JSER

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES

المجلد (٥) العدد (١٥) سبتمبر ٢٠٢٥م

مجلة علمية دورية محكمة

يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية - الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيله التقنية- الاردن

الرقم المعيارى الدولى ISSN: 2709-5231

بسم الله الرحمن الرحيم

Journal of Studies and Educational Researches

مجـــلة الدراســات والبحـوث التربـــوية

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

Journal of Studies and Educational Researches (JSER)

علمية دورية محكمة يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت

بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

ISSN: 2709-5231

للمجلة معامل تأثير عربي ومفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية

رئيس التحرير

أ.د عبدالله عبدالرحمن الكندري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت

مدير التحرير

د. صفوت حسن عبد العزيز- مركز البحوث التربوية- وزارة التربية- الكويت

هيئة التحرير

أ.د بدر محمد ملك

أستاذ ورئيس قسم الأصول والإدارة التربوية سابقاً- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د لولوه صالح رشيد الرشيد

أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية العلوم والآداب- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

أ.د راشد علي السهل

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د أحمد عودة سعود القرارعة

أستاذ المناهج وطرق التدريس والعميد السابق- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د دلال فرحان نافع العنزي

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د منال محمد خضيري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- ووكيل كلية التربية لشئون الطلاب- جامعة أسوان- مصر

د. غازي عنيزان الرشيدي

أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية- جامعة الكويت

د. أحمد فهمي السحيمي

المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية- الكويت

اللجنة العلمية

أ.د خالد عطية السعودي

أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د محمد أحمد خليل الرفوع

أستاذ علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د صلاح فؤاد مكاوي

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية والعميد السابق- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د محمد إبراهيم طه خليل

أستاذ أصول التربية ومدير مركز الجامعة للتعليم المستمر وتعليم الكبار- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د عمر محمد الخرابشة

أستاذ الإدارة التربوية- كلية الأميرة عالية الجامعية- جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

أ.د إيمان فؤاد محمد الكاشف

أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية ووكيل كلية الإعاقة والتأهيل لشئون الطلاب- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د محمد سلامة الرصاعي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- وعميد البحث العلمي والدراسات العليا سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الحسين بن طلال- الأردن

أ.د الغريب زاهر إسماعيل
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم ووكيل كلية التربية سابقاً- جامعة المنصورة- مصر

أ.د نايل محمد الحجايا
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د هدى مصطفى محمد
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د محمد سليم الزبون
أستاذ أصول التربية- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د عبدالله عقله الهاشم
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس سابقاً- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د عادل السيد سرايا
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د حنان صبحي عبيد
رئيس قسم الدراسات العليا- الجامعة الأمريكية- مينسوتا

أ.د سناء محمد حسن
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د عائشة عبيزة
أستاذ الدراسات اللغوية وتعليمية اللغة العربية- جامعة عمّار ثليجي بالأغواط- الجزائر

أ.د حاكم موسى الحسناوي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة بغداد- ومعاون مدير مركز كربلاء الدراسي- الكلية التربوية المفتوحة- العراق

أ.د حنان فوزي أبو العلا
أستاذ الصحة النفسية- كلية التربية- جامعة المنيا- مصر

أ.د.م ربيع عبدالرؤوف عامر
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية

أ.د.م هديل حسين فرج
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية العلوم والآداب- جامعة الحدود الشمالية- السعودية

د. نهال حسن الليثي
أستاذ مشارك اللغويات والترجمة- كلية الألسن- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د فايز منشد الظفيري
أستاذ تكنولوجيا التعليم والعميد السابق- كلية التربية - جامعة الكويت

أ.د عبد الناصر السيد عامر
أستاذ القياس والتقويم ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د السيد علي شهدة
أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ- كلية التربية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د أنمار زيد الكيلاني
أستاذ التخطيط التربوي- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د لما ماجد موسى القيسي
أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي ورئيس قسم علم النفس التربوي سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سامية إبريعم
أستاذ علم النفس- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي- الجزائر

أ.د عاصم شحادة علي
أستاذ اللسانيات التطبيقية- الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا

أ.د يحيى عبدالرزاق قطران
أستاذ تقنيات التعليم والتعليم الإلكتروني- كلية التربية - جامعة صنعاء- اليمن

أ.د صالح أحمد عبابنة
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د مسعودي طاهر
أستاذ علم النفس- جامعة زيان عاشور الجلفة- الجزائر

أ.د عادل إسماعيل العلوي
أستاذ الإدارة- جامعة البحرين- مملكة البحرين

أ.د حجاج غانم علي
أستاذ علم النفس التربوي- كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي- مصر

أ.د جعفر وصفي أبو صاع
أستاذ أصول التربية المشارك وعميد كلية الآداب والعلوم التربوية- جامعة فلسطين التقنية- فلسطين

أ.د.م الأميرة محمد عيسى
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد- كلية التربية- جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية

د. يوسف محمد عيد
أستاذ مشارك الإرشاد النفسي والتربية الخاصة- كلية التربية- جامعة الملك خالد- السعودية

د. خالد محمد الفضالة
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. هديل يوسف الشطي
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. عروب أحمد القطان
أستاذ مشارك الإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- الكويت

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د جاسم يوسف الكندري
أستاذ أصول التربية ونائب مدير جامعة الكويت سابقاً

أ.د عبدالرحمن أحمد الأحمد
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية سابقاً- جامعة الكويت

أ.د فريح عويد العنزي
أستاذ علم النفس وعميد كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د حسن سوادي نجيبان
عميد كلية التربية للبنات- جامعة ذي قار- العراق

أ.د محمد عبود الحراحشة
أستاذ القيادة التربوية وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د علي محمد اليعقوب
أستاذ الأصول والإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- ووكيل وزارة التربية سابقاً- الكويت

أ.د تيسير الخوالدة
أستاذ أصول التربية وعميد الدراسات العليا سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د أحمد عابد الطنطاوي
أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية سابقاً- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د محسن عبدالرحمن المحسن
أستاذ أصول التربية- كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية

أ.د محمد عرب الموسوي
رئس قسم الجغرافيا- كلية التربية الأساسية- جامعة ميسان- العراق

أ.د صالح أحمد شاكر
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د وليد السيد خليفة
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- كلية التربية- جامعة الأزهر- مصر

أ.د مهني محمد إبراهيم غنايم
أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم- كلية التربية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د أحمد محمود الثوابيه
أستاذ القياس والتقويم- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سليمان سالم الحجايا
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سفيان بوعطيط
أستاذ علم النفس- جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة- الجزائر

التدقيق اللغوي للمجلة

أ.د خالد محمد عواد القضاة- جامعة العلوم الإسلامية- الأردن

أمين المجلة

أ. محمد سعد إبراهيم عوض

التعريف بالمجلة

تصدر مجلة الدراسات والبحوث التربوية عن مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن كل أربعة شهور, وهي مجلة علمية دورية محكمة بإشراف هيئة تحرير وهيئة علمية تضم نخبة من الأساتذة، وتسعى المجلة للإسهام في تطوير المعرفة ونشرها من خلال طرح القضايا المعاصرة في مختلف التخصصات التربوية، والاهتمام بقضايا التجديد والإبداع، ومتابعة ما يستجد في مختلف مجالات التربية؛ والمجلة مفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية، ومنها: دار المنظومة Dar Almandumah، معرفة e- MAREFA، شمعة Shamaa، قاعدة المعلومات التربوية Edu Searach، المنهل، المكتبة الرقمية العربية AskZad، وللمجلة معامل تأثير عربي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى دعم الباحثين في مختلف التخصصات التربوية من خلال توفير وعاء جديد للنشر يلبي حاجات الباحثين داخل الكويت وخارجها. ويمكن تحديد أهداف المجلة بشكل تفصيلي في الأهداف الأربعة التالية:

1. المشاركة الفاعلة مع مراكز البحث العلمي لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.
2. استنهاض الباحثين المتميزين للإسهام في طرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية.
3. توفير وعاء لنشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مختلف التخصصات التربوية.
4. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة الدراسات والبحوث التربوية بنشر الدراسات والبحوث التي لم يسبق نشرها في مختلف التخصصات التربوية, على أن تتصف بالأصالة والجدة، وتتبع المنهجية العلمية، وتراعي أخلاقيات البحث العلمي. كما تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه ذات العلاقة بمختلف التخصصات التربوية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والكتب والمؤلفات المتخصصة في التربية ونقدها وتحليلها.

القواعد العامة لقبول النشر في المجلة

1. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفقاً للمعايير التالية:

- توافر شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات التربية المختلفة.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
  - اسم الباحث ودرجته العلمية والجامعة التي ينتمي إليها.
  - البريد الإلكتروني للباحث، ورقم الهاتف النقال.
  - ملخص للبحث باللغة العربية والإنجليزية في حدود (150) كلمة.
  - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- ألّا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة متضمنة الهوامش والمراجع.
- أن تكون الجداول والأشكال مُدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى ألّا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة.
- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق حسب دليل جمعية علم النفس الأمريكية APA الإصدار السادس، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت مراجع البحث في نهايته.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو التالي:

- اللغة العربية: نوع الخط (Sakkal Majalla), وحجم الخط (14).
- اللغة الإنجليزية: نوع الخط (Times New Roman), وحجم الخط (14).
- تكتب العناوين الرئيسية والفرعية بحجم (16) غامق (Bold).
- أن تكون المسافة بين الأسطر (1.15) بالنسبة للبحوث باللغة العربية، وتكون المسافة بين الأسطر (1.5) بالنسبة للبحوث باللغة الإنجليزية.
- تترك مسافة (2.5) لكل من الهامش العلوي والسفلي والجانبين.

2. ألاَّ يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

3. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.

4. ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تمت مناقشتها وإجازتها في مجال التربية، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.

5. بالمجلة باب لنشر موضوعات تهم المجتمع التربوي يكتب فيه أعضاء التحرير.

إجراءات النشر في المجلة

1. ترسل الدراسات والبحوث وجميع المراسلات باسم رئيس تحرير مجلة الدراسات والبحوث التربوية على الإيميل التالي: **submit.jser@gmail.com**

2. يرسل البحث إلكترونياً بخطوط متوافقة مع أجهزة (IBM)، بحيث يظهر في البحث اسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله.

3. يُرفق ملخص البحث المراد نشره في حدود (100-150 كلمة) سواء كان البحث باللغة العربية أو الإنجليزية، مع كتابة الكلمات المفتاحية الخاصة بالبحث (Key Words).

4. يرفق مع البحث موجز للسيرة الذاتية للباحث.

5. في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكّمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث وقيمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، وتحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.

6. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه من عدمها خلال شهر من تاريخ استلام البحث.

7. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين تُرسل إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة، على أن يعاد إرسال البحث بعد التعديل إلى المجلة خلال مدة أقصاها شهر، ولا يجوز سحب البحث من المجلة بعد تحكيمه.

8. تؤول جميع حقوق النشر للمجلة.

9. لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها.

10. المجلة لا ترد الأبحاث المرسلة إليها سواء كانت منشورة أو غير قابلة للنشر، وللمجلة وإدارتها حق التصرف في ذلك.

عناوين المراسلة

البريد الإلكتروني:

submit.jser@gmail.com

الهاتف:

0096599946900

العنوان:

الكويت- العديلية- شارع أحمد مشاري العدواني

الموقع الإلكتروني:

www.jser-kw.com

المحتويات

م	العنوان	الصفحة
-	الافتتاحية	viii
1	متطلبات تفعيل معامل الحاسب الآلي الافتراضية في منصة مدرستي من وجهه نظر معلمي الحاسب الآلي بمنطقة القصيم، د. عبدالكريم بن عبدالله حمد السيف؛ أ. عبدالعزيز بن سليمان عبدالله الجربوع.....	33-1
2	برنامج تدريبي قائم على المعايير المهنية للإشراف التربوي وفاعليته في تنمية مهارات الاتصال التعليمي وأخلاقيات المهنة لدى المشرفين التربويين، د. أحمد بن عبد الله بن إبراهيم العبيسي.....	69-34
3	أثر ممارسات إدارة الجودة الشاملة في تحقيق التنمية المستدامة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الهيئة الإدارية، أ. منيرة علي العرجاني؛ أ. الجوهرة صقر المطيري؛ أ. عزيزة عبدالله المطرودي؛ د. نورة عبدالله الجبرين	105-70
4	الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالاستقلالية المهنية لدى المعلمين بالمدارس الحكومية في محافظة مسقط بسلطنة عُمان، أ. فاطمة بنت سالم بن سلمان الخاطرية؛ أ. منى بنت علي بن راشد الهنائية؛ أ. سميرة بنت حمود بن حمد البيمانية؛ د. رضية بنت سليمان بن ناصر الحبسية؛ د. حمد بن هلال بن حمود اليحمدي؛ د. محمد إسماعيل القضاة.....	145-106
5	التغذية المعلوماتية وعلاقتها بالدافع المعرفي لدى طلاب جامعه الكويت، أ. مرام عوض الصنوين.....	183-146
6	فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على المدخل البيئي في تنمية حب الاستطلاع والحل الإبداعي للمشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، أ. جمعة السيد علي محمد؛ أ.د أميمة محمد عفيفي؛ أ.م.د خالد محمد حسن الرشيدي.....	222-184
7	قيم الهُويَّة الوطنيّة في كتب اللغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة الدنيا في المملكة الأردنيّة الهاشميّة - دراسة تحليليّة، د سمير عبد السلام الصوص؛ د. عيسى خليل أحمد الحسنات؛ د. فارس صدقي أحمد محمد.....	251-223
8	أثر تدريس العُلُوم باستخدام التَّعَلُّم التَّعاوني (إستراتيجيَّة جِيجْسو2) في تنمية مَهَارة الحِوار العِلمي لدى طُلَّاب الصَّف السادس الابتدائي، أ. أحمد بن عبد الله بن إبراهيم العبيسي.....	283-252
9	تأثير ممارسة القيادة الأخلاقية في تحقيق الاندماج الوظيفي للعاملين بالمعهد العالي للقضاء بسلطنة عُمان، أ. يعقوب بن سالم الناعبي؛ أ. عزة بنت راشد السعيدية؛ أ. الحاج عمر عبدي؛ د. محمد إسماعيل القضاة؛ د. رضية بنت سليمان الحبسية؛ د. حمد بن هلال اليحمدي.....	317-284
10	اتجاهات الطلبة العمانيين نحو دور الاقتصاد الأزرق في تحقيق الاستدامة البحرية في سلطنة عمان، أ. سمراء بنت رمضان الزدجالية؛ أ.د. سيف بن ناصر المعمري.....	351-318

م	العنوان	الصفحة
11	تصور مقترح لتضمين محددات أنماط التعلم وفق نموذج مكارثي (4MAT) في محتوى كتاب التوحيد للمرحلة الثانوية (نظام المسارات)، أ. هدى بنت دُلوه العليوي؛ د. أسماء بنت سليمان الفايز	384-352
12	واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في شرقي القدس، أ.نرمين حسين أبو ساره.....	415-385
13	فاعلية طريقة بنك الكلمات في تنمية مهارة تعرف الكلمة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ، أ. منيرة عبدالله البطي بوطيبان.....	451-416
14	إدارة المواهب الطلابية لتحقيق التنمية المستدامة بمدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان، أ. بدرية بنت سليمان بن عبد الله الريامية؛ د. رضية بنت سليمان بن ناصر الحبسية؛ د. علي خميس علي؛ د. يعقوب بن سالم آل ثاني.....	494-452
15	درجة استخدام الذكاء الاصطناعي في تحسين أداء مديري المدارس الابتدائية في مدينة القدس، أ. ليلى محمد مصطفى؛ أ. تغريد أحمد سنقرط؛ د. حسام حسني القاسم.....	527-495
16	The Role of Artificial Intelligence in Enhancing the Learning Experience of High School Students in Kuwait, Laila Sulaiman Mohammed.....	554-528

المقالات

م	العنوان	الصفحة
17	غلق الدرس المدرسي وفق مهارات طرائق التدريس الديداكتيكي: دراسة نظرية، أ. صالح شيخو الهسنياني.....	578-556

الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم, عليه نتوكل وبه نستعين, نحمده سبحانه كما ينبغي أن يحمد ونصلي ونسلم على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه والتابعين وبعد،،،

يشهد العالم ثورة معلوماتية كبرى منذ منتصف القرن الماضي بسبب التطور السريع والهائل لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وقاد هذا إلى تغير العديد من المفاهيم والأسس داخل المجتمع، فلم تعد المعدات والآلات الثقيلة ورأس المال الأدوات الرئيسية للنشاط الاقتصادي، إذ حلت محلها المعرفة التي أصبحت المحرك الأساسي للنشاط الاقتصادي والفردي في كل المجتمعات، وقد أدى تزايد قيمة المعرفة في العصر الحالي إلى أن أصبحت هي الطريق نحو مجتمع المعرفة الذي تتنافس الدول في تحقيقه.

وقد جعل ذلك الدول المتقدمة تنفق حوالي (20%) من دخلها القومي في استيعاب المعرفة، ويستحوذ التعليم على نصف هذه النسبة، كذلك تنفق المنظمات الصناعية والتجارية في هذه الدول ما لا يقل عن (5%) من دخلها الإجمالي في التنمية المهنية للعاملين بها، وتنفق ما يتراوح بين (3%-5%) من دخلها الإجمالي في البحث والتنمية.

ويعد البحث العلمي الوسيلة الرئيسية لإيجاد المعرفة وتطويرها وتطبيقها في المجتمع, كما يشكل الركيزة الأساسية للتطور العلمي والتقني والاقتصادي، ويساهم في رقي الأمم وتقدمها، وهو بمثابة خطوة للابتكار والإبداع، ويمثل البحث العلمي إحدى الركائز الأساسية لأي تعليم جامعي متميز، ويعد من أهم المعايير التي تعتمدها الجهات العلمية في تصنيف وترتيب الجامعات سواء على المستوي المحلي أو القومي أو العالمي؛ ويقاس التقدم العلمي لبلد من البلدان بمدى الناتج البحثي والعلمي مقارنةً بالدول الأخرى.

ويسر مجلة الدراسات والبحوث التربوية أن تقدم لقرائها هذا العدد, وتتقدم أسرة المجلة بالشكر إلى جميع الباحثين الذين ساهموا بأبحاثهم في هذا العدد، وتجدد دعوتها لجميع الباحثين للالتفاف حول هذا المنبر الأكاديمي بمساهماتهم العلمية. وندعو الله عز وجل السداد والتوفيق.

رئيس التحرير

أ.د/ عبدالله عبدالرحمن الكندري

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية،
والآراء والأفكار الواردة في الأبحاث المنشورة لا تلزم إلا أصحابها

جميع الحقوق محفوظة لمجلة الدراسات والبحوث التربوية © 2020

Journal of Studies and Educational Researches
ISSN: 2709-5231
مجلة الدراسات والبحوث التربوية
المجلد (5)- العدد (15)- سبتمبر 2025م

فاعلية طريقة بنك الكلمات في تنمية مهارة تعرف الكلمة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم

أ. منيرة عبدالله البطي بوطيبان

باحثة دكتوراه في الفلسفة في صعوبات التعلم والإعاقات النمائية (تخصص صعوبات التعلم)

جامعة الخليج العربي - مملكة البحرين

إيميل: M_Butaiban@hotmail.com

تاريخ استلام البحث: 2025/7/14 تاريخ قبول النشر: 2025/8/27 تاريخ النشر: 2025/9/10

الملخص: هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية طريقة بنك الكلمات في تنمية مهارة تعرف الكلمة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من تلميذ واحد يبلغ من العمر 9 سنوات تم اختياره بطريقة قصدية، ملتحق بغرفة مصادر التعلم في مدرسة أم الحصم الابتدائية للبنين وفقاً للمعايير التي تم اعتمادها من قبل وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذا تصميم الحالة الواحدة (تصميم A-B)، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تعرف الكلمة وبطاقات بنك الكلمات، واستغرقت الإجراءات التطبيقية 27 جلسة، أجريت في الفصل الثاني من العام الدراسي 2024-2025م، تضمنت جلسة تعارف وجمع البيانات الأولية، و5 جلسات لقياس مستوى أداء التلميذ في مهارة تعرف الكلمة وقياس الخط القاعدي، و21 جلسة للتدخل، ومدة كل جلسة 20 دقيقة. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية طريقة بنك الكلمات في تنمية مهارة تعرف الكلمة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. وأوصت الدراسة بإجراء دراسات تجريبية قائمة على الأدلة لاختبار فاعلية إستراتيجيات تدريس متنوعة لذوي صعوبات التعلم، وتدريب المعلمين والباحثين على استخدام تصاميم الحالة الواحدة لما أثبته من فاعلية تطبيقية وسلوكية وتحليلية وتحقيق نتائج ملموسة وذات فائدة للمعنيين.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، صعوبات القراءة، تعرف الكلمة، المرحلة الابتدائية، مملكة البحرين.

The effectiveness of the word bank method in developing word recognition skills among third-grade primary school students with learning difficulties

Muneera A. Al Buti Butaiban

Candidate in the Doctor of Philosophy in Learning and Developmental Disabilities (Specializing in Learning Difficulties)

Arabian Gulf University – Kingdom of Bahrain

Email: M_butaiban@hotmail.com

Received: 14/7/2025 Accepted: 27/8/2025 Published: 10/9/2025

Abstract: The study aimed to investigate the effectiveness of the Word Bank method in developing word recognition skills in a third-grade student with learning disabilities. The study sample consisted of a single 9-year-old male student, purposefully selected and enrolled in the resource room at Umm Al-Hassam Primary School for Boys, based on the eligibility criteria established by the Ministry of Education in the Kingdom of Bahrain. The study used one subject experimental design (A-B design). The study tools included a word recognition test and word bank cards. The intervention was implemented over 27 sessions during the second semester of the 2024–2025 academic year. These included one session for orientation and data collection, five baseline sessions to assess the

student's initial performance in word recognition, and 21 intervention sessions, each session lasted approximately 20 minutes. The results demonstrated the effectiveness of the Word Bank method in enhancing the student's word recognition skill. Based on these findings, the study recommends conducting further evidence-based experimental research to evaluate the effectiveness of various instructional strategies for students with learning disabilities. Additionally, the study emphasizes the importance of training teachers and researchers in the use of single-subject designs, given their practical, behavioral, and analytical value in producing measurable and meaningful outcomes.

Keywords: Learning difficulties, reading difficulties, word recognition, primary stage, Kingdom of Bahrain

المقدمة:

تُعدّ مهارة القراءة من أهم المهارات اللغوية التي ترتكز عليها العملية التعليمية، وتمثل المدخل الأساس لاكتساب المعرفة وتعلّم باقي المواد الدراسية، ولاسيما في المرحلة الابتدائية، حيث تؤدي دورًا مهمًا في الفهم والقدرة على التحصيل الدراسي وفي تنمية الحصيلة اللغوية والفكرية، وتُعدّ المرحلة الابتدائية مرحلة تأسيسية في النمو الأكاديمي والمعرفي لدى المتعلمين.

و"القراءة مرتكز حقيقي للنمو الشخصي، والتواصل الفعال، والتطور المستمر، والنجاح الدراسي والمهني والحياتي، وهي من أهم المهارات التي تمكن الأطفال من زيادة مكتسباتهم اللغوية، فضلاً عن تطويرها لقدراتهم المعرفية والعقلية والتفكيرية والتّخيّليّة والإبداعية" (الجعفر وجوهر، 2025، ص.18).

لقد أصبح تعلم القراءة ضرورة ملحّة لضمان النجاح الأكاديمي في مختلف المراحل التعليمية، وأي ضعف في القراءة سيؤدى إلى ضعف التحصيل الدراسي فى المواد كافة. ويشير الشيخ (2001) إلى أن القراءة وسيلة التقدم والتحضر، وهي أداة التفكير، ومن أجل ذلك أمرنا ديننا الإسلامي بها، فنجد أن أول آيه نزلت على نبينا الكريم محمد صلى الله عليه وسلم "اقرأ"، فهذا الأمر الإلهي الكريم كان بمثابة إشارة عميقة إلى أن مفتاح الحياة ومفتاح الدين هو القراءة، فمنها تأتي جميع الخبرات وكان لهذا الأمر الكريم أثره في الكتابات التي تلت ذلك والخاصة بأهمية القراءة.

وتشكل القراءة أحد المحاور الأساسية المهمة في صعوبات التعلم الأكاديمية إن لم تكن الأهم والأساس فيها، حيث ظهر مصطلح صعوبات التعلم على يد العالم Samuel kirk عام 1963، وذلك بعدما لاحظ أن هناك مجموعة من الأطفال الذي يتعامل معهم على أنهم من ذوي الإعاقات أو الخلل المخي ولا تنطبق عليهم تلك المسميات، وبالتالي أطلق عليهم مصطلح ذوي صعوبات التعلم (أبو نيان، 2015).

وعرفت الجمعية الأمريكية لعلم النفس صعوبات التعلم اضطراب التعلم بأنه صعوبة استخدام المهارات الأكاديمية المتمثلة في القراءة والفهم القرائي والتهجئة والتعبير الكتابي والرياضيات وتدني المهارات الأكاديمية بشكل كمي ونوعي مقارنة بالعمر الزمني للفرد، ويبدأ ظهور هذا الاضطراب قبل سن المدرسة ولا تعد هذه الصعوبة ناتجة عن

الإعاقات الذهنية أو السمعية أو البصرية أو الاضطرابات النفسية والعصبية أو خلل في التعليم (American Psychiatric Association, 2013).

وأشار الزيات (1998) إلى أن القراءة هي جزء من النظام اللغوي، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالصيغ الأخرى للغة: اللغة الشفهية والمطبوعة، حيث تمثل صعوبات تعلم القراءة السبب الرئيسي للفشل المدرسي. وتُظهر الأبحاث التربوية Torgesen (2002) أن صعوبات القراءة في المراحل المبكرة قد تُفضي إلى تدنّي مستوى التحصيل الأكاديمي وانخفاض الدافعية وضعف الثقة بالنفس، ما قد يُؤثر على المسار التعليمي للتلميذ بشكل طويل الأمد.

وتتضمن القراءة العديد من المهارات، ومنها مهارة تعرف الكلمة التي تعد المكون الأول لمهارة القراءة، والتي تبنى عليها باقي مهارات القراءة مثل الفهم القرائي والطلاقة. وقد ذكر Gentry (2006) أن عملية التعرف يتم من خلالها نطق الكلمة وإدراك معانيها عند رؤيتها مكتوبة، وتتسم عملية تعرف الكلمة بأنها تحدد اللفظ ومعاني الكلمة المطبوعة أو المقروءة، حيث يوظف القراء العديد من الإستراتيجيات لتحقيقها.

وأشار الجرف (2002) إلى أن مهارات تعرف الرموز المكتوبة تنقسم إلى قسمين، الأول: تعرف الكلمة كوحدة من خلال تعرف الشكل العام للكلمة، وتعرف الكلمة من خلال الصورة. والقسم الثاني: يتضمن تعرف الكلمة من خلال المهارات الهجائية، أي من خلال نطق المكتوب ويأتي من خلال مهارات التحليل الصوتي، ومهارات التحليل البنائي، ومهارات تعرف الكلمة من خلال السياق.

وذكر الحيلواني وعبدالله (2010) أنه يجب توفير المصادر التعليمية المناسبة والفرص المتعددة للتعلم، ويجب توفير الفرص للحصول على مواد تعليمية مناسبة وتدريب مستمر للمدرس والطالب قبل المحاسبة على الفشل في تحقيق المعايير الموضوعة. ويجب التسليم بأن التعلم عبارة عن سلوك يتأثر بالعديد من المتغيرات بناء على العوامل الداخلية وتفاعلها مع العوامل الخارجية. ومع تعدد أنماط المتعلمين وتفاوت قدراتهم تزداد الحاجة إلى اعتماد طرق وإستراتيجيات تدريسية قائمة على أسس تربوية وبنائية تهدف إلى تنمية مهارة القراءة لدى ذوي صعوبات التعلم، ومن بين الطرق المختلفة في تعليم القراءة الطريقة البصرية Sight word. التي تعد عنصراً مهماً في تنمية المهارات الأساسية للقراءة المبكرة (Ehri, 2005; Pikulski & Chard, 2005; Yang, 2006; Wagner, 2008).

إن تعلم القراءة بطريقة الكلمات البصرية يسهم في بناء مخزون لغوي لدى التلميذ، مما يهدف إلى زيادة سرعة ودقة التلميذ في القراءة الجهرية وزيادة مخزون الكلمات البصرية، والكلمات البصرية هي الكلمات ذات التكرار العالي في النصوص والتي ينبغي التعرف عليها تلقائيًا بمجرد رؤيتها، وغالبًا ما تكون هذه الكلمات كلمات وظيفية، وتشمل الضمائر، والصفات، والظروف، وحروف الجر، وحروف العطف (Carlson, 2008).

وعندما يتقن الطلاب قراءة الكلمات البصرية بشكل جيد، يمكن أن يزداد شعورهم بالثقة في القراءة (Bossard, 2008). إذ يصبح بإمكانهم قراءة هذه الكلمات بسرعة دون الحاجة إلى تهجئتها صوتيًا، وإذا اضطروا إلى تحليل كل كلمة

صوتيًا فقد يشعرون بالإحباط. وبالإضافة إلى ذلك تساعد قراءة الكلمات البصرية الطلاب في تحقيق الطلاقة في القراءة، فالقراء الجيدون لا يقضون وقت طويل في التفكير في كل كلمة، وإلا فقد يفقدون السرعة والطلاقة اللازمتين لفهم المقروء. وبمجرد أن تصبح الكلمات البصرية محفوظة جيدًا في ذاكرة التلميذ يمكن تخصيص المزيد من الوقت والانتباه للكلمات الأكثر تحديًا. ولذلك قد يكون تدريس الكلمات البصرية جزءًا مهمًا من برامج القراءة لمساعدة المتعلمين على اكتساب مهارات ناجحة (Richek, Caldwell, Jennings, & Lerner, 2002; Ehri, 2005; Yang, 2006).

وقد أظهرت بعض الدراسات أن تدريس بطريقة الكلمات البصرية يعود بفائدة على مستوى الطلاقة في القراءة والفهم لدى التلاميذ، وخاصة المبتدئين منهم أو الذين يواجهون صعوبات في تعلم القراءة (Suha, 2003; Fossett & Mirenda, 2006; Van der Bijl, Alant, & Lloyd, 2006). وتُعد الطلاقة عنصرًا حاسمًا في القراءة المتقنة، لأنها تشكل حلقة الوصل بين التعرف على الكلمات والفهم (Bashir & Hook, 2009)، وكذلك تعد طلاقة القراءة مؤشرًا مهمًا للنتائج العامة للقراءة بما في ذلك الفهم (Crawford, Tindal & Stieber, 2001; Hintze et al., 2002; Speece & Ritchey, 2005). وتشير الدراسات إلى أن استخدام إستراتيجيات موجهة مثل التدريس الصريح للوعي الصوتي، والتدريب على الطلاقة القرائية، وإستراتيجيات الفهم القرائي يسهم بشكل ملحوظ في تحسين أداء التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (National Reading Panel, 2000; Griffith & Rasinski, 2004). فالقراء الذين يتمتعون بالطلاقة يستطيعون التعرف على الكلمات بدقة وبشكل تلقائي مع القليل من الجهد، كما يمكنهم قراءة النصوص سواء بصوت مرتفع أو بصمت، بسرعة مع فهم جيد.

ولصعوبات القراءة آثار على الفرد سواء على المستوى النفسي أو الاجتماعي أو الأكاديمي، حيث يرتفع القلق القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة، وقد فسرت دراسة Novita et al. (2019) القلق المرتفع لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بأنه نتيجة مباشرة لانخفاض القدرة على القراءة، مما يعضد الدور المهم للقدرة على القراءة في تطور ونمو القلق. ولذلك فإن التلاميذ الذين لديهم صعوبة في القراءة سيكون لديهم احتمالية أكبر لارتفاع القلق بشكل عام ولا يقتصر فقط على الإطار المدرسي أو الأكاديمي.

وكشفت نتائج دراسة Haft et al. (2019) أن هناك تجنبًا للمثيرات المرتبطة بالقراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة مقارنة بالعاديين، وأن هناك حساسية أكبر تحيط بقراءة الكلمات لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، مما يشير إلى إدراكهم لوجود تهديد، نظرًا لأن القراءة هي مصدر الصعوبة والصراع الانفعالي لديهم.

وهذا يشير إلى أن المحتوى المرتبط بالقراءة قد يكون أقل وضوحاً للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة مقارنة بالعاديين، واستخدام الأدوات التي تساعد على القراءة أمر بالغ الأهمية أثناء تدريس ذوي صعوبات التعلم مما له أهمية كبرى في إحداث النمو التعليمي، وخاصة الأدوات والإستراتيجيات التي ثبتت فعاليتها وكان لها أثر في الميدان التربوي والتعليمي. ومن هنا تنبع أهمية التدخل وتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وخاصة ذوي صعوبات

التعلم من خلال توظيف أساليب تعليمية فعالة ومبنية على البحث العلمي، لضمان تقديم الدعم المناسب وتعزيز فرص النجاح الأكاديمي، ومن هذا المنطلق اقترح العديد من الباحثين أساليب وبرامج في تنمية مهارة تعرف الكلمة. وتعد طريقة بنك الكلمات Bank Word Approach إحدى الطرق الفعّالة في تعليم القراءة، وخاصةً لذوي صعوبات التعلم.

وتقوم هذه الطريقة على إنشاء "بنك" أو مجموعة من الكلمات المألوفة والمتكررة التي يتم تقديمها للتلميذ بشكل منظم ومبسط، مما يساعد في تعزيز التعرف البصري للكلمات وزيادة مستوى الطلاقة في القراءة، وتتميز هذه الطريقة بتركيزها على الكلمات ذات التكرار العالي والمتداول في الحياة اليومية، مما يسهل على التلاميذ ربط الكلمات بالسياق واستخدامها بشكل وظيفي، حيث تتم قراءة الكلمة في خطوة واحدة دون الحاجة للتجزئة والتسلسل من خلال الاعتماد على التعرف البصري. كما تساعد هذه الطريقة في تقليل مستوى الإحباط الذي قد يشعر به هؤلاء التلاميذ عند قراءة نصوص جديدة، لأنها تبني لديهم قاعدة من قراءة الكلمات المألوفة التي تعزز مستوى الثقة بالنفس وتدعم فهم المقروء بطريقة ملموسة وفعّالة.

مشكلة الدراسة:

تعد فئة صعوبات التعلُم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً، وتؤثر صعوبات تعلم القراءة سلباً على التحصيل الدراسي بشكل عام ومفهوم الذات والثقة بالنفس لدى الطالب، وهي مشكلة مستمرة ولا تقتصر على مرحلة الطفولة ولا على النطاق المدرسي والأكاديمي، بل تتعدى كل ذلك لتصل إلى مراحل أخرى من حياة الفرد، ولها آثار كبرى على شخصيته وعلى حياته المهنية المستقبلية والنفسية والاجتماعية (Lerner, 2011).

وتعد القراءة مشكلة كبرى يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، حيث تشير التقديرات إلى أن أكثر من (75%) من ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في مهارات القراءة المختلفة (أبو نيان، 2001). والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة ليس لديهم القدرة على مواكبة أقرانهم في النمو القرائي، ويعانون في كثير من الأحيان في دراستهم، وهذا يجعلهم عرضة للفشل المتكرر، ويؤدي إلى انفعالات سلبية أكثر نحو القراءة، وبالتالي يرتفع القلق القرائي لديهم (Blicher, et al., 2017).

وأشارت دراسة جاسم (2016) إلى أن تلاميذ صفوف التربية الخاصة لا يمتلكون مهارات اللغة العربية، مما ينعكس سلباً على التحصيل الدراسي، وتوصلت بعض الدراسات إلى فاعلية الكلمات البصرية في مستوى الطلاقة في القراءة والفهم لدى التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في تعلم القراءة (Suha, 2003; Fossett & Mirenda, 2006; Van der Bijl, Alant, & Lloyd, 2006). ولذلك تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة فاعلية طريقة بنك الكلمات في تنمية مهارة تعرف الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وتحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

ما فاعلية طريقة بنك الكلمات في تنمية مهارة تعرف الكلمة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم؟

ويتفرع عنه التساؤلات التالية:

1. ما محددات طريقة بنك الكلمات لتدريس لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟
2. ما فاعلية طريقة بنك الكلمات في تنمية مهارة تعرف الكلمة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن طريقة بنك الكلمات في تنمية مهارة تعرف الكلمة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

1. تنبع أهمية الدراسة من تناولها فئة ذوي صعوبات التعلُم، كما تنبع أهميتها من تقديم تأصيل نظري لهذا المفهوم.
2. تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على ممارسة مهارة تعرف الكلمة من خلال مواقف بسيطة معدة لهذا الغرض.
3. قد تفيد نتائج الدراسة في تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي تساهم في تحسين القراءة ومهارة تعرف الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

1- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة مدى فاعلية طريقة بنك الكلمات في تنمية مهارة تعرف الكلمة لدى تلميذ من ذوي صعوبات التعلم من الصف الثالث الابتدائي.

2- الحدود المكانية: مدرسة أم الحصم الابتدائية للبنين في مملكة البحرين.

3- الحدود الزمنية: الفصل الثاني من العام الدراسي 2024-2025م.

مصطلحات الدراسة:

طريقة بنك الكلمات:

هي طريقة لتدريس القراءة يتم فيها استخدام القنوات البصرية، وتوظف في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلُم، وتعتمد هذه الطريقة على الكلمة الكاملة.

مهارة تعرف الكلمة:

هي القدرة التي تساعد في تحديد الكلمات بصريًا، من خلال تطبيق إستراتيجيات لفك تشفير قراءة الكلمات غير المألوفة، وتتضمن مهارة تعرف الكلمة القدرة على تعرف شكل ورمز الكلمة بشكلٍ دقيق، وتطبيق إستراتيجيات الترميز،

وذلك لقراءة الكلمات بشكلٍ مألوف، والذي لا يتطلب إدراك المعنى للكلمة فقط، بل المعرفة بأجزاء وعناصر الكلمة (Paulsen, 2004).

صعوبات التعلم:

هي تأخر أو إضراب أو تعطل النمو في واحدة أو أكثر من عمليات التحدث والتخاطب أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو أي مادة دراسية أخرى تنتج عن إعاقة نفسية، أو تنشأ عن كل من أو على الأقل من واحدة من اختلال الأداء الوظيفي للمخ أو الاضرابات السلوكية أو الانفعالية، وهي في ذات الوقت ليست ناتجة عن التخلف العقلي أو الإعاقة الحسية أو العوامل الثقافية أو التدريسية أو التعليمية (Lerner, 2003, 19).

وأشار السعيد (2001) إلى أن صعوبات تعلم القراءة هي القصور في القدرة على القراءة بالمستوى الذي يتناسب مع العمر العقلي للتلميذ، على الرغم من إتاحة الفرصة للتعلم مقارنة بالأقران، وعدم وجود خلل سمعي أو بصري أو عقلي للتلميذ.

الخلفية النظرية للدراسة:

أولاً: صعوبات التعلُم:

تعد فئة صعوبات التعلُم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً حيث تعاني نسبة كبيرة من الأطفال الذين يتمتعون بمستوىً طبيعي – وقد يكون مرتفعاً- من حيث القدرات والاستعدادات الجسمية والعقلية والحسية، من أن معدل تحصيلهم يكون أقل من ذلك بكثير، وهو ما يطلق عليه الفرق الواضح بين الإمكانات والقابليات وبين ما يؤدونه بالفعل، مما يدفع البعض إلى تفسير هذه الصعوبات بشكل خاطىء على أنها مظهر من مظاهر تدني الاستعداد العقلي.

1- مفهوم صعوبات التعلُم:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم صعوبات التعلُم، فتعرف بأنها الإعاقات التي تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، وقد تكون صعوبات مرتبطة بالتلميذ نفسه سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أو نفسية، وقد تكون مرتبطة بعملية التعلّم نفسها كأساليب التدريس المستخدمة أو شخصية المعّلم أو المناخ العام السائد داخل المدرسة (اللقاني والجمل، 2003، 151).

وعرف (Carl, 2009, 49) الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم أولئك الأطفال الذين يظهرون اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المتضمنة في فهم اللغة الشفوية والتحريرية، وقد يتمثل هذا في اضطرابات التفكير، والاستماع والكلام والقراءة والكتابة والتهجي والحساب.

وعرف كيرك وأخرون (2013، 73) صعوبات التعلُم بأنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية النفسية التي تتعلق بالفهم أو استخدام اللغة المحكية أو المكتوبة، بحيث يظهر الاضطراب في عدم القدرة على الاستماع،

التفكير، الكلام، الكتابة، التهجئة، أو في إجراء العمليات الحسابية، ويشمل هذا المصطلح حالات مثل الصعوبات الإدراكية، إصابة الدماغ، تلف الدماغ البسيط، الديسلكسيا، والحبسة النمائية، ولا يشتمل على المشاكل التعليمية الناتجة مبدئيًا عن إعاقات بصرية، سمعية، أو حركية، أو إعاقة عقلية، اضطرابات انفعالية، أو لأسباب بيئية، ثقافية، أو للتدني الاقتصادي.

وعرف روزشتاين وجونسون (2018، 128) صعوبات التعلُم بأنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم اللغة أو استخدامها سواء كانت شفهية أو كتابية، وتتمثل المشكلة الرئيسية في الصعوبات التعليمية في التباين الملحوظ بين القابلية والإنجاز الفعلي وبوجه عام تعبر صعوبات التعلم عن نفسها في عدم القدرة على الكتابة أو الاستماع أو التكلم أو التهجئة أو الحساب.

وهناك من عرف صعوبات التعلُم بأنها انخفاض في التحصيل أقل بكثير من المتوقع نتيجة لصعوبة في تعلُم واستخدام المهارات الأكاديمية مثل القراءة، والتعبير، والكتابة، والتهجئة، وإدراك الأرقام والحساب، والتفكير الرياضي (Pfeifer, et al., 2020, 3).

وتعرف الباحثة صعوبات التعلُم بأنها عجز في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ويظهر هذا العجز في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو في العلمية الحسابية، وقد ترجع أسباب هذا العجز إلى قصور في الإدراك أو إصابة في المخ تؤدي إلى الخلل الوظيفي البسيط، أو إلى عسر القراءة أو إلى حبسة الكلام، ولا يشمل الأطفال ذوي صعوبات التعلُم الناجمة عن إعاقة بصرية أوسمعية أو حركية أو عقلية أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي.

2- أسباب صعوبات التعلُم:

أشارت الدراسات والأبحاث إلى مجموعة من الأسباب المؤدية لحدوث صعوبات التعلُم ويمكن تلخيصها فيما يلي:

أ. **العوامل الوراثية:**

تلعب الوراثة دوراً كبيراً في إحداث صعوبات التعلُم، وقد توصل عدد من الباحثين الذين قاموا بفحص العلاقة بين العوامل الجينية وصعوبات التعلُم إلى أن صعوبات التعلُم وخاصة الديسكليسيا وراثية وذات منشأ وراثي.

ويمكن لهذه العوامل أن تكون مباشرة وغير مباشرة، فالمباشرة منها هي التي تنتقل من الآباء إلى الأبناء، وغير المباشرة هي التي تنتتج عن خلل أثناء التكوين الجنيني، وقد أظهرت الدراسات أن صعوبات التعلُم، وخاصة القراءة غالباً ما تظهر في الأسر التي يعاني أحد أفرادها هذه الصعوبة، وأن هذه الصعوبات تميل إلى التعاقب في الأسر (أبو فخر، 2007).

ب. إصابات ما قبل الولادة و أثنائها وبعدها:

توصلت دراسات كثيرة إلى ربط الاختلاطات التي تحدث أثناء الحمل مثل تسمم الدم والنزيف واختلال عمل الغدد الصماء عند الأم بأنواع من الصعوبات التعليمية، ونقص الأكسجين أثناء الولادة المبكرة، ويمكن أن تؤثر الحوادث والأمراض التي يتعرض لها الطفل بعد الولادة بشكل غير ملائم في نموه وتطوره، فإصابات الرأس والجلطات الدماغية والحمى والتهاب السحايا والتهاب الدماغ قد تترك أثراً سلبياً على الدماغ وبالتالي على عملية التعلُم، وتختلف الآثار التي تتركها الإصابات الدماغية باختلاف شدة الإصابة وموقعها وعمر المصاب والتدخل المبكر في العلاج (الوقفي، 2009).

ج. العوامل البيئية:

تتلخص العوامل البيئية في أشكال الحرمان البيئي المبكر من مثيرات حسية ونفسية لا يتلقاها الطفل بصورة طبيعية، كما أن سوء التغذية الشديد في المراحل العمرية المبكرة يؤدي إلى نقص في النمو الجسمي والحركي، ويؤدي بدوره إلى صعوبات في التعلم، فالكثير من أطفال الطبقات الاجتماعية الفقيرة يعانون قصوراً في المهارات اللغوية الأساسية عندما يدخلون إلى المدرسة، وهذا القصور يؤثر في مهارات القراءة والكتابة خلال المراحل الدراسية المختلفة (أبو الفخر، 2007).

د. العوامل الكيميائية:

يعاني بعض الأفراد من صعوبات تعليمية من دون أن يعانوا من أذى عصبي أو عوامل وراثية، وقد افتُرض في مثل هذه الحالات إمكانية وجود شذوذ كيميائي خَلَوي أساسه عدم الاتزان في إنتاج النواقل العصبية التي تنقل النبضات العصبية من خلية دماغية إلى أخرى، بحيث يؤدي أي خلل أو تغير في هذا التوازن الدقيق إلى خلل في قيام الدماغ بوظائفه، فينتج عن ذلك مشكلات تعليمية وسلوكية (الوقفي، 2009).

3- تصنيف صعوبات التعلُم:

تصنّف صعوبات التعلُم تحت مجالين، يتضمن المجال الأول صعوبات التعلُم النمائية، والمجال الثاني صعوبات التعلُم الأكاديمية، وهي كالتالي:

أ- صعوبات التعلُم النمائية:

هي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية والنفسية، ويظهر هذا النمو مختلفًا، أو يبدو فيه خلل يجعل الطفل يقصّر بالمهام التي تتطلبها القدرات المرتبطة بمهام عملية، فالذي يعاني من نقص في الانتباه أو التذكر لا يستطيع أن يقوم بمهام مرتبطة بهاتين القدرتين، وهذا النوع من الصعوبات يسبق الصعوبات الأكاديمية؛ لأن الصعوبات الأكاديمية مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالصعوبات النمائية السابقة عليها (أبو فخر، 2004).

وتصنف صعوبات التعلُم النمائية إلى صنفين: صعوبات أولية، وصعوبات ثانوية كالتالي:

1)- الصعوبات الأولية: وتشمل هذه الصعوبات:

- **صعوبات الانتباه:**

يعرف الانتباه بأنه عملية معرفية تنطوي على تركيز الانتباه على مثير من بين عدة مثيرات من حولنا (العتوم، 2012، 69). وقد حددت الجمعية الأمريكية للطب النفسي مجموعة من المظاهر التي تدل على وجود صعوبة في الانتباه، وتشمل ما يلي:

- الإخفاق في إعارة الانتباه للتفاصيل أو ارتكاب الأخطاء في الواجبات المدرسية.
- لديه غالباً صعوبة في المحافظة على الانتباه في أداء العمل أو ممارسة الأنشطة.
- غالباً ما يبدو غير مصغ عند توجيه الحديث إليه.
- غالباً لا يتبع التعليمات ويخفق في إنهاء الواجب المدرسي أو الأعمال الروتينية.
- غالباً ما تكون لديه صعوبة في تنظيم المهام والأنشطة.
- غالباً ما يسهل تشتيت انتباهه بمنبه خارجي.
- غالباً ما يضيع أغراضاً ضرورية لممارسة مهامه وأنشطته (جمعية الطب النفسي الأمريكية، 2007، 33).

- **صعوبات الذاكرة:**

تعرف الذاكرة بأنها القدرة على استيعاب الفرد للمعلومات والأفكار والخبرات والمعاني والمفاهيم التي مرت به، وإمكانية تذكرها واستعادتها إلى الذهن في المواقف التي تتطلب منه ذلك (سيسالم، 2002، 231). وتظهر اختلالات الذاكرة في عدم القدرة على تذكر أو استدعاء ما سمعه الطفل أو رآه مما يؤّثر في تعلّم القراءة وتطور اللّغة الشفوية للطفل (القمش والمعايطة، 2007). والأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة في تعلّم القراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية (كامل، 2005).

وتعود المشكلة الرئيسية في الذاكرة إلى الذاكرة قصيرة المدى لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلُم فهي أقل كفاءة وفاعلية بسبب افتقارها إلى اختيار وتنفيذ الإستراتيجيات الملائمة المتعلقة بالتسميع والتنظيم، والترميز، ومعالجة المعلومات وحفظها.

- **الصعوبات الإدراكية:**

يعرف الإدراك بأنه عملية تنظيم وتفسير للمعطيات الحسية الواردة إلى الكائن الحي عبر الحواس الخمس، ويكون هذا التفسير لهذه الإحساسات من خلال الخبرات السابقة التراكمية للكائن الحي، بحيث يتعامل مع المعطيات الحسية تعاملاً ملائماً لمقتضيات الموقف (ربيع، 2009، 164). ويرتبط الإدراك ارتباطا وثيقًا باضطرابات الانتباه، حيث تعبر صعوبات التعلُم الناشئة عن اضطراب عمليات الإدراك من خلال المظاهر التالية:

- الفشل المدرسي وهو انخفاض وضعف التحصيل الأكاديمي.
- الصعوبات المهارية والحركية أو صعوبات التآزر أو الإدراك الحركي.
- الفشل في تكامل النظم الإدراكية (كوافحة وعبد العزيز، 2012).

2)- الصعوبات الثانوية: وتشمل هذه الصعوبات ما يلي:

- **اللغة الشفهية:**

تعرف اللغة بأنها النظام الرمزي الذي نمثل به الأفكار حول العالم الذي نعيشه من خلال نظام اصطلاحي يتفق عليه مجموعه من الناس، وتقوم بينهم صلات قربى في المكان والزمان تسهيلاً لعملية التواصل والتفاعل فيما بينهم (الوقفي، 2009، 314). ويواجه ذوو صعوبات التعلُم مشكلات تتعلق بالنطق والكلام تظهر في عدم قدرتهم على تركيب الجمل بشكل سليم، فغالباً ما تقتصر إجاباتهم عن الأسئلة الموجهة إليهم على كلمة واحدة، كما يعانون من صعوبة في بناء جملة تقوم على قواعد سليمة، ويظهر لديهم التلعثم والبطء الشديد في الكلام الشفهي، وتكرار الأصوات بشكل مشوه (أبو فخر، 2004).

- **اضطرابات التفكير:**

ترتبط باضطرابات اللغة الشفهية، ويقصد بها المشكلات التي يواجهها الطفل في العمليات المعرفية اللازمة لتكوين المفهوم وتعميمه، وحل المشكلات، وربط الأفكار ببعضها بعضاً لتكوين أفكار جديدة، وخاصة الأفكار المتصلة بالأمور المعنوية بسبب ضعف عدد المفردات لديه، أو بسبب ضعف في تمثل المعاني الكاملة للكلمات (عبد السلام، 2003). والطلبة ذوو صعوبات التعلُم لا يستطيعون استخدام إستراتيجيات التفكير بشكل عفوي، وهم غير قادرين على تكييف سلوكهم كما يفعل الطلبة الآخرون، وذلك لافتقارهم إلى مهارة السيطرة على الذات، ولذلك فهم بحاجة إلى تعلم إستراتيجيات التفكير لتسهيل الاستيعاب لديهم، والعمل على نقل أثر التدريب إلى مواقف جديدة (الفاعوري، 2010).

ب- صعوبات التعلُم الأكاديمية:

يشير مصطلح صعوبات التعلُم الأكاديمية إلى الاضطراب الواضح في تعلّم القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب أو ثبات العمر التحصيلي لهذه المهارات، ويمكن ملاحظة هذه الصعوبات بوضوح في عمر المدرسة (عبد الوهاب،2003، 113).

وتظهر صعوبات التعلُم الأكاديمية إذا حدث اضطراب لدى الطفل في العمليات النفسية النمائية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة) حيث ترتبط الصعوبات الأكاديمية إلى حدٍ كبير بالصعوبات النمائية، فتعلّم القراءة يتطّلب القدرة على فهم واستخدام المفردات اللغوية والقدرة على التمييز البصري بين الحروف والكلمات، وكذلك القدرة على التمييز السمعي بين أصوات الكلام، بالإضافة إلى إدراك الشكل من خلال الأرضية (سالم وأخرون، 2006).

1)- صعوبات التعلُم في القراءة:

تحدد بأنها حالة عصبية معقدة في بنيتها الأساسية تظهر أعراضها في العديد من جوانب التعلُم والوظائف، وقد توصف بأنها صعوبة معينة في القراءة أو الهجئة أو اللغة المكتوبة، وتؤثر في واحدة أو أكثر من الجوانب التالية: الحساب، مجموعة من المهارات الرمزية مثل رموز الموسيقى والوظائف الحركية والمهارات التنظيمية، وهي تتعلق خصوصاً بإتقان اللغة المكتوبة، وقد تؤثر في اللغة الشفهية إلى حدٍ ما (Ott, 2008, 4). وهناك العديد من أعراض صعوبات القراءة، ومنها ما يلي:

- خلط في شكل الحروف المتشابهة أو التي لها رسوم متشابهة.
- خلط في الأصوات أو خلط في الكتابة الصوتية، وخاصة الحروف المتشابهة صوتياً.
- قلب الحروف وصعوبة في تشفير الأصوات المركبة.
- إهمال الحروف أو المقاطع الصوتية.
- إبدال الحروف أو الكلمات كاملة.
- صعوبة في القيام بالربط بين الأصوات المسموعة واللّغة المنطوقة والحروف المعروضة.
- مشكلة الإيقاع وتعني عدم القدرة على إعادة إنتاج الترانيم الإيقاعية.
- ترك السطور، أو ترك عدة كلمات (Joseph& Nicole, 2010).

وهناك العديد من أسباب صعوبات القراءة، ومنها ما يلي:

- غياب الدافعية للتعلّم.
- التنظيم المخي (سيطرة النصف الكروي الأيمن) (Norbert, 2004).
- اضطرابات الصورة الجسمية، ويعني معرفة الجسم والإمكانات الحركية من أجل تنظيم جيد في الفضاء، ولا بد أن يستند الطفل على معرفة صحيحة لصورة جسمه، وإلاّ فإنه سوف يعرقل باضطرابات التوجه في الفضاء.
- اضطرابات الكلام، صعوبات النطق، اضطرابات اللغة، صعوبات تكوين الجمل.
- الصعوبات النفسية الحركية.

2)- صعوبات التعلُم في الكتابة:

ترتبط صعوبة التعلم بآلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، ومن ثم بتناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تتابعياً لكتابة الحروف أو الأرقام (الزيات، 2002). وتتشكل في مجال الإملاء أو التعبير الكتابي، وترجع مشكلات التعبير إلى القلق وعدم القدرة على صياغة جمل مترابطة. وهناك العديد من أعراض صعوبات الكتابة ومنها ما يلي:

- عدم تنظيم الكتابة.

- مشكلة في التعبير عن الأفكار الجيدة على الورقة.
- يفتقر إلى العرض الواضح للكتابة.
- خط اليد غير واضح ومشوه بشكل يصعب على القراءة.
- حجم الأحرف وتباعدها غير ملائم.
- استخدام غير ملائم لتراكيب النّص.
- الأخطاء النحوية وأخطاء الترقيم داخل الجمل.
- التنظيم الرديء للفقرات.
- حذف الأحرف أو الكلمات (البطاينة وآخرون، 2007).

3)- صعوبات التعلُم في الرياضيات:

تتمثل صعوبات التعلُم في مشكلات إجراء العمليات الحسابية وحل المسائل، ويعني ذلك عدم القدرة على إتقان الرموز والحسابات الرياضية (القمش، المعايطة، 2007، 181).

أما الزيات فقد عرفها بأنها مصطلح يعبر عن عسر أو صعوبات فيما يلي:

- استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية.
- الفهم الحسابي والاستدلال العددي والرياضي.
- إجراء العمليات الحسابية والرياضية (الزيات، 2002، 549).

يتضح مما سبق أن صعوبات التعلُم تصنف تحت مجالين هما صعوبات التعلُم النمائية وصعوبات التعلُم الأكاديمية، وتتعلق صعوبات التعلُم النمائية بنمو القدرات العقلية والنفسية، وتشمل صعوبات أولية (صعوبات الانتباه، صعوبات الذاكرة، الصعوبات الإدراكية)، وصعوبات ثانوية (اللغة الشفهية، اضطرابات التفكير)، ويشير مصطلح صعوبات التعلُم الأكاديمية إلى الاضطراب الواضح في تعلّم القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب أو ثبات العمر التحصيلي لهذه المهارات، وتظهر صعوبات التعلُم الأكاديمية إذا حدث اضطراب لدى الطفل في العمليات النفسية النمائية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة).

ثانياً: مهارة القراءة:

القراءة أعلى المهارات التي يتميز بها الكائن البشري عن سائر المخلوقات، وهي تنمية طبيعية لوجود التفكير الذي يمثل وظيفة المخ البشري ذي الإمكانات المدهشة غير المحدودة، ويعود الفضل كله فيما بلغته البشرية وما ستبلغه من

ثراء معرفي وتقدم مادي ومعنوي إلى مهارة القراءة، ولولا هذه المهارة لبقى الإنسان على ما كان عليه قبل عشرات القرون (هبال، 2009).

ومهارة القراءة من المهارات التي لا يستطيع المتعلم أياً كان مستواه أن يتقدم في التعلم ما لم يتقن هذه المهارة اتقاناً جيداً، ومهارة القراءة لا تخص اتقان مطابقة الرموز بالأصوات فحسب، بل فهم وإدراك مرامي الرسالة المتضمنة في النص، وبغض النظر عن نوع النص سواء أكان علمياً أو أدبياً (نصيرات، 2006).

1- مفهوم القراءة:

القراءة هي نطق الرموز وفهمها وتحليل ما هو مكتوب ونقده والتفاعل معه والإفادة منه في حل المشكلات والانتفاع به في المواقف الحيوية والمتعة النفسية بالمقروء، وبهذا المفهوم الشامل تصبح القراءة أداة لربط الإنسان بعالمه الذي يعيش فيه وأداة لحل مشكلاته ووسيلة من وسائل تسليته واستمتاعه (عطا، 2006، 130).

وتعرف القراءة بأنها عملية يراد بها إدراك الصلة بين لغة الكلام اللسانية، ولغة الرموز الكتابية التي تقع عليها العين، وهي نشاط فكري لاكتساب القارئ معرفة إنسانية من علم، وثقافة وفن ومعتقدات ومقدسات.... إلخ (البجة، 2009، 72).

وتعرف بأنها أسلوب من أساليب النشاط الفكري وهي عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني، كما أنها عملية تعرف على الرموز ونطقها نطقاً صحيحاً (الدليمي وعباس، 2005، 105).

وهناك من عرف القراءة بأنها عملية عقلية معقدة تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، فهي عملية دائرية تبدأ بالتَّركيز على الكلمة المكتوبة وتنتهي بالحصول على المعنى (أرسلان، 2005، 109). وعرفت جمعية اللغة التركية (TDK) القراءة بأنها نطق الحروف والعلامات التي تشكل نصًا أو تفهم الفكر (Ari, 2017, 485).

وتعرف الباحثة القراءة بأنها ليست عملية آلية بسيطة فهي عملية ذهنية تأملية يتم من خلالها نطق الرموز وفهمها وتحليل ما هو مكتوب ونقده والتفاعل معه والإفادة منه، ويجب أن تحتوي على أنماط مختلفة من التفكير والتقويم والتحليل والتعليل وحل المشكلات.

2- أهمية مهارة القراءة:

تتمثل أهمية مهارة القراءة فيما يلي:

- اكتشاف مواهب المتعلمين من ذوي القدرات الصوتية الرخيمة، بحيث يمكن تنميتها وصقلها وتوجيها وتطويعها وفق الأغراض التربوية المرغوبة.

- استغلال نشاط وحيوية المتعلم في هذه المرحلة العمرية االتي تتميز بالسرعة الحركية وتوظيفها بالتدريب على مهارة السرعة في القراءة مع إحساسه بالحاجة إلى تنمية هذه المهارة وفق طبيعة المواضيع المقروءة.
- استغلال النشاط المتنوع الذي يتاح للمتعلم في بناء قيم المبادرة، والمشاركة في الحوار والنقاش داخل الفصل الدراسي وخارجه.
- تمكين المتعلم من إبراز الأفكار والمضامين للنصوص المقروءة وتلخيصها شفوياً في عبارات من إنشائه.
- تمكين المتعلم من التركيز أثناء قراءاته مع فهمه للنصوص المقروءة.
- تمكين المتعلم من تنمية مهارة النقد والتقييم للمواضيع شفوياً عن حكمه عليها وفق قدراته واستعداداته.
- توسيع خبرات المتعلم وتعميق ثقافته وإطلاعه على تجارب السابقين وأحوالهم، والقيم الأخلاقية التي ارتقت بهم.
- تمكن المتعلم من أن يعلم نفسه بنفسه بفضل المهارات التي تجعله ينمي معلوماته وخبراته طوال حياته (النيل ومقدادي، 2000).

وبالإضافة إلى ما سبق من خلال القراءة يمكن الحصول على كم هائل من المعلومات والمعارف حول موضوع أو مفهوم معين، ومن خلالها يستطيع المتعلم استذكار دروسه، وتنمية حصيلته اللغوية، ويمكن من خلالها تفسير الحروف والرموز والإشارات بالربط بينها من خلال الاستقبال البصري للأفكار والمعلومات بواسطة الكلمة المطبوعة، واستخدام هذه الرموز والإشارات أثناء الاتصال بالآخرين.

3- تنمية مهارة القراءة:

المدرسة لها دور أساسي في تنمية مهارات القراءة لدى المتعلمين، وأثبتت الدراسات أن هناك ترابطاً كبيراً بين القدرة على القراءة والتقدم الدراسي لدى المتعلمين، ولذلك أصبح من أهم واجبات معلم اللغة العربية تنمية عادة القراءة في نفوس المتعلمين والإقبال عليها برغبة وشغف، وهذا الواجب يتطلب أن يكون هناك معلمون يحبون القراءة، ويمارسونها ليكونوا قدوة للمتعلمين (النصار، 2007).

وأصبحت تنمية هذه المهارة مطلباً تعليمياً ينبغي مراعاته، ووضعه في الحسبان عند بناء أو تطبيق أي برنامج تعليمي، فالتعلم الصحيح والنشط يقتضي أن يبقى المتعلم يقظاً وإيجابياً، فاعلاً وليس منفعلاً، نشيطاً يعمل ويفكر داخل الحجرة الصفية وخارجها، ومن أجل تمكينه من مهارة القراءة فهو يحتاج إلى حفز قدراته وصولاً للاستثمار الأمثل، وذلك من خلال مراعاة عوامل الدافعية والميل لديه نحو القراءة، ويتحقق هذا على نحو أكثر فاعلية عندما ينوع المعلم في أساليب عرضه، ويستخدم طرق التدريس الحديثة والفعالة، وكذلك فإن مخاطبة قدرات المتعلم ومراعاة مستواه، وإثارته جوانب مختلفة من شأنه أن يستحوذ على اهتمامه ويبقيه في حالة من الارتباط النفسي بمحتوى التعلم، كما أن الدوافع والميول والاتجاهات النفسية لها أثر كبير في عملية تعلم المتعلمين (البصيص، 2007).

الدراسات السابقة:

فيما يلي بعض الدراسات السابقة التي تناولت تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلُم، وتم ترتيبها حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وهي كالتالي:

أجرى جاسم (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ صفوف التربية الخاصة المدمجين في الصف الخامس الابتدائي (الاستماع، الحديث، القراءة، الكتابة) بحسب الدرجة الكلية للمقياس، والدرجة الكلية لكل مهارة والتعرف على أثر الجنس على ذلك، واعتمد الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (105) من تلاميذ وتلميذات صفوف التربية الخاصة المدمجين في الصف الخامس الابتدائي في تربية بغداد بواقع (60) تلميذاً، و(45) تلميذة. وأظهرت نتائج الدراسة أن عينة الدراسة لا يمتلكون مهارات اللغة العربية على مستوى الدرجة الكلية ولا على الدرجة الكلية لكل مهارة، ولم يظهر أثر لمتغير الجنس إلا في مهارة الحديث وكان لصالح الذكور.

وأقام صبرة (2017) دراسة هدفت إلى تحسين المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (20) من الأطفال، تراوحت أعمارهم ما بين (4- 6) سنوات بمتوسط عمرى قدره (5.59) عامًا، وانحراف معيارى قدره (0.22)، وتم تقسيم العينة بالتساوي إلى مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار المسح النيورولوجي السريع تعريب وتقنين (عبدالوهاب كامل، 1989)، واختبار ستانفورد – بينية الذكاء الصورة الخامسة تقنين (محمود أبو النيل، 2011)، ومقياس المهارات اللغوية (إعداد الباحث) وبرنامج بورتاج. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات اللغوية، وأبعاده في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات اللغوية، وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدى، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات اللغوية في القياسين البعدي والتتبعي.

أما دراسة همام (2018) فقد هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (30) طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية وعددها (15) طفلًا، والثانية ضابطة وعددها (15) طفلًا، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الذكاء لـ ستانفورد بينية الصورة الخامسة، واختبار المسح النيورولوجي السريع إعداد عبد الوهاب كامل (1989)، ومقياس المهارات اللغوية من إعداد الباحث، والبرنامج التدريبي، وأشارت النتائج إلى أن البرنامج كان فعالًا، واتضح ذلك في تحسن المهارات اللغوية (مهارة التعبير الكتابي - التواصل اللفظي - مهارة القراءة) لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

وهدفت دراسة القواقنة (2020) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية والتفاعل الاجتماعي لدى عينة من طلاب صعوبات التعلم في مدارس محافظة عجلون، واستخدمت

الدراسة المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث أداتي الدراسة لقياس مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية ومهارات التفاعل الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالباً من طلاب ذوي صعوبات التعلم بالصف السادس الأساسي تم توزيعهم بالتساوي إلى مجموعة تجريبية وضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أبعاد مقياسي مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية ومهارات التفاعل الاجتماعي في القياس البعدي في أداء طلاب ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة، لصالح طلاب ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة محمد وسليمان ووردة (2021) إلى التعرف على فعالية برنامج في تنمية المهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات التعلم، وطبق البحث على عينة قوامها (32) من أطفال الصف الثاني الابتدائي ذوى صعوبات التعلم، وتم تقسيم عينة الدراسة بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واشتملت أدوات الدراسة الحالية على مقياس المهارات اللغوية (الاستقبالية – التعبيرية)، وبرنامج تدريبي مكون من (30 جلسة). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في المهارات اللغوية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية مما يدل على استمرارية أثر البرنامج في تحسين المهارات اللغوية.

وسعت دراسة عز الدين (2023) إلى تنمية أنظمة اللغة لخفض صعوبات اللغة الشفهية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلُم، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (20) طفلاً وطفلة من الأطفال ذوي صعوبات التعلُم بالصف الأول الابتدائي ممن لديهم صعوبات في اللغة الشفهية، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واشتملت الأدوات على اختبار الفرز العصبي السريع (QNST)، ومقياس اضطرابات اللغة اللفظية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلُم، ومقياس أنظمة اللغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلُم بالمرحلة الابتدئية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية أنظمة اللغة وخفض صعوبات اللغة الشفهية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلُم بالمرحلة الابتدائية، واستمرار فاعلية البرنامج بعد فترة المتابعة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يلاحظ ما يلي:

- استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج التجريبي، لمناسبته لطبيعتها وأهدافها.
- تنوعت الأهداف التي تناولتها الدراسات السابقة، حيث تناولت دراسة جاسم (2016) التعرف على مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ صفوف التربية الخاصة، وتناولت دراسة صبرة (2017) تحسين المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وتناولت دراسة همام (2018) تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتناولت دراسة القواقنة (2020) تنمية مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية والتفاعل

الاجتماعي لدى عينة من طلاب صعوبات التعلم، وتناولت دراسة محمد وسليمان ووردة (2021) تنمية المهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات التعلم، وتناولت دراسة عز الدين (2023) تنمية أنظمة اللغة لخفض صعوبات اللغة الشفهية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلُم.

- تتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في اتباعها للمنهج التجريبي، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الاهتداء إلى بعض المصادر العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدِّراسة، وصياغة مشكلة ومنهجية الدِّراسة، والإسهام في بناء بعض أركان الأدب النظري للدِّراسة، وتصميم أداة الدِّراسة، ومناقشة النتائج التي توصلت إليها الدِّراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو تصميم الحالة الواحدة (تصميم A-B) ، والذي يسمى أيضاً بالتصميم ما قبل التجريبي Pre-experimental design، وهو أحد أنواع تصاميم الحالة الواحدة Single Subject Design (SSD). بهدف التحقق من فعالية طريقة بنك الكلمات في تنمية مهارة تعرف الكلمة لتلميذ من ذوي صعوبات التعلم.

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: طريقة بنك الكلمات.
- المتغير التابع: مستوى مهارة تعرف الكلمة.

مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع التلاميذ الملتحقين في غرفة مصادر التعلم في الصف الثالث الابتدائي من مدرسة أم الحصم الابتدائية للبنين في مملكة البحرين، والبالغ عددهم 10 تلاميذ.

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على تلميذ في الصف الثالث الابتدائي ملتحق بغرفة مصادر التعلم في مدرسة أم الحصم الابتدائية للبنين في مملكة البحرين، يبلغ من العمر 9 سنوات، تم اختياره بطريقة قصدية وفقًا للمعايير التالية: 1- أن يكون التلميذ متوسط الذكاء. 2- أن يكون التلميذ ملتحق بغرفة مصادر التعلم. 3- أن تنطبق على التلميذ محكات تشخيص ذوي صعوبات (محك التباعد، ومحك الاستبعاد، ومحك التربية الخاصة) وفقاً للمعايير التي تم اعتمادها من قبل وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين. 4- أن يعاني التلميذ من ضعف مستوى تحصيل القراءة بالمقارنة مع زملائه في الصف اعتماداً على السجلات المدرسية للدرجات. 5- أن يكون التلميذ قادراً على قراءة جميع الحروف الهجائية. 6- ألّا يعاني التلميذ من أي مشكلات صحية. 7- ألّا يكون قد سبق له التعلم وفق طريقة بنك الكلمات لتنمية مهارة القراءة.

وقامت الباحثة بجمع بيانات التلميذ من عدة مصادر من (معلمة الفصل، والأخصائية الاجتماعية، ومعلمة التربية الخاصة، والملاحظة المباشرة من قبل الباحثة). وفيما يلي وصف لعينة الدراسة:

وصف عينة الدراسة:

جدول (1)

البيانات العامة للتلميذ

العمر الزمني	المرحلة الدراسية	معدل الذكاء	نوع الإعاقة	التشخيص	نوع الصعوبة
9 سنوات	الصف الثالث الابتدائي	متوسط	اعاقة تعلمية	صعوبة تعلم أكاديمية	صعوبة في القراءة في مهارة تعرف الكلمة

التلميذ مصنف من ذوي صعوبات التعلم حسب المعايير المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين، يعاني من صعوبة القراءة في مهارة تعرف الكلمة تحديداً. يعيش مع والده وزوجة والده وأخ وأخت أشقاء، وأخوين غير أشقاء. والده يعمل عسكري في وزارة الداخلية يحمل شهادة الإعدادية، ووالدته تحمل شهادة الإعدادية وتعيش في منزل منفصل لأن والديه منفصلين. ويعيش التلميذ بمستوى اقتصادي أقل من المتوسط حيث يسكن في شقة ملك في منطقة أم الحصم تتكون من 3 غرف، ويشترك الغرفة مع أخويه. والتاريخ النمائي للتلميذ طبيعي سواء في فترة الحمل أو الولادة، ويتسم التلميذ بنمو انفعالي ونفسي مستقر، ويتمتع بروح مرحة، ومستجيب لتعليمات الباحثة، وليس لديه أي مشكلات أو اضطرابات سلوكية تذكر.

أدوات الدراسة:

<u>اختبار تعرف الكلمة</u>

اختبار تعرف الكلمة من إعداد (العتيق، 2017)، يتكون من 30 كلمة منتقاه من منهج الصف الأول حتى الصف الثالث الابتدائي، حيث يحتوي الاختبار على 10 كلمات من منهج كل صف دراسي، ويتم قياس مستوى مهارة تعرف الكلمة من خلال طلب الفاحص من التلميذ أن يقرأ جهرياً الكلمات المعروضة عليه، حيث تعطى درجة واحدة على كل كلمة يقرأها بشكل صحيح دون التقيد بزمن، وتتراوح درجة التلميذ ما بين (0-30) إذا كان الطالب في الصف الثالث ولم يستجب على 50% من الكلمات فإنه يعد في التصنيف الإخفاقي. ويتمتع الاختبار بخصائص سيكومترية جيدة من خلال التحقق من صدق المحتوى وصدق المحك التزامني وصدق المقارنة الطرفية وثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

وحصل التلميذ على درجة 30/1، مما يعني أن مستوى أداء التلميذ في مهارة تعرف الكلمة في المستوى الإخفاقي، أي لديه صعوبة في مهارة تعرف الكلمة.

بطاقات بنك الكلمات

استخدمت الباحثة حقيبة تدريبية تحتوي على (حزمة من البطاقات تتكون من 20 بطاقة بيضاء مغلفة حرارياً لتقديم الكلمة – وصندوقين لوضع البطاقات التي قرأها التلميذ بالشكل الصحيح والآخر لوضع البطاقات التي لم يقرأها- وجدول التعزيز والنجوم – واستمارة الاستجابة – واستمارة الملاحظة الخاصة بالملاحظ الخارجي).

إجراءات إعداد حزمة بطاقات بنك الكلمات:

اطلعت الباحثة على عدد من المصادر والمراجع والدراسات السابقة التي تناولت المدخل البصري في القراءة، وفيما يلي خطوات اختيار أكثر الكلمات شيوعًا في منهج الصف الثالث الابتدائي:

1- الاطلاع والاستناد على دليل المعلم للصف الثالث في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين.
2- الاطلاع على الكفايات المقررة على تلاميذ المرحلة الابتدائية.
3- تحديد الكفايات اللازمة لمهارات تعرف الكلمة للصف الثالث الابتدائي.
4- الاطلاع على محتوى الكتاب المدرسي للغة العربية للصف الثالث الابتدائي.
5- اختيار كلمات تكون ممثلة للمهارات اللازمة لتعرف الكلمة وهي (الحروف الهجائية، المد القصير والمد الطويل، المقطع الساكن، المقطع المشدد، التاء المفتوحة والتاء المربوطة، التنوين، اللام القمرية واللام الشمسية، أسماء إشارة، حروف جر، أسماء وأفعال).
6- توزيع استمارة تحتوي على 50 كلمة شائعة في منهج اللغة العربية على 4 معلمات للغة العربية للصف الثالث الابتدائي، والطلب منهم اختيار أكثر 20 كلمة تكرارًا في المنهج، وبناءًا على رأي المعلمات تم اختيار 20 كلمة من بين 50 كلمة.

الإجراءات المتبعة في تطبيق طريقة بنك الكلمات:

تم تطبيق طريقة بنك الكلمات على التلميذ في الفصل الدراسي الثاني للعام الأكاديمي 2025-2024م. واستغرقت الإجراءات التطبيقية 27 جلسة، حيث تم تخصيص الجلسة الأولى لتكون لقاء تمهيدي للتعارف وجمع البيانات الأولية عن التلميذ وسؤاله عن المعززات المحببه لديه، و5 جلسات لقياس مستوى أداء التلميذ في مهارة تعرف الكلمة وحساب الخط القاعدي، و21 جلسة للتدخل العلاجي، ومدة كل جلسة 20 دقيقة، وتم الإعداد على عدة مراحل كالتالي:

المرحلة الأولى: إعداد البرنامج التدريسي

تضمنت هذه المرحلة إعداد البرنامج التدريسي القائم على طريقة بنك الكلمات، حيث اشتمل على الخطوات الآتية: معلومات عامة عن التلميذ، تحديد المهارة المستهدفة، ووصفها بصورة دقيقة وهو "أن يقرأ التلميذ 20 كلمة في

اللغة العربية مكتوبة على بطاقة، في مدة لا تزيد عن دقيقة وأربعين ثانية، بنسبة نجاح 100% وذلك خلال ثلاث جلسات متتالية". ثم حددت الباحثة أكثر 20 كلمة شائعة في اللغة العربية بناءًا على خبرة معلمات الصف الثالث الابتدائي.

وتم وضع جدول لتقييم أداء التلميذ على كل كلمة تعرض عليه ليقرأها لمدة 5 ثوان، وتحديد كيفية حساب الاستجابة الصحيحة (يتم حساب الاستجابة الصحيحة إذا قرأ التلميذ الكلمة المعروضة عليه بالتشكيل الصحيح خلال 5 ثوان)، ويتم حساب الاستجابة خاطئة (اذا لم يقرأ التلميذ الكلمة المعروضة عليه بالتشكيل الصحيح لمدة 5 ثوان)، وإن قرأ الكلمة المعروضة عليه بانتهاء 5 ثوان تعتبر استجابة خاطئة، ويتم تسجيل الملاحظات على كل الخطوات.

وعلاوة على ذلك تم كتابة سيناريو ما قبل التدخل، وسيناريو خاص باستخدام طريقة بنك الكلمات، كما تم تحديد التعزيز المناسب للتلميذ عن طريق سؤاله عن الذي يرغب به ومحبب لديه، فالمعززات المادية التي يرغب فيها كرة القدم ويحب نادي برشلونة الرياضي، أما عن المعززات الرمزية فذكر أنه يحب ستكيرزات النجوم، والمعززات الاجتماعية المفضلة هي العبارات الايجابية أو المديح اللفظي مثل أحسنت، ووضع هذه المعززات ضمن خيارات التعزيز المستخدمة في الدراسة.

المرحلة الثانية: مرحلة تسجيل البيانات الخاصة بالخط القاعدي

في هذه المرحلة تم قياس مهارة التلميذ على قراءة 20 كلمة شائعة في منهج الصف الثالث في اللغة العربية، وذلك بهدف التأكد من المستوى الفعلي للتلميذ، حيث تم تسجيل نتائج القياس بيانيًا، وتم القياس بملاحظة التلميذ مباشرة وتسجيل الاستجابات الخاصة بالتلميذ بعد عرض الكلمات عليه، حيث تم تقديم كل كلمة منفردة على بطاقة وعرضها على التلميذ لمدة خمس ثوان. كما تم تسجيل بيانات الخط القاعدي على ثلاث جلسات، وقد استقر الخط القاعدي على (20%) في جميع الجلسات، ليصبح لدينا تنبؤ بوجود مستوى منخفض بمهارة تعرف الكلمة لدى التلميذ.

المرحلة الثالثة: مرحلة التدخل

مرحلة تطبيق البرنامج التدريسي القائم على طريقة بنك الكلمات لتنمية مهارة تعرف الكلمة لدى تلميذ من ذوي صعوبات التعلم، وتم تطبيق أسلوب التدخل وفق استمارة سيناريو تم إعدادها لمرحلة التدخل الخاصة بتنمية مهارة تعرف الكلمة، وتم تسجيل مستوى أداء التلميذ على كل كلمة تعرض عليه لمدة خمس ثوان، مع تمثيل ذلك بيانيًا في مرحلة التدخل حتى يتم تحقيق المعيار المحدد سابقًا، وهو اتقان قراءة 20 كلمة شائعة في منهج اللغة العربية بنسبة 100%، واستخدام جدول التعزيز حيث يحصل التلميذ على نجمة على كل استجابة صحيحة وعند حصول التلميذ على 10 نجوم يتم استبدالها بمعزز رمزي من اختياره.

إجراءات الدراسة:

أولاً: الإجراءات المتعلقة بالعناصر الخاصة بالتصميم:

وللتأكد من العناصر الخاصة بتصميم الحالة الواحدة قامت الباحثة بعمل التالي:

1- حرصت الباحثة على التأكد من عنصر "التنبؤ"، ويقصد به التنبؤ بالمستوى المستقبلي للمتغير التابع وذلك تحت تأثير المتغير المستقل، حيث تم تطبيق التدخل وفقًا لآلية وخطوات إعداد برنامج قائم على طريقة بنك الكلمات التي سبق ذكرها، مع تقديم التعزيز المناسب في حالة اتقان قراءة كل كلمة مقدمة للتلميذ للوصول للهدف العام المتمثل في تنمية مستوى تعرف الكلمة لدى التلميذ.

2- حرصت الباحثة على التأكد من عنصر "التحقق" وذلك من خلال التأكد من أن التغيير الحاصل على المتغير التابع كان بالفعل نتيجة المتغير المستقل وحده.

3- حرصت الباحثة على استبعاد وضبط جميع المتغيرات الدخيلة إلى أقصى درجة ممكنة، والتي يمكن أن يعزى التغيير في المتغير التابع إلى تلك المتغيرات الدخيلة في حال عدم استبعادها أو التحقق منها، مما يؤثر على صدق نتائج الدراسة.

4- حرصت الباحثة على التأكد من عنصر "التكرار وإعادة التطبيق" وذلك من خلال تكرار أسلوب التدخل في كل جلسة على جميع خطوات التطبيق، وذلك من أجل التحقق من وجود علاقة وظيفية ما بين المتغير المستقل المستخدم على المتغير التابع.

ثانيًا: الإجراءات المستخدمة للتأكد من ثبات إجراءات تطبيق الدراسة (الثبات باستخدام الملاحظ المستقل):

وللتأكد من ذلك تم اتباع التالي:

1- تم الاستعانة بملاحظ خارجي مستقل ووضع خطوات التطبيق في بنود، وكتابة سيناريو ماقبل التدخل وسيناريو التدخل وتحكيمه ومن ثم إعطائه للملاحظ الخارجي للتأكد من أن الباحثة قامت بتطبيق جميع الخطوات.

2- ومن ثم تم تطبيق المعادلة الخاصة بذلك، وهي مجموع الجلسات التدريسية التي قام بملاحظتها الملاحظ المستقل وهي مجموع الجلسات التدريسية × 33 ÷ 100.

ثالثًا: (الإجراءات المستخدمة للتأكد من الصدق الداخلي):

ولتحقق ذلك تم اتباع ما أشار إليه العتيبي، والأحمري (2017)، وفقاً للتالي:

1- تم اختيار التلميذ بدقة وشروط محددة وفقاً لما يخدم هدف الدراسة.

2- تم تطبيق متغير مستقل واحد فقط، وذلك لما يتناسب مع تصميم A-B وهو طريقة بنك الكلمات.

3- تم التأكد من أن التلميذ لم يسبق له التعلم وفق طريقة بنك الكلمات.

4- تم التأكيد والاتفاق مع الملاحظ المستقل على التواجد خلال فترة تطبيق إجراءات الدراسة بصورة مستمرة، وذلك بهدف ملاحظة مدى الالتزام بإجراءات تطبيق الدراسة.

5- تم التأكد من وضوح المتغيرات لدى الملاحظ المستقل.

6- تم وصف الإجراءات التجريبية للمتغير المستقل.

الأساليب الإحصائية:

بما أن الدراسة استخدمت تصميم (A-B) كأحد تصاميم الحالة الواحدة، فقد تمت معالجة البيانات وتحليل النتائج من خلال استخدام أسلوب قراءة جداول التكرار والنسب المئوية للتلميذ، وذلك بهدف استخلاص نتيجة فاعلية طريقة بنك الكلمات في تنمية مهارة تعرف الكلمة لتلميذ من ذوي صعوبات التعلم.

جدول (2)

توضيح ثبات تطبيق طريقة بنك الكلمات

البيانات		رقم الجلسة	نسبة ثبات تطبيق طريقة بنك الكلمات
مجموع الجلسات التدريسية	33% من الجلسات التدريسية	1	%85
(26) جلسة	(9) جلسات	2	%95
		3	%100
		4	%100
		5	%100
		6	%100
		7	%100
		8	%100
		9	%100
مجموع نسبة الثبات		880	
المتوسط العام لثبات تطبيق الإجراء		%97.7	

جدول (3)

نسبة ثبات الاتفاق بين الملاحظين أثناء تسجيل استجابة التلميذ

البيانات		رقم الجلسة	نسبة ثبات الاتفاق
مجموع الجلسات التدريسية	33% من الجلسات التدريسية	1	%95
(26) جلسة	(9) جلسات	2	%75
		3	%95
		4	%100
		5	%100
		6	%100
		7	%100

	8	%100
	9	%100
مجموع نسبة الثبات		865
المتوسط العام لثبات تطبيق الإجراء		%96.1

نسبة اتفاق الملاحظين:

الخط القاعدي: تم قياس السلوك المستهدف باستخدام الملاحظة المباشرة مع ملاحظ مستقل، حيث تمت الملاحظة من قبل الباحثة وبحضور الملاحظ المستقل لجلسة واحدة في مرحلة قياس الخط القاعدي، وكانت نسبة الاتفاق مع الملاحظ المستقل لقياس الخط القاعدي هي 95%.

جلسات التدخل: تم تطبيق 21 جلسة للتدخل، وقام الملاحظ المستقل بحضور 8 جلسات من جلسات التدخل، أي أن نسبة حضوره 34.61% من جلسات التدخل، وكانت نسبة الاتفاق بينهم 96.1%.

النتائج والمناقشة:

للإجابة عن سؤال الدراسة: **ما مدى فاعلية طريقة بنك الكلمات في تنمية مهارة تعرف الكلمة لدى تلميذ من ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الابتدائي؟**

قامت الباحثة باستعراض نتائج التلميذ وذلك أثناء إكسابه مهارة تعرف الكلمة باستخدام طريقة بنك الكلمات.

جدول (4)

نسبة الاستجابات الصحيحة للتلميذ خلال مرحلة اكتساب المهارة

المرحلة	رقم الجلسة	نسبة الاستجابة الصحيحة	المرحلة	رقم الجلسة	نسبة الاستجابة الصحيحة	رقم الجلسة	نسبة الاستجابة الصحيحة
مرحلة الخط القاعدي A	1	%15		13	%70	25	%100
	2	%15		14	%80	26	%100
	3	%20		15	%90		
	4	%20		16	%85		
	5	%20		17	%90		
مرحلة التدخل B	6	%45		18	%100		
	7	%45		19	%100		
	8	%50		20	%100		
	9	%55	مرحلة الاحتفاظ	21	%100		
	10	%60		22	%100		
	11	%70		23	%100		
	12	%75		24	%100		

شكل1: نتائج أداء التلميذ عند استخدام طريقة بنك الكلمات لإكسابه مهارة تعرف الكلمة

أولاً: نتيجة التحليل البصري الأولي للعلاقة الوظيفية لأداء التلميذ:

من خلال التحليل البصري الأولي، يتضح من الرسم البياني شكل1، أن هناك علاقة وظيفية بين استخدام طريقة بنك الكلمات كمتغير مستقل وإكساب التلميذ مهارة تعرف الكلمة، حيث وصلت درجة الفعالية إلى المعيار المطلوب وهو 100%، وحافظ على السلوك المكتسب بنسبة 100% وتكرار النتائج وتعميمها عبر 3 بيئات مختلفة بنسبة 100%.

ثانيًا: قراءة ومناقشة نتائج أداء التلميذ وفق الرسم البياني بصورة تفصيلية:

أ- نتائج مرحلة الخط القاعدي A:

يتضح من الرسم البياني شكل1، قياس مدى وجود مهارة تعرف الكلمة قبل إجراء أي تدخل على التلميذ، وذلك بهدف التنبؤ والتأكد من المستوى الفعلي لاكتساب التلميذ تلك المهارة قبل مرحلة التدخل، وفي هذه المرحلة تم تسجيل بيانات الخط القاعدي على خمس جلسات، حيث حصل التلميذ في الجلسة رقم 1 و2 على 15% وارتفع في الجلسة رقم 3 و4 و5 إلى 20% واستقر الخط القاعدي، ليصبح لدينا تنبؤ بوجود منخفض لمهارة تعرف الكلمة. مما تطلب منا استخدام المتغير المستقل المتمثل في "طريقة بنك الكلمات" كأسلوب تدخل لإكساب التلميذ تلك المهارة.

ب- نتائج مرحلة التدخل B:

في هذه المرحلة يتضح لنا من الرسم البياني السابق أن هناك علاقة وظيفية بين المتغيرالمستقل وهو التدخل B المتمثل في "طريقة بنك الكلمات" على المتغير التابع وهو مهارة تعرف الكلمة، حيث نلاحظ أن التلميذ استطاع اكتساب المهارة المطلوبة، والوصول إلى المعيار المحدد وهو 100% وذلك خلال 13 جلسة، فقد ارتفع مستوى أداء التلميذ إلى

المستوى المطلوب بصورة تدريجية، حيث ارتفع مستوى أداء التلميذ بشكل فوري وسريع عند تنفيذ التدخل في الجلسة 6 واستقر في الجلسة رقم 7، وحافظ على الارتفاع في الجلسة رقم 8 و9 و10 و11 و12، ثم انخفض بشكل بسيط في الجلسة رقم 13، ثم ارتفع في الجلسة رقم 14 و15، وانخفض بشكل بسيط في الجلسة رقم 16، وارتفع في الجلسة رقم 17، ووصل إلى المعيار المحدد وهو 100% في الجلسة رقم 18 وحافظ على السلوك المكتسب في الجلسة رقم 19 و20. وبعد الاحتفاظ بالسلوك تم تعميم السلوك عبر 3 بيئات مختلفة بنسبة نجاح 100%. مما يدل على وجود علاقة وظيفية بين المتغير المستقل وهو التدخل B المتمثل في "طريقة بنك الكلمات"، على المتغير التابع وهو مهارة تعرف الكلمة بنسبة 100%.

ويتضح لنا من الرسم البياني أنه عندما أجرت الباحثة التدخل في الجلسة رقم 6 ارتفع مستوى أداء التلميذ على المهارة ليصل إلى 45%، واستقر في الجاسة رقم 7 على نسبة 45%، ثم استمر في الارتفاع التدريجي حيث وصل في الجلسة رقم 8 إلى مستوى أداء 50%، وفي الجلسة رقم 9 ارتفع مستوى الأداء إلى 55%، وفي الجلسة رقم 10 ارتفع بنسبة بسيطة إلى 60%، وفي الجلسة رقم 11 استمر في الارتفاع إلى أن وصل مستوى الأداء إلى 70%، وفي الجلسة رقم 12 ارتفع إلى أن وصل إلى 75%، ثم انخفض مستوى أداء التلميذ في الجلسة رقم 13 إلى أن وصل إلى 70%، وتقدم مستوى أداء التلميذ في الجلسة رقم 14 ليصل إلى مستوى 80%، وحافظ على الارتفاع في الجلسة رقم 15 ليصل إلى 90%، ثم انخفض بنسبة بسيطة في الجلسة رقم 16 ليصل إلى 85%، وارتفع في الجلسة رقم 17 ليصل إلى 90%، واستمر في الارتفاع في الجلسة رقم 18 ووصل إلى نسبة 100%، واستقر بمستوى نسبة أداء 100% في الجلسة رقم 19 و20 وهو المعيار المحدد في الجلسات، وتم التحقق والتكرار من فعالية التدخل المتمثل في "طريقة بنك الكلمات".

وبعد التأكد من اكتساب التلميذ مهارة تعرف الكلمة، تم قياس الاحتفاظ (المحافظة على السلوك) حيث استقر في الجلسة رقم 21 و 22 و23 على نسبة 100%. حيث تم التنبؤ والتحقق والتكرار من فعالية التدخل المتمثل في "طريقة بنك الكلمات".

وبعد 3 أسابيع تم قياس مستوى أداء التلميذ في مهارة تعرف الكلمة عبر 3 بيئات مختلفة في (الفصل العادي، وغرفة المصادر، والمكتبة) واستقر وعمم التلميذ السلوك بنسبة 100% في الجلسة رقم 24 و25 و26، ليصبح لدينا تكرار وتعميم للنتيجة المكتسبة، وأن هناك علاقة وظيفية بين المتغير المستقل "طريقة بنك الكلمات" وبين المتغير التابع إكساب التلميذ مهارة تعرف الكلمة.

وكذلك فإن استقرار بيانات الخط القاعدي، وارتفاع مستوى أداء التلميذ بشكل فوري عند تنفيذ التدخل، والقياس المتكرر ساعد في التنبؤ والتحقق من فاعلية التدخل بين طريقة بنك الكلمات واكتساب مهارة تعرف الكلمة، أي أن التغير الحاصل في مستوى أداء التلميذ في قراءة الكلمات يرجع إلى طريقة بنك الكلمات. ونتيجة لذلك نستطيع القول

إن المتغير المستقل وهو التدخل B والمتمثل في طريقة بنك الكلمات، فعال على المتغير التابع وهو إكساب مهارة تعرف الكلمة، وهو السبب الوحيد في إكساب التلميذ مهارة تعرف الكلمة وليس لأي عوامل أخرى.

وتوصلت نتيجة الدراسة من فاعلية طريقة بنك الكلمات في تنمية مهارة تعرف الكلمة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، ولاحظت الباحثة تفاعل وحماس التلميذ والاستعداد لقراءة الكلمات والسرعة والطلاقة في القراءة عند عرض البطاقة والشعور بالمتعة والثقة بالنفس. والمشكلة الرئيسية لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم تكمن فى استمرارية افتقارهم إلى النجاح، ومن ثم يزداد الشعور بالإحباط وضعف الثقة بالنفس الذي يقود إلى مزيد من الاضطرابات الانفعالية، التي تترك بصماتها على مجمل شخصية التلميذ، وكذلك فإن تعزيز شعور النجاح له أثر إيجابي على التلميذ من الناحية الأكاديمية والنفسية. وتبين الدراسة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكنهم الترقي في القراءة والطلاقة ومن ثم الانطلاق للمهارات الأخرى مثل الفهم القرائي، ولكن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم فئة غير متجانسة في الأسباب والنتائج وفي نوع وشدة الصعوبة فما هو مناسب لتلميذ قد لا يكون مناسباً لتلميذ آخر، فلا بد من فهم خصائص واحتياجات التلميذ وتحديد نوع الصعوبة النوعية وشدتها حتى نتمكن من تحقيق نتائج فعالة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال اختيار أساليب وإستراتيجيات تتناسب مع احتياجات وخصائص التلميذ وفحص فاعليتها من خلال استخدام المنهج التجريبي مثل تصاميم الحالة الواحدة، وبناء عليه فإن طريقة بنك الكلمات ذات فاعلية في تنمية مهارة تعرف الكلمة لتلميذ من ذوي صعوبات التعلم يعاني من صعوبة في القراءة في مهارة تعرف الكلمة تحديداً.

وتتفق نتيجة الدراسة مع دراسة Bibi & Pujar (2023) التي هدفت إلى معرفة أثر تعليم الكلمات البصرية (Sight Words) على تحسين القدرة على التعرف على الكلمات والطلاقة القرائية لطلاب الصف الثالث الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم المحددة، وأظهرت النتائج تحسن قدرة الطلاب على التعرف على الكلمات بشكل ملحوظ، وتحسنت طلاقتهم في القراءة من حيث السرعة والدقة، وأظهر الطلاب أثناء القراءة تحسنًا في الثقة بالنفس، وتحسناً في الفهم العام للنصوص. وتبين أن التدخل بتعليم الكلمات البصرية أثبت فعالية كبيرة في تحسين مهارات القراءة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وكذلك اتفقت مع دراسة .Chiu et al (2017) في أن التعليم بطريقة الكلمات البصرية أدى إلى تحسن كبير في تحصيل الطلاب في القراءة في التعرف على الكلمات وفهم المقروء، وساهم في تحسين الطلاقة في القراءة الشفوية من الدقة والسرعة، كما أبدى الطلاب ردود فعل إيجابية تجاه استخدام طريقة الكلمات البصرية. وأشارت دراسة حسين (2021) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين اليقظة العقلية وبين كل من تعرف وطلاقة تعرف الكلمة، ووجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين كل من تعرف وطلاقة تعرف الكلمة وبين القلق القرائي. وتتفق مع دراسة Grunke (2019) التي هدفت إلى التعرف على أثر طريقة القراءة باستخدام حلبة السباق على تعرف الكلمات البصرية على أربعة تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، باستخدام منهج تصميم الحالة الواحدة، وأثبتت الدراسة فاعلية طريقة حلبة السباق في زيادة طلاقة قراءة الكلمات البصرية لدى الطلاب ذوي الإعاقة.

وتختلف مع دراسة لطاد (2022) التي هدفت إلى معرفة أثر تطبيق الطريقة الكلية في تعليم القراءة والكتابة عند المتعلم المبتدئ ومدى ملاءمتها مع نظام اللغة العربية، وأشارت النتائج إلى وجود كفاءات دنيا في مجال القراءة والتهجئة رغم ارتقاء المستوى الدراسي، وهناك عجز في استحضار الصورة اللفظية والإملائية ويعود ذلك إلى الطريقة الكلية في تعليم القراءة والكتابة، ولا تنصب هذه الطريقة على الوعي الصوتي، بينما طبيعة اللغة العربية هي لغة شفافة مقطعية، تتألف من الوحدات الصوتية. مما يجعل التلميذ رغم رقي المستوى ورغم تواتر الكلمة لا يولي اهتماماً لأصوات اللغة.

وكذلك تختلف مع دراسة Jay & Krissy (2018) التي هدفت إلى التحقق من فعالية الطريقة الكلية مقارنة بالطريقة الصوتية في تعليم اللغة المكتوبة لطلاب الصف الأول الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من 22 تلميذاً تم اختيارهم بصفة عشوائية، مقسمة على مجموعتين: المجموعة الأولى تم تلقينها حسب الطريقة الكلية، والثانية حسب الطريقة الصوتية. وبعد ثلاثة أسابيع لم تسجل النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين. وبعد تطبيق الاختبار البعدي لاحظ الباحثان تغييرات واضحة، حيث حققت المجموعة الصوتية تحسنات ملحوظة في طلاقة القراءة ودقة الإملاء، واقترح الباحثان نهج الطريقتين في عملية التعلم عند المبتدئين.

التوصيات:

1- الاهتمام بتطوير الأبحاث في مجال تنمية مهارة القراءة لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.
2- تدريب المعلمين على استخدام إستراتيجيات فعالة في تعليم القراءة، وخاصة الإستراتيجيات المبنية على الأدلة.
3- تدريب الباحثين والمهنيين لعمل الأبحاث التجريبية بهدف اختبار فعالية مختلف الإجراءات التعليمية لما يلبي احتياجات الميادين التربوية.
4- تدريب الباحثين والمهنيين على استخدام تصاميم الحالة الواحدة وعمل الورش والندوات والمؤتمرات الخاصة بذلك، لما اثبته هذا النوع من البحوث من فاعلية تطبيقية وسلوكية وتحليلية وتحقيق نتائج ملموسة وذات فائدة للمعنين.
5- إجراء دراسات تتبعية لأثر البرنامج التدريسي على نمو الفرد النفسي والاجتماعي والأكاديمي.

قائمة المراجع:

أبو فخر، غسان (2004). *التربية الخاصة بالطفل*. منشورات جامعة دمشق.

أبو نيان، إبراهيم سعد. (2012). *صعوبات التعلم: طرق التدريس والإستراتيجيات المعرفية*. دار ناشر للتوزيع.

أرسلان، مصطفى (2005). *تعليم اللغة العربية*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

بخيت، مالك. (2024). فاعلية برنامج إرشادي نفسي لتحسين جودة الحياة النفسية لذوي صعوبات التعلم. *مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، 8*(2)، 23-43.

البصيص، حاتم حسين (2007). *تنمية مهارات القراءة والكتابة*، جامعة حمص.

البطاينة، أسامة محمد والرشدان، مالك والسبايلة، عبيد والخطاطبة، عبد المجيد (2005). *صعوبات التعلُم: النظرية والممارسة*. دار المسيرة.

جاسم، مصطفى سوادي (2020). مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ صفوف التربية الخاصة المدمجين في الصف الخامس الابتدائي من وجهة نظر معلمي المادة، *مجلة الفتح*، (82)، 426-452.

الجرف، ريما. (2002). *دراسات في تعليم القراءة بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية*. شركة تهامة.

الجعفر، علي عاشور، وجوهر، محمد رضا. (2025). الأثر النوعي للأسئلة في تطوير قدرة المتعلمين الصغار على فهم المقروء. *المجلة التربوية، 39*(154)، 17-43.

جميعة الطب النفسي الأمريكية (2007). *المرجع السريع إلى الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل للاضطرابات النفسية DSM_IV_TR*. ترجمة تيسير حسون، دمشق.

حسين، رفاعي. (2021). العلاقات بين اليقظة العقلية والقلق القرائي وتعرف وطلاقة تعرف الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية جامعة سوهاج، 1* (88)، 331-381.

الحيلواني، ياسر، وعبدالله، أحمد. (2010). قضايا ومشكلات في مجال صعوبات التعلم. *المجلة التربوية، 25*(97)، 15-46.

الخليفة، حسن جعفر. (2017). *فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)*. مكتبة الرشد.

الدليمي، طه حسين وعباس، سعاد عبد الكريم (2005). *اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

ربيع، محمد شحاتة (2009). *المرجع في علم النفس التجريبي*. دار المسيرة.

روزشتاين، لورا وجونسون، سكوت (2018). *قانون التربية الخاصة*، ترجمة: أحمد التميمي. دار الملك سعود للنشر.

الزيات، فتحي مصطفى (2002). *المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلُم*. دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى (2008). *صعوبات التعلُم الإستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية*. دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي. (1998). *صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية* (ط.1). دار النشر للجامعات.

سالم، محمد عوض الله وآخرون (2006). *صعوبات التعلُم - التشخيص والعلاج*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

السعيد، حمزة. (2001). صعوبات تعلم القراءة: مظاهرها أسباب طرق تشخيصها. *مجلة التربية*، *31*(140)، 178-187.

سيسالم، كمال (2010). موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي. دار الكتاب الجامعي.

الشيخ، محمد عبدالرؤوف. (2001). دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة. *مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*،*1*، 285-334.

صبرة، محمد محمود (2017). فعالية برنامج تدريبي باستخدام طريقة بورتاج لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 1(1)، 175-210.

عبد السلام، حمادة (2003). خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلُم، *مجلة صعوبات التعلُم*، عمان، (1)، 22-54.

عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس (2003). *الصعوبات الخاصة في التعلّم- الأسس النظرية والتشخيصية*. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

العتيبي، بندر، والأحمري، رحمة. (2017). فاعلية استخدام إجراء المساعدة المتزايدة تدريجيًا لإكساب مهارة الشراء للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*،*4*(16)، 1-41.

العتيق، بشاير. (2017). *شيوع أنماط صعوبة تعرف الكلمة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واقتراح دليل عملي لعلاجها* [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليج العربي.

عز الدين، محمود علي (2023). تنمية أنظمة اللغة لخفض صعوبات اللغة الشفهية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلُم بالمرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، جامعة عين شمس.

عطا، إبراهيم محمد (2006). *طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية*. مركز الكتاب للنشر.

الفاعوري، أيهم (2010). دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلُم في الرياضيات، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة دمشق.

القمش، مصطفى والمعايطة، خليل (2007). *سيكولوجيا الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة- مقدمة في التربية الخاصة*. دار المسيرة للطباعة والنشر.

القواقنة، براء عزام علي (2020). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية والتفاعل الاجتماعي لدى عينة من طلاب صعوبات التعلم في مدارس محافظة عجلون، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(11)، 49-66.

كامل، محمد علي (2005). *صعوبات التعلُم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة*. مركز الإسكندرية للكتاب.

كوافحة، تيسير مفلح وعبد العزيز، عمر فواز (2012). *مقدمة في التربية الخاصة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

كيرك، ص. وجلجهار، ج. وكولمان، م. وانستازيو، ن (2013). *تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة*. ترجمة أماني محمود، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

لطاد، كهينة. (2022). أثر تطبيق الطريقة الكلية في تعليم القراءة والكتابة عند المتعلم المبتدئ. *مجلة اللسانيات التطبيقية، 6*(2)، 85-96.

اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد (2003). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. ط3، عالم الكتب.

محمد، علي أحمد وسليمان، سليمان محمد ووردة، صلاح شريف (2021). فعالية برنامج حاسوبي تنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، *مجلة كلية التربية*، جامعة بني سويف، 18(104)، 466-491.

مناتي، مصطفى ساهي، وسليمان، عبدالرحمن سيد، وفؤاد، بسمة أسامة. (2024). برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، (62)، 399-460.

النصار، صالح عبد العزيز (2007). *تعليم الأطفال القراءة: دور الأسرة والمدرسة*. جامعة الملك سعود.

نصيرات، صالح محمد (2006). *طرق تدريس العربية*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

النيل، شادية ومقدادي، محمد (2000). اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو المطالعة الحرة وعاداتهم فيها، مجلة أبحاث اليرموك، *سلسلة العلوم الإنسانية*، 5(4)، 92-125.

هبال، نوري عبد الله (2009). دور الغة العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، *المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية*، الشارقة، متاح على الرابط التالي: https://www.alarabiahconferences.org.

همام، نجلاء حمدي (2018). فعالية برنامج تدريبي لتحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، *مجلة البحث العلمى فى التربية*، 19(15)، 575-595.

الوقفي، راضي (2009). *صعوبات التعلُم النظري والتطبيقي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

Abu Nayan, I. (2012). *Learning Disabilities: Teaching Methods and Cognitive Strategies* (in Arabic). Dar Nasher for distribution.

Al-Ateeq, B. (2017). *The prevalence of Word recognition difficulty patterns among primary stage students and a proposed remedial guide* [Unpublished master's thesis] (in Arabic). Arabian Gulf University.

Al-Hilwani, Y., & Abdullah, A. (2010). Issues and problems in the field of learning difficulties (in Arabic). *Educational Journal, 25*(97), 16-46.

Al-Jafar, A.A., & Jouhar, M.R. (2025). The Qualitative Impact of Questions in Enhancing Young Learners' Reading Comprehension (in Arabic). *The Educational Journal*, *39*(154), 17-43.

Al-Jarf, R. (2002) *Studies in teaching reading at the stages of general education in the Kingdom of Saudi Arabia* (in Arabic). Tehama Company.

Al-Kalifa, H. (2017). *Classes in Arabic Language Teaching (Primary, Middle, High)* (in Arabic). Al-Rushd Library.

Al-Otaibi, B., & Al Ahmari, R. (2017). The effectiveness of using the gradually increasing assistance procedure to acquire the purchasing skill of students with mild intellectual disabilities (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation, 4*(16), 1-41.

Al-Qaryouti, Y., Al Samadi, J., & Al Sartawi, A. (1995). *Introduction to Special Education* (in Arabic). Dar Al-Qalam.

Al-Saeed, H. (2001). Reading learning difficulties: their manifestation and causes of diagnostic methods (in Arabic). *Jornal of Education, 31*(140), 178-187.

Al-Sheik, M. (2001). The role of reading in teaching different subjects (in Arabic). *Journal of the Egyptian Association for Reading and Knowledge, 1*, 285-334.

Al-Zayat, F. (1998). *Learning Difficulties: Theoretical, Diagnostic and Therapeutic Foundations* (1st ed.) (in Arabic). Dar Alnasher for Universities.

Ari, G. (2017). Basic concepts of reading instruction, *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 484-503.

Bakhit, M. (2024). The effectiveness of a psychological counseling program to improve quality of psychological life for people with learning disabilities (in Arabic). *Fact Journal for Psychological and Social Studies, 8*, 23-43.

Bashir, A., & Hook, P. (2009). Key link between word identification and comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40*, 196-200.

Bibi, A., & Pujar, A. (2023). Teaching Sight-Words to Enhance Word Recognition and Reading Fluency of Students with Specific Learning Disabilities at the Primary Level. *MIER Journal of Educational Studies Trends & Practices, 13*(2), 336-355.

Blicher, S., Feingold, L., & Shany, M. (2017). The role of trait anxiety and preoccupation with reading disabilities of children and their mothers in predicting children's reading comprehension. *Hammill Institute on Disabilities, 50*(3), 309-321.

Bullock, R. C., Invernizzi, M.A., Drake, E.A., & Howell, J. L. (2009). Concept of word in text: An integral literacy skill. *Journal of the Virginia State Reading Association, 31*, 30-39.

Carl, L. (2009). Replacing brick and mother school. The importance of adding multiple intelligences to virtual learning, *dissertation doctoral*, Capella University, retrieved 30 marches, from ProQuest database.

Chiu, C., Fengcheng, C., & Shuting, O. (2017). *A Case Study of the Integration of Sight Word Instruction to Enhance Students English Reading* [Poster presentation]. The Asian Conference on Education, Taiwan.

Crawford, L., Tindal, G., & Stieber, S. (2001). Using oral reading rate to predict student performance on statewide achievement tests. *Educational Assessment, 7*(4), 303-323.

Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th) DSM-5. (2013). Published by the American Psychiatric Association.

Ehri, L. (2005). Learning to read words:theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading, 9*(2), 167-188.

Fossett, B., & Mirenda, P. (2006). Sight word reading in children with developmental disabilities: A comparison of paired associate and picture-to-text matching instruction. *Research in Developmental Disabilities, 27*, 411-429.

Gentry, R. (2006). *Breaking the code: The new science of beginning reading and writing.* Heinemann.

Griffith, L., & Rasinski, T. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *The reading Teacher, 58*, 126-137.

Grünke, M. (2019). The effects of Reading Racetracks on the Sight Word Recognition of Four Elementary School Student with Learning Difficulties. *International Electronic Journal of Elementary Education, 11*(4), 291-297.

Haft, S. L., Duong, P. H., HO, T. C., Hendren, R. L., & Hoeft, F. (2019). Anxiety and attentional bias in children with specific learning disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology, 47,* 487-497.

Hallahan, D., Lloyd, J., Kauffman, J., Weiss, M., & Martinez, E. (2005). *Learning disabilities: foundations, characteristics and effective teaching* (3rded.). Boston: Pearson Education.

Hintze, J., Callahan III, J., Mathews, W., Williams, S., & Tobin, K. (2002). Oral reading fluency and prediction of reading comprehension in African American and Caucasian elementary school children. *School Psychology Review, 31*, 540-553.

Hussein, R. (2021). The Relationships between Mindfulness, Reading Anxiety, Word Recognition and Word Recognition Fluency for Pupils with Word Recognition Disabilities in the Primary stage (in Arabic). *The Educational Journal Sohag University, 1*(88), 331-381.

Joseph, N.& Nicole, D. (2010). Different children, logical issues, Canada, Quebec.

Latad, K. (2022). The effect of applying the holistic method in the process of teaching reading and writing for the new learner (in Arabic). *Journal of Applied Linguistics, 6*(2), 85-96.

Lerner, J., & Johns, B. (2011). *Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies, and new directions* (11th ed.). Boston: Pearson Education.

Maddox, K., & Feng, J. (2013, October). *Whole Language Instruction vs. Phonics Instruction: Effect on Reading Fluency and Spelling Accuracy of First Grade Students* [Poster presentation]. Georgia Educational Research Association Annual Conference, Savannah, Georgia.

Manati, M., Suleiman, A., & Fouad, B. (2024). A proposed program for treating difficulties in learning reading and writing among primary school students (in Arabic). *Journal of Studies in University Education,* (62), 399-460.

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on readiing and its implication for reading instruction.*

Norbert, S. (2004). *Dictionary of psychology*, the redhead, Paris.

Novita, S., Uyun, Q., Witruk, & Siregar, J. R. (2019). Children with dyslexia in different cultures: Investigation of anxiety and coping strategies of children with dyslexia in Indonesia and Germany. *Annals of Dyslexia, 69*(2), 204-218.

Ott, P. (2008). *How to detest and manage Dyslexia*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.

Paulsen, K., (2004). *Fluency and word identification: Grade 3-5. Iris center,* Fluency and Word Identification: Grades 3–5.

Pfeifer, M.A., Reiter, M., Hendrickson, M.& Stanton, J.D. (2020). Speaking: Amodle of self. Advocacy for stemunder graduates with ADHD and/ or specific learning disabilities, *International Journal of stem Education*,7(1), 1-21.

Pikulski, J., & Chard, D. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher, 56*(8), 510-519.

Richek, M., Caldwell, J., Jennings, J., & Lerner, J. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies.* Boston: Allyn & Bacon.

Speece, D., & Ritchey, K. (2005). A longitudinal study of the development of oral reading fluency in young children at risk for reading failure. *Journal of Learning Disabilities, 38*, 387-399.

Suha, A. (2016). *Reciprocal peer tutoring effect on high-frequency sight word learning, retention, and generalization of first-and second-grade urban elementary school students* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Ohio.

Van der Bijl, C., Alant, E., & Lloyd, L. (2006). A comparison of two strategies of sight word instruction in children with mental disability. *Research in Developmental Disabilities, 27*, 43-55.

Wagner, R. (2008). *Learning to read: The importance of assessing phonological decoding skills and sight word knowledge.* New York, NY; Scholastic.

Wilhart, T., & Sandman, C. A. (1988). Performance of Non-Disabled Adults and Adults with Learning Disabilities on a Computerized Multiphase Cognitive Memory Datary. *Journal of Learning Disabilities, 21*(3), 179-185.

Yang, Y. Q. (2006). *Teaching sight words.* Taipei: East & West.