

تحسين مستوى الفهم القرائي من خلال برنامج قائم على استراتيجيات التدريس  
العلاجي لدى عينة من ذوي صعوبات القراءة

*Improving the level of reading comprehension through a program based  
on remedial teaching strategies for a sample of students with reading  
difficulties*

تشيكو أمينة<sup>1</sup>، تعوينات علي<sup>2</sup>

<sup>1</sup> جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله (الجزائر)، [tchikouam@yahoo.com](mailto:tchikouam@yahoo.com)

<sup>2</sup> جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله (الجزائر)، [taouinet@hotmail.com](mailto:taouinet@hotmail.com)

تاريخ النشر: 2022/12/31

تاريخ القبول: 2022/6/24

تاريخ الاستلام: 2022/2/27

**ملخص:** هدفت الدراسة الحالية إلى تحسين مستوى الفهم القرائي لدى عينة من ذوي صعوبات القراءة قوامها 10 متعلمين من خلال استراتيجيات التدريس العلاجي، باستخدام المنهج التجريبي بتصميم العينة الواحدة، و قد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي، تعزى للقياس البعدي، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي و القياس التتبعي تعزى للقياس التتبعي، أي تحققت فرضيتين البحث

**الكلمات المفتاحية:** التدريس العلاجي ؛ الفهم القرائي

**Abstract :** The purpose of this study was to improve the level of reading comprehension for a sample of 10 students with learning difficulties, through learning therapeutic strategies, using experimental method and single-subject design. The important results to this study was that there are statistically significant differences between pre- and post- test that are due to post-test, and statistically significant differences between pre- and post- test that are due to Trace measurement, consequentially the researchers found that the hypothesis are checked.

**Keywords :** remedial teaching; reading comprehension

المؤلف المرسل: تشيكو أمينة،

## 1. مقدمة:

تعد مشكلة عسر الفهم القرائي لدى المتعلمين من المشكلات التي لا يمكن الاستهانة بها خاصة وأنها تعتمد على فهم واستيعاب ما يقرؤونه في جميع المواد الدراسية، فنحن لا ننتظر من المتعلم أن يفهم النص الموجود في وحدة اللغة العربية فقط، فكل الوحدات تستلزم فهم نصوصها حتى يتمكن من استيعاب المعارف وحل المشكلات، فالغرض الأسمى للقراءة هو الفهم، وتزداد العملية تعقيدا كلما تقدم التلميذ في مراحل التعليم الموالية.

وتظهر هذه المشكلة عند ذوي صعوبات التعلم، وبشكل خاص لما يعاني الطفل من صعوبة في القراءة، لذلك كانت هذه الدراسة تهدف لتجربة استراتيجيات التدريس العلاجي من أجل تنمية مهارة الفهم القرائي، بعدما كانت عينة الدراسة تعاني من صعوبة في القراءة، ثم تحسنت في مستوى القراءة بعد متابعة الحصص الفردية التربوية العلاجية، ولكن بقيت تعاني من مشكلة الفهم القرائي.

يمر الفرد خلال حياته بمجموعة من المحطات أهمها المدرسة، فينتقل إليها بعد أن كان في حضن عائلته، ليصبح بعد اكمال تعليمه فردا صالحا قادرا على خدمة مجتمعه، ولكن خلال فترة تدمرسه قد يمر الطفل بمشكلات أو صعوبات تعيقه من اكتساب المهارات اللازمة للنجاح في كل مرحلة من مراحل التعليم، ومن بين أهم هذه المعوقات والتي أخذت اهتماما كبيرا وسط الباحثين في علوم التربية وعلم النفس هو موضوع صعوبات التعلم.

وتعددت التعريفات الخاصة بمصطلح صعوبات التعلم وذلك لتعدد المداخل المفسرة لها، وتعدد التخصصات التي اهتمت بالتدخلات والعلاجات، وكما هو معروف أن تحديد مفهوم هذا المصطلح لأول مرة يرجع للعالم صموئيل كيرك من خلال المؤتمر الشهير الذي عقد في مدينة شيكاغو عام 1963.

كما أن صعوبة التعلم عند الطفل قد لا تظهر إلا بعد دخوله إلى المدرسة، حين يظهر تحصيلا متأخرا مقارنة بزملائه، وهذا التأخر يظهر في المواد الأساسية وهي القراءة والكتابة والحساب، وتحتل صعوبات القراءة المرتبة الأولى من الاهتمام حيث تمثل القراءة واحدة من أهم المواد الاكاديمية والتي تؤثر في الجوانب الأكاديمية الأخرى،

والمستقرى لأعداد ونسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجد أنها ليست هينة و قد أشار ليون (2003) إلى أن حوالي 80 بالمئة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مؤهلون لتلقي خدمات التربية الخاصة وذلك بسبب معاناتهم من فشل القراءة (العلي، 2015).

إن الإخفاق المتكرر في القراءة كما يبدو لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، يقود إلى دوائر متتالية من الشعور بالفشل، وعدم القدرة على الإنجاز في الأنشطة القرائية والانصراف عنها، وكثيرا ما يثير هؤلاء التلاميذ مشكلات سلوكية داخل الفصل كرد فعل، أو تعويض عن القصور في القراءة، لذلك تشير الدراسات مثل *poskiparta et all, 2003* و *Lepola et all 2005* و *morgan 2008*، إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يتصفون بضعف في دافعية القراءة، ويظهرون سلوكيات دالة على الإهمال، وعدم الاهتمام بالانخراط في القراءة وأنشطتها نتيجة للإخفاق فيها (العبيدي، 1437، صفحة 180) ويعتبر الهدف الأساسي من القراءة هو وصول الطفل إلى فهم ما يقرأ، والقدرة على استخلاص المعنى من السطور المكتوبة، لذلك تسعى جميع طرق تدريس القراءة وأساليبها لتنمية قدرات الفهم القرائي، فالفهم جزء أساسي من عملية القراءة، فالتلميذ لا يعد قارئاً إلا إذا فهم ما يقرأ ولو تلفظ بالحروف والكلمات تلفظاً سليماً، فلا نقرأ من أجل فك الترميز أو التعرف على الكلمات، لكن من أجل الالتحاق بمعاني النصوص، ومن أجل حصولنا على المعلومة والتعلم والتواصل (shaaban, 2009)

لذلك بعد أن يتعلم الطفل قراءة الحروف والكلمات لابد أن ينتقل إلى مرحلة الفهم القرائي، بحيث يعتبر إبراهيم الرفاعي مصطلح الفهم القرائي على أنه القدرة على تحديد معنى المفردات وإيجاد المعنى من السياق، والربط الصحيح بين معاني المفردات والجمل، والتمييز بين الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية للنص المقروء، وإدراك العلاقات والمتعلقات بين المفردات اللغوية، وإدراك المعنى القريب والبعيد الذي يقصده الكاتب، وتنظيم الأفكار وتذكرها واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحالية والمستقبلية (إبراهيم، 2013، صفحة 31) والفهم القرائي مهارة يحتاجها التلميذ لفهم محتوى نصوص جميع الوحدات الدراسية التي يدرسها، لذلك فهي لا تتعلق فقط بمادة اللغة، أما الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة فإنهم يتأخرون عن باقي زملائهم في استيعاب الوحدات الدراسية، لذلك يسجلون انخفاضا واضحا في التحصيل الدراسي، ويظهر عليهم بعض المشكلات السلوكية كالقلق

والخوف والإهمال والكف وغيرها من المشكلات التي تزيد الأمر تعقيدا مما يستدعي ذلك لبرامج تربوية علاجية تتناسب مع خصائص هذا النوع من الفئات الخاصة.

لقد تنوعت التدخلات العلاجية من أجل تحسين مستوى الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد أصبح اختيار استراتيجيات التدريس المستخدمة في تعليم هذه الفئة يشكل عاملا مهما في مدى نجاح الطفل لاكتساب المهارة المناسبة، وتنوع استراتيجيات التدريس بتنوع نظريات التعلم السلوكية، المعرفية والبنائية.

وتشير العديد من الدراسات إلى أن التلاميذ الذين خضعوا لبرامج علاجية تحسن مستواهم في الفهم القرائي، ومن بين البرامج التي ساعدت التلاميذ هي البرامج القائمة على استراتيجيات التدريس العلاجي، فتشير دراسة حميدة شملوه (2004) إلى التعرف على فاعلية برنامج التدريس العلاجي باستخدام استراتيجية الخريطة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم في الصف الخامس ابتدائي، وأسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي على اختبار الفهم القرائي (السيد ع.، 2012، صفحة 22)

ومن خلال الميدان لاحظنا مجموعة من الأطفال الذين يعانون من صعوبة في القراءة وقد طبقت عليهم برامج علاجية من خلال خطط تربوية فردية ( وكل طفل حسب حالته)، بعد أن سجلوا تحسنا واضحا في القراءة، صممتنا برنامج قائم على استراتيجيات التدريس العلاجي من أجل تحسين مستوى الفهم القرائي لديهم، ولأنهم أظهروا بعض المشكلات السلوكية فضلنا أن يطبق البرنامج بشكل جماعي، حتى يستطيع كل تلميذ أن يحسن ثقته بنفسه ويتغلب على مشكل القلق والارتباك، كما أن تطبيق بعض الاستراتيجيات العلاجية كلعب الأدوار مثلا يستدعي مجموعة من التلاميذ.

فهل استخدام برنامج قائم على استراتيجيات التدريس العلاجي يحسن من مستوى

الفهم القرائي لدى عينة الدراسة؟

**التساؤلات الفرعية:**

. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة

الدراسة على اختبار كلوز؟

. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي لدى عينة الدراسة على اختبار كلوز بعد 15 يوم من تطبيق القياس البعدي؟.

**الفرضيات الجزئية:**

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة الدراسة لصالح القياس البعدي على اختبار كلوز.

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس التتبعي لدى عينة الدراسة لصالح القياس التتبعي على اختبار كلوز بعد 15 يوم من تطبيق القياس البعدي.

**أهداف الدراسة:**

. محاولة تحسين مستوى الفهم القرآني لدى عينة من تلاميذ ذوي صعوبات القراءة من خلال برنامج قائم على استراتيجيات التدريس العلاجي.

**منهج الدراسة:**

لقد تم الاعتماد على المنهج التجريبي بتصميم العينة الواحدة.

## 2. الدراسات السابقة:

### 1.2 دراسة فتحي طه مشعل الجبوري وزينة طه حسون لعبيدي سنة 2006:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر استخدام الألعاب اللغوية في الفهم القرآني لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي، إذ شملت عينة البحث (50) تلميذا اختيروا عشوائيا من بين تلاميذ الصف الثالث ابتدائي، اختيرت بطريقة قصدية لتطبيق التجربة فيها، ووزعت عينة البحث على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة على نحو متساو، إذ شملت كل مجموعة 25 تلميذ وبعد إجراء التكافؤ بين المجموعتين، وأعد الباحثان أداة البحث المتمثلة باختبار الفهم القرآني المتكون من 14 فقرة الذي تم التأكد من صدقه وثباته، كما أعدت الخطط التعليمية الخاصة بكل مجموعة من مجموعات البحث، وقد أسفرت النتائج على تفوق المجموعة التجريبية، مما يوضح على أن استخدام الألعاب اللغوية يؤدي إلى فهم قرآني أحسن (الجبوري والعبيدي، 2006).

### 2.2 دراسة أحمد البهي السيد سنة 2009:

بعنوان: أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم

القرآني.

تهدف الدراسة إلى اختبار أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من الصف الرابع الابتدائي، تكونت عينة الدراسة من 54 تلميذ وتلميذة تم توزيعهم على 3 مجموعات، مجموعة تجريبية أولى تخضع لاستراتيجيتي التلخيص وخريطة القصة وعددها (18) تلميذ وتلميذة، ومجموعة تجريبية ثانية تخضع لاستراتيجيتي إعادة صياغة القصة والمروء المتكرر وعددها (18) تلميذ وتلميذة، ومجموعة ضابطة عددها (18) تدرس بالطريقة العادية، وتوصلت النتائج إلى تحقيق فرضيات الدراسة ووجود تأثير دال موجب للمعالجة التجريبية (استراتيجية التلخيص واستراتيجية خريطة القصة) في الفهم القرائي للنص القصصي، كما أظهرت النتائج وجود تأثير دال موجب للمعالجة التجريبية (استراتيجية إعادة صياغة القصة واستراتيجية المروء المتكرر) في الفهم القرائي للنص القصصي (السيد أ.، 2009).

### 3.2 دراسة عافية عزة عبد الرحمن مصطفى سنة 2016:

بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بمرحلة التعليم الأساسي. هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي المعد من قبل الباحثة لتنمية مهارات الفهم القرائي، أجري البحث على عينة قوامها 40 تلميذ من مرحلة التعليم الأساسي، تراوحت أعمارهم ما بين 9 إلى 12 سنة، استخدمت المنهج التجريبي بعينة ضابطة مكونة من 20 تلميذ وعينة تجريبية مكونة من 20 تلميذ، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي، وهذا يدل على فاعلية البرنامج المقترح (مصطفى، 2016).

### 3. تحديد المفاهيم:

#### 1.3 التدريس:

إذا كان التعليم يشدد على العطاء فإن التدريس يشدد على الأخذ والعطاء والحوار والتفاعل بين المدرس والطلبة من أجل التعلم، ويتضمن احاطة المتعلم بالمعارف المكتشفة، واكتشاف ما هو غير مكتشف (عطية، 2009، صفحة 30)

أما التدريس اصطلاحاً فقد عرفه قنديل بأنه: موقف مخطط يستهدف تحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة على المدى القريب، كما يستهدف أحداث مظاهر متنوعة للتربية على المدى البعيد.

ويعرفه كوجك بأنه: عملية متعمدة لتشكيل بيئة الفرد بصورة تمكنه من أن يتعلم القيام بسلوك محدد أو الاشتراك في سلوك معين وذلك تحت شروط محددة أو كاستجابة لظروف محددة (الساعدي، 2020، صفحة 11)

### 2.3 التدريس العلاجي:

هو أسلوب تدريس يصمم ويبنى ليعالج مواطن الضعف في تعلم الطفل في موضوع من الموضوعات، ويعتمد نجاح التدريس العلاجي على عدة عوامل منها "أسلوب المعلم وتوقعاته عن التلاميذ، أسلوب التشخيص، المواد التعليمية المستخدمة، ودافعية الطفل للتعلم (قطب، 2020، صفحة 212).

ويقصد بالتدريس العلاجي أيضاً أنه ذلك النوع من التدريس المدخل المنتظم، الذي يقوم على أساس التقدير الدقيق لمظاهر الأداء لدى التلاميذ، بما يحتويه من ملاحظات مباشرة، ومقابلات مع التلاميذ، واستخدام مقاييس محكية المرجع لاجراء التقييم، وتحدد عملية التقدير خطة تدريس يتم تطويرها من نتائج عملية تقدير الأداء، ثم يتم تقييم الآثار من خلال مقارنة الأداء النهائي للتلاميذ، مقابل استجاباتهم خلال عملية التقدير بالاستعانة بالمحكات الثابتة. ويهدف التدريس العلاجي إلى اتقان التلميذ للمهارات التي يجد صعوبات في تعلمها بالطريقة العادية والمنهج العادي والمعلم العادي (الديب، 2020، صفحة 693).

### 3.3 الفهم القرآني:

يعرف على أنه عملية استخلاص المعنى من النصوص المكتوبة عن طريق الاعتماد على التناسق بين عدد من مصادر المعلومات المرتبطة مع بعضها البعض.

ويعرف حسن شحاته وآخرون الفهم القرآني على أنه عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنص والسياق، والفهم عملية استراتيجية، تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، وهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقة المتبادلة (السيد ع.، 2012، صفحة 711).

### 4.3 التعريف الاجرائي للتلميذ ذوي صعوبة في الفهم القرائي:

هو التلميذ الذي لا يقل ذكاؤه تحت 110 على اختبار الذكاء، ولا يعاني من اعاقات حسية أو اضطراب انفعالي، ويحصل على درجة أقل من المتوسط على اختبار كلوز للفهم القرائي.

### 5.3 الاستراتيجية:

يرجع مصطلح الاستراتيجية إلى كلمة استراتيجوس في اللغة اليونانية التي تعني (قائد)، وقد استخدم مصطلح الاستراتيجية في العلوم العسكرية بمعنى الخطة العامة التي يضعها القاعد العسكري لتحقيق هدف أو أهداف محددة، لذلك فإن هذا المصطلح كان يعني فن القيادة، وقد يعني الخطة التي يضعها القائد لمعركة أو حملة عسكرية شاملة. أما في التدريس فقد عرفت استراتيجية التدريس بأنها مجموعة متجانسة من الخطوات المتتابعة يمكن للمعلم تحويلها إلى طرائق ومهارات تدريسية تلائم طبيعة المعلم والمتعلم والمقرر الدراسي وظروف الموقف التعليمي والإمكانيات المتاحة لتحقيق هدف أو أهداف محددة مسبقاً (عطية، 2009، صفحة 38).

### الإطار النظري:

#### 1 المبادئ العامة للتدريس العلاجي:

يقوم التدريس العلاجي على مجموعة من المبادئ وهي:

- . يستند إلى البحث العلمي الدقيق لشخصيات التلاميذ بكافة جوانبها.
- . يستند إلى التحليل والتشخيص المستمر لواقع التلميذ الشخصي والتربوي والاجتماعي.
- . يستند إلى المسح الشامل العميق لحاجات التلاميذ التربوية.
- . يقوم على تقديم خدمات تربوية متكاملة للتلاميذ تمس مختلف جوانب شخصياتهم.
- . يقوم على تقديم خدمات تربوية آنية ومستقبلية تعالج واقع التلاميذ وتلبي طموحاتهم.
- . يقوم على تقديم خدمات تربوية فردية تعالج خصوصيات شخصيات التلاميذ.
- . يستند إلى الملاحظة المنظمة والمتابعة المستمرة للتغيرات التي تطرأ على شخصيات التلاميذ وتقييمها باستمرار وتصحيح مسارها دوماً.
- . عملية تربوية متجددة بعيدة عن الجماعية السائدة في التدريس العادي وفي المدارس العادية (الديب، 2020، صفحة 694).

## 2. الفهم القرائي:

### 1.2 مسلمات الفهم القرائي:

يشير خيرى المغازي إلى العديد من مسلمات الفهم القرائي يمكن عرضها على النحو التالي:

1. الفهم القرائي يعتمد على خبرات القارئ ومعرفة اللغة والتعرف على التركيب الإعرابي، وأيضاً على الاسهاب في المادة التي يقرأها.

2. الفهم القرائي عملية لغوية: ويشير إلى أن الفهم القرائي هو عملية الوصول إلى المعنى من خلال اللغة، ولا يستطيع القارئ أن يستكمل عملية التفكير حتى يصل إلى آخر كلمة، أو الجملة في النص، موضوع القراءة.

3. الفهم القرائي عملية تفكير: أشارت الدراسات والبحوث إلى العلاقة الوثيقة بين القراءة والتفكير، حيث يرى البعض أن القراءة هي نوع من حل المشكلات ففي حل المشكلات يستخدم الفرد المفاهيم، ويطور ويختبر الفروض، ويعدل هذه المفاهيم ويشق المعاني، وبهذه الطريقة تكون عملية القراءة نوع من التفكير والاستنتاج والقفز في الاستنتاج بهدف الوصول إلى المعاني المتضمنة في النص، ولذا يمكن تقرير أن القراءة هي نشاط ذهني موجه.

4. الفهم القرائي يتطلب تفاعل نشط مع النص:

يجب على القراء أن يكونوا نشطاء مع المعلومات الجديدة، وأن يتفاعلوا مع مادة القراءة بحيث تتحدد معلوماتهم الحالية مع المعلومات الجديدة الموجودة في النص الذي يقرأوه، ويوجد دليل على أن القراء الأقوياء عادة لا يقرأون كل كلمة في الفقرة التي يقرأونها ولكن بدلاً من ذلك فهم يأخذون كلمات معينة لتحديد المعنى ولا يلتفتون إلى باقي الكلمات، وقد يعيدون قراءة كل كلمة عندما يجدون شيئاً غير متوقع.

5. السلاسة أو الطلاقة في القراءة:

السلاسة في القراءة تشير إلى القدرة على معرفة الكلمات بسرعة وقراءة الجمل وال فقرات الكبيرة بطريقة سهلة متصلة تشير إلى فهم القارئ لما يقرأ، وكثير من ضعاف القراءة لديهم صعوبة في القراءة بطلاقة وذلك لأنهم في الغالب ليس لديهم الكلمات البصرية الكافية ويبدلون جهد لفك شفرة كثير من الكلمات في القطعة التي يقرأونها ويغلب على قراءتهم الوقفات الطويلة والتكرارات الكثيرة وذلك لأنهم قد انشغلوا بالتعرف

على الكلمات، وعلى التلاميذ أن يتدربوا ليكونوا فصحاء وذلك لربط التعرف على الكلمة بالفهم القرائي (ابراهيم، 2013، صفحة 35)

## 2.2 أسباب صعوبة الفهم القرائي:

لقد اختلف العلماء في تحديد العوامل والأسباب التي تقف خلف صعوبات الفهم القرائي وانقسموا حول اتجاهين عريضين أحدهما يرجع صعوبات الفهم القرائي إلى صعوبات التعرف على الكلمة، والآخر يؤكد أن هناك عوامل مستقلة تؤثر على الفهم القرائي وهي معرفة المفردات، المعرفة النحوية، معرفة الأنساق العقلية، العمليات الذهنية المصاحبة والتي تتضمن استخدام استراتيجيات، مراقبة الاستيعاب، عوامل الدافعية (السيد أ.، 2009، صفحة 7).

## 3.2 بعض الاستراتيجيات التي تستخدم في التدريس العلاجي:

### 1.3.2 القراءات المتكررة:

لقد أظهرت البحوث والدراسات أن منح التلاميذ الفرصة لتكرار القراءة فنية شديدة الفعالية في فهم القراءة وتحسين طلاقة القراءة بين القراء ذوي الصعوبات، فعند استخدام هذه الفنية، يتعرض التلاميذ لنفس قطعة القراءة، 7.3 مرات في فترة زمنية قصيرة.

والعديد من الباحثين جعلوا التلاميذ يقرأون نفس النص الذي يتكون من 10.5 فقرات ويكررون قراءته 4.3 مرات في نفس اليوم لزيادة الطلاقة والفهم، ويمكن منح أنواع عديدة من الأنشطة التعليمية بجانب هذه القراءات المتكررة، مثل التدريب على المفردات الخاصة بالمحتوى المحدد أو القراءة في مجموعات زوجية أو مناقشة محتوى القطعة، وفي تلخيص للبحوث التي أجريت على القراءات المتكررة، أشارت اللجنة القومية للقراءة (2000) إلى أن هذه الفنية ليست فقط تعزز من الطلاقة والفهم في القطعة المقروءة ولكن أيضا تعزز هاتين المهارتين في القطع التي لم يقرأها التلاميذ بعد، ومن ثم يوصي بتكرار القراءة كفنية تعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم (بيندر، 2011، صفحة 349).

### 2.3.2 التدريس التبادلي:

تطورت فكرة التدريس التبادلي بناء على الأفكار الأولية التي صاغتها أعمال فيجوتسكي Vygotsky والتي مفادها أن التفاعل الاجتماعي أثناء الحوار الصفي له تأثير فعال جدا في عملية التعليم، فهو يساعد على زيادة الفهم القرائي لدى الطلاب بصفة عامة والطلاب ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة، وهو نشاط تعليمي يأخذ شكل حوار

بين المعلمين والمتعلمين، وفي هذا النشاط التعليمي يلعب كل منهم (المعلمون والمتعلمون) دوره على افتراض قيادة المعلم للمناقشة، ويتضمن الاستراتيجيات الفرعية التالية: التنبؤ، التساؤل الذاتي، التوضيح والتصور الذهني والتلخيص، وذلك بهدف فهم المادة المقروءة والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبة وضبط عملياته (الشربيني و الطناوي، 2015).

### 3.3.2 التدريس المباشر:

وفي إطار النظرية السلوكية فإنه يمكن القول بأن اهتمام أسلوب التدريس الموجه أو المباشر لا ينصب على أي مشكلة، خاصة من مشكلات التعلم، ولا على جوانب القصور في قدرة ما من قدرات الطفل، بل ينصب على ما يفتقر إليه التلميذ من خبرة بالمهمة المطلوب منه إنجازها أو التدريب على آدائها، ولكن هذا لا يمنع من استخدامها كأحد الاستراتيجيات لتحسين الفهم القرائي. يهتم التدريس المباشر أو الموجه بما يلي:

1. تحليل السلوك (الهدف) النهائي المركب إلى أجزائه وعناصره التي يتكون منها والتي يطلق عليها "سلوكيات التمكن من تحقيق الهدف النهائي".
2. ثم يتم تحديد السلوكيات التي لم يتمكن منها التلميذ بعد، حيث يتم تدريسها له كي يتقنها.
3. وفي النهاية يتم ادماج تلك السلوكيات في الأهداف النهائية التي يسعى المعلمون إلى تحقيقها للتلميذ (الدماطي، 1432).

### الجانب التطبيقي:

- 1 المنهج: لقد اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي بتصميم العينة الواحدة.
  2. الدراسة الاستطلاعية:
  - 1.2 المجال الزمني والمكاني للدراسة:
- تمت الدراسة الاستطلاعية في مدرسة الأخوين طرفاوي بولاية المدية، وذلك خلال الأسبوع الرابع من شهر ماي.
- 2.2 : العينة الاستطلاعية:

لقد طبق اختبار كلوز على عينة استطلاعية قوامها 46 تلميذ بغرض قياس خصائصه السيكومترية اختيرت بطريقة قصدية لقسم السنة الرابعة ابتدائي بمدرسة الاخوين طرفاوي

المتواجدة بحي المصلى ولاية المدية وقد تم تطبيق الاختبار فيه لترحيب المعلمة بفكرة اجراء الدراسة.

الجدول 1: (توزيع المعلمين عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والإعادة في المستوى)

المجموع	الاناث	الذكور	
39	18	21	غير المعيدين
7	3	4	المعيدين
46	21	25	المجموع

من خلال الجدول رقم 1 نلاحظ أن عدد الذكور أكبر من عدد الاناث بحيث يقدر بـ 25 متعلم من بينهم 4 معدين، ويتراوح عدد الاناث 21 متعلمة من بينهم 3 معيدات وبالتالي يصبح المجموع الكلي للعينة الاستطلاعية يقر بـ 46 تلميذ.

### 3.2 أدوات البحث والخصائص السيكمترية:

#### أ . اختبار نكاء الأطفال لاجلال محمد يسرى:

يتكون الاختبار من جزأين الجزء المصور والجزء اللفظي، بحيث يحتوي الجزء المصور على 45 وحدة والوحدة هي عبارة عن بطاقة بها عدة صور منها واحدة مختلفة، ويطلب من الطفل أن يشير لها، بعد اجراء الوحدات التدريبية الثلاثة الأولى، وهي مقسمة على 3 فئات عمرية من 3.5 و 7.5 و 9.7 سنوات، أما الجزء اللفظي فانه يتكون من 45 عبارة مقسمة على 3 مستويات عمرية أي كل مستوى يحتوي على 15 عبارة خاصة به.

#### ب . اختبار كلوز:

##### 1. وصف الأداة:

يعد اختبار كلوز من أدوات قياس مقروئية النصوص، إذ حظي بالقبول على نطاق واسع، فهو أكثر طرائق قياس المقروئية قبولاً، وكلمة كلوز مشتقة من مفهوم الاغلاق (closure)، أحد مفاهيم نظرية الجاشتالط، الذي يشير إلى ما عند الفرد من قدرة أو استعداد فطري لاكمال الموقف الناقص، وطور هذا الأسلوب تايلور (1953)، ويمتاز هذا الأسلوب بسهولة بنائه وتفسيره، وحسب هذه الطريقة يحذف من النص المكتوب كل خامس أو سادس أو سابع كلمة من النص، ويعطى الطلبة فرصة لتعبئة الفراغ بوضع الكلمة الناقصة، وإكمال معنى الجملة، فإذا حصل الطالب المفحوص على درجة 80 % في اختبار التكملة فيمكن القول عن هذا الكتاب أو النص أنه ملائم من حيث مقروئيته لمستوى الطلبة الذين أعد

لهم، وتعد طريقة كلوز طريقة ميكانيكية عامة للنصوص القرائية كلها، وتمتاز بالموضوعية، وتوفر الكثير من الوقت والجهد، مقارنة مع اختبارات الاستيعاب (مومني ومومني، 2011). وبالنسبة للنصوص المقترحة، فقد تم اختيارها من خلال عرض مجموعة من النصوص على أساتذة التعليم الابتدائي العاملين بالمدرسة التي تمت فيها الدراسة الاستطلاعية، وقد تم الشرح لهم محتوى الاختبار وطريقة تصميمه، بالإضافة إلى طريقة التصحيح وتفسير النتائج، وقد تم الاتفاق على حذف الكلمة الخامسة في كل مرة من النص.

الجدول 2: (تنقيط الاختبار)

رقم النص	عنوان النص	التنقيط
1	الوطن	30
2	الحرية أجمل	15
3	الفصول الأربعة	25

من خلال الجدول رقم 2 نلاحظ أنه قد تم اختيار 3 نصوص، وقد اختلفت درجات تنقيط النصوص من نص لآخر، بحيث نلاحظ أن النص الأول ينقط على 30 والنص الثاني على 15، والنص الثالث على 25، وبهذا يكون المجموع 70 نقطة.

## 2. الخصائص السيكومترية للاختبار:

### 1.2 الثبات:

لقد تم حساب الثبات عن طريق تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه على العينة الاستطلاعية والتي قوامها 46 تلميذ، وقد بينت النتائج أن معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين للاختبار ككل هو (0,68) عند مستوى دلالة 0,01.

### 2.2 الصدق:

من خلال حساب الصدق الذاتي

$$\sqrt{\text{معامل الثبات}} = \text{معامل الصدق الذاتي}$$

وهذا يعني أن معامل الصدق هو (0,82).

## 2. الدراسة الأساسية:

### 1.2 المجال الزمني والمكاني:

لقد تم تطبيق الدراسة بعبادة نفسية بمدينة المدية في الفترة الممتدة ما بين 26 جوان إلى غاية 30 أكتوبر من عام 2021.

## 2.2 وصف العينة:

لقد تميز أفراد عينة الدراسة بصعوبة في القراءة في البداية وقد التحقوا بالعبادة (مكان الدراسة)، وتم التكفل بهم من عدة جوانب حتى تحسن مستواهم في القراءة من خلال حصص فردية، وقد اعتمد الفريق متعدد التخصصات على بطارية فتحي الزياد من أجل التقييم في مهارة القراءة، مع العلم أن أفراد العينة مشخصين على أساس أنهم من ذوي صعوبات التعلم.

الجدول 3: ( يبين عدد عينة الدراسة )

النسبة	العدد	جنس العينة
40%	4	الذكور
60%	6	الاناث
100%	10	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول رقم 3 أن مجموع العينة هو 10 أطفال منهم 4 ذكور و6 اناث

الجدول 4: ( يبين سنوات تدرس أفراد العينة و الإعادة )

أفراد العينة	السن	سنة التمدريس	الإعادة
1	9 سنوات	الرابعة	معيد
2	10 سنوات	الرابعة	معيد
3	9 سنوات	الرابعة	معيد
4	8 سنوات	الثالثة	غير معيد
5	8 سنوات	الثالثة	غير معيد
6	8 سنوات	الثالثة	غير معيد
7	8 سنوات	الثالثة	غير معيد
8	8 سنوات	الثالثة	غير معيد
9	8 سنوات	الثالثة	غير معيد
10	8 سنوات	الثالثة	غير معيد

من خلال الجدول رقم 4 نلاحظ أن هناك 3 أطفال معيدين ومتمدرسين بالسنة الرابعة

ابتدائي والباقي غير معيدين، كما أن أعمارهم تتراوح ما بين 8 إلى 10 سنوات.

الجدول 5: ( أنواع التدخلات التي خضعت لها العينة )

عدد الأفراد	أنواع التدخل
4	التدخل النفسي
10	التدخل الأطفوني
10	التدخل التربوي

من خلال الجدول رقم 5 نلاحظ أن هناك 4 أفراد خضعوا للتدخل النفسي، وكل أفراد العينة خضعوا للتدخل الأرتفوني والتربوي. ولقد اختلف عدد الحصص التربوية الفردية من حالة لأخرى وفق الخصائص والاحتياجات المطلوبة.

الجدول : ( درجات ذكاء العينة على اختبار اجلال يسرى للذكاء)

أفراد العينة	درجات الذكاء
1	110
2	120
3	108
4	119
5	107
6	115
7	110
8	119
9	111
10	117

من خلال الجدول رقم 6 نلاحظ أن درجات ذكاء العينة تراوحت ما بين 107 و 120 على اختبار ذكاء اجلال يسرى وهذا يعني أن كل أفراد العينة لها درجات ذكاء عادي. **3. وصف البرنامج:**

تكون البرنامج من 30 حصة، توزعت بمعدل حصتين في الأسبوع، وكل حصة تستغرق ساعة ونصف.

تم الاعتماد على 3 محاور أساسية وهي:

المحور الأول: بناء الجمل ويتكون من 12 حصة.

المحور الثاني: قراءة وفهم النصوص القصيرة، والمقصود بالنصوص القصيرة أن النص يصف خصائص شيء معين كوصف المدرسة مثلا، أو أحد الفواكه وفوائدها، وهو مكون من فقرة واحدة فقط، وتكون المحور الثاني من 9 حصص وكانت الأهداف الأساسية من هذا المحور أن يتعلم التلميذ كيفية صياغة العنوان والإجابة على أسئلة الفهم والتعرف على مفردات أكثر

المحور الثالث: قراءة وفهم النصوص الطويلة ويقصد بها نص يتحدث على حدث معين أو شخصية بارزة، وقد تكون من 9 حصص وقد تم نقل تعلمات المحور السابق مع نصوص تحتوي على أحداث وتسلسل في الأفكار، بالإضافة إلى التعمق أكثر في شرح المفردات وإيجاد أضداد ومرادفات الكلمات.

#### 4. الاستراتيجيات التدريسية التي تم الاعتماد عليها:

. من أجل دعم وتفعيل الطلاقة القرائية تم الاعتماد على:

. القراءات المتكررة

. القراءة التيسيرية

. الحوار والمناقشة

من أجل تحسين مستوى الفهم القرائي تم الاعتماد على

. استراتيجيات استثارة الفهم

. التدريس التبادلي

. التدريس المباشر

#### 5. مبادئ تصميم البرنامج:

. تم اختيار استراتيجيات التدريس التي تتناسب مع مجموعة من المتعلمين أي تطبق بطريقة جماعية.

. بما أن بعض أفراد العينة تتميز بنقص الانتباه، فقد تم التركيز على الألعاب القرائية خاصة في الحصة الأولى من البرنامج.

. بعد تقييم الأطفال أفراد العينة في نهاية كل حصة يعطى للطفل الواجب المنزلي بحسب مستوى مكتسباته، وبذلك الواجبات المنزلية لم تكن موحدة مع جميع أفراد العينة.

. بما أن أفراد العينة كانت تعاني من صعوبة في القراءة فقد تم الاعتماد على الأناشيد في بداية كل حصة حتى تساعد الأطفال على الطلاقة القرائية.

. لقد تم بشكل كبير التركيز على إثراء المفردات اللغوية.

#### 6. عرض النتائج :

##### 1.6 . عرض نتائج الفرضية الأولى:

وللتحقق من الفرضية الأولى القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة الدراسة لصالح القياس البعدي على اختبار كلوز للفهم القرائي تم استخدام اختبار "ت" للفروق كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول 7: ( نتائج اختبار "ت" لقياس الفروق بين القياس القبلي و القياس البعدي على اختبار كلوز)

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة sig	الدلالة عند 0,001
القياس القبلي	10	30,10	9	10,58	-8,02	0,000	دالة
القياس البعدي	10	57,10		5,83			

من خلال الجدول رقم نلاحظ أن قيمة "ت" = 8,02 وقيمة sig = 0,000 وهي أقل من 0,0001 وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لدى مجموعة عينة الدراسة

فيما يتعلق بالمتوسط الحسابي للقياسين يلاحظ أنه يوجد فرق كبير بين القياس القبلي والقياس البعدي من 30,10 إلى 57,10 لصالح القياس البعدي. تفسير هذه النتائج تعزى إلى أن المتعلمين قد استفادوا من البرنامج المصمم للفهم القرآني.

## 2.6. عرض نتائج الفرضية الثانية:

الجدول 8 : (نتائج اختبار "ت" للفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي لعينة الدراسة على اختبار كلوز)

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة sig	الدلالة عند 0,05
القياس القبلي	10	57,10	9	5,83	-2,32	0,045	دالة
القياس البعدي	10	62,00		5,47			

نلاحظ من خلال الجدول رقم 8 أن قيمة "ت" هي -2,32 وقيمة الدلالة المعنوية هي 0,045 وهي قيمة أقل من 0,05 هذا يعني أنها دالة إحصائية، بمتوسط حسابي للعينة في القياس القبلي يقدر بـ 57,10 وانحراف معياري يقدر بـ 5,83، أما المتوسط الحسابي للعينة في القياس البعدي يقدر بـ 62 بانحراف معياري يقدر بـ 5,47 أي هناك فرق بينهما يعزى إلى القياس البعدي، وهذا يعني أنه توجد فروق بين القياس القبلي والقياس التتبعي لصالح القياس التتبعي على عينة الدراسة.

## 7. خاتمة:

بعد التحصل على النتائج وجدنا أن دراسة فتحي طه مشعل الجبوري و زينة طه حسون لعبيدي اختلفت مع الدراسة الحالية في تصميم البحث بحيث استخدم الباحثان تصميم تجريبي بعينتين واحدة ضابطة و أخرى تجريبية من السنة الثالثة ابتدائي، فيما اعتمدت الدراسة الحالية على تصميم عينة واحدة بقياس قبلي وبعدي، و قد اعتمد

الباحثان على استراتيجية الألعاب القرائية و التي هي واحدة من الاستراتيجيات المستعملة في الدراسة الحالية وتم التركيز عليها في المحور الأول من البرنامج، أما بالنسبة لدراسة أحمد البهي السيد فقد استخدم الباحث في التصميم التجريبي 3 مجموعات وقد عالج مشكل الفهم القرائي من خلال القصص ب 4 استراتيجيات مختلفة أما الدراسة الحالية فقد ركزت على النصوص القصيرة والنصوص الطويلة، وهذا راجع لخصائص عينة الدراسة، فقد كانت عينة الدراسة تعاني من صعوبة في القراءة ترتب عنه نقص في الطلاقة القرائية ونقص في معاني المفردات وبعض قواعد اللغة التي تساعد على الفهم القرائي بشكل أفضل، أما دراسة عافية عزة عبد الرحمن مصطفى فقد اعتمدت الباحثة فيها على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي وهو نوع من أنواع التعليم الحديثة والذي يهدف إلى تفعيل دور المتعلم في الموقف التعليمي، وقد اتفقت هذه الاستراتيجية مع الدراسة الحالية في نقطة مهمة وهي العمل الجماعي من أجل تنمية التفكير للوصول إلى الفهم القرائي الجيد. لقد ركز البرنامج في المحور الأول على بناء الجمل، وكان السبب في ذلك أن هؤلاء المتعلمين وبحكم صعوبة القراءة التي كانت لديهم، أدى بهم الأمر إلى التراجع في بعض الدروس منها دروس النحو، وقد اتضح أن أفراد العينة لا يمكنهم التمييز بين أقسام الكلمة، لذلك كان لا بد أن تكون مجموعة حصص حول بناء الجمل كمدخل للوصول إلى فهم النصوص، فالمتعلم الذي لا يعي وظيفة الكلمة داخل الجملة لا يتمكن من فهم الجملة، فقد تم التركيز أولاً على الكلمة من حيث النوع، المرادف، الضد، ثم استعمالها في جملة مفيدة، والتركيز على معاني الكلمات في كل حصة هدفه اثناء الرصيد اللغوي للمتعلم، واستعمال الألعاب القرائية كانت طريقة جيدة لتوجيه تركيز المتعلم كما أنها تمت بطريقة جماعية الأمر الذي ساعد على تفاعل المتعلمين مع بعض، وساهم في اثناء الرصيد اللغوي للمتعلم وقد أثبتت دراسة فتحي طه مشعل وزينة طه حسون لعبيدي (2006) أن الألعاب القرائية تساهم في تحسين الفهم القرائي للمتعلم، إن معرفة المتعلم كيفية تحديد الجمل والفقرات والنصوص وتعليمه الاستراتيجية التدريسية تمكنه من التغلب على صعوبة الفهم القرائي، ولقد لاحظنا تفاعل المتعلمين من خلال حصص الأناشيد والتي ساعدتهم على اكتساب الطلاقة في القراءة.

واستخدام التدريس العلاجي في تحسين مهارة الفهم القرآني يعد فرصة تعلم بديلة للأطفال غير القادرين على الاستخدام البناء لخبرات التعليم المتاحة في مدارسهم، فالفهم يعتمد بشكل كبير على استحضار المعاني خلال الموقف القرآني، وهذا التعلم لا يحدث إلا من خلال توفر بيئات ومختصين يساعدون المتعلم على التغلب على الصعوبات في الفهم، ورغم أن التدريس كان بطريقة جماعية إلا أن الاهتمام بالمتعلمين كان بشكل فردي وذلك عن طريق تسجيل الملاحظات لكل متعلم، فكل واحد يأخذ واجبه المنزلي بحسب اكتسابه للمهارات، بالإضافة إلى تقديم معلومات للأهل حول مكتسبات ابنها وشرح الواجب المنزلي كي يتمكن من تثبيت المعلومات بشكل أكبر، وقد تم من خلال هذا التدريس تحديد الاحتياجات التربوية للمتعلمين بدقة، كما سمح لنا التدريس العلاجي بالتنوع في استراتيجيات التدريس الأمر الذي جعل البرنامج ملماً بعدة عناصر لتحقيق الهدف الأساسي وهو التحسين في مهارة الفهم القرآني.

ومن هنا نستنتج أن استخدام استراتيجيات التدريس العلاجي وتطبيقها بطريقة جماعية للمتعلمين تساهم بشكل كبير في زيادة مستوى الفهم القرآني لديهم، واختيار الاستراتيجيات المناسبة تكون وفق خصائص والاحتياجات التعليمية لكل فرد أو مجموعة من الأفراد تحمل خصائص متشابهة.

من هذا نجد ضرورة معرفة المعلمين بأن الفهم القرآني هو أسمى أهداف القراءة، فهي لا تتوقف عند معرفة قراءة لكلمات والجمل، وأن هناك من التلاميذ من تكون لديه صعوبة في الفهم القرآني وجب معالجتها، كما أنه من الضروري تواجد المختصين في التربية الخاصة في المدارس الابتدائية للبحث في المشكلات التعليمية للمتعلمين بدقة. ضع في خاتمة البحث تلخيصاً لما ورد في مضمون البحث، مع الإشارة إلى أبرز النتائج المتوصل إليها، وتقديم اقتراحات ذات الصلة بموضوع البحث.

## 5. قائمة المراجع:

### 1.5 المراجع باللغة العربية:

أحمد البهي السيد، (2009)، أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرآني لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، مجلة بحوث التربية النوعية، مصر: جامعة المنصورة.

أميرة قطب غريب قطب، (2020)، تأثير استخدام التدريس العلاجي على تعلم بعض المهارات الأساسية وزيادة الدافعية نحو التعلم للأطفال ذوي صعوبات التعلم الحركي. مجلة تطبيقات علوم الرياضة (104). حسن حيال محسن الساعدي، (2020)، المعلم الفعال واستراتيجيات ونماذج تدريسه (الإصدار 2). بغداد: مكتب الشروق للطباعة والنشر.

خالد بن خاطر العبيدي، (1437)، فاعلية القلم الإلكتروني القارئ في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية، وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث ابتدائي، مجلة العلوم التربوية .

سليمان عبد الواحد إبراهيم، (2013)، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية (الإصدار 1). الأردن: الوراق للنشر والتوزيع.

عافية عزة عبد الرحمن مصطفى، (2016)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بمرحلة التعليم الأساسي، جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، 35(16).

عبد العزيز السيد، (2012)، مقياس تشخيص صعوبات الفهم القرائي والتعبير الكتابي في اللغة الانجليزية لدى الأطفال. مجلة كلية التربية، 3(36).

عبد الغفار عبد الحكيم الدماطي، (1432)، صعوبات التعلم في ضوء النظريات. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عبد اللطيف عبد الكريم مومني، ومحمد مجلي مومني، (2011)، مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في الأردن. مجلة جامعة دمشق، 27(3 و4).

فوزي عبد السلام الشربيني، وعفت مصطفى الطناوي، (2015)، طرق واستراتيجيات تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة. مركز الكتاب للنشر.

محسن علي عطية، (2009)، الجودة الشاملة والجديد في التدريس (الإصدار 1). عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

محي الدين فواز العلي، (2015)، فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. جامعة دمشق.

هالة فاروق الديب، (2020)، فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التدريس العلاجي لتنمية السلوك الاجتماعي الايجابي لدى التلاميذ المعاقين فكريا (القابلين للتعلم). المجلة العربية لعلوم الاعاقة والموهبة (14). ويليام ن بيندر، (2011)، صعوبات التعلم الخصائص، والتعرف، واستراتيجيات التدريس. (عبد الرحمن سليمان، السيد يس التهامي، ومحمود محمد الطناوي، المترجمون) القاهرة: عالم الكتب.

## 2.5 المراجع باللغة الأجنبية:

abdel ghani shaaban, (2009), la lecture entre le decodage et la comprehension,

travaux des doctorants du crisco ,28 .