة الدلالات الإحصائية لإختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة على إختبار الكلمات الشاملة في القياس القبلي	19
150	عرض نتيجة الدلالات الإحصائية لإختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القدرة الفونولوجية في القياس البعدى	20
152	عرض نتيجة الدلالات الإحصائية لإختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة على إختبار القدرة الفونولوجية في القياس البعدى	21
153	عرض نتيجة الدلالات الإحصائية لإختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القدرة على الفهم القرائي في القياس البعدى	22
154	عرض نتيجة الدلالات الإحصائية لإختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة على إختبار الفهم القرائي في القياس البعدى	23
156	عرض نتيجة الدلالات الإحصائية لإختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة للقياس البعدى على اختبار الكلمات الشاملة والقدرة الفونولوجية والقدرة على الفهم القرائي	24

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	تصميم التجربة	97
02	توزيع التلاميذ المجتمع الأصلي في الإبتدائيات المستهدفة بعينة الإختبار	108
03	توزيع عينة الدراسة في المدارس حسب متغير الجنس في المجموعة الضابطة	114
04	توزيع عينة الدراسة في المدارس حسب الجنس في المجموعة الضابطة	128
05	توزيع عينة الدراسة في المدارس حسب السن في المجموعة الضابطة	129
06	توزيع عينة الدراسة في المدارس حسب الجنس في المجموعة التجريبية	130
07	توزيع حسب متغير السن للمجموعة الضابطة	131
08	توزيع عينة حسب السن في المجموعة التجريبية	132

القراءة من أهم المهارات التي تتضمنها البرامج المدرسية ، فعادة ما يبدأ الأطفال تعلم القراءة في سن مبكرة أي قبل السنة الأولى من الالتحاق بالمدرسة ، إذ تعتبر من المهارات الأكاديمية الأساسية التي تؤثر في الجوانب الأكاديمية الأخرى .

ويستمر الإعتماد على القراءة خلال جميع السنوات الدراسية إذ أن مهارة القراءة لغوية وثيقة وعملية صوتية ، لا تقتصر على فك الرموز أو التعرف على الحروف والكلمات وقراءتها بشكلها الصحيح ، فحسب إنما هي نشاط عقلي نفسي يتضمن الفهم والتحليل والإستيعاب والنقد.

ولأن التلاميذ من ذوي صعوبات القراءة قد يجدون صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته وفي تكوين كلمات من مجموعة من الحروف وفي التمييز بين الحروف التي تتشابه من حيث شكلها أو صوتها ، كما قد يجد البعض منها صعوبة في فهم ما يقرأ حتى وإن كانت قرأته صحيحة ولهذا وجب تصميم برامج المساهمة في المهارات القرائية لديهم بكل مستوياتها واستخدامها بشكل يضمن لهؤلاء التلاميذ مردود دراسي جيد خاصة في عملية القراءة وهذا ما هدفت إليه دراستنا الحالية .

وقسمت إلى قسمين : قسم نظري وقسم تطبيقي ، حيث يهدف الجانب النظري إلى نظرة عامة وشاملة حول موضوع الدراسة وفقا لمتغيرات البحث وقد إحتوى على ثلاثة فصول .

الفصل الأول : تم فيه عرض إشكالية الدراسة وتساؤلات ثم طرح فرضيات الدراسة كما تم تناول أهداف الدراسة وأهميتها ، وقد تم التطرق فيه إلى الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة .

الفصل الثاني : تم تخصيص الجزء الأول إلى القراءة – مفهومها وآلية القراءة ومراحل تعلمها وتعلم المهارات القرائية ، أما الجزء الثاني فقد خصص إلى صعوبات القراءة ، أعراضها وأسبابها وأنواعها واستراتيجيات وطرق تدريس ذوي صعوبات التعلم .

الفصل الثالث : تم تخصيصه إلى البرنامج التدريبي إلى جزئين رئيسين حيث خصص الجزء الأول إلى تعريف التدريب والبرامج التدريبية وخصائصها ومبادئها ، أنواعها أم الجزء الثاني فخصص إلى خطوات تصميم البرامج التدريبية وبنائها ومراحل تقييمها ومكوناتها والإستراتيجيات المستخدمة فيها.

أما الجانب التطبيقي فقد تضمن ثلاثة فصول :

الفصل الرابع : فيه الإجراءات المنهجية وتم التطرق إلى المنهج المتبع ، وفرضيات الدراسة والدراسة الإستطلاعية وخطواتها وعينة الدراسة الأساسية وأدوات البحث وإجراءات تطبيق الدراسة الميدانية .

الفصل الخامس : عرض نتائج وتحليلها تم فيه عرض وتحليل نتائج إختبار فرضيات الدراسة .

الفصل السادس : وتم فيه مناقشة وتفسير نتائج إختبار فرضيات الدراسة ، وفي الأخير ختمت الدراسة بخلاصة عامة وإقتراحات والتوصيات ثم قائمة المراجع والملاحق.

الجانِب النظري

الفصل الأول

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

1. الإشكالية

2. فروض الدراسة

3. أهمية الدراسة

4. أهداف الدراسة

5. الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة

1- الإشكالية

اقرأ أول كلمة من الله عز وجل إلى رسوله الكريم، أفتتح بها نزول الوحي والتي توهي بأهمية القراءة في حياة الإنسان، ولما تكتسبه هذه الكلمة من معاني للوصول إلى طريق النجاح، وذلك في قوله تعالى في سورة العلق (1-4 آية) والنجاح يبدأ منذ السنوات الأولى عند دخول التلاميذ إلى المدرسة ليقوموا بعدة نشاطات تمكنهم من فهم وإستيعاب المقرر الدراسي، ومن أهم هذه النشاطات القراءة .

إذ تعد القراءة ذات أهمية في حياة الشخص وتعلمه، فالقراءة هي الوسيلة الرئيسية لكسب المعارف وجمع المعلومات، ومن الصعب أن تجد أي نشاط لا يتطلب القراءة سواء أكان هذا النشاط في المدرسة أو خارجها، هذا فضلا على أن القراءة تعد قناة لا غنى عنها للإتصال بعالم يتسع بالإستمرار . (السعيد، 2009، 08)

فالقراءة وسيلة إتصال إذ تعتبر من المهارات المعقدة فهي مبنية على إتقان عمليتين رئيسيتين هما : فك الترميز والإستيعاب. (بنداق، 2010، 50)

فالقراءة كمهارة عملية تتمثل في التعرف إلى الرموز ونطقها وترجمتها إلى ما تدل عليه من معاني وأفكار، ومهما أجاد القارئ في الأداء اللفظي وترجمة الرموز الكتابية إلى مسمياتها فهو غير قادر ما لم يفهم ما يؤديه فهي من أهم المهارات الأكاديمية. لأن مسؤولية تدريسها للأطفال تقع على عاتق المدرسة ، إلا أن تعلم القراءة يكون بالنسبة للعديد منهم أكثر صعوبة بالنسبة لغيرهم ويكون ذلك لعدة أسباب مما تسبب لهم إعاقة في التعلم .

وتظهر لدى فئة من التلاميذ إعاقة خفية في فهم المادة المقدمة له على شكل مطبوعة تعيق تواصله داخل القسم مما يسبب له خلل في مواصلة التعليم، حيث إنتشرت في السنوات الأخيرة فئة من التلاميذ يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية

التي تدخل في فهم أو إستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو الحساب.

وخاصة صعوبات القراءة والتي تظهر بصورة واضحة في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ويوصفون من ذوي صعوبات التعلم، حيث يحتاج هؤلاء الأطفال إلى جهود كبيرة للتعرف عليهم وتحديدهم وإعداد البرامج اللازمة لهم ويلاحظ أن هذه البرامج تعنى عناية خاصة بتطوير الوعي الفونولوجي والفونيمي في عملية تعليم القراءة للأطفال الذين يواجهون صعوبة خاصة في إكتساب هذه المهارة، وبشكل عام فإنه يمكن القول أن تطوير الوعي الفونولوجي و الفونيمي وتطوير قدرة الطفل على ملاحظة الإقتران بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق يعد أحد المبادئ الأساسية في تعليم القراءة .

(أبو الديار، 2012، 44)

ويعتبر الفشل في تعلم القراءة من أكثر المشكلات شيوعا لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأظهرت الدراسة المسحية التي قام بها كل من كيرك والكنز (kirk and Elkins) لبرامج صعوبات التعلم بأن 60-70% من الأطفال المسجلين في تلك البرامج كانوا يعانون من صعوبة القراءة (Smaul.A.Kirk and Jams .c.chlfant.2012 ، 279)

حيث تعرف صعوبة القراءة بأنها "صعوبة بالغة في التعرف على الحروف والكلمات وتفسير المعلومات التي تقدم للفرد على صيغة مطبوعة وإن هؤلاء التلاميذ يكونوا أذكاء خلال ممارستهم لأنشطة العقلية.

وتتطلب هاته الفئة الإهتمام بهم في وقت مبكر، ويجب توخي الحذر بين التسرع في تشخيص صعوبة القراءة الذي يعرقل عملية التعلم وبين التأخر في تشخيصه، فالطفل الذي يرى أقرانه يتعلمون القراءة بسهولة في حين يعجز هو عن ذلك، فإن مركزه في الفصل يتقهقر وإذا تمت مضايقته أو تعنيفه أو عوامل بغطرسة بسبب غيابه أو عواقب بحجة رفضه محاولة تحسين نفسه، فإنه سيشعر بقدر كبير من الإرتياح عندما يفهم هو والأشخاص المقربين له أن هناك سببا مرضيا للصعوبات التي يواجهها.

(بطرس، 2014، 182)

في حين يجب أن تقدم لهم المساعدة عن طريق العديد من البرامج التدريبية وتختلف حسب الصعوبة التي يعاني منها وخاصة صعوبات القراءة حيث الغالبية الكبرى من الأطفال (85-90%) منهم من يحقق تقدم ملموس في القراءة بالطريقة العادية في ظل برامج القراءة النمائية ، أما بالنسبة (10-15%) المتبقية فإن معظمهم يعانون من صعوبات في التعلم بشكل طبيعي وعادي ويمكن مساعدة معظم هذه الفئة عن طريق إجراءات القراءة التصحيحية باستخدام التدريب وطرق التدريس المباشر .

ونجد أن ما نسبته 1% إلى 2% من هذه المجموعة على أكثر تقدير لديهم صعوبة فعلية في الجوانب النمائية مما يجعل عملية تعليمهم باستخدام طرق القراءة النمائية عملية صعبة ، ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى تدريب خاص من شأنه أن يصحح ويحسن صعوبات التعلم النمائية المرتبطة بالتدريب على القراءة . (Samulchalfant ,2012,81)

خاصة البرامج التي إهتمت بتطوير الوعي الفونولوجي ومن بين الدراسات التي تناولت ذلك دراسة سليمان (2006) بعنوان دور التدريب على الوعي الفونولوجي في علاج بعض صعوبات القراءة حيث طبقت على عينة من الأطفال من طلاب الصف الثاني الابتدائي واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والتجريبي .

وأجرت ساندروز وزملاؤها (2008) دراسة حول أثر المعالجة الفونولوجية على الأطفال ذوي صعوبات القراءة، وتكونت عينة الدراسة من 54 طفلا في مرحلة الروضة من ذوي الخلل الفونولوجي بواقع 22 طفلا كمجموعة تجريبية و32 طفلا كمجموعة ضابطة. (أبو الديار، 2012، 44)

فالهدف من أي برنامج تدريبي للطفل المصاب بصعوبة القراءة كما هو الحال بالنسبة لأي طفل مصاب بعاهة هو مساعدته لكي يواصل قدر الإمكان التعليم الذي يتلقاه أقرانه ومساعدته على تنمية أية مواهب أو مهارات خاصة به حتى تكون هناك جوانب في حياته اليومية يمكن أن يسعد لنبوغه فيها . (بطرس ،2014، 128)

ويبدو من خلال إتصالنا بواقع تلاميذ صعوبات التعلم وتشخيص ذوي الصعوبات القرائية منهم وبناء برنامج تدريبي خاص بهم لمحاولة تنمية المهارات القرائية لديهم خاصة تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي، هذا من جهة ومن جهة أخرى الأثر المحتمل أن يحدثه هذا البرنامج التدريبي على هته الفئة المستهدفة وغيرها من التغيرات، تجعلنا نطرح التساؤل المحوري التالي :

- هل يمكن أن يساهم برنامج تدريبي في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ صعوبات تعلم القراءة ؟

وتتفرع عن هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الفرعية :

- هل هناك أثرا إيجابيا للبرنامج التدريبي لتنمية المهارات القرائية على إختبار الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث (كلمات متداولة - كلمات غير متداولة - كلمات شبه الكلمات) لدى تلاميذ صعوبات تعلم القراءة ؟
- هل هناك أثرا إيجابيا للبرنامج التدريبي لتنمية المهارات القرائية على إختبار القدرة الفونولوجية لدى تلاميذ صعوبات تعلم القراءة ؟
- هل هناك أثرا إيجابيا للبرنامج التدريبي لتنمية المهارات القرائية على إختبار الفهم القرائي لدى تلاميذ صعوبات تعلم القراءة ؟

2- فرضيات الدراسة :

الفرضية العامة :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي في تنمية المهارات القرائية لصالح المجموعة التجريبية للقياس البعدي لدى تلاميذ صعوبات تعلم القراءة .

الفرضيات الجزئية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي على إختبار الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث (كلمات متداولة - كلمات غير متداولة - كلمات شبه الكلمات) لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي على إختبار القدرة الفونولوجية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي على إختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي .

3- أهمية الدراسة :

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى كونها تدرس صعوبة من صعوبات التعلم وفئة التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم القرائية ولأنهم لم يخصص لهم فضاء خاص حيث نرى أن هذه الفئة من التلاميذ قليلة الإهتمام بهم في بيئتنا خاصة من جانب بناء برنامج خاص بهم لتخفيف من هذه الصعوبة لديهم ، ولما للقراءة من أهمية في حياة التلميذ داخل المدرسة أما من جانب المعلمين والآباء فهي تبصرهم بكيفية التعامل مع هذه الفئة ، وتغيير نظرتهم حول الصعوبة التي يعانون منها وكذلك يمكن الإستفادة من هذه الدراسة في مجال التربية والتعليم لهؤلاء الفئة بحيث تخصص لهم حصص خاصة في المدارس لتطبيق هذا البرنامج التدريبي والإستفادة من الخدمات المقدمة لهم ، وفتح مجال للبحث العلمي في السنوات القادمة لتطوير هذا البرنامج حسب متطلبات العصر وبدء به كنموذج خاص في مجال صعوبات التعلم القرائية.

4- أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ، ولتحقق من مدى أثر هذا البرنامج :

1-تحسين قدرة التلاميذ القرائية بحيث يساعدهم هذا البرنامج على إكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القراءة فهم وترميز الحروف بإعطائها معنى .

2-تعليم هذه الفئة مبادئ وأساسيات وقواعد القراءة.

3-المساهمة في تحسين المستوى القرائي لهؤلاء التلاميذ .

4-تصحيح بعض الأخطاء الإملائية ومعرفة سببها ومساعدته على فهم ذاته لمواصلة تعليمه مع أقرانه.

5-تنمية بعض المهارات الخاصة به وفتح له أبواب التفوق في مجال من مجالات الحياة اليومية (تركيز على نقاط القوة).

- أما في ما يخص المعلمين والآباء

أ- مساعدة المعلمين في التعرف وتشخيص هؤلاء التلاميذ من ذوي صعوبات القراءة وكيفية التعامل معهم

ب- مساعدة الآباء على فهم والتعامل مع حالات أبنائهم بشكل مناسب وبذلك تخفيف أكبر عبء لديهم.

- بالنسبة للباحثين والمختصين

أ- التعرف على أثر البرنامج التدريب المقدم لهؤلاء التلاميذ .

ب- معرفة الفروق في صعوبات تعلم القراءة لدى أفراد العينة .

5- الضبط الاجرائي لمتغيرات الدراسة

5-1- البرنامج التدريبي :

هو متغير مستقل تجريبي يتمثل في بناء خطة عملية منظمة يتضمن عدة جلسات مختلفة ومتنوعة باستعمال وسائل ونشاطات واستراتيجيات في زمن معين ومكان محدد

الهدف منها تدريب فئة من تلاميذ صعوبات القراءة وذلك من اجل المساهمة في تنمية المهارات القرائية وإتقانها وفقا لقواعدها العلمية السليمة.

5-2- المهارات القرائية:

هي متغير تابع وهي تحويل الرموز المكتوبة الى رموز منطوقة بالإضافة الى فهم معاني هذه الرموز والتمييز بينها ويتطلب تنسيقا بصريا سمعيا حركيا وذهنيا وتقاس على ثلاث مستويات القدرة على قراءة الكلمات الشاملة (المتداولة غير المتداولة شبه الكلمات) والوعي الفونولوجي والفهم القرائي عن طريق إختبارات أعدها الأستاذ العيس إسماعيل.

الفصل الثاني

الفصل الثاني

القراءة وصعوبات القراءة

تمهيد

- 1- مفهوم القراءة
- 2- مراحل تعلم القراءة
- 3- آلية القراءة
- 4- مراحل نمو مهارات القراءة
- 5- مكونات القراءة
- 6- صعوبات القراءة
- 7- أعراض صعوبات القراءة
- 8- أنواع صعوبات القراءة
- 9- أسباب صعوبات القراءة
- 10- استراتيجيات وطرق تدريس صعوبات القراءة.
- 11- تقييم صعوبات القراءة.

خلاصة الفصل

تمهيد :

تعتبر القراءة من أهم المهارات التي تدرس في المدرسة ، فهي الوسيلة التي يستطيع التلميذ من خلالها فهم وإستيعاب المقرر الدراسي ، ولهذا تؤدي القراءة دورا مهما في إكتساب مختلف المهارات والمعارف العلمية حيث أنها من أبرز ما يركز عليه النشاط اللغوي المتميز في حياة الإنسان فهي وسيلة إتصال ونافذة يطل عليها الفرد على مختلف الثقافات وعن طريقها يستطيع الفرد أن يشبع حاجاته ، وينمي فكره وعواطفه ، ويثري خبراته ، غير أنه قد يصيب بعض التلاميذ صعوبة في فهم وإستيعاب المادة المقروءة وحتى نفهم ما معنى الصعوبات القرائية وما هي أعراضها ومسبباتها .

1- مفهوم القراءة:

إن القراءة في رأي الكثير من المفكرين عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، ومن ثم نطقها نطقا صحيحا، والتعبير عن المواقف المختلفة التي تمثلها الرموز المقروءة، وعلى هذا فإن للقراءة عمليتين: الأولى عملية فسيولوجية أي إستجابات الفرد لما هو مكتوب، والثانية عملية عقلية يتم خلالها تفسير المعاني وتشمل هذه العملية على التفكير والإستنتاج من خلال الخبرات السابقة. (عبد الله ومصطفى، 1994، 320)

يعرف كل من Harris& Sipouy (1990) القراءة بأنها تفسير ذو معنى للرموز اللفظية المطبوعة أو المكتوبة، والقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تنتمي اللغة للقارئ والمهارات المعرفية عن العالم وفي هذه الحالة يحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب.

يشير كل من راتب عاشور ومحمد المقدادي (2005) أن القراءة هي عملية ديناميكية تتطلب تواسلا ذا معنى ونشاطا بين المؤلف والقارئ، وتعرف القراءة بإعتبارها عملية نشطة لبناء معنى نص مكتوب وعلاقته بخبرة القارئ ومعرفته.

ويذكر دول رود(1991) بأن من وجهة النظر المعرفية للقراءة تغيرت عما كانت عليه قديما فاختلقت عن النظرة التقليدية ، فالنظرة التقليدية تفترض أن القارئ هو الذي أتقن عددا كبيرا من المهارات الفرعية التي يقوم بتطبيقها أوتوماتيكيا وبصورة روتينية على جمع النصوص، أما النظرة المعرفية الحديثة فتري في القارئ شخصا فعالا يقوم ببناء المعنى خلال قيامه بالتكامل بين المعرفة الجديدة والقائمة والإستخدام المرن للإستراتيجيات للتعجيل والعرض المتكرر للمحافظة على الفهم.

كما يعرف كيرمان بدير وأميلى صادق: القراءة بأنها نطق الرموز وفهمها وتحليل ما هو مكتوب، ونقده والتفاعل معه والإفادة في حل المشكلات، والإنتفاع به في المواقف الحيوية، المتعة النفسية بالمادة المقروءة. (بدير وصادق ، 2000، 90)

ويشير نبيل حافظ إلى أن القراءة عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم إدراك مضامينها الواقعية ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معا.

(حافظ،2000،91)

ويرى جمال القاسم أن القراءة هي نشاط فكري وبصري يصاحبه إخراج صوت، وتحريك شفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهم المعاني من الأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها والإنتفاع بها.(القاسم،2001،119)

ويضيف محمد فضل الله بأن القراءة عملية عقلية وعضوية وإنفعالية، يتم من خلالها ترجمة الرموز المكتوبة بقصد التعرف عليها ونطقها إذا كانت القراءة جهرية وفهمها ونقدها والإستفادة منها في حل ما صادف من مشكلات. (فضل الله، 2003، 65)

تعرف القراءة على أنها عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى منطوقة، وتعد القراءة واحدة من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب عدد من العمليات العقلية اللازمة لظهورها لدى الأطفال العاديين، كما تعد القراءة إحدى المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للفرد وهدف رئيسي من أهداف المدرسة الابتدائية وطريقة رئيسية من طرق الوصول إلى المعرفة. (السعيد، 2009، 16)

وتعرف على أنها عملية وصول اللغة للمرء عن طريق عينه والإستماع، عملية وصولها إليه عن طريق أذنيه، وتتطلب القراءة شروط هي:

- إِبصار الرموز الكتابية
- التعرف على الرمز الكتابي
- ربط الرمز المكتوب بمدلوله اللغوي

فالقراءة عملية عضوية عقلية يراد بها ترجمة الرموز المكتوبة إلى معاني وأفكار.

(الحسون وآخرون، 1996، 79)

نستنتج من التعاريف السابقة على أن أغلبية الباحثين إتفقوا على أن القراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز المكتوبة. و إختلفوا من حيث أن هناك من إعتبرها أنها تشمل عمليتين الأولى فسيولوجية والثانية عقلية و منهم من أكد على أن العمليتين هي إستيعاب وفك الترميز.

ومنه نستطيع أن نستنتج أن القراءة هي عبارة عن عملية عقلية تشمل إستيعاب وفك الرموز المكتوبة و إِبصارها و التعرف عليها و ربطها بمدلولها اللغوي.

1-1- مفهوم تعلم القراءة: هو وجود علاقة توافق بين مجموعة من الرموز الخطية والأصوات الموافقة لها إثر الحصول على معاني تلك الأصوات المتتالية.

(Larousse.1996.180)

2- مراحل تعلم القراءة: هناك ثلاث مراحل أساسية لعملية القراءة وهي:

1-2- مرحلة الشكل الخطي: التعرف المباشر على الكلمة من خلال خصائصها الخطية

وعملية التعرف تكون من خلال مؤشرات لسانية. (R.cheminal2002 ,80)

2-2- المرحلة الهجائية: في هذه المرحلة يتم إستعمال نظام التحويل الخطي الصوتي،

فيرتبط الحرف بالصوت الموافق له ويتم جمع الأصوات المتتالية للحصول على المعنى الإجمالي للكلمة، وبذلك يستعمل في هذه المرحلة الطريقة التجميعية.

(Anne&van haut.2001.32)

2-3- المرحلة النحوية: الكلمة تكون محللة إلى وحدات صوتية نحوية دون إستعمال نظام

الإبدال الخطي الصوتي ويستعمل في هذه المرحلة طريقة الإحالة مثل كلمة (importable)

تحتوي على مورفيمين: im:/able/ بالإضافة إلى أساس /port/ بالنظر إلى المراحل الثلاث نستنتج آليتين للقراءة.

3-آلية القراءة:

3-1- الطريقة التجميعية: التعرف على الكلمة عن طريق فك الرموز الفونولوجي

لمعالجة تمثيلية فونولوجية للكلمة المكتوبة، وذلك عن طريق التحويل الخطي الصوتي،

وهذه الطريقة تقوم على آلية تحويل الوحدات الخطية إلى أصوات عن طريق الوساطة

الفونولوجية، ولهذا تسمى الطريقة غير المباشرة، وتعتمد هذه الآلية على عدة مراحل.

- تحويل الوحدات الخطية إلى أصوات عن طريق التحليل التسلسلي المرتب من اليسار إلى اليمين (في اللغة الأجنبية) والعكس في اللغة العربية.
- كل صوت يتم إنجازه يأتي على تخزينه في الذاكرة قصيرة المدى.
- الوصول إلى معنى الكلمة. (Anne&van haut.2001.32)

3-2- طريقة الإحالة: تسمى بالطريقة المباشرة لأن الكلمة المكتوبة يتعرف عليها مباشرة وبصفة كلية دون إستعمال الهجاء (Michel.Maseau.1999.230) يكون فيها التمثيل الخطي الكامل للكلمة مخزن في الذاكرة تحت شكلها المكتوب وتقرأ إنطلاقاً من ربط الشكل الخطي للكلمة بصورتها المخزنة في الذاكرة من دون وساطة فونولوجية وهذه الآلية تعتمد على الإستراتيجية النحوية . (R.chemical et autre.2002.80)

4- مراحل نمو مهارات القراءة : تعد القراءة من المهارات العقلية المعقدة جداً لما تتضمنه من مهارات وعمليات نفسية ، وتشير ليرن (lerne ,2000) إلى ست مراحل لنمو مهارة القراءة لدى التلميذ العادي وهي:

4-1- المرحلة الأولى : وهي مرحلة الأمية ما قبل المدرسة وتظهر في عمل ما قبل ست سنوات، وفيما يبدي الطفل إهتماماً بالقراءة حيث يقرأ الصور والإشارات.

4-2- المرحلة الثانية : وهي مرحلة تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة وتظهر في عمر السادسة أو السابعة من العمر ، وفيما يستطيع الطفل قراءة الحروف الهجائية أو مقاطع من الكلمات .

4-3- المرحلة الثالثة : وهي مرحلة الطلاقة في القراءة ، وتظهر في عمر السابعة والثامنة ، وفيما يستطيع القراءة بطلاقة وبفهم الكثير من المواد المكتوبة .

4-4- المرحلة الرابعة: وهي مرحلة توظيف القراءة في عملية التعلم ، وتظهر في الفترة العمرية ما بين الصف الرابع والصف الخامس أساسي ، وفيها يستطيع الطفل توظيف مهارة القراءة في التعلم .

4-5- المرحلة الخامسة : وهي مرحلة توظيف القراءة في عدد من المجالات وتظهر في المرحلة العمرية ما بين الصف التاسع وحتى نهاية المرحلة الثانوية ، وفيها يستطيع الفرد توظيف القراءة في الحصول على المعلومات ومناقشة الأفكار وزيادة الأفكار كما تزداد قدرته على القراءة الاستيعابية ، والقراءة الناقدة .

4-6- المرحلة السادسة : وهي مرحلة توظيف القراءة في عدد من المجالات الحياة ، وتظهر في المرحلة الجامعية في عمر الفرد ، حيث يستطيع فيها الفرد توظيف القراءة لسد حاجاته الشخصية والمهنية وفهم حاجات الآخرين. (السعيد، 2009، 20)

5- مكونات القراءة : إن من أهم مكونات مهارة القراءة تتضمن ثلاث أبعاد وهي تعرف على الحروف وتمييزها وتكوين كلمات ونطقها والوصول إلى فهم هذه الكلمات بالإضافة إلى فك رموزها المكتوبة وربط بين مقاطع ومعاني الكلمات ولهذا سنذكر ثلاثة مكونات أساسية تشكل العوامل الرئيسية في عملية مهارة القراءة .

5-1- التعرف على الكلمة : إن الطفل المبتدئ يرى الكلمات متشابهة من ثم يتعرض للخطأ وقد اتضح من البحوث العلمية إن الكلمات التي تسهل على التلاميذ التعرف على نحو صحيح هي الكلمات القصيرة ، وإن إختلاف الكلمات من حيث القصر والطول تساعد أيضا على التعرف عليها والتمييز بينهما ، وتتضمن على التعرف على الكلمة عدة استراتيجيات تساعد التلاميذ على التعرف على الكلمات ، ومن هذه الإستراتيجيات (نطق الكلمات ، ومدلول الكلمات، بطاء وإسترجاع الكلمات، ودلالات أو تلميحات السياق والتحليل التركيبي).

5-2- الفهم القرائي : لقد عرف الباحثين الفهم القرائي بأنه الربط الصحيح بين الرمز والمعنى ، وإخراج المعنى من السياق ، وإختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة ، ونذكر الأهداف وإستخدامها بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية .

وعملية الفهم القرائي من العمليات المعقدة ، ولكي تتم لابد من وجود ثلاثة مستويات لها ، وهي (المستوى الحرفي والمستوى التفسيري ، ومستوى الأفكار) وكما يعتمد الفهم القرائي على ثلاث عناصر أساسية ، وهي (القارئ، النص ، السياق) حيث تؤثر خصائص القارئ العقلية والإنفعالية والدافعية على اختياره للمادة التي يقرأها ، كما تؤثر على ميوله واهتماماته وإتجاهاته ايضا ، وأما النص فيجب أن يتميز بالوضوح ، والتنظيم وحسن الطباعة ، وتناسق الألوان، كما يشكل عنصر جذب وتشويق للتلاميذ ذوي الصعوبة.

(السعيد،2009، 22)

5-3- الوعي الفونولوجي :

يعد المستوى الفونولوجي من أكثر المستويات اللغوية إرتباطا بمهارة القراءة والكتابة وتولي معظم البرامج العلاجية والتدريبية الحديثة الموجهة الى المصابين بصعوبات القراءة عناية خاصة بما يعرف لدى المختصين بتطوير الوعي الفونولوجي والمهارات الفونولوجية بشكل عام ، ويفترض في هذا المجال أن تحسين المهارات الفونولوجية لدى المصابين بصعوبات القراءة سوف يمكنه من تعلم المهارات الأساسية في القراءة ، وعلى رأسها الإقتران بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق.

ويعرف الوعي الفونولوجي على أنه الوعي بالنظام المستخدم في اللغة ، والوعي بالبيئة الصوتية الموجودة في الكلمات ، وهو كذلك القدرة على ملاحظة الأصوات اللغوية في هذه الكلمات وكيفية إتحادها وتجميعها في الكلمات. (السرطاوي وآخرون،2009،87)

6- صعوبات القراءة: تعتبر صعوبات القراءة من أهم الصعوبات التي تؤثر على تعلم التلميذ داخل الصف ولهذا فإن مفهوم صعوبات القراءة عديدة ومتنوعة ومنه إختارنا بعض المفاهيم نذكر منها :

- "هي نمط من أنماط صعوبات التعلم، وتبدو في عجز التلميذ عن تعلم القراءة، ويرتبط العجز أو العسر القرائي بالإضطرابات العصبية النيورولوجية." (الزيات، 1998، 96)
- " صعوبات القراءة هي القصور الواضح والمستمر في القدرة على التقدم في قراءة الكلمات المطبوعة بحيث يحول ببطء تقدم التلميذ في منطقتي الصوتيات والطلاقة دون دخول ووصول التلميذ إلى منطقة فهم المعاني." (الزيات، 1998، 122)

يشير فتحي عبد الرحيم إلى مفهوم صعوبات القراءة بأنه "عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم التلميذ بقراءته، وأن يكون هذا العجز مستمرا ولا يتناسب مع القدرة العقلية والصف الدراسي، ويستبعد التلاميذ الذين ترجع صعوبات القراءة لديهم إلى القدرة العقلية المنخفضة أو الإعاقة السمعية والبصرية أو الإضطرابات الإنفعالية أو الإضطرابات الناتجة عن ظروف إجتماعية سيئة." (عبد الرحيم، 1988، 50)

- كما أوضح رأفت رضا السيد بأن " التلميذ ذو صعوبة القراءة هو ذلك التلميذ الذي يقع مستوى أدائه تحت المتوسط في إختبار الغلق بإستخدام مؤشرات السياق Clues test contextual." (السيد، 2003، 214)

- وتعني صعوبات القراءة " القصور في تحقيق الأهداف المقصودة بالقراءة ومن ثم فهي تتضمن القصور في فهم المقروء أو إدراك مايشتمل عليه من علاقات بين المعاني والأفكار والتعبير عنهم أو البطء في التلفظ أو النطق المعيب أو النطق الخطأ للألفاظ.

(رضوان والجمل، 2004، 204)

- تعريف (Boralmisony) " صعوبة خاصة في التعرف وفهم وإعادة الرموز المكتوبة، والتي ينبع عنها اضطرابات في تعلم القراءة ما بين 5 سنوات و 8 سنوات وتتعداه فيما بعد إلى الكتابة وفهم النصوص والكتاب المدرسي. (Pialoux,1975,189)

- صعوبة القراءة على أنها "مجل الصعوبات المحددة التي تعترض التلميذ في تعلم القراءة بمعزل عن مستواه الفكري وعن توازنه العاطفي، ونجد بشكل عام في صعوبة القراءة النوعي أو التطوري قصورا في مجال الإدراك البصري والسمعي والتوجه الزمني والمكاني. (هوغيث،1999،56)

- كما يتمثل في اضطراب القدرة على القراءة أو صعوبة في معرفة وإنتاج اللغة المكتوبة بعيدا عن كل تأخر عقلي أو حسي. (Marie Helène.Druvaud.1997.415)

ومنه نستنتج أن صعوبات القراءة هي عدم القدرة على فك ترميز الكلمات المطبوعة إلى كلمات مقروءة مع عدم القدرة على فهم وإستيعاب ما يقرأ. أي أن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائية هم تلاميذ غير قادرين على قراءة ما يعطى لهم بشكل مطبوع إما إضافة أو إبدال أو حذف بعض الحروف أثناء عملية القراءة.

7- أعراض صعوبات القراءة: يمكن تقسيم صعوبات القراءة إلى نوعين الأول أعراض تخص الأداء القرائي أما النوع الثاني فهي أعراض مصاحبة (عقلية، جسدية، سلوكية)

1-7-الأداء القرائي: إن صعوبات القراءة تظهر عند العديد من الإختلالات سواء من الجانب المقطعي للنص أو من الجانب النحوي والصرفي أو إيقاع وسلاسة القراءة أو الجانب الدلالي وسنحاول حصر وذكر أهم هذه الإختلالات:

- **الجانب اللغوي:** وهي أخطاء إعرابية تظهر في عدم ضبط شكل أواخر الكلمات وكذلك أخطاء تحويلية (مذكر، مؤنث، جمع، مفرد...)

- الجانب المقطعي: تظهر في الكلمة الواحدة من خلال الحذف والقلب والإبدال والتعويض والزيادة... إلخ. كما نلاحظ خلط بين الحروف المتشابهة سمعا (ت، ذ) (ت، ط) (س، ز) والمتشابهة بصريا (ر، ز) (س، ش) (ح، خ، ج). (العيس، 1997، 43)

إيقاع القراءة: أحيانا تكون نوعية القراءة سريعة جدا مع عدم إحترام علامات الوقف وحذف الكلمات والانتقال من سطر لآخر أو العودة إلى سطر ثم تجاوزه، أو يكون الإيقاع بطيء جدا مع تقطيع للكلمة، فيقرأ الشمس محرقة - الش م س م ح ر ق ة.

- الجانب الدلالي: يلاحظ فيها تحويل معاني الكلمات وكذا قصور واضح في الفهم ويظهر من خلال عدم القدرة على الإجابة والإجابة الخاطئة على الأسئلة المصاحبة لعملية الفهم بعد قراءة صامتة أو جهرية ، كما أنه إذا طلب من تلميذ صعوبة القراءة أن يعيد سرد قصة قراءها أو يُلخصها، فإنه يبدي ضعفا واضحا في هذه العملية .

كما نشير إلى أنه عادة ما يصاحب صعوبة القراءة صعوبة الكتابة وتظهر فيه نفس الأخطاء الموجودة في القراءة. (الحسون، 1996، 46)

7-2- مظاهر تتعلق بالقراءة:

يجد الأطفال ذوي صعوبة القراءة صعوبة في ملاحظة الإقتران بين الحروف والصوت الدال عليه ، وقد نلاحظ مشكلة عدم التعرف على هذه عند جميع الحروف ، أو عند طائفة واحدة محددة من الحروف. (السرطاوي وآخرون، 2009، 38)

ومن مظاهر صعوبات القرائية لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة:

- صعوبة في التعرف على الأصوات الموجودة داخل الكلمات.
- صعوبة في التعرف على الأصوات الموجودة داخل الكلمات بالترتيب الصحيح.
- صعوبة في إدراك القوافي (السجع الإستهلاكي والكلمات المتشابهة سواء في بدايات أو نهايات أصواتها) بصورة عامة.

- أحيانا يقوم بعكس أو حذف أو إضافة بعض الحروف في الكلمات عند القراءة.
- صعوبة في نطق الكلمات المتعددة المقاطع حتى الشائع منها. (السعيد، 2009، 38)

7-3- مظاهر تتعلق بالتهجئة:

- صعوبة في تذكر قواعد التهجئة.
- دائما ما ترتكب أخطاء أساسها أصواتي عند التهجئة مثلا: يكتب كلمة ليلي (أسم علم) ليلا لأنه لا يتذكر التفريق بين الألف الممدودة، وألف التأنيث المقصودة.
- دائما ما تكون الحروف غير مرتبطة بالتهجئة.
- عدم الإستخدام المنتظم لبعض الحروف التي تتشابه بالنطق (ث، ذ - س، ز).
- خلط أو الحذف الأحرف الممدودة .
- صعوبة في الأحرف التي فيها أكثر من حرف ممدود أو حرف ساكن متكرر أو أكثر من مرة. (السعيد، 2009، 39)

8- أنواع صعوبات القراءة: هناك عدة أنواع لتصنيفات صعوبات القراءة ومنها :

8-1- صعوبة القراءة التطورية النمائية: إضطراب لساني يمكن في صعوبة نضج نظام تحليل اللغة الكتابية.

8-2- صعوبة القراءة المكتسب: نتاج عن خلل مخي أثر إصابة عصبية .

8-3- صعوبة القراءة الفونولوجي

إن لنوع الإستراتيجية المستعملة أثناء نشاط قرائي أثرا كبيرا في ظهور صعوبة القراءة ففي حالة صعوبة القراءة الفونولوجي نجد أن الفرد يعتمد على الجانب الدلالي المفاهيمي للكلمات أكثر من الجانب الشكلي والخطي وهذا ما يؤدي بالقارئ إلى عدم القدرة على قراءة المقاطع التي ليس لها معنى وكذلك الكلمات غير المألوفة كما يعتمد الفرد في الحالة نفسها

بشكل مفرط على الإستراتيجية الكلية لا الجزئية لقراءة الكلمات مما يجعله غير قادر على التركيز على قراءة الفونيمات المشكلة للكلمات مما يوحي بضعف في القدرة الفونولوجية من حيث الإدراك والتخزين للمقاطع الصوتية لها فعملية القراءة تعتمد على ثلاث مراحل أساسية بإعتبار حاسة البصر الأولى حيث تلعب دورا أساسيا ، ومرحلة ثانية يتم فيها تحويل الصور الخطية للحروف إلى صور صوتية منطوقة، أما المرحلة الثالثة تتمثل في التلفظ بهذه الأصوات والخطوات أو المراحل الثلاث لهذه العملية تتم بسرعة كبيرة وتتطلب قدرة ذهنية فائقة، وبالرغم من هذا فإن هناك حلقة ناقصة في العملية والمتمثلة في الجانب الدلالي لهذه الكلمات المقروءة، وهنا تكمن المشكلة في حالة صعوبة القراءة الفونولوجية، إذ أنه يعتمد على هذه الأخيرة أي الجانب الدلالي للكلمات المقروءة ويهمل العمليات الثلاثة الأولى، وهذا مايجعله يؤدي إلى ظهور القلب والحذف والتعويض.

(Kail ، 2000،41)

9-أسباب صعوبات القراءة :

إنه من الصعب حصر أسباب صعوبة القراءة، فقد اختلفت باختلاف الباحثين واختلاف الإتجاهات النظرية المفسرة لهذا الإضطراب، إذ لا يوجد عامل وحيد يمكن أن يعتبر سببا لوجود هذا الإضطراب، بل هناك جملة من العوامل يمكن أن تساهم في ظهوره.

9-1- العوامل الأدائية:

- إختلالات الإدراك البصري : تستبعد حالات الإصابة العضوية لحاسة البصر بل يقصد بها خلل في حركة العين، يظهر من خلال عدم التنسيق بين العينين ومسح لساحة الرؤية، كما أن خلل الإدراك البصري يقصد به أيضا إضطراب في التمييز بين الرموز الخطية، راجع إلى أن التلميذ لم يستطع ضبط صور هذه الحروف ما يشير إلى خلل في الذاكرة البصرية أيضا.

- إختلالات الإدراك السمعي: لا يقصد بها حالات الصمم المعروفة بجميع درجاتها لكن الخلل يكمن في الإدراك والذاكرة السمعيين، كما يعرف بالصمم اللفظي حيث أن التلميذ يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة سمعياً. (راشد، 2002 ، 85)

-الجانبية والصورة الجسمية : أوضحت عديد الدراسات أن نسبة كبيرة من الأطفال ذوي صعوبة القراءة يعانون مشكلاً في الجانبية، من حيث عدم وضوح السيطرة الدماغية يسرى أو يمتد، كما لوحظ أن التغيير المفاجئ لليد المستعملة في الكتابة سواء طوعية أو إكراها قد يؤدي إلى ظهور أعراض صعوبة القراءة بعد ظهورها في صعوبة الكتابة، وهذا راجع إلى الترابط الشديد بين عمليتي القراءة والكتابة.

فيما يخص عامل الصورة الجسمية فإن للتوجيه الفضائي دوراً أساسياً في ظهور صعوبة القراءة، حيث التلميذ ذوي صعوبة القراءة لديه خلل في الصورة الجسمية ينعكس على إدراك مساحة النص المقروء بأبعاده العمودية والأفقية من حيث تتبع الأسطر أفقياً ثم الانتقال من سطر إلى آخر بصفة عمودية.

9-2- العوامل المعرفية: القراءة في الأساس هي عملية معرفية تتدخل فيها جملة من القدرات الذهنية المتداخلة و المكملة لبعضها البعض.

على هذا الأساس ينظر لصعوبة القراءة على أنها ضعف في استخدام الإستراتيجيات الملائمة لنشاط القراءة و خلل في تتبع الخطوات اللازمة للوصول إلى القراءة السليمة:

فك الرموز ← الخطية تحليل الرموز ← إعادة ترميز صوتي ← استيعاب معنى.

(البطانية، 2005 ، 123)

9-3- العوامل الوراثية والبيولوجية:

السؤال الذي كان يحير العلماء دائما هو: هل للوراثة دور في ظهور حالات صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات تعلم القراءة بصفة خاصة، وهل يمكن إنتقال هذا النوع من الإضطرابات من جيل لجيل، وهل هناك إختلال جيني محدد يمكن أن يؤدي إلى ظهوره، والحافز الذي أدى إلى هذا التساؤل هو شيوع هذا الإضطراب في بعض العائلات ووجوده بين بعض الإخوة، وعلى هذا الأساس أجريت العديد من الأبحاث والتجارب فمثلا في جامعة كولورادو الأمريكية سنة (1997) أجريت أبحاث تخص التوائم المتماثلة ف لوحظ أن 50% من هذه التوائم إن ثبت وجود اضطراب عسير القراءة عند أحد التوأمين نجده عند الثاني حتما.

أما في الجانب البيولوجي ففي دراسة أجراها العالم Feingold (1989) رأى أنه لعامل اختلال التوازن الكيميائي دورا في صعوبة القراءة، حيث أن تناول الطفل في سن مبكر للمعلبات والمشروبات غير طبيعية خطرا عليه فقد يساهم في ظهور الاضطراب، في دراسة حديثة سنة 2007 أجراها مجموعة من الباحثين الأمريكيين بجامعة تكساس حول الأطعمة المعدلة جينيا، أثبتت أنها تساهم في ظهور الكثير من الأمراض والإختلالات، وقدموا قائمة بهذه الأطعمة مع ما يقابلها من الإختلالات التي يمكن أن تتجم عنها وجود هذه القائمة الخاصة بالإختلالات صعوبات التعلم وما ينتج تحتها من الاضطرابات .

9-4- العوامل العصبية:

والتي ترتبط بخلل في الجهاز العصبي أو وظائفه، فإذا كانت المنطقة الصدغية السفلية هي المسؤولة عن تميز الأصوات وتحليلها، وكانت المنطقة أو الباحة الجبهية الأمامية هي المسؤولة عن اللغة الحركية فإن هناك دراسات حاولت تحديد منطقة اللغة المقروءة في الدماغ، وتوصلت إلى أن إصابة الباحة الموجودة بين الفصين القفوي والجداري تؤدي إلى اضطرابات تخص اللغة المكتوبة سواء قراءة أو كتابة .

في دراسة أجريت من طرف الباحث dark (1968) والتي إستندت إلى تجارب تشريحية أجريت على أفراد كانوا يعانون صعوبات في القراءة، حيث تم تشريح دماغ شاب بعد وفاته ف لوحظ على مستوى الجهة الخلفية من الفص الجداري تشوهات في التلافيف المخية وعدم اكتمال النمو خاصة النصف الكروي الأيمن مقارنة بالنصف الأيسر.

(Habib, 1999, 145)

9-5- العوامل النفسية: للعوامل النفسية دورا لا يكمن إهماله في صعوبات تعلم القراءة، فالاضطرابات النفسية كالقلق والخوف وبعض انحرافات السلوك كالعدوانية والعزلة تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على التحصيل الدراسي بصفة عامة ونشاط القراءة خصوصا، كما تجدر الإشارة إلى وجود عوامل أخرى تؤثر على الفرد وبالتالي أدائه القرائي نذكر منها: عوامل أسرية وأنماط التربية والعنف الأسري والحرمان العاطفي، عوامل اجتماعية تخص علاقات الطفل بأقرانه وتركيبية المجتمع الذي يحيط به، عوامل مدرسية نقصد بها الجو العام للمدرسة علاقة التلميذ بمعلمه، نوع ومدى ملائمة المقررات المدرسية .

(olivie Hondé ، 1998 ، 235)

10- إستراتيجيات وطرق تدريس ذوي صعوبات التعلم : تنوعت العديد من الإستراتيجيات منها.

10-1- طريقة تعدد الوسائط أو الحواس VAKT:

تعتمد هذه الطريقة على التعليم المتعدد الحواس أي الإعتماد على الحواس الأربع، السمع، اللمس، البصر، وحاسة الحس الحركية في تعليم القراءة، إن إستخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسن ويعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها، ويعالج القصور المترتب على الإعتماد على بعض الحواس دون الآخر.

(رياض ، 158، 2005)

فإستخدام أسلوب الحواس المتعدد في التعليم سوف يعزز من قدرة التلميذ على القراءة وبحسنها، حيث ينطق التلميذ الكلمة وبهذا يستخدم حاسة السمع ويشاهد الكلمة ويستخدم حاسة البصر وأن يتتبع الكلمة ويستخدم الحاسة الحركية فإذا تتبّع الكلمة بإصبعه فإنه يستخدم حاسة اللمس. (كيرك وكالفنت، 1988، 132)

ويدعم التوجه نحو إستخدام طريقة تعدد الحواس ،لأن هناك عددا من التلاميذ لا يستطيعون التعلم وفق الطريقة الكلية والطريقة الصوتية، فطريقة تعدد الحواس من خلال الإعتماد على الحواس الأربع سوف تقدم العلاج الأنسب من خلال طريقة تقديم الخدمات التربوية. (السعيد، 2009، 51)

حيث تستخدم طريقة تعدد الحواس (VAKT) في كثير من الطرق العلاجية منها على سبيل المثال:

10-1-1- طريقة فرنال FernaldMethod: لا تختلف هذه الطريقة عن طريقة الحواس المتعددة ،لأنها تستخدم المداخل الحسية في التعلم ، وتتكون طريقة فرنال من أربع مراحل هي:

- يختار التلميذ بنفسه الكلمة أو الكلمات المراد تعلمها، ويقوم المعلم بكتابتها على الورق ثم يتبّع الطفل الكلمة بإصبعه مع نطق حروف الكلمة من خلال تتبّعه لها، وبهذا يستخدم حاستي اللمس والحاسة الحركية والحاسة السمعية عند النطق.
- يطلب إلى التلميذ تتبّع كل كلمة من كلماته مع تعليمه كلمات جديدة خلال رؤيته للمعلم أثناء كتابة الكلمة.
- يتعلم التلميذ كلمات جديدة من خلال إطلاعه على الكلمات المطبوعة وتكرارها ذاتيا.
- التعرف على كلمات جديدة من خلال مماثلتها مع كلمات أخرى تعلمها (التعميم).

(السعيد، 2005، 178)

10-1-2- طريقة أورتون - جلنهام MethodOrton-Gillingham :

هذه الطريقة هي تطوير لنظرية أورتون لصعوبات القراءة، وتركز هذه الطريقة على أسلوب تعدد الحواس والتنظيم والتصنيف والتراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والترميز وتعلم التهجئة كما تؤكد ضرورة تعلم التلميذ نطق الحروف (أصوات الحروف) ودمجها أي مزوجة بين الحروف ونطقها أو الأصوات المقابلة لها ثم دمجها لتشكيل كلمات أو جمل قصيرة ربط الزر البصري مع اسم الحرف. (الروسان وآخرون، 2004، 256)

2.10. الطريقة الجزئية أو التركيبية:

سميت هذه الطريقة بالتركيبية لأنها تبدأ بالجزء أي بالحرف ثم تضم الأجزاء إلى بعضها لتكون كلمة ثم من الكلمات تؤلف جملاً قصيرة بعد . (الحسن، 2007، 198)

حيث تعنى بتدريب الطفل على الإقتران بين الحرف والصوت الدال عليه أي بين الفونيمو الجرافيم ،ومن ثم التدريب على ربط هذه الحروف والأصوات لتكوين مقاطع لفظية وكلمات ففي البداية يدرب الطفل على قراءة هذا الحرف في كلمات معينة.

(أبو الديار وآخرون، 2012، 88)

ويندرج تحت هذه الطريقة طريقتان فرعيتان:

10-2-1- الطريقة الأبجدية (الحرفية أو الهجائية): هي تعليم الحروف الهجائية بأسمائها وصورها في ترتيبها المعروف ،ألف، تاء، ثاء،... إلخ فإذا إستوعب التلميذ حروف الهجاء بأسمائها وصورها نبدأ في ضم حرفين منفصلين لتتكون منها كلمة ،فالألف تضم إلى الباء لتكون (أب).

10-2-2- الطريقة الصوتية: الطريقة الصوتية كالحرفية إلا أنها تبدأ بتعلم أصوات الحروف بدلا من أسمائها فالسين لا تتطق سينا إنما تتطق (س) والعين تتطق (ع) وهكذا، ثم ينتقل المعلم بعد ذلك إلى المقطع ثم إلى الكلمة. (الزيات، 2008، 37)

10.3. الطريقة التحليلية: تهتم هذه الطريقة قبل الجزء وبهذا يمكن إدراجها تحت إسم الطريقة الكلية ،حيث تبدأ بالكلمة الكاملة كوحدة واحدة، ويدرب الأطفال في هذه الطريقة على ملاحظة العلاقة أو الإقتران بين الأصوات والحروف الدالة عليها ،ومن ثم تعميم هذه المعرفة على الكلمات الأخرى ،وعند إختيار الكلمة في هذه الطريقة فإنه لا يلتفت إلى محتواها من الفونيمات أو الجرافيمات وغالبا ما تكون من المفردات الشائعة في لغة الأطفال أو من منهاج تعليم القراءة وتضم الطريقة التحليلية: (أبو الديار وآخرون، 2012، 89)

10. 3 1 أسلوب الكلمة: إن الأساس في هذه الطريقة هو البدء في تعليم المبتدئين القراءة بالكلمة أولا ، ثم الانتقال إلى تحليل الكلمات إلى حروف والأصوات تحليل منفصلا، وتكوين كلمات جديدة من هذه الحروف والأصوات

10 3 2 أسلوب الجملة: تقوم هذه الطريقة على

- البدء بتقديم الجملة كاملة.
 - تحليل الجملة إلى كلمات.
 - تحليل الكلمات إلى حروف وأصوات.
- (الحسن، 2007، 77)

11- تقييم صعوبات القراءة :

التقييم عملية منهجية في الملاحظة وجمع المعلومات تتوسل بوسائل وأساليب متنوعة في التشخيص والعلاج ، ولكي ينجح التقييم في هذا السعي ينبغي أن يكون وظيفيا من جهة بمعنى أن يركز على ما يعرقل عملية التعلم ووصفيا من جهة أخرى أي أن يساعد في تحديد ما ينبغي فعله لتحسين عملية التعلم.

أن التقييم متطلب سابق حيوي للتعليم فهو يسمح للمعلم أن يصل إلى خط قاعدي أو نقطة بيانية يتحدد فيها المكان الذي يبدأ منه المعالجة حيث أن للطفل ذوي صعوبات القراءة غالبا ما يكون غير منظم وغارقا في بحر من الفوضى واختلاط الامور ، مما يفرض أن يكون الهدف الاول من التقييم تحديد نقطة للبدء في العلاج وذلك أن التشخيص من دون أن يتبعه علاج يبدو في أحسن الأحوال ذا قيمة محدودة وفي أسوأها عملا قاسيا ، ويقابل ذلك ان العلاج من غير تقييم مضيعة لوقت ثمين ومسيرة على غير هدي.(المالكي،2010،5)

11-1- التقييم الكمي للمهارات القرائية :

التقييم الكمي أو التقييم الاختباري أز التقييم الساكن هو الاسلوب التقييمي الذي يستعين بالاختبارات النظامية وغير النظامية في تشخيص صعوبات التعليمية بهدف معرفة الطفل النسبي في مجموعته العمرية بالنسبة للصفة المقيسة وتحديد خط قاعدي أو نقطة بداية للتدخل العلاجي .

وينشأ برأي البعض من العاملين في حقل تقييم المهارات القرائية ، أفضل الأساليب في تقييم الصعوبات القرائية المحددة من تفحص العمليات الجزئية أو العناصر التي يتكون منها السلوك القرائي ، ويرجع هؤلاء هذا الأسلوب على غيره من الأساليب في تشخيص صعوبات القراءة التطورية .

يتوسل الباحث في تقييمه للجوانب القرائية المختلفة بمقاييس نظامية وأخرى غير نظامية وتوجه هذه الوسائل نحو المستويين من الطلاب ، الطلاب ذو المهارات القرائية الأساسية ، والطلاب الذين لا يحسنون مهارات القراءة الأساسية . (الوقفي ، 2010 ، 381)

11-2- التقييم اللغوي :

يتم فيه تقييم المستوى الفونولوجي ونوع المعالجة الفونولوجية التي يستخدمها الطفل للحروف والكلمات ومن الجوانب الفونولوجية التي يهتم بها فريق التقييم بإختبارها وإجراء تحليل دقيق لها ما يأتي :

- الوعي الفونولوجي : الوعي بمحتويات الكلمة من الأصوات.
- القدرة على تحديد تتابع وتسلسل الأصوات اللغوية في الكلمة .
- التمييز السمعي بي الأصوات اللغوية في الكلمات (فونيمات) .
- الاستعادة الفونولوجية .

11-3- تقييم القدرة على القراءة :

من أوائل القدرات أو المهارات التي يجب تقييمها في هذه المرحلة تقييم قدرة الطفل والطريقة التي يتبعها في مهارة حل الرموز بمعنى تحديد مدى معرفته للحروف التي يتكون منها الكلمات الواردة في النص ، ولتحقيق ذلك يتم إجراء ملاحظة دقيقة أثناء عملية القراءة أو محاولة القراءة ، ومن ثم إجراء تحليل دقيق للإستراتيجيات التي يتبعها في حل الرموز.

(السرطاوي وآخرون ، 2009، 24)

خلاصة الفصل :

تم الطرق في هذا الفصل إلى القراءة بصفة عامة والصعوبات القرائية بصفة خاصة حيث تم تفصيل في كل ما يخص الصعوبات القرائية ، وكل ما يتعلق بها من مهارات الأساسية وهي الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث و الوعي الفونولوجي والفهم القرائي حيث تعتمد عملية القراءة على مجموعة من المهارات القرائية.

الفصل الثالث

الفصل الثالث

البرنامج التدريبي

تمهيد

- 1- تصميم البرنامج التدريبي
 - 2- خصائص البرامج التدريبية
 - 3- أسس البرامج التدريبية
 - 4- مبادئ البرامج التدريبية
 - 5- الإحتياجات التدريبية
 - 6- أنواع البرامج التدريبية
 - 7- تصميم البرنامج التدريبي
 - 8- بناء البرنامج التدريبي
 - 9- الحاجات التدريبية لتلاميذ صعوبات القراءة
 - 10- مراحل تقييم البرنامج التدريبي
 - 11- البرنامج التدريبي المركز الوعي الفونولوجي وقراءة الكلمات والفهم القرائي
 - 12- الإستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي للأطفال ذوي صعوبات القراءة البرنامج التدريبي
 - 13- محتوى جلسات البرنامج التدريبي
 - 14- الأدوات المستخدمة في البرنامج التدريبي
- خلاصة الفصل

تمهيد

يهتم أي تدريب بتنمية مهارات محددة من طرف المدربين حسب إحتياجات المتدربين ووفق برنامج محدد الهدف منه تعليم التلاميذ، حيث يتضمن البرنامج مجموعة من النشاطات الموجهة والمتسلسلة حسب أهداف فرعية ولتخفيف من صعوبة القراءة لدى فئة من التلاميذ يقوم على ضرورة التركيز على الربط بين الأصوات والتميز بين الكلمات ومن ثم يركزون على الفهم والإستيعاب والمهارات والترميز .

1-تصميم البرامج التدريبية:

1-1- مفهوم البرامج التدريبية:

مفهوم التدريب: لقد عرف الهيّتي " التدريب على أنه: جهود إدارية وتنظيمية مرتبطة بحالة الإستمرارية تستهدف إجراء تغيير مهاري ومعرفي سلوكي في خصائص الفرد الحالية أو المستقبلية لكي يتمكن من الوفاء بمتطلبات عمله أو أن يطور أداه العملي السلوكي بشكل أفضل".

وكذلك عرف **عبد الجليل** " التدريب بأنه: عملية تزويد الأفراد أو الجماعات بالمعلومات والخبرات وطرق الأداء والسلوك بحيث يكون هؤلاء الأفراد أو الجماعات قادرين على القيام بوظائفهم بفعالية وكفاءة".

وعرفت **برنوطي** " التدريب بأنه: نشاط تعليم من نوع خاص ، فهو نشاط متعدد تمارسه المنظمة بهدف تحسين أداء الفرد في الوظيفة التي يشغلها". (السكرانة،2011، 19)

فمفهوم البرنامج هو التكنيك أو الطريقة أو الأسلوب الذي تتبعه المشرفة المعلمة في إشباع حاجات الأطفال وتقديم المعلومات المناسبة لهم وصولاً إلى تحقيق الأهداف المنشودة خلال فترة التفاعل المحددة.

ويقصد بمفهوم البرنامج هو مجموعة من الأنشطة والألعاب والممارسات العملية التي يقوم بها الطفل تحت إشراف وتوجيه من جانب المشرفة التي تعمل على تزويده بالخبرات والمعلومات والمفاهيم والإتجاهات التي من شأنها تدريبه على أساليب التفكير السليم وحل المشكلات والتي ترغبه في البحث والإستكشاف. (بهادر،2014، 25)

البرنامج: هو جميع الأنشطة والممارسات والمواقف والزيارات والرحلات التي يقوم بها من خلال الإنتقاء التدريجي من دائرة الذات إلى العالم الخارجي لذا يجب أن تبدأ تلك الخبرات بخبرات تعريف الأفراد بذواتهم. (طه، 2007، 15)

2- مفهوم البرنامج التدريبي:

- أشار "روبنسون (1985) إلى أن التدريب عبارة عن عملية تطوير السلوك الشخصي للفرد في مجالات المعرفة والمهارات والاتجاهات وذلك من أجل تحقيق مستوى الأداء المطلوب .

- تعريف ياغي(1986) بأنه عملية معرفية وتعلم الأساليب المتطورة لأداء العمل وذلك لإحداث تغييرات في سلوك وعادات ومعرفة ومهارات وقدرات الأفراد اللازمة في أداء عملهم من أجل الوصول إلى أهدافهم وأهداف المنظمة التي يعملون بها على السواء.

- تعريف الخطيب(1986) بأنه عملية سلوكية يقصد بها تغيير الفرد بهدف تنمية كفاياته التعليمية ، ويعد علما من العلوم إذا نظرنا إليه من ناحية أصوله ومبادئه كما يعد فناً من الفنون إذا نظرنا إليه من ناحية تطبيقية . (الخطيب، 2008، 19)

وترى نادية سعد" أن البرنامج التدريبي هو مجموعة من الأنشطة المنظمة لتوفير المعارف والمهارات للمتدربين ليتمكنوا من إستيعاب المفاهيم وإعادة تكوين السلوك، وتطبيق التعلم على مواقف مختلفة بكفاءة متزايدة لتحقيق النتائج المرجوة، ويرتكز التدريب على إعطاء المتدربين المهارات والمعارف التي يحتاجونها للقيام بأعمالهم" . (سعد، 2012، 11)

وإتضح لنا من التعاريف السابقة أن ركزوا في تعاريفهم على أنه عملية التدريب هي عبارة عن أنشطة معينة عملية وتنظيمية تستخدم على شكل مهارات أو معارف خاصة بالمدرسين والهدف منه المساهمة في تحسين أداء المتدربين ، وإختلفوا من حيث نوعية النشاط أو المهارة والهدف من عملية التدريب سواء كانت لتغيير مهاري ومعرفي وسلوكي

لفرد ما لتطوير أدائه الحالي ولهذا يمكن أن نستنتج أن البرامج التدريبية هي عبارة عن عملية معرفية سلوكية ذات أساس علمي بهدف تحسين بعض المهارات أو خبرات معينة حسب إحتياجات الفئة المخصصة لهم، في مدة زمنية معينة ومحددة بإستعمال وسائل وتقنيات وأنشطة مختلفة، مستندة على أساس نظري محدد تبنى على أساسه البرنامج لتحقيق الأهداف المرجوة.

3 - خصائص البرنامج التدريبية :

تتميز البرامج التدريبية بكل أنواعها سواء أكانت تدريبية أو علاجية أو إرشادية بمجموعة من الخصائص تجعلها صالحة للتنفيذ ومناسبة للفئة معينة وفقا للأهداف المرجوة باختلاف وسائلها وتقنياتها وتتمثل هذه الخصائص في :

- **الوضوح:** ويقصد به ضرورة أن يكون كل ما يتضمنه البرنامج من أهداف وفتيات ومهارات وغيرها، واضحا من حيث الصياغة ومن حيث آليات التنفيذ ونتائجه المرجوة.
- **التحديد:** هو تحديد الهدف العام من البرنامج وبكل دقة تحديدا إجرائيا حتى يمكن للمدرب قياس مدى نجاح التدخلات، ويتضمن التحديد أيضا الفترة الزمنية المتوقعة للبرنامج حيث يقيم المدرب من خلال الجلسة التمهيدية المدة المطلوبة للحصول على نتائج إيجابية مع أفراد الدراسة .
- صياغة الأهداف الجزئية الخاصة بكل جلسة بشكل واضح ودقيق، مع ضرورة أن تشكل الأهداف الجزئية مجتمعة الهدف العام .
- تحديد التدخلات العلاجية (التدريبية) المناسبة لطبيعة كل حالة وشرح آليات تنفيذها وتوثيقها.
- تحديد الأسلوب المتبع في قياس درجات التغيير الذي يتوقع أن يطرأ على أفراد المجموعة التجريبية، مع ضرورة أن يكون الأسلوب مقننا ودقيقا .

4 - أسس البرنامج التدريبي:

لا تختلف أسس بناء البرامج باختلاف أنواعها وإنما تختلف في محتوياتها المطلوب تحقيقها من كل برنامج ولهذا سنعرض أسس بناء البرامج التدريبية في النقاط التالية :

4-1- الأسس النفسية: وتشمل على مبدأ الفروق الفردية في المحيط المدرسي وخارجة والتأكيد على وجود فئة من التلاميذ تحتاج أكثر من غيرها على تقديم خدمة التدريب لهم الأمر الذي يساعدهم على تفهم إحتياجات المتدربين داخل الفصل الدراسي وتكوين إتجاهات سوية حول إمكانياتهم وقدراتهم وتتخذ بعين الإعتبار لدى بعض أعضاء المنظومة التربوية.

4-2- الأسس التربوية: وهي العناصر التي تهتم بالتلميذ بإعتباره عضوا مهما في الجماعة المدرسية، وتعمل على توضيح الدور المنوط به داخل المؤسسة التربوية وتحديد نوع النشاط الذي يطلب منه مع الطاقم التربوي والإداري في المدرسة، وحسب إمكانياته وقدراته مع ضرورة إنسجام أهداف البرنامج التدريبي والأهداف العامة للعملية التربوية والتي تؤكد في أساسها على جملة في الغايات التربوية أهمها تهيئة الظروف المناسبة للتلميذ المتدرب والمعلم مع أهمية مراعاة خصوصية هذا الطفل.

4-3- الأسس الإجتماعية : ويقصد بها تلك المبادئ التي تؤكد تباين دور الفرد داخل الجماعة وضرورة الإهتمام به كعضو في المجتمع ، من خلال تأثير سلوك الفرد بسلوكيات الجماعة التي ينتمي إليها مع الأخذ بعين الإعتبار تأثير الفرد في غيره من أفراد المجتمع وبذلك فإنه ينبغي أن ينظر للفرد حيث كونه مؤثر ومتأثر .

4-4- الأسس الأخلاقية : من ضروري ألا يهمل البرنامج التدريبي القواعد والأسس الأخلاقية العامة لكل بيئة إجتماعية ، بالنظر الخصوصيات المجتمع من جهة ومن جهة أخرى بالنظر لخصائص المشكلة المدروسة وطبيعة أفراد العينة المختارة للدراسة لذا يحرص مصممو البرامج على إلزام أنفسهم ومساعدتهم بمجموعة من القواعد و الأسس الأخلاقية في التعامل مع أفراد العينة المدروسة، ومن أبرز تلك الأسس ضمان السرية المعلومات التي

يدلي بها المتدربون خلال الجلسات التدريبية مع إلزام المساعدين (إن وجدوا) والمسترشدين المشاركين في البرنامج باحترام آراء وأفكار بعضهم البعض وأن يسود الجلسات جو من الثقة والاحترام .

4-5- الأسس الدينية: تعتبر التعاليم الدينية معايير أساسية ومرجعية في تنظيم سلوك الأفراد ، سواء كانوا وحدهم أو كانوا داخل جماعة، لذا من الواجب أن لا يتضمن البرنامج التدريبي أي سلوكيات أو أفكار تتعارض مع المبادئ الأساسية لديانة العميل، لأن ذلك من شأنه يساعد في تقبل المتدرب لمضمون البرنامج ، ويمكن المدرب من تطبيق جلساته بإطمئنان حيث أن الإنسان الذي يقوم بواجباته الدينية يشعر بالأمن النفسي والطمأنينة وراحة البال لذلك كانت المعتقدات الدينية لكل من المدرب والمتدرب هامة في عملية التدريب.

(سمارة ، 1992 ، 62)

5- مبادئ العملية التدريبية : تخضع العملية التدريبية إلى مبادئ عامة ينبغي مراعاتها في جميع مراحل هذه العملية هي:

- **الشرعية:** يجب أن يتم التدريب وفقا للقوانين والأنظمة واللوائح المعمول بها داخل المنظمة
- **المنطقية:** يجب أن يتم التدريب على فهم منطقي وواقعي ودقيق وواضح للاحتياجات التدريبية .
- **الهادفية:** يجب أن تكون أهداف التدريب واضحة وموضوعية قابلة للتطبيق ومحددة تحديدا دقيقا من الزمان والمكان والكم والكيف والتكلفة.
- **الشمولية:** يجب أن يشتمل التدريب على جميع أبعاد التنمية البشرية من قيم وإتجاهات ومعارف ومهارات، كما يجب أن يوجه إلى جميع المستويات الإدارية في المنظمة ليشمل جميع فئات العاملين فيها.

- **التدرجية:** يجب أن يبدأ التدريب بمعالجة الموضوعات البسيطة ثم يتدرج بصورة مخططة ومنظمة إلى الأكثر تعقيدا وهكذا.
- **الإستمرارية:** التدريب يبدأ مع بداية الحياة الوظيفية للفرد، ويستمر معه خطوة بعد أخرى لتطويره، وتنميته حتى يساعد العاملين على التكيف والتطورات المستمرة ومستوياتهم أمام التغيرات الحالية والمستقبلية.
- **المرونة:** يجب أن يتطور نظام التدريب وعملياته لمواكبة التطور والتزود بالوسائل والأدوات والأساليب اللازمة لإشباع الإحتياجات التدريبية للعاملين بما يتناسب ومستوياتهم الوظيفية وتوظيفها في خدمة العملية التدريبية . (السكارنة، 31، 2011)

6- الإحتياجات التدريبية :

هناك حقيقة ثابتة في مجال التدريب مفادها إن فعالية تخطيط البرامج التدريبية وتصميمها وتنفيذها وتقويمها تعتمد أساس على عملية تحديد الإحتياجات التدريبية حيث أن عملية تحديد الإحتياجات التدريبية يترتب عليها تقرير النوع المطلوب من التدريب، ومن يحتاج إليه ومستوى الخبرة المطلوبة.

ومن هنا فإن الحاجة التدريبية يمكن تعريفها بشكل عام بأنها " حالة توتر لدى شخص ما تعمل على توجيه سلوكه نحو أهداف معينة وتستخدم الحاجة على أنها إصطلاح شامل يضم الدوافع والبواعث والحوافز والأمنيات" وتتمثل أهم الأدوات في حصر وتحديد الإحتياجات التدريبية في :

- **المقابلات:** من خلال هذه المقابلات يستشف الموضوعات التي يراها المتدربون مناسبة لهم أو يراها المدرب مناسبة للمتدرب.
- **طريقة اللجان التربوية:** تلك التي تدرس الموضوعات ذات الأهمية الخاصة بالنسبة للمتدربين وعلى ضوء هذه الدراسة توضيح وتحديد للإحتياجات التدريبية .

- الإختبارات: وهي جملة من الإختبارات الشفوية أو التجريبية والتي تهدف أساسا للكشف عن الإحتياجات التدريبية للمتدربين .

- تحليل المشكلات: وتهدف إلى تحديد المشكلات الأساسية التي تستدعي من المدرب إصلاحا أو تطوير يتم على أساسه بناء الخطة التدريبية الملائمة. (بركان، 2010، 112)

7- أنواع البرامج التدريبية :

7-1- برامج العمليات المعرفية: تركز هذه البرامج على العمليات أو المهارات المعرفية للتفكير كالمقارنة والتصنيف والإستنتاج حتى تهدف إلى تطوير العمليات المعرفية وتطويرها وتدعيمها كطريقة يمكن من خلالها تطوير القدرة على التفكير المنطقي وخير مثال على ذلك العلاج المعرفي ونظرية العلاج المعرفي الإنفعالي.

7-2- برامج العمليات فوق المعرفية: تشير هذه البرامج إلى أن التفكير موضوع قائم بذاته وأن تركيزها ينصب على تعميم مهارات التفكير فوق المعرفية التي تسيطر على العمليات المعرفية، وتهدف هذه البرامج إلى تشجيع التلاميذ على التفكير حول تفكيرهم.

7-3- برامج المعالجة اللغوية والرمزية: تهدف هذه البرامج إلى تنمية مهارات التفكير في الكتابة والتحليل الحجج المنطقية بالحاسوب كبرامج التغذية المرتدة البيولوجية بالحاسوب.

7-4- برامج التعلم بالإكتشاف: تهدف هذه البرامج إلى تزويد الطلبة بعدة إستراتيجيات لحل المشكلات في المجالات المعرفية المختلفة ، والتي يمكن تطبيقها بعد توعية الطلبة بالشروط الخاصة الملائمة لكل مجال.

(العاسمي ، 2008 ، 34)

8- تصميم البرنامج التدريبي:

يتم في هذه المرحلة تحديد المعارف والمهارات المطلوبة في المتدربين كشرط أساسي للإلتحاقهم في البرنامج التدريبي وتحديد الأهداف التعليمية وخطوات التعلم وإختبارات الأداء وترتيب خطوات العملية التدريبية .

8-1- تحديد المتدربين ومستوياتهم المعرفية: لكي يحقق البرنامج التدريبي أهدافه ينبغي تحديد المتدربين ومستوياتهم المعرفية والمهارات التي يجب أن يمتلكونها بالإضافة إلى تحديد الإتجاهات المطلوبة نحو موضوع البرنامج التدريبي وذلك لمقابلة مستوى المحتوى التدريبي وطرق وغيرها من العوامل التي يجب توفرها لضمان الإستفادة من التدريب.

8-2- إعداد أهداف البرنامج التعليمية: أهداف البرنامج التعليمية تحدد بدقة ما يمكن أن يستطيع المتدربون فعله كنتيجة لحضورهم للبرنامج، كما تؤدي أهداف البرنامج دورا بارزا في إعداد المحتوى التعليمي، إختيار طرق البرامج التدريبية وتقويم البرنامج إذ تستخدم كمحددات في مرحلة التقويم، ويجب أن تكون أهداف البرنامج محددة مقاسة (يمكن قياسها) معقولة (يمكن تحقيقها) ملائمة (لها علاقة بالمشكلة محسوسة يمكن مشاهدتها) وتقع الأهداف التدريبية في مستويات متعددة حسب البرنامج التدريبي مثل أهداف ترمي إلى :

- زيادة معرفة المتدربين في مجال محدد.
- تغيير إتجاهات المتدربين تجاه موضوع معين.
- تزويد المتدربين بمهارات معينة .
- تشجيع المتدربين لقبول فكرة محددة.
- تغيير ممارسات وسلوكيات محددة .

وتجدر الإشارة إلى أن الأهداف التعليمية تتفاوت في صعوباتها وإمكانية تحقيقها إذ يبدو أن الهدف المتعلق بزيادة معرفة الموظفين في مجال محدد أسهل بكثير من الهدف المتعلق بتغيير ممارساتهم لمهمة معينة وهكذا .

8-3- خطوات التعلم: يتم في هذه المرحلة تحديد قائمة بجميع الأنشطة والخطوات التفصيلية التي يجب القيام بها لتدريب الموظفين على أداء العمل المطلوب وفق الأهداف التعليمية.

8-4- إعداد إختبارات أداء المتدربين: لإعداد إختبارات المتدربين في هذه المرحلة دور كبير في توجيه محتوى البرنامج التدريبي نحو الأهداف التعليمية وتمهيدا للتقويم.

8-5- ترتيب خطوات العملية التدريبية: يجب ترتيب خطوات العملية التدريبية بما يكفل تحقيق الأهداف التدريبية بتتابع منطقي يؤدي إلى إتقان المتدربين للمحتوى التدريبي.
(سكارنة ، 2008 ، 109)

9- بناء البرنامج التدريبي :

تأتي مرحلة بناء البرنامج التدريبي كمرحلة تابعة لمرحلة التصميم وتتضمن هذه المرحلة إعداد محتوى البرنامج التعليمي وتحديد المصادر المفيدة للبرنامج ، إختيار وإعداد طرق ووسائل البرنامج التدريبية وتحديد الجدول الزمني لتنفيذ وتقويم البرنامج وتنفيذ البرنامج.

9-1- تحديد محتوى البرنامج التدريبي وتحديد المصادر المفيدة للبرنامج:

يتم في هذه المرحلة إعداد المحتوى التدريبي للبرنامج حسب أهدافه التعليمية، إذ يعد المحتوى التدريبي لغرض تحقيق هذه الأهداف، ويمكن أن يستعين المدرب بالمتخصصين في المشكلة التي يسعى البرنامج لحلها من أجل إعداد المحتوى التدريبي للبرنامج ، كما يقوم بعض المدربين بإستخدام محتوى تدريبي أو منهج سبق تصميمه وإعداده لبرنامج مماثل مع ملاحظة تعديله ليصبح ملائما لجمهور وظروف البرنامج الحالي كما يلزم المدرب معرفة الجهات والأخصائيين الذين يمكن أن يساهموا في البرنامج وفي هذا الصدد ينبغي للمدرب تكوين صلات وعلاقات فعالة تتيح له الإستفادة من مصادر وعلاقاته في إنجاح برامجه التدريبية .

9-2- إختيار وإعداد طرق ووسائل البرنامج التدريبي:

يتم إختيار وإعداد طرق ووسائل البرنامج التدريبي حسب طبيعة المحتوى التدريبي للبرنامج وكذلك حسب خصائص المتدربين التعليمية والإجتماعية، وفي كل الظروف يجب

أن يكون الطرق ملائمة وتساهم في تعليم المتدربين أهداف البرنامج ، وهناك العديد من الطرق التدريبية منها على سبيل المثال التطبيقات العملية، المحاضرات، ورش العمل، حلقات النقاش، المراجع والنشرات التدريبية المعارض برامج الحاسوب والإنترنت.

9-3- تحديد الجدول الزمني لتنفيذ وتقييم البرنامج:

يعد تحديد الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج عاملا مهما في نجاح البرنامج التدريبي، إذ يجب إختيار التوقيت المناسب لتنفيذ البرنامج وذلك لضمان حضور المتدربين، كما يجب أن لا يتزامن تنفيذ البرنامج مع النشاطات أخرى تحظى بإهتمام كبير من المشاركين مما قد يؤدي إلى تقليل الحضور، ومما ينبغي أن يشار إليه ضرورة وضع جدول زمني لتنفيذ كل مرحلة من مراحل البرنامج بحيث يتمكن المتدرب والمدرّب في إنجاز المراحل المتعددة للبرنامج في الوقت المحدد.

(برنوطي، 2001، 105)

10- الحاجات التدريبية للتلاميذ صعوبات تعلم القراءة :

القراءة من أهم المهارات التي تعلم في المدرسة وتؤدي الصعوبات في القراءة إلى فشل في كثير من المواد الأخرى في المنهاج وحتى يستطيع الطفل تحقيق النجاح في أي مادة يجب عليه أن يكون قادرا على القراءة ولهذا فهناك عدد من المهارات المختلفة التي تعتبر ضرورية لزيادة فاعلية القراءة .

وتقسم هذه المهارات إلى قسمين : تمييز الكلمات ومهارات الإستيعاب وحتى يتمكن الطفل من تعلم لابد من إشباعه حاجاته المطلوبة في القراءة وهي كالتالي :

- الحاجة إلى تمييز شكل وصوت الحروف الهجائية وحسب تموضعها في الكلمة.
- الحاجة إلى قراءة الكلمات التي تتضمن أنواع المد (الألف ، الواو ، الياء).

- الحاجة تمييز الحركات القصيرة (الفتحة ، الضمة ، الكسرة) في جميع الحروف .
- الحاجة إلى تمييز جميع الحركات مع أنواع المدود.
- الحاجة إلى قراءة الكلمات المبدؤة باللام الشمسية قراءة صحيحة .
- الحاجة إلى قراءة الكلمات المبدؤة باللام القمرية قراءة صحيحة .
- الحاجة إلى تمييز بين حروف اللام الشمسية واللام القمرية .
- الحاجة إلى تركيب وقراءة كلمات من ثلاثة حروف مع الحركات القصيرة .
- الحاجة إلى تركيب وقراءة كلمات أربعة حروف مع الحركات القصيرة .
- الحاجة إلى تركيب وقراءة كلمات من خمسة حروف مع الحركات القصيرة .
- الحاجة إلى تمييز مجموعة من الجمل .

11- مراحل تقييم البرنامج التدريبي:

11-1- تقييم البرنامج قبل التنفيذ: وتهدف هذه العملية للتأكد من دقة وسلامة خطة

البرنامج وقدرتها على تحقيق الهدف أو الأهداف التي صممت من أجل تحقيقها، ومدى ملائمة الأساليب والوسائل والأنشطة لتنفيذ الهدف، ومناسبة وسائل التقييم للهدف الواحد.

11-2- تقييم البرنامج أثناء التنفيذ: تهدف هذه العملية للتأكد من أنه يسير وفق ما هو

مخطط له، وذلك لتعزيز الجوانب الإيجابية ، وتلافي الجوانب السلبية، وتعديل المسار نحو تحقيق الأهداف المخططة ويمكن التأكد فيما إذا كان البرنامج التدريبي الذي يجرى تنفيذه هو الذي يحتاج إليه المتدربون بالفعل، أم هناك ضرورة للإجراء تعديل على أهدافه أو موضوعاته أو محتوياته أو تسلسلها أو طريقة عرضها أو الأساليب والوسائل المستخدمة في عرضها وهذا كله قد يؤدي إلى إجراء تعديل سريع ومناسب على أهداف البرنامج بهدف تجاوز بعض المشكلات.

11-3- تقييم البرنامج بعد التنفيذ: وهدف هذه العملية إلى تأكد من تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها البرنامج ومدى مساهمة في إكتساب المتدربين للمعارف والإتجاهات ومدى فعاليته. (الخطيب، 2008 ، 46)

12- البرنامج التدريبي المركز على قراءة الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث و الوعي الفونولوجي والفهم القرائي لتنمية المهارات القرائية لذوي صعوبة القراءة:

12- 1- الأساس النظري لبناء البرنامج التدريبي: تنوعت البرامج التدريبية المخصصة لتدريب وتعليم وعلاج صعوبات القراءة، والتي تختلف كل حسب الأساس النظري الذي إعتمدت عليه في بناء ، فهناك العديد من هذه البرامج التدريبية التي تقوم على أساس تنمية القدرة القرائية.

وفي برنامجنا هذا سيتم الإعتماد على إختبار القدرة على قراءة الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث و الوعي الفونولوجي والفهم القرائي بهدف تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائية بأبعادها: القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث، الوعي الفونولوجية، الفهم القرائي.

السلوكية الإجرائية :

وهي الإتجاه الأكثر إنتشارا أو بروزا من الإتجاهات الجديدة في السلوكية ، حيث إهتم بوروس فدريدر يكسكنر بدراسة السلوك الحيواني منذ بداية نشطه العلمي ، وإستخدم في ذلك الطريقة الموضوعية وتوصل إلى إدخال تقنيات جديدة في المواقف التجريبية.

وقد قسم سكنر السلوك (الحيواني والإنساني) إلى نوعين:

- السلوك الإستجابي .

- السلوك الإجرائي. (العامود ، 2001، 392)

ويعترف سكونر بأهمية المعززات الإيجابية مثلما يعترف بوجود المعززات السلبية ، ويرى أن التعزيز يتم عن طريق تقديم المعزز الإيجابي أو عن طريق إستبعاد المعزز السلبي ، أي أن الكائن الحي يتعلم إستجابة ما بأسلوبين :

- تقديم المعزز الإيجابي .

-إستبعاد المعزز السلبي . (شحاته ، 1986 ، 27)

12-2- المكونات الأساسية في برامج تدريب القراءة:

إرتكز برنامجنا في تعليم التلاميذ القراءة على أهم المكونات الأساسية فهي تمييز الحروف بشكلها وربطها بصوتها الصحيح للحرف ولهذا فإن أهمية معرفة التلميذ لشكل الحرف ومقارنته بحروف أخرى مشابهة وتمييز بينها وربطها بصوتها الصحيح يساعد الطفل على إكتساب مهارة نطق الحروف بشكلها الصحيح عند سماعها، ولهذا فإن التدريب على إكتساب هذه المهارة يساعد على تعليم القراءة، ولهذا فإن التدريب بشكل عام يركز على إكتساب التلميذ المهارات التالية:

تعليم التلاميذ أن لكل حرف صوت محدد يختلف على أي حرف آخر رغم تشابه الشكل وهذه الخطوة هي الخطوة الأولى في تعليم القراءة، ثم ينتقل التدريب بعد ذلك إلى تدريب التلاميذ على ملاحظة الإقتران بين الحرف أو الرمز المكتوب والصوت المنطوق، أي أن التدريب يتم على أساس أن الرمز الكتابي له صوت يدل عليه وتسمى (phonics) ثم تدريب على ربط ودمج الأصوات لتكوين كلمات أو مقاطع، وكذلك تعليم التلميذ أن هذه الكلمات لها معنى يمكن أن يحقق منها ربطها مع بعض لإعطاء ما يسمى بالفهم القرائي للجملة .

التعرف على الكلمة حتى يتعلم أن التلميذ القراءة وذلك بتدريبه على إكتساب مهارة التعرف على الكلمات من خلال كتابتها أو الرسم الكتابي لها ، وحتى يتمكن من هذه العملية التعرف الكلمات وقراءتها وتسمى (decoding) أي حل الرموز و إزالة الشفرة وبعد ذلك يكون التدريب على إكتساب مهارة فهم المادة المقروءة ما يقدم المادة على شكل مطبوع أو مكتوب ويكتسبها بإكتساب كل المهارات السابقة .

13- الإستراتيجيات المستخدمة في برنامج تدريبي للأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة:

13 إستراتيجية الحواس المتعددة (VAKT): multisensory strategy يركز هذا البرنامج أو الإستراتيجية العلاجية على إستخدام التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم ومنها صعوبات القراءة لحواسه المختلفة في عمليات التدريب لحل مشكلاته التعليمية، حيث يتوقع منه أن يكون أكثر فاعلية للتعلم عندما يستخدم حاسة من حواسه.

يشير (السعيد، 2009) إلى أن هذه الإستراتيجية على إستخدام التلميذ لحواسه المختلفة في عملية التدريس ، حيث تعتمد هذه الإستراتيجية بشكل كبير على التعامل مع الوسائط التعليمية بصورة مباشرة .

وأن أسلوب VAKT لعلاج صعوبات التعلم الأكاديمية منها : صعوبة التعلم في القراءة ،فهو محاولة لإستخدام عدة حواس في تعليم القراءة يمثل كل حرف من الحروف الأولى من كلمة كل حاسة على حدة ، ويعد "فيرنالد" من الذين إستخدموا هذه الطريقة التي تسمى بأسلوب (فاكت) من أهم الأمثلة التي تستخدم هذه الإستراتيجية كما يلي :

- فيشير الحرف (V) إلى الحرف الأول من كلمة VISUAL وتعني حاسة البصر .
- ويشير الحرف (A) إلى الحرف الأول من كلمة AUDITORY وتعني حاسة السمع .
- ويشير الحرف (K) إلى الحرف الأول من كلمة KINESTHETIC وتعني حاسة الإحساس بالحركة .
- ويشير الحرف (T) إلى الحرف الأول من كلمة TACTIEL وتعني حاسة اللمس .

(غنايم ، 2016 ، 345)

13-2- الطريقة الصوتية : يعرفها الهداب 2005 على أنها مجموعة من الإجراءات والممارسات التي تبدأ بتعليم أصوات الحروف بعد إتقان تعليمها بأسمائها في الطريقة الحرفية، بحيث ينطق التلميذ الكلمة أولاً على إنفراد مثل (ك - ت - ب) ثم ينطق الكلمة موصولة الحروف دفعة واحدة، إي تدريب التلميذ على أصوات الحروف الهجائية وإجادة نطقها مضبوطة فتحة وضما وكسرا ثم كتابتها .

تعتمد هذه الطريقة على الوحدات الصوتية أو الحروف كأسلوب علاجي لتلاميذ الدعم الذين يعانون من صعوبات التعلم القرائية ومنها مونرو MONORO وطريقة أورتنج لنجهام ORTONGILLINGHAM

وطريقة هيج كيرك جلنجهام وستلمان GILLINGHAM- STILLMAN

13-3- طريقة البدء بالحروف الهجائية تسمية وكتابة : يفترض وجود تدرج من السهل إلى الصعب من المحسوس إلى المجرد ، من يفترض خلال عرض أشياء مألوفة للتلميذ تبدأ بالحروف المراد تعلمها مع التنوع بالمشيرات ثم كتابته ، وبعدها ينتقل إلى تسمية الحروف بالمدود مشكلا بالحركات مثل : بَ بَ بُو بُو... وهكذا مع ما يتناسب مع الطفل .

ويمكن للمعلم أن يعمل الحروف ببطاقات مناسبة ويمكن تلوينها للتسويق ، ويطلب من التلميذ تسمية الحروف وجمعها وتشكيل كلمات، وتغيير الكلمة نفسها إلى أشكال مختلفة وتكون هذه الكلمات بمعان مختلفة أيضا والباب مفتوح أمام المعلم لإختيار الأنشطة المناسبة وفق قدرات وميول التلميذ والظروف المعيشة في المؤسسة التعليمية .

(مصطفى، 2005، 365)

خلاصة الفصل

تم التطرق في هذا الفصل إلى محتوى جلسات البرنامج التدريبي إلى الأدوات المستخدمة فيه، حيث هذا المحتوى والأدوات لبناء مجموعة من الأنشطة التدريبية تهدف في مجملها إلى المساهمة في تحسين وتنمية المهارات القرائية للتلاميذ في ثلاث مستويات أساسية وهي :

القدرة على قراءة الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث ، القدرة الفونولوجية ، القدرة على الفهم القرائي ، ولقد اختلفت وتنوعت النشاطات التدريبية كل على حسب إمكانيات التلاميذ القرائية لمساعدتهم تدريجيا على تنمية مهاراتهم القرائية.

الجانِب التّطبيقي

الفصل الرابع

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

- 1- المنهج المتبع
- 2- متغيرات الدراسة
- 3- فرضيات الدراسة
- 4- أدوات بحث جمع البيانات
- 5- الدراسة الإستطلاعية
- 6- المجال الزماني والمكاني للدراسة الإستطلاعية
- 7- عينة الدراسة الإستطلاعية
- 8- البرنامج التدريبي
- 9- المجال الزماني والمكاني للدراسة الأساسية
- 10- عينة الدراسة الأساسية
- 11- تحديد الإستراتيجيات والوسائل والأساليب التقويم والفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي
- 12- توزيع الدور أثناء سير البرنامج
- 13- إعتبارات هامة قبل تطبيق البرنامج التدريبي
- 14- أساليب المعالجة الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد :

بعد أن تطرقنا في الفصول السابقة من الجانب النظري إلى إشكالية الدراسة والتعريف بمتغيراتها يأتي الجانب التطبيقي مكملًا للجانب النظري، من خلال عرض منهج الدراسة إجراءات الدراسة الاستطلاعية حدودها المكانية والزمانية وغيرها من العناصر التي سوف نتطرق لها من خلال هذا الفصل ،بغية تحقيق هدف الدراسة والمتمثل في التنمية مهارات القرائية لتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في السنة الرابعة ابتدائي من خلال أدوات الدراسة التي أستخدمت في جمع البيانات اللازمة للدراسة.

1-المنهج المتبع :

" تختلف المناهج باختلاف المواضيع ، ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان إختصاصه" (بوحوش ، 1995 ، 92)

إنطلاقا من طبيعة الإشكالية وفرضيات البحث إستخدما الباحثان المنهج شبه التجريبي وذلك لأن عينة الدراسة قصدية "لأن المنهج التجريبي أو شبه التجريبي يمتاز عن بقية المناهج الأخرى بأنه يجعل هدفه الأساسي الكشف عن العلاقة السببية بين الظواهر و المتغيرات ، وبأنه يضبط الدراسة لهذه العلاقة بالضبط الدقيق الذي لا يتوفر في مناهج البحث الأخرى ". (بوحوش ، 1999 ، 123)

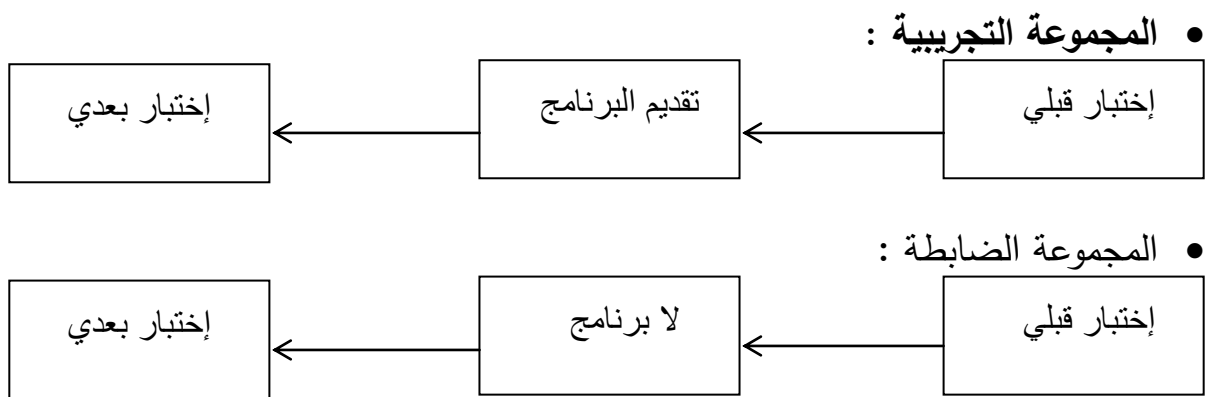
وقد أعتمدت هذه الدراسة على التجربة القبلية والبعدية بإستخدام مجموعتين إحداها ضابطة والأخرى تجريبية " بحيث يستخدم هذا النوع عينتان متكافئتان من حيث الخصائص إحداها ضابطة والأخرى تجريبية وحدها " (القادري ، 2004 ، 80)

وفي هذه الدراسة قمنا بتطبيق البرنامج التدريبي في قياس المتغيرات ، مع حصر وضبط تلك المتغيرات الدخيلة التي من شأنها أن تؤثر هي الأخرى على المتغيرات التابعة، وبإتباع خطوات هذا المنهج ثم تكوين مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة ، حيث تخضع

الأولى للمتغير المستقل وهو في دراستنا البرنامج التدريبي ونترك الثانية بدون هذا البرنامج بالإضافة إلى هذا الإجراء تقاس المجموعتين قبل التجربة (قبل إدخال البرنامج) أو المتغير المستقل ، ثم يعاد القياس ثانية بعد إنهاء البرنامج ، يعتبر الفرق في نتائج القياس بحسب هذا التصميم ناتجا عن المتغير المستقل بمفرده ، حيث أن المجموعتين تكون قد تعرضتا للقياس القبلي والبعدي ، ولنفس الظروف الخارجية المحيطة بالتجربة .

ونعتقد أننا قد تمكنا من ضبط هذه المتغيرات الخارجية وهذا ما جعل المجموعتين متكافئتين في عدة خصائص (العمر ، الجنس ، درجات كل من: الذكاء ، الاختبارات التشخيصية) .

والشكل (01) يوضح طريقة تصميم التجربة :



2- متغيرات الدراسة:

2-1- المتغير المستقل : هو البرنامج التدريبي الذي يتكون من الجلسات التدريبية والتي

تم إعدادها لتلائم نقاط القوة ونقاط الضعف لأفراد العينة المستهدفة بالدراسة.

2.2. المتغير التابع : هو التغيير الحاصل على درجات أفراد عينة الدراسة ، وذلك على

درجات الإختبار البعدي لتحقيق من أثر البرنامج التدريبي.

3- فرضيات الدراسة :

الفرضية العامة :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي في تنمية المهارات القرائية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي .

الفرضيات الجزئية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث (كلمات متداولة ، كلمات غير متداولة ، كلمات شبه الكلمات) لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار القدرة الفونولوجية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي .

4- أدوات البحث في جمع البيانات:

يعرف العساف أداة الدراسة بأنها " مصطلح منهجي ، يعني الوسيلة التي يجمع بها الباحث المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فروضها"

(العساف،1995،101)

لتحقيق أهداف البحث والإجابة على فرضياته قامت الباحثتان بإستخدام الأدوات التالية :

4-1- المقابلة :

تعرف المقابلة على أنها " علاقة دينامية ، وتبادل لفظي بين شخصين أو أكثر ".

(ملحم ، 2015، 295)

ويمكن تعريفها أيضا بأنها "" محادثة موجهة بين الباحث والشخص أو أشخاص آخرين بهدف الوصول إلى تحقيق أهداف الدراسة ، كما تعتبر وسيلة من أهم وسائل جمع البيانات".

(ملحم ، 2000 ، 249)

تم الإعتماد على المقابلة في الدراسة الإستطلاعية وذلك للإمام أكثر بموضوع الدراسة ، كما أجريت المقابلة مع مدير المدرسة والمعلمين المشرفين على الأقسام السنة الرابعة إبتدائي وكان الهدف منها التعرف على المعلمين وشرح هدف الدراسة وتحديد المواصفات التي سوف يتم من خلالها ترشيح التلاميذ والمتمثلة في التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والمتمثلة في حذف الحروف، قلب الحروف، زيادة الحروف، عدم قراءة المدود والخلط بينهما والحركات القصيرة وضعف عام في المهارات القرائية ، وكانت المقابلات الأخرى لمعرفة رأي وتقييم المعلم لأفراد العينة أثناء تطبيق البرنامج ، كما أجريت مقابلات فردية وجماعية مع أولياء أمور تلاميذ أفراد العينة لجمع بعض المعلومات عن التلميذ والمستوى الإقتصادي والحرمان العاطفي أو إعاقات حسية أو اضطرابات إنفعالية ، وكذلك أجريت مقابلات مع التلاميذ المستهدفين بالدراسة كتقييم أولي، وتطبيق عليهم الإختبارات وبناء جسر من الثقة بينهم وبين الباحثتان ثم طبق فيما بعد تجريب البرنامج التدريبي .

4-2- الملاحظة :

تعرف الملاحظة " مراقبة الجماعة عن كثب دون أن يشرك أي نشاط تقوم به هذه الجماعة موضع الملاحظة ، فهي لا تتضمن أكثر من النظر والإستماع ومتابعة موقف إجتماعي معين دون مشاركة فعلية فيه". (بوحوش ، 1999 ، 249)

والهدف الأساسي من ملاحظة هؤلاء التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة هو ملاحظة مستواهم القرائي أثناء أدائهم لنشاط القراءة داخل الصف الدراسي، كذلك ملاحظة سلوكياتهم داخل و خارج الصف.

4-3- إختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن :

مكون من ثلاثة مجموعات وهي :

- 1-المجموعة A والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر ، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من إتجاه واحد الى إتجاهين من نفس الوقت.
- 2-المجموعة AB والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني .
- 3-المجموعة B والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقيا أو مكانيا وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من 12 مصفوفة .

يعطي التعليمات اللازمة للتلميذ

- يحسب لكل سؤال صحيح إجابة المفحوص 1 درجة والسؤال الذي لم يجيب عنه يوضع له 0 .

- تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص في هذا الإختبار .

- نذهب إلى قائمة المعايير المئينية.

- بعد معرفة الدرجة المئينية المناسبة لعمل المفحوص تنتقل لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة المئينية من توصيف للمستوى العقلي ونسبة الذكاء.

- **ثبات وصدق المقياس:** يتمتع هذا الإختبار بثبات وصدق جيد ، وذلك من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقة التي قامت بإستخدامه ، حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (0.62،0.91) وفي دراسات أخرى تراوحت ما بين (0.44، 0.99) ودراسات أخرى تراوحت ما بين (0.55،0.82). (حماد،2008،18)

4-4- الإختبارات التشخيصية:

لقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على مجموعة من الإختبارات لجمع المعلومات منها : إختبارات تشخيصية الهدف من إستخدامها هو إختبار عينة الدراسة ، ومنها الإختبارات الأساسية في جمع البيانات الخاصة بالدراسة ، وهي إختبارات مقننة تم حساب صدقها وثباتها مسبقا ضمن مشروع تابع لمخبر التطبيقات النفسية والتربوية جامعة منتوري قسنطينة - LPPE وكان عنوان المشروع :

نموذج عملي تشخيصي لإضطرابات التعلم الأكاديمية (القراءة والرياضيات) لدى التلميذ المتمدرس.

مدير المخبر : أ / د: لوكيا الهاشمي .

محل متابعة من طرف : المركز الوطني للبحث في الأنثروبولوجيا الإجتماعية والثقافية .

في إطار البرنامج الوطني للبحث العلمي .

رئيس المشروع : أ / د: لعيس إسماعيل.

بداية المشروع : 2011 - نهايته : 2013.

رقم المشروع : EF/2011/060.

وسيتم عرض الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة كما تم حسابها في مشروع (PNR)

وهذه الاختبارات و هي على التوالي :

4-4-1- إختبار قراءة الكلمات:

وهو إختبار يقيس القدرة القرائية وذلك بتوجيه التلميذ لقراءة مجموعة من الكلمات على ثلاث مستويات : (قراءة كلمات متداولة ، قراءة كلمات غير متداولة ، قراءة شبه كلمات).

وينقسم إلى :

- كلمات متداولة : هو إختبار مكون من (40) كلمة، وتنقسم إلى كلمات بسيطة وهي أقل صعوبة ، فنقول للتلميذ سوف نعرض أمامك مجموعة من الكلمات، ونطلب منه قراءة الكلمات بالترتيب ونعطيه نقطة (1) على الكلمة الصحيحة و(0) على الكلمة الخاطئة .

- كلمات غير متداولة : وهو إختبار مكون من (40) كلمة مقسمة إلى قسمين مركبة وبسيطة وتتكون من (20) كلمة بسيطة و(20) كلمة مركبة، وهو أكثر صعوبة من المتداولة بالنسبة للطفل ونعطيه نقطة (1) على الكلمة الصحيحة و(0) على الكلمة الخاطئة.

- شبه الكلمات : ويتكون من جزئين :

الجزء الأول : عبارة عن حروف مركبة على شكل كلمة بدون معنى .

الجزء الثاني : عبارة عن كلمة ذات معنى لكن حروفها مختلطة.

ونقول للطفل سوف تعرض أمامك مجموعة من الكلمات ونطلب منه قراءة الكلمات بالترتيب ونعطيه نقطة (1) على الكلمة الصحيحة و(0) على الكلمة الخاطئة .

الخصائص السيكومترية لإختبار القراءة الكلمات:

ثبات الإختبار :

يعتبر ثبات الإختبار من الصفات الأساسية التي يجب أن يتسم بها كل إختبار، إذ يعرفه بشير معمرية بأنه " هو مدى الدقة والإستقرار والإتساق لو طبقت مرتين فأكثر على نفس الخاصية في مناسبات مختلفة".

و كما يعرفه أيضا بأنه "الإتساق في النتائج" ويعتبر الإختبار ثابتاً إذا حصلنا على النتائج نفسها لدى إعادة تطبيقه على الأفراد أنفسهم، وفي ظل الظروف نفسها .

لقد تم حساب الثبات بطريقة الإتساق الداخلي (PNR) وكانت النتائج كالآتي :

- إختبار القراءة (الشاملة). ألفا = 0.87

الصدق : يقصد بصدق الإختبار قدرته على قياس ما يدعى قياسه ، من جوانب سلوك الأفراد وهو درجة قياس الإختبار لما وضع لقياسه.

ولقد إستخدم في قياس صدق الإختبار في مشروع (PNR) الصدق العاملي وكانت نتائج التحليل العاملي كالتالي :

- الكلمات المتداولة (0.8).

- الكلمات غير المتداولة (أكبر من 0.84)

- شبه الكلمات (0.86).

4-4-2- إختبار الوعي الفونولوجي : وهو إختبار مكون من (20) جملة قصيرة مكونة من كلمتين ومقسمة إلى جزئين:

الجزء الأول : مكون من (10) جمل قصيرة تحتوي على كلمتين بسيطتين نكرتين و غير معرفتين

- **الجزء الثاني :** مكون من (10) جمل قصيرة تحتوي على كلمتين معرفتين بال شمسية أو القمرية، وهو أكثر صعوبة من الجزء الأول: ويطلب من التلميذ أن يقول الصوت الأول من الكلمة الأولى، والصوت الأول من الكلمة الثانية، ثم يقوم بدمج الصوتين مع بعضهما ويعطي الدرجة (01) للإجابة الصحيحة و (0) للإجابة الخاطئة.

الخصائص السيكومترية لإختبار الوعي الفونولوجي:

قيمة الثبات : تم حسابها باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، بحساب معامل الفا = 0.91.

أما الصدق : باستخدام التحليل العاملي وكانت النتيجة كالتالي .

القدرة الفونولوجية (0.88) (منتصر ، 2016 ، 186)

4-4-3- إختبار قراءة وفهم الجمل

هذا الإختبار نسخة معدلة للفهم القرائي من ضمن الإختبارات الفرعية لفهم الجملة (khomsis, LMC.R) (1999) يتكون من 15 بطاقة .

الجملة مصممة ترتيبا تصاعديا حسب الصعوبة النحوية (طول البنية والتركيبية) ويطبق بطريقة فردية حيث يطلب من التلميذ قراءة الجملة في حين تكون الصور مخفية ثم عند الإنتهاء من القراءة نقوم بإظهار الصور له والطلب منه إختيار صور من بين أربعة إختيارات التي تمثل الجملة من دون تقيد بالوقت .

نقوم بتقديم بطاقة تجريبية للتلميذ مع شرط المطلوب منه كما هو موضح في التعليمات وفي النقاط التالية :

- تقديم كل بطاقة على حدى.
- الطلب من التلميذ قراءة الجملة أسفل الورقة بصوت مسموع مع تغطية الصور بورقة بيضاء حتى يركز على الجملة فقط ولمنع تكوين خاطئ للمعنى .
- الطلب منه تعيين الصورة التي تحمل معنى الجملة المقروءة .

- في حالة أخطأ التلميذ في الإجابة (تعيين الصور الخاطئة) لا نطلب منه إعادة المحاولة و التصحيح بل تسجل الإجابة الأولى التي قدمها.

وفي التقدير تعطي الدرجة (1) لكل جملة وصورة صحيحة وتعطي الدرجة (0.5) لكل جملة صحيحة وصورة خاطئة ، وتعطي الدرجة (0.5) لكل جملة خاطئة والصورة الصحيحة وتعطي الدرجة (0) لكل جملة خاطئة وصورة خاطئة.

الخصائص السيكومترية لإختبار قراءة وفهم الجمل:

الصدق: هذا الإختبار نسخة معدلة للفهم القرائي من ضمن الإختبارات الفرعية لفهم الجملة (khomsis,s إختبار LMC-R (1999).

(layes, ladon, Rebai ,2016)

الثبات : كانت قيمة " ألفا " لإختبار الفهم القرائي (0.16) وهي قيمة جيدة تدل على ثبات الإختبار.

5- الدراسة الإستطلاعية :

للدراسة الإستطلاعية أهمية كبيرة في البحوث العلمية إذ يهدف من خلالها الباحث إلى جمع البيانات الأولية حول موضوع إهتمام ، ثم تبويبها بطريقة تسمح له بإجراء دراسة ذات طابع علمي ، وحسب محمد مسلم " إنها تساعد على إيضاح الفرضيات وتحديدتها وعلى إختيار أدوات البحث المناسبة ". (مسلم ، 2002 ، 24)

"كما أن إهمال الكتابة عن الدراسة الاستطلاعية ينقص البحث أحد العناصر الأساسية فيه ، ويسقط عن الباحث جهد كبيراً كان قد بذله فعلاً في المرحلة التمهيدية للبحث"

(محي الدين ، 1995 ، 48)

كما تساعد على تحديد المنهج العلمي الأقرب لطبيعة الموضوع الذي يرغب الباحث في دراسته ، كم يتم تحديد العينة والإطار الزمني الذي يمكن أن تستغرقه الدراسة وعلى ضوء هذا قامت الباحثتان بإجراء دراسة الإستطلاعية بهدف إختبار أثر البرنامج والكشف عن مدى مناسبة مضمون محتواه لأفراد العينة ، بالإضافة إلى تدريب الباحثتان على أداء تطبيق أدوات الدراسة وأداء مضمون للبرنامج وإدارة جلساته وحساب الوقت الفعلي لكل جلسة.

"وتهدف الدراسة الإستطلاعية في أي بحث علمي إلى إستطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي ، وكذا التأكد من الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة ".

(إبراهيم ، 2000 ، 38)

5.1 . الهدف من الدراسة الإستطلاعية :

- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
- محاولة التعرف على جملة الصعوبات التي قد نواجهها أثناء تطبيق البرنامج التدريبي وسير محتوى جلساته بشكل جيد سواء من حيث المكان والزمان والإمكانيات البيداغوجية
- تجريب البرنامج على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة للتأكد من مدى وضوح تعليماته، ومحتوى جلساته للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة ، ومعرفة مدى مناسبة لمستواهم التعليمي.

(منتصر ، 2016 ، 54)

ولقد تم إجراء الدراسة الإستطلاعية وفقا للخطوات الآتية :

5-2- خطوات الدراسة الإستطلاعية :

الخطوة الأولى : إجراء زيارات ميدانية لمديرية التربية وعدد من المدارس الإبتدائية لموسم الدراسي 2016/2017 مقاطعة الوادي (1) و وعددهم (5) مدارس ببلدية الوادي كما في الجدول التالي :

جدول (1) يمثل توزيع أفراد تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي حسب المدارس المستهدفة لعينة الدراسة .

المجموع الكلّي	عدد تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي			الإبتدائية
	المجموع	إناث	ذكور	
480	81	49	32	فرحات بن عمارة (1)
180	31	20	11	فرحات بن عمارة (2)
346	35	18	17	بن عمر مسعود
208	33	21	12	قديري عبد الله
443	72	42	30	نصيرة الهاشمي
1657	252	150	102	المجموع

يتكون المجموع الكلّي للتلاميذ من 1657 موزعين على (5) إبتدائيات تقع ببلدية الوادي ، مقاطعة الوادي (1) وهي كالآتي :

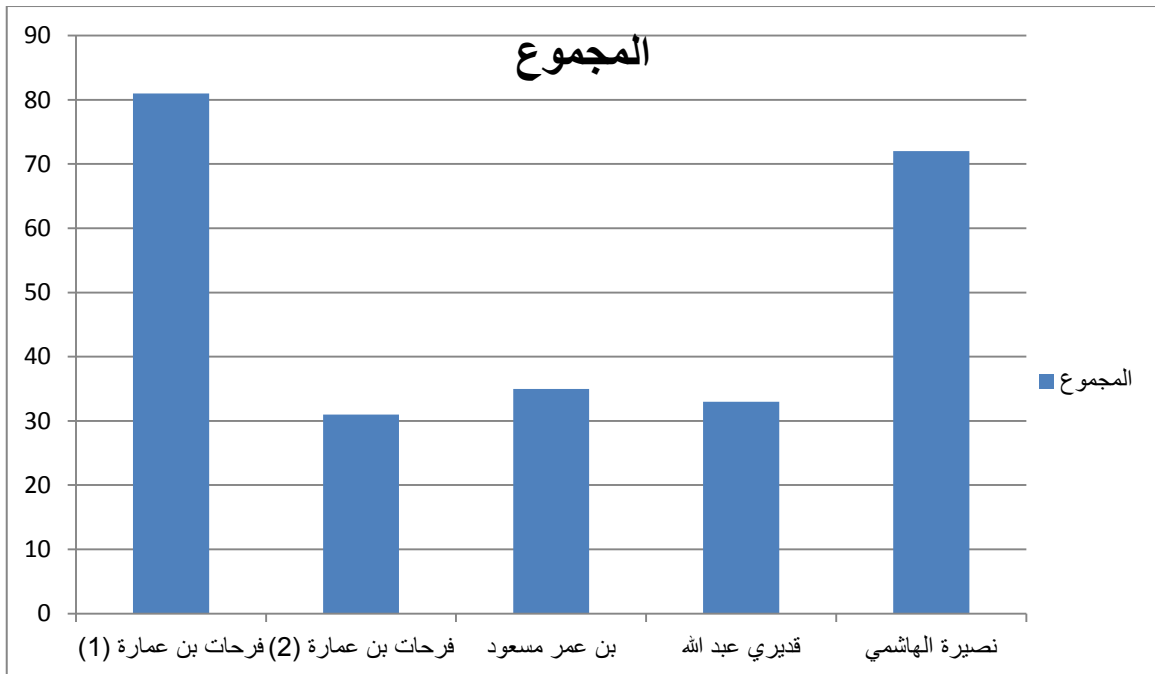
إبتدائية فرحات بن عمارة (1) بمجموع 480 تليها نصيرة الهاشمي بمجموع 443 ، في حين بن عمر مسعود 346 تلميذ، ثم قديري عبد الله بمجموع 208 تلميذ ، وأخيرا فرحات بن عمارة (2) بمجموع 180 تلميذ، ومن بينهم تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي تم إختيارهم بطريقة

مقصودة بمجموع 252 تلميذ 102 ذكور و 150 إناث وذلك حسب الجدول أعلاه و هي كالتالي.

- إبتدائية فرحات بن عمارة (1) بمجموع 81 تلميذ منهم 32 ذكور و 49 إناث ، تليها إبتدائية نصيرة الهاشمي بمجموع 72 تلميذ منهم 30 ذكور و 42 إناث ، في حين إبتدائية بن عمر مسعود بمجموع 35 تلميذ منهم 17 ذكور و 18 إناث، وكان مجموع تلاميذ إبتدائية قديري عبد الله 33 تلميذ منهم 12 ذكور و 21 إناث ، حيث كان مجموع تلاميذ إبتدائية فرحات بن عمارة (2) 31 تلميذ منهم 11 ذكور و 20 إناث .

ويتبين من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه أن عدد الإناث فاق عدد الذكور لدى تلاميذ الرابعة إبتدائي .

الشكل (2) يمثل توزيع تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي حسب الإبتدائيات المستهدفة بعينة الدراسة .



الهدف من هذه الخطوة القيام بمقابلات مع المعلمين المشرفين على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ومدراء المدارس المقصودة قصد الحصول على معلومات عن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، كون تقييم ورأي الأستاذ في التلميذ يعد أحد المعايير المعتمد عليها في إختيار العينة ، وقد تبين من خلال هاته المقابلات أن هذه الفئة غير متكفل بهم .

الخطوة الثانية : التعرف والكشف .

تم إختيار عينة الدراسة الإستطلاعية بالطريقة المقصودة من السنة الرابعة ابتدائي الذين يعانون من صعوبات القراءة ، وقد تم إختيار أفراد العينة من خلال مراعاة مجموعة من المؤشرات لتحقيق أكبر قدر من الشروط المطلوبة لضبط أفراد العينة وتحقيق أكبر قدر من التجانس بين أفرادها وهذا من خلال:

ترشيح معلم اللغة العربية بوجود تلاميذ يعانون من صعوبات في المهارات القرائية ، وذلك من خلال مؤشرات قامتا الباحثتان بإعداد جدول يحتوي على مؤشرات تلاميذ يعانون من صعوبة في تعلم القراءة ، وهذا لتسهيل عملية الترشيح من قبل المعلمون المشرفون أي بمعدل جدول لكل تلميذ تم ترشيحه . وهو كالتالي :

جدول (02) يمثل ترشيح المعلمين لتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

الخطأ	موجود	غير موجود
ضعف الإدراك البصري بين الأحرف المتشابهة شكلا) ب/ن-ت/ي-س/ش-ح/خ/ج - ر/ز - ذ/د - ط/ظ - ع/غ...		
ضعف الإدراك السمعي ما بين الأصوات المشابهة لفظا • الأصوات الطويلة والقصيرة : ب/بو ت/تا - ج/جي • الأصوات المجهورة والمهموسة : مثلا (ت/د-		

		س/ز - ش/ج....) • الأصوات المخمة وغير المفخمة (ت/ط - س/ص - ذ/ظ - د/ض - ك/ق) • الأصوات التي تلفظ بين الأسنان وخلفها (ذ/ز - س/ث)
		القلب : قلب للأحرف أو مقاطع من داخل الكلمة مثلا: مكتب - متكب ، مسجد - مجسد
		الحذف : حذف بعض الأحرف من داخل الكلمة مثلا : طاولة - طالة ، مدرسة - مدسة
		الزيادة :زيادة أحرف غير موجودة أثناء القراءة مثلا : مدرسة / المدرسة .
		الإستبدال : إستبدال الكلمة بكلمة أخرى متشابهة لها بصريا مثل : الملعب - اللعب
		أخطاء في قراءة ال التعريف ال الشمسية و القمرية

كذلك أن يكون لدي كل تلميذ تم ترشيحه الشروط التالية :

- العمر ما بين 9.5 و 10.5 سنوات وهذا لأنه سيتم تطبيق إختبار رافن على هذ العينة وأن أقصى عمر لهذا الإختبار هو 11 سنة .
- أما 9.5 سنوات إستبعاد لتأخر مراحل النمو عند الطفل .
- أن يكون التلميذ مستجدا في السنة الدراسية .
- أن يكون منتظما بالدراسة (غير معتاد التغيب).
- صحيحا من الناحية البدنية ولا تظهر عليه أية إعاقات جسمية أو أمراض مزمنة.

- له أخوة وأخوات تقاديا لمشكلات الإبن الوحيد .
 - أن يكون والدي التلميذ على قيد الحياة دون وفاة أحدهما أو السفر للخارج أو الطلاق.
 - مقيما مع أفراد أسرته والده ووالداته وإخوته.
 - تدني مستوى التحصيل في مادة اللغة العربية مع طرح بعض الأسئلة على المعلم المشرف هل أثناء الإمتحان التقويمي تقوم بقراءة الأسئلة أم لا وهذا تأكيد لدرجات التلاميذ في دفتر التقويم.
- وأثناء قيامنا بعملية الترشيح وجدنا صعوبة في الكشف عن هؤلاء التلاميذ في قسمين لأن المعلمتان لم يسبق لها التدريس والتعرف على هؤلاء التلاميذ، فاستعنا بمعلمتين السنة الماضية .
- كذلك قمنا بإستطلاع آراء معلمي هؤلاء التلاميذ حول تحديد أكثر المعززات لهم من ثم إستخدامها أثناء التطبيق.
- دراسة ملفات كل تلميذ ، مستوى تحصيله منذ دخوله للمدرسة في مادة القراءة حتى السنة الحالية عن طريق دفتر التقويم ، مع تصنيف مبدئي لهم حسب نوع المشكلة لديهم سواء صعوبة قراءة او مشكلة أخرى ، وكذلك أعمال التلميذ الفصلية والمنزلية وكذلك دراسة الملف الصحي لكل تلميذ.
 - أستغرق عملية المسح من خلال المؤشرات المذكورة للعينة الإستطلاعية عن الكشف عن (28) تلميذا وتلميذة.

الخطوة الثالثة :

بعد الكشف عن مجموعة من التلاميذ ممن يعانون من صعوبات تعلم القراءة وعددهم (28) تلميذ وتلميذة لسنة الرابعة ابتدائي ، تم إجراء حصة مع هؤلاء التلاميذ هدفها بث جسر الثقة والألفة وتوجيه حول نشاط القراءة للتعرف على مستواهم في مهارة القراءة هدفها ملاحظة مستوى قرأتهم للحروف والكلمات والتعرف عليها ، وكذا قدرتهم على التعرف على الحروف بأشكالها المختلفة وأوضاعها المختلفة داخل الكلمة ومعرفة أنواع المدود.

الخطوة الرابعة : التقييم والتشخيص

قبل إجراء عملية التقييم والتشخيص للتلاميذ تم الحصول على موافقة أولياء أمور كل تلميذ خطيا معتمد من طرف مدير المدرسة ومديرية التربية بعد إشعارهم رسميا موضحين إجراءات القياس والتشخيص وقبول أبنائهم في حالة إنطباق عليهم شروط البرنامج .

- تم الكشف على وجود صعوبة تعلم القراءة لدى كل تلميذ عن طريق جمع المعلومات من قبل أولياء الأمور و نموذج دراسة حالة ، ثم ملاحظة كل تلميذ داخل القسم بالتعاون مع المعلم أثناء الحصة ، حاولنا أن تكون هذه الملاحظة غير ملفتة لنظر التلميذ ولا توهي بأنه هو المقصود من الزيارة.

- بعد تقييم كل التلاميذ ثم تطبيق إختبارات رسمية لمعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف لكل تلميذ وهي على التوالي:

- إختبار الذكاء للمصفوفات لرافن حيث يستبعد ذوي مستوى الذكاء المنخفض ويعتبر هذا إختبار تصنيفي وليس تشخيصي.
- إختبار الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث (كلمات متداولة ، غير متداولة، شبه كلمات).
- إختبار الوعي الفونولوجي.
- إختبار الفهم القرائي وللعلم ان الاختبارات الثلاثة الاخيرة للأستاذ العيس.

- بعد تحليل الأخطاء عن طريق الحل الخاص لكل إختبار ثبت وجود صعوبات تعلم القراءة لدى هؤلاء التلاميذ الذين عددهم 28 تلميذا ولم يستبعد أي احد منهم .

الخطوة الرابعة : تم سحب 8 مفردات بطريقة عشوائية من 28 مفردة وتم تطبيق تجريبي للبرنامج المصمم خصيصا لتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة لسنة الرابعة إبتدائي ، حيث تم أثناء القيام بتصميمه مراعاة مستوى هؤلاء التلاميذ في المهارات القرائية بحيث تم تبسيط محتوى البرنامج ليتناسب وقدراتهم المعرفية ، والهدف منه التأكد من وضوح تعليمات البرنامج ومحتوى الجلسات التدريبية ومدى ملائمة الوسائل التدريبية لعملية التدريب بالنسبة لهؤلاء التلاميذ.

6- المجال الزمني والمكاني للدراسة الإستطلاعية :

6-1- المجال المكاني للدراسة الإستطلاعية :

أجريت هذه الدراسة الإستطلاعية في (05) من المدارس الإبتدائية لبلدية الوادي مقاطعة الوادي (1) وهي إبتدائية فرحات بن عمارة (1)، فرحات بن عمارة (2)، بن عمر مسعود، قدير عبد الله، نصيرة الهاشمي.

6-2- المجال الزمني للدراسة الإستطلاعية :

اجريت الدراسة الإستطلاعية في بداية الموسم الدراسي 2016/2017 وبالضبط 14 سبتمبر 2016 إلى 15 نوفمبر 2016، تم تشخيص وتطبيق تجريبي للبرنامج التدريبي لتنمية المهارات القرائية.

7-عينة الدراسة الإستطلاعية :

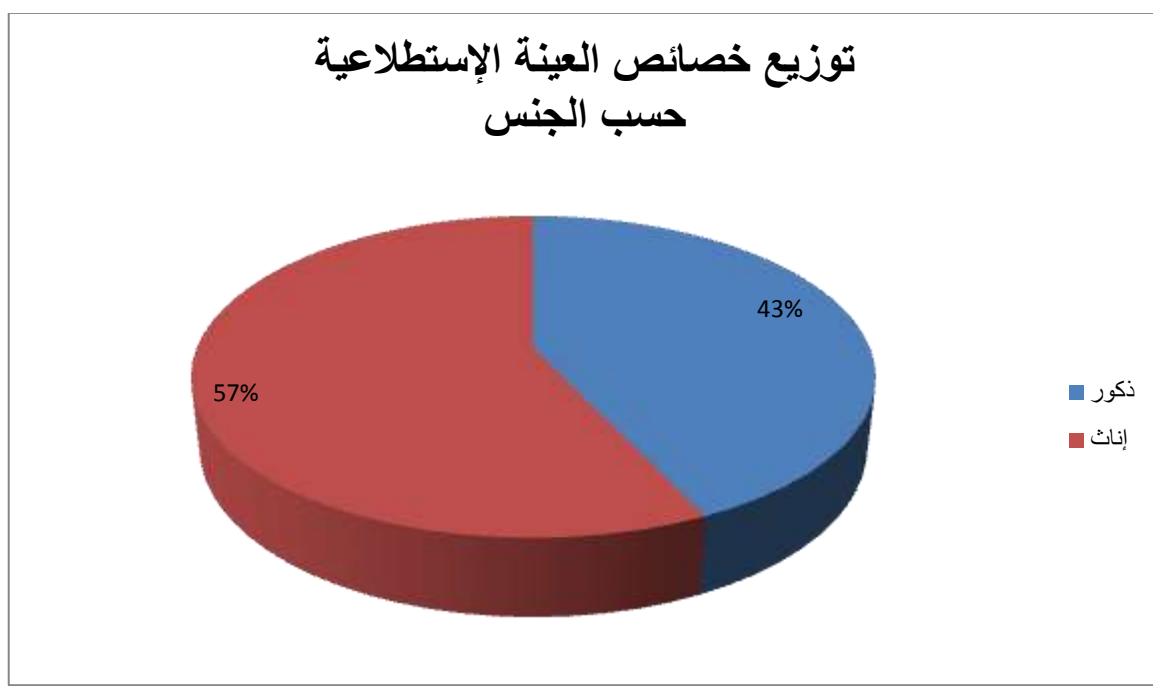
تم إختيار عينة الدراسة الإستطلاعية بطريقة مقصودة لأن موضوع الدراسة يبحث عن سبل تدريب التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة على تحسين وتنمية المهارات القرائية ، حيث تتكون عينة الدراسة الإستطلاعية من (28) تلميذا وتلميذة تم إختيارهم من 05

إبتدائيات ببلدية الوادي مقاطعة الوادي (1) وهؤلاء التلاميذ موزعين إلى (16) ذكرا و(12) أنثى .

والجدول (3) يبين توزيع خصائص العينة الإستطلاعية حسب الجنس

المجموع	ذكور	إناث	
28	16	12	العينة الإستطلاعية
100%	57%	43%	النسبة المئوية

الشكل (03) يمثل توزيع العينة الاستطلاعية حسب الجنس.



نجد ان الذكور عددهم 16 تلميذ بنسبة مئوية تقدر بـ 57% ، في حين أن عدد الإناث يقدر بـ 12 تلميذة بنسبة مئوية تقدر بـ 43%.

8- البرنامج التدريبي : لتنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ الرابعة إبتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة من إعداد الباحثتان.

8-1- مبررات إعداد البرنامج : تركز فكرة البرنامج التدريبي حول إدخال فكرة التكفل المبكر ضمن العملية التعليمية في المؤسسات التربوية بإستخدام التقنيات الفنية التدريبية كالمعمل الفردي لهذه الفئة والوسائل التعليمية المناسبة لها، نظرا لغياب هذا النوع من التكفل في المدارس الابتدائية الذي زاد من تفاقم هذه الصعوبة ، وللارتقاء بالتلاميذ ذوي الصعوبة تعلم القراءة وجعلهم أكثر حبا وشغفا بالقراءة وقد يكون البرنامج التدريبي حلا للمشكلات التي قد يواجهها المعلم في تدريب هؤلاء التلاميذ لتلك المهارات القرائية مثل :

مراعاة الظروف الفردية بين التلاميذ ، إزدحام الفصول ، قلة الوقت .

8-2- مراحل إعداد البرنامج : تضمنت عملية إعداد البرنامج الخطوات التالية من ناحية البرنامج التدريبي و أهدافه وعينة الدراسة والطريقة التي يقوم عليها ومحتوياته وخدماته.

8-2-1- الهدف من البرنامج التدريبي

"الهدف من أي برنامج تدريبي لتلميذ المصاب بصعوبة تعلم القراءة ، كما هو الحال بالنسبة لأي طفل مصاب بعاهة، هو مساعدته على تنمية أي مواهب أو مهارات خاصة به ، حتى تكون هناك جوانب في حياته اليومية يمكن أن يسعى لنموه فيها "

(بطرس، 2014، 168).

ويبدو من خلال إتصالنا بواقع تلاميذ صعوبات التعلم وتشخيص ذوي صعوبات تعلم القرائية منهم وبناء برنامج تدريبي خاصة لتلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ، هذا البرنامج التدريبي على هته الفئة المستهدفة والجدول التالي يوضح الهدف العام والأهداف الفرعية والأهداف التعليمية من البرنامج ككل :

جدول (04) يوضح أهداف البرنامج التدريبي.

الفترة الزمنية المتوقعة للهدف البعيد من 12/ 01/ 2017 إلى 16/ 03/ 2017		
الأهداف قصيرة المدى	الأهداف التعليمية	تاريخ التحقق 2017/03/16م
1. أن يميز التلميذ بين الحروف المتقاربة بأشكالها وبأوضاعها المختلفة بداية ووسط وآخر الكلمة .	أن يميز التلميذ الحرفين (ب/ن) نطق بأشكاله وأوضاعها المختلفة	2017/01/17 م
	أن يميز التلميذ الحرفين (ت/ث) نطق بأشكاله وأوضاعها المختلفة	2017/01/22 م
	أن يميز التلميذ الحرفين (ج/ح/خ) نطق بأشكاله وأوضاعها المختلفة	2017/01/24 م
	أن يميز التلميذ الحرفين (د/ذ) نطق بأشكاله وأوضاعها المختلفة	2017/01/26 م
	أن يميز التلميذ الحرفين (ر/ز) نطق بأشكاله وأوضاعها المختلفة	2017/01/29 م
	أن يميز التلميذ الحرفين (س/ش) نطق بأشكاله وأوضاعها المختلفة	2017/01/31 م
	أن يميز التلميذ الحرفين (ص/ض) نطق بأشكاله وأوضاعها المختلفة	2017/02/02 م
	أن يميز التلميذ الحرفين (ط/ظ) نطق بأشكاله وأوضاعها المختلفة	2017/02/05 م
	أن يميز التلميذ الحرفين (ع/غ) نطق بأشكاله وأوضاعها المختلفة	2017/02/07 م

2017/02/09 م	أن يميز التلميذ الحرفين (ف/ق) نطق بأشكاله وأوضاعها المختلفة	
2017/02/12 م	أن يميز التلميذ الحرفين (م/هـ) نطق بأشكاله وأوضاعها المختلفة	
2017/02/16 م	تقييم الهدف قصير المدى رقم (01)	عدد الأسابيع متوقعة
		من 01 إلى 05 أسابيع
		عدد الحصص: المنفذة 13
2017/02/19 م 2017/02/21 م	أن يتعرف التلميذ على الحروف التي تحتوي على المد (بالآلف ، بالواو ، بالياء) - الحروف المد بالآلف - الحروف المد بالواو - الحروف المد بالياء	2. أن يقرأ التلميذ الكلمات التي تتضمن المدود عندما تعطى له 10 كلمات بنسبة 70%
2017/02/23 م	تقييم الهدف قصير المدى رقم (02)	عدد الأسابيع متوقعة
		الاسبوع 06
		عدد الحصص: منفذة 02
2017/02/26 م 2017/02/27 م	أن يقرأ ويميز التلميذ الحركات القصيرة (الفتحة ، الضمة ، الكسرة)	3. أن يميز التلميذ الحركات القصيرة في جميع الحروف بقراءة 08 كلمات بحركاتها من أصل 10 عندما تعطى له
2017/02/28 م	تقييم الهدف قصير المدى رقم (03)	عدد الأسابيع متوقعة
		الاسبوع 07

		عدد الحصص: منفذة 03
2017/03/02 م 2007/03/05 م 2017/03/06 م 2017/03/07 م 2017/03/08 م	- أن يميز بين ال الشمسية وال القمرية . - أن يميز التلميذ بين الحروف التي يكون مع (ال) الشمسية و(ال) القمرية .	4. أن يميز التلميذ بين (ال) الشمسية و (ال) القمرية عن طريق قراءة (05) كلمات من أصل (10)
2017/03/09 م	تقييم الهدف قصير المدى رقم (04)	عدد الأسابيع متوقعة الاسبوع 09-08 عدد الحصص المنفذة: 05
2017/03/10 م 2017/03/11 م	أن يركب التلميذ كلمات تحتوي على (03) حروف ثم (04) حروف ثم (05) حروف وذلك عن طريق تركيب (05) كلمات من أصل (10) عندما تعطى له.	5. أن يركب التلميذ ويقرأ كلمات (3-5) حروف مع حركات القصيرة عندما تعطى له (05) من أصل (10) كلمات بشكل صحيح
2017/03/12 م	تقييم الهدف قصير المدى رقم (05)	عدد الأسابيع متوقعة الاسبوع 10 عدد الحصص المنفذة: 03
2017/03/14 م	أن يقرأ التلميذ ويركب مجموعة من الجمل عندما تعطى له (10) جمل مكتوبة على ورقة بنسبة 80 %	6. أن يميز التلميذ مجموعة من الجمل تعطى له (10) جمل مكتوبة على ورقة بنسبة 80 %
2017/03/16 م	تقييم الهدف قصير المدى رقم (06)	عدد الأسابيع متوقعة الاسبوع 12-11 عدد الحصص المنفذة: 04

8-2-2- الأسس التي تدعم البرنامج التدريبي

8-2-2-1- الأسس التربوي : يتمثل الأسس التربوي في :

- حاجة تلاميذ الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة للبرنامج التدريبي من الناحية التعليمية.

- التدرج في التدريب من السهل إلى الصعب .

- مناسبة محتوى البرنامج لقدرات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة لسنة الرابعة ابتدائي.

8-2-2-2- الأسس الأكاديمي والعلمي :

- دراسة التراث العلمي التربوي المتعلق بمجال صعوبات القراءة حيث قامتا الباحثتان بالاطلاع على عدد من الدراسات والبرامج التي إهتمت بتنمية مهارات القراءة كذلك خصائص التلاميذ في هذه المرحلة وخصائص بناء البرامج التدريبية ، كذلك مراجعة عدد من الكتب والمجلات العلمية المتخصصة التي تناولت موضوع القراءة ومهاراتها.

- الإستناد بإقتراحات وتوجيهات الأساتذة المشرفة وبعض الأساتذة .

- قياس صدق البرنامج التدريبي :

" يقصد بصدق الإختبار قدرته على قياس ما يدعى قياسه من جوانب سلوك الأفراد أو هو درجة قياس الإختبار لما وضع لقياسه " (منسي، 1996، 111)

لقياس صدق البرنامج إعتدنا على صدق المحتوى :

صدق المحتوى : " تعتبر هذه الطريقة الأكثر شيوعا ، ومفادها أن يعرض المقياس على مجموعة من المحكمين من لهم خبرة سابقة في الميدان الذي وضع له المقياس وتتخذ آرائهم في المقياس ، ويعدل واضع المقياس مقياسه حسب ما رآه المختصون فإذا تم له ذلك ، أعتبر الباحث أقوالهم دليلا على صدق المقياس الذي إستخدمه " . (الطيب، 1999، 212)

ولقد تم عرض البرنامج بمحتوى جلساته كاملة على (4) محكمين متخصصين منهم أستاذ(1) تخصص أرطفونيا ، وأستاذان (2) علم نفس مدرسي و دكتور(1) تخصص إرشاد نفسي وتربوي من جامعة حمه لخضر بالوادي وكذلك تم عرض البرنامج على 4 معلمين ذوي خبرة تفوق 20 سنة المعلمتان خريجتان من معهد متخصص ومعلمتان خريجتان المدرسة العليا للأساتذة من أجل التأكد من ملائمة وقدرته على تحقيق الأهداف المطلوبة ، ولقد زود كل منهم نسخة من البرنامج المعد وطلب منهم إبداء الرأي في النقاط الآتية :

- سلامة المحتوى التعليمي.
 - ملائمة الأهداف وإمكانية تحقيقها .
 - ملائمة الأنشطة لمستوى التلاميذ.
- تقديم أي مقترحات تساهم في إثراء البرنامج.

وعلى ضوء ما قد موه من ملاحظات حول محتوى البرنامج تم تعديل بعض فقراته والخاصة بتعديل بعض الكلمات التي من شأنها التعبير من الناحية اللغوية ، والجدول التالي يبين التعديلات التي أدخلت على البرنامج إنطلاقا من ملاحظات الأساتذة والمعلمين المحكمين .

جدول (05) يبين التعديلات التي أدخلت على محتوى البرنامج .

الجلسة	الهدف	قبل التعديل وبعده
01	الاول	أن يميز التلاميذ بين الحرفين حسب تموضعها
	الاول	أن يميز التلاميذ بين الحرفين نطقا وبأوضاعها المختلفة (بداية الكلمة – وسط الكلمة – آخر الكلمة)
17	التقييم	تقييم الحركات بأشكالها
	التقييم	تقييم الحركات بالفتحة والحركة بالضمّة والحركة بالكسرة
19	الرابع	أن يقرأ التلاميذ كلمات تبدأ باللام الشمسية
	الرابع	أن يقرأ التلاميذ كلمات مبدوءة باللام الشمسية قراءة صحيحة وذلك عن طريق قراءة 5 كلمات من أصل 10 كلمات

ولتأكد من وضوح تعليمات البرنامج التدريبي و محتوى جلساته قمنا بتجريب البرنامج على عينة ، تم سحبها من مجتمع الدراسة ، وتأكدنا من خلالها بأن كل تعليمات البرنامج واضحة ومناسبة للمستوى التعليمي للتلاميذ وملائمة أدوات البرنامج لقدراتهم.

8-2-3- النظريات التي تدعم البرنامج التدريبي : يعتمد البرنامج التدريبي على النظرية السلوكية لسكينر كما سبق ذكرها في الجانب النظري حيث تساهم هذه النظرية بنصيب وافر في دعم البرنامج التدريبي حيث ترى أن معظم السلوك متعلم ، وبالتالي يمكن تعديله نحو الأفضل حيث يستفيد البرنامج من النظرية السلوكية من خلال :

- التعزيز الإيجابي : معززات معنوية ومادية وغذائية.

- التعزيز السلبي : التجاهل ، الإبعاد المؤقت ، الغمر .

كما يقبل تولمان قانون التدريب في التعلم بمعنى تكراره بما فيه من الإشارة والدلالة والعلاقة السلوكية بين الإثنتين ، إن التكرار ليس السبب الاساسي في إختيار الإستجابة الصحيحة ، فالتكرار بمفرده لا يؤدي إلى الربط وبعد تعلم الإستجابة فإن زيادة التدريب يؤدي إلى تثبيتها معا يجعلها تقاوم التغيير .
(دويدار، 408، 2012)

8-2-3- محتويات البرنامج :

تم إعداد البرنامج التدريبي لتنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة لسنة الرابعة ابتدائي ، الذي يتكون من 28 جلسة تدريبية جماعية و فردية بما فيها جلسات التقييم فردية وجلستين واحدة تعارفية و الاخرى ختامية بمعدل 3 جلسات إلى 5 جلسات كل أسبوع ، تتراوح مدة الجلسة 45 دقيقة للجلسة الجماعية و 20 دقيقة للجلسة الفردية وتشتمل كل جلسة على نشاطات تحوي مهارات البرنامج ، و عند عدم استيعاب أحد أفراد العينة في الجلسة الجماعية فيكون التدريب فردي وذلك في قاعة مكيعة للبرنامج ، كل جلسة تحتوي:

- مراجعة ومناقشة الواجب المنزلي
- تسيير الجلسة حول المهارة موضع الإهتمام .
- تقديم عائد تقييمي حول الأداء من خلال اوراق العمل .
- التدعيم لكي يشعر التلميذ بمدى التقدم الذي حققه ، ويتم من خلال تقديم التعزيز المادي والمعنوي للتلاميذ.
- الواجب المنزلي الجزء الآخر من عنصر الفنيات المستخدمة تكليف التلاميذ ببعض الواجبات المنزلية التي تم تدريبهم عليها أثناء الجلسة وذلك بغية الوصول إلى معرفة نجاح البرنامج للوصول للهدف المرجو منه.
- تم تنظيم محتوى البرنامج على شكل مهارات ، بحيث تشمل كل مهارة من المهارات على الأهداف التعليمية المراد تحقيقها والوسائل التعليمية المقترحة والتمهيد والأنشطة وأساليب التقويم كما تم ترتيب المستوى التعليمي من السهل إلى الصعب ، ولتغلب على معوقات القراءة تضمنت جلسات البرنامج المهارات التالية:
- التمييز بين الحروف المتشابهة رسما ونطقا بأوضاعها المختلفة في الكلمة .
- التمييز بين أنواع المدود (الألف ، الياء ، الواو).
- التمييز بين الحركات القصيرة .
- التمييز بين الحروف الام القمرية والحروف الام الشمسية .
- تكوين كلمات جديدة من حروف معطاة.
- قراءة كلمات جديدة معطاة لهم.
- قراءة جمل مكونة من 3 إلى 4 كلمات.
- قراءة قصص قصيرة.
- التعبير عن الفهم العام لمضمون النص.

والجدول (06) التالي يمثل التوزيع الزمني لجلسات البرنامج التدريبي:

الأسبوع	ترتيب الجلسات	عنوان الجلسة	عدد الجلسات	زمن الجلسات
01	1	لقاء تعرفي	1	45 د
	2	الحرفين (ب/ن)	1	45 د
02	3	الحرفين (ت/ث)	1	45 د
	4	الحروف (ج/ح/خ)	1	45 د
	5	الحرفين (د/ذ)	1	45 د
03	6	الحرفين (ر/ز)	1	45 د
	7	الحرفين (س/ش)	1	45 د
	8	الحرفين (ص/ض)	1	45 د
04	9	الحرفين (ط/ظ)	1	45 د
	10	الحرفين (ع/غ)	1	45 د
	11	الحرفين (ف/ق)	1	45 د
05	12	الحرفين (م/هـ)	1	45 د
	13	تقييم الحروف الهجائية	1	30 د
06	14	المدود	1	45 د
	15	تقييم المدود	1	30 د
	16	الحركات	1	45 د
07	17	تقييم الحركات	1	30 د
	18	مع المدود	1	45 د
08	19	اللام الشمسية	1	45 د

45 د	1	اللام القمرية	20	
45 د	1	حروف اللام الشمسية	21	
45 د	1	حروف اللام القمرية	22	
30 د	1	تقييم اللام الشمسية والقمرية	23	09
45 د	1	كلمات من 3 حروف	24	
45 د	1	كلمات من 4 حروف	25	10
45 د	1	كلمات من 5 حروف	26	
30 د	1	تقييم الكلمات	27	11
45 د	1	الجمل	28	
30 د	1	تقيم الجمل	29	12
45 د	1	القاء الختامي	30	

9- المجال الزمني والمكاني للدراسة الأساسية

9-1-المجال المكاني : أجريت هذه الدراسة في 3 مدارس إبتدائية لبلدية الوادي مقاطعة الوادي (1) وهي : إبتدائية فرحات بن عمارة (1) وبين عمر مسعود و قديري عبد الله هذه المدارس التي تتمدرس بها أفراد العينة الأساسية إلا أن جلسات البرنامج طبقت في قاعة رقم 2 بمدرسة فرحات بن عمارة 1 بهدف جمع افراد المجموعة التجريبية لاختصار الوقت في تطبيق البرنامج بعد اذن اولياء الامور ومدرء المدارس و المعلمين.

9-2- المجال الزمني :

أجريت الدراسة في الفترة الممتدة وبدأت بتاريخ 31 جانفي 2017

و إستمرت إلى غاية 16 مارس 2017 بمعدل 3 جلسات إلى 5 جلسات كل اسبوع .

10- عينة الدراسة الأساسية : أجريت هذه الدراسة على عينة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة المتمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي ، بإبتدائيات

كل من فرحات بن عمارة (1) . بن عمر مسعود وقديري عبد الله ببلدية الوادي مقاطعة الوادي (1).

10-1 مبررات إختيار أفراد العينة الأساسية و حجمها:

يجري إختيار عينة الدراسة من المدارس المذكورة سابقا بالذات بصورة قصدية نظرا لقرب المسافة للباحثان ولوجود تسهيلات من قبل الطاقم الإداري ومدير المدرسة والمعلمين المشرفين على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي .

أما إختيار تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي " فالعمر المناسب للتدخل لملاحظة وإكتشاف الأطفال ذوي صعوبة التعلم في بداية مراحل ظهور الأعراض على الطفل ويجب أن يكون في بداية دخوله المدرسة وغالبا ما يكون ذلك عند سن التاسعة ، أي ما يوافق الطفل في السنة الثالثة في المرحلة الإبتدائية حيث يوصي الباحثين بإستخدامها عند هذا السن لسببين :

1. أن هذا العمر يمثل مرحلة العمليات العقلية ، كما أشار إليها بياجيه وهي التي يكون فيها الطفل قادرا على القراءة والكتابة والحساب

2. إن أدوات القياس و التشخيص تتمتع بدرجة عالية من الصدق و الثبات عند هذا العمر .

(بطرس ، 2014 ، 106)

أما عدد أفراد العينة حسب إختيار الباحثان فإن أنسب عدد هو (10) للمجموعة الضابطة و (10) للمجموعة التجريبية وهذا من خلال الإطلاع عن العدد من كتب البرامج التدريبية لصعوبات التعلم والدراسات السابقة ، " حيث لا يزيد عدد الحالات التي يدرسها معلم صعوبات التعلم عن (15) حالة في الفصل الدراسي الواحد كحد أعلى " .

(العيد اللطيف : 2012 ، 32)

كذلك تم إختيار الباحثان لتلاميذ السنة الرابعة ذوي صعوبات تعلم القراءة كونهم مقبلين العام القادم على شهادة التعليم الابتدائي وهم بحاجة لإعداد لمثل هذه البرامج .

10-2- طريقة إختيار العينة الاساسية وحجمها:

" تمثل العينة جزءا من المجتمع الأصلي للدراسة ، وهي عبارة عن إختيار عدد من الأفراد لدراسة معينة، بطريقة تجعل منهم ممثلين لمجموعة أكبر أختيروا منها "

(بوسنت 2007 ، 28)

"والغرض من إختيار العينة هو الحصول على معلومات عن المجتمع الأصلي ، كما يعرف التعيين العشوائي في المنهج الشبه التجريبي بأنه " أن تصبح الفرصة متساوية ودرجة الإحتمال واحدة أمام كل أفراد عينة الدراسة ليكون من بين أعضاء المجموعة التجريبية أو من بين أعضاء المجموعة الضابطة". (العساف ، 1995 ، 307)

أختيرت عينة الدراسة بالطريقة العمدية المقصودة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبة تعلم القراءة ، وقد تم سحب (20) مفردة من العينة الاستطلاعية كمجتمع أصلي والذين تم تشخيصهم على أنهم يعانون من صعوبات تعلم القراءة وفق خطوات التشخيص المذكورة سابقا ، وقد تم تقسيم العينة بتعيين عشوائي إلى مجموعتين متكافئتين إحداها ضابطة والأخرى تجريبية تتكون كل مجموعة من (10) تلاميذ وتم مجانسة المجموعتين في المتغيرات التالية : السن ، الجنس ، متوسط كل من درجات: الذكاء ، قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاثة، القدرة الفونولوجية ، القدرة على الفهم القرائي).

10. 3. خصائص عينة الدراسة الاساسية: إنطلاقا من الحرص على سلامة النتائج ، وتجنبنا لآثار العوامل الدخيلة التي يتوجب ضبطها والحد من آثارها للوصول إلى نتائج صالحة قابلة للإستعمال والتعميم تبنتا الباحثان طريقة تكافؤ و تطابق المجموعتان من

خلال الإعتماد على الإختيار العشوائي لأفراد العينة ، ومقارنة المتوسطات الحسابية في بعض المتغيرات أو العوامل لذا قامتا الباحثتان بضبط المتغيرات داخل كل مجموعة التجريبية والضابطة وتكافؤ المجموعتين معا كالتالي :

10-3-1- تكافؤ مجموعتين الدراسة في الجنس:

جدول (7) يمثل توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس في المدارس للمجموعة الضابطة :

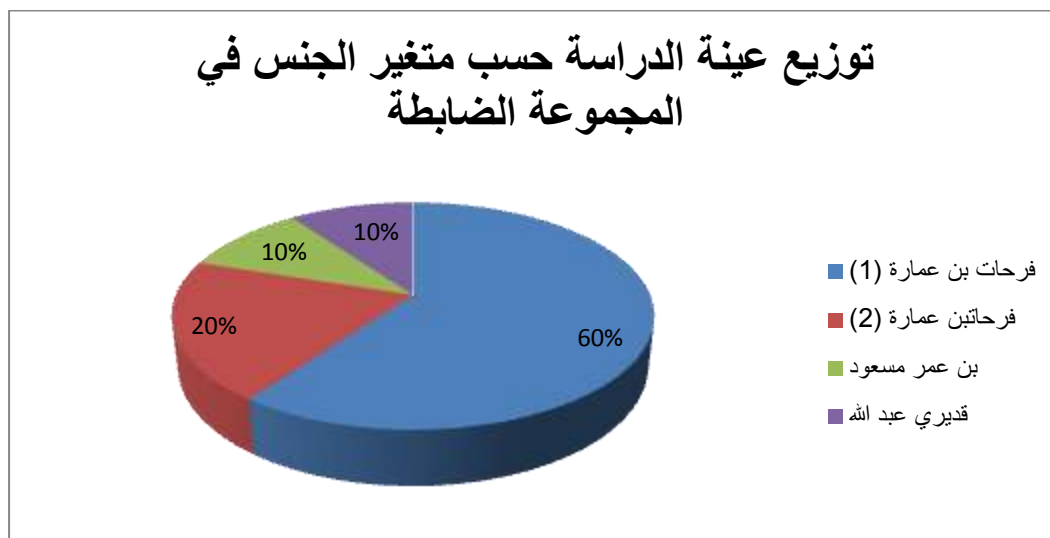
الإبتدائية	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
فرحات بن عمارة (1)	3	3	6	60%
فرحات بن عمارة (2)	1	1	2	20%
بن عمر مسعود	0	1	1	10%
قديري عبد الله	1	0	1	10%
المجموع	5	5	10	100%

تتكون العينة في المجموعة الضابطة من 10 تلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة يدرسون السنة الرابعة إبتدائي تضم (5) تلاميذ بنسبة مئوية تقدر بـ 50% و (5) تلميذات بنسبة مئوية تقدر بـ 50% وذلك حسب التوزيع التالي :

إبتدائية فرحات بن عمارة (1) بمجموع 6 تلاميذ منها 3 ذكور و 3 إناث بنسبة مئوية تقدر بـ 60% تليها إبتدائية فرحات بن عمارة (2) بمجموع تلميذان ذكر وأنثى بنسبة مئوية تقدر بـ 20% ، في حين إبتدائية بن عمر مسعود تلميذة واحدة بنسبة مئوية تقدر بـ 10% ، بينما قديري عبد الله تلميذ واحد بنسبة مئوية تقدر بـ 10% .

تبين من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه أن تساوي عدد الذكور والإناث في كل ابتدائيتين فرحات بن عمارة (1) وفرحات بن عمارة (2) في حين وجود تلميذة واحدة في ابتدائية بن عمر مسعود وتلميذا واحد في ابتدائية فديري عبد الله .

• الشكل (04) يمثل توزيع العينة حسب الجنس في المدارس في المجموعة الضابطة.

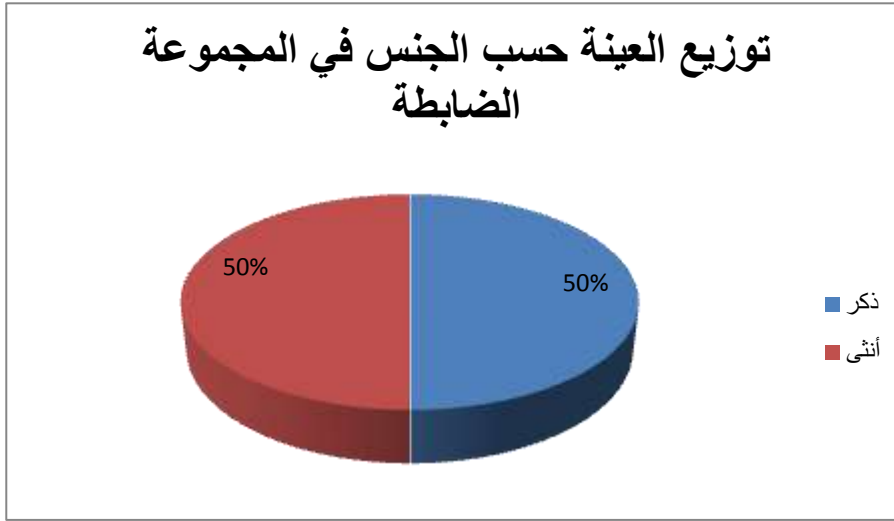


جدول (8) يمثل توزيع العينة حسب الجنس في المجموعة الضابطة

الجنس	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	5	50%
أنثى	5	50%
المجموع	10	100%

تتكون المجموعة الضابطة لعينة البحث من 10 تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة لسنة الرابعة ابتدائي ، تضم 5 تلاميذ بنسبة مئوية تقدر بـ 50 % و 5 تلميذات بنسبة مئوية تقدر بـ 50 %.

- شكل (05) يمثل توزيع العينة حسب الجنس في المجموعة الضابطة



الجدول (9) يمثل توزيع العينة حسب الجنس في المدارس في المجموعة التجريبية

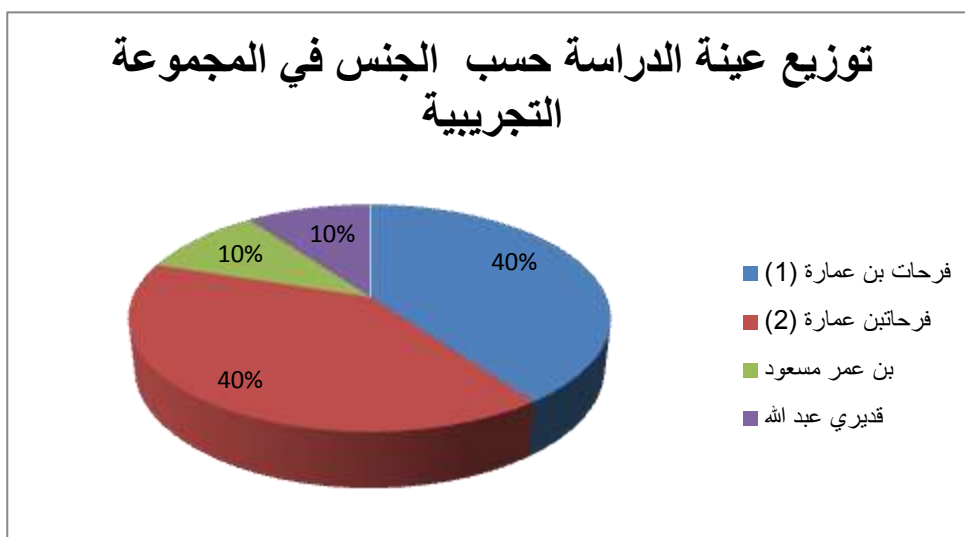
الإبتدائية	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
فرحات بن عمارة (1)	2	2	4	40%
فرحات بن عمارة (2)	2	2	4	40%
بن عمر مسعود	0	1	1	10%
قديري عبد الله	1	0	1	10%
المجموع	5	5	10	100%

تتكون العينة في المجموعة التجريبية من 10 تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة موزعين على (4) إبتدائيات تقع ببلدية الوادي مقاطعة (1) وذلك بمجموع 5 تلميذات بنسبة مئوية تقدر بـ 50% و 5 تلاميذ بنسبة مئوية تقدر بـ 50% وذلك حسب التوزيع التالي :

إبتدائية فرحات بن عمارة (1) بمجموع 4 تلاميذ بنسبة مئوية تقدر بـ 40% منها تلميذتان وتلميذان وتطابقت معها في النتائج إبتدائية فرحات بن عمارة (2) بنسبة مئوية

تقدر بـ40% في حين أن إبتدائية بن عمر مسعود كانت تلميذة واحدة بنسبة مئوية تقدر بـ 10% على العكس فإن إبتدائية قديري عبد الله فكان تلميذ واحد بنسبة مئوية تقدر بـ 10% وتبين من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه أن عدد الإناث مساوي لعدد الذكور في كل من إبتدائيتي فرحات بن عمارة (1) وفرحات بن عمارة (2) ، في حين نلاحظ غياب التلاميذ الذكور في إبتدائية بن عمر مسعود على العكس غياب التلاميذ في إبتدائية قديري عبد الله.

- الشكل (06) يمثل توزيع العينة حسب الجنس في المدارس في المجموعة التجريبية .

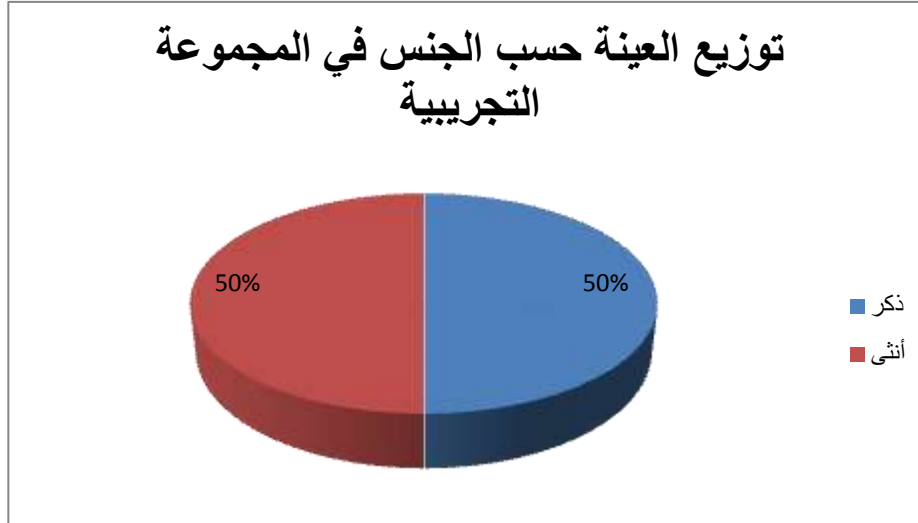


جدول (10) يمثل توزيع العينة حسب الجنس في المجموعة التجريبية.

الجنس	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	5	50%
أنثى	5	50%
المجموع	10	100%

تتكون المجموعة التجريبية لعينة البحث من 10 تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة لسنة الرابعة ابتدائي ، تضم 5 تلاميذ بنسبة مئوية تقدر بـ 50 % و 5 تلميذات بنسبة مئوية تقدر بـ 50 %.

- الشكل (5) يمثل توزيع العينة حسب الجنس في المدارس في المجموعة التجريبية.



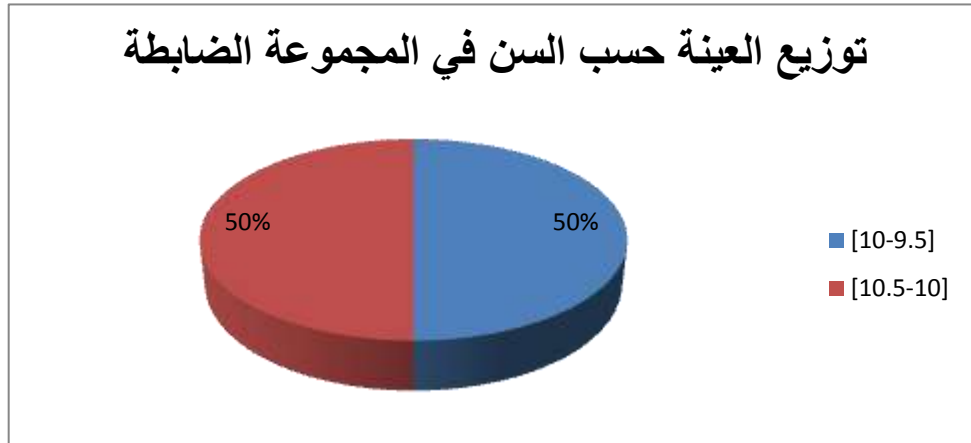
10-3-2- تكافؤ مجموعتين الدراسة في العمر :

الجدول (11) يمثل توزيع العينة حسب السن في المجموعة الضابطة :

السن	عدد التكرارات	النسبة المئوية
[10-9.5] سنوات	5	50%
[10.5-10] سنوات	5	50%

هناك تساوي في سن التلاميذ المجموعة الضابطة من ذوي صعوبات تعلم القراءة وهم 5 من تلاميذ العينة ما بين [10-9.5] سنوات بنسبة تقدر بـ 50 % و 5 من تلاميذ العينة ما بين [10.5-10] سنوات بنسبة تقدر بـ 50 % .

شكل (7) يمثل توزيع العينة حسب السن في المجموعة الضابطة

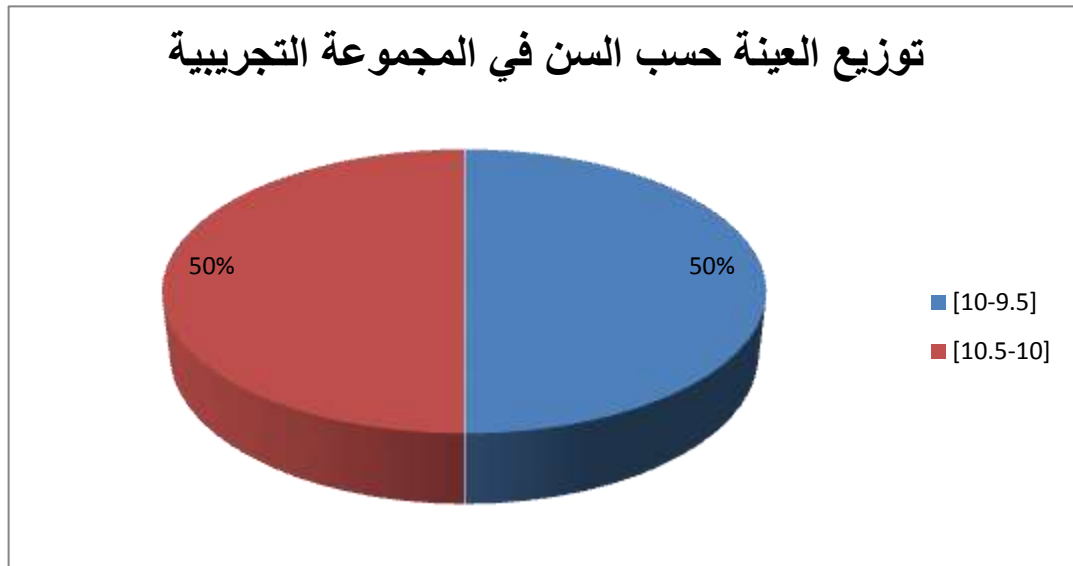


جدول (12) يمثل توزيع العينة حسب السن في المجموعة التجريبية:

السن	عدد التكرارات	النسبة المئوية
[10-9.5] سنوات	5	50%
[10.5-10] سنوات	5	50%
المجموع	10	100%

هناك تساوي في عدد التلاميذ المجموعة التجريبية الذين حيث نجد 5 تلاميذ يبلغون ما بين [10-9.5] بنسبة مئوية تقدر بـ 50% في حين نجد 5 تلاميذ يبلغون ما بين [10.5-10] بنسبة مئوية تقدر بـ 50%.

شكل (8) يمثل توزيع العينة حسب السن في المجموعة التجريبية .



جدول (13) يمثل نتيجة الدلالة الإحصائية لإختبار "ت" للفروق بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في متغير السن في القياس القبلي.

المتغير	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
العمر	التجريبية	10	10.03	0.42	2.01	0.8
	الضابطة	10	9.99	0.18		

يتضح من الجدول (13) السابق أن قيمة ت قد قدرت (2.01) عند مستوى الدلالة (0.8) وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير السن ، و هذا يعني أن المجموعتين متكافئتين في متغير السن .

10-3-3- تكافؤ مجموعتين الدراسة في درجة الذكاء للمصفوفات رافن :

جدول (14) يمثل نتيجة الدلالة الإحصائية لإختبار "ت" للفروق بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في إختبار درجة الذكاء في القياس القبلي.

المتغير	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المجدولة	مستوى الدلالة
درجة	التجريبية	10	95.3	2.98	1.17	0.25
الذكاء	الضابطة	10	93.8	2.74		

يتضح من الجدول (14) أن قيمة ت قد قدرت في اختبار الذكاء ب(1.17) عند مستوى الدلالة (0.25) وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار درجة الذكاء في القياس القبلي و هذا يعني أن المجموعتين متكافئتين.

10-3-4- تكافؤ مجموعتين الدراسة في قراءة الكلمات الشاملة ومستوياتها الثلاث:

جدول (15) يمثل عرض نتيجة الدلالة الإحصائية لإختبار "ت" للفروق بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في إختبار قراءة الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث في القياس القبلي.

القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث	القياس القبلي	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
كلمات متداولة	تجريبية	8.90	3.66	0.089-	0.93	
		9.10	6.04			
كلمات غير متداولة	تجريبية	4.00	2.74	0.16-	0.87	
		4.20	2.65			
شبه كلمات	تجريبية	2.40	1.77	0.25	0.80	
		2.20	1.75			
كلمات شاملة	تجريبية	15.30	5.39	0.59-	0.95	
		15.50	9.32			

يتضح من الجدول (15) أن قيمة ت قدرت على اختبار قراءة الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث في القياس القبلي على التوالي بـ (0.089-) (0.16-) (0.025-) (0.59) عند مستوى الدلالة (0.93)، (0.87)، (0.80)، (0.95) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في قراءة الكلمات الشاملة ومستوياتها الثلاثة في القياس القبلي و هذا يعني أن المجموعتين متكافئتين

10-3-5- تكافؤ مجموعتين الدراسة في القدرة الفونولوجية:

جدول (16) يمثل عرض نتيجة الدلالة الإحصائية لإختبار "ت" للفروق بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية على إختبار القدرة الفونولوجية في القياس القبلي.

المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
التجريبية	10	6.00	2.58	0.87-	0.93
الضابطة	10	6.10	2.80		

يتضح من الجدول (16) أن قيمة ت قد قدرت ب (-0.087) عند مستوى الدلالة (0.93) وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القدرة الفونولوجية في القياس القبلي و هذا يعني أن المجموعتين متكافئتين في اختبار القدرة الفونولوجية.

10-3-6- تكافؤ مجموعتين الدراسة في الفهم القرائي:

جدول (17) يمثل عرض نتيجة الدلالة الإحصائية لإختبار "ت" للفروق بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في القياس القبلي على اختبار الفهم القرائي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	القرار الإحصائي
التجريبية	10	3.90	1.79	0.23-	0.81
الضابطة	10	4.10	1.96		

يتضح من الجدول (17) أن قيمة ت قد قدرت ب (-0.23) عند مستوى الدلالة (0.81) وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القدرة على الفهم القرائي في القياس القبلي و هذا يعني أن المجموعتين متكافئتين في القدرة على الفهم القرائي.

11- تحديد الإستراتيجيات والوسائل وأساليب التقويم والفنيات المستخدمة في البرنامج :

11-1- تحديد الإستراتيجيات في البرنامج التدريبي :

تم إستخدام مجموعة من الإستراتيجيات لتدريب الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة التي تم التطرق إليها في الجانب النظري، وسيتم التوفيق بينهم على حسب النشاط التدريبي المقدم للتلاميذ وهم :

1- إستراتيجية تعدد الحواس بأسلوبها :

- أسلوب أورتون جلنهام.
- أسلوب فرنالد.

2- الطريقة التركيبية

3- الطريقة التحليلية

11-2- تحديد الوسائل والأجهزة المستخدمة في البرنامج التدريبي :

تعرف الوسائل التعليمية بأنها " أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المدرب لتحسين عملية التعليم والتعلم " (بطرس ، 2014 ، 106)

حيث تتنوع الوسائل التعليمية من شأنها أن تقلل الصعوبات وتحد منها.

وعند إختيار هذه الوسائل والأجهزة ثم مراعاة :

1. إرتباط الوسائل بالأهداف والمحتوى وأساليب التقويم .
2. إتاحة المجال للتلاميذ بتنمية المهارات القرائية .
3. الإسهام بشكل مباشر في تحقيق البرنامج .

11-3- تحديد أساليب التقويم في البرنامج :

وقد إستخدمتا الباحثتان أساليب التقويم التالية :

1. **التقويم القبلي :** من خلال طرح الاسئلة في بداية كل لقاء وذلك للكشف عن خبرات التلاميذ وتهيئتهم و إثارة دافعيتهم.

2. **التقويم التكويني :** والذي يتم من خلال تدريب المهارات القرائية وذلك عن طريق طرح الاسئلة للكشف عن مدى تحقق الأهداف في كل لقاء، بالإضافة إلى تفعيل التلاميذ وضمان مشاركتهم ودمجهم في الموقف التعليمي واستثارة إنتباههم بإستمرار .

3. **التقويم الختامي :** ويتم في نهاية كل لقاء (مهارة) للتأكد من تحقق الهدف التعليمي الذي وضع لكل مهارة .

11-4- الفنيات المستخدمة في البرنامج :

1. المحاضرة: يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تقديم معلومات كافية وبعبارات تتناسب مع الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة وخصائصها ومميزاتها.

2. المناقشة الجماعية : يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تبادل الرأي حول موضوع المحاضرة بين الباحثتان والأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة ، وبهذا تصبح المحاضرة موضوع للنقاش .

3. التعزيز الإيجابي : حيث يتم تقديم المعزز مباشرة بعد حدوث السلوك المطلوب إكتسابه ، يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تقديم كلمات (ثناء- مدح - حلويات) للأطفال

ذوي صعوبات التعلم القراءة المشتركين في البرنامج عند إعطاء إستجابات ملائمة أثناء النقاش في حين حرم منه بقية الأطفال ذوي صعوبات التعلم القراءة المشاركين في البرنامج ممن لم يقدموا إستجابات غير ملائمة . والهدف من إستخدام هذه الفنية هي حث الأطفال على التفكير السليم وتخطي صعوباتهم .

4. التعزيز السلبي : يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تجاهل الاطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة المشتركين في البرنامج عند إصدار سلوكيات غير ملائمة أو إبعادهم مدة مؤقتة أو مزجهم في الموقف التعليمي الحالي للنشاط .

5. الواجب المنزلي : ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تكليف الأطفال ببعض الواجبات في ختام كل جلسة والهدف من إستخدام هذه الفنية نقل أثر إستفادة الأطفال من حضورهم للجلسات التدريبية في البيئة الأسرية .

12- توزيع الدور أثناء سير الجلسات للباحثين

أثناء سير الجلسة تقوم الباحثة بشرح محتوى الجلسة في حين تقوم الباحثة الأخرى بتحضير الوسائل المستخدمة في سير الجلسة وعند عدم إستيعاب أحد التلاميذ للتعليمات تقوم الباحثة بعمل نشاط فردي للتلميذ المستهدف.

13- اعتبارات هامة قبل تطبيق البرنامج التدريبي

جدول حصص خروج الطلاب في البرنامج: قامتا الباحثتان بالتعاون والتنسيق المدرسي في اعداد جدول لخروج التلاميذ من فصله لتلقي الجلسات التدريبية.

13-1- الملفات :

1- ملف النماذج المستخدمة في البرنامج (نماذج أوراق العمل)

2- ملفات خاصة بالتلميذ في البرنامج يحتوي كل ملف على:

- نموذج إذن ولي الأمر .
- درجات الاختبارات التحصيلية
- نموذج تحليل الأخطاء
- نموذج تقرير التقييم والتشخيص.

13-2- تجهيز قاعة التدريب:

- تم تنظيم قاعة التدريب:
- القاعة معزولة وبعيدة عن أي مشتتات للإنتباه
- الإضاءة والتهوية كافيتين وعلى النوافذ ستائر.
- التكييف ملائم للقاعة.
- توفر طاولة مستطيلة وكرسيين.
- وجود خزانة لكل مستلزمات البرنامج.
- وجود علبة الإسعافات مثبتة على الجدار.
- وجود سبورة.
- صور لبعض العظماء من ذوي صعوبات التعلم معلقة على الجدار.
- وجود آلة تصوير.
- وجود طاولات ومقاعد للتعليم الفردي والجماعي.

14- أساليب المعالجة الإحصائية :

"يعتبر الإحصاء عنصر أساسيا في البحث العلمي حيث يستخدم لتحليل النتائج ومعرفة مدى تجمعها وتشتتها وارتباطها ومن خلال التحليل يتوصل الباحث إلى العوامل المؤثرة في الظاهرة". (عويس، 1999 ، 168)

ولتحقيق أغراض الدراسة تم الإعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية التي من خلالها تمكنا من قبول أو رفض فرضيات البحث بالاعتماد على البرنامج الاحصائي للعلوم الإجتماعية SPSS النسخة 20.

14-1- النسبة المئوية : يتم استعمالها في حساب نسب أحجام العينة بحسب مختلف خصائصها (البهي ، 1979 ، 16)

14-2- المتوسط الحسابي :

ويسمى أحيانا بالمعدل ويمكن الحصول عليه بتقسيم مجموع القيم على عددها ، هذا عندما تكون القيم مستقلة . (العساف ، 1995 ، 123)

14-3- الانحراف المعياري: هو القيمة الأكثر استخداما بين مقاييس التشتت الاحصائي لقياس مدى التبعثر الاحصائي . (العساف ، 1995 ، 130)

14-4- الاختبار (ت)

يستخدم ليحدد فيما إذا كان هناك فرق جوهري بين متوسطين اثنين أم لا وفق مستوى الدلالة معين ، ويستخدم عند الاستعانة بتباين العينة في حساب الخطأ المعياري بدلا من تباين المجتمع ، ويقوم على أساس مقارنة بين المتوسطات الحقيقة مع المتوقعة.

(ملحم ، 2000 ، 193)

14-5- حجم الاثر: هو مقياس يخبر عن مدى تفسير المتغير التابع ، او توقعه بواسطة المتغير المستقل. (KELLOW,1998,SYNDER117)

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل إستعراض الإجراءات المنهجية للدراسة بداية بمنهجها ومتغيرات وفروضها ،ثم أدوات البحث لجمع البيانات ثم ما تحقيقه في الدراسة الإستطلاعية وخطواتها، كذلك البرنامج التدريبي بخطواته.

والعينة الأساسية وكيفية إختيارها وفي الاخير تم عرض الأساليب الإحصائية لمعالجة بيانات الدراسة.

الفصل الخامس

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة وتحليلها

تمهيد

1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الاولى و تحليلها

2- عرض نتائج الفرضية الثانية و تحليلها 2-

3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

4- عرض نتائج الفرضية العامة و تحليلها

تمهيد :

بعد أن تم تقسيم أفراد العينة الى مجموعتين متكافئتين , أحدهما الضابطة و الثانية التجريبية , و أجرينا التطبيق القبلي للمجموعتين و بعد تطبيق البرنامج التدريبي المصمم من اجل تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة لسنة رابعة ابتدائي لأفراد المجموعة التجريبية دون ان يقدم للمجموعة الضابطة و بعدما أجرينا التطبيق البعدي لكلتا المجموعتين التجريبية و الضابطة , تحصلنا على مجموعة من المعطيات التي تم تفرغها .

وعليه نتناول في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة و تحليلها و من خلال المعالجة الإحصائية لفروض الدراسة التي تم عرضها في الفصل الأول و ذلك من خلال الأساليب الإحصائية المناسبة .

1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الاولى و تحليلها : التي تنص على انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي على اختبار الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث (كلمات متداولة , كلمات غير متداولة , شبه كلمات) لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي .

وعليه سيتم دراسة كل مستوى على حدى و القدرة على قراءة الكلمات الشاملة من جهة اخرى .

و لتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و تم حساب الدلالة الاحصائية للفروق باستخدام "ت" للفروق بين عينتين مستقلتين و متساويتين في الحجم وحجم الأثر وتم الحصول على نتيجة الفرضية الجزئية الاولى وفق الجدول الموالي:

جدول (18) يمثل عرض نتيجة الدلالة الاحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القدرة على قراءة الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث (كلمات متداولة , كلمات غير متداولة , شبه كلمات) في القياسين القبلي و البعدي.

الكلمات بمستوياتها الثلاث													
	الكلمات المتداولة		الكلمات غير متداولة		الكلمات شبه كلمات		الكلمات الشاملة						
	المجموع ة	القياس	المتوسط	متوسط الفروق	فروق المتوسطات للمجموعتين	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر				
	التجريبية	قيمة قبلي	8.90	23.7	23.6	3.66	-47.8	0.00 0	0.88				
		قيمة بعدي	32.6			5.03							
	الضابطة	قيمة قبلي	9.10	0.10		4.84	0.11	0.91	0.000				
		قيمة بعدي	9.00			6.20							
	التجريبية	قيمة قبلي	4.00	22.9		22.7	2.74	-43.53	0.00 0		0.92		
		قيمة بعدي	26.90				3.95						
	الضابطة	قيمة قبلي	4.20	0.20			2.65	1.50	0.16		0.20		
		قيمة بعدي	4.00				2.49						
التجريبية	قيمة قبلي	2.40	19.2	19.10	1.77		-30.52	0.00 0	0.92				
	قيمة بعدي	21.6			3.56								
الضابطة	قيمة قبلي	2.20	0.10		1.75		-0.42	.0 67	0.01				
	قيمة بعدي	2.30			1.15								
التجريبية	قيمة قبلي	19.30	75.6		75.40	5.39	-1.26	0.00 0	0.97				
	قيمة بعدي	90.90				6.29							
الضابطة	قيمة قبلي	15.50	0.20			9.32	0.127	0.90	0.000				
	قيمة بعدي	15.30				6.79							

من خلال الجدول اعلاه يتضح ان هناك زيادة في المتوسطات الحسابية بين القياسين القبلي و البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ففي الدرجة الكلية للكلمات الشاملة قدر الفرق بين المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية للقياسين القبلي و البعدي. ب(75.6).وقدر الفرق بين المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية في الكلمات المتداولة و غير المتداولة وشبه كلمات على التوالي بو (23.7)، (22.9)، (19.2).

أما المجموعة الضابطة فكان الفرق في المتوسطات الحسابية بين القياسين القبلي و البعدي ، ففي الدرجة الكلية للكلمات الشاملة قدر الفرق بين المتوسطين الحسابيين بين القياسين القبلي و البعدي ب (0.20) وقدر الفرق بين المتوسطات الحسابية بين القياسين القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة في الكلمات المتداولة و غير المتداولة وشبه كلمات على التوالي ب (0.10)، (0.20)، (0.10).

هذا يعني ان هناك زيادة في المتوسطات الحسابية بين القياسين القبلي و البعدي في الكلمات الشاملة و في متوسط كل مستوى على حدا لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على زيادة في درجات أفراد المجموعة التجريبية للقياس البعدي

حيث قدرت قيمة "ت" المحسوبة للمجموعة التجريبية في الكلمات الشاملة ب (-126)

أما في الكلمات المتداولة و غير المتداولة وشبه كلمات فدر قيمة "ت" المحسوبة على التوالي ب (-47.82)، (-43.53)، (-30.52).

و قدرت قيمة "ت" المحسوبة في الكلمات الشاملة ب (0.127) للمجموعة الضابطة .

أما في الكلمات المتداولة و غير المتداولة وشبه كلمات فقدرت قيمة "ت" المحسوبة على التوالي ب (0.11)، (1.50)، (-0.42).

و هذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياسين القبلي و البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

و للتأكد من القيمة المعنوية للدلالة الإحصائية تم حساب قيمة حجم الاثر باستخدام معامل ايتا للمجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياسين القبلي و البعدي، حيث قدرت قيمة حجم الاثر للمجموعة التجريبية في الكلمات الشاملة ب (0.97) . و قدرت قيمة حجم الاثر في المجموعة التجريبية في المستويات الثلاث للكلمات الشاملة (كلمات متداولة , كلمات غير متداولة , شبه كلمات) على التوالي ب(0.88)،(0.92)،(0.92) وبما أن قيمة حجم الاثر اكبر من(0.14) للمجموعة التجريبية فهذا يعني ان حجم الاثر كبير .

أما حجم الاثر للمجموعة الضابطة حيث قدرت قيمة في الكلمات الشاملة ب(0.000) و قدرتي المستويات الثلاث للكلمات الشاملة (كلمات متداولة , كلمات غير متداولة , شبه كلمات) على التوالي ب (0.000)،(0.02)،(0.01) وبما أن قيمة حجم الأثر أصغر من(0.14) للمجموعة الضابطة فهذا يعني أنه لا يوجد أثر .

جدول (19) يمثل عرض نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية و نتائج المجموعة الضابطة على اختبار الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث (كلمات متداولة , كلمات غير متداولة , كلمات شبه متداولة للقياس البعدي.

القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث	المستويات	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	كلمات متداولة	تجريبية	32.60	5.03	9.34	0.000
		ضابطة	9.00	6.20		
	كلمات غير متداولة	تجريبية	26.90	3.95	15.84	0.000
		ضابطة	4.00	2.49		
	كلمات شبه متداولة	تجريبية	21.60	3.56	16.27	0.000
		ضابطة	2.30	1.15		
	كلمات شاملة	تجريبية	90.90	6.29	25.79	0.000
		ضابطة	15.30	6.79		

تبيين من خلال الجدول أعلاه أن حجم المجموعة التجريبية يقدر ب 10 تلاميذ يعانون من صعوبة في القدرة على الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث (كلمات متداولة , كلمات غير متداولة , شبه كلمات) و متوسط درجاتهم للقياس البعدي قدرت على التوالي ب(32.60)،(26.90)،(21.06) أما متوسط درجات القدرة على الكلمات الشاملة للقياس البعدي من جهة فقدرت ب (90.90) . أما قيمة الانحرافات المعيارية قدرت على التوالي ب (5.03)،(3.95)،(3.56) أما قيمة الانحراف المعياري على الكلمات الشاملة للقياس البعدي من جهة فقدرت ب (6.29) .

أما حجم المجموعة الضابطة للدراسة يقدر عددهم ب 10 تلاميذ يعانون من صعوبة في القدرة على قراءة الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث (كلمات متداولة , كلمات غير متداولة , كلمات شبه متداولة) و متوسط درجاته قدرت على التوالي ب (4,9)،(2.30) أما متوسط درجات القدرة على الكلمات الشاملة من جهة فقدرت ب (15.30)

أما قيمة الانحرافات المعيارية للمجموعة الضابطة فقدرت على التوالي ب (6.20)، 1.15، 2.49 أما الانحراف المعياري في القدرة على قراءة الكلمات الشاملة فقدرت ب (6.79)

و بحساب الفروق بين نتائج المجموعة التجريبية و نتائج المجموعة الضابطة في القدرة على قراءة الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث (كلمات متداولة , كلمات غير متداولة , كلمات شبه متداولة) قبل و بعد تطبيق البرنامج التدريبي لتنمية المهارات القرائية لصالح المجموعة التجريبية , قدرت قيمة "ت" المحسوبة ب (9.34.15.84.16.27) أما في القدرة على قراءة الكلمات الشاملة فقدرت قيمة "ت" المحسوبة ب (25.79) .

و لكون الفرضية موجهة لصالح العينة التجريبية يجب قسمة القيمة الاحتمالية (0.000) على اثنين فيكون الناتج هو (0.000) و هذه القيمة اقل مستوى الدلالة (0.05) و عليه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياسين القبلي و البعدي لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي .

2- عرض نتائج الفرضية الثانية و تحليلها : و التي تنص على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي على إختبار القدرة الفونولوجية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

ولتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و تم حساب الدلالة الإحصائية للفروق باستخدام اختبار "ت" للفروق بين عينتين مستقلتين متساويتين في الحجم , تم الحصول على نتيجة الفرضية الجزئية الثانية وفق الجدول الموالي:

جدول (20) يمثل عرض نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية و نتائج المجموعة الضابطة على اختبار القدرة الفونولوجية في القياس القبلي و البعدي.

القدرة الفونولوجية	المجموعة	حجم العينة	التطبيق	المتوسط	متوسط الفروق	فروق المتوسطات للمجموعتين	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
	التجريبية	10	قيمة قبلي	6.00	10.50	10.40	2.58	-39.07	0.00 0	0.85
			قيمة بعدي	16.50			1.95			
	الضابطة	10	قيمة قبلي	6.10	0.10		2.80	-0.31	0.75	0.00 0
			قيمة بعدي	6.20			2.57			

يتضح من خلال الجدول ان هناك زيادة في المتوسطات الحسابية في القياس القبلي و البعدي و كان الفرق في المتوسطات الحسابية بين القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية (10.50) أما المجموعة الضابطة فكان الفارق (0.10) و هذا يعني ان هناك زيادة في المتوسط الحسابي في القياس القبلي و البعدي لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي مما يدل على زيادة في درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي , في حين تكاد تكون معدومة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة .

و عند مقارنة المتوسط بالنسبة للمجموعة التجريبية وجد ان هناك زيادة في درجات القدرة الفونولوجية في القياس البعدي اكبر من الدرجات الموجودة في المجموعة الضابطة يفارق بين فروق المتوسطات للمجموعة (10.30) درجات تقريبا ما بين القياس القبلي و البعدي.

و بالكشف عن قيمة "ت" وجد انه يوجد فروق دالة إحصائية في درجة القدرة الفونولوجية قبل و بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية .

وللتأكد من القيمة المعنوية للدلالة الاحصائية تم حساب قيمة حجم الاثر باستخدام معامل ايتا للمجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة و قدرت قيمة حجم الأثر في المجموعة التجريبية في القدرة الفونولوجية بـ(0.85). وبما أن قيمة حجم الأثر أكبر من(0.14) للمجموعة التجريبية فهذا يعني ان حجم الاثر كبير، أما المجموعة الضابطة في القدرة الفونولوجية قدر حجم الاثر بـ (0.000) وبما ان قيمة حجم الاثر اصغر من(0.14) للمجموعة الضابطة فهذا يعني انه لا يوجد اثر.

جدول (21) يمثل عرض نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية و نتائج المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار القدرة الفونولوجية :

القدرة الفونولوجية	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
	التجريبية	10	16.50	-10.30	1.95	10.07	0.000
	الضابطة	10	6.20		2.57		

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن حجم المجموعة التجريبية يقدر ب 10 تلاميذ يعانون من صعوبة في القدرة الفونولوجية و المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية يقدر ب (16.50) أما قيمة الانحراف المعياري فقدرت ب (1.95) , أما حجم المجموعة الضابطة للدراسة يقدر عددهم ب 10 تلاميذ يعانون أيضا من صعوبة في القدرة الفونولوجية و يقدر المتوسط الحسابي لهذه المجموعة ب (6.20) أما الانحراف المعياري فقدر ب (2.57) و بحساب فروق متوسطات بين نتائج المجموعة التجريبية و نتائج المجموعة الضابطة في صعوبة القدرة الفونولوجية بعد تطبيق البرنامج التدريبي للمساهمة في تنمية المهارات القرائية لصالح المجموعة التجريبية , قدرت قيمة "ت" المحسوبة ب (10.07) و لان الفرضية موجهة يجب قسمة القيمة الاحتمالية (0.000) على اثنين فيكون الناتج هو (0.000) و هذه القيمة اقل مستوى الدلالة (0.05) و عليه توجد فروق جوهرية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس القبلي و البعدي في القدرة الفونولوجية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي و هذا يعزى لأثر البرنامج التدريبي المطبق لفائدة المجموعة التجريبية.

3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة و تحليلها:و التي تنص على انه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي على اختبار القدرة على الفهم القرائي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

و لتحقيق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري وتم حساب الدلالة الإحصائية للفروق باستخدام اختبار "ت" للفروق بين عينتين متساويتين و مستقلتين في الحجم , تم الحصول على نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة وفق الجدول الموالي

جدول (22) يمثل عرض نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية و نتائج المجموعة الضابطة للقياس القبلي و البعدي على اختبار القدرة على الفهم القرائي.

المجموعة	القياس	المتوسط	متوسط الفروق	فروق متوسط	الإنحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر	الفهم القرائي
التجريبية	ق ق	3.90	5.5	-5.40	1.79	-24.59	0.000	0.60	
	ق ب	9.40			2.31				
الضابطة	ق ق	4.10	0.10		1.96	0.42	0.65	0.01	
	ق ب	4.00			2.05				

يتضح من خلال الجدول ان هناك زيادة في المتوسطات الحسابية في القياس القبلي و البعدي و كان الفرق في المتوسطات الحسابية بين القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية (5.5) أما المجموعة الضابطة فكان الفارق (0.10) و هذا يعني ان هناك زيادة في المتوسط الحسابي في القياس القبلي و البعدي لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على

زيادة في درجات أفراد المجموعة التجريبية للاختبار البعدي , في حين تكاد تكون معدومة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة .

وعند مقارنة المتوسط بالنسبة للمجموعة التجريبية وجد ان هناك زيادة في درجات القدرة على الفهم القرائي في القياس البعدي اكبر من الدرجات الموجودة في المجموعة الضابطة يفارق بين فروق المتوسطات للمجموعتين (5.40) درجات تقريبا ما بين القياس القبلي و البعدي .

وبالكشف عن قيمة "ت" وجد انه يوجد فروق دالة إحصائية في درجة القدرة على الفهم القرائي قبل و بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية .

وللتأكد من القيمة المعنوية للدلالة الإحصائية تم حساب قيمة حجم الاثر باستخدام معامل ايتا للمجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة و قدرت قيمة حجم الاثر في المجموعة التجريبية في القدرة على الفهم القرائي (0.66). وبما ان قيمة حجم الاثر اكبر من (0.14) للمجموعة التجريبية فهذا يعني ان حجم الاثر كبير، أما المجموعة الضابطة فقدّر حجم الاثر للقدرة على الفهم القرائي بـ (0.001) , وبما ان قيمة حجم الاثر اصغر من (0.14) للمجموعة الضابطة فهذا يعني انه لا يوجد اثر.

جدول (23) يمثل عرض نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية و نتائج المجموعة الضابطة في القياس البعدي:

المجموعة	حجم العينة	المتوسط	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	القرار الإحصائي
التجريبية	10	9.40	-5.40	2.31	5.51	0.000
الضابطة	10	4.00		2.05		0.000

يتبين من خلال الجدول أعلاه ان حجم المجموعة التجريبية تقدر ب 10 تلاميذ يعانون من صعوبة في الفهم القرائي و المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية يقدر ب (9.40) إما قيمة الانحراف المعياري فقدرت ب (2.31) إما حجم المجموعة الضابطة للدراسة يقدر عددهم ب 10 تلاميذ يعانون أيضا من صعوبة في القدرة على الفهم القرائي و يقدر المتوسط الحسابي لهذه المجموعة ب (4.10) (إما قيمة الانحراف المعياري فقدرت ب (2.05) و بحساب الفروق بين نتائج المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة وفي صعوبة القدرة على الفهم القرائي و بعد تطبيق البرنامج التدريبي للمساهمة في تنمية المهارات القرائية لصالح المجموعة التجريبية , قدرت قيمة "ت" المحسوبة ب (5.51) و لان الفرضية موجهة يجب قسمة القيمة الاحتمالية (0.000) على اثنين فيكون الناتج هو (0.000) و هذه القيمة أقل من مستوى الدلالة (0.05) و عليه توجد فروق جوهرية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس البعدي في القدرة على الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية و هذا يعزى لأثر البرنامج التدريبي المطبق لفائدة المجموعة التجريبية .

4- عرض نتائج الفرضية العامة و تحليلها : و التي تنص على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي للقدرة القرائية في القياس القبلي و البعدي لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

جدول (24) يمثل عرض نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار "ت" للفرق بين نتائج المجموعة التجريبية و نتائج المجموعة الضابطة للقياس القبلي و البعدي على اختبار الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث و القدرة الفونولوجية و القدرة على الفهم القرائي .

المجموعة	القياس	ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر	
التجريبية	قياس قبلي	126.00-	0.000	0.97	الكلمات الشاملة
	قياس بعدي				
الضابطة	قياس قبلي	0.12	0.90	0.000	
	قياس بعدي				
التجريبية	قياس قبلي	39.07-	0.000	0.85	القدرة الفونولوجية
	قياس بعدي				
الضابطة	قياس قبلي	0.31-	0.75	0.000	
	قياس بعدي				
التجريبية	قياس قبلي	24.59-	0.000	0.60	القدرة على الفهم القرائي
	قياس بعدي				
الضابطة	قياس قبلي	0.42	0.65	0.01	
	قياس بعدي				

من خلال التحليل الإحصائي للفرضيات الجزئية تبين أن هناك فروق جوهرية بين مكونات المهارات القرائية في القياس القبلي و البعدي لصالح المجموعة التجريبية , و من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه نجد ان قيمة اختبارات "ت" قدرت بالقدرة على قراءة الكلمات الشاملة و القدرة الفونولوجية و القدرة على الفهم القرائي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية على التوالي (126-)،(39.07-)،(24.59) و أيضا القدرة على قراءة الكلمات الشاملة و القدرة الفونولوجية و القدرة على الفهم القرائي في القياس البعدي للمجموعة الضابطة على التوالي (0.12)،(0.3)،(0.42) .

وللتأكد من القيمة المعنوية للدلالة الاحصائية تم حساب قيمة حجم الاثر باستخدام معامل ايتا للمجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة و قدرت قيمة حجم الاثر في المجموعة التجريبية للكلمات الشاملة و القدرة الفونولوجية و القدرة على الفهم القرائي على التوالي بـ(0.97)،(0.85)،(0.66). وبما أن قيمة حجم الاثر اكبر من(0.14) للمجموعة التجريبية فهذا يعني ان حجم الاثر كبير أما المجموعة الضابطة للكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث و القدرة الفونولوجية و القدرة على الفهم القرائي على التوالي يقدر بـ (0.001)،(0.000)،(0.002) وبما أن قيمة حجم الاثر اصغر من(0.14) للمجموعة الضابطة فهذا يعني انه لا يوجد اثر.

و بما ان الفرضية موجهة يجب قسمة القيمة الاحتمالية (0.000) على اثنين فيكون الناتج (0.000) و هذه القيمة اقل من مستوى الدلالة (0.05) و عليه توجد فروق جوهرية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس قبلي و البعدي في المهارات المدروسة لصالح المجموعة التجريبية ، و هذا ما يدل على اثر البرنامج التدريبي المطبق في إحداث الفرق .

خلاصة الفصل:

من خلال نتائج الدراسة، تم التوصل إلى أن نتائج الفرضية الأولى والثانية والثالثة ، وأخيرا نتائج الفرضية العامة، تؤكد على أثر البرنامج التدريبي في المساهمة في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وإستفادتهم من الحصص و الأنشطة المقدمة ضمن البرنامج .

الفصل السادس

الفصل السادس

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

تمهيد

- 1- مناقشة نتائج إختبار الفرضية الجزئية الأولى وتفسيرها
- 2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتفسيرها
- 3- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتفسيرها
- 4- مناقشة نتائج الفرضية العامة وتفسيرها

تمهيد :

بعد ما إستكملنا الفصل السابق الذي يحتوي على عرض وتحليل نتائج الدراسة المتحصل عليها إذ استخدمنا الأساليب الإحصائية المناسبة، سنقوم في هذا الفصل من مناقشة وتفسير فرضيات الدراسة وهي كالآتي :

1- مناقشة نتائج إختبار الفرضية الجزئية الأولى وتفسيرها

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي على إختيار الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث (كلمات متداولة - كلمات غير المتداولة - كلمات شبه الكلمات) لصالح المجموعة التجريبية للقياس البعدي.

وسيتم مناقشة الفرضية الأولى للكلمات الشاملة مقسمة إلى مستوياتها الثلاث بحيث يتم مناقشة وتفسير كل مستوى على حدى للقياس البعدي.

1-1- مناقشة وتفسير المستوى الأول

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي على تنمية مهارات القراءة للكلمات المتداولة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي .

يتبين من خلال الجدول (18-19) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي على تنمية مهارات القراءة للكلمات المتداولة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

- ولقد حقق البرنامج التدريبي أثرا إيجابيا في المساهمة في تنمية المهارات القرائية للكلمات لدى عينة الدراسة التجريبية من ذوي صعوبات القراءة ، ويرجع ذلك لأن تلاميذ صعوبات القراءة تمكنوا ومن خلال متابعتهم لجلسات البرنامج التدريبي من تنمية المهارات القرائية لهاته الصعوبات الخاصة بالقراءة عن طريق تدريبهم وبإستخدام نشاطات ووسائل وتقنيات واستراتيجيات مختلفة ومتنوعة التي ساهمت في تمييز التلاميذ بين الحروف الهجائية خاصة المتشابهة منها شكلا وصوتا وبحركاتها ومدودها المناسبة ثم إلى قراءة الكلمات مبدوءة باللام الشمسية واللام القمرية وصولا إلى قراءة الكلمات المكونة من ثلاث أحرف إلى خمسة أحرف ثم تكوين الجمل وقراءتها وفهمها وصولا إلى غاية قراءة نصوص أو قصص قصيرة .

- وفي هذا الصدد يعد وليمز WITTIAMS من أوائل الباحثين الذين اهتموا بتدريب الأطفال ذوي صعوبات القراءة على مهارة التحليل الفونيمي من خلال إتخدام برنامجه الخاص بتعليم القراءة الذي يركز فيه على التحليل والتركيب الفونيمي وحل الرموز الخطية ، وفي بداية تطبيق البرنامج يدرّب الأطفال على تحليل الكلمات إلى المقاطع اللفظية التي تتكون منها ، ثم ينتقل إلى التحليل الفونيمي لهذه الكلمات حيث يستخدم في هذا التدريب في البداية تسع فونيمات فقط ، تكتب الفونيمات في هذا البرنامج على مكعبات خشبية وتوضع في صفوف وفق ترتيب معين ، ثم يدرّب الأطفال على تكوين الكلمات من خلال زيادة المكعبات أو إنقاصها أو تحريكها ، ثم يضاف الفونيمات الأخرى وتستعمل أنماط مختلفة في ترتيب الاصوات.

(طيبة، 2012، 88)

وهذا يبين أن التدريب على مهارة التحليل والتركيب الفونيمي وحل الرموز اللفظية لبعض الكلمات في البرنامج التدريبي المقدم لفئة من الأطفال ذوي صعوبات القراءة يساعد الأطفال على تعلم القراءة ، لأن بعض الأطفال ليس لديهم صورة واضحة لبعض الفونيمات مما يتسبب لهم خلط أو عدم القدرة على إستخدام مهارات القراءة الصحيحة لبعض الفونيمات لتشابه بينها سواء من حيث الشكل أو الصوت ، ولهذا ركزنا في برنامجنا التدريبي على

إعطاء تحليل وتركيب لكل الفونيمات والتفريق بينها من حيث الشكل والصوت عند القراءة و تموضعها في أوضاعها المختلفة في الكلمات (أول - وسط - آخر الكلمة) .

وقد دربت هلياروبين (rubin ,1992) مجموعة من المعلمات رياض الأطفال على تضمين مهارات البراعة الصوتية (التعامل مع الأصوات اللغوية من خلال تجميع أصوات معينة بجانب بعضها أو حذف صوت معين في الكلمة أو إضافة صوت إلى الكلمة) ، ولأسيما التركيز على تدريب الاطفال الذين لم يلاحظ لديهم ضعف في تطور القدرات اللغوية ، وقد يتضمن البرنامج تدريب الأطفال على المهارات الآتية :

تحليل اللفظة إلى الأصوات التي تتكون منها وتحليل الكلمات المسموعة على الأصوات التي تتكون منها وتنمية مهارة تهجئة الكلمات . (أبو الديار ، 2012 ، 85)

ومن هنا يتبين لنا أن تطور قدرات الأطفال على تهجئة الكلمات كتحديد الأصوات التي تتكون منها الكلمات ، لأسيما تحديد صوت الحرف من خلال شكله (أول - وسط - آخر الكلمة) . وكذلك لتحديد أصوات المد الثلاث (و - ا - ي) أي أن الخلل في هذه الفئة من ذوي صعوبات لقراءة تكمن في عدم تنمية مهارات تحليل الكلمات إلى أصوات أو أن الكلمات المسموعة هي عبارة ع أصوات للحروف الهجائية ومن الدراسات الطولية كانت دراسة لندبري (lundbery ,1988) إلى دور التدريب على تطوير الوعي الفونولوجي باستخدام الجمل وكلمات ذات إيقاع وسجع ، وكذلك دور التدريب على تحليل الكلمات إلى الفونيمات المكونة لها .

أما الدراسة الطولية الأخرى التي أجراها بيرن (byrne,1991) فأكدت على دور التدريب على تطوير الوعي الفونولوجي ، وذلك بالتركيز على التدريب وملاحظة الاصوات المشتركة في الكلمات ، وكذلك التدريب على ملاحظة الأصوات المشتركة في الكلمات ، وكذلك التدريب على ملاحظة إقتران الحرف والصوت الدال عليه . (محفوفي ، 2010 ، 76)

إن الأطفال عند تعلمهم قراءة الكلمات المتداولة ، لابد من أن يتمكنوا من تحليل هذه الكلمات إلى فونيمات ، ويتعرفوا على كل أصوات الحروف المسموعة ، وإنطلاقاً من هذه الفونيمات وتركيبها تتكون الكلمة ، لأن فئة صعوبات القراءة يكمن الخل لديهم في عدم تنمية المهارات القرائية الصحيحة لبعض الفونيمات خاصة المتشابهة من حيث الشكل أو الصوت فبعض أشكال الحروف لديهم تكون مطابقة وعند القراءة لا يتمكن الأطفال من تفسير وفك الرموز مما يتسبب لديهم عدم القدرة على القراءة أو أن المهارات القرائية لديهم تكون ضعيفة، وهذا ما يفسر أن المساهمة في تنمية المهارات القرائية لدى فئة صعوبات القراءة وتمكنهم من قراءة الكلمات المتداولة بعد تطبيق جلسات البرنامج التدريبي ، حيث تم تدريبهم على تحليل وتركيب الفونيمات للكلمات ولهذا هؤلاء التلاميذ تحسنت مهاراتهم القرائية ، حيث حققت جلسات البرنامج التدريبي أثر إيجابياً في تنمية مهاراتهم القرائية في قراءة الكلمات المتداولة .

1-2- مناقشة وتفسير المستوى الثاني

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي على تنمية المهارات القرائية للكلمات غير المتداولة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي .

يتبين من خلال الجدول (18-19) أنه توجد فروق ذات إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي على تنمية المهارات القرائية للكلمات غير المتداولة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي .

حيث حقق البرنامج التدريبي أثرا في تنمية مهاراتهم القرائية في التعرف على الكلمات غير المتداولة ، إذ أن هذه الفئة من ذوي صعوبات القراءة تمكنوا من فك رموز الكلمات لأول مرة يقوموا بقراءتها (كلمات غريبة بالنسبة لهم في معجمهم اللغوي) وهذا نتيجة فهمهم وإستيعابهم أن الكلمات هي عبارة عن مجموعة حروف أو فونيمات وإذا تمكن التلاميذ من إعطاء لكل حرف صوته الصحيح سيتوصل إلى مهارة قراءة الكلمات الجديدة التي لم يسبق له قراءتها من قبل ، وهذا راجع إلى نتيجة تدريبهم أولا على قراءة الكلمات المتداولة إنطلاقا من تمييز الحروف والتعرف على هذه الكلمات وقراءتها بشكل صحيح ، وبتطبيق جلسات البرنامج التدريبي بشكل مستمر ومتواصل تمكنوا من قراءة الكلمات غير المتداولة أيضا ، أي أنهم تم لديهم التمييز بين جميع الحروف وحسب تموضعها في الكلمات ومهما تميز تموضع الحرف إلا أن الحرف يبقى عند قراءته نفس الحرف رغم تشابه بعض الحروف من حيث الشكل أو الصوت.

كما أجرى أبو الديار (2010) دراسة التي هدف من خلالها إلى التعرف على علاقة بين الوعي الفونولوجي والطلاقة في الفهم القرائي ، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين إختبار التسمية السريعة للحروف والأشكال والفهم القرائي لدى عينة الذكور وعينة الإناث والعينة الكلية ، كما يتبين وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين مقاييس (حذف مقاطع وتكرر الكلمات غير الحقيقية ، ودقة قراءة الكلمات غير حقيقية.

(أبو الديار ، 2012، 49)

إذ أن الأطفال عند إعطائهم لمقاطع كلمات غير مألوفة لديهم لم يتمكنوا من قراءتها بشكلها الصحيح ، وذلك راجع إلى أن هذه الكلمات لم يستطيعوا فهمها أي أن هذه الكلمات كانت غامضة بالنسبة لديهم ولهذا قاموا بحذف بعض المقاطع أو تكرار الكلمات غير الحقيقية أو دقة قراءة الكلمات غير حقيقية وهذا راجع لوجود لبس في فهم ما يقرأ ، خاصة وإذا كانت كلمات جديدة ، ولم يقوموا بقراءتها من قبل خاصة وأن الوصول إلى القراءة يكون

نتيجة لفهم هذه الكلمات وإعطائها معنى ، ولهذا كان لابد من تدريبهم على قراءة كلمات المتداولة وفهمها والتعرف عليها وفك رموزها بإعطائها معنى أولا ، ثم تدريبهم على قراءة كلمات غير متداولة وذلك بهدف أن قراءة وتمييز الحروف وبحركاتها ومدودها هو الذي يعطى معنى للكلمة عند قراءتها قراءة صحيحة لتوصل لربط الحروف وتهجئتها رغم أنها ليس لها معنى لهم من قبل ، وهذا ما توصل إليه البرنامج التدريبي ومن خلال الجلسات التدريبية المتواصلة والمستمرة في قراءة وتمييز بين الحروف نطقا وبأوضاعها المختلفة (أول - وسط - آخر الكلمة) وبحركاتها ومدودها وقراءة هذه الحروف وتركيب منها كلمات متداولة ثم حذف أو زيادة حروف لتركيب كلمات غير متداولة حتى يتمكنوا من تهجئة وقراءة ما يعطي لهم من حروف لتركيب كلمات متداولة ثم كلمات غير متداولة.

وتشير كثير من الدراسات والمراجع على علاقة الوعي الفونولوجي المبكر عند الأطفال وسرعة تعلم القراءة في المراحل الدراسية الأولى والقدرة على ملاحظة المقاطع اللفظية التي تتكون منها الكلمة من دون التدريب على هذه المهارة ، حيث يلاحظ عند بعض الأطفال في هذه المرحلة كذلك القدرة عند بعض الأطفال فيه هذه المرحلة كذلك القدرة على تحديد الصوت الأول من الكلمة أو الصوت الأخير وملاحظة الكلمات التي تبدأ بصوت واحد ، والسجع في العبارات والجمل وكذلك القدرة على تجميع الفونيمات لتكوين كلمات صحيحة ذات معنى ، وكلمات غير ذات معنى . (البحيري ، 2010 ، 84)

من خلال نتائج هذه الدراسات السابقة يتضح أن ملاحظة المقاطع اللفظية التي يتكون منها الكلمة ، أي أن تمييز الحروف نطقا وبأوضاعها المختلفة في الكلمة يمكن الأطفال من تركيب كلمات متداولة صحيحة أولا ثم تدريبهم على تركيب كلمات غير متداولة ، رغم أن الكلمات غير متداولة تحتاج من التلاميذ جهد أكبر لفهمها ، خاصة وأنهم يعانون من عدم تمييز بين الحروف شكلا لتشابه بعض الحروف وصوتا عند قراءتها لتشابه بعض أصوات الحروف ببعضها ولكن عند تمييز جميع الحروف نطقا وبأوضاعها المختلفة لديهم وبحركاتها الصحيحة سوف يتمكن من قراءة الكلمات أي أنها تحسنت لديهم مهاراتهم القرائية في قراءة

الكلمات متداولة أولاً ثم الانتقال إلى تدريبهم وتحسين مهاراتهم القرائية في قراءة الكلمات غير متداولة ثانياً أي أن سير البرنامج التدريبي كان متسلسل ومن السهل والبسيط إلى أكثر صعوبة ضمن محتويات جلساته ولهذا لاحظنا أن تطورت مهاراتهم القرائية مع زيادة تواصل جلسات البرنامج التدريبي لعمية القراءة .

1-3- مناقشة وتفسير المستوى الثالث

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية للقياس البعدي في مستوى القدرة على قراءة شبه الكلمات، وهو المستوى الصعب بالنسبة لتلاميذ صعوبات القراءة حيث يتعين عليهم قراءة كلمات أشباه كلمات ليس لها معنى لغوي بالنسبة لهم ، وعند القيام بتطبيق البرنامج التدريبي بصفة مستمرة ومتواصلة حيث حقق لهم أثراً إيجابياً في تنمية المهارات القرائية لهؤلاء التلاميذ على قراءة شبه الكلمات ، وبعد أن تمكن الأطفال من فك الرموز المكتوبة وهي عبارة عن حروف وأصوات لي لها معنى لغوي والهدف هو تمييز وقراءة الحروف الهجائية نطقاً وبأوضاعها المختلفة في الكلمات ، حيث يتم تدريب الأطفال على التعرف على أشكال الحروف بمختلف أشكالها وتشكيلها وتموضعها في الكلمة وقراءتها بشكل صحيح ، حيث يتم ربط الحرف حسب شكله بصوته الصحيح داخل الكلمة حيث أن التدريب المتواصل على قراءة كلمات متداولة أولاً ثم تدريبهم على قراءة كلمات غير متداولة ، وذلك من خلال تدريب الأطفال على تمييز وقراءة الحروف الهجائية نطقاً وبأوضاعها المختلفة وكذلك تدريبهم على تركيب كلمات من هذه الحروف وقراءتها وباستخدام وسائل وتقنيات مختلفة حيث تمكنوا من دمج الحروف وتكوين كلمات إلى أن توصلوا كلمات أشباه كلمات عن طريق خلط وتركيب بعض الحروف الهجائية ولهذا تمكن التلاميذ من فك رموز أشباه الكلمات حيث ساهم البرنامج التدريبي من تنمية مهاراتهم القرائية بشكل جيد، ولقد قمنا بعملية التدريب على قراءة كلمات شبه كلمات في المستوى الثالث لأنها تعتبر المرحلة الأصعب في مرحلة تعلم مهارات القراءة ، حيث أنه مطلوب من

تلاميذ صعوبات القراءة التعرف على كلمات غير ذات معنى وقراءتها بشكلها الصحيح ، لأنهم يجدون صعوبة في فك رموز أشباه الكلمات لأنه ليس لها معنى في معجمهم اللغوي ، ولأن جلسات البرنامج التدريبي صمم على تدريبهم في المستويين الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة ساعدهم ذلك على التعرف على كلمات شبه كلمات بشكل صحيح.

ويرى (السرطاوي وآخرون ، 2009) يجب تدريب التلاميذ ذوي صعوبات القراءة على إتقان مهارة الاقتران بين الحرف المكتوب (الجرافيم) والصوت المنطوق (الفونيم) حيث يتم تدريب الطفل على قراءة الحروف بشكلها المفرد وقراءة المقاطع اللفظية (شبه كلمات) والكلمات ذات معنى تلك التي لا تحمل أية معنى (السرطاوي وآخرون ، 2009) إن تدريب الأطفال على قراءة شبه كلمات ليس بالأمر السهل لهؤلاء الأطفال ذوي صعوبات القراءة ، حيث أنها عبارة عن كلمات مكونة من حروف غير منتظمة وليس لها معنى لديهم ومن أجل تنميه مهارات القراءة ثم تركيز على تعليم هؤلاء الأطفال الحروف وتدريبهم على قراءتها رغم أنها ليس لها معنى .

وتشير بعض الدراسات (cats,1997) إلى الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة يكون أدائهم جيدا في المقاييس اللغوية عالية المستوى التي تركز على تقييم المحتوى والإستيعاب اللغوي الشفهي (كلمات متداولة) ، بينما يكون أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم دون المتوسط ، وأقل من الاطفال ذوي صعوبات القراءة (شبه كلمات) .

(أبو الديار ، 2012 ، 66)

ويتبين ذلك أن تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ صعوبات القراءة راجع إلى إستيعاب وفهم الحروف الهجائية وربطها لتكوين كلمات ذات معنى وغير معنى لأنهم إذا تمكنوا من تكوين كلمات ذات معنى وقراءتها قراءة صحيحة ، سوف يتمكنوا من تكوين كلمات غير ذا معنى (شبه كلمات) ومنه فقد تحسنت لديهم مهاراتهم القرائية من ربط الحروف ببعضها لتكوين كلمات ذات معنى وكلمات غير ذات معنى ، وهذا ما حققته جلسات خلال التدريب

التي يتلقاها أطفال المجموعة التجريبية من ذوي صعوبات تعلم القراءة أثناء البرنامج التدريبي، في حين لم يحظى تلاميذ المجموعة الضابطة بذلك لأنهم لم يتلقوا التدريب.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الوعي الفونولوجي المسبق أو المعرفة بمحتويات الكلمة من الحروف والأصوات الدالة عليها يسهم إلى حد كبير بعملية التعميم من كلمة معروفة إلى أخرى جديدة. (أبو الديار ، 2012 ، 95)

1-4- مناقشة وتفسير الفرضية الأولى : (بشكل عام)

والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية للقياس البعدي في القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث (قراءة كلمات متداولة - غير متداولة - شبه كلمات).

لصالح القياس البعدي لدى تلاميذ صعوبات تعلم القراءة للمجموعة التجريبية حيث يتبين من خلال الجدول (18-19) أنه توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و متوسط درجات المجموعة الضابطة في القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث (قراءة كلمات متداولة - غير متداولة - شبه كلمات) لصالح المجموعة التجريبية للقياس البعدي . ولقد حقق البرنامج أثرا إيجابيا في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ صعوبات القراءة على قراءة الكلمات بمختلف مستوياتها ، حيث أنهم تمكنوا من تطوير وتحسين من مهاراتهم على القراءة ، واستيعاب والتعرف على الحروف المنطوقة، وربط صوت الحرف بشكله بمختلف تموضعه في الكلمة ، لأنه تم تدريبهم على هذه المهارات تدريجيا بدءا من أول مستوى، والذي يعتبر المستوى البسيط وهو الكلمات المتداولة بإعتبارها الأكثر إستخداما بالنسبة له ، ثم تدريبهم على قراءة الكلمات المتغيرة المتداولة وفك رموزها وأصوات حروفها ومطابقتها مع أشكالها ثم في المستوى الثالث ثم تدريبهم على التعرف على أشباه الكلمات من خلال التعرف على أصوات وأشكال الحروف بمختلف تشكيلاتها وتموضعه في الكلمة ،

وتدريبهم على تكوين كلمات جديدة وهذه تعتبر من أهم مراحل التدريب بالنسبة للطفل ذوي صعوبات القراءة لتنمية المهارات القرائية ولقد حقق البرنامج التدريبي نتائج إيجابية ، لأنه من خلال محتوى جلساته ثم تدريب هؤلاء التلاميذ على التعرف على أشكال الحروف ومن ثم تدريبهم على انتاج كلمات جديدة وهذا مما أدى إلى تنمية مهارات قراءة الكلمات لدى المجموعة التجريبية بعد إنتهاء جلسات البرنامج التدريبي في القياس البعدي.

كما تشير الكثير من الدراسات والمراجع إلى علاقة الوعي الفونولوجي المبكر عند الأطفال وسرعة تعلم القراءة في المراحل الدراسية الأولى ، حيث يكون لديهم القدرة على ملاحظة المقاطع اللفظية التي تتكون منها الكلمة من دون تدريب خاص على هذه المهارة، وكذلك القدرة على تحديد الصوت الأول من الكلمة أو الصوت الأخير وملاحظة الكلمات التي تبدأ بصوت واحد، والسجع في العبارات والجمل، وكذلك القدرة على تجميع الفونيمات لتكوين كلمات صحيحة ذات معنى. (أبو الديار ، 2012 ، 84)

وهذا ما تم التركيز عليه في البرنامج التدريبي ، بحيث تم تدريب التلاميذ من ذوي صعوبات القراءة على تمييز الحروف نطقا وبحركاتها ومدودها وبأوضاعها المختلفة في الكلمة (أول - وسط - آخر الكلمة) وتشكيل كلمات من هذه الحروف سواء كانت ذات معنى أو غير ذلك ، وهذا ما يفسر الأثر الإيجابي للنشاطات والاستراتيجيات والأدوات المستخدمة خلال جلسات البرنامج والتي ترجمت في الفروق الدالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية للقياس البعدي في البرنامج التدريبي والتي تدل على تنمية المهارات القرائية للكلمات بكل مستوياتها لدى تلاميذ صعوبات القراءة للمجموعة التجريبية في موضوع الدراسة.

2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتفسيرها

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي على إختبار القدرة الفونولوجية لصالح المجموعة التجريبية للقياس البعدي.

ويتضح من خلال الجدول رقم (20-21) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي على إختيار القدرة الفونولوجية لصالح المجموعة التجريبية للقياس البعدي من ذوي صعوبات تعلم القراءة .

وقد حققت جلسات البرنامج التدريبي أثرا إيجابيا في تنمية مهارة الوعي الفونولوجية لدى هؤلاء التلاميذ وذلك بعدما تم تدريبهم على التعرف على أصوات الحروف وتجميعها لتشكيل كلمة من مقاطع قد تكون ذات معنى وقد لا تكون ، إذ إستفادوا من تسلسل محتوى جلسات البرنامج حيث ركز البرنامج من التعرف وتمييز أصوات الحروف نطقا وبأوضاعها المختلفة (أول - وسط - آخر الكلمة) خصوصا المتشابهة منها ، ونطق الحروف المنفردة ثم إعطاء أصوات لكل الحروف ونطق الحروف منفردة ثم تدمج داخل الكلمة وتمييز المتشابه منها وذلك بحذف الحروف أو إضافة حرف آخر ونطق الحروف وتمييزه عما سواه، فتمييز صوت الحرف قبل أن يرى شكله وذلك من خلال سماعه ونطقه يساعد على قراءة الحرف قراءة صحيحة ثم قراءة بعض الكلمات المنطوقة مما يساعد التلاميذ على فهم الكلمات والجمل وحتى ولم يقرأه بنفسه وهذه المهارة جد مهمة في العملية التعليمية لمادة القراءة.

كما يشير كراشين في دراسته (2001، krachun2002) على تأثير الوعي الصوتي في إكتساب مهارة القراءة وفهم المقروء وتساءل عما إذا كان التدريب يجب أن يكون مستقلا أو في سياقات بنائية.

كما تشير نتائج الدراسات على أن الوعي الصوتي من الأهمية التي تستوجب أن يخصص لتدريباته الوقت ، وأن يبذل الجهد المقصود من أجل إنجاح أنشطته تخطيطا وتنفيذا وتقويما وتضيف هذه النتائج بعدا آخرًا يتمثل في ضرورة أن يشكل الوعي الفونولوجي جزءا من برنامج تعليم القراءة ، وأن تتاح للمبتدئين فرص العمل والنشاط لممارسة مهاراته.

(سليمان، 152، 2012)

وهذا يتبين أهمية التدريب التلاميذ على مهارة الوعي الفونولوجي عند تعليم القراءة ، حيث يلعب دورا هاما في التأثير على تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ بصفة عامة ومن ذوي صعوبات القراءة بصفة خاصة.

وتشير دراسة (سالم ورفاقه ، 2003) إلى أن اللغة ضرورية في التعليم ولذلك تشكيل العمليات الفونولوجية مهارة أساسية تعد مقدمة ضرورية لتعرف الكلمة تعرفا يقوم على الوعي والتعرف بعناصرها الفونولوجية المكونة لها ، لا مجرد تخمين وتنبؤ بالكلمة يستمد أصوله من معنى السياق ، ومن هنا كان من الضروري أن يتأكد المعلم من مستوى الوعي الفونولوجي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم قبل المباشرة بتعليمهم المهارات القرائية في عملية الإكتساب المبكر للقراءة .

(Ehri et el, 2001, 56)

كما يرى ليون وآخرون (Lyon et el... ; 2003). بأن هناك ربطا ما بين الصعوبة في العمليات الفونولوجية والصعوبة في القراءة وتقييم العمليات الفونولوجية خلال مرحلة ما قبل المدرسة يعطي فكرة مهمة عن المهارات التي يستخدمها الأطفال ليتعلموا مهارة القراءة.

(Adams , 1990, 23)

وهذا يدل على أن تدريب الأطفال من ذوي صعوبات القراءة على تنمية مهارة الوعي الفونولوجي ضروري هذا خلال السنوات الأولى وذلك بالتعرف على أصوات الحروف وربطها بشكلها ، وتدريبهم على تحليل الكلمات إلى الفونيمات المكونة لها وإدراكها كأصوات للحروف ، والتي يمكن ان يشكل منها كلمة أخرى ويتعرف على عناصرها فونولوجية عندما

يدمجها مع بعض الأصوات الأخرى ، يساعد ذلك على ترميزها بشكل صحيح، حتى يتمكن الأطفال من تنمية مهارة الوعي الفونولوجي ، حيث تم تدريبهم بشكل مستمر ومتواصل على ربط صورة الحرف بصوته أثناء قراءتهم للكلمات سواء بحذف الأصوات وقراءة باقي الكلمة أو دمج صوت الحرف بصوت حرف آخر ، وليكونوا كلمة غير ذات معنى مشكلة من مقطعين، وتمكنوا من قراءتها فيما بعد وهذا ما يفسر تطور المهارة الفونولوجية لديهم لأنهم تم تدريبهم على التعرف على كل أصوات الحروف وربطها بشكلها ، كان له الأثر الإيجابي في قراءة الكلمات ، سواء كانت كاملة أو تم حذف صوت منها أو دمج صوت بصوت آخر ليشكل كلمة أخرى جديدة.

وهذا ما يفسر الأثر الإيجابي للنشاطات والإستراتيجيات والأدوات المستخدمة خلال جلسات البرنامج ، والتي ترجمت على فروق الدالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي في تنمية المهارات والوعي الفونولوجي لدى تلاميذ صعوبات القراءة لصالح المجموعة التجريبية للقياس البعدي موضوع الدراسة في حين لم يلاحظ أي تحسن في تنمية المهارات الفونولوجية لدى المجموعة الضابطة في القياس البعدي.

3- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتفسيرها

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي على إختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية للقياس البعدي وسيتم مناقشة الفرضية الثالثة.

ويتضح من خلال الجدول (22-23) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي على إختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية لتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة للقياس البعدي.

وقد حققت جلسات البرنامج التدريبي أثرا إيجابيا في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى هؤلاء التلاميذ من خلال ما تم تدريبهم عليهم من خلال استراتيجيات مستخدمة في برنامج التدريب وذلك بربط الكلمات بمفاهيمها من خلال صورة دالة على ما تحمله بطاقة الكلمات من معنى أو ربط مجموعة من الكلمات لإعطاء معنى في جمل مفيدة تتطابق مع محتوى الصور ، إذا استفادوا من إستراتيجيات البطاقات وتركيب جمل من كلمات وقراءة تلك الجمل ، ليتمكنوا في الأخير من قراءة وفهم القصص القصيرة ، حيث ركز البرنامج التدريبي على تدريب الأطفال من خلال ربط الكلمة بعد قراءتها بالصورة الدالة عليها ثم تدمج مجموعة من هذه الكلمات لتعطي جمل ذات معنى وذلك بتدريبهم على تكوين العديد من الجمل من خلال كلمات تعطى لهم وبذلك يتمكنوا من فهم تلك الكلمات وإعطائها معنى عند قراءتها حتى يتوصلوا إلى فهم المقروء وتنمية مهارة الفهم القرائي لديهم وهذه المهارة جد مهمة في عملية القراءة كما ترى فريث frith أن أصغر وحدة للفهم هي الكلمة Morphème وهي وحدة تقطيع المميزة لهذا المستوى من التحليل ويأخذ القارئ بعين الإعتبار وحدات أخرى عندما يكون بصدد قراءة كلمات جديدة أو غير متداولة ، ويتعلق الأمر بالوحدات العليا

(graphème) للحروف والأصوات التي تستهدف القافية أو المقاطع المطابقة لمجموع الصوامت التي تسبق الصوائت، فالطفل قادر على إستعمال إستراتيجيات معالجة متشابهة إما التوازي أو بالتناوب مع إستراتيجيات التحويل صوت - حرف التي تكون ممكنة.

(vanhaut A,1998 ,45)

ولقد إتفق العديد من الباحثين مع " فريث" في المراحل التي قدمتها لتعلم القراءة ، وأضاف البعض منهم مراحل اخرى تكملها بالنسبة لـ مارش "March" وآخرون وأيضاً كولارت colhert وهاريس Harris وهناك أربع مراحل إذ تتميز المرحلة الأولى حسب مارش بالتعرف العام على الكلمات المحفوظة ، أما الثانية فيميز فيها الاطفال بين الكلمات إنطلاقاً من دلائل كتابية بارزة ، والثالثة إقامة فك ترميز المقطعي بحث ، أما الرابعة فتتميز بإستعمال قواعد معقدة ومتشابهة للفهم ما يقرأ.

(Foyol M, et al 1992 ,146)

وهذا يبين أن مهارة الفهم القرائي مهما جدا في تعليم القراءة إذ يعتبر من أهم المراحل لهذه المهارة ، حيث تعتبر الكلمة أصغر وحدة للفهم أي عند فهم الكلمة تبدأ مهارة فهم المقروء ثم يقوم بتحليل الكلمات حتى لو كانت هذه الكلمات جديدة أو غير متداولة ، ولهذا فإن أهمية تدريب التلاميذ على مهارة فهم القرائي عند تعليم القراءة، حيث يلعب دورا هاما في التأثير على تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ بصفة عامة ومن ذوي صعوبات القراءة بصفة خاصة وفي هذا الصدد توصل رفايل وبيرسون Raphael, Pearson إلى أن ضعفي الفهم القرائي ليسوا على دراية بأن المهام المختلفة تثير أنواعا مختلفة من التساؤلات سواء كانت تلك التساؤلات حرفية أو تتطلب إستدلال المعنى العام للنص أو تعتمد على المعرفة السابقة ، كما أنهم يستخدمون غالبا أساليب لا تتناسب مع متطلبات المهمة ، لذلك يحتاج الطلاب الذين يجدون صعوبة في فهم النصوص إلى التدريس المباشر بهدف تحسين فهم القراءة لديهم.

(Swanson, Dlapaz 1998 ,56)

وفي دراسة بويل (Boyl,1998) بحث في مدى تأثير إستراتيجيات الخرائط المعرفية في تنمية مهارة إستخراج المعنى الحرفي والمعنى الإستنتاجي وتأثيره في تنمية الفهم القرائي لدى كل من تلاميذ صعوبات التعلم والمتخلفين عقليا والقابلين للتعلم، وقد توصل إلى أن تلاميذ المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للتدريب العلاجي ، قد تحسن مستواهم في معرفة المعاني الحرفية والاستنتاجية ما وراء المعرفة في الفهم القرائي، وذلك من خلال الإختبارات الخاصة بالفهم القرائي للمعاني الحرفية والاستنتاجية في قطع القرائية من مستواهم في التحصيل الأكاديمي.

وهذا يدل على أن الاطفال الذين تعرضوا لتدريب علاجي ساعدهم ذلك في معرفة المعاني الحرفية والإستنتاجية للكلمات، إذ تعتبر استخدم استراتيجيات التدريس المباشر ناجحة جدا في تعلم الأطفال مهارة فهم المقروء وذلك من خلال تعرف الأطفال على المعنى الحرفي أو الإستنتاجي للكلمة بإعطائها معنى سياق الكلام ، عندما يتم دمجها مع بعض الكلمات الأخرى يساعد ذلك في تكوين بعض الجمل بشكل صحيح عند قراءتها وحتى يتمكن الأطفال من تنمية مهارة الفهم القرائي ، حيث تم تدريبهم خلال جلسات البرنامج المتعددة على قراءة الكلمة وربط بالصورة المناسبة لهذه الكلمة من خلال رسم أشياء أو حيوانات أو نباتات دالة على معنى هذه الكلمة وقيام بإعطاء صور مناسبة وأخرى غير مناسبة ليتمكن الأطفال من فهم هذه الكلمات وأن لكل كلمة معنى خاص بها يختلف عن معنى كلمة أخرى وتمكنوا من قراءة الكلمات وتكوين من هذه الكلمات جمل مفيدة ذات معنى ، وهذا ما يفسر تنمية مهارة الفهم القرائي لديهم لأنهم تمر تدريبهم بمختلف عديدة وأساليب متنوعة لتعليم الفهم القرائي ، حيث كان له الاثر الإيجابي في قراءة الكلمات سواء كانت منفردة أو ضمن جمل أو نصوص ليعطي لها التلاميذ معنى عند قراءتها ، وتوصلوا في الأخير إلى إعطاء معاني جديدة للكلمات عند قراءتها منفردة أو في قصص.

وهذا ما يفسر الأثر الإيجابي للنشاطات والاستراتيجيات خلال جلسات البرنامج التدريبي ، والتي ترجمت على فروق الدالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلاميذ صعوبات تعلم القراءة لصالح المجموعة التجريبية للقياس البعدي موضوع الدراسة في حين لم يلاحظ أي تحسن في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى المجموعة الضابطة في القياس البعدي.

4- مناقشة نتائج الفرضية العامة وتفسيرها

تتص الفرضية العامة على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية للقياس البعدي في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ صعوبات تعلم القراءة .

ومن خلال النتائج المتحصل من الجدول (24) وبعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية للقياس البعدي في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ صعوبات تعلم القراءة ، ولقد توصلنا إلى نتائج من خلال تطبيق جلسات البرنامج التدريبي والتي كان بها الأثر الإيجابي الواضح على تنمية المهارات القرائية في ثلاث مهارات أساسية وهي : مهارة قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث ومهارة الوعي الفونولوجية ومهارة الفهم القرائي ، ويرجع السبب في هذا التحسن من تمكن تلاميذ صعوبات القراءة من فهم وإستيعاب كل الإستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي ، حيث أن حضور التلاميذ من ذوي صعوبات القراءة الجلسات بصفة مستمرة ومتواصلة مكننا من المساهمة في تحسين من المهارات القرائية لديهم حيث أجرت " ساندز وزملائها (Sanders ,et al...2008) دراسة حول أثر المعالجة الفونولوجية على الأطفال

ذوي صعوبات القراءة ، حيث تكونت عينة الدراسة من 54 طفلا في مرحلة الروضة من ذوي الخلل الفونولوجي بواقع 22 طفلا كمجموعة تجريبية ، 32 طفلا كمجموعة ضابطة ، وأستخدمت برنامج لتنمية المهارات الفونومية والرموز الأبجدية من خلال 18 جلسة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الطلاقة في القراءة ، في إتجاه المجموعة التجريبية التي طبقت عليها البرنامج .

(أبو الديار، 2012، 98)

وفي هذا الصدد يرى (Boyol,1998) على أن تعليم الكلمة كوحدة واحدة دون الاهتمام بالسلمات الصوتية (الفونولوجية) للأصوات اللغوية قد يؤثر سلبا على الأطفال الذين لديهم صعوبة في تعلم القراءة ، حيث يعود السبب في ذلك إلى أن هذه الفئة من الأطفال تعاني صعوبة في تطبيق الإستراتيجيات الفونولوجية تطبيقا تلقائيا من دون ترتيب خاص لهذه المهارة ، أو تعميم المعرفة الصوتية من كلمة إلى أخرى .

(أبو الديار، 2012، 90)

وتتفق نتائج دراستنا مع هذه الدراسات في كون مهارة الوعي الفونولوجي يلعب دورا هاما في التحسين من تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ صعوبات تعلم القراءة إذ لابد من التركيز من تنمية المهارات الفونيمية والرموز الأبجدية وذلك من خلال إعطاء لكل شكل حرف صوته الخاص به، حيث أن تعليم الإستراتيجيات الفونولوجية تعتبر استراتيجية مهمة جدا في تعليم مهارة القراءة لهؤلاء الفئة من ذوي صعوبات القراءة .

ويلاحظ أبو الديار (2012) على البرنامج المستند على معنى المفردات المستخدمة في عملية التدريب ودلالاتها سواء كان ذلك عند التدريب على قراءة المفردات أو الجمل أو النص الكامل ، وفي حال وجود مفردات جديدة في الجملة أو النص لم يسبق أن تدرب عليها الطفل ، فإنه يدرب عليها تدريبا منفصلا ولا بد أن يركز البرنامج أيضا على عدم تدريب الطفل قراءة كلمات من خارج نطاق المنهاج ، وتعليم الإقتران بين الحرف المكتوب والصوت

المنطوق يتم تدريب الطفل على تهجئة الكلمات وذلك بإتباع التدرج في صعوبة الكلمات ومحتواها من الحروف. (أبو الديار، 2012، 93)

وهذا يدل على أن تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ صعوبة القراءة يتطلب تحسين من مهارات قراءة الكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات وتحسين مهارة الوعي الفونولوجي ، ومهارة الفهم القرائي للكلمات والحروف إلى تكامل هذه المهارات الثلاث بعد خضوع التلاميذ ذوي صعوبة القراءة لنشاطات تدريبية تهدف إلى المساهمة في تحسين وتنمية المهارات القرائية لتلاميذ صعوبات القراءة ، وطبعاً هذا التحسن والتطور راجع إلى محتويات جلسات البرنامج التدريبي المتدرجة حيث ركز على تدريب الأطفال وتمييزهم للحروف الهجائية نطقاً وبكل أشكال تموضعها في الكلمة (أول - وسط - آخر الكلمة) وبحركاتها وقراءة أنواع المدود الثلاث (أ - و - ي) وقراءة الكلمات التي تتضمن اللام الشمسية واللام القمرية مع تشكيل كلمات متداولة ثم بعد ذلك تركيب كلمات غير متداولة مما نتج عليه تركيب كلمات جديدة ذات معنى أو غير معنى (أشباه كلمات) وبالنسبة للوعي الفونولوجي فقد إحتوت جلسات البرنامج التدريبي وركزت في التعرف على أصوات الحروف التدريبي وركزت وتم ربطها مع رموز الكلمات المنطوقة ، حيث تمكن الأطفال من ذوي صعوبات القراءة من التعرف على الأصوات والحروف من حيث الشكل أو صورة الحرف ، وقراءة الكلمات بكل أنواعها ، ثم تم تدريبهم على مهارة الفهم القرائي وذلك من خلال إعطاء معنى للكلمات وتركيبها في جمل أو قصص للوصول إلى المعنى العام وتحسنت لديهم مهارة الفهم القرائي من خلال تطور وتحسن مهارة قراءة الكلمات ومهارة الوعي الفونولوجي ، وهذا ما يفسر الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ صعوبات القراءة من خلال محتوى جلسات البرنامج المتواصلة ومستمرة حيث حقق تحسين ملحوظ في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ صعوبات القراءة .

خلاصة البحث وإقتراحات

تناول الدراسة الحالية موضوع أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ صعوبات تعلم القراءة، وتمت الدراسة بالإعتماد على المنهج شبه التجريبي وعلى عينتين (تجريبية - ضابطة) قوام كل عينة (10) تلاميذ من ذوي صعوبات القراءة ، حيث توفرت لديهم مجموعة من الشروط كعدم إصابتهم بأي إعاقة حسية أو عقلية ، غير معيدين للسنة ومن ذوي الذكاء العادي ، وتم إختيارهم بطريقة قصدية حيث أنهم يعانون من صعوبات تعلم القراءة وذلك بتطبيق مجموعة من الإختبارات التشخيصية ليتم إنتقاء هؤلاء التلاميذ من بين (28) تلميذا وتلميذة مما يعانون من صعوبة في مهارة القراءة ، وقد تم قياس مهاراتهم القرائية على ثلاث مستويات (قراءة - الكلمات المتداولة - قراءة الكلمات غير المتداولة - قراءة شبه كلمات) وأيضا قياس المهارة الفونولوجية ، ومهارة الفهم القرائي ثم تم تطبيق البرنامج التدريبي والذي يتكون من مجموعة من الجلسات تحتوي على جملة من النشاطات بإستخدام العديد من الوسائل والأدوات المتنوعة والمختلفة عن طريق إستراتيجيات التي كان الهدف منها هو المساهمة في تحسين المهارات القرائية لديهم في مدة زمنية قدرت بـ (شهرين) بمعدل من 3 إلى 5 جلسات كل أسبوع ليتم بعد إنتهاء محتوى البرنامج من إعادة قياس مهاراتهم القرائية للتلاميذ .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي في قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث (قراءة - الكلمات المتداولة - قراءة الكلمات غير المتداولة - قراءة شبه كلمات (لصالح المجموعة التجريبية للقياس البعدي. حيث حقق البرنامج أثرا واضح في تنمية المهارات القرائية لديهم (المجموعة التجريبية) .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة الوعي الفونولوجي

لصالح المجموعة التجريبية للقياس البعدي. وقد حقق البرنامج أثرا كبيرا في تنمية المهارات القرائية لديهم

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية للقياس البعدي. حيث حقق البرنامج أثرا كبيرا في تنمية المهارات القرائية لدى أفراد المجموعة التجريبية .

وهذا ما يؤكد أن البرنامج التدريبي كان له أثرا إيجابيا في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ صعوبات القراءة:

ومنه يتبين لنا ضرورة تقديم مجموعة من الإقتراحات وهي :

الإقتراحات :

- الإهتمام بفئات صعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة بوجه خاص وذلك لأهمية القراءة وفي المشوار الدراسي (خاصة السنوات الثلاثة الأولى).

- ضرورة الكشف المبكر لهؤلاء الفئة من أطفال صعوبات القراءة ومساعدتهم بكل الوسائل قبل فوات الأوان.

وذلك بتكوين فريق من لمختصين النفسانيين والتربويين لتشخيص هته الفئة من ذوي صعوبات القراءة .

-إعداد معلمين أكفاء متدربين على التكفل وتدريب هؤلاء التلاميذ من ذوي صعوبات القراءة بشكل فردي . وذلك بقصد المساهمة في تطوير وتحسين مستواهم القرائي والذي سينعكس على العملية التعليمية بشكل عام.

- توفير غرف المصادر في المدارس حسب الاحتياجات تلاميذ صعوبات القراءة مهينة بكل الوسائل والتجهيزات .

- إقتراح وبناء وتصميم برامج تدريبية هادفة تمس كل جوانب الضعف عند هؤلاء التلاميذ وتطبيقها عليهم للمساهمة في تحسين من جوانب الضعف وفقا لمحتوى المنهاج الدراسي المقرر من وزارة التربية والتعليم حتى يتمكنوا من تقليص الفروق بينهم وبين أقرانهم وذلك بتطوير المهارات الخاصة التي يعانون نقصا في جوانب منها والتي يؤثر على مردودهم الدراسي.

- إعطاء أدوار مهمة للآباء وذلك عن طريق مشاركتهم في تجريب أنائهم من ذوي صعوبات القراءة وتنسيق بينهم وبين المختصين في جلسات البرنامج التدريبي.

- العمل على إعلانات ومطويات ومحاضرات وندوات... لتعريف بصعوبة التعلم عامة وصعوبة القراءة خاصة للحد من انتشار هذه الصعوبة.

قائمة المراجع

- **الكتب العربية**
- إبراهيم مروان عبد الحميد 2000 ، **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية** ط1، عمان الأردن، مؤسسة الوراق.
- إبراهيم مصطفى حماد ، 2008، **مسايق الإختبارات النفسية (عملي إختبار المصفوفات المتتابعة الملون لـ "جون رافن" CPM** ددن قسم علم النفس الجامعة الجامعة الإسلامية ، غزة .
- أبو الديار مسعد ، جاد البحيري - نادية طيبة- عبد الستار محفوظي - جون إيفرات 2012. **العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة** ، سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل ، ط1، مكتبة الكويت الوطنية .
- أحمد عبد الله - فهيم محمد 1994، **الطفل ومشكلات القراءة** ، ط3 الدار المصرية ، القاهرة ، الدار المصرية.
- بركان، زياد 2010، **الإحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية** الدينا ممن وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين - ورقة بحث مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث بجامعة جرس الأهلية بعنوان " تربية المعلم العربي وتأهيلية " رؤى معاصرة.
- برنوطي - سعاد نائقة 2001، **إدارة الموارد البشرية (إدارة الأفراد)** ، الأردن ، دار وائل للطباعة والنشر.
- بطرس حافظ بطرس 2014، **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم** ، ط3، عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- بلطجي لمى بنداقي 2010، **صعوبات القراءة (الديسلوكيا)** ، ط1. ، دار الملايين.
- البهي فؤاد السيد 1979، **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري** ، ط3، القاهرة مصر ، دار الفكر العربي.
- بوحوش عمار - ذبيبان محمود 1995، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث** ، ط1، الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية .

- جمال مثقال ، مصطفى القاسم ، **صعوبات التعلم** ، ط1، عمان الأردن، دار الصفاء
- الحسون - جاسم محمود خليفة - حسن جعفر ، **طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام** ، منشورات جامعية .
- الخطيب أحمد ، عبد الله زامل العنزي 2008، **تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية** ، ط1، الأردن، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، جدار الكتاب العالمي .
- خير الدين علي كوس 2012، **دليل البحث العلمي** ، القاهرة، دار الفكر العربي.
- رضوان ، سامر الجميل 2009، **علم النفس الأطفال الإكلينيكي** ، غزة فلسطين، دار الكتاب الجامعي .
- الروسان محمود علي - مثنى محمود العموش 2004.
- الزياد فتحي 2004، **دراسة لبعض الخصائص الإنفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من فتحي مصطفى تلاميذ المرحلة الابتدائية** ، مجلة جامعة أ القرى العدد (2) .
- الزياد، فتحي مصطفى 1998، **الأسس العقلية والبيولوجية للنشاط النفسي المعرفي**، القاهرة ، دار النشر للجامعات.
- السرطاوي ، عبد العزيز - سناء عوراتي طيبي - عماد محمد العزو - ناظم منصور 2009، **تشخيص صعوبات القراءة** ، الإمارات، دار وائل للطباعة والنشر
- سعد نادية 2012، **دليل تقييم برامج تدريب** ، معهد القضاء ، فلسطين .
- سعدية محمد بهادر 204، **برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة** ، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- السعيد أحمد 2009 **مدخل إلى الديسليكسيا برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة** ، عمان ،الأردن، الطبعة العربية دار البازوري للنشر والتوزيع .
- السكارنة بلال خلف 2008، **دورات تدريبية متعددة ،مركز تدريب الكفاءة** ، سلطنة عمان ، مسقط.

- السكارنه بلال خلف 2011، **إتجاهات حديثة في التدريب** ، ط1، عمان الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- سليمان بن عبد العزيز العبد اللطيف 2012، **المرشد في صعوبات التعلم** ،وزارة المعارف السعودية .
- سليمان- محمود جلال الدين 2012، **الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة ممن منظور لغوي** ، ط1، عمان الأردن، دار الكتب ،.
- سمارة عبد العزيز - عصام نمر 1992، **محاضرات في التوجيه والإرشاد**، ط2، عمان ، دار الفكر.
- شحاتة محمد ، 1986، **نظريات التعلم** ، دراسة مقارنة ، الكويت، عالم المعرفة .
- صمويل كيرك وجيمز كالفتن ، 1988 ، **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية** ، ترجمة زيدان أحمد السرطاوي ، عبد العزيز السرطاوي ، الصفحات الذهبية .
- طه عبد العظيم حسين ، 2007، **العلاج النفسي المعرفي في مفاهيم وتطبيقات** ، مصر ، دار الوفاء للطباعة والنشر .
- الطيب 1999، **تيارات جديدة في العلاج النفسي** ، القاهرة ، دار المعارف .
- عادل صلاح عنايم 2016، **البرامج العلاجية لصعوبات التعلم** ، ط1 ، عمان الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العاسمي رياض نايل 2008، **برامج الإرشاد النفسي** ، دمشق ، ديوان المطبوعات الجامعية .
- عاشور أحمد حسن ، محمد مصطفى محمد - حسني زكريا النجار ،2015، **صعوبات التعلم النمائية** ، ط1 ، عمان ، الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- العامود بدر الدين ، 2001، **علمك النفس في القرن العشرين** ، دمشق ، ممن المنشورات إتحاد الكتاب العرب،

- عبد الفتاح محمد دويدار 2012، **أسس علم النفس التجريبي التجريب ومناهج البحث والقياس** ، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- العساف صالح بن حمد 1995، **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية** ، ط1 ، الرياض ، مكتبة العينان للطباعة والنشر،
- العيس إسماعيل (1997) **اللغة عند الطفل** ، المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد .
- قاسم محمد ، عبد الله 2002، **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي** ، ط2 ، القاهرة ، مصر ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- **قائمة المجلات**
- المالكي محمد مطلق 2010، **كلية المعلمين جدة ، جامعة الملك عبد العزيز** ، العدد 05.
- محمد سليم 2002، **منهجية البحث العلمي** ، دار الغريب ، الجزائر ، ط1.
- محمد عبد الحليم ،سهير كامل أحمد 2002، **أسس البحث العلمي في مجالات النفسية والاجتماعية والتربوية** ، مركز الإسكندرية مصر ، ط1.
- مروان عبد الحميد ، إبراهيم 2000، **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية** ، مؤسسة الوراق ، نعمان ، الأردن ، ط1.
- مصطفى غافر 20054، **طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعليم** ، دار السلام للنشر والتوزيع ، الأردن .
- ملحم سامي ،2000، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،الأردن ، ط1.
- ملحم- سامي محمد 2015، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن ، ط7.
- ناجح رشيد القادري- محمد عبد السلام البواليز 2004، **مناهج البحث الاجتماعي** ، دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن ، ط1.
- هشام الحسن (2007) **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة** ، دار الثقافة ، عمان .

- الوقفي راضي 2010، *صعوبات التعلم* ، دار العلم ، القاهرة مصر ، ط1.

3. رسائل جامعية :

- رأفت السيد رضا ، 2003، *أثر استخدام برنامج علاجي لأطفال المرحلة التأسيسية ذوي صعوبات التعلم " الدراسة التجريبية "* رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة ، مصر .
- منصر مسعودة ، 2016، *أثر برنامج تدريبي مبني على إستراتيجية الذاكرة المعرفية (اللفظية والرمزية) في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة* ، رسالة دكتوراه ، جامعة ورقلة ، الجزائر .
- بوفلاح كريمة، 2007، *دراسة وتحليل إستراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة* ، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس اللغوي والمعرفي ، جامعة الجزائر .
- عبد الله علي محمود البرعي ، 2014، *فاعلية برنامج حاسوب لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة الصف الثالث أساسي* ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

3-جرائد ومقالات :

- محي الدين ، مختار 1995، *بعض تقنيات البحث وكتابة التقارير مجلة العلوم الإنسانية منشورات جامعة قسنطينة* ، عدد خاص.
- بوسنة محمود ، 2007، *تأملات حول تطور التعليم العالي في الوطن العربي ومدى مساهمته في عملية التنمية* ، عرض التجربة الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية (B ، 207).
- علي تعوينات أستاذ وباحث في التربية وعلم النفس مقالة حول: فهم المقروء وأهميته ومهاراته ، 2016، بجامعة الجزائر 2 العاصمة .

4. المراجع الأجنبية

- Fayol m, gombert gm, lecop, spremge rlch, zagard.(1992) psychologie cognitive de la lecture: puf. france.
- Vanhaut A, Estienne F (1998), les dyslexiques décrire, évaluer, expliquer- masson paris, france.
- Adams, M.J. 1990, beginning to read: thinking learning about print cambridge. MAMII press.
- Ehric.L, C, Nunes, S.R, Willoughs, D.M. Schustes, B, V. Yaghoub zadeh. Z.j shanahan, T. 2001, phonemic awareness instruction help children learn to read: Evidence from the national reading panel meta analysis reading research quarterly.
- Hudson, Siobhan 2010, improving basic math skills using technology.
- Pialoux, P. 1975; précis d'orthophonie masson, paris.
- Kail, M, Fayol M, 2000, l'acquisition du langage développement au delà de 3 ans, puf, paris.
- Logie R, 1996, visual spatial working memory department of Psychology Lawrence Erlbaum Associates publishers Hove (MK)
- Anne Vanhauw, Estienne, F. 2001; les dyslexies décrites, évaluer, expliquer, traiter, 3e édition, masson, paris.
- Maseau, M. 1999: dysphasie troubles mnésiques syndrome frontal, édition universitaire, paris.
- Swanson, H.L., Hoskins, M. 1998 experimental intervention research on review of education research 68 (3) 288-321.
- Cheminal, R. 2002; dyslexies, Masson, paris.
- Layes, S., Lalonde, R., Relai, M. (2016) study morphological awareness and reading and comprehension in normal and disabled arabic children. reading writing quarterly, 32 (s). Di 10.1080/1057369.1105763.

الملاحق

الملاحق

نتائج المعالجة الإحصائية (SPSS)

نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة باستخدام SPSS حساب الفروق بين نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث للقياس القبلي

تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي

1- الكلمات المتداولة: /1

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	1.00	10	8.9000	3.66515	1.15902
	2.00	10	9.1000	6.04520	1.91166

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes									
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence				
								Inférieure	Supérieure			
Hypothèse de variances égales		3.846		.066	-.089-	18	.930	-.20000-	2.23557	-4.89676-	4.49676	
Hypothèse de variances inégales					-.089-	14.829	.930	-.20000-	2.23557	-4.96980-	4.56980	

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00003	1.00	10	4.0000	2.74874	.86923
	2.00	10	4.2000	2.65832	.84063

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes							
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence		
								Inférieure	Supérieure	
Hypothèse de variances égales		.000	1.000	-.165-	18	.870	-.20000-	1.20922	-2.74048-	2.34048
Hypothèse de variances inégales				-.165-	17.980	.870	-.20000-	1.20922	-2.74069-	2.34069

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00004	1.00	10	2.4000	1.77639	.56174
	2.00	10	2.2000	1.75119	.55377

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00004	Hypothèse de variances égales	.034	.855	.254	18	.803	.20000	.78881	-1.45723-	1.85723
	Hypothèse de variances inégales			.254	17.996	.803	.20000	.78881	-1.45725-	1.85725

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00005	1.00	10	15.3000	5.39650	1.70652
	2.00	10	15.5000	9.32440	2.94863

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00005	Hypothèse de variances égales	2.771	.113	-.059-	18	.954	-.20000-	3.40686	-7.35754-	6.95754
	Hypothèse de variances inégales			-.059-	14.421	.954	-.20000-	3.40686	-7.48702-	7.08702

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00006	1.00	10	10.0310	.42720	.13509
	2.00	10	9.9900	.48408	.15308

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes							
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différenc e moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence		
								Inférieure	Supérieure	
VAR00006	Hypothèse de variances égales	.116	.737	.201	18	.843	.04100	.20416	-.38793-	.46993
	Hypothèse de variances inégales			.201	17.726	.843	.04100	.20416	-.38841-	.47041

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00007	1.00	10	95.3000	2.98329	.94340
	2.00	10	93.8000	2.74064	.86667

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances	Test-t pour égalité des moyennes							
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
									Inférieure Supérieure
VAR00007	Hypothèse de variances égales	.345	.564	1.171	18	.257	1.50000	1.28106	-1.19140- 4.19140
	Hypothèse de variances inégales			1.171	17.872	.257	1.50000	1.28106	-1.19279- 4.19279

حساب الفروق بين نتائج المجموعة الضابطة ونتائج المجموعة التجريبية في اختبار الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث في القياس البعدي
1- الكلمات المتداولة:

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00008	1.00	10	32.6000	5.03764	1.59304
	2.00	10	9.0000	6.20036	1.96073

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00008	Hypothèse de variances égales	.900	.355	9.342	18	.000	23.60000	2.52631	18.29243	28.90757
	Hypothèse de variances inégales			9.342	17.276	.000	23.60000	2.52631	18.27644	28.92356

Test-t

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00009	1.00	10	26.9000	3.95671	1.25122
	2.00	10	4.0000	2.49444	.78881

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00009	Hypothèse de variances égales	3.360	.083	15.482	18	.000	22.90000	1.47911	19.79250	26.00750
	Hypothèse de variances inégales			15.482	15.178	.000	22.90000	1.47911	19.75056	26.04944

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00010	1.00	10	21.6000	3.56526	1.12744
	2.00	10	2.3000	1.15950	.36667

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances	Test-t pour égalité des moyennes							
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart- type	Intervalle de confiance 95% de la différence
									Inférieure Supérieure
VAR00010 Hypothèse de variances égales Hypothèse de variances inégales		10.798	.004	16.279	18	.000	19.30000	1.18556	16.80923 21.79077
				16.279	10.883	.000	19.30000	1.18556	16.68716 21.91284

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00011	1.00	10	90.9000	6.29727	1.99137
	2.00	10	15.3000	6.79951	2.15019

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00011	Hypothèse de variances égales	.059	.810	25.796	18	.000	75.60000	2.93068	69.44287	81.75713
	Hypothèse de variances inégales			25.796	17.895	.000	75.60000	2.93068	69.44028	81.75972

حساب الفروق بين نتائج المجموعة الضابطة ونتائج المجموعة التجريبية في اختبار القدرة الفونولوجية في القياس البعدي

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00012	1.00	10	16.5000	1.95789	.61914
	2.00	10	6.2000	2.57337	.81377

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes							
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différenc e moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence		
								Inférieure	Supérieure	
VAR00012	Hypothèse de variances égales	1.339	.262	10.073	18	.000	10.30000	1.02252	8.15176	12.44824
	Hypothèse de variances inégales			10.073	16.804	.000	10.30000	1.02252	8.14075	12.45925

حساب الفروق بين نتائج المجموعة الضابطة ونتائج المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي في القياس البعدي

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00013	1.00	10	9.4000	2.31900	.73333
	2.00	10	4.0000	2.05480	.64979

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00013	Hypothèse de variances égales	.031	.862	5.511	18	.000	5.40000	.97980	3.34153	7.45847
	Hypothèse de variances inégales			5.511	17.743	.000	5.40000	.97980	3.33939	7.46061

حساب الفروق بين نتائج المجموعة الضابطة ونتائج المجموعة التجريبية في اختبار الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث في القياس القبلي والبعدي

Test-t**المج التجريبية في القبلي والبعدى****1- الكلمات المتداولة**

[Ensemble_de_données0]

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	VAR00003	8.9000	10	3.66515	1.15902
	VAR00004	32.6000	10	5.03764	1.59304

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	VAR00003 & VAR00004	10	.985	.000

Test échantillons appariés

		Différences appariées				t	ddl	Sig. (bilatérale)	
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure				Supérieure
Paire 1	VAR00003 - VAR00004	-23.70000-	1.56702	.49554	-24.82098-	-22.57902-	-47.827-	9	.000

2- الكلمات غ متداولة:

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	VAR00005	4.0000	10	2.74874	.86923
	VAR00006	26.9000	10	3.95671	1.25122

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	VAR00005 & VAR00006	10	.940	.000

Test échantillons appariés

		Différences appariées				t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence			
					Inférieure Supérieure			
Paire 1	VAR00005 - VAR00006	-22.90000-	1.66333	.52599	-24.08987- -21.71013-	-43.537-	9	.000

3-كلمات ش.متداولة:

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	VAR00007	2.4000	10	1.77639	.56174
	VAR00008	21.6000	10	3.56526	1.12744

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	VAR00007 & VAR00008	10	.940	.000

Test échantillons appariés

		Différences appariées				t	ddl	Sig. (bilatérale)	
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure				Supérieure
Paire 1	VAR00007 - VAR00008	-19.20000-	1.98886	.62893	-20.62274-	-17.77726-	-30.528-	9	.000

4-الكلمات الشاملة:

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	VAR00009	15.3000	10	5.39650	1.70652
	VAR00010	90.9000	10	6.29727	1.99137

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	VAR00009 & VAR00010	10	.959	.000

Test échantillons appariés

		Différences appariées				t	ddl	Sig. (bilatérale)	
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure				Supérieure
Paire 1	VAR00009 - VAR00010	-75.60000-	1.89737	.60000	-76.95729-	-74.24271-	-126.000-	9	.000

حساب الفروق بين نتائج المجموعة الضابطة في اختبار الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث في القياس القبلي والبعدي

القدرة الفنولوجية:

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	VAR00011	9.1000	10	4.84080	1.53080
	VAR00012	9.0000	10	6.20036	1.96073

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	VAR00011 & VAR00012	10	.892	.001

Test échantillons appariés

		Différences appariées				t	ddl	Sig. (bilatérale)	
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure				Supérieure
Paire 1	VAR00011 - VAR00012	.10000	2.88483	.91226	-1.96368-	2.16368	.110	9	.915

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	VAR00013	4.2000	10	2.65832	.84063
	VAR00014	4.0000	10	2.49444	.78881

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	VAR00013 & VAR00014	10	.989	.000

Test échantillons appariés

		Différences appariées				t	ddl	Sig. (bilatérale)	
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure				Supérieure
Paire 1	VAR00013 - VAR00014	.20000	.42164	.13333	-.10162-	.50162	1.500	9	.168

المج. الضابطة القبلي والبعدي:

1-الكلمات المتداولة

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	VAR00015	2.2000	10	1.75119	.55377
	VAR00016	2.3000	10	1.15950	.36667

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	VAR00015 & VAR00016	10	.952	.000

Test échantillons appariés

		Différences appariées				t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence			
					Inférieure Supérieure			
Paire 1	VAR00015 - VAR00016	-.10000-	.73786	.23333	-.62784- .42784	-.429-	9	.678

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	VAR00017	15.5000	10	9.32440	2.94863
	VAR00018	15.3000	10	6.79951	2.15019

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	VAR00017 & VAR00018	10	.856	.002

Test échantillons appariés

		Différences appariées				t	ddl	Sig. (bilatérale)	
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure				Supérieure
Paire 1	VAR00017 - VAR00018	.20000	4.96208	1.56915	-3.34966-	3.74966	.127	9	.901

حساب الفروق المجموعة التجريبية في اختبار القدرة الفونولوجية في القياس القبلي والبعدي

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	VAR00019	6.0000	10	2.58199	.81650
	VAR00020	16.5000	10	1.95789	.61914

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	VAR00019 & VAR00020	10	.967	.000

Test échantillons appariés

		Différences appariées				t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence			
					Inférieure Supérieure			
Paire 1	VAR00019 - VAR00020	-10.50000-	.84984	.26874	-11.10794- -9.89206-	-39.071-	9	.000

حساب الفروق بين نتائج المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي في القياس القبلي والبعدي

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	VAR00021	6.1000	10	2.80674	.88757
	VAR00022	6.2000	10	2.57337	.81377

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	VAR00021 & VAR00022	10	.935	.000

Test échantillons appariés

		Différences appariées				t	ddl	Sig. (bilatérale)	
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure				Supérieure
Paire 1	VAR00021 - VAR00022	-.10000-	.99443	.31447	-.81137-	.61137	-.318-	9	.758

حساب الفروق بين نتائج المجموعة التجريبية في اختبار القدرة على الفهم القرائي في القياس القبلي والبعدي

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	VAR00023	3.9000	10	1.79196	.56667
	VAR00024	9.4000	10	2.31900	.73333

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	VAR00023 & VAR00024	10	.973	.000

Test échantillons appariés

		Différences appariées				t	ddl	Sig. (bilatérale)	
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure				Supérieure
Paire 1	VAR00023 - VAR00024	-5.50000-	.70711	.22361	-6.00583-	-4.99417-	-24.597-	9	.000

حساب الفروق بين نتائج المجموعة الضابطة في اختبار القدرة على الفهم القرائي في القياس القبلي والبعدي

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	VAR00025	4.1000	10	1.96921	.62272
	VAR00026	4.0000	10	2.05480	.64979

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	VAR00025 & VAR00026	10	.934	.000

Test échantillons appariés

		Différences appariées				t	ddl	Sig. (bilatérale)	
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure				Supérieure
Paire 1	VAR00025 - VAR00026	.10000	.73786	.23333	-.42784-	.62784	.429	9	.678

حساب حجم الأثر للمجموعة التجريبية المجموعة الضابطة في إختبار الكلمات الشاملة بمستوياتها لثلاث والقدرة الفونولوجية والقدرة على الفهم
القرائي في القياس القبلي والبعدي

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
VAR00001 * VAR00013	20	100.0%	0	.0%	20	100.0%
VAR00002 * VAR00013	20	100.0%	0	.0%	20	100.0%
VAR00003 * VAR00013	20	100.0%	0	.0%	20	100.0%
VAR00004 * VAR00013	20	100.0%	0	.0%	20	100.0%
VAR00005 * VAR00013	20	100.0%	0	.0%	20	100.0%
VAR00006 * VAR00013	20	100.0%	0	.0%	20	100.0%
VAR00007 * VAR00013	20	100.0%	0	.0%	20	100.0%
VAR00008 * VAR00013	20	100.0%	0	.0%	20	100.0%
VAR00009 * VAR00013	20	100.0%	0	.0%	20	100.0%
VAR00010 * VAR00013	20	100.0%	0	.0%	20	100.0%
VAR00011 * VAR00013	20	100.0%	0	.0%	20	100.0%
VAR00012 * VAR00013	20	100.0%	0	.0%	20	100.0%

Report

VAR00013	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012
1.00 Mean	8.9000	4.0000	2.4000	15.3000	9.1000	4.2000	2.2000	15.5000	6.0000	6.1000	3.9000	4.1000
N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Std. Deviation	3.66515	2.74874	1.77639	5.39650	4.84080	2.65832	1.75119	9.32440	2.58199	2.80674	1.79196	1.96921
2.00 Mean	32.6000	26.9000	21.6000	90.9000	9.0000	4.0000	2.3000	15.3000	16.5000	6.2000	9.4000	4.0000
N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Std. Deviation	5.03764	3.95671	3.56526	6.29727	6.20036	2.49444	1.15950	6.79951	1.95789	2.57337	2.31900	2.05480
Total Mean	20.7500	15.4500	12.0000	53.1000	9.0500	4.1000	2.2500	15.4000	11.2500	6.1500	6.6500	4.0500
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Std. Deviation	12.89176	12.20645	10.22381	39.19976	5.41416	2.51103	1.44641	7.94322	5.82982	2.62127	3.46828	1.95946

ANOVA Table

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
VAR00001 * VAR00013	Between Groups	(Combined)	2808.450	1	2808.450	144.724	.000
	Within Groups		349.300	18	19.406		
	Total		3157.750	19			
VAR00002 * VAR00013	Between Groups	(Combined)	2622.050	1	2622.050	225.931	.000
	Within Groups		208.900	18	11.606		
	Total		2830.950	19			
VAR00003 * VAR00013	Between Groups	(Combined)	1843.200	1	1843.200	232.336	.000
	Within Groups		142.800	18	7.933		
	Total		1986.000	19			
VAR00004 * VAR00013	Between Groups	(Combined)	28576.800	1	28576.800	830.989	.000
	Within Groups		619.000	18	34.389		
	Total		29195.800	19			
VAR00005 * VAR00013	Between Groups	(Combined)	.050	1	.050	.002	.968
	Within Groups		556.900	18	30.939		
	Total		556.950	19			
VAR00006 * VAR00013	Between Groups	(Combined)	.200	1	.200	.030	.864
	Within Groups		119.600	18	6.644		
	Total		119.800	19			
VAR00007 * VAR00013	Between Groups	(Combined)	.050	1	.050	.023	.882
	Within Groups		39.700	18	2.206		
	Total		39.750	19			
VAR00008 * VAR00013	Between Groups	(Combined)	.200	1	.200	.003	.957
	Within Groups		1198.600	18	66.589		
	Total		1198.800	19			
VAR00009 * VAR00013	Between Groups	(Combined)	551.250	1	551.250	105.000	.000
	Within Groups		94.500	18	5.250		
	Total		645.750	19			
VAR00010 * VAR00013	Between Groups	(Combined)	.050	1	.050	.007	.935
	Within Groups		130.500	18	7.250		
	Total		130.550	19			
VAR00011 * VAR00013	Between Groups	(Combined)	151.250	1	151.250	35.220	.000
	Within Groups		77.300	18	4.294		
	Total		228.550	19			
VAR00012 * VAR00013	Between Groups	(Combined)	.050	1	.050	.012	.913
	Within Groups		72.900	18	4.050		
	Total		72.950	19			

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
VAR00001 * VAR00013	.943	.889
VAR00002 * VAR00013	.962	.926
VAR00003 * VAR00013	.963	.928
VAR00004 * VAR00013	.989	.979
VAR00005 * VAR00013	.009	.000
VAR00006 * VAR00013	.041	.002
VAR00007 * VAR00013	.035	.001
VAR00008 * VAR00013	.013	.000
VAR00009 * VAR00013	.924	.854
VAR00010 * VAR00013	.020	.000
VAR00011 * VAR00013	.813	.662
VAR00012 * VAR00013	.026	.001