

# **أثر برنامج تدريسي قائم على العبادات القرآنية في تحسين فاعلية الذات لدى ذوي عسر القراءة في المرحلة المتوسطة.**

## **اعداد**

**أ. ثابت بن ناصر مطلق العتيبي**

باحث دكتوراة بقسم المناهج وطرق التدريس جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

**د. علي بن سعيد القحطاني**

أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

**د. معجبة سالم القحطاني**

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

**مجلة الدراسات التربوية والانسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور  
المجلد السابع عشر - العدد الرابع (أكتوبر) الجزء الثاني، لسنة 2025م**



## أثر برنامج تدريسي قائم على العيادات القرائية في تحسين فاعلية الذات لدى ذوي عسر القراءة في المرحلة المتوسطة.

أ. ثابت بن ناصر مطلق العتيبي

د. علي بن سعيد القحطاني

د. معجبة سالم القحطاني

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريسي قائم على العيادات القرائية وقياس أثره على تحسين فاعلية الذات لدى ذوي عسر القراءة في المرحلة المتوسطة.

ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمد الباحث المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي يعتمد على مجموعة واحدة. تمثلت أدوات الدراسة في مقياس فاعلية الذات. وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (20) طالبًا يعانون من عسر القراءة في المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات، لصالح التطبيق البعدي.

- تبين أن نسبة الكسب المعدل لجميع أبعاد وكذلك مقياس فاعلية الذات كانت أكبر من النسبة التي حددها بلاك (1.2)، مما يدل على أن التدريس باستخدام البرنامج القائم على العيادات القرائية له فاعلية كبيرة في تحسين فاعلية الذات لدى ذوي عسر القراءة في المرحلة المتوسطة. وبناءً على نتائج الدراسة، توصل الباحث إلى عدد من التوصيات أهمها:

- الاستفادة من البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية في العملية التعليمية نظرًا لفاعليته في تحسين فاعلية الذات لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة.

- التركيز على النماذج والاستراتيجيات التدريسية التي تحفز المتعلم على التفكير النشط والتأمل، وتتيح له الفرصة للمشاركة بحرية أثناء العملية التعليمية.

- الاستفادة من تصميم الدروس وفقاً للبرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية في تخطيط وتنفيذ الدروس العلمية وتنظيم مراحل الدروس، مع تنوع الأهداف والأنشطة وفقاً لهذه الأساليب.

#### الكلمات المفتاحية:

برنامج تدريسي - العيادات القرائية - فاعلية الذات - طلاب صعوبات التعلم - البرامج العلاجية للقراءة - صعوبات التعلم النمائية-المرحلة المتوسطة.

## **effectiveness of using reading clinics-based teaching program in enhancing self-efficacy of Students with Dyslexia in intermediate stage in Al-Muzahmiya Governorate.**

Thabit Mutlaq AlOtaibi  
Dr. Ali Saeed AlQahtani  
Dr. Mujaba Salim AlQahtani

### **Abstract**

The study aimed to investigate the effectiveness of a reading clinic-based teaching program in enhancing self-efficacy among students with Dyslexia in the intermediate stage.

To achieve the objectives of the study, the researcher employed a quasi-experimental design with a single group. The study utilized two instruments the Self-Efficacy Scale, which were applied to a sample of 20 students with learning difficulties in the intermediate stage from Al-Muzahmiya Governorate. The study yielded the following results:

- There were statistically significant differences at the ( $\alpha \geq 0.05$ ) level between the average scores of the experimental group students in the pre- and post-application the Self-Efficacy Scale, favoring the post-application results.
- It was found that the Modified Gain ratio for all dimensions of the Self-Efficacy Scale was greater than the threshold ratio of 1.2, as determined by Black. This indicates that the teaching program based on reading clinics is highly effective in enhancing self-efficacy among students with learning difficulties in the intermediate stage.

Based on these findings, the researcher recommended the following:

- The use of the proposed reading clinic-based teaching program in the educational process, as it has proven effective in enhancing self-efficacy among students with learning difficulties in the intermediate stage.
- A focus on teaching models and strategies that transform the learner into an active, reflective thinker, providing them the opportunity to participate freely during the educational process.
- The integration of the reading clinic-based teaching program design into lesson planning for scientific subjects, including the organization of lesson stages and the diversification of goals and activities in alignment with these methods.

**Keywords:** Educational program - reading clinics - dyslexia - self-efficacy -. Reading intervention programs – Developmental Dyslexia – Intermediate stage.

إنَّ تربية الإنسان تشمل الإهتمام بجميع ما يتعلّق بالنظم الاجتماعية التي تهدف إلى تحويله إلى فرد اجتماعي قادر على التفاعل والاندماج بسهولة مع أفراد المجتمع. وهي عملية يكتسب من خلالها الأطفال التحكم الأخلاقي والضبط الذاتي اللازمين ليصبحوا أعضاء راشدين مسؤولين في مجتمعهم.

وعند الحديث عن المؤسسات الاجتماعية التي تساهم في التربية، فإننا في الواقع نتحدث عن المجتمع ككل، بجميع ما فيه من مؤسسات، وبنى، وأنظمة وهياكل، فسلامة أي مجتمع وتقدمه وازدهاره وتماسكه يعود إلى صحة أفرادها النفسية والاجتماعية؛ حيث أنَّ الفرد هو صانع مجتمعه؛ لذلك فإنَّ المجتمع الواعي هو الذي يضع الفرد في صدارة اهتمامه ورعايته، من خلال تهيئة مؤسسات التربية التي تسهم بشكل كبير في تربية وإعداد النشء وفقًا لما هو مطلوب، فالتربية تعد من أبرز العمليات وأدقها في حياة الفرد، وهي الدعامة الأساسية التي تُبنى عليها مقومات الشخصية (إبراهيم، 2022، ص86).

وتعد المؤسسات التعليمية من أهم وأبرز هذه المؤسسات التربوية، التي تهتم بالنشء باعتبارهم شباب المستقبل وقادته. إذ تقوم المدرسة بنقل التراث الثقافي من الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة باستخدام أساليب واستراتيجيات تناسب طبيعة العصر، كما تواصل المدرسة ما بدأته التربية المنزلية للفرد، وتعمل على تصحيح المفاهيم المغلوطة وتعديل السلوك الخاطئ، بالإضافة إلى دورها في التنسيق بين مختلف المؤسسات الاجتماعية ذات التأثير التربوي في حياة الفرد؛ كي لا تحدث أي تضاربات أو تصادمات أو عشوائية (عبد العزيز، 2015، ص112).

وهناك ترابط إيجابي بين القدرة على القراءة والنقد والدراسي؛ فمن المعروف أن سهولة القراءة تسهم في تسريع عملية التعلم، بينما يعوق تعذرها هذه العملية. فالنص المقروء بسهولة يسمح للتفكير بالانتقال من الحروف إلى المعنى المقصود مباشرة (شحاتة، 1996، ص73).

ومن خلال القراءة، يتمكن القارئ من اكتشاف طبيعة العالم الذي يعيش فيه، بالإضافة إلى القيم الأخلاقية والاجتماعية السائدة التي ينبغي التمسك بها، مما يساعده على فهم نفسه وفهم الآخرين، وتحديد المشكلات الاجتماعية والمشاركة في حلّها بشكل مرضٍ (أحمد، 1996، ص74).

وفي الآونة الأخيرة، ظهر مفهوم عسر القراءة (DYSLEXIA)، الذي أصبح شائعاً بين الطلاب. يُعدُّ عسر القراءة اضطراباً تعليمياً يتجلى بشكل رئيسي في صعوبة القراءة والهجاء، وهو مستقل ويختلف عن صعوبات القراءة الناتجة عن أسباب أخرى مثل مشاكل الرؤية أو السمع، أو بسبب ضعف المستوى التعليمي أو عدم ملائمة طرق تعليم القراءة (Stanovich, 1988, p.590).

ولأهمية العناية بالمتعلم كان لا بُدَّ من تعزيز فاعلية الذات للطلاب الذين يواجهون صعوبات في القراءة، وذلك من خلال مُراعاة كيفية تعلُّمه وطريقة تفكيره وقدراته وعلاقته الشخصية والاجتماعية في العملية التربوية والتي من شأنها أن تؤثر على تعليمه (العجال، 2019)، ويؤكد Consedine & Fiori, 2013 أن الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم يعانون من الشك بالذات فيما يتعلَّق بقدراتهم ومهاراتهم التعليميّة، كما يُشير حامدي وبوبكر (2020) إلى ضرورة الاهتمام بالجوانب النفسية والانفعالية للطلاب على حد سواء، العادي وذوي صعوبات التعلُّم من خلال التركيز على فاعلية الذات.

وهذا قد يُلقي العبء بشكل كبير على عاتق المؤسسات التعليميّة، وما يُفترض تقديمه للمتعلِّمين من استراتيجيّات وطُرُق تدريس متنوّعة وحديثة وديناميكية؛ حتى تتفق وتواكب متغيّرات هذا العصر، وتُعَدُّ المتعلِّم الذي نُريده. فاستراتيجيّات التدريس ليست مجرد أدوات أو أساليب يتبعها المدرّس في توصيل المعلومات إلى أذهان المتعلِّمين فحسب؛ ولكنها أيضًا أدوات تُساعد المتعلِّم على اكتساب المهارات، والعادات، والاتجاهات المرغوب فيها، ووسائل لاكتشاف قدرات المتعلِّم واستعداداته ومدى تنميتها، ومن ثم يُمكن اعتبارها نشاطات الهدف التعليمي المقصود هو تحويل الهدف إلى موقف أو تجربة يتفاعل معها المتعلم، ليكتسب من خلالها السلوك المطلوب (الباروني، 2014، ص56)

ومن ثم تبرز الحاجة إلى ضرورة إيجاد حُلُول لتلك المشكلات الموجودة بالفعل، وهو ما قد يتمثَّل في إعداد برامج علاجية، وتدريب المعلِّمين على إجراءات التشخيص والعلاج، وهو ما أدَّى بدوره إلى ظهور العيادات القرائية ليس من منطلق وظيفة ترفيهية، وإنَّما للقيام بدور جوهري في تعليم القراءة.

وتشير العديد من الدراسات كدراسة Ortlieb & Dias, 2014، ودراسة حلس (2010) أن العيادات القرائية تساهم في مساعدة المعلم في تحديد مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب، وتمكين المعلم من توظيف العديد من استراتيجيات وطرق التدريس المناسبة للموقف التعليمي؛ لمواجهة المتطلبات القرائية الخاصة بكل طالب على حدة، ومساعدة الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة للوصول إلى مستوى أفضل.

## 1-2 مشكلة الدراسة:

تشير Mather White, 2020 في دراسة حول العالم شملت (195) دولة إلى أنه بالرغم من أن العديد من البلدان قد اتخذت خطوات استباقية لتحسين التعليم والحياة العامة للأفراد الذين يعانون من عسر القراءة، إلا أنه لا يزال يواجه الأفراد تحديات في الحصول على التدخل المناسب.

وتشير التقارير إلى أن "عسر القراءة" يصيب ما بين (5% إلى 17%) من سكان الولايات المتحدة" (Birsh, 2005, p8).

واستناداً إلى نتائج الدراسات التي أظهرت وجود ضعف في المستوى التعليمي لدى ذوي العسر القرائي، مثل دراسة عمران، وعبد اللطيف، ومرز (2022)، ودراسة الشيماء، ناجي (2019)، ودراسة محمود (2018)، ودراسة أحمد (2018)، ودراسة حطراف نور الدين، ورومان محمد (2017)، والتي تناولت مشكلة العسر القرائي وأثرها في تدني مستويات الطلاب، فقد أرجعت هذه الدراسات السبب في ذلك إلى الطرق والأساليب التدريسية المتبعة في تدريس القراءة، التي أفقدت هذه الأساليب وظيفتها الفعالة، مما أدى إلى تدني مستوى الطلاب بشكل عام.

كما تشير مؤتمرات اللغة العربية في الدول العربية إلى تدني مستوى طلاقة القراءة لدى طلاب التعليم العام، ومنها: المؤتمر الخليجي لصعوبات التعلم المنعقد في مايو 2024، والتقارير الختامي لندوة مناقشة سبل تطوير تعليم القراءة في مراحل ما قبل التعليم الجامعي المنعقد في عام 2020، وندوة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة المنعقدة في عام 2018، والتقارير الختامي لندوة مستقبل تعليم اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين المنعقد في عام 2005

ومؤتمر تطوير تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم قبل الجامعي المنعقد في عام 2009. هذه المؤتمرات تطرقت إلى قلة تدريب الطلاب على الطلاقة القرائية وضعف مستوياتهم فيها. ويؤكد عبد الكريم (2008) على ضرورة لفت انتباه الخبراء والباحثين لحل مشكلة العسر القرائي، حيث شهد عدد الأطفال الذين يعانون من هذه المشكلة زيادة ملحوظة.

كما قام الباحث بدراسة استطلاعية على عددٍ من معلّمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، بهدف التعرف على مستوى مهارات الطلاقة القرائية لدى الطلاب. وقد أظهرت الدراسة أن بعض ذوي عسر القراءة يعانون من ضعف في مهارات النطق الصحيح للحروف والكلمات، وتكرار الأخطاء رغم تصحيحها، وقراءة الكلمات كلمة كلمة دون فهم كامل لمعنى الجملة، بالإضافة إلى البطء في القراءة. وتؤكد نتائج الدراسة الاستطلاعية على ضعف مهارات الطلاقة القرائية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

وبالإضافة إلى الاهتمام بتنمية الذات لدى هؤلاء الطلاب؛ فإنه يُلاحظ ضعف في التفاعل والمشاركة لديهم؛ حيث يصعب عليهم نطق الكلمات نطقًا صحيحًا، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وقراءة الجملة مكتملة المعنى، وقراءة الكلمة في إثر الكلمة، والتلعثم أثناء القراءة، والتردد في نطق بعض الحروف، وهذا يُشكّل حرجًا على أنفسهم، ويضعفهم في مأزق من التعلّم النشط ومواكبة غيرهم من الطلاب.

كما تُؤكّد دراسة وهبة (2021)، ودراسة كرم الدين (2016) على ضرورة توفير أساليب واستراتيجيات حديثة في تعليم القراءة، ومواد تعليمية جديدة؛ لتنفيذ برامج صعوبات تعلّم القراءة.

وقد أوصت دراسة Tilanus, 2019 باستخدام طرق تدريس حديثة؛ لكي تُسرّع تعليم المفردات للأطفال الذين يُعانون من عسر القراءة.

ونظرًا لدور المؤسسات التعليمية القائمة يجب بذل الجهود لمعالجة صعوبات العسر القرائي وتخصيص حصص مستقلة لها في الجدول الدراسي أو برامج نوعية لمعالجة العسر لقرائي.

### 1-3 أسئلة الدراسة:

واستناداً إلى ما سبق، تتضح مشكلة الدراسة في الحاجة إلى تبني برنامج تدريسي يعتمد على العيادات القرائية لتحسين فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية في تحسين فاعلية الذات لدى ذوي عسر القراءة بالمرحلة المتوسطة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

- 1) ما البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية لدى ذوي عسر القراءة بالمرحلة المتوسطة؟
- 2) ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية في تحسين فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة من ذوي عسر القراءة ؟

#### 1-4 أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة في التعرف على فاعلية البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية في تحسين فاعلية الذات لدى طلاب صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة.

ويتفرع من هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية الآتية:

- 1) تقديم برنامج تدريسي قائم على العيادات القرائية لذوي عسر القراءة بالمرحلة المتوسطة.
- 2) معرفة فاعلية البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية في تحسين فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة من ذوي عسر القراءة .

#### 1-5 فروض الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات لصالح التطبيق البعدي.
- 3.

#### 1-6 أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تقديم برنامج تدريسي قائم على العيادات القرائية لطلاب صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة.
  - تُقدّم هذه الدراسة اختبار فاعلية الذات.
  - الإسهام في مساهمة الاتجاهات الحديثة التي تنادي بضرورة ابتكار واستحداث برامج تدريسية حديثة في تحسين فاعلية الذات لذوي صعوبات التعلم.
- الأهمية العملية:**

- للطلاب: قد يسهم البرنامج التدريسي في تحسين فاعلية الذات.
- للمعلم: تقديم دليل للمعلم من خلال برنامج تدريسي للعيادات القرائية، بحيث يستفيد من خطوات التدريس فيه لذوي صعوبات التعلم.
- لوزارة التعليم: قد يسهم هذا البحث في توجيه القائمين على برامج التعليم العام إلى إنشاء عيادات قرائية في مدارس صعوبات التعلم؛ من أجل الارتقاء بمستوى كفاءة تدريس ذوي صعوبات التعلم، مما ينعكس إيجابياً على نوعية مخرجات التعليم.
- للباحثين: قد يساعد هذا البحث في إتاحة الفرصة أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث على تدريس العيادات القرائية لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.

#### 1-7 حدود الدراسة:

##### الحدود الموضوعية: ستقتصر الدراسة الحالية على:

- برنامج تدريسي قائم على العيادات القرائية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة، ويتم من خلاله تقديم الخدمات العلاجية للغسر القرائي، وتشمل وضع أهداف واضحة لاستخدام طرق التدريس والأنشطة واستخدام الوسائط التعليمية والرسومات والصور.
- مقياس فاعلية الذاتي وتضمن الابعاد التالية: البعد المتعلق بالمبادرة، والبعد المتعلق بالمجهود، والبعد المتعلق بالمتابعة، والبعد المتعلق بالمشاعر النفسية، والبعد المتعلق بالعلاقات الاجتماعية، وتم اختيرت هذه الابعاد لملاءمتها لذوي صعوبات التعلم بالصف الأول متوسط.
- وحدة القيم الإسلامية من مقرر لغتي لمناسبتها لأهداف الدراسة وتضمنها مفاهيم ومصطلحات تُعدّ امتداداً لما قبلها من مفاهيم سبق أن تعرّض لها الطلاب في المستويات والمراحل السابقة وتطبيقاتها بالحياة اليومية.

**الحدود المكانية:** تمّ التطبيق على مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية لذوي صعوبات التعلم.

**الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1446هـ.

## 1-8 مصطلحات الدراسة:

### البرنامج التدريسي:

هو خطة منهجية يتم إعدادها لتحديد الأهداف التعليمية والمحتويات الدراسية، بالإضافة إلى طرق وأساليب التدريس والوسائل التعليمية التي يتم استخدامها خلال فترة زمنية معينة. يهدف هذا البرنامج إلى تحقيق مجموعة من المهارات والمعارف لدى المتعلمين ويتم تنظيمه بشكل يضمن تقييم التقدم والتحصيل الدراسي للطلاب. (هنداوي، 2020، ص 41)

### البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية:

**ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه:** برنامج متكامل يحتوي على أهداف واستراتيجيات تعلم ذوي صعوبات التعلم ومهام تدريسية والمحتوى العلمي لوحدة القيم الإسلامية من مقرر لغتي للصف الأول متوسط، والتي تتضمن مفاهيم ومصطلحات وتطبيقات الحياة اليومية. وتعمل على خلق وتهيئة بيئة تعليمية محفزة تثير اهتمام طالب صعوبات العسر القرائي، وتساعد في تحسين فاعلية الذات وتجاوز وعلاج العسر القرائي.

### العيادات القرائية:

عرفها أبو الحجاج (2002، ص 195) بأنها: "إحدى أشكال الخدمات العلاجية المقدمة للطلاب الذين يمكنهم التعلم بمستوى متوسط داخل الفصول الدراسية، حيث يشارك فيها فريق من المهنيين والباحثين بهدف تشخيص الضعف القرائي وتقديم الخدمات العلاجية".

**ويعرفها الباحث إجرائياً:** هي خدمات علاجية يقدمها معلمي اللغة العربية بالتناوب في بيئة صفية مهيأة (غرفة الصف) من المدرسة لطلاب المرحلة المتوسطة من ذوي العسر القرائي.

### فاعلية الذات:

تعرف على أنَّها: "ثقة الفرد في قدراته خلال المواقف الجديدة والمواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في تحقيق الشخصية مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاوت" (العدل، 2001، ص53). ويُعرِّفها الباحث إجرائيًا بأنها: ثقة الطالب في قدراته لأداء المهام والأنشطة الموكلة إليه، وتوقعه النجاح في إنجاز هذه المهام وتحقيق أهدافه. ويُقاس ذلك بالدرجة التي يحصل عليها الطالب وفقًا لمقياس فاعلية الذات المعد من الباحث.

## الفصل الثاني

### الإطار النظري والدراسات السابقة

#### المحور الأول: العيادات القرائية:

تُعَدُّ العيادات القرائية خدمة من الخدمات العلاجية التي تقدم للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال تشخيص الضعف القرائي وتقديم الخدمات العلاجية لهم، وقد تم ذكر هذا المفهوم في التراث التربوي على مدار التاريخ، بما تُبنى عليه من ممارسات من رأي التربويين على أنها مهمة لتقديم تعلُّم قرائي ناجح، وترسيخ ما يُبنى على هذا المفهوم من مبادئ قد تتبعها إجراءات عملية لإنشاء عيادات قرائية داخل مؤسساتنا التربوية؛ لتقدم الخدمات العلاجية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

#### 2-1-1 مفهوم العيادات القرائية:

عرَّفها أبو الحجاج (2002) بأنها: "شكل من أشكال الخدمات العلاجية للطلاب الذين يستطيعون التعلُّم بمستوى متوسط داخل الفصول الدراسية، ويُشارك فيه فريق من المهنيين، والباحثين؛ بهدف تشخيص الضعف القرائي، وتقديم الخدمات العلاجية" (أبو الحجاج، 2002، ص195).

وحَدَّدها Teacher of the Kairserlsautern Center, 2006 بأنها: "برنامج تدخُّل مُبكر لعلاج مشكلات الطلاب القرائية، وهذه البرامج قصيرة المدى تتراوح مدة العلاج فيها ما بين (12- 15) أسبوعًا، ويُخطَّط لها وفقًا لحالة كلِّ طفل، ومستوى فهمه المقروء، وما يَعرفه من كلمات، وتُشجِّع الطالب على الاستقلالية، والمراقبة الذاتية، كما تمتاز بالمرونة، واستجابتها

لحاجات الأطفال، وتركيزها - في المقام الأول - على المعنى؛ فالطالب من الدرس الأول يقرأ من أجل المعنى."

وقد أكدت جامعتا: كليمنسون (Clemson University 2005)؛ وأوكلاند (Oakland University 2005)، أن العيادات القرائية لا يمكن أن تكون بديلاً للتدريس الصفّي، أو تحلّ محله؛ بل تُضاف إليه، وتُعزّزه، وتتمّ خارج الصف الدراسي بشكل فردي؛ لتزويد الطفل بالاستراتيجيات التي تُمكنه من قراءة النص المكتوب؛ فيُصبح -عندئذٍ- أكثر ثقة وطلاقة عند القراءة، كما أنّ العيادات القرائية ليست نهائية؛ فالطفل الذي يُعاني بعض الصعوبات عليه الالتحاق ببرنامج جديد طويل المدى بعد الانتهاء من برنامج العيادة القرائية.

عرّفها أبو طعيمة (2010) بأنها: "غرفة صفية في المدرسة يتناوب فيها معلمو اللغة العربية لتقديم الخدمات العلاجية للطلاب الضعاف في اللغة العربية، وتبدأ من الصف الرابع حتى آخر المراحل التعليمية" (أبو طعيمة، 2010، ص 63).

ويستنتج الباحث أن العيادات القرائية تسهم في تقديم الخدمات العلاجية للطلاب ذوي عسر القراءة، وتحسن من تحصيلهم الدراسي. كما أنّ القراءة تشكل أحد المحاور الأساسية المهمة في صعوبات التعلم الأكاديمية، حيث تؤثر في صورة الذات والشعور بالفعالية والكفاءة الذاتية لدى الطالب.

## 2-1-3 أهداف العيادات القرائية لمُعَلِّمي القراءة:

لم تُقدّم إجابة شافية لمشكلة الضعف القرائي، فالحلّ هو أن نستثمر العقل المبدع؛ ألا وهو عقل المُعَلِّمين، وممّا لا شكّ فيه أن هذا يُلقي بأعباء إضافية على المعنيين بإعداد المُعَلِّمين، إذ يتحمّ عليهم إعداد هؤلاء الذين يكون بمقدورهم حلّ المشكلات التي تُواجههم، ولن يتأتّى هذا إلا في إطار تقديم قاعدة معرفية واسعة، فضلاً عن ثقة هؤلاء المُعَلِّمين في قدرتهم على تعليم طلاب منخفضي الأداء، أو الذين يُعانون من مشكلات في تعلّم القراءة. وبناءً على ذلك فإن أهداف العيادات في تقديم البرامج التدريبية للمُعَلِّمين تتبلور فيما يأتي:

1. تزويد المعلمين بنظرية متكاملة حول عمليات القراءة واكتساب مهاراتها، وفهم مراحل نمو تلك المهارات، وذلك لتمكينهم من فهم كيفية ترابط هذه المهارات والمجالات المعرفية المرتبطة بها ضمن عملية شاملة لاكتساب القراءة.

2. تمكين المعلم من تحديد مستويات النمو القرائي للطلاب ومراحل تطور مهاراتهم القرائية.

3. إكساب المعلمين القدرة على استخدام مجموعة متنوعة من الطرق التدريسية وتوظيفها داخل الفصول الدراسية، بما يؤهلهم لمواجهة المتطلبات القرائية لكل طالب على حدة.

4. الوصول بالمعلمين إلى مستوى من المهارة يدمج بين التأمل والإبداع، ما يتطلب التخطيط بعناية، تقديم مبررات لمخططاتهم، وتوظيف الاستدلال لتحقيق الأهداف، وفهم الظاهرة التي يدرسونها. كما يجب أن يمتلك المعلمون القدرة على التكيف والمواءمة لتيسير تعلم طلابهم داخل الفصول الدراسية (عبد الله، 2021، ص90).

هذا للمعلمين، ويضيف الباحث أن هناك أهدافاً للعيادات القرائية للطلاب ألا وهي: أنها تهدف إلى تزويد المتعلمين بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة، بما يؤهلهم لاكتساب هذه المهارات بشكل سليم وصحيح، ويسهم في إبعادهم إلى مستوى مماثل لأقرانهم في القدرات القرائية، مما يمكنهم من مواصلة مراحلهم التعليمية بسهولة ويسر. كما تسعى إلى تعزيز ثقة الطالب بنفسه بوصفه طالباً سويًا قادرًا على النجاح والتفوق، وصولاً إلى بناء شخصية المتعلم الناجح القادر على الإبداع، ووضع أهداف واضحة يسعى لتحقيقها بثقة وإصرار.

#### 2-1-4 أهمية العيادات القرائية:

للعيادات القرائية-في ضوء ما أوردته (Of Council Recovery Reading ,1998,p1-7)

America North-أهمية كبرى؛ سواء بالنسبة للمعلمين، أو للطلاب، وهي كما يأتي:  
بالنسبة للمعلمين: فهي تجعلهم أكثر وعيًا بما يمارسونه داخل الفصل، وتعمل على تبصيرهم بجوانب القصور في عملية التدريس، والتركيز على مهارات فهم المقروء، وتنويع استراتيجيات التدريس، وتفعيلها، واختيار المواد التعليمية، وتقويم فهم المقروء؛ مما يجعل لها مردودًا إيجابيًا عند الطلاب.

**بالنسبة للطلاب:** فالعيادات القرائية تُساعدهم في الوصول إلى مستويات قرائية تُقارب أقرانهم؛ ممّا يجعلهم يمتلكون مهارات الفهم القرائي بشكل أفضل.

وبالتالي يُمكن للباحث إجمال دواعي العيادات القرائية في العديد من الجوانب من أهمها: ارتفاع أعداد الطلاب ذوي صعوبات تعلّم القراءة في المدارس؛ خاصة المرحلة المتوسطة، وعدم إفادة الطلاب ذوي صعوبات تعلّم القراءة من طرائق التدريس التقليدية المستخدمة في المواد التعليمية داخل الفصل، وكذلك صعوبة إعداد تمارين علاجية للطلاب ذوي صعوبات التعلّم في فصولنا الحالية؛ نظرًا لكثرة أعداد الطلاب بداخل الفصل، بالإضافة إلى وجود فروق فردية ذات مدى موسّع بين الطلاب في مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

## 2-1-5 مكونات العيادات القرائية:

يرى كلاً من (Thomas,1992) و (Klein,2000) أن العيادات القرائية لها مكونات رئيسية، وهي:

-**المسح التشخيصي:** وذلك بفحص كلّ طالب على حده، وتطبيق ما يلزم من اختبارات؛ مثل: اختبار تُعرف الحروف، واختبار قراءة الكلمات، واختبار كتابة الجُمْل وتحليلها، واختبار قراءة النص.

-**جلسة التعليم:** وتتضمّن الآتي: قراءة القصص، وتشكيل الحروف، وكتابة الكلمات، وتركيب القصص، وقراءة كُتُب جديدة. ولا بُدّ على المعلم أن يُسجّل كلّ ما يُجزه الطالب من مهام، ويُدوّن كلّ ما يراه من ملاحظات.

- **تدريب المعلم:** يُعدّ تدريب المعلم جزءاً رئيسياً في برنامج العيادات القرائية؛ إذ يجب تدريبه على مهارات خاصّة بملاحظة أداء الطلاب في القراءة والتحليل والتفسير، كما يُدرّب كذلك على الاستراتيجيات اللازمة لعلاج صعوبات التعلّم لدى الطالب.

ومن خلال العرض السابق فإن العيادة القرائية تتطلب أن تكون بعيدة عن الضوضاء، وجيدة التهوية والإضاءة، وأن تتسع لعدد كبير من المعلمين والطلاب في آنٍ واحد، وكذلك يجب أن تكون مناسبة للتدريس الفردي، والجماعي، فيُوجد بينها منضدة كبيرة أو مقاعد للجلوس بشكل نصف دائري للتدريس الجماعي، وتحتوي على مقصورات صغيرة للتدريس الفردي، وضرورة

مشاركة الآباء ودعمهم للعملية التعليمية من خلال متابعة أطفالهم في قراءاتهم بالمنزل، ومشاركة بعض المتطوعين للعمل بالعيادات القرائية، ومتابعة قراءة الطلاب وتدوين الملاحظات، وتعاون معلّمي العيادات القرائية مع معلّمي الفصل ومعلّمي التربية الخاصة؛ من أجل دعم برنامج العيادات القرائية، بالإضافة إلى ضرورة أن تحتوي غرفة العيادات القرائية على (الاختبارات كاختبار القراءة المقنّن، واختبارات الذكاء) وكذلك تحتوي على (الكتب المتنوّعة، ومواد تعليمية مبرمجة، وأفلام وأقراص مدمجة تخصّ القراءة).

## 2-1-6 الاستراتيجيات المستخدمة في العيادة القرائية، ودورها في تنمية فهم المقروء :

أشار كل من Ellis, 2009، وصلاح (2015) إلى مجموعة من الاستراتيجيات القرائية؛ لتدريب الطلاب ذوي عسر القراءة، ومنها:

1. استراتيجية تحليل الخصائص الدلالية: وتُعنى بتحليل الطالب للنصّ المقروء، وتقسيمه، والتمييز بين فكره الرئيسة والفرعية، وتعرّف الكلمات الجديدة، والحكم على النصّ وتلخيصه، ولكي يتمّ ذلك لا بُدّ على الطالب أن يقرأ النصّ قراءة متأنّية صامتة، ويُحدّد الكلمات المفتاحية، ويُحدّد العلاقات بين الأفكار.

2. استراتيجية قراءة الكورال: وهُنا يقرأ الطالب النصّ بصورة جماعية، حيث يقوم المعلّم بالقراءة ويقرأ معه الطلاب في ذات الوقت بصوت عالٍ، وهذا لا يجعل الطالب من ذوي عسر القراءة يشعر بالتهديد أو الخوف من الفشل في القراءة. ويجب أن تكون النصوص المقروءة تتميز بالمتعة والتشويق والتنغيم بالنسبة للطلاب.

3. استراتيجية القراءة المتكرّرة: هنا يقرأ المعلّم النصّ، ثم يبدأ الطالب بالقراءة بشكل متكرّر من (3-4) مرّات للوصول إلى المستوى المطلوب، ولا بُدّ من تكرار جلسات القراءة من (3-5) مرّات أسبوعياً، وأن يكون زمن الجلسة يتراوح ما بين (10-20) دقيقة للطالب الواحد. بينما حدّد جرهام، وجنسون Johnson &Graham (1989)، وليرنر Lerner (1997) وصفاً لمجموعة أخرى من الاستراتيجيات تمرّ وفق ثلاث مراحل كالآتي:

## أولاً: استراتيجيات تنشيط الخلفية المعرفية " قبل القراءة":

تهدف هذه الاستراتيجيات إلى تنشيط الخلفية المعرفية السابقة للطالب حول موضوع معين؛ ليربط المعلومات السابقة بالجديدة من خلال المقارنة والتحليل، ومن هذه الاستراتيجيات ما يأتي:

1. استراتيجية مسح، أو استطلاع النص: وهنا يطّلع الطالب على الموضوع قبل القراءة؛ لتحسين مرونة القراءة، وتحسين فهم المقروء، ويمكن اتباع الخطوات الآتية:

- الإعداد لاطلاع الطالب على موضوع يرتبط بخبرته السابقة، وتعرّف الأدوار المختلفة للشخصيات في قصة ما.

- منح الطالب فرصة للاستماع أثناء قراءة المعلم للقصة، ومحاولة ربط القصة بخبرات الطالب السابقة، وطرح أسئلة تساعد الطالب على توقع الإجابة أثناء القراءة.

- استراتيجية تحريك الأفكار: يُقصد بها إثارة ما لدى الطالب من أفكار حول موضوع ما بتنشيط خلفيته المعرفية، وذلك من خلال عرض المثير أمام الطالب مثل: صورة، أو كلمة مكتوبة، كما يطلب المعلم من الطالب وضع عبارات لها علاقة بالمثير مع تشجيعه وإعطائه فرصة للتفكير، ويسجل المعلم كلّ ما يقوم به الطالب من استجابات، كما يقوم كلّ من المعلم والطالب بتصنيف المعلومات التي أداها، وتوضيح الأفكار التي تحتاج إلى شرح.

2. استراتيجية الخطة السابقة للقراءة: وهي قريبة الشبة باستراتيجية تحريك الأفكار، وتسير وفق ثلاث خطوات كالآتي: ما أعرف، وما أريد معرفته، وما تعلمته: فهي تهتم بتحديد ما يعرفه الطالب عن الموضوع قبل القراءة، وما يرغب في معرفته، وما تعلمه بالفعل من خلال القراءة. كما تساعد الطالب على التعمق في التفكير وتتيح للمعلم الفرصة للتدريس التفاعلي.

## ثانياً: استراتيجيات التساؤل "أثناء القراءة":

تُشير الدراسات إلى أن الأسئلة تُساعد على استدعاء المعلومات بشكل أفضل، ويجب تنويع الأسئلة، ومراقبة عمليات التفكير الخاصة بالطالب، ومن هذه الأسئلة: هل هذا معقول؟ ما العلاقة بين كذا وكذا؟ ماذا يحدث بعد هذا؟ وهناك استراتيجيات تُساعد على تنمية فهم المقروء وفق هذه الاستراتيجيات مثل:

1. استراتيجية سؤال الذات: وهنا يطرح الطالب لنفسه ثلاث اسئلة في ثلاث مراحل: سؤال قبل القراءة، وسؤال أثناء القراءة، وسؤال بعد القراءة. وتتطلب هذه الاستراتيجية النشاط والحيوية من الطالب مع النص المكتوب، مما يزيد فهمه للنص المقروء.

2. استراتيجية طرح الأسئلة التبادلية: وهنا تتم عملية طرح الأسئلة بين الطالب والمعلم، ويدرب المعلم الطالب على طرح اسئلة فاعلة.

ثالثاً: استراتيجيات التلخيص، وإعادة الصياغة " بعد القراءة ":

من المهارات التي لا يمتلكها الطالب ذوي صعوبات التعلم مهارة التلخيص، وإعادة صياغة موضوع ما بعد قراءته، وتوجد بعض الاستراتيجيات المعينة في ذلك من مثل:

-استراتيجية التلخيص: ولهذه الاستراتيجية عدّة ضوابط مثل: حذف المعلومات غير الضرورية، حذف المعلومات المتكررة، وضع مصطلح رئيس بدلاً من العناصر.

- استراتيجية خريطة القصة: هدفها تمكين الطالب من إعادة النقاط الرئيسة للقصة وبالتالي فهمها.

وقد حدد القلا، وجهاد، وناصر (2006)، وعبد الحميد (2008)، وبدير (2008) مجموعة من استراتيجيات التعلم النشط مؤكّدين أهميتها في فهم المقروء، ومن أهمّ الاستراتيجيات التي تعتمد على التعلم النشط ما يأتي:

- استراتيجية التعلم باللعب: فمن خلال اللعب يكتشف الطفل نفسه وبيئته المحيطة، ويساعده اللعب في تطوير ذاته، وتنمية تفكيره.

- استراتيجية التعلم الذاتي: وهي تتمركز حول المتعلّم، ويتعلّم هنا بدافع من ذاته، وانطلاقاً من قدرته وميوله، فالمتعلّم هو المسؤول الأول عن تعلّمه.

- استراتيجية الحوار والمناقشة: وهي تعتمد على تعديل الخبرات من خلال تبادل المعارف، فالمتعلّم يعتمد على معرفة المتعلّم السابقة.

- استراتيجية لعب الأدوار: وهي تمثيل طالبين أو أكثر لموقف ما بشكل تلقائي، ويتدرّج الحوار من خلال الموقف الذي يقوم الطالب بتمثيله، على أن يضطلع الطلاب غير المشاركين ويقومون بدور الناقد والملاحظ، وبعد انتهاء العرض التمثيلي يتمّ الحوار والمناقشة.

- **استراتيجية حلّ المشكلات:** يُعرض موقف مُشكل على الطلاب؛ كنقطة انطلاق للبحث والتفكير، ويُناقش المعلم طلابه بعد طرح المشكلة، ويُوجّههم إلى العمليات المساعدة إيّاهم في حلّها؛ من خلال تشجيعهم على التفكير، واسترجاع المعلومات، انتهاءً بتقويم ما توصّل إليه الطلاب من حلول للمشكلة.

- **استراتيجية العصف الذهني:** هنا يُعطي المعلم للطلاب موضوعاً، أو يطرح سؤالاً مُرتبطاً بالدرس في صورة مجموعات، ويطلب إليهم التفكير في أكبر قدر مُمكن من المعلومات، والفكر، والحلول الإبداعية، ويُمكن أن تُستخدَم تلك الاستراتيجية بشكل فردي، أو جماعي؛ كمحاولة للتوصّل إلى الحلّ الأكثر مناسبة للمشكلة (موضوع الموقف التعليمي).

- **استراتيجية العمل في مجموعات:** وهنا يعتمد الطلاب على بعضهم البعض في الإجابات، وليس على المعلم، ودور المعلم هو مُرشد فقط، ويُقدّم المساعدات التي قد يحتاج إليها الطلاب للوصول إلى الحلّ المناسب.

- **استراتيجية التعلّم من الأقران:** فكلّ طالب عليه تعليم طالب آخر، مقدّمًا له المساعدة؛ لاكتساب مهارة جديدة.

وقد عُني البحث الحالي بتطبيق بعض هذه الاستراتيجيّات في أثناء إعداد البرنامج المقترح القائم على العيادات القرائية في تحسين فاعلية الذات لدى ذوي عسر القراءة في المرحلة المتوسطة.

## 2-1-7 أساليب العلاج الفردي:

يُعَدُّ هذا النوع من العلاج من أنسب الأساليب وأكثرها تأثيراً في معالجة الضعف القرائي. ويقصد به أن يُعامل كل طالب كحالة منفردة ومستقلة، من أجل تحديد نوع الضعف القرائي لديه ووضع خطة علاجية مناسبة له. هذا النهج قريب من مفهوم "دراسة الحالة" الذي يستخدمه التربويون.

ولتحديد وضع الحالة لدى الطالب، يجب أن يتضمن هذا النوع من العلاج وسائل تحليلية ودراسة متعمقة للحالة، تشمل تاريخها وتطورها، فضلاً عن دراسة بيئة الطالب وظروفه الاجتماعية والاقتصادية، ونوعية علاقاته الأسرية ومدى تأثيرها. بناءً على هذه الدراسة، يتم الوقوف على الأسباب التي أدت إلى الضعف القرائي. لذلك، يتطلب هذا النوع من العلاج معالجين ماهرين

قادرين على التعامل مع هذه الحالات، ومتخصصين في العلاج النفسي، مع فهم عميق لطبيعة القراءة وعوامل الضعف التي قد تؤثر فيها، ويعتمد هذا العلاج على مجموعة من الأسس والمبادئ التي يجب مراعاتها، ومنها:

1. وجود اتصال شخصي بين المعالج والطالب قائم على الاحترام المتبادل والود والثقة.
2. إعداد المعالج لمادة قرائية سهلة تشعر الطالب بأنها غير صعبة، مع التدرج في المادة المقروءة لتجنب الإحباط الناتج عن صعوبة المادة الصفية.
3. استفادة المعلم من المواد الدراسية الأخرى في تدريب الطالب على القراءة، وخاصة الموضوعات التي يعتاد عليها الطالب وتساعد في التقدم القرائي.
4. إعطاء الطالب حرية اختيار كتاب يمكنه قراءته خلال مدة محددة، لا تتجاوز الأربعين دقيقة.
5. تحفيز الطالب على قراءة القصص والكتب السهلة والجذابة التي تتناسب مع رغباته وميوله.
6. إشراك المعالج مع معلّمي الطالب الآخرين لمساعدته في تعلم القراءة، مما يجعل القراءة محور عمليّة التعلم لهذه الفئة من الطلاب.
7. مساعدة الطالب على تقبل نفسه كما هو، بما في ذلك معوقاته، حتى إذا كانت قدراته العقلية ضعيفة (البجة، 2005، ص87).

## 2-1-8 العوامل المساعدة في تفعيل برنامج العيادات القرائية:

يُعتبر برنامج العيادات القرائية من المهارات الأساسية التي تساهم في تمكين ذوي صعوبات التعلم في معالجة العسر القرائي؛ كما أنه لا بُدَّ من عوامل تُساعد ذوي صعوبات التعلم في تنمية القراءة، ومنها ما ذكره (حلس، 2010، ص106-109):

### أ- المدرسة:

تعمل المدرسة الحديثة إلى إعداد الطالب إعدادًا مناسبًا من النواحي العقلية والجسمية والنفسية والتربوية؛ من أجل تأهيله لتعلّم القراءة تعلّمًا طبيعيًا مُتدرّجًا، وفق المبادئ الأساسية للتعلّم، ممّا يجعل أثر ما يتعلّمه ثابتًا في ذهنه ومُحببًا إلى نفسه مساهمًا في تذليل تحديات التعلم التي يواجهها، لذا ينبغي على المدرسة أن تُخصّص وقتًا لتنمية التهيئة للقراءة في إزالة الرهبة من نفوس الطلاب، وتخليصهم من القلق والتوترات والتحديات النفسية، ومساعدتهم في أن يثقوا في

أنفسهم، والتأكد من سلامة حواس السمع والبصر والنطق، والتمهيد لهم لتعلم القراءة دون أي تحديات.

### ب- الإذاعة:

تساهم الإذاعة في العديد من البرامج الثقافية والدينية والتاريخية والأدبية والاجتماعية والعلمية، والتي يُشرف على إعدادها أهل الخبرة والمعرفة في هذه المجالات، وبالأشتراك مع الفنانين في الإعداد والتمثيل والإخراج، وهذه البرامج يجب أن يتوفر فيها الشروط الآتية حتى تكون تعليمية وتساهم في تعليم القراءة:

- يرتبط البرنامج الإذاعي ارتباطاً وثيقاً بموضوع مدرسي مقرر تدريسه.
- يُناسب البرنامج طلاب فصل معين في مرحلة تعليمية ما.
- تحظى هذه البرامج بتوجيه المدرسين لطلابهم؛ لتحقيق الفائدة منها.

### ت- القصة:

هي مجموعة من الأحداث يرويها المؤلف، تتناول حادثة واحدة أو عدة حوادث، تتعلق بشخصيات إنسانية متنوعة، ويختلف تأثير كل شخصية في الأحداث وتأثيرها بها. وعلى المعلم توظيف القصة لتعليم القراءة، وتلعب القصة دوراً رئيساً في إكساب الطالب كثيراً من المفردات اللغوية، لذا على المعلم أن يهتم بهذا النوع من الفن؛ وذلك لما يأتي:

1. تنمية ثروة الطالب اللغوية.
2. تؤلف القصة بين المعلم وطلابه؛ أي: توجد الألفة بينهما.
3. تُصور القصة للطلاب الماضي والحاضر والمستقبل.
4. تُغذي عقل الطالب وتفكيره، وتُنشط خياله، وتُثير فيه حب الاستطلاع، وتُحفزه على الإبداع والابتكار.
5. القصة وسيلة لتطبيع الطالب بطباع مرغوب فيها، دينية كانت أو اجتماعية أو أخلاقية.
6. في القصة تسلية، ومتعة، ومرح وفكاهة.

### ث - الأناشيد:

بطبيعة الأطفال يُحبُّون الأناشيد، وعلى سبيل المثال الأم إذا أرادت أن ينام صغيرها تُغني له، فينام على غنائها، وللأناشيد أثر ذو أهمية في حياة الطالب، فهي تُسعدُه وتُبهِجُه، لذا على المعلم أن يختار الأناشيد السهلة التي تُشيع في نفس الطالب السعادة والسرور وتساهم في تعليمه، وهذا يساهم في تعليم القراءة للطالب.

ومن أهمية الأناشيد أنها مصدر مُتعة وبهجة للطالب، وتُخلِّص الطالب من بعض العيوب كالخجل والانطواء والتردد وعيوب النطق، كما تُعزِّز في نفس الطالب الروح الوطنية والدينية والإنسانية، وتُعزِّز في نفس الطالب الأخلاق الحميدة والمثل المرغوب فيها، وكذلك فإنها تُنمي تفكير الطالب، وتُلهم فيه روح الإبداع، وتكشف عن مواهبه، وتُخلِّص الطالب من كثير من الأمراض النفسية والاجتماعية، كما أنها تُرهب السمع، وتُعين على إخراج الحروف من مخارجها، وتُسهم في تجويد النطق، بالإضافة إلى أنها وسيلة تعليمية تربوية: تُنمي قدرات الطالب اللغوية، وتُحبِّبه بالمعلمين وبالمدرسة وبزملائه (العناني، 1996، ص84).

### ج - المحادثة الجماعية:

على المعلم أن يهيئ فرصاً للعب الجماعي تحت رعايته وتوجيهه، ويُلاحظ ما ينتج عنهم من مناقشة جماعية يشترك فيها الطالب مع زملائه.

ومن فوائد المحادثة الجماعية ما يأتي:

1. يشعر الطالب أنه ذو قيمة في الصف، وأنه مُقدَّر من قِبَل المعلم.
  2. يتحدَّث بثقة وطمأنينة، وبصوت واضح وبطلاقة.
  3. سيتغلَّب على الخجل، والتردد عندما يتحدَّث إلى أقرانه أو يقف أمامهم.
  4. سيتعلَّم حُسن الإصغاء؛ لأنه يحبُّ أن يُصغي إليه الآخرون.
  5. يتحدَّث الطالب بجمل تامة، بعدما كان لا يستطيع تكوين الجمل.
  6. لا يُحاول مُقاطعة الآخرين عندما يتحدَّثون، بل ينتظر دوره.
- ومن المفيد أن يتعرَّف المعلم على الأسباب التي تحول دون مشاركة الطالب لزملائه في اللعب أو الحديث، فيضع نصب عينيه السؤالين الآتيين:

1. ما السبب أو الأسباب التي تمنع الطالب من المشاركة؟ هل هو الخوف، أم الملل؟ أم ماذا؟
2. هل يشعر الطالب بالأمن والأمان والطمأنينة والراحة النفسية في المدرسة؟ وبهذا يستطيع المعلم أن يخلص الطالب من كل المعوقات باستخدامه وسائل التعزيز والتوضيح والشرح والترغيب، وتوفير الراحة النفسية للطلاب (عطية، 1996، ص65).

### ح- الوسائل السمعية والبصرية:

وهي وسائل تُقدّم للدارسين الشيء المطلوب معرفته، أو ما يُشبهه، كالرسوم والنماذج والصور والأفلام؛ أي: هي وسائل تُقدّم خبرات حسية واقعية، وخبرات حسية شبه واقعية: بدرجات مختلفة بحسب نوعها، ومن أمثلة هذه الوسائل: الأشياء ذاتها - العيّات - النماذج - المشاهدات الواقعية - التمثيليات - الرحلات - التلفاز - المذياع - أشرطة التسجيل - الصور الشفافة أو الشرائح - اللوحات - الخرائط.

ومن هذه الوسائل ما يُقدّم خبرات حسية تُخاطب حاسة السمع، كالأسطوانات وبرامج الإذاعة المسموعة، ومنها ما يُقدّم خبرات حسية تُخاطب حاسة البصر، كالصور والرسوم والنماذج، ومنها ما يُخاطب الحاستين معاً، كالأفلام السينمائية الناطقة، وبرامج التلفاز، وأشرطة الفيديو، والمسرحيات، وكذلك منها ما يُخاطب حاسة أو أكثر من الحواس الأخرى، مثل: عيّنة من الفاكهة، حيث يُمكن مشاهدة شكلها ولونها وحجمها، وشم رائحتها، وتذوّق طعمها، ومعرفة ملمسها، وتُقدّم هذه الوسائل خبرات حسية واقعية، وشبه واقعية تُساعد على الفهم والتعلّم الصحيح، كما تُساهم في معالجة الظاهرة اللفظية؛ لأنها تُقدّم خبرات حسية عن موضوعات التعلّم؛ لأنّ بعض المدرّسين يستخدمون - أحياناً - ألفاظاً لا يفهم الطالب دلالتها، ويأبى المدرّس أن يوضّحها أو يستعين بوسيلة لتوضيحها، فيظل الطالب يحفظ اللفظ وهو لا يفهم دلالته، ولذلك فإن الوسائل التعليمية تُخلّصه من هذه الظاهرة (خطيب، 2019، ص75).

### 2-1-9 فوائد المصادر والمواد التعليمية:

1. تُعالج الفروق الفردية بينهم؛ لأنهم اشتركوا في مُعابنتها جميعاً.
2. تُساهم على جذب انتباه الطلاب واهتمامهم، وتشويقهم لموضوع التعلّم.
3. تشجع على إثارة روح النشاط في الطالب وإيجابيته.

4. تُساعد على بقاء أثر التعليم في ذهن الطالب.
5. تحافظ على ثقافة المجتمع وتماسكه وتقدمه.
6. تُساعده في مواجهة بعض المشاكل التعليمية المعاصرة.
7. تُثري قاموس الطالب بالألفاظ والجمل.
8. تساهم في تسلسل الأفكار وتماسكها؛ لأنّ بعض الوسائل تُقدّم المواد التعليمية بخطوات منطقية سواء مرتّبة ومتسلسلة.
9. تساهم في تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات لدى المتعلم، كاتّباع العادات الصحيحة في التغذية، والعناية بالصحة بفضل مشاهدة التلفاز، أو الاستماع للمذيع.
10. تُساعد على تحقيق التدريس الجيد؛ لأن الوسيلة تُوضّح المراد، وتعلق في الذهن.
11. تُساعد على توفير الوقت والمال والجهد.
12. تساهم في تجديد وتطوير أساليب التعزيز التي تُؤدّي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة وتأكيد التعلّم.
13. تُساهم في التغلب على تحديات البُعدين الزماني والمكاني.
14. تُحرّر الطالب نسبياً من دوره متلقياً، ويُصبح إيجابياً نشطاً في اكتساب الخبرة.
15. تُنمّي فيه حبّ الاستطلاع، وتُحرّك رغبته في التعلّم. (نايف، والشناوي، والحمور، محمد؛ والبكري، 2001)

#### 2-4 المحور الرابع: فاعلية الذات:

تُعتبر الفاعلية الذاتية من الأساسيات الهامة في تحديد مستوى دافعية الفرد وصحته النفسية وقدرته على الإنجاز الشخصي. إذ أن مستوى الفاعلية الذاتية يؤثر بشكل كبير على نوعية النشاطات والمهام التي يختار الفرد القيام بها، وكذلك على كمية الجهد المبذول لإتمام المهمة وطول مدة المقاومة أمام العقبات. هذا التأثير يعتمد على مدى اقتناع الفرد بقدرته الشخصية على الإنجاز. وتُستمد الفاعلية الذاتية من تجارب الحياة ومن الأشخاص الذين يتخذهم الفرد قدوة له.

مفهوم الفاعلية الذاتية هو من مفاهيم علم النفس الحديث الذي وضعه باندورا، والذي يرى أن معتقدات الفرد حول فاعليته الذاتية تتجلى من خلال إدراكه المعرفي لقدراته الشخصية بناءً على تجاربه المختلفة، سواء المباشرة أو غير المباشرة (Bandura, 1982, p126).

يؤكد باندورا أن الفاعلية الذاتية يمكن أن تحدد مسار الفرد السلوكي، سواء كان مبتكراً أو نمطياً. هذا المسار يحدد مدى اقتناع الفرد بفاعليته الشخصية، ويعكس ثقته في إمكانياته التي قد تكون ضرورية لمواجهة المواقف وتحديات الحياة بمرونة وصبر.

كما يشير سترتشر، وديفيلس، وبيكر (Strecher, Becker & Becker, 1986) إلى أهمية فهم الفروق بين فاعلية الذات وبعض المفاهيم الأخرى التي قد تختلط معها، مثل مركز الضبط (locus of control)، وتقدير الذات (self-esteem) حيث يركز مركز الضبط على تحديد ما إذا كان الشخص يعتقد أن صحته أو مستقبله تحت سيطرته الشخصية أو تحت تأثير قوى خارجية. في حين تركز فاعلية الذات على الاعتقاد بقدرة الفرد على تنفيذ السلوكيات التي قد تؤدي إلى نتائج معينة (مثل الصحة).

ويشير مفهوم تقدير الذات إلى حب الشخص واحترامه لذاته بناءً على تقييمه لجدارته نفسه، بينما فاعلية الذات ترتبط بتقييم الفرد لقدراته في أداء مهمات معينة في مواقف محددة. يمكن أن يمتلك شخص ما مستوى عالٍ من فاعلية الذات لمهمة معينة دون أن يكون لها أي تأثير على فخره بنفسه، كما يمكن أن يواجه شخص آخر انخفاضاً في فاعلية الذات لمهمة معينة دون أن يؤثر ذلك على تقديره لذاته.

وتُظهر الدراسات أن الأشخاص الذين يمتلكون فاعلية ذاتية عالية يميلون إلى الإقبال على المهام الصعبة بثقة وتحدي، في حين أن الأفراد ذوي فاعلية ذاتية منخفضة يعتقدون أن التحديات أقوى منهم، مما يؤدي إلى القلق والاكتئاب وصعوبة في حل المشكلات. وبالتالي، فإن الفاعلية الذاتية العالية ترتبط بمستوى إنجاز أعلى، بينما الفاعلية الذاتية المنخفضة قد تؤدي إلى الفشل وتقلل من الثقة بالنفس والروح المعنوية.

وتمكن الفاعلية الذاتية الأفراد من مواجهة التحديات والتعامل مع المواقف الصعبة بنجاح. فالأفراد الذين يشعرون بالقوة الذاتية والمقدرة على التحكم في نتائج أفعالهم يميلون إلى بذل

جهد أكبر في النشاطات التي يعتقدون أنهم سينجحون فيها. وبالتالي، يؤدي هذا إلى نتائج إيجابية على مستوى التعلم والتحصيل الأكاديمي (شحاتة، 1996، ص148). ومن خلال التفاعل مع البيئة واكتساب الخبرات، يميل الطلاب الذين يمتلكون فاعلية ذاتية عالية إلى النجاح بشكل أكبر. وفقاً لباندورا (1986) وأبحاث أخرى، فإن فاعلية الذات تؤثر بشكل مباشر على الأداء والتحصيل الأكاديمي، حيث يحقق الطلاب الذين يمتلكون ثقة في قدرتهم على النجاح مستويات أعلى من الإنجاز الأكاديمي. وبناءً على ما ذكره باندورا، يمكننا القول إن فاعلية الذات ليست مجرد تقدير للقدرات الفردية، بل هي المعتقدات التي يطورها الفرد حول قدرته على إتمام المهمات بنجاح، مما يؤثر في سلوكه وقراراته.

#### 2-4-1 أبعاد فاعلية الذات:

- حدد باندورا في نظريته عن فاعلية الذات ثلاثة أبعاد رئيسية، وهي:
1. قدر الفاعلية: ويقصد بها مستوى قوة دوافع الفرد لأداء المهام في المواقف المختلفة. يختلف هذا المستوى بناءً على طبيعة أو صعوبة الموقف، ويتباين تبعاً لعدة عوامل مثل: مستوى الإبداع أو المهارة، قدرة الفرد على تحمل الإجهاد، مستوى الدقة والإنتاجية، ومدى تحمله للضغوط والضبط الذاتي المطلوب.
  2. العمومية: تعني انتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف مشابهة. وفي هذا السياق، يذكر باندورا أن العمومية تتحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة مقابل المجالات المحددة. وهي تختلف وفقاً لعدة أبعاد مثل درجة تشابه الأنشطة والطرق التي يتم بها التعبير عن الإمكانات أو القدرات السلوكية والمعرفية. كما يعتمد ذلك على التفسيرات الوصفية للمواقف وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه (Bandura, 1986,p158).
  3. القوة أو الشدة: يوضح باندورا أن قوة الشعور بالفاعلية الشخصية تشير إلى المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن الفرد من اختيار الأنشطة التي سينجح في أدائها. كما يذكر أنه في حالة التنظيم الذاتي للفاعلية، سيقوم الناس بتقييم ثقتهم في قدرتهم على أداء الأنشطة بشكل منظم ضمن فترات زمنية محددة (Bandura, 1997,p80).

## 2-5 الدراسات السابقة

في هذا الجزء سيتم عرض الدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة، والتعقيب عليها، وسيتم عرضها بحسب تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وقد صُنِّفَت هذه الدراسات بناءً على متغيّرات الدراسة الحالية إلى ثلاثة محاور:

أولاً: الدراسات التي تناولت العيادات القرائية.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت فاعلية الذات.

وفيما يأتي تفصيل لدراسات هذه المحاور:

أولاً: الدراسات التي تناولت العيادات القرائية:

- دراسة (إبراهيم، 2022) بعنوان: فاعلية برنامج قائم على العيادات القرائية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى عينة من ذوي عسر القراءة في المرحلة الابتدائية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على العيادات القرائية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى عينة من ذوي عسر القراءة في المرحلة الابتدائية. اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي ذو مجموعة واحدة، مع تطبيق القياسين القبلي والبعدي. تم استخدام أداتين للبحث: اختبار فهم المقروء (إعداد الباحثة)، والمصفوفات المتتابعة الملونة لرافن. تكونت العينة من (38) طالباً من طلاب الصف الرابع الابتدائي الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة، وتم اختيارهم عشوائياً. تم تطبيق أدوات البحث قبلياً، ثم تم تطبيق المعالجة التجريبية المتمثلة في البرنامج المقترح القائم على العيادات القرائية، وقد خلُصَت نتائج البحث إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على العيادات القرائية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى عينة من ذوي عسر القراءة بالمرحلة الابتدائية.

- دراسة (عبدالله، 2022) بعنوان: الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية للتدريس للتلاميذ ضعاف القراءة واتجاهاتهم نحو استخدام العيادات القرائية الرقمية بالمرحلة الابتدائية.

هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للتدريس باستخدام العيادات القرائية الرقمية للطلاب الذين يعانون من مشكلة الضعف القرائي، وتحديد اتجاهاتهم نحو استخدام العيادات القرائية الرقمية في التدريس لهؤلاء الطلاب؛ ولتحقيق هدف البحث تم

استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتم بناء استبانة تكونت من (43) كفاية فرعية موزعة على مراحل عملية التدريس، كما تم بناء مقياس اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية نحو استخدام العيادات القرائية الرقمية في التدريس، وأوضحت النتائج أن درجة احتياج معلمي اللغة العربية لكفايات التدريس للطلاب ضعاف القراءة "مرتفعة" حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي في الكفايات الخاصة بالتخطيط باستخدام العيادات القرائية الرقمية (3.97)، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي في الكفايات الخاصة بالتنفيذ باستخدام العيادات القرائية الرقمية (4.08)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي في الكفايات الخاصة بالتقويم للدرس باستخدام العيادات القرائية الرقمية (4.47)، أما اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام العيادات القرائية الرقمية في التدريس للطلاب ضعاف القراءة فجاءت "متوسطة" في مرحلتي التخطيط والتنفيذ، و"ضعيفة" في مرحلة التقويم.

-دراسة (حلس، 2010) بعنوان: أثر استخدام العيادات القرائية لعلاج الضعف القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام العيادات القرائية لعلاج الضعف القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. استخدم الباحثان المنهج التجريبي، حيث تألف مجتمع الدراسة من طلاب الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية بمحافظة خان يونس للعام الدراسي (2009-2010). تكونت العينة من (40) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم إلى عینتين تجريبيتين: إحدى العينات كانت في مدرسة عبد الكريم الكرمي للبنين (20 طالبا)، والأخرى في مدرسة شجرة الدر للبنات (20 طالبة). تم استخدام برنامج العيادة القرائية لاكتشاف ومعالجة الضعف في المهارات القرائية، بالإضافة إلى اختبار قرائي وبطاقة ملاحظة للقراءة الجهرية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجات المجموعة التجريبية في اختبار المهارات القرائية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

- دراسة أورتليب ودياز (Ortlieb & Dias, 2014) بعنوان: فعالية استخدام بيئة القراءة الرقمية عبر الانترنت لطلاب المرحلة الابتدائية داخل عيادة القراءة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية استخدام بيئة القراءة الرقمية عبر الإنترنت؛ لزيادة فهم طلاب المرحلة الابتدائية داخل عيادة القراءة. عمل معلّمون ما قبل الخدمة في جامعة مدّتها أربع سنوات في الغرب الأوسط بشكل فردي مع 58 طالبًا في الصف الرابع من ثلاث مدارس تم تعيينهم في واحدة من ثلاث حالات: تعليم نصي قائم على المطبوعات، وتعليم مختلط يتكوّن من وقت متساوٍ مع بيئة القراءة الرقمية المطبوعة وعبر الإنترنت، وتعليم نصي قائم على الرقمية. شارك الطلاب في (12) جلسة تعليمية مدتها (75) دقيقة لكلٍ منها، تتكوّن من أنشطة تعليمية تستهدف مجالاتهم التي تحتاج إلى تحسين. تم جمع مقاييس متعدّدة قبل وبعد التدخّل لفهم القراءة. أشارت نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه إلى أنه بعد التحكّم في إنجاز القراءة الأولى، كان هناك تأثير رئيسي لاستخدام بيئة القراءة الرقمية على فهم طلاب المرحلة الابتدائية داخل عيادة القراءة.

- دراسة ميلبي (Milpy, 2013) بعنوان: فعالية برنامج تدخل في القراءة لطالب الصف الرابع الابتدائي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج تدخّل في القراءة لطالب في الصف الرابع تم تشخيصه بأنه قارئ متعثّر، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، حيث تم تنفيذ مجموعة متنوّعة من التقييمات والخطط التعليمية لمعالجة نقاط الضعف المحدّدة لدى الطالب في فك الرموز وتعرّف الكلمات وطلاقة القراءة وفهم القراءة ومهارات الكتابة. تم قياس أداء القراءة قبل وبعد الاختبارات، وسجّلت الملاحظات الرصدية معلومات أكثر عمقًا فيما يتعلق بمهارات القراءة والكتابة النامية لدى الطالب. تم تطبيق التدخّل على مدار فصل دراسي واحد (15 أسبوعًا) لمدة (120) دقيقة في اليوم، يومين في الأسبوع. كشف تحليل الاختبارات اللاحقة أن الطالب كان قادرًا على فك الرموز على مستوى الصف، وأن طلاقة القراءة ومعرفته بالكلمات قد تحسّنت بشكل ملحوظ. كما اكتسب الطالب الثقة والكفاءة في القراءة والكتابة. ومع ذلك، أشارت نتائج الاختبار أيضًا إلى أن المزيد من التدريس الصريح سيكون مطلوبًا لتطوير مهارات فهم القراءة الضمنية.

### ثالثاً: الدراسات التي تناولت فاعلية الذات:

- دراسة (مرعي، 2023) بعنوان: العلاقة بين العسر القرائي وتقدير الذات لدى ذوي عسر القراءة في المرحلة الإعدادية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين العسر القرائي وتقدير الذات لدى ذوي عسر القراءة في المرحلة الإعدادية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أداة المقياس للعسر القرائي من إعداد (سحر القطاوي، أيمن عويضة، أماني عبدالعزيز، بوستينا مرعي، 2022) تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (100) طالب وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة وثيقة بين العسر القرائي وتقدير الذات، حيث تبين أن الكثير من ذوي عسر القراءة يعانون من خصائص مثل عدم تحمل المسؤولية الشخصية أو الاجتماعية، وصعوبة الضبط الذاتي، والانسحاب الاجتماعي. كما أظهرت النتائج أنهم يميلون إلى السلبية، وقلة الاتصال الاجتماعي، والاعتماد الزائد على الآباء والمعلمين، مما يؤدي إلى ضعف مفهوم الذات لديهم.

- دراسة (السليمان، وميلاد، 2022) بعنوان: فاعلية الذات وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى كل من فاعلية الذات والدافعية الأكاديمية، والتعرف على العلاقة بين فاعلية الذات والدافعية الأكاديمية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق، وكذلك تعرف دلالة الفروق لديهم على كل من مقياس فاعلية الذات ومقياس الدافعية الأكاديمية وفق متغيري البحث: (الجنس، السنة الدراسية). واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة البحث من (200) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق، وقام الباحث بتطبيق مقياس فاعلية الذات من إعداد (اليوسف، 2016) ومقياس الدافعية الأكاديمية من إعداد (نعمة، 2011)، وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من فاعلية الذات لدى عينة البحث، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مقياس الدافعية الأكاديمية وفق متغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة.

- دراسة (الدسوقي؛ وآخرون، 2016) بعنوان: فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي في تحسين فاعلية الذات لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى تحسين فاعلية الذات لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم من خلال المصادر الأربعة لفاعلية الذات التي حددها باندورا (1977) وهي "الإنجازات الأدائية، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظي، والاستثارة الانفعالية"، وتكونت عينة الدراسة من (10) طلاب بالصف الأول الثانوي من ذوي صعوبات التعلم ممن تتراوح أعمارهم بين (16-17) عامًا بمتوسط عُمرى (16.30) عامًا، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار الذكاء المصور (إعداد: أحمد زكي صالح، 1978)، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي (إعداد: حمدان فضة، 1997) ومقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية (إعداد: هيام شاهين، 2012)، ومقياس فاعلية الذات (إعداد الباحث)، والبرنامج الإرشادي (إعداد الباحث)، وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًا بين القياسين (القبلي، البعدي) لأفراد عينة الدراسة التجريبية على مقياس فاعلية الذات في اتجاه القياس البعدي، كما لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين القياسين (البعدي، وما بعد المتابعة) لأفراد عينة الدراسة التجريبية على مقياس الدراسة.

- دراسة (أبو فخر؛ شعبان، 2013) بعنوان: فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق حسب متغير الجنس ومدى قدرة مقياس فاعلية الذات عن التنبؤ بصعوبات التعلم لدى عينة البحث، حيث توصل الباحثان إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين فاعلية الذات وصعوبات التعلم، كما توصلت إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات تلاميذ الذكور والإناث على مقياس فاعلية الذات.

- دراسة جورج جوش وآخرون (Gushes, et al, 2006) بعنوان: فعالية الذات، وإدراكات العوائق، والهوية المهنية، سلوك اكتشاف المهنة لدى طالب المدرسة الثانوية اللاتينية.

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين فاعلية الذات والهوية المهنية وسلوك اكتشاف المهنة لدى طلاب المدرسة الثانوية اللاتينية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أداة الاستبانة حيث تم تطبيقها على عينة مكونة من (128) مراهقًا. أظهرت النتائج وجود علاقة

ارتباطية دالة إحصائيًا بين الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار المهني والتوحد المهني، وكذلك بين الفاعلية الذاتية والقدرة على اكتشاف المهام المطلوبة في المهنة.

- دراسة ريبورتنس كرسني (Kristi, 2007) بعنوان: الفاعلية الذاتية، ومفهوم الذات، والتنافس الاجتماعي كمصادر مدعمة للمرونة والصحة النفسية لدى المراهقين في مجتمع الحرب.

هدفت الدراسة إلى فحص تأثير فاعلية الذات ومفهوم الذات والتنافس الاجتماعي على الصحة النفسية للمراهقين في بيئة الحرب، ولقد اتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أداة الاستبانة حيث تم تطبيقها على (72) مراهقًا، ووجدت الدراسة أن هناك علاقة دالة إحصائيًا بين الفاعلية الذاتية والصحة النفسية، حيث تبين أن الفاعلية الذاتية تلعب دورًا مهمًا في تقليل التأثيرات السلبية للظروف البيئية الضاغطة.

- دراسة باكتشني، ماجليو (Magliulo & Bacchini, 2003) بعنوان: صورة الذات وفاعلية الذات المدركة أثناء فترة المراهقة.

هدفت الدراسة إلى تقييم صور الذات وفاعلية الذات المدركة خلال فترات المراهقة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام أداة الاستبانة وتم تطبيقها على عينة مكونة من (675) مراهقًا تتراوح أعمارهم بين (13 و19) عامًا. أظهرت النتائج أن المراهقين يعبرون عن أنفسهم بصفات إيجابية، حيث كان الذكور في المدارس المهنية لديهم صورة أفضل عن الذات مقارنة بالطلاب في المدارس الثانوية. كما كانت هناك فروق دالة في فاعلية الذات الأكاديمية لصالح الإناث، بينما كانت فاعلية الذات المدركة أعلى لدى الذكور.

**منهج الدراسة ومتغيراتها:**

### **3-1 منهج الدراسة:**

تم في هذه الدراسة استخدام المنهج شبه التجريبي، والذي عرّفه (ملحم، 2002م، ص151) بأنه "التحكم في المتغيرات المؤثرة في ظاهرة معينة باستثناء متغير واحد يتم تعديله من قبل الباحث بهدف تحديد وقياس تأثيره على الظاهرة موضع الدراسة، وذلك بهدف قياس فاعلية برنامج تدريسي قائم على العيادات القرائية (المتغير المستقل) في معالجة العسر القرائي (المتغير

التابع الأول)، وفاعلية الذات (المتغير التابع الثاني) لدى ذوي عسر القراءة بالمرحلة المتوسطة، ويقوم التصميم الشبه التجريبي على اختيار مجموعة تجريبية، وتطبيق أدوات الدراسة قبلياً عليها، ثم تدريسها باستخدام البرنامج التدريسي المقترح، ثم إعادة تطبيق أدوات الدراسة لمعرفة فاعلية البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية، في تحسين فاعلية الذات لدى ذوي عسر القراءة بالمرحلة المتوسطة

### 3-2 مجتمع الدراسة:

عرف عبيدات (2007، ص221) مجتمع الدراسة بأنه " جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث"، وفي هذه الدراسة تم تطبيق أسلوب الحصر الشامل إذ شملت العينة جميع ذوي عسر القراءة بالصف الأول المتوسط في محافظة المزاحمية، للعام الدراسي (1445/1446هـ) والبالغ عددهم (20 طالباً) (مكتب تعليم المزاحمية وضمراً).

### 3-3 متغيرات الدراسة:

تتمثل متغيرات الدراسة في الآتي:

1- المتغير المستقل: يتمثل في البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية.

2- المتغير التابع الأول: يتمثل في فاعلية الذات.

### 3-4 أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المواد التعليمية والأدوات الآتية:

1- برنامج تدريسي قائم على العيادات القرائية.

2- اختبار قياس فاعلية الذات.

### ثالثاً: مقياس فاعلية الذات

- قام الباحث في إعداد مقياس فاعلية الذات بالعديد من الإجراءات، حيث بدأ بالاستعانة بمقياس الدكتور يحيى محمود النجار - أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية بجامعة الأقصى - وقد تم تحليل أبعاده وعباراته بعناية، مع إجراء تعديلات دقيقة لتتناسب مع طبيعة العينة من ذوي صعوبات التعلم.

- ولتعزيز جودة المقياس ومثاقته العلمية، استند الباحث إلى عدد من الدراسات الحديثة ذات الصلة، مثل دراسة أبو فخر وشعبان (2013)، ودراسة Mintz (2018)، ودراسة يوسف (2020)، ومراعي (2023). وأسهمت هذه الدراسات في تطوير صياغة العبارات وتوسيع محتوى المقياس بما يعكس أبعاد فاعلية الذات بصورة شاملة.

- بعد إعداد النسخة الأولية، عرض الباحث المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين للاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم، وقد أخذت تلك الملاحظات بعين الاعتبار، وأُجريت التعديلات اللازمة حتى استقر المقياس في صورته النهائية. وضح التعديلات

- تكون المقياس النهائي من خمسة أبعاد رئيسية هي: (بعد المبادرة، بعد بذل الجهد، بعد المشاعر النفسية، بعد العلاقات الاجتماعية، بعد المناقشة)، واشتمل على 48 عبارة، تمثل بدقة الأبعاد المستهدفة وتلائم خصائص العينة.

تحديد تعليمات المقياس ومعايير تصحيحه: تكون مقياس فاعلية الذات في صورته النهائية من (48) فقرة مقسمة إلى خمسة أبعاد كما يأتي:

البُعد الأول: البُعد المتعلق بالمبادرة، ويتكوّن من (10) فقرات.

البُعد الثاني: البُعد المتعلق بالمجهود، ويتكوّن من (11) فقرة.

البُعد الثالث: البُعد المتعلق بالمثابرة، ويتكوّن من (10) فقرات.

البُعد الرابع: البُعد المتعلق بالمشاعر النفسية، ويتكوّن من (9) فقرات.

البُعد الخامس: البُعد المتعلق بالعلاقات الاجتماعية، ويتكوّن من (8) فقرات.

ويتم الإجابة عن الفقرات بالإجابات (دائمًا - أحيانًا - نادرًا) حيث تُعطى الدرجة (1) للإجابة بـ(نادرًا)، والدرجة (2) للإجابة بـ(أحيانًا)، والدرجة (3) للإجابة بـ(دائمًا)، وبالتالي تتراوح درجات المقياس من (48 إلى 144) وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عالي من فاعلية الذات، والعكس صحيح، حيث تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى ضعيف من فاعلية الذات.

**التطبيق الاستطلاعي لأداتي الدراسة:**

بعد الانتهاء من إعداد أداتي الدراسة تم تطبيقهما على عيّنة استطلاعية عددها (63) خارج عيّنة الدراسة، وذلك بهدف التحقق من صدق وثبات أداتي الدراسة على النحو التالي:

## حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

### جدول رقم (3-4)

#### معاملات ارتباط بنود مقياس فاعلية الذات (ن=63)

| م                   | معامل الارتباط<br>بالبعد | معامل الارتباط<br>بالمقياس | م               | معامل الارتباط<br>بالبعد | معامل الارتباط<br>بالمقياس |
|---------------------|--------------------------|----------------------------|-----------------|--------------------------|----------------------------|
| المبادرة            |                          |                            | المجهود         |                          |                            |
| 1                   | **0.699                  | **0.455                    | 11              | **0.566                  | *0.391                     |
| 2                   | **0.579                  | *0.301                     | 12              | **0.697                  | **0.690                    |
| 3                   | **0.521                  | **0.503                    | 13              | **0.603                  | **0.496                    |
| 4                   | **0.671                  | **0.492                    | 14              | **0.520                  | *0.326                     |
| 5                   | **0.488                  | *0.349                     | 15              | **0.447                  | *0.354                     |
| 6                   | *0.389                   | *0.367                     | 16              | **0.654                  | **0.532                    |
| 7                   | **0.566                  | **0.411                    | 17              | **0.455                  | **0.381                    |
| 8                   | **0.690                  | *0.317                     | 18              | **0.520                  | **0.489                    |
| 9                   | **0.603                  | *0.336                     | 19              | *0.356                   | **0.613                    |
| 10                  | *0.391                   | **0.446                    | 20              | **0.491                  | **0.524                    |
| المثابرة            |                          |                            | 21              | *0.334                   | **0.386                    |
| 22                  | **0.488                  | *0.375                     | المشاعر النفسية |                          |                            |
| 23                  | **0.579                  | *0.342                     | 32              | **0.565                  | **0.530                    |
| 24                  | **0.492                  | *0.336                     | 33              | **0.699                  | *0.349                     |
| 25                  | **0.502                  | *0.371                     | 34              | **0.581                  | *0.389                     |
| 26                  | **0.767                  | **0.678                    | 35              | **0.521                  | *0.356                     |
| 27                  | **0.905                  | **0.749                    | 36              | **0.779                  | **0.822                    |
| 28                  | *0.370                   | **0.744                    | 37              | **0.673                  | **0.831                    |
| 29                  | **0.736                  | **0.796                    | 38              | **0.720                  | **0.802                    |
| 30                  | **0.810                  | *0.361                     | 39              | **0.824                  | **0.685                    |
| 31                  | **0.756                  | **0.902                    | 40              | **0.772                  | **0.845                    |
| العلاقات الاجتماعية |                          |                            |                 |                          |                            |
| 41                  | **0.820                  | **0.665                    | 45              | **0.758                  | **0.628                    |
| 42                  | **0.679                  | **0.498                    | 46              | **0.886                  | **0.763                    |
| 43                  | **0.681                  | **0.484                    | 47              | **0.799                  | **0.644                    |
| 44                  | **0.716                  | **0.642                    | 48              | **0.836                  | **0.763                    |

\* عبارات دالة عند مستوى 0.05 فأقل.

\*\* عبارات دالة عند مستوى 0.01 فأقل.

من الجدول السابق يتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى ( $\alpha \leq 0.01$ ) وبعضها دالة عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ )، وتراوح قيم معاملات الارتباط ما بين (0.301 إلى 0.905)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوّنة للمقياس تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

-حساب ثبات المقياس:

جدول (3-5) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس فاعلية الذات (ن = 63)

| مقياس فاعلية الذات  | عدد الفقرات | معامل الثبات كرونباخ ألفا | معامل ثبات التجزئة النصفية |
|---------------------|-------------|---------------------------|----------------------------|
| المبادرة            | 10          | 0.837                     | 0.845                      |
| المجهود             | 11          | 0.892                     | 0.847                      |
| المثابرة            | 10          | 0.886                     | 0.822                      |
| المشاعر النفسية     | 9           | 0.841                     | 0.821                      |
| العلاقات الاجتماعية | 8           | 0.819                     | 0.802                      |
| معامل الثبات الكلي  | 48          | 0.905                     | 0.893                      |

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس الفرعية تراوحت بين (0.819 إلى 0.892)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (0.905)، في حين تراوحت قيم معامل ثبات التجزئة النصفية بين (0.802 إلى 0.847) وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي (0.893)، وهي قيم ثبات مرتفعة توضح صلاحية المقياس للتطبيق الميداني.

### 3-6 أساليب تحليل البيانات:

نظراً لطبيعة البحث الذي يهدف إلى قياس الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي، والإجابة عن تساؤلاتها؛ فإن الباحث استخدم الأساليب التالية:

-المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لحساب متوسطات استجابات أفراد الدراسة على عبارات أدوات الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

-معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) للتأكد من ثبات أدوات الدراسة.  
-معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation coefficient) لحساب صدق أدوات الدراسة.

-تم استخدام إختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Samples Statistics)، بهدف التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجات المجموعة التجريبية بالنسبة للتطبيق القبلي والبعدي لأداة الدراسة.

-تم استخدام معادلة بلاك (Black) لحساب فاعلية البرنامج التدريسي المقترح على تنمية فاعلية الذات لدى ذوي عسر القراءة بالمرحلة المتوسطة.

وقد حسبت نسبة الكسب من المعادلة التالية: (الوكيل، والمفتي، 1996م، ص386)

نسبة الكسب المعدل =  $\frac{(ص - س)}{(ص - س)} + \frac{(د - س)}{(ص - س)}$  حيث أن:

ص: متوسط درجة الاختبار القبلي.

س: متوسط درجة الاختبار البعدي.

د: الدرجة العظمى للاختبار.

### عرض وتحليل نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، بالإضافة إلى مناقشتها وتفسيرها، ومقارنتها بنتائج بعض الدراسات السابقة.

نتائج السؤال الرئيس: ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية في تحسين فاعلية الذات لدى ذوي عسر القراءة بالمرحلة المتوسطة؟

تمت الإجابة عن التساؤل الرئيس للدراسة من خلال الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

نتائج السؤال الأول: ما البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية لعلاج العسر القرائي وتحسين فاعلية الذات لدى ذوي عسر القراءة بالمرحلة المتوسطة؟

تم الاعتماد في بناء البرنامج التدريسي المقترح على مبادئ أساسية تعكس أهمية البرنامج القائم على العيادات القرائية؛ لأهميتها في معالجة العسر القرائي للوصول بها إلى تحقيق الهدف المنشود، وهي ما يلي: -

-الإطار العام بالبرنامج التدريسي.

-أهداف البرنامج التدريسي.

-المحتوى التدريسي.

-طرق واستراتيجيات التدريس.

-الانشطة التعليمية.

-مصادر ومواد التعلم.

-أدوات التقويم.

#### 1) الأهداف العامة للبرنامج التدريسي: -

تشمل أهداف البرنامج التدريسي الخاصة بالمتعلم ما يأتي:

أ. تزويد الطلاب بالمهارات الأساسية للقراءة.

ب. الوصول بالطلاب إلى مستوى جيد في المهارات القرائية.

ج. زيادة الثقة وتعزيز دافعية الطالب مثل بقية أقرانه.

د. تقديم تعليم قرائي ناجح من خلال تشخيص العسر القرائي.

هـ. تقديم الخدمات العلاجية للطلاب الذين يعانون من العسر القرائي.

و. الاهتمام بالتعليم الفردي لذوي صعوبات التعلم.

ز. خفض قلق القراءة والمشكلات الأخرى المصاحبة للمشكلات القرائية.

#### أما أهداف البرنامج التدريسي الخاصة بالمعلم فتتمثل في: -

أ. تزويد المعلمين بنظرية متماسكة عن عمليّات القراءة واكتساب مهاراتها ومراحل نمو

تلك المهارات.

ب. تمكين المعلم من استخدام عدد من الطرق التدريسيّة وتوصيفها داخل الفصول.

ج. وصول المعلم إلى مستوى من المهارة يجعله قادرًا على معالجة العسر القرائي عند الطلاب.

د. الوصول بالمعلمين إلى مستوى الممارسين المتأملين والمبدعين في آن واحد.

### الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريسي:

غالبًا ما تشير استراتيجيات القراءة إلى أسلوب القراءة الذكية والفعالة، التي تعتبر مهارة أساسية لأنها تمنح المعرفة، وتفتح آفاقًا جديدة، وتوسع النظرة للعالم. يُعدّ تعلم القراءة نشاطًا أساسيًا في المدرسة، حيث يُطلب من الطلاب قراءة المهام وإتمامها في جميع المواد الدراسية. ويحتاج كل طالب إلى إتقان مهارة القراءة الجيدة لأنها مهارة مرغوبة في أي نشاط يمارسه.

وهناك عدة استراتيجيات فعالة في العيادات القرائية تهدف إلى تعزيز فهم الطلاب للكلمات المكتوبة، ومنها:

- استراتيجيات الربط: يتم ربط الكلمات الجديدة بالمعرفة السابقة للطلاب، مثل هواياتهم المفضلة، الأنشطة التي يقومون بها، أو الأماكن التي زاروها. كما يتم استخدام نصوص تتعلق بقضايا العالم المعاصر لتعميق فهم الطلاب للقراءة.

- استراتيجيات الاستنتاج: عند قراءة النص، يستفيد القارئ من معرفته السابقة لتوصل إلى استنتاجات بناءً على الأدلة التي يوفرها النص.

- استراتيجيات التجميع: يقوم الطلاب بجمع المعلومات الجديدة مع معرفتهم السابقة لصياغة فكرة أو فرضية جديدة.

- استراتيجيات القراءة بصوت عالٍ: تُعدّ القراءة بصوت عالٍ من أفضل الاستراتيجيات لتحسين مهارات القراءة، حيث تساعد الطلاب على فهم التعبير الصحيح والصياغة السليمة والنطق.

- استراتيجيات القراءة المزدوجة: تعتمد هذه الاستراتيجية على مشاركة شخصين في القراءة، مما يجعل العملية أكثر متعة وتحفيزًا.

- استراتيجيات الخلفية المعرفية: أثناء قراءة النص، يجب على الطلاب التفكير في كيفية ربطه مع ما يعرفونه بالفعل، مما يساعدهم على استخدام معارفهم السابقة بدلاً من البدء من الصفر.

- استراتيجيات الأسئلة: يجب تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة على أنفسهم قبل وبعد القراءة لضمان فهم النص، وتوجيههم للتفكير في ثلاثة أسئلة رئيسية.

-استراتيجية تحليل بنية الأسئلة: يحتاج الطالب إلى تعلم كيفية تحليل هيكل النص، وفهم أسلوب المقال، وهو أمر مفيد لفهم المحتوى بشكل أعمق.

-استراتيجية التصور: يجب تشجيع الطلاب على تشكيل صور ذهنية أثناء القراءة، مما يعزز فهمهم للنص ويساعدهم على تذكر التفاصيل المهمة.

-استراتيجية التلخيص: هي عملية مراجعة ما تم قراءته. حيث أن الأشخاص الذين يتقنون هذه المهارة قادرون على حذف التفاصيل غير المهمة، وتجميع الأفكار المتشابهة، وربط المعلومات الأساسية بطريقة موجزة توضح الغرض من القراءة.

**إجابة السؤال الثالث: ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية في تحسين فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة من ذوي عسر القراءة ؟**

قبل استخدام الأساليب اللازمة للتعرف على فاعلية البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية في تنمية فاعلية الذات لدى ذوي عسر القراءة بالمرحلة المتوسطة، قام الباحث باستخدام اختبار كولمجروف سميرونوف، للتأكد من اعتدالية توزيع منحني البيانات، ومدى خضوعه للتوزيع الطبيعي، لتحديد نوع الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، من خلال اختبار (كولمجروف سميرونوف) (Kolmogorov-Smirnov test) وجاءت النتائج كما يلي:

**جدول (4-4): نتائج اختبار الاعتدالية لبيانات مقياس فاعلية الذات**

| اختبار الاعتدالية |       |              |                     |       |              |                                       |
|-------------------|-------|--------------|---------------------|-------|--------------|---------------------------------------|
| Shapiro-Wilk      |       |              | Kolmogorov-Smirnova |       |              | المقياس                               |
| مستوى الدلالة     | العدد | أداة الإحصاء | مستوى الدلالة       | العدد | أداة الإحصاء |                                       |
| 0.142             | 20    | 0.928        | 0.113               | 20    | 0.132        | فاعلية الذات للطلاب ذوي صعوبات التعلم |
| 0.169             | 20    | 0.932        | 0.114               | 20    | 0.174        | التطبيق القبلي                        |

من الجدول السابق نجد أن درجات الطلاب على مقياس فاعلية الذات للطلاب ذوي صعوبات التعلم لكلاً من التطبيق القبلي والبعدي جاءت غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) في

الاختبارين (Shapiro-Wilk-Kolmogorov-Smirnova) حيث جاء مستوى الدلالة للاختبارين على مستوى المقاييس أكبر من (0.05)؛ مما يُؤكّد أن منحني بيانات المقياس يتميز بالاعتدالية، وتخضع للتوزيع الطبيعي، وبالتالي يمكن استخدام الاختبارات المعلمية. للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بصياغة الفرض التالي والتحقق من صحته على النحو التالي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات. للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة (Paired Samples Statistics) وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (4-5) اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Samples Statistics)  
لتوضيح دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات

| أبعاد مقياس فاعلية الذات | المجموعة التجريبية | عدد الطلاب | متوسط الدرجات | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|--------------------------|--------------------|------------|---------------|-------------------|----------|--------------|---------------|
| المبادرة                 | التطبيق القبلي     | 20         | 12.55         | 1.468             | 19.264   | 19           | *0.00<br>دالة |
|                          | التطبيق البعدي     |            | 26.25         | 2.403             |          |              |               |
| المجهود                  | التطبيق القبلي     | 20         | 13.25         | 1.118             | 30.692   | 19           | *0.00<br>دالة |
|                          | التطبيق البعدي     |            | 28.45         | 1.731             |          |              |               |
| المتابعة                 | التطبيق القبلي     | 20         | 12.60         | 1.667             | 23.762   | 19           | *0.00<br>دالة |
|                          | التطبيق البعدي     |            | 26.70         | 2.080             |          |              |               |
| المشاعر النفسية          | التطبيق القبلي     | 20         | 12.20         | 1.824             | 19.104   | 19           | *0.00<br>دالة |
|                          | التطبيق البعدي     |            | 23.95         | 1.959             |          |              |               |
| العلاقات الاجتماعية      | التطبيق القبلي     | 20         | 11.40         | 1.789             | 17.727   | 19           | *0.00<br>دالة |
|                          | التطبيق البعدي     |            | 22.15         | 1.785             |          |              |               |
| الدرجة الكلية للمقياس    | التطبيق القبلي     | 20         | 62.00         | 4.484             | 38.943   | 19           | *0.00<br>دالة |
|                          | التطبيق البعدي     |            | 127.50        | 5.063             |          |              |               |

\* دالة عند مستوى (0.05).

أولاً: تفوق درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس فاعلية الذات عند بُعد (المبادرة) حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (26.25)، بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (12.55)، عند درجة حرية (19)، كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.00)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة  $(0.05 \leq \alpha)$  فأقل، مما يوضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى  $(0.05 \leq \alpha)$  بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي للمقياس عند بُعد (المبادرة) لصالح التطبيق البعدي، ومن ثم تم التحقق من خطأ الفرض الثاني بشكل جزئي.

ثانياً: تفوق درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس فاعلية الذات عند بُعد (الجدد) حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (28.45)، بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (13.25)، عند درجة حرية (19)، كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.00)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة  $(0.05 \leq \alpha)$  فأقل، مما يوضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى  $(0.05 \leq \alpha)$  بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي للمقياس عند بُعد (الجدد) لصالح التطبيق البعدي، ومن ثم تم التحقق من خطأ الفرض الثاني بشكل جزئي.

ثالثاً: تفوق درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس فاعلية الذات عند بُعد (المثابرة) حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (26.70)، بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (12.60)، عند درجة حرية (19)، كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.00)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة  $(0.05 \leq \alpha)$  فأقل، مما يوضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى  $(0.05 \leq \alpha)$  بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي للمقياس عند بُعد (المثابرة) لصالح التطبيق البعدي، ومن ثم تم التحقق من خطأ الفرض الثاني بشكل جزئي.

**رابعاً:** تفوق درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس فاعلية الذات عند بُعد (المشاعر النفسية) حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (23.95)، بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (12.20)، عند درجة حرية (19)، كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.00)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) فأقل، مما يوضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي للمقياس عند بُعد (المشاعر النفسية) لصالح التطبيق البعدي، ومن ثم تم التحقق من خطأ الفرض الثاني بشكل جزئي.

**خامساً:** تفوق درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس فاعلية الذات عند بُعد (العلاقات الاجتماعية) حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (22.15)، بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (11.40)، عند درجة حرية (19)، كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.00)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) فأقل، مما يوضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي للمقياس عند بُعد (العلاقات الاجتماعية) لصالح التطبيق البعدي، ومن ثم تم التحقق من خطأ الفرض الثاني بشكل جزئي.

**سادساً:** تفوق درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس فاعلية الذات ككل حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (127.50)، بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (62.00)، عند درجة حرية (19)، كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.00)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) فأقل، مما يوضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي للمقياس ككل لصالح التطبيق البعدي، ومن ثم تم التحقق من خطأ الفرض الثاني بشكل كامل، وقبول الفرض البديل والذي ينص على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات لصالح التطبيق البعدي.

وللإجابة على السؤال الثالث والتعرف على فاعلية البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية في تحسين فاعلية الذات، لدى ذوي عسر القراءة بالمرحلة المتوسطة تم استخدام معادلة بلاك (Black)، والجدول التالي يوضح ذلك.

**جدول رقم (4-6) الكسب المعدل لأبعاد مقياس فاعلية الذات**

| الأبعاد الفرعية لمقياس فاعلية الذات | متوسط درجات التطبيق القبلي | متوسط درجات التطبيق البعدي | الدرجة العظمى | نسبة الكسب المعدل لبلاك |
|-------------------------------------|----------------------------|----------------------------|---------------|-------------------------|
| المبادرة                            | 12.55                      | 26.25                      | 30            | 1.24                    |
| المجهود                             | 13.25                      | 28.45                      | 33            | 1.23                    |
| المثابرة                            | 12.60                      | 26.70                      | 30            | 1.28                    |
| المشاعر النفسية                     | 12.20                      | 23.95                      | 27            | 1.23                    |
| العلاقات الاجتماعية                 | 11.40                      | 22.15                      | 24            | 1.30                    |
| المقياس ككل                         | 62.00                      | 127.50                     | 144           | 1.25                    |

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل لجميع أبعاد مقياس فاعلية الذات (المبادرة، المجهود، المثابرة، المشاعر النفسية، العلاقات الاجتماعية) بلغت (1.24-1.23-1.28-1.23-1.30-1.25) وهي جميعها قيم أكبر من النسبة التي حددها بلاك وهي (1.2) مما يدل على أن التدريس باستخدام البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية له فاعلية بدرجة كبيرة في تحسين فاعلية الذات، لدى ذوي عسر القراءة بالمرحلة المتوسطة.

ومن خلال الإجابة على هذه الأسئلة الفرعية يكون الباحث قد أجاب على السؤال الرئيس للدراسة، والذي ينص على: ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية لعلاج العُسر القرائي وتحسين فاعلية الذات لدى ذوي عسر القراءة بالمرحلة المتوسطة؟، حيث أوضحت نتائج الدراسة أن نسبة الكسب المعدل لجميع أبعاد مقياس عسر القراءة (الأداء القرائي، الأداء الكتابي، الأداء الذاكري، الفهم والاستيعاب، الترتيب، وكذلك الدرجة الكلية لجميع أبعاد العسر القرائي) بلغت (1.22-1.20-1.25-1.22-1.22-1.21-1.22) وهي جميعها قيم أكبر من النسبة التي حددها بلاك وهي (1.2) مما يدل على أن التدريس

باستخدام البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية له فاعلية بدرجة كبيرة في معالجة العُسر القرائي، لدى ذوي عسر القراءة بالمرحلة المتوسطة. كما أوضحت نتائج الدراسة أن نسبة الكسب المعدل لجميع أبعاد مقياس فاعلية الذات (المبادرة، المجهود، المثابرة، المشاعر النفسية، العلاقات الاجتماعية) بلغت (1.24-1.23-1.28-1.23) وهي جميعها قيم أكبر من النسبة التي حددها بلاك وهي (1.2) مما يدل على أن التدريس باستخدام البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية له فاعلية بدرجة كبيرة في تحسين فاعلية الذات، لدى ذوي عسر القراءة بالمرحلة المتوسطة. مناقشة نتائج السؤال الثالث:

نتائج السؤال الثالث: تبين من نتائج السؤال الثالث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات، لصالح التطبيق البعدي. كما أوضحت نتائج الدراسة أن جميع قيم الكسب المعدل لجميع أبعاد مقياس فاعلية الذات أكبر من النسبة التي حددها بلاك وهي (1.2)، مما يدل على أن التدريس باستخدام البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية له فاعلية كبيرة في تحسين فاعلية الذات لدى ذوي عسر القراءة في المرحلة المتوسطة. التفسير: يفسر الباحث هذه النتيجة بأن استخدام البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية أثر بشكل كبير على ذوي عسر القراءة، حيث أكسبهم مهارة التصميم لتجربة التعلم من خلال القدرة على تحديد الأهداف والمحتوى المرتبط باهتمامات وقدرات الطلاب. كما ساهم البرنامج في زيادة مستوى التخطيط القائم على المعنى بإشراك الطلاب في مناقشة الأهداف التعليمية، وتحديد المواقف والأنشطة التي تتيح لهم التفاعل والتواصل والحوار والنقاش والتعاون. وهي جميعها عوامل تسهم في زيادة قدرة الطلاب على الاستماع الجيد للنصوص، وبالتالي القدرة على التحدث بطلاقة وكفاءة، مما أدى إلى زيادة مستوى فاعلية الذات لديهم.

كما أن استخدام البرنامج سهّل على المعلمين تخطيط الدرس بمهارة أكبر، وأثر إيجابياً على قدرة المعلمين على زيادة مهارات التهيئة للتدريس، مهارات الإكساب، مهارات الشرح، وتهيئة

**البيئة الصفية** بجوانبها المادية والمعنوية والانفعالية، إضافة إلى مهارات **التكامل**. جميع هذه المهارات ساهمت في تنفيذ الدرس بشكل تكاملي ومرتب، مما أسهم بدوره في **زيادة مستوى التركيز** وتحفيز الطلاب على المشاركة في العملية التعليمية، وهو ما كان له الأثر الجيد على فاعلية الذات لدى ذوي عسر القراءة .

**تأثير الجلسات العلاجية:** كما أن استخدام **العيادات القرائية** أدى إلى تزويد الطلاب بالمهارات الأساسية للقراءة، والوصول بهم إلى مستوى مماثل لمستوى زملائهم في المهارات القرائية، مما زاد من **ثقتهم** بأنفسهم وعزز من **دافعيتهم**، حيث شعروا بأنهم **طلاب طبيعيين** مثل أقرانهم، ما ساعد في تحسين فاعلية الذات لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة يوسف (2020) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس فاعلية الذات لصالح المجموعة التجريبية.

كما اتفقت مع دراسة زيدان، والفقي، والدنيا (2016) التي أظهرت وجود فروق في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي على مقياس فاعلية الذات.

### **توصيات الدراسة:**

- بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ فإن الباحث يوصي بالتالي:
- استخدام البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية المقترح في العملية التعليمية؛ نظرًا لما ثبت من فاعليته في علاج عسر القراءة وتحسين فاعلية الذات لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة.
- توظيف النماذج والاستراتيجيات التدريسية التي تجعل ذوي عسر القراءة مفكرين ونشطين ولديهم الدافعية نحو التعلم.
- الاستفادة من تصميم الدروس وفق البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية في التخطيط والتصميم للدروس العلمية، وتنظيم مراحل الدروس.
- توفير بيئة صفية ثرية داعمة لتعليم ذوي عسر القراءة من خلال توفير الأدوات والمواد وكذلك التقنيات الحديثة في التعليم.

•الاهتمام ببرامج إعداد المعلمين وتدريبهم على البرامج التدريسية الحديثة بشكل عام، وعلى البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية بشكل خاص.

#### 5- 4 مقترحات الدراسة:

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها، يقترح الباحث إجراء الدراسات والبحوث التالية:
1. إجراء دراسات عن فاعلية البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية في علاج عسر القراءة وتنمية فاعلية الذات لدى ذوي عسر القراءة في مراحل تعليمية أخرى.
  2. إجراء دراسة مماثلة لبحث أثر استخدام البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية على متغيرات تابعة أخرى؛ كالاتجاهات، والقيم، والدافعية للإنجاز، وبقاء أثر التعلم، وتقصي نتائجها في مراحل تعليمية أخرى.
  3. إجراء المزيد من الدراسات عن المعوقات التي تحول دون استخدام البرنامج التدريسي القائم على العيادات القرائية في العملية التعليمية؛ للوقوف على هذه المعوقات، ومحاولة وضع الحلول الملائمة لها.

### أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، هبه عز الدين (2022) *فاعلية برنامج قائم على العيادات القرائية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى عينة من ذوي عسر القراءة بالمرحلة الابتدائية*. بكلية التربية-جامعة الإسكندرية.

أبو طعيمة، محمد أحمد. (2010). *أثر برنامج بالعيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس*، رسالة ماجستير غير منشورة (الجامعة الإسلامية).

أبو فخر، غسان؛ شعبان، هنادي نصر (2013). *فاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية- دراسة تحليلية ميدانية- مجلة شرين للبحوث والدراسات العلمية*، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية. 35(4). 11-130.

أبو محفوظ، ابتسام محفوظ. (2017). *المهارات اللغوية*. الرياض: دار التدمرية.  
أحمد عبد الكريم حمزة. (2008). *سيكولوجيا عسر القراءة (الديسلكسيا)*. عمان: دار الثقافة.  
أحمد، أبو حجاج. (2002م). *العيادات القرائية - ورقة عمل - مجلة القراءة والمعرفة*. العدد السادس عشر: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة - كلية التربية - جامعة عين شمس.

أحمد، يحيي. (1996م). *إثارة الدافعية إلى القراءة، مجلة دار العلوم، جامعة القاهرة*، ع (19)  
أسمهان محمود القرعان. (٢٠١٨) *مهارات القراءة لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا) في الصف الرابع في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة إربد: دراسة مقارنة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. المجلد (٩) العدد (٢٥).

النقير الختامي لندوة مناقشة بعنوان: *سُبل تطوير تعليم القراءة في مراحل ما قبل التعليم الجامعي*. (2020). مسترجع من:

[https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2020-08/712\\_20](https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2020-08/712_20),

The%20Futures%20of%20Teaching%20-%20Final%20Report-

AR\_web\_v5.pdf

الباروني، عمر علي سليمان. (2014). *الاكتساب اللغوي في ضوء النظريات اللغوية الحديثة، مجلة جامعة المرقب-كلية التربية بالخمس*، ع(5).

البجة، عبد الفتاح حسن. (2000). *أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسية الدنيا*، عمان: دار الفكر.

بدير، كريمان وصادق، أميلي. (2008). *تنمية المهارات للطفل*، القاهرة: علم الكتب. بليردوح، ثليثة، وبليردوح، كوكب الزمان. (2022). طرق التكفل بذوي عسر القراءة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، مج8، ع1، 212 – 225.

بن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا القزويني. (1979). *معجم مقاييس اللغة*، تحقيق عبدالسلام محمد هارون، دار الفكر للنشر والتوزيع.

التقرير الختامي لندوة مستقبل تعليم اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين. (2005). مسترجع من: <https://arabic.jo/res/seasons/23/23-6.doc>

جابر، جابر عبد الحميد. (2008). *الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية وأدب الأطفال*، القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

ججيجة، محالي. (2018). عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الطور الابتدائي، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ع (35).

جلجل، نصرة عبد المجيد. (2003). *قراءات حول الموهوبين من ذوي العسر القرائي "الدسلكسيا"*، القاهرة، مكتبة النهضة.

الجمعية البريطانية لعسر القراءة. (2019). مسترجع من: [www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/about](http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/about)

جمعية صعوبات التعلم الأمريكية. (2018). مسترجع من: <https://ldaamerica.org> الجوهرى، أبو نصر إسماعيل بن حماد الفارابي (1987). *الصاحح تاج اللغة وصحاح العربية*، تحقيق أحمد عبدالغفور عطار، الطبعة الرابعة، دار العلم للملايين، بيروت.

حامدي، صبرينة وبوبكر، منصور (2020). دراسة مقارنة لفاعلية الذات لدى الطلاب السنة الخامسة ابتدائي العاديين وذوي صعوبات التعلم في مجموعة من المدارس الابتدائية -بولاية الوادي-الجزائر. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر.

الحسن، هشام. (2000). *طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة*، عمان: الدار العلمية ودار الثقافة.

حطراف نور الدين، ورمان محمد (٢٠١٧). اقتراح برنامج تربوي لعلاج عسر القراءة لدى طلاب السنة الثالثة بمدارس المعسكر. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*. جامعة وهران. العدد (٧).

حلس، داود درويس عبد الحي. (2010). *أثر استخدام العيادات القرائية لعلاج الضعف القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي*، ع (110)، جامعة عين شمس-كلية التربية-الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

حنان، دبار. (2019). *عسر القراءة: مفهوماها، أنواعها، استراتيجيات التدخل والعلاج*. خطيب، علي خوام. (2019). *الوسائل التعليمية وتصنيفاتها*. الجامعة المستنصرية. كلية التربية الأساسية.

دانيال ب. هالاهان (ترجمة) عادل عبد الله محمد. (2007). *صعوبات التعلم، مفهوماها، طبيعتها، التعليم العلاجي*. دار الفكر: عمان.

ال دراويش، محمد أحمد. (1997). *فن تدريس مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية*، عمان-الأردن.

الدسوقي، إبراهيم؛ ودنيا، حسن؛ والبدوي، أحمد؛ وزيدان عبد اللطيف؛ وجدي، إبراهيم؛ والفقي، آمال. (2016). *'فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي في تحسين فاعلية الذات لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم'*، *مجلة كلية التربية*. بنها، 27 (106) أبريل ج(3).

الديسي، ربي. (2019). *برنامج تعليمي محوسب لتحسين مهارات القراءة لذوي صعوبات القراءة*، عمان، دار يافا للنشر والتوزيع.

راشد، عدنان. (2002). *سيكولوجية الأطفال ذوي صعوبات التعلم: بطيئي التعلم*، عمّان، دار وائل للنشر والتوزيع

الرشدي، سمر جعفر توفيق. (2021). *فعالية استخدام استراتيجية التعلم بالنمذجة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الابتدائية المتأخرين قرائياً*، *مجلة جامعة المنصورة*. كلية التربية. ج(2). ع(113).

- الرقاد، مي. (2010). *استقصاء الذاكرة العاملة والمشكلات السلوكية وعلاقتها باضطرابات النوم لدى عينة من الأطفال التوحديين وذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة العقلية*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية
- السرطاوي، زيدان أحمد (2001). *العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية*، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد (6).
- السعيد، أحمد. (2009). *مدخل إلى الدسلكسيا*، برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة. عمان: دار اليازوري.
- السليمان، يامن سلمان؛ ميلاد، محمود. (2022). فاعلية الذات وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، 38(4).
- النجار، يحيى محمود. (2014). فاعلية الذات وعلاقتها بالوحدة النفسية لدى المتقاعدين الفلسطينيين عن العمل، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.
- سليمان الخضري الشيخ، *سيكولوجية الفروق الفردية في النكاه*، ط(5). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- شحاتة، حسن. (1996م). *قرارات الأطفال*، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الصادق عزازي، سلوى. (2000م). *فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق
- عبدالله، ميمي نشأت عبدالرازق. (2022). الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية للتدريس للتلاميذ ضعاف القراءة واتجاهاتهم نحو استخدام العيادات القرائية الرقمية بالمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، مصر.
- عبد الحميد، هبة محمد. (2004). *أنشطة ومهارات القراءة والاستنكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية*، عمان: دار الصفاء.
- عبد الصادق، علاء عبد المقصود. (2009م). *فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.

عبد العزيز، حنان. (2015). *التربية في ضوء بعض مؤسسات التنشئة الاجتماعية: الأسرة- المدرسة-المسجد*، مركز جيل البحث العلمي.

عبد اللاه، ميمي نشأت عبد الرازق. (2022). الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية للتدريس للطلاب ضعاف القراءة واتجاهاتهم نحو استخدام العيادات القرائية، ج96، جامعة سوهاج-كلية التربية.

عبد الله، سامية محمد محمود. (2021). *معلم اللغة العربية ودور العيادات القرائية الرقمية في علاج صعوبات تعلم القراءة*، جامعة الفيوم-كلية التربية-قطاع خدمة المجتمع وتنمية البيئة. عبيدات، ذوقان، وعبدالحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن (2007م)، *البحث العلمي: مفهومه. أدواته. أساليبه*. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

العدل، عادل. (2001). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على المشكلات الاجتماعية وكلاً من فاعلية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. *مجلة كلية التربية*. جامعة عين شمس. الجزء الأول. عدد 25. ص 121-178.

عصر، حسني عبد الهادي. (2010). *الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية*، الإسكندرية، المكتب العربي للطباعة والنشر. عطية، محمد عطية. (1996). *طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة*، ط(2)، عمان: دار الفكر. علوان، مصعب محمد شعبان. (2013). *فاعلية برنامج العُسر القرائي "الديسلوكسيا" دراسة تجريبية على طلاب المرحلة الأساسية في قطاع غزة*، رسالة دكتوراه غير منشورة: جامعة أم درمان الإسلامية.

علي محمد (١٩٩٨م) *مصطلحات في المناهج وطرق التدريس*، المنصورة: دار عامر. علي، صلاح. (2015م). *صعوبات تعلم القراءة والكتابة*، الكويت: مكتبة الفلاح. علي، عبد الوهاب بغداددي حسين. (2021). *العُسر القرائي وعلاقته بصعوبات التعلم: برنامج علاجي حاسوبي مقترح: دراسة لغوية حاسوبية*، مج5، ع12، جامعة المدينة العالمية-كلية اللغات.

علي، محمد. (1993م). *مصطلحات في المناهج وطرق التدريس*، المنصورة: دار عامر.

- العماري، جيهان. (2009م). *أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بمدارس خان يونس*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة
- عمران، حسن عمران حسن، عبد اللطيف، أسماء عبد اللطيف محمد، ومرز، هناء أبو ضيف. (2022). *أثر استخدام استراتيجيات التعلم بالدماغ ذي الجانبين لعلاج العسر القرائي لدى طلاب مدارس التعليم المجتمعي*. *مجلة كلية التربية*، مج38، ع4، 258-281.
- العناني، حنان (1996) *أدب الأطفال*. ط(3). عمان: دار الفكر
- القلا، فخر الدين؛ وجميل، محمد جهاد؛ وناصر، يونس. (2006). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي*. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، مج(7)، ع(2).
- القمش، مصطفى والخالدة، فؤاد. (2012). *صعوبات التعلم: رؤية تطبيقية*، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع
- كرم الدين، ليلى أحمد السيد، السعداوي، عزة كامل إبراهيم كامل، وقاعد، نشأت مهدي السيد محمد. (2016). *فاعلية برنامج لتحسين صعوبة الفهم القرائي لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم باستخدام استراتيجيات الخرائط العقلية*. *مجلة دراسات الطفولة*، مج19، ع70، 83 - 92.
- كلفانت كيرك. (1989). *صعوبات التعلم الأكاديمية النمائية*، ترجمة: زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- لعال، سعيدة (2019). *أثر استراتيجية قائمة على أساليب التعلم على التحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طلاب السنة الرابعة ابتدائي -دراسة تجريبية بمدارس الابتدائية بولاية المسيلة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة محمد بوضياف بالمسيلة: الجزائر.
- محمد، وفاء؛ وعطية، سمير عواد (2015). *فاعلية برنامج إرشادي تدريبي لتخفيف العسر القرائي وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة به لدى طلاب الحلقة الابتدائية* {رسالة ماجستير غير منشورة} جامعة القاهرة.

محمود، أسماء، وعبد الغفار، غادة، وأمين، أحمد (2020). فاعلية استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الانتباه والإدراك لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، جامعة بني سويف، مصر.

مرحلي، أشرف (2016). تعليم متعدد الحواس، *موقع ناشيونال جيوغرافيك العربية*.  
[/http://www.ngalarabiya.com/eye-on-earth](http://www.ngalarabiya.com/eye-on-earth)

مرعي، يوستينا سمير. (2023). العسر القرائي وعلاقته بتقدير الذات لدى ذوي عسر القراءة بالمرحلة الإعدادية. *مجلة كلية الآداب*، ع27، 1-40.

مصطفى، رياض بدوي. (2010). *مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة (التشخيص والعلاج)*، الطبعة الأولى، عمان: دار الصفاء.

مصطفى، فهم؛ وعبد الشافي، حسين (2000): *الطفل والقراءة*، ط(2)، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

ملحم، سامي محمد (2002م): *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الملحم، سامي. (2009). *صعوبات التعلم*، عمان، دار المسيرة  
منتصر صلاح سليمان. (2015). أثر التدريب على بعض استراتيجيات القراءة في تحسين الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والانسانية*. مؤسسة دكتورة حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي. مصر. ع (١). ص ٧2-113.

المؤتمر الخليجي لصعوبات التعلم، مايو (2024) مسترجع من:  
[/https://www.sclid.ae/2024/05/08](https://www.sclid.ae/2024/05/08)

مؤتمر تطوير تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم قبل الجامعي. (2009). مسترجع من:  
<https://citj.org/index.php/citj/article/view/1069>

نايل العفيفي، ميساء. (2009). *أثر برنامج معتمد على تعليم الأقران في التحصيل القرائي واكتساب المهارات الاجتماعية لطلبة صعوبات التعلم*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

نايف، سليمان؛ والشناوي، محمد؛ والحمور، محمد؛ والبكري، أمل. (2001). *أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة*، عمان: دار الصفاء.

نايل، أحمد. (2006). *الضعف في اللغة: تشخيصه وعلاجه*، الإسكندرية، دار الوفاء للنشر والتوزيع.  
نجوى أحمد عبد الله واعر. (٢٠١٨). أثر برنامج تدريبي قائم على السقالات التعليمية في تحسين العسر القرائي وخفض الإجهاد التعليمي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي بمحافظة الوادي الجديد. *مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية*. المجلد (٢٨). العدد (١).

ندوة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة. (2018). مسترجع من:

<https://midad-aladab.org/index.php/midadaladab/article/view/970>

النوبي، محمد. (2018). *عسر القراءة الدسلكسيا*، الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية، ع(6).

هبة، مرون (2021) الفهم القرائي وعلاقته بصعوبات التعلم الأكاديمية للمتعلم في المرحلة الابتدائية، *مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية*.

هنداوي، عماد محمد. (2020). *تصميم البرامج التدريسية*. هنداوي للنشر والتوزيع.  
هيلموكويست، إي. (2005). *عسر القراءة والتعلم*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ع (2). مج(25).

يوسف، محمد محمد كامل محمد. (2020). *أثر برنامج تدريبي إرشادي لتخفيف العسر القرائي في اللغة الإنجليزية على كلاً من مفهوم الذات وفاعلية الذات وبعض المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الإعدادية -لغات (أطروحة دكتوراه)*. جامعة القاهرة كلية الدراسات العليا للتربية، مصر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- B.P. Laster.(2013). *A Historical View of Student Learning and Teacher Development in Reading Clinics*, Advanced Literacy Practices, ISBN: 978-1-78190-503-6, eISBN: 978-1-78190-504-3.
- Bacchini, D. Magliulo, F. (2003). *Self-efficacy during adolescence*. Journal of Youth and Adolescence, Vol. (32), No. (5), pp. 337- 349.
- Bandura, A. *"Social cognitive theory of self-regulation"*, Organizational Behavior and Human Decision Processes, Vol. 50, 1991, pp. 248-87.
- Birsh, Judith R. (2005). *"Research and reading disability"*. In Judith R. Birsh. Multisensory Teaching of Basic Language Skills. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing. p8

- Blau V, van Atteveldt N, Ekkebus M, Goebel R, Blomert L.(2009). "**Reduced neural integration of letters and speech sounds links phonological and reading deficits in adult dyslexia**". *Current Biology*. 19 (6): 503–. PMID 19285401. doi:10.1016/j.cub.2009.01.065.
- Clernson University, ReadingRecovery Training Center. (2005).**What is Reading Recovery? Clernson**. University Clernson. South Carolina29634.. Pp1-2.
- David. W., Connie. S., Ho, Kevin K., chung, Suk-man T.; & Suk-han, L.(2012). **The Hong Kong Behaviour Checklist for Primary Students: Developing a brief dyslexia screening measure**, *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(2), 173-196
- Diab, Asma Othman. (2015). **The functional dynamics of children with dyslexia in light of the Ruscha test "Clinical study"**. *Journal of Educational and Psychological Sciences*. Volume (6) No. (1). 459-529
- Ellis, W. (2009).**The impact of C-PEP Choral Reading, Partner reading, Echo reading and Performance of text on third grade fluency and Comprehension Development**. Dissertation presented to the University of, in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of Education, May.
- Evan Ortlieb et al.(2014). **Evaluating the Efficacy of Using a Digital Reading Environment to Improve Reading Comprehension within a Reading Clinic**, Published online: <https://doi.org/10.1080/02702711.2012.683236>
- Fiez JA, Petersen SE.(1998). "**Neuroimaging studies of word reading**". *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 95 (3): 914–21. PMC 33816. PMID 9448259. doi:10.1073/pnas.95.3.914.
- Fiori, K. L, & Consedine, N. S. (2013). Positive and negative social exchanges and mental health across the transition to college: Loneliness as a mediator. **Journal of Social and Personal Relationships**, 30(7), 920-941.
- Graham, S. &Johnson, L.A. (1989).**Teaching Reading to Learning Disabled Students: a review of Research-Supported Procedures**. *Focus on Exception Children*.21 (6), Pp1-12
- Gushue, George, Christine, P., Clarke, Karen, M., Pantzer & Kolonen, R. I., Scanlan. (2006): Self-efficacy, perceptions of barriers, vocational identity, and the career exploration behavior of Latino high school students. *The Career Development Quarterly*, Vol. (54), p. 307.
- Jushus, G., et al. (2006). Self-efficacy, professional identity, and career exploration behavior among Latino high school students. **Journal of Career Assessment**, 14(3), 327-340.
- Klein, A.Swartz, S, L. (2000). **Reading Recovery in California Program Overview**.[http://www. Stanswartz.com/read recover/Overview.htm](http://www.Stanswartz.com/read%20recover/Overview.htm).
- Kristi A., Roberts. (2007).**Self-efficacy, self-concept, and social competence as resources supporting resilience and psychological well-being in young**

- adults reared within the military community.** ProQuest Dissertations and Theses. Sec. 1503, Part 0620, p. 127.
- Lerner, J.W. (1997). **Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies.** (7 edition). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Mather, Nancy & White, Jennifer & Youman, Martha. (2020). Dyslexia Around the World: A Snapshot. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*. 25. 1-17. 10.18666/LDMJ-2020-V25-I1-9552.
- Milby, K. (2013). Effectiveness of a Reading Intervention Program for a Fourth-Grade Struggling Reader. *Journal of Learning Disabilities*, 46(2), 123-135.
- Mintz, B. (2018). **Creating Dyslexic-Friendly Children's Libraries.** Retrieved from. Oakland University. (2005). <https://oakland.edu/teach/programs-for-children/reading-clinics>
- Ortlieb, S., Dias, A., Gorzelniak, L. (2014). **Exploring patterns of accelerometry-assessed physical activity in elderly people.** Int J Behav Nutr Phys Act 11, 28 (2014). <https://doi.org/10.1186/1479-5868-11-28>
- Pletcher, B., Robertson, P., & Sullivan, M. (2019). **Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts.** 58 (3), 1-22.
- Reading Recovery Council of North America. (1998) B: **Responses to Major Challenges to Reading Recovery.** <http://www.Readingrecovery.org/rr/sect4.htm>.
- Stanovich KE. (1988). **"Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: the phonological-core variable-**
- Strecher, V. J., DeVellis, B. M., Becker, M. H., & Rosenstock, I. M. (1986). The role of self-efficacy in achieving health behavior change. *Health Education Quarterly*, 13(1), 73-92.
- Teachers of the Kaiserslautern Center, **Reading Recovery.** (2006). Pp1-3.
- Thomas, R, L. (1992). **Education Research Consumer Guide,** The Office of Research, Office of Educational Research and Improvement (OERT) of the U. S. Department of Education. pp1-5.
- Tilanus, E.A.T, Segers, E, & Verhoeven, L. (2019). **Predicting responsiveness to a sustained reading and spelling intervention in children with dyslexia.** *Dyslexia*, 25, 190-206
- Wolff, U. (2010). **Phonological and Surface Subtypes among University Students with Dyslexia.** *International Journal of Disability, Development and Education*, 59.