الفروق في عمليات الفهم القرائي بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في القراءة

The Differences in Reading Comprehension Processes between Under Achieving Students and Learning Disabilities in Reading

م.م الشيماء خالد أحمد راغب

مدرس مساعد بكلية التربية

قسم علم النفس التربوي

إشراف

أ.د السيد عبد الحميد سليمان

أستاذ صعوبات التعلم

قسم علم النفس التربوي – كلية التربية

أ.م.دسماح محمود إبراهيم

أستاذ مساعد علم النفس التربوي

قسم علم النفس – كلية التربية

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الفرق بين المتأخرين دراسيا وصعوبات القراءة في الفهم القرائي وما يتعلق به من عمليات فرعية. وتكونت عينة البحث من(16)تلميذا وتلميذة ذوي التأخر الدراسي، (21)تلميذا وتلميذة ذوي صعوبات القراءة، قامت الباحثة ببناء بطارية للفهم القرائي، وقد تم استخراج دلالات الصدق والثبات للبطارية. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء التلاميذ المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في القراءة في اختبار فهم الجملة. وأيضا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي(05..(بين متوسطي درجات أداء التلاميذ المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في القراءة في اختبار فهم الفقرة لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة. وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي(05..) بين متوسطات درجات أداء التلاميذ المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في القراءة في اختبار فهم النص لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة. كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي(01..(بين متوسطات درجات أداء المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في القراءة في بطارية الفهم القرائي ككل لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة.

الكلمات المفتاحية: الفهم القرائي، المتأخرين دراسيا، صعوبة القراءة.

Abstract:

This study aims to reveal the difference between under achieveing and reading disabilities in reading comprehension and related sub-processes. The research sample consisted of (16) male and female students with academic delays. (21) male and female students with reading disabilities. The researcher developed a battery for reading comprehension. and the indications of validity and reliability of the battery were extracted. The results also showed that there are no statistically significant differences between the average scores of the students who are late in the study and those with learning disabilities in reading in the sentence comprehension test. Also. there are statistically significant differences at the level of (.05) between the average scores of students who are late in studies and those with learning disabilities in reading in the paragraph comprehension test in favor of students with learning disabilities in reading. and that there are statistically significant differences at the level of (.05) between the averages of the performance scores of the under achieveing and those with learning disabilities in reading in the text comprehension test. There are also statistically significant differences at the level of (.01) between the averages of the performance scores of the under achieveing achieveing students and those with learning disabilities in reading in the reading comprehension battery as a whole for the benefit of the pupils. People with learning disabilities in reading.

Key words: Reading Comprehension. Under Achieving. Learning Disabilities in Reading.

أولا: مقدمة:

يثار جدل واضح في وقتنا الراهن حول العديد من فئات التربية الخاصة بشكل عام وفئتي صعوبات التعلم والتأخر الدراسي بشكل خاص؛ وذلك لامتلاكهما ذكاء متوسطا أو فوق متوسط، وبالرغم من ذلك لا يتمكنان من مسايرة زملائهم من العاديين، ويمثلان في أغلب الأمر عبئا واضطرابا في العملية التعليمية؛ لذا يحتاجون إلى فنيات خاصة للتعليم والعلاج.

مؤكدا كامل(2010) أن المتأخرين دراسيا هم ذلك الذين لا يصلون في تحصيلهم إلى المتوسط، بينما تكون نسبة ذكائهم في المستوى المتوسط، ولا يعتبر التلميذ متأخرا إذا كان ذكاؤه أقل من المتوسط وفي نفس الوقت يميل تحصيله إلى المتوسط. وكذلك يرى كل من ;Chere. Hialele (2006)Donald(2014) على أن المتأخرين دراسيا هم الذين يظهرون أداء أقل من إمكانياتهم. موضحا منصوري(2015)أن المتأخرين دراسيا هم الذين يظهرون انخفاضا ملحوظا ومستمرا في تحصيله مقارنة مع زملائه في نفس المرحلة التعليمية.

وتجدر الإشارة إلى أن طالبا واحدا من بين ستة طلاب يتأخر بسنتين أو أكثر، وأن نسب انتشارها تتزايد وتتضاعف كلما اتفقنا من مرحلة تعليمية لأخرى(منصوري، 2015). موضحا الشخص(1992) أن التأخر الدراسي يخص من 20 – 30 ٪ تقريبا من تلاميذ المدارس الذين يخفقون في مجال دراسي معين أو مجموعة من المواد الدراسية أو جميعها؛ ومن ثم ينتج عنها عملية الرسوب وتكرارها بل والتسرب من التعليم بشكل عام

وكذلك يعد مجال صعوبات التعلم في السنوات الأخيرة محورا رئيسا للعديد من الأبحاث والدراسات لكونه مشكلة تواجه النظام التعليمي في جميع دول العالم؛ فتعد من أهم أسباب ارتفاع نسبة الهدر التعليمي(المصري، 2016؛ سعد، 2011) لذا أصبحت فئة صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشارا وأكثرها استقطابا

لأنظار العديد من العلماء والباحثين في المجالات المختلفة(الطب، علم النفس، التربية، وعلم الاجتماع) ويعد هذا الاهتمام انعكاسا لخطورة هذه الفئة حيث تشكل شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة، بالإضافة إلى الإيقاع السريع في عمليات الكشف والتشخيص والتدخلات العلاجية المرتبطة، حيث يوجد عدد كبير من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم على مختلف المستويات التعليمية(جريش، 2018).

ويشير ذوو صعوبات التعلم إلى فئة من التلاميذ ذوي ذكاء متوسط أو فوق متوسط، ولا يظهرون أية إعاقات من أى نوع كانت، ودون مشكلات اجتماعية أو اقتصادية أو نفسية، إلا إنهم لا يتمكنون من اكتساب المهارات الأكاديمية اللازمة لعملية التعلم والتحصيل، حيث ظهرت العديد من الافتراضات النظرية والتجريبية التي حاولت تفسير الأسباب الكامنة خلف هذه الصعوبات، خاصة صعوبات اللغة بشكل عام وصعوبات القراءة بشكل خاص باعتبارها أساس كل تعلم لاحق، فالتلميذ الذي لم يتمكن من اكتساب المهارات الرئيسة باللغة؛ يصعب عليه تعلم المواد الدراسية الأخرى كالحساب والتاريخ(الجويتي، 2017؛ Staff.2009).

وتأكيدًا لأهمية القراءة باعتبارها إحدى المهارات الرئيسة باللغة، فهي عملية عقلية لغوية تعد نتاجا لتفاعل العديد من المهارات السابقة عليها، فضلًا عن أنها تتطلب قدرة عقلية، كفاءة ذهنية، تخيل، ميول، وتركيز. كما تتطلب العديد من المهارات العقلية المتفاعلة والمتكاملة والكفاءة في نظام عملها(سليمان، 2013) مؤكدا السفاسفة(2011) بأنها عملية نفس لغوية يقوم القارئ بواسطتها بإعادة بناء معين عبر عنه الكاتب في صورة مكتوبة؛ وبالتالي تعد القراءة في ذلك عملية استخلاص المعني من الرمز المكتوب، فهي أداة الاتصال الفكري بين القارئ والكاتب من خلال الرموز المكتوبة.

وارتباطا بتلك المهارة الأساسية – القراءة – تعاظم الاهتمام بصعوبات القراءة فهي واحدة من أهم صعوبات التعلم المميزة والتى تعد اضطرابًا نوعيًا في اللغة ترجع إلى أساس عصبي بيولوجي، والتي تتسم بصعوبات أو مشكلات دقة و- أو الطلاقة في تعرف الكلمة وضعف التهجي وقدرات الترميز) سليمان، 2018)وأن هذه الصعوبات

أو المشكلات تعد نتيجة قصور في المكون الخاص بالوحدات الصوتية الأصغر للغة"Phoneme"، وهي نواحي قصور تعد غير متوقعة وذلك في ضوء القدرات الأخرى للفرد والتعليم الصفي الذي يتسم بالكفاءة(منصوري، 2018؛ مختار، 2017؛ سليمان، 2013؛ حبايب، 2011).

ولقد أكدت العديد من التعريفات، ومنها Orton Dyslexia Soci-(1994) ety; (2000) Snowling: التي تناولت صعوبات القراءة بأنهم يظهرون قصورا في العمليات/ المهارات الداخلية(الفرعية – تحت الفرعية)كالفهم القرائي فهو الغاية الرئيسة من عملية القراءة، وبدونه تصبح هذه العملية بلا معني، بل يصبح القارئ كآلة تردد رموزا لا يعي منها شيئا؛ ومن ثم يجب العمل على إكساب المتعلم القدرات التي تمكنه من فهم النصوص القرائية؛ وذلك بالاعتماد على قدراته الذاتية؛ وذلك ليتمكن من التعامل مع سيل المعلومات والمعارف المتدفقة إليه من شتي مصادر المعرفة.

لذا يعد الفهم القرائي وخاصة تجهيز النص عملية نشطة تتطلب التفاعل المقصود بين القارئ والنص المكتوب، فالقارئ الجيد هو الذي يعمل على سد الفجوة بين المعلومات الواردة من النص الحالي والمعلومات المخزنة لديه في الذاكرة العاملة؛ وذلك من خلال استحضار المفاهيم الذهنية والصور المخزنة في الذاكرة التي ترتبط بموضوع النص القرائي، وتفاعلها مع المعلومات الجديدة الواردة في النص المقروء؛ وذلك للوصول للمعنى الذي يقصده الكاتب، وبقدر ما يمتلك القارئ من معلومات حول الموضوع القرائي بقدر ما ينجح في التوصل للمعني المقصود، ومن ذلك يمكن التوصل إلى أن الفهم القرائي هو القدرة على التوصل للمعني المقصود بإعادة تنظيم المعرفة السابقة لتتلاءم مع المعلومات والأفكار الموجودة في النص الحالي؛ وذلك من خلال التفاعل بين العناصر الأساسية للفهم القرائي وهي القارئ والنص القرائي والسياق(يوسف، 2017؛ Jeremiah.2017; الحديدي، 2017؛ كامل، 2015؛ Lorraine.et.al.2004؛ الدرس2014؛ فهمي، 2009).

ثانيا: مشكلة البحث:

يعد التأخر الدراسي إحدى المشكلات الأكثر انتشارا في مدارسنا، فهي مشكلة متعددة الأبعاد نفسية تربوية اجتماعية تعاني منها كل مجتمعات العالم، وهي لا تتوقف على مستو تعليمي بعينه بل تتواجد في جميع المستويات التعليمية؛ ومن ثم تسبب هدرا كبيرا في الجهود التعليمية؛ لذا نالت اهتمام الأوساط التربوية والثقافية العالمية؛ وذلك لاتساع نطاق آثارها ونتائجها في ميادين الإنتاج والتطور الاقتصادي والاجتماعي وزيادة نسبة انتشارها؛ فقد بلغت نسبة التلاميذ المتأخرين دراسيا في المتوسط ما بين(15 – 20٪)من مجموع التلاميذ في المدرسة(عبد السلام، 2009؛ حمور، 1997)

وكذلك تعد صعوبات التعلم في القراءة من أكثر صعوبات التعلم انتشارا، حيث تؤكد الجمعية الأمريكية للسمع والكلام واللغة(2012) American Speech Language Hearing Associationإلى أن صعوبة القراءة تعد واحدة من اضطرابات التعلم الأكثر شيوعا التي تؤثر على حوالي 5٪ من جميع الأطفال في سن المدرسة، أما على مستوى المجتمعات البشرية قاطبة تشير ذات الجمعية إلي أنها أيضا من الصعوبات ذات الانتشار العالي بين المجتمعات البشرية، وغالبا ما تقدر نسبة انتشارها بين سكان الدول بنسب تتراوح من 5 – 10٪ من السكان(سليمان، 2020). بالإضافة إلى دراسة راغب(2019) فتمثلت نسبة انتشار ذوي صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية بمصر ب (١١.٢٪). وتجدر الإشارة أن دراسة(2008) Aaron.Joshi. Gooden&Bentum أوضحت أن 38٪من التلاميذ بالصف الرابع الابتدائي بالولايات المتحدة الأمريكية لديهم صعوبة في القراءة، ويحتاجون إلى تلقي تعليمات خاصة في غرف المصادر.

ويعتبر القصور في الفهم القرائي عاملا ينتج عنه قصور في عملية التعلم، ويظهر ذلك بوضوح لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة؛ ومن ثم يمكن القول أن صعوبات القراءة بشكل عام وصعوبة الفهم القرائي بشكل خاص من أعقد المشكلات التي تؤثر على المستقبل التعليمي للتلميذ إذا لم تكتشف في وقت مبكر من المرحلة الابتدائية؛ لذا لابد من تشخيص الصعوبة التي يعاني منها التلميذ؛ ثم وضع برنامج علاجي مناسب؛

وبالتالي يعد عدم تنبه التربويون لمشكلة صعوبة القراءة في بدايتها دليلا على استمرارها في المستقبل؛ فيحرم التلميذ من استكمال دراسته(المصري، 2016).

لذلك تعد مشكلة صعوبة الفهم القرائي لدى بعض التلاميذ من المشكلات التي لا يمكن الاستهانة بها؛ وذلك لتأثيرها على فهم واستيعاب أثناء قراءة المواد الأخري؛ مؤكدا كلا من رجال التربية والأخصائيين على أن أي فشل مدرسي تتسق بالقراءة وما بها من عمليات فرعية، وأن أي قصور في القراءة بشكل عام والفهم القرائي بشكل خاص يتزايد كلما تقدم الفرد في السلم التعليمي؛ حتي تصبح مشكلة مؤرقة، تؤثر سلبا على تحصيله الأكاديمي بشكل عام؛ وبالتالي يسعى المربون وعلماء اللغة وعلماء النفس إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين في كل المراحل التعليمية وخاصة بالمرحلة الابتدائية؛ لذا اعتمدت الباحثة في دراستها على الاهتمام بها وتنميتها وعلاج القصور لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية(مختار، 2012).

وفي إطار البحث عن أهمية الفهم القرائي لدى التلاميذ بشكل عام والتلاميذ ذوي التأخر الدراسي وذوي صعوبات القراءة بشكل خاص أجريت العديد من الدراسات التي كشفت نتائجها عن أهمية تلك العملية/ المهارة ومنها: دراسة سنولنج، هولم وناشان(Snowling. Hulme& Nation (2020التي أوضحت أن صعوبة القراءة هي صعوبة في فك الشفرة والتهجئة، متضمنة قصورا في الفهم القرائي ونمو المفردات وتدني الخلفية الثقافية، بالإضافة إلى كونها اضطرابا عصبيا، مؤكدا على أنها صعوبة تعليمية لا يمكن تفسيرها من حيث الأسباب الواضحة مثل: المشكلات الحسية، وانخفاض معدل الذكاء. وأيضا دراسة نونيز(Nunez (2016 التي سعت نحو تعرف أثر استخدام المخططات الرسومية وتأثيراتها على تحسين فهم تلاميذ المرحلة الابتدائية للقراءة؛ وأسفرت النتائج عن أن معدل استجابة التلاميذ خلال مثل هذه الإستراتيجيات كان ضعيفا. وكذلك دراسة الهاشمية(2015) التي سعت إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلبة الصف الثامن بسلطنة عمان، وتعرف مدى إتقان الطلبة لهذه المهارات؛ وأسفرت النتائج عن أن مهارات الفهم القرائي المناسبة لديهم هي الفهم الحرفي، الفهم

الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم التذوقي، والفهم الإبداعي. وبلغ عدد المهارات الفرعية لها(19)مهارة، أما من حيث مدى إتقانهم لمهارات الفهم القرائي، فقد حددت الباحثة مستوي الإتقان في فهم المقروء بنسبة(٪80)من المجموع الكلي للدرجات التي يحصل عليها الطلبة في اختبار فهم المقروء.

وأيضا دراسة سليمان(1996) هدفت إلى الكشف عن طبيعة عمليات الفهم اللغوي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي؛ وأثبتت النتائج عن وجود فروق بين متوسط فروق درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى الأطفال العاديين ومتوسط فروق درجات القياسيين القبلي والبعدى لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في عمليات التجهيز المعجمى والتجهيز السنتاكتي وعمليات الفهم اللغوي ككل لصالح متوسط فروق درجات القياسيين القبلي والبعدى لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وارتباطا بما سبق تبين أن التلاميذ ذوي التأخر الدراسي وصعوبات التعلم في القراءة لديهم قصور في الفهم القرائي، واتجاه العديد من الدراسات التي أجريت في هذا الصدد إلى تنميتها وعلاج القصور بها ومنها دراسة كل من: دراسة سعيد(2021)، دراسة فرماوي(2018)، دراسة المرعبة(2017)، دراسةFerraz(2017)، دراسة مختار، (2017)، دراسة Jeremiah (2017)، دراسة يوسف(2017)، دراسة ابن عصماء(2016)، دراسة زيان(2016)، دراسة التتري(2016)، دراسة العبادي(2015)، دراسة الدرس(2014)، دراسة Khaki(2014)على أهمية الفهم القرائي وما به من عمليات فرعية وتحت فرعية ومدى تأثيرها على تحصيل المتعلم ومسيرته التعليمية.

وتأسيسا على ما سبق تسعى الباحثة إلى اكتشاف الفروق بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبة التعلم في القراءة في عمليات الفهم القرائي.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

1. ما الفروق بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في القراءة في اختبار فهم الجملة؟
2. ما الفروق بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في القراءة في اختبار فهم الفقرة؟
3. ما الفروق بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في القراءة في اختبار فهم النص؟

4. ما الفروق بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في القراءة في بطارية الفهم القرائي ككل؟

ثالثا: أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1. الكشف عن الفروق بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في القراءة في فهم الجملة؟
2. الكشف عن الفروق بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في القراءة في فهم الفقرة؟
3. الكشف عن الفروق بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في القراءة في فهم النص؟
4. الكشف عن الفروق بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في القراءة في عمليات الفهم القرائي ككل؟

رابعا: أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

1. تظهر أهمية البحث الحالي في محاولة إلقاء الضوء على الفروق بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في القراءة في أدائهم على الاختبارات الخاصة بالفهم القرائي، ولفت نظر المسئولين التربويين والمعلمين إلى العمليات الفرعية وتحت الفرعية المتعلقة بالفهم القرائي؛ ومن ثم اختيار الوسائل وطريقة التدريس المناسبة لكل منهما.
2. التأكيد على أهمية النظر إلى فئات التربية الخاصة بشكل عام، وفئتي التأخر الدراسي وذوي صعوبات التعلم في القراءة بشكل خاص.
3. تناول عملية نفس لغوية بالغة الأهمية من عمليات القراءة، وهي الفهم القرائي وما به من عمليات فرعية وتحت فرعية .

الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في أنها:

1. الاستفادة من نتائج هذا البحث في إعداد برامج علاجية لدى ذوي صعوبات التعلم في القراءة والمتأخرين دراسيا لتخفيف القصور في الفهم القرائي وما به من عمليات فرعية وتحت فرعية.
2. إعداد أداة تشخيصية متكاملة للفهم القرائي وما به من عمليات فرعية وتحت فرعية؛ للوقوف على المستوى الفعلي للتلاميذ، ومن ثم توجيههم ومساعدتهم للوصول إلى المستوى الأمثل.

خامسا: فروض البحث:

1. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في القراءة في اختبار فهم الجملة.
2. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في القراءة في اختبار فهم الفقرة.
3. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في القراءة في اختبار فهم النص.
4. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في القراءة في الدرجة الكلية لبطارية الفهم القرائي وعملياته الفرعية.

سادسا: مصطلحات البحث:

1 – صعوبة التعلم في القراءة Learning Disabilities in Reading: **تعرف صعوبة القراءة في الدراسة الحالية بأنها:** «هؤلاء الأفراد الذين يمتلكون ذكاء متوسطا أو فوق متوسط، ولديهم اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالقراءة، ولديهم تباعد دال إحصائي بين تحصيلهم الفعلي وتحصيلهم المتوقع في واحدة أو أكثر من عمليات القراءة فيما لا يقل عن سنة دراسية لصالح التحصيل المتوقع، ولا يعانون من أية

إعاقات حسية أوبدنية أو اضطرابات انفعالية شديدة، أو فقر شديد، أو مشكلات أسرية حادة، أو حرمان بيئي سواء ثقافي أو اقتصادي».

ويعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بأنهم:" أولئك التلاميذ الذين تم انتقاؤهم من خلال مجموعة من المحكات المتمثلة في: محك الذكاء، محك الاستبعاد، محك التباعد الخارجي، محك التباعد الداخلي».

1. **المتأخرين دراسيا** Under Achievement Students: **يعرف المتأخرون دراسيا في الدراسة الحالية بأنهم:** « فئة من التلاميذ ذوي ذكاء متوسط أو فوق متوسط، وينخفض تحصيلهم الدراسي عن المتوسط لأسباب خارجية تتمثل في الاضطرابات الانفعالية الشديدة، المشكلات أسرية حادة، نقص فرص التعلم، الحرمان البيئي أو الثقافي، الفقر الشديد"(راغب، 2019).

ويعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بأنهم» هم أولئك التلاميذ الذين تم انتقاؤهم من خلال مجموعة من المحكات المتمثلة في: محك الذكاء، محك الرسوب، الأسباب والعوامل الخارجية».

2. الفهم القرائي Reading Comprehension: يعرف الفهم القرائي في الدراسة الحالية بأنها: «عملية عقلية معقدة قائمة على مجموعة من المستويات التي تبدأ بأبسطها وهو فهم الكلمة ثم إلى أعقدها وهو فهم النص مرورا بفهم الجملة والفقرة، وتعتمد على الامتزاج بين ما يمتلكه القارئ من خبرات ومعلومات ومعارف سابقة مخزنة بالذاكرة مع ما يتم اكتسابه من معلومات ومعارف جديدة».

ويعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها: «الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في بطارية الفهم القرائي».

سابعا: الإطار النظري:

الفهم القرائي:: Reading Comprehension

أولا: ماهية الفهم القرائي: Reading Comprehension Concept

لقد تناوب الباحثون دراسة مفهوم الفهم القرائي كل بطريقته الخاصة، مرتكزين في حديثهم إما على مكوناتها، أو مستوياتها، أو العمليات الفرعية وتحت الفرعية الخاصة

بها، أو خصائصها، أو علاقة المخزون بالذاكرة بالمعلومات الجديدة الناتجة عنها. فنجد أن كل من الثبيتي(2018)، العموش(2018)، العنزي(2017)، الميعان(2013)، شحاتةونجار(2010)، الغامدي(2009)، حافظ(2008)، موسي(2001)، إسماعيل(2001)، Gardill(1999)ركزوا في تعريفهم على الهدف الرئيس من الفهم القرائي وهو تأكيد العلاقة بين الخبرات السابقة للقارئ والدلالات السياقية والمعلومات الجديدة بالمادة المقروءة، واصفين عملية الفهم القرائي بالعملية العقلية. ولكن الغامدي(2009) في تعريفه عمليات الفهم القرائي ومستوياته الخمسة بدءا من المستوي المباشر إلى المستوي الإبداعي مرورا بكل من المستوي الاستنتاجي والمستوي النقدي والمستوي التذوقي. وكذلك يضيف شحاتة ونجار(2011)في تعريفه للفهم القرائي بأنه عملية إستراتيجية واصفا إياها بالتعقيد، وأيضا اتفق كل من جلجل(2008)، عبد الحميد (2008)في تعريفهما للفهم القرائي على توضيح مستويات الفهم القرائي.

ونتاجا لما تم عرضه من مفاهيم وتوجهات مختلفة حول ماهية الفهم القرائي، واختلاف الباحثين حول الوقوف على تعريف موحد لها، وهذا وإن دل فإنما يدل على أن عملية الفهم القرائي عملية معقدة متعددة جوانبها ومتشعبة عملياتها ومكوناتها وعظيمة أهدافها، **وتعرف في هذه الدراسة** بأنها» عملية عقلية معقدة قائمة على مجموعة من المستويات التي تبدأ بأبسطها وهو فهم الكلمة ثم إلى أعقدها وهو فهم النص مرورا بفهم الجملة والفقرة، وتعتمد على الامتزاج بين ما يمتلكه القارئ من خبرات ومعلومات ومعارف سابقة مخزنة بالذاكرة مع ما يتم اكتسابه من معلومات ومعارف جديدة».

ثانيا: أهمية الفهم القرائي: Reading Comprehension Importance

تعددت أهمية الفهم القرائي؛ وذلك لأن الهدف الرئيس من عملية القراءة هو الوصول إلى الفهم الجيد، فكل قراءة تفقد هذا الشرط الرئيس لا تعد قراءة بل تعد ضياعا للوقت؛ ومن ثم تنوعت الآراء والتوجهات الخاصة بالباحثين حول أهمية الفهم القرائي وضرورته حيث اتفق كل من سعيد(2021)، Alghonaim، Alharthy &Albusai-(2020) di (2020)، سريج(2019)، العموش(2018)، الثبيتي(2018)، العنزي(2017)،

Ferraz. Gomes &Telma()، كامل(2015)، أبو الديار(2015)، سيد(2010)، حافظ(2008)، Duke (2002) على أن الفهم القرائي وما يحتمله من عمليات فرعية وتحت فرعية لها الكثير من الأهمية؛ ومن ثم ترى الباحثة أهميتها على النحو التالي:

1. الارتقاء بمستوي الطلاب سواء على الجانب اللغوي أو الجانب المعرفي من تكوين للأفكار والمعارف المختلفة وكذلك الجانب الوجداني من خلال تنميتهم انفعاليا.
2. تمكين الطلاب من العديد من العمليات كمهارة التفكير ومهارة النقد والتحليل ومهارة الاستنتاج ومهارة حل المشكلات وغيرها من العمليات التي يتعلمها أثناء عملية الفهم القرائي.
3. إثراء معرفي ووجداني للقراء أثناء التعمق في عملية الفهم القرائي.
4. تمكين القراء من الاستفادة بما يمتلكونه من خبرات سابقة ومعلومات وأفكار مخزنة بالذاكرة.
5. بقاء أثر التعلم بحيث يحتفظ المتعلم بالمعلومات والخبرات التي اكتسبها من النص الذي قرأه نتاجا لعملية الفهم القرائي أكثر من المعلومات والخبرات التي يكتسبها من مجرد القراءة السريعة أو من السماع للأحاديث من حوله.
6. تمكين القارئ من تطوير حياته؛ وذلك نتاجا لما يقوم بقراءته ويفهمه من معلومات ومفاهيم.

ثالثا: عمليات الفهم القرائي: Reading Comprehension Skills

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث المختلفة التي تناولت الفهم القرائي بشكل عام وعملياته بشكل خاص، ومنها من سعيد(2021)، (2020)-Alg (2020 honaim، Alharthy &Albusaidi)، الثبيتي(2018)، العموش(2018)، العنزي(2017)، الميعان(2013)، شحاتةونجار(2010)، الغامدي(2009)، حافظ(2008)، موسي(2001) وجدت تنوع عمليات الفهم القرائي واختلافها من باحث لآخر، ولكنه اختلافا ظاهريا وليس جوهريا. حيث يري الصاوي(2009) أن عمليات الفهم القرائي تتمثل في التالي:

1. فهم معاني الكلمات: وتتمثل في التمييز بين الكلمة وغيرها من حيث مرادفها ومضادها، وتحديد المعاني المرتبطة بها.
2. فهم معني الجملة: وتتضمن الارتباط بين الكلمات المختلفة لتكوين جمل ذات معني، وإكمال ما بالجمل من كلمات ناقصة.
3. فهم معني الفقرة: وتتمثل في مستوى الفهم الحرفي والاستدلالي؛ وذلك من خلال الإجابة عن ثلاثة أنواع من الأسئلة: تتمثل الأولى في تحديد إجابة موجودة بالفقرة بشكل صريح، والثانية أيضا في تحديد إجابة بالفقرة ولكن توجد بشكل ضمني، والثالثة هو استنباط الإجابة، نتاجا لما ما يمتلكه من خبرات وما اكتسبه من معلومات من الفقرة المقروءة.
4. تنظيم المادة المقروءة: وتتمثل في إعادة ترتيب الكلمات للتمكن من تكوين جمل ذات معنى، وإعادة تكوينها بهدف خلق قصة أو نص جديد من خلالها.

وترى الباحثة أن عمليات الفهم القرائي تتمثل في التالي: تعرف وتحديد المترادف والمضاد من المحتوي القرائي المعروض، تعرف وتحديد الترتيب الزماني والمكاني وحسب الأهمية، تعرف المعاني الضمنية وتحديدها بشكل دقيق، تعرف وتحديد الفكر الرئيسة والفرعية بالمحتوي القرائي المعروض، تحديد السبب والنتيجة والسؤال والجواب من النص المقروء، تحديد التعبيرات الحقيقية والخيالية، التنبؤ بالأحداث المتوقعة من النص القرائي، التلخيص، إبداء الرأي والنقد البناء للمحتوي القرائي، تحديد النتائج المستخلصة من النص المقروء، ابتكار عناوين وأفكار جديدة.

ثانيا: التأخر الدراسي:

أولا: تعريف التأخر الدراسي:

تتعدد التعريفات التي تناولت التأخر الدراسي ومنهايعقوب(2019)، راغب(2019)، براح(2017)، Chere (2010) .Kaiuka (2014)، سليمان(2011)، عبدالسلام، (2009)، Donald (2006) ،Matthews (2007)، زهران(1995) منها من ركز على الانخفاض التحصيلي عن المتوسط وهم: سليمان(2004)، عبد الغفار(1988)،

ومن تلك التعريفات: يعقوب(2019)، راغب(2019)، Don-، Kaiuka. (2010) ald) 2006)، سليمان(2004)، زهران(1995)، الشخص(1992) ركزت على أسباب الانخفاض التحصيلي، ومن تلك التعريفات راغب، (2019)، براح(2017)، سليمان(2011)، سليمان(2004)، سليمان(2000) من ركزت على امتلاك التلميذ لذكاء متوسط، ومن تلك التعريفات(كامل، 2010) من ركز على تحديد نسبة الانخفاض التحصيلي عن المتوسط؛ وذلك بمقدار انحرافين معياريين سالبين. منهم سليمان (2011)، الشخص(1992) من ركز على مقارنته بفئات التربية الخاصة، ومنهم سليمان(2011)الذي ركز على احتياج فئة التأخر الدراسي للجهود التربوية، ومنهم من ركز علي الأسباب الرئيسة حول التأخر الدراسي مثل(.Matthews.2007)

ويمكن استنتاج أن التلاميذ المتأخرين دراسيا يتسمون بالتالي:

1. يرجع التأخر الدراسي لأسباب خارجية كالفقر الشديد، المشكلات الأسرية الحادة، الحرمان الثقافي، الحرمان الاقتصادي.
2. يتسمون بانخفاض التحصيل انحرافيين معياريين سالبين عن المتوسط في التحصيل.
3. يتسم المتأخرون دراسيا بالرسوب المتكرر والتسرب من التعليم.
4. أداؤهم أقل من إمكانياتهم؛ أي هناك تباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع.
5. يتسم ذوي التأخر التحصيلي بأنهم ذكاء متوسط أو فوق متوسط.
6. قد يستمر الانخفاض التحصيلي لدى المتأخرين دراسيا وما لديهم من صفات سلبية إذا لم يتم توجيه التأهيل والعلاج.
7. يشترط الانخفاض التحصيلي لدي المتأخرين دراسيا، بينما لا يشترط لدى ذوي صعوبات التعلم.
8. يعانون من ضعف الثقة بالنفس، دنو مفهو الذات، قلة الدافعية، وانخفاض تقدير الذات.

ومن ثم عرفت الباحثة المتأخرين دراسيا بأنهم: «هم هؤلاء الأفراد الذين ينخفض أداؤهم التحصيلي عن المتوسط بمقدار انحرافين معياريين سالبين؛ مما يؤدي إلى

رسوبهم لعام أو أكثر، وذلك بالرغم من امتلاكهم ذكاء متوسط أو فوق متوسط؛ وهذا يرجع لأسباب سلوكية، نفسية، بيئية، علما بأنها لا تتضمن صعوبات التعلم، مشكلات التعلم، بطء التعلم، الإعاقة العقلية».

وكذلك يمكن توضيح التعريف الإجرائي لهم ويتمثل في: «هم أولئك التلاميذ الذين تم انتقاؤهم من خلال مجموعة من المحكات المتمثلة في: محك الذكاء، محك الرسوب، الأسباب والعوامل الخارجية».

ثانيا: خصائص التأخر الدراسي:

1. خصائص نفسية: يتمثل في الشعور بالنقص وضعف الثقة بالذات، واضطراب الحياة النفسية للتلميذ وصحته النفسية، والمشكلات الانفعالية والإحباط وعدم الاتزان الانفعالي، والقلق(زهران، 1995).
2. خصائص جسمية: يوصف بأنه أثقل وزنا ممن هم في سنه، ويعاني من ضعف في البصر والسمع، وظهور عيوب الكلام والتنفس وأمراض اللثة والأسنان والتعب والإجهاد، والإحساس بالدوخة والصداع وسوء التغذية(القريطي، 2005؛ أخضر، 1996).
3. خصائص عقلية: تتمثل في قصر الذاكرة، ضعف الانتباه، بطء في زمن الرجع، قلة التركيز، سطحية الإدراك، عدم القدرة على التفكير المنطقي(القريطي، 2005).
4. خصائص اجتماعية: لديهم قدرة محدودة في التكيف مع المواقف الجديدة، ويتسمون بسوء التوافق الاجتماعي، الغياب المتكرر من المدرسة وضعف تقبله فيها(يعقوب، 2019؛ راغب، 2019).

تتعدد الدراسات التي تناولت التأخر الدراسي متناولة تعريفها وتحديد ماهيتها والعوامل المسببة لظهورها، وكيفية علاجها ومنها: دراسة يعقوب(2019) هدفت إلى تعرف أسباب التأخر الدراسي في مادة اللغة العربية لدي عينة من طلبة الصف الأول المتوسط، والكشف عن أسبابها من وجهة نظر الطلبة المتأخرين دراسيا من وجهة نظر المدرسين والمدرسات؛ وأسفرت النتيجة إلى أن المستوي الثقافي للأسرة والمستوي الاقتصادي للأسرة وحجمها من أهم أسباب تأخر الطلبة.

وأيضا دراسة عبد الظاهر(2018)هدفت نحو تعرف الفروق بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في الفهم الاستماعي لدي عينة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا في الفهم الاستماعي. بالإضافة إلى دراسة براح(2017) هدفت إلى تعرف طبيعة السمات الشخصية لدى المتأخرين دراسيا، وكذلك تعرف الفروق بين الجنسين، وكذلك الفروق بين التلاميذ حسب المستوي التعليمي للأب والأم، تكونت العينة من (80)تلميذا؛ وأسفرت النتائج أن السمة الشخصية الغالبة عند المتأخرين دراسيا هي سمة الصفاوة، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السمات الشخصية للمتأخرين تعزى لمتغير الجنس، وأيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السمات الشخصية للمتأخرين تعزى للمستوي التعليمي للأب والأم.

كذلك دراسةكايوكا(2010) kaiukaسعت نحو تعرف هل الموقف تجاه القراءة والقراءة مرتبطة بتقدير الذات لدى المتأخرين دراسيا؛ وأسفرت الدراسة إلى أن الطلاب الذين شاركوا في البرنامج العلاجي المقدم لهم حصلوا على درجات أعلى بشكل ملحوظ فيما يتعلق بالموقف تجاه القراءة والقراءة؛ مؤكدا إن إعطاء الطلاب المتأخرين دراسيا قدرا كبيرا من احترام الذات يؤثر بشكل كبير في مستواهم القرائي واتجاههم نحو القراءة.

ثالثا: صعوبات التعلم في القراءة:

تعريف صعوبات القراءة:

لقد تناوب الباحثون والهيئات الدولية دراسة صعوبات القراءة، ولكن تناول كل منهم ماهية تلك الفئة كل بطريقته الخاصة، حيث تبني التعريف الأكثر قبولًا لـصعوبات القراءة من قبل المعهد الوطني الأمريكي لصحة الطفل (NICHD) National Institute of Child Health and Human Development في عام (2002)وما زال التعريف الرسمي لجمعية عسر القراءة الدولية حتى ((2020يتمثل في" كون صعوبة القراءة إعاقة تعليمية محددة، مؤكدا في تحديده لسبب الصعوبة مرجعا إياها لأصل عصبي، ويتميز بصعوبات في التعرف على الكلمات بدقة و/ أو الطلاقة في التهجي وتنتج هذه

الصعوبات عن خلل في المكون الفونولوجي phonologica component، والذي غالبا ما يكون غير متوقع في ظل القدرة المعرفية الجيدة وتوفير تعليم فعال، ، ومضيفا أيضا العديد من الآثار الثانوية المتعلقة بصعوبة التعلم في القراءة كقصور الفهم القرائي والتي يمكن أن تعوق نمو المفردات والخلفية المعرفية .(Johnston.2020)

وكذلك ركز الدليل التشخيصي الإحصائي للجمعية الأمريكية للطب النفسي DSM5(2013)على توضيح المجالات التي تظهر فيها الصعوبة والمتمثلة في: مشاكل في قراءة الكلمات الدقيقة أو الطلاقة وفك التشفير الضعيف، والهجاء السيء، محددا شرطا رئيسا وهو استمرار القصور لمدة 6 أشهر على الأقل، على الرغم من توفر العديد من التدخلات المستهدفة للصعوبة (Snowling. Hulme. Nation.2020)

أما سنولينج(2000)Snowling فقد أكد في تعريفه عن كونها اضطرابا، موضحا سبب الصعوبة "ترجع إلى أسباب تكوينية" ومتفقا مع التعريف سابق الذكر في بعض بعض مظاهر الطفل ذي الصعوبة في قوله "بالرغم من وجود تعليم عادي وذكاء مناسب وظروف ثقافية واجتماعية عادية".

بينما يتوافق أبو الديار(2015) مع البحيري(2010) في بعض الاعتبارات التي لابد أن تتواجد في تعريفات صعوبات القراءة وهي: اختلاف في سبل معالجة المعلومات، تباين مستوي الأداء في مجالات التعلم، مراعاة التنوع في أساليب التعلم بما يتناسب مع الفئة التي يتم التعامل معها. وكذلك عاشور (2014) التي أكدت أن صعوبة القراءة تتمثل في عدم قدرة الفرد عل التمييز بين الأحرف المتشابهة؛ تتنتج عنها مشاكل في التعرف والفهم للمادة المقروءة.

وبعد عرض العديد من التعريفات لهيئات دولية وأفراد، **عرفت صعوبة القراءة في هذا البحث بأنهم**: «هؤلاء الأفراد الذين يمتلكون ذكاء متوسطا أو فوق متوسط، ولديهم اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالقراءة، ولديهم تباعد دال إحصائي بين تحصيلهم الفعلي وتحصيلهم المتوقع في واحدة أو أكثر عمليات القراءة فيما لا يقل عن سنة دراسية لصالح التحصيل المتوقع، ولا يعانون من أية إعاقات حسية أوبدنية أو

اضطرابات انفعالية شديدة، أو فقر شديد، أو مشكلات أسرية حادة، أو حرمان بيئي سواء ثقافي أو اقتصادي».

وكذلك يمكن توضيح التعريف الإجرائي لهم ويتمثل في: «هم أولئك التلاميذ الذين تم انتقاؤهم من خلال مجموعة من المحكات المتمثلة في: محك الذكاء، محك الاستبعاد، محك التباعد الخارجي، محك التباعد الداخلي».

مظاهر ومؤشرات صعوبة التعلم في القراءة:

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت القراءة بشكل عام وما يتعلق بها من مشكلات وصعوبات ومنها(مدور(2020)، إمام والشحية(2019)، خوجة(2019)، راغب(2019)، القرعان(2018)، الخفاجي(2016)، أبو الديار(2015)، سليمان(2013) تتمثل مظاهر صعوبة القراءة في التالي:

1. عدم القدرة على فهم المادة المقروءة والوصول إلى خلاصات واستنتاجات.
2. عدم قدرة المتعلم على التمييز بين الأحرف المتشابهة.
3. مشكل لغوية تتعلق بالحذف والإبدال والتشوية والتكرار والإضافة.
4. البطء أثناء القراءة، وتقسيم الكلمات لعدة أجزاء أثناء القراءة.
5. عدم القدرة على تعلم مهارات لغوية ومنها عدم قدرة المتعلم على التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية والتنوين بالفتح والكسر والضم وألف الوصل وهمزة القطع.
6. ترك بعض الأحرف أو الكلمات قد تصل إلى ترك سطر كامل أثناء القراءة.
7. عدم القدرة على الحكم وتكوين رأي عما قرأه.
8. تباين بين مستوي الذكاء ومستوي القراءة.
9. عدم القدرة على التمييز بين الأحرف والكلمات المتشابهة.

مؤكدة العديد من الدراسات على أهمية صعوبة التعلم بشكل عام وصعوبة التعلم في القراءة بشكل خاص، ومنها دراسة مدور(2020)سعت نحو تعرف فئة صعوبة التعلم في القراءة وأسبابها واختلاف النظريات والتوجهات المفسرة لها. وأيضا دراسة إمام

والشحية(2019)هدفت نحو تحديد مؤشرات الأداء لفرز صعوبات القراءة في الصفين الثاني والرابع، وتمثلت في التالي: قراءة كلمات عديمة المعني، تقسيم كلمات عديمة المعنى إلى أصواتها الفردية، قراءة كلمات ذات معنى، قراءة مقاطع شفهية. وكذلك دراسة خوجة(2019)سعت نحو تشخيص صعوبات تعلم القراءة وتحديد نسبة انتشارها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة المسيلة، وتعرف الفروق بين الجنسين في نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة؛ وأسفرت النتائج عن وجود نسبة انتشار مرتفعة لصعوبة تعلم القراءة تقدر ب(14.06٪)من مجموع عينة الدراسة، ووجود فروق بين الجنسين في نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة لصالح الذكور.

ثامنا: حدود البحث: اقتصر البحث على الحدود التالية:

1. **منهج البحث**: استخدمت المنهج السببي المقارن؛ وذلك للكشف عن الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا في الفهم القرائي.
2. **الحدود البشرية**: عينة البحث: شملت عينة البحث(21) تلميذا وتلميذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة، (16) تلميذا وتلميذة ذوي التأخر الدراسي.
3. **الحدود المكانية**: – مدرسة الحوامدية الابتدائية الحديثة بمحافظة الجيزة – مدرسة الحوامدية الابتدائية بنات.
4. **الحدود الزمانية**: تم تطبيق البحث في 2020 – 2021في 20 – 11 – 2020حتي 30 – 3 – 2021.

تاسعا: إجراءات البحث: سارت إجراءات البحث الحالي على النحو التالي:

انتقاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم: تم انتقاء التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في ضوء نموذج سليمان(2011) والمتضمن المحكات التالية:

1. **محك الذكاء (القدرة العقلية المتوسطة أو فوق المتوسطة)**: تم قياس هذا المحك من خلال اختبار ذكاء جمعي، يتمثل في اختبار الذكاء المصور إعداد/ صالح(1978) تقنين/ الباحثة؛ حيث يتم انتقاء من يقع ذكاؤهم من 90 فأكثر.

2. **محك الاستبعاد**: يلي تطبيق محك الذكاء استبعاد كل من يعانون من ضعف السمع والإبصار، أو الإعاقة البدنية، أو حالات الحرمان الثقافي، أو حالات الفقر الشديد، أو المشكلات الأسرية الحادة، أو الاضطرابات الانفعالية، وتمت عملية الاستبعاد من خلال تطبيق استمارة المسح السريع إعداد/ سليمان، وأبو راسين(2008) وقائمة الخصائص السلوكية لاستبعاد ذوي المشكلات الأسرية والتعليمية والاجتماعية والجسدية والثقافية. إعداد/ الباحثة. مع الاستناد إلى المقابلات مع الأخصائى النفسى والأخصائي الاجتماعي والطبيب وفحص ملفات التلاميذ في المدرسة وتاريخ الحالة الصحية.

أ – ثم تطبيق اختبار بندر جشطلت البصري الحركي إعداد/ بندر (1938)، تعريب/ فهمي، وغنيم، تقنين/ عبد القوي(1995) بهدف استبعاد ذوي الاضطرابات الانفعالية.

1. **محك التباعد الخارجي**: تم قياس هذا المحك من خلال تطبيق بطارية الفهم القرائي إعداد/ الباحثة؛ بهدف قياس التباعد بين الذكاء/ القراءة ؛ وذلك من خلال تطبيق الاختبار بحيث يكون لكل تلميذ درجتين درجة في الذكاء ودرجة في القراءة. ومن ثم يتم حساب الدرجة المعيارية لكل منهما ثم طرح الدرجة المعيارية للقراءة من الدرجة المعيارية للذكاء.

2. **محك التباعد الداخلي**: تم تقدير التباعد الداخلي بالطريقة المقترحة إعداد/ سليمان(2015) من خلال الأداء على اختبار بندر جشطلت نسخا وتذكرا؛ وذلك من خلال طرح الدرجة المعيارية للنسخ والدرجة المعيارية للتذكر، اعتبارا للتباعد بين العمليات الداخلية التي تكمن خلف الأداء، فالعمليات التي تكمن خلف الأداء على مهمة النسخ تختلف عن العمليات التي تكمن خلف الأداء على مهمة التذكر.

ب – انتقاء التلاميذ المتأخرين دراسيا:

تم انتقاء التلاميذ المتأخرين دراسيا في ضوء المحكات التالية:

1. اختيار التلاميذ الذين تكررت مواد رسوبهم في الترم الأول أكثر من مادتين فأكثر؛ معتمدة على الملفات الإدارية بالمدرسة.

2. تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ صالح1978، لانتقاء من هم ذوو الذكاء المتوسط فما فوق(أي 90 فما فوق).

3. تطبيق بطارية الفهم القرائي إعداد/ الباحثة(2020) وبلغ متوسط الأداء على الاختبار(48.02) درجة وانحراف معياري(16.6)؛ تأكيدا على حصولهم على درجات ضعيفة.

4. تطبيق استمارة المسح السريع إعداد سليمان وأبو راسين(2008)؛ للتأكد من أنهم ذوو حرمان بيئي(ثقافي – اقتصادي)، حالات الفقر الشديد، المشكلات الأسرية الحادة، أو انفصال الوالدين بالوفاة أو الطلاق أو السفر.

وفي ضوء هذين المحكين، وبعد مطابقة سجلات المدارس التي تم التطبيق فيها؛ فقد تمثلت العينة النهائية من الدراسة الحالية (16)تلميذا وتلميذة، تتراوح نسبة ذكائهم من(90 – فما فوق)على اختبار صالح(1978) بمتوسط(31.2)وانحراف معياري(7.4)، وتتراوح أعمارهم الزمنية من(10)سنوات إلى(13) سنة.

ثالثا: إجراءات تعرف عينة ذوي صعوبات التعلم، وكيفية اشتقاقهم:

لقد تم اكتشاف عينة ذوي صعوبات القراءة وفقا للإجراءات التالية:

تحددت عينة الدراسة بواقع(586)تلميذ وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي من مدرستي الابتدائية الحديثة، الحوامدية الابتدائية بنات.

أولا: مدرسة الابتدائية الحديثة: تحددت في عينة قوامها (504)تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي.

ثانيا: مدرسة الحوامدية الابتدائية بنات: تحددت في عينة قوامها(82)تلميذ وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي.

1 – محك الاستبعاد Exclusion Criterion: تم تطبيق استمارة المسح السريع إعداد/ سليمان وأبو راسين(2008) وقائمة الخصائص السلوكية لاستبعاد ذوي المشكلات الأسرية والتعليمية والاجتماعية والجسدية والثقافية. إعداد/ الباحثة؛ لاستبعاد ذوي الحرمان البيئي(ثقافي – اقتصادي)، وحالات الفقر الشديد وذوي

المشكلات الأسرية الحادة وذوي الإعاقة الحسية والبدنية بالاستناد أيضا بالمقابلات مع الأخصائي الاجتماعي والنفسي ورائد الفصل، وفحص ملفات التلاميذ في المدرسة وتاريخ الحالة الصحية، وكتأكيد إجرائي تم تطبيق استمارة الإعاقة البصرية واستمارة الإعاقة السمعية إعداد/ الباحثة(2019)؛ وفي ضوء هذا المحك تم استبعاد (139) تلميذا وتلميذة مقسمين إلى (12)تلاميذ وتلميذة لوفاة الأب أو الأم، وعدد(20) لانفصال الوالدين أو غياب أحدهم بالسفر أو العمل، وعدد(6)ذوي الإعاقة الحسية أو البدنية وذوي الأمراض المزمنة، وعدد(17)ذوي الفقر الشديد والمشكلات الأسرية الحادة وعدد(9)ذوي الحرمان البيئي؛(20)غياب متكرر؛ ليصل حجم العينة بعد تطبيق هذا المحك إلى(447)تلميذ وتلميذة.وبذلك تحقق محك الاستبعاد للفرز.

الجدول(1)

يوضح المؤشرات الإحصائية الوصفية للعينة بعد تطبيق محك الاستبعاد:

العينة بعد تطبيق المحك الأول	ذوو الحرمان البيئي	ذوو المشكلات الأسرية الحادة	حالات الفقر الشديد	الغياب المتكرر	انفصال الوالدين أو الغياب بالسفر أو بالعمل.	وفاة الوالدين أو أحداهما	ذوو الإعاقة الحسية أو البدنية والأمراض المزمنة
الصف الخامس	5	3	5	9	11	5	2
الصف السادس	4	5	4	11	9	7	4

2 – محك الذكاء IQ average or up average criterion: تم تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ صالح(1978)؛ لانتقاء ذوي الذكاء المتوسط وفوق المتوسط؛ وذلك على عينة(447)، لأن عدد(19) رفضوا تطبيق الاختبار، عدد(36)غياب؛ ومن ثم تم اختيار الذين تتراوح درجاتهم الخام من (17) إلى (48) متمثلا نسبة ذكائهم من(90) إلى (فما فوق)؛ ونتاجا لذلك تم استبعاد (45) تلميذا وتلميذة ممن يقل ذكاؤهم عن المتوسط، حيث تتراوح درجاتهم من(15) إلى (1)؛ ليصل حجم العينة إلى (402)، ونتاجا لذلك تحقق محك الذكاء.

الجدول(2)

المؤشرات الإحصائية الوصفية للعينة بعد تطبيق محك الذكاء:

العينة بعد تطبيق المحك الثاني	حجم العينة	متوسط الأداء على اختبار الذكاء	الانحراف المعياري لاختبار الذكاء
الصف الخامس	225	27.8	7.4
الصف السادس	222	31.7	7.2

3 – محك التباعد الخارجي External Discrepancy Criterion: بعد ذلك تم تطبيق بطارية الفهم القرائي إعداد/ الباحثة على عينة(353)؛ وذلك لغياب (44)تلميذا وتلميذة، (5)رفضوا التطبيق؛ بهدف انتقاء التلاميذ الذين يعانون من تباعد خارجي بين تحصيلهم الفعلي في القراءة والتحصيل المتوقع»القدرة العقلية العامة»؛ وذلك باستخدام معادلة إريكسون للدرجات المعيارية؛ وذلك من خلال التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي؛ بحيث لا يقل عن درجة معيارية واحدة أو أكثر لصالح التحصيل المتوقع؛ ومن ثم يصل حجم العينة بعد تطبيق محك التباعد الخارجي إلى(77)تلميذا وتلميذة. وبذلك تحقق محك التباعد الخارجي.

الجدول(3)

المؤشرات الإحصائية الوصفية للعينة بعد تطبيق محك التباعد الخارجي:

العينة عند تطبيق المحك الثالث	حجم العينة	متوسط العمر الزمني بالشهور.	الانحراف المعياري للعمر الزمني	متوسط الأداء على اختبار الذكاء	الانحراف المعياري لاختبار الذكاء	متوسط الأداء على اختبار القراءة	الانحراف المعياري لاختبار القراءة
الصف الخامس	177	130.67	3.19	23.5	27.8	82.22	27.2
الصف السادس	176	142.007	3.54	27.4	31.7	84.85	29.5

4 – محك التباعد الداخلي Internal Discrepancy Criterion: تم تقدير محك التباعد الداخلي بطريقتين؛ وذلك بهدف التأكد من نقاوة العينة بعد تطبيق المحكات الثلاثة السالفة الذكر: **الأولي**: لتقدير التباعد الداخلي من خلال حساب الأداء على اختبار بندر جشطلت نسخا وتذكرا(سليمان، 2010) القائم على فكرة الانحراف/

التباعد بين العمليات الداخلية التي تكمن خلف النسخ والعمليات الداخلية التي تكمن خلف التذكرلصالح النسخ؛ وذلك من خلال انتقاء التلاميذ الذين لديهم تباعد داخلي مقداره درجة معيارية واحدة أو أكثر نتاجا لطرح الدرجة المعيارية للنسخ من الدرجة المعيارية للتذكرلصالح النسخ.

الجدول(4)

المؤشرات الإحصائية الوصفية للعينة بعد تطبيق محك التباعد الداخلي بين(نسخ – تذكر):

العينة	حجم العينة	متوسط الأداء على اختبار بندر جشطلت"نسخ"	الانحراف المعياري للأداء على اختبار بندر جشطلت" نسخ"	متوسط الأداء على اختبار بندر جشطلت"ذاكرة	الانحراف المعياري للأداء على اختبار بندر جشطلت"ذاكرة"
	77	20.5	3.4	12.6	4.04

الطريقة الثانية: تم تطبيق اختبار الحساب إعداد/ سليمان (2008)؛ وذلك بهدف تطبيق محك التباعد الداخلي من خلال التباعد بين العمليات الداخلية(العمليات الفرعية وتحت الفرعية)المرتبطة بالحساب والعمليات الداخلية الخاصة بالقراءة؛ أي يحصل التلميذ في اختبار الحساب على درجة فوق المتوسط وفي بطارية الفهم القرائي على درجة تحت المتوسط؛ ومن ثم يؤكد التباعد في العمليات الفرعية وتحت الفرعية الخاصة بمهارتي الحساب والقراءة. ونتاجا لذلك بلغت حجم العينة بعد تطبيق محك التباعد الداخلي(60)تلميذا وتلميذة.

جدول(5)

المؤشرات الإحصائية الوصفية للعينة بعد تطبيق محك التباعد الداخلي بالطريقة الثانية:

العينةعند تطبيق المحك الرابع	حجم العينة	متوسط الأداء على اختبار القراءة	الانحراف المعياري لاختبار القراءة	متوسط الأداء على اختبار الحساب	الانحراف المعياري لاختبار الحساب
الصف الخامس	39	57.3	27.6	43.8	16.04
الصف السادس	38	59.4	23.1	48.7	12.1

يتضح من الجدول(5)المؤشرات الإحصائية الوصفية للعينة بعد تطبيق المحك الأخير المتمثل في محك التباعد الداخلي وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية

spss.v.20، ليصل عدد عينة الدراسة الأساسية إلى(60)تلميذا وتلميذة، مقسما إياها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي بينهما. ونتاجا لظروف فيروس كورونا وانتهاء الفصل الدراسي الثاني سريعا؛ مما أدي إلي تقليل العية بشكل واضح.

ولم تكتف الباحثة، حيث قررت التأكد من نسبة الذكاء لدى العينة النهائية المكونة من (21)تلميذا وتلميذة ذوي صعوبات القراءة بالصف الخامس والسادس الابتدائي وذلك باستخدام اختبار اختبار ستانفورد بينيه للذكاء"البطارية المختصرة" إعداد/ رويد (2003) تعريب وتقنين/ فرج(2010). وتراوحت الدرجات الموزونة من(17) إلى (26) بنسبة الذكاء من (92) إلى (116)؛ مما يؤكد على أن أفراد العينة النهائية تتسم بذكاء متوسط فما فوق.

عاشرا: أدوات الدراسة:

تم استخدام الأدوات التالية لانتقاء فئة الدراسة، وأيضا التحقق من الخصائص السيكومترية لبعض الأدوات:

1. اختبار الذكاء المصور إعداد/ صالح(1978) تعديل وتقنين/ الباحثة.
2. اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة. إعداد/ رافن(1938) تعريب/ فهمي، أبوحطب، زهران، خضر، محمود(1976).
3. استمارة المسح السريع لاستبعاد ذوي المشكلات الاقتصادية والأسرية والصحية والتعليمية والثقافية إعداد/ سليمان، أبو راسين، (2008).
4. قائمة الخصائص السلوكية لاستبعاد ذوي المشكلات الأسرية والتعليمية والاجتماعية والجسدية والثقافية. إعداد/ الباحثة.
5. السجلات الدراسية الخاصة بالتلاميذ.
6. اختبار بندر جشطلت البصري الحركي إعداد/ بندر (1938)، تعريب/ فهمي، غنيم(ب.د)، تقنين/ عبد القوي(1995).
7. اختبار القراءة الصامتة، إعداد/ سليمان(2008).

8. اختبار الحساب، إعداد/ سليمان(2008) تقنين/ الباحثة(2019).

9. بطارية الفهم القرائي إعداد/ الباحثة.

أ. اختبار فهم الجملة إعداد/ الباحثة.

ب. اختبار فهم الفقرة إعداد/ الباحثة.

ج. اختبار فهم النص إعداد/ الباحثة.

وفيما يلي عرض موجز لهذه الأدوات من حيث الوصف والخصائص السيكومترية، والإجراءات التي تم اتباعها لتصميم أدوات البحث.

أولا: اختبار الذكاء المصور، إعداد/ صالح(1978) تعديل وتقنين/ الباحثة.

أ. **وصف الاختبار**: اختبار غير لفظي يهدف إلى قياس القدرة العقلية العامة، للفئة العمرية من(8 – 17)سنة، يضم الاختبار(60)مفردة، وكل مفردة تحوي خمس صور، يطلب من المفحوصين اختيار الصور المختلفة عن بقية الصور الأربعة، تحسب الدرجة الخام، ومن خلالها يتم الكشف عن نسبة الذكاء؛ وذلك من خلال الدرجات الخام مرتبطا مع عمره الزمني.

ب. وقد قامت الباحثة بتجديد الاختبار، واستبدال كل الصور القديمة التي لا تتناسب مع البيئة الحالية، والتي كانت سببا في ابتعاد العديد من الباحثين عن استخدامه؛ وذلك لعدم علم التلاميذ بالصورة المتضمنة بالاختبار؛ لذا قامت بتعديل الاختبار لكي يتناسب مع ثقافة التلاميذ وما يمتلكونه من معارف وخبرات حياتية، ومن خلال الجدول(13) بالملحق1سيتم توضيح مفردات الاختبار التي تم تعديلها؛ لتناسب البيئة الحالية.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

أ – صدق الاختبار: قام معد الاختبار(1978) بحساب صدق الاختبار، وذلك باستخدام أسلوبي صدق المحك والتحليل العاملي، وكانت معاملات ارتباط الاختبار دالة إحصائيا تتراوح ما بين(0.02 – 0.47).

قامت الباحثة بحساب صدق الاختبار بأكثر من طريقة ومنها:

1 – الصدق التمييزي» صدق المقارنة الطرفية»: قامت بحساب الصدق التمييزي من خلال حساب «ت» لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات(38) تلميذا وتلميذة من مرتفعي ومنخفضي الذكاء؛ وذلك من خلال ترتيب الدرجات الكلية التي حصلت عليها عينة الخصائص السيكومترية على اختبار المحك ترتيبا تنازليا من أعلى درجة إلى أقل درجة، ثم تقسيم العينة بنسبة»٪50» أي تم تقسيمها إلى(19) تلميذا وتلميذة مرتفعي الذكاء، (19) تلميذا وتلميذة منخفضي الذكاء وذلك على اختبار المحك « اختبار المصفوفات المتتابعة إعداد/ رافن(1938)»، وتمثلت النتائج على النحو التالي:

جدول(6)

الصدق التمييزي»صدق المقارنة الطرفية» لاختبار الذكاء المصور.

متوسط درجات مرتفعي الذكاء	متوسط درجات منخفضي الذكاء	الانحراف المعياري لمرتفعي الذكاء	الانحراف المعياري لمنخفضي الذكاء	قيمة"ت"	درجات الحرية	الدلالة
44.9	29.3	2.06	10.01	6.66	36	.01

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي(01.) بين متوسطات درجات مرتفعي الذكاء ومنخفضي الذكاء في الأداء على اختبار المصفوفات المتتابعة؛ مما يدلل على الصدق التمييزي المرتفع للاختبار.

ب – **ثبات الاختبار**: قام معد الاختبار بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وتراوح معامل الثبات ما بين (75.. – 85..). بينما قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار على عينة قوامها (50) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي، حيث يتضح من الجدول(7) – في قائمة الملاحق – أنه تم حساب ثبات الاختبار بطريقة ألفاكرونباخ، وتمثلت معاملة الثبات بمعادلة ألفاكرونباخ(798..)؛ مما يدلل على معامل ثبات مرتفع.

ج – **الاتساق الداخلي**: تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للاختبار مؤكدة على تجانس المفردات، متضحا في الجدول(15) بالملحق1 أن معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار والدرجة الكلية، وهي تتراوح من(837.. إلى 273..)مؤكدة على تجانسها، وجميعها دالة عند مستوى(01.).

ثانيًا: استمارة المسح السريع لاستبعاد ذوي المشكلات الاقتصادية والأسرية والصحية والتعليمية، إعداد/ سليمان وأبو راسين(2008)

أ. وصف الاستمارة: تحوي هذه الاستبانة أربع عشرة مفردة؛ لقياس المشكلات الاقتصادية والأسرية والصحية والتعليمية والثقافية، وتتضمن بديلين للاستجابة(نعم – لا).

ب. ثبات الاستمارة: قامت الباحثة بحساب ثبات الاستمارة بطريقة إعادة الاختبار من خلال حساب معاملات الارتباط بين تقديرات الأخصائي النفسي في المرتين الأولى والثانية بفاصل شهر بين كل منهما. وبلغت (908..) وهي قيمة عالية؛ تؤكد على تمتع الاستمارة بثبات عال.

ثالثًا: اختبار بندر جشطلت البصري الحركي إعداد / بندر (1938) تعريب/ فهمي، غنيم (ب.د) تقنين/ عبد القوي(1995).

أ – **وصف الاختبار**: يتكون الاختبار من تسعة أشكال بسيطة رسمت على بطاقات مقواة مقاس 8×11سم، وبعد تعديل الاختبار ليستخدم في صورة كمية، تم استخدام ست بطاقات فقط، وهي(1 – 3 – 4 – 5 – 7 – 9)، وتم تقديرمدى جودة وإتقان رسم الأشكال في النسخ والتذكر وفقا لتقدير يتراوح بين (1 – 5)درجات، ثم استبعاد كل من تقل درجاتهم(14±0.5).

ب – **صدق الاختبار**: قام سليمان وآخرون(2008)بحساب صدق المقدرين على عينة تكونت من(138 – 210)تلميذ وتلميذة بالصفوف الدراسية(الرابع، الخامس، السادس)بمكة المكرمة؛ وكانت معاملات النسخ(82..) (49..)(70..)، ومعاملات التذكر(96..)(48..)(74..)(سليمان، 2010).

ج – **ثبات الاختبار**: أجري سليمان وآخرون (2008) دراسة تم فيها حساب معامل الارتباط بين ثلاثة مقدرين لأداء عينة قوامها(210) تلميذ يقعون في الصفوف الدراسي من الرابع حتي السادس، بواقع(40)تلميذا لكل صف دراسي، وقد تراوحت معاملات الارتباط من(63.) إلى (76.). وكانت معاملات ثبات الاختبار في حالة النسخ(82..) (56..)(70..)، وفي حالة التذكر(96..)(49..)(74..)للصفوف الرابع والخامس والسادس في كل حالة على الترتيب(سليمان، 2010).

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار على عينة قوامها (30)تلميذا وتلميذة باستخدام طريقة إعادة الاختبار»معامل الاستقرار» وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار في المرة الأولى لتطبيقه ودرجاتهم عند إعادة الاختبار بعد شهرفي حالة النسخ، وتمثلت قيمته»86..».

ردا على القول بأن اختبار بندر جشطلت قديم وأنه أصبح غيرصالح للاستخدام: هو أنه تم استخدامه في العديد من الدراسات النفسية الحديثة التي قامت بحساب صدقه وثباته ومنها:(راغب، 2019؛ راغب، 2019؛ سليمان، 2010؛ سليمان، 2007؛ سليمان، 1996 ؛ سليمان، 1992) ومن ثم يؤكد صلاحية الاختبار.

رابعًا: اختبار القراءة الصامتة إعداد/ سليمان(2008).

أ – وصف الاختبار: يتكون الاختبار من أربعة مستويات(تعرف الكلمة – فهم الجملة – فهم الفقرة – فهم النص)، عدد المفردات لكل منهم(20 مفردة – 20 مفردة – 10 مفردات – 10 مفردات)؛ هادفا نحو قياس القراءة الصامتة للمرحلة الابتدائية.

ب – **صدق الاختبار**: قامت الباحثة بحساب صدق الاختبار بطريقة الصدق المرتبط بالمحك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات(30) تلميذا على هذا الاختبار ودرجاتهم على اختبار المفردات – أحد الاختبارات الفرعية التي تقيس الذكاء اللفظي في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال – فتمثلت قيمة معامل الارتباط بينهما(89..) وهي قيمة دالة عند مستوي(01.).

ج – ثبات الاختبار: قام سليمان وآخرون(2008)بحساب ثبات الاختبار الفرعي الرابع – فهم النص – على الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وكانت معاملات ثبات ألفا للصفوف الثلاثة(72.. – 72.. – 50..). كما قامت راغب(2018) بحساب الثبات بطريقة معامل ألفا – كرونباخ على عينة قوامها(60) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي، وتمثل معامل الثبات باستخدام معامل ألفا – كرونباخ(89..).

كما قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار على عينة قوامها (50)تلميذا وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي؛ وتمثلت معاملات الثبات في الجدول(8) – في

قائمة الملاحق – بكل من طريقة ألفاكرونباخ، طريقة جوتمان، وتراوحت معاملات الثبات بمعادلة ألفاكرونباخ(906..)، معادلة جوتمان(918..).

خامسًا: اختبار الحساب إعداد/ سليمان (2008) تقنين/ راغب(2019)

أ – **وصف الاختبار**: تكون الاختبار من أربعة أبعاد: الإدراك البصري، المطابقة، التسلسل والتعاقب، والعمليات الحسابية الأولية(الجمع – الطرح – الضرب – القسمة)، عدد مفردات الاختبار(78)مفردة؛ هادفا نحو قياس المهارات الفرعية المرتبطة بالحساب للمرحلة الابتدائية.

ب – **صدق الاختبار**: **قامت راغب(2019)** بحساب صدق الاختبار بعدة طرق من بينها:

1 – **الصدق التلازمي**: تم حساب معامل الارتباط بين درجات(30) تلميذا على اختبار المحك – اختبار وكسلر لذكاء الأطفال – ودرجاتهم على اختبار الحساب (سليمان، 2008)؛ فبلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (70..) وهي قيمة دالة عند مستوى(01.).

2 – ثبات الاختبار: قامت راغب(2019)بحساب ثبات الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (40) تلميذا وتلميذة، بالصف الرابع والخامس الابتدائي، كما هي موضحة بالجدول(17) التالي:

جدول (9)

معاملات ثبات اختبار الحساب

المحاور	عدد المفردات	معامل جوتمان	معامل ألفا – كرونباخ
الإدراك البصري	11	..86	..84
المطابقة	20	..78	..86
التسلسل والتعاقب	7	..76	..73
العمليات الحسابية الأولية	40	..91	..92
الاختبار ككل	78	..76	..78

إعداد/ الباحثة(2019)

سادسًا: قائمة الخصائص السلوكية لاستبعاد ذوي المشكلات الأسرية والتعليمية والاجتماعية والجسدية والثقافية. إعداد/ الباحثة.

أ. **وصف الاختبار:** تتكون قائمة الخصائص السلوكية من 30 مفردة؛ وذلك بهدف استبعاد ذوي المشكلات الأسرية والتعليمية والاجتماعية والجسدية والثقافية، وتتمثل البدائل في بديلين للاستجابة بـ(نعم – لا).

ب. **صدق الاختبار: قامت الباحثة** بحساب صدق الاختبار بعدة طرق منها: **الصدق التلازمي:** تم حساب معامل الارتباط بين درجات(50) تلميذا على استمارة المسح السريع لاستبعاد ذوي المشكلات الاقتصادية، الأسرية، الصحية، التعليمية، والثقافية – ودرجاتهم على قائمة الخصائص السلوكية(سليمان وأبو راسين، 2008)؛ فبلغت قيمة معامل الارتباط بينهما(74..) وهي قيمة دالة عند مستوي(01.).

ج. **ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات قائمة الخصائص السلوكية على عينة قوامها (50) تلميذا وتلميذة، بالصف الخامس والسادس الابتدائي وذلك بطريقة إعادة الاختبار»معامل الاستقرار»، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على قائمة الخصائص السلوكية في المرة الأولى، ودرجاتهم عند إعادة تطبيقها عليهم بفاصل زمني شهر، حيث بلغت قيمة معامل الثبات(93..).

سابعا: بطارية الفهم القرائي إعداد/ الباحثة

1/ 7 – اختبار فهم النص:

أ. **الهدف من الاختبار:** قامت الباحثة بإعداد هذه الأداة بهدف تقدير وقياس فهم النص لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي ذوي صعوبات الفهم القرائي.

ب. **وصف الاختبار:** يتكون الاختبار من نصين، كل منهما يتكون من ستة عشر سؤالا موزعا على ثلاثة مستويات. على التلميذ/ التلميذة قراءة النص القرائي المعروض عليه جيدا والذي يحتوي على مجموعة من الكلمات المبهمة ذات اللون الأسود القاتم؛ ثم الإجابة على مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالنص الذي تم قراءته.

ج. **جـ – التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار.**

صدق الاختبار: تم حساب الصدق بأكثر من طريقة ومنها:

1/ **الصدق التلازمي**: تم حساب معامل الارتباط بين درجات(30)تلميذا على اختبار المحك – اختبار فهم النص إعداد/ سليمان(2011) – ودرجاتهم على اختبار فهم النص؛ فبلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (85..)وهي قيمة دالة عند(01.)؛ مؤكدا على تمتع الاختبار بصدق مرتفع.

ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة معامل ألفا – كرونباخ على عينة قوامها(50) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي، كما هي موضحة بالجدول(11) التالي:

جدول(11)

معاملات الثبات لاختبار فهم النص.

الأبعاد	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ	معامل جوتمان
الفهم البسيط	8	..678	..71
الفهم العميق	9	..77	..774
الفهم الأعمق	13	..827	..762
الاختبار ككل	30	..915	..926

يتضح من الجدول (11)تمتع اختبار فهم النص بمعاملات ثبات مرتفعة؛ حيث تم حساب معامل الثبات بكلا من معامل ألفا كرونباخ، ومعامل جوتمان، وذلك عل عينة قوامها(50) تلميذا وتلميذة؛ فبلغت قيمة معامل الثبات بمعامل ألفا كرونباخ(915.)، بينما بلغت قيمة معامل الثبات بمعامل جوتمان(926.)، وهي معاملات ثبات جيدة جدا.

2/ 6 – اختبار فهم الفقرة:

أ – الهدف من الاختبار: قامت الباحثة بإعداد هذه الأداة بهدف تقدير وقياس فهم الفقرة لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي ذوي صعوبات الفهم القرائي.

ب – وصف الاختبار: يتكون الاختبار من مجموعة من الفقرات تحوي على كلمة غامضة بلون أسود قاتم، يرجي منك قراءتها جيدا، وتحديد المعني المناسب لها من بين

مجموعة من الاختيارات المختلفة، بالإضافة إلى وجود سؤال أو أكثر يتعلق بكل مفردة من مفردات الاختبار، على التلميذ قراءتها جيدا، والإجابة عليها. علما بأن هذه الأسئلة وهم خمس ثلاثون سؤالا قائمة على ثلاثة مستويات للفهم القرائي.

جـ – التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار.

صدق الاختبار: تم حساب صدق الاختبار بأكثر من طريقة ومنها: 1/ الصدق التلازمي: تم حساب معامل الارتباط بين درجات(30)تلميذا على اختبار المحك – اختبار فهم الفقرة إعداد/ سليمان(2011) – ودرجاتهم على اختبار فهم الفقرة؛ فبلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (88.)وهي قيمة دالة عند(01.)؛ مؤكدا على صلاحية الاختبار للاستخدام.

ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة معامل ألفا – كرونباخ على عينة قوامها(56) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي، كما هي موضحة بالجدول(17) التالي:

جدول(17)

معاملات الثبات لاختبار فهم الفقرة.

الأبعاد	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ	معامل جوتمان
الفهم البسيط	11	..815	..677
الفهم العميق	10	..763	..702
الفهم الأعمق	3	..872	..829
المجموع	35	..929	..900

يتضح من الجدول (12)تمتع اختبار فهم الفقرة بمعاملات ثبات مرتفعة؛ حيث تم حساب معامل الثبات بكلا من معامل ألفا كرونباخ، ومعامل جوتمان، وذلك على عينة قوامها(56) تلميذا وتلميذة؛ فبلغت قيمة معامل الثبات بمعامل ألفا كرونباخ(929.)، بينما بلغت قيمة معامل الثبات بمعامل جوتمان(900.)، وهي معاملات ثبات جيدة جدا.

3/ 6 – اختبار فهم الجملة:

أ. **الهدف من الاختبار**: قامت الباحثة بإعداد هذه الأداة بهدف تقدير وقياس فهم الجملة لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي ذوي صعوبات الفهم القرائي.

ب. **وصف الاختبار**: يتكون الاختبار من مجموعة من الجمل تحوي على كلمة غامضة بلون أسود قاتم، يرجي منك قراءتها جيدا، وتحديد المعني المناسب لها من بين مجموعة من الاختيارات المختلفة، بالإضافة إلى وجود سؤال أو أكثر يتعلق بكل مفردة من مفردات الاختبار، على التلميذ قراءتها جيدا، والإجابة عليها. علما بأن هذه الأسئلة وهم ستون سؤالا قائمة على ثلاثة مستويات للفهم القرائي.

ج. **جـ – التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار.**

صدق الاختبار: يتم حساب الصدق بأكثر من طريقة، ومنها:

1/ **الصدق التلازمي**: تم حساب معامل الارتباط بين درجات(30)تلميذا على اختبار المحك – اختبار فهم الجملة إعداد/ سليمان(2011) – ودرجاتهم على اختبار فهم الجملة؛ فبلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (74.)وهي قيمة دالة عند(01.)؛ مؤكدا على صلاحية الاختبار للاستخدام.

ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة معامل ألفا – كرونباخ على عينة قوامها(50) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي، كما هي موضحة بالجدول(23) التالي:

جدول (23)

معاملات ثبات اختبار فهم الجملة

الأبعاد	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ	معامل جوتمان
الفهم البسيط	35	..928	..917
الفهم العميق	13	..861	..849
الفهم الأعمق	13	..839	..810
المجموع	61	..959	..962

يتضح من الجدول (23)تمتع اختبار فهم الجملة بمعاملات ثبات مرتفعة؛ حيث تم حساب معامل الثبات بكلا من معامل ألفا كرونباخ، ومعامل جوتمان، وذلك على عينة قوامها(50) تلميذا وتلميذة؛ فبلغت قيمة معامل الثبات بمعامل ألفا كرونباخ(959..)، بينما بلغت قيمة معامل الثبات بمعامل جوتمان(962..)، وهي معاملات ثبات جيدة جدا.

نتائج البحث وتفسيره:

أولا: الأساليب الإحصائية: تم استخدام مان ويتني اللابارامتري لاختبار صحة الفروض الأربعة؛ وذلك لعدم تحقق شرط الاعتدالية.

ثانيا: نتائج البحث:

1. **نتائج الفرض الأول:** ينص هذا الفرض على: يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات ذوي صعوبة القراءة والمتأخرين دراسيا في القراءة في فهم الجملة.

جدول(28)

نتائج اختبار مان ويتني للفروق بين ذوي صعوبات القراءة وذوي التأخر الدراسي في فهم الجملة

المهمة	الفئة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "u"	الدلالة	مستوي الدلالة
الفهم البسيط	صعوبات القراءة	21	21.45	429.00	101.000	.06	غير دالة
	المتأخرين دراسيا	16	14.81	237.00			
الفهم العميق	صعوبات القراءة	21	21.45	429.00	101.00	.06	غير دالة
	المتأخرين دراسيا	16	14.81	237.00			
الفهم الأعمق	صعوبات القراءة	21	21.40	428.00	102.00	.06	غير دالة
	المتأخرين دراسيا	16	14.88	238.00			
ككل	صعوبات القراءة	21	21.30	426.00	104.00	.07	غير دالة
	المتأخرين دراسيا	16	15.00	240.00			

يتضح من جدول(28)أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والتلاميذ المتأخرين دراسيا في الدرجة الكلية لاختبار فهم الجملة.

وأيضا يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والتلاميذ المتأخرين دراسيا في الفهم البسيط في الفهم البسيط في فهم الجملة.

وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والتلاميذ المتأخرين دراسيا في الفهم العميق في فهم الجملة.

بالإضافة إلى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والتلاميذ المتأخرين دراسيا في الفهم الأعمق في فهم الجملة.

نتائج الفرض الثاني:

1. **نتائج الفرض الثاني**: ينص هذا الفرض على: يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات ذوي صعوبة القراءة والمتأخرين دراسيا في القراءة في فهم الفقرة.

جدول(29)

نتائج اختبار مان ويتني للفروق بين ذوي صعوبات القراءة وذوي التأخر الدراسي في فهم الفقرة

المهمة	الفئة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "u"	الدلالة	مستوي الدلالة
الفهم البسيط	صعوبات القراءة	21	21.88	243.50	107.50	.065	غير دالة
	المتأخرين دراسيا	16	15.22	459.50			
الفهم العميق	صعوبات القراءة	21	21.71	465.00	111.00	.07	غير دالة
	المتأخرين دراسيا	16	15.44	247.00			

الفهم الأعمق	صعوبات القراءة	21	21.74	456.50	110.50	.07	غير دالة
	المتأخرين دراسيا	16	15.41	246.00			
	صعوبات القراءة	21	22.55	473.50	93.500	.02	دالة
	المتأخرين دراسيا	16	14.34	299.50			

يتضح من جدول(29)أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي(.05) بين متوسطات درجات أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والتلاميذ المتأخرين دراسيا في الدرجة الكلية لاختبار فهم الفقرة لصالح ذوي صعوبات التعلم في القراءة.

وأيضا يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والتلاميذ المتأخرين دراسيا في الفهم البسيط في فهم الفقرة.

وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والتلاميذ المتأخرين دراسيا في الفهم العميق في فهم الفقرة.

بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والتلاميذ المتأخرين دراسيا في الفهم الأعمق في فهم الفقرة.

نتائج الفرض الثالث: ينص هذا الفرض على: يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات ذوي صعوبة القراءة والمتأخرين دراسيا في القراءة في فهم النص.

جدول(30)

نتائج اختبار مان ويتني للفروق بين ذوي صعوبات القراءة وذوي التأخر الدراسي في فهم النص

المهمة	الفئة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "u"	الدلالة	مستوي الدلالة
الفهم البسيط	صعوبات القراءة	21	22.09	255.00	119.00	.09	غير دالة
	المتأخرين دراسيا	16	15.94	486.00			

الفهم العميق	صعوبات القراءة	21	22.27	490.00				
	المتأخرين دراسيا	16	15.69	251.00	115.00	.07		غير دالة
الفهم الأعمق	صعوبات القراءة	21	22.30	490.50	114.00	.06		غير دالة
	المتأخرين دراسيا	16	15.66	250.50				
ككل	صعوبات القراءة	21	22.80	501.50	113.05	.03		دالة
	المتأخرين دراسيا	16	14.97	239.50				

يتضح من جدول(30) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي(05.. (بين متوسطات درجات أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والتلاميذ المتأخرين دراسيا في الدرجة الكلية لاختبار فهم النص لصالح ذوي صعوبات التعلم في القراءة.

وأيضا يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والتلاميذ المتأخرين دراسيا في الفهم البسيط في فهم النص.

وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والتلاميذ المتأخرين دراسيا في الفهم العميق في فهم النص.

بالإضافة إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والتلاميذ المتأخرين دراسيا في الفهم الأعمق في فهم النص.

4 – **نتائج الفرض الرابع**: ينص هذا الفرض على: يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات ذوي صعوبة القراءة والمتأخرين دراسيا في القراءة في الفهم القرائي ككل.

جدول(31)

نتائج اختبار مان ويتني للفروق بين ذوي صعوبات القراءة وذوي التأخر الدراسي في فهم الجملة

المهمة	الفئة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "u"	الدلالة	مستوي الدلالة
اختبار فهم الجملة	صعوبات القراءة	21	21.30	426.00	104.00	.07	غير دالة
	المتأخرين دراسيا	16	15.00	240.00			
فهم الفقرة	صعوبات القراءة	21	22.55	473.50	93.50	.02	دالة
	المتأخرين دراسيا	16	14.34	299.50			
فهم النص	صعوبات القراءة	21	22.80	501.50	103.50	.03	دالة
	المتأخرين دراسيا	16	14.97	239.50			
	صعوبات القراءة	21	22.83	456.50	73.50	.01	دالة
	المتأخرين دراسيا	16	13.09	209.00			

يتضح من جدول(31) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي((.01 بين متوسطات درجات أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والتلاميذ المتأخرين دراسيا في الدرجة الكلية للفهم القرائي ككل لصالح ذوي صعوبات التعلم في القراءة.

ثالثا: نتائج الدراسة:

وتشير نتائج الفروض التي أوضحت الفروق بين صعوبات التعلم في القراءة والمتأخرين دراسيا في الفهم القرائي وما به من عمليات فرعية وتحت فرعية (فهم الجملة بمستوياته الثلاثة البسيط – العميق – الأعمق) (فهم الفقرة بمستوياته الثلاثة البسيط – العميق – الأعمق) (فهم النص بمستوياته البسيط – العميق – الأعمق).

ويمكن تفسير النتائج إجمالا من خلال الاضطراب في العمليات النفسية الأولية التي أكدته العديد من التعريفات الخاصة صعوبات التعلم منها تعريف سليمان(2015)في قوله» يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر آثارها

من خلال القصور في فهم و/ أو استخدام المهارات الرئيسة للغة، أو إجراء العمليات الحسابية الأولية. وأيضا تعريف الهيئة الاستشارية التابعة لمكتب التربية الأمريكي(1976) في قوله» يعانون من اضطراب في العمليات النفسية الأساسية» وكذلك تعريف جامعة نورث ويسترن(1969)في مقولة» قصور واضح في واحدة أو أكثر من عمليات التعلم الأساسية» وأيضا تعريف باتمان(1965)في مقولة» اضطرابات في عملية التعلم» وكذلك تعريف كيرك(1962)في قوله» تأخر أو اضطراب في واحدة أو أكثر في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة» والتي يتضمن معناها القصور/ الخلل في العمليات/ المهارات الداخلية التي تمثل متطلبا سابقا لتعلم مهمة أكاديمية(راغب، 2019).

وتماهيا للعلاقة الدينامية بين الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية؛ فهي علاقة تفاعلية تقوم على التأثير المتبادل بين نوعي الصعوبة؛ ومن ثم فالصعوبة النمائية تتمثل في العمليات النفسية الداخلية – المهارات الفرعية وتحت الفرعية – التي تمثل متطلبا سابقا لتعلم المهام الأكاديمية، ومنها القراءة وما تحتمله بداخلها من عمليات فرعية وتحت فرعية؛ مؤكدا تعريف الهيئة الوطنية الاستشارية للأطفال المعاقين(NACHC (التابع لمكتب التربية الأمريكي الصادر سنة(1977) في قوله: " هم أولئك الأفراد الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وأن هذه الاضطرابات تظهر لدى الطفل في عجز القدرة لديه على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو الكتابة، أو التهجي، أو إجراء العمليات الحسابية"(سليمان، 2015؛ سليمان، 2013؛ سليمان، 2006).

ومن ثم تعد القراءة بشكل عام والفهم القرائي بشكل خاص إحدي تلك العمليات النفسية الأساسية التي تتسم بالقصورلدى تلك الفئة المذكورة آنفا. فالقراءة لا يقتصر دورها على كونها عملية ميكانيكية قائمة على تعرف الحروف والكلمات وكيفية نطقها بل تتجاوزه إلى مرحلة الفهم، فالهدف الرئيس من عملية القراءة هو الفهم. فكل قراءة لا تثمر في نهايتها بفهم فلا جدوي منها. وبالتالي يعد الفهم القرائي هو اللبنة الرئيسة من عملية القراءة والقائمة على استيعاب المعلومات والأفكار الجديدة فيما يتم قراءته مع دمجه مع

غيره من الأفكار والمعارف المخزنة بالذاكرة؛ بهدف الوصول إلى خلاصات واستنتاجات خاصة بالفرد المتعلم نفسه نابعة من خياله وتوجهاته وشخصيته)سيد، 2010).

مؤكدة العديد من الدراسات على أهمية القراءة بشكل عام والفهم القرائي ومنها: دراسة بلوز(2019)والتي سعت إلى تعرف دور المدارس القرآنية في التخفيف من صعوبة تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؛ وأكدت النتائج على فاعلية المدارس القرآنية في التخفيف من صعوبة التعلم في القراءة. كذلك دراسة الحربي(2017) سعت إلى تحديد الصعوبة القرائية لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتعرف أثر إستراتيجية تدريس الأقران في علاج صعوبة القراءة؛ وكشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

كذلك دراسة الحوامدة(2016) سعت إلى استقصاء أثر إستراتيجية القراءة الموجهة في تحسين مهارات فهم المقروء لدي طلاب الصف السادس الابتدائي؛ وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي(05.)بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

وتماهيا مع ما تم ذكره دراسة شحاتة(2010)التي سعت إلى الكشف عن تأثير إستراتيجية توليفية قائمة على القراءة الموسعة والقراءة المكثفة لتنمية مستويات الفهم القرائي في اللغة العربية لدي طالبات المرحلة الإعدادية؛ وأكدت نتائج البحث على فاعلية الإستراتيجية التوليفية القائمة على القراءة الموسعة والقراءة المكثفة لتنمية مستويات الفهم القرائي(الاستنتاجي – الناقد). وأيضا دراسة السرطاوي(1996)والتي هدفت إلى تعرف العوامل المسهمة في صعوبة القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية؛ وأسفرت النتائج عن أن الاتجاهات السلبية نحو القراءة تعد أكثر العوامل التي أسهمت في صعوبة القراءة، وقد تبعتها المشكلات الانفعالية في المرتبة الثانية، وفي المرتبة الثالثة كانت المشكلات الاجتماعية. وكذلك دراسة جيتندرا وجاجريا&Jitendra Gajria(2011) التي سعت نحو دراسة القراءة والفهم للطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ مؤكدة نتائجها على أن ذوي صعوبة التعلم يعانون من مشاكل مستمرة في فهم النص،

حيث لا تكون الصعوبات متجذرة فقط في مهارات تعرف الكلمة ولكن تتجاوز ذلك إلى القصور في تحديد الأفكار الرئيسة، وضع الإستراتيجيات المرنة وتطبيقها، مراقبة وتقييم استخدام الإستراتيجيات، وعدم كفاية المعرفة المسبقة لفهم ما يتم قراءته.

وتفسيرا لصعوبات القراءة وفقا للأساس الجيني فقد أوضح كل من(Giraud& Ra-mus.2013; Speech Language Hearing Association.2012) بأنها افة متوراثة أي تنتقل من الوالدين أحداهما أو كليهما إلى الأبناء، فهي تعد من الصعوبات التي يتم توارثها اعتمادا على نتائج الدراسات التي أجريت على التوائم بنوعيها وأسرهم؛ حيث يذهب الجينوميون أن صعوبة القراءة ترجع إلى ما يسمي اضطراب الهجرة للخلايا العصبية في القشرة السمعية وتحت السمعية؛ مما يؤدي إلى قصور واضح في معالجة المعلومات المتدفقة إلى المخ في هذا المكان، وذلك كله راجعا إلى وجود خلل جيني أو اختلالات جينية لد صعوبة القراءة تختلف عما لدى العاديين، وأن هذه الاختلافات الجينية هي التي يمكن أن تسبب اضطراب معرفي معين(في: سليمان، 2020).

وأيضامما يؤكد في تفسيرنا لتلك النتائج العلاقة التفاعلية التبادلية بين صعوبات التعلم النمائية الأساسية وصعوبات التعلم الثانوية والمادة الأكاديمية والآثار الانفعالية السلبية التي يعاني بها صعوبات التعلم أو ما يعرف الدائرة الكريهةVicious Cycle أو الدائرة المفرغة التي يدور فيها تلميذ ذو الصعوبة من شعوره بنقص الثقة بالنفس وقلة الدافعية والتوتر الشديد والانفعال الحاد وانخفاض تقدير الذات متمثلا في كونها آثار مترتبة على الصعوبة الأكاديمية التي تؤثر بشكل سلبي ومستمر على العمليات النفسية التي تمثل جوهر الصعوبة النمائية؛ مما يؤكد التفاعل الدينامي بين العمليات المعرفية Cognitive Process، والعمليات الذهنيةInellectual Process، والعمليات النفسية Psyschological Process(راغب، 2019).

أما المتأخرون دراسيا فقد أكد التراث ما لديهم من قصور في العمليات المعرفية؛ ومن ثم يؤكد القصور الحادث في القراءة بشكل عام والفهم القرائي بشكل خاص لديهم؛ باعتبار الفهم القرائي إحدي العمليات المعرفية التي ترتبط كفاءتها أو القصور الحادث بها بالقصور في اكتساب المادة الأكاديمية.

مؤكدة العديد من الدراسات والبحوث على أهمية فئة المتأخرين دراسيا ومنها دراسة موبا وشيوكا(2015) Mupa&Chiooeka التي هدفت إلى تعرف العوامل المسهمة في التدريس والتعلم غير الفعال في المدارس الابتدائية بزيمباوي والتي تؤدي إلى زيادة عدد المتأخرين دراسيا، وتمثلت في عدم استخدام المدرسة سوي بعض الكتب المدرسية، ووجود المتعلم في بيئة تعليمية قاسية تفتقر إلى التكنولوجيا والإستراتيجيات والأساليب التدريسية الحديثة، بالإضافة إلى غياب دعم الوالدين من حيث المواد الإضافية كالكتب المرجعية، وعدم توجيههم للقيام بالواجبات المنزلية، وكذلك عدم تقديم دروس إضافية؛ لتوسيع نطاق المعرفة لديهم؛ ومن ثم أوصت الدراسة إلى محاولة التقليل من نسبة التأخر الدراسي من خلال قيام المدارس بتوظيف معلمين مؤهلين لديهم معرفة بالتدريس الفعال، وأيضا الإشراف المستمر عليهم لكي تتم عملية التدريس بشكل ناجح، بالإضافة إلى توفير الكتب الدراسية والإشراف على الممارسات المدرسية لمواءمتها مع متطلبات أطفال القرن الحادي والعشرين.

حيث يؤكد شيرك ويورويل وهانر(2003) Shirk.Yurwil&Hanarأن التحصيل الدراسي المنخفض مرتبط بمستويات منخفضة من احترام الذات وأن من المهم تعديل هذه العلاقة لتحسين الأداء العاد للتلاميذ المتأخرين دراسيا؛ تقليلا من نسب المتسربين من العملية التعليمية(.(kaniuka.2010

رابعا: التوصيات:

1. ضرورة توجيه المدرسة والأسرة لفئات التربية الخاصة محاولين إخفاء العوامل المدرسية والأسرية السلبية المؤثرة عليهم والمسببة لقصورهم.
2. ضرورة استخدام التكنولوجيا والإستراتيجيات المناسبة مع ذوي صعوبة التعلم في القراءة والمتأخرين دراسيا.
3. دعم المقررات التدريسية بالإستراتيجيات المتنوعة المرتبطة بالقراءة؛ وبالتالي يسهل عملية تخفيف القصور في القراءة وعملياتها الفرعية وتحت الفرعية وذلك لدي العاديين وذوي صعوبات التعلم.

4. عقد دورات تدريبية للمعلمين بهدف تدريبهم على كيفية استخدام إستراتيجيات القراءة ودمجها بالمادة العلمية الموجهة لدى ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا.
5. عقد دورات إرشادية لأولياء الأمور؛ بهدف مساعدتهم على اكتشاف أبنائهم ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا، وتدريبهم لمحاولة تخفيف القصور لديهم.

خامسا: البحوث المقترحة:

1. إجراء العديد من الدراسات والبحوث المتعلقة بالكشف عن الفروق بين ذوي صعوبات التعلم في القراءة ومشكلات التعلم في القراءة وما يتعلق بها من عمليات فرعية وتحت فرعية.
2. إجراء العديد من البرامج التي تعمل على تخفيف القصور في القراءة وما بها من عمليات فرعية وتحت فرعية لدي ذوي صعوبة القراءة والمتأخرين دراسيا وغيرها من فئات التربية الخاصة الأخري.
3. إجراء العديد من الدراسات والبحوث المتعلقة بالكشف عن الفروق بين ذوي صعوبات التعلم في الحساب والمتأخرين دراسيا في الحساب وما يتعلق به من عمليات فرعية وتحت فرعية.

قائمة المراجع:

- أبو الديار، مسعد(2015). المرجع الشامل في صعوبات التعلم. الكويت: دار الكتاب الحديث.
- أخضر، فوزية(1996).رؤية تربوية نحو المتأخرين دراسيا، القوات المسلحة السعودية، 34(101)، 88 – 90.
- إسماعيل، مصطفي(2001).أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة.
- إمام، محمود والشحية، صفية(2019). مؤشرات فرز صعوبات القراءة والرياضيات في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 20(4)، 363 – 374.
- البحيري، جاد وأبو الديار، مسعد(2010).تدريس الأطفال المعسرين قرائيا، الكويت: سلسلة مركز تقويم وتعليم الطفل.
- براح، عائشة(2017).السمات الشخصية لدي المتأخرين دراسيا، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي.
- بصل، سلوي(2013).برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال القصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 44(4)، 161 – 205.
- التتري، محمد(2016). أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- الثبيتي، مريم(2018).إستراتيجية مقترحة في ضوء ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14(2)، 57 – 77.
- جلجل، نصرة(2008). فعالية تدريبات التكرار وبعض إستراتيجيات الذاكرة باستخدام الكمبيوتر في تحسين التسمية السريعة والذاكرة العاملة والفهم القرائي لديالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 18(75)، 219 – 273.
- جلجل، نصرة(2016).بطارية الفهم القرائي، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الجويتي، ماهر(2017). صعوبات تعلم القراءة عند الطفل، مجلة مسارات، (12)، 156 – 183.
- حافظ، وحيد(2008).فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني الجمعي وإستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة بنها، (74).
- حبايب، على(2011). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، مجلة جامعة الأزهر، 13(1)، 1 – 34.
- الحديدي، نوفة(2017). فاعلية برنامج قصصي في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 5(20)، 208 – 211.
- الحربي، مروان(2011). الفروق في سعة الذاكرة العاملة ومداخل الدراسة وإستراتيجيات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، مصر، 75(3)، 141 – 190.
- حمور، ناهد(1997). التأخر الدراسي في مرحلة تعليم الأساس وعلاقته بالتوافق النفسي والمستوي
- الحوامدة، محمد والبلهيد، فيصل(2016).فاعلية إستراتيجية القراءة الموجهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى

طلاب الصف السادس الابتدائي، مجلة دراسات العلوم التربوية، الأردن، 43(1)، 175 – 192.

- الخفاجي، حسن(2016). مشكلات تعليم القراءة والكتابة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- خوجة، أسماء(2019).صعوبات تعلم القراءة لد تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 4(1)، 101 – 128.
- الدرس، علاء(2014). المقارنة بين أثر استخدام كل من خرائط التفكير وإستراتيجية التنظيم الذاتي على الفهم القرائي ومهارات الكتابة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة.
- راغب، الشيماء(2019). الفروق في مكونات الذاكرة العاملة بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في الحساب والقراءة، مجلة كلية التربية بجامعة حلوان، (4)، 11 – 74.
- راغب، الشيماء(2019). فعالية الخرائط الذهنية التفاعلية في تحسين بعض عمليات الذاكرة العاملة البصرية لدى ذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.
- زهران، حامد(1995).علم النفس النمو. ط5. القاهرة: عالم الكتب.
- زيان، سحر(2016). فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسوب في تحسين مهارات تجهيز ومعالجة المعلومات وأثره على العسر القرائي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5(7)، 218 – 242.
- سريج، موسي(2019). علاقة الذاكرة العاملة بالفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة الابتدائي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البويرة، الجزائر.

- سعد، هبة(2011). الفروق في الذاكرة العاملة بين العاديين وذوي صعوبات تعلم العلوم من تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، 118، 105 – 131.
- سعيد، أبرار(2021). استخدام الخرائط المفاهيمية في النصوص القرائية وأثرها على الاستيعاب القرائي من وجهة نظر معلمي غرف المصادر في المرحلة الابتدائية، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 5(15)، 20 – 45.
- سليمان، السيد(1996). تنمية عمليات الفهم اللغوي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- سليمان، السيد(1996). تنمية عمليات الفهم اللغوي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- سليمان، السيد(2002). فاعلية برنامج في علاج صعوبات الإدراك البصري وتحسين مستوي القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 8(1)، 155 – 190.
- سليمان، السيد(2006). في صعوبات التعلم النوعيةالديسلكسيا. القاهرة: دار الفكر العربي.
- سليمان، السيد(2007). دراسة لبعض الخصائص المميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا والمتخلفين عقليا في ضوء الأداء على اختبار بندر جشطلت البصري الحركي، 2(133)، 263 – 312.
- سليمان، السيد(2008). صعوبات التعلم النمائية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- سليمان، السيد(2011). التدريب الميداني لانتقاء ذوي صعوبات التعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- سليمان، السيد(2013). صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها. القاهرة: عالم الكتاب.
- سليمان، السيد(2015). فقه صعوبات التعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.

- سليمان، السيد(2017). الجينوم وصعوبات التعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- سليمان، السيد(2018). الجينوم وصعوبات التعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- سليمان، السيد(2019). صعوبات التعلم غير اللفظية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- شحاتة، حسن والنجار، زينب(2011).معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية.
- الشخص، عبد العزيز(1992). التأخر الدراسي، تشخيصه وأسبابه والوقاية منه، القاهرة: سلسلة سفير التربوية.
- الصاوي، إسماعيل(2009). صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتامعرفية. القاهرة: دار الفكر.
- عاشور، أحمد والنجار، حسني، ومحمد، محمد(2014). صعوبات التعلم النمائية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العبادي، حامد مبارك وجرادات، يونس أحمد(2015). أثر استخدام الخريطة الذهنية الإلكترونية في تنمية الاستيعاب القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11(4)، 469 – 480.
- عبدالسلام، محمد(2009).صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال، القاهرة: مؤسسة اقر.
- عبدالظاهر، حمدي(2018).الفهم الاستماعي لدي عينة من ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا بالحلقة الأولي من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.
- العموش، ريم(2018).أثر إستراتيجية في تنمية عمليات الفهم القرائي في مادة اللغة العربية لطالبات الصف السادس الأساسي بمحافظة الزرقاءبالأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 19(2)، 1 – 35.
- العنزي، عبدالله(2017).أثراستخدام إستراتيجية في تنمية عمليات الفهم القرائي لمقرر لغتي الجميلة: دراسة مطبقة على تلاميذ الصف السادس بمدرسة نوفل بن

الحارث الابتدائية بالرياض، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، (60)3، 136 – 177.

- الغامدي، بسينة(2009).فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية عمليات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 3(4)، 207 – 236.
- الغامدي، عائشة(2020).فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(1)، 252 – 281.
- فرماوي، جلال، عبيد، آمال(2018). أثر أسلوب التنغيم الصوتي في الفهم القرائي لمادة المطالعة والنصوص عند طالبات الصف الثاني المتوسط، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، 7(4):162 – 180.
- فهمي، نسرين(2009). أثر برنامج تدريبي لبعض مهارات ما وراء الذاكرة على الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة.
- القرعان، أسمهان (2018). مهارات القراءة لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات القراءة في الصف الرابع في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة إربد، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 9(25)، 136 – 149.
- القريطي، عبد المطلب(2005).سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وترتبيتهم. ط4. دار الفكر العربي للنشر والتوزيع:القاهرة.
- كامل، محمد(2010). مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم. مكتبة ابن سينا: القاهرة.
- كامل، محمد(2015). دراسة مقارنة لبعض خصائص وظائف الذاكرة البصرية المكانية العاملة لدى مجموعتين من ذوي صعوبات التعلم(اضطرابات الإدراك

البصري للنص المقروء)والعاديين من تلاميذ الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي، مجلة كلية التربية، (34)، 420 – 468.

- مدور، ليلي وصونيا، عيواج(2020).قراءة تحليلية لصعوبة تعلم القراءة والنظريات المفسرة لها، المجلة العلمية للتربية الخاصة، 2(3)، 287 – 313..
- المرعبة، أحلام(2017). إستراتيجية التدريس التبادلي وفعاليته في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 5(20)، 115 – 145.
- المصري، محمد(2016). فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على التواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، مجلة العلوم التربوية، 2(1)، 522 – 570.
- مفلح، غازي وكنعان، أحمد(2005). فاعلية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، مجلة جامعة دمشق، (21)2، 269 – 302.
- منصوري، مصطفي(2015). التأخر الدراسي(أسبابه، اثاره، وطرق علاجه) دار أسامة للنشر والتوزيع: مصر.
- منصوري، مصطفي عبد القادر(2018). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 7(22)، 95 – 106.
- موسي، مصطفي(2001). أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، بحوث المؤتمر العلمي الأولى للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (1)، 68 – 111.
- الميعان، هند(2013).أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي على الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة قابوس، عمان، 7(3)، 344 – 354.

- الهاشمية، هند(2015). مدى إتقان طلبة الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان لمهارات الفهم القرائي، مجلة القراءة والمعرفة، (170)، 97 – 122.
- يعقوب، بلال(2019).أسباب التأخر الدراسي في مادة اللغة العربية لدي طلبة الصف الأول المتوسط في محافظة بغداد، دراسات تربوية، 12(46)، 325 – 348.
- يوسف، عمرو(2017). أثر تعقد المادة اللفظية وتعليمات حركة العين على الفهم القرائي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة.

- Aaron.P.Joshi. M.Gooden. R&Betum. K(2008).Diagnosis and Treatment of Reading Disabilities Based o the Compoent Model of Reading. Journal of learning Disabilities.41(1).67 - 82.
- Alghonaim.A(2020).Impact of Related Activities on of EFL Students. Canadian Center of Science and Education.13(4).15 - 34.
- Alharthy.M&Albusaidi.F(2020).the Effectiveness of Robinson Strategy on Developing Reading Comprehension Skills for Basic Eighth Grade Students in the Sultanate of Oman. International journal of Research in Education.2(44).172 - 188
- Berry.j(2005).Levels of Reading Comprehension.http://www.sc4.edu\documents \studyskills\h7levelsreadigcomp.doc.
- Channa.M.Shukri.Z&Malik.A.(2018).Improving Reading Comprehension of First Year Engineering Students: A Quantitative Study at QUEST Nawabshah. Pakistan. Journal of English Linguistics.8(3):47 - 60.
- Chere.Hialele.D(2014). Academic Underachievement of Learners at School: Literature Review. journal of Social Sciences.5(23).827 - 833.
- Clemes.N&Kwok.O(2016).The Prevalence of Reading Fluency and Vocabulary Difficulties Among Adolescents Struggling with Reading Comprehension. Journal of Psychoeducational Assessment.1 - 14 .

- Donald.D.lazarus.S&lolwana.P(2006). Educational Psychology in Social Context.Cape Town: Oxford University Press.
- Duke.K.(2002).Effective Practices For Developing Reading Comprehension. Third Edition. International Reading Association.
- Elias.H.(2011). The Effectiveness of The Intervention Programe on Reading Motivation of Students With Dyslexia. Asian Social Science. 7(3):187 - 199.
- Ferraz.T. Gomes.A&Telma.F.(2017). Reading Comprehension Skills Your Teaching and Your Assessment Through Provinha Brasil. Rerista Brasileira de Educacao.22(68). http://dx.doi.org./10.1590/s1413 - 24782017226810.
- Fletcher.J.(2006).Measuring Reading Comprehension. Lowrence Erlbaum Associates.10(3).
- Ganie.R&Ragkuti. R(2019).Reading Comprehension Problems on English Texts Faced By High School students In Medan.International Conference of Language and Literature.(10).684 - 694.
- Gardill. M&jitedra.A(1999).Advanced Story map Instruction: Effects o the Reading Comprehension of Students with Learning disabilities.The journal of Special Education.33(1).2 - 17.
- Gilakjani. A(2016).How Can Students Improve their Reading Comprehension Skill. The Journal of Studies in Eduction.6(2).2162 - 6952.
- Graham.L& Bellert.A.(2007). Difficulties in Reading Comprehension for Students With learning Disabilities.Australian Journal of Dyslexia& Specific With learning Disabilities (2):2 - 10.
- Hausheer. R&hansen. A(2011).Improving Reading Fluency and Comprehension among Elementary Students Evaluation of a School Remedial Reading Program. Boise State University.

- Huskin.A.(2012). Review of Reading Strategies for Students With Learning Disabilities. Running Head: Reading Strategies for Students With LD.(7).
- Jeremiah.N.(2017).Identifying and Importing Reading Comprehension in The Translation Process: A Visualisation Approach. Faculty Of Arts and Social Sciences. Stellenbosch University.
- Jitendra.A&Gajria.M(2011). Reading Comprehension Instruction for students with learning Disabilities. Focus Exceptional Children.43(8).1 - 13.
- Johnston.P(2020).An Examination of Dyslexia Research and Instruction with Policy Implications. The University at Albany. Donna Scanlon.
- Kanerant.E.Muhlenock.K& Kokkinakis.j(2017).A Tool as Assessing Students Reading Abilities Learners in Computerized Dynamic Assessment. Language Testing in Asia.7 - 11.
- Kaniuka.T(2010).Reading Achievement. Attitude Toward Reading. and Reading Self - esteem of Historically Low Achieving Students. Journal of Instructional Psychology.37(2).184 - 192.
- Kaya. E(2015).The Role of Reading Skills on Reading Comprehension Ability of Turkish EFL Students. Uiversitepark Ulten.4(1).37 - 51.
- Khaki.N.(2014).Improving Reading Comprehension in a Foreign Language: Strategic Reader. 14(2): 186 - 210.
- Lorraine.G&Anne.B.(2004).Difficulties Reading Comprehension for Students with Learning Disabilities. Australian Journal of Specific Learning Disabilities.(2):7 - 17.
- Mahapatra.S(2016).Reading Disabilities and Pass Reading Enhancemet Programe.joural of Education and Practice.7(5).145 - 165.

- Matthews.M(2007). School Factors and The Underachievement of Gifted Students In a Talent Search Summer Program Gifted Child Quarterly.51(2).167 - 181.
- Mckow.&Barett.C(2007).Improving Reading Comprehension Through Higher - Order Thinking Skills. Saint Xavier .Chicago. Illinois.
- Mupa.P&Chiooneka.T(2015). Factors Contributing to Ineffective Teaching and learning In Primary Schools: Why are Schools In Decadence? Journal of Education and Practice.6(19).125 - 134.
- Nunez.E(2016). Reading Comprehension and Students with Learning Disabilities. Florida International University.
- Papatga.E&Ersoy.A(2016). Improving Reading Comprehension Skills through the Scratch Programe. International Electronic journal of Elementary Education.9 (1).124 - 150.
- Phil.M & Bojovic.M.(2010). Reading Skills and Reading Comprehension in English For Specific Purposes. Faculty Of Agronomy Cacak. University of Kragujevac.
- Qian.D&yang.Y(2017).Assessing English Reading comprehension by Chinese efl learners I computerized Dynamic Assessment . language testing in Asia.(29).7 - 11.
- Rau.V&Clarke.V(2006).Using Thematic Analysis I Psychology. Qualitative Research I Psychology.3(77).108 - 121.
- Roeiro.I. Satos. S&Cadime. I(2014).Battery of Reading Assessment:Description and Validity Studies. http://www.researchgate.et\pulicatio\283450205.
- Shea.M(2017).Reading with Understading: A Global Expectation. journal of Inquiry &Action in Education.9(1).48 - 66.
- Shehzad. M.Iashari. S.Ghorbany. A&Iashari.T(2018).Self - Efficacy Sources and Reading Comprehension: The Mediating Role of

Readig Self - Efficacy Beliefs.The Southeast Asian Joural of Language Studies.25(3).90 - 105.

- Snowling.M(2000).Is Preschool Language Impairment a Risk Factor for Dyslexia in Adolescence? Journal of Child Psychology and Psychiatry. 41(5). 587_600.
- Snowling.M.Hulme.C.Nation.K(2020).Defining and Understanding Dyslexia: Past. Present and future. Oxford Review of Education.46(4).501 - 513.
- Sow.C(2010).Reading Comprehension: Reading for Learner .International Encyclopedia of Education.(5).413 - 418.
- Spencer.M.Quinn.J&Wanger.K.(2014).Spicific Reading Comprehension Disability: Major Problem Mythor Misnomer. The Division for learning Disabilities of Council Exceptional Childern.29(1): 3 - 9.