برنامج علاجى مقترح
للتغلب على صعوبات الفهم القرائى
لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى

إعـداد
د/ أمانى حلمى عبد الحميد
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

٢٠٠٢م

مقدمة:

يتميز العصر الذى نعيش فيه بالتغيرات السريعة، والتطورات المذهلة فى كافة مجالات الحياة، فلقد أصبح المطلب الأساسى لعالمنا المعاصر الذى يشهد تغيراً سريعاً. هو العقول المبتكرة القادرة على إيجاد الحلول للكثير من المشكلات التى تهدد مجتمعنا، والتى تجعلنا نساير التطورات التقنية الهائلة وذلك من أجل حسن التصرف، والتكيف مع مختلف مناشط الحياة، والقدرة على تطبيق المعرفة فى شتى قطاعات الحياة.

ونظراً لأن مجتمعنا يسعى إلى التقدم من خلال المؤسسات التربوية كإحدى وسائل التقدم، فقد أصبحت المدرسة مطالبة أكثر من أى وقت مضى أن تبذل قصارى جهدها لتربية الإنسان الواعى القادر على الفهم والتفكير السليم البناء، والمزود بالمعرفة والمهارات الأساسية التى تمكنه من الملاءمة الذكية مع طبيعة عصره وخصائصه.

وتعد القراءة من أهم نوافذ المعرفة الإنسانية، وأعظم أداة لنقل التراث الإنسانى، وتبادل الأفكار وهى أساس فعال لإيجاد التوافق الاجتماعى بين أبناء المجتمع، ومن ثم كان الانطلاق فيها والانسياب تعبيراً عن الأفكار من أهم الأهداف التى تسعى إليها المدرسة، وكان إتقان مهاراتها والسيطرة عليها من أبرز مسئوليات المدرسة وبخاصة فى المرحلتين الإعدادية والثانوية (٣٣-٣٤٧).

والقراءة بالنسبة للفرد وسيلة للتنمية الفكرية والوجدانية، ذلك أن الفرد لا يمكن أن يتقدم وأن ينمى نفسه بدون تعرف وسائل ذلك التقدم، وهذه التنمية، ولا سبيل إلى ذلك إلا بالقراءة وعلاوة على ذلك فهى وسيلة للمتعة والراحة النفسية وبصفة خاصة فى هذا العصر الذى تأزمت وتعقدت فيه أمور الناس بدرجة رهيبة. (٢٢-٢٥٦).

كما ذكر يونس أن هناك كثير من الإشارات الدالة على أهمية القراءة ودورها فى حيوات الجماعات، فالأمر الإلهى الكريم (اقرأ) كان بمثابة إشارة عميقة إلى أن مفتاح الحياة ومفتاح الدين القراءة فمنها تأتى جميع الخبرات (٢٢-٢٥٤).

والقراءة بأنواعها هى النافذة المفتوحة على المحيط المحلى للفرد والعالم الخارجى، وهى وسيلة اكتساب المعارف والمعلومات والخبرات المتنوعة، فإذا كانت الحياة نفسها مدرسة تساعد الفرد على النمو والتعامل مع الغير فإن القراءة توسع مداركه وتنقله إلى آفاق أرحب وأوسع. (١٣-١٠٧).

وتزداد أهمية القراءة فى الحياة الحديثة، والكلمة المكتوبة لا تزال اجتماعياً أعظم أداة تستعمل لاكتساب المعرفة والمعلومات والمهارات، وإذا أراد الشخص اكتساب فرص أكثر فإنه يجب أن يقرأ أكثر؛ ذلك أن القراءة للإنسان تعطيه وضعاً اقتصادياً واجتماعياً له قيمته، وتمكنه من التكيف الشخصى مع مجتمعه ومن الاستمتاع بعالمه، وبالقراءة يصبح العالم تحت أصابع القارئ (٣٣-٢٩٥) يحركه كيف يشاء ومتى شاء ويستطيع أن يكتسب ما يحلو له من معلومات من شتى أنحاء العالم.

واكتساب التلميذ للمهارات الأساسية للقراءة، يُمهد له السبيل لكلى يستوعب ما يقرأ، ويفهم ما يقرأ فهماً سليماً، يكون له الأثر الإيجابى فى تنمية شخصيته وصقلها، لأنه يَقْرَأ ويَدْرُكْ ما يقرأ، ويصل من خلال قراءاته السليمة إلى الأفكار التى يريد الكاتب أن ينقلها إليه (٢٧-٤٢).

ولاشك أن القراءة الواعية الفاهمة تتطلب استجابة واعية للرمز المكتوب وفهماً لمعنى هذا الرمز، وإدراكاً للعلاقات بين هذه الرموز، كما تتطلب فهماً للجمل والأساليب وإدراكاً لمعانيها وللعلاقات التى وراءها وللأفكار التى تعبر عنها. (٣٣-٣٤٧).

ونتيجة للطريقة العقيمة التى يتبعها المعلمون فى تدريس القراءة أدى ذلك إلى صعوبات قرائية كثيرة لدى التلاميذ، وتراكمت عليهم العديد من المهارات التى لابد أن يتقنوها فى حينها.

وقد ذكر يونس والناقه ومدكور أنه يوجد الكثير من التلاميذ فى مدارسنا لا يستطيعون القراءة، بل يتخرج كثير منهم من المدرسة الابتدائية، وهم لا يكادون يقرءون،

ويضيف هؤلاء وأولئك إلى الأميين فى العالم العربى أعداداً هائلة تزداد عاماً بعد عام (٢٣-١٨٩).

ولذلك لابد من أخذ الحيطة والحذر، وإعداد العدة للقضاء على هذا الضعف القرائى المستشرى، لأن هؤلاء التلاميذ سوف يواجهون كثيراً من المشكلات بسبب أميتهم، وبسبب التراخى فى القضاء عليها.

كذلك فإن كثيراً من المعلمين ليس لديهم دراية كاملة بمهارات القراءة، كما أنهم لا يستطيعون إعداد برنامج قرائى جيد وإعداد اختبارات لقياس مهارات القراءة، ولا تتعدى القراءة فى نظرهم سوى تمكين التلميذ من إدراك صور الكلمات وتمييز أشكالها المختلفة، ومعرفة مقاطعها وحروفها، وإخراج أصواتها من مخارجها الطبيعية ورسمها وكتابتها، وغير ذلك من المهارات التى تجعل مفهوم القراءة مفهوماً آلياً (٢٨-١٥٤).

ومن المعروف أن الصعوبات القرائية إذا لم تعالج فى وقت مبكر تحول دون تقدم التلميذ، وتستمر معه فى الصفوف العليا، وقد تتفاقم لتعترض طريق التلميذ فى كافة مجالات المعرفة حيث أكد ذلك كل من الناقه (٣٦)، يونس (٢١)، شحاته (٦)، خاطر (٣٥)، مدكور (١٩) وطعيمة (١١).

وقد ذكر جاى بوند وآخرون أنه من الواجب أن يستهدف تعليم القراءة على كل المستويات تنمية القدرة على الفهم، ذلك أن الهدف الأساسى من إعداد القارئ الجيد هو تمكينه من فهم ما تحويه المادة المطبوعة مهما كانت صعوبتها، وإذا كنا ندرب التلميذ على أن تكون له مفردات بصرية، وأن يكتسب المهارة فى التعرف على الكلمات وأن تنمو لديه القدرة اللفظية بوجه عام، فإن الهدف من وراء ذلك كله هو أن يصبح قادراً على الفهم الصحيح لمعانى تلك الرموز المطبوعة، وتتوقف مهاراته فى القراءة على مدى فهمه لتلك المعانى ودقته فى تفسيرها. (٥-٥٢٧).

وقد أكدت العديد من الدراسات أن أعداداً كبيرة من التلاميذ لا يستطيعون قراءة وفهم

الكتب المدرسية المقررة عليهم، وأن معظم المعلمين لم يفلحوا فى معالجة المشكلات التى تعوق الفهم القرائى وذلك كدراسة سلمى الأنصارى ١٩٨٩ (١٥)، ودراسة أمير صلاح هوارى ١٩٩٥ (٢)، ودراسة محمد الشعيبى ٢٠٠٠ (٣٤)، ودراسة محمد رياض ومحمد جابر ٢٠٠٠ (٣٠).

وقد ثبت من خلال الملاحظة والزيارات الميدانية أن هناك فئة غير قليلة من التلاميذ ضعفاء فى القراءة بشهادة معلميهم، وهذا الضعف يبدو جلياً لدى التلاميذ فى مهارات الفهم القرائى، مما يترتب عليه بطئهم الدراسى، وتخلفهم عن أقرانهم، فهم غير قادرين على الإقادة من طريقة تعليم القراءة المتبعة فى حجرة الدراسة، حيث يتم التركيز فيها فى أغلب الأحوال على قراءة التلاميذ الواحد تلو الآخر، ثم معرفة معانى الكلمات ولا يتطرق المعلم إلا فى النادر إلى تحليل كلمة أو جملة ليعرف التلميذ الكلمة والجملة بجانب معرفته للحروف.

وقد أكد ما سبق الناقة بقوله: إن معظم المعلمين يعتمدون على أسلوب المحاضرة فى التدريس، أما تنمية الفكر واتخاذ الوسائل لتكوين مواطن يحب المعرفة ويبحث عنها ويتأملها ويضيف إليها، يكاد يكون شعارات (٣٧).

وقد ذكر حسنى عبد البارى أن الصعوبات فى القراءة تظهر من ثلاث زويا: طبيعة القراءة ذاتها، وصف عمليات الفهم الدائرة فيها، ثم تحديد طريقة تدريس القراءة، وأكثر تلك الزوايا صعوبة، هى عمليات الفهم ذاتها، فهى معقدة متشابكة إلى حد يجعل فهمها كلياً أمراً صعباً (٨-١٧٨) وهذا مما دعا إلى القيام بهذه الدراسة التجريبية وتصميم برنامج للتغلب على صعوبات الفهم القرائى.

كذلك فإن المشكلة الكبرى التى تواجه عمليات الفهم القرائى ماثلة فى الركام التقليدى التعليمى الذى درج عليه الموجهون والمعلمون والطلاب فى ممارسة القراءة من منظور يعتمد على التعرف على الكلمة بمهارات منفصلة معزولة بعضها عن بعض مثل: معرفة معانى الكلمات، واشتقاف فكرة رئيسية ...الخ (٨-١٧٨) من مهارات الفهم القرائى التى

يُفْتَقَدْ التدريب عليها فى مدارسنا.

بالإضافة إلى أن تقليص الزمن المخصص للقراءة، سواء أكانت قراءة مقصودة أو حرة فى البرنامج الدراسى الأسبوعى يُسهم إسهاماً دالاً فى عدم تصحيح الأنماط المختلفة من صعوبات القراءة، كما أن انحسار حماس المدرسين فى التأكيد على أهمية القراءة، والالتزام بالحصص المخصصة لها، وإلزام التلاميذ بمتطلباتها كل هذا وغيره يشكل جانباً من العوامل الهامة التى تقف خلف صعوبات القراءة (٢٤-٤٢٥).

وقد ذكر يونس أن لكل مرحلة من مراحل التعليم مهارات خاصة ينبغى أن تعالج فى دروس القراءة، وأن إهمال تعليم هذه المهارات فى الوقت المناسب يؤدى إلى ضعف تعلم القراءة فيما سيأتى من مراحل، وأنه يجب على المعلم أن ينظر إلى المهارات على أنها متصلة وليست منفصلة، وأن تتم العناية بها فى كل وقت، ولابد أن تكون المواقف التعليمية ذات معنى، وذات صلة بحاجات التلميذ وخبراته، وكل هذا ضرورى إذا أريد للقراءة أن تنمو كعملية تفكير (٢٢-٢٥٩ : ٢٦٠).

وقد أكدت العديد من الدراسات العربية أن تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى يعانون من صعوبات قرائية متعددة وأنهم يحتاجون إلى المزيد من الدراسات التى تُسهم فى تقدمهم وتحسنهم القرائى ومنها دراسة: حمدان على حمدان نصر ١٩٩٠ (١٠)، ودراسة عدب الله عبد الرحمن حسن ١٩٩١ (١٨)، ودراسة ماجدة عبد التواب زيدان ١٩٩٣ (٢٩)، ودراسة ثريا محجوب محمود ٢٠٠٠ (٣)، ودراسة عبد الحميد عبد الله ٢٠٠٠ (١٧).

كما أكدت العديد من الدراسات الأجنبية أن هناك صعوبات قرائية كثيرة تعترض تلاميذ المرحلة المتوسطة وأن فشل التلاميذ فى اكتساب مهارات القراءة يرجع بالدرجة الأولى إلى عدم تدريبهم عليها من خلال عمليات التدريس على نحو فعال وملائم، ومنها دراسة هولت ومانيس Holt&Manis ١٩٩٢ (٤٨)، ودراسة شاروستانوفش Share&Stanovich ١٩٩٥ (٥٤)، ودراسة برسلى وكاريجليا Pressley&Cariglia

١٩٩٥ (٥٢)، ودراسة ليفى ولينشك Levey&Lysynch ١٩٩٧ (٤٩)، ودراسة تانى ونشيلسون Ton&Micholson ١٩٩٧ (٥٧)، ودراسة بورساودويل Bourassa&Dowin ١٩٩٨ (٤٣).

كما أوصت العديد من الدراسات الأجنبية على إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول صعوبات الفهم القرائى ومنها دراسة ويت Wyatt ١٩٩١ (٦٢)، ودراسة كانيجام Cunningam ١٩٩٣ (٤٦)، ودراسة كاربو Carbo ١٩٩٦ (٤٥)، ودراسة هيجنز النور Higgins-Eleanor ١٩٩٧ (٤٧)، ودراسة ميرس ريسك Meyers, Rick ١٩٩٨ (٥٠)، ودراسة ويتد Whitehead ١٩٩٩ (٥٨).

ولما كانت القراءة كما ذكر يونس هى باب المعرفة الذى لا يُغلق، وباب الفكر الذى لا ينضب، وباب الحب الذى لا ينتهى، وما من أمة علت فى المجد، وارتفع شأنها إلا كانت القراءة وسيلتها، وما من فرد استطاع فى مجتمع حديث أن يرقى ويتبوأ مكانة عالية إلا كان سبيله القراءة، والدأب والحرص عليها بكل ما أوتى من قوة وإمكانات (٢٠-٢١).

ولما كان من أهداف تعليم القراءة كما ذكر رواد التربية أمثال الناقة (٣٦)، ويونس (٢٢)، شحاته (٦)، خاطر (٣٥)، مدكور (١٩)، طعيمة (١١)، مجاور (٣٣)، سمك (٣١) هو إكساب التلاميذ القدرة على فهم ما يقرأون فهماً جيداً، والذى يمكنهم من الاطلاع والبحث والابتكار.

ولما كان هناك أعداداً كبيرة من التلاميذ لا يستطيعون قراءة وفهم الكتب المدرسية المقررة عليهم، وإن معظم المعلمين لم يفلحوا فى معالجة المشكلات التى تعوق الفهم القرائى.

كذلك فإن الصعوبات القرائية إذا لم تعالج فى وقت مبكر تحول دون تقدم التلميذ، وتستمر معه فى الصفوف العليا، وقد تتفاقم لتعترض طريق التلميذ فى كافة مجالات المعرفة، بل تؤثر على نجاحه فى الحياة بوجه عام.

ومن هذا الضعف المستشرى فى مدارسنا والذى تؤيده الملاحظات التى حصلت عليها أثناء لقائى مع بعض معلمى وموجهى اللغة العربية القائمين بالتدريس فى المرحلة الإعدادية وهى كالآتى:

- أن عدداً غير قليل من تلاميذ الصف الأول الإعدادى يجدون صعوبة فى فهم موضوعات القراءة.
- تدنى مستوى التلاميذ فى الأسئلة المتعلقة بالفهم القرائى من خلال نتائج الامتحانات الشهرية.
- أن معظم المعلمين عند تدريس موضوعات القراءة يقدمون الأفكار جاهزة للتلاميذ دون مساعدتهم على استنتاج هذه الأفكار من أفواههم.
- اعتماد معظم المعلمين فى تدريس موضوعات القراءة على الطريقة المعتادة والتى تعتمد على قراءة التلاميذ لموضوعات القراءة الواحد تلو الآخر ومعرفة معانى الكلمات فقط.
- عدم الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائى من قبل المعلمين وذلك لأنهم يجهلون هذه المهارات وكيفية تدريب تلاميذهم عليها، مما يبين حاجتهم الماسة إلى برنامج تدريبى لرفع مستوى تلاميذهم الضعاف.
- شكوى معلمى المواد الأخرى من تعثر التلاميذ القرائى وعدم فهمهم لكثير مما يُلقى عيهم، وعلى سبيل المثال معلمى الرياضيات دائمى الشكوى من عدم فهم تلاميذهم للمسائل اللفظية.

ومن جهة أخرى فإن هناك حاجة ملحة لإعداد برامج علاجية للتغلب على هذه الظاهرة، إذ أنه بالرغم من اهتمام العديد من الباحثين بصعوبات القراءة، إلا أن قلة منهم الذين اهتموا بتقديم برامج علاجية (٣٩).

ومن كل ما سبق كانت هذه الدراسة للتغلب على صعوبات القراءة التى تراكمت

أثناء الدراسة وأصبحت حجرة عثرة أمام تقدم التلاميذ القرائى، بل تعثرهم فى جميع المواد الدراسية الأخرى.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث الحالى فى تدنى مستوى تلاميذ المرحلة الإعدادية فى مهارات الفهم القرائى، ولذلك كانت هذه الدراسة للتغلب على هذا التدنى وللتصدى لهذه المشكلة يحاول البحث الحالى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مهارات الفهم القرائى والتى تمثل صعوبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادى؟

٢- ما مواصفات البرنامج العلاجى المقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائى؟

٣- ما فعالية البرنامج المقترح لتدريب تلاميذ الصف الأول الإعدادى على مهارات الفهم القرائى والتى تشكل صعوبة بالنسبة لهم.

فروض البحث:

يحاول البحث الحالى التأكد من صحة الفروض الصفرية التالية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ عينة البحث قبل البرنامج العلاجى وبعده وذلك فيما يتعلق بمهارة فهم المفردات والتى تمثل صعوبة من صعوبات الفهم القرائى.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ عينة البحث قبل البرنامج العلاجى وبعده، وذلك فيما يتعلق بمهارة استخدام مؤشرات السياق لاختيار الكلمات المناسبة والتى تمثل صعوبة من صعوبات الفهم القرائى.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ عينة البحث قبل البرنامج العلاجى وبعده، وذلك فيما يتعلق بمهارة فهم معنى الجملة والتى تمثل صعوبة من صعوبات الفهم القرائى.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ عينة البحث قبل

البرنامج العلاجى وبعده، وذلك فيما يتعلق بمهارة فهم الوحدات الطويلة والتى تمثل صعوبة من صعوبات الفهم القرائى.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ عينة البحث قبل البرنامج العلاجى وبعده، وذلك فيما يتعلق بمهارة إدراك الأفكار الرئيسية والتى تمثل صعوبة من صعوبات الفهم القرائى.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ عينة البحث قبل البرنامج العلاجى وبعده، وذلك فيما يتعلق بمهارة فهم التفاصيل الجزئية للموضوع والتى تمثل صعوبة من صعوبات الفهم القرائى.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ عينة البحث قبل البرنامج العلاجى وبعده، وذلك فيما يتعلق بمهارة اتباع التوجيهات والإرشادات والتى تمثل صعوبات الفهم القرائى.

٨- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ عينة البحث قبل البرنامج العلاجى وبعده، وذلك فيما يتعلق بمهارة تنظيم قصة مرتبة الأحداث والتى تمثل صعوبة من صعوبات الفهم القرائى.

٩- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ عينة البحث قبل البرنامج العلاجى وبعده، وذلك فيما يتعلق بمهارة تذكر المادة المقروءة، والتى تمثل صعوبة من صعوبات الفهم القرائى.

١٠- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ عينة البحث قبل البرنامج العلاجى وبعده، وذلك فيما يتعلق بمهارة تلخيص المادة المقروءة والتى تمثل صعوبة من صعوبات الفهم القرائى.

أهمية البحث:

يستمد البحث الحالى أهميته مما يمكن أن يسهم به فى:

١- تقديم اختبار تشخيصى لقياس مهارات الفهم القرائى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، يمكن أن يستفيد منه معلمو اللغة العربية الذين يقومون بالتدريس لهذا الصف.

٢- قد تساعد هذه الدراسة بما تقدمه من برنامج. المعلمين فى رفع مستوى تلاميذهم القرائى وخاصة الضعفاء منهم.

٣- قد تفيد هذه الدراسة واضعى برامج القراءة فى وضع وصياغة هذه البرامج بما يتناسب ومستويات التلاميذ المختلفة.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالى إلى:

١- الوقوف على مهارات الفهم القرائى والتى تُمثل صعوبة من صعوبات القراءة بالنسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادى.

٢- الوقوف على مستويات تلاميذ الصف الأول الإعدادى من خلال اختبار للفهم القرائى أُعد لهذا الغرض.

٣- قياس فعالية البرنامج العلاجى المقترح فى تدريس موضوعات القراءة على تنمية مهارات الفهم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى والتى تمثل صعوبة بالنسبة لهم.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالى على:

١- عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى بمدرسة فزارة الإعدادية المشتركة.

٢- وحدة "قيم ومفاهيم" من كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادى طبعة ٢٠٠٢م.

٣- قياس مهارات الفهم القرائى والتى تمثل صعوبة بالنسبة للتلاميذ عينة البحث وهى كالتالى:

- تحسين فهم المفردات.
- استخدام مؤشرات السياق لاختيار الكلمات المناسبة.
- فهم معنى الجملة.
- فهم الوحدات الطويلة.
- إدراك الأفكار الرئيسية.
- فهم التفاصيل الجزئية للموضوع.
- اتباع التوجيهات والإرشادات.
- تنظيم قصة مرتبة الأحداث.
- تذكر المادة المقروءة.
- تلخيص المادة المقروءة.

أدوات البحث:

١- اختبار الفهم القرائى.

٢- مرشد المعلم.

٣- البرنامج العلاجى المقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائى

منهج البحث:

يعتمد البحث الحالى على المنهج الوصفى، والمنهج التجريبى.

خطوات البحث:

للإجابة عن أسئلة وفروض البحث اتبعت الدراسة ما يلى:

١- مسح الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية فى مجال صعوبات الفهم القرائى.

٢- تتبع الأدبيات الخاصة بالفهم القرائى فى مجال اللغة العربية.

٣- إعداد اختبار فى مهارات الفهم القرائى والتى يعانى من عدم إتقانها تلاميذ الصف الأول الإعدادى والتأكد من صدقه وثباته.

٤- اختيار وحدة "قيم ومفاهيم" من كتاب القراءة المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادى طبعة ٢٠٠١/٢٠٠٢م.

٥- إعداد البرنامج العلاجى المقترح لتنمية مهارات الفهم القرائى والتى تمثل صعوبة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى.

٦- تدريس الوحدة المختارة للمجموعة التجريبية من خلال البرنامج العلاجى المقترح.

٧- إعداد دليل المعلم الخاص بإجراءات تدريس البرنامج المقترح.

٨- عرض البرنامج والدليل على مجموعة من المحكمين للتأكد من مناسبته لتنمية مهارات الفهم القرائى لدى التلاميذ عينة البحث والتى تمثل هذه المهارات صعوبة بالنسبة لهم.

٩- تطبيق اختبار الفهم القرائى عقب الانتهاء من تدريس البرنامج .

١٠- عرض النتائج وتفسيرها فى ضوء أدبيات البحث ونتائج البحوث السابقة وفروض البحث.

١١- تقديم التوصيات والمقترحات.

مصطلحات البحث:

صعوبات القراءة:

الصعوبة هى مفهوم يستخدم لوصف أداء مجموعة من التلاميذ فى الفصل الدراسى يُظهرون انخفاضاً فى التحصيل الدراسى الفعلى عن التحصيل المتوقع لهم، ويتميزون بذكاء عادى أو فوق المتوسط، ويُستبعد من هؤلاء المعوقون، والمتخلفون عقلياً. (٤-١٠٩).

الفهم القرائى:

عرفه زكريا إبراهيم بأنه عملية الربط الصحيح بين الألفاظ والمعانى، بل الربط بين مجموعة الكلمات والمعنى الكلى لها، فربما تحمل الكلمة الواحدة أكثر من مدلول، ويختلف هذا المدلول باختلاف موضوعها فى الجملة ٠١٣-١١٠).

كما عرفه حسنى عبد البارى بأنه العملية التى تستخدم فيها الخبرات السابقة، وملامح المقروء لتكوين المعانى المفيدة لكل قارئ فى سياق معين، وتشتمل تلك العملية انتقاء أفكار معينة، وفهمها فى جملة واحدة (٨-١٩٢).

وقد ذكر سوان سون Swanson أن الفهم فى القراءة يعنى عملية استخلاص المعنى من الكلمات المقروءة، فالهدف من القراءة عموماً هو اشتقاق المعنى مما يُقرأ (٠٥٦-٤٩٤).

الإطـــار النـظـرى:

إن الفهم هو الأساس الموضوعى للقراءة، وييسرها من طريقى: خلع المعنى مباشرة، وفورا، وهذا لا يحتاج تعرفاً سابقاً بالكلمات المنفصلة فى المقروء، وفهم المقروء كله حيث ييسر تحديد معانى الكلمات المستقلة، وظيفياً، داخل المقروء (٩-١٦٢).

ويقصد بالفهم فى اللغة العربية حُسن تمثل المعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط (١٩-١٣٠).

أما الفهم فى القراءة كما ذكر Swanson فهو عملية استخلاص المعنى من الكلمات المقروءة، فالهدف من القراءة عموماً هو اشتقاف المعنى مما يقرأ (٥٦-٤٩٤).

وتشمل مهارة الفهم عدة مهارات أخرى كما حددها يونس، (٢٢-٢٣٦) وهى:

١- القدرة على إعطاء الرمز معناه.

٢- القدرة على فهم الوحدات الأكبر، كالعبارة والجملة والفقرة والقطعة كلها.

٣- القدرة على القراءة فى وحدات فكرية.

٤- القدرة على فهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى الملائم له.

٥- القدرة على تحصيل معانى الكلمة.

٦- القدرة على اختيار الأفكار الرئيسية وفهمها.

٧- القدرة على فهم التنظيم الذى اتبعه الكاتب.

٨- القدرة على الاستنتاج.

٩- القدرة على فهم الاتجاهات.

١٠- القدرة على تقويم المقروء، ومعرفة الأساليب الأدبية، والنغمة السائدة، وحالة الكاتب وغرضه.

١١- القدرة على الاحتفاظ بالأفكار.

١٢- القدرة على تطبيق الأفكار وتفسيرها فى ضوء الخبرة السابقة.

كما حدد شحاته (٦-٩٦) أن مهارة الفهم تشتمل على:

١- معرفة التفاصيل.

٢- تحديد أفكار رئيسية.

٣- ترتيب الأفكار وفق تسلسلها المنطقى.

٤- تتبع التوجيهات والتعليمات.

٥- تحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج.

٦- مهارة الاستدلال والاستنتاج.

٧- عمل تصميمات ونتائج.

٨- معرفة أسلوب الكاتب.

٩- معرفة الموضوع الذى يدور النص حوله.

١٠- تحديد سمات النص وخصائصه.

١١- التفريق بين الحقائق والآراء والخيال.

١٢- تحديد موضوع الدعاية من الموضوع.

١٣- تحديد غرض الكاتب.

كما ذكر إبراهيم عطا (١-١٢٧) أن الفهم يشمل على مهارات هى:

١- الربط بين الرمز والمعنى.

٢- اختيار المعنى المناسب.

٣- تنظيم الأفكار المقروءة.

٤- استخدام الأفكار بعد تذكرها.

<u>القدرة على الفهم والاستيعاب:</u>

ينبغى على المعلم أن يضع فى اعتباره ثلاثة عناصر أساسية لكى يضمن للتلميذ فهم واستيعاب المادة المقروءة، والعناصر الثلاثة هى:

١- أن يستطيع التلميذ أن يتعرف على الكلمات والتراكيب المقروءة، ولا يكتفى المعلم بأن يتعرف التلميذ على صورة الكلمات وأشكالها فقط، بل يجب أن يكون التلميذ مدركاً لمعانى الكلمات قبل أن تقدم له فى مادة يقرؤها. ومن هنا كانت أهمية الثروة اللغوية أو المحصول اللغوى للطفل.

وكذلك يجب على المعلم أن يوجه انتباه التلميذ إلى فهم الفقرات، وذلك أن فهم المادة التى تشتمل عليها فقرة معينة يحتاج إلى فهم العلاقة بين الجمل التى تتكون منها هذه الفقرة، وعلى المعلم أيضاً أن يلاحظ العلاقة بين فقرة وأخرى فى المادة المقروءة.

٢- يعتبر ذكاء التلميذ عنصراً مهماً فى قدرته على فهم المادة المقروءة واستيعابها، فإذا عجز عن فهم معنى شىء يسمعه منطوقاً، فليس من المتوقع أن يقدر على فهمه حين يقرؤه مكتوباً. ولما كانت العلاقة وثيقة بين القراءة والتفكير، فإن مدى تفهم التلميذ لمادة قد تكون على درجة من الصعوبة يتوقف على قدرته فى التصور والتفكير، وهذا أمر يدخل فى الإطار العام للذكاء.

٣- أما العنصر الثالث فهو خبرات التلميذ السابقة والتى اكتسبها من الأسرة، فإذا كان التلميذ ملماً بموضوع معين فإنه من السهل عليه أن يقرأ فيه ويستوعبه بشكل جيد، وبالتالى فإنه من السهل عليه أن يفهم ما يقرأ إذا كان ما يقرؤه يتناول موضوعات أو أشياء تقع فى دائرة خبراته؛ ولهذا كان التلميذ ذو الخبرات الأوسع أفضل من التلميذ الأقل خبرة وأقدر منه على فهم ما يقرأ. (٢٨-٩٦).

كما ذكر كينج جام Cunningam أنه مهما كانت صعوبة النص المقروء فهو يتطلب من التلميذ ثلاث قدرات هى: التعرف على المفردات، فهم اللغة، الكتابة (٤٦-١٦٠).

واقع تدريس القراءة:

وواقع تدريس القراءة هين جداً كما ذكر ذلك حسن شحاته (٧-١١١) فما هو إلا أن يأمر المدرس الطلبة بإخراج كتبهم ويبدءوا فى قراءة موضوع يعينه لهم. وكثيراً ما يكررون الفقرة الواحدة عدة مرات قصد الإجادة كما يزعمون. فيصيب الطلبة الملل من هذا التكرار وتنقطع صلتهم بفكرة الموضوع. ويكاد عمل المعلم يقتصر على شرح بعض الألفاظ اللغوية أو التراكيب الصعبة. أما تحليل القطعة، وبيان ما تحتويه من أفكار ومناقشة هذه الأفكار ونقدها والتعليق عليها، وأما ما وراء العبارات من معان بعيدة وتجارب ووقائع تاريخية وتقاليد اجتماعية – فلا يكاد يحفل به المدرس حتى إنه كثيراً ما يهمل مطالبة التلميذ بتلخيص ما قرأ، بل إن كثيراً من المعلمين يستهين بحصة القراءة ويصرف زمنها فى تطبيقات شفوية على قواعد اللغة؛ حرصاً منه على نتائج الامتحان، وبذلك تغفل الغايات المقصودة من درس القراءة.

كيف ننمى مهارات الفهم:

وتنمية مهارات الفهم تحتاج إلى التدريب على ربط الأفكار المقروءة بالخبرة السابقة للقارئ مما يجعل فكرهُ فى نمو مستمر وخبراته فى تفاعل دائم، كما أن القراءة لتحصيل الأفكار الرئيسية سواء فى الجملة أو الفقرة أو القصة يساعد القارئ على أن يلم بجوانب الموضوع ككل أو كعناصر أساسية لتحديد مسار قراءته. وأن القراءة لاختيار التفاصيل المهمة تعين القارئ فى التركيز منذ الوهلة الأولى؛ كى يدرك التفاصيل، يضاف إلى ذلك كله أن قراءة ما بين السطور، وتلمس ما يوحى به النص – تساعد على الدقة، والبحث المتعمق عن المعنى، كما يجب التدريس على الاستنتاج وتوقع المعانى، والقراءة لاتباع الأوامر المكتوبة والتوجيهات. (٧-١٢٣).

ويعد التعزيز والتشجيع من جانب المعلم له أكبر الأثر فى التغلب على صعوبات الفهم فى القراءة وتنمية مهاراتها كما ذكر ذلك هيجنز وراسكيندا Higgins&Raskind(٤٧).

كما أكد كاربو Carbo أن أسلوب المعلم وقراءته الصحيحة لها الدور الفعال فى اكتساب التلاميذ لمهارات القراءة (٤٥).

مظاهر صعوبات القراءة ومشاكلها:

١- عدم كفاية التحليل البصرى للكلمات.

٢- قصور المعرفة بأنواعها، كمعرفة المعنى ومعرفة المدلول (معانى الكلمات) ومعرفة الأشياء والأطوال والأنواع والأوزان ..الخ.

٣- قصور القدرة فى التعرف على المفردات بمجرد النظر.

٤- تزايد الخلط المكانى، أى مواضع الكلمات والحروف.

٥- الخلط فى ترتيب الكلمات فى الجملة من حيث تتابعها.

٦- انتقال العين بشكل خاطئ على السطر.

٧- عدم القدرة على القراءة فى وحدات فكرية ذات معنى.

٨- القصور فى تذوق النص.

٩- عدم القدرة على استخلاص الحقائق والاحتفاظ بها.

١٠- عدم الاستفادة من القراءة فى عمليات تنظيم المعرفة.

١١- عدم الاستفادة من القراءة فى عمليات التقييم والتفسير.

١٢- عدم مناسبة السرعة على الفهم.

١٣- التوتر الانفعالى. (١٣-١٢٥).

دور المعلم فى البرنامج العلاجى:

أولاً: أن يضع المعلم تلاميذه فى مواقف تثير انتباههم مثل قراءة بعض فقرات من قصة هادفة كتبت فى صورة درامية مؤثرة.

ثانياً: تكليف التلاميذ الإجابة عن عدد من الأسئلة حول المواد التى تمت قراءتها، ومثل هذه الأسئلة قد تكون دافعاً لانتباه التلاميذ أثناء القراءة.

ثالثاً: مساعدة المعلم لتلاميذه فى فهم واستيعاب المواد المقروءة، وذلك بالتوضيح والشرح وتبسيط المفردات التى قد يصعب عليهم فهمها.

رابعاً: تجنب العوامل الخارجية التى قد يقع التلميذ تحت تأثيرها مثل تخلفه عن حصص القراءة، وعمره عند الالتحاق بالمدرسة، وتكرار غيابه عن المدرسة، وزيادة كثافة التلاميذ داخل الفصل، وعدم وجود معلم القراءة الواعى لمهنته. (٢٨-١٤٩).

وفى هذا الصدد يمكن أن نقول إننا فى أمس الحاجة إلى وسائل تشخيص حالات الضعف فى القراءة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية والإعدادية ووضع البرامج العلاجية المناسبة لجميع حالات الضعف القرائى.

ما ينبغى مراعاته أثناء وضع خطة علاجية:

عند وضع خطة علاجية مناسبة يجب أن نحدد العوائق التى تقف فى سبيل نمو القدرة على القراءة. ولذلك فإن العلاج يختلف باختلاف التلميذ المعاق إلا أن هناك بعض العناصر المشتركة بين كافة البرامج العلاجية. فمن الواجب تصميم الخطة العلاجية بحيث تركز على النواحى التى يحتاج التلميذ التدريب عليها – طبقاً لما أظهره التشخيص. ولهذا فليس هناك طريقة واحدة يمكن استخدامها لعلاج كافة الحالات. ومن الواجب أن يتم التخطيط للبرامج العلاجية بكل دقة. وقد يكون من الضرورى إجراء تعديلات فى الخطة بين وقت وآخر حتى تتمشى مع احتياجات التلميذ، ومن الواجب استخدام أساليب متعددة حتى وإن استهدف البرنامج العلاجى معالجة عائق محدد. وقد يجد المدرس المعالج فى كتب المدرسة والكتب المصاحبة لكتاب القراءة بعض الأساليب الجيدة التى يمكنه أن يستخدمها أثناء تنفيذ البرامج العلاجية.

مجموعة البحث وأدواته:

أولاً: مجموعة البحث:

تم اختيار مجموعة البحث عشوائيا من بين تلاميذ الصف الأول الإعدادى بمدرسة فزارة الإعدادية حيث كان عدد التلاميذ الذين لديهم صعوبات قرائية والذين يمثلون عينة

البحث ٢٠ تلميذا وتلميذة وهم الذين حصلوا على أقل من ٥٠ % من الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائى.

ثانياً: أدوات البحث:

١- اختبار الفهم القرائى:

* **هدف الاختبار:** يهدف هذا الاختبار إلى الوقوف على الصعوبات القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى والمتعلقة بالمهارات التالية:

١- تحسين فهم المفردات.

٢- استخدام مؤشرات السياق لاختيار الكلمات المناسبة

٣- فهم معنى الجملة

٤- فهم الوحدات الطويلة(الفقرة).

٥- إدراك الأفكار الرئيسية.

٦- فهم التفاصيل الجزئية للموضوع .

٧- إتباع التوجيهات والإرشادات.

٨- تنظيم قصة مرئية الأحداث.

٩- تذكر المادة المقروءة .

١٠- تلخيص المادة المقروءة.

* محتوى الاختبار:

وقد كان محتوى الاختبار من وحدة "قيم ومفاهيم" من كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادى، وكانت أسئلة الاختبار من نوعى أسئلة الاختيار من متعدد، وأسئلة التكميل، وقد روعى فيها الصياغة بأسلوب واضح ،ووضعت خمس درجات

لكل مهارة من المهارات التى يقيسها الاختبار، وحيث إن عدد المهارات المقيسة ١٠ مهارات لذلك تكون النهاية العظمى للاختبار ٥٠ درجة وهى كالتالى ٢٥ درجة للموضوع الأول، ٢٥درجة للموضوع الثانى وهى موزعة كالتالى: الأسئلة من (١-٥)، من (٢١-٢٥) لقياس مهارة فهم المفردات، والأسئلة من (٦-١٠)، من (٢٦-٣٠) لقياس مهارة استخدام مؤشرات السياق، والأسئلة من (١١- ١٤)، من (٣١-٣٤) لقياس مهارة فهم معنى الجملة، أما الأسئلة من (١٥-٢٠)، من (٣٥-٤٠) فكل سؤال منها يقيس مهارة من مهارات الفهم القرائى المتبقية.

* استطلاع آراء السادة المحكمين حول الاختبار:

بعد الانتهاء من إعداد الاختبار تم عرضه على مجموعه من السادة المحكمين المتخصصين فى اللغة العربية وطرق تدريسها ملحق (٤) ، و قد أسفر هذا الاستطلاع عن مناسبة الاختبار للمهارات المقيسية

* التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق التجربه الاستطلاعية للاختبار على مجموعه عشوائية من تلاميذ الصف الأول الإعدادى بمدرسة خالد بن الوليد الإعدادية وكان عدد التلاميذ ٣٥ تلميذاً ،وقد حسب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار ،وذلك من خلال استخدام معادلة سبيرمان وبراول (٢٦-٥٥٧) حيث كان معامل الارتباط يساوى ٨٥، ومعامل الثبات يساوى ٩٢، وبذلك يتضح أن الاختبار على درجه مقبولة من الثبات أى أنه صالح للاستخدام والتطبيق ، ثم حُسِبَ معامل صدق الاختبار (١٢-٦٥٨) من خلال عرضه على السادة المحكمين الذين أكدوا وضوح صياغة أسئلة الاختبار ،ودقة تعليماته ومناسبته للأهداف التى وضع من أجلها ، كما تم حساب معامل السهولة والصعوبة (١٢-٦٥٩) لأسئلة الاختبار حيث تراوحت معاملات السهولة بين (٢٥،-٧٥،) وبذلك أمكن حساب معامل الصعوبة لمفردات الاختبار ككل ،كما تم حساب الزمن الذى يستغرقه التلاميذ فى الإجابة عن الاختبار وقد كان ٣٥ دقيقة ،وبذلك أصبح الاختبار فى صورته النهائية

٢- البرنامج العلاجى المقترح:

قامت الباحثة بتصميم البرنامج المقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى وقد مر هذا التصميم بعدة خطوات سارت على النحو التالى:

* أهداف البرنامج:

ويهدف هذا البرنامج إلى تدريب التلاميذ "عينة البحث " على مهارات الفهم القرائى والتى تمثل صعوبة بالنسبة لهم ، وهى كالتالى:

١- تحسين فهم المفردات

٢- استخدام مؤشرات السياق لاختيار الكلمات المناسبة

٣- فهم معنى الجملة

٤- فهم الوحدات الطويلة (الفقرة)

٥- أدراك الأفكار الرئيسية.

٦- فهم التفاصيل الجزئية للموضوع.

٧- اتباع التوجيهات والإرشادات.

٨- تنظيم قصه مرتبة الأحداث .

٩- تذكر المادة المقروءة

١٠- تلخيص المادة المقروءة

* المحتوى العلمى للبرنامج:

اشتمل المحتوى العلمى للبرنامج على وحدة "قيم ومفاهيم " من كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادى مع العديد من القصص والكتب والمجلات

،والألغاز ،والمقالات ،والموضوعات ،والألعاب والمناشط العربية والأجنبية ...الخ.

* طرق التدريس:

تم استخدام مجموعة من طرق التدريس كالمناقشة والإلقاء ، الأسئلة ، البيان العلمى ،التعليم الفردى.

* المناشط والوسائل التعليمية:

اقترحت الدراسة الحالية مجموعة من الوسائل التعليمية والمناشط وهى متوفرة بداخل صندوق المناشط والوسائل التعليمية وهى مثل الكتب ، والمراجع، والقصص، والألغاز ،والكروت ،والبطاقات ،وأشياء عينية، والرسومات، والصور، والمجلات، والجرائد، وكذلك يوجد مناشط متعددة فى البرنامج العلاجى، وعلى سبيل المثال.

نشاط بعنوان أذهب للصيد

نشاط بعنوان حرب الكلمات

نشاط بعنوان عجله الكلمات

نشاط بعنوان ناحت الكلمات

نشاط بعنوان ورق قواعد اللفظ

نشاط بعنوان لعبة الفهم

نشاط بعنوان لعبة كرة الكلمات

نشاط بعنوان الدفع من خلال إلقاء الكروت

نشاط بعنوان الألعاب التعليمية

نشاط بعنوان قلب الأضلاع

نشاط بعنوان لوحة الكلمات Go Fish

War of Word

Wheel of Words
Word Blender
Phonics Rummy
Comprehension Game
Word Base ball
Punch- Through Cards
Instructional Games
Flip Siders
Word Game Board

* التقويم:

لتقويم البرنامج المقترح طبق اختبار الفهم القرائى قبل وبعد البرنامج، كما كان هناك اختبارات تشخيصية قبل كل موضوع من موضوعات البرنامج.

* الصورة النهائية للبرنامج:

بعد الانتهاء من البرنامج تم عرضه على مجموعة من المحكمين، المتخصصين فى اللغة العربية والمناهج وطرق التدريس الذين أقروا صلاحيته ثم تم عمل تجربة استطلاعيه للبرنامج بتطبيقه على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى بلغ قوامها ٢٠ تلميذاً وتلميذة وقد لوحظ إعجاب التلاميذ بالبرنامج وتجاوبهم معه ،وبذلك يأخذ البرنامج الشكل النهائى المناسب للتطبيق على التلاميذ عينة البحث.

٣- دليل المعلم للبرنامج المقترح:

يقدم هذا الدليل صورة واضحة وشاملة للأهداف السلوكية وأوجه التعلم، التى يتضمنها البرنامج؛ ويوضح دور المعلم ومسئوليته أثناء تطبيق البرنامج؛ ويبين أنواع الوسائل التعليمية والمناشط التى يستعين بها المعلم أثناء توجيه وإرشاد التلاميذ خلال فترة التطبيق؛ وقد تم عرض الدليل على مجموعة المحكمين وأقروا مناسبته.

ثالثاً: إجراءات تطبيق تجربة البحث:

هدفت تجربة البحث الحالى إلى التعرف على أثر تدريس البرنامج العلاجى المقترح فى التغلب على صعوبات الفهم القرائى لدى التلاميذ عينة البحث.

ولقياس تأثير البرنامج المقترح تم تطبيق اختبار الفهم القرائى كقياس قبلى لمستوى التلاميذ عينة البحث، ثم تم البدء فى تدريس البرنامج والذى استغرق ١٥ حصة دراسية بواقع خمس حصص لكل موضوع من موضوعات البرنامج بمهاراته العشره؛ أى حصة واحدة لكل مهارتين أما الحصة السادسة والسابعة فهى لممارسة أنشطة البرنامج والتقويم ، والحصة الخامسة عشرة فهى للتطبيق البعدى لاختيار الفهم القرائى؛ وبذلك يكون تطبيق البرنامج قد استغرق سبعة أسابيع دراسية من العام الدراسى ٢٠٠١/٢٠٠٢ فى الفصل الدراسى الثانى، وقد قامت بتطبيق البرنامج إحدى مدرسات اللغة العربية، وقد شُرِحَ لها كيفية تنفيذ البرنامج والهدف منه ؛ وأعطيت لها تعليمات تتعلق بكيفية تنفيذ البرنامج والهدف منة والوسائل والمناشط وأساليب التقويم المستخدمة فيه مع متابعة من الباحث.

رابعاً: عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها:

تم استخدام إحدى الطرق الإحصائية اللابارمترية والمناسبة لمجموعة البحث؛ وهى اختبار ولكوكسون744-25) wilcoxon) للمقارنة بين مجموعتين مرتبطين للعينات الصغيرة، ويعد هذا الاختبار المقابل لاختبار "ت" البارامترى لحساب دلالة فروق المتوسطات المرتبطة، وهذا الاختبار يصلح للمجموعات الصغيرة، كما يصلح لقياس دلالة فروق متوسطات درجات مجموعة من الأفراد في اختبار ما، ودرجات نفس المجموعة في اختبار آخر (١٤ – ٢٠٩) ونظراً لطبيعة البحث الحالي فقد وُجِدَ أن هذه الطريقة الإحصائية هي المناسبة لهذه الدراسة .

* عرض نتائج البحث وتحليلها فى ضوء فروض البحث:

•ولاختبار صحة الفرض الأول من فروض البحث تم استخدام اختبار ولكوكسون، وذلك لحساب الرتب الموجبة والرتب السالبة للفروق بين الدرجات القبلية والبعدية لاختبار

الفهم القرائى، ومعرفة دلالتها الإحصائية، وكانت النتائج كما هى موضحة بالجدول التالي:-

جدول رقم (١)

حساب دلالة (T) لاختبار الفهم القرائى باستخدام

اختبار ولكوكسون وذلك بالنسبة لصعوبة فهم المفردات

مجموع الرتب الموجبة	العينة	القيمة الأقل	مجموع الرتب السالبة	القيمة الجدولية T عند مستوى دلالة ٠٥،
٢٠	٢٠٠	١٠	١٠	٥٢

نلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الأقل المحسوبة (T =10) وهي أقل من قيمة (T) الجدولية عند مستوى دلالة ٠٥، والتي = ٥٢، ومن هذا يتبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ في التطبيقين القبلى والبعدى، وهذا يثبت أن البرنامج العلاجى كان له أثره الفعال في التغلب على صعوبة فهم المفردات لدى التلاميذ عينة البحث وتقليل أخطائهم. وبذلك يرفض الفرض الأول من فروض البحث والذى ينص على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ عينة البحث قبل البرنامج العلاجى وبعده وذلك فيما يتعلق بمهارة تحسين فهم المفردات والتى تمثل صعوبة من صعوبات الفهم القرائى.

* ولاختبار صحة الفرض الثاني من فروض البحث تم استخدام اختبار ولكوكسون، وذلك لحساب الرتب الموجبة والسالبة للفروق بين الدرجات القبلية والبعدية لصعوبة استخدام مؤشرات السياق ولمعرفة قيمة (T) ودلالتها الإحصائية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(٢)

حساب دلالة (T) لاختبار الفهم القرائى باستخدام

اختبار ولكوكسون وذلك بالنسبة لصعوبة استخدام مؤشرات السياق

لاختيار الكلمات المناسبة:

العينة	مجموع الرتب الموجبة	القيمة الأقل	مجموع الرتب السالبة
٢٠	١٩٥	١٥	٥٢

ومن الجدول السابق نلاحظ أن القيمة الأقل المحسوبة (15 = (T وهي أقل من قيمة (T) الجدولية عند مستوى دلالة ٠٥، وهذا يبين فعالية البرنامج العلاجي المقترح للتغلب على صعوبة استخدام مؤشرات السياق لدى التلاميذ عينة البحث.

وبذلك يرفض الفرض الثاني من فروض البحث والذى ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ عينة البحث قبل البرنامج العلاجي وبعده وذلك فيما يتعلق بمهارة استخدام مؤشرات السياق والتي تمثل صعوبة من صعوبات الفهم القرائى.

* ولاختبار صحة الفرض الثالث من فروض البحث تم استخدام اختبار ولكوكسون لمعرفة قيمة T الموجبة والسالبة للفروق بين الدرجات القبلية البعدية للصعوبة القرائية الثالثة والخاصة بفهم معنى الجملة وكانت النتائج كما هى موضحة بالجدول التالي

جدول (٣)

حساب دلالة T لاختبار الفهم القرائى باستخدام

اختبار ولكوكسون وذلك بالنسبة لصعوبة فهم معنى الجملة

القيمة الجدولية T عند مستوى دلالة ٠١، القيمة الأقل مجموع الرتب السالبة مجموع الرتب الموجبةالعينة

٥٢ ٤٣,٥ ٤٣,٥ ١٦٦,٥ ٢٠

ومن الجدول السابق يتضح مدى تحسن التلاميذ بالنسبة لصعوبة فهم معنى الجملة وقلة أخطائهم بالنسبة لهذه الصعوبة القرائية، وهذا يوضح قدرة البرنامج المعد في التغلب على هذه الصعوبة القرائية التى تعترض التلاميذ عينة البحث.

وبذلك يرفض الفرض الثالث من فروض البحث والذى ينص على إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ عينة البحث قبل البرنامج العلاجى وبعده وذلك فيما يتعلق بمهارة فهم معنى الجملة والتى تمثل صعوبة من صعوبات الفهم القرائى.

* ولاختبار صحة الفرض الرابع من فروض البحث تم استخدام اختبار ولكوكسون لحساب الرتب الموجبة والسالبة للفروق بين الدرجات القبلية والبعدية وذلك بالنسبة للصعوبة الخاصة بمهارة فهم الوحدات الطويلة والوقوف على دلالة T الإحصائية وكانت النتائج كما هى موضحة بالجدول التالي:

جدول (٤)

حساب دلالة T لاختبار الفهم القرائى باستخدام

اختبار ولكوكسون، وذلك بالنسبة لصعوبة فهم الوحدات الطويلة.

القيمة الجدولية T عند مستوى دلالة ٠٥، القيمة الأقل مجموع الرتب السالبة مجموع الرتب الموجبةالعينة

٥٢ ٤٠ ٤٠ ١٤٠ ٢٠

وقد دلت النتائج من خلال الجدول السابق فعالية البرنامج المقترح في تحسين مستوى التلاميذ عينة البحث وتمكنهم من مهارة فهم الوحدات الطويلة.

وبذلك يرفض الفرض الرابع من فروض البحث والذى ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ عينة البحث قبل البرنامج العلاجي وبعده، وذلك فيما يتعلق بمهارة فهم الوحدات الطويلة، والتي تمثل صعوبة من صعوبات الفهم القرائى.

•ولاختبار صحة الفرض الخامس من فروض البحث تم استخدام اختبار ولكوكسون، وذلك لحساب الرتب الموجبة والرتب السالبة للفرق بين الدرجات القبلية والبعدية للصعوبة القرائية الخاصة بإدراك الأفكار الرئيسية ومعرفة دلالتها الإحصائية، وكانت النتائج كما هى موضحة بالجدول التالى :-

جدول رقم (٥)

حساب دلالة (T) لاختبار الفهم القرائى باستخدام

اختبار ولكوكسون وذلك بالنسبة لصعوبة إدراك الأفكار الرئيسية.

القيمة الجدولية T عند مستوى دلالة ٠٥، القيمة الأقل مجموع الرتب السالبة مجموع الرتب الموجبةالعينة

٥٢ صفر صفر ٢١٠ ٢٠

من الجدول السابق يتضح أن القيمة الأقل المحسوبة(T) = صفر وهي أقل من قيمة (T) الجدولية عند مستوى دلالة ٠٥، والتى تساوى ٥٢، وهذا يبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ فى التطبيقين القبلى والبعدى، وهذا يثبت أن

البرنامج العلاجى كان له أثره الفعال في التغلب على صعوبة إدراك الأفكار الرئيسية لدى التلاميذ عينة البحث. وبذلك يرفض الفرض الخامس من فروض البحث والذى ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ عينة البحث قبل البرنامج العلاجى وبعده، وذلك فيما يتعلق بمهارة إدراك الأفكار الرئيسية والتى تمثل صعوبة من صعوبات الفهم القرائى.

* ولاختبار صحة الفرض السادس من فروض البحث تم استخدام اختبار ولكوكسون، وذلك لحساب الرتب الموجبة والرتب السالبة للفروق بين الدرجات القبلية والبعدية للصعوبة القرائية الخاصة بفهم التفاصيل الجزئية للموضوع وكانت النتائج كما هى موضحة بالجدول التالى:-

جدول رقم(٦)

حساب دلالة (T) لاختبار الفهم القرائى باستخدام

اختبار ولكوكسون وذلك بالنسبة لصعوبة فهم التفاصيل الجزئية للموضوع.

العينة	مجموع الرتب الموجبة	القيمة الأقل	مجموع الرتب السالبة	القيمة الجدولية T عند مستوى دلالة ٠٥،
٢٠	٥,٢٠٧	٧,٥	٧,٥	٥٢

ومن الجدول السابق يتضح تحسن مستوى التلاميذ عينة البحث فى التمكن من مهارة فهم التفاصيل الجزئية للموضوع حيث إن القيمة الأقل المحسوبة (T = 7.5) وهى أقل من قيمة (T) الجدولية عند مستوى دلالة ٠٥، والتى تساوى ٥٢ .

وبذلك يرفض الفرض السادس من فروض البحث والذى ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ عينة البحث قبل البرنامج العلاجى وبعده، وذلك فيما يتعلق بمهارة فهم التفاصيل الجزئية للموضوع، والتى تمثل

صعوبة من صعوبات الفهم القرائى.

*ولاختبار صحة الفرض السابع من فروض البحث تم استخدام اختبار ولكوكسون لمعرفة الرتب الموجبة والسالبة للفروق بين الدرجات القبلية والبعدية والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول رقم (٧)

حساب دلالة(T) لاختبار الفهم القرائى باستخدام

اختبار ولكوكسون وذلك بالنسبة لصعوبة إتباع التوجيهات والإرشادات

العينة	مجموع الرتب الموجبة	مجموع الرتب السالبة	القيمة الأقل	القيمة الجدولية T عند مستوى دلالة ٠٫٠٥
٥٢	٢١	٢١	١٨٩	٢٠

ويتضح من الجدول السابق أن القيمة الأقل لـ (T) (21= (T وهى أقل من قيمة (T) الجدولية وهذا يثبت تحسن مستوى التلاميذ عينة البحث فيما يتعلق بالصعوبة القرائية الخاصة باتباع التوجيهات والإرشادات . وبذلك يرفض الفرض السابع من فروض البحث والذى ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ عينة البحث قبل البرنامج العلاجى وبعده، وذلك فيما يتعلق بمهارة اتباع التوجيهات والإرشادات، والتى تمثل صعوبة من صعوبات الفهم القرائى.

* ولاختبار الفرض الثامن من فروض البحث تم أيضاً استخدام اختبار ولكوكسون لمعرفة دلالة الدرجات التى حصلنا عليها أثناء التطبيق القبلى والبعدى لاختبار الفهم القرائى والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٨)

حساب دلالة (T) لاختبار الفهم القرائي باستخدام

اختبار ولكوكسون وذلك بالنسبة لصعوبة تنظيم قصة مرتبة الأحداث

القيمة الجدولية T عند مستوى دلالة ٠٥،	القيمة الأقل	مجموع الرتب السالبة	مجموع الرتب الموجبة	العينة
٥٢	٤	٤	٢٠٥,٦	٢٠

وقد دلت النتائج السابقة المتضحة من الجدول السابق تحسن مستوى التلاميذ عينة البحث فيما يتعلق بالصعوبة القرائية الخاصة بتنظيم قصة مرتبة الأحداث حيث إن قيمةT المحسوبة أقل من T الجدولية عند مستوي دلالة ٠٥،

وبذلك يرفض الفرض الثامن من فروض البحث والذى ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عينة البحث قبل البرنامج العلاجى وبعده، وذلك فيما يتعلق بمهارة تنظيم قصة مرتبة الأحداث، والتى تمثل صعوبة من صعوبات الفهم القرائى.

•ولاختبار الفرض التاسع من فروض البحث استخدم اختبار ولكوكسون للمقارنة بين الرتب الموجبة والسالبة والوقوف على دلالتها الإحصائية والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (٩)

حساب دلالة (T) لاختبار الفهم القرائى باستخدام

اختبار ولكوكسون وذلك بالنسبة لصعوبة تذكر المادة المقروءة.

القيمة الجدولية T عند مستوى دلالة ٠٥،	القيمة الأقل	مجموع الرتب السالبة	مجموع الرتب الموجبة	العينة
٥٢	صفر	صفر	٢٢٣	٢٠

ومن الجدول السابق يتضح ارتفاع مستوى التلاميذ عينة البحث فى مهارة تذكر المادة المقروءة وقدرتهم على التغلب على الصعوبات القرائية فيها وهذا يثبت فعالية البرنامج العلاجى المقترح فى التغلب على صعوبة المادة المقروءة.

وبذلك يرفض الفرض التاسع من فروض البحث والذى ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ عينة البحث قبل البرنامج العلاجى وبعده، وذلك فيما يتعلق بمهارة تذكر المادة المقروءة، والتى تمثل صعوبة من صعوبات الفهم القرائى.

* و لاختبار الفرض العاشر من فروض البحث استخدم اختبار ولكوكسون، وذلك للوقوف على مدى استفادة التلاميذ عينة البحث من البرنامج العلاجى المقترح وذلك فيما يتعلق بصعوبة تلخيص المادة المقروءة

والجدول التالى يوضح ذلك :

جدول (١٠)

حساب دلالة (T) لاختبار الفهم القرائى باستخدام

اختبار ولكوكسون وذلك بالنسبة لصعوبة تلخيص المادة المقروءة.

العينة	مجموع الرتب الموجبة	مجموع الرتب السالبة	القيمة الأقل	القيمة الجدولية T عند مستوى دلالة ٠٥،
٥٢	٣٠	٣٠	١٨٠	٢٠

ومن الجدول السابق يتضح قدرة التلاميذ عينة البحث فى التغلب على الصعوبة القرائية الخاصة بتلخيص المادة المقروءة، ويدل ذلك على أن (T) المحسوبة أقل من (T) الجدولية عند مستوى دلالة ٠٥،

وبذلك يرفض الفرض العاشر من فروض البحث والذى ينص على أنه لا توجد

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ عينة البحث قبل البرنامج العلاجى وبعده، وذلك فيما يتعلق بمهارة تلخيص المادة المقروءة، والتى تُمثل صعوبة من صعوبات الفهم القرائى.

* ولاختبار فعالية البرنامج المقترح تم استخدام معادلة بلاك (٤٠-١٤٩) لحساب فعالية البرنامج

جدول (١١)

نسبة الكسب المعدل لنتائج التلاميذ قبلياً وبعدياً فى إختبار الفهم القرائى ككل.

م	التطبيق	نسبة الكسب المعدل النهاية العظمى للإختبار	دلالة النسبة
	البعدى	٥٠ ١,٤١	مقبولة لأنها تزيد عن الواحد الصحيح
	القبلى	٤٥,٧	
		١٧,٨	

ويتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل تساوى ١,٤١ وبمقارنة هذه النتيجة بالقيمة التى حددها بلاك كحد أدنى للفعالية والتى تتراوح بين(١-٢) وبهذا يمكن القول أن البرنامج العلاجى قد نجح فى تحقيق ما وضع من أجله، وهو التغلب على صعوبات الفهم القرائى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى وتقليل نسبة أخطائهم.

تفسير نتائج البحث:

بالنظر إلى النتائج السابقة، والتى تشير إلى عدم قبول فروض البحث الصفرية، نجد أنه حدث تحسن كبير للتلاميذ عينة البحث عند تطبيق اختبار الفهم القرائى البعدى ويعزى هذا التحسن إلى مجموعة من النقاط هى:

١- تحديد أهداف البرنامج واطلاع التلاميذ عليها مسبقاً قبل التعامل مع البرنامج مما أدى إلى وضوح الأهداف فى ذهن التلاميذ عينة البحث ومحاولة الوصول إلى تحقيقها، وربما ساعد البرنامج وما بُذل مع التلاميذ من جهد طوال فترة تطبيق

البرنامج على تجاوز التلاميذ لصعوبات الفهم القرائى التى تم تشخيصها والعمل على علاجها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من Meyers 1998(50)، ودراسة Rosenk Rans 1993 (53)، ودراسة stanovich & Share 1995(54) الذين أكدوا أهمية وضوح الأهداف التربوية فى تحسن مستوى التلاميذ القرائى وتشجيعهم على الوصول للأهداف المحددة مسبقاً.

٢- اهتمام البرنامج بميول التلاميذ القرائية، وحصولهم على العديد من القصص والكتب الملائمة لميولهم واهتماماتهم، والمناسبة لمستواهم القرائى وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من Adunyarittigun 1996(42)، ودراسةRosenRANS 1993 (53)، ودراسة Woods and others 1995 (61)، ودراسة ماجدة عبد التواب ١٩٩٣(٢٩) الذين بينوا اهمية اختيار التلاميذ للمادة القرائية التى يميلون إليها ودورها فى تحسن مستواهم القرائى.

٣- التعزيز والتشجيع والثناء المستمر من المعلم للتلاميذ عينة البحث أدى إلى تذليل كثير من الصعوبات التى تعترض فهمهم الصحيح تدريجياً: بمعنى أنه حدث اضمحلال تدريجى فى اختفاء الأخطاء، وإحلال استجابات صحيحة محلها مما أدى إلى تحسن مستوى التلاميذ بالنسبة للصعوبات القرائية المقيسة ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من RasKind & Higgins 1997(47) ودراسة Lysynchuk & Levy 1997(49) الذين أكدوا أهمية التعزيز والتشجيع من جانب المعلم فى تحسن مستوى التلاميذ القرائى.

٤- استخدام العديد من المناشط والوسائل التعليمية للتغلب على صعوبات الفهم القرائى وذلك من خلال ما سمي "بصندوق المناشط والوسائل التعليمية " والمتضمن العديد من الصور؛ وشرائط التسجيل؛ والمقالات والمجلات .....الخ ويتفق هذا مع دراسة كل من Sprengerehharolles and others 1998 (55)، ودراسة Wyatt 1991(62)، ودراسة Micholson & Tan 1997(57)، ودراسة محمد رياض، ومحمد جابر ٢٠٠٠ (٣٠) الذين أوضحوا أهمية استخدام الوسائل التعليمية والمناشط فى تحسن مستوى

التلاميذ القرائى كما ذكر ذلك يس قنديل(٤١)

٥- أسلوب قراءة المعلم النموذجية لبعض القطع والموضوعات القرائية أدى إلى تقليد التلاميذ له وتحسن نطقهم وفهمهم للتدريبات العلاجية وتتفق هذة النتيجة مع دراسة كل من 45) Carbo 1996)، ودراسة 59) Widdowson and others 1996) ،ودراسة عبد الرحمن حسن ١٩٩١ (١٨) الذين أكدوا أن مستوى التلاميذ القرائى يتحسن عندما يكون المعلم بالنسبة لهم القدوة فى أدائة القرائى.

٦- استخدام الاختبارات التشخيصية قبل كل درس من دروس البرنامج وذلك لوقوف كل تلميذ من التلاميذ عينة البحث على مستواه قبل الدخول فى تدريبات ومناشط البرنامج العلاجى .كل درس على حده ،وكذلك معرفة ما وصل إليه مستواه بعد التعامل مع تدريبات البرنامج ومناشطه العلاجية ويتفق ذلك مع دراسة كل من Cunningam 46) 1993) ودراسة 58) Whitehead 1999) ،ودراسة Pressley&Cariglia 1995 52)) ودراسة نصرة جلجل ١٩٩٣ (٣٩) الذين أوضحوا أهمية استخدام الاختبارات التشخيصية لنجاح البرامج العلاجية.

٧- استخدام مختلف الأساليب والتدريبات العلاجية سواء الفردية أو الجماعية أدى إلى تحسين فهم التلاميذ القرائى وهذا يبين صلاحية البرنامج وقدرتة على تلافى أنواع الصعوبات القرائية لدى التلاميذ عينة البحث ويتفق هذا ونتائج كل من Brooks 1991 44)) ،ودراسة 60) Gary -Wilkes 1986)،ودراسة Nation &Snowling 1998 51)) ودراسة ثريا محجوب ٢٠٠٠ (٣) ودراسة محمد علاء الشعيبى ٢٠٠٠ (٣٤) الذين أشاروا إلى أهمية استخدام التدريبات العلاجية فى تحسين فهم التلاميذ القرائى.

توصيات البحث:

إيماناً بأهمية القراءة فى حياتنا يقدم البحث التوصيات الآتية:

١- ينبغى تحديد مهارات القراءة المراد تدريب التلاميذ عليها فى كل صف

دراسى،وفى كل مرحلة تعليمية ،وأن يكون التدريب متتابعاً ومستمراً حتى يكون تعليم القراءة هادفاً ،وينمى فى التلميذ الميل إلى القراءة.

٢- ينبغى أن تختار مادة القراءة اختياراً يتناسب والمستويات المختلفة وأن تتدرج فى صعوبتها بحيث يشعر التلميذ بأنه فى حاجة إلى المزيد من القراءة ، وأنها تسهم فى حل ما قد يعترضه من مشكلات وصعوبات

٣- ضرورة العمل على نمو السرعة فى القراءة حتى يستطيع التلميذ مواجهة الكم الهائل من المعرفة التى تواجهة فىالعصر الحالى.

٤- ينبغى أن يعلم المعلم أن عملية الفهم القرائى عند التلميذ تتوقف على أمور عدة منها هدف القارئ ومستوى ذكائه ،وخبراته السابقة ،ومدى سهولة أو صعوبة المادة المقروءة ،وحالته النفسية والبدنية ومدى سيطرتة على المهارات الأساسية للقراءة .

مقترحات البحث:

١- استخدام برامج علاجية للتغلب على صعوبات الفهم القرائى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢- استخدام برامج علاجية للتغلب على صعوبات تعرف الكلمة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣- استخدام استراتيجية التعليم الفردى للتغلب على صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية .

٤- استخدام استراتيجية التعليم التعاونى لتدريب التلاميذ على إتقان مهارات القراءة سواء الجهرية أو الصامتة.

٥- عمل إختبارات تشخيصية مقننة للتعرف على ذوى صعوبات القراءة فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية والعمل على علاجها أولاً بأول .

٦- استخدام استراتيجية التعلم من أجل الإتقان للتغلب على صعوبات القراءة .

قائمة المراجع

١- إبراهيم محمد عطا: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية القاهرة ط٤، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٩.

٢- أمير صلاح هوارى: "صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى" ، مجلة المؤتمر العلمى الثانى، التجديد التربوى فى ضوء متغيرات العصر – كلية التربية بالفيوم، جامعة القاهرة،١٩٩٥.

٣- ثريا محجوب محمود: "برنامج تقترح لعلاج بعض مظاهر العسر القرائى لأطفال الصف الخامس من التعليم الأساسى"، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية جامعة عين شمس ،ديسمبر ٢٠٠٠.

٤- جابر عبد الحميد، سليمان الخضرى: " ودراسات نفسية فى الشخصية العربية ، القاهرة: عالم الكتب ،١٩٧٨ .

٥- جاى بوند وآخرون: الضعف فى القراءة، ترجمة محمد منير مرسى، إسماعيل أبو العزايم، القاهرة: عالم الكتب ١٩٨٤

٦- حسن شحاته: قراءات الأطفال، ط٣١، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٦.

٧- ————: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩١.

٨- حسنى عبد البادى: قضايا فى تعليم اللغة العربية وتدريسها، إسكندرية: المكتب العربى الحديث،١٩٩٩

٩- ————: القراءة وتعلمها، إسكندرية: المكتب العربى الحديث، ١٩٩٩ .

١٠- حمدان على حمدان نصر، "تطوير مهارات القراءة للدراسة وعادتها لدى طلاب المرحلة الثانوية بالأردن" رسالة دكتوراة، كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٩٠.

١١- رشدى أحمد طعيمة: أدب الأطفال فى المرحلة الابتدائية- النظرية والتطبيق: القاهرة، دار الفكر العربى،١٩٩٨ .

١٢- رمزية العريب: التقويم والقياس النفسى والتربوى، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية،١٩٩٦.

١٣- زكريا إبراهيم: طرق تدريس اللغة العربية، قناة السويس دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٩.

١٤- زكريا الشربينى: الإحصاء اللابارامترى فى العلوم النفسية والتربوية والإجتماعية، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٩٠.

١٥- سلمى محمود الأنصارى: "بعض الجوانب النفسية والغير نفسية لدى المتأخرين فى القراءة والعوامل المرتبطة بالتأخر القرائى لدى تلاميذ التعليم الأساسى باسوان "دراسة سيكومترية- كلينيكية، رسالة دكتوراه، كلية التربية بأسوان جامعة جنوب الوادى١٩٨٩.

١٦- سمير حلمى: حيوانات الغابة- السلسلة التعليمية المجسمة القاهرة: د. ت

١٧- عبد الحميد عبدالله عبد الحميد، "فعالية إستراتيجيات معرفية معينة فى تنمية بعض المهارات العليا فى الفهم فى القراءة لدى طلبة الصف أول الثانوى"، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية جامعة عين شمس، ديسمبر ٢٠٠٠.

١٨- عبد الله عبد الرحمن على حسن: "قياس القرائية كتب القراءة المقررة

للمرحلة المتوسطة بالكويت" رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٩١.

١٩- على أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربي،١٩٩٧.

٢٠- فتحى على يونس: القراءة.. القراءة.. القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة كلية التربية جامعة عين شمس، العدد الثانى، ديسمبر ٢٠٠٠.

٢١- ————: تعليم اللغة العربية للمبتدئين- الصغار والكبار، القاهرة ١٩٩٩.

٢٢- ————: إستراتيجيات تعلم اللغة العربية فى المرحلة الثانوية، القاهرة، مكتبة سفير ٢٠٠٠.

٢٣- ————: وآخرون، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهر: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٩٨ .

٢٤- فتحى مصطفى الزيات: صعوبات التعلم، القاهرة: دار النشر للجامعات،١٩٩٨.

٢٥- فؤاد أبو حطب، آمال صادق: مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى. فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية،١٩٩١.

٢٦- فؤاد البهى السيد: علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى، القاهرة: دار الفكر العربى، ١٩٧٩.

٢٧- فهيد مصطفى: مهارات القراءة- قياس وتقويم، القاهرة مكتبة الدار العربية للكتاب ١٩٩٨.

٢٨- ————: القراءة مهاراتها ومشكلاتها فى المدرسة الابتدائية، ط٢ب القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب،١٩٩٨.

٢٩- ماجدة عبد التواب زيدان: "دور المدخل القصصى فى تنمية مهارات القراءة الصامتة والسلوك القيمى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية" ، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة طنطا١٩٩٣.

٣٠- محمد رياض أحمد، محمد جابر قاسم: "تحسين مهارة التعرف وأثره على الفهم القرائى لدى التلاميذ منخفضى التحصيل فى القراءة مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد السادس عشر، العدد الثانى، يوليو٢٠٠٠.

٣١- محمد صالح سمك: فن التدريس للغة العربية، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩.

٣٢- محمد صالح عبد الحفيظ، محمد محمود القاضى: ألغاز الأذكياء القاهرة: د. ت.

٣٣- محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية فى المرحلة الثانوية، القاهرة : دار الفكر العربى، ١٩٩٨.

٣٤- محمد علاء الدين حلمى الشعيبى "خطة أنشطة علاجية مقترحة لصعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الإبتدائى" ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، المجلد الثالث عشر، العدد الرابع، أبريل٢٠٠٠.

٣٥- محمود رشدى خاطر وآخرون، المدخل إلى تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ط٧، القاهرة: دار الثقافة، ١٩٩٠ .

٣٦- محمود كامل الناقه: تعليم اللغة العربية فى التعليم العام- مداخله، فنياته، كلية التربية، جامعة عين شمس١٩٩٩.

٣٧- ————: فى التدريس الجامعى، مجلة دراسات تربوية، ط٢، ١٩٨٦.

٣٨- مسعود صبرى: قصص الحيوان فى القرآن، بيروت د.ت

٣٩- نصره محمد عبد المجيد جلجل،"تشخيص العُسر القرائى غير العضوى لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى مع فاعلية برنامج علاجى مقترح" رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا. ١٩٩٣.

٤٠- يحيى حامد هندام، مسارات تفكير الكبار فى الرياضيات: دار النهضة العربية ١٩٨٤.

٤١- يس عبد الرحمن قنديل، الوسائل التعليمية، وتكنولوجيا التعليم، ط ٢ب الرياض: دار النشر الدولى ١٩٩٩.

-٤٢ Adunyarittigun, Dumrong," variables Affecting Reading problem of a thai Graduate student" Reports Research, u.s, Maryland, 1996.

-٤٣ Bourassa, D.c, & Dowin" Transfer Effects across contextual and linguistic Boundaries: Evidence from poor readers, Journal of Experimental child psychology, V 71,N 1

-٤٤ Bbooks- James, " Teaching to identified learning styles: The Effects upon oral and silent Reading and listening comperhention Oral / Reading)" Edd the university- of Toledo 1991.

-٤٥ Carbo, Marie selecting the" Right" Reading Methed, Journal Article, V,27 N.1,1996.

-٤٦ Cunningam, James, " Whole-to-part Reading diagnosis" Journal - Article U.S.A, North Carolina, 1993.

-٤٧ Higgins- Eleanor & Raskind- Marshall, "The compensatory Effectiveness of optical character Recoginition/speech synthesis on Reading comprehension of postsecondary students with learning

Disabilities" Journal Article, V.8 N,2,1997

-٤٨ Holt- ochsner& Manis, Automation training for Dyselexics: An Experimental study., Annals of Dyslexia, V.42, 1992

-٤٩ Levy, B.A & Lysynchuk, transfer from word training Reading in context Gainsin Reading fluency and comprehension learning Disability quarterly, V,20,N:1997

-٥٠ Meyers, Rick, uninterrupted sustained silent Reading" Reports, U.S.A, California, 1998.

-٥١ Nation ,k & snowling, M., semantic processing and the development of word-Recognition skills: evidence from children with specific Reading comprehension difficulties, Journal of memory & language, V,39 N 1, 1998.

-٥٢ Pressley, M& Cargilia, Decoding and the beginning of Reading in M. perssley& V, Woloshn (Eds) conitve strategy instruction that really improves children's academic performance, 2 nd, Cambridge. MA. Brookline Books,1995.

-٥٣ RosenkRANS-DREAMA, "the emergent literacy Behaviours of Bilingual Education kindergarten students during Modified sustained silent reading: A descriptive study PHD university of North Texas. 1993

-٥٤ Share, D& stanovich,k," cognitive process in early Reading development Accommodating individual differences into a mode of acquisition, Lssues in Education contributions from educational psychology, 1995

-٥٥ Sprenger eharolles& others " Phonological Mediation and semantic and orthographic factors in silent Reading in French" Ctr National de la Recherche scientifique Paris, France, 1998.

-٥٦ Swanson, H.l. " Phonological processes and other routes" Journal of learning disabilities,V22 N.8, 1989

-٥٧ Tan, A& Nicholson, t " Flashcards revisited training poor Readers to read word faster improves their comprehension of text" Journal of Educational Psychology, 1997, V,89 N,2.

-٥٨ Whitehead,. " Effect of reading renaissance Approach ora traditional Basal opproach on Reading Achievement third Grade" Educational specialist Research Report Mercer university, 1999

-٥٩ widdowson and others, the effects of teacher modeling of silent reading on students' engagement during sustained silent reading" uAuckland Auckland, new Zealand,1996.

-٦٠ Wilkes- Gary- Leonard, " A comparison of the impacts of individualized and traditional teaching Methods on post secondary vocational Education" PH.D university of Minnesota, 1986.

-٦١ Woods and others," Analytical Reading inventory: Assessing Reading. For use with all students including Gifted and Remedial." Document not available from EDRS, U.S,New Jersey, 1995.

-٦٢ Wyatt,p, improving reading comprehension in Grade3 using Whole language Activities and the computer ERIC, 1991.