Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS) • Vol 7, Issue 12 (2023) • P: 140 - 122
https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps
ISSN: 2522-3399 (Online) • ISSN: 2522-3399 (Print)

The level of knowledge of the skills of teaching reading comprehension based on effective instruction for teachers of learning disabilities in Jeddah

Mrs. Wafa Yahia Mobajar*[1], Co-Prof. Reem Mahmoud Gharib[1]
[1] College of Education | University of Jeddah | KSA

Received: 09/11/2022
Revised: 22/11/2022
Accepted: 25/12/2022
Published: 30/03/2023

* Corresponding author: WMOBAJAR0001.stu@uj.edu.sa

Citation: Mobajar, W. Y., & Gharib, R. M. (2023). The level of knowledge of the skills of teaching reading comprehension based on effective instruction for teachers of learning disabilities in Jeddah. Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(12),122 – 140. https://doi.org/10.26389/AJSRP.Y091122

2023 © AJSRP • National Research Center, Palestine, all rights reserved.

• Open Access

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license

Abstract: The current study aimed to reveal the level of knowledge of reading comprehension teaching skills based on effective instruction for learning disabilities teachers in Jeddah. The descriptive curriculum was used, and the reading comprehension teaching skills test based on effective instruction was prepared by the two researchers to achieve the goal of the study. It was applied to a simple random sample of 53 teachers of learning disabilities in Jeddah. The results showed that the level of possession of learning disabilities teachers of the skills of teaching reading comprehension based on effective instruction was (40.83%), which is a low degree. Based on that result, the study recommended the development and organization of training programs and courses aimed at preparing teachers of students with learning disabilities in light of the modern trends of the Ministry of Education, which include focusing on developing reading comprehension skills of students, and work to develop guides for teachers of students with learning disabilities by the competent authorities that include the most important strategies for teaching reading comprehension and procedures for their application in accordance with the principles of effective instruction and to support them with applied models, and work to update them constantly.

Keywords: Reading Comprehension, Effective Instruction, Teachers of Learning Disabilities.

مستوى المعرفة بمهارات تدريس الفهم القرائي المبنيّ على التدريس الفاعل لدى معلمات صعوبات التعلم بمدينة جدة

أ. وفاء يحيى مبجر*[1]، أ.م.د/ ريم محمود غريب[1]
[1] كلية التربية | جامعة جدة | المملكة العربية السعودية

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى المعرفة بمهارات تدريس الفهم القرائي المبني على التدريس الفاعل لدى معلمات صعوبات التعلم بمدينة جدة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي، واستخدام اختبار مهارات تدريس الفهم القرائي المبني على التدريس الفاعل الذي تم اعداده من قبل الباحثتين لتحقيق هدف الدراسة، حيث تم تطبيقه على عينة عشوائية بسيطة بلغت (53) معلمة من معلمات صعوبات التعلم بمدينة جدة، وأظهرت النتائج أن مستوى امتلاك معلمات صعوبات التعلم لمهارات تدريس الفهم القرائي المبني على التدريس الفاعل بلغ بنسبة مئوية (40.83%)، وهي بدرجة منخفضة، وبناء على تلك النتيجة أوصت الدراسة بتطوير وتنظيم البرامج والدورات التدريبية التي تستهدف إعداد معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء الاتجاهات الحديثة لوزارة التعليم والتي تتضمن التركيز على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ، والعمل على تطوير أدلة لمعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قبل الجهات المختصة تتضمن أهم استراتيجيات تدريس الفهم القرائي وإجراءات تطبيقها وفقا لمبادئ التدريس الفاعل وتدعيمها بالنماذج التطبيقية، والعمل على تحديثها باستمرار.

الكلمات المفتاحية: الفهم القرائي، التدريس الفاعل، معلمات صعوبات التعلم.

المقدمة.

تمثل القراءة الداعم الأساسي الذي تقوم عليه عمليتي التعلم والتعليم، فالتلميذ بشكل عام لا يستطيع أن يحقق أي تقدم يُذكر في أي جانب مالم يتمكن من تطوير مهاراته وقدراته القرائية، وبلا شك فإن عملية القراءة تعتبر عملية معقدة إلى حد كبير؛ فهي تضم مجموعة من العناصر المترابطة والمتسلسلة، والتي حددتها هيئة القراءة الوطنية(Panel Reading National Reading Panel [NRP], 2000) كما يلي: الوعي الصوتي، ومهارة ربط أصوات الحروف بأشكالها، الطلاقة القرائية، والمفردات، ثم الفهم القرائي والذي يعتبر جوهر عملية القراءة وذروتها.

ويُعدُّ الفهم القرائيّ من أهم أهداف تعليم القراءة حيث أنه الحلقة الواصلة بين عمليتي النطق والنقد، فكما أن فهم الظواهر العلميّة يُمكننا من تحليلها والتحكم بها والتنبؤ بنتائجها، يُساعدنا فهم المقروء على الربط بين المفاهيم واستخلاص النتائج ونقد المادة المقروءة أيضًا (إسماعيل، 2022)، ومع ذلك يُظهر العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قصورا واضحا في مهارات الفهم القرائي، وهذا القصور لدى التلميذ يُعتبر سبب رئيسي يحول دون قدرته على تحقيق النجاح والتقدم في التحصيل الدراسي، ويذكر ماتيسون (2008) Mattison في دراسته أن نسبة 7.6% من التلاميذ يواجهون صعوبات في المعالجة الصوتية أثناء القراءة، ونسبة 14.4% يظهرون مشاكل في الفهم القرائي، و28% لديهم صعوبة في كلا المهارتين.

ومن المهم الإشارة إلى أن التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بحاجة كبيرة إلى زيادة فاعلية التدريس المقدم لهم، فعلى الرغم من أنه لا يمكن التغلب على الصعوبات التعلميّة التي يُظهرونها أو التخلص منها بشكل نهائي؛ إلا أنه من الممكن أن يتعلموا ويواجهوا مشكلاتهم في التعلم إذا ما توفرت لهم أساليب التدريس الفاعل (شعيب ومحمد، 2014)، حيث إن المعلم في التدريس الفاعل يسعى لتنمية كفايات التلاميذ إلى أقصى درجة ممكنة، ويعمل على توجيههم وإرشادهم لاستغلال إمكاناتهم الكامنة، ويساعدهم أيضا على بناء استراتيجيات التعلم الملائمة لهم ولقدراتهم؛ وذلك بغية تسهيل عملية تعلّمهم (مصطفى، 2014).

وكما هو معلوم، فإن المعلم يلعب دورًا أساسيًا في عملية تطوير مستوى تلاميذه في مختلف الجوانب لا سيما في الجانب الأكاديمي، ومعلم صعوبات التعلم هو المسؤول عن تقديم المساعدات الأكاديمية التي يحتاجها تلاميذه ليصلوا إلى مستوى أقرانهم في فصل التعليم العام، من جانب آخر فإن التدريس الفاعل لا يمكن أن يتحقق إلا بوجود معلما فاعلًا ومؤهلا بشكل جيد، يُسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية والتربوية وإثرائها؛ وعلى ذلك، فإن معرفة المعلم بالفهم القرائي وأهم استراتيجيات تدريسه المبنيّ على مبادئ وأسس التدريس الفاعل يعتبر من أساسيات تحسين فهم التلاميذ للنصوص المقروءة، ومما يؤكد على ذلك دراسة البلوشي (2021) والتي أبرزت العلاقة الوثيقة بين مستوى معرفة المعلمين بمهارات تدريس الفهم القرائي وممارساتهم الصفية، ونتائج تلاميذهم في الفهم القرائي، وانطلاقا مما سبق، جاءت فكرة هذا البحث والتي تسعى للكشف عن مدى معرفة معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالفهم القرائي ومهاراته، وأبرز استراتيجيات تدريسه، ومهارات توظيفها بشكل فاعل في التدريس.

مشكلة البحث:

يُعد الفهم القرائي هدفًا من الأهداف الأساسية التي يسعى المربون وعلماء اللغة لتحقيقها لدى التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية، ومن الضروري الإشارة إلى أن الفهم القرائي ليس بالعملية اليسيرة كما يعتقد البعض، بل إنها عملية معقدة ومركبة حيث تتضمن العديد من المهارات، وتسير في مستويات متباينة، وتتطلب إمكانات وقدرات متنوعة، كما أنها تحتاج إلى كثير من التدريب والمران وإعمال الفكر والتفسير والموازنة (عبد الله، 2015). ويُظهر الكثير من التلاميذ أنماط مختلفة من الصعوبات القرائية، وفيما يتعلق بنسبة انتشارها بين التلاميذ في مدارس المملكة العربية السعودية يذكر مشرف التربية الخاصة بوزارة التعليم عدم وجود إحصاءات محلية دقيقة توضح تلك

النسبة، كما أنه أشار إلى أن بعض الدراسات أظهرت أن 10- 16% من التلاميذ في البيئة السعودية يعانون من صعوبات متنوعة في القراءة (الجعيد، 2018)، من جانب آخر، فقد صُنفت المملكة العربية السعودية عام 2011 في المستوى الدولي المنخفض (400- 475) لاختبار القراءة الدولي المخصص لقياس مدى تقدم القراءة (PIRLS)، حيث كانت ضمن الخمس دول الأقل مستوى في القدرة القرائية وفقًا للمعايير الدولية (الغامدي، 2017)، وفي عام 2016 شاركت المملكة أيضا في ذات الاختبار الدولي (PIRLS) وحصلت على نفس المستوى (Mullis et al, 2017).

وبطبيعة الحال فإن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يواجهون مشكلات أعمق في الفهم القرائي من تلك التي يُظهرها غيرهم من تلاميذ التعليم العام، وهذه المشكلات تعيق تطورهم الأكاديمي، فضلًا عن ذلك فإن صعوبات الفهم القرائي تعتبر من أكثر المشكلات تأثيرًا على التلاميذ ذوي الصعوبات القرائية (معمار، 2019)، وقد أكدت هيئة القراءة الوطنية (NRP, 2000) على أن تدريس الفهم القرائي بشكل فاعل من شأنه أن يساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تكوين سمات وظيفية أكثر إيجابية، كما أن التدريس الفاعل للمهارات القرائية يرتبط بعمل المعلم، حيث أن معلم صعوبات التعلم يسعى من خلال توظيفه لمهارات التدريس الفاعل إلى تقديم المعلومات والمهارات للتلاميذ بطرق وأساليب أُثبتت فاعليتها وفي ذات الوقت تناسب إمكاناتهم وقدراتهم، وتمكنهم من تحقيق الفائدة القصوى (أمبو سعيدي وآخرون، 2018).

لذلك، كان من الضروري الاهتمام بمستوى مهارات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم التدريسية، ومدى معرفتهم باستراتيجيات وطرق تناول النص القرائي أمام تلاميذهم بشكل فاعل، حيث إن المستوى الجيد للمعلم وأدائه التدريسي الفاعل يُساهم بشكل كبير في تقديم تعليمات وإرشادات تحسن من مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذه، ومما يؤكد على ذلك نتائج دراسة أحمد (2018) والتي أثبتت وجود تحسن كبير في مستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مهارات الفهم القرائي؛ نتيجة تقديم برنامج تدريبي لمعلميهم يستهدف تطوير مهاراتهم في تدريس القراءة الإبداعية.

وتشير دراسة المشرفي (2020) إلى أن معلمات صعوبات التعلم لديهن احتياجات تدريبية بدرجات كبيرة إلى متوسطة في مجال مهارات التدريس الفاعل واستراتيجياته، من جانب آخر، فقد أكدت عدد من الدراسات ومنها دراسة نوري (2017) Nurie، ودراسة أبو الزين (2020) Abualzain على وجود ضعف لدى المعلمين في القدرة على تدريس الفهم القرائي، وفي توظيف الاستراتيجيات الفاعلة في تدريس مهارات الفهم القرائي. وفي ذات السياق، أجرت الباحثة الأولى دراسة استطلاعية نوعية، قامت فيها بإجراء مقابلة مع خمس معلمات من معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وتبين من خلالها وجود قصور لدى المعلمات في مهارات تدريس الفهم القرائي المبني على التدريس الفاعل، كما اتضح للباحثة محدودية تدريس القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر، ومن هنا، انطلقت مشكلة الدراسة الحالية والتي تتمحور حول الكشف عن مستوى معرفة معلمات صعوبات التعلم بموضوع الفهم القرائي ومهارات تدريسه المبني على التدريس الفاعل.

أسئلة الدراسة:

بناءً على ما تقدم عرضه، تتحدد مشكلة هذه الدراسة في السؤال التالي:

ما مستوى امتلاك معلمات صعوبات التعلم لمهارات تدريس الفهم القرائي المبني على التدريس الفاعل؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

التعرف على مستوى امتلاك معلمات صعوبات التعلم لمهارات تدريس الفهم القرائي المبني على التدريس الفاعل.

أهمية الدراسة

- **الأهمية النظرية**: تنبع- كما ترى الباحثتان - من الاهتمام المتزايد بتدريس مهارات الفهم القرائي وتطويرها لدى التلاميذ، باعتبار أن الفهم القرائي يُشكل القاعدة التي ينطلق منها التلميذ لتعلم واستيعاب مختلف المواد الدراسية، والأساس الذي يُمكنه من الارتقاء والتقدم في مختلف المجالات الحياتية، حيث سعت الدراسة الحالية للكشف عن مستوى معرفة معلمات صعوبات التعلم بمهارة الفهم القرائي، وبعض الاستراتيجيات الفاعلة في تدريسها، ومهارات توظيفها مع تلاميذهن وذلك وفقا لمبادئ ومميزات التدريس الفاعل، وتأمل الباحثتان أن تُفيد هذه الدراسة المهتمين بمجال صعوبات التعلم، وأن تكون داعمة لمزيد من الدراسات المستقبلية التي تهتم بتدريس الفهم القرائي المبني على التدريس الفاعل.
- الأهمية التطبيقية: وتتمثل في كونها قدّمت اختبار خاص تتوفر فيه دلالات الصدق والثبات المقبولة، يهدف لقياس مستوى المعلمين في مهارات تدريس الفهم القرائي المبني على التدريس الفاعل، ومن الممكن أيضا أن تفيد نتائج هذه الدراسة إدارات التعليم أو المسؤولين عن معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومتابعة مستوى كفاءاتهم ومهاراتهم التدريسية الفاعلة، وكذلك المهتمين بتقديم البرامج والدورات التدريبية في مجال تطوير تلك المهارات لديهم.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية.** مهارات تدريس الفهم القرائي المبني على التدريس الفاعل.
- **الحدود البشرية.** معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية، وتم الاكتفاء بمسمَّاهن من قبل وزارة التعليم بمعلمات صعوبات التعلم.
- **الحدود المكانية.** المدارس الابتدائية الحكومية للبنات في مدينة جدة والملحق بها برنامج لصعوبات التعلم.
- **الحدود الزمانية.** الفصل الدراسي الثاني والثالث من العام الدراسي 1442-1443 هـ.

مصطلحات الدراسة

- **الفهم القرائي (Reading Comprehension)**. هو "عملية عقلية مركبة تبدأ بعملية التعرف من خلال المثيرات الحسية مروراً بعمليات الربط والإدراك والتمييز والاستنتاج وتنتهي بعملية الفهم" (معمار، 2019، ص49). وتعرفه الباحثتان إجرائيا بأنه: القدرة على قراءة النص سواء قراءة صامتة أو جهرية، ثم الإجابة عن الأسئلة التي يدور حولها، وتحديد المعاني والأفكار المتضمنة فيه مع إدراك العلاقات فيما بينها، والخروج باستنتاجات من خلال الربط بين المعرفة والخبرات السابقة، والقدرة على تقييم النص وتوظيفه في حل مشكلة خارجية.
- **معلمات صعوبات التعلم (Teachers of Learning Disabilities).** يشير دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية التابع لوزارة التعليم (2020) إلى أنهن المعلمات المؤهلات في مجال التربية الخاصة وتحديدًا في مسار صعوبات التعلم، ويقمن بتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بطريقة مباشرة، كما يقدّمن لمعلمات التعليم العام الاستشارات التربوية الخاصة بتدريس وتقييم هؤلاء التلاميذ.
  - وتعرّفهن الباحثتان إجرائيا بأنهن: المعلمات المسؤولات عن تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتدريسهم في غرف المصادر، وتقديم الإرشادات والتوجيهات لمعلمي الصفوف العادية فيما يتعلق بتدريس هؤلاء التلاميذ.

- **التدريس الفاعل (Effective Instruction).** هو التدريس الذي يُحقق أهدافه المخطط لها (الحساني، 2020).
  - وتعرف الباحثتان التدريس الفاعل إجرائيًا: بأنه التدريس الذي يلبي حاجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام استراتيجيات وممارسات فاعلة قد أُثبتت فاعليتها في تدريس الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

أولاً- الإطار النظري.

2-1-1- صعوبات القراءة Reading Disabilities:

قبل البدء في التطرق لموضوع صعوبات القراءة لابد من توضيح ماهية صعوبات التعلم، حيث تعتبر صعوبات القراءة إحدى أنواعها الرئيسية، ومن الممكن توضيح مصطلح صعوبات التعلم Learning Disabilities بشكل عام على أنه يصف مجموعة من التلاميذ يُظهرون انخفاضًا في تحصيلهم الدراسي مقارنة بزملائهم الآخرين في الفصل، وبالرغم من أنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط، إلا أنهم يُظهرون صعوبة في بعض العمليات الضروريّة للتعلم، كالفهم، أو التفكير، أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو الحساب، أو في المهارات المتصلة بما سبق من عمليات (علا، 2016)، ويمتاز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالتنوع إلى حد كبير، فقد يواجه تلميذ ما صعوبة شديدة في القراءة، بينما قد لا يواجه آخر أي مشاكل في القراءة ولكنه يواجه صعوبات كبيرة في التعبير الكتابي مثلًا، وقد تظهر صعوبات التعلم المختلفة بدرجة خفيفة أو متوسطة أو شديدة، كما يختلف هؤلاء التلاميذ في مهارات التأقلم، بحيث يتعلم البعض التكيف مع صعوبة التعلم بشكل جيد لدرجة أنهم يظهرون وكأنهم لا يُعانون من أي مشاكل، في حين قد يُكافح آخرين طوال حياتهم لأداء مهام بسيطة (Pierangelo & Giuliani, 2008).

ومن الممكن توضيح صعوبات القراءة على أنها اضطراب عصبي المنشأ ذو أساس وراثي في الغالب، وهي تعني التأخر عن العمر القرائي وعدم القدرة على فهم المقروء، على الرغم من التمتع بدرجة ذكاء متوسطة أو أعلى منها، ويصاحبها قصور في العمليات الخاصة بالتعامل مع المعلومات والذاكرة قصيرة المدى، والإدراك البصري والسمعي للمعلومات، إضافة إلى ارتباطها باستخدام وإتقان اللغة المكتوبة (العزازي، 2014)، كما تذكر موسى (2016) أن صعوبات القراءة تتمثل في معاناة التلميذ من صعوبة في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي، خارج نطاق أية إعاقة حسية أو عقلية، وتترك هذه الصعوبات تأثيرات عامة على مختلف النواحي التعليمية.

خطر صعوبات القراءة:

تعد صعوبات القراءة من أكثر المشكلات التي يظهرها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث يذكر كيلباتريك وآخرون (2019) Kilpatrick et al. نقلًا عن هارون وآخرون (2008) Aaron et al. أنه على الرغم من تضمين أنواع أخرى من صعوبات التعلم كالرياضيات في فئة صعوبة التعلم، إلا أن المصطلح يستخدم بشكل أساسي مع صعوبات القراءة؛ وذلك نظرًا لأن ما يُقارب 80٪ من التلاميذ المصنفين ضمن فئة صعوبات التعلم يواجهون مشاكل متعلقة بالقراءة، كما توصلت دراسة أجراها مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة (2008) إلى أن نسبة انتشار صعوبات القراءة في المملكة العربية السعودية تتراوح بين 14 - 21% وهو ما يمثل مشكلة خطيرة تستدعي الانتباه والاهتمام (سليمان، 2013).

وقد أثبتت العديد من الدراسات كدراسة البطاينة (2021)، ودراسة ضو البيت ومصطفى (2020)، ودراسة ججيقة (2018) بأن صعوبات القراءة ليست مشكلة منفصلة، بل تؤثر في كثير من المناهج الدراسية الأخرى، فيتأثر

نتيجة لوجودها مستوى التحصيل الأكاديمي العام للتلاميذ، ولا تقف صعوبات القراءة عند ذلك، بل يُمكن أن يتعدى تأثيرها إلى الجانب الشخصي والاجتماعي والسلوكي للتلميذ.

مظاهر صعوبات القراءة:

توجد العديد من المظاهر والمشكلات القرائية التي تظهر بشكل واضح على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وهي تختلف من تلميذ لآخر، ومن أهم تلك المظاهر الحذف والإضافة أثناء عملية القراءة، وفي بعض الحالات قد يعكس التلميذ الكلمات بشكل كامل أو جزء منها، ومن المظاهر الشائعة أيضًا التكرار، والإبدال، والقراءة ببطء (كلمة - كلمة)، وإهمال علامات الترقيم أثناء القراءة (معمار، 2019). فيما يُشير الظاهر (2010) إلى عدم الاتزان الانفعالي، واضطراب الإدراك السمعي والبصري، وقصور التقدير الزماني والمكاني؛ مما يتسبب في ظهور حالة التلعثم واللجلجة أو تقطيع المقروء لدى التلميذ.

ومن أكثر مظاهر صعوبات القراءة التي تظهر في المرحلة الابتدائية تدني مستوى القراءة مقارنة بالعمر العقلي للتلميذ، وضعف في فهم واستيعاب المقروء، وصعوبة تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف، وعدم القدرة على التمييز بين الأحرف أو الكلمات المتشابهة، وصعوبة التعامل أو التمييز بين الرموز، وصعوبات في التهجي وإدراك علامات التشكيل وتأثيراتها على نطق الأحرف الهجائية (عواد والسرطاوي، 2015).

2-1-2- الفهم القرائي Reading Comprehension

مفهوم الفهم القرائي وأهميته:

يعد الفهم القرائي من أهم المفاهيم التي ارتبطت بالنظرة إلى طبيعة القراءة ومفهومها، فقراءة بدون فهم لا تعتبر قراءة بمفهومها الصحيح، كما أنه مهارة بالغة الأهمية ليس فقط لفهم النص، ولكنها مهمة لعمليتي التعلم والتعليم بشكل عام، وللحياة الاجتماعية اليومية كذلك (عبد الله، 2015)، وتشير الديسي (2020) للفهم القرائي بأنه القدرة على قراءة النص وتحديد أفكاره الرئيسية والثانوية، ومعاني الكلمات وأضدادها، إضافة إلى معرفة المعاني الضمنية، وتحديد أهداف النص.

وبلا شك فإن أهمية الفهم القرائي تأتي من أهمية القراءة نفسها والتي هي بمثابة المفتاح الرئيس للتعلم واكتساب مختلف العلوم والمعارف، فإذا كانت القراءة عملية معقدة تتضمن عدة مهارات فرعية فإن الفهم يمثل العملية المركزية لكل تلك المهارات (إبراهيم، 2013)، ومن الناحية العمليّة، يعتبر العديد من باحثي ومنظري القراءة - بغض النظر عن آرائهم حول تطوير القراءة- الفهم القرائي المعيار الذهبي في تحديد صعوبات القراءة، بمعنى أنه إذا كان التلميذ ماهرًا في مهارات القراءة الأخرى كربط أصوات الحروف بأشكالها أو مفردات اللغة مثلًا، ولكنه لا يستطيع فهم ما يقرأه، فيمكننا حينها استنتاج أن لديه صعوبات في القراءة (Allington & McGill-Franzen, 2011).

مستويات الفهم القرائي ومهاراته:

حاول العديد من الباحثين تصنيف مستويات ومهارات الفهم القرائي، حيث أشاروا إلى ثلاثة مستويات للفهم القرائي متدرجة في درجة التعقيد والصعوبة (زعفر، 2021) تلخصها الباحثتان فيما يلي:

1. **مستوى الفهم الحرفي (قراءة السطور).** ويقصد به فهم الكلمات والجمل والأفكار بشكل مباشر وصريح كما جاءت في النص المقروء. ويذكر محمد وعامر (2016) المهارات اللازمة للفهم الحرفي كالتالي: ملاحظة الحقائق والتفاصيل، تذكر أحداث النص وتسلسلها، فهم معاني الكلمات والجمل، والسرعة الملائمة. وعلى أساس تلك المهارات سيكون القارئ قادرًا على القراءة بطريقة صحيحة معبرة عن المعاني.

2. **مستوى الفهم التفسيري (قراءة ما بين السطور).** وهذا المستوى يتطلب عدد من المهارات لبلوغه كالقدرة على التنبؤ، وتكوين الآراء الشخصية، ومعرفة الأفكار غير المصرح بها، وتحليل الشخصيات والأحداث، والتعرف على آراء الكاتب وأفكاره، وتفسير المشاعر والأحاسيس الواردة في النص. والقارئ في مستوى الفهم التفسيري يكون قادرًا على إجراء المقارنات، واستخراج المعاني والأفكار الضمنية، وتأويل الأحداث والقضايا، وتفسير عواطف الكاتب وانفعالاته (عطية، 2014).
3. **مستوى الفهم التطبيقي أو النقدي (قراءة ما وراء السطور).** وصول القارئ لمستوى الفهم النقدي يعني امتلاكه لعدد من المهارات التي تشمل الدقة في التحليل، واستخلاص النتائج، والتمييز بين الحقائق والآراء، وتقييم آراء الكاتب أو الحكم عليها، وهذا ما يجعله قادرًا على التمييز بين الواقع والخيال، وتحديد الأحداث الواقعية والوهمية في النص، وربط النتائج بالأسباب (موسى، 2016).

العوامل المؤثرة على الفهم القرائي:

توجد العديد من العوامل المتنوعة والتي من الممكن أن تؤثر في القدرة على فهم المقروء؛ حيث إن الفهم القرائي نتاج مجموعة معقدة من عدة عوامل تفاعلية، ويمكن تحديد أربعة عوامل أساسية تلخصها الباحثتان فيما يلي:

أ. **عوامل تتعلق بالقارئ.** إن خصائص القارئ ومهاراته وقدراته تؤثر على عملية الفهم القرائي بشكل كبير، وتتعلق هذه القدرات والمهارات بمستوى الذكاء، والخلفية المعرفية والقدرة على الاستفادة منها، ودرجة التمكن من اللغة، والدافعية نحو القراءة، إضافة إلى المهارات المعرفية كالانتباه والتحليل والاستنتاج (شحاتة والسمان، 2012).

ب. **عوامل تتعلق بالنص المقروء.** قد يخفق التلاميذ في عملية الفهم القرائي بسبب عوامل تتعلق بالنص المقروء ومن تلك العوامل: إهمال علامات الترقيم أو سوء استخدامها، وإهمال صياغة المقدمة العامة للنص، وضعف تنظيم النص وتقسيمه إلى فقرات منطقية، وعدم العناية الكافية من قبل المؤلف بالعناوين الرئيسة والفرعية والتي تعمل على تجديد النشاط العقلي للقارئ (خصاونة وآخرون، 2019).

ج. **عوامل تتعلق بالسياق،** ويقصد بالسياق البيئات الثقافية والاجتماعية المحيطة بالقارئ، حيث يتأثر الفهم القرائي بالبيئة التي يعيش فيها القارئ ويقرأ فيها، وقد أكدت النظريات الاجتماعية والثقافية والبيئية التي تصف كيفية اكتساب مهارات القراءة المختلفة على دور التفاعل بين البيئة والتلميذ ضمن السياقات الاجتماعية، بالتالي فإن الاندماج والتفاعل الجيد مع المقروء يتطلب سياق بيئي نشط يلبي احتياجات التلاميذ ويدعم استقلاليتهم (عبد الله، 2015).

د. **عوامل تتعلق بتدريس الفهم القرائي.** يعد الافتقار للتدريس الاستراتيجي الفاعل، واتباع طرق التدريس التقليدية من أهم أسباب ضعف التلاميذ في الفهم القرائي، حيث إن العديد من المعلمين لا يقومون بتدريس استراتيجيات الفهم القرائي المناسبة والشخصيّة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل مباشر (woolley, 2011).

2-1-3- التدريس الفاعل Effective Instruction

مفهوم التدريس الفاعل وأسسه:

يُعرفه السليتي (2015) على أنه ذلك النمط من التدريس الذي يؤدي إلى إحداث تغييرات مطلوبة، ويسعى لتحقيق الأهداف المنشودة، ويعمل على بناء شخصية سليمة للتلميذ. من جهة أخرى تُشير فاعلية التدريس وجودته

إلى تمكين مجموعة واسعة من التلاميذ من التعلم، بحيث يتم تلبية احتياجات التلاميذ في سياق معين، حسب ما يتناسب مع أهداف التدريس ومتطلبات الانضباط المرغوبة (Darling-Hammond et al., 2012).

وتوجد عدد من الأسس والمعايير اللازم توافرها في التدريس حتى يكون فاعلًا، وهذه الأسس تتمثل فيما يلي: أ- تحديد الخلفية المعرفية للتلاميذ والبدء منها، ب- تشجيع التلاميذ وزيادة رغبتهم لتعلم المزيد، ج- إيجابية التلاميذ ومشاركتهم، د- استخدام أكثر من حاسة في التعليم، هـ- ارتباط أغراض التدريس بحاجات التلاميذ واهتماماتهم، و- مراعاة الفروق الفردية، ز- مرونة التدريس، ح- تحدي قدرات التلاميذ وإشباعها، ط- أن يستند التدريس على قوانين التعلم التي أثبتت صحتها والاتجاهات التربوية الحديثة (عطية، 2015). ويُضيف شاهين (2011) أن تحقيق التدريس الفاعل يتطلب حصول التلاميذ على خبرات إيجابية، وأنشطة مخطط لها بعناية، إضافة إلى توظيف استراتيجيات متنوعة ومنتجة للتدريس والتقييم.

عناصر التدريس الفاعل الأساسية:

يذكر مركز ميدوز للوقاية من المخاطر التعليمية Meadows Center for Preventing Educational Risk (2007) خمسة مزايا أساسية في التدريس الفاعل، إضافة إلى توظيف عنصري التدريس المتمايز الذي يراعي الاختلاف والتباين بين التلاميذ، وعنصر استخدام الاستراتيجيات الفاعلة حسب ما يُلائم خصائص التلاميذ، وتتمثل تلك المميزات الخمس فيما يلي (الحساني، 2020): أ- التدريس الدقيق (Explicit Instruction)، ويعني الوضوح والبساطة في تقديم التعليمات؛ ليُسهل على التلاميذ فهمها، ودائمًا ما يقترن التدريس الدقيق بنمذجة المعلم للأداء الصحيح. ب- التدريس المنتظم (Systematic Instruction)، ويعني التسلسل في عرض المهارات من السهل إلى الصعب، وتجزئة المهام، ويتزامن التدريس المنتظم مع ما يُعرف بالسقالات أو الدعائم التعليمية، حيث يتم فيها تقديم مساعدات مؤقتة للتلميذ. ج- الممارسة الموجهة (Guided Practices)، وفيها يُمارس التلميذ المهارة المطلوبة بشكل كافٍ، مع متابعة المعلم له. د- التغذية الراجعة الفورية (Immediate Corrective Feedback)، وهي مرتبطة بالممارسة الموجهة، وعلى المعلم الحرص على تقديمها في الوقت المناسب وبالطريقة المناسبة. هـ- مراقبة التقدم Ongoing Progress) (Monitoring، وتتم من خلال توظيف أساليب قياس سريعة ومستمرة؛ حتى يتمكن المعلم من اتخاذ الإجراءات اللازمة في وقت مبكر.

المعلم الفاعل في التدريس:

كما هو معروف بأن المعلم يُمثل العامل الأكثر تأثيرًا في عملية التدريس؛ تبعًا لذلك يتطلب تحقيق التدريس الجيد والفاعل معلما نشطا يتسم بعدد من الصفات المهمة، والتي يكون فيها على درجة عالية من المرونة، ويملك خلفية جيدة عن المحتوى الدراسي، وكيفية تنفيذ الممارسات التعليمية والتقييمية المتنوعة بطريقة فاعلة، ويكون مراعيا للفروق الفردية، بحيث ينظر لكل تلميذ على أنه حالة فريدة من نوعها، وفي نفس الوقت يكون متفهما لخصائص التلاميذ، قادرا على دعمهم وخاصة ذوي صعوبات التعلم منهم، إضافة إلى تمتعه بالقدرات العامة المتعلقة بتنظيم الأفكار، والملاحظة، والتفكير التشخيصي (Darling-Hammond et al., 2012)؛ (Ko et al., 2016).

ويُشير جو وآخرون Goe et al. (2008) إلى أنه من الممكن الاستدلال على فاعلية المعلم والتدريس الذي يُقدمه من خلال عدد من النقاط الأساسية، والتي تُترجم في مدى امتلاكه لتوقعات مرتفعة عن جميع التلاميذ، ومساعدته لهم لتحقيق التعلم من خلال توفير الفرص المناسبة والكافية، وأن يُسهم في تشكيل اتجاهات إيجابية لديهم من الناحيتين الأكاديمية والاجتماعية، إضافة إلى مراقبة تقدم التلاميذ وتقييمهم باستخدام مصادر متعددة، من جانب أخر يحرص على التعاون مع المعلمين الآخرين والمختصين؛ لضمان نجاح تلاميذه.

استراتيجيات التدريس الفاعل للفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

يحتاج العديد من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لاستراتيجيات فاعلة ذات أساس علمي قوي ليصبحوا قرَّاء نشطين قادرين على إدراك وفهم ما يقرؤونه، فعلى الرغم من أن العديد منهم يتقنون أساسيات مهارات التعرف على الكلمة، إلّا أن بعضهم يستمر في مواجهة صعوبات كبيرة تتعلق بفهم واستيعاب ما قاموا بقراءته (جونز وليرنر، 2014/ 2012). وعلى الرغم من أن تطور الفهم القرائي يعتمد على تطور المهارات الأولية للقراءة المتمثلة في الوعي الصوتي، وربط أصوات الحروف برموزها، إضافة إلى مهارتي المفردات، والطلاقة، إلا أن تلك المهارات قد لا تكون كافية للوصول إلى المستوى المطلوب للفهم القرائي وخاصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ مما يستدعي تدريس مجموعة متنوعة من استراتيجيات الفهم القرائي التي من شأنها أن تؤدي إلى تحسينات عامة في الفهم (Hempenstal & Buckingham, 2016).

ولمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة على الفهم ينبغي على المعلم أن يعرف ماذا يعني الفهم القرائي أولًا، وأن يتعلم كيفية تدريسه أيضًا، والأهم من ذلك أن يُقدم لهم استراتيجيات تدريسية توضح كيفية التفاعل مع النصوص بطريقة تمكّنهم من تشكيل المعاني والمفاهيم الصحيحة عن الموضوع (عواد والسرطاوي، 2015)، وتوجد مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التدريسية التي أثبتت الأبحاث والدراسات فاعليتها في تحسين فهم المقروء لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، ومن الممكن تقسيم تلك الاستراتيجيات إلى ثلاثة أقسام وفقًا لمراحل عملية القراءة، كما يلي:

1. **استراتيجيات قبل القراءة.** تهدف لتهيئة الذهن للقراءة، وتفعيل خلفيات التلاميذ المعرفية حول الموضوع، ومنها: أ- مسح النص، وفيها يطلع التلاميذ على النص قبل قراءته؛ مما يزيد من إمكانية فهمهم بفاعلية أكبر. ب- التفتيق الفكري، ويعني إثارة أفكار التلاميذ حول الموضوع؛ مما يمكن المعلم من تشخيص خلفيتهم المعرفية وتنشيطها. ج- خطة ما يراد معرفته، وتتكون من ثلاث فقرات يحدد فيها التلميذ ما يعرفه عن الموضوع قبل قراءته، وما يريد أن يعرفه، وما تعلمه بالفعل (الوقفي، 2015).
2. **استراتيجيات أثناء القراءة.** تهدف لتوجيه التفكير أثناء القراءة، وفيها يتم تشجيع التلاميذ على طرح أسئلة على أنفسهم ومراقبة فهمهم الخاص، ومن استراتيجيات التساؤل أثناء القراءة: أ- استراتيجية العلاقة بين السؤال والجواب، وتتم في ثلاث مراحل تتعلق بعمق الإجابة، بحيث تؤخذ الإجابات مباشرة من النص في المرحلة الأولى، وتكون الأسئلة ضمنية في المرحلة الثانية، وفي المرحلة الثالثة تؤخذ الإجابات من المضمون العام ولا توجد في النص. ب- استراتيجية الأسئلة المتبادلة. وفيها يتبادل المعلم الأسئلة مع تلاميذه، ويُدربهم على تكوين الأسئلة الفاعلة (ابونيان، 2019). ج- استراتيجية التساؤل الذاتي، وعلى المعلم العناية بتدريب تلاميذه على إلقاء الأسئلة على أنفسهم حول ما يقرؤون بشكل مستمر؛ مما يزيد من قدرتهم على مراقبة فهمهم، ويدعم انسجامهم مع المقروء.
3. **استراتيجيات بعد القراءة.** تستخدم هذه الاستراتيجيات للمتابعة وتقييم مدى تحقق الفهم (معمار، 2019)، ومن هذه الاستراتيجيات ما أكد السيد (2009) على فاعليتها في تحسين الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة وهي: أ- استراتيجية المرور المتكرر، وتتكون من ثلاث مراحل تتمثل في المرور المسحي، والمرور المتعمق، والمرور الفرزي. ب- استراتيجية صياغة القصة بلغة القارئ، وتهدف إلى تمكين التلميذ من تذكر الحقائق والأفكار الرئيسة والحقائق الواردة بالنص، وإعادتها بلغته. ج- استراتيجية خريطة القصة، وهذه الاستراتيجية حسب ميرسر وميرسر (2008/ 2005) تهدف لمساعدة التلاميذ على تكوين الأفكار، وإعادة النقاط الأساسية في القصة. د- استراتيجية التلخيص، وهي تساعد التلاميذ على انتقاء المعلومات المهمة، واستخراج الأفكار الرئيسية والتفاصيل الداعمة، وفهم العلاقات بينهم (Schiff & Joshi, 2016).

ومن الجدير بالذكر أنه ينبغي على المعلم عندما يريد تدريس استراتيجية معينة للتلميذ ذو صعوبات الفهم القرائي أن يعمل على تقديم نماذج واضحة لها، ويجعل التلميذ يتعلم تلك الخطوات بشكل جيد ويتدرب عليها، مع الحرص على ضرورة تقديم التغذية الراجعة الملائمة له، كما يُمكن للمعلم مساعدة تلاميذه من خلال تقديم بعض البطاقات التلميحية؛ لمساعدتهم على تذكر خطوات التطبيق في بداية الأمر، مع ضرورة العمل على إيقافها تدريجيًا حتى يتمكنوا من تطبيق تلك الاستراتيجيات بشكل مستقل (معمار، 2019).

ثانياً- الدراسات السابقة

تمت مراجعة عدد من الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة، وهي على النحو التالي:

- **أجرى الزعبي (2012)** دراسة هدفت للتعرف على درجة ممارسة معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم لأبعاد التدريس الفعال في عينة أردنية وبناء تصور مقترح في ضوء هذه الأهداف، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينتها من 18 معلم و22معلمة، واستخدم الباحث لتحقيق أغراض الدراسة دليل ملاحظة خاص بأبعاد التدريس الفاعل (من إعداد الباحث)، وبناءً على دليل الملاحظة تم اقتراح تصور خاص بتنمية تلك الأبعاد لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبشكل عام أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لأبعاد التدريس الفاعل كان متوسطًا بالنسبة لجميع الأبعاد وعلى دليل الملاحظة ككل، وقد انتهت الدراسة بعدد من التوصيات من أبرزها ضرورة العناية بتطوير كفاءات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وإعطائهم الدورات التدريبية المتعلقة باستخدام الأساليب الحديثة والفاعلة في التدريس.
- **وأجرت الشيحة والعبد الجبار (2016)** دراسة هدفت لقياس مستوى معرفة معلمات صعوبات التعلم بمدينة الرياض لاستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية فهم المقروء، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، وتمثلت عينتها من 107 معلمة من مختلف المدارس المطبق بها برامج لصعوبات التعلم في مدينة الرياض، وقد أعد الباحثان استبانة تقيس المعرفة باستراتيجية التدريس التبادلي واستخدامها مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وأسفرت نتائج الدراسة أن لدى معلمات صعوبات التعلم معرفة متوسطة بهذه الاستراتيجية، كما أنهن يستخدمن استراتيجية التدريس التبادلي بدرجة كبيرة مع تلميذاتهن ذوات صعوبات التعلم، وبناء على نتائج الدراسة أوصى الباحثان بضرورة توفير تدريب لمعلمات صعوبات التعلم حول مبادئ وأساسيات استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تحسين مهارات الفهم القرائي.
- **أجرى جبير (2017)** دراسة للتعرف على درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المدراء والمشرفين التربويين في العراق، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتطبيق إجراءات الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من 77 معلم و70 معلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من جميع معلمي المرحلة الابتدائية ضمن مديرية تربية الأنبار، ولتحقيق أغراض الدراسة أعد الباحث استبانة خاصة بالتدريس الفاعل، وقد أشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لمهارات التدريس الفعال كانت متوسطة من وجهة نظر مدراءهم ومشرفيهم وعلى جميع مجالات الاستبيان، ويُلاحظ أن مجالات مهارة وضوح الشرح، وأساليب تقديم الدروس، والتهيئة الذهنية جاءت بالمراتب الأخيرة لدرجات التقييم، وبناء على تلك النتيجة أوصى الباحث بأهمية تدريب معلمي المرحلة الابتدائية على استخدام استراتيجيات التدريس الفاعل؛ لما له من أثر إيجابي على إكسابهم مهارات مختلفة، ورفع أدائهم التدريسي ككل.
- **كما أجرى نوري (2017) Nurie** دراسة سعت للتعرف على الممارسات التربوية في تدريس الفهم القرائي: دراسة حالة لثلاثة معلمين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية في مدرسة ثانوية في إثيوبيا، واستخدم الباحث لإجراء دراسته

تصميم دراسات الحالة الواحدة الوصفية والتفسيرية، حيث تمثلت عينة الدراسة من ثلاثة معلمين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية من ذوي الخبرة العالية في التدريس، وتم استخدام الأساليب النوعية (الملاحظة والمقابلة) مع معلمي اللغة الإنجليزية؛ لجمع البيانات، وقد كشفت نتائج هذه الدراسة بشكل عام عدم توافر تدريس حقيقي للفهم، حيث أظهرت البيانات المأخوذة من غالبية دروس الفهم القرائي أن المعلمين يركزون على تقييم قدرات فهم المقروء لدى تلاميذهم بدلاً من تنفيذ استراتيجيات لتدريس الفهم القرائي، ومن ناحية أخرى تبين أن المعلمين لم يركزوا على المحتوى ولم يظهروا أي اهتمام لبناء معنى للمحتوى في النص، وعلى ذلك أوصى الباحث بضرورة تطوير قدرة المعلمين على تدريس الفهم القرائي بطريقة منهجية؛ لمساعدة تلاميذهم على أن يكونوا مجهزين باستراتيجيات فاعلة لتحسين فهمهم القرائي.

- **وأجرى أبو الزين (2020) Abualzain** دراسة هدفت للتعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين في الفصول متعددة المستويات في تعليم الفهم القرائي، واختار الباحث المنهج الكمي لإجراء دراسته، واستخدم استبيان موجه للمعلمين، مع المراقبة الصفية لتحقيق أغراض الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من 34 معلم من معلمي اللغة في الفصول متعددة المستويات في ولاية الخرطوم بالسودان، وكشفت نتائج الدراسة أن معلمي الفصول متعددة المستويات يواجهون صعوبات حقيقية في تدريس الفهم، حيث عانى المعلمون من القدرات المتنوعة التي للتلاميذ، ومستواهم المنخفض في المفردات الأساسية، وضعف خلفيتهم المعرفية، من جهة أخرى أوضحت الدراسة أن المعلمين لا يختارون الاستراتيجية المناسبة في تدريس الفهم القرائي، وليست لديهم القدرة لاختيار الأساليب المناسبة لتلبية احتياجات جميع التلاميذ، ويرجع الباحث تلك الصعوبات بشكل رئيسي إلى نقص تدريب المعلمين وبالتالي عدم التوظيف المناسب لاستراتيجيات التدريس.
- **وأعدت المشرفي (2020)** دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم النشط لتنمية المهارات التدريسية لمعلمي صعوبات التعلم والدمج التربوي بسلطنة عمان في ضوء الاحتياجات التدريبية، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة وبقياسين قبلي وبعدي، وقد تمثلت عينة الدراسة من معلمات صعوبات التعلم والدمج التربوي بمدارس الحلقة الثانية بمحافظة مسقط (لم يتم تحديد عدد معين للعينة في الدراسة)، واستخدمت الباحثة قائمة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في مجال التدريس، واختبار لقياس الجوانب المعرفية والأدائية ذات الصلة بمهارات التدريس الفاعل لدى معلمات صعوبات التعلم والدمج التربوي، إضافة إلى البرنامج التدريبي المقترح (من إعداد الباحثة). وأشارت النتائج إلى أن الاحتياجات التدريبية في مجال مهارات التدريس الفاعل لمعلمات صعوبات التعلم تتراوح ما بين متوسطة إلى كبيرة، كما وضحت النتائج وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي في كل من الأداء المعرفي والمهاري وفي مستوى مهارات التدريس الفاعل للمجوعة التجريبية ولصالح القياس البعدي؛ مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تطوير مستوى مهارات المعلمات في التدريس الفاعل، وبحجم تأثير كبير للبرنامج التدريبي.

التعليق على الدراسات السابقة:

اهتمت دراستي الزعبي (2012) ودراسة جبير (2017) بتوضيح درجة ممارسة معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعلمي المرحلة الابتدائية للتدريس الفاعل؛ لتحديد احتياجاتهم التدريبية في مجال التدريس والعمل على إشباعها، وبهذا اتفقت الدراستان مع الدراسة الحالية في العينة المستهدفة، واختلفتا عنها في تسليطهما الضوء على مهارات التدريس الفاعل بشكل عام، في حين أن الدراسة الحالية تسعى للتعرف على مستوى امتلاك معلمات صعوبات التعلم لمهارات تدريس الفهم القرائي المبني على التدريس الفاعل، واختلفت عنهما أيضًا في أدوات الدراسة،

أما دراسة المشرفي (2020) فاتفقت مع الدراسة الحالية في اتباع المنهج الوصفي، وفي استخدام اختبار لتحديد مستوى العينة في التدريس الفاعل، إلا أن الدراسة الحالية تختلف عنها في كونها تقيس مهارات تدريس الفهم القرائي المبني على التدريس الفاعل لدى عينة الدراسة، فيما اهتمت دراسة الشيحة والعبد الجبار (2016) بتوضيح مستوى معرفة معلمات صعوبات التعلم باستراتيجية التدريس التبادلي واستخدامها في تحسين الفهم القرائي لتلاميذهنّ، فاتفقت مع الدراسة الحالية في المنهجية المتبعة حيث اتبعت المنهج الوصفي، كما اتفقت في العينة، وفي البيئة التطبيقية للدراسة حيث طُبقت إجراءاتها على البيئة السعودية، وجاءت دراسة نوري Nurie (2017) أيضًا للتعرف على الممارسات التربوية للمعلمين في تدريس الفهم القرائي، أما دراسة أبو الزين Abualzain (2020) فركزت على الصعوبات التي تواجه المعلمين في تدريس الفهم القرائي، وقد اختلفت تلك الدراسات الثلاث عن الدراسة الحالية في الهدف منها وفي الأداة، واستفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات في تأكيد وجود ضعف لدى المعلمين بالمعرفة حول الاستراتيجيات الفاعلة في تدريس الفهم القرائي وكيفية تطبيقها.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي Descriptive Method والذي يسعى إلى وصف الظاهرة المراد دراستها وصفا دقيقا كما هي عليه في الواقع من خلال اتباع منهجية علمية صحيحة، وتصوير النتائج في صورة رقمية معبرة، ولا يقتصر على ذلك فقط، بل يتضمن قدرًا من التفسير للنتائج التي تم التوصل إليها، ومن ثم الخروج بتعميمات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة (المحمودي، 2019).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية للمرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية لعام 2021- 2022، حيث يبلغ عددهن 80 معلمة، حسب الإحصائية التي حصلت عليها الباحثة الأولى من إدارة التربية الخاصة بتعليم جدة (إدارة التربية الخاصة بجدة، اتصال شخصي، 8 ديسمبر، 2021).

عينة الدراسة:

لتحقيق ما تسعى إليه الدراسة الحالية تم استخدام عينة عشوائية بسيطة تم اختيارها من المجتمع الكلي للدراسة، وقد بلغ عددهن 53 معلمة؛ وذلك من أجل تحديد مستوى العينة في مهارات تدريس الفهم القرائي المبني على التدريس الفاعل.

أداة الدراسة:

تم بناء اختبار مهارات تدريس الفهم القرائي المبني على التدريس الفاعل واستخدامه أداة للدراسة، وقد تم تطويره بمراجعة عدد من المؤلفات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع كدراسة أحمد (2015)، والمرعبة (2017)، والحساني (2020)، وفيما يلي تفصيل له:

- الصورة الأولية للاختبار

قامت الباحثتان بإعداد اختبار مهارات تدريس الفهم القرائي المبني على التدريس الفاعل، مراعيتان فيه الملائمة للأهداف المرجوة، والوضوح، والتنوع، وقد تم بناء أسئلة الاختبار ومفرداته وصياغتها على نمط الاختيار من

متعدد، كما وُضع لكل سؤال أربع بدائل مختلفة، واحد منها فقط صحيح، واشتمل الاختبار كذلك على صفحة توضح للمعلمات الهدف من إجراء هذا الاختبار، وتعليمات الاجابة على أسئلته.

- صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق الاختبار بطريقتين هما:

أ- الصدق الظاهري، حيث تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من أهل الاختصاص وهم: أ.د. وفاء العويضي، د. حسن معاجيني، د. فراس الطقاطقة، د. عمرة محمد، د. ريم بالبيد من جامعة جدة، ود. رضا الأشرم من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ود. عاطف بحراوي من جامعة الملك فيصل، ود. محمد خصاونة من جامعة الملك خالد، أ. محمد القباني، أ. عبد الرحمن السعيدان مدربان متخصصان في مجال صعوبات التعلم، وقد تم إجراء التعديلات المناسبة بناء على آرائهم واقتراحاتهم.

ب- صدق الاتساق الداخلي، حيث تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (16) معلمة من خارج عينة الدراسة الرئيسية ولهم نفس خصائصها، ووفقًا للبيانات تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل سؤال بالدرجة الكلية للاختبار.

جدول (1): معاملات ارتباط بيرسون لأسئلة الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار

م	السؤال	الارتباط
1	تتضمَّن استراتيجيَّة التدريس التبادلي 4 استراتيجيات فرعيَّة، واحدة فقط مما يلي ليست منها..	.655**
2	سؤال "ماذا قصد الكاتب؟" يقيس مستوى الفهم..	.811**
3	تتميز رغد بذكاء حركي، بالتالي أفضل أسلوب تتبعه معلمتها لتقويم الفهم القرائي لديها هو..	.755**
4	يعتبر" تحديد الفكرة العامّة، والأفكار الرَّئيسة للموضوع" من أدوار التلميذ في استراتيجيَّة "الخرائط المعرفية" خلال مرحلة..	.597*
5	واحدة مما يلي ليست من العوامل المسببة لصعوبات في الفهم القرائي..	.657**
6	تقرأ التلميذة رهف "وفوازٌ يُنسق الزهر"، المعلِّمة خولة " قراءة رائعة يا صغيرتي رهف، ولكن هنا كلمة [الزهور] ممدودة في وسطها بمدِّ الواو والحرف الممدود هو حرف الهاء، فيجب علينا عدم حذف المدِّ عند القراءة، والصحيح أن تُقرأ [الزهوووور]" حققت المعلمة خولة أحد مميزات التدريس الفاعل، وهي..	.659**
7	أحد نماذج الفهم القرائي، ويفترض أن الغاية من القراءة هي تحقيق الفهم الجيد للمقروء، وأن الفهم الجيد للنصِّ القرائي المعالجة السريعة والآليَّة للكلمات، هو..	.680**
8	"التمييز بين الحقائق والآراء الواردة في النصِّ المقروء" من مهارات مستوى الفهم..	.655**
9	المرحلة التي يجري فيها القارئ بحثًا في ذاكرته عن معلومات ملائمة لما قرأه في النصِّ هي مرحلة..	.594*
10	يُستحسن توظيف مَواقفِ التَّواصُل الطَّبيعي كالمُناقشةِ وتمْثيلُ الأدوار، عند تقويم ذوي الذكاء..	.658**
11	إحدى استراتيجيات التدريس التبادلي وتكون عن طريق تحديد نقاط الصعوبة، هي..	.647**
12	عند توظيف المعلِّمة غادة لاستراتيجية التصوُّر الذهني في تدريس الفهم القرائي، قامت "بنمذجة كيفيَّة تكوين صور ذهنية للموضوع المقروء"، بالتالي تكون في مرحلة..	.796**
13	عبارة عن عمليَّة لتكوين تمثيل عقلي للشيء الذي سبق للمرء أن تعرَّض، له وليس له وجود فعلي، هي استراتيجية..	.620*
14	المستوى التعليمي المناسب لتوظيف استراتيجيَّة التصوُّر الذهني للفهم القرائي، هو..	.664**
15	لاحظت المعلِّمة سمر أن تلميذها سعدًا لا يستطيع وضع تنبؤات تستند إلى أدلَّة نصيَّة في موضوع القراءة، فأفضل حلٍّ تتبعه المعلِّمة سمر لحل هذه المشكلة هو..	.599*
16	استخدمت المعلِّمة جمانة " الألعاب والألغاز التي تعتمد على سرد القصص"، بذلك فهي تقوم بتدريس الفهم القرائي لتلميذة تتميَّز بذكاء..	.684**
17	" تعين على إنعاش الخلفيَّة المعرفية للتلميذ وتشخيص خلفيته عن الموضوع" عبارة تشير إلى استراتيجية..	.697**

م	السؤال	الارتباط
18	تقول المعلِّمة لينا " في نهاية الحصة ستكُونون قادرين على استخدام استراتيجية التنبُّؤ بشكل صحيح وبدون مساعدة" ما قامت به المعلِّمة لينا يشير إلى أحد مميزات التدريس الفاعل، وهي..	.773**
19	"تحديد المشكلات وتوضيح الاستراتيجيات" من الخطوات المتبعة في استراتيجية..	.698**
20	"التفكير بصوت مرتفع، والتقرير الشفوي" من الاستراتيجيات المناسبة لتقويم تنفيذ التلميذ لإجراءات استراتيجيَّة..	.678**
21	"التخيُّل الذهني (البصري)، والأنشطة الفنيَّة" من الاستراتيجيات الملائمة لتدريس ذوي الذكاء..	.769**
22	استراتيجيات "التساؤل" من الاستراتيجيات الناجحة لتدريس الفهم القرائي في مرحلة..	.649**
23	طلبت المعلِّمة سارة من تلميذها محمَّد "قراءة نصٍّ ثم تصنيفه، وترتيب الأفكار حسب نوعها" فهي تستخدم استراتيجيَّة لتقويم الفهم القرائي مناسبة للذكاء..	.614*
24	طرحت المعلِّمة حنان السؤال التالي" ماذا كانت الأسباب...؟"، تحاول المعلِّمة حنان أن تقيس مستوى الفهم..	.699**
25	قامت المعلِّمة فريدة بعمل صفحات بيانيَّة لتلاميذها توضح فيها اهتماماتهم، وأنماط تعلُّمهم واستعداداتهم، تحاول المعلِّمة فريدة هنا تحقيق..	.791**
26	يقصد به " حثُّ التلميذ على القيام بسؤال نفسه بصورة متكرِّرة للاستيضاح حول ما ينوي فعله أو ما يفعله أو ما قام بفعله" هو..	.658**
27	إحدى استراتيجيات التدريس التبادلي، وهي تُتيح الفرصة أمام التلميذ لتحديد الأفكار الرئيسة، وإحداث تكامل بين المعلومات المهمة من خلال تنظيم العلاقات فيما بينها هي...	.674**
28	من الأنشطة المعينة على تحسين الفهم القرائي في مرحلة أثناء القراءة..	.688**
29	يُقصد بالتدريس المنتظِم، أن يكون التدريس مخطَّطًا له بأعلى درجة من الإتقان، وغالبًا ما يكون التدريس المنتظم متزامنًا مع..	.657**
30	يتكوَّن الموقف القرائي من العناصر التالية..	.592*

* دال عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل؛ ** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول رقم (1) أن قيم معامل ارتباط كل سؤال من الأسئلة مع الدرجة الكلية موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين أسئلة الاختبار، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

- ثبات الاختبار :

تم حساب الثبات للاختبار باستخدام طريقتي التجزئة النصفية، ومعامل الثبات ألفا كرونباخ، وقد اتضح أن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بلغ (0.881) وهي قيمة مرتفعة، بينما بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (Gronbach Alpha) (0.906) وهي قيمة مرتفعة كذلك، وهذه القيم تعطي دليلًا على أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات عالية؛ بالتالي يُمكن الاعتماد عليه لتحقيق هدف الدراسة وتطبيقه على العينة المستهدفة.

- تحديد زمن الاختبار:

تم تحديد زمن الاختبار المناسب بناء على المتوسط الحسابي للزمن المستغرق من قبل معلمات العينة الاستطلاعية، وكان متوسط المدة التي استغرقنها يساوي 45 دقيقة، وذلك من خلال تطبيق المعادلة التالية:

$$\text{زمن إجابة الاختبار} = \frac{\text{زمن إجابة أول خمس معلمات} + \text{زمن إجابة آخر خمس معلمات}}{10}$$

مع إضافة 3 دقائق قبل البدء بتطبيق الاختبار؛ لكتابة البيانات وقراءة تعليمات الإجابة عنه؛ وبذلك يكون الزمن الكلي اللازم يساوي 48 دقيقة.

- الصورة النهائية للاختبار:

بعد إجراء التعديلات على الاختبار في صورته الأولية بناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، وبعد التأكد من صدقه وثباته، بلغ عدد أسئلة الاختبار في صورته النهائية (30) سؤالًا، حيث تم رصد درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون درجة المعلمة محصورة ما بين [0،30] درجة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة عن سؤال الدراسة استخدمت الباحثتان المعالجات الإحصائية التالية: أ- المتوسط الحسابي "Mean" والنسب المئوية؛ للتعرف على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على الاختبار. ب- الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة على الاختبار.

4- نتائج الدراسة ومناقشتها.

- **نتيجة سؤال الدراسة:** "ما مستوى امتلاك معلمات صعوبات التعلم لمهارات تدريس الفهم القرائي المبني على التدريس الفاعل؟"

ولتحديد مستوى امتلاك معلمات صعوبات التعلم لمهارات تدريس الفهم القرائي المبني على التدريس الفاعل، تم حساب النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاختبار المطبق على العينة المكونة من (53) معلمة وصولًا إلى تحديد مستوى امتلاك معلمات صعوبات التعلم لمهارات تدريس الفهم القرائي المبني على التدريس الفاعل، ويوضح الجدول رقم (2) النتائج الخاصة بالسؤال وهي كما يلي:

جدول (2): مستوى امتلاك معلمات صعوبات التعلم لمهارات تدريس الفهم القرائي المبني على التدريس الفاعل

	عدد العينة	الدرجة الكلية للاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
الدرجة الكلية	53	30	12.25	3.353	%40.83

يتضح من الجدول (2) أن مستوى امتلاك معلمات صعوبات التعلم لمهارات تدريس الفهم القرائي المبني على التدريس الفاعل بلغ متوسط حسابي يساوي 12.25 من 30، وبنسبة مئوية 40.83%، وهي نسبة دون الـ 50%؛ مما يدل على أن مستوى امتلاك معلمات صعوبات التعلم لمهارات تدريس الفهم القرائي المبني على التدريس الفاعل كان بدرجة منخفضة.

وترى الباحثتان أن هذه النتيجة غير مقبولة بالنسبة لمعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وخاصة في أهم مراحل التعليم وهي المرحلة الابتدائية، حيث أن أسلوب المعلمة وتدريسها الفاعل يرتبط بشكل أساسي بمستوى التلاميذ الأكاديمي، ومن الممكن تفسير تلك النتيجة التي تم التوصل إليها بضعف تأهيل المعلمات وتزويدهن بالمهارات اللازمة للتدريس الفاعل بشكل عام، ووجود نقص في توفير الدورات والبرامج التدريبية الجيدة لمعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في أثناء الخدمة وخاصة في الجانب المتعلق بتدريس الفهم القرائي والمبني على التدريس الفاعل؛ حيث أن التدريس كغيره من المهن يحتاج دائمًا إلى تطوير يلائم التطور الذي يحدث في مسيرة العلم، ويستفيد من الخبرات والتجارب ونتائج الأبحاث والدراسات، وفي ذات الوقت يلبي احتياجات المجتمع التعليمية والثقافية وغيرها، كما يمكن تفسير تلك النتيجة بأن أغلب معلمات صعوبات التعلم ما زلن يعتمدن في الغالب على التدريس التقليدي والذي يكون فيه التلميذ متلقيًا للمعرفة، أكثر من تطبيقهن للتدريس الفاعل والذي يكون فيه الدور الأساسي للمعلمة هو التخطيط لتوجيه التلاميذ ومساعدتهم للوصول للمعلومات واكتشاف الحقائق بأنفسهم، إضافة لذلك فإنهن لا يركزن في الغالب على تطبيق استراتيجيات خاصة بتدريس مهارة الفهم القرائي لتطويرها لدى تلاميذهن؛ مما

ترتب عليه وجود ضعف في مستوى امتلاكهن لمهارات تدريس الفهم القرائي القائم على أسس ومعايير التدريس الفاعل.

وتتفق نتيجة السؤال الأول التي تم التوصل إليها مع دراسة نوري Nurie (2017) والتي أوضحت بشكل عام عدم توفر تدريس حقيقي للفهم القرائي لدى معلمي اللغة الإنجليزية، ودراسة أبو الزين Abualzain (2020) والتي أشارت نتائجها إلى وجود ضعف لدى معلمي اللغة في القدرة على اختيار الاستراتيجية المناسبة لتدريس مهارة الفهم القرائي، وأنهم يواجهون صعوبات حقيقية في تدريس الفهم القرائي بشكل عام، واختيار الأساليب المناسبة لتلبية احتياجات جميع التلاميذ متنوعي القدرات والاحتياجات، ودراسة مشرفي (2020) التي أشارت إلى أن الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم تتراوح ما بين متوسطة إلى كبيرة في مجال التدريس الفاعل. وقد اختلفت نتيجة السؤال الأول للدراسة مع دراسات الشيحة والعبد الجبار (2016) التي وضحت مستوى معرفة معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستراتيجية محددة في تدريس الفهم القرائي وهي استراتيجية التدريس التبادلي؛ ودراستي الزعبي (2012)؛ وجبير (2017) التي اهتمتا بتوضيح درجة ممارسة معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعلمي المرحلة الابتدائية للتدريس الفاعل، حيث أوضحت نتائج تلك الدراسات توفر درجة متوسطة لدى المعلمين، وتعزو الباحثة هذا الاختلاف إلى أن الدراسات السابقة ركزت على قياس مستوى العينة في جانب واحد فقط بخلاف الدراسة الحالية التي اهتمت بقياس مستوى مهارات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تدريس الفهم القرائي والمبني على مبادئ ومهارات التدريس الفاعل، كما أن الدراسة الحالية تقيس مستوى المعلمات في المعرفة الخاصة بمهارة الفهم القرائي إضافة إلى المعرفة بعدد من الاستراتيجيات المتنوعة لتدريس تلك المهارة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومهارات توظيفها بشكل فاعل في عملية التدريس.

توصيات الدراسة ومقترحاتها.

بناء على النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثتان وتقترحان بما يلي:

1. تطوير وتنظيم البرامج والدورات التدريبية التي تستهدف إعداد معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء الاتجاهات الحديثة لوزارة التعليم والتي تتضمن التركيز على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ.
2. تطوير أدلة لمعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قبل الجهات المختصة تتضمن أهم استراتيجيات تدريس الفهم القرائي وإجراءات تطبيقها وفقا لمبادئ التدريس الفاعل وتدعيمها بالنماذج التطبيقية، والعمل على تحديثها باستمرار.
3. العمل باستمرار على تقويم الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية المتعلقة بتدريس مكونات القراءة المختلفة وخاصة مهارة الفهم القرائي، في ضوء مبادئ التدريس الفاعل.
4. إجراء عدد من الدراسات المستقبلية المتعلقة بالموضوع مثل دراسة: المعوقات التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في تدريس الفهم القرائي المبني على التدريس الفاعل، ودراسة درجة ممارسة معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية لمهارات تدريس الفهم القرائي المبني على التدريس الفاعل من وجهة نظر المشرفين التربويين.

قائمة المراجع.

أولًا- المراجع بالعربية:

- إبراهيم، سليمان عبد الواحد (2013). صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية. الوراق للنشر والتوزيع.
- ابونيان، إبراهيم سعد (2019). صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

- أحمد، سناء محمد حسن (2018). فعالية برنامج قائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارات تدريس القراءة الإبداعية لدى الطلاب المعلمين وأثره على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذهم، مجلة كلية التربية بالمنصورة، 103(1)، 123- 165.
- أحمد، عاصم عبد الحميد (2015). أثر برنامج قائم على التصور العقلي في تحسين أداء الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم [رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة]. بنك المعلومات العربي اسك زاد.
- إسماعيل، بليغ حمدي (2022). المرجع في تدريس اللغة العربية النظرية والتطبيق. وكالة الصحافة العربية ناشرون.
- أمبو سعيدي، عبد الله خميس؛ البريدية، عزة يوسف؛ الحوسنية، هدى علي (2018). استراتيجيات المعلم للتدريس الفعال. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- البطاينة، ختام أحمد (2021). صعوبات القراءة لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الثلاثة الأولى وعلاقتها بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر معلميهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 29(5)،272- 286.
- البلوشي، مريم حسن (2021). فاعلية برنامج تدريبي في تطوير ممارسات معلمي اللغة العربية التدريسية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 45(2)، 167- 199.
- جبير، خلدون مجيد (2017). درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المدراء والمشرفين التربويين في العراق. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (12)، 244- 258.
- جبيقة، محالي (2018). عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 10(35)، 447- 458.
- الجعيد، منال (2018 مايو 12). Dyslexiaالذكور أكثر من الإناث 4 مرات بالمملكة. الوطن. مسترجع من https://www.alwatan.com.sa/article/375651
- جونز، بيفرلي؛ وليرنر جانيت (2014). صعوبات التعلم والاعاقات البسيطة ذات العلاقة: خصائص واستراتيجيات تدريس وتوجهات حديثة (سهى محمد هاشم، مترجم). دار الفكر ناشرون وموزعون (العمل الأصلي نشر في 2012).
- الحساني، سامر عبد الحميد (2020). واقع توظيف معلمي التعليم العام لمميزات التدريس الفاعل في الصفوف التي يتواجد فيها الطلبة ذوو صعوبات التعلم. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (53)،171- 210.
- خصاونة، محمد؛ الخوالدة، محمد؛ ضمرة، ليلى؛ أبو هواش، راضي (2019). صعوبات التعلم الأكاديمية. دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الديسي، ربى محمود (2020). برنامج تعليمي محوسب لتحسين مهارات القراءة لذوي صعوبات القراءة. دار يافا للنشر والتوزيع.
- الزعبي، محمد علي فالح (2012). درجة ممارسة معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم لأبعاد التدريس الفعال في عينة أردنية وبناء تصور مقترح في ضوء هذه الأبعاد (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
- زعفر، كمال زعفر علي (2021). فنون القراءة ومهارات الاتصال في ضوء منهج تكاملي. مكتبة المتنبي.
- السليتي، فراس (2015) استراتيجيات التدريس المعاصرة. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- سليمان، السيد عبد الحميد (2013). صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها. عالم الكتب.
- السيد، أحمد البهي (2009). أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة بحوث التربية النوعية، (13)، 2- 42.
- شاهين، عبد الحميد حسن (2011). استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم [طبعة الكترونية مقروءة]. مسترجع من https://cutt.us/s3ZRo
- شحاتة، حسن؛ السمان، مروان (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. مكتبة الدار العربية للكتاب.
- شعيب، علي محمود؛ محمد؛ عبد الله علي (2014). قضايا معاصرة في صعوبات التعلم: النظرية والتطبيق. دار جوانا للنشر والتوزيع.
- الشيحة، هند سليمان؛ العبد الجبار، عبد العزيز محمد (2016). مستوى معرفة معلمات صعوبات التعلم بمدينة الرياض لاستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية المقروء. مجلة بحوث التربية النوعية، (42)، 29- 56.

- ضو البيت، جهاد سعيد البلولة؛ مصطفى، الطيب عبد الوهاب محمد (2020). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي وانعكاسها على التحصيل الدراسي بمناطق التداخل اللغوي (أطروحة دكتوراه). جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- الظاهر، قحطان أحمد (2010). صعوبات التعلم. دار وائل للنشر والتوزيع.
- عبد الله، سامية محمد (2015). استراتيجيات الفهم (الأسس – النماذج). دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- العزازي، هند عصام (2014). صعوبات التعلم والخوف من المدرسة. المكتب العربي للمعارف.
- عطية، محسن علي (2014). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عطية، محسن علي (2015). المناهج الحديثة وطرائق التدريس. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- علا، أحمد (2016). التربية الإبداعية وصعوبات التعلم. دار أمجد للنشر والتوزيع.
- عواد، أحمد؛ السرطاوي، زيدان (2015). صعوبات القراءة والكتابة النظرية والتشخيص والعلاج. دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع
- الغامدي، عبد الله (2017 ديسمبر 1). طلاب «الرابع» ضمن «الخمسة» الأقل مستوى في القراءة. عكاظ. مسترجع من https://www.okaz.com.sa/last-stop/na/1594176
- محمد، ربيع؛ عامر، طارق عبد الرؤوف (2016). الادراك البصري وصعوبات التعلم. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- المحمودي، محمد سرحان (2019). مناهج البحث العلمي (ط.3). مكتبة الوسطية للنشر والتوزيع.
- المرعبة، أحلام محمد (2017). استراتيجيات التدريس التبادلي وفعاليته في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 5(20)،114-145. http://search.mandumah.com/Record/835957
- المشرفي، غنية حمد (2020). برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم النشط لتنمية المهارات التدريسية لمعلمي صعوبات التعلم والدمج التربوي بسلطنة عمان في ضوء الاحتياجات التدريبية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 5(109)، 1293-1271.
- مصطفى، عفاف عثمان (2014). استراتيجيات التدريس الفعال. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- معمار، صهيب صالح (2019). المدخل إلى صعوبات التعلم " الفئة المحيرة والمخفية" من التعريف إلى التدخل. [طبعة إلكترونية مقروءة]. مسترجع من https://www.elmarjaa.com/2019/08/blog-post_35.html
- موسى، مي محمد (2016). اضطرابات القدرة التعلمية. دار دجلة للنشر والتوزيع.
- ميرسر، سيسيل؛ ميرسر، آن (2008). تدريس الطلبة ذوي مشكلات التعلم (إبراهيم الزريقات؛ رضا الجمال، مترجم). دار الفكر ناشرون وموزعون (العمل الأصلي نشر في 2005).
- وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (2020). دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.
- الوقفي، راضي (2015). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانيا- المراجع بالإنجليزية:

- Abualzain, O. Y. I. (2020). Difficulties Encountering Multileveled Classes Teachers in Teaching Reading Comprehension (a Case Study of Cambridge Training Centers and British Educational Institutes in Khartoum State, Sudan). Arab World English Journal, 11(1), 212- 230.
- Allington, R. L., & McGill-Franzen, A. (Eds.). (2011). Handbook of reading disability research. Routledge.
- Darling-Hammond, L., Jaquith, A., & Hamilton, M. (2012). Creating a comprehensive system for evaluating and supporting effective teaching. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Hempenstall, K., & Buckingham, J. (2016). Read about it: Scientific evidence for effective teaching of reading. Centre for Independent Studies Limited.
- Kilpatrick, D. A., Joshi, R. M., & Wagner, R. K. (2019). Reading Development and Difficulties. Springer International Publishing.
- Ko, J., Sammons, P., & Bakkum, L. (2016). Effective teaching. Education Development Trust.

- Mattison, R. E. (2008). Characteristics of reading disability types in middle school students classified ED. Behavioral Disorders, 34(1), 27- 41. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/019874290803400103
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). PIRLS 2016 International Results in Reading. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/download-center/
- National Reading Panel (US). (2000). National Reading Panel: Teaching Children to Read: an Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Nurie, Y. (2017). Pedagogical Practices in Teaching Reading Comprehension: A Case Study of Three EFL Teachers in a Secondary School in Ethiopia. PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand, 54, 108- 140.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2008). Teaching students with learning disabilities: A step-by-step guide for educators. Corwin Press.
- Schiff, R., & Joshi, R. M. (Eds.). (2016). Interventions in learning disabilities: A handbook on systematic training programs for individuals with learning disabilities (Vol. 13). Springer.
- Woolley, G. (2011). Reading comprehension: Assisting children with learning.