جامعة الزاوية
مركز البحوث والدراسات العليا
كليـــــــــة الآداب
قسم التربية وعلم النفس
شعبة الدراسات التربوية

فاعلية الفصول العلاجية في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي المدرسي بمراقبة الزاوية الغرب

بحث مقدم إستكمالاً للحصول على درجة الإجازة الدقيقة (الدكتوراه) في الدراسات التربوية

إعداد الطالبة :

عبير عبدالمولى أبوعجيلة عبدالمولى

اشراف:

أ.د. نجاة أحمد الزليطني

للعام 2025م

﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴾



سورة العلق/ الآية "1"

الإهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

إلى التي نثرت بذور العلم في حديقة روحي، ورحلت قبل أن ترى ثمارها تُقطَف... أمي الغالية رحمها الله

كم تمنيتُ أن تكوني معي اليوم، لتري نتاج غرســـك يؤتي أُكُله، وكم راودني الحنين إلى بسمة رضـاكِ، لكنكِ حاضـرة في كل حرف خططته يدي، وفي كل فكرة نسـجها عقلي، هذا العمل المتواضع ثمرة من غراس يديكِ الطاهرتين، فلكِ مني أطيب الدعاء وأزكى السلام.

إلى من علمني أن الطريق إلى العُلا لا يُفرش بالورود... أبي الكريم

يا من بثَّ في روحي عزيمة لا تلين، وأهداني من حكمة السنين ما جعلني أواجه الصعاب بإيمان راسـخ، أنت المنارة التي أضـاءت دربي في ظلام التردد، فكان نورك هاديًا لي نحو شـاطئ النجاح.

إلى رفيق الدرب ومُؤنس الفؤاد... زوجي العزيز

يا من تحملتَ معي عناء الطريق، وصبرتَ على انشغالي وتعبي. كنتَ السند والعضد في رحلة العلم الشاقة، فقاسمتني الجهد وشاركتني الأمل، لك مني خالص الوفاء وعميق الامتنان.

إلى فلذات كبدي وبهجة قلبي... ولديَّ (محمد ومرتضى) وبناتي الغاليات (شذى وإباء)

أنتم نبض الحياة في عروقي، وضـياء الأمل في عيني. لكم أهدي ثمرة جهدي، وأقول: إن العلم نور يبدد ظلام الجهل، والمعرفة كنز لا يفنى، فكونوا للعلم طلابًا، وللمعرفة عشـــاقًا، واجعلوا من قصة كفاحي منارة تضيء لكم طريق المستقبل.

إلى سندي في الحياة... إخوتي وأخواتي الأعزاء

يا من قاســـمتموني حلو الحياة ومرَّها، وشـــددتم من أزري كلما خارت قواي، كنتم العون والسند في كل خطوة، فلكم مني جزيل الشكر وعظيم الامتنان.

وإلى كل باحث عن المعرفة، وطالب للعلم، وساعٍ نحو النور

الباحثة

الشكر والتقدير

لا يسعني في هذا المقام الطيب إلا أن أستعين بسديد القول وبليغ العبارة لأنثر زهور الشكر وعطر الامتنان على من مدّوا لي يد العون، وكانوا خير عضد وسند في رحلتي العلمية الشاقة، التي ذللوا صعابها، وأناروا دروبها، وبلغوا بها شاطئ الأمان.

إلى الأستاذة الدكتورة نجاة أحمد الزليطني

إن العبارات لتعجز والكلمات لتقصر عن إيفاء حقها، فهي التي حملت مشعل الهداية وسارت بي في مسالك البحث الوعرة بحكمة العارف وصبر الحكيم، كانت بإرشاداتها السديدة وملاحظاتها الدقيقة تُنير لي ما غاب، وتُقوّم ما اعوجّ، وتُثري ما نقص، فكم من فكرة غامضة استجلت، وكم من مسألة مبهمة أوضحت، وكم من عقبة ذللت! فلها مني كل التقدير والإجلال، وأسأل الله أن يجزيها عني خير الجزاء.

إلى إدارة الدراسات العليا بجامعة الزاوية

من حق هذا الصرح العلمي الشامخ أن أقف أمامه وقفة إكبار وإجلال، فقد احتضن حلمي وآمالي، وفتح لي أبواب المعرفة على مصراعيها. تلك الإدارة التي لم تألُ جهدًا في تهيئة الأجواء المناسبة للبحث والدراسة، وتذليل العقبات الإدارية والفنية التي قد تعترض سبيل الباحثين. فكانت كالأم الرؤوم تحتضن أبناءها وتسهر على راحتهم. فلهم مني أصدق عبارات الشكر وأعمق معاني العرفان.

إلى لجنة المناقشة الموقرة

أتقدم بخالص الشكر والتقدير والعرفان إلى السادة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة، الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذه الأطروحة، وتكبدوا عناء قراءتها وتمحيصها. فهم أهل الفضل والعلم، ومنارات الفكر، يثرون البحث العلمي بآرائهم السديدة وملاحظاتهم القيمة. وإني لأرجو أن تنال هذه الأطروحة رضاهم، وأن تكون في مستوى تطلعاتهم، فلهم مني كل التقدير والاحترام، وأسأل الله أن يجزيهم عني خير الجزاء.

إلى مراقبة تعليم الزاوية الغرب

تلك المؤســـســـــة التربوية العريقة التي كانت وما زالت منارة للعلم ومرتعًا للفكر، أتقدم لها بوافر الشــكر وعظيم الامتنان على ما قدمته من دعم ومســـاندة، وما أتاحته من فرص وإمكانات، سهلت علي السير في طريق البحث العلمي، فكانت نعم المعين ونعم المساند.

إلى إدارة مدرسة الحرشة المركزية

يقيني أن الكلمات مهما بلغت من فصـــــاحة وبلاغة، تظل قاصـــــرة عن رد الجميل لتلك الإدارة الكريمة، التي فتحت لي أبوابها، وقدمت لي كل ما تستطيع من عون ومساعدة، فكانت خير منطلق لمســـــيرتي العلمية، وخير معين لي في رحلتي البحثية. فلهم مني جزيل الشـــــكر وعظيم الامتنان.

إلى الأستاذ الدكتور العجيلي سركز

وكيف لي أن أنسى فضل من كان له الدور الكبير في إثراء هذه الأطروحة بآرائه السديدة وتوجيهاته القيمة، فقد كان نعم المرشـد ونعم المعلم، يفيض علمًا وحكمة، ويجود نصـحًا وإرشـادًا، فله مني خالص الشكر وعميق الامتنان، وأسأل الله أن يديم عليه نعمة العلم والصحة والعافية.

وإلى كل من مدّ لي يد العون، وأسهم ولو بكلمة طيبة أو دعوة صادقة

أقول: جزاكم الله خير الجزاء، وأثابكم أحســن الثواب، وحســبي أن أدعو الله أن يجعل هذا العمل في ميزان حسناتكم جميعًا.

الباحثة

مستخلص:

تُعد صـــعوبات التعلم، وخاصـــة في الفهم القرائي، تحدياً رئيســـياً يواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية، مما يؤثر ليس فقط على تحصيلهم الدراسي بل يمتد ليشمل جوانب سلوكهم الاجتماعي المدرســي، حيث يظهرون غالباً صــعوبات في التفاعل والتكيف مع البيئة المدرســية، تكمن أهمية هذه الدراســة في معالجة هذه القضــية المعقدة من خلال تقييم فاعلية تدخل علاجي متكامل يعتمد على استراتيجية PQ4R التي تربط بين مهارات القراءة والفهم وبين السلوك الاجتماعي المدرسي، لتسـد بذلك فجوة في الأبحاث التي غالباً ما تفصـل بين الجوانب الأكاديمية والاجتماعية لدى هذه الفئة، وهدفت الدراسـة بشـكل رئيسـي إلى تقييم فاعلية الفصـول العلاجية القائمة على اسـتراتيجية PQ4R في تنمية مهارات الفهم القرائي وتحسين السلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم، والكشف عن طبيعة العلاقة بين هذين المتغيرين، استخدمت الدراسة المنهج الكمي، بتصـــميم تجريبي للمجموعة الواحدة، وشـــملت عينة قوامها 25 تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم بمدرسة الحرشة المركزية بلدية الزاوية الغرب–ليبيا، تم جمع البيانات اللازمة باستخدام مقياس مهارات الفهم القرائي ومقياس السلوك الاجتماعي المدرسي، وكلاهما أظهر خصائص سيكومترية جيدة، حُللت البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الوصفية والاســـتدلالية، بما في ذلك تحليل التباين أحادي الاتجاه للقياســـات المتكررة (Repeated Measures ANOVA) للكشـــف عن التغيرات ضـــمن المجموعة الواحدة عبر مراحل التطبيق، واختبار (T-test) للعينات المرتبطة، واختبارات المقارنات البعدية لتحديد مصـــدر الفروق، أظهرت النتائج الرئيســـية تحســـناً دالاً إحصـــائياً وملحوظاً في جميع أبعاد مهارات الفهم القرائي (الحرفي، الاسـتنتاجي، النقدي، التذوقي، والإبداعي) وفي السـلوك الاجتماعي المدرسـي بشـكل عام وبعديه (الكفاءة الاجتماعية والسـلوك الاجتماعي) بعد تطبيق الفصـول العلاجية، ووجدت الدراسـة علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التحسن في الفهم القرائي والتحسن في السلوك الاجتماعي المدرسي، مما يشير إلى أن البرنامج العلاجي المتكامل لم يقتصر على الجانب المعرفي، بل امتد تأثيره الإيجابي ليشـمل الجوانب الاجتماعية والسـلوكية، وهو ما يعزز الترابط بين هذه المهارات، أوصـت الدراسـة بتعميم نموذج الفصـــول العلاجية القائمة على اســـتراتيجية PQ4R وتدريب المعلمين عليها، مع التأكيد على أهمية دمج الدعم الأكاديمي والاجتماعي والسلوكي في برامج علاجية شاملة لهذه الفئة لضمان تطورهم ونجاحهم المتكامل.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
الآية القرآنية	ب
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
مستخلص	و
فهرس المحتويات	ز
فهرس الجداول	ل
فهرس الأشكال	ن
الفصل الأول: **الإطار العام للدراسة**	**1**
مقدمة	2
مشكلة الدراسة	4
منطلقات الدراسة	6
مبررات الدراسة	6
أهداف الدراسة	7
أهمية الدراسة	7
الإطار المفاهيمي للدراسة	9
المفاهيم والتعريفات الإجرائية	10
الفصول العلاجية	10
مهارات الفهم القرائي	11
التلاميذ ذوو صعوبات التعلم	13
السلوك الاجتماعي المدرسي	14
(PQ4R) استراتيجية	15
فاعلية الفصول العلاجية	16
الفصل الثاني: **الإطار النظري**	**17**
تمهيد	18

مفهوم صعوبات التعلم	18
أنواع صعوبات التعلم	19
خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	21
محكات وتشخيص صعوبات التعلم	22
أسباب ظهور صعوبات التعلم على التلاميذ	25
مهارات الفهم القرائي	27
مفهوم الفهم القرائي	27
أسس الفهم القرائي	29
عناصر الفهم القرائي	30
أهمية الفهم القرائي	33
استراتيجيات تنمية مهارات الفهم القرائي	36
استراتيجية تنال القمر	36
(K.W.L.) استراتيجية بناء المعنى	37
نظرة تاريخية	37
Reciprocal Teaching استراتيجية التدريس التبادلي	40
عيوب استراتيجية التدريس التبادلي	41
استراتيجية التفكير بصوت عالٍ	42
(PQ4R) استراتيجية	43
(PQ4R) الأهمية التربوية لاستراتيجية	46
(PQ4R) الأسس النظرية التي تقوم عليها استراتيجية	47
في تنمية مهارات الفهم القرائي (PQ4R) أهمية استراتيجية	49
في الفصول العلاجية لذوي صعوبات التعلم (PQ4R) توظيف استراتيجية	51
في تعزيز التفاعل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم (PQ4R) دور استراتيجية	53
النظريات المفسرة لصعوبات التعلم (الفهم القرائي)	55
1. نظرية معالجة المعلومات	55
2. النظرية المعرفية	57
4. نظرية الذاكرة العاملة	60
5. نظرية ما وراء المعرفة	64
الفصول العلاجية	66

مفهوم الفصول العلاجية وأهدافها	66
أهداف الفصول العلاجية	67
الأسس النظرية للفصول العلاجية	69
التكامل بين النظريات	76
تصميم الفصول العلاجية	76
العناصر الأساسية لتصميم الفصول العلاجية	80
دور المعلم في الفصل العلاجي	82
تقييم الفصول العلاجية	84
مؤشرات نجاح الفصول العلاجية	85
تطبيقات الفصول العلاجية في معالجة صعوبات الفهم القرائي	87
السلوك الاجتماعي المدرسي	89
مفهوم السلوك الاجتماعي المدرسي	90
أهمية السلوك الاجتماعي في المدرسة	90
العوامل المؤثرة في السلوك الاجتماعي للتلاميذ	91
النظريات المفسرة للسلوك الاجتماعي المدرسي	92
العلاقة بين الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم	93
نماذج من الفصول العلاجية	94
ملخص الفصل الثاني	95
الفصل الثالث: **الدراسات السابقة**	**97**
تمهيد	98
أولًا: الدراسات العربية	99
دراسات تناولت تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم	99
دراسات تناولت الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	105
دراسات تناولت العلاقة بين الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي المدرسي	108
دراسات تناولت الفصول العلاجية في تحسين الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي المدرسي	111
ثانيًا: الدراسات الأجنبية	113
ثالثًا: التعليق على الدراسات السابقة	119

للدراسات السابقة (SWOT) رابعًا: تحليل	129
ملخص	133
فرضيات الدراسة	134
الفصل الرابع: **إجراءات الدراسة**	**136**
تمهيد	137
منهج الدراسة	137
أولًا: تحديد عينة الدراسة	138
ثانيًا: ورشة عمل للمعلمات هدفت إلى	138
مجتمع الدراسة وعينته	139
متغيرات الدراسة	141
نموذج الدراسة	141
أداة الدراسة	142
صدق الأداة	142
ملخص الفصل الرابع	150
الفصل الخامس: **عرض وتفسير النتائج**	**151**
تمهيد	152
نتائج اختبار الفرضية الرئيسية	153
نتائج اختبار الفرضية الأولى	157
نتائج اختبار الفرضية الثانية	162
نتائج اختبار الفرضية الثالثة	166
نتائج اختبار الفرضية الخامسة	175
نتائج اختبار الفرضية السادسة	179
نتائج اختبار الفرضية السابعة	181
نتائج اختبار الفرضية الثامنة	182
الفصل السادس: **النتائج العامة للدراسة**	**184**
النتائج الرئيسية للدراسة	185

مناقشة النتائج	186
التوصيات	192
المقترحات	193
الإضافات العلمية للدراسة	193
خاتمة الدراسة	195
المراجع	196
المراجع العربية	196
الملاحق	209

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
(1) جدول	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب النوع	139
(2) جدول	توزيع أفراد العينة التجريبية حسب النوع	140
(3) جدول	(Discriminant Validity) الصدق التمييزي	143
(4) جدول	لمقياس الفهم القرائي (Discriminant Validity) الصدق التمييزي	144
(5) جدول	لمقياس السلوك (Discriminant Validity) الصدق التمييزي الاجتماعي المدرسي	145
(6) جدول	لاعتدالية Shapiro–Wilkو Kolmogorov–Smirnov قيم البيانات في كل من القياس القبلي والبعدي والتتبعي لدى عينة البحث في مهارات الفهم القرائي	146
(7) جدول	(Eta–Squared η^2) ميزان تقديري وفقًا لحجم التأثير إيتا	148
(8) جدول	(Sphericity) اختبار فرضية الكروية	153
(9) جدول	(Repeated Measures ANOVA) نتائج تحليل التباين الأحادي المتكرر	154
(10) جدول	في المقارنة بين (Bonferroni) نتائج اختبار المقارنات البعدية النوع في بُعد الفهم القرائي	155
(11) جدول	في المقارنة بين (Bonferroni) نتائج اختبار المقارنات البعدية القياسات الثلاثة في بُعد الفهم القرائي (قبلي – بعدي – تتبعي)	156
(12) جدول	(Sphericity) اختبار فرضية الكروية	158
(13) جدول	(Repeated Measures ANOVA) نتائج تحليل التباين الأحادي المتكرر	159
(14) جدول	في المقارنة بين (Bonferroni) نتائج اختبار المقارنات البعدية القياسات الثلاثة في بُعد الفهم الحرفي (قبلي – بعدي – تتبعي)	160
(15) جدول	(Sphericity) اختبار فرضية الكروية	162
(16) جدول	(Repeated Measures ANOVA) نتائج تحليل التباين الأحادي المتكرر	163

(17) جدول	في المقارنة بين (Bonferroni) نتائج اختبار المقارنات البعدية القياسات الثلاثة في بُعد الفهم الاستنتاجي (قبلي – بعدي – تتبعي)	164
(18) جدول	(Sphericity) اختبار فرضية الكروية	167
(19) جدول	(Repeated Measures ANOVA) نتائج تحليل التباين الأحادي المتكرر	168
(20) جدول	في المقارنة بين (Bonferroni) نتائج اختبار المقارنات البعدية القياسات الثلاثة في بُعد الفهم النقدي (قبلي – بعدي – تتبعي)	169
(22) جدول	(Repeated Measures ANOVA) نتائج تحليل التباين الأحادي المتكرر	172
(23) جدول	في المقارنة بين (Bonferroni) نتائج اختبار المقارنات البعدية القياسات الثلاثة في بُعد الفهم التذوقي (قبلي – بعدي – تتبعي)	173
(24) جدول	(Sphericity) اختبار فرضية الكروية	176
(25) جدول	(Repeated Measures ANOVA) نتائج تحليل التباين الأحادي المتكرر	176
(26) جدول	في المقارنة بين (Bonferroni) نتائج اختبار المقارنات البعدية القياسات الثلاثة في بُعد الفهم الإبداعي (قبلي – بعدي – تتبعي)	177
(27) جدول	أثر مهارات الفهم القرائي على الكفاية الاجتماعية	180
(28) جدول	أثر مهارات الفهم القرائي على السلوك الاجتماعي المدرسي	181
(29) جدول	أثر مهارات الفهم القرائي على السلوك الاجتماعي المدرسي في المقياس ككل	183

فهرس الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
(1) شكل	(العموش، 2018: 7) PQ4R يوضح خطوات استراتيجية	45
(2) شكل	توزيع أفراد المجتمع حسب النوع	140
(3) شكل	توزيع أفراد العينة التجريبية حسب متغير النوع	141
(4) شكل	نموذج الدراسة	141
(5) شكل	نتائج الفهم القرائي بين أداء الذكور والإناث عبر الاختبار (القبلي، البعدي، التتبعي)	157
(7) شكل	نتائج الفهم القرائي (الاستنتاجي) بين أداء الذكور والإناث عبر الاختبار (القبلي، البعدي، التتبعي)	165
(8) شكل	نتائج الفهم القرائي (النقدي) بين أداء الذكور والإناث عبر الاختبار (القبلي، البعدي، التتبعي)	170
(9) شكل	نتائج الفهم القرائي (التذوقي) بين أداء الذكور والإناث عبر الاختبار (القبلي، البعدي، التتبعي)	174
(8) شكل	نتائج الفهم القرائي (الإبداعي) بين أداء الذكور والإناث عبر الاختبار (القبلي، البعدي، التتبعي)	178

الفصل الأول:
الإطار العام للدراسة

- مقدمة
- مشكلة الدراسة
- منطلقات الدراسة
- مبررات الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- الإطار المفاهيمي للدراسة
- المفاهيم والتعريفات الإجرائية

مقدمة:

تُمثل مرحلة التعليم الأســـاســـي في ليبيا، كغيرها من البلدان النامية التي تشـــهد تحولاتٍ مجتمعيةً وسياسيةً عميقة، مرحلةً محوريةً في بناء القدرات البشرية، إلا أنها تواجه تحدياتٍ مُركَّبةً تتفاقم بســـبب الظروف الاســـتثنائية التي تمر بها البلاد وتدهورٍ في البنية التحتية التعليمية، ما انعكس سلبًا على جودة المخرجات التعليمية وزيادة نسبة التسرُّب المدرسي، خاصةً بين الفئات الهشـــة كذوي صـــعوبات التعلم، وفي هذا الســـياق، تُعد صـــعوبات الفهم القرائي واحدةً من أبرز العوائق التي تُعيق اندماج التلاميذ في العملية التعليمية، لا سيما في الصف الرابع الأساسي، الذي يُعد مرحلة انتقاليةً حرجةً من التعليم الاســـاســـي إلى المراحل الأكثر تعقيدًا، حيث تبدأ المتطلبات الأكاديمية في الارتفاع، وتتســـع الفجوة بين التلاميذ الذين يتمتعون بمهارات قرائية جيدة وأولئك الذين يعانون من صعوباتٍ تزيدها البيئة الصفية التقليدية – التي تعتمد على التلقين وغياب التمايز التعليمي – تفاقمًا، ومع غياب برامج تدخلية فعَّالة في معظم المدارس الحكومية، ما يدفع العديد من الأسر إلى اللجوء للمراكز الخاصة ذات التكلفة المرتفعة، والتي لا تُغطي سوى نسبة محدودة من السكان في المدن الكبرى.

في البيئة الليبية، تتفاعل تحديات تعليم ذوي صـعوبات التعلم مع عوامل ثقافية واجتماعية فريدة، كالنظرة المجتمعية التي تربط بين الصـــعوبات التعليمية والتمييز الاجتماعي، ما يُعزِّز مشاعر العزلة لدى التلاميذ ويُضعف دافعيتهم نحو التعلم، كما يؤدى الظروف الاقتصادية الصعبة إلى عدم انتظام الحضور المدرسي، خاصةً في المناطق الريفية، حيث تعاني المدارس من نقصٍ حادٍ في الكوادر المؤهلة للتعامل مع الصعوبات التعليمية، فضلًا عن غياب الأدلة التشخيصية الدقيقة والمعتمدة محليًا، مما يؤدي إلى تشـــخيص خاطئ أو تأخر في تحديد الاحتياجات، وفي ضوء ذلك، تبرز الحاجة إلى نماذج تعليمية مرنة قادرة على التكيُّف مع الواقع المحلي، تعتمد على الموارد المتاحة، وتستند إلى استراتيجياتٍ عالميةٍ مُجرَّبةٍ مع تكييفها ثقافيًا، وهو ما تُقدِّمه الفصول العلاجية واعدٍ لتعزيز الاســتقلالية في التعلم، وتعويض نقص التدريب المُتخصـــص لدى المعلمين عبر هيكلةٍ واضحةٍ للخطوات التعليمية.

من جهةٍ أخرى، تُشكِّل العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والسُّلوك الاجتماعي في المدارس الليبية إشـكاليةً تسـتحق الدراسـة، نظرًا للطبيعة القبلية والجماعية التي تميز المجتمع، حيث يُعد الانســـجام الاجتماعي داخل الفصـــل عاملًا محوريًا في تقبُّل التلميذ لدوره التعليمي. فضـــعف

المهارات القرائية لا يُولِّد فقط تأخرًا دراسيًا، بل قد يُحوِّل الفصل إلى بيئةٍ مشحونةٍ بالتوتر، نتيجة تصاعد السلوكيات السلبية كالعدوانية أو الانطوائية، والتي تُعيق بدورها تحقيق الأهداف التعليمية.

على الرغم من هذه التحديات، فإن الأدبيات التربوية المحلية في ليبيا تفتقر إلى دراساتٍ معمقةٍ تركِّز على الربط بين الاستراتيجيات التعليمية الحديثة وتحسين السُّلوك الاجتماعي، خاصةً في ظل ندرة الأبحاث التي تتناول فاعلية الفصول العلاجية كبيئةٍ داعمةٍ للتلاميذ ذوي الصعوبات، كما أن معظم البرامج الحالية تُترجم من نماذج غربية دون مراعاة الخصوصية الثقافية، مثل تأثير اللهجة الليبية في فهم نصوص اللغة العربية، أو دور القصص التراثية في زيادة الدافعية، مما يُقلل من فاعليتها، لذلك، فإن تبني الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) – مع تكييفها لتناسب مع البيئة الليبي – قد يُسهم في تجاوز هذه الفجوة، عبر دمج مراحل الاستراتيجية مع أنشطةٍ جماعيةٍ تعكس القيم الاجتماعية المحلية، مثل التعاون الأسري أو رواية الحكايات، مما يُعزز الانتماء ويُحسِّن التفاعل داخل الفصل.

في هذا الإطار، تسعى الدراسة الحالية إلى سدّ الفراغ البحثي عبر تحقيق شقين متكاملين: الأول تطبيقي، يتمثل في قياس فاعلية الفصول العلاجية المُعتمدة على استراتيجية (PQ4R) في تحسين مهارات الفهم القرائي (كالاستنتاج، والربط بين الأفكار، وتحليل النصوص) لدى تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم، مع تصميم أدواتٍ تقييميةٍ تتوافق مع المناهج المحلية، والثاني تحليلي، يهدف إلى كشف طبيعة العلاقة الارتباطية بين التقدُّم في المهارات القرائية والتغيُّر في مؤشرات السُّلوك الاجتماعي (كالاندماج في الأنشطة الجماعية، واحترام قواعد الفصل، وتقبُّل الأقران)، مع الأخذ في الاعتبار النوع الاجتماعي، ومدى توفر الدعم الأسري، كما تهدف الدراسة إلى تقديم إطارٍ مقترحٍ لصانعي السياسات التعليمية في ليبيا، يعتمد على الاستفادة من الموارد البشرية والمادية المحدودة، عبر تدريب المعلمين على تطبيق الفصول العلاجية ضمن خططٍ فرديةٍ قصيرة المدى، مع تعزيز الشراكة بين المدرسة والأسرة لضمان استمرارية التأثير، ومن هنا، تنبثق أهمية هذه الدراسة في استكشاف فاعلية نموذج تعليمي متكامل يجمع بين البيئة العلاجية الداعمة واستراتيجية (PQ4R) لمعالجة صعوبات الفهم القرائي، مع تقصّي أثر هذا التحسُّن في السُّلوك الاجتماعي للتلاميذ، وذلك عبر منهجيةٍ علميةٍ تدمج بين القياس الكمي والتحليل النوعي، كما تُقدّم الدراسة إضافةً تطبيقيةً للميدان التربوي من خلال تصميم برنامجٍ علاجيٍ قائمٍ على مراحل الاستراتيجية بشكلٍ يُناسب الخصائص النمائية لتلاميذ الصف الرابع، مع مراعاة الفروق الفردية

التي تميز فئة صعوبات التعلم، وبناءً على ما سبق، فإن الهدف العام للدراسة يتمثل في الكشف عن فاعلية الفصول العلاجية المُستندة إلى استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات التعلم، وفحص طبيعة العلاقة بين هذا التحسُّن ومستوى السُّلوك الاجتماعي المدرسي لديهم.

مشكلة الدراسة

تُمثل صعوبات التعلم تحدياً بارزاً في المنظومة التعليمية، لا سيما في مرحلة التعليم الأساسي حيث تُعد مهارات الفهم القرائي حجر الزاوية لاكتساب المعرفة وتطوير الكفاءات الأكاديمية والاجتماعية، تُشير الدراسات السابقة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف في معالجة النصوص، وفهم السياقات، واستنتاج الأفكار، مما يُعيق تقدمهم الدراسي ويُؤثر سلباً في ثقتهم بأنفسهم وتفاعلاتهم الاجتماعية، وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتعزيز الفهم القرائي عبر استراتيجيات متنوعة كالخرائط الذهنية (الحارثي، 2019)، والقصص الرقمية (عبد الغفار، 2022)، والتدخلات القائمة على التكنولوجيا (الصيداوي، 2015)، إلا أن الأدبيات تكشف عن ثغرات بحثية تتعلق بفاعلية استراتيجية PQ4R التي تتضمن مهارات مثل(التصفح، طرح الأسئلة، القراءة، التأمل، التسميع، المراجعة) في السياقات العلاجية، وخصوصاً لدى فئة تلاميذ الصف الرابع الأساسي الذين يواجهون تحولات مفصلية في تعقيد المناهج وزيادة التوقعات الأكاديمية ففي حين أظهرت دراسات مثل التي أجرها فريق Kampylafka (2023) تأثيراً إيجابياً للاستراتيجيات الموجهة للتفكير النقدي والذاتي، فإن تطبيق PQ4R – التي تجمع بين التنظيم الذاتي للتعلم والتفكير التأملي – لم يُستكشف بشكل كافٍ في سياق الفصول العلاجية المخصصة لهذه الفئة، ولا سِيَّما في علاقتها بالسلوك الاجتماعي المدرسي الذي يُعد مكوناً حيوياً لنجاحهم التكيُّفي.

من ناحية أخرى، تُبرز الأدبيات التربوية تحديات متشعبة تتعلق بضعف التكامل بين البرامج التعليمية والجوانب النفسية الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فقد أشارات دراسة الحسون (2021) أشارت إلى أن الصعوبات الأكاديمية غالباً ما ترتبط باضطرابات في تقدير الذات، وقلق، وسلوكيات انسحابية، مما يُعقِّد جهود التحصيل العلمي، وفي هذا الإطار، تُظهِر الأبحاث تركيزاً محدوداً على كيفية تأثير الاستراتيجيات التعليمية – مثل PQ4R – ليس فقط على

تحســـين المهارات القرائية، بل أيضـــاً على تعزيز التفاعلات الاجتماعية الإيجابية داخل البيئة المدرسـية، والتي تُعدُّ عاملاً محورياً في خفض مسـتويات الإحباط وبناء المرونة النفسـية، فمعظم الدراســات الســابقة، مثل الدراســة التي أجراها العسـيري (2022)، ركزت على تحسـين المهارات المنعزلة دون ربطها بالســـياق الاجتماعي الشـــامل، مما يترك فراغاً في فهم التفاعل الثنائي بين التطور الأكاديمي والتكيُّف الاجتماعي.

إضـافة إلى ذلك، تُظهر المراجعة النقدية التي قامت بها الباحثة للأدبيات التربوية السـابقة في تصـميم الدراسـات التي تجمع بين القياسـات القبلية والبعدية والتتبعية لفعالية البرامج النفسـية التربوية، حيث اقتصـــرت العديد من الأبحاث – مثل دراســـة محمد (2021) – على تقييم الأثر المباشـر دون متابعة اسـتدامة النتائج أو تحليل الفروق وفقاً لأنماط الفهم (الحرفي، الاسـتنتاجي، النقدي، الإبداعي)، كما أن غياب التكامل بين المنهجيات الكمية والنوعية في تقييم الفاعلية – كما في دراســـة Kagdemir & Özdemir (2023) – يُقلل من إمكانية فهم الآليات الكامنة وراء نجاح الاستراتيجيات أو فشلها، خاصة في سياقات ثقافية وتربوية متنوعة.

في ضـــوء ما ســـبق، تُبرز الحاجة إلى بحثٍ يُقيِّم فاعلية الفصـــول العلاجية القائمة على PQ4R بشكل شمولي، ليس فقط عبر تحسين مهارات الفهم القرائي بمستوياتها المتعددة، بل أيضاً عبر استكشاف تأثيرها في السلوك الاجتماعي المدرسي، مع الأخذ في الاعتبار التباينات الفردية في أنماط التعلم واحتياجات التلاميذ، وهذا يسـتدعي تصـميماً بحثياً يدمج بين القياسـات المتكررة (قبلي–بعدي–تتبعي) والتحليل التفصـــيلي للفروق وفقاً لأنماط الفهم، إلى جانب تقييم تأثير الاستراتيجية (PQ4R) في أبعاد الكفاءة الاجتماعية، المشاركة الصفية، والتفاعل مع الأقران.

وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: **ما مدى فاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية PQ4R في تنمية مهارات الفهم القرائي (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، الإبداعي) وتحسين السلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات التعلم بمراقبة الزاوية الغرب؟**

منطلقات الدراسة:

1. تنطلق الدراسة من إشكالية التعليم الأساسي في ليبيا وما يواجهه من تحديات مُركَّبة تتفاقم بسبب الظروف الاستثنائية وتدهور البنية التحتية، مما يؤثر سلباً على جودة المخرجات ويزيد نسبة التسرب، خاصة بين الفئات الهشة كذوي صعوبات التعلم.
2. تستند الدراسة إلى أن الفهم القرائي مهارة أساسية وحاسمة في مرحلة التعليم الأساسي، وتُعد حجر الزاوية لاكتساب المعرفة والتقدم الأكاديمي، وأن ضعفها يُشكل عائقاً كبيراً أمام التلاميذ، خصوصاً في مرحلة انتقالية حرجة مثل الصف الرابع.
3. تقوم الدراسة على مبدأ أن هناك علاقة وثيقة وتفاعلاً متبادلاً بين المهارات الأكاديمية (كالفهم القرائي) والسلوك الاجتماعي المدرسي للتلاميذ، وأن تحسين إحداهما يمكن أن يؤثر إيجاباً في الأخرى، مما يتطلب نظرة شاملة للتدخلات العلاجية.
4. ينطلق البحث من الحاجة إلى تبني وتكييف استراتيجيات تعليمية علاجية مُجرَّبة عالمياً مثل (PQ4R) لتكون مرنة وقادرة على التكيف مع الواقع الليبي والخصوصيات الثقافية، لمواجهة قصور الأساليب التقليدية ونقص البرامج التدخلية الفعالة المتاحة.

مبررات الدراسة:

1. تبرر الدراسة نفسها بالحاجة الملحة لتقديم حلول فعالة ومستهدفة لصعوبات الفهم القرائي التي يواجهها تلاميذ الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات التعلم، نظراً للتأثير السلبي لهذه الصعوبات على مسيرتهم التعليمية وسلوكهم الاجتماعي.
2. تبرر الدراسة أهميتها بنقص الأبحاث المعمقة في البيئة الليبية التي تربط بين الاستراتيجيات التعليمية الحديثة) مثل (PQ4R) وتحسين السلوك الاجتماعي لدى تلاميذ صعوبات التعلم، وتحديد فاعلية الفصول العلاجية في هذا السياق، مما يجعل الدراسة مساهمة أصلية.
3. تبرر الدراسة بأنها تسعى لتقديم نموذج إجرائي وتصميم برنامج علاجي قائم على استراتيجية (PQ4R) يمكن للمعلمين والاختصاصيين الاستفادة منه وتطبيقه عملياً في المدارس الحكومية، لمواجهة نقص الكوادر المؤهلة والبرامج الفعالة.

4. تبرر الدراسة أهميتها في استكشاف طبيعة العلاقة الارتباطية بين التقدم في مهارات الفهم القرائي والتغير في مؤشرات السلوك الاجتماعي لدى التلاميذ، مما يساعد في فهم أعمق لكيفية تصميم برامج تدخلية متكاملة تستهدف الجوانب الأكاديمية والسلوكية معاً.

أهداف الدراسة:

1- الكشف عن مواطن الضعف وتشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي.

2- الكشف عن مساهمة الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) في تنمية الفهم القرائي عند تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي.

3- الكشف عن أنماط السلوك الاجتماعي المدرسي حسب متغير النوع (ذكور - إناث).

4- التعرف عن حاجة تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لتحسين السلوك الاجتماعي المدرسي.

5- الكشف عن فاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) في تحسين السلوك الاجتماعي المدرسي.

أهمية الدراسة

أولًا: الأهمية النظرية

تكتسب هذه الدراسة أهمية نظرية بالغة من خلال تناولها لموضوع يجمع بين مجالات بحثية متعددة تتمثل في صعوبات التعلم، ومهارات الفهم القرائي، واستراتيجيات التدريس العلاجية، والسلوك الاجتماعي المدرسي، مما يسهم في إثراء المعرفة التربوية في هذه المجالات، وتبرز أهمية هذه الدراسة نظرياً في كونها تتصدى لإحدى المشكلات التعليمية المؤثرة في المراحل الأساسية من التعليم، حيث تعد مهارات الفهم القرائي ركيزة أساسية للتعلم في مختلف المواد الدراسية، ويؤثر ضعفها سلباً في التحصيل الدراسي بشكل عام، وتسعى الدراسة إلى اختبار مدى فاعلية استراتيجية (PQ4R) كإحدى الاستراتيجيات المعرفية المنظمة التي تهدف إلى تحسين عمليات الفهم والاستيعاب والتذكر لدى المتعلمين، والتي تقوم على خطوات منهجية متسلسلة تتمثل في: المعاينة (Preview)، وطرح الأسئلة (Question)، والقراءة (Read)، والتأمل (Reflect)، والتسميع (Recite)، والمراجعة (Review)، وتأتي أهمية هذه الدراسة أيضاً من خلال استهدافها

لفئة ذوي صـــعوبات التعلم التي تحتاج إلى برامج تعليمية خاصـــة، حيث تعاني هذه الفئة من صعوبات في اكتساب مهارات القراءة والفهم القرائي رغم امتلاكها قدرات عقلية طبيعية، كما تسهم الدراسة في توضيح العلاقة بين تطور مهارات الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي المدرسي لدى هذه الفئة من التلاميذ، وهو ما يلقي الضـــوء على الارتباطات المحتملة بين الجوانب الأكاديمية والاجتماعية في العملية التعليمية، وتضـــيف الدراســـة إطاراً نظرياً متكاملاً يســـتند إلى النظريات المعرفية والاجتماعية في التعلم، وتوظف المفاهيم المرتبطة بالذاكرة والمعالجة المعرفية وتجهيز المعلومات والتفاعل الاجتماعي. وتكتســـب الدراســـة قيمتها النظرية أيضـــاً من خلال اســـتهدافها للصف الرابع من التعليم الأساسي كمرحلة انتقالية محورية يفترض أن يكون التلميذ قد اكتسب فيها المهارات الأســـاســـية للقراءة، وينتقل إلى مرحلة القراءة للتعلم، وهو ما يجعل تشـــخيص وعلاج مشـكلات الفهم القرائي أمراً ضـروريا في هذه المرحلة قبل تراكم الصـعوبات وتأثيرها في المراحل اللاحقة، وتسهم الدراسة في تطوير أطر نظرية متخصصة حول استخدام استراتيجية (PQ4R) في تدريس ذوي صـــعوبات التعلم، وآليات تكييفها لتناســـب احتياجات هذه الفئة، مما يثري البحث التربوي في مجال صعوبات التعلم واستراتيجيات علاجها.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

تنبع الأهمية التطبيقية لهذه الدراســـة من إمكانية الاســـتفادة من نتائجها في تطوير الممارسات التربوية في الميدان التعليمي، وتحسين أساليب التدخل العلاجي لذوي صعوبات التعلم، فمن الناحية العملية، تقدم الدراســة نموذجاً إجرائياً لتطبيق اســتراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصـــف الرابع ذوي صـــعوبات التعلم، يمكن أن يســـتفيد منه المعلمون واختصـــاصـــيو صـــعوبات التعلم في تصـــميم دروس علاجية فعالة، كما توفر الدراســـة أدوات تشخيصية وتقييمية يمكن استخدامها في الكشف عن صعوبات الفهم القرائي وقياس مستويات تقدم التلاميذ في هذا المجال، مما يســهم في تطوير عمليات القياس والتشــخيص في مجال صــعوبات التعلم، وتكتســـب الدراســـة أهميتها التطبيقية أيضـــاً من خلال تركيزها على العلاقة بين الجوانب الأكاديمية والســـلوكية، حيث يمكن أن تســـاعد نتائجها في توجيه برامج التدخل لتشـــمل تحســـين الســـلوك الاجتماعي المدرســـي إلى جانب تنمية المهارات الأكاديمية. وتســـهم الدراســـة في توفير برنامج تدريبي متكامل قائم على اســـتراتيجية (PQ4R) يمكن توظيفه في برامج إعداد وتدريب المعلمين، وتضمينه في أدلة استرشادية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم، وتبرز أهمية الدراسة كذلك

في إمكانية استفادة مخططي المناهج من نتائجها في تصميم أنشطة تعليمية وتدريبات تراعي احتياجات ذوي صعوبات التعلم وتستند إلى استراتيجيات فعالة في تنمية الفهم القرائي، كما يمكن أن توجه نتائج الدراسة القائمين على برامج التربية الخاصة نحو تبني استراتيجيات تدريسية أكثر فاعلية، وتطوير خطط تربوية فردية تستند إلى أسس علمية موثقة، وتساعد الدراسة الأسر في فهم طبيعة صعوبات التعلم التي يعاني منها أبناؤهم، وتمكنهم من استخدام استراتيجيات مناسبة لدعم تعلمهم في المنزل، ويمكن أن توفر الدراسة مؤشرات علمية حول مدى مساهمة تحسن مهارات الفهم القرائي في تطوير السلوك الاجتماعي المدرسي، مما يساعد في تصميم برامج تدخل متكاملة تستهدف الجوانب الأكاديمية والسلوكية معاً، وتتجلى الأهمية التطبيقية للدراسة أيضاً في إمكانية تعميم نتائجها والاستفادة منها في مراحل تعليمية مختلفة، وفي معالجة صعوبات تعلم أخرى غير الفهم القرائي، وذلك من خلال تكييف الاستراتيجية المستخدمة وتطويعها وفق متطلبات كل مجال.

الإطار المفاهيمي للدراسة

تتمحور هذه الدراسة حول إطار مفاهيمي يربط بين استراتيجية تدخل تعليمي محددة، وهي الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R)، ومتغيرين أساسيين: مهارات الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي ممن يعانون من صعوبات التعلم في السياق الليبي.

ينطلق الإطار من فرضية أن صعوبات الفهم القرائي تُعد عائقاً أكاديمياً وسلوكياً رئيسياً لهذه الفئة من التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي الحرجة، ويفترض أن تطبيق استراتيجية (PQ4R)، التي تُعرف بأنها أسلوب معرفي منظم يساعد على معالجة النصوص وتذكرها من خلال خطوات منهجية (مثل المعاينة، طرح الأسئلة، القراءة المتأنية، التأمل، التسميع، والمراجعة)، يمكن أن يؤدي إلى تحسن دال في مستويات الفهم القرائي لدى هؤلاء التلاميذ.

كما يفترض الإطار وجود علاقة ارتباطية بين هذا التحسن في مهارات الفهم القرائي والتغيرات الإيجابية المحتملة في السلوك الاجتماعي المدرسي للتلاميذ المستهدفين، بمعنى آخر، قد يُسهم التغلب على صعوبات الفهم القرائي، وما يتبعه من زيادة في الثقة بالنفس وتحسن الأداء الأكاديمي، في تعزيز تفاعلاتهم الاجتماعية داخل الفصل، مثل المشاركة، التعاون، واحترام

القواعد، وتقبل الأقران، مما يخفف من السلوكيات الانسحابية أو العدوانية التي قد تنجم عن الإحباط الأكاديمي.

ويهدف هذا الإطار إلى اختبار فاعلية التدخل (الفصول العلاجية القائمة على PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي (بمستوياته المختلفة) وقياس مدى ارتباط هذا التطور بالتغير في السلوك الاجتماعي ضمن بيئة مدرسية تفتقر للبرامج المتخصصة، مع الأخذ في الاعتبار الخصائص الفريدة للسياق الثقافي والاجتماعي الليبي.

المفاهيم والتعريفات الإجرائية

الفصول العلاجية:

تُعرف الفصول العلاجية بأنها مجموعة متكاملة من المثيرات التي تُستخدم في سياقات متعددة تشمل المواقف والإجراءات والأنشطة والخبرات، تتميز بأنها مخططة ومنظمة، حيث يُراعى فيها التنوع والترابط بين العناصر المكونة لها، يتم فيها اختيار الأدوات والأساليب بعناية لضمان تنفيذ فعّال وتقويم دقيق، بهدف إحداث تغييرات مقصودة في سلوك المشاركين، يمكن أن تكون هذه التغييرات نتيجة لعمليات التعلم، التدريب، التنمية، الإرشاد، أو العلاج النفسي بشكل عام، تسعى الفصول العلاجية إلى تحقيق أثر نفسي ملموس لدى الأفراد خلال البرنامج وبعد انتهائه، مما يسهم في تحسين تجربتهم الحياتية (خلف الله وأحمد، 2013: 21).

وتُشير الفصول العلاجية إلى مجموعة من التقنيات والأنشطة التدريسية والممارسات التي تهدف إلى معالجة مظاهر صعوبات محددة، تتميز هذه الفصول بتطبيق استراتيجيات مدروسة تهدف إلى تحسين الأداء والسلوك لدى المشاركين، حيث تركز على تلبية الاحتياجات الفردية وتعزيز التفاعل الفعّال، من خلال استخدام أساليب متنوعة، وتسعى إلى تقديم بيئة تعليمية داعمة، مما يسهم في تحقيق نتائج إيجابية تعزز من قدرة الأفراد على التغلب على التحديات التي يواجهونها (سليمان، 2011: 16).

ويُعرف ربابعة (2022: 179) الفصول العلاجية بأنها مجموعة من الإجراءات المعتمدة على استراتيجية التقويم التشخيصي في التعليم، حيث تُستخدم كوسيلة لتعويض الفاقد التعليمي لدى المتعلمين في المجموعة التجريبية، تهدف هذه الفصول إلى تحديد نقاط الضعف لدى الأفراد وتقديم الدعم المناسب، مما يسهم في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي. من خلال تحليل الأداء

التعليمي، تُصمم الفصول العلاجية لاستهداف احتياجات المتعلمين بشكل فعّال، مما يعزز من فرصهم في تحقيق النجاح الأكاديمي والتقدم في مسيرتهم التعليمية.

تُعرف إجرائيا: بأنها فصول دراسية مخصصة لتقديم خدمات تعليمية تكميلية لتلاميذ الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات التعلم، وتعتمد في تدريسها على خطوات منظمة ومتسلسلة بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم، ويتم قياس فاعليتها من خلال الفرق بين القياسين القبلي والبعدي والتتبعي على مقياس مهارات الفهم القرائي المُعد لهذا الغرض.

مهارات الفهم القرائي:

تُعرّف مهارات الفهم القرائي بأنها عملية معرفية تتطلب من القارئ الوصول إلى معاني النصوص المقروءة من خلال الربط بين الكلمات والجمل والفقرات، يتضمن عمليات التحليل والتفسير، حيث يسعى القارئ إلى التوصل إلى المعنى الصحيح من خلال فهم الرموز والسياقات، تشمل هذه المهارات اختيار المعاني المناسبة، تنظيم الأفكار وتذكرها، بالإضافة إلى استخدامها بفعالية، تُعتبر هذه العملية أساسية لتطوير القدرة على الفهم العميق للنصوص، مما يسهم في تعزيز التجربة القرائية والتفاعل مع المحتوى بشكل فعّال (دربيل، 2021: 235).

كما تُعرف مهارات الفهم القرائي كنشاط عقلي يسهم في تمكين التلاميذ من الوصول إلى المعاني الحقيقية للجمل والكلمات، مما يعزز تفاعلهم الإيجابي مع النصوص، يتضمن هذا الفهم خمسة مستويات رئيسية، وهي: الفهم الحرفي، الذي يركز على استيعاب المعلومات الظاهرة؛ الفهم الاستنتاجي، الذي يتطلب قراءة ما بين السطور؛ الفهم النقدي، الذي يشجع على تقييم المحتوى؛ الفهم الإبداعي، الذي يتيح للمتعلم إنتاج أفكار جديدة؛ وأخيرًا الفهم التذوقي، الذي يركز على تقدير الجماليات الأدبية، هذه المستويات تعمل معًا لتطوير قدرة القارئ على تحليل النصوص بشكل شامل وفعّال (صبح، 2022: 123).

وتُعرف أيضًا بأنها عملية تفكير متعددة الأبعاد تتضمن تفاعلًا ديناميكيًا بين القارئ، النص، والسياق المحيط. تُعتبر هذه العملية استراتيجية تمكّن القارئ من استخلاص المعاني من النصوص المكتوبة، وهي تتسم بالتعقيد حيث تتطلب تنسيقًا بين مجموعة من مصادر المعلومات التي تتفاعل مع بعضها بشكل متبادل. يتطلب الفهم القرائي قدرة على الربط بين الأفكار والمعلومات، مما يعزز من قدرة الفرد على تحقيق استيعاب شامل وفعّال للمحتوى (الثبيتي، 2018: 60).

في حين يُعرفها العبد العالي والرشيدي (2017: 132) بأنها مستوى إدراك النص أو الفقرة المقروءة، حيث يُقاس الأداء عادةً بمعدل يتراوح بين 200 إلى 220 كلمة في الدقيقة للقراءة العادية. يُعادل هذا المعدل حوالي 75% من مستوى الفهم المطلوب.

كما تُعرّف مهارات الفهم القرائي بأنها قدرة التلميذ على استيعاب النص أثناء القراءة، حيث تشمل مجموعة من الأنماط المختلفة مثل الفهم الحرفي، الذي يركز على المعلومات الظاهرة؛ الفهم الاستنتاجي، الذي يتطلب استنتاج المعاني الضمنية؛ الفهم النقدي، الذي يشجع على تقييم المحتوى وتحليله؛ الفهم التذوقي، الذي يهدف إلى تقدير الجوانب الجمالية للنص؛ وأخيرًا الفهم الإبداعي، الذي يتيح للطالب التعبير عن أفكار جديدة استنادًا إلى ما قرأه (طلاح وقاسمي، 2008: 19).

ويُعرفها عيسى (2019: 236) بأنها مجموعة من الأداءات التي تعكس مدى استيعاب التلميذ للنص المقروء وتفاعله معه، تشمل تحديد المعنى المناسب للكلمات من خلال السياق، واستنتاج الأفكار الرئيسية والجزئية، بالإضافة إلى استيعاب المعاني الضمنية، كما تتضمن القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء، وتقديم أحكام موضوعية على المحتوى المقروء، فضلاً عن توليد أفكار جديدة تُضاف إلى النص، هذه العناصر مجتمعة تسهم في تعزيز الفهم العميق والتفاعل الفعّال مع النصوص.

وتُعرف بأنها عمليات مركبة ومعقدة تتطلب استخدام مستويات عليا من التفكير، تتميز بأنها نشطة وحيوية، مما يتطلب من القراء أن يكونوا واعين تمامًا لما يقرؤونه لتحقيق فهم أعمق للنصوص (السايح، 2022: 15).

وتُعرف أيضًا بأنها عملية عقلية معرفية تتطلب من القارئ القدرة على التعرف على الكلمات ومعانيها، بالإضافة إلى إدراك العلاقات بين الكلمات والفقرات. يسهم هذا الإدراك في تمكين القارئ من فهم المعنى الكامن وراء النصوص، مما يسمح له بتحويل الرموز المكتوبة إلى دلالات ومعانٍ واضحة، تعكس هذه المهارات التفاعل المعقد بين المعرفة اللغوية والفهم السياقي، مما يعزز قدرة الفرد على استيعاب المحتوى بشكل فعّال (الصيداوي، 2015: 7).

وتُعرّف مهارات الفهم القرائي بأنها مجموعة من القدرات المرتبطة بفهم نصوص مختلف الموضوعات أثناء القراءة. تشمل هذه المهارات اكتساب الفهم الحرفي، الذي يركز على استيعاب المعلومات الظاهرة، بالإضافة إلى الفهم الاستنتاجي الذي يتطلب استنتاج المعاني الضمنية. كما

تشمل الفهم النقدي، الذي يعزز من القدرة على تقييم النصوص، والفهم الإبداعي الذي يمكّن القارئ من توليد أفكار جديدة مستندة إلى المحتوى المقروء (العموش، 2018: 6).

في سياق هذه الدراسة تُعرف **مهارات الفهم القرائي إجرائيًا** بأنها مجموعة القدرات العقلية التي تمكن تلميذ الصف الرابع من استيعاب النصوص المقروءة بمستويات متدرجة من العمق، وتشمل: تحديد معاني المفردات، وفهم المعنى الحرفي للنص، واستنتاج الأفكار الضمنية، وتحليل محتوى النص، ونقده، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار مهارات الفهم القرائي المُعد خصيصاً لهذه الدراسة.

التلاميذ ذوو صعوبات التعلم:

يعتبر كيرك (Krik) أن صعوبات التعلم تعكس اضطرابًا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المرتبطة بمهارات الحديث واللغة، بالإضافة إلى القراءة والكتابة والحساب والتهجي، تنشأ هذه الصعوبات نتيجة لاضطرابات وظيفية في الدماغ أو اضطرابات انفعالية، ولا تُعزى إلى تأخر عقلي أو حرمان حسي أو بيئي، هذا التعريف يسلط الضوء على الطبيعة المعقدة لصعوبات التعلم ويؤكد على أهمية تقديم الدعم المناسب للأفراد المتأثرين (الجبالي، 2011: 30).

وتُعرف اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين التابعة للمكتب الأمريكي للتربية (1968) ذوي صعوبات التعلم بأنهم الأفراد الذين يعانون من عجز في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة لفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، يظهر هذا العجز في نقص القدرة على الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو أداء العمليات الحسابية، قد ترجع أسباب هذه الصعوبات إلى قصور إدراكي، إصابات دماغية، خلل وظيفي بسيط، أو حالات مثل عسر القراءة وحبسة الكلام، ولا تشمل الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم ناجمة عن إعاقات بصرية، سمعية، حركية، عقلية، أو اضطرابات انفعالية (عمراني، 2019: 60).

كما يُعرف ذوو صعوبات التعلم بأنهم الأطفال الذين يواجهون تحديات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بفهم أو استخدام اللغة، سواء كانت منطوقة أو مكتوبة، يظهر هذا القصور في شكل اضطرابات تؤثر على مهارات الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، الهجاء، أو حتى أداء العمليات الحسابية، تتطلب هذه الحالة استراتيجيات تعليمية خاصة لدعم هؤلاء الأطفال وتمكينهم من تحقيق إمكانياتهم الأكاديمية الكاملة (أحمد، 2015: 51).

ويعرّف هاميل (1990) صعوبات التعلم على أنها مصطلح شامل يشير إلى مجموعة من المعوقات المتنوعة التي تؤثر على قدرة الأفراد في اكتساب واستخدام مهارات السمع والكلام، بالإضافة إلى القراءة والكتابة والفهم والقدرات الحسابية، تتجلى هذه الصعوبات في شكل تحديات تعيق الأداء الأكاديمي وتؤثر على عملية التعلم بشكل عام، مما يستدعي توفير استراتيجيات تعليمية ملائمة لدعم هؤلاء الأفراد (عاشور، 2014: 2).

يُعرفون إجرائيًا بأنهم التلاميذ المسجلون في الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي، والذين تم تشخيصهم بأنهم يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية وفق محكات التشخيص المعتمدة، ويظهرون تباعداً واضحاً بين قدراتهم العقلية العامة ومستوى تحصيلهم في مهارات الفهم القرائي، مع استبعاد من يعانون من إعاقات حسية أو حركية أو اضطرابات انفعالية شديدة أو حرمان ثقافي أو بيئي.

السلوك الاجتماعي المدرسي:

يُعرَّف السلوك الاجتماعي في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي بأنه القدرة التي يمتلكها الفرد على تعديل سلوكه ليناسب الظروف الاجتماعية المحيطة به. يُعد هذا التكيف ضروريًا لتلبية حاجاته الأساسية للحياة الاجتماعية، حيث إن الإنسان كائن اجتماعي لا يمكنه العيش بمفرده بعيدًا عن التفاعلات مع الآخرين. يعكس هذا السلوك قدرة الفرد على فهم وتلبية متطلبات المجتمع، مما يسهم في تعزيز الروابط الاجتماعية وتحقيق التوازن النفسي (بن نويوة، 2021: 33).

ويشير السلوك الاجتماعي المدرسي إلى الأنماط السلوكية التي يظهرها التلاميذ أثناء تفاعلهم مع أقرانهم خلال العام الدراسي. يتجلى هذا السلوك في مجالات الكفاية الاجتماعية، حيث يعكس قدرة التلميذ على التواصل والتعاون مع الآخرين، كما يظهر أيضًا في السلوكيات غير الاجتماعية التي قد تعكس تحديات في التفاعل الاجتماعي، يعكس السلوك الاجتماعي المدرسي تأثير البيئة التعليمية على تطوير المهارات الاجتماعية والنفسية لدى التلاميذ ، وهو عنصر حيوي في تحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي (بن عمارة وقادري، 2020: 40).

يُعرف إجرائيًا بأنه مجموعة الأنماط السلوكية التي يظهرها تلميذ الصف الرابع في تفاعله مع أقرانه ومعلميه داخل البيئة المدرسية، وتشمل: المشاركة في الأنشطة الصفية، والتعاون مع الزملاء، واحترام قواعد الصف، والتواصل الفعال، والمبادرة، والمسؤولية الاجتماعية، ويقاس إجرائياً

بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي المستخدم في هذه الدراسة.

استراتيجية (PQ4R):

تُعرف استراتيجية PQ4R إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، حيث تركز على التوضيح والتفصيل لتعزيز عملية التعلم، تساعد هذه الاستراتيجية المتعلمين في تحسين مهارات القراءة والتذكر والفهم، كما تسهم في ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة. من خلال تطبيق الاستراتيجية، يتمكن التلاميذ من توسيع نطاق تعلمهم ويصبحون أكثر قدرة على القراءة بفعالية، والتمييز بين المعلومات، والاحتفاظ بالمعرفة المكتسبة، ونقل المهارات إلى سياقات جديدة (العبيدي، 2017: 7).

وتُعرف استراتيجية PQ4R بأنها إحدى الأساليب الفعّالة التي تعزز قدرة المتعلمين على الحفظ والتذكر لما يقرؤونه، تعتمد على مجموعة من الخطوات المنظمة، التي تشمل التحضير، السؤال، القراءة، الاسترجاع، والتكرار، تُمكن التلاميذ من تعزيز فهمهم للنصوص وتطوير مهاراتهم في استيعاب المعلومات بشكل أفضل، مما يسهم في تحسين أداءهم الأكاديمي (العموش، 2018: 6).

وتُعرف بأنها إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تهدف إلى توضيح وتفصيل المعلومات، تعتمد على خطوات منهجية تسهم في حفظ المحتوى المقروء وتعزيز قدرة التلاميذ على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة، مما يؤدي إلى بقاء أثر المعرفة المكتسبة (مصطفى، 2020: 31).

تُعرف إجرائيًا بأنها استراتيجية تدريسية منظمة تستند إلى نظريات المعالجة المعرفية للمعلومات، وتتضمن ست خطوات متتابعة هي: المعاينة (Preview) وتعني إلقاء نظرة عامة على النص، وطرح الأسئلة (Question) حول محتوى النص، والقراءة (Read) المتأنية للنص، والتأمل(Reflect) في المعلومات المقروءة، والتسميع (Recite) أي استرجاع المعلومات، والمراجعة(Review) للمحتوى بصورة شاملة، ويتم تطبيقها في هذه الدراسة من خلال برنامج تدريبي منظم يتضمن 20 جلسة علاجية بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً.

فاعلية الفصول العلاجية:

تُعرف إجرائيًا بأنها مدى قدرة الفصـول العلاجية على إحداث تغيير إيجابي دال إحصـائياً في مسـتوى مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصـف الرابع ذوي صـعوبات التعلم، ويتم تحديدها إجرائياً من خلال حسـاب حجم الأثر للفروق بين متوسـطات درجات المجموعة التجريبية في القياسات (القبلي، البعدي، التتبعي) لاختبار مهارات الفهم القرائي.

الفصل الثاني:
الإطار النظري

- تمهيد
- مفهوم صعوبات التعلم
- مهارات الفهم القرائي
- استراتيجيات تنمية مهارات الفهم القرائي
- استراتيجية (PQ4R) وأسسها النظرية
- توظيف استراتيجية (PQ4R) في الفصول العلاجية لذوي صعوبات التعلم
- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم (الفهم القرائي)
- الفصول العلاجية: مفهومها، وأهدافها
- الأسس النظرية للفصول العلاجية
- تصميم الفصول العلاجية
- أساليب تقييم فعالية الفصول العلاجية لذوي صعوبات التعلم
- السلوك الاجتماعي المدرسي
- العلاقة بين الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم
- ملخص الفصل الثاني

تمهيد:

تعتبر صعوبات التعلم من القضايا المهمة في العصر الراهن، وقد جذب هذا الموضوع اهتمام علماء النفس، التربية، وطب الأطفال، فضلاً عن الآباء والمربين، كما لفت انتباه العديد من الخبراء في مجالات متعددة مثل علم الأعصاب، علم النفس، وعلم أمراض النطق، نتيجة لذلك بدأ هؤلاء العلماء في التركيز على تشخيص هذه الصعوبات بهدف تحديد أنسب الاستراتيجيات للتخفيف منها قدر الإمكان، وبرزت صعوبات التعلم في السنوات الأخيرة كأحد المجالات المهمة في التربية الخاصة وذلك نتيجة للاهتمام المتزايد بها خلال الربع الأخير من القرن العشرين، فقد سعى الآباء والمعلمون والأطباء وأخصائيو التربية الخاصة وعلماء النفس التربوي إلى التعرف على حالات الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعليمية وتقديم البرامج العلاجية المناسبة لمساعدتهم على التغلب على هذه التحديات أو تخفيفها، وقد تم اعتبار صعوبات التعلم ظاهرة تربوية بارزة منذ عام 1963، بعد صدور القانون رقم (94–142) الذي يضمن التعليم لجميع الأطفال المعاقين في الولايات المتحدة الأمريكية (الجبالي، 2011: 27).

مفهوم صعوبات التعلم

يعرف هاميل (1990) المشار إليه في (عاشور، 2014: 2) صعوبات التعلم بأنه "مصطلح عام يرجع إلى مجموعة من المعوقات العشوائية تظهر صورتها في صعوبة اكتساب واستخدام السمع والكلام والقراءة والكتابة والفهم والقدرات الحسابية".

وعرّف قسم التربية في ولاية إنديانا بالولايات المتحدة الطفل الذي يعاني من صعوبات بأنه الطفل الذي يظهر عيوبًا ملحوظة في العمليات الإدراكية أو التكاملية أو التعبيرية، مما يؤثر سلبًا في فعالية تعلمه، وتشمل صعوبات التعلم حالات مثل الإعاقات الإدراكية، الإصابات الدماغية، والخلل الوظيفي الطفيف في المخ، بالإضافة إلى عسر القراءة وأشكال من حبسة بناء الجملة النمائية، وغالبًا ما يبدو هؤلاء الأطفال عاديين في معظم المظاهر، إلا أنهم يواجهون تحديات واضحة في بعض مجالات التعلم (عمراني، 2019: 61).

كما أشار تعريف اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين إلى أن الأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلم يعانون من نقص في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ويظهر هذا النقص في شكل اضطرابات في

الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو في أداء العمليات الحسابية، وقد يكون هذا النقص نتيجة للإعاقات الإدراكية أو الإصابات الدماغية أو الخلل الوظيفي البسيط في المخ وعسر القراءة والأفازيا النمائية، كما أنه لا يشمل الأطفال الذين يعانون من إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو التخلف العقلي أو الحرمان البيئي والثقافي والاقتصادي (أحمد، 2015: 51).

وعرّفت باربرا بيتمان في عام 1964 الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التعلم بأنهم "الأفراد الذين يظهرون فجوة ملحوظة بين قدراتهم العقلية الكافية ومستوى أدائهم الفعلي، حيث يُعزى هذا الفارق إلى اضطرابات أساسية في عملية التعلم، قد تكون هذه الاضطرابات مصحوبة بخلل واضح في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، أو قد لا تكون كذلك. بالإضافة إلى ذلك، فإن هذه الصعوبات لا تعود لتخلف عقلي، أو لحرمان تربوي أو ثقافي، أو لاضطراب انفعالي شديد، أو لفقدان حسي" (عمار، 2016: 9).

ويشير مفهوم صعوبات التعلم إلى مجموعة متنوعة من الأفراد الذين يتمتعون بذكاء متوسط، ولكن يظهرون فارقاً كبيراً بين الأداء المتوقع والأداء الفعلي في جانب أو أكثر من الجوانب الأكاديمية في الصف الدراسي العادي. قد تكون هذه الصعوبات ناتجة عن خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي، مع سلامة الحواس (مثل السمع والبصر) والقدرات العقلية والجسدية، ولا تعود إلى الاضطرابات الانفعالية أو الحرمان البيئي، سواء كان اقتصاديًا أو ثقافيًا أو اجتماعيًا (عمراني، 2019: 60).

- أنواع صعوبات التعلم

من بين أبرز التصنيفات المتعلقة بصعوبات التعلم، يأتي التصنيف الذي قدمه كيرك وكالفنت في عام 1984، حيث تم تقسيم صعوبات التعلم إلى نوعين رئيسيين:

صعوبات التعلم النمائية: تتعلق هذه الصعوبات بالعمليات التي تسبق التعليم الأكاديمي وتشمل مجموعة العمليات المعرفية الأساسية مثل الانتباه، والإدراك، والذاكرة، واللغة، والتفكير، وهذه العمليات تُعتبر أساس لتطوير المهارات الأكاديمية، وعندما تعاني هذه الجوانب، قد يواجه الأفراد صعوبات في التعامل مع المعلومات والتفاعل بشكل فعال في البيئات التعليمية (الجبالي، 2011: 32).

وتشـــمل الصـــعوبات النمائية مجموعة من التحديات التي قد تؤثر على الأداء الأكاديمي والسـلوكي للطلاب، مثل صـعوبات الانتباه والتي تتمثل في عدم القدرة على التركيز لفترات طويلة وسـهولة التشـتت، كما تشـمل صـعوبات الإدراك، التي تتعلق بالتمييز البصـري والسـمعي وإدراك العلاقات المكانية والزمانية، بالإضـافة إلى ذلك يعاني بعض التلاميذ من صـعف في الذاكرة، مما يؤثر في تخزين المعلومات واسـترجاعها، وكذلك صـعوبات في اللغة الشـفهية تؤثر على فهم اللغة المنطوقة والتعبير عنها (السرطاوي وآخرون، 2018: 97).

وتشـــير (الحســـيني، 2020: 49) إلى أن الصـــعوبات الأكاديمية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالصـــعوبات النمائية، حيث تعد نتيجة لها، على ســـبيل المثال قد يكون عجز التلميذ في القراءة ناتجًا عن صـــعوبات في تركيب الأصـــوات وجمعها في كلمة واحدة، وقد تعود صـــعوبة الذاكرة البصـــرية إلى صـــعوبة في إدراك المثيرات المناســـبة، لذا يمكن القول إن العلاقة بين الصـــعوبات النمائية والأكاديمية هي علاقة ســـببية، وفي حالات صـــعوبات التعلم الأكاديمية مثل صـــعوبات القراءة ترتبط مشـــاكل الاســـتيعاب بعدم القدرة على تذكر الفكرة الرئيســـية أو تســـلســـل الأحداث أو الحقائق الأساسية في المحتوى الدراسي.

صـــعوبات التعلم الأكاديمية: تظهر هذه الصـــعوبات بشـــكل واضـــح لدى التلاميذ في المدارس حيث تتعلق بالتحديات المرتبطة بالمهارات الأكاديمية الأساسية، وتتضمن هذه الصعوبات مشـكلات في القراءة (مثل عسـر القراءة)، والكتابة (كالخط السـي أو صـعوبة التعبير الكتابي)، والحساب (مثل عسر الحساب)، تعتبر هذه الأنواع من الصعوبات عقبات ملحوظة أمام التحصيل الأكاديمي، مما يتطلب استراتيجيات تدريسية متخصصة لتلبية احتياجات التلاميذ بشكل فعال.

وتشـير الصـعوبات الأكاديمية إلى التحديات المتنوعة التي يواجهها التلاميذ في مجالات دراسية محددة. من بين هذه التحديات، صعوبات القراءة (الديسلكسيا) التي تتعلق بصعوبة التعرف على الكلمات وفهم النصـوص، مما يؤدي إلى مشـكلات في التهجئة (القمش، 2017: 84)، كما تشـمل هذه الصـعوبات أيضًـا صـعوبات الكتابة (الديسـجرافيا)، التي تتجلى في عوائق في الكتابة اليدوية والتعبير الكتابي، مما يؤثر في وضوح الخط وسرعة الكتابة (السرطاوي وآخرون، 2018). بالإضافة إلى ذلك، يعاني بعض التلاميذ من صعوبات في الحساب (الديسكالكوليا)، التي تتضمن صعوبات في فهم المفاهيم الرياضية الأساسية وإجراء العمليات الحسابية (الزيات، 2019: 376).

- خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

يعاني التلاميذ الذين يواجهون صـــعوبات التعلم من مجموعة من التحديات التي تعيق قدرتهم على فهم المعلومات واســـتيعابها رغم أنهم يمتلكون قدرات عقلية طبيعية، وتؤثر هذه الصعوبات بشكل كبير على تركيزهم، مما يؤدي إلى خلل في معالجة المعلومات وإدراك التنبيهات المحيطة بهم، ومن بين الخصائص البارزة لهؤلاء التلاميذ (عاشور، 2014: 2):

صـــعوبة في التمييز وفهم المعلومات: على الرغم من أن هناك قدرة عقلية طبيعية، يجد هؤلاء التلاميذ صـــعوبات في تحليل المعلومات والتمييز بينها، مما يعيق قدرتهم على الفهم الكامل للمحتوى الذي يتم تقديمه.

تحديات في التركيز: يعاني التلاميذ من صـــعوبة في الحفاظ على الانتباه أثناء العملية التعليمية، مما يؤثر سلبًا في قدرتهم على استقبال التنبيهات السمعية والبصرية. قد يجدون أنفسهم يتشتتون بسهولة بسبب عوامل خارجية أو حتى داخلية.

خلل في معالجة المعلومات: تؤثر الصـعوبات على الجهاز العصـبي المركزي، مما يؤدي إلى الارتباك في الفهم والاستجابة للمواقف التعليمية. قد يكون لديهم صعوبة في تحويل المعلومات من شكل إلى آخر، أو في تخزينها بفعالية.

استخدام الإلهاء كآلية دفاعية: يلجأ بعض التلاميذ إلى استخدام الإلهاء كوسيلة للتعامل مع التوتر والإحباط الناتج عن صـــعوبات التعلم. قد يفضـــلون الانشـــغال بأنشـــطة أخرى لتجنب المشاعر السلبية المرتبطة بالتعلم.

شـعور بالعجز والنقص: مع اسـتمرار هذه الصـعوبات، يتزايد شـعورهم بالإحباط والعجز، مما يؤثر في دوافعهم للتعلم. هذا الشـــعور قد يؤدي إلى عزوفهم عن المشـــاركة في الأنشـــطة الأكاديمية.

رفض المشاركة في العملية التعليمية: في الحالات الأكثر شدة، قد يتجنب هؤلاء التلاميذ المواقف الأكاديمية بسبب الصورة السلبية عن أنفسهم. قد يشعرون بأنه من الأفضل عدم المشاركة بدلاً من مواجهة الإحراج أو الفشل.

شـعور بالخجل والانطواء: قد يفضـل بعض التلاميذ العزلة الاجتماعية ويشـعرون بالخجل بســـبب اعتقادهم بأنهم أقل كفاءة مقارنة بزملائهم، وهذا الشـــعور بالدونية يمكن أن يثنيهم عن التواصل مع الآخرين أو الانخراط في الأنشطة الجماعية.

اتســـاع الفجوة الاجتماعية: يؤدي انســـحاب هؤلاء التلاميذ من المواقف الاجتماعية والأكاديمية إلى تفاقم الفجوة بينهم وبين أقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات تعلم. هذا الانسحاب قد يسبب لهم الشعور بالانفصال عن أقرانهم، مما يعزز عزلتهم ويزيد من شعورهم بالوحدة.

التكيف الاجتماعي والمهني: لا تقتصر تأثيرات هذه الخصائص على الحاضر فقط، بل يمكن أن تمتد إلى المستقبل، فالصعوبات في التعلم قد تؤدي إلى تحديات في التكيف الاجتماعي والمهني لاحقًا، مما يؤثر في فرص النجاح في الحياة.

وذكر الحديدي والخطيب (2013) أن صـــعوبات التعلم تتجلى في مجموعة متنوعة من الخصـــائص والمظاهر، التي تشـــمل الســـلوكية، اللغوية، والبيولوجية. ومن بين أبرز المظاهر السلوكية:

صعوبة الإدراك والتمييز: يعاني الطفل من صعوبة في التمييز بين الشكل والخلفية، مما يؤثر في قدرته على فهم المواقف بشكل صحيح.

الاســـتمرار في النشـــاط دون إدراك النهاية: يُظهر الطفل ميلًا للاســـتمرار في النشـــاط المطلوب دون أن يدرك متى يجب أن يتوقف، مما قد يؤثر في قدرته على تنظيم وقته.

اضطراب المفاهيم: قد يواجه الطفل صعوبة في التمييز بين المفاهيم الأساسية مثل اليمين واليسار، مما يؤثر في فهمه للمحيط.

اضطرابات السلوك الحركي: يمكن أن يظهر الطفل صعوبات في التوازن أثناء الحركة أو المشي، أو قد يعاني من نشاط حركي زائد، مما يجعل من الصعب عليه البقاء في مكان واحد أو التعامل مع الأشياء بنفس الكفاءة التي يتمتع بها أقرانه في نفس المرحلة العمرية.

محكات وتشخيص صعوبات التعلم:

يمكن الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال مجموعة من المعايير الأساسية التي تعتبر مهمة في المجال التربوي، تســـاعد هذه المحكات في توفير إطار عمل شـــامل لفهم صـــعوبات التعلم مما يتيح للمعلمين والمختصـــين تطوير اســـتراتيجيات فعالة لدعم هؤلاء التلاميذ، وهذه المعايير التي تم الإشـــارة إليها في دراســـة الظاهر (2010: 83)، تشـــمل خمســـة محكات رئيسية:

محك التباعد: يشير إلى الفجوة بين المستوى التحصيلي للطالب والمستوى المتوقع منه بناءً على حالته، حيث يتضمن هذا المحك تفاوتًا بين القدرات العقلية والمستوى التحصيلي، إذ قد يمتلك التلميذ قدرات عقلية مرتفعة وفقًا لاختبارات الذكاء بينما يكون تحصيله الأكاديمي منخفضًا، مما يعكس عدم توافق بين إمكانياته والواقع الأكاديمي، بالإضافة إلى ذلك يمكن أن يظهر تفاوت في أداء التلميذ بين مختلف المقررات الدراسية، مما يدل على وجود صعوبات في التعلم تؤثر على تحصيله بشكل عام (عبد الله، وإبراهيم، 2013: 237).

محك الاستبعاد: يتطلب عند تشخيص التلميذ ذي صعوبات التعلم استبعاد أي حالات أخرى قد تؤثر سلبًا على أدائه الأكاديمي، مثل التخلف العقلي والإعاقات الحسية بما في ذلك المكفوفين وضعاف البصر والصم وضعاف السمع، كما يتوجب استبعاد الاضطرابات الانفعالية الشديدة مثل الاندفاعية والنشاط الزائد، بالإضافة إلى حالات نقص فرص التعلم والحرمان الثقافي، لضمان دقة التشخيص وتحديد الصعوبات الحقيقية التي يواجهها التلميذ (البلوشي، 2022: 10).

محك التربية الخاصة: يرتبط هذا المحك بشكل وثيق بالمحك السابق، حيث يشير إلى أن الطرق التعليمية المستخدمة مع التلاميذ العاديين أو المعاقين قد لا تكون مناسبة لذوي صعوبات التعلم، إن فكرة محك التربية الخاصة هي أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يصعب عليهم التعلم وفق الطرق التقليدية المتبعة مع الأطفال الذين ليس لديهم صعوبات تعلم، كما أن الطرق الخاصة بالإعاقات الأخرى والمستخدمة مع المعاقين سمعيًا وبصريًا وعقليًا هي الأخرى قد لا تتناسب مع ذوي صعوبات التعلم، وإنما يحتاجون إلى طرق خاصة، لذلك يكون محك التربية الخاصة هو المحك الذي يمكن استخدامه، ويتطلب الأمر تطوير استراتيجيات تعليمية خاصة ومحددة تناسب احتياجات هذه الفئة (عيد، 2022: 1036).

محك المشكلات المرتبطة بالنضوج: يشير هذا المحك إلى أن معدلات النمو تختلف بين الأطفال، مما يؤثر في استعدادهم لعمليات التعلم. كما يعكس احتمال وجود تأخر في النمو أو خلل في عملية النضوج كأحد العوامل التي تؤدي إلى صعوبات التعلم، فعلى سبيل المثال من المعروف في علم نفس النمو أن الذكور يتقدمون نحو النضوج بمعدل أبطأ من الإناث، لذلك في سن الخامسة أو السادسة، قد يكون عدد كبير من الذكور وبعض الإناث غير مهيئين من الناحية الإدراكية أو المهارية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية، ويمكن أن تكشف أدوات القياس المستخدمة لتقييم الأطفال في هذه المرحلة العمرية عن وجود مشكلات إدراكية أو حسية أو

حركية، وغالبًا ما ترتبط هذه المشكلات بتأخر في النضوج أكثر من ارتباطها باضطراب فعلي في الطفل نفسه، إذن يمكن القول إن الاضطرابات النمائية في تعلم الكلام واللغة قد تعود إلى عيب وراثي عندما تكون مرتبطة بوظائف النضوج، نتيجة لذلك يُظهر العديد من الأطفال الذين يُشخصون بأنهم يعانون من صعوبات في التعلم أنهم في الواقع متأخرون في النمو، وفي هذه الحالات، قد تكون أساليب التربية الخاصة ضرورية لتنفيذ برامج تنموية تهدف إلى تصحيح عدم التوازن في النمو، الذي يؤثر في عمليات التعلم عند هؤلاء الأطفال، وبالتالي، يحتاج التلاميذ إلى برامج تربوية تستهدف معالجة القصور الذي يعوق تعلمهم، سواء كانت هذه العوائق ناتجة عن عوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية، يعكس هذا المحك الفروق الفردية في القدرة على التحصيل (عيمر، 2016: 201).

محك العلامات النيرولوجية: يمكن الاستدلال على وجود صعوبات التعلم من خلال الكشف عن تلف عضوي بسيط في المخ، والذي يمكن تقييمه عبر رسم المخ الكهربائي بواسطة مختصين، يؤثر هذا الاضطراب على الوظائف الإدراكية مثل البصرية والسمعية والمكانية، بالإضافة إلى النشاط الزائد والاضطرابات العقلية، وأي نقص في هذه الجوانب قد يؤثر سلبًا في قدرة التلميذ على اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها (عبد الله، وإبراهيم، 2013: 238).

ويشير عيد (2022: 1035) إلى مجموعة من المؤشرات المهمة التي تساعد في تشخيص الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، والتي يمكن تلخيصها بالنقاط التالية:

انخفاض في الانتباه للمهمة: يظهر الطفل قلة تركيز في أداء المهام المطلوبة منه، مما يؤثر في قدرته على إتمام الأعمال المدرسية أو الأنشطة التعليمية.

صعوبة في إدراك العلاقات: يواجه الطفل صعوبة في فهم العلاقات بين الأشياء، مما قد يؤدي إلى ارتباك في تفسير المعلومات أو الأفكار المرتبطة.

عدم القدرة على متابعة التعليمات: يعاني الطفل من مشاكل في اتباع التعليمات والإرشادات اللازمة لأداء المهام مما يعوق تقدمه الأكاديمي.

صعوبة تحديد مصدر الأصوات: قد يجد الطفل صعوبة في التمييز بين الأصوات المختلفة، مثل عدم القدرة على التفرقة بين رنين الهاتف وصوت جرس الباب مما يؤثر في استجابته للمثيرات السمعية.

إبدال مواقع الحروف: يظهر الطفل صعوبة في قراءة الكلمات بشكل صحيح، حيث يمكن أن يستبدل مواقع الحروف دون إدراكه لذلك مثال على ذلك قراءة كلمة "سيارة" كـ "رياسة".

اضـــطراب في الإدراك البصـــري: يعاني الطفل من صـــعوبة في التمييز بين الأرقام أو الحروف، مثل قراءة الرقم 1984 كـ 1948، مما يؤثر في فهمه للمعلومات الرقمية.

صـعوبة في التناسـق الحسـي والحركي: يواجه الطفل تحديات في الربط بين ما يراه وما يقوم به من أفعال مما يؤثر في تنسيق حركاته وفاعليته في الأنشطة المختلفة.

صـعوبة التعامل مع الأرقام والأشكال: يعاني الطفل من مشكلات في التعامل مع الأرقام والأشكال والأحرف ضمن سياقاتها العادية مما يؤثر في مهاراته الرياضية واللغوية.

صعوبات في إدراك الاتجاهات: قد يكون لدى الطفل صعوبة في فهم الاتجاهات والمواقع، مثل التمييز بين اليمين واليسـار أو فوق وتحت مما يؤثر في قدرته على التنقل في البيئة المحيطة به.

الإحساس بالفشل: يعاني الطفل من شعور دائم بالفشل والإحباط، نتيجة لصعوبات التعلم التي تواجهه مما قد يؤثر سلبًا في ثقته بنفسه ورغبته في المشاركة في الأنشطة التعليمية.

أسباب ظهور صعوبات التعلم على التلاميذ

تُعتبر صـعوبات التعلم من الاضـطرابات المعقدة التي تؤثر في قدرة التلاميذ على اكتساب المعرفة واسـتخدامها بشـكل فعال، تتنوع أسـباب هذه الصـعوبات وتتداخل، مما يجعل من الصـعب تحديد سبب واحد ومباشر في العديد من الحالات، ومع ذلك فقد أظهرت الأبحاث العلمية مجموعة من العوامل التي قد تسهم في ظهور صعوبات التعلم:

الأسـباب الوراثية والجينية: تُظهر الدراسـات وجود عوامل وراثية وجينية قوية تسـهم في بعض أنواع صـعوبات التعلم، وخصـوصـاً عسر القراءة (الديسلكسيا)، حيث تزداد احتمالية إصـابة الطفل بهذه الصـــعوبات في حال كان أحد الوالدين أو الأشـــقاء يعاني منها، كما تم تحديد بعض الجينات التي قد تزيد من خطر الإصـابة بصـعوبات التعلم ومنها الجينات المرتبطة بتطور الدماغ ومعالجة اللغة (عبيد، 2015: 49).

العوامل العصـبية والدماغية: تشـير دراسـات التصـوير العصـبي إلى وجود اختلافات في بنية ووظيفة الدماغ لدى الأفراد الذين يعانون من صـــعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم، على ســـبيل

المثال، لوحظت اختلافات في المناطق المسؤولة عن معالجة اللغة والقراءة لدى الأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة، كما يمكن أن تنجم صعوبات التعلم عن إصابات في الدماغ أو اضطرابات عصبية تؤثر على المناطق المسؤولة عن التعلم والذاكرة (الزيات، 2019: 673).

العوامل البيئية: تشير العوامل البيئية إلى أنه رغم عدم كونها السبب المباشر لصعوبات التعلم، فإن بعض الظروف يمكن أن تزيد من احتمالية ظهورها أو تفاقمها، مثل التعرض للمواد السامة أو مضاعفات الحمل والولادة، وتؤثر هذه الصعوبات بشكل كبير على الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والسلوكية للتلاميذ مما قد يؤثر في مسيرتهم التعليمية والمهنية على المدى الطويل، ولهذا يتطلب التخفيف من هذه الآثار التشخيص المبكر والتدخل المناسب وتوفير الدعم الضروري (ياسين، 2022: 85).

مما سبق، يتبين أن صعوبات التعلم هي ظاهرة تربوية معقدة تُثير اهتمام خبراء مختلف المجالات، بدءًا من علماء النفس والتربية إلى أطباء الأطفال والآباء، حيث تُعرّف هذه الصعوبات بأنها مجموعة من المعوقات العشوائية التي تؤثر على قدرة الفرد على اكتساب واستخدام المهارات الأساسية مثل الكلام والقراءة والكتابة والحساب، وتشمل صعوبات التعلم نقصًا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وتُصنّف إلى نوعين رئيسيين: صعوبات التعلم النمائية، والتي تُشير إلى تحديات في العمليات المعرفية الأساسية التي تُمهّد لتعلم المهارات الأكاديمية، مثل الانتباه والإدراك، وصعوبات التعلم الأكاديمية، التي تتعلق بالتحديات المرتبطة بالمهارات الأكاديمية الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب.

ويتّسم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم بمجموعة من الخصائص التي تُعرّضهم للصعوبة في فهم واستيعاب المعلومات، مثل صعوبة التمييز وفهم المعلومات، ضعف التركيز، خلل في معالجة المعلومات، الاعتماد على الإلهاء كآلية دفاعية، شعور بالعجز والنقص، رفض المشاركة في العملية التعليمية، الشعور بالخجل والانطواء، واتساع الفجوة الاجتماعية. كما أن تشخيص صعوبات التعلم يتطلب مجموعة من المحكات، بما في ذلك محك التباعد، الذي يشير إلى الفجوة بين المستوى التحصيلي للطالب والمستوى المتوقع منه، ومحك الاستبعاد، الذي يتطلب استبعاد أي حالات أخرى قد تؤثر سلبًا في أداء التلميذ الأكاديمي، ومحك التربية الخاصة، الذي يسلط الضوء على ضرورة استخدام طرق تعليمية خاصة مناسبة لذوي صعوبات التعلم، ومحك المشكلات المرتبطة بالنضوج، الذي يُؤكد على أهمية معدل نمو الطفل في استعداده لعمليات

التعلم، ومحك العلامات النيرولوجية، الذي يُمكن أن يشـير إلى وجود صـعوبات التعلم من خلال الكشف عن تلف عضوي بسيط في المخ.

وتُعزى أسـباب ظهور صـعوبات التعلم إلى مجموعة من العوامل، بما في ذلك الأسـباب الوراثية والجينية، التي تُظهر وجود عوامل وراثية وجينية قوية تسـهم في بعض أنواع صـعوبات التعلم، وخصوصاً عسر القراءة، والعوامل العصبية والدماغية، التي تُشير إلى وجود اختلافات في بنية ووظيفة الدماغ لدى الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم، والعوامل البيئية، التي تُؤثر على احتمالية ظهور صـعوبات التعلم وتفاقمها، مثل التعرض للمواد السـامة أو مضاعفات الحمل والولادة.

وللتخفيف من آثار صـعوبات التعلم يتطلب تشـخيصًـا مبكرًا، وتوفير الدعم التعليمي والنفسـي، بالإضـافة إلى إشـراك جميع الأطراف المعنية في العملية التعليمية، ويُعدّ فهم خصـائص صـعوبات التعلم (أسـبابها، وأسـاليب التشـخيص والعلاج) أمراً ضـرورياً لمسـاعدة التلاميذ على التغلب على تحدياتهم وفتح الطريق أمامهم لتحقيق إمكاناتهم الكاملة.

مهارات الفهم القرائي

يُمكن القول بأن الفهم القرائي جوهر عملية القراءة وأسـاسـها، حيث لا قيمة للقراءة دون فهم. فالفهم يمثل الهدف الرئيسـي من القراءة، ويُعد سـلاحًا يمكّن التلميذ من تحقيق التقدم الاجتماعي والفكري والثقافي والسـياسـي، ويشـمل الفهم القرائي اكتسـاب مهارات متقدمة تسـهم في السـيطرة على جميع مهارات اللغة، كما يُعد عملية عقلية تفاعلية، يمارسـها القارئ عبر نصـوص معينة بهدف اسـتخلاص المعنى العام للموضـوع، ويمكن الاسـتدلال على هذه العملية من خلال مجموعة من المؤشرات السلوكية التي تعكس مستوى فهم القارئ (الصيداوي، 2015: 45).

مفهوم الفهم القرائي

ذكرت منى عبد الغفار أن الفهم القرائي عبارة عن عملية نشطة تتضمن تفاعل القارئ مع النص المقروء، حيث يقوم بتفسـير المحتوى واسـتنتاج الأفكار والمعاني والمبادئ بناءً على خلفيته المعرفية وتجربته السـابقة في القراءة، ويشـمل هذا الفهم عدة أبعاد، منها الفهم الحرفي الذي يتعلق بالمعاني الظاهرة، والفهم الاسـتنتاجي الذي يتطلب اسـتنتاج المعاني غير المباشـرة، والفهم النقدي الذي يتضـمن تقييم النصـوص وتحليلها، بالإضـافة إلى الفهم التذوقي الذي يركز على تقدير

الجماليات والأسلوب، وأخيرًا الفهم الإبداعي الذي يشجع على التفكير خارج الصندوق وتوليد أفكار جديدة (عبدالغفار، 2022: 1153).

ويُعد الفهم القرائي واحدًا من أكثر أشكال المعرفة تعقيدًا، حيث يشارك التلاميذ فيه بشكل دوري، وهو نتيجة تفاعل المعلومات المستمدة من مصادر بصرية وسمعية ومعرفية ولغوية، تتكامل لتقدم استجابة فورية لكل جملة أو جزء منها (أبوعلام، وآخرون، 2014: 604).

ويعد الفهم القرائي من الأهداف الأساسية لدروس اللغة العربية، حيث يلعب دورًا حيويًا في تطوير الثروة اللغوية للتلاميذ بمعانيها المباشرة والمجازية، فبدون هذه الثروة يصعب على المتعلم فهم ما يقرأ، حيث يتيح له مهارات أخرى مثل القدرة على تحديد التفاصيل، وتذكر الحقائق، واستخلاص الفكرة المركزية سواء كانت صريحة أو ضمنية، وفهم تنظيم النص من حيث تسلسله الزمني أو الموضوعي، كما تشمل المهارات أيضًا القدرة على تنفيذ التعليمات، واستخلاص النتائج، والتنبؤ بالأحداث، والتعبير عن المشاعر، وتحليل الشخصيات، وحل المشكلات، فضلاً عن النقد وإصدار الأحكام حول المحتوى المقروء (الدليمي، 2015: 3).

وتشير الباحثة "ولاء محمد" إلى أن الفهم القرائي يمثل العملية الرئيسية التي تدور حولها جميع العمليات الأخرى، فالفهم يعد قمة مهارات القراءة وأساسها، حيث يتوقف كل من سرعة القراءة وبطئها على مدى فهم القارئ لما يقرأ، كما أن الفهم يشكل عنصرًا أساسيًا في التعامل مع جميع جوانب اللغة، وبالتالي يعد الفهم القرائي من المهارات الأكثر أهمية التي يجب التركيز عليها لتزويد التلاميذ بمهارات القراءة، فتعليم القراءة يعد هدفًا محوريًا في جميع المراحل والمستويات، وتعتبر القراءة الحقيقية تلك المرتبطة بفهم المحتوى المقروء، مما يجعل الفهم القرائي عنصرًا حيويًا في التحصيل الأكاديمي (محمد، 2021: 1340).

مما سبق، نستنتج أن الفهم القرائي يشكل العمود الفقري لعملية القراءة، حيث لا يمكن اعتبار القراءة فعّالة أو ذات معنى بدون وجود فهم واضح للمحتوى، وإن الفهم ليس مجرد استيعاب سطحي للنصوص، بل هو عملية تفاعلية تتطلب من القارئ استغلال خبراته ومعرفته السابقة للتواصل مع المعلومات الجديدة، ويشمل الفهم القرائي الفهم الحرفي والاستنتاجي والنقدي والتذوقي والإبداعي، مما يعكس تعقيد هذه العملية ويؤكد على ضرورة تنمية هذه المهارات لدى التلاميذ ، وأن الفهم القرائي يؤثر بشكل مباشر في التحصيل الأكاديمي، ويُعد التركيز على تطوير مهارات الفهم لدى التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية أمرًا حيويًا.

وتتمثل أهمية الفهم القرائي في أنه عامل أســاســي في تعزيز الثروة اللغوية للتلاميذ ، مما يمكنهم من استخلاص الأفكار وتطبيقها في سياقات مختلفة، من هنا يتضح أن تعليم الفهم القرائي يجب أن يكون له أولوية خاصــة ضـمن المناهج الدراسـية، وذلك لضـمان تهيئة التلاميذ لمواجهة التحديات الفكرية والاجتماعية في المستقبل.

أسس الفهم القرائي:

يعتمد الفهم القرائي على مجموعة من الأســـس التي حددها الدليمي والوائلي (2005) المشار إليه في دراسة أبرار العبد العال وهنادي الرشيدي (2017، 133)، وهذه الأسس تلعب دورًا حيويًا في تعزيز قدرة القارئ على التفاعل مع النصـــوص وفهمها بعمق، وفيما يلي توضـــيح لكل أساس من هذه الأسس:

1- تحديد هدف القارئ: يعد تحديد الهدف من القراءة خطوة أســاســية، حيث يحدد هذا الهدف المهارة القرائية التي يحتاج القارئ لتفعيلها. فمثلاً، إذا كان الهدف هو البحث عن معلومات محددة، فإن القارئ سيتبنى أسلوب قراءة مختلفًا مقارنةً إذا كان الهدف هو الاستمتاع بالنص أو فهم فكرة عامة. يساعد هذا التحديد في توجيه الانتباه والتركيز على العناصر الأكثر أهمية في النص.

2- تحديد استراتيجية الفهم المناسبة: اختيار الاستراتيجية المناسبة للفهم يُعد عنصرًا مهمًا جدًا، فكل قارئ يمتلك مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكنه استخدامها، مثل التلخيص، والتساؤل، والتوقع، والتصور، هذه الاستراتيجيات تعزز قدرة القارئ على فهم النصوص بشكل أفضل، وتساعد في تنظيم المعلومات واستيعابها بطريقة فعالة.

3- المســتوى القرائي للقارئ وثروته اللغوية: يتأثر الفهم القرائي بمســتوى القارئ اللغوي، حيث إن القارئ الذي يمتلك ثروة لغوية غنية ســيكون أكثر قدرة على اســتيعاب النصـــوص المعقدة، فعندما يكون لدى القارئ مفردات متنوعة وفهم عميق لقواعد اللغة، فإنه يستطيع إدراك المعاني الضمنية والتعابير المجازية بشكل أفضل.

4- المعرفة الســابقة بموضــوع النص: تُعتبر المعرفة الســابقة من العوامل الأســاســية في الفهم القرائي، حيث يســـاعد ما يعرفه القارئ عن الموضـــوع في ربط الأفكار الجديدة بالمعلومات

المألوفة، فعندما يتوفر لدى القارئ سياق معرفي سابق، يصبح من الأسهل عليه استيعاب المعلومات الجديدة وتفسيرها بما يتناسب مع خبراته السابقة.

وتتداخل هذه الأسس لتشكل قاعدة قوية للفهم القرائي، إذ يساعد تحديد الهدف واختيار الاستراتيجيات المناسبة على تحسين تجربة القراءة، بينما تعزز ثروة القارئ اللغوية ومعرفته السابقة من قدرته على التفاعل مع النصوص بشكل فعال، بالتالي فإن تحسين الفهم القرائي يتطلب التركيز على تطوير هذه الأسس جميعًا لتحقيق نتائج أفضل في عملية القراءة.

عناصر الفهم القرائي

يتضمن الفهم القرائي ثلاثة عناصر أساسية، وهذه العناصر تعمل متآزرة لتشكيل عملية القراءة الفعالة، وهي كالتالي:

1- القارئ: يُعد القارئ العنصر الأساسي في عملية الفهم القرائي، حيث يمثل الشخص الذي يمارس القراءة ويتفاعل مع المحتوى. يعتمد نجاح القراءة على مدى قدرة القارئ على توظيف مهاراته العقلية واللغوية بفعالية، فكلما كانت مهارات القارئ في التحليل والتفكير النقدي متطورة، زادت قدرته على استيعاب النصوص وفهمها بعمق، كما أن الخلفية الثقافية والمعرفية للقارئ تلعب دورًا مهمًا في كيفية استقباله للمعلومات، حيث يمكن أن تؤثر المعرفة السابقة والتجارب الشخصية في تفاعله مع النص (صبح، 2022: 128).

2- النص القرائي: يُعد النص القرائي عنصراً مهماً جداً، حيث يمكن أن يكون له تأثير كبير في قدرة القارئ على الفهم. النصوص المُعقدة أو ذات الأسلوب غير الواضح قد تعيق الفهم، بينما النصوص المُركزة والمنظمة تسهل عملية الفهم. يقوم القارئ ببناء تمثيلات ذهنية متعددة للنص من خلال تحليل الأفكار الرئيسية والمعلومات الداعمة. لذا، يُعتبر تصميم النصوص وطريقة عرض المعلومات عوامل حاسمة في تعزيز الفهم لدى القارئ (العبد العال، وهنادي، 2017: 133).

3- السياق: يشير السياق إلى البيئات الثقافية والاجتماعية التي يعيش فيها القارئ ويقرأ فيها. فالسياق يتجاوز مجرد البيئة المكانية ليشمل الخلفيات الثقافية والمعرفية التي تؤثر على كيفية فهم النصوص. فاختلاف الفهم القرائي قد يرجع أحيانًا إلى اختلاف البيئات الاجتماعية والثقافية بين القراء، على سبيل المثال قد يفهم القارئ من ثقافة معينة نصًا معينًا بطريقة

مختلفة تمامًا عن قارئ آخر من ثقافة مختلفة، بسبب الفروق في القيم والمعتقدات والمعرفة السابقة (صبح، 2022: 128).

وتمثل هذه العناصر الثلاثة الأساس الذي يقوم عليه الفهم القرائي، فدور القارئ، وتفاصيل النص القرائي، والسياق الثقافي والاجتماعي، كلها عوامل متداخلة تسهم في تشكيل تجربة القراءة، ولتحقيق فهم أعمق للنصوص، يجب على القارئ أن يكون واعيًا لهذه العناصر وأن يسعى لتطوير مهاراته وتحسين تجربته القرائية.

وصُنفت مهارات الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات رئيسية تعكس مستويات مختلفة من الإدراك والتحليل (لعطوي، 2013: 158):

1- مهارات الفهم الأساسي: تتضمن هذه المهارات القدرة على تحديد معاني الكلمات، واستخراج الفكرة العامة للنص، وتحديد الأفكار الفرعية، بالإضافة إلى قراءة الرسوم البيانية والمخططات.

2- مهارات الفهم الاستنتاجي: تشمل هذه المهارات القدرة على استنتاج المعاني الضمنية، وفهم معاني الكلمات من خلال السياق، وتحديد التنظيم الذي استخدمه الكاتب، كما تعزز هذه المهارات القدرة على المقارنة بين الأشياء المماثلة والمختلفة، والتمييز بين الأفكار التي يحتوي عليها النص وتلك التي لا تتواجد فيه، بالإضافة إلى تحديد الجمل الافتتاحية.

3- مهارات الفهم الناقد: ترتكز هذه المهارات على اكتشاف وجهة نظر المؤلف، والتمييز بين الحقائق والآراء. كما تتطلب إبداء الرأي حول النص والتقييم النقدي له، وتحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج، وتقويم الأدلة والبراهين المقدمة.

وقد واجه تصنيف مهارات الفهم القرائي التقليدي انتقادات عديدة، وذلك بسبب التداخل الكبير بين المستويات المختلفة مما أدى إلى صعوبة تحديد الفروق بينها، واستجابةً لهذه الانتقادات اقترح أوكرمان وأوكرمان (Aukerman et Aukerman) تصنيف مهارات الفهم إلى أنماط بدلاً من مستويات، حيث يرتبط كل نمط بالنمط الآخر ارتباطًا وثيقًا مما يعكس الطريقة التي يتم بها الفهم، وتُعتبر جميع هذه الأنماط متساوية في الأهمية، مما يسهم في تقديم رؤية شاملة لمهارات الفهم القرائي(الزيني، 2006: 39)، وقد صنّف هذان العالمان مهارات الفهم إلى ستة أنماط رئيسية، وهي:

1- النمط الحرفي: يُركز هذا النمط على فهم المعاني الظاهرة للنصوص والمعلومات المباشرة التي تحتويها، ويتضمن التعرف على الكلمات والعبارات والأفكار الرئيسية بدون الحاجة إلى تفسير

أو تحليل عميق، ويُعتبر هذا النمط أساسياً حيث يُعدّ نقطة انطلاق لفهم النصوص بشكل أعمق (القحطاني، 2018: 587).

2- النمط التفسيري: يتجاوز هذا النمط الفهم الحرفي ليشمل تفسير المعاني الضمنية والرموز الموجودة في النص، ويتطلب من القارئ التفكير في ما وراء الكلمات واستنتاج الأفكار والمشاعر التي لا تُعبر عنها بشكل مباشر مما يعزز من عمق الفهم (لعطوي، 2013: 158).

3- النمط الاستيعابي: يُركز هذا النمط على قدرة القارئ على استيعاب المعلومات وترتيبها بشكل منطقي، ويتضمن الربط بين الأفكار الجديدة والمعرفة السابقة مما يساعد في بناء فهم شامل ومتسق للنص (الغامدي، 2009: 222).

2- النمط التطبيقي: يتعامل هذا النمط مع كيفية تطبيق المعلومات والمعارف المكتسبة من النص في سياقات جديدة، ويتطلب من المتعلمين استخدام ما تعلموه في مواقف حياتية أو دراسية مما يعزز من فعالية التعلم (القحطاني، 2018: 587).

3- النمط النقدي: يُعتبر هذا النمط من الأنماط الأكثر تعقيدًا حيث يتضمن تقييم النصوص وأفكارها بشكل نقدي، ويتطلب من القارئ تحليل المضمون وتحديد مدى مصداقية المعلومات وإصدار أحكام مدعومة بالأدلة، مما يُساعد في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى التلاميذ(لعطوي، 2013: 158).

4- النمط الوجداني: يُركز هذا النمط على التأثيرات العاطفية والنفسية للنصوص على القارئ، ويتضمن استكشاف المشاعر والأحاسيس الناتجة عن قراءة النص مما يُعزز من التجربة القرائية ويُعمق من فهم القارئ لتجارب الآخرين (الغامدي، 2009: 222).

وبالتالي، يُظهر تصنيف أوكرمان وأوكرمان لمهارات الفهم إلى أنماط كيف يمكن أن تتداخل هذه المهارات وتتكامل في عملية القراءة، ومن خلال التركيز على كيفية الفهم يُمكن للمعلمين والتلاميذ تطوير استراتيجيات تعليمية فعّالة تعزز من مهارات الفهم القرائي بشكل شامل مما يُساعد في تحقيق نتائج تعليمية أفضل.

أهمية الفهم القرائي:

تُعد تنمية القدرة على القراءة واستخلاص المعنى من المادة المقروءة من الأهداف الأساسية في المرحلة الابتدائية، وترجع أهمية الفهم القرائي وتنمية مهاراته إلى عدة أسباب رئيسية:

أداة للتربية: يُعد الفهم القرائي أداة فعّالة للتربويين في إعداد جيل قادر على التمييز بين المعلومات القيمة وغير القيّمة، ومن خلال تطوير مهارات الفهم يمكن للمتعلمين اتخاذ قرارات مستنيرة في حياتهم اليومية (عبد الوهاب، *وآخرون*، 2021: 21).

أساس للنجاح الأكاديمي: القدرة على القراءة والفهم ليست ضرورية فقط للنجاح في مادة اللغة العربية، بل تعتبر ضرورية لاكتساب المعرفة في جميع المواد الدراسية مما يعزز التعلم المستمر خلال جميع مراحل العمر (القثامي، وعاطف، 2024: 183).

تثبيت المعلومات: يُعد الفهم القرائي من أهم العوامل التي تُساعد المتعلم على تثبيت المعلومات والاحتفاظ بها لفترة طويلة، إذ يقلل من الأخطاء التي قد يقع فيها التلاميذ أثناء القراءة ويُسهل عليهم تصحيح ما يرتكبونه من أخطاء (عبد الحافظ، *وآخرون*، 2023: 135).

تحسين اللغة: يسهم الفهم القرائي في ارتقاء مستوى لغة التلميذ حيث يزوّده بأفكار غنية ومعلومات مفيدة، ومن خلال التعمق في النصوص يتمكن التلميذ من اكتشاف علاقات جديدة مما يعزز ثقته بنفسه (العموش، 2018: 6).

تنمية مهارات النقد: يُكسب الفهم القرائي التلاميذ مهارات النقد الموضوعي حيث يمكنهم من تعلم كيفية إبداء رأيهم وإصدار الأحكام المدعومة بالأدلة، وهذا النوع من التفكير النقدي يُعد أساسيًا في تطوير مهارات اتخاذ القرار (خالدي، 2019: 2).

القدرة على التنبؤ: ينمّي الفهم القرائي لدى التلميذ القدرة على التنبؤ بالمعلومات المستقبلية استنادًا إلى ما تم تقديمه في النص مما يُساعد في تطوير مهارات التفكير الاستباقي (صبح، 2022: 130).

تعزيز السيطرة الفكرية: يمنح الفهم القرائي التلميذ إحساسًا عميقًا بالسيطرة على تفكيره مما يعزز كفاءته الفكرية ويشجعه على مغامرة أفكاره واستكشافها (عبد الحافظ، *وآخرون*، 2023: 138).

استجابة محسّنة: يجعل الفهم القرائي استجابة التلميذ أطول وأكثر دعمًا وإتقانًا، ويُسهل عليهم استدعاء المعرفة المكتسبة (خالدي، 2019: 3).

زيادة الإثارة والجذب: يُعزز الفهم القرائي من درجة الإثارة والجاذبية للخبرات الصفية، مما يُحسن من فعالية الدروس ويؤدي إلى رفع تحصيل التلاميذ المعرفي (صبح، 2022: 130).

تميز في المهارات اللغوية: يُميز الفهم القرائي التلميذ عن الآخرين في المهارات اللغوية، ويُفتح أمامه آفاقًا لرؤية الاحتمالات التي قد لا يراها الآخرون، مما يُعزز من قدرته على التفاعل الإيجابي مع محتوى النصوص (العبد العالي، وهنادي، 2017: 133).

بناءً على ما سبق، فإن الفهم القرائي يُعتبر عنصرًا أساسيًا في العملية التعليمية حيث يُسهم في تطوير مهارات متعددة تعزز قدرة التلاميذ على التعلم والتفاعل مع العالم من حولهم، ومن خلال التركيز على الفهم القرائي، يمكن إعداد جيل متمكن فكريًا ولغويًا قادرًا على مواجهة التحديات المستقبلية، ويُعتبر جوهر عملية القراءة وأساسها، حيث لا قيمة للقراءة دون فهم. يُمثل الفهم الهدف الرئيسي من القراءة، ويُعدّ سلاحًا يمكّن التلميذ من تحقيق التقدم الاجتماعي والفكري والثقافي والسياسي، ويشمل الفهم القرائي اكتساب مهارات متقدمة تسهم في السيطرة على جميع مهارات اللغة، كما يُعتبر عملية عقلية تفاعلية يمارسها القارئ عبر نصوص معينة بهدف استخلاص المعنى العام للموضوع.

ويشتمل مفهوم الفهم القرائي على عدة أبعاد، منها الفهم الحرفي الذي يتعلق بالمعاني الظاهرة، والفهم الاستنتاجي الذي يتطلب استنتاج المعاني غير المباشرة، والفهم النقدي الذي يتضمن تقييم النصوص وتحليلها، بالإضافة إلى الفهم التذوقي الذي يركز على تقدير الجماليات والأسلوب، وأخيرًا الفهم الإبداعي الذي يشجع على التفكير خارج الصندوق وتوليد أفكار جديدة، يُعدّ الفهم القرائي واحدًا من أكثر أشكال المعرفة تعقيدًا، وهو نتيجة تفاعل المعلومات المستمدة من مصادر بصرية وسمعية ومعرفية ولغوية، تتكامل لتقدم استجابة فورية لكل جملة أو جزء منها.

ويُعد الفهم القرائي من الأهداف الأساسية لدروس اللغة العربية، حيث يلعب دورًا حيويًا في تطوير الثروة اللغوية للتلاميذ بمعانيها المباشرة والمجازية. يتيح الفهم القرائي مهارات أخرى مثل القدرة على تحديد التفاصيل، وتذكر الحقائق، واستخلاص الفكرة المركزية سواء كانت صريحة أو ضمنية، وفهم تنظيم النص من حيث تسلسله الزمني أو الموضوعي، كما تشمل المهارات أيضًا القدرة على تنفيذ التعليمات، واستخلاص النتائج، والتنبؤ بالأحداث، والتعبير عن المشاعر، وتحليل الشخصيات، وحل المشكلات، فضلاً عن النقد وإصدار الأحكام حول المحتوى المقروء.

وتُعتبر القراءة الحقيقية تلك المرتبطة بفهم المحتوى المقروء، مما يجعل الفهم القرائي عنصرًا حيويًا في التحصيل الأكاديمي، الفهم القرائي يشكل العمود الفقري لعملية القراءة، حيث لا يمكن اعتبار القراءة فعّالة أو ذات معنى بدون وجود فهم واضح للمحتوى. الفهم ليس مجرد استيعاب سطحي للنصوص، بل هو عملية تفاعلية تتطلب من القارئ استغلال خبراته ومعرفته السابقة للتواصل مع المعلومات الجديدة، يشمل الفهم القرائي الفهم الحرفي والاستنتاجي والنقدي والتذوقي والإبداعي، مما يعكس تعقيد هذه العملية ويؤكد على ضرورة تنمية هذه المهارات لدى التلاميذ.

ويعتمد الفهم القرائي على مجموعة من الأسس، مثل تحديد هدف القارئ، واختيار استراتيجية الفهم المناسبة، والمستوى القرائي للقارئ وثروته اللغوية، والمعرفة السابقة بموضوع النص. تتداخل هذه الأسس لتشكل قاعدة قوية للفهم القرائي، حيث يساعد تحديد الهدف واختيار الاستراتيجيات المناسبة على تحسين تجربة القراءة، بينما تعزز ثروة القارئ اللغوية ومعرفته السابقة من قدرته على التفاعل مع النصوص بشكل فعال.

ويتضمن الفهم القرائي ثلاثة عناصر أساسية، وهي القارئ، النص القرائي، والسياق. يُعتبر القارئ العنصر الأساسي في عملية الفهم القرائي، حيث يمثل الشخص الذي يمارس القراءة ويتفاعل مع المحتوى. النص القرائي يُعدّ عنصراً مهماً جداً، حيث يمكن أن يكون له تأثير كبير على قدرة القارئ على الفهم. السياق يشير إلى البيئات الثقافية والاجتماعية التي يعيش فيها القارئ ويقرأ فيها.

وصُنّفت مهارات الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات رئيسية تعكس مستويات مختلفة من الإدراك والتحليل، وهي مهارات الفهم الأساسي، مهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم الناقد. وقد واجه تصنيف مهارات الفهم القرائي التقليدي انتقادات عديدة، مما أدى إلى اقتراح تصنيف مهارات الفهم إلى أنماط بدلاً من مستويات، حيث يرتبط كل نمط بالنمط الآخر ارتباطًا وثيقًا مما يعكس الطريقة التي يتم بها الفهم.

وقد صنّف أوكرمان وأوكرمان مهارات الفهم إلى ستة أنماط رئيسية، وهي النمط الحرفي، النمط التفسيري، النمط الاستيعابي، النمط التطبيقي، النمط النقدي، والنمط الوجداني، يُظهر تصنيف أوكرمان وأوكرمان لمهارات الفهم إلى أنماط كيف يمكن أن تتداخل هذه المهارات وتتكامل في عملية القراءة.

وتُعتبر تنمية القدرة على القراءة واستخلاص المعنى من المادة المقروءة من الأهداف الأساسية في المرحلة الابتدائية، وترجع أهمية الفهم القرائي وتنمية مهاراته إلى عدة أسباب رئيسية، مثل كونه أداة للتربية، أساس للنجاح الأكاديمي، عامل في تثبيت المعلومات، وسيلة لتحسين اللغة، مناهج لتنمية مهارات النقد، أداة للقدرة على التنبؤ، مُعزّز للسيطرة الفكرية، مُحسّن للاستجابة، مُزيد للإثارة والجذب، ومُميز في المهارات اللغوية.

بناءً على ما سبق، فإن الفهم القرائي يُعد عنصرًا أساسيًا في العملية التعليمية حيث يُسهم في تطوير مهارات متعددة تعزز قدرة التلاميذ على التعلم والتفاعل مع العالم من حولهم، ومن خلال التركيز على الفهم القرائي، يمكن إعداد جيل متمكن فكريًا ولغويًا قادرًا على مواجهة التحديات المستقبلية.

في السنوات الأخيرة أصبحت استراتيجيات تعليم القراءة ومهاراتها تحتل مكانة بارزة في المحافل الدولية حيث لعبت دورًا مركزيًا في الدراسات العلمية المتعلقة بتأثيرها على السلوك القرائي، وقد أظهرت هذه الدراسات أنه يمكن تعليم التلاميذ استراتيجيات قرائية بفعالية مما أدى إلى تحقيقهم مستويات متقدمة في فهم النصوص المقروءة وتطوير اتجاهات إيجابية نحو القراءة، وهي الإجراء أو مجموعة الإجراءات التي يتبناها المعلم في غرفة الصف لجعل تدريسه أكثر فاعلية (العموش، 2018: 3).

استراتيجيات تنمية مهارات الفهم القرائى

استراتيجية تنال القمر:

تعتبر استراتيجية تنال القمر أداة فعّالة في تحسين الفهم القرائي، حيث ترى دايدسون (1996) أنها تتكون من عدة خطوات تتطلب من القارئ القيام بعمليات معرفية متتالية للوصول إلى الفهم والاستيعاب المرغوب، سُميت هذه الاستراتيجية بهذا الاسم نسبةً إلى الحروف الأولى من خطواتها، والتي تشمل (الصيداوي، 2015: 10):

تنبأ: تبدأ هذه الخطوة بتشجيع التلاميذ على استدرار أفكارهم حول الموضوع المطروح، ويُطلب منهم أن يعبّروا عن توقعاتهم وما يعرفونه مسبقًا عن الموضوع مما يهيئ عقولهم لاستقبال المعلومات الجديدة، وهذه العملية تعزز المشاركة الفعّالة وتساعد في توصيل المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة.

نظم: في هذه الخطوة يقوم التلاميذ بتنظيم التنبؤات التي تم جمعها في خطوة "تنبأ" على شكل خريطة معرفية، وتساعد هذه الخرائط في تصور الأفكار والعلاقات بينها مما يسهل عملية الاستيعاب، وتنظيم المعلومات بصريًا يُعزز من قدرة التلاميذ على فهم الروابط بين المفاهيم.

ابحث: تتضمن هذه الخطوة قراءة النص الفعلي والبحث عن المعلومات التي تدعم أو تتعارض مع التنبؤات السابقة، ويُطلب من التلاميذ إنشاء خريطة معرفة جديدة تعتمد على النص مما يساعدهم في تقييم الفهم الحالي، بعد ذلك يتم مقارنة خريطة المعرفة التي تتضمن التنبؤات مع خريطة المعرفة المستندة إلى النص، وهذه المقارنة تعزز الفهم النقدي حيث يتمكن التلاميذ من رؤية الفروق بين ما توقعوه وما تم تقديمه في النص مما يسهم في تحسين استيعابهم.

وبالتالي، تعمل استراتيجية تنال القمر على تعزيز الفهم القرائي من خلال خطوات متتابعة تركز على التفاعل الفعّال مع النصوص، وتُشجع هذه الاستراتيجية التلاميذ على التفكير النقدي وتنمية مهاراتهم في التنظيم والتحليل مما يسهم في تحقيق فهم أفضل للمحتوى المقروء، من خلال هذه العملية، ويصبح التلاميذُ أكثر قدرة على ربط المعلومات الجديدة بمعرفتهم السابقة مما يعزز تجربة القراءة بشكل شامل.

استراتيجية بناء المعنى (.K.W.L):

في عصر يتسم بتطورات سريعة في مجالات التعليم، أصبح تعزيز الفهم القرائي والتفاعل النشط للتلاميذ من الأولويات الأساسية للمعلمين، تسعى المؤسسات التعليمية إلى تبني استراتيجيات فعّالة تسهم في تحقيق هذا الهدف، ومن بين هذه الاستراتيجيات تبرز استراتيجية K-W-L (أعرف، أريد أن أعرف، تعلمت)، تم تطويرها في الثمانينيات، وقد أثبتت فعاليتها في ربط المعرفة السابقة بالمعارف الجديدة، مما يسهم في تعزيز تجربة التعلم، في هذا السياق، سنستعرض مفهوم هذه الاستراتيجية، فوائدها، والتحديات التي قد تواجه المعلمين عند تطبيقها في الفصول الدراسية.

نظرة تاريخية:

تم تطوير استراتيجية K-W-L (أعرف، أريد أن أعرف، تعلمت) في الثمانينيات كأداة تعليمية لتعزيز فهم القراءة والتفكير النقدي لدى التلاميذ ، يمكن إرجاع أصول هذه الاستراتيجية

إلى عمل المعلمة دونا أوغل (Donna Ogle)، التي قدمت الإطار كوسيلة لتنشيط المعرفة السابقة لدى التلاميذ وتعزيز تفاعلهم مع المواد الجديدة (بوعايشة، 2018: 415).

وقام جراهام ديتريك (Graham Dietrich)، بتطوير هذه الاستراتيجية حيث قدم مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية، والتي تستند بدورها إلى أفكار عالم النفس جان بياجيه (1964)، شهد الاهتمام بهذا المفهوم تطورًا ملحوظًا في الثمانينيات من القرن العشرين، مما أضاف بُعدًا جديدًا في مجال علم النفس المعرفي، وفتح آفاقًا واسعة للدراسات التجريبية والنقاشات النظرية حول مواضيع مثل الذكاء، والتفكير، والذاكرة، والاستيعاب، واستراتيجيات حل المشكلات، ولا يزال هذا المفهوم يحظى باهتمام كبير نظرًا لارتباطه بنظريات التعلم، حيث أصبح موضوعًا للعديد من الأبحاث والدراسات على المستويين النظري والتطبيقي (الشلاش، 2017: 16).

وتتيح مكونات K-W-L للتلاميذ تنظيم أفكارهم وعمليات التعلم من خلال تصنيف ما يعرفونه بالفعل (K)، وما يرغبون في معرفته (W)، وما تعلموه بعد القراءة (L).

وعلى مر السنوات، تم اعتماد استراتيجية K-W-L على نطاق واسع في مختلف البيئات التعليمية، بدءًا من الفصول الدراسية في التعليم الأساسي وصولاً إلى مؤسسات التعليم العالي. وقد تم دمجها في مناهج متنوعة، بما في ذلك مواد مثل العلوم والدراسات الاجتماعية، نظرًا لمرونتها في تعزيز التعلم القائم على الاستفسار.

وتشير الأبحاث التي أجراها Sinambela وآخرون (2015) إلى أن استراتيجية K-W-L يمكن أن يحسن بشكل فعال إنجازات التلاميذ في فهم القراءة، مما يدل على تأثيره العملي في الممارسات التعليمية (عبد الرحمن، وأبو سنينة، 2023: 60).

وأسهم توافق استراتيجية K-W-L مع نظريات التعلم البنائي في استمرارية أهميتها في البيداغوجيا الحديثة. من خلال التأكيد على البناء النشط للمعرفة، تشجع هذه الطريقة التلاميذ على بناء روابط بين المعلومات الجديدة وقاعدة معرفتهم الحالية، مما يعزز الفهم العميق والاحتفاظ بالمعلومات.

ومع استمرار المعلمين في البحث عن طرق مبتكرة لتحسين نتائج التعلم، تظل استراتيجية K-W-L أداة مهمة لدعم التطور المعرفي للتلاميذ ومشاركتهم في عملية التعلم.

وتُعد هذه الاســتراتيجية من الأســاليب الفعّالة في تنمية مهارات الفهم القرائي، حيث تركز هذه الاستراتيجية على تقييم الخبرات السابقة التي يمتلكها التلاميذ حول المفردات ودلالتها بالنسبة لهم، وتتكون هذه الاستراتيجية من ثلاث مراحل رئيسية تسهم في تعزيز قدرة التلاميذ على فهم النصوص بشكل أعمق:

1. **مرحلة (K)** – ما أعرفه: في هذه المرحلة يُطلب من التلاميذ تحديد ما يعتقدون أنهم يعرفونه حول الموضوع المقروء، ويشجع المعلم التلاميذ على كتابة معلوماتهم السابقة والمفاهيم والأفكار والمعتقدات المتعلقة بالموضوع، وهذه الخطوة تُساعد في تنشيط المعرفة السابقة وتوفير قاعدة انطلاق للقراءة، فمن خلال التفكير في ما يعرفونه، يصبح التلاميذ أكثر وعيًا بمعلوماتهم مما يعزز استعدادهم لاستقبال المعلومات الجديدة (الغنيمات، 2023: 1098).

2. **مرحلة (W)** – ما أريد أن أعرفه: في هذه المرحلة يُشجع التلاميذ على إعداد قائمة بما يرغبون في معرفته حول الموضوع، وهذه الخطوة تعزز فضول التلاميذ وتوجه انتباههم نحو النص حيث تتيح لهم التفكير في الأسئلة التي يحتاجون إلى إجاباتها، ويعد هذا النوع من التحفيز الدافع الأساسي لاستكشاف النص حيث يصبح التلاميذ أكثر تفاعلًا مع المحتوى أثناء القراءة (أبوزيد، 2019: 480).

3. **مرحلة (L)** – ما تعلمته: بعد قراءة النص ينتقل التلاميذ إلى هذه المرحلة لتحديد ما تعلموه فعليًا، ويُطلب منهم مراجعة المعلومات التي قاموا بتدوينها في المرحلتين السابقتين ومقارنة ما تعلموه مع توقعاتهم، وهذه العملية تعزز من التفكير النقدي حيث يتعين على التلاميذ تقييم مدى تغير أفكارهم ومفاهيمهم بناءً على المعلومات الجديدة، كما تساعدهم على رسم صورة أوضح عن المعرفة المكتسبة (مزرب، وطيبة، 2020: 289).

وبالتالي تُعد استراتيجية بناء المعنى (K.W.L.) وسيلة فعّالة لتحفيز التفكير النشط وتعزيز الفهم القرائي لدى التلاميذ ، ومن خلال مراحلها الثلاث، يتمكن التلاميذ من ربط معرفتهم السابقة بالمعلومات الجديدة مما يعزز استيعابهم ويزيد من دافعهم للتعلم، وتُظهر هذه الاستراتيجية أهمية الوعي الذاتي في التعلم حيث يصبح التلاميذ مشاركين نشطين في عملية القراءة، مما يساعدهم على تطوير مهارات الفهم النقدي والإبداعي.

استراتيجية التدريس التبادلي Reciprocal Teaching:

تعتبر استراتيجية التدريس التبادلي من الأساليب التعليمية الفعّالة، حيث تعتمد على أنشطة حوارية تتفاعل فيها المعلم و التلاميذ، ثم التلاميذ فيما بينهم. يتم خلالها تبادل الأدوار وفقًا لبعض الاستراتيجيات الفرعية مثل التنبؤ،و التساؤل، والتوضيح، والتلخيص، بهدف تعزيز فهم المادة التعليمية ومراقبة هذا الفهم وضبطه، وتمثل نهجًا تفاعليًا يتيح للمتعلمين المشاركة بنشاط، وهو ما تدعو إليه الاتجاهات التربوية والنفسية، كما تعزز استراتيجية التدريس التبادلي التفاعل بين المعلم والمتعلمين أو بين التلاميذ ، مما يسهم في تحسين الفهم القرائي من خلال تبادل الأفكار والآراء (السنوسي، 2015: 92)، وتشمل استراتيجية التعليم التبادلي عدة عناصر رئيسية:

التنبؤ: يُعنى بذلك تخمينات تربوية يعبر من خلالها التلميذ عن توقعاته بشأن الموضوعات التي قد يتناولها الكاتب، مما يتطلب منه طرح فرضيات حول ما قد يقوله المؤلف أثناء القراءة، تُعتبر هذه الفرضيات أهدافاً يسعى التلميذ لتحقيقها، إما بتأكيدها أو دحضها (الميعان، 2013: 347).

توليد الأسئلة (الاستفسار): يتمثل هذا العنصر في قدرة التلميذ على طرح أسئلة مستمدة من النص الذي يتلقاه. يتوجب على التلاميذ تحديد نوع المعلومات التي يرغبون في استقصائها، مما يساعدهم على التمييز بين المعلومات الأساسية والثانوية. يُعَدّ طرح الأسئلة مهارة مهمة، فالسؤال الجيد يعكس فهماً عميقاً للمادة وقدرة على تحفيز زملائهم للإجابة، تشير الأبحاث إلى أن الأسئلة الذاتية تعزز الفهم وتساعد التلاميذ على التركيز وتذكر المعلومات وتخزينها في ذاكرتهم، كما تعمل هذه الأسئلة كآلية للاختبار الذاتي، مما يمكّن التلاميذ من مراقبة فهمهم وتحليل المحتوى وربطه بالمعرفة السابقة (المساعيد، 2017: 167).

الاستيضاح: يُشير هذا إلى العملية التي يسعى من خلالها التلاميذ لتوضيح أفكار أو قضايا معينة، أو لتفسير كلمات صعبة أو مفاهيم مجردة. خلال هذه العملية، يحاول التلاميذ تحديد أسباب صعوبة فهم المحتوى، مثل وجود كلمات غير مألوفة أو معلومات ناقصة، الاستيضاح يتطلب تقويماً نقدياً للمحتوى، مما يمنح التلميذ إحساساً أعمق بمعنى الموضوع، حيث يعكس طرح الأسئلة للاستيضاح وعي التلميذ بالعوائق التي قد تعيق فهمه (السنوسي، 2015: 93).

التلخيص: يُعنى ذلك بالقدرة على تحديد المعلومات الأساسية في الموضوع وربطها بطريقة منظمة، ويتطلب التلخيص من التلميذ استدعاء ما قرأه وفهمه، وتنشيط معرفته السابقة لخلق تواصل بين أجزاء الموضوع، ويُعد التلخيص أكثر من مجرد تدوين ملاحظات؛ فهو يتطلب مهارات تحليلية لإعادة صياغة المادة بلغة التلميذ الخاصة، مما يساعده في تكثيف المعلومات واختيار الأفكار الرئيسية، يمكن للتلميذ البدء بتلخيص جملة طويلة بكلمة أو كلمتين، ثم الانتقال إلى تلخيص فقرة، وفي النهاية تلخيص النص بالكامل، ويساعد التلخيص في تجميع الأفكار السابقة وتذكرها استعداداً لاستقبال أفكار جديدة في نصوص قادمة (بطاينة، ورويدا، 2020: 527).

وتتضمن خطوات تنفيذ استراتيجية التعليم التبادلي توزيع الأدوار بين أعضاء المجموعة، حيث يتم تعيين مرشد لكل مجموعة لتنظيم الحوار وتعزيز التعاون، ويُختار نص محدد للتركيز عليه مما يسهل تحليل الأفكار الرئيسية، ويتبادل التلاميذ القراءة مما يُتيح لهم التعبير عن آرائهم وتعزيز مهارات الاستماع، يلي ذلك مناقشة الأفكار المطروحة مما يفتح المجال لتبادل الآراء وطرح الأسئلة، ويسهم في تعزيز التفكير النقدي والتحليلي (جواد، 2020: 145).

ويتضح شكل الحوار في استراتيجية التدريس التبادلي من خلال التلخيص حيث يُشجع التلاميذ على تلخيص الفقرة المقروءة مما يساعدهم في التركيز على الأفكار الرئيسية والتخلص من المعلومات غير الضرورية، وبالتالي تعزيز قدرتهم على استيعاب المحتوى بشكل مختصر وواضح، ثم التوضيح الذي يتضمن الطلب من ا التلاميذ توضيح بعض المفاهيم أو الأفكار الغامضة في النص وتسهم في تعزيز الفهم الدقيق وتحثهم على البحث عن معاني جديدة وتوسيع معرفتهم، وأخيرًا التوقع الذي يُحفز التلاميذ على توقع ما قد يحدث في النص بناءً على المعلومات المتاحة، مما يعزز التفكير الإبداعي ويساعدهم على الربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة ويُغني تجربتهم القرائية (المطيرى، 2022: 146).

عيوب استراتيجية التدريس التبادلي:

تعد استراتيجية التدريس التبادلي من الأساليب التعليمية الفعالة، لكنها تحمل بعض العيوب التي قد تؤثر في فعالية التعلم، ومن أبرز هذه العيوب (السنوسي، 2015: 6):

1- حاجة المتعلمين للوقت للتدريب: بعض المتعلمين يحتاجون إلى فترة زمنية نسبياً طويلة للتدريب على الأنشطة المرتبطة بالتدريس التبادلي. هذا قد يؤثر على وتيرة الدروس ويعوق تقدم المجموعة.

2- قلة مشاركة المتعلمين الخجولين: يواجه المتعلمون الذين يتمتعون بشخصيات خجولة صعوبة في المشاركة الفعالة في أنشطة التدريس التبادلي، قد يشعرون بعدم الارتياح مما يؤدي إلى تراجع مشاركتهم مقارنة ببقية المجموعة.

3- إضاعة الوقت أثناء الحوار: في بعض الأحيان، قد تضيع بعض المجموعات الوقت في مناقشة جزئيات معينة بشكل مفرط، مما يؤدي إلى تشتت التركيز وتأخير الوصول إلى الأهداف التعليمية المحددة.

4- ضرورة وجود بيئة تعليمية ملائمة: تحتاج استراتيجية التدريس التبادلي إلى بيئة تعليمية مناسبة تتيح للمتعلمين الحوار بحرية. في حال عدم توفر هذه البيئة، قد لا تظهر فوائد الاستراتيجية بشكل كامل.

ورغم هذه العيوب المذكورة إلا أن استراتيجية التدريس التبادلي تُعد طريقة فعّالة لتنمية مهارات الفهم القرائي وتعزيز التفاعل بين التلاميذ ، ومن خلال الحوار وتبادل الأفكار يتمكن التلاميذ من استكشاف النصوص بعمق أكبر مما يُحسن من قدرتهم على التحليل والتفكير النقدي، وتُعزز هذه الاستراتيجية من بيئة التعلم التعاوني حيث يتعلم التلاميذ من بعضهم البعض ويعملون معًا نحو تحقيق فهم مشترك.

استراتيجية التفكير بصوت عالٍ:

تُعتبر استراتيجية التفكير بصوت عالٍ من الأدوات التعليمية الفعّالة التي تهدف إلى تعزيز وعي التلاميذ بعمليات التفكير الخاصة بهم، وتعتمد هذه الاستراتيجية على تشجيع التلاميذ على ممارسة التأمل الذاتي من خلال طرح الأسئلة لأنفسهم قبل وأثناء وبعد أداء المهام أو حل المشكلات، وتهدف هذه العملية إلى إبقاء التلاميذ في حالة من اليقظة والتركيز مما يسهم في تحسين تجربتهم التعليمية (حسن، *وآخرون*، 2020: 299):

1- المساءلة الذاتية: تركز هذه الاستراتيجية على حث التلاميذ على مسائلة أنفسهم بشكل متكرر، ويُطلب منهم التفكير في ما ينوون فعله قبل بدء المهمة، وما يفعلونه أثناء تنفيذها، وما قاموا به بعد الانتهاء. هذه العملية تعزز الوعي الذاتي وتساعد التلاميذ على فهم خطوات تفكيرهم.

2- الوعي بمسار التفكير: من خلال التفكير بصوت عالٍ، يُمكن للتلاميذ تتبع مسار تفكيرهم ومراقبة كيفية تقدمهم في المهمة، وهذا الوعي يُساعدهم على تحديد نقاط القوة والضعف في أسلوبهم، مما يعزز من قدرتهم على تحسين أدائهم.

3- تعزيز التركيز واليقظة: يساعد التفكير بصوت عالٍ في إبقاء التلاميذ في حالة من التركيز واليقظة خلال الأنشطة التعليمية، وعندما يعبّر التلاميذ عن أفكارهم بصوت عالٍ، فإن ذلك يُحفز التفكير النشط ويقلل من التشتت الذهني، مما يسهم في تحسين نتائج التعلم.

وتُعد هذه الاستراتيجية أداة فعّالة في تنمية المهارات اللغوية للتلاميذ ، حيث تساعدهم على تحفيز التفكير أثناء التعلم وتعزيز فهمهم للمفاهيم الجديدة من خلال التفكير النشط مما يُسهم في تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي، كما يُمكن للتلاميذ تقليد أساليب المعلم في التعبير مما يُساعدهم على اكتساب مهارات جديدة خاصة عند التعامل مع مفردات أو مفاهيم معقدة، بالإضافة إلى ذلك تتيح لهم هذه الاستراتيجية فرصة استخدام المفردات الجديدة في سياقات متنوعة مما يُعزز من رصيدهم اللغوي وفهمهم العميق لتلك المفردات (حمود، 2013: 457).

وبالتالي، تمثل استراتيجية التفكير بصوت عالٍ أداة قوية لتحسين مهارات التفكير والتعلم لدى التلاميذ ، ومن خلال تعزيز الوعي الذاتي والتركيز يُمكن للتلاميذ تحسين أدائهم الأكاديمي وتطوير مهاراتهم اللغوية بشكل ملحوظ. تُشجع هذه الاستراتيجية على التفكير النقدي وتساعد التلاميذ على بناء مفرداتهم وفهمهم للمفاهيم الجديدة مما يجعلها جزءًا أساسيًا من عملية التعلم الفعّالة.

استراتيجية (PQ4R)

تُعد استراتيجية (PQ4R) إحدى الاستراتيجيات الحديثة في التعليم، والتي تستند إليها دراستنا الحالية، تم تطوير هذه الاستراتيجية من قبل تومس وفرانسيس روبنسون Thomas & Robinson عام 1972، وتعرف باسم "الخطوات الست في القراءة"، مستندين إلى نظريات التعلم النشط ومبادئ علم النفس التربوي، وخاصةً نظرية "المعالجة العميقة للمعلومات" التي تؤكد على

أهمية الربط بين المعلومات الجديدة والخبرات السابقة، تهدف هذه الاستراتيجية إلى تحويل القارئ من مُتلقي سلبي إلى مشارك فعَّال في بناء المعرفة، عبر تفعيل أدوار متعددة مثل التحليل، والربط، والتقييم، وقد اكتسبت هذه الاستراتيجية شهرة في السنوات الأخيرة نظرًا لقدرتها على مساعدة المتعلمين في حفظ المعلومات وتذكرها، مما يسهم في الحفاظ على أثرها في الذاكرة، حيث تهدف هذه الاستراتيجية إلى تعزيز الوعي الذاتي لدى المتعلمين مما يمكّنهم من تقييم مستوى فهمهم والتعرف على ما يتعلمونه، كما تسهم في اكتشاف الروابط بين المعرفة الجديدة والمعارف السابقة مما يعزز قدرة المتعلم على تنظيم المعلومات الجديدة ويسهل انتقالها من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى (العموش، 2018: 3).

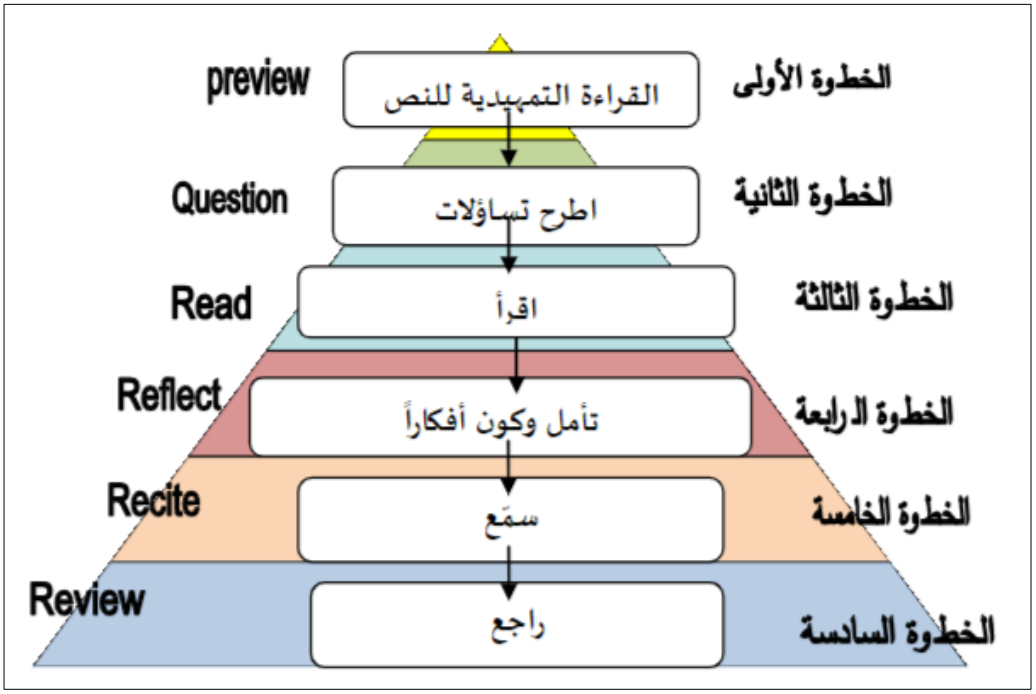
وتُعد استراتيجية (PQ4R) إحدى أساليب تعزيز التذكر التي تهدف إلى مساعدة المتعلمين في استرجاع النصوص المكتوبة، وتعكس تسميتها تطبيقًا لإحدى أدوات التذكر، وهي طريقة الأحرف (LETTERS STRATEGIES)، حيث يجسد اسم الأحرف الأولى من خطوات تطبيق هذه الطريقة، ومن خلال اتباع الخطوات الست يمكن للمتعلمين تذكر محتوى فصل من كتاب مدرسي بكفاءة أكبر، وترمز الأحرف الستة لاستراتيجية (PQ4R) إلى الخطوات التالية (مصطفى، 2020: 32، 33):

- **مرحلة الاستطلاع (Preview)**، تبدأ هذه المرحلة بقراءة سريعة للمادة العلمية (كالفصول الدراسية أو المقالات) للتعرف على العناوين الرئيسية والفرعية، والصور، والجداول، والملخصات. الهدف هنا هو تكوين "خريطة ذهنية" مبدئية تُساعد المتعلم على توقُّع المحتوى ورصد التسلسل المنطقي للأفكار، مما يزيد من استعداده النفسي والمعرفي للتعمق في التفاصيل لاحقًا.
- **طرح الأسئلة (Question)**، يعتمد نجاح هذه المرحلة على تحويل العناوين والنقاط الرئيسية إلى أسئلة مفتوحة، مثل: "ما العلاقة بين X و Y؟" أو "كيف يُمكن تفسير هذه الظاهرة؟"، يُحفِّز هذا النهجَ الفضولَ الفكري، ويُوجه انتباه القارئ نحو البحث عن إجابات أثناء القراءة، مما يعزز التفكير النقدي ويُقلل من التشتت.
- **القراءة (Read)**، هنا يبدأ المتعلم بالقراءة المتأنية مع التركيز على الإجابة عن الأسئلة التي صاغها سابقًا، تُنصح في هذه المرحلة باستخدام أدوات التمييز (كالتظليل أو تدوين

الملاحظات الهامشية) لتحديد المفاهيم الأساسية، مع ربط المعلومات الجديدة بما هو مُخزَّن في الذاكرة طويلة المدى.

- **التفكير (Reflect)**، تتجاوز هذه المرحلة الفهم السطحي إلى التحليل العميق، حيث يُقيِّم المتعلم مدى اتساق المعلومات مع معارفه السابقة، ويبحث عن الأمثلة التطبيقية، أو يُحاول اكتشاف الثغرات في المنطق المقدم، ويُمكن أن تشمل هذه المرحلة أيضًا مناقشة الأفكار مع الآخرين أو الرجوع إلى مصادر إضافية لتعزيز الفهم.
- **التلخيص (Recite)**، يعتمد هنا المتعلم على إعادة صياغة المعلومات بأسلوبه الخاص (شفويًا أو كتابيًا) دون الرجوع إلى النص الأصلي، ويُساعد هذا التمرين على تثبيت المفاهيم في الذاكرة، كما يكشف عن نقاط الضعف التي تحتاج إلى مراجعة إضافية.
- **المراجعة (Review)**، في هذه المرحلة الأخيرة، يُراجِع المتعلم جميع الخطوات السابقة للتأكد من استيعاب المحتوى بالكامل، ويُفضل هنا استخدام تقنيات مثل الخرائط الذهنية أو الملخصات المركَّزة لربط الأفكار بشكلٍ هرمي، مما يُسهِّل عملية الاسترجاع لاحقًا.

تُعتبر هذه الاختصارات أداةً ذاكريّةً (Mnemonic Device) لمساعدة المتعلمين على تذكُّر الخطوات الرئيسية دون الخلط بينها، خاصةً أنها تعتمد على التسلسل المنطقي الذي يُحاكي عمليات التفكير البشري خلال التعلم.



شكل (1): يوضح خطوات استراتيجية PQ4R (العموش، 2018: 7)

الأهمية التربوية لاستراتيجية (PQ4R):

تُعتبر استراتيجية (PQ4R) أداة تعليمية فعّالة تحمل أهمية تربوية كبيرة، وتظهر هذه الأهمية من خلال النقاط التالية:

1- مساعدة التلاميذ على حفظ المعلومات واستذكارها: تسهم الاستراتيجية في تعزيز قدرة التلاميذ على حفظ المعلومات واسترجاعها بسهولة، فمن خلال خطوات مثل التلخيص والمراجعة، يتمكن التلاميذ من تنشيط معرفتهم السابقة مما يساعدهم على ربط المعلومات الجديدة بتلك التي يعرفونها بالفعل وبالتالي تحسين قدرتهم على استذكار المحتوى (عناب، 2020: 396).

2- زيادة الوعي وتنظيم المعلومات الجديدة: تعمل استراتيجية (PQ4R) على تنمية وعي التلاميذ بالمعلومات الجديدة وكيفية تنظيمها، ومن خلال عملية التفاعل مع النص يصبح التلاميذ أكثر قدرة على تحديد الأفكار الرئيسية وتفصيلها مما يسهل عليهم الوصول إلى فهم أعمق ويساعدهم في معالجة المعلومات بطريقة منظمة (العبيدي، 2017: 27).

3- تنمية المهارات اللغوية: تُسهم هذه الاستراتيجية في تطوير بعض المهارات اللغوية لدى التلاميذ مثل القراءة والكتابة والتفكير النقدي، ومن خلال ممارسة القراءة النشطة والتأمل في النصوص يتمكن التلاميذ من تحسين مفرداتهم وقدرتهم على التعبير عن الأفكار بوضوح (العموش، 2018: 8).

4- زيادة القدرة على إنتاج الأسئلة: تعزز استراتيجية (PQ4R) من قدرة التلاميذ على صياغة الأسئلة المتعلقة بموضوع معين، فمن خلال التحفيز على طرح الأسئلة يصبح التلاميذ أكثر انخراطًا في الموضوع مما يساعدهم في تعزيز فهمهم النقدي ويشجعهم على التفكير بعمق حول المحتوى (الحميان، وآل عامر، 2021: 139).

5- تنمية الاتجاه الإيجابي نحو المادة المتعلمة: من خلال التجارب التفاعلية التي توفرها استراتيجية (PQ4R) تتشكل لدى التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو التعلم كما أن الحصول على تغذية راجعة فورية يساعدهم على تقييم أدائهم وفهمهم مما يعزز ثقتهم بأنفسهم ويحفزهم على الاستمرار في التعلم (حسن، *وآخرون*، 2022: 935).

وبناءً على ما سبق، فإن استراتيجية (PQ4R) تُعتبر أداة تعليمية شاملة تعزز من الفهم والاستيعاب لدى التلاميذ وتساعد في تطوير مهاراتهم اللغوية والعملية، ومن خلال تنظيم

المعلومات وتحفيز التفكير النقدي تُسهم هذه الاستراتيجية في تحسين تجربة التعلم بشكل عام وتشكيل بيئة تعليمية نشطة وإيجابية.

كما تكمن قوة هذه الاستراتيجية في تعزيزها للتعلم الذاتي، حيث تُعلِّم المتعلمين كيفية تنظيم وقتهم ومواردهم بشكلٍ فعال، كما أنها تُقلل من الاعتماد على الحفظ الآلي، وتُعوِّضه بفهم بنيوي قائم على الربط بين المفاهيم، وقد أظهرت دراسات تربوية مثل دراسة Inayah وآخرون (2023) أن تطبيق PQ4R يُحسِّن الأداء الأكاديمي بنسبة عالية مقارنةً بالطرق التقليدية، خاصةً في مواد مثل العلوم والتاريخ، كما أظهرت دراسة Batool (2024) أن طلاب الجامعات الذين استخدموا PQ4R حققوا درجات أعلى في اختبارات الاستبقاء مقارنة بزملائهم.

وبالتالي، لا تُعتبر استراتيجية PQ4R مجرد أداة قرائية، بل هي فلسفة تعليمية شاملة تُعيد تعريف دور المتعلم من مُجرَّد مستهلك للمعلومات إلى باحث نشط عن المعرفة، بدمجها بين التنظيم الذاتي والتفكير النقدي، تُقدم هذه الاستراتيجية حلاً عمليًّا لتحديات التعلم في العصر الرقمي، حيث تُساعد الأفراد على تمييز المعلومات الجوهرية وفهمها بعمق، بدلًا من الانغماس في كمٍّ هائل من المحتوى السطحي.

الأسس النظرية التي تقوم عليها استراتيجية (PQ4R)

تُعتبر استراتيجية PQ4R واحدة من النماذج التعليمية التي تدمج بين مبادئ علم النفس التربوي ونظريات التعلم الحديثة، بهدف تعزيز الفهم العميق للمحتوى القرائي وتنمية المهارات التحليلية لدى المتعلمين، تعتمد هذه الاستراتيجية على أربعة مرتكزات نظرية رئيسية تُشكِّل هيكلها المفاهيمي، وهي: النظرية البنائية (Constructivism)، ونظرية معالجة المعلومات (Information Processing Theory)، وما وراء المعرفة (Metacognition)، بالإضافة إلى نظريات التعلم النشط (Active Learning) يُسهم فهم هذه الأسس في إدراك كيفية تصميم الاستراتيجية وآلية تفعيلها بشكلٍ عملي.

1- النظرية البنائية (Constructivism)

تنطلق هذه النظرية من فكرة أنَّ المعرفة تُبنى بشكلٍ نشط من قِبَل المتعلم، وليست مُجرَّد نقل معلومات من مصدر خارجي، يُعتقد أنَّ روادها مثل جان بياجيه وليف فيغوتسكي قدَّموا إطارًا لفهم كيفية تفاعل الفرد مع المحيط لخلق معرفة جديدة عبر التكيف مع الخبرات، في

استراتيجية PQ4R، تتجسَّد البنائية في مراحل مثل التساؤل (Question) والتأمل (Reflect)، حيث يُنشئ المتعلم روابط بين المعلومات الجديدة ومعارفه السابقة، على سبيل المثال، عند طرح الأسئلة، يُحفِّز المتعلم ذاكرته طويلة المدى لاستدعاء مفاهيم ذات صلة، مما يُعزِّز التكيف المعرفي.

2- نظرية معالجة المعلومات (Information Processing Theory)

تهتم هذه النظرية بفهم كيفية تلقي الدماغ للمعلومات، وتخزينها، واسترجاعها، مستوحاةً من أعمال أتكينسون وشيفرن Atkinson & Shiffrin (1968) تُقسم العملية المعرفية إلى ثلاث مراحل: التسجيل (الذاكرة الحسية)، والتخزين (الذاكرة قصيرة المدى)، والاسترجاع (الذاكرة طويلة المدى)، وتنسجم استراتيجية PQ4R مع هذا النموذج عبر خطواتها المتسلسلة التي تُحسِّن نقل المعلومات من المراحل المؤقتة إلى التخزين الدائم، فمثلًا مرحلة المراجعة (Review) تُقلِّل من ظاهرة "النسيان" التي تحدث عند عدم تعزيز الذاكرة، كما تُؤكِّد أبحاث إبنجهاوس حول منحنى النسيان.

3- نظرية ما وراء المعرفة (Metacognition)

تشير هذه النظرية إلى قدرة الفرد على مراقبة وتقييم عمليات التفكير الخاصة به، وهي مفهومٌ طوَّره جون فلافيل Flavell (1979)، في استراتيجية PQ4R، تظهر ما وراء المعرفة جليًّا في مرحلتي التأمل (Reflect) والمراجعة (Review)، حيث يُقيِّم المتعلم فهمه الذاتي، ويحدد نقاط الضعف، ويُعدِّل استراتيجياته بناءً على التغذية الراجعة، على سبيل المثال عندما يُعيد صياغة المعلومات بأسلوبه في مرحلة التسميع (Recite)، فإنه يكتشف فجوات الفهم ويُصححها فورًا، مما يُعزِّز التحكم الذاتي في التعلم.

4- نظرية الحمل المعرفي (Cognitive Load Theory)

قدم John Sweller (1988) هذه النظرية التي تركِّز على حدود الذاكرة العاملة في استيعاب المعلومات الجديدة. وفقًا لها، يُمكن أن يُعيق التحميل الزائد للذاكرة قصيرة المدى عملية التعلُّم. تعالج PQ4R هذه المشكلة عبر مرحلتَي الاستطلاع (Preview) والتساؤل (Question)، حيث يُقسَّم المحتوى إلى أجزاء مُنظَّمة، ويُوجه الانتباه نحو النقاط الأساسية أولًا، مما يُقلل من التشتت ويُحسِّن كفاءة استهلاك المعلومات.

5- نظرية الترميز الثنائي (Dual Coding Theory)

طرح Paivio (1971) فكرة أن المعلومات تُخزَّن في الذاكرة عبر قناتَين: لفظية (كلمات) وبصرية (صور)، وتُستثمر هذه النظرية في PQ4R عبر تنويع أساليب التعامل مع النص، مثل استخدام الخرائط الذهنية في مرحلة الاستطلاع، أو تدوين الملاحظات المرئية أثناء القراءة، مما يُعزز ترميز المعلومات بأكثر من طريقة، ويُسهِّل استدعاءها لاحقًا.

والجدير بالذكر أن هذه الأسس النظرية لا تعمل بمعزلٍ عن بعضها، بل تتداخل لتُشكِّل نظامًا متكاملاً، فمثلًا عندما يستطلع المتعلم نصًّا (Preview)، فهو يستخدم معالجة المعلومات لاستخراج الهيكل العام، ثم يعتمد على البَنائية لربط المفاهيم الجديدة بإطاره المعرفي، بينما تُساعده ما وراء المعرفة على تعديل مسار فهمه إذا لاحظ تعارضًا، يُضاف إلى ذلك أنَّ التفاعل المستمر في الخطوات يُجسِّد فلسفة التعلم الحديث.

4- نظريات التعلم النشط (Active Learning)

تربط هذه النظريات بين التفاعل المباشر مع المادة التعليمية وزيادة الفاعلية الدراسية، كما في أعمال ديوي الذي رأى أنَّ التعلم يحدث عبر التجربة والمشاركة، تتبنَّى استراتيجية PQ4R هذا المبدأ عبر جعل المتعلم طرفًا فاعلًا في كل مرحلة، بدلًا من أن يكون متلقِّيًا سلبيًّا، ففي مرحلة القراءة (Read)، يبحث المتعلم عن إجابات لأسئلته، مما يُحفِّز الانتباه الانتقائي، بينما تُشجِّع مرحلة التسميع (Recite) على استخدام اللغة الذاتية كأداة لتمكين المعرفة.

وبالتالي تُعد استراتيجية PQ4R تجسيدًا عمليًّا لنظريات التعلم المعرفي، التي تركِّز على كيفية معالجة العقل البشري للمعلومات وتخزينها، تعتمد هذه الاستراتيجية على مبادئ رئيسية من علم النفس التربوي، مثل تفعيل الذاكرة العاملة، وتعزيز الترميز المعرفي، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة.

أهمية استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي

تُعَد القراءةُ بوابةَ المعرفة الأولى، لكن الفهمَ الحقيقيَّ لها يتطلَّب أكثر من مجرد تتبع الكلمات. هنا تبرز استراتيجية PQ4R كأداةٍ فعَّالةٍ لتحويل القراءة من نشاطٍ سلبيٍّ إلى عملية تفاعلية تعزز الفهمَ والاستيعابَ طويلَ الأمد. تعتمد هذه الاستراتيجية على ست خطوات مُنهجة

(الاستطلاع، التساؤل، القراءة، التأمل، التسميع، المراجعة)، تُسهم كلٌّ منها في بناء مهاراتٍ قرائيةٍ متقدمة، سواءً لدى التلاميذ أو القراء عامةً.

1. تعزيز الاستعداد الذهني عبر "الاستطلاع"

تبدأ الاستراتيجية بمرحلة الاستطلاع (Preview)، حيث يَتصفَّح القارئ العناوينَ الرئيسيةَ والصورَ والجداولَ في النص. هذه الخطوة لا تُقلل من عبء المعلومات فحسب، بل تُنشئ "خريطةً ذهنيةً" مبدئيةً تُسهِّل توقع المحتوى، وفقًا لنظرية الحمل المعرفي (Sweller, 1988)، يُساعد هذا التنظيمُ على تجنُّب التشتت، ويوجه الانتباهَ نحو النقاط الجوهرية، مما يزيد من استعداد الدماغ لاستقبال المعلومات لاحقًا.

2. تحفيز التفكير النقدي عبر "التساؤل"

تحوِّل مرحلة التساؤل (Question) القارئَ من متلقٍّ إلى باحثٍ عن إجابات، عبر صياغة أسئلة مثل: "ما الفكرة الرئيسية هنا؟" أو "كيف يدعم هذا الدليلُ الاستنتاج؟"، يُشير الباحثان Thomas & Robinson (1972) إلى أن هذه الأسئلة تُفعِّلُ التفكيرَ النقديَّ وتُعمِّقُ التفاعلَ مع النص، مما يُقلل من الميل إلى القراءة السطحية.

3. القراءة الهادفة: البحث عن الإجابات

في مرحلة القراءة (Read)، يبحث القارئ عن إجاباتٍ للأسئلة التي صاغها، مما يُضفي غرضًا واضحًا على العملية. هذا النهجُ يُحسن التركيز، ويُعزز نظريةَ المعالجة العميقة (Craik & Lockhart, 1972)، حيث تُخزن المعلوماتُ بشكلٍ أفضل عند ربطها بسياق ذي معنى.

4. تعميق الفهم عبر "التأمل"

تتطلب مرحلة التأمل (Reflect) من القارئ ربطَ الأفكار الجديدة بمعارفه السابقة أو خبراته الشخصية، وهذا النشاط يحقق مبدأَ التعلم البنائي (Piaget, 1950)، حيث تُبنى المعرفة عبر التفاعل النشط، مثلاً، عند قراءة نص تاريخي عن الثورات، قد يفكر القارئ في أوجه التشابه بينها وبين الأحداث المعاصرة، مما يُعزز الفهمَ ويجعل المعلوماتِ أكثرَ رسوخًا.

5. تثبيت المعلومات عبر "التسميع"

عندما يُعيد القارئ صياغةَ المعلومات بأسلوبه في مرحلة التسميع (Recite)، فإنه يكتشف فجواتِ فهمه تلقائيًّا، تُشير أبحاث ما وراء المعرفة (Flavell, 1979) إلى أن هذه الممارسةَ تُعزز الوعيَ الذاتي بقدرات الفهم، وتُقلل من احتمالية الوهمِ المعرفي (الاعتقاد الخاطئ بالإتقان)، مثال

على ذلك: طالبة تحاول شــرحَ نظرية علمية لزميلتها دون الرجوع إلى الكتاب تدرك نقاطَ ضــعفها فتعود لمراجعتها.

6. ضمان الاستبقاء عبر "المراجعة"

في المرحلة الأخيرة المراجعة (Review)، يُعيد القارئ تنظيمَ المعلومات باســتخدام أدوات مثل الخرائط الذهنية أو الملخصات، وفقًا لــ(Paivio, 1971)، فإن التلاميذ الذين يَستخدمون هذه التقنيةَ يُحسِّنون أداءَهم في الاختبارات بنسبة 30%، لأن المراجعةَ تُعزز الترميزَ الثنائي عبر دمجِ الكلماتِ والصور.

توظيف استراتيجية (PQ4R) في الفصول العلاجية لذوي صعوبات التعلم

تُواجه الفصــولُ العلاجية لذوي صــعوبات التعلم تحدياتٍ فريدةً، أهمها صــعوبةُ اســتيعاب التلاميذ للمعلومات بشكلٍ تقليدي، هنا تبرز استراتيجية PQ4R كحلٍّ مُبتكرٍ يُساعد هؤلاء التلاميذ على تجاوز العقبات عبر خطواتٍ مُنظمةٍ تُلائم احتياجاتهم المعرفية، وتعتمد هذه الاســـتراتيجية على تفكيك المهام التعليمية إلى أجزاءٍ صــغيرة، مع تعزيز التفاعل النشــط، مما يجعلها أداةً مثاليةً لتعزيز الفهم والاحتفاظ بالمعلومات لدى هذه الفئة، فكيف يُمكن تطبيق كل مرحلة من مراحلها في السياق العلاجي؟

1. مرحلة الاستطلاع (Preview): تبسيط المحتوى البصري

يعاني تلاميذ صــعوبات التعلم غالبًا من تشــتت الانتباه أو صــعوبة في تتبع التســلســل المنطقي. في هذه المرحلة، يُركِّز المُعلِّم على تقديم ملخصــات مرئية للنص، مثل اســتخدام الرســوم البيانية أو الصــور التوضــيحية، لمســاعدة التلاميذ على تكوين تصــور مبدئي، وفقًا لدراســة أجراها الحربي وآخرون (2019)، فإن التلاميذ الذين اســـتخدموا الخرائط الذهنية في مرحلة الاســـتطلاع تحسنت قدرتهم على تذكر المعلومات بنسبة 25% مقارنة بالطرق التقليدية.

2. مرحلة التساؤل (Question): توجيه الانتباه عبر أسئلة مُوجَّهة

قد يُعاني التلاميذ من صــعوبة في صــياغة الأســئلة ذاتيًا، هنا يلعب المعلم دورًا محوريًّا بتقديم أسئلة مُوجَّهة مثل: "ما الشخصية الرئيسية في القصة؟" أو "ما سبب حدوث هذه الظاهرة؟"، تُشير الجار الله (2020) إلى أنَّ الأسئلة المُعدة مسبقًا تُقلل من إحباط التلاميذ ، وتُساعدهم على التركيز على العناصر الأساسية، مما يُعزز ثقتهم بأنفسهم.

3. مرحلة القراءة (Read): تقسيم النص إلى أجزاء قصيرة

يُفضَّل تقسيم النص إلى فقرات صغيرة مع إضافة علامات مرئية (مثل التظليل أو الرموز) لتسهيل المتابعة، على سبيل المثال عند قراءة قصة، يُطلب من التلاميذ تحديد الإجابات عن الأسئلة السابقة بعلامةٍ ملونة، يؤكد كوهين (Cohen, 2018) أن هذه الطريقة تُقلل الحمل على الذاكرة العاملة، خاصةً لدى التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة.

4. مرحلة التأمل (Reflect): الربط بالتجارب الحياتية

يُمكن تحفيز التلاميذ على ربط المعلومات بتجاربهم الشخصية عبر أنشطة عملية، مثلًا عند دراسة مفهوم "دورة الماء"، يُطلب منهم وصفُ كيفيةِ تشكل المطر في منطقتهم، تُظهر أبحاث فاروق والسبيعي (2021) أن الربطَ بين المحتوى الأكاديمي والحياة اليومية يُعزز الفهمَ بنسبة 40% لدى تلاميذ صعوبات التعلم.

5. مرحلة التسميع (Recite): استخدام الوسائط المتعددة

بدلًا من الاعتماد على التسميع اللفظي فقط، يُمكن استخدام التسجيلات الصوتية أو التمثيل الدرامي لإعادة صياغة المعلومات، فالتلميذ الذي يُعاني من عسر الكتابة قد يسجل شرحًا شفهيًّا لدورة حياة النبات، مما ينشط الذاكرة السمعية، فوفقًا لنظرية الترميز الثنائي (Paivio, 1971)، يُسهم دمج القنوات الحسية في تسهيل استدعاء المعلومات.

6. مرحلة المراجعة (Review): التعلم التشاركي

يُمكن تنفيذُ هذه المرحلة عبر أنشطة جماعية، مثل إنشاء ملصقات تعليمية أو لعب أدوار لمراجعة المحتوى، في دراسة Waruwu (2024)، تبين أن التلاميذ الذين شاركوا في مراجعة تشاركية حققوا تحسنًا في الاختبارات، مقارنةً بمن اعتمدوا على المراجعة الفردية.

ولا تقتصر فائدة PQ4R على تحسين الأداء الأكاديمي فحسب، بل تُسهم في بناء الثقة وتطوير المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم، بدمجها بين التنظيم والمرونة، حيث تقدم هذه الاستراتيجية نهجًا شموليًّا يُلائم التنوعَ في القدرات، ويعيد تعريفَ النجاح في الفصول العلاجية، كما تُظهر دراسة Batool وآخرون (2024) أن المدارسَ التي طبقت PQ4R سجَّلت انخفاضًا في مشكلات السلوك الصفي، مما يؤكد دورها في خلق بيئة تعليمية داعمة.

دور استراتيجية (PQ4R) في تعزيز التفاعل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم

على الرغم من أن استراتيجية PQ4R معروفةٌ بفعاليتها في تحسين الفهم القرائي، إلا أنَّ إمكاناتها تتجاوز الجوانب الأكاديمية لتمتد إلى تعزيز المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم، حيث يعاني هؤلاء التلاميذ غالبًا من تحديات في التواصل أو تفسير الإشارات الاجتماعية، مما يُعيق اندماجهم في الأنشطة الجماعية، من هنا تبرز أهمية توظيف PQ4R كجسر بين التعلم الفردي والتفاعل الجماعي، عبر خطواتها الست التي تُحول المهامَ التعليمية إلى فرص لبناء الثقة وتنمية العلاقات، فكيف تُسهم كل مرحلة في تحقيق هذا الهدف؟

1. مرحلة الاستطلاع (Preview): التمهيد للتفاعل الجَماعي

تُساعد هذه المرحلة التلميذ على تكوين تصوُّر مبدئي عن المحتوى، مما يُعزز استعداده للمشاركة في المناقشات. على سبيل المثال، عند مناقشة قصة قصيرة في الفصل، يُمكن للمعلم استخدام صورٍ توضيحية أو مقاطع فيديو لشرح الشخصيات الرئيسية قبل القراءة، وفقًا لدراسة أجرتها آمال أحمد (2015)، فإن التلاميذ الذين شاركوا في أنشطة استطلاعية جماعية أظهروا تحسُّنًا في طرح الأسئلة التفاعلية مقارنةً بغيرهم، مما يُعزز انخراطهم الاجتماعي.

2. مرحلة التساؤل (Question): تطوير الحوار البناء

صياغة الأسئلة ليست مجرد أداةٍ لفهم النص، بل فرصةٌ لتنمية مهارات الحوار، عند تشجيع التلاميذ على طرح أسئلة مثل: "كيف يشعر البطل في هذا الموقف؟"، يتعلمون كيفيةَ التعبير عن آرائهم بطلاقة، والاستماع إلى زملائهم، تُشير النظرية الاجتماعية الثقافية لـفيجوتسكي (1978) إلى أن التفاعل مع الأقران يُعزز التعلم، وهو ما تؤكده دراسة أحمد موسي (2019) حيث قلَّت نوباتُ العزلةِ الاجتماعيةِ لدى التلاميذ بعد تطبيق أنشطة التساؤل الجماعي.

3. مرحلة القراءة (Read): التعاون في البحث عن الإجابات

يُمكن تحويلُ القراءة الفردية إلى نشاطٍ تعاوني عبر تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة، بحيث يبحث كل فريق عن إجاباتٍ لأسئلة محددة، وهذا النهج يعلم التلاميذ مهاراتِ العمل الجماعي، مثل توزيع الأدوار واحترام آراء الآخرين، في حالة تلميذ يعاني من عسر القراءة، قد يركز على تحليل الصور بينما يتولى زميله قراءةَ النص، مما يُعزز التكاملَ بين القدرات المختلفة.

4. مرحلة التأمل (Reflect): تبادل الخبرات الشخصية

عندما يُطلب من التلاميذ ربطُ المحتوى بتجاربهم الحياتية، تتحول المناقشاتُ إلى حواراتٍ غنيةٍ تَكشِف عن وجهات نظر متنوعة، مثالٌ على ذلك: مناقشةُ كيفية تعامل شخصية القصة مع الصعوبات، ومقارنتها بتجارب التلاميذ، وفقًا Cavioni وآخرون (2017)، فإنَّ هذه الممارسةَ تُقلل من الشعور بالوصمة لدى ذوي الصعوبات، خاصةً عندما يكتشفون أن زملاءهم يواجهون تحدياتٍ مشابهة.

5. مرحلة التسميع (Recite): تعزيز الثقة عبر المشاركة

إعادة صياغة المعلومات شفهيًا أمام الآخرين تُعزز ثقة التلميذ بنفسه وقدرته على التعبير، ويُمكن تنفيذ هذه المرحلة عبر أنشطة درامية أو عروضٍ قصيرة، ففي دراسة شاهرة القحطاني (2018) تبيَّن أنَّ التلميذات اللاتي قدمن عروضًا لزملائهم باستخدام PQ4R تحسنت مهاراتهم الاجتماعية، كما انخفضت لديهم نسبة القلق أثناء التحدث أمام الجمهور.

6. مرحلة المراجعة (Review): التعلُّم التشاركي عبر التقييم

في هذه المرحلة، يُمكن للتلاميذ تقييمَ فهمهم بشكلٍ جماعي، مثل إنشاء ملصقات تعليمية تَتلخَّص فيها الأفكار الرئيسية، أو لعب أدوار لمراجعة المحتوى. هذا النشاطُ لا يُعزز الاستبقاءَ فحسب، بل يُشجِّع على التعاونِ وحلِّ النزاعات بطريقة إيجابية.

مما سبق، نستنتج أن استراتيجية (PQ4R) تُعد أكثر من مجرد أسلوب لتعزيز الفهم القرائي؛ إنها فلسفة تعليمية متكاملة تستند إلى أسس نظرية عميقة وتُجسد مبادئ التعلم النشط، ما دفعنا إلى التركيز على هذه الاستراتيجية في دراستنا هو إيماننا بقدرتها على تحويل عملية التعلم من تجربة سلبية إلى تفاعل ديناميكي بين المتعلم والمادة العلمية.

ويؤكد التحليل أن PQ4R لا تعمل بمعزل عن النظريات التربوية الحديثة، بل تستمد قوتها من دمجها الذكي لمبادئ البنائية، معالجة المعلومات، ما وراء المعرفة، ونظريات التعلم النشط، وهذا التكامل يسمح للمتعلم ليس فقط باستيعاب المعلومات، بل ببناء فهم عميق ومستدام من خلال الربط بين المعارف الجديدة والخبرات السابقة، والتفكير النقدي، والتقييم الذاتي المستمر.

وأن الأهمية التربوية للاستراتيجية تتجلى في جوانب متعددة تتجاوز مجرد الحفظ والاسترجاع، فإن قدرتها على تنمية الوعي الذاتي لدى المتعلمين، وتحسين مهاراتهم اللغوية

والنقدية، وتعزيز قدرتهم على طرح الأسئلة، تجعلها أداة قيمة في تشكيل متعلمين مستقلين وقادرين على مواجهة تحديات العصر الرقمي.

وما أثار اهتمامنا بشـــكل خاص هو إمكانية تكييف اســـتراتيجية PQ4R لتلبية احتياجات ذوي صـــــعوبات التعلم، فمن خلال تبســـيط المحتوى، وتوجيه الانتباه، وتقســـيم المهام، والربط بالتجارب الحياتية، يمكن للمعلم تذليل العقبات التي تواجه هؤلاء التلاميذ ومســـاعدتهم على تحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي، وتشـير النتائج الأولية إلى أن PQ4R ليسـت مجرد أداة لتحسـين الأداء الأكاديمي، بل هي وســيلة لتعزيز التفاعل الاجتماعي وبناء الثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ فمن خلال الأنشطة الجماعية والتعاونية، يمكن للتلاميذ تطوير مهارات التواصل، وتعزيز الثقة بالنفس، وبناء علاقات إيجابية مع زملائهم.

وبناءً على ما تم عرضه فإن هذه الدراسة قد اعتمدت استراتيجية (PQ4R) وذلك لتوظيفها في بناء البرنامج الارشـــادي لتنمية مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صـــــعوبات التعلم وتنمية مهاراتهم الاجتماعية.

النظريات المفسرة لصعوبات التعلم (الفهم القرائي)

1. نظرية معالجة المعلومات:

تقدم نظرية معالجة المعلومات إطاراً تفسـيرياً متكاملاً لفهم العمليات المعرفية التي يوظفها الإنســان في اســتقبال المعلومات ومعالجتها وتخزينها واســترجاعها. وقد بدأت ملامح هذه النظرية بالتبلور مع أعمال دونالد برودبنت في خمسـينيات القرن الماضـي، حين أجرى تجاربه الرائدة حول الانتباه الانتقائي وقدرة الدماغ على معالجة المعلومات المتزامنة. أســهمت هذه النظرية في إحداث نقلة نوعية في فهم الآليات التي يتبعها الدماغ البشــري عند التفاعل مع المعلومات المختلفة، ومن بينها النصوص المقروءة (العتوم، 2019).

نظرية معالجة المعلومات والفهم القرائي

تمثل عملية الفهم القرائي نموذجاً تطبيقياً متكاملاً لمراحل معالجة المعلومات، حيث يمر التلميذ أثناء القراءة بسلسـلة من العمليات المترابطة. ففي مرحلة الإدخال، يسـتقبل القارئ المثيرات البصـــرية المتمثلة في الحروف والكلمات، ثم تأتي مرحلة الترميز حيث يحول هذه الرموز إلى وحدات لغوية ذات معنى، ثم تنتقل هذه المعاني إلى الذاكرة قصـــيرة المدى للمعالجة، ويحدث

التكامل بينها وبين المعارف السـابقة المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، وأخيراً تأتي مرحلة الإخراج المتمثلة في استجابة القارئ للنص المقروء (الزيات، 2018).

وفق هذا النموذج النظري، يمكن فهم صـعوبات القراءة لدى تلاميذ الصـف الرابع من ذوي صـعوبات التعلم بأنها نتاج خلل في واحدة أو أكثر من مراحل معالجة المعلومات. فقد يكمن الخلل في مرحلة الإدخال من خلال صـعوبة التمييز البصـري للحروف والكلمات، أو في مرحلة الترميز من خلال العجز عن ربط الرمز المكتوب بالصـوت المقابل له، أو في مرحلة المعالجة من خلال صـعوبة دمج الكلمات في جمل ذات معنى، أو في مرحلة التخزين من خلال ضـعف الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة العاملة أثناء القراءة، أو في مرحلة الاسـترجاع من خلال صـعوبة اسـتدعاء المعارف السابقة اللازمة لفهم النص (الخطيب والحديدي، 2013).

نظرية معالجة المعلومات والسلوك الاجتماعي المدرسي

وبالانتقال إلى المتغير الثاني في الدراسـة، يمكن تفسير العلاقة بين الفهم القرائي والسـلوك الاجتماعي المدرسـي من خلال امتداد نموذج معالجة المعلومات ليشـمل المعلومات الاجتماعية. فقد طور كريك ودودج (1994) نموذجاً لمعالجة المعلومات الاجتماعية يشـرح كيفية اسـتقبال الأطفال للإشارات الاجتماعية وترميزها وتفسيرها واختيار الاستجابة المناسبة لها.

ووفقاً لهذا النموذج، فإن التلاميذ ذوي صـعوبات التعلم الذين يعانون من قصـور في معالجة المعلومات المكتوبة قد يواجهون صـعوبات مماثلة في معالجة المعلومات الاجتماعية. فالخلل في الترميز والتخزين والاسترجاع لا يقتصر على المحتوى المقروء فحسب، بل يمتد ليشمل الإشارات الاجتماعية والتعليمات والقواعد السلوكية (السيد، 2021).

يتجلى ذلك في صـعوبة فهم التلميذ للتعليمات المكتوبة أو المنطوقة، وضـعف قدرته على تفسير تعبيرات الوجه ونبرات الصوت، وصـعوبة تذكر القواعد السلوكية المدرسية، وهو ما ينعكس على أنماط تفاعله مع المعلمين والأقران. فالتلميذ الذي يجد صعوبة في استخلاص الفكرة الرئيسية من نص مقروء، قد يجد صـعوبة مماثلة في فهم جوهر الموقف الاجتماعي وتمييز المهم من غير المهم فيه (العجمي، 2022).

وبالتالي تقدم نظرية معالجة المعلومات إطاراً نظرياً متكاملاً لفهم التداخل بين متغيري الدراسـة: الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ الصـف الرابع من ذوي صـعوبات التعلم. فالفصـول العلاجية التي تسـتهدف تحسـين مهارات الفهم القرائي من خلال تدريب التلاميذ

على استراتيجيات الترميز الفعال والتخزين المنظم والاسترجاع النشط للمعلومات، قد تسهم أيضاً في تحسين قدرتهم على معالجة المعلومات الاجتماعية، وبناءً على هذا الإطار النظري، يمكن افتراض أن التدخلات العلاجية التي تعالج الخلل في آليات معالجة المعلومات المقروءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ستنعكس إيجاباً على قدرتهم على معالجة المعلومات الاجتماعية، وبالتالي على سلوكهم الاجتماعي المدرسي (الشمري، 2021).

ويدعم هذا التوجه الدراسات الحديثة التي أشارت إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تعزز وعي التلميذ بعمليات التفكير أثناء القراءة، تحسن أيضاً من قدرته على فهم المواقف الاجتماعية واختيار الاستجابات المناسبة لها (بن عتو، 2017: 34).

2. النظرية المعرفية:

النظرية المعرفية وعلاقتها بمتغيرات الدراسة

ظهرت النظرية المعرفية كرد فعل على المدرسة السلوكية التي اختزلت السلوك الإنساني في علاقات آلية بين المثير والاستجابة. فقد أحدث علماء مثل جان بياجيه وجيروم برونر تحولاً جذرياً في النظرة إلى التعلم الإنساني من خلال التركيز على دور العمليات العقلية الداخلية في اكتساب المعرفة ومعالجتها. وقد أكد بياجيه على مفهوم التطور المعرفي عبر مراحل محددة، بينما ركز برونر على عمليات بناء المعنى والتمثيل العقلي للمعلومات (سليمان، 2020).

إن محور اهتمام النظرية المعرفية هو الكيفية التي يدرك بها الإنسان العالم من حوله وينظم المعلومات ويخزنها ويستدعيها، وكيف تتفاعل هذه العمليات مع بعضها البعض لتشكل نظاماً معرفياً متكاملاً. وتعد هذه النظرية إطاراً مناسباً لفهم صعوبات التعلم عموماً، والفهم القرائي بشكل خاص، من منظور يتجاوز المظاهر السلوكية الظاهرة إلى الآليات المعرفية الكامنة وراءها (الزيات، 2019).

النظرية المعرفية والفهم القرائي

في ضوء النظرية المعرفية، يمكن النظر إلى الفهم القرائي باعتباره عملية معرفية معقدة تتضمن التفاعل بين النص والقارئ. فالقارئ الماهر لا يكتفي بفك رموز الكلمات، بل يوظف مجموعة من العمليات المعرفية العليا مثل التحليل والتركيب والاستنتاج وربط المعلومات الجديدة بالمخزون المعرفي السابق (العتوم، 2022).

وتفســـر النظرية المعرفية صـــعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصـــف الرابع من ذوي صعوبات التعلم بأنها نتاج خلل في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية الأساسية:

1. **الانتباه الانتقائي:** يواجه التلاميذ ذوو صـــعوبات التعلم صـــعوبة في تركيز انتباههم على المعلومات المهمة في النص وتجاهل المعلومات غير المهمة، مما يؤدي إلى تشـــتت الانتباه وصعوبة استخلاص الأفكار الرئيسية (الحارثي، 2021).
2. **الإدراك البصـري:** قد يعاني التلاميذ من صـعوبة في التمييز بين الحروف المتشـابهة أو إدراك الكلمات ككل، مما يعيق الطلاقة القرائية ويستنزف السعة المعرفية على حساب عمليات الفهم العليا (النصار، 2020).
3. **الذاكرة العاملة:** تؤدي محدودية ســعة الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صـــعوبات التعلم إلى صـعوبة الاحتفاظ بالمعلومات السابقة في النص أثناء قراءة المعلومات الجديدة، مما يعيق بناء نموذج عقلي متكامل للنص (القحطاني، 2021).
4. **المعرفة الســابقة:** يفتقر التلاميذ ذوو صـــعوبات التعلم غالباً إلى الخلفية المعرفية الكافية حول موضـــوعات القراءة، أو يجدون صـــعوبة في اســـتدعاء هذه المعرفة وربطها بالنص المقروء (المنصوري، 2020).
5. **استراتيجيات ما وراء المعرفة:** تشير الدراسات إلى ضعف وعي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بعمليات تفكيرهم أثناء القراءة، وعدم قدرتهم على مراقبة فهمهم وتعديل اســـتراتيجياتهم عندما يواجهون صعوبات (الراشد، 2022).

النظرية المعرفية والسلوك الاجتماعي المدرسي

تقدم النظرية المعرفية تفســـيراً متكاملاً للعلاقة بين الفهم القرائي والســـلوك الاجتماعي المدرســـي من خلال مفهوم "المخططات المعرفية الاجتماعية (Social Schemas) "فقد أشـــار باندورا(Bandura) في نظريته المعرفية الاجتماعية إلى أن السلوك الاجتماعي يتشكل من خلال التفاعل المتبادل بين العوامل المعرفية والبيئية والسلوكية (الهنداوي، 2020).

ووفقاً لهذا المنظور، فإن التلاميذ ذوي صـــعوبات الفهم القرائي يواجهون تحديات مزدوجة في بناء المخططات المعرفية الاجتماعية:

1. **صـــعوبة فهم القواعد الاجتماعية المكتوبة:** فالتلميذ الذي يجد صـــعوبة في فهم النصـــوص المكتوبة، ســيجد صـــعوبة مماثلة في اســتيعاب القواعد والتعليمات المدرســية المكتوبة، مما ينعكس على سلوكه الاجتماعي (الشمري، 2021).
2. **ضعف المهارات اللغوية:** ترتبط صعوبات الفهم القرائي بضعف المهارات اللغوية عموماً، مما يؤثر على قدرة التلميذ على التواصل اللفظي الفعال مع المعلمين والأقران (السليم، 2020).
3. **تكرار خبرات الفشـل:** تؤدي صـعوبات الفهم القرائي إلى تراكم خبرات الفشـل الأكاديمي، مما يؤثر ســـلباً على مفهوم الذات الأكاديمي والاجتماعي للتلميذ، وينعكس على ثقته بنفســـه في المواقف الاجتماعية (العنزي، 2022).
4. **ضـعف الوعي بالانفعالات:** أشـارت دراسـة العمري (2020) إلى أن التلاميذ ذوي صـعوبات الفهم القرائي يعانون من صعوبة في فهم النصوص التي تصف المشاعر والانفعالات، وهو ما ينعكس على قدرتهم على فهم مشاعر الآخرين في المواقف الاجتماعية الحقيقية.

الفصول العلاجية في ضوء النظرية المعرفية

تستمد الفصول العلاجية الموجهة لتنمية مهارات الفهم القرائي وتحسين السلوك الاجتماعي المدرســـي أســـســـها النظرية من النظرية المعرفية. ووفقاً لهذه النظرية، ينبغي أن تركز التدخلات العلاجية على:

1. **تدريب الانتباه الانتقائي:** من خلال أنشطة تساعد التلاميذ على تحديد المعلومات المهمة في النص وتجاهل المعلومات غير المهمة، وهو ما ينعكس إيجاباً على قدرتهم على التركيز في المواقف الاجتماعية (الصبحي، 2021).
2. **تحســـين الذاكرة العاملة:** من خلال تدريبات منظمة لزيادة ســـعة الذاكرة العاملة وتحســـين كفاءتها، مما يســـهم في تحســـين قدرة التلميذ على معالجة المعلومات في المواقف الأكاديمية والاجتماعية (الجهني، 2022).
3. **تنشيط المعرفة السابقة:** من خلال استراتيجيات تساعد التلاميذ على استدعاء معارفهم السابقة وربطها بالنص المقروء، وهو ما ينعكس على قدرتهم على توظيف خبراتهم السابقة في المواقف الاجتماعية الجديدة (البقمي، 2021).

4. **تنمية استراتيجيات ما وراء المعرفة:** من خلال تدريب التلاميذ على مراقبة فهمهم أثناء القراءة وتعديل استراتيجياتهم عند مواجهة صعوبات، وهو ما ينعكس على وعيهم بسلوكهم الاجتماعي وقدرتهم على ضبطه (الغامدي، 2020).
5. **تنمية الذكاء العاطفي:** من خلال أنشطة قرائية تتناول المشاعر والانفعالات، مما يسهم في تحسين فهم التلاميذ لمشاعرهم ومشاعر الآخرين (السبيعي، 2022).

وتشير نتائج الدراسات الحديثة إلى أن التدخلات العلاجية القائمة على المدخل المعرفي تحقق نتائج إيجابية في تحسين مهارات الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم (اسرياندي، 2014: 28).

4. نظرية الذاكرة العاملة:

شكل ظهور نموذج الذاكرة العاملة على يد آلان بادلي (Alan Baddeley) وجراهام هيتش (Graham Hitch) في سبعينيات القرن الماضي نقلة نوعية في فهم العمليات المعرفية الإنسانية، فقد قدم هذا النموذج بديلاً علمياً أكثر تفصيلاً وعمقاً للنماذج السابقة التي تناولت الذاكرة قصيرة المدى (جلجل، 2020).

ووفقاً لنموذج بادلي وهيتش، فإن الذاكرة العاملة تتكون من أربعة مكونات رئيسية: المنفذ المركزي (Central Executive) الذي يقوم بتنسيق العمليات المعرفية وتوجيه الانتباه، والحلقة الصوتية (Phonological Loop) المسؤولة عن تخزين ومعالجة المعلومات اللفظية، والمسودة البصرية المكانية (Visuospatial Sketchpad) المسؤولة عن تخزين ومعالجة المعلومات البصرية والمكانية، والجسر المرحلي (Episodic Buffer) الذي يقوم بالربط بين المعلومات الجديدة والمعرفة طويلة المدى (الزيات، 2019).

تتميز الذاكرة العاملة بطبيعتها المزدوجة، فهي تقوم بعمليتي التخزين والمعالجة في آن واحد، وهي ذات سعة محدودة، مما يعني أن أي زيادة في متطلبات التخزين تؤثر سلباً على كفاءة المعالجة، والعكس صحيح، وقد أشارت الدراسات العصبية الحديثة إلى ارتباط وظائف الذاكرة العاملة بنشاط القشرة الدماغية الجبهية، وهي المنطقة المسؤولة عن التخطيط والتنظيم والضبط التنفيذي (عبد الله، 2021).

الذاكرة العاملة والفهم القرائي

تحتل الذاكرة العاملة موقعاً مركزياً في عملية الفهم القرائي، إذ تمثل المساحة المعرفية التي يتم فيها استقبال معلومات النص ومعالجتها ودمجها مع المعرفة السابقة لبناء تمثيل عقلي متماسك للنص، وتتجلى أهمية الذاكرة العاملة في مختلف مستويات الفهم القرائي (الهجان، 2015: 309):

الفهم الحرفي: تتولى الذاكرة العاملة تخزين الكلمات والجمل المقروءة لفترة كافية لاستخلاص معانيها المباشرة، وكلما كانت سعة الذاكرة العاملة أكبر، كان التلميذ قادراً على استيعاب جمل أطول وأكثر تعقيداً.

الفهم الاستنتاجي: تقوم الذاكرة العاملة بربط المعلومات المصرح بها في النص لاستنتاج المعلومات الضمنية، وهي عملية تتطلب الاحتفاظ بالمعلومات السابقة أثناء استقبال معلومات جديدة.

الفهم النقدي: تعمل الذاكرة العاملة على مقارنة محتوى النص بالمعرفة المخزنة في الذاكرة طويلة المدى للحكم على مدى دقة المعلومات ومصداقيتها.

الفهم التذوقي والإبداعي: يتطلب هذا المستوى من الفهم قدرة الذاكرة العاملة على معالجة الجوانب الجمالية واللغوية في النص، ودمجها مع الخبرات الوجدانية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى.

وقد أظهرت دراسة العجمي (2022) وجود علاقة ارتباطية قوية (ر = 0.78) بين سعة الذاكرة العاملة اللفظية ومستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، في حين كشفت دراسة الشمري (2021) أن التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي يظهرون أداء منخفضاً في مهام الذاكرة العاملة مقارنة بأقرانهم العاديين.

وتفسر نظرية الذاكرة العاملة صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم بأنها نتاج لمحدودية سعة الذاكرة العاملة لديهم، والتي تتجلى في المظاهر التالية (المطيري، 2020):

صعوبة الاحتفاظ بالمعنى: يجد التلميذ صعوبة في الاحتفاظ بمعاني الجمل السابقة أثناء قراءة جمل جديدة، مما يؤدي إلى تفكك الفهم الكلي للنص.

صعوبة تتبع الضمائر والإحالات: يواجه التلميذ صعوبة في ربط الضمائر بمراجعها وتتبع الإحالات عبر النص، وهي عملية تتطلب استدعاء معلومات سابقة أثناء القراءة المستمرة.

بطء المعالجة: يؤدي استهلاك جزء كبير من سعة الذاكرة العاملة في عمليات فك الترميز إلى إبطاء عمليات المعالجة العليا اللازمة للفهم.

صعوبة استخلاص الفكرة الرئيسية: تتطلب هذه المهارة الاحتفاظ بالتفاصيل ومعالجتها لاستخلاص الفكرة العامة، وهو ما يشكل عبئاً كبيراً على الذاكرة العاملة محدودة السعة.

الذاكرة العاملة والسلوك الاجتماعي المدرسي

تتجاوز تأثيرات محدودية الذاكرة العاملة لدى تلاميذ الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم نطاق الفهم القرائي لتشمل السلوك الاجتماعي المدرسي، فقد أشارت الدراسات الحديثة إلى وجود ارتباط وثيق بين كفاءة الذاكرة العاملة وجودة التفاعلات الاجتماعية (الحارثي، 2021).

ويمكن تفسير العلاقة بين محدودية الذاكرة العاملة والمشكلات السلوكية الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم على النحو التالي:

صعوبة فهم التعليمات المدرسية: يواجه التلاميذ ذوو الذاكرة العاملة المحدودة صعوبة في الاحتفاظ بالتعليمات متعددة الخطوات ومعالجتها، مما يؤدي إلى أخطاء متكررة في اتباع القواعد المدرسية، وقد يُفسر ذلك خطأً على أنه تمرد أو عدم انضباط (الغامدي، 2022).

صعوبة متابعة المحادثات الاجتماعية: تتطلب المحادثات الاجتماعية الفعالة قدرة على الاحتفاظ بما قاله الآخرون ومعالجته لصياغة استجابة مناسبة، وهو ما يشكل تحدياً للتلاميذ ذوي الذاكرة العاملة المحدودة (القحطاني، 2020).

الاندفاعية وضعف التنظيم الذاتي: ترتبط محدودية الذاكرة العاملة بضعف القدرة على كف الاستجابات غير المناسبة، مما قد يؤدي إلى سلوكيات اندفاعية تعيق التفاعل الاجتماعي السليم (بخيت، 2021).

صعوبة التخطيط والتنظيم: يعاني التلاميذ ذوو الذاكرة العاملة المحدودة من صعوبة في تخطيط وتنظيم سلوكهم الاجتماعي، مما قد يؤدي إلى مشكلات في إكمال الواجبات المدرسية والمشاركة في الأنشطة الجماعية (المنصوري، 2021).

ضعف الحساسية الاجتماعية: تتطلب الحساسية للإشارات الاجتماعية قدرة على الانتباه المتزامن للتعبيرات اللفظية وغير اللفظية ومعالجتها، وهو ما يشكل عبئاً كبيراً على الذاكرة العاملة محدودة السعة (العنزي، 2022).

وقد أكدت دراسة الجهني (2021) أن تحسين سعة الذاكرة العاملة لدى تلاميذ الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم أدى إلى تحسن ملحوظ في سلوكهم الاجتماعي المدرسي، وخاصة في مجالات الانتباه للتعليمات والمشاركة في الأنشطة الجماعية والتفاعل مع الأقران.

الفصول العلاجية في ضوء نظرية الذاكرة العاملة

تستند الفصول العلاجية الموجهة لتنمية مهارات الفهم القرائي وتحسين السلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم إلى مبادئ نظرية الذاكرة العاملة، ويمكن استخلاص عدة توجهات علاجية من هذه النظرية (الزهراني، 2022):

تقليل العبء المعرفي: من خلال تقسيم النصوص الطويلة إلى وحدات أصغر، وتبسيط الجمل المعقدة، واستخدام المنظمات البصرية لتمثيل العلاقات بين الأفكار، مما يقلل الضغط على الذاكرة العاملة ويتيح موارد معرفية أكبر لعمليات الفهم العليا.

التدريب المباشر على مهام الذاكرة العاملة: من خلال أنشطة محددة لتحسين سعة الذاكرة العاملة، مثل تدريبات تذكر الأرقام والكلمات بالترتيب العادي والعكسي، وألعاب التتابع، ومهام المعالجة المزدوجة.

تعليم استراتيجيات تعويضية: من خلال تدريب التلاميذ على استراتيجيات تقلل العبء على الذاكرة العاملة، مثل تدوين الملاحظات، واستخدام المخططات البصرية، وتلخيص المعلومات بشكل منتظم.

التكرار والمراجعة المنظمة: من خلال إعادة عرض المعلومات الأساسية بشكل منظم لتعزيز ترسيخها في الذاكرة طويلة المدى، مما يقلل الاعتماد على الذاكرة العاملة أثناء القراءة.

تنمية الوعي ما وراء المعرفي: من خلال تدريب التلاميذ على مراقبة حالة الذاكرة العاملة لديهم، وتحديد متى تكون مثقلة بالمعلومات، واتخاذ إجراءات تصحيحية مثل التوقف للتلخيص أو إعادة القراءة.

وتشير الدراسات التجريبية إلى فاعلية التدخلات العلاجية القائمة على نظرية الذاكرة العاملة في تحسين مهارات الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، فقد أظهرت دراسة الحربي (2022) أن برنامجاً علاجياً يستهدف تحسين سعة الذاكرة العاملة أدى إلى تحسن ملحوظ في مهارات الفهم القرائي بنسبة 43%، كما أدى إلى تحسن في مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي بنسبة 38%.

وتؤكد هذه النتائج أهمية تبني نظرية الذاكرة العاملة كإطار نظري لفهم العلاقة بين الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتصميم التدخلات العلاجية المناسبة لهم.

5. نظرية ما وراء المعرفة:

تمثل نظرية ما وراء المعرفة التي قدمها جون فلافل في سبعينيات القرن الماضي إطارًا فكريًا غنيًا لفهم العلاقة بين وعي المتعلم بعملياته المعرفية وقدرته على تنظيمها من جهة، ومهارات الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي المدرسي من جهة أخرى، وتتجلى أهمية هذه النظرية عند دراسة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث تكشف عن أبعاد مهمة في فهم آليات الفصول العلاجية وتأثيرها.

إن العلاقة بين مهارات الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي المدرسي تبدو وثيقة عند النظر إليها من منظور ما وراء المعرفة، فالتلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم يواجه في الأغلب تحديات في الوعي بعملياته المعرفية أثناء القراءة، مما يسبب ضعفًا في قدرته على اختيار الاستراتيجيات المناسبة، وهذا ينعكس بشكل مباشر على سلوكه الاجتماعي داخل البيئة المدرسية (الشمري، 2015: 556).

تؤكد الدراسات التربوية أن الفصول العلاجية التي تتبنى مبادئ ما وراء المعرفة تقدم فرصًا ثمينة لتنمية هذا الوعي لدى التلاميذ. فعندما يتعلم الطفل ذو صعوبة التعلم كيفية مراقبة عملية فهمه للنص المقروء، وتحديد نقاط الضعف، واختيار الاستراتيجيات البديلة عند مواجهة صعوبة ما، فإنه يكتسب مهارات تمتد فائدتها إلى السياق الاجتماعي (الشرقاوي، 2012).

وتظهر العلاقة بين متغيرات الدراسة جلية عند ملاحظة أن التلاميذ الذين يتحسن مستوى فهمهم القرائي من خلال برامج تعتمد على تنمية مهارات ما وراء المعرفة يُبدون تحسنًا ملحوظًا في سلوكهم الاجتماعي المدرسي. ويمكن تفسير ذلك بأن تحسن القدرة على الفهم يزيد من ثقة التلميذ بنفسه، ويحد من مشاعر الإحباط والعزلة، ويشجعه على المشاركة الفعالة في الأنشطة الصفية والمدرسية (عبد الباري، 2015).

ومن زاوية أخرى، فإن المعلم في الفصول العلاجية القائمة على ما وراء المعرفة لا يقدم المعلومات جاهزة للتلاميذ، بل يساعدهم على بناء معرفتهم وتطوير استراتيجياتهم الخاصة. هذا

النهج يعزز لديهم مهارات التفكير العليا ويزيد من اســـتقلاليتهم، مما ينعكس إيجابًا على تفاعلهم الاجتماعي مع الأقران والمعلمين (الحارثي، 2018).

إن الفصـول العلاجية التي تستند إلى مبادئ ما وراء المعرفة تتيح للتلاميذ ذوي صـعوبات التعلم فرصًـــا للتأمل في عمليات تفكيرهم، وهذا بدوره يســـاعدهم على تطوير ما يســـميه فلافل "المعرفة عن المعرفة"، فعندما يدرك التلميذ أن الفهم القرائي ليس مجرد تعرف على الكلمات، بل هو عملية تفاعلية تتطلب وعيًا بالاســـتراتيجيات وتحكمًا في العمليات المعرفية، فإنه ينتقل من مرحلة المتلقي السلبي إلى مرحلة المتعلم النشط (قطامي وعمور، 2010).

وتشـير البحوث التربوية إلى أن هناك علاقة تبادلية بين الفهم القرائي والسـلوك الاجتماعي المدرسـي، فكما أن تحسـن مهارات الفهم القرائي يؤثر إيجابًا على السـلوك الاجتماعي، فإن تحسـن الســـلوك الاجتماعي وشـــعور التلميذ بالانتماء والقبول يزيد من دافعيته للتعلم ويخفف من حدة الضـــغوط النفســـية المرتبطة بصـــعوبات التعلم، مما ينعكس إيجابًا على أدائه القرائي (دياب، 2016).

مما ســـبق نجد أن نظرية ما وراء المعرفة تقدم إطارًا نظريًا متكاملًا لفهم العلاقة الوثيقة بين فاعلية الفصـــول العلاجية وتنمية مهارات الفهم القرائي والســـلوك الاجتماعي المدرســـي لدى تلاميذ الصـف الرابع من التعليم الأسـاسـي ذوي صـعوبات التعلم. هذه النظرية تدعونا للنظر إلى التلميذ بشكل شمولي، وتوجهنا نحو تصميم برامج علاجية لا تركز فقط على المهارات الأكاديمية، بل تهتم أيضًـا بتنمية الجوانب المعرفية والاجتماعية والنفسـية للمتعلم، لضـمان تحقيق نمو متكامل يمكنه من تجاوز التحديات التي تفرضها صعوبات التعلم.

وبالتالي تُقدم النظرية المفســرة لصـــعوبات الفهم القرائي مجموعة من التفســيرات لعوامل مختلفة تؤثر على قدرة الفرد على فهم النصوص بشكل فعال، حيث تُركز نظرية معالجة المعلومات على عملية معالجة المعلومات في العقل البشـــري، وتُشـــير إلى وجود خلل في مراحل الترميز، التخزين، أو الاســـترجاع، مما يُؤثر على قدرة الفرد على فهم النصـــوص، بينما تُركز النظرية المعرفية على العمليات العقلية الداخلية مثل التفكير والإدراك والتذكر، وتفســـر صـــعوبات التعلم بضـــعف في العمليات المعرفية الأســـاســـية مثل الانتباه والإدراك والذاكرة، في حين تُركز نظرية العجز اللغوي على دور اللغة في الفهم القرائي، وترى أن ضـعف المهارات اللغوية الأسـاسـية مثل

المفردات المحدودة أو صـــعوبات في فهم بناء الجملة يؤثر ســـلباً على قدرة الطفل على فهم النصوص.

أما نظرية الذاكرة العاملة فتُشير إلى أن محدودية سعة الذاكرة العاملة تُؤثر على قدرة الفرد على معالجة المعلومات بشـــكل مؤقت أثناء أداء مهام معقدة، مما يُؤثر على قدرته على فهم النصـــوص الطويلة، وتُركز نظرية ما وراء المعرفة على وعي الفرد بعملياته المعرفية وقدرته على التحكم فيها، وترى أن صـــعوبات الفهم تنجم عن ضـــعف في وعي القارئ بعملياته المعرفية أثناء القراءة، مما يُؤثر على قدرته على اسـتخدام اسـتراتيجيات فعالة، وهذه النظريات تقدم نظرة شـاملة حول العوامل التي تُؤثر على الفهم القرائي، وتُسـاعد في فهم الأسـباب المحتملة لصـعوبات التعلم في مجال الفهم القرائي، مما يُمكن من تقديم برامج تدريسية أكثر فاعلية للمساعدة في التغلب على هذه الصعوبات.

الفصول العلاجية

مفهوم الفصول العلاجية وأهدافها

تمثل الفصـــول العلاجية طريقو منظمة في التدخل النفســـي والعلاجي، حيث تقدم إطاراً داعماً للأفراد الذين يواجهون صـــعوبات نفســـية أو ســـلوكية. تختلف هذه الفصـــول في تنظيمها وأساليبها، لكنها تشترك في أنها تعزيز التطور الشخصي والنفسي للمشاركين.

تُعرف الفصـول العلاجية بأنها جلسـات منظمة يديرها اختصـاصـيون في مجال الصـحة النفسية، تهدف إلى مساعدة الأفراد على التغلب على التحديات النفسية والسلوكية وتطوير مهارات التكيف (عبد الرحمن، 2018)، وتشكل هذه الفصول بيئة آمنة يستطيع فيها المشاركون استكشاف أفكارهم ومشـاعرهم، وتعلم اسـتراتيجيات جديدة للتعامل مع المشـكلات، وتتنوع الفصـول العلاجية بحسب عدة معايير، منها:

- **من حيث عدد المشاركين**

1. الفصـــول الفردية، وتتمثل في جلســـات بين المعالج والمريض فقط، وتتميز بالتركيز على احتياجات الفرد الخاصـة، يشـير الحمداني (2020) إلى أن هذه الجلسـات تتيح مسـاحة شخصية للمريض للتعبير عن مشكلاته بخصوصية وعمق أكبر.

2. الفصول الجماعية، وتضم مجموعة من المشاركين الذين يتشاركون في مشكلات متشابهة. وتوفر هذه الفصـول فرصـة للتفاعل الاجتماعي والدعم المتبادل، كما أثبتت الدراسـات أن التجارب المشتركة بين أعضاء المجموعة تعزز الشعور بالانتماء وتقلل الإحساس بالعزلة (العتيبي، 2017).

- **من حيث المدة الزمنية**

1. الفصول قصيرة الأجل، تمتد لفترة محددة، غالباً ما تتراوح بين 8–12 أسبوعاً، وتركز على مشـكلات محددة وأهداف واضـحة (محمود، 2019)، تسـتخدم هذه الفصـول غالباً في العلاج المعرفي السلوكي وفي حالات الاكتئاب الخفيف إلى المتوسط.
2. الفصـول طويلة الأجل، قد تستمر لسنوات عديدة، وتهدف إلى إحداث تغييرات عميقة في شـخصـية الفرد ونمط تفكيره. يستفيد منها غالباً الأشـخاص الذين يعانون من اضـطرابات شخصية أو صدمات نفسية عميقة (سليمان، 2021).

- **من حيث الأسلوب العلاجي**

1. فصـول العلاج المعرفي السـلوكي، تركز على تغيير الأفكار السـلبية والسـلوكيات غير الصحية.
2. فصول العلاج بالفن، تستخدم الأنشطة الإبداعية كوسيلة للتعبير والاستبصار.
3. فصـول علاج النظم الأسرية، تتعامل مع العائلة كنظام متكامل وتهدف لتحسين التواصل والعلاقات الأسرية.
4. فصـول العلاج النفسـي الديناميكي، تستكشـف تأثير الخبرات السـابقة على السـلوك الحالي للفرد.

أهداف الفصول العلاجية

تتنوع أهداف الفصول العلاجية بين أهداف عامة مشتركة وأهداف خاصة تختلف باختلاف نوع الاضطراب وحاجات المشاركين.

الأهداف العامة

1. تعزيز الصـحة النفسـية، يعد هذا الهدف الأسـاسـي لجميع الفصـول العلاجية، حيث تسـعى لمساعدة المشاركين على تحقيق توازن نفسي أفضل، ووفقاً للناصر (2016)، فإن مفهوم

الصحة النفسية لا يعني فقط غياب المرض، بل يشمل أيضاً القدرة على الشعور بالرضا والسعادة.

2. بناء مهارات التكيف، تساعد الفصول العلاجية الأفراد على تطوير استراتيجيات فعالة للتعامل مع الضغوط الحياتية، وقد أشارت دراسة المنصور (2022) إلى أن المشاركين في الفصول العلاجية أظهروا تحسناً ملحوظاً في قدرتهم على التكيف مع المواقف الصعبة.
3. تنمية الوعي الذاتي، يُمكّن الفصل العلاجي المشاركين من فهم أفضل لذواتهم، وإدراك أنماط تفكيرهم وسلوكهم.
4. تحسين التواصل والعلاقات، تسهم الفصول العلاجية في تطوير مهارات التواصل الفعال مع الآخرين، سواء داخل الأسرة أو في المجتمع المحيط.

الأهداف الخاصة

1. تستهدف الفصول العلاجية تعديل السلوكيات غير التكيفية وتعزيز السلوكيات الإيجابية. ويتم ذلك من خلال تقنيات مختلفة مثل التعزيز الإيجابي، والنمذجة، والتعرض التدريجي (الزهراني، 2018).
2. تساعد الفصول العلاجية، خاصة الجماعية منها، على تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى المشاركين، وقد أكد الشمري (2019) أهمية هذه المهارات في بناء علاقات صحية ودعم الصحة النفسية العامة.
3. تُعلم الفصول العلاجية المشاركين كيفية التعرف على مشاعرهم السلبية وإدارتها بطرق صحية، بدلاً من قمعها أو التصرف بناءً عليها بشكل اندفاعي.
4. تساعد المشاركين على التكيف مع التحولات الحياتية الكبرى مثل فقدان شخص عزيز، أو الطلاق، أو تغيير المهنة.

وبالتالي تمثل الفصول العلاجية أداة قيمة في مجال الصحة النفسية، تقدم للأفراد الفرصة للنمو والتطور الشخصي في بيئة داعمة، وبغض النظر عن نوع الفصل العلاجي، فإن فعاليته تعتمد على التزام المشارك ومهارة المعالج والعلاقة الإيجابية بينهما، إن وضوح الأهداف وتكييفها وفقاً لاحتياجات المشاركين يعزز من نجاح هذه الفصول في تحقيق التغيير المنشود.

الأسس النظرية للفصول العلاجية

تستند الفصول العلاجية إلى مجموعة متنوعة من النظريات النفسية التي تقدم أطراً مفاهيمية لفهم السلوك البشري والتغيير العلاجي. تختلف هذه النظريات في افتراضاتها الأساسية حول طبيعة الإنسان وأسباب المشكلات النفسية وآليات التغيير.

1- النظرية السلوكية

تركز النظرية السلوكية على أن السلوك متعلم من خلال التفاعل مع البيئة، وأن السلوكيات غير التكيفية يمكن تعديلها من خلال مبادئ التعلم، ويعد سكينر وبافلوف من أبرز روادها (الطيب، 2019)، تستخدم الفصول العلاجية المستندة إلى النظرية السلوكية مجموعة من التقنيات الفعالة لتعزيز السلوكيات الإيجابية وتخفيف السلوكيات غير المرغوبة، ومن بين هذه التقنيات (شلبي، 2017):

التعزيز الإيجابي: هذه الاستراتيجية تعتمد على مكافأة الأفراد عند قيامهم بسلوكيات مرغوبة. يمكن أن تكون المكافآت مادية أو معنوية، وتهدف إلى تشجيع الشخص على تكرار هذه السلوكيات في المستقبل.

الإطفاء: تتضمن هذه التقنية إزالة المعززات المرتبطة بالسلوكيات غير المرغوبة. من خلال عدم تعزيز هذه السلوكيات، يتم تقليل احتمالية تكرارها، مما يساعد على تغيير الأنماط السلوكية السلبية.

التشكيل: تركز هذه الطريقة على تعزيز التقدم التدريجي نحو السلوك المستهدف. يتم ذلك عبر مكافأة الإنجازات الصغيرة التي تسهم في الوصول إلى الهدف النهائي، مما يجعل العملية أكثر قابلية للتحقيق.

تتميز الفصول السلوكية بتركيزها على السلوكيات الحالية بدلاً من الانشغال بالماضي، مما يسمح بتحديد أهداف واضحة وقابلة للقياس، هذا النوع من العلاج يهدف إلى تحقيق تحسينات ملموسة في سلوك الأفراد، بما يتماشى مع احتياجاتهم واهتماماتهم الشخصية.

2- النظرية المعرفية السلوكية

طور هذه النظرية آرون بيك وألبرت إليس، وتفترض أن طريقة تفكير الفرد تؤثر على مشاعره وسلوكياته، تستهدف الفصول العلاجية المعرفية السلوكية تعديل الأفكار والمعتقدات السلبية واللاعقلانية التي تسبب الاضطرابات النفسية من أبرز هذه التقنيات (القحطاني، 2020):

إعادة البناء المعرفي: تركز هذه التقنية على تحديد الأفكار التلقائية السلبية التي قد تؤثر سلبًا على مشاعر الأفراد وسلوكياتهم. من خلال تعديل هذه الأفكار إلى أفكار أكثر إيجابية وواقعية، يمكن للأفراد تحسين كيفية رؤيتهم لأنفسهم وللعالم من حولهم.

التجارب السلوكية: تهدف هذه التقنية إلى اختبار صحة المعتقدات من خلال إجراء تجارب واقعية. يشجع المعالج الأفراد على مواجهة مواقف معينة تتعلق بمعتقداتهم السلبية، مما يساعدهم على رؤية الأمور من منظور مختلف واكتساب تجارب إيجابية تدعم تغيير معتقداتهم.

الواجبات المنزلية: تُعتبر هذه التقنية وسيلة لتطبيق المهارات والأساليب التي تم تعلمها خلال الجلسات العلاجية في الحياة اليومية. من خلال ممارسة هذه المهارات في مواقف حقيقية، يمكن للأفراد تعزيز التعلم وتحقيق تقدم ملموس في تحسين سلوكياتهم وأفكارهم.

تعمل هذه التقنيات معًا على تمكين الأفراد من فهم أنفسهم بشكل أفضل وتطوير استراتيجيات فعالة للتعامل مع التحديات النفسية، مما يسهم في تحسين نوعية حياتهم، وقد أظهرت الدراسات فعالية هذه النظرية في علاج العديد من الاضطرابات مثل الاكتئاب والقلق واضطرابات الأكل.

3- النظرية الإنسانية

طورها كارل روجرز وأبراهام ماسلو، وتؤكد على القدرة الفطرية للإنسان على النمو والتطور وتحقيق الذات، تتميز الفصول العلاجية المستندة إلى المنظور الإنساني بتركيزها على عدة جوانب أساسية تعزز من تجربة الأفراد في العلاج، من أبرز هذه الجوانب (العبيدي، 2018):

العلاقة العلاجية: يُعتبر بناء علاقة قائمة على التقبل غير المشروط والتعاطف أمرًا محوريًا في هذا النوع من العلاج. يسعى المعالج إلى خلق بيئة آمنة ومريحة تتيح للمشاركين التعبير عن أنفسهم بحرية، مما يعزز الثقة ويؤدي إلى ارتباط فعّال بين المعالج والمريض.

مساعدة الأفراد على اكتشاف إمكاناتهم: يشجع المنظور الإنساني الأفراد على استكشاف قدراتهم وتحقيق ذواتهم. يتم دعم المشاركين في رحلتهم نحو فهم أنفسهم بشكل أعمق واكتشاف ما يمكنهم تحقيقه، مما يعزز من شعورهم بالقيمة الذاتية.

الاهتمام بالخبرة الذاتية: يُعتبر تعزيز الوعي الذاتي للفرد جانبًا مهمًا في العلاج الإنساني، ويتم تشجيع الأفراد على الانتباه إلى مشاعرهم وتجاربهم، مما يساعدهم على فهم أنفسهم بشكل أفضل والتفاعل بطرق أكثر إيجابية مع العالم من حولهم.

وبالتالي، يرى المنظور الإنســـاني أن كل فرد يمتلك القدرة على اتخاذ قراراته وتحمل مسؤولية حياته، حيث يلعب المعالج دور الميسر في هذه العملية، من خلال الدعم والتوجيه، يمكن للأفراد أن ينموا ويحققوا أهدافهم الشخصية.

4- نظرية التحليل النفسي

أســسـها سـيجموند فرويد، وتركز على دور العمليات اللاشـعورية والصـراعات النفسـية والخبرات المبكرة في تشكيل الشخصية والسلوك، وتسعى الفصول التحليلية المستندة إلى نظرية التحليل النفســي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الأســاســية التي تســهم في فهم الذات وتعزيز الصحة النفسية، ومن بين هذه الأهداف (الرشيدي، 2021):

استكشاف المحتوى اللاشعوري: تُعتبر تقنيات مثل التداعي الحر وتحليل الأحلام أدوات رئيسية في هذا النوع من العلاج، من خلال تشجيع المشاركين على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم دون رقابة، يمكن الوصول إلى محتوى اللاشعور، مما يساعد في فهم الصراعات الداخلية التي قد لا تكون واضحة على السطح.

فهم العلاقة بين الماضي والحاضر: يُركز التحليل النفسي على مفهوم التحويل، حيث يتم استكشاف كيف تؤثر تجارب الماضي على السلوكيات والعلاقات الحالية. من خلال هذه العملية، يمكن للأفراد فهم الأنماط المتكررة في حياتهم وكيفية تأثيرها على تجاربهم الحالية.

تعزيز الاستبصار بديناميات شخصيته: تهدف الفصول التحليلية إلى مساعدة الأفراد على اكتســـاب وعي أعمق بدوافعهم ونقاط قوتهم وضـــعفهم. من خلال فهم هذه الديناميات، يمكن للمشاركين اتخاذ خطوات نحو التغيير والنمو الشخصي.

وتجدر الإشــارة إلى أن تلاميذ فرويد، مثل يونغ وأدلر وكلاين، قد طوروا اتجاهات مختلفة ضمن هذه النظرية، مما أثرى الممارسة العلاجية وأضاف أبعادًا جديدة لفهم النفس البشرية.

5- النظرية النسقية أو العائلية

تنظر هذه النظرية إلى المشكلات النفسية في سياق العلاقات الأسرية والنظم الاجتماعية، وليس كظاهرة فردية، تستهدف الفصول العلاجية المستندة إلى النظرية النسقية أو العائلية تحقيق مجموعة من الأهداف التي تسهم في تحسين العلاقات الأسرية وتعزيز الصحة النفسية للأفراد، ومن هذه الأهداف (الكندري، 2019):

تحسين أنماط التواصل بين أفراد الأسرة: تعتبر مهارات التواصل الفعالة أمرًا أساسيًا في تعزيز العلاقات الأسرية، تهدف الفصول العلاجية إلى مساعدة العائلات على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم بشكل أفضل، مما يسهم في تقليل سوء الفهم والصراعات.

إعادة توازن النظام الأسري: تركز هذه الفصول على فهم كيفية تفاعل الأفراد ضمن النظام الأسري ككل، ومن خلال تعزيز التوازن، يمكن تحقيق ديناميات أكثر صحة داخل الأسرة، مما يؤدي إلى تحسين العلاقات والرفاهية العامة.

تغيير القواعد والأدوار غير الوظيفية: في كثير من الأحيان، تتبنى الأسر قواعد وأدوارًا قد تؤدي إلى عدم التوازن والاضطراب، وتهدف الفصول العلاجية إلى تحديد هذه الأنماط غير الوظيفية والعمل على تغييرها، مما يسمح بتطوير أدوار أكثر صحة وفعالية بين أفراد الأسرة.

وتعتبر نظرية بوين ونموذج ميلان ونظرية العلاج الاستراتيجي من أبرز النماذج التي تندرج تحت هذا التوجه، حيث تقدم كل منها أدوات وأساليب مخصصة لفهم وتنمية الديناميات الأسرية.

6- النظريات الاجتماعية

تقدم هذه النظريات الاجتماعية إطارًا مهمًا لفهم ديناميكيات المجموعات والتفاعلات بين الأفراد، خاصة في سياق الفصول العلاجية الجماعية، من خلال دراسة كيفية تفاعل الأفراد ضمن مجموعة، يمكن استكشاف عدة جوانب رئيسية:

الديناميات الجماعية: تسلط النظريات الاجتماعية الضوء على كيفية تأثير الديناميات داخل المجموعة على سلوك الأفراد، تشمل هذه الديناميات التعاطف، والتنافس، والتواصل، مما يؤثر على تجربة العلاج بشكل عام.

التفاعلات الاجتماعية: تساعد هذه النظريات في فهم كيفية تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض، وكيف يمكن أن تؤثر هذه التفاعلات على عمليات التعلم والنمو الشخصي، قد تتضمن هذه التفاعلات دعم الأقران، وتبادل الخبرات، وتقديم التغذية الراجعة.

الهوية الجماعية: تلعب الهوية الجماعية دورًا حيويًا في الفصول العلاجية، حيث يشعر الأفراد بالانتماء إلى مجموعة وتشارك التجارب، يمكن أن يعزز هذا الشعور بالانتماء من التفاعل الإيجابي ويساعد في تقليل الشعور بالعزلة.

التغييرات في الســـلوك: يمكن أن تؤدي الأنماط الاجتماعية داخل المجموعة إلى تغييرات ملحوظـة في ســـلوك الأفراد. من خلال الملاحظـة والتفاعل مع الآخرين، يمكن للأفراد تعديل سلوكياتهم وتبني استراتيجيات جديدة للتعامل مع التحديات.

وبالتالي توفر النظريات الاجتماعية أدوات قيّمة للممارسـين لفهم كيفية تحسـين الفصـول العلاجية الجماعية وتعزيز التجربة العلاجية من خلال الاهتمام بالعلاقات والتفاعلات بين الأفراد.

7- نظرية المجموعات

تُعتبر هذه النظرية من النظريات الأساسية التي أسهمت في فهم ديناميكيات المجموعات، وقد قدم كيرت ليفين وإرفين يالوم أسسًا مهمة لهذا المجال، تشمل هذه النظرية عدة مفاهيم أساسية:

تماســك المجموعة: يشـير إلى قوة الروابط بين أعضـاء المجموعة، كلما زادت قوة هذه الروابط، زادت فعالية المجموعة في تحقيق أهدافها ودعم أعضائها.

معايير المجموعة: تتضمن القواعد الصريحة والضمنية التي تحكم سلوك الأعضاء، تعمل هذه المعايير على توجيه ســـلوك الأفراد وتحديد ما هو مقبول أو غير مقبول ضـــمن إطار المجموعة.

أدوار المجموعة: تشـير إلى الوظائف التي يؤديها كل عضـو داخل المجموعة، يمكن أن تتنوع الأدوار من القائد إلى المســتمع أو المســاهم، وتســاعد في تحديد كيفية تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض.

وحدد يالوم عددًا من العوامل العلاجية التي تسهم في فعالية المجموعات، منها (المطيري، 2020):

الألفة: تعزيز الروابط العاطفية بين الأعضاء، مما يسهل تبادل المشاعر والأفكار.

التعلم البيني: اكتســاب المعرفة والمهارات من خلال التفاعل مع الآخرين، مما يعزز من الفهم الشخصي ويساعد في تطوير استراتيجيات جديدة.

تطوير مهارات التواصـــل: من خلال الممارســة في بيئة داعمة، يمكن للأفراد تحســين مهاراتهم في التعبير عن أنفسهم وفهم الآخرين.

الشـــمولية: الشـــعور بأن المشـــاركين ليســـوا وحدهم في معاناتهم، مما يعزز من الدعم الجماعي ويسهم في تقليل الشعور بالعزلة.

وتساعد هذه العوامل في تحقيق نتائج إيجابية في الفصول العلاجية الجماعية، مما يجعلها أحد الأساليب الفعالة في معالجة القضايا النفسية والاجتماعية.

8- نظرية التعلم الاجتماعي

تُعتبر نظرية التعلم الاجتماعي التي طورها ألبرت باندورا من النظريات المهمة في فهم كيفية اكتساب السلوكيات. تفترض هذه النظرية أن الكثير من السلوك يُتعلم من خلال ملاحظة الآخرين والنمذجة. تسهم هذه النظرية في فهم عدة جوانب رئيسية (الجبوري، 2017):

اكتساب السلوكيات الجديدة: يمكن للمشاركين أن يتعلموا سلوكيات جديدة من خلال ملاحظة نماذج إيجابية، سواء كانت هذه النماذج أفرادًا في المجموعة أو شخصيات عامة. يساعد هذا التعلم على تعزيز سلوكيات إيجابية من خلال رؤية نتائجها الإيجابية.

دور التعزيز الاجتماعي: يشير التعزيز الاجتماعي إلى كيف يمكن أن تؤثر ردود فعل الآخرين، مثل الدعم والتشجيع، على سلوك الأفراد. يعزز التعزيز الإيجابي من احتمال تكرار الأفعال المرغوبة، مما يسهم في تعزيز التغيير السلوكي.

الكفاءة الذاتية: تلعب الكفاءة الذاتية دورًا محوريًا في عملية التعلم. عندما يشعر الأفراد بأنهم قادرون على تنفيذ سلوك معين بنجاح، فإنهم يكونون أكثر استعدادًا لتبني هذا السلوك ومواجهته.

أهمية بيئة المجموعة: توفر بيئة المجموعة دعمًا إضافيًا لتعزيز السلوكيات المستهدفة. من خلال الانخراط في تفاعلات إيجابية مع الآخرين، يمكن للمشاركين تعزيز استراتيجيات تكيفية جديدة وتحقيق أهدافهم بشكل أكثر فعالية.

تستخدم الفصول العلاجية الجماعية مبادئ التعلم الاجتماعي لتشجيع المشاركين على تبني استراتيجيات تكيفية جديدة، مما يسهم في تحسين صحتهم النفسية وتطوير مهاراتهم الاجتماعية.

9- نظرية الاتصال

تُعتبر هذه النظرية من النظريات الأساسية التي تركز على أنماط وعمليات التواصل بين الأفراد، وتعد أساسًا مهمًا للعمل الجماعي، قام علماء مثل بول واتزلاويك وفيرجينيا ساتير بتطوير هذه النظرية، وتتضمن عدة مفاهيم رئيسية (الصالح، 2018):

مستويات الاتصال: تشمل مستويات الاتصال كل من المحتوى (الرسالة الفعلية) والعلاقة (كيفية تلقي الرسالة من قبل المتلقي)، يُظهر هذا المفهوم كيف أن الرسائل ليست مجرد كلمات، بل تحمل أيضًا معانٍ عاطفية وسياقية.

الاتصال اللفظي وغير اللفظي: يتضمن الاتصال اللفظي الكلمات المستخدمة، بينما يشمل الاتصال غير اللفظي تعبيرات الوجه، لغة الجسد، والنغمة الصوتية، يُعتبر فهم كلا النوعين ضروريًا لتحقيق تواصل فعّال.

أنماط الاتصال: تشمل الأنماط الدائرية، حيث تتكرر التفاعلات بشكل متبادل، والمتناقضة، حيث تتعارض الرسائل مع بعضها البعض، هذه الأنماط يمكن أن تؤثر بشكل كبير على كيفية فهم الأفراد لبعضهم البعض.

وتستخدم الفصول العلاجية هذه النظرية لتحليل وتحسين أنماط التواصل بين المشاركين، من خلال تعليمهم مهارات التواصل الفعال، يمكن تعزيز الفهم المتبادل وتقليل النزاعات، مما يسهم في تحسين الديناميات داخل المجموعة.

10- نظرية الدور الاجتماعي

تفسر هذه النظرية سلوك الأفراد في سياق الأدوار الاجتماعية التي يشغلونها، في الفصول العلاجية، تساعد هذه النظرية على:

- فهم تأثير توقعات الدور على سلوك المشاركين
- استكشاف صراعات الدور وغموض الدور كمصادر للضغط النفسي
- تسهيل التجريب الآمن لأدوار جديدة من خلال تمثيل الأدوار والمحاكاة

يمكن للمعالجين استخدام هذه المفاهيم لمساعدة المشاركين على تطوير مرونة أكبر في أدائهم لأدوارهم المختلفة (الحارثي، 2019).

11- النظرية البنائية الاجتماعية

تفترض أن المعرفة والحقائق الاجتماعية تبنى من خلال التفاعل الاجتماعي، وتسهم في فهم:

- كيفية تشكل معاني التجارب الشخصية من خلال التفاعل مع الآخرين
- دور اللغة والخطاب في بناء الواقع الاجتماعي
- أهمية إعادة بناء القصص والروايات الشخصية في العلاج

تستفيد الفصول العلاجية القائمة على هذه النظرية من مفهوم إعادة الصياغة وإعادة البناء المشترك للمعاني (الدوسري، 2021).

التكامل بين النظريات

يتجه العديد من الممارسين المعاصرين نحو التكامل بين النظريات المختلفة، مستفيدين من نقاط القوة في كل نهج، يشير الغامدي (2022) إلى أن الفصول العلاجية الأكثر فعالية هي تلك التي تستطيع الاستفادة من مجموعة متنوعة من النظريات وتكييفها وفقاً لاحتياجات المشاركين.

على سبيل المثال، قد تجمع الفصول العلاجية المتكاملة بين:

- تقنيات معرفية سلوكية لتعديل الأفكار والسلوكيات المضطربة
- مبادئ إنسانية في بناء العلاقة العلاجية
- أفكار من نظرية المجموعات لفهم ديناميكيات التفاعل بين المشاركين

هذا التكامل النظري يعكس تعقيد الطبيعة البشرية ويتيح مرونة أكبر في التعامل مع مختلف الاضطرابات والمشكلات، حيث تشكل النظريات النفسية والاجتماعية الأساس المفاهيمي للفصول العلاجية، موجهةً الممارسات وتقنيات الارشاد النفسي، ومع تطور مجال الصحة النفسية، تستمر هذه النظريات في التطور والتكامل، مما يثري فهمنا للتغيير العلاجي وكيفية تحقيقه.

تصميم الفصول العلاجية

تمر عملية تصميم وتنفيذ الفصول العلاجية بعدة مراحل مترابطة ومتسلسلة، تضمن فعالية وكفاءة التدخل العلاجي، وتشمل هذه المراحل:

1- **مرحلة التخطيط:** تُعتبر مرحلة التخطيط جوهر العملية العلاجية، حيث تُعد خطوة حاسمة تضمن نجاح الفصل العلاجي، وتبدأ هذه المرحلة بتقييم الاحتياجات، وهو عملية تتطلب تحديد الفئة المستهدفة وفهم احتياجاتها الفريدة، يتطلب الأمر جمع معلومات دقيقة حول خصائص المشاركين ومشكلاتهم الأساسية، بالإضافة إلى تحليل السياق الثقافي والاجتماعي الذي يعيشون فيه، كما يشير الشهراني (2018) إلى أن التقييم الدقيق للاحتياجات لا يسهم فقط في تحديد الأهداف العلاجية المناسبة، بل يعزز أيضًا فرص نجاح التدخل بشكل كبير،

من خلال هذه المرحلة، يمكن للمعالجين تصميم استراتيجيات فعالة تلبي احتياجات المشاركين بشكل أفضل، مما يسهم في تحقيق نتائج إيجابية في العلاج.

أ- صياغة الأهداف: تُعد صياغة الأهداف جزءًا أساسيًا من عملية التخطيط للفصل العلاجي، حيث تساعد على توجيه الجهود وتحقيق النتائج المرجوة. يبدأ الأمر بتحديد الأهداف العامة للفصل، والتي تعكس الرؤية الشاملة لما يسعى الفصل لتحقيقه. بعد ذلك، يتم صياغة أهداف خاصة تكون قابلة للقياس، مما يتيح للمشاركين والمعالجين متابعة التقدم بوضوح.

ب-ولضمان أن يسير الفصل بشكل منظم وفعّال يجب ترتيب هذه الأهداف حسب الأولوية والتسلسل المنطقي، وفقًا للعنزي (2020)، يجب أن تتسم الأهداف بالوضوح والقدرة على القياس والواقعية، بالإضافة إلى ارتباطها بجدول زمني محدد (SMART)، هذه المعايير تسهل تقييم فعالية الفصل في وقت لاحق، مما يساعد في تحديد ما إذا كانت الاستراتيجيات المعتمدة قد حققت الأثر المطلوب.

ج- اختيار النظرية والأساليب العلاجية: يُعد اختيار النظرية والأساليب العلاجية خطوة حيوية في تصميم الفصل العلاجي، حيث يجب أن يتم تحديد الإطار النظري الذي يتناسب مع المشكلات المستهدفة، ويتطلب ذلك فهمًا عميقًا للنظريات المختلفة ومدى ملاءمتها لاحتياجات المشاركين، وبعد تحديد الإطار النظري، يأتي دور اختيار الفنيات والأساليب العلاجية التي تتوافق مع هذه النظرية، وينبغي أن تكون هذه الأساليب ملائمة لمضمون المشكلات، مما يسهل تطبيقها بشكل فعّال، ومن المهم أيضًا مراعاة الأدلة العلمية المتاحة حول فعالية الأساليب المختارة، لضمان أن تكون مبنية على أسس قوية وموثوقة، ويؤدي اتباع هذه الخطوات إلى تعزيز فعالية الفصل العلاجي وتوفير بيئة مناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة، مما يسهم في تحسين النتائج العلاجية بشكل عام.

د- تصميم المحتوى: يُعد تصميم المحتوى مرحلة أساسية في إعداد الفصل العلاجي، حيث يتم تحديد موضوعات الجلسات بناءً على الأهداف المحددة واحتياجات المشاركين. يشمل ذلك اختيار الموضوعات التي تتناول القضايا الرئيسية وتتناسب مع الإطار النظري المعتمد، فبعد تحديد الموضوعات، يجب تطوير المواد التدريبية والأنشطة التي تعزز التفاعل والمشاركة، هذه المواد يجب أن تكون متنوعة وتتناسب مع أساليب التعليم المختلفة، مما يساعد على جذب انتباه المشاركين وتعزيز تجربتهم التعليمية، كما يتعين إعداد الواجبات المنزلية التي

تعزز التعلم وتساعد المشاركين على تطبيق ما تعلموه في الجلسات. يجب أن تكون هذه الواجبات واضحة ومحددة، مما يسهل على المشاركين التعامل معها، وأخيرًا يتطلب الأمر تجهيز أدوات القياس والتقييم التي ستستخدم لتقييم تقدم المشاركين وفعالية الجلسات، ويجب أن تكون هذه الأدوات معيارية وقابلة للقياس، مما يسهم في تقديم ملاحظات دقيقة حول الأداء ويساعد في تعديل المحتوى حسب الحاجة.

هـ- الجوانب اللوجستية: تُعد الجوانب اللوجستية جزءًا حيويًا من التخطيط للفصل العلاجي، حيث تؤثر بشكل مباشر على نجاح العملية العلاجية، حيث يجب تحديد عدد الجلسات ومدتها، مما يساعد على تنظيم الوقت وتحديد التوقعات لكل من المشاركين والمعالجين، وينبغي أن تكون هذه المدة ملائمة لتغطية الموضوعات بشكل شامل، دون إحداث ضغط على المشاركين، كما يتطلب الأمر اختيار المكان المناسب للجلسات. يجب أن يكون هذا المكان مريحًا وملائمًا للأنشطة العلاجية، مع مراعاة الخصوصية والهدوء لضمان تركيز المشاركين، ويتعين تجهيز الموارد والأدوات اللازمة، مثل المواد التدريبية والأدوات التفاعلية، مما يسهل تقديم المحتوى بشكل فعّال ويعزز تجربة التعلم، كما من الضروري وضع جدول زمني للجلسات، يتضمن تواريخ وأوقات محددة لكل جلسة، يساعد هذا الجدول في تنظيم الحضور وضمان التزام المشاركين، مما يسهم في تحقيق نتائج إيجابية من الفصل العلاجي.

2- **مرحلة التنفيذ:** تُعد مرحلة التنفيذ المرحلة الحاسمة التي تتضمن تطبيق ما تم التخطيط له في الفصل العلاجي، تبدأ هذه المرحلة بجلسة تمهيدية، حيث يتم التعارف وبناء العلاقة العلاجية بين المعالج والمشاركين. من المهم توضيح أهداف الفصل العلاجي، بحيث يكون لدى الجميع فهم واضح لما يسعى البرنامج لتحقيقه، كما يجب شرح قواعد المشاركة وأخلاقيات العمل لضمان بيئة آمنة ومحترمة، بالإضافة إلى ذلك يُعتبر التعرف على توقعات المشاركين خطوة أساسية، حيث يسهم ذلك في بناء علاقة تعاونية ويعزز التزامهم بالبرنامج، كما يشير الماجد (2019) إلى أن الجلسة الأولى تلعب دورًا كبيرًا في تكوين انطباع إيجابي يساعد على استمرار المشاركين، وبعد الانتهاء من الجلسة التمهيدية، يتم الانتقال إلى تنفيذ الجلسات العلاجية، يجب تقديم المحتوى شكل متسلسل ومنظم لضمان استيعاب المعلومات بشكل فعال. كما يُنصح باستخدام الفنيات العلاجية المخطط لها، مما يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة. خلال هذه الجلسات، من المهم تيسير المناقشات والتفاعلات بين المشاركين، حيث تُعزز هذه

التفاعلات من تجربة التعلم، وأيضًـــا يتعين متابعة الواجبات المنزلية ومراجعتها بشـكل دوري، مما يســـاعد المشـــاركين على تطبيق ما تعلموه وتعزيز المهارات، ويجب أن يكون المعالج مســـتعدًا للتعامل مع التحديات والمقاومة التي قد تظهر، وذلك من خلال تقديم الدعم والتوجيه المناســـبين، مما يســـهم في الحفاظ على التقدم وتحقيق النتائج المرجوة، وتشـــير الســـبيعي (2021) إلى أهمية المرونة في تنفيذ الفصـول العلاجية، والاسـتعداد لتعديل الخطة اسـتجابةً لديناميكيات المجموعة واحتياجاتها المتغيرة.

3- **مرحلة التقييم:** تُعد مرحلة التقييم خطوة حيوية لقياس فعالية الفصـــل العلاجي وتحديد مدى تحقيق الأهداف، تنقسم هذه المرحلة إلى عدة مكونات رئيسية:

أ- **التقييم المستمر:** يتضـمن التقييم المسـتمر تقييم مسـتوى تقدم المشـاركين خلال الجلسـات بشـكل دوري، مما يسـاعد في تحديد نقاط القوة والضـعف لديهم. كما يُجمع التغذية الراجعة من المشاركين بشكل منتظم، مما يُتيح إمكانية تعديل المحتوى أو الأساليب العلاجية حسب الحاجة. بالإضـــافة إلى ذلك، يتم مراقبة وتوثيق أي تغييرات في ســـلوك وأفكار المشـــاركين، مما يعكس تأثير الجلسات العلاجية ويسهم في تحسين التجربة العلاجية بشكل عام.

ب- **التقييم النهائي** يتضـــمن التقييم النهائي قياس مدى تحقق الأهداف المحددة في بداية الفصـل، حيث يُسـتخدم لتحديد النجاح في تحقيق النتائج المرجوة، كما تُطبق أدوات قياس بعدية لتقييم النتائج النهائية، مما يوفر بيانات دقيقة حول فعالية الفصـل، بالإضـافة إلى مقارنة النتائج الحالية بالقياسـات القبلية لتحديد مدى التقدم الذي أحرزه المشـاركون، مما يسـاعد في تقييم تأثير الجلسات العلاجية بشكل شامل.

ج- **التقييم التتبعي:** يتضـمن التقييم التتبعي متابعة المشـاركين بعد انتهاء الفصـل، مما يسـاعد في تقييم اسـتمرارية التغييرات التي حدثت أثناء الجلسـات. يتم تقييم مدى اسـتقرار هذه التغييرات لتحديد تأثير الفصـل على المدى الطويل، كما يسـهم هذا التقييم في تحديد الحاجة إلى جلسـات داعمة أو إضـافية، حيث يشـير العتيبي (2017) إلى أن التقييم التتبعي يُعد عنصـرًا أسـاسـيًا لضمان استدامة نتائج الفصل العلاجي وضمان تحقيق الفوائد المستمرة للمشاركين.

د- **تقييم البرنامج ككل:** يتضـــمن تقييم البرنامج ككل تحليل شـــامل لنقاط القوة والضـــعف الموجودة في البرنامج، مما يوفر رؤية واضـــحة لتحســـين الأداء، تُجمع آراء المشـــاركين والمعالجين، مما يُسهم في فهم التجارب المختلفة ويساعد في تحسين البرنامج، ويتم استخلاص

الدروس المستفادة لتطوير البرامج المستقبلية، مما يعزز الكفاءة والفعالية في التدخلات العلاجية القادمة ويضمن تقديم خدمات أفضل للمشاركين.

العناصر الأساسية لتصميم الفصول العلاجية

يتطلب تصميم فصل علاجي ناجح توافر عدة عناصر أساسية متكاملة:

1- **الأهداف الواضحة والمحددة:** تُعتبر الأهداف الواضحة والمحددة بمثابة البوصلة التي توجه الفصل العلاجي، حيث يشير الفيفي (2019) إلى أن وضوح الأهداف وتحديدها بدقة يسهم في توجيه اختيار المحتوى والأنشطة المناسبة، ويُساعد المشاركين على فهم ما هو متوقع منهم، كما يوفر معايير واضحة لتقييم نجاح الفصل العلاجي، تتدرج الأهداف من الأهداف العامة، مثل تحسين الصحة النفسية، إلى الأهداف الخاصة، مثل خفض أعراض القلق بنسبة معينة، وصولاً إلى الأهداف الإجرائية، مثل تعلم تقنية الاسترخاء التنفسي، مما يعزز فعالية البرنامج ويساعد في تحقيق النتائج المرجوة.

2- **المنهج العلاجي المناسب:** يشمل المنهج العلاجي المناسب الخطة المنظمة التي تحدد محتوى الفصل وتسلسله، ويتضمن الإطار النظري الموجه للتدخل، ومحتوى الجلسات وتسلسلها المنطقي، والفنيات والاستراتيجيات العلاجية المستخدمة، بالإضافة إلى توزيع الوقت على موضوعات وأنشطة مختلفة، ويؤكد الغامدي (2020) على أهمية اختيار منهج مدعوم بالأدلة العلمية ومناسب للمشكلات المستهدفة والفئة المشاركة، مما يضمن تحقيق نتائج فعالة ويعزز تجربة المشاركين في العلاج.

3- **المواد التدريبية والأنشطة:** تشكل المواد التدريبية والأنشطة الأدوات الأساسية لتحقيق أهداف الفصل العلاجي، حيث تشمل أوراق العمل والنشرات التثقيفية، والوسائل السمعية والبصرية، والتدريبات العملية والتمارين، والواجبات المنزلية، والمواد المرجعية والإرشادية، يشير المطيري (2018) إلى أن تنوع هذه المواد والأنشطة يراعي الفروق الفردية بين المشاركين، مما يزيد من فعالية التعلم والتغيير، ويسهم في استمرار اهتمام المشاركين وتحفيزهم، مما يعزز من تجربتهم العلاجية ويضمن تحقيق الأهداف المرجوة.

4- **قائد الفصل العلاجي (المعالج):** يلعب قائد الفصل العلاجي دوراً محورياً في نجاح الفصل من خلال توجيه مسار الجلسات وإدارة الوقت، وتقديم المحتوى بطريقة واضحة وجذابة، وتيسير

التفاعل بين المشـــاركين، والتعامل مع المواقف الصـــعبة والمقاومة، ونمذجة المهارات والسلوكيات المستهدفة، توضح دراسة الحربي (2021) أن كفاءة قائد الفصل العلاجي وخبراته ومهاراته الشخصية والمهنية تؤثر بشكل كبير في نتائج الفصل وفعاليته، حيث تشمل الكفاءات الضـرورية المعرفة النظرية والمهارات التطبيقية، ومهارات التواصـل والإصـغاء الفعال، والقدرة على بناء علاقة علاجية داعمة، بالإضـــافة إلى المرونة والقدرة على التكيف مع المواقف المختلفة، والالتزام بأخلاقيات المهنة.

5- **المشـــاركون:** يمثل المشـــاركون محور العملية العلاجية، ويتأثر نجاح الفصـــل بعدة عوامل مرتبطة بهم، مثل تجانس المجموعة في نوع المشـــكلات أو الخصـــائص الديموغرافية، والاستعداد للتغيير والدافعية للمشاركة، والالتزام بحضور الجلسات وتنفيذ الواجبات، والتفاعل الإيجابي مع المحتوى والأنشطة، ويشير الزهراني (2020) إلى أن عملية اختيار المشاركين وإعدادهم للفصـل العلاجي تعد عاملاً حاسـماً في نجاح البرنامج، مما يعزز فعالية التدخلات العلاجية ويحقق النتائج المرجوة.

6- **نظام التقييم:** يتضـــمن نظام التقييم الشـــامل عدة مكونات، منها أدوات التقييم القبلي والبعدي والتتبعي، ومعايير واضحة لقياس التقدم، وآليات التغذية الراجعة المستمرة، واستراتيجيات لتقييم فعالية البرنامج ككل، يؤكد النعيمي (2019) على أهمية اســـتخدام أدوات تقييم متنوعة (كمية ونوعية) لضمان الحصول على صورة شاملة عن فعالية الفصل العلاجي، مما يساعد في تحسين العملية العلاجية وتحقيق الأهداف المرجوة.

7- **البيئة العلاجية المناسبة:** تشمل البيئة العلاجية المناسبة عدة عناصر أساسية، منها مكان مريح وآمن ومجهز بشكل مناسب، ومناخ نفسي داعم يشجع على المشاركة، وقواعد واضحة تنظم التفاعلات داخل المجموعة، بالإضافة إلى سرية وخصوصية تضمن حماية المعلومات الشخصية، وتؤكد ذلك دراسة الدوسري (2018) التي أشارت إلى أن البيئة العلاجية الداعمة تســـهم في شـــعور المشـــاركين بالأمان، مما يعزز انفتاحهم واســـتعدادهم للتغيير، ويؤدي إلى تحقيق نتائج أكثر فعالية في العملية العلاجية.

وبالتالي يعد تصـــميم الفصـــول العلاجية عملية منهجية متكاملة تتطلب خبرة ومهارة وتخطيطاً دقيقاً. ويســـهم الالتزام بالمراحل المختلفة (التخطيط، التنفيذ، التقييم) ومراعاة العناصـــر الأساسـية للفصـل العلاجي الناجح في تحقيق نتائج إيجابية وفعالة. كما أن المرونة والاسـتعداد

للتعديل والتكيف مع الاحتياجات المتغيرة يعد عاملاً حاسماً في نجاح الفصول العلاجية وتحقيق أهدافها.

دور المعلم في الفصل العلاجي

يمثل المعلم حجر الزاوية في نجاح الفصل العلاجي، إذ يقع على عاتقه مسؤولية توجيه العملية العلاجية وإدارتها بكفاءة، فمهما كانت جودة المحتوى أو دقة التخطيط، فإن المعلم يبقى العنصر الأكثر تأثيراً في تحقيق الأهداف المرجوة (العمري، 2020)، ومن المهارات الأساسية للمعلم في الفصل العلاجي:

مهارات التواصل الفعال: تعد مهارات التواصل الركيزة الأساسية لعمل المعلم في الفصل العلاجي. يشير المطيري (2019) إلى أن التواصل الفعال يشمل القدرة على نقل المعلومات بوضوح وبساطة، واستخدام لغة الجسد المناسبة، والتعبير عن التفهم والتعاطف، ويضيف أن المعلم الناجح يستطيع تكييف أسلوب تواصله ليتناسب مع خصائص المشاركين وثقافتهم.

مهارات الاستماع النشط: يتجاوز الاستماع النشط مجرد تلقي المعلومات ليشمل الانتباه لما وراء الكلمات من مشاعر وأفكار، وقد أوضحت دراسة الشمري (2021) أن المعلمين الذين يمتلكون مهارات استماع متقدمة يستطيعون بناء علاقة ثقة مع المشاركين، والتقاط الإشارات غير اللفظية، وفهم احتياجاتهم الحقيقية.

مهارات الإرشاد والتوجيه: يحتاج المعلم في الفصل العلاجي إلى امتلاك مهارات إرشادية تمكنه من توجيه المشاركين نحو استبصار أعمق بمشكلاتهم واكتشاف حلول مناسبة، وتتضمن هذه المهارات القدرة على طرح الأسئلة المفتوحة، وتقديم التغذية الراجعة البناءة، وتحفيز عملية التفكير التأملي لدى المشاركين (الحارثي، 2018).

مهارات إدارة المجموعة: في الفصول العلاجية الجماعية، تبرز أهمية مهارات إدارة المجموعة التي تشمل القدرة على ضبط ديناميكيات التفاعل، وإدارة الصراعات، وضمان مشاركة جميع الأعضاء، وتوزيع الوقت بشكل متوازن، ويؤكد القحطاني (2020) أن المعلم الماهر يستطيع خلق توازن بين توجيه المجموعة والسماح لها بالتطور بشكل طبيعي.

مهارات إدارة المشاعر: يتعامل المعلم في الفصل العلاجي مع مشاعر مكثفة وصعبة أحياناً، مما يتطلب منه القدرة على احتواء هذه المشاعر والتعامل معها بحساسية. وتشمل هذه

المهارات القدرة على تقبل مشاعر المشاركين دون إصدار أحكام، ومساعدتهم على التعبير عنها بطرق صحية، مع الحفاظ على توازنه العاطفي الخاص (السبيعي، 2019).

وتشير الأبحاث التربوية أن هناك مجموعة من الأدوار التي يقوم بها المعلم في الفصل العلاجي، وتتمثل هذه الأدوار في:

دور الميسر: يعمل المعلم كميسر للعملية العلاجية من خلال تهيئة الظروف المناسبة للتعلم والتغيير. يشير الغامدي (2021) إلى أن المعلم كميسر يعمل على إزالة العوائق أمام النمو الشخصي للمشاركين، وتسهيل عملية استكشافهم لذواتهم ومشكلاتهم، وتشجيع المشاركة الفعالة.

دور الداعم: يقدم المعلم الدعم العاطفي والمعنوي للمشاركين خلال رحلة التغيير الصعبة. ويتضمن هذا الدور إظهار التفهم والتعاطف، وتعزيز الثقة بالنفس، وتقديم التشجيع في مواجهة التحديات، وقد أكدت دراسة العنزي (2018) أن المشاركين الذين يتلقون دعماً كافياً من المعلم يظهرون التزاماً أكبر بالعملية العلاجية ويحققون نتائج أفضل.

دور النموذج: يمثل المعلم نموذجاً حياً للسلوكيات والمهارات التي يرغب في إكسابها للمشاركين. فمن خلال تصرفاته وطريقة تعامله مع المواقف المختلفة، يقدم المعلم نماذج عملية للمهارات الاجتماعية، وإدارة المشاعر، وحل المشكلات (الشهري، 2020).

دور الخبير: يقدم المعلم المعرفة والخبرة المتخصصة في مجال اهتمام الفصل العلاجي. ويشمل ذلك تقديم المعلومات الدقيقة، وشرح المفاهيم النظرية، وتوضيح العلاقات بين الأفكار والسلوكيات والمشاعر. ومع ذلك، يشير الزهراني (2019) إلى أهمية التوازن في هذا الدور، بحيث لا يتحول المعلم إلى محاضر، وإنما يقدم خبرته بطريقة تشاركية تحفز التفكير لدى المشاركين.

دور المخطط والمقيم: يخطط المعلم لجلسات الفصل العلاجي ويقيم فعاليتها باستمرار، ويتضمن هذا الدور تحديد الأهداف، واختيار الأنشطة المناسبة، وتقييم التقدم المحرز، وتعديل الخطة وفقاً للاحتياجات المتغيرة للمشاركين (الدوسري، 2020).

يتطلب تكامل هذه الأدوار والمهارات مرونة عالية من المعلم، وقدرة على التنقل بين الأدوار المختلفة وفقاً لمتطلبات الموقف واحتياجات المشاركين، ولعل هذا ما يجعل دور المعلم في الفصل العلاجي تحدياً كبيراً يستحق الاهتمام والتطوير المستمر.

تقييم الفصول العلاجية

تمثل الفصـول العلاجية التعلم برامج متخصـصـة تهدف إلى تحسـين المهارات الأكاديمية والمعرفية والاجتماعية، يتطلب تقييم فعالية هذه الفصـول منهجيات مخصـصـة تراعي خصـوصـية احتياجات المتعلمين وتحدياتهم (السليماني، 2020).

أساليب تقييم فعالية الفصول العلاجية لذوي صعوبات التعلم

تتطلب عملية تقييم الفصول العلاجية لذوي صعوبات التعلم استخدام أدوات متنوعة تسمح بقياس التقدم في مختلف مجالات الصـعوبة، واعتماد مقاربة شـمولية تجمع بين القياسـات الكمية والكيفية.

الاختبارات التشـخيصـية والتتبعية: تعد الاختبارات التشـخيصـية والتتبعية أدوات أسـاسـية لقياس مدى تقدم التلاميذ ذوي صـعوبات التعلم، حيث يؤكد الزيود (2022) على أهمية إجراء تقييمات قبلية وبعدية لتحديد مقدار التحسـن في المجالات المسـتهدفة، تشـمل هذه الاختبارات اختبارات التحصـيل الأكاديمي في القراءة والكتابة والرياضـيات، واختبارات الوظائف المعرفية مثل الانتباه والذاكرة والإدراك، بالإضـافة إلى اختبارات المهارات اللغوية والحصـيلة اللغوية، واختبارات المهارات الحركية الدقيقة والكبيرة، وتتميز هذه الاختبارات بتوفير بيانات موضـوعية وقابلة للمقارنة، إلا أنها قد لا تعكس بالضـرورة التطبيق العملي للمهارات في السـياقات الطبيعية (العجمي، 2021).

الملاحظة المنظمة: تعد الملاحظة المنظمة أسـلوباً فعالاً لتقييم السـلوكيات والمهارات في سياقها الطبيعي، حيث يشير البلوشي (2023) إلى أن ملاحظة التلميذ في مواقف تعليمية مختلفة توفر فهماً أعمق لأنماط الصـعوبات وكيفية تفاعله مع التدخلات العلاجية، وتتضـمن أسـاليب الملاحظة تسـجيل السـلوك بالعينات الزمنية، وقوائم التحقق السـلوكية المخصـصـة للمهارات الأكاديمية، وسجلات تتبع التفاعل داخل الفصل العلاجي، وتحليل عينات العمل ومنتجات التلميذ. تسـمح الملاحظة المنظمة بتتبع التغيرات في سـلوك التلميذ وأدائه في مواقف حقيقية، مما يوفر بيانات واقعية عن مدى تعميم المهارات المكتسبة (الحارثي، 2021).

المقابلات والاستبانات: توفر المقابلات والاستبانات رؤى قيمة حول تصورات المشاركين في العملية العلاجية، حيث تشير دراسة المنصوري (2022) إلى أهمية استقصاء آراء المعلمين والأهل والتلاميذ أنفسهم لتكوين صورة متكاملة عن فعالية البرنامج، وتشمل هذه الأدوات استبانات

تقييم المهارات الوظيفية للتلميذ، ومقاييس تقدير السلوك من قبل المعلمين والأهل، واستبانات تقييم الذات للتلاميذ (المناسبة للفئات العمرية)، ومقابلات منظمة مع فريق التدخل العلاجي، تسمح هذه الأدوات باستكشاف الجوانب الذاتية للتجربة العلاجية، وتقدم معلومات عن تعميم المهارات في بيئات متعددة (التويجري، 2021).

تحليل الحقائب التعليمية والسجلات التراكمية: يمثل تحليل أعمال التلاميذ وسجلاتهم التراكمية منهجية مهمة في تقييم التقدم على مدى فترات طويلة، حيث يؤكد الغامدي (2020) أن الحقائب التعليمية توفر أدلة ملموسة على تطور مهارات التلميذ عبر الزمن، ويشمل هذا الأسلوب تحليل عينات الكتابة والقراءة المتتابعة، ومراجعة نماذج حل المسائل الرياضية، وتتبع التغيرات في جودة المنتجات التعليمية، وفحص سجلات الحضور والمشاركة. تتميز هذه المنهجية بتوفيرها سجلاً تاريخياً لتطور التلميذ، مما يساعد في تقييم الفعالية طويلة المدى للتدخلات العلاجية (الشمري، 2022).

القياس القائم على المنهج: يعد القياس القائم على المنهج من الأساليب الحديثة في تقييم تقدم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث تشير العنزي (2023) إلى أن هذه المنهجية تسمح بالمراقبة المستمرة للتقدم من خلال تقييمات متكررة ترتبط مباشرة بالمنهج الدراسي، يتضمن هذا الأسلوب تقييمات أسبوعية قصيرة في المهارات المستهدفة، ورسم بياني لمعدلات التقدم، وتعديل التدخلات بناءً على البيانات المتجمعة، وتحليل معدل اكتساب المهارات، تتميز هذه المنهجية بحساسيتها للتغيرات الطفيفة في الأداء، مما يسمح بالكشف المبكر عن فعالية أو عدم فعالية التدخل العلاجي (الحسيني، 2022).

مؤشرات نجاح الفصول العلاجية:

تتنوع مؤشرات نجاح التدخلات العلاجية بين مؤشرات أكاديمية ومعرفية ونفسية واجتماعية وقد ذكر (الصبحي، 2021) عدة مؤشرات منها:

التحسن في المهارات الأكاديمية: يمثل التقدم في المهارات الأكاديمية مؤشراً رئيسياً على نجاح الفصول العلاجية، حيث أشارت دراسة المطيري (2022) إلى أن ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي يعد من أهم المؤشرات التي يعتمد عليها المختصون. تشمل مؤشرات التحسن الأكاديمي

زيادة سـرعة ودقة القراءة، وتحسـن مهارات التهجئة والكتابة، وتطور القدرة على فهم المقروء واستخلاص الأفكار، بالإضافة إلى تحسين مهارات حل المسائل الرياضية والعمليات الحسابية.

تطور العمليات المعرفية: يعد تحسن العمليات المعرفية الأساسية مؤشراً مهماً على فعالية البرنامج العلاجي، حيث ترتبط هذه العمليات بشكل مباشر بالقدرة على التعلم، وبحسب الدوسري (2021) أن تطور مهارات الانتباه والذاكرة يسـهم في تحسـين الأداء الأكاديمي بشـكل عام، وتتضـمن مؤشـرات التطور المعرفي زيادة مدة الانتباه والقدرة على تركيزه، وتحسـن الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى، وتطور مهارات التنظيم والتخطيط، بالإضـافة إلى تحسـين مهارات المعالجة البصرية والسمعية.

تعزيز المهارات الاجتماعية والتواصلية: تشكل المهارات الاجتماعية والتواصلية بعداً مهماً في تقييم فعالية الفصـول العلاجية، توضـح دراسـة العبيدي (2023) أن تحسـن قدرة التلميذ على التفاعل مع أقرانه ومعلميه يعد مؤشـراً إيجابياً يدعم اندماجه في البيئة التعليمية، تشـمل مؤشـرات التحسـن الاجتماعي زيادة المبادرة في التواصـل، وتطور مهارات العمل الجماعي، وتحسـن القدرة على فهم التعليمات والتوجيهات، بالإضافة إلى تطور مهارات التعبير عن الاحتياجات والأفكار.

تحسـن الثقة بالنفس والدافعية للتعلم: يمثل الجانب النفسـي بعداً حاسـماً في تقييم نجاح الفصول العلاجية. تشير دراسة الرشيدي (2021) إلى أن تعزيز الثقة بالنفس والدافعية نحو التعلم يعد من المؤشرات المهمة التي تعكس فعالية التدخل، وتتضـمن المؤشرات النفسية زيادة المشاركة الطوعية في الأنشطة التعليمية، وانخفاض سلوكيات تجنب المهام الأكاديمية، وتطور مفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي، بالإضافة إلى زيادة الاستقلالية في أداء المهام التعليمية.

تعميم المهارات في السياقات المختلفة: يعد تعميم المهارات المكتسبة ونقلها إلى سياقات جديدة مؤشـراً قوياً على نجاح الفصـل العلاجي، يؤكد الجهني (2022) أن قدرة التلميذ على توظيف ما تعلمه في مواقف مختلفة تعكس عمق التعلم وفعالية التدخل. تشـمل مؤشـرات التعميم تطبيق استراتيجيات التعلم في مواد دراسية متنوعة، واستخدام المهارات المكتسبة في بيئة المنزل، وتوظيف اسـتراتيجيات التعويض في المواقف الجديدة، بالإضـافة إلى القدرة على التكيف مع المتطلبات المتغيرة.

استمرارية التحسن بعد انتهاء البرنامج: تعد استدامة النتائج الإيجابية مؤشراً حاسماً على فعالية الفصـول العلاجية، تشـير دراسـة الحربي (2023) إلى أن التقييمات التتبعية تسـاعد في

تحديد مدى احتفاظ التلميذ بالمهارات المكتسبة بعد انتهاء فترة الرنامج، وتتضمن مؤشرات الاستدامة الحفاظ على مستوى الأداء المكتسب، والاستمرار في التطور الذاتي للمهارات، وانخفاض الحاجة للدعم الخارجي، بالإضافة إلى القدرة على التعلم المستقل.

كما يتطلب التقييم الفعال للفصول العلاجية لذوي صعوبات التعلم منهجية متعددة الأبعاد تجمع بين أدوات التقييم المختلفة وتراعي المؤشرات المتنوعة للنجاح، إن تبني مقاربة شمولية في التقييم يساعد على تكوين صورة دقيقة عن فعالية التدخلات العلاجية، ويسهم في تطوير الممارسات المهنية وتحسين جودة الخدمات المقدمة لهذه الفئة من المتعلمين (القحطاني، 2022).

تطبيقات الفصول العلاجية في معالجة صعوبات الفهم القرائي

يعد الفهم القرائي حجر الزاوية في عملية التعلم، إذ تنعكس قدرة التلميذ على فهم المقروء على تحصيله في جميع المواد الدراسية، تكمن أهمية معالجة صعوبات الفهم القرائي في مرحلة التعليم الأساسي كونها الأساس الذي يبنى عليه النجاح الأكاديمي المستقبلي (العتوم، 2019)، وأظهرت الدراسات أن نسبة لا يستهان بها من التلاميذ يعانون من صعوبات في الفهم القرائي في المدارس العربية (المنصوري، 2021).

تهدف الفصول العلاجية إلى تقديم برامج مكثفة ومخصصة لمعالجة صعوبات التعلم، وفيما يخص الفهم القرائي، تتعدد التطبيقات العملية التي يمكن توظيفها لتحسين مهارات التلاميذ وتجاوز العقبات التي تواجههم.

استراتيجيات التدريب على القراءة الفعالة: يشكل التدريب على استراتيجيات القراءة الفعالة المدخل الأساسي لمعالجة صعوبات الفهم القرائي، وقد أكدت دراسة الخطيب والحديدي (2013) على أهمية تعليم التلاميذ كيفية التوقف أثناء القراءة للتفكير فيما يقرؤون، مما يعزز الفهم العميق للنص، وينبغي أن يتدرب التلاميذ على تحديد الأفكار الرئيسية في النصوص، وتمييزها عن التفاصيل الثانوية، وإن استراتيجية طرح الأسئلة الذاتية أثناء القراءة تشجع التلاميذ على التفاعل النشط مع النص، وهو ما يسهم في تعميق فهمهم له. ويمكن للمعلم أن يقدم نماذج لهذه الأسئلة مثل: "ماذا يحاول الكاتب إخباري به؟" أو "كيف يرتبط هذا بما أعرفه سابقاً؟" (سليمان، 2020).

تنمية المفردات اللغوية: تؤثر حصيلة المفردات بشكل مباشر على قدرة التلميذ على فهم النصوص المقروءة، وقد أشار الباحثون إلى أن هناك علاقة طردية بين ثراء المفردات اللغوية

ومستوى الفهم القرائي (عبد الله، 2018)، يمكن تعزيز المفردات من خلال تعليم الكلمات الجديدة ضمن سياقات ذات معنى، بدلاً من تقديمها بشكل منفصل، وتمثل القواميس المصورة أداة فعالة لتنمية المفردات، خاصة لدى صغار السن، حيث تربط بين الكلمة وصورتها مما يسهل تذكرها واستدعاءها. كما أن توظيف الألعاب اللغوية مثل الكلمات المتقاطعة والمسابقات اللغوية يزيد من دافعية التلاميذ لتعلم مفردات جديدة (الشمري، 2021).

تطوير الطلاقة القرائية: تعد الطلاقة القرائية من العوامل المؤثرة في الفهم القرائي، إذ يصعب على التلميذ الذي يقرأ ببطء وتعثر أن يفهم النص فهماً عميقاً، وقد أثبتت استراتيجية القراءة المتكررة للنصوص فاعليتها في تحسين الطلاقة، حيث يقرأ التلميذ النص عدة مرات حتى يتمكن من قراءته بسلاسة (الرشيدي، 2020)، كما أن القراءة الجماعية الموجهة تتيح للتلاميذ الاستماع إلى نموذج للقراءة السليمة ومحاكاته، مما يطور أداءهم القرائي، ويمكن استخدام التسجيلات الصوتية للنصوص ليستمع إليها التلاميذ ويتابعونها بأعينهم، مما يعزز إدراكهم للعلاقة بين المنطوق والمكتوب (المالكي، 2021).

الوسائل البصرية كمعينات للفهم: يستفيد العديد من التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي من الوسائل البصرية التي تساعدهم على تنظيم المعلومات وفهمها، حيث تُعد الخرائط الذهنية أداة فعالة لتمثيل العلاقات بين الأفكار الواردة في النص بشكل بصري، مما يسهل استيعابها وتذكرها (الحارثي، 2023)، كما تلعب الرسومات التوضيحية دوراً مهماً في تقريب المفاهيم المجردة وتوضيحها، خاصة في النصوص العلمية، كما أن تشجيع التلاميذ على تمثيل القصص بصرياً، سواء من خلال الرسم أو التمثيل، يعمق فهمهم لأحداث القصة وشخصياتها (القرني، 2022).

تنمية مهارات التلخيص: يسهم تدريب التلاميذ على تلخيص النصوص في تعزيز فهمهم لها، إذ يتطلب التلخيص القدرة على التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية، وينبغي تدريب التلاميذ على استخراج النقاط الأساسية من النص وتجاهل التفاصيل غير المهمة (الزهراني، 2020)، كما إن تشجيع التلاميذ على إعادة صياغة النصوص بأسلوبهم الخاص يعكس مدى فهمهم للمحتوى، كما يعزز قدرتهم على التعبير. ويمكن للمعلم أن يقدم نماذج للتلخيص ويشرح الخطوات اللازمة لإنجازه (العنزي، 2021).

التعلم التعاوني وتطبيقاته: يوفر التعلم التعاوني بيئة داعمة يتبادل فيها التلاميذ الخبرات والأفكار، مما يثري فهمهم للنصوص، وقد أظهرت الدراسات أن المناقشات الجماعية حول

النصـــوص تســـهم في تعميق الفهم من خلال تبادل وجهات النظر المختلفة (الســـعدي، 2022)، ويمكن تنظيم أنشـــطة تعاونية مثل "التدريس التبادلي" حيث يتبادل التلاميذ أدوار المعلم في شـــرح النص وتلخيصـــه وطرح الأســـئلة حوله. كما يمكن تنظيم مجموعات القراءة الموجهة التي تناقش نصاً محدداً بعمق (الجابري، 2021).

توظيف التكنولوجيا في معالجة صـــعوبات الفهم القرائي: أتاح التطور التكنولوجي أدوات متنوعة يمكن توظيفها في معالجة صـعوبات الفهم القرائي، وتوفر البرامج التعليمية التفاعلية للقراءة بيئة محفزة للتلاميذ، حيث تقدم النصوص مصحوبة بالصور والأصوات مع تدريبات متنوعة للفهم (الكندري، 2022)، كما تتوفر تطبيقات متخصـصـة لتحسـين سـرعة القراءة والفهم، تقدم تدريبات مقننة ومتدرجة في الصـــعوبة مع تغذية راجعة فورية. ويمكن الاســـتفادة من المنصـــات التعليمية لإنشـاء فصـول افتراضـية تتيح للتلاميذ ممارسـة أنشـطة القراءة خارج أوقات الدراسـة الرسـمية (البلوشي، 2023).

التقييم المستمر وتعديل الخطط العلاجية: يعد التقييم المستمر ركناً أساسياً في الفصول العلاجية، إذ يتيح متابعة تقدم التلميذ وتحديد نقاط القوة والضـــعف لديه، ينبغي تنويع أدوات التقييم لتشـــمل الاختبارات التحريرية والشـــفهية والملاحظة وتحليل أعمال التلاميذ (الدوســـري، 2021)، واســـتناداً إلى نتائج التقييم، يمكن تعديل الخطط العلاجية لتلبي احتياجات كل تلميذ. وقد أظهرت الدراســـات أن التدخلات العلاجية المخصـــصـــة تحقق نتائج أفضـــل من البرامج العامة (العمري، 2020).

في ضوء ما تقدم، يمكن القول معالجة صعوبات الفهم القرائي في مرحلة التعليم الأساسي تمثل اسـتثماراً في مسـتقبل التلاميذ الأكاديمي، ويتطلب ذلك تضـافر جهود المعلمين والمختصـين والأسرة لتوفير الدعم اللازم للتلاميذ وتمكينهم من تجاوز هذه الصعوبات.

السلوك الاجتماعي المدرسي

يعد السلوك الاجتماعي المدرسي من الموضوعات المحورية في مجال علم النفس التربوي والاجتماعي، حيث يمثل بعداً أساسياً في تشكيل شخصية التلميذ وبناء مهاراته الحياتية، تكتسب دراسة هذا السلوك أهمية خاصة في ظل التحديات المعاصرة التي تواجه النظام التربوي، والتغيرات المتسارعة في أنماط التواصل الاجتماعي بين الأفراد (المغربي، 2019).

مفهوم السلوك الاجتماعي المدرسي

يشير السلوك الاجتماعي المدرسي إلى مجموعة الأنماط السلوكية التي يظهرها التلميذ خلال تفاعله مع الآخرين في البيئة المدرسية، سواء مع أقرانه أو معلميه أو إدارة المدرسة، ويعرفه الحربي (2021) بأنه "مجموعة الاستجابات اللفظية وغير اللفظية التي يبديها التلميذ في المواقف الاجتماعية المختلفة داخل المدرسة، والتي تعكس مدى قدرته على التكيف مع البيئة المدرسية."

ويرى العنزي (2020) أن السلوك الاجتماعي المدرسي يتضمن بعدين أساسيين: البعد الإيجابي الذي يشمل سلوكيات التعاون والمشاركة واحترام القواعد، والبعد السلبي الذي يتضمن سلوكيات العدوان والانسحاب والعزلة. ويؤكد النجار (2022) على أن السلوك الاجتماعي المدرسي ليس فطرياً بل مكتسب من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية والتعلم والتفاعل مع الآخرين.

وبناءً على **ما سبق**، يمكن تعريف السلوك الاجتماعي المدرسي بأنه نمط الاستجابات والتفاعلات التي يظهرها التلميذ في سياق البيئة المدرسية، والتي تعكس قدرته على التواصل الفعال مع الآخرين وتكوين علاقات إيجابية والالتزام بالمعايير الاجتماعية السائدة.

أهمية السلوك الاجتماعي في المدرسة

تتجلى أهمية السلوك الاجتماعي المدرسي في جوانب متعددة تؤثر في مسار العملية التعليمية ونجاحها. فقد أشارت دراسة السليماني (2021) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السلوك الاجتماعي الإيجابي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما أكدت نتائج دراسة المالكي (2020) أن التلاميذ ذوي المهارات الاجتماعية المرتفعة يظهرون مستويات أعلى من الدافعية للتعلم والانخراط في الأنشطة المدرسية.

ويلخص الدوسري (2023) أهمية السلوك الاجتماعي المدرسي في النقاط التالية:

1. يسهم في بناء شخصية متوازنة قادرة على التكيف مع متطلبات الحياة المدرسية والاجتماعية.
2. يعزز الصحة النفسية للتلميذ ويقيه من الاضطرابات السلوكية.
3. يشكل قاعدة أساسية لاكتساب المعارف والمهارات الأكاديمية.
4. ييسر عملية الاندماج والتفاعل الإيجابي مع الأقران والمعلمين.
5. ينمي الشعور بالانتماء للمجتمع المدرسي والمجتمع الأكبر.

6. يقلل من مشكلات الانضباط المدرسي ويوفر بيئة آمنة ومحفزة للتعلم.

كما أن السلوك الاجتماعي الإيجابي يمثل أحد المخرجات المهمة للعملية التربوية، فالمدرسة ليست مؤسسة لنقل المعرفة فحسب، بل هي مؤسسة اجتماعية تسعى إلى إعداد مواطنين قادرين على العيش بفاعلية في المجتمع (القحطاني، 2022).

العوامل المؤثرة في السلوك الاجتماعي للتلاميذ

يتشكل السلوك الاجتماعي للتلاميذ نتيجة تفاعل مجموعة متنوعة من العوامل، التي تتداخل فيما بينها لتحدد نمط استجابة التلميذ في المواقف الاجتماعية المختلفة. ويمكن تصنيف هذه العوامل إلى ثلاث فئات رئيسية:

العوامل الشخصية: تشمل هذه العوامل الخصائص النفسية والشخصية للتلميذ، مثل السمات المزاجية والقدرات العقلية ومفهوم الذات، وقد أظهرت دراسة الزهراني (2021) أن التلاميذ ذوي مفهوم الذات الإيجابي يميلون إلى إظهار سلوكيات اجتماعية أكثر إيجابية مقارنة بأقرانهم، كما تلعب المهارات الاجتماعية التي يمتلكها التلميذ دوراً محورياً في تحديد نمط سلوكه الاجتماعي، حيث إن القدرة على فهم المشاعر والتعاطف مع الآخرين ترتبط بسلوكيات التعاون والمساعدة (العتيبي، 2022).

العوامل الأسرية: تعد الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها التلميذ ويكتسب من خلالها أنماطه السلوكية الأولية، وقد أشارت دراسة الشمري (2020) إلى تأثير أساليب التنشئة الأسرية في السلوك الاجتماعي للتلاميذ، حيث ارتبط الأسلوب الديمقراطي بمستويات أعلى من السلوك الاجتماعي الإيجابي، كما أن المناخ الأسري العام وطبيعة العلاقات بين أفراد الأسرة تنعكس على سلوك التلميذ في المدرسة (الجهني، 2021).

العوامل المدرسية: تتضمن هذه العوامل الجوانب المختلفة للبيئة المدرسية، مثل المناخ المدرسي العام، وأساليب المعلمين في التعامل مع التلاميذ، والنظام المدرسي، وقد أكدت دراسة البلوي (2022) أن المدارس التي تتبنى مناخاً داعماً يتسم بالاحترام المتبادل بين المعلمين والتلاميذ، وتشجع على المشاركة والتعاون، تسهم في تعزيز السلوك الاجتماعي الإيجابي. كما تؤثر المناهج الدراسية وأنشطة التعلم في تشكيل السلوك الاجتماعي، خاصة عندما تتضمن أنشطة تعاونية تعزز التفاعل بين التلاميذ (الرشيدي، 2023).

النظريات المفسرة للسلوك الاجتماعي المدرسي

تعددت النظريات التي حاولت تفسير السلوك الاجتماعي للأفراد بشكل عام، وللتلاميذ في البيئة المدرسية بشكل خاص، ومن أبرز هذه النظريات:

1-نظرية التعلم الاجتماعي

تعد نظرية التعلم الاجتماعي التي طورها باندورا من أكثر النظريات تأثيراً في فهم السلوك الاجتماعي المدرسي. وتؤكد هذه النظرية على دور الملاحظة والتقليد في اكتساب السلوكيات الاجتماعية، حيث يتعلم التلاميذ من خلال ملاحظة نماذج السلوك المختلفة في بيئتهم (المطيري، 2021). ويشير الحربي (2022) إلى أن المعلمين والأقران يمثلون نماذج مهمة يقلدها التلاميذ في البيئة المدرسية، مما يؤكد أهمية توفير نماذج إيجابية في المدرسة.

2-نظرية التفاعل الرمزي

تركز هذه النظرية على دور التفاعل الاجتماعي والرموز والمعاني المشتركة في تشكيل السلوك الاجتماعي. ويرى الغامدي (2020) أن التلاميذ يبنون سلوكهم الاجتماعي من خلال عملية التفاعل المستمر مع الآخرين، حيث يفسرون المواقف الاجتماعية ويستجيبون لها بناءً على المعاني التي يضفونها عليها، وتؤكد النظرية على أن المدرسة تمثل مسرحاً اجتماعياً يلعب فيه التلاميذ أدواراً مختلفة تتشكل من خلال توقعات الآخرين وردود أفعالهم.

3-النظرية المعرفية الاجتماعية

تفسر هذه النظرية السلوك الاجتماعي من خلال التفاعل بين العوامل المعرفية والسلوكية والبيئية، ويشير الصاعدي (2021) إلى أن التلاميذ يطورون مخططات معرفية حول المواقف الاجتماعية المختلفة، تؤثر في كيفية إدراكهم وتفسيرهم لسلوك الآخرين واستجابتهم له، كما تؤكد النظرية على دور الكفاءة الذاتية في تحديد السلوك الاجتماعي، حيث إن اعتقاد التلميذ بقدرته على النجاح في موقف اجتماعي معين يؤثر في استعداده للمشاركة فيه (الشهري، 2022).

وفي ضوء ما تم عرضه، يمثل السلوك الاجتماعي المدرسي بعداً محورياً في العملية التربوية، يؤثر بشكل مباشر في نجاح التلميذ أكاديمياً واجتماعياً. ويتطلب تعزيز هذا السلوك جهوداً متكاملة من جميع الأطراف المعنية بالعملية التربوية، وإن الاهتمام بالسلوك الاجتماعي المدرسي ليس ترفاً تربوياً، بل ضرورة ملحة لتحقيق رسالة المدرسة في بناء شخصية متكاملة قادرة على التفاعل الإيجابي مع متطلبات الحياة المعاصرة.

العلاقة بين الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم

تتشـــابك مهارات الفهم القرائي مع أنماط الســـلوك الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم بصـــــورة أعمق مما قد يتبادر إلى الذهن للوهلة الأولى، فالطفل الذي يجابه تحديات في اسـتيعاب المقروء يواجه عقبات متعددة تتجاوز الجانب الأكاديمي لتمتد إلى التفاعلات الاجتماعية اليومية، فعندما يعجز التلميذ عن فك شـــفرات المحتوى المكتوب، تتراكم لديه خبرات الإحباط والفشل، مما يدفعه للانسحاب من المشاركة الصفية، أو قد يلجأ إلى سلوكيات غير مرغوبة لتحويل الانتباه عن مواطن ضعفه، وقد وثقت دراسة الحربي (2018) أن 68% من الطلبة ذوي صعوبات الفهم القرائي يظهرون مستويات مرتفعة من السلوكيات الانسحابية مقارنة بأقرانهم.

وأشارت الباحثة فاطمة العتيبي (2020) إلى أن صعوبات فهم النصوص تؤثر سلباً على قدرة التلميذ على اســـتيعاب التعليمات والإرشـــادات الاجتماعية، مما ينعكس على تفاعله مع المعلمين والأقران، فالطفل الذي يجد صـعوبة في فهم القصـص والمواقف المكتوبة، غالباً ما يعاني من قصور في ترجمة الإشارات الاجتماعية وفهم وجهات نظر الآخرين.

وفي دراسة مقارنة أجراها الزهراني (2019) على عينة من 124 تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم، تبين وجود ارتباط دال إحصـــائياً (ر = 0.73) بين مســـتوى الفهم القرائي ومقياس الكفاءة الاجتماعية، كلما ارتفعت مهارات الاســـتيعاب القرائي، تحســـنت المهارات الاجتماعية والعكس صحيح.

وقد كشفت دراسة طولية قام بها الشمري (2021) أن التدخلات العلاجية الموجهة لتحسين اسـتراتيجيات الفهم القرائي أدت إلى تحسـن ملحوظ في السـلوك التكيفي المدرسـي لدى 72% من أفراد المجموعة التجريبية، هذه النتيجة تؤكد أن العلاقة بين المتغيرين ليسـت ارتباطية فحسـب، بل قد تكون سببية.

ويمكن تفســـير هذه العلاقة من خلال نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية، حيث يؤدي القصـــور في معالجة المعلومات المكتوبة إلى صـــعوبات مماثلة في ترميز وتفســـير المواقف الاجتماعية. كما أن النجاح في المهام القرائية يعزز مفهوم الذات الأكاديمي، مما ينعكس إيجاباً على الثقة الاجتماعية.

وتؤكد هذه النتائج أهمية تبني استراتيجيات تعليمية متكاملة تستهدف تحسين الفهم القرائي وتنمية المهارات الاجتماعية معاً، بما يسهم في بناء شخصية متوازنة للطالب ذي صعوبات التعلم، ويمكنه من تحقيق التوافق الأكاديمي والاجتماعي.

نماذج من الفصول العلاجية

تتنوع البرامج التي تركز علة الفصول العلاجية والموجهة لتحسين الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فمن أبرزها برنامج "القراءة التفاعلية" الذي طوره العمري (2020) والذي يعتمد على دمج استراتيجيات ما وراء المعرفة مع تقنيات التعلم التعاوني، أظهر هذا البرنامج نتائج واعدة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والكفاءة الاجتماعية معاً من خلال مواقف القراءة الجماعية والمناقشات الموجهة.

كما برز نموذج "القصة الاجتماعية المدعمة بالصور" الذي اقترحته الباحثة نوال الحارثي (2019)، حيث وظفت القصص القصيرة المصورة في تنمية الفهم القرائي وتعزيز السلوكيات الاجتماعية الإيجابية في آن واحد، وقد لوحظت فاعلية هذا النموذج خاصة مع الطلبة في المرحلة الابتدائية الأولى.

وتجدر الإشارة إلى برنامج "التدريب على المفردات السياقية" الذي صممه القحطاني (2021) لتعزيز فهم النصوص من خلال ربط المفردات الجديدة بالخبرات الاجتماعية للطلبة، مما يسهم في تحسين فهمهم للتعليمات الاجتماعية وقدرتهم على التفاعل الإيجابي.

ويعد برنامج "محاكاة المواقف الاجتماعية" الذي طبقته المطيري (2020) من التدخلات المتميزة التي تعالج جانبي الفهم القرائي والكفاءة الاجتماعية، حيث يتم توظيف النصوص في تمثيل مواقف اجتماعية حقيقية، مما يتيح للطلبة تطبيق ما يفهمونه من النص في سياقات واقعية تعزز مهاراتهم الاجتماعية.

ملخص الفصل الثاني

تناول الفصل الثاني بعمق صعوبات التعلم، مع التركيز بشكل خاص على الفهم القرائي وعلاقته بالسلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، يبدأ التمهيد بتأكيد أهمية صعوبات التعلم كقضية مركزية تستدعي اهتماماً متعدد التخصصات، ويستعرض المفهوم وتنوعاته (نمائية وأكاديمية) وخصائص الأطفال الذين يعانون منها، مثل تحديات الانتباه، الإدراك، الذاكرة، اللغة، والشعور بالعجز، وكيف تؤثر هذه الصعوبات على أدائهم الأكاديمي وسلوكياتهم الاجتماعية، ثم ينتقل الفصل بعد ذلك إلى مهارات الفهم القرائي، معرفاً إياها كعملية تفاعلية أساسية للقراءة، ويستعرض أبعادها (حرفي، استنتاجي، نقدي، تذوقي، إبداعي) وأسسها (تحديد الهدف، الاستراتيجية المناسبة، المستوى اللغوي، المعرفة السابقة) وعناصرها (القارئ، النص، السياق)، بالإضافة إلى تصنيفات مهارات الفهم (أساسي، استنتاجي، ناقد) وأنماط الفهم وفقاً لأوكرمان (حرفي، تفسيري، استيعابي، تطبيقي، نقدي، وجداني)، مؤكداً على أهمية تنمية هذه المهارات لكونها أداة تربوية وأساساً للنجاح الأكاديمي وتحسين اللغة والتفكير النقدي. يستعرض الفصل بعد ذلك استراتيجيات مختلفة لتنمية الفهم القرائي، مثل استراتيجية تنال القمر (تنبأ، نظم، ابحث) واستراتيجية بناء المعنى KWL (أعرف، أريد أن أعرف، تعلمت)، واستراتيجية التفكير بصوت عالٍ، واستراتيجية التدريس التبادلي (تنبؤ، تساؤل، توضيح، تلخيص)، واستراتيجية PQ4R (استطلاع، أسئلة، قراءة، تأمل، تسميع، مراجعة)، ويشرح أسسها النظرية المستمدة من النظريات المعرفية مثل معالجة المعلومات، ما وراء المعرفة، الحمل المعرفي، والترميز الثنائي، بالإضافة إلى النظريات البنائية والتعلم النشط، مبيناً كيف تدعم هذه الاستراتيجيات الفهم العميق وتنشط الذاكرة وتساعد على ربط المعلومات، ويربط الفصل بين صعوبات التعلم (خاصة الفهم القرائي) والسلوك الاجتماعي المدرسي من خلال نظريات مثل معالجة المعلومات التي تفسر كيف يمكن أن تؤثر صعوبة معالجة المعلومات المكتوبة على فهم الإشارات الاجتماعية، ونظرية الذاكرة العاملة التي تفسر كيف تؤثر محدودية سعتها على متابعة التعليمات والمحادثات والتنظيم الذاتي، والنظرية المعرفية التي تشير إلى أن خللاً في العمليات المعرفية الأساسية يفسر صعوبات الفهم والسلوك، ونظرية ما وراء المعرفة التي توضح كيف يؤثر ضعف الوعي بالعمليات المعرفية على اختيار الاستراتيجيات والتفاعل الاجتماعي. يقدم النص الفصول العلاجية كتدخل موجه لمعالجة هذه الصعوبات، معرفاً إياها وأهدافها (تعزيز الصحة النفسية، بناء مهارات التكيف، تنمية الوعي

الذاتي، تحسين التواصل) وأسسها النظرية المتنوعة (سلوكية، معرفية سلوكية، إنسانية، تحليل نفسي، نسقية/عائلية، اجتماعية، مجموعات، تعلم اجتماعي، اتصال، دور اجتماعي)، ويستعرض عناصر تصميم الفصول العلاجية (تخطيط، تنفيذ، تقييم) ودور المعلم كعنصر محوري في تطبيقات الفصول العلاجية، يشرح الفصل كيف يمكن استخدام الاستراتيجيات المذكورة (مثل PQ4R، التعلم التعاوني، التكنولوجيا) لمعالجة صعوبات الفهم القرائي تحديداً، مثل تطوير الطلاقة، تنمية المفردات، استخدام الوسائل البصرية، وتنمية مهارات التلخيص. أخيراً، يؤكد النص على أهمية السلوك الاجتماعي المدرسي كبعد حيوي في تشكيل شخصية التلميذ وعلاقته بتحصيله الأكاديمي، مفسراً العوامل المؤثرة فيه (شخصية، أسرية، مدرسية) والنظريات المفسرة له (التعلم الاجتماعي، التفاعل الرمزي، المعرفية الاجتماعية)، ويعود ليؤكد العلاقة المتشابكة بين الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم، مستعرضاً أدلة دراسات تدعم هذه العلاقة ونماذج لبرامج علاجية تجمع بين تحسين الفهم القرائي وتنمية السلوك الاجتماعي المدرسي لذوي صعوبات التعلم، ليخلص إلى أن البرامج العلاجية المتكاملة التي تستند إلى فهم نظري متعدد الأبعاد هي الأكثر فاعلية في مساعدة تلاميذ صعوبات التعلم على تجاوز تحدياتهم الأكاديمية والاجتماعية وتحقيق نمو متوازن.

الفصل الثالث:
الدراسات السابقة

المبحث الأول: الدراسات العربية

دراسات تناولت تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم

دراسات تناولت الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

دراسات تناولت العلاقة بين الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي المدرسي

دراسات تناولت الفصول العلاجية في تحسين الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي المدرسي

المبحث الثاني: الدراسات الأجنبية

المبحث الثالث: التعليق على الدراسات السابقة

من حيث أهداف الدراسات السابقة

من حيث أهم نتائج الدراسات ودلالاتها

من حيث التقاطعات بين الدراسات

من حيث الاختلافات بين الدراسات

من حيث أهمية الدراسات للدراسة الحالية

المبحث الرابع: تحليل (SWOT) للدراسات السابقة

خامسًا: الفجوات البحثية في الدراسات السابقة

ملخص الفصل

تمهيد:

يمثل هذا الفصل ركيزة أساسية في بناء البحث العلمي الرصين، حيث يستعرض التراكم المعرفي والتطور البحثي في مجال صعوبات التعلم والفهم القرائي والسلوك الاجتماعي المدرسي، ويهدف إلى تقديم رؤية شاملة ومتكاملة للجهود البحثية السابقة، وتحليلها بشكل نقدي، بما يسهم في تأطير الدراسة الحالية وتوضيح إسهامها النوعي في المجال، تناول الفصل في محوره الأول الدراسات العربية، مصنفة إلى أربعة اتجاهات رئيسة: الأول يركز على الدراسات التي تناولت تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم، والثاني يستعرض الدراسات المهتمة بآليات الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتشخيصهم، والثالث يبحث في الدراسات التي تناولت العلاقة بين الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي المدرسي، والرابع يتناول الدراسات التي اهتمت بفاعلية الفصول العلاجية في تحسين الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي المدرسي، أما المحور الثاني فستعرض الدراسات الأجنبية ذات الصلة، مع التركيز على أحدث الاتجاهات العالمية في مجال صعوبات التعلم، والاستراتيجيات المبتكرة لتنمية مهارات الفهم القرائي، والنماذج العالمية في تحسين السلوك الاجتماعي المدرسي، ويقدم المحور الثالث تعليقاً نقدياً على الدراسات السابقة من زوايا متعددة، بدءاً بتحليل أهداف هذه الدراسات وتصنيفها، مروراً باستعراض أهم النتائج التي توصلت إليها ودلالاتها النظرية والتطبيقية، وتحديد نقاط التقاطع والاختلاف بينها، وصولاً إلى توضيح أهمية هذه الدراسات للدراسة الحالية وكيفية الاستفادة منها في بناء الإطار النظري والمنهجي، ويتضمن المحور الرابع تحليلاً رباعياً (SWOT) للدراسات السابقة، يستكشف نقاط القوة التي يمكن البناء عليها، ونقاط الضعف التي تستدعي الحذر عند التعامل معها، والفرص المتاحة التي يمكن استثمارها، والتحديات التي تتطلب معالجة خاصة، ويمهد هذا التحليل للمحور الخامس الذي يحدد الفجوات البحثية في الدراسات السابقة، ويبرز الجوانب التي لم تنل الاهتمام الكافي، أو التي تحتاج إلى مزيد من البحث والتقصي، مما يعزز مبررات الدراسة الحالية وأهميتها، ويختتم الفصل بملخص شامل يجمع الخيوط الرئيسة للدراسات السابقة، ويوضح كيف استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في بناء إطارها النظري وتصميم أدواتها وإجراءاتها المنهجية، وكيف تسعى إلى سد الفجوات البحثية المحددة وتقديم إضافة نوعية للمعرفة العلمية في مجال صعوبات التعلم والفهم القرائي والسلوك الاجتماعي المدرسي.

أولًا: الدراسات العربية:

دراسات تناولت تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم

1- دراسة عبير الجهني (2022): "تحسين جودة تعليم ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية".

هدفت الدراسة إلى مناقشة الجهود المبذولة لتحسين بيئة التعليم لذوي صعوبات التعلم ومعوقات تحسين جودة تعليمهم من وجهة نظر المختصين، واستخدمت المنهج التاريخي والوصفي، وتمثل مجتمع الدراسة في المختصين في مجال تعليم ذوي صعوبات التعلم، وكان حجم العينة مجموعة من العاملين في هذا المجال، واستخدمت الأدوات الملاحظة العلمية والمقابلات الشخصية لجمع البيانات، ولتحليل البيانات تم استخدام الأساليب الوصفية، وتوصلت الدراسة إلى حاجة ملحة لإنتاج تقنيات تعليمية متخصصة تسهم في تطوير التعلم الذاتي لذوي صعوبات التعلم، كما أكدت على أهمية تكاتف الجهود بين المختصين لتحقيق بيئة تعليمية متميزة ، وأوصت الدراسة بعقد شراكات محلية ودولية لتبادل الخبرات وتعزيز مهارات المعلمين في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على التحديات التي تواجه التعليم لذوي صعوبات التعلم، مما يساعد في تحسين استراتيجيات التعليم لهذه الفئة ويعزز من فرص تحقيق نتائج تعليمية أفضل.

2- دراسة رغداء إسماعيل، وهوازن العسيري (2022): "مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في ضوء بعض المتغيرات بمدينة مكة المكرمة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتمثل مجتمع الدراسة في معلمي صعوبات التعلم في مدينة مكة المكرمة، وكان عدد العينة 80 معلمًا ومعلمة، واستخدمت الأدوات استبانة لجمع البيانات، ولتحليل البيانات تم استخدام الإحصاءات الوصفية، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام النموذج جاء بدرجة مرتفعة، ولم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، والدرجة العلمية، والدورات التدريبية، وأوصت الدراسة بضرورة عقد البرامج التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم حول كيفية استخدام نموذج الاستجابة للتدخل، بالإضافة إلى إعادة النظر في الطرق المستخدمة لتحديد ذوي صعوبات التعلم،

وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على توجهات معلمي صعوبات التعلم تجاه النموذج، مما يساعد في تحسين استراتيجيات التدريس والتدخل المبكر، وبالتالي تحسين جودة التعليم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

3- دراسة منى عبد الغفار (2022): "فاعلية القصة الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية".

تناولت الدراسة فاعلية القصة الرقمية في تعزيز مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وتم استخدام المنهج المسحي الوصفي والمنهج شبه التجريبي. تمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمدرسة منشأة عبد الرحمن الابتدائية بمحافظة الدقهلية، وتكونت العينة من 20 تلميذًا، واستخدمت الدراسة الأدوات الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة، ولتحليل البيانات إحصائيًا تم استخدام البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية القصة الرقمية في تطوير مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. أوصت الدراسة بضرورة استخدام القصة الرقمية كأداة تعليمية فعالة في تنمية مهارات الفهم القرائي، وتمثلت نقاط قوة الدراسة في استخدام منهجية واضحة وعينة محددة وقياس دقيق للنتائج، في حين تمثلت نقاط الضعف في حجم العينة المحدود وعدم تعميم النتائج، ومع ذلك تكتسب الدراسة أهميتها في أنها تسهم في إثراء المعرفة حول استخدام التكنولوجيا في التعليم، وتحديدًا في تطوير مهارات ذوي الاحتياجات الخاصة، وبذلك تتقاطع الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية في التركيز على تطوير مهارات الفهم القرائي واستخدام تقنيات حديثة كوسيلة تعليمية.

4- دراسة ولاء محمد (2021): "فعالية برنامج تدريبي لتحسين الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة".

تناولت الدراسة فاعلية برنامج تدريبي مصمم لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات القراءة، وتكونت العينة من (30) تلميذًا، تجريبية (15)، ضابطة (15)، تتراوح أعمارهم ما بين 10-11 عامًا، واستخدمت الدراسة الأدوات مثل اختبار الفهم القرائي ومقياس تشخيص صعوبات تعلم اللغة العربية، ولتحليل البيانات إحصائيًا تم استخدام التحليل الإحصائي باستخدام اختبار "T-test" ووسائل أخرى.

وتوصـــلت الدراســـة إلى زيادة ملحوظة في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وأوصـت الدراسـة بضـرورة تطوير برامج تدريبية مشـابهة لتحسـين الفهم القرائي لدى هذه الفئة، وتمثلت نقاط قوة الدراســـة في تصـــميم البرنامج التدريبي المدروس واســـتخدام أدوات قياس دقيقة، في حين تمثلت نقاط الضـــعف في قلة عدد العينة ومدى تعميم نتائج الدراســـة، ومع ذلك تكتسب الدراسـة أهميتها في أنها تسلط الضوء على ضرورة تحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبذلك تتقاطع الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية في التركيز على تحسين الفهم القرائي كجزء من الدعم التعليمي.

5- دراســـة الحامد والصـــياد (2020): "مدى امتلاك ذوي صـــعوبات التعلم لمهارات ما وراء المعرفة بالمقارنة مع الطلبة العاديين بالمرحلة الابتدائية بالدمام".

هدفت الدراســـة إلى التعرف على مدى امتلاك ذوي صـــعوبات التعلم لمهارات ما وراء المعرفة مقارنة بالتلاميذ عاديين في مدينة الدمام، واســـتخدمت المنهج الوصـــفي المقارن، وتمثل مجتمع الدراســـة في تلاميذ الصـــف الســـادس الابتدائي، وكان عدد العينة 200 طالب وطالبة، اســـتخدمت الأدوات مقياس مهارات ما وراء المعرفة، ولتحليل البيانات تم اســـتخدام التحليل الإحصـائي، بما في ذلك الاختبارات المعملية، توصّـلت الدراسـة إلى أن كلا المجموعتين تمتلكان مهارات ما وراء المعرفة بمسـتوى متوسـط، لكن هناك فروق ذات دلالة إحصـائية لصـالح التلاميذ العاديين، وأوصـــت الدراســـة بزيادة الوعي بمفهوم مهارات ما وراء المعرفة لدى المعلمين الذين يعملون مع ذوي صـــعوبات التعلم، وأهمية تدريب هؤلاء التلاميذ على تطوير هذه المهارات، تكمن أهمية الدراســـة في أنها تســـلط الضـــوء على أهمية تحســـين مهارات ما وراء المعرفة كجزء من استراتيجيات التدريس التي يمكن أن تساعد في تخفيف صعوبات التعلم.

6- دراسـة صـبحي الحارثي (2019): "فاعلية برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتحسـين الفهم القرائي والاتجاهات".

هدفت الدراســـة إلى تحســـين الفهم القرائي والاتجاهات نحو القراءة لدى التلاميذ ذوي صـــعوبات تعلم القراءة، واســـتخدمت المنهج التجريبي، وتمثل مجتمع الدراســـة في تلاميذ الصـــف الســـادس الابتدائي الذين يعانون من صـــعوبات تعلم القراءة، وكان عدد العينة 30 تلميذًا، واســـتخدمت الأدوات اختبار الفهم القرائي، مقياس الاتجاهات نحو القراءة، واختبار رســـم الرجل، ولتحليل البيانات تم استخدام اختبارات دالة إحصائيًا للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة،

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في درجات الفهم القرائي والاتجاهات نحو القراءة بعد تطبيق البرنامج، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام استراتيجيات الخرائط الذهنية في تدريس القراءة للتغلب على صعوبات التعلم وزيادة الدافعية لدى التلاميذ ، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسهم في تطوير استراتيجيات تدريس فعالة تعزز من فهم القراءة وتساعد المعلمين في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

7- دراسة مريم الثبيتي (2018): "استراتيجية مقترحة في ضوء ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي".

تناولت الدراسة فاعلية استراتيجية تعليمية تعتمد على ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس، واستخدمت المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، وتمثل مجتمع الدراسة في جميع تلميذات الصف السادس الابتدائي في محافظة الطائف، وتكونت العينة من 29 تلميذة، حيث تم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، واستخدمت الأدوات قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار لقياس الفهم القرائي، ودليلي المعلمة والتلميذة، ولتحليل البيانات تم استخدام اختبار مان ويتني لتحليل الفروق بين المجموعتين. وتوصلت الدراسة إلى أن الاستراتيجية المقترحة كانت فعالة في تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته المختلفة (المباشر، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي) لدى تلميذات المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة، وتدريب المعلمين على هذه الاستراتيجيات، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسهم في معالجة الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات، مما يعزز من قدرتهن على استيعاب النصوص التعليمية وتحليلها بشكل أفضل، ويساعد في تحقيق النجاح الأكاديمي في مختلف المواد الدراسية.

8- دراسة ياسمين الديري (2016): "فعالية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي".

تناولت الدراسة تأثير برنامج تدريبي يعتمد على استراتيجيات معرفية لتحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من مجموعة من التلاميذ الذين تم اختيارهم وفق معايير محددة، واستخدمت الدراسة الأدوات اختبارات تقييم الفهم القرائي، ومقياس مستوى التمثيل

المعرفي، ولتحليل البيانات إحصائيًا تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة مثل تحليل التباين، وتوصلت الدراسة إلى تحسين ملحوظ في مستوى الفهم القرائي والتمثيل المعرفي لدى التلاميذ المشاركين في البرنامج، وأوصت الدراسة بضرورة تنفيذ برامج تدريبية مماثلة في المدارس لتحسين أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتمثلت نقاط قوة الدراسة في استخدام منهج تجريبي واضح وتطبيق استراتيجيات معرفية فعالة، في حين تمثلت نقاط الضعف في عدم تضمين عينة أكبر من التلاميذ أو متغيرات أخرى قد تؤثر في النتائج، ومع ذلك تكتسب الدراسة أهميتها في أنها تسهم في تطوير استراتيجيات التعليم الخاصة بذوي صعوبات التعلم، مما يعزز من فرصهم الأكاديمية، وبذلك تتقاطع الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية في السعي لتحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال استراتيجيات تعليمية متخصصة.

9- دراسة خالد الصيداوي (2015): "أثر استخدام استراتيجية تنال القمر على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي".

تناولت الدراسة أثر استخدام استراتيجية "تنال القمر" في تطوير مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع. وتم استخدام المنهج التجريبي، حيث تمثل مجتمع الدراسة في جميع تلميذات الصف الرابع الأساسي بمدرسة العائشية الأساسية المشتركة بالمحافظة الوسطى، وتكونت العينة من 80 تلميذة، تم تقسيمهن إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، واستخدمت الأدوات التالية: قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي. ولتحليل البيانات إحصائيًا تم استخدام اختبار (t) المستقل واختبار (Levene) لتجانس التباين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية "تنال القمر" والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، مما يشير إلى فعالية الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام استراتيجية "تنال القمر" على نطاق أوسع، والاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ، وتمثلت نقاط قوة الدراسة في منهجها التجريبي واستخدام أدوات دقيقة لقياس المهارات، في حين تمثلت نقاط الضعف في قلة حجم العينة وتركزها في مدرسة واحدة، ومع ذلك تكتسب الدراسة أهميتها في كونها تقدم أدلة تجريبية حول استراتيجيات تعليم الفهم القرائي، مما يسهم في تحسين الممارسات التعليمية، وبذلك تتقاطع الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية في التركيز على تطوير مهارات الفهم القرائي وطرق التدريس الفعالة.

10- دراسة عاصم أحمد (2015): "أثر برنامج قائم على التصور العقلي في تحسين أداء الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم".

تناولت الدراسة أثر برنامج تدريبي يعتمد على التصور العقلي في تحسين أداء الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات التعلم. وتم استخدام المنهج التجريبي، وتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من مجموعة من التلاميذ في المدارس المختلفة، واستخدمت الدراسة الأدوات اختبارات قياسية للذاكرة العاملة والفهم القرائي، ولتحليل البيانات إحصائيًا تم استخدام التحليل الإحصائي باستخدام اختبار النسبة التائية، وتوصلت الدراسة إلى تحسين أداء الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ المشاركين في البرنامج. وأوصت الدراسة بضرورة استخدام استراتيجيات قائمة على التصور العقلي في التعليم لتحسين الفهم القرائي والذاكرة، وتمثلت نقاط قوة الدراسة في الإطار النظري الشامل والبرنامج التدريبي المبتكر، في حين تمثلت نقاط الضعف في عدم تضمين عينة أكبر أو استكشاف العوامل المؤثرة الأخرى، ومع ذلك تكتسب الدراسة أهميتها في أنها تسهم في تقديم استراتيجيات تعليمية فعالة لفئة مهمة من التلاميذ، وبذلك تتقاطع الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية في التركيز على تحسين الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم باستخدام استراتيجيات مبتكرة.

11- دراسة أيمن عبد الله، وإبراهيم الشهاب (2013): "السلوكات غير التكيفية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية تربية إربد الثانية".

تناولت الدراسة السلوكات غير التكيفية لدى تلاميذ صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. تمثل مجتمع الدراسة في طلبة صعوبات التعلم والطلبة العاديين في المرحلة الأساسية الدنيا، وتكونت العينة من 303 طلاب، واستخدمت الدراسة الأدوات مقياس "وولكر" للسلوكات غير التكيفية، ولتحليل البيانات إحصائيًا تم استخدام المتوسطات الحسابية واختبار (T-test) وتحليل التباين الأحادي. وتوصلت الدراسة إلى وجود سلوكات غير تكيفية واضحة لدى تلاميذ صعوبات التعلم، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام المتخصصين بالاضطرابات السلوكية المرتبطة بصعوبات التعلم، وتفهم الآباء والمعلمين لخصائص هؤلاء الطلبة، وتمثلت نقاط قوة الدراسة في استخدام عينة كبيرة وأدوات موثوقة، في حين تمثلت نقاط الضعف في عدم تناول العوامل البيئية والاجتماعية المؤثرة بشكل

عميق، ومع ذلك تكتسب الدراسة أهميتها في أنها تسهم في فهم سلوكيات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مما يساعد في تطوير استراتيجيات تعليمية مناسبة، وبذلك تتقاطع الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية في محور دراسة السلوك الاجتماعي وتحليل السلوكات غير التكيفية لذوي صعوبات التعلم.

12- دراسة سليمة لعطوي (2013): "الفهم القرائي، استراتيجياته وصعوبات تعلمه".

تناولت الدراسة مواضيع القراءة والفهم القرائي، استراتيجيات القراءة، وصعوبات التعلم المرتبطة بها، وتم استخدام المنهج الوصفى التحليلي، وتمثل مجتمع الدراسة في التلاميذ وذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من مجموعة من التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي، واستخدمت الدراسة الأدوات المقاييس الاستبانية والمقابلات. ولتحليل البيانات احصائيًا تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية والاستنتاجية، وتوصلت الدراسة إلى أهمية استراتيجيات القراءة في تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ، وكذلك تحديد الصعوبات التي يواجهونها، وأوصت الدراسة بـــ تطوير البرامج التعليمية التي تعتمد على استراتيجيات فعالة في تدريس القراءة. وتمثلت نقاط قوة الدراسة في شموليتها وتنوع الأدوات المستخدمة، في حين تمثلت نقاط الضعف في عدم تضمين عينة أكبر أو متنوعة جغرافيًا، ومع ذلك تكتسب الدراسة أهميتها في أنها تسهم في فهم كيفية تحسين الفهم القرائي والتعامل مع الصعوبات التعليمية، وبذلك تتقاطع الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية في تسليط الضوء على أهمية الاستراتيجيات القرائية وتأثيرها على التحصيل الدراسي والسلوك الاجتماعي.

دراسات تناولت الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

1- دراسة محمود ياسين (2022): "السمات الشخصية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء نظرية ايزنك للشخصية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفق مقياس أيزنك للشخصية، واستخدمت المنهج الوصفي، وتمثل مجتمع الدراسة في التلاميذ الذين يترددون على الجمعية الخيرية لصعوبات التعلم، وتكونت العينة من 24 تلميذاً تتراوح أعمارهم بين 8 إلى 15 سنة، واستخدمت الأدوات مقياس أيزنك للشخصية ومقياس تشخيص الصعوبات الأكاديمية، ولتحليل البيانات تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وتوصلت الدراسة إلى أن أبعاد شخصية الأطفال جاءت في مستوى متوسط، مع وجود فروق دالة لصالح الانبساطية مقارنة

بالعصـابية، وأوصـت الدراسـة بضـرورة تطوير برامج تعليمية وتدريبية تلبي احتياجات هذه الفئة، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على السمات الشخصية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مما يساعد في توجيه الجهود التربوية والنفسية لتحسين تجربتهم التعليمية.

2- **دراسة موضي الحسون (2021): "الضغوط النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم".**

تناولت الدراسة الكشف عن الضغوط النفسية التي يتعرض لها الأفراد ذوو صعوبات التعلم وتحديد استراتيجيات مواجهة هذه الضـغوط. واسـتخدمت المنهج الوصـفي التحليلي، وتمثل مجتمع الدراســة في الطلبة الذين يعانون من صــعوبات التعلم في المدارس، وتكونت العينة من عدد من هؤلاء الطلبة، واستخدمت الأدوات الاستبانات والمقاييس النفسية لتقييم مستويات الضغوط النفسية. ولتحليل البيانات تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وتوصلت الدراسة إلى أن الضـغوط النفسية تتمثل في شعور الأفراد بالفشل والعجز أمام التوقعات الاجتماعية، كما أن صعوبات التعلم ترتبط باضـطرابات في العمليات النفسـية، وأوصـت الدراسـة بضـرورة تقديم برامج تدريبية للأسـر لتعزيز طرق التعامل مع هذه الضغوط، وزيادة الدعم النفسي والتأهيلي المقدم لهؤلاء الأفراد. وتكمن أهمية الدراسـة لموضـوع الدراسـة المعنونة "الضـغوط النفسـية لدى ذوي صـعوبات التعلم" في أنها تســلط الضــوء على التحديات النفســية التي يواجهها هؤلاء الأفراد، مما يســاعد في تحســين اسـتراتيجيات الدعم والتدخلات اللازمة لتعزيز صـحتهم النفسـية وتحقيق تكيف أفضـل في البيئة التعليمية.

3- **دراسـة رنا عمار (2015): "أسـاليب التفكير المفضـلة لدى التلاميذ ذوي صـعوبات التعلم والتلاميذ العاديين وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي".**

هدفت الدراســة إلى الكشــف عن أســاليب التفكير لدى التلاميذ ذوي صــعوبات التعلم والتلاميذ العاديين ودراسـة العلاقة بينها وبين تحصـيلهم الدراسـي، واسـتخدمت المنهج الوصـفي، وتمثل مجتمع الدراســة في التلاميذ ذوي صــعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في الصــفوف الرابع والخامس والسـادس من التعليم الأسـاسـي في مدينة دمشـق، وكان العينة مكونة من مجموعة من التلاميذ ذوي صـعوبات التعلم ومجموعة من التلاميذ العاديين، واستخدمت الأدوات مقياس أساليب التفكير المبني على نظرية ستيرنبرغ، ولتحليل البيانات تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة مثل تحليل التباين واختبارات الارتباط، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في أساليب التفكير بين التلاميذ ذوي صــعوبات التعلم والتلاميذ العاديين، وكذلك علاقة بين أســاليب التفكير والتحصــيل

الدراســي، وأوصــت الدراســة بضــرورة تطوير برامج تعليمية تأخذ بعين الاعتبار أســاليب التفكير المختلفة لدى التلاميذ لمساعدتهم على تحسين تحصيلهم الدراسي، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسهم في فهم أساليب التفكير وتأثيرها في التحصيل الدراسي، مما يساعد المعلمين على تصميم استراتيجيات تعليمية فعالة تناسب احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

4- دراسة عبلة مالكي (2015): "واقع صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاه المعلم نحو صعوبات التعلم في المدارس الجزائرية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتمثل مجتمع الدراسة في معلمي 32 مدرسة ابتدائية في ولايتي البيض ووهران، وكان عدد العينة 781 معلمًا، واستخدمت الأدوات استمارة تم التحقق من صدقها وثباتها، ولتحليل البيانات تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود معرفة كافية لدى المعلمين بمفهوم صــعوبات التعلم، وافتقارهم لاســتراتيجيات العلاج المناسبة، وأوصت الدراسة بضرورة تحسين التكوين المهني للمعلمين بشأن صعوبات التعلم وتوفير برامج تدريبية مناســبة، وتكمن أهمية الدراســة في أنها تســلط الضــوء على حاجة المعلمين إلى استراتيجيات فعالة للتعامل مع صعوبات التعلم، مما يسهم في تحسين جودة التعليم ودعم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

5- دراســة مفيدة مراكب (2010): "الكشــف المبكر عن صــعوبات التعلم المدرســي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية – نموذج صعوبات القراءة".

هدفت الدراسة إلى الكشف المبكر عن صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، واســتخدمت المنهج الميداني، وتمثل مجتمع الدراســة في تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس ولاية عنابة، وتكونت العينة من عدد محدد من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة، واستخدمت الأدوات اختبارات قياس المهارات القرائية والعمليات المعرفية المرتبطة بها، ولتحليل البيانات تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين العمليات المعرفية مثل الذاكرة العاملة والدراك البصــري وصــعوبات القراءة، كما أكدت على أهمية الكشــف المبكر لتقديم الدعم المناسب للتلاميذ، وأوصت الدراسة بتطبيق استراتيجيات الكشف المبكر وتطوير برامج تدعم التلاميذ الذين يواجهون صــعوبات في القراءة، وتكمن أهمية الدراســة في أنها توفر أســاســاً علمياً لدعم المعلمين في استخدام استراتيجيات فعالة للتعامل مع صعوبات التعلم، مما يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي والنمائي للتلاميذ.

دراسات تناولت العلاقة بين الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي المدرسي

1- دراسة زهير عمراني وآخرون (2020): "صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي عند الطفل المتمدرس وعلاقتها باضطرابات اللغة والكلام".

تناولت الدراسة تحليل العلاقة بين صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى الأطفال المتمدرسين واضطرابات اللغة والكلام، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتمثل مجتمع الدراسة في الأطفال المتمدرسين في الطور الابتدائي بولاية أم البواقي، وتكونت العينة من 20 تلميذًا وتلميذة، واستخدمت الدراسة الأدوات اختبارات فرعية من بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم، ولتحليل البيانات إحصائيًا تم استخدام قوانين إحصائية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين اضطرابات اللغة والكلام وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي، وأوصت الدراسة بأهمية التشخيص المبكر والتدخل العلاجي من قبل المختصين. وتمثلت نقاط قوة الدراسة في تسليط الضوء على قضايا هامة في مرحلة الطفولة وتقديم نتائج موثقة، في حين تمثلت نقاط الضعف في حجم العينة الصغيرة وعدم تناول عوامل أخرى قد تؤثر على النتائج، ومع ذلك تكتسب الدراسة أهميتها في أنها تسهم في تعزيز الوعي بأهمية معالجة اضطرابات اللغة والكلام وتأثيرها على النمو الاجتماعي والانفعالي للأطفال، وبذلك تتقاطع الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية في التأكيد على أهمية التدخل المبكر في تحسين السلوك الاجتماعي والانفعالي للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

2- دراسة بن عمارة وقادري (2020): "السلوك الاجتماعي المدرسي لتلاميذ بطيء التعلم".

تناولت الدراسة السلوك الاجتماعي المدرسي لتلاميذ بطيء التعلم مقارنة بالتلاميذ العاديين في المدارس الابتدائية بولاية ورقلة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتكونت العينة من 80 تلميذًا وتلميذة، منهم 40 من بطيئي التعلم و40 من العاديين. واستخدمت الأدوات مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي لثائر رشيد حسن (2005)، ولتحليل البيانات تم استخدام الأساليب الإحصائية مثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (t)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاجتماعي بين تلاميذ بطيء التعلم والأسوياء، كما أظهرت فروقًا في السلوك الاجتماعي باختلاف الجنس والكفاية الاجتماعية، وأوصت الدراسة بضرورة تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لتلاميذ بطيء التعلم، وتفعيل البرامج التربوية التي تعزز مهاراتهم الاجتماعية، وتكمن أهمية

الدراســة في أنها تســلط الضــوء على التحديات التي يواجهها هؤلاء التلاميذ في بيئة التعليم، مما يساعد على تطوير استراتيجيات تدريسية مناسبة لتحسين تجربتهم التعليمية والاجتماعية.

3- دراســـة درادكة والخزاعلة، (2018): "مســـتوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات".

تناولت الدراسة مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في سياق متغيرات مثل الجنس والصـف الدراسـي ونوع الصـعوبة. واسـتخدمت المنهج الوصـفي التحليلي، وتمثل مجتمع الدراسة في 117 طالبًا من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف مصادر التعلم في منطقة المزار الشمالي. وتكونت العينة من هؤلاء التلاميذ ، واسـتخدمت الأدوات مقياسًا لقياس المهارات الاجتماعية تم تطويره والتحقق من صـــدقه وثباته. ولتحليل البيانات تم اســـتخدام المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية، بالإضـافة إلى اختبار "ت" وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وتوصـــلت الدراســـة إلى أن مســـتوى المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال كان منخفضًا، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في جميع المجالات ولصالح الصف السادس في المهارات الاجتماعية بشكل عام. وأوصت الدراسة بضرورة توفير برامج تربوية تهتم بتعزيز المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صـــعوبات التعلم، وتكمن أهمية الدراســـة لموضـــوعها المعنونة "مسـتوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صـعوبات التعلم الأكاديمية في الأردن" في أنها تسلط الضوء على الفجوة في المهارات الاجتماعية لدى هذه الفئة، مما يساعد في توجيه الجهود لتحسين الدعم التعليمي والنفسي لهم، وبالتالي تعزيز اندماجهم الاجتماعي والأكاديمي.

4- دراســـة ســـوميه قدي (2017): "صـــعوبات تعلم القراءة وعلاقتها بظهور الانســـحاب الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية".

تناولت الدراســـة العلاقة بين صـــعوبات تعلم القراءة والانســـحاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في ولاية مستغانم، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت العينة من 100 تلميذ وتلميذة يعانون من صعوبات تعلم القراءة، واســـتخدمت الدراســـة الأدوات التالية: مقياس الانســـحاب الاجتماعي من إعداد عادل عبد الله، ومقياس صعوبات تعلم القراءة لبشير معمريه، ولتحليل البيانات إحصائيًا تم استخدام معامل ارتباط بيرسون واختبار تحليل التباين الأحادي، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين صعوبات تعلم القراءة والانسحاب الاجتماعي، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

تعزى للجنس أو لمستوى الصعوبة، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير استراتيجيات التدريس لدعم التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتمثلت نقاط قوة الدراسة في استخدام أدوات موثوقة وملائمة، بينما تمثلت نقاط الضعف في حجم العينة المحدود والموقع الجغرافي. ومع ذلك، تكتسب الدراسة أهميتها في أنها تسلط الضوء على ظاهرة الانسحاب الاجتماعي المرتبطة بصعوبات التعلم، مما يساعد في توجيه الجهود لتحسين الدعم النفسي والتعليمي لهؤلاء التلاميذ، وبذلك تتقاطع الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية في أهمية فهم العلاقة بين صعوبات التعلم والسلوك الاجتماعي، مما يسهم في تطوير برامج علاجية موجهة لهذه الفئة.

5- دراسة قريع وكعوان (2016): "فاعلية استراتيجيات التعلم في ضبط السلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية".

تناولت الدراسة فعالية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية وضبط السلوك الاجتماعي المدرسي. واستخدمت المنهج التجريبي القائم على التصميم القبلي والبعدي والتتبعي. وتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من مدرسة بن حليمة محمد الابتدائية في الجلفة، وتكونت العينة من 56 تلميذ وتلميذة، مقسمين إلى مجموعة تجريبية (28) ومجموعة ضابطة (28)، واستخدمت الأدوات مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الذي طوره مرييل (1993) وجرى تطويره للعربية بواسطة الزبيدي (1995). ولتحليل البيانات تم استخدام اختبار (ت) لحساب الفروق بين متوسطات المجموعتين. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، مما يبيّن فاعلية البرنامج المقترح في تحسين السلوك الاجتماعي، وأوصت الدراسة بضرورة اعتماد استراتيجيات التعلم النشط في التدريس لتعزيز السلوك الإيجابي لدى التلاميذ، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على تأثير هذه الاستراتيجيات في تحسين السلوكيات الاجتماعية لدى الأطفال، مما يسهم في تطوير البيئة التعليمية ويعزز من قدرة التلاميذ على التفاعل الاجتماعي الإيجابي.

دراسات تناولت الفصول العلاجية في تحسين الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي المدرسي

1- دراســة عبد الرحمن المطرودي (2022): "تحديات التعليم عن بعد التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تحديات التعليم عن بعد التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة القصـــيم من وجهة نظر المعلمين، واســـتخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتمثل مجتمع الدراسة في معلمي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية. وكان حجم العينة 92 معلماً ومعلمة (58 معلماً و34 معلمة)، واستخدمت الأدوات استبانة لجمع بيانات الدراسة، ولتحليل البيانات تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، من أهمها عدم كفاية المعرفة لدى معلمي صـــعوبات التعلم بالتعديلات اللازمة على المناهج لتلبية احتياجات التلاميذ أثناء التعليم عن بعد، كما أوصـت الدراسـة بتوفير بدائل تعليمية فعالة من قبل المؤسسات التعليمية لمواجهة مشكلات الاتصال أو انقطاع الإنترنت، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على التحديات الخاصة التي تواجه هذه الفئة من التلاميذ، مما يمكن أن يسهم في تطوير استراتيجيات تعليمية أكثر فعالية.

2- دراســـة أحمد الدليمي (2015): "مهارات الفهم القرائي المتضـــمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن".

تناولت الدراسة استقصاء مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي في الأردن، وتم استخدام المنهج الوصفي وأسلوب تحليل المحتوى. وتمثل مجتمع الدراســـة في جميع نشـــاطات كتاب "لغتنا العربية" بجزئيه الأول والثاني، وتكونت العينة من 16 وحدة دراسية تم اختيارها بشكل قصدي، واستخدمت الدراسة أداة تحليل تتكون من 38 فقرة موزعة على 5 مسـتويات للفهم القرائي، ولتحليل البيانات إحصـائيًا تم اسـتخدام معادلة هولسـتي 1969 للتأكد من ثبات الأداة وعملية التحليل، والتكرارات والنســب المئوية للإجابة عن أســئلة الدراســة، وتوصـــلت الدراســـة إلى أن مهارات الفهم الحرفي والاســـتنتاجي كانت الأكثر تكرارًا، بينما كانت مهارات الفهم النقدي أقل تكرارًا، وأوصت الدراسة بضرورة التركيز على تطوير مناهج اللغة العربية لتشـــمل اســـتراتيجيات تعزز مهارات الفهم القرائي على المســـتويات النقدية والإبداعية والتذوقية، وتمثلت نقاط قوة الدراســـة في شـــموليتها وتحليلها الدقيق لمحتوى الكتاب، في حين تمثلت نقاط الضـــعف في محدودية العينة وعدم تناول جوانب أخرى من مهارات القراءة، ومع ذلك تكتســـب

الدراســة أهميتها في أنها تســلط الضــوء على جوانب الفهم القرائي في منهاج اللغة العربية، مما يساعد في تحسين جودة التعليم، وبذلك تتقاطع الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية في التركيز على تطوير مهارات الفهم القرائي.

3- دراسة رجاء أبوعلام (2014): "فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التنظيم الذاتي في تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية".

تناولت الدراســة تأثير برنامج تدريبي على تحســين مهارات الفهم القرائي، وتم اســتخدام المنهج التجريبي، وتمثل مجتمع الدراســة في تلاميذ الحلقة الإعدادية، وتكونت العينة من عدد من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي. واستخدمت الدراسة الأدوات مثل الاختبارات والمقاييس لتقييم الفهم القرائي، ولتحليل البيانات احصائيًا تم استخدام التحليل الإحصائي الوصفي والاستدلالي، وتوصلت الدراسة إلى تحقيق تحسن ملحوظ في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ المشاركين في البرنامج التدريبي، وأوصت الدراسة بضرورة تبني استراتيجيات التدريب على التنظيم الذاتي في البرامج التعليمية. وتمثلت نقاط قوة الدراسة في استخدامها لمنهج تجريبي، مما يزيد من موثوقية النتائج، في حين تمثلت نقاط الضــعف في حجم العينة المحدود الذي قد يؤثر على تعميم النتائج، ومع ذلك تكتسب الدراسة أهميتها في أنها تقدم رؤى جديدة حول استراتيجيات تعليمية فعالة لتحسين الفهم القرائي، وبذلك تتقاطع الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية في تركيزها على تحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ يعانون من صعوبات تعلم، مما يفتح مجالًا لتطبيق استراتيجيات مشابهة في سياقات تعليمية أخرى.

4- دراسة منال عاشور (2014): "استخدام برنامج لعلاج صعوبات القراءة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمشاركة الوالدين".

تناولت الدراسة مشكلات صعوبة القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وتم اســتخدام المنهج التجريبي. وتمثل مجتمع الدراســة في الأطفال في الصــف الأول الابتدائي، وتكونت العينة من 47 طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم بين 6 إلى 7 ســنوات، واســتخدمت الدراسة الأدوات مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم، اختبار تحصيل، استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي، ومقياس الاستعداد للقراءة. ولتحليل البيانات إحصائيًا تم استخدام التحليل الإحصائي باستخدام الاختبارات المناسبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الأطفال ذوي صعوبات القراءة قبل وبعد تطبيق

البرنامج، وأوصـــت الدراســـة بأهمية التدخل المبكر وتدريب الوالدين على كيفية التعامل مع هذه الصـعوبات، وتمثلت نقاط قوة الدراسـة في اسـتخدامها لعدد من الأدوات الموضـوعية والقياسـات المتنوعة، في حين تمثلت نقاط الضـعف في حجم العينة المحدود وعدم شـمولها لمراحل دراسـية أخرى، ومع ذلك تكتسـب الدراسـة أهميتها في أنها تسـلط الضـوء على أهمية مشـاركة الوالدين في علاج صـعوبات القراءة، وبذلك تتقاطع الدراسـة مع موضـوع الدراسـة الحالية في أهمية التدخل المبكر والتفاعل بين المدرسة والبيت لتحسين مهارات القراءة لدى الأطفال.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية

1- دراسـة Nehra وآخرون (2024): " هل هناك توحيد في تشـخيص صـعوبات التعلم على مستوى العالم؟

هدفت الدراسة إلى فهم مدى وجود تباين في طرق تشخيص صعوبات التعلم على مستوى العالم، واسـتخدمت المنهج الاسـتعراضـي المنهجي، وتمثل مجتمع الدراسـة في الدراسـات المنشـورة باللغة الإنجليزية من يناير 2005 إلى أغسطس 2023، وتكونت العينة من 65 دراسة تم اختيارها بناءً على معايير محددة، واسـتخدمت الأدوات مثل التقييم النفسـي والمعايير التشـخيصـية المختلفة، ولتحليل البيانات تم اسـتخدام إرشـادات PRISMA، وتوصـلت الدراسـة إلى وجود نقص في اتسـاق بروتوكولات التشـخيص مما يؤدي إلى عدم اليقين في تصـديق الإعاقة وزيادة العبء على النظام الصحي، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير بروتوكولات تشخيصية موحدة قائمة على الأدلة، وتكمن أهمية الدراسـة في أنها تسـلط الضـوء على الحاجة إلى وجود معايير تشـخيصـية موحدة لتحسـين الدعم المقدم للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.

2- دراســة Eustáchio وآخرون (2024): "اســتراتيجيات تربوية لتعزيز تطوير التلاميذ ذوي صعوبات التعلم".

تناولت الدراسـة اسـتراتيجيات تعليمية فعالة لتحسـين تعلم التلاميذ الذين يواجهون تحديات في التعلم، وتم اسـتخدام المنهج الوصـفي التحليلي، وتمثل مجتمع الدراسـة في المعلمين والتلاميذ ذوي صـــعوبات التعلم. وتكونت العينة من مجموعة من المعلمين والمربين المعنيين بتعليم هؤلاء التلاميذ ، واسـتخدمت الدراسـة أدوات مثل الاسـتبانات والمقابلات لجمع البيانات، ولتحليل البيانات إحصائيًا تم استخدام أساليب التحليل الوصفي والإحصاءات الاستنتاجية، وتوصلت الدراسة إلى أن

استخدام استراتيجيات تعليمية مخصصة مثل التمايز التربوي والتقييم المستمر يسهم في تحسين نتائج التعلم، وأوصت الدراسة بتعزيز التدريب المهني للمعلمين وتطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة، وتمثلت نقاط قوة الدراسة في شموليتها واعتبارها لمجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التعليمية، في حين تمثلت نقاط الضعف في عدم تضمين عينات أكبر أو تنوع أكبر في المجتمعات المستهدفة، ومع ذلك تكتسب الدراسة أهميتها في أنها تسلط الضوء على أهمية التفاعل بين التعليم والأسرة ودوره في تحسين التعلم، وبذلك تتقاطع الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية في التركيز على استراتيجيات التعلم المخصصة ودور البيئة التعليمية في تعزيز التعلم.

3- دراسة Kaşdemir & Özdemir (2023): "تطوير مهارات الفهم القرائي لطالب يعاني من صعوبة تعلم محددة من خلال استراتيجية القراءة (تنبؤ-تنظيم-بحث-تلخيص-تقييم)".

تناولت الدراسة فعالية استراتيجية POSSE في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طالب في الصف الرابع يعاني من صعوبات تعلم، وتم استخدام المنهج البحث الإجرائي، وتمثل مجتمع الدراسة فيلتلاميذ المرحلة الابتدائية في منطقة البحر الأسود الغربي، وتكونت العينة من طالب واحد يعاني من صعوبات تعلم في القراءة والفهم القرائي، واستخدمت الدراسة الأدوات النصوص السردية، مواد تعليمية، ونماذج تنظيمية، ولتحليل البيانات إحصائيًا تم استخدام التحليل الخاطئ وفقًا لمعايير محددة، وتوصلت الدراسة إلى زيادة ملحوظة في مستويات الفهم القرائي للطالب، حيث انتقلت من مستوى الإحباط إلى مستوى القراءة المستقلة. أوصت الدراسة بـ ضرورة استخدام استراتيجيات متعددة لتحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتمثل نقاط قوة الدراسة في استخدام نموذج البحث الإجرائي الذي يسمح بتعديلات فورية على التدريس حسب احتياجات التلميذ، في حين تمثلت نقاط ضعف الدراسة في عدم شمولها لعينة أكبر من التلاميذ ، مما قد يؤثر على تعميم النتائج، ومع ذلك تكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على استراتيجيات فعالة لتحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي تتقاطع مع موضوع الدراسة الحالية في تأكيد الحاجة لاستراتيجيات تعليمية مصممة خصيصًا لتلبية احتياجات هؤلاء التلاميذ.

4- دراســـة Kampylafka وآخرون (2023): "طلاب المدارس الابتدائية الذين يعانون من صـعوبات في فهم القراءة وذوي الإعاقات التعليمية: اسـتكشـاف توجهات أهدافهم، وهياكل أهداف الصف، واستراتيجيات التعلم الذاتي".

تناولت الدراسة تأثير توجهات الأهداف وهياكل الصف في استراتيجيات التعلم الذاتي لدى التلاميذ الذين يعانون من صـعوبات التعلم وصـعوبات فهم القراءة، واسـتخدمت المنهج الكمي في جمع البيانات. تمثل مجتمع الدراسـة في 537 تلميذًا من الصـفين الخامس والسـادس في مدارس ابتدائية في أثينا، وتكونت العينة من تلاميذ مصـنفين إلى ثلاث مجموعات: ذوي صـعوبات التعلم، وذوي صـعوبات فهم القراءة، وتلاميذ عاديين. اسـتخدمت الأدوات اسـتبانات ذاتية لتقييم توجهات الأهداف الشـخصـية وهياكل الأهداف في الصـف واسـتراتيجيات التعلم الذاتي. ولتحليل البيانات تم استخدام اختبارات الميديان والانحدار الخطي. وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ الذين يعانون من صـعوبات التعلم وصـعوبات فهم القراءة سـجلوا درجات أقل في توجهات الأهداف المعتمدة على mastery وأعلى في التوجهات المرتبطة بالأداء السلبي مقارنة بأقرانهم. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز هياكل الأهداف الموجهة نحو mastery في الفصـول الدراسـية لدعم التعلم الذاتي للتلاميذ المعرضين للخطر. تكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على ضرورة فهم العوامل التي تؤثر في تعلم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصـــة، مما يســـاعد على تحســـين اســـتراتيجيات التدريس وتطوير.

5- دراســـة Vaughn & Barnes (2023): "الفهم القرائي للطلاب ذوي صـــعوبات القراءة: التقدم والتحديات ".

تناولت الدراســة تحســين الفهم القرائي لدى التلاميذ الذين يعانون من صــعوبات القراءة، حيث تم اسـتخدام المنهج التحليلي الوصـفي، وتمثل مجتمع الدراسـة في التلاميذ ذوي صـعوبات القراءة، وتكونت العينة من مجموعة من هؤلاء التلاميذ في المدارس المختلفة. واسـتخدمت الدراسـة الأدوات مثل مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، ولتحليل البيانات إحصائيًا تم استخدام الأساليب الوصـفية والتحليلية، وتوصـلت الدراسـة إلى أن تحسـين مهارات القراءة الأسـاسـية يعد أمرًا حيويًا لتحسين الفهم القرائي، وأن هناك حاجة ملحة لتطوير استراتيجيات تعليمية فعالة، وأوصت الدراسة بضــرورة التركيز على تطوير الفهم اللغوي كجزء أســاســي من تدخلات القراءة، وتمثلت نقاط قوة الدراسـة في شـموليتها واعتبارها لمجموعة متنوعة من الأبعاد المتعلقة بفهم القراءة، في حين تمثلت

نقاط الضـــعف في عدم تناولها لبيانات تجريبية كافية من عينة أكثر تنوعًا، ومع ذلك تكتســـب الدراســة أهميتها في أنها تسـلط الضـوء على التحديات والفرص لتعزيز الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صـعوبات التعلم، وبذلك تتقاطع الدراسـة مع موضـوع الدراسـة الحالية في التركيز على أهمية تحسين مهارات الفهم القرائي كجزء من الدعم التعليمي.

6- دراســة Alghazo & Gharaibeh (2023): "تأثير التدخل القائم على الفصــل الدراســي على المهارات الاجتماعية لطلاب ذوي صعوبات التعلم".

تناولت الدراســة تأثير برنامج تدريبي في تحســين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صـعوبات التعلم، وتم اسـتخدام المنهج شـبه التجريبي، وتمثل مجتمع الدراسـة في تلاميذ المدارس الابتدائية في الإمارات العربية المتحدة، وتكونت العينة من 20 تلميذًا، حيث تم تقســـيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وأخرى ضـــابطة، واســـتخدمت الدراســـة مقياس تقييم المهارات الاجتماعية، ولتحليل البيانات إحصـــائيًا تم اســـتخدام اختبار مان-ويتني واختبار ويلكوكســـون، وتوصـــلت الدراســـة إلى تحســـن كبير في المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، وأوصت الدراسة بدمج البرامج التدريبية المماثلة في المناهج التعليمية العامة والخاصة، وتمثلت نقاط قوة الدراســـة في تصـــميمها المنهجي واســـتخدام أدوات موثوقة لتقييم المهارات الاجتماعية، في حين تمثلت نقاط الضـعف في حجم العينة المحدود وعدم تضـمين عوامل خارجية قد تؤثر على النتائج، ومع ذلك تكتسب الدراسة أهميتها في أنها تسهم في تعزيز فهم كيفية تحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صـــعوبات التعلم، مما يمكن أن يؤثر إيجابًا على تكيفهم الاجتماعي والأكاديمي، وبذلك تتقاطع الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية في تسليط الضوء على أهمية التدخلات المنهجية في تحسين المهارات الأساسية لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

7- دراسة Anita Gautam (2023): "تأثير العوامل النفسية الاجتماعية على صعوبات التعلم لدى الأطفال الملتحقين بالمدرسة".

تناولت الدراسة تأثير العوامل النفسية والاجتماعية على صـعوبات التعلم لدى الأطفال في المدارس، وتم اســـتخدام المنهج التحليلي، تمثل مجتمع الدراســـة في الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في المدارس، وتكونت العينة من عدد غير محدد من الأطفال الذين تم تشخيصهم بصـعوبات التعلم، واسـتخدمت الدراسـة اسـتبانات ومقاييس لتقييم العوامل النفسـية والاجتماعية، ولتحليل البيانات إحصـائيًا تم اسـتخدام التحليل الوصـفي والإحصـائي، وتوصـلت الدراسـة إلى أن

العوامل النفسية والاجتماعية تلعب دورًا مهمًا في الأداء الأكاديمي للأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث أن الأطفال يعانون من مشكلات مثل انخفاض تقدير الذات والقلق والاكتئاب، وأوصت الدراسة بأهمية التدخلات المبكرة والتوعية لدى المعلمين والآباء حول صعوبات التعلم، وتمثلت نقاط قوة الدراسة في تسليط الضوء على العلاقة بين العوامل النفسية والاجتماعية وصعوبات التعلم، مما يوفر فهمًا أعمق للموضوع، في حين تمثلت نقاط الضعف في عدم تحديد حجم العينة بشكل دقيق وعدم تضمين دراسات ميدانية متعددة، ومع ذلك تكتسب الدراسة أهميتها في أنها تسهم في بناء قاعدة معرفية حول تأثير العوامل النفسية والاجتماعية على صعوبات التعلم، مما يمكن أن يؤدي إلى تحسين استراتيجيات التدخل، وبذلك تتقاطع الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية في تأكيد الحاجة إلى استراتيجيات شاملة تأخذ بعين الاعتبار العوامل النفسية.

8- دراسة Viyana وآخرون (2023): "تحسين مهارات فهم القراءة من خلال حركة محو الأمية المدرسية للأطفال ذوي صعوبات التعلم".

تناولت الدراسة تأثير حركة محو الأمية المدرسية في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتم استخدام المنهج الكمي، وتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ المدارس الابتدائية في إندونيسيا، وتكونت العينة من عشرة تلاميذ (4 إناث و6 ذكور). استخدمت الدراسة الأدوات استبانات الفهم القرائي، بالإضافة إلى جلسات توجيه عبر تطبيقات مثل Zoom وWhatsApp، ولتحليل البيانات إحصائيًا تم استخدام المقارنة بين نتائج الاختبارات قبل وبعد التدخل، وتوصلت الدراسة إلى تحسن كبير في مهارات الفهم القرائي، حيث ارتفع متوسط نتائج الاختبار من 45% إلى 64% بعد التدخل، وأوصت الدراسة بـ توسيع استخدام حركة محو الأمية في المدارس لتعزيز مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وتمثلت نقاط قوة الدراسة في استخدامها للتوجيه المباشر عبر التكنولوجيا، مما ساعد التلاميذ على فهم المحتوى بشكل أفضل، في حين تمثلت نقاط الضعف في حجم العينة المحدود وعدم التعمق في تحليل العوامل المؤثرة الأخرى. ومع ذلك، تكتسب الدراسة أهميتها في أنها تسلط الضوء على كيفية تحسين الفهم القرائي باستخدام أساليب مبتكرة تتناسب مع احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبذلك تتقاطع الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية "فاعلية الفصول العلاجية في تنمية مهارات الفهم القرائي وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي من

ذوي صعوبات التعلم" في تأكيد أهمية البرامج التعليمية المخصصة لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

9- دراسة Yilmaz Engin (2022): "تطوير برنامج دعم الفهم القرائي للطلاب في المدارس الابتدائية الذين يعانون من صعوبات التعلم المحددة".

تناولت الدراسة تطوير محتوى برنامج لدعم الفهم القرائي لتلاميذ الصفوف الثانية والثالثة والرابعة من ذوي صعوبات التعلم، وتم استخدام المنهج الظواهري، وتمثل مجتمع الدراسة في المعلمين والتلاميذ في المدارس العامة ومراكز التعليم الخاص، وتكونت العينة من 5 معلمين و14 تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم و8 تلاميذ من ذوي التطور الطبيعي. واستخدمت الدراسة الأدوات مثل المقابلات شبه المهيكلة، والملاحظات، وأدوات التقييم. ولتحليل البيانات إحصائيًا تم استخدام التحليل الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى الحاجة الملحة لتطوير برامج دعم الفهم القرائي، حيث أشار المعلمون إلى وجود صعوبات متعددة في القراءة والفهم لدى التلاميذ ، وأوصت الدراسة بضرورة توفير برنامج دعم متخصص لتحسين مهارات الفهم القرائي، وتمثلت نقاط قوة الدراسة في استخدام المنهج النوعي الذي سمح بفهم عميق لاحتياجات التلاميذ ، وفي التعاون مع معلمين ذوي خبرة. في حين تمثلت نقاط ضعف الدراسة في حجم العينة المحدود والذي قد يؤثر في تعميم النتائج، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على الحاجة لتطوير برامج دعم الفهم القرائي، مما يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي والسلوك الاجتماعي لدى التلاميذ ، وبالتالي تتقاطع الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية في التركيز على استراتيجيات الدعم اللازمة لتحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

10- دراسة Khasawneh & Mohamad (2020): "تطوير مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم".

تناولت الدراسة أثر برنامج تدريبي قائم على تقنيات تركيب الكلمات البصرية في تطوير مهارات الفهم القرائي، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة أبها، وتكونت العينة من 104تلميذ وتلميذة . واستخدمت الدراسة الأدوات استبانة تم تطويرها لقياس مهارات الفهم القرائي. ولتحليل البيانات إحصائيًا تم استخدام تحليل التباين ذي الاتجاهين (ANCOVA)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة

بدمج تقنيات تركيب الكلمات البصـرية في المناهج الدراسـية لتطوير مهارات الفهم القرائي، وتمثل نقاط قوة الدراســة في اســتخدامها لأســاليب تعليمية مبتكرة تراعي احتياجات التلاميذ ، في حين تمثلت نقاط ضـعف الدراسـة في حصـر العينة في مرحلة دراسـية واحدة وعدم تمثيل أكبر لشـرائح متنوعة من التلاميذ ، ومع ذلك تكمن أهمية الدراسـة في أنها تسـهم في تحسـين اسـتراتيجيات تعليم الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبذلك تتقاطع الدراسة مع موضوع الدراسة الحالية في تأكيد أهمية استخدام استراتيجيات تعليمية فعالة لتحسين مهارات الفهم القرائي.

ثالثًا: التعليق على الدراسات السابقة

تُعدّ مراجعة الدراسـات السـابقة خطوةً أسـاسـيةً لأي بحث علمي، فهي بمنزلة حجر الزاوية الذي يُبنى عليه العمل الحالي، حيث إنها تتيح للباحث فهم المشــهد البحثي القائم، وتحدد الثغرات المعرفية، وتوجيه مسـاره بناءً على ما تم التوصـل إليه بالفعل، وفي سـياق الدراسـة الحالية التي تتناول فاعلية الفصــول العلاجية واســتراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى تلاميذ صعوبات التعلم، يُظهر استعراض الأدبيات السابقة اهتمامًا بحثيًا متزايدًا بالجوانب الأكاديمية والسلوكية لهذه الفئة.

من حيث أهداف الدراسات السابقة

يتبين أن الباحثين قد تناولوا مجالاتٍ متنوعةً تتصل بشكل مباشر وغير مباشر بموضوع الدراســة الحالية، ذلك أن جزءًا كبيرًا من هذه الدراســات ركز على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم، مستعرضين ومقيّمين استراتيجيات تعليمية متنوعة، كما أولت دراسات أخرى اهتمامًا بـــ السلوك الاجتماعي لدى هذه الفئة، محاولةً الكشف عن طبيعته والعوامل المؤثرة فيه، وأحيانًا ربطته بالتحديات الأكاديمية، وهناك أيضًـــا دراســـات تناولت الكشـــف عن التلاميذ ذوي صـعوبات التعلم وخصـائصـهم المختلفة، بالإضـافة إلى دراسـات تطرقت إلى الفصـول العلاجية أو البرامج التدريبية الهادفة لتحسين جوانب معينة.

ففي الدراســات العربية، هدفت دراســة منى عبد الغفار (2022) إلى الكشــف عن فاعلية اســتخدام "القصــة الرقمية" كوســيلة لتنمية مهارات الفهم القرائي، مما يتقاطع مع هدف الدراســة الحالية في اسـتكشـاف فاعلية اسـتراتيجية محددة. وفي تناول الجانب الاجتماعي، وسـعت دراسـة درادكة والخزاعلة (2018) إلى تحديد مســتوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صــعوبات

التعلم الأكاديمية، وهو ما يقدم سياقًا لفهم حالة هؤلاء التلاميذ سلوكيًا، ومن الدراسات التي ربطت بين التدخل الأكاديمي والسلوك، جاءت دراسة قريع وكعوان (2016) بهدف معرفة فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في ضبط السلوك الاجتماعي المدرسي، وهي دراسة مهمة تتقاطع مع شقّ العلاقة بالسلوك في بحثنا، وعلى الصعيد الأجنبي، تناولت دراسة Kaşdemir & Özdemir (2023) هدفًا محددًا للغاية، وهو تطوير مهارات الفهم القرائي لدى تلميذ واحد يعاني من صعوبة تعلم محددة باستخدام استراتيجية (POSSE)، مما يدل على الاهتمام بالتدخلات الفردية والاستراتيجيات الخاصة. أما دراسة Eustachio وآخرون (2024)، فهدفت إلى استكشاف استراتيجيات تربوية فعالة لتعزيز التطور الأكاديمي والتعليمي بشكل عام لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مقدمةً رؤية أوسع حول الدعم التعليمي.

تُظهر هذه الأمثلة، وغيرها الكثير في الاستعراض المقدم، أن هناك جهودًا بحثية متواصلة لفهم صعوبات التعلم وتقديم حلول فعالة لها، ورغم أن هذه الدراسات قد تناولت جوانب مختلفة أو استخدمت استراتيجيات مغايرة (مثل القصة الرقمية، الخرائط الذهنية، استراتيجية تنال القمر، وغيرها)، فإنها تؤكد جميعها على أهمية تطوير مهارات الفهم القرائي والحاجة الماسة لاستراتيجيات تعليمية مبتكرة ومناسبة، كما تسلط الضوء على أهمية الجانب الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والحاجة إلى التدخلات التي تعزز من تكيفهم وتفاعلهم الإيجابي. إن هذا الجسم المعرفي يوفر الأساس النظري والمنهجي للدراسة الحالية، ويبرز الحاجة إلى مزيد من البحث حول فاعلية استراتيجيات محددة مثل (PQ4R) ضمن بيئات داعمة كالفصول العلاجية، مع النظر في تأثيرها المتكامل في الأداء القرائي والسلوك الاجتماعي، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه.

من حيث أهم نتائج الدراسات ودلالاتها:

تُمثل نتائج الدراسات أرضيةً معرفيةً قيمةً، فهي لا تُظهر ما تم إنجازه وحسب، بل وتُبرز أيضًا الثغرات التي تسعى هذه الدراسة لسدها أو الجوانب التي تُعززها، على سبيل المثال توصلت دراسة منى عبد الغفار (2022) إلى فاعلية استخدام "القصة الرقمية" في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتؤكد أن استخدام أدوات أو استراتيجيات تعليمية محددة يمكن أن يكون فعالاً ومؤثراً في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى هذه الفئة من التلاميذ ، فالقصة الرقمية هنا هي مجرد مثال لأداة، ودلالة ذلك تكمن في دعمها لفكرة أن الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية مثل (PQ4R) والتي هي أيضًا أداة أو منهجية محددة، يمكن أن تُظهر

فاعلية مماثلة أو مختلفة عند تطبيقها، كما أنها تُبرز الحاجة إلى البحث في فاعلية مختلف الاستراتيجيات المتاحة، أما دراسة الحامد والصياد (2020) فقد وجدت أن ذوي صعوبات التعلم يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة بمستوى متوسط مقارنةً بالتلاميذ العاديين الذين لديهم مستوى أعلى، وهذه النتيجة حيوية للدراسة الحالية، فمهارات ما وراء المعرفة (Metacognitive skills) هي جوهر استراتيجية (PQ4R) التي تتضمن التخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي للقراءة (Previewing, Questioning, Reflecting, Reviewing)، حقيقة أن تلاميذ صعوبات التعلم لديهم ضعف في هذه المهارات تُشير بقوة إلى الحاجة المُلحة لبرامج أو استراتيجيات تستهدف تنميتها لديهم، والدراسة الحالية تنتهج الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) تندرج مباشرة تحت هذا السياق، والنتيجة تدعم المنطق الأساسي خلف اختيار الفصول العلاجية كتدخل محتمل لتحسين الفهم القرائي من خلال بناء مهارات ما وراء المعرفة، كذلك دراسة صبحي الحارثي (2019) التي أظهرت فاعلية برنامج قائم على "الخرائط الذهنية" في تحسين الفهم القرائي والاتجاهات نحو القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، تُقدم هذه الدراسة مثالاً آخر على أن استراتيجية تعليمية محددة ("الخرائط الذهنية") يمكن أن تُحدث فرقًا إيجابيًا في الفهم القرائي وحتى في الجوانب المصاحبة مثل الاتجاهات، تدعم هذه النتيجة مجددًا فرضية أن الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) يمكن أن تكون فعالة، كما أن ربط الفاعلية بالاتجاهات يُقدم دلالة أوسع، وهي أن التدخلات في الفهم القرائي قد لا تقتصر آثارها على المهارة الأكاديمية فقط، بل قد تمتد لتشمل جوانب أخرى مرتبطة بعملية التعلم، مما يفتح الباب للنظر في التأثير المحتمل للفصول العلاجية على السلوك الاجتماعي، ودراسة عمراني وآخرون (2020) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين اضطرابات اللغة والكلام وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى لأطفال بالمدرسة، ذات أهمية بالغة للجزء الثاني من الدراسة الحالية الذي يتناول العلاقة بالسلوك الاجتماعي، فصعوبات تعلم القراءة غالبًا ما تكون مرتبطة باضطرابات في معالجة اللغة، والعلاقة القوية بين هذه الاضطرابات والسلوك الاجتماعي والانفعالي يُشير إلى أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي (المرتبطة باللغة) هم أكثر عرضةً لمواجهة صعوبات في التفاعل الاجتماعي المدرسي أو السلوك بشكل عام، هذه النتيجة تبرر دراسة العلاقة بين تحسين الفهم القرائي باستخدام الفصول العلاجية والتغيرات المحتملة في السلوك الاجتماعي المدرسي، حيث قد يؤدي التحسن في جانب أكاديمي أساسي إلى

تحســـينات في جوانب أخرى مرتبطة بالتكيف المدرســـي والاجتماعي، أما دراســـة قريع وكعوان (2016) التي بينت فاعلية برنامج قائم على اســـتراتيجيات "التعلم النشـــط" في ضـــبط الســـلوك الاجتماعي المدرســـي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، هذه النتيجة تُقدم دليلاً مباشـــراً على أن الاســـتراتيجيات التعليمية المســـتخدمة في الفصـــل الدراســـي يمكن أن تؤثر إيجابًا على الســـلوك الاجتماعي للطلاب، وعلى الرغم من أن الدراســـة الحالية تركز على الفصـــول العلاجية القائمة اســـتراتيجية محددة (PQ4R) لتنمية الفهم القرائي، فإن تطبيقها ضـــمن بيئة الفصـــول العلاجية وباســـتخدام منهجيات تفاعلية (قد تتضـــمن عناصـــر من التعلم النشـــط) يمكن أن يُفســـر العلاقة المحتملة التي نبحث عنها بين تحسن الفهم القرائي والتغير في السلوك الاجتماعي، وهذه الدراسة تؤكد أن هناك ســـابقة بحثية تربط الممارســـات التعليمية في الفصـــل بتأثيرات ســـلوكية واجتماعية إيجابية، بشـــكل عام، تُظهر نتائج هذه الدراســـات أن هناك اعترافًا واســـعًا بالحاجة إلى برامج متخصـصـــة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى ذوي صـــعوبات التعلم، وأن الاســـتراتيجيات المختلفة يمكن أن تكون فعالة، كما أنها تُسـلط الضـوء على الارتباط بين الصـعوبات الأكاديمية والتحديات الاجتماعية/السلوكية، وتُقدم أدلة على أن البرامج التعليمية يمكن أن تؤثر على كلا الجانبين، وهذه النتائج تُقدم أسـاسًـا قويًا لدراسـتكم، حيث تُبرر أهمية اختبار فاعلية الفصـول العلاجية القائمة على اســـتراتيجية (PQ4R) تحديداً، والنظر في تأثيرها المزدوج على الفهم القرائي والســـلوك الاجتماعي المدرسي ضمن سياق الفصول العلاجية، مما يسهم في سد فجوة البحث المتعلقة بالآثار المتكاملة للاستراتيجيات الأكاديمية على التكيف الاجتماعي لهؤلاء التلاميذ.

من حيث التقاطعات بين الدراسات:

تُظهر الدراســـات الســـابقة ثراءً في التناول البحثي لقضـــايا صـــعوبات التعلم، ويتبين من خلالها وجود تقاطعات وتداخلات بين محاور اهتمام هذه الدراســـات، مما يعكس الترابط الطبيعي بين الجوانب الأكاديمية والســـلوكية لهؤلاء التلاميذ ، على ســـبيل المثال تتقاطع الدراســـات في اسـتكشـاف فاعلية اسـتراتيجيات تعليمية لتنمية الفهم القرائي، حيث تتقاطع دراسـة منى عبد الغفار (2022) مع دراسة صبحي الحارثي (2019) في هدفهما المشترك لاستكشاف فاعلية استراتيجيات تعليمية محددة في تحسـين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ صـعوبات التعلم. اسـتخدمت دراسـة منى عبد الغفار "القصـة الرقمية"، بينما استخدمت دراسـة صـبحي الحارثي "الخرائط الذهنية"، وكلا الدراستين تنطلقان من فرضية أن استخدام منهجيات تدريسية مبتكرة ومصممة خصيصًا يمكن أن

يُحدث فرقًا إيجابيًا في الأداء الأكاديمي الأســـاســـي (الفهم القرائي) لدى هذه الفئة، وهذا التقاطع يعزز الحاجة إلى استمرار البحث في فاعلية الاستراتيجيات المختلفة ويقدم أساسًا للدراسة الحالية التي تبحث في فاعلية الفصـــول العلاجية القائمة على اســـتراتيجية (PQ4R) تحديداً، ومن جانب آخر تتقاطع الدراســـات في النظر إلى المهارات المعرفية المرتبطة بالفهم القرائي، حيث تتقاطع دراسة الحامد والصياد (2020) التي تناولت مهارات ما وراء المعرفة، بشكل غير مباشر ولكن مهم، مع دراســـتي منى عبد الغفار (2022) وصـــبحي الحارثي (2019)، فدراســـة عبد الغفار والحارثي تبحث في كيفية تحسين الفهم القرائي من خلال أدوات أو منهجيات، أما دراسة الحامد والصياد فتُشيران إلى ضعف في مهارات ما وراء المعرفة لدى ذوي صعوبات التعلم، وهي مهارات أساسية للفهم القرائي الجيد، والاستراتيجيات المستخدمة في دراسة منى وصبحي (كالقصة الرقمية والخرائط الذهنية) قد تعمل جزئيًا من خلال دعم أو تحفيز بعض عمليات ما وراء المعرفة (مثل التنظيم والتفكير في المحتوى)، والدراسة الحالية تستخدم (PQ4R) تتقاطع بشكل مباشر هنا، كون PQ4R هي استراتيجية تعتمد على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لتحسين الفهم القرائي، مما يربط بين محور الدراســـات التي تبحث في الفهم القرائي وتلك التي تبحث في مهارات ما وراء المعرفة، كذلك تتقاطع الدراسات في الربط بين الصعوبات الأكاديمية والجوانب الاجتماعية/السلوكية، حيث تتقاطع دراســـة عمراني وآخرون (2020) التي وجدت علاقة بين اضـــطرابات اللغة والســـلوك الاجتماعي/الانفعالي، مع دراســـة قريع وكعوان (2016) التي أظهرت فاعلية اســـتراتيجيات التعلم النشط في ضبط السلوك الاجتماعي المدرسي، فكلا الدراستين تسلطان الضوء على أهمية الجانب غير الأكاديمي (الســـلوك الاجتماعي والانفعالي) لدى التلاميذ الذين يواجهون صـــعوبات التعلم، حيث تؤكد دراســـة عمراني أن الصـــعوبات في جانب أكاديمي أســـاســـي (اللغة، المرتبطة بالقراءة) يمكن أن ترتبط بتحديات سلوكية، أما دراسة قريع وكعوان فتُظهران أن التدخلات التعليمية (التعلم النشط) في البيئة المدرسية يمكن أن تُحسن السلوك، وهذا التقاطع مهم للدراسة الحالية فهو يُقدم دليلاً على أن هناك صـــلة بين الصـــعوبات الأكاديمية والمشـــكلات الســـلوكية، ويُشـــير إلى أن التدخلات في البيئة التعليمية (مثل الفصول العلاجية باستخدام PQ4R) قد لا تقتصر آثارها على الأداء الأكاديمي بل قد تمتد لتشمل السلوك الاجتماعي المدرسي، وهو ما تسعى الدراسة الحالية لاختباره، كما تتقاطع الدراسات في سياق الفصول العلاجية أو البرامج التدريبية المتخصصة، فالعديد من الدراســـات (مثل منى عبد الغفار، صـــبحي الحارثي، قريع وكعوان) اســـتخدمت برامج

تدريبية أو تدخلات محددة في سياق تعليمي (قد يُشبه الفصول العلاجية أو برامج الدعم)، وهذه الدراسات تتقاطع في منهجها العملي القائم على تقديم برامج تدخل منظم ومُركز لمجموعة من التلاميذ بهدف تحقيق تغيير مُحدد، وهذا يتقاطع بشكل مباشر مع إطار عمل الدراسة الحالية التي تعتمد على الفصول العلاجية كبيئة لتقديم استراتيجية (PQ4R)، ونتائجهم التي تُظهر فاعلية برامجهم تُعزز الأمل في أن نهجًا مماثلاً في الفصول العلاجية يمكن أن يكون فعالًا، وبالتالي يمكن القول إن الدراسات تُظهر تقاطعات مهمة في مجالات البحث عن استراتيجيات فعالة للفهم القرائي، وفهم المهارات المعرفية الأساسية له، واستكشاف العلاقة بين التحديات الأكاديمية والسلوكية، وتصميم التدخلات التعليمية، هذه التقاطعات لا تُقدم فقط سياقًا للدراسة الحالية، بل تُبرز أيضًا أهميتها في تناول هذه الجوانب المترابطة بشكل شمولي، وتحديدًا في اختبار استراتيجية معينة (PQ4R) ضمن إطار الفصول العلاجية وتأثيرها المزدوج على الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي المدرسي.

من حيث الاختلافات بين الدراسات:

إلى جانب نقاط التقاطع والتشابه، تختلف الدراسات السابقة في جوانب عديدة، وهذا الاختلاف طبيعي ومُثرٍ للحقل البحثي، إذ يعكس تنوع الاهتمامات البحثية والمنهجيات المستخدمة والجوانب المختلفة لصعوبات التعلم، وتكمن أسباب هذه الاختلافات في عوامل عدة، أبرزها تباين أسئلة البحث والأهداف التي يسعى كل باحث لتحقيقها.

الاختلاف في محور الاهتمام الرئيسي: تركز بعض الدراسات بشكل أساسي على الجوانب الأكاديمية، وتحديدًا الفهم القرائي وتنمية مهاراته مثل دراسات (عبد الغفار، 2022، الحارثي، 2019، محمد، 2021، الصيداوي، 2015، أحمد، 2015، الثبيتي، 2018، الديري، 2016)، بينما تركز دراسات أخرى على الجوانب غير الأكاديمية مثل السمات الشخصية (ياسين، 2022)، الضغوط النفسية (الحسون، 2021)، أساليب التفكير (عمار، 2016)، السلوك الاجتماعي (عمراني، 2020، بن عمارة وقادري، 2020، درادكة والخزاعلة، 2018، قدي 2017، قيرع وكعوان، 2017)، أو حتى التحديات التي يواجهها المعلمون (الجهني، 2022، المطرودي، 2022، مالكي، 2015)، ويعود هذا الاختلاف بشكل أساسي إلى تنوع المشكلات والظواهر المرتبطة بصعوبات التعلم التي يختار الباحث دراستها، فصعوبات التعلم ليست مجرد مشكلة أكاديمية بحتة، بل تتشابك مع جوانب نفسية واجتماعية وسلوكية، وكل باحث يختار بُعدًا معينًا يراه

ذا أهمية أو يثير اهتمامه، بناءً على ملاحظاته الميدانية، الخلفية النظرية، أو الثغرات التي يراها في الأبحاث السابقة.

الاختلاف في الاستراتيجية أو التدخل قيد الدراسة: اختلفت الاستراتيجيات أو البرامج المستخدمة بشكل كبير، فمثلاً، استخدمت عبد الغفار (2022) "القصة الرقمية"، والحارثي (2019) "الخرائط الذهنية"، والصيداوي (2015) استراتيجية "تنال القمر"، وأحمد (2015) برنامج "التصور العقلي"، والثبيتي (2018) استراتيجية قائمة على "ما وراء المعرفة"، والديري (2016) برنامج قائم على "الاستراتيجيات المعرفية"، في المقابل،ركزت دراسات أخرى على استراتيجيات سلوكية/اجتماعية مثل "التعلم النشط" (قيرع وكعوان، 2017)، من المحتمل أن ينبع هذا التباين من وفرة النظريات والمقاربات التعليمية والعلاجية المتاحة للتعامل مع صعوبات التعلم، فكل استراتيجية لها أساس نظري مختلف (سلوكي، معرفي، بنائي، تقني، إلخ)، كما أن الباحثين يسعون لاختبار فاعلية استراتيجيات لم يتم اختبارها من قبل، أو اختبار استراتيجيات معروفة في سياقات جديدة أو مع فئات مختلفة، الدراسة الحالية تختلف هنا باختبار استراتيجية (PQ4R) تحديداً، والتي ربما لم تُدرس بتركيز كبير في السياق العربي أو مع الفئة والعلاقة المحددة التي تبحثونها.

الاختلاف في المنهجية والأدوات: استخدمت الدراسات مناهج بحثية متنوعة: تجريبية (ولا محمد، منى عبد الغفار – شبه تجريبي، صبحي الحارثي، خالد الصيداوي، عاصم أحمد، مريم الثبيتي – شبه تجريبي، ياسمين الديري، قريع وكعوان)، وصفية (عبير الجهني، رغداء إسماعيل، محمود ياسين)، وصفية تحليلية (أيمن عبد الله، سليمة لعطوي، موضي الحسون، رنا عمار، عبلة مالكي، زهير عمراني، بن عمارة وقادري، درادكة والخزاعلة)، وصفية مقارنة (دانه الحامد، سوميه قدي)، أو حتى تحليل محتوى (أحمد الدليمي)، كما اختلفت الأدوات المستخدمة تبعًا للمنهجية والمتغيرات (اختبارات تحصيلية، مقاييس سلوكية، مقاييس نفسية، استبانات، مقابلات، بطاقات ملاحظة، أدوات تحليل محتوى)، يُعد هذا الاختلاف انعكاسًا مباشرًا لـــ أهداف الدراسة وسؤال البحث. إذا كان الهدف هو تحديد العلاقة بين متغيرين أو وصف ظاهرة، يتم استخدام المنهج الوصفي بأشكاله، إذا كان الهدف هو تحديد أثر تدخل معين (استراتيجية، برنامج)، يتم استخدام المنهج التجريبي أو شبه التجريبي، اختيار الأدوات يتبع أيضًا طبيعة المتغير المراد قياسه.

الاختلاف في مجتمع وعينة الدراسة: تباينت الدراسات في مجتمع الدراسة (التلاميذ صعوبات تعلم، معلمون، التلاميذ عاديون للمقارنة) وفي خصائص العينة (الفئة العمرية/الصف

الدراســـي، الجنس، حجم العينة، معايير الاختيار، الموقع الجغرافي)، فمثلاً، ركزت دراســات على المرحلة الابتدائية ككل أو صفوف محددة منها (3، 4، 5، 6)، بينما شملت أخرى فئات أوسع أو المعلمين، واختلفت الأحجام من عينات صـغيرة (20 تلميذًا في دراسـة منى عبد الغفار، 20 تلميذ وتلميذة في دراســة زهير عمراني) إلى عينات كبيرة (200 تلميذ وتلميذة في دراســة دانه الحامد، 303 التلاميذ في دراسة أيمن عبد الله، 781 معلمًا في دراسة عبلة مالكي)، ويعود هذا الاختلاف إلى تحديد الباحث للنطاق الذي يرغب في دراسته والوصول إلى نتائجه، والظروف العملية المتاحة للوصـــول إلى المشـــاركين وجمع البيانات منهم، كما قد يعكس التركيز على مرحلة نمائية معينة يُعتقد أنها الأكثر مناسبة للتدخل أو لظهور المشكلة قيد الدراسة.

الاختلاف في النتائج والتوصـــيات المحددة: على الرغم من وجود تقاطعات عامة في النتائج (مثل الحاجة للتدخل، فاعلية اســـتراتيجيات معينة)، إلا أن النتائج المحددة لكل دراســـة تختلف بناءً على متغيراتها وعينتها، فمثلاً، وجدت دراســـة دانه الحامد فروقًا في مهارات ما وراء المعرفة لصـــالح العاديين، بينما دراســـة ســـوميه قدي لم تجد علاقة دالة بين صـــعوبات القراءة والانســـحاب الاجتماعي، على عكس ما قد يتوقعه البعض أو تجده دراســـات أخرى، اختلفت التوصـــيات بناءً على النتائج المحددة، فبعضـــها أوصـــى بتدريب المعلمين (الجهني، 2022، إســماعيل، 2022، مالكي، 2015)، وبعضـــها بتطوير البرامج (محمد، 2021، أحمد، 2015)، وبعضـــها باســـتخدام اســـتراتيجيات محددة (عبد الغفار، 2022، الحارثي، 2019، الصـــيداوي، 2015، الثبيتي، 2018، الديري، 2016، قيرع وكعوان، 2017)، وبعضـــها بالتشـــخيص المبكر (مراكب، 2010، عمراني وتنساوت، 2020)، يعود هذا الاختلاف إلى اختلاف المتغيرات التي تم قياسـها، واختلاف المنهجيات وعينات الدراسـة التي قد تؤدي إلى نتائج مختلفة لنفس الظاهرة، كما أن النتائج تعكس الظروف والسـياق المحددين التي أُجريت فيها الدراســة، والتوصـــيات هي نتاج مباشـر للنتائج التي توصـل إليها الباحث وما يراه ضـرورياً بناءً عليها لمعالجة المشـكلة أو تطوير الممارسات، ختامًا تُبرز هذه الاختلافات أن حقل صعوبات التعلم واسع ومعقد، وأن كل دراسة هي محاولة لتسليط الضـوء على جانب معين منه باسـتخدام أدوات ومنهجيات مناسـبة لسـؤالها البحثي المحدد، والدراســـة الحالية باختيارها التركيز على فاعلية اســـتراتيجية معينة (PQ4R) في الفهم القرائي وعلاقتها بالسـلوك الاجتماعي المدرسـي ضـمن سـياق الفصـول العلاجية ولتلاميذ الصـف

الرابع، تختلف عن الدراسات السابقة في تركيبتها الفريدة للمتغيرات والسياق، مما يمنحها أهمية خاصة في تقديم مساهمة جديدة ومُركبة لهذا الحقل.

من حيث أهمية الدراسات للدراسة الحالية:

تكتسب الدراسات السابقة أهمية قصوى للدراسة الحالية من عدة جوانب محورية، فهي تشكل الأساس النظري والمنهجي وتُبرز أهمية المشكلة التي تتناولها الدراسة الحالية، يمكن تلخيص أهمية هذه الدراسات للدراسة الحالية فيما يلي:

تأكيد أهمية المشكلة والحاجة للتدخل: أغلب الدراسات التي راجعناها، سواء تلك التي ركزت على الفهم القرائي أو السلوك الاجتماعي، انطلقت من وجود مشكلة حقيقية لدى تلاميذ صعوبات التعلم في هذه الجوانب، فدراسات مثل (عبد الغفار، 2022، الحارثي، 2019، محمد، 2021) أكدت على ضعف مهارات الفهم القرائي والحاجة الماسة لتطويرها، وبالمثل، الدراسات التي تناولت السلوك الاجتماعي مثل (درادكة والخزاعلة، 2018، بن عمارة وقادري، 2020، عمراني *وآخرون*، 2020) أشارت إلى وجود صعوبات سلوكية أو اجتماعية لدى هذه الفئة، فهذه النتائج مجتمعة تؤكد أن مشكلة ضعف الفهم القرائي وصعوبات السلوك الاجتماعي لدى تلاميذ صعوبات التعلم هي مشكلات واقعية وتستحق الدراسة والبحث عن حلول لها، مما يُبرر أهمية الدراسة الحالية ويدعم فرضيتها الأساسية بضرورة التدخل.

توفير الإطار النظري والمنهجي: قدمت الدراسات السابقة خلفية نظرية غنية حول طبيعة صعوبات التعلم، مهارات الفهم القرائي، مفهوم السلوك الاجتماعي، والعلاقة المحتملة بينهما. كما أنها استعرضت نماذج مختلفة للاستراتيجيات التعليمية والبرامج التدريبية، فمن الناحية المنهجية عرضت هذه الدراسات أمثلة على المناهج المستخدمة (التجريبية، الوصفية)، وأدوات جمع البيانات (اختبارات، مقاييس، استبانات)، وأساليب تحليل البيانات الإحصائية، فمثلاً، دراسات استخدمت المنهج التجريبي مثل (محمد، 2021، الصيداوي، 2015) توفر نموذجًا لتصميم دراسة الأثر، بينما دراسات وصفت السلوك مثل (درادكة والخزاعلة، 2018، بن عمارة وقادري، 2020) توفر أمثلة على مقاييس السلوك الاجتماعي، حيث تساعد هذه الدراسات في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية، وفهم المفاهيم الأساسية، واختيار المنهجية والأدوات المناسبة لقياس متغيراتها (الفهم القرائي، السلوك الاجتماعي) وتصميم التدخل (برنامج الفصول العلاجية باستراتيجية PQ4R).

استراتيجية PQ4R كإطار للفصول العلاجية: على الرغم من أن أيًا من الدراسات العربية لم تركز تحديدًا على استراتيجية PQ4R بالاسم، إلا أن دراسات مثل (الحامد والصياد، 2020) التي أشارت إلى ضعف مهارات ما وراء المعرفة، و(الثبيتي، 2018) و(الديري، 2016) اللتين بحثتا في استراتيجيات قائمة على ما وراء المعرفة والاستراتيجيات المعرفية، تُقدم دعمًا قوياً لاختيار استراتيجية PQ4R، ذلك أن PQ4R هي في جوهرها استراتيجية معرفية وما وراء معرفية تهدف إلى بناء وعي التلميذ بعملية قراءته والتحكم فيها، كما أن دراسات مثل (قريع وكعوان، 2016) التي استخدمت برنامجًا تدريبيًا أو دراسو (Yilmaz, 2022) التي تناولت برنامج دعم الفهم القرائي في المدارس، تُبرر أهمية سياق "الفصول العلاجية" كبيئة مناسبة لتقديم التدخلات المركزة والمخصصة لتلاميذ صعوبات التعلم، حيث توفر هذه الدراسات الأساس النظري والعملي لاختيار PQ4R كاستراتيجية واعدة لمعالجة ضعف الفهم القرائي من خلال تنمية مهارات ما وراء المعرفة لديهم، وتُبرر استخدام الفصول العلاجية كإطار فعال لتطبيق هذا التدخل.

إبراز أهمية دراسة العلاقة بين الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي المدرسي: دراسات مثل (عمراني *وآخرون*، 2020) التي وجدت علاقة بين اضطرابات اللغة وصعوبات السلوك، ودراسة (قدي، 2017) التي حاولت بحث العلاقة بين صعوبات القراءة والانسحاب الاجتماعي (حتى لو لم تجد علاقة دالة في عينتها)، و(قيرع وكعوان، 2016) التي ربطت استراتيجيات تعليمية بالسلوك الاجتماعي، تُشير إلى أن هناك ترابطًا بين الأداء الأكاديمي والجوانب السلوكية/الاجتماعية، هذه الدراسات تؤكد أن النظر إلى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من منظور متكامل أمر ضروري، وأن التدخلات التي تستهدف الجانب الأكاديمي قد يكون لها آثار غير مباشرة على الجانب السلوكي، أو أن تحسين الجانب الأكاديمي قد يُسهل التكيف الاجتماعي، وهذه النتائج تُبرر وتُعزز أهمية الشق الثاني من الدراسة الحالية الذي يبحث في علاقة فاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية PQ4R في الفهم القرائي بالسلوك الاجتماعي المدرسي.

تحديد الثغرات البحثية: بالرغم من ثراء الدراسات، لم نجد دراسة عربية تجمع بين اختبار فاعلية استراتيجية معرفية وما وراء معرفية محددة مثل PQ4R، ضمن سياق الفصول العلاجية، مع قياس أثرها على الفهم القرائي وعلاقة هذا الأثر بالتغير في السلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ الصف الرابع تحديداً من ذوي صعوبات التعلم، تُبرز الدراسات السابقة المجالات التي تم تناولها بشكل جيد وتلك التي لا تزال بحاجة إلى مزيد من البحث، فالثغرات التي تم تحديدها من

خلال هذه المراجعة تُقدم المبرر الأساسي لإجراء الدراسة الحالية وتُحدد مساهمتها الأصيلة في المعرفة، وبالتالي فإن الدراسات السابقة لم تكن مجرد استعراض لما تم إنجازه، بل كانت دليلاً ضرورياً للدراسة الحالية، وقد أكدت على أهمية المشكلة، وزودتنا بالأطر النظرية والمنهجية اللازمة، وبررت خياراتنا المتعلقة بالاستراتيجية والسياق والعلاقة بين المتغيرات، والأهم من ذلك، ساعدتنا في تحديد الزاوية الجديدة التي تتناولها الدراسة الحالية لتقديم إضافة نوعية للحقل البحثي المتعلق بصعوبات التعلم.

رابعًا: تحليل (SWOT) للدراسات السابقة:

تحليل (نقاط القوة، نقاط الضعف، الفرص، التهديدات) للدراسات السابقة، من منظور الدراسة الحالية حول فاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) لتنمية مهارات الفهم القرائي وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي المدرسي لتلاميذ صعوبات التعلم في الصف الرابع والفصول العلاجية، حيث يوضح هذا التحليل كيف تسهم هذه الدراسات في دعم أو تحدي مسار الدراسة الحالية:

الفئة (Category)	الوصف (Description)
نقاط القوة (Strengths)	توفر هذه الدراسات قاعدة نظرية قوية حول صعوبات التعلم، الفهم القرائي، والسلوك الاجتماعي لدى هذه الفئة.
	تؤكد العديد من الدراسات على أهمية المشكلة (ضعف الفهم القرائي وصعوبات السلوك) والحاجة الماسة للتدخلات الفعالة، مما يبرر أهمية الدراسة الحالية.
	تقدم أمثلة على فاعلية استراتيجيات تعليمية وتدريبية مختلفة في تحسين الفهم القرائي أو السلوك الاجتماعي (مثل القصة الرقمية، الخرائط الذهنية، التعلم النشط)، مما يدعم فكرة أن الاستراتيجيات المحددة يمكن أن تكون مؤثرة.
	تسلط بعض الدراسات الضوء على المفاهيم المرتبطة بالفهم القرائي مثل مهارات ما وراء المعرفة، والتي تُعد أساسية لاستراتيجية (PQ4R)، مما يوفر دعمًا نظريًا لاختيار الاستراتيجية.
	توفر أمثلة على المناهج البحثية (خاصة التجريبية وشبه التجريبية) والأدوات المستخدمة لقياس الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي في السياق العربي أو الأجنبي، مما يُعد مرجعًا قيّمًا لتصميم الدراسة الحالية.

الفئة (Category)	الوصف (Description)
	بعض الدراسات العربية أُجريت على عينات مشابهة (تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم)، مما يوفر سياقاً ونتائج يمكن المقارنة بها.
نقاط الضعف (Weaknesses)	عدم وجود دراسات سابقة (على الأقل ضمن الاستعراض المقدم) اختبرت فاعلية استراتيجية (PQ4R) تحديدًا في السياق العربي ومع عينة الدراسة المحددة لدينا.
	قلة الدراسات التي تناولت بشكل مباشر العلاقة *التدخلية*؛ أي كيف يمكن لتحسين الفهم القرائي من خلال استراتيجية معينة أن يؤثر على السلوك الاجتماعي المدرسي لنفس المجموعة من التلاميذ.
	تباين عينات الدراسات السابقة من حيث الحجم، الصف الدراسي، ونوع الصعوبة، مما قد يجعل المقارنة المباشرة للنتائج أمراً صعباً في بعض الأحيان.
	تركيز بعض الدراسات على جانب واحد فقط (أكاديمي أو سلوكي) دون الربط بينهما في إطار تدخلي متكامل.
	بعض الدراسات قد تفتقر إلى التصميم التجريبي القوي أو الأدوات المعيارية تماماً، مما يؤثر على قوة الاستنتاجات المتعلقة بالسبب والنتيجة.
الفرص (Opportunities)	تُشكل الثغرات البحثية المحددة (عدم وجود دراسات حول PQ4R وتأثيرها المزدوج) فرصة للدراسة الحالية لتقديم مساهمة أصيلة وجديدة للمعرفة في مجال صعوبات التعلم.
	يمكن البناء على النجاحات التي حققتها استراتيجيات أخرى في تحسين الفهم القرائي أو السلوك لتعزيز التوقعات بفاعلية استراتيجية (PQ4R).
	استخدام المنهجيات والأدوات المُثبتة فاعليتها في دراسات سابقة يمكن أن يُعزز من جودة الدراسة الحالية وموثوقية نتائجها.
	تلبي الدراسة الحالية حاجة عملية واضحة أوصت بها دراسات سابقة تتعلق بتطوير استراتيجيات التدريس والدعم المتخصص لهذه الفئة من التلاميذ.
	تتيح دراسة العلاقة بين الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي تقديم رؤية متكاملة لدعم تلاميذ صعوبات التعلم، تتجاوز البعد الأكاديمي فقط، وتُسهم في تصميم تدخلات أكثر شمولاً.
التهديدات (Threats)	قد تكون نتائج الدراسة الحالية غير متوافقة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي بحثت في علاقات مشابهة (مثل عدم وجود علاقة دالة بين صعوبات القراءة والانسحاب الاجتماعي)، مما قد يتطلب تفسيرات معمقة للنتائج.

الفئة (Category)	الوصف (Description)
	الحاجة إلى التأكيد المستمر على التمييز بين الدراسة الحالية والدراسات الأخرى التي تناولت جوانب منفصلة، لضمان فهم مساهمتها الفريدة.
	صعوبة تجميع وتوليف النتائج المتناقضة أحياناً أو المتباينة بشكل كبير بين الدراسات السابقة (خاصة الأجنبية التي قد تختلف في سياقات التشخيص والتدخل) قد يُشكل تحدياً في مناقشة النتائج.
	قد تكون الاستراتيجية المختارة في الدراسة الحالية أقل فاعلية في السياق المحدد أو مع هذه الفئة العمرية مقارنةً بنتائج افتراضية من دراسات مشابهة.

وبالتالي، يقدم هذا التحليل صورة واضحة عن مكانة الدراسة الحالية ضمن المشهد البحثي الحالي، وكيف تستفيد من نقاط قوة الدراسات السابقة وتتجاوز نقاط ضعفها لاستغلال الفرص المتاحة مع الانتباه للتحديات المحتملة.

خامسًا: الفجوات البحثية في الدراسات السابقة:

على الرغم من القيمة الكبيرة للدراسات السابقة التي تم استعراضها في إثراء المعرفة حول صعوبات التعلم وجوانبها الأكاديمية والسلوكية، إلا أن تحليلها الدقيق من منظور الدراسة الحالية يُبرز وجود عدة فجوات بحثية لم تُغطَّ بشكل كامل أو متكامل في الأدبيات السابقة، وهي ما تسعى الدراسة الحالية إلى معالجته، تكمن هذه الفجوات فيما يلي:

الفجوة المتعلقة باستراتيجية (PQ4R) تحديداً: لم تتناول أي من الدراسات العربية تحديداً فاعلية استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ صعوبات التعلم، وعلى الرغم من وجود دراسات بحثت في فاعلية استراتيجيات أخرى لتحسين الفهم القرائي (مثل القصة الرقمية، الخرائط الذهنية، استراتيجيات ما وراء المعرفة والاستراتيجيات المعرفية بشكل عام)، إلا أن (PQ4R) كنموذج تطبيقي محدد لم يحظَ بالدراسة الكافية في هذا المجال، وخاصة في البيئة العربية.

الفجوة المتعلقة بالآثار المتكاملة (الفهم القرائي وعلاقته بالسلوك الاجتماعي المدرسي) ضمن الفصول العلاجية: بينما تناولت بعض الدراسات الفهم القرائي بشكل مستقل، وتناولت أخرى السلوك الاجتماعي أو علاقته بالصعوبات الأكاديمية، لم تبحث أي دراسة في تأثير الفصول العلاجية تستهدف تحسين مهارات الفهم القرائي على السلوك الاجتماعي المدرسي لدى نفس مجموعة التلاميذ ، بمعنى آخر لم يتم دراسة العلاقة السببية المحتملة أو التأثير المتبادل بين

تحسن الأداء الأكاديمي نتيجة استراتيجية معينة وبين التغير في السلوك الاجتماعي المدرسي كنتيجة محتملة لهذا التحسن.

الفجوة المتعلقة بسياق الفصول العلاجية المحددة: على الرغم من أن العديد من الدراسات طبقت برامج أو تدخلات، إلا أن التركيز على "الفصول العلاجية" كبيئة محددة ذات خصائص معينة لتقديم التدخلات المركزة لتلاميذ صعوبات التعلم، وتقييم فاعلية استراتيجية معينة ضمن هذا السياق تحديداً، لم يكن محوراً رئيسياً في الدراسات السابقة، فالبرامج المذكورة كانت أحياناً عامة أو ضمن الفصول العادية مع تعديلات.

الفجوة المتعلقة بالتركيز على الصف الرابع تحديداً مع صعوبات التعلم: بعض الدراسات تناولت مراحل ابتدائية مختلفة أو صفوفاً معينة، ولكن لم تركز دراسة على الصف الرابع بالتحديد مع الأخذ في الاعتبار جميع متغيرات الدراسة الحالية (الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية PQ4R، الفهم القرائي، السلوك الاجتماعي المدرسي) كل مرحلة صفية لها خصائص نمائية وأكاديمية معينة قد تؤثر على فاعلية البرامج التربوية.

وتبرز الفجوة البحثية الأهم في عدم وجود دراسات عربية استكشفت بشكل متكامل فاعلية استراتيجية معرفية وما وراء معرفية محددة مثل (PQ4R) في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم ضمن بيئة الفصول العلاجية، مع النظر في علاقة هذا البرنامج بتحسن السلوك الاجتماعي المدرسي، وتسعى الدراسة الحالية لملء هذه الفجوات المحددة لتقديم فهم أعمق وتوصيات تطبيقية موجهة لهذه الفئة من التلاميذ والمربين العاملين معهم.

ملخص:

قدم هذا الفصل استعراضاً نقدياً للدراسات السابقة، عربية وأجنبية، ذات الصلة بمجال صعوبات التعلم، الفهم القرائي، والسلوك الاجتماعي المدرسي، بهدف تأطير الدراسة الحالية وتحديد مساهمتها البحثية، حيث يستهل الفصل بلمحة عامة عن أهمية التراكم المعرفي في بناء البحث العلمي، ثم يصنف الدراسات العربية إلى عدة محاور رئيسية: تنمية مهارات الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم، الكشف عن هؤلاء التلاميذ ، العلاقة بين الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي المدرسي، ودور الفصول العلاجية في تحسين هذين الجانبين، تتبعها لمحة عن الدراسات الأجنبية التي تناولت اتجاهات عالمية واستراتيجيات مبتكرة، كما قدم الفصل تعليقاً مفصلاً على هذه الدراسات من حيث أهدافها، نتائجها الرئيسية ودلالاتها النظرية والتطبيقية، نقاط التقاطع والاختلاف بينها، وأهميتها للدراسة الحالية، وأبرز التعليق أن جزءاً كبيراً من الدراسات ركز على تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجيات مختلفة (كالقصة الرقمية، الخرائط الذهنية، استراتيجيات ما وراء المعرفة)، بينما تناولت أخرى السلوك الاجتماعي لهذه الفئة، أو العلاقة بين الجانبين الأكاديمي والسلوكي، مع التركيز على أهمية التدخل المبكر والبرامج العلاجية، وأظهر هذا الاستعراض وجود اهتمام بحثي متزايد بهذه القضايا، لكنه يكشف أيضاً عن تباين في المناهج، الأدوات، ومجتمعات وعينات الدراسة، وحلل الفصل الدراسات السابقة باستخدام تحليل SWOT، مسلطاً الضوء على نقاط قوتها (كتوفير قاعدة نظرية ومنهجية قوية، تأكيد أهمية المشكلة، تقديم أمثلة لاستراتيجيات فعالة) ونقاط ضعفها (كنقص الدراسات التي تجمع بين متغيرات الدراسة الحالية في سياق واحد محدد، تباين العينات، التركيز أحياناً على جانب واحد فقط)، مما يفتح فرصاً للدراسة الحالية لسد هذه الثغرات، رغم وجود بعض التحديات (كاحتمالية تباين النتائج مع دراسات سابقة)، وفي القسم الأخير، حدد الفصل الفجوات البحثية بوضوح، أبرزها عدم وجود دراسات عربية سابقة تناولت فاعلية استراتيجية (PQ4R) تحديداً في تنمية مهارات الفهم القرائي ضمن سياق الفصول العلاجية لدى تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم، والأهم من ذلك، غياب الدراسات التي استكشفت بشكل متكامل الآثار المتكاملة لهذا التدخل على كل من الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي المدرسي لدى نفس المجموعة، تؤكد هذه الفجوات الحاجة الماسة للدراسة الحالية وتبرر أهميتها في تقديم مساهمة نوعية للمعرفة العلمية والتطبيقية من خلال معالجة هذه الجوانب المترابطة في سياق محدد.

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وتحقيقاً لأهداف الدراسة الحالية وللإجابة عن التســاؤل الرئيس الذي مفاده فاعلية الفصــول العلاجية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي المدرسي ؟، وعليه تم صياغة الفرضيات التالية:

فرضيات الدراسة :

الفرضية الرئيسية:

HI: توجد فروق ذات دلالة إحصــائية عند مســتوى ($\alpha \leq 0.05$) تبيين فاعلية الفصــول العلاجية القائمة على اســـتراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي وأثرها في الســـلوك الاجتماعي المدرسي.

HI_1: توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسـطات درجات تلاميذ الصــف الرابع ذوي صــعوبات التعلم في القياســات (القبلي والبعدي والتتبعي) لمهارة الفهم الحرفي، تعزى لفاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) وفقًا لمتغير النوع.

HI_2: توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسـطات درجات تلاميذ الصــف الرابع ذوي صــعوبات التعلم في القياســات (القبلي والبعدي والتتبعي) لمهارة الفهم الاستنتاجي، تعزى لفاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) وفقًا لمتغير النوع.

HI_3: توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسـطات درجات تلاميذ الصــف الرابع ذوي صــعوبات التعلم في القياســات (القبلي والبعدي والتتبعي) لمهارة الفهم النقدي، تعزى لفاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) وفقًا لمتغير النوع.

HI_4: توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسـطات درجات تلاميذ الصــف الرابع ذوي صــعوبات التعلم في القياســات (القبلي والبعدي والتتبعي) لمهارة الفهم التذوقي، تعزى لفاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) وفقًا لمتغير النوع.

HI_5: توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسـطات درجات تلاميذ الصــف الرابع ذوي صــعوبات التعلم في القياســات (القبلي والبعدي والتتبعي) لمهارة الفهم الإبداعي، تعزى لفاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) وفقًا لمتغير النوع.

HI_6: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم في القياسات (القبلي والبعدي والتتبعي) على مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي في بُعد الكفاية الاجتماعية، تعزى لفاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R).

HI_7: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم في القياسات (القبلي والبعدي والتتبعي) على مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي في بُعد السلوك الاجتماعي، تعزى لفاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R).

HI_8: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم في القياسات (القبلي والبعدي والتتبعي) على مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي ككل، تعزى لفاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R).

الفصل الرابع:
إجراءات الدراسة

- تمهيد
- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة وعينته
- متغيرات الدراسة
- نموذج الدراسة
- أداة الدارسة
- الأساليب الإحصائية المستخدمة
- ملخص

تمهيد:

في هذا الفصل ننتقل من الإطار النظري والمنهجي الذي تم تأسيسه في الفصول السابقة، إلى قلب العملية البحثية، حيث نقوم بعرض البيانات التي تم جمعها وتحليلها بعناية، مستخدمين أدوات إحصائية متنوعة ومناسبة لطبيعة الدراسة، بهدف تقديم صورة واضحة وشاملة للنتائج التي توصلنا إليها، من خلال تنظيم البيانات في جداول ورسوم بيانية سهلة القراءة والفهم، مع التركيز على الجوانب الأساسية التي تخدم أهداف البحث، ونسعى لتقديم تحليل عميق ومفصل لهذه النتائج، بالاعتماد على الإطار النظري الذي استندت إليه الدراسة، ومقارنتها مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة ذات الصلة، ولن يُقتصر على مجرد عرض الأرقام والإحصائيات، بل سيتعداه إلى محاولة فهم السياقات التي أنتجت هذه النتائج، والكشف عن العلاقات والارتباطات بين المتغيرات المدروسة، والحرص على أن يكون التحليل موضوعيًا ومنطقيًا، مع الأخذ في الاعتبار القيود والتحديات التي واجهت الدراسة، وتجنب التفسيرات المتسرعة أو غير المدعومة بالأدلة، وتكمن أهمية هذا الفصل في تقديم مساهمة علمية في فهم الظاهرة المدروسة بشكل أعمق، فمن خلال تحليل النتائج بعناية، نسعى إلى تقديم رؤى جديدة ومبتكرة، قد تفتح الباب أمام مزيد من البحوث والدراسات في المستقبل، كما قد تُسهم في تطوير الممارسات المهنية وصنع القرارات القائمة على الأدلة.

يتضح في هذا الفصل الخطوات والإجراءات التي تمت في الجانب الميداني من هذه الدراسة من حيث منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، والعينة التي طبقت عليها الدراسة، والأدوات التي استخدمتها الدراسة، والدراسة الاستطلاعية لاختبار صدق وثبات الأدوات، والتوصل إلى النتائج النهائية للدراسة، وذلك.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج التجريبي، وتحديداً "التصميم التجريبي للمجموعة التجريبية الواحدة" (One-group experimental design) مع القياسات المتكررة ذات القياس القبلي والبعدي والتتبعي، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها المتمثلة في الكشف عن فاعلية الفصول العلاجية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي ذوي

صـعوبات التعلم، وعلاقتها بالسـلوك الاجتماعي المدرسـي، وقد مرت إجراءات الدراسـة بالخطوات الآتية:

أولاً: تحديد عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراســـة من (25) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصـــف الرابع الأســـاســـي المشـخصـين بصـعوبات التعلم في مدرسـة الحرشـة المركزية بلدية الزاوية الغرب، وقد روعي في اختيار العينة الشروط التالية:

- تراوح أعمارهم بين 9–10 سنوات
- خلوهم من أي إعاقات حسية أو حركية
- اللذين تم تحديد مســتوى صــعوبات التعلم لديهم وفقاً لاختبار مقياس التقدير التشــخيصــي لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية LDDRS
- وجود تباين دال بين تحصيلهم الدراسي الفعلي والمتوقع في مهارات القراءة

وقد تم الالتزام بالضـوابط الأخلاقية للبحث العلمي، حيث تم الحصـول على موافقات أولياء الأمور والجهات المعنية، ومراعاة خصـوصـية البيانات وسريتها، كما تم الحرص على عدم تعريض أفراد العينة لأي ضرر نفسي أو تربوي خلال تطبيق البرنامج.

ثانيًا: ورشة عمل للمعلمات هدفت إلى:

1- التعريف بصعوبات التعلم.

2- التعريف بمفهوم صعوبات الفهم القرائي.

3- التعريف بالسلوك الاجتماعي المدرسي.

4- تبيان مدى مساهمة الفصول العلاجية في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي.

5- التعريف بالأدوات والمقاييس التي سيتم استخدامها في هذه الدراسة

6- التعريف بانعكاس مهارات الفهم القرائي على الســلوك الاجتماعي المدرســي لتلاميذ الصــف الرابع من التعليم الأساسي.

مجتمع الدراسة وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف الرابع بمدرسة "الحرشة المركزية" التابعة لبلدية الزاوية الغرب، والبالغ عددهم (131) تلميذاً وتلميذة، منهم (60) ذكوراً بنسبة (46%)، و(71) إناثاً بنسبة (54%) للعام الدراسي 2024/2023م، وقد اختيرت مدرسة "الحرشة المركزية" بالطريقة القصدية للمبررات التالية:

- توافر العدد المناسب من تلاميذ الصف الرابع الذين يعانون من صعوبات التعلم.
- تعاون إدارة المدرسة والمعلمين مع الباحثة وتقديم التسهيلات اللازمة لإجراء الدراسة.
- توفر مكان مناسب لتطبيق البرنامج العلاجي داخل المدرسة

أما **عينة الدراسة التجريبية**، فقد تم اختيارها بالطريقة (القصدية غير الاحتمالية) من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في مهارات الفهم القرائي بناءً على الخطوات التالية:

- تطبيق محك التربية الخاصة لتشخيص صعوبات التعلم (بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية LDDRS، فتحي الزيات، 2008)
- الاستعانة بسجلات المدرسة وتقارير المعلمين حول مستوى التلاميذ في مهارات القراءة
- تطبيق قائمة مهارات الفهم القرائي.

وقد بلغ عدد أفراد العينة التجريبية (25) تلميذاً وتلميذة، منهم (14) من الذكور بنسبة (56%)، و(11) من الإناث بنسبة (44%)، وهم الذين حصلوا على درجات منخفضة في اختبار الفهم القرائي وانطبقت عليهم محكات تشخيص صعوبات التعلم.

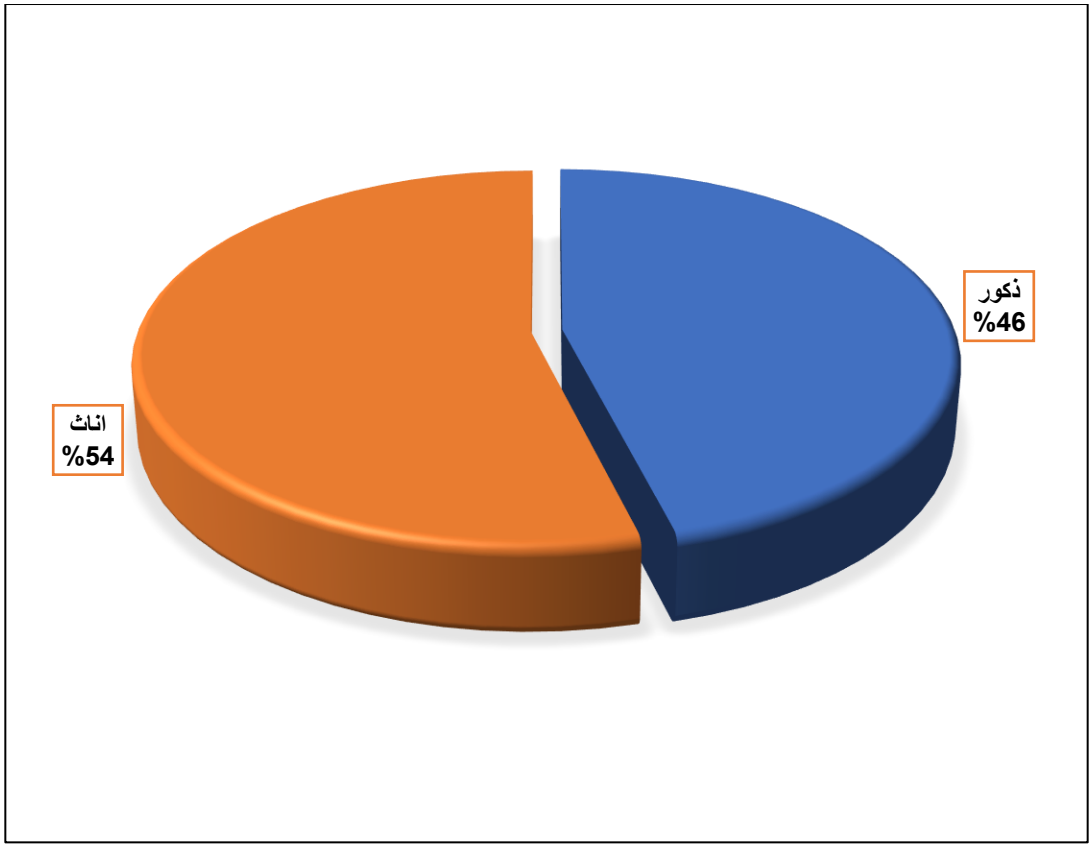
جدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب النوع

النوع	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	60	46%
إناث	71	54%
المجموع	131	100%

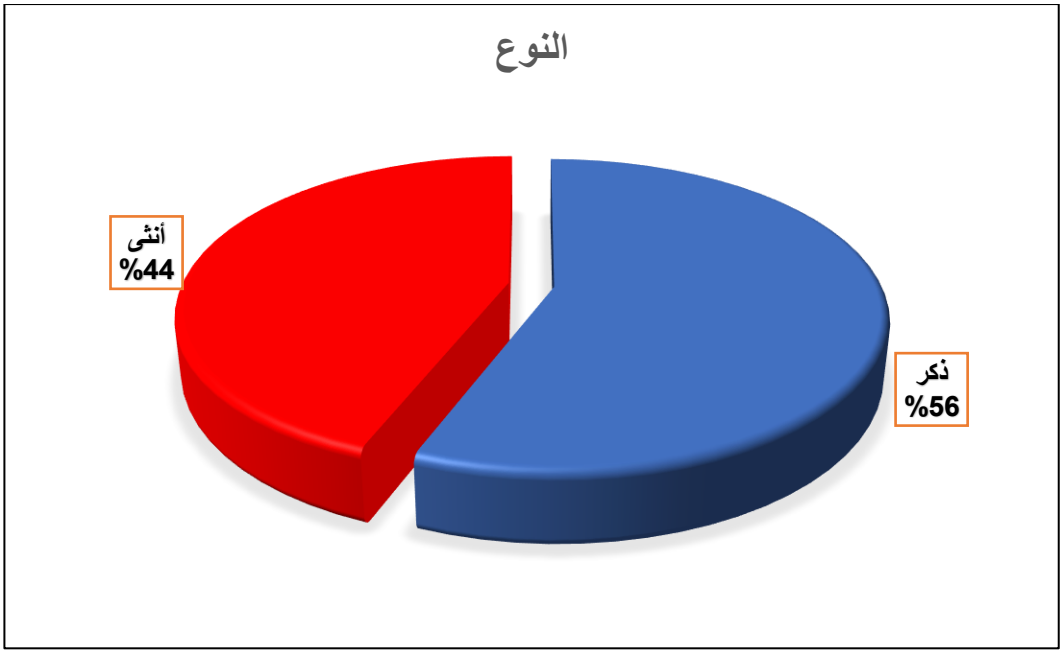
جدول (2): توزيع أفراد العينة التجريبية حسب النوع

النوع	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	14	56%
إناث	11	44%
المجموع	25	100%

وقد حرصت الباحثة على تجانس أفراد العينة من حيث المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، إضافة إلى تقارب المستوى العمري، حيث تراوحت أعمارهم بين (9–10) سنوات بمتوسط (9.4) سنة وانحراف معياري (0.32)، مما يعزز من دقة النتائج ويحد من تأثير المتغيرات الدخيلة.



شكل (2): توزيع أفراد المجتمع حسب النوع

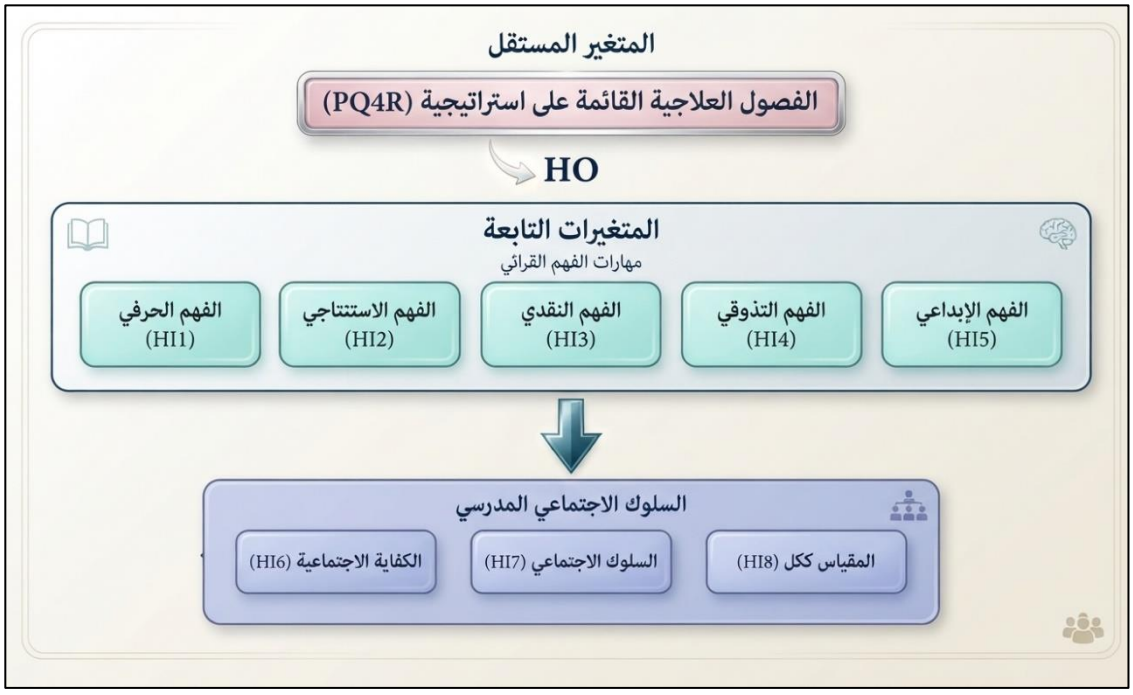


شكل (3): توزيع أفراد العينة التجريبية حسب متغير النوع

متغيرات الدراسة

- **المتغير المستقل:** الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R)
- **المتغيرات التابعة:** تنمية مهارات (الفهم القرائي _ السلوك الاجتماعي المدرسي).

نموذج الدراسة



شكل (4): نموذج الدراسة

أداة الدارسة

بعد الاطلاع على ما كتب حول موضوع الدراسة الحالية والدراسات السابقة الموجودة في متن الأطروحة، أداة الدراسة هي الأسلوب أو الوسيلة المستخدمة لجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها في سياق البحث العلمي، تتضمن هذه الأداة مجموعة من التقنيات والمنهجيات التي تساعد في تحقيق أهداف الدراسة والإجابة على التساؤل الرئيسي والتحقق من الفرضيات تم استخدام الادوات مقياس صعوبات التعلم تكون من 4 محاور (77) بند، ومقياس الفهم القرائي تكون من 5 محاور (34 بند)، ومقياس السلوك الاجتماعي تكون من محورين (80)، وتم تطبيق هذه الأدوات بطريقة منهجية ومنظمة، مما ساعد في تقديم نتائج دقيقة وموثقة تسهم في توسيع المعرفة في المجال المدروس، وقد تم الاعتماد على اختبار ستانفورد للقراءة والفهم (Stanford Reading Comprehension Test) عند تصميم قائمة مهارات الفهم القرائي.

صدق الأداة

تحقّقت دراستنا من صدق أداة الاستبانة عبر عرضها على محكمين مختصين، حيث عُرضت النسخة الأولية على مجموعة من الأساتذة الجامعيين المتخصصين العاملين في الجامعات الليبية ومؤسسات تربوية مختلفة، والذين قدموا آراءهم وملاحظاتهم حول مدى ملاءمة فقرات الاستبانة للغرض الذي صممت من أجله، ومدى انتماء كل فقرة للمجال الذي تندرج تحته، فضلاً عن سلامة صياغتها اللغوية ووضوحها، وقد أُجريت التعديلات اللازمة في ضوء هذه الملاحظات، إذ استُبعدت بعض الفقرات التي لم تحظَ بالإجماع، وعُدّلت صياغة فقرات أخرى لتصبح أكثر وضوحاً، مما عزز من صدق المحتوى للأداة وجعلها أكثر دقة وملاءمة لقياس ما صممت لأجله.

جدول (3): الصدق التميزي Discriminant validity

البعد	المجموعة	ن N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية DF	قيمة ت T-TEST	قيمة الدلالة Sig	الدلالة
المجالات النمائية	الدنيا	20	61.25	4.77	38	-15.801	0.001 >	داله احصائياً
	العليا	20	90.55	6.79				
المجالات الأكاديمية	الدنيا	20	59.35	4.06	38	-14.949	0.001 >	داله احصائياً
	العليا	20	88.70	7.79				
المجالات السلوكية والعاطفية	الدنيا	20	48.15	2.39	38	-15.827	0.001 >	داله احصائياً
	العليا	20	76.00	7.50				
المجالات الاجتماعية والعائلية	الدنيا	20	88.00	6.30	38	19.251	0.001 >	داله احصائياً
	العليا	20	57.45	3.27				
المقياس ككل	الدنيا	20	229.65	8.47	38	-18.161	0.001 >	داله احصائياً
	العليا	20	338.60	25.46				

للتحقق من الصدق التمييزي لمقياس الدراسة "فاعلية الفصول العلاجية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي المدرسي"، قمنا بترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية (ن=40) تصاعدياً ثم اختيار المجموعتين الطرفيتين (العليا والدنيا) بواقع 20 تلميذاً لكل مجموعة، وقد أظهرت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.001) بين متوسطات المجموعتين في جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة (ت) للمجالات النمائية (−15.801)، وللمجالات الأكاديمية (−14.949)، وللمجالات السلوكية والعاطفية (−15.827)، وللمجالات الاجتماعية والعائلية (19.251)، وللمقياس ككل (−18.161)، ويتضح من الجدول أن متوسط المجموعة العليا أعلى من متوسط المجموعة الدنيا في جميع الأبعاد باستثناء بُعد المجالات الاجتماعية والعائلية، مما يؤكد قدرة المقياس على التمييز بين مستويات الأداء المختلفة ويعد مؤشراً قوياً على صدق بنائه.

جدول (4): الصدق التميزي Discriminant validity لمقياس الفهم القرائي

البعد	المجموعة	ن N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية DF	قيمة ت T-TEST	قيمة الدلالة Sig	الدلالة
الفهم الحرفي	الدنيا	10	47.85	2.911	18	-4.785	0.001 >	داله احصائياً
	العليا	10	62.00	7.636				
الفهم الاستنتاجي	الدنيا	10	41.00	3.829	18	-4.326	0.001 >	داله احصائياً
	العليا	10	57.54	9.877				
الفهم النقدي	الدنيا	10	44.71	2.214	18	-4.357	0.001 >	داله احصائياً
	العليا	10	55.96	6.696				
الفهم التذوقي	الدنيا	10	49.57	2.820	18	-4.802	0.001 >	داله احصائياً
	العليا	10	69.36	10.723				
الفهم الإبداعي	الدنيا	10	33.15	3.703	18	-8.437	0.001 >	داله احصائياً
	العليا	10	48.15	7.035				
مقياس الفهم القرائي	الدنيا	10	284.10	15.197	18	-10.934	0.001 >	داله احصائياً
	العليا	10	357.85	26.057				

من خلال تحليل الجدول (4) الخاص بالصـــــدق التمييزي لمقياس الفهم القرائي، يمكن استنتاج النقاط التالية:

الجدول يوضـــــح قدرة مقياس الفهم القرائي على التمييز بين المجموعتين الدنيا والعليا في جميع أبعاد المقياس، وهذا يؤكد على الصدق التمييزي للمقياس، حيث أظهرت النتائج:

الفهم الحرفي: هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعتين (ت = −4.785، مستوى الدلالة > 0.001)، حيث بلغ متوسط المجموعة العليا 62.00 مقابل 47.85 للمجموعة الدنيا.

الفهم الاستنتاجي: أظهرت النتائج فرقاً دالاً إحصائياً (ت = −4.326، مستوى الدلالة > 0.001)، بمتوسط 57.54 للمجموعة العليا مقابل 41.00 للمجموعة الدنيا.

الفهم النقدي: وجود فرق دال إحصـــائياً (ت = −4.357، مســـتوى الدلالة > 0.001)، بمتوسط 55.96 للمجموعة العليا مقابل 44.71 للمجموعة الدنيا.

الفهم التذوقي: أظهر فرقاً دالاً إحصـائياً (ت = −4.802، مسـتوى الدلالة > 0.001)، بمتوسط 69.36 للمجموعة العليا مقابل 49.57 للمجموعة الدنيا.

الفهم الإبداعي: سـجل أعلى فرق في قيمة (ت) بين الأبعاد الفرعية (−8.437، مسـتوى الدلالة > 0.001)، بمتوسط 48.15 للمجموعة العليا مقابل 33.15 للمجموعة الدنيا.

المقياس ككل: أظهر فرقاً كبيراً ودالاً إحصـائياً (ت = −10.934، مسـتوى الدلالة > 0.001).

هذه النتائج تشـير إلى أن المقياس يتمتع بصـدق تمييزي مرتفع، حيث اسـتطاع التمييز بوضـوح بين المجموعتين الدنيا والعليا في جميع أبعاد الفهم القرائي، مما يؤكد صـلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة لقياس مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم.

جدول (5): الصدق التميزي Discriminant validity مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي

البعد	المجموعة	ن N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية DF	قيمة ت T-TEST	قيمة الدلالة Sig	الدلالة
الكفاية الاجتماعية	الدنيا	10	121.60	5.581	18	-9.261	0.001 >	داله احصائياً
	العليا	10	140.60	3.306				
السلوك الاجتماعي	الدنيا	10	54.20	8.740	18	-7.346	0.001 >	داله احصائياً
	العليا	10	106.00	20.515				

من خلال تحليل الجدول (5) الخاص بالصـدق التمييزي لمقياس السـلوك الاجتماعي المدرسي، يمكن استنتاج النقاط التالية:

الجدول يوضـح قدرة مقياس السـلوك الاجتماعي المدرسـي على التمييز بين المجموعتين الدنيا والعليا في جميع أبعاد المقياس. وهذا يؤكد على الصـدق التمييزي للمقياس، حيث أظهرت النتائج:

الكفاية الاجتماعية: يوجد فرق دال إحصـائياً بين المجموعتين (ت = −9.261، مسـتوى الدلالة > 0.001)، حيث بلغ متوسط المجموعة العليا 140.60 مقابل 121.60 للمجموعة الدنيا.

ويلاحظ أن الانحراف المعياري للمجموعة العليا أقل (3.306) مقارنة بالمجموعة الدنيا (5.581)، مما يشير إلى تجانس أكبر في استجابات المجموعة العليا.

السلوك الاجتماعي: أظهرت النتائج فرقاً دالاً إحصائياً كبيراً (ت = −7.346، مستوى الدلالة < 0.001)، بمتوسط 106.00 للمجموعة العليا مقابل 54.20 للمجموعة الدنيا. ويلاحظ هنا وجود فرق كبير في المتوسطات، حيث كان متوسط المجموعة العليا ضعف المجموعة الدنيا تقريباً، مما يدل على قدرة تمييزية عالية لهذا البعد.

هذه النتائج تشير إلى أن مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي يتمتع بصدق تمييزي مرتفع، حيث استطاع التمييز بوضوح بين المجموعتين الدنيا والعليا في جميع أبعاده، مما يؤكد صلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة لقياس السلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم.

من الملاحظ أيضاً أن قيم "ت" كانت جميعها عالية ودالة إحصائياً عند مستوى أقل من 0.001، مما يؤكد على قوة التمييز بين المجموعتين وبالتالي صلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة.

جدول (6): قيم Kolmogorov-Smirnov – Shapiro-Wilk للاعتدالية البيانات في كل من القياس القبلي والبعدي والتتبعي لدى عينة البحث في مهارات الفهم القرائي

المحور	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
	Statistic	sig	Statistic	Sig
الفهم الحرفي (قبلي)	0.219	0.611	0.900	0.547
الفهم الاستنتاجي (قبلي)	0.221	0.445	0.910	0.274
الفهم النقدي (قبلي)	0.206	0.368	0.868	0.209
الفهم التذووقي (قبلي)	0.259	0.224	0.903	0.256
الفهم الإبداعي (قبلي)	0.137	0.280	0.955	0.316
الفهم القرائي ككل (قبلي)	0.101	0.205	0.951	0.260
الفهم الحرفي (بعدي)	0.196	0.168	0.869	0.225
الفهم الاستنتاجي (بعدي)	0.175	0.228	0.921	0.053
الفهم النقدي (بعدي)	0.143	0.198	0.938	0.1357
الفهم التذووقي (بعدي)	0.181	0.192	0.932	0.094

الفهم الإبداعي (بعدي)	0.311	0.567	0.739	0.214
الفهم القرائي ككل (بعدي)	0.163	0.086	0.880	0.237
الفهم الحرفي (تتبعي)	0.242	0.242	0.874	0.219
الفهم الاستنتاجي (تتبعي)	0.160	0.099	0.895	0.179
الفهم النقدي (تتبعي)	0.162	0.390	0.966	0.548
الفهم التذووقي (تتبعي)	0.163	0.087	0.963	0.480
الفهم الإبداعي (تتبعي)	0.174	0.231	0.959	0.388
الفهم القرائي ككل (تتبعي)	0.100	0.200	0.940	0.150

من خلال تحليل جدول (6) الخاص باختبارات اعتدالية البيانات باستخدام اختباري Kolmogorov-Smirnov و Shapiro-Wilk لمهارات الفهم القرائي في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية، يمكن استنتاج ما يلي:

جميع قيم الدلالة الإحصائية (Sig) لكلا الاختبارين أكبر من مستوى المعنوية 0.05 في جميع المتغيرات، مما يشير إلى أن:

القياس القبلي: جميع أبعاد الفهم القرائي (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي، الإبداعي) والدرجة الكلية تتبع التوزيع الطبيعي، حيث تراوحت قيم مستوى الدلالة في اختبار Shapiro-Wilk بين 0.209 و0.547.

القياس البعدي: جميع أبعاد الفهم القرائي والدرجة الكلية تتبع التوزيع الطبيعي، حيث تراوحت قيم مستوى الدلالة في اختبار Shapiro-Wilk بين 0.053 و0.237.

يلاحظ أن بُعد "الفهم الاستنتاجي" كان الأقرب للحد الأدنى المقبول (0.053) لكنه ما زال غير دال إحصائياً، مما يعني أنه يتبع التوزيع الطبيعي.

القياس التتبعي: جميع أبعاد الفهم القرائي والدرجة الكلية تتبع التوزيع الطبيعي، حيث تراوحت قيم مستوى الدلالة في اختبار Shapiro-Wilk بين 0.150 و0.548.

هذه النتائج تشير إلى أن بيانات عينة الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي في جميع أبعاد الفهم القرائي وفي جميع القياسات (القبلي والبعدي والتتبعي)، مما يسمح باستخدام الاختبارات البارامترية (المعلمية) في تحليل البيانات للإجابة على فروض الدراسة.

الالتزام بالتوزيع الطبيعي يعد أمراً مهماً لصـــحة التحليلات الإحصـــائية المســـتخدمة في الدراسة، خاصة عند استخدام اختبارات مثل اختبار "ت" (T-test) أو تحليل التباين (ANOVA)، والتي تتطلب أن تكون البيانات موزعة طبيعياً.

جدول (7): ميزان تقديري وفق لحجم التأثير ايتا Eta- quared η2

Effect size	صغيرة	متوسطة	كبيرة	المعدل
Eta- quared η^2	0.01 < 0.06	0.06 < 0.14	≥ 0.14	[0.1]

جدول (7) يوضـح الميزان التقديري المسـتخدم لتفسـير حجم التأثير وفقاً لمؤشـر إيتا تربيع (η2) في الدراســة، هذا المؤشــر يســتخدم لتقييم قوة العلاقة بين المتغيرات أو حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع.

وفقاً للميزان التقديري المعروض في الجدول:

حجم التأثير الصــغير: يتراوح بين 0.01 و0.06 (أي 0.01 ≤ η2 < 0.06)، وهذا يعني أن التأثير موجود ولكنه محدود أو ضعيف نسبياً.

حجم التأثير المتوســط: يتراوح بين 0.06 و0.14 (أي 0.06 ≤ η2 < 0.14)، هذا يعني أن التأثير متوسط القوة ويمكن ملاحظته.

حجم التأثير الكبير: يســاوي أو أكبر من 0.14 (أي 0.14 ≤ η2)، وهذا يعني أن التأثير قوي وكبير ويمكن الاعتماد عليه.

وهذا المقياس ســـاعد في تحديد مدى فاعلية الفصـــول العلاجية في تنمية مهارات الفهم القرائي، وقياس قوة العلاقة بين متغيرات الدراســـة، كذلك تقييم الأهمية العملية للنتائج وليس فقط الدلالة الإحصائية.

عند تفســـير نتائج الدراســـة لاحقًا، تم الرجوع إلى هذا الجدول لتحديد ما إذا كان تأثير الفصـــول العلاجية على مهارات الفهم القرائي والســـلوك الاجتماعي المدرســـي ذا أهمية عملية (صغير، متوسط، أو كبير) وليس فقط ذا دلالة إحصائية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- **الإحصـــاء الوصـــفي :**تنظيم وعرض البيانات في جداول ورســوم بيانية (مثل الجدول التكراري للنوع، الرسم البياني الدائري للنوع، جداول المتوسطات والانحرافات المعيارية).
- **تحليل الصدق والثبات للأدوات:**

▪ **صدق المحكمين:** عرض الاستبانة على مجموعة من الأساتذة والمختصين لمراجعتها.

▪ **صدق تمييزي (Discriminant Validity):** استخدام "اختبار الفروق الإحصائية (T-test) لمقارنة أداء مجموعات متمايزة (أصـــحاب الأداء المنخفض مقابل أصـــحاب الأداء المرتفع) على المقاييس والأبعاد المختلفة.

▪ **التحليل العاملي:** للتحقق من صدق المقياس (مقياس قائمة المهارات).

▪ **معامل الارتباط:** لحساب ثبات المقياس (مقياس قائمة المهارات).

▪ **مقارنة نتائج التلاميذ مع تقييمات المعلمين:** للتحقق من صـــدق المقياس (مقياس قائمة المهارات).

▪ **اختبار اعتدالية البيانات :**استخدام "اختباري Shapiro-Wilk و "Kolmogorov-Smirnov للتأكد من أن البيانات تتبع توزيعاً طبيعياً، وهو شرط أساسي لبعض الاختبارات البارامترية.

- **تحليل التباين الأحادي المتكرر (Repeated Measures ANOVA):** لتحليل أثر البرنامج (المتغير المســـتقل) على مهارات الفهم القرائي عبر الزمن (القياس القبلي، البعدي، التتبعي) ولتحليل التفاعل بين الزمن والجنس (نوع التلميذ)، يتضمن هذا الاختبار:

▪ **اختبار فرضـــية الكروية (Sphericity):** باســـتخدام "اختبار ماوكلي "(Mauchly's W) لتحديد ما إذا كانت التباينات بين أزواج القياســـات المتكررة متســـاوية، تم الإشـــارة أيضـــاً لتصـــحيحات إيبســـيون (Greenhouse-Geisser, Huynh-Feldt) كإجراء احترازي رغم تحقق الفرضية.

▪ **حساب** قيمة F، درجات الحرية (df)، متوسط المربعات (Mean Square)، مستوى الدلالة (Sig)، وحجم الأثر (Partial Eta Squared).

▪ **اختبار المقارنات البعدية (Post-Hoc Tests):** استخدام "اختبار بونفروني"(Bonferroni) لإجراء مقارنات زوجية بين المتوســـطات الزمنية) قبلي vs بعدي، قبلي vs تتبعي، بعديvs تتبعي (وفيما بين النوع) ذكر vs أنثى (بعد إجراء تحليل التباين الأحادي المتكرر.

- **اختبار (t) للعينات المرتبطة (Paired Samples T-test)**: لمقارنة المتوسطات قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقاييس الكفاية الاجتماعية والسلوك الاجتماعي، وحساب حجم الأثر (Cohen's d).

ملخص الفصل الرابع:

مثل هذا الفصل الجسر الانتقالي من الإطار النظري والمنهجي إلى الجانب العملي للبحث. يبدأ الفصل بتحديد منهجية الدراسة، حيث تم اعتماد المنهج التجريبي، وتحديداً تصميم المجموعة التجريبية الواحدة مع القياسات المتكررة (قبلي، بعدي، تتبعي)، وذلك لملاءمته لأهداف الدراسة المتمثلة في الكشف عن فاعلية الفصول العلاجية، تم اختيار عينة قصدية مكونة من 25 تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع الأساسي يعانون من صعوبات في الفهم القرائي، بناءً على معايير دقيقة شملت الفئة العمرية (9–10 سنوات)، والخلو من الإعاقات الحسية أو الحركية، وتحديد مستوى صعوبات التعلم باستخدام مقياس LDDRS، ووجود تباين بين التحصيل الفعلي والمتوقع في القراءة، مع الالتزام بالضوابط الأخلاقية للبحث، وقد سبقت الدراسة التجريبية ورشة عمل للمعلمات لتعريفهن بمفاهيم الدراسة وأدواتها، شملت أدوات جمع البيانات مقاييس لصعوبات التعلم والفهم القرائي والسلوك الاجتماعي المدرسي، وتم التحقق من صدقها وثباتها بشكل دقيق، تم استعراض الأدوات على محكمين للتأكد من صدق المحتوى، وأظهرت نتائج اختبارات الصدق التمييزي (باستخدام اختبار t) قدرة المقاييس على التمييز بوضوح بين مجموعات الأداء المختلفة في جميع أبعادها، مما يؤكد صلاحيتها لقياس المتغيرات، كما تم إجراء اختبارات اعتدالية البيانات (Kolmogorov-Smirnov و Shapiro-Wilk) للتأكد من أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي في جميع القياسات (القبلي والبعدي والتتبعي)، وهو شرط أساسي لاستخدام الاختبارات البارامترية، لغرض تحليل البيانات، تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية لعرض خصائص العينة وتوزيع البيانات، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية الاستدلالية، حيث كان الاختبار الرئيسي هو تحليل التباين الأحادي المتكرر (Repeated Measures ANOVA) لفحص أثر البرنامج عبر الزمن وتحديد التغيرات بين القياسات المختلفة، مع استخدام اختبارات (t) للعينات المرتبطة للمقارنات بين القياسات، واختبارات المقارنات البعدية (مثل بونفروني) لتحديد مواقع الفروق، وحساب حجم التأثير (إيتا تربيع) لتقييم الأهمية العملية للنتائج، هذه الإجراءات التفصيلية تضمن دقة وموثوقية البيانات والنتائج التي سيتم عرضها ومناقشتها في الفصول الخامس.

الفصل الخامس:
عرض وتفسير النتائج

- تمهيد
- نتائج اختبار الفرضية الرئيسية
- نتائج اختبار الفرضيات الفرعية
- النتائج الرئيسية للدراسة
- مناقشة النتائج مع الدراسات السابقة وربطها بالنظريات
- التوصيات والمقترحات
- الإضافات العلمية للدراسة
- خاتمة الدراسة
- المراجع
- الملاحق
- المستخلص باللغة الإنجليزية

تمهيد

يمثل هذا الفصل محور الارتكاز الرئيسي في هذه الأطروحة، حيث يعرض نتائج الدراسة التطبيقية حول "فاعلية الفصول العلاجية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي المدرسي"، وتكتسب هذه النتائج أهمية بالغة كونها تمثل ثمرة الجهد البحثي وتقدم إجابات علمية للتساؤلات التي طرحتها الدراسة منذ بدايتها، تناول هذا الفصل تحليلاً شاملاً للبيانات التي تم جمعها من خلال أدوات القياس المتعددة التي تم تطبيقها على مجموعة الدراسة، ويقدم تفسيراً موضوعياً للنتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة. كما يسعى الفصل إلى استكشاف العلاقة بين استراتيجية (PQ4R) المستخدمة في الفصول العلاجية وتحسن مهارات الفهم القرائي من جهة، وبين هذا التحسن وتطور السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلاميذ من جهة أخرى، وتبرز قيمة هذا الفصل في قدرته على تقديم مؤشرات علمية دقيقة حول مدى فاعلية التدخل التربوي المتمثل في الفصول العلاجية، وانعكاس ذلك على المستويين الأكاديمي والاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. فالنتائج المعروضة هنا لا تقتصر على المقارنات الإحصائية بين القياسات المختلفة فحسب، بل تتعداها إلى تحليل الدلالات التربوية والنفسية لهذه المقارنات، ويستعرض الفصل بداية نتائج اختبار الفرضية الرئيسية للدراسة، ثم ينتقل إلى عرض نتائج اختبار الفرضيات الفرعية التي انبثقت عنها، مع التركيز على تحليل البيانات الكمية وتفسيرها وفق المنهجية العلمية المتبعة، كما يقدم الفصل ملخصاً للنتائج الرئيسية التي توصلت إليها الدراسة، ومناقشة تلك النتائج في ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة، مع ربطها بالأطر النظرية التي استندت إليها الدراسة الحالية، ويختتم الفصل بمجموعة من التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير الممارسات التربوية في مجال تعليم ذوي صعوبات التعلم، إضافة إلى اقتراح بعض الموضوعات البحثية التي يمكن أن تشكل امتداداً لهذه الدراسة في المستقبل. كما يتضمن الفصل خاتمة تلخص أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وإسهامات في المجال التربوي، وتجدر الإشارة إلى أن هذا الفصل يمثل حلقة الوصل بين الجانبين النظري والتطبيقي للدراسة، حيث يبرز مدى التوافق بين ما قُدم في الإطار النظري وما أسفرت عنه التجربة الميدانية، مما يعزز القيمة العلمية للدراسة ويثري المكتبة العربية في مجال تعليم ذوي صعوبات التعلم.

نتائج اختبار الفرضية الرئيسية:

HO: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تبيين فاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي وأثرها على السلوك الاجتماعي المدرسي.

HI: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تبيين فاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي وأثرها على السلوك الاجتماعي المدرسي.

الاختبار الإحصائي المستخدم في الجدول هو **تحليل التباين الأحادي المتكرر** (Repeated Measures ANOVA) هذا النوع من التحليل يُستخدم عندما يتم قياس نفس المجموعة من الأفراد في أوقات مختلفة أو تحت شروط متعددة، كما هو الحال في البيانات المعروضة التي تم فيها قياس فاعلية برنامج قائم على قائمة المهارات مهارات الفهم القرائي قبل التجربة، وبعدها، وبعد فترة من المتابعة.

جدول (8): اختبار فرضية الكروية (Sphericity)

	الكروية Sphericity			**Epsilon**		
بين المجموعات	Mauchly's W	df	الدلالة Sig	Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
	0.80	2	0.86	0.833	0.930	0.50

بناءً على الجدول (8) حول اختبار فرضية الكروية (Sphericity)، يمكن تقديم تحليل للبيانات الإحصائية المتعلقة بفاعلية الفصول العلاجية في تنمية مهارات الفهم القرائي، حيث أن قيمة Mauchly's W تساوي 0.80، وهي قيمة مرتفعة نسبياً، مما يشير إلى أن افتراض الكروية قريب من التحقق، ومستوى الدلالة (Sig) هو 0.86، وهو أكبر من مستوى الدلالة المحدد مسبقاً ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني أن اختبار Mauchly غير دال إحصائياً، وهذا يدل على أن افتراض الكروية لم يتم انتهاكه، وبالتالي يمكن المتابعة باستخدام نتائج تحليل التباين المتكرر دون الحاجة إلى تصحيحات، وقيم (Epsilon Greenhouse-Geisser = 0.833، Huynh-Feldt = 0.930، Lower-bound = 0.50) تُستخدم لتصحيح درجات الحرية في حال انتهاك افتراض

الكروية، لكن بما أن اختبار Mauchly غير دال إحصائياً، فلا حاجة لاستخدام هذه التصحيحات، وهذا يعني أنه يمكن المضي قدماً في تحليل التباين الأحادي المتكرر واختبار الفرضيات البحثية للتحقق من فاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي وتأثيرها على السلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم، وللوصول إلى نتيجة نهائية حول قبول أو رفض الفرضية الصفرية (H0)، وقد تم تحليل نتائج التباين نفسه، مثل قيمة F والدلالة الإحصائية للفروق بين القياسات المتكررة في الجدول التالي.

جدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي المتكرر (Repeated Measures ANOVA)

البعد	المتغير	الفهم القرائي قبلي		الفهم القرائي بعدي		الفهم القرائي تتبعي		Greenhouse-Geisser					
	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	df	Mean Square	مستوى الدلالة sig	Eta square	**حجم الأثر**
مقياس قائمة المهارات	ذكر	1.941	0.277	3.666	0.241	3.905	0.407	232.176	2	25.031	<0.001	0.910	**كبيرة**
	انثى	1.899	0.201	3.411	0.461	3.635	0.301						
الزمن X النوع								0.926	2	0.100	0.40	0.39	**صغيرًا**
الخطأ									46	0.108			

يكشف الجدول (9) نتائج تحليل التباين الأحادي المتكرر عن فاعلية استثنائية للفصول العلاجية المستندة على استراتيجية (PQ4R) في تعزيز مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم، وهو ما تجلى بوضوح من خلال قيمة F المرتفعة للتأثير الرئيسي للزمن (232.176) مع دلالة إحصائية قوية ($p<0.001$)، يعكس حجم التأثير الكبير (0.910) أن نحو 91% من التباين في درجات الفهم القرائي يُعزى إلى البرنامج العلاجي، مما يؤكد فاعليته العملية والتطبيقية وليس فقط الإحصائية. ويتجلى هذا التأثير في القفزة النوعية بالمتوسطات الحسابية من القياس القبلي المنخفض (1.941 للذكور، 1.899 للإناث) إلى مستويات مرتفعة في القياس البعدي (3.666 للذكور، 3.411 للإناث)، مع استمرار هذا التحسن وتعزيزه في القياس

التتبعي (3.905 للذكور، 3.635 للإناث)، مما يبرهن على الأثر المستدام للتدخل العلاجي وعدم انحساره بمرور الوقت. ولعل من الدلالات المهمة لهذه النتائج عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين عاملي الزمن والنوع (F=0.926، p=0.40)، مما يشير إلى أن الاستراتيجية العلاجية المطبقة استطاعت تجاوز الفروق بين الجنسين، وتقديم فائدة متكافئة لجميع التلاميذ بغض النظر عن نوعهم الاجتماعي، وهو ما يعزز صلاحية البرنامج للتطبيق في البيئات التعليمية المختلطة دون الحاجة لتعديلات خاصة بالنوع الاجتماعي، هذه النتائج في مجملها تقدم دليلاً قوياً يدعم رفض الفرضية الصفرية وتبني الفرضية البديلة، مؤكدة على القيمة العملية لاستراتيجية (PQ4R) في معالجة صعوبات الفهم القرائي لدى هذه الفئة المستهدفة من التلاميذ.

جدول (10): نتائج اختبار المقارنات البعدية (Bonferroni) في المقارنة بين النوع في بعد الفهم القرائي.

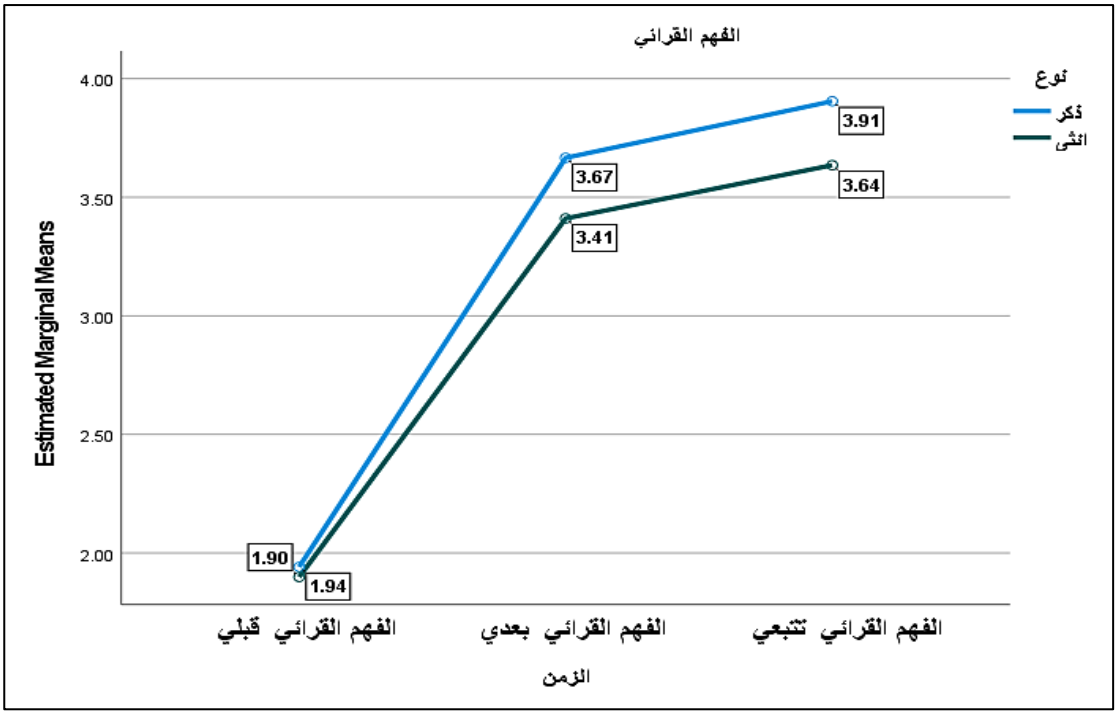
بعد الفهم القرائي	الفروق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة الإحصائية
ذكر --- انثى	1.618*	0.01	داله احصائياً

تظهر نتائج اختبار المقارنات البعدية (Bonferroni) في الجدول (10) فرقاً دالاً إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث في بعد الفهم القرائي، حيث بلغت قيمة الفرق بين المتوسطات (1.618) بدلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، تكشف هذه النتيجة عن تفوق ملحوظ لصالح الذكور في اكتساب مهارات الفهم القرائي مقارنة بالإناث عند تطبيق استراتيجية (PQ4R) العلاجية، على الرغم من أن التحليل السابق أظهر عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين الزمن والنوع، وتشير هذه النتيجة إلى أن الاستراتيجية العلاجية، وإن كانت فعالة لكلا الجنسين كما أظهر التحليل السابق، إلا أنها قد تكون أكثر تأثيراً على الذكور، مما يستدعي مراجعة تطبيقات البرنامج وإمكانية تعديل بعض جوانبه لمراعاة الفروق بين الجنسين وضمان تكافؤ الفرص التعليمية، كما تلفت هذه النتيجة الانتباه إلى أهمية دراسة العوامل المؤثرة في هذا التباين، سواء كانت عوامل نفسية أو اجتماعية أو تربوية قد تؤثر في استجابة الإناث للاستراتيجية العلاجية المستخدمة، وهو ما يثري المجال البحثي بآفاق جديدة حول تطوير برامج علاجية تراعي الخصائص المميزة لكل من الذكور والإناث في مجال معالجة صعوبات التعلم بشكل عام، وتنمية مهارات الفهم القرائي بشكل خاص.

جدول (11): نتائج اختبار المقارنات البعدية (Bonferroni) في المقارنة بين القياسات الثلاثة في بعد الفهم القرائي (قبلي – بعدي – تتبعي)

بعد الفهم القرائي	الفروق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة الإحصائية
الفهم القرائي بعدي --- الفهم القرائي قبلي	1.618*	<0.001	داله احصائياً
الفهم القرائي تتبعي--- الفهم القرائي قبلي	1.850*	<0.001	داله احصائياً
الفهم القرائي تتبعي --- الفهم القرائي بعدي	0.232	0.112	غير داله احصائياً

تكشف نتائج المقارنات البعدية باستخدام اختبار Bonferroni عن فاعلية واضحة للفصول العلاجية في تنمية مهارات الفهم القرائي، إذ أظهرت فروقاً دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي بمتوسط فروق قدره (1.618) وقيمة احتمالية أقل من (0.001)، كما كشفت عن استمرارية هذا التأثير الإيجابي في القياس التتبعي مقارنة بالقياس القبلي بفارق متوسطات بلغ (1.850) وبدلالة إحصائية عالية ($p<0.001$)، مما يعكس أثراً مستداماً للبرنامج العلاجي المطبق. ومن الملاحظ أن الفرق بين القياسين البعدي والتتبعي كان ضئيلاً نسبياً (0.232) وغير دال إحصائياً ($p=0.112$)، مما يؤكد استقرار التحسن الذي حققه التلاميذ بعد التدخل دون حدوث تراجع ملموس خلال فترة المتابعة، وهو ما يبرهن على جودة البرنامج ونجاحه في إحداث تغييرات مستقرة في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويعزز الثقة في إمكانية الاعتماد على استراتيجية (PQ4R) كمدخل فعال في البرامج العلاجية لمعالجة صعوبات القراءة والفهم لدى هذه الفئة من المتعلمين، خاصة مع استمرار تأثيراتها الإيجابية على المدى البعيد، مما يعكس تغييراً حقيقياً في بنية المهارات القرائية لديهم وليس مجرد تحسن مؤقت.



شكل (5): نتائج الفهم القرائي، بين أداء الذكور والإناث عبر الاختبار (القبلي، البعدي، التتبعي)

يظهر الشكل (5) تبايناً واضحاً في استجابة الذكور والإناث لبرنامج تنمية مهارات الفهم القرائي، حيث بدأ كلا الجنسين من مستويات متقاربة في القياس القبلي (1.94 للذكور، 1.90 للإناث)، ثم تجلت الفروق بشكل ملحوظ في القياس البعدي مع تفوق الذكور (3.67) على الإناث (3.41)، واتسعت هذه الفجوة بصورة أكبر في القياس التتبعي حيث واصل الذكور تقدمهم ليصلوا إلى متوسط (3.91) بينما استقر أداء الإناث عند متوسط (3.50)، مما يشير إلى أن الذكور لم يكتفوا بتحقيق مكاسب أعلى في المرحلة البعدية فحسب، بل استمروا في تعزيز مكتسباتهم خلال فترة المتابعة، في حين كانت استدامة التحسن لدى الإناث أقل وضوحاً، هذه النتائج تستدعي مراعاته للفروق الجندرية في أساليب التعلم والاستجابة للتدخلات التعليمية، كما تفتح المجال لدراسة العوامل المؤثرة في هذا التباين، سواء كانت مرتبطة بخصائص المحتوى التعليمي أو استراتيجيات التدريس المستخدمة أو العوامل النفسية والاجتماعية والثقافية التي قد تؤثر بشكل متفاوت على دافعية واستجابة كل من الذكور والإناث للبرامج العلاجية في مجال صعوبات التعلم.

نتائج اختبار الفرضية الأولى

HO_1: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم في القياسات (القبلي والبعدي والتتبعي) لمهارة

الفهم الحرفي، تعزى لفاعلية الفصـــول العلاجية القائمة على اســـتراتيجية (PQ4R) وفقًا لمتغير النوع.

HI_1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تلاميذ الصــف الرابع ذوي صــعوبات التعلم في القياســات (القبلي والبعدي والتتبعي) لمهارة الفهم الحرفي، تعزى لفاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) وفقًا لمتغير النوع.

الاختبار الإحصـــائي المســـتخدم هو تحليل التباين الأحادي المتكرر (Repeated Measures ANOVA) هذا النوع من التحليل يُستخدم عندما يتم قياس نفس المجموعة من الأفراد في أوقات مختلفة أو تحت شـــروط متعددة، كما هو الحال في البيانات المعروضـــة التي تم فيها قياس فاعلية برنامج قائم على قائمة المهارات مهارات (الفهم الحرفي) قبل التجربة، وبعدها، وبعد فترة من المتابعة.

جدول (12): اختبار فرضية الكروية (Sphericity)

Epsilon			الكروية Sphericity			
Lower-bound	Huynh-Feldt	Greenhouse-Geisser	الدلالة Sig	df	Mauchly's W	بين المجموعات
0.50	1.000	0.952	0.566	2	0.950	

تكشـــف نتائج اختبار فرضـــية الكروية (Sphericity) في الجدول (12) عن اســـتيفاء البيانات للافتراضـــات الإحصـــائية الضـــرورية لإجراء تحليل التباين الأحادي المتكرر في اختبار الفرضـــية الأولى المتعلقة بمهارة الفهم الحرفي لدى تلاميذ الصـــف الرابع ذوي صـــعوبات التعلم، حيث بلغت قيمة Mauchly's W (0.950) بدرجات حرية (2) ومســـتوى دلالة (0.566)، وهي قيمة غير دالة إحصـائياً عند مسـتوى ($\alpha \geq 0.05$)، مما يشـير إلى عدم انتهاك افتراض الكروية. وتدعم معاملات Epsilon هذه النتيجة، إذ ســـجلت قيمة Greenhouse-Geisser (0.952) وقيمة Huynh-Feldt (1.000)، وهي قيم مرتفعة تقترب من الواحد الصـحيح، مما يؤكد صـحة افتراض الكروية وعدم الحاجة لإجراء تصـــحيحات على درجات الحرية عند إجراء التحليلات اللاحقة، تمهد هذه النتائج الطريق لإجراء تحليل التباين الأحادي المتكرر بثقة عالية في ســـلامة النتائج الإحصـائية، للكشـف عن الفروق بين القياسـات الثلاثة (القبلي والبعدي والتتبعي) في مهارة

الفهم الحرفي، والتحقق من فاعلية الفصـــول العلاجية القائمة على اســـتراتيجية (PQ4R) وتأثير متغير النوع على هذه الفاعلية، مما يســـاعد في اتخاذ قرار دقيق بشـــأن قبول أو رفض الفرضـــية الصفرية، وتكتسب هذه النتائج أهمية خاصة في سياق البحث التربوي في مجال صعوبات التعلم، لما تتيحه من فرصـــة للتعرف على فاعلية التدخلات العلاجية المســـتندة إلى اســـتراتيجيات تعليمية حديثة كاستراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات القراءة الأساسية، وخاصة الفهم الحرفي الذي يمثل حجر الأساس في عملية الفهم القرائي الشامل.

جدول (13): نتائج تحليل التباين الأحادي المتكرر (Repeated Measures ANOVA)

البعد	المتغير		الفهم الحرفي قبلي		الفهم الحرفي بعدي		الفهم الحرفي تبعي		Greenhouse-Geisser					
		النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	df	Mean Square	مستوى الدلالة sig	Eta square	حجم الأثر
مقياس قائمة المهارات (الفهم الحرفي)		ذكر	2.06	0.39	4.34	0.32	4.39	0.29	267.04	2	42.50	<0.001	0.921	كبيرة
		انثى	1.97	0.32	4.10	0.53	4.32	0.33						
الزمن X النوع									0.324	2	0.52	0.72	0.14	صغيرًا
الخطأ										46	1.59			

أظهر تحليل التباين الأحادي المتكرر الموضـــح في جدول (13) وجود تأثير قوي ودال إحصـــائياً لاســـتراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارة الفهم الحرفي لدى تلاميذ الصـــف الرابع ذوي صعوبات التعلم، حيث بلغت قيمة F (267.04) بدلالة إحصائية عالية (p<0.001) وحجم تأثير استثنائي (0.921)، مما يشير إلى أن نحو 92% من التباين في درجات الفهم الحرفي يُعزى إلى المعالجة التجريبية، وقد تجلى هذا التأثير بوضـــوح في القفزة النوعية للمتوســـطات الحســـابية من القياس القبلي (2.06 للذكور، 1.97 للإناث) إلى القياس البعدي (4.34 للذكور، 4.10 للإناث)، مع اســـتمرار هذا التحســـن في القياس التتبعي (4.39 للذكور، 4.32 للإناث)، مما يبرهن على استدامة أثر التدخل العلاجي. ومن اللافت أن التحليل كشف عن عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين الزمن والنوع، حيث بلغت قيمة F للتفاعل (0.324) بمســـتوى دلالة (0.72) وحجم تأثير

ضـئيل (0.14)، مما يشـير إلى أن نمط التحسـن في مهارة الفهم الحرفي عبر الزمن لم يختلف جوهرياً بين الذكور والإناث، رغم وجود فروق طفيفة في متوسـطات الأداء لصـالح الذكور، هذه النتائج مجتمعة تقود إلى رفض الفرضـية الصـفرية وقبول الفرضـية البديلة التي تؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في مسـتويات الفهم الحرفي تُعزى لفاعلية الفصـول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R)، مع الإشارة إلى أن هذه الفاعلية كانت متقاربة لدى الجنسين، مما يعزز من القيمة التطبيقية للاسـتراتيجية في سـياقات التعليم المختلط، ويؤكد أهميتها كأداة فعالة في معالجة صـعوبات الفهم الحرفي بغض النظر عن النوع الاجتماعي للمتعلمين، الأمر الذي يفتح آفاقاً واعدة لتطوير برامج علاجية قائمة على هذه الاسـتراتيجية لتحسـين مهارات القراءة الأسـاسـية لدى ذوي صعوبات التعلم.

جدول (14): نتائج اختبار المقارنات البعدية (Bonferroni) في المقارنة بين القياسات الثلاثة في بعد الفهم القرائي الفهم الحرفي (قبلي – بعدي – تتبعي)

بعد الفهم القرائي (الفهم الحرفي)	الفروق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة الإحصائية
الفهم الحرفي بعدي --- الفهم الحرفي قبلي	2.207*	<0.001	داله احصائياً
الفهم الحرفي تتبعي--- الفهم الحرفي قبلي	2.337*	<0.001	داله احصائياً
الفهم الحرفي تتبعي --- الفهم الحرفي بعدي	0.129	0.112	غير داله احصائياً

كشـفت نتائج اختبار الفرضـية الأولى المتعلقة بفاعلية الفصـول العلاجية في تنمية مهارة الفهم الحرفي لدى تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم عن تحسن ملموس ومستدام في أداء التلاميذ عبر مراحل القياس المختلفة. فقد أظهرت مقارنات Bonferroni فروقًا ذات دلالة إحصـائية بين القياسـين القبلي والبعدي بفارق متوسـطات بلغ (2.207) وقيمة احتمالية أقل من (0.001)، ما يؤكد التأثير الإيجابي للفصـول العلاجية القائمة على اسـتراتيجية (PQ4R) في تعزيز مهارات الفهم الحرفي، كما اسـتمر هذا التحسـن في القياس التتبعي مقارنةً بالقياس القبلي بفارق متوسطات (2.337) ودلالة إحصائية عالية، مما يشير إلى استدامة أثر التدخل العلاجي لفترة طويلة بعد تطبيقه. وبالمقابل، لم تظهر فروق دالة إحصـائيًا بين القياسـين البعدي والتتبعي (فارق 0.129، قيمة احتمالية 0.112)، مما يعكس استقرار التحسن المكتسب دون تراجع ملحوظ

خلال فترة المتابعة، تدعم هذه النتائج رفض الفرضـية الصـفرية وقبول الفرضـية البديلة، وتبرهن على أن اسـتراتيجية (PQ4R) المطبقة في الفصـول العلاجية تمثل أداة فعالة في تطوير مهارات الفهم الحرفي لدى هذه الفئة من التلاميذ، مع ملاحظة أن البرنامج نجح في إحداث تغيير إيجابي مستمر في مستويات الأداء، وهو ما يعزز قيمته التربوية في معالجة صعوبات التعلم في المراحل التعليمية الأساسية.



شكل (6): نتائج الفهم القرائي (الحرفي)، بين أداء الذكور والإناث عبر الاختبار (القبلي، البعدي، التتبعي)

أبرزت نتائج تحليل أداء الجنسـين في مهارة الفهم الحرفي تباينًا ملحوظًا في اسـتجابتهم للفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R)، حيث يعكس الشكل (6) مسارًا تطوريًا مختلفًا لكل من الذكور والإناث عبر المراحل الزمنية الثلاث، فقد انطلق الجنسـان من مسـتويات متقاربة في القياس القبلي (2.06 للذكور، 1.97 للإناث)، لكن حدث تباعد واضح في مسار التحسن بعد التدخل العلاجي، إذ قفز متوسـط أداء الذكور إلى 4.34 في القياس البعدي مقابل 4.10 للإناث، ما يشير إلى أن الذكور قد استفادوا بدرجة أكبر من البرنامج العلاجي المطبق. واستمر هذا التباين في القياس التتبعي، حيث اسـتقر متوسـط أداء الذكور عند 4.39 بزيادة طفيفة، بينما شـهد أداء الإناث تحسـنًا ملحوظًا ليصـل إلى 4.32، مع بقاء الفارق لصـالح الذكور وإن كان بمقدار أقل. تشـير هذه النتائج إلى أن اسـتجابة الذكور للتدخل العلاجي كانت أسـرع وأكثر فاعلية في المرحلة الأولى، بينما عكست استجابة الإناث نمطًا تدريجيًا ومستمرًا نحو التحسن، وربما تعزى هذه الفروق

إلى عوامل متعددة كاختلاف أنماط التعلم بين الجنسين، أو تباين مستويات الدافعية، أو تأثير البيئة التعليمية، مما يستدعي إجراء المزيد من البحث لتحديد العوامل المؤثرة في هذا التباين، وصياغة استراتيجيات تعليمية أكثر مراعاة للفروق الفردية بين الجنسين لتحقيق أقصى استفادة ممكنة من البرامج العلاجية.

نتائج اختبار الفرضية الثانية

HO_2: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم في القياسات (القبلي والبعدي والتتبعي) لمهارة الفهم الاستنتاجي، تعزى لفاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) وفقًا لمتغير النوع.

HI_2: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم في القياسات (القبلي والبعدي والتتبعي) لمهارة الفهم الاستنتاجي، تعزى لفاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) وفقًا لمتغير النوع.

الاختبار الإحصائي المستخدم هو تحليل التباين الأحادي المتكرر (Repeated Measures ANOVA) هذا النوع من التحليل يُستخدم عندما يتم قياس نفس المجموعة من الأفراد في أوقات مختلفة أو تحت شروط متعددة، كما هو الحال في البيانات المعروضة التي تم فيها قياس فاعلية برنامج قائم على قائمة المهارات مهارات (الفهم الاستنتاجي) قبل التجربة، وبعدها، وبعد فترة من المتابعة.

جدول (15): اختبار فرضية الكروية (Sphericity)

	Sphericity الكروية			Epsilon		
	Mauchly's W	df	الدلالة Sig	Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
بين المجموعات	0.925	2	0.427	0.931	1.000	0.50

يكشف الجدول (15) عن نتائج اختبار Mauchly للكروية كخطوة أساسية قبل إجراء تحليل التباين الأحادي المتكرر (Repeated Measures ANOVA) لاختبار الفرضية الثانية

المتعلقة بوجود فروق في مهارة الفهم الاســـتنتاجي عبر القياســـات المختلفة. وتظهر قيمة Mauchly's W البالغة 0.925 مع درجة حرية تســـاوي 2 وقيمة دلالة إحصـــائية 0.427 أن افتراض الكروية قد تحقق في البيانات، حيث إن القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة 0.05، مما يعني أن مصـــفوفة التباين–التغاير للمتغير التابع متماثلة. وتؤكد قيم Epsilon المرتفعة (Greenhouse-Geisser = 0.931، Huynh-Feldt = 1.000، Lower-bound = 0.50) هذه النتيجة، إذ تقترب قيمة Huynh-Feldt من 1، ما يشـير إلى اسـتيفاء شـرط الكروية بدرجة عالية، وتعد هذه النتيجة مهمة من الناحية المنهجية لأنها تسـمح بالمضـي قدمًا في تحليل التباين دون الحاجة لتصـحيحات إحصـائية على درجات الحرية، مما يزيد من قوة الاختبار الإحصـائي ودقة النتائج اللاحقة في تقييم فاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارة الفهم الاسـتنتاجي لدى تلاميذ الصـف الرابع ذوي صـعوبات التعلم، ويمهد الطريق لتفسـير موثوق للتغيرات الحاصلة عبر القياسات الثلاثة (القبلي والبعدي والتتبعي) وفقًا لمتغير النوع.

جدول (16): نتائج تحليل التباين الأحادي المتكرر (Repeated Measures ANOVA)

البعد	المتغير	الفهم الاستنتاجي قبلي		الفهم الاستنتاجي بعدي		الفهم الاستنتاجي تبعي		Greenhouse-Geisser					
مقياس قائمة المهارات (الفهم الاستنتاجي)	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	df	Mean Square	مستوى الدلالة sig	Eta square	حجم الأثر
	ذكر	1.94	0.32	3.48	0.20	3.61	0.25	349.182	2	22.368	0.001 >	0.938	كبيرة
	انثى	1.84	0.21	3.39	0.32	3.65	0.24						
الزمن X النوع								0.579	2	0.37	0.57	0.25	صغيرًا
الخطأ									46	0.074			

تكشـف نتائج اختبار الفرضـية الثانية عن تأثير جوهري للفصـول العلاجية القائمة على اسـتراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارة الفهم الاسـتنتاجي لدى تلاميذ الصـف الرابع ذوي صـعوبات التعلم، حيث أظهر تحليل التباين الأحادي المتكرر فروقًا ذات دلالة إحصائية عالية عبر القياسات الزمنية الثلاث. وقد اسـتوفت البيانات شـرط الكروية مما يعزز صـلاحية النتائج دون الحاجة إلى

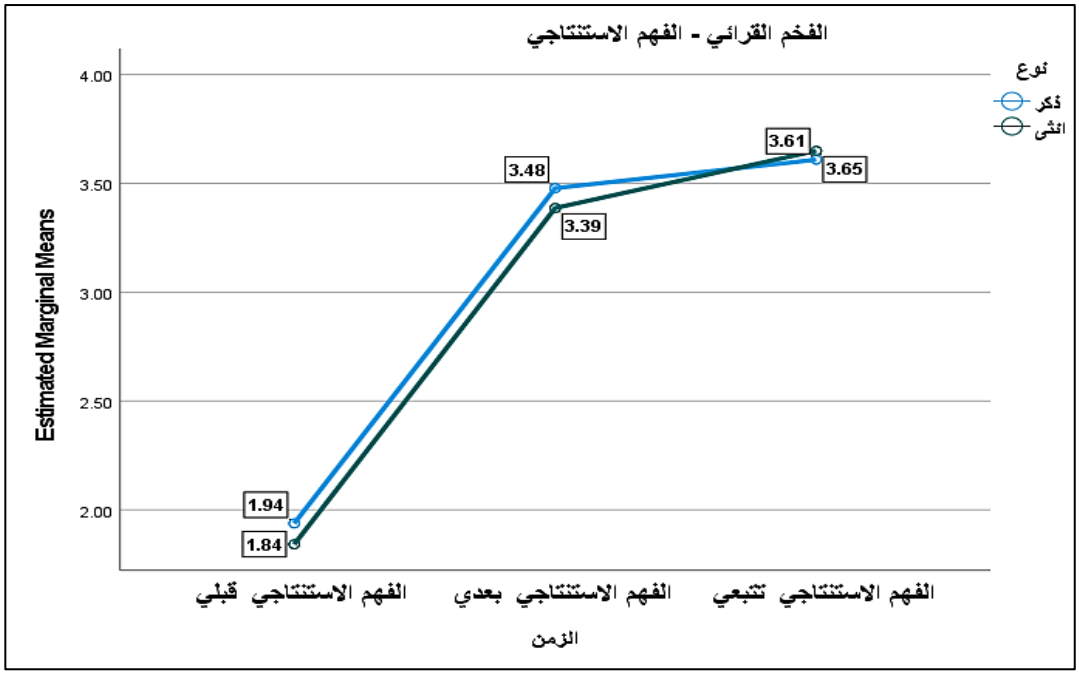
تصحيحات إحصائية. وبلغت قيمة 349.182 (F) بدلالة إحصائية عالية (p<0.001) وحجم أثر ضـــخم (0.938)، مما يعني أن 93.8% من التباين في الفهم الاســـتنتاجي يعود إلى التدخل العلاجي. وأظهرت المقارنة بين الجنسين تحسنًا ملحوظًا لكليهما، إذ ارتفع متوسط أداء الذكور من 1.94 في القياس القبلي إلى 3.48 في البعدي ثم إلى 3.61 في التتبعي، بينما تحسن أداء الإناث من 1.84 إلى 3.39 ثم إلى 3.65 عبر القياســات الثلاثة، مع تفاوت طفيف في معدل التحســن. وما يلفت الانتباه أن تفاعل الزمن مع النوع لم يكن دالًا إحصــائيًا (F=0.579، Sig=0.57، حجم أثر 0.25)، مما يعني أن نمط التحســـن عبر الزمن لم يختلف جوهريًا بين الذكور والإناث، وأن اســـتجابتهم للبرنامج العلاجي كانت متقاربة، كما أن قيمة متوســـط مربعات الخطأ المنخفضـــة (0.074) تعزز موثوقية هذه النتائج، وبناءً على ذلك تم رفض الفرضـية الصـفرية وقبول الفرضـية البديلة، مما يؤكد فاعلية اسـتراتيجية (PQ4R) في تنمية الفهم الاسـتنتاجي بغض النظر عن النوع الاجتماعي، وهو ما يشــير إلى صــلاحية تطبيق هذه الاســتراتيجية في الفصــول العلاجية لكلا الجنسين.

جدول (17): نتائج اختبار المقارنات البعدية (Bonferroni) في المقارنة بين القياسات الثلاثة في بعد الفهم الاستنتاجي الفهم الحرفي (قبلي – بعدي – تتبعي)

بعد الفهم القرائي (الفهم الاستنتاجي)	الفروق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة الإحصائية
الفهم الاستنتاجي بعدي --- الفهم الاستنتاجي قبلي	1.543*	<0.001	داله احصائياً
الفهم الاستنتاجي تتبعي--- الفهم الاستنتاجي قبلي	1.740*	<0.001	داله احصائياً
الفهم الاستنتاجي تتبعي -- الفهم الاستنتاجي بعدي	0.197*	0.01	داله احصائياً

تكشـــف نتائج اختبار Bonferroni للمقارنات البعدية الواردة في الجدول (17) عن تحولات جوهرية في مستوى الفهم الاستنتاجي لدى تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم عبر مراحل القياس المختلفة، مبرهنة على الأثر الإيجابي المســـتدام للفصـــول العلاجية القائمة على اســـتراتيجية (PQ4R)، فقد أظهرت المقارنة بين القياســـين القبلي والبعدي فرقًا جوهريًا في المتوسطات بلغ 1.543 بدلالة إحصائية عالية (p<0.001)، مما يعكس تحسنًا كبيرًا في قدرات الفهم الاســتنتاجي لدى التلاميذ بعد تطبيق البرنامج العلاجي. واســتمر هذا التحســن بشــكل أكثر

وضـــوحًا في القياس التتبعي مقارنة بالقياس القبلي، إذ بلغ الفرق 1.740 بنفس مســـتوى الدلالة العالي، مما يؤكد اسـتدامة التأثير الإيجابي للتدخل العلاجي واسـتمراريته بعد انتهاء فترة التطبيق. وما يثير الاهتمام أن المقارنة بين القياســين البعدي والتتبعي كشــفت عن فرق صـــغير نســبيًا (0.197) لكنه دال إحصائيًا (p=0.01)، مما يشير إلى استمرار التحسن بشكل تدريجي حتى بعد انتهاء التدخل، وهو ما يعزز فرضــية التأثير التراكمي للاســتراتيجية المطبقة وقدرتها على إحداث تغييرات مســـتدامة في المهارات المعرفية للتلاميذ. تؤكد هذه النتائج مجتمعة فاعلية اســـتراتيجية (PQ4R) في تطوير مهارات الفهم الاسـتنتاجي لدى الفئة المسـتهدفة، وتشـير إلى نجاح البرنامج العلاجي في إحداث تغييرات إيجابية مســـتدامة في أداء التلاميذ ذوي صـــعوبات التعلم، وهو ما ينعكس على مدى صــلاحية هذه الاســتراتيجية للتطبيق في البرامج العلاجية المســتقبلية الموجهة لتنمية مهارات الفهم القرائي.



شكل (7): نتائج الفهم القرائي (الاستنتاجي)، بين أداء الذكور والإناث عبر الاختبار (القبلي، البعدي، التتبعي)

يعرض الشـكل (7) نمطًا تطوريًا مميزًا في مهارات الفهم الاسـتنتاجي لدى الذكور والإناث خلال مراحل تطبيق البرنامج العلاجي القائم على اسـتراتيجية (PQ4R)، فقد انطلق كلا الجنسـين من مسـتويات متقاربة نسـبيًا في القياس القبلي، حيث سـجل الذكور متوسـطًا قدره 1.94 مقابل 1.84 للإناث، وهي مؤشرات تعكس انخفاضًا واضحًا في مستوى هذه المهارة لدى عينة الدراسة، وقد أظهر القياس البعدي قفزة نوعية في أداء المجموعتين، إذ ارتفع متوســـط الذكور إلى 3.48 بزيادة قدرها 1.54 درجة، بينما تحسن متوسط الإناث إلى 3.39 بزيادة مقدارها 1.55 درجة، مما

يشـير إلى اسـتجابة متقاربة للبرنامج العلاجي في هذه المرحلة مع أفضـلية طفيفة للذكور. أما في القياس التتبعي، فقد شـهدت المجموعتان تطورات متباينة حيث استمر تحسن الذكور بشكل طفيف ليصـل متوسـطهم إلى 3.61 بزيادة 0.13 عن القياس البعدي، في حين حققت الإناث قفزة أكبر نسـبيًا ليصـل متوسـطهن إلى 3.65 بزيادة 0.26 عن القياس البعدي، متفوقات بذلك على الذكور في المرحلة النهائية، تشـير هذه النتائج إلى نمط مثير للاهتمام في اسـتجابة الجنسـين للبرنامج العلاجي، حيث يبدو أن الذكور يسـتجيبون بشـكل أسـرع في المراحل المبكرة، بينما تظهر الإناث استجابة تراكمية أكثر استدامة تصل لذروتها في المراحل المتأخرة. هذا التباين في نمط الاستجابة قد يعزى إلى اختلافات في أسـاليب التعلم، أو آليات معالجة المعلومات، أو عوامل نفسـية واجتماعية كالدافعية والمثابرة، مما يسـتدعي تبني اسـتراتيجيات تعليمية متنوعة تراعي هذه الفروق لتحقيق أقصى استفادة ممكنة لكلا الجنسين من البرامج العلاجية.

نتائج اختبار الفرضية الثالثة

HO_3: لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسـطات درجات تلاميذ الصـف الرابع ذوي صـعوبات التعلم في القياسـات (القبلي والبعدي والتتبعي) لمهارة الفهم النقدي، تعزى لفاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) وفقًا لمتغير النوع.

HI_3: توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسـطات درجات تلاميذ الصـف الرابع ذوي صـعوبات التعلم في القياسـات (القبلي والبعدي والتتبعي) لمهارة الفهم النقدي، تعزى لفاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) وفقًا لمتغير النوع.

اختبار الإحصـائي المسـتخدم هو تحليل التباين الأحادي المتكرر (Repeated Measures ANOVA) هذا النوع من التحليل يُستخدم عندما يتم قياس نفس المجموعة من الأفراد في أوقات مختلفة أو تحت شـروط متعددة، كما هو الحال في البيانات المعروضـة التي تم فيها قياس فاعلية برنامج قائم على قائمة المهارات مهارات (الفهم النقدي) قبل التجربة، وبعدها، وبعد فترة من المتابعة.

جدول (18): اختبار فرضية الكروية (Sphericity)

Epsilon			الكروية Sphericity			
Lower-bound	Huynh-Feldt	Greenhouse-Geisser	الدلالة Sig	df	Mauchly's W	بين المجموعات
0.50	1.000	0.942	0.497	2	0.938	

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الثالثة للدراسة المتعلقة بتأثير الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارة الفهم النقدي لدى تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم دلالات إحصائية مهمة. بدأ التحليل بالتحقق من افتراض الكروية باستخدام اختبار ماوكلي، حيث سجلت قيمته (0.938) بدرجة حرية (2) ومستوى دلالة (0.497)، مما يشير إلى تحقق شرط الكروية بشكل جيد، إذ تجاوزت القيمة الاحتمالية مستوى الدلالة المعتمد (0.05). وعلى الرغم من عدم وجود انتهاك لفرضية الكروية، تم استخراج معاملات إيبسيلون (Greenhouse-Geisser = 0.942، Huynh-Feldt = 1.000، Lower-bound = 0.50) كإجراء احترازي، حيث أكدت هذه القيم اقتراب البيانات من الكروية المثالية، خاصة مع قيم Greenhouse-Geisser و Huynh-Feldt القريبة من الواحد الصحيح، مما يعزز الثقة في صحة النتائج دون الحاجة لتصحيحات إضافية عند إجراء تحليل التباين الأحادي المتكرر، هذه النتائج تعد مؤشراً قوياً على موثوقية البيانات وصلاحيتها للمتابعة في اختبار الفرضية الرئيسية حول تأثير المتغير المستقل (الفصول العلاجية) على المتغير التابع (مهارة الفهم النقدي) عبر القياسات المتكررة، مما يمهد لإجراء المقارنات بين متوسطات القياسات القبلية والبعدية والتتبعية وفقاً لمتغير النوع بدقة إحصائية عالية.

جدول (19): نتائج تحليل التباين الأحادي المتكرر (Repeated Measures ANOVA)

البعد	المتغير	الفهم النقدي قبلي		الفهم النقدي بعدي		الفهم النقدي تبعي		Greenhouse-Geisser					
	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	df	Mean Square	مستوى الدلالة sig	Eta square	حجم الأثر
مقياس قائمة المهارات (الفهم النقدي)	ذكر	1.98	0.29	3.55	0.23	3.50	0.27	311 71.	2	18.519	<0.001	0.931	كبيرة
	انثى	1.93	0.18	3.38	0.34	3.41	0.23						
الزمن X النوع								0.3 76	2	0.022	0.68	0.016	صغ يرًا
الخطأ									46	0.059			

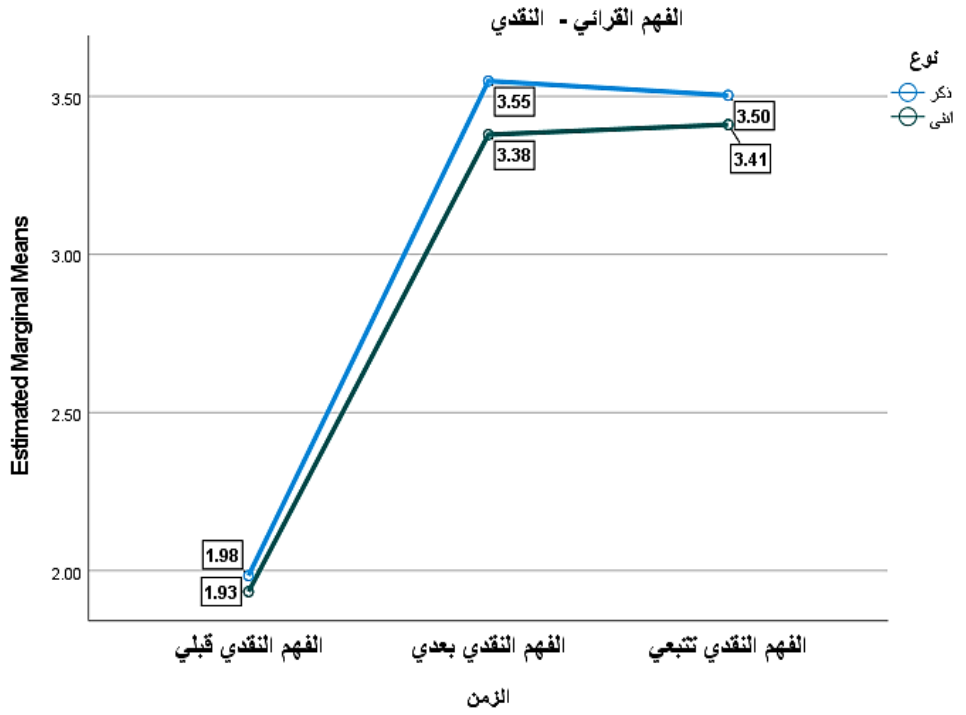
يوضح الجدول (19) نتائج تحليل التباين الأحادي المتكرر للفروق الزمنية في مهارة الفهم النقدي تحسناً ملحوظاً في أداء تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R)، تحقق شرط الكروية في البيانات مما أتاح تفسير النتائج دون الحاجة إلى تصحيحات إحصائية إضافية، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسات الزمنية الثلاثة (قبلي، بعدي، تتبعي) بقيمة F بلغت (311.71) ومستوى دلالة أقل من (0.001)، مع حجم أثر كبير جداً بلغ (0.931)، مما يشير إلى أن 93.1% من التباين في الفهم النقدي يُعزى للتدخل العلاجي عبر الزمن. وعند تحليل النتائج حسب متغير النوع، تبين أن المتوسط الحسابي للذكور ارتفع من (1.98) في القياس القبلي إلى (3.55) في القياس البعدي، واستقر عند (3.50) في القياس التتبعي، بينما ارتفع المتوسط الحسابي للإناث من (1.93) قبل التجربة إلى (3.38) بعدها، ثم وصل إلى (3.41) في القياس التتبعي، وبالرغم من هذا التحسن الملحوظ في أداء كلا الجنسين، أظهرت النتائج عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الزمن والنوع، حيث بلغت قيمة F للتفاعل (0.376) بمستوى دلالة (0.68) وحجم أثر صغير (0.016)، مما يدل على أن تأثير التدخل العلاجي كان متشابهاً بين الذكور والإناث، وعليه، تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تؤكد وجود فروق دالة إحصائياً في

مســـتويات الفهم النقدي عبر الزمن، مما يبرهن على فاعلية البرنامج العلاجي في تنمية مهارات الفهم النقدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بغض النظر عن متغير النوع.

جدول (20): نتائج اختبار المقارنات البعدية (Bonferroni) في المقارنة بين القياسات الثلاثة في بعد الفهم النقدي (قبلي – بعدي – تتبعي)

بعد الفهم القرائي (الفهم النقدي)	الفروق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة الإحصائية
الفهم النقدي بعدي--- الفهم النقدي قبلي	1.505*	<0.001	داله احصائياً
الفهم النقدي تتبعي--- الفهم النقدي قبلي	1.498*	<0.001	داله احصائياً
الفهم النقدي بعدي -- الفهم النقدي تتبعي	0.077*	1.000	غير داله احصائياً

يظهر الجدول (20) نتائج ذات دلالة إحصـائية واضـحة فيما يتعلق بمهارة الفهم النقدي. فقد كشـف تحليل التباين المتكرر باسـتخدام اختبار Bonferroni عن وجود فروق جوهرية بين القياسات المختلفة (القبلي والبعدي والتتبعي)، حيث بلغ الفرق بين القياسين القبلي والبعدي 1.505 بقيمة احتمالية أقل من 0.001، مما يؤكد التحسـن الملموس في مسـتوى الفهم النقدي بعد تطبيق اسـتراتيجية PQ4R في الفصـول العلاجية. وبالمثل، أظهرت المقارنة بين القياس التتبعي والقبلي فرقاً بلغ 1.498 بنفس مسـتوى الدلالة، مما يشـير إلى اسـتمرارية أثر البرنامج التعليمي حتى بعد فترة المتابعة. أما المقارنة بين القياسين البعدي والتتبعي فأسفرت عن فرق ضئيل (0.077) بقيمة احتمالية (1.000)، وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05، مما يدل على استقرار التحسن المكتسب دون تغير جوهري بعد فترة المتابعة، وتشـير هذه النتائج مجتمعة إلى رفض الفرضـية الصـفرية وقبول الفرضـية البديلة التي تؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في مهارة الفهم النقدي وفقاً لمتغير النوع، مما يعكس نجاعة البرنامج العلاجي القائم على اسـتراتيجية PQ4R في تعزيز مهارات الفهم النقدي لدى هذه الفئة من التلاميذ، وتؤكد على أهمية تبني اسـتراتيجيات مماثلة في البرامج التعليمية مع الاهتمام بتقييمات المتابعة لضمان استدامة الأثر التعليمي على المدى البعيد.



شكل (8): نتائج الفهم القرائي (النقدي)، بين أداء الذكور والإناث عبر الاختبار (القبلي، البعدي، التتبعي)

تظهر نتائج الدراسة المتعلقة بمهارة الفهم القرائي (النقدي)، وفقاً للشكل (8) تبايناً واضحاً في أداء الذكور والإناث عبر المراحل الزمنية الثلاث للقياس، مع اتجاه عام نحو التحسن الملحوظ لكلا الجنسين، وإن كان بدرجات متفاوتة. فقد سجل الذكور في القياس القبلي متوسطاً قدره 1.98، ثم ارتفع بشكل ملفت إلى 3.55 في القياس البعدي، واستقر عند 3.50 في القياس التتبعي، مما يعكس استدامة الأثر الإيجابي للتدخل العلاجي. أما الإناث، فقد بدأن من نقطة متقاربة مع الذكور عند القياس القبلي بمتوسط 1.93، ثم تحسن أداؤهن في القياس البعدي ليصل إلى 3.38، واستمر هذا التحسن بشكل طفيف في القياس التتبعي ليبلغ 3.41. وتشير هذه النتائج إلى تفوق الذكور على الإناث في جميع مراحل القياس، مع ظهور الفروق بشكل أكثر وضوحاً في مرحلة المتابعة، حيث حقق الذكور مكاسب أكبر من الإناث بعد التدخل العلاجي، ويمكن تفسير هذا التباين بعدة عوامل محتملة كاختلاف مستويات الدافعية أو تأثير البيئة التعليمية أو استجابة الجنسين بشكل مختلف للاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج العلاجي، ومع ذلك، فإن النتائج تؤكد فعالية البرنامج في تحسين مستوى الفهم النقدي لدى كلا الجنسين من تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم، مع استمرارية هذا التأثير الإيجابي خلال فترة المتابعة، وهو ما يعزز قيمة التدخلات العلاجية المستخدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى هذه الفئة من التلاميذ.

نتائج اختبار الفرضية الرابعة

HO_4: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم في القياسات (القبلي والبعدي والتتبعي) لمهارة الفهم التذوقي، تعزى لفاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) وفقًا لمتغير النوع.

HI_4: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم في القياسات (القبلي والبعدي والتتبعي) لمهارة الفهم التذوقي، تعزى لفاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) وفقًا لمتغير النوع.

لاختبار الإحصائي المستخدم هو تحليل التباين الأحادي المتكرر (Repeated Measures ANOVA) هذا النوع من التحليل يُستخدم عندما يتم قياس نفس المجموعة من الأفراد في أوقات مختلفة أو تحت شروط متعددة، كما هو الحال في البيانات المعروضة التي تم فيها قياس فاعلية برنامج قائم على قائمة المهارات مهارات (الفهم التذوقي) قبل التجربة، وبعدها، وبعد فترة من المتابعة.

جدول (21): اختبار فرضية الكروية (Sphericity)

	الكروية Sphericity			**Epsilon**		
بين المجموعات	Mauchly's W	df	الدلالة Sig	Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
	0.940	2	0.50	0.943	1.000	0.50

يُظهر الجدول (21) اختبار فرضية الكروية بتحليل التباين في مهارة الفهم التذوقي عبر القياسات المتكررة، وقد أظهرت نتائج اختبار ماوكلي للكروية قيمة بلغت 0.940، وهي تقترب من القيمة المثالية (1)، مما يشير إلى تحقق افتراض الكروية بدرجة جيدة في البيانات المدروسة. وبلغت القيمة الاحتمالية لهذا الاختبار 0.50، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha = 0.05$)، مما يعني عدم وجود انتهاك جوهري لافتراض الكروية الضروري لإجراء تحليل التباين الأحادي المتكرر. وتأكيداً على هذه النتيجة، جاءت قيم تصحيح إيبسيلون مرتفعة نسبياً، حيث بلغت قيمة Greenhouse-Geisser 0.943 وقيمة Huynh-Feldt 1.000، بينما كانت قيمة Lower-bound 0.50، وتدعم هذه المؤشرات جميعها صحة افتراض الكروية في البيانات، وتؤكد أن الانحرافات الموجودة طفيفة جداً ولا تستدعي إجراء تصحيحات إضافية. وبناءً على هذه النتائج،

يمكن المضي قدماً في تحليل التباين الأحادي المتكرر للكشف عن الفروق في مهارة الفهم التذوقي بين القياسات الثلاثة (القبلي والبعدي والتتبعي) لدى تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم، وتحديد مدى فاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية PQ4R في تنمية هذه المهارة وفقاً لمتغير النوع، دون الحاجة إلى إجراء تعديلات إحصائية على درجات الحرية.

جدول (22): نتائج تحليل التباين الأحادي المتكرر (Repeated Measures ANOVA)

البعد	المتغير		الفهم التذوقي قبلي		الفهم التذوقي بعدي		الفهم التذوقي تبعي		Greenhouse-Geisser					
مقياس قائمة المهارات (الفهم التذوقي)	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	df	Mean Square	مستوى الدلالة sig	Eta square	حجم الأثر
	ذكر	1.89	0.38	3.59	0.30	3.54	0.28	156.451	2	20.441	<0.001	0.872	كبيرة
	انثى	1.93	0.19	3.39	0.53	3.42	0.34						
الزمن X النوع								0.649	2	0.085	0.52	0.027	صغ يرًا
الخطأ									46	0.131			

يُظهر الجدول (22) نتائج تحليل التباين الأحادي المتكرر في دراسة "فاعلية الفصول العلاجية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي المدرسي" وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الفهم التذوقي عبر القياسات الزمنية الثلاثة (القبلي والبعدي والتتبعي)، وقد تحققت شروط إجراء الاختبار، حيث استوفت البيانات افتراض الكروية، مما يعزز من دقة النتائج دون الحاجة لتصحيحات إحصائية إضافية. وكشف التحليل الإحصائي عن قيمة F مرتفعة (156.451) بدرجات حرية (2) ومستوى دلالة أقل من 0.001، مما يؤكد معنوية الفروق الزمنية في مهارة الفهم التذوقي، مع حجم تأثير كبير بلغ 0.872، مشيراً إلى أن نحو 87.2% من التباين في هذه المهارة يُعزى للقياسات المتكررة عبر الزمن. وبالنظر إلى أداء المجموعتين، أظهر الذكور تحسناً ملحوظاً من متوسط 1.89 (انحراف معياري 0.38) في القياس القبلي إلى 3.59 (انحراف معياري 0.30) في القياس البعدي، مع استمرار هذا التحسن في القياس التتبعي بمتوسط 3.54

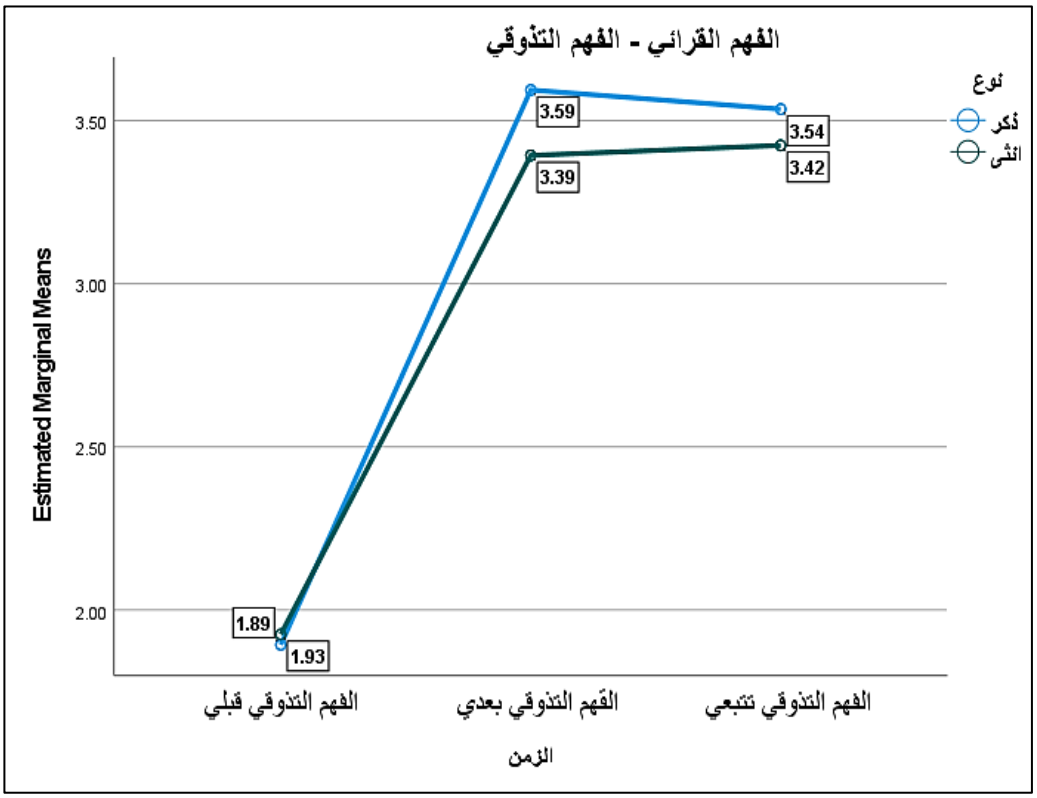
(انحراف معياري 0.28)، وبالمثل، حققت الإناث تقدماً ملموساً من متوسط 1.93 (انحراف معياري 0.19) قبلياً إلى 3.39 (انحراف معياري 0.53) بعدياً، واستقر عند 3.42 (انحراف معياري 0.34) في القياس التتبعي وجدير بالذكر أن تفاعل الزمن مع متغير النوع لم يبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، حيث كانت قيمة F (0.649) بمستوى دلالة 0.52 وحجم تأثير ضئيل بلغ 0.027، مما يشير إلى أن الجنس لم يكن عاملاً مؤثراً في العلاقة بين الزمن والفهم التذوقي. وبناءً على هذه النتائج، تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تؤكد فاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية PQ4R في تنمية مهارة الفهم التذوقي لدى تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم، مع استدامة هذا التأثير الإيجابي خلال فترة المتابعة لكلا الجنسين.

جدول (23): نتائج اختبار المقارنات البعدية (Bonferroni) في المقارنة بين القياسات الثلاثة في بعد الفهم التذوقي (قبلي – بعدي – تتبعي)

بعد الفهم القرائي (الفهم التذوقي)	الفروق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة الإحصائية
الفهم التذوقي بعدي --- الفهم التذوقي قبلي	1.584*	<0.001	داله احصائياً
الفهم التذوقي تتبعي--- الفهم التذوقي قبلي	1.571*	<0.001	داله احصائياً
الفهم التذوقي بعدي -- الفهم التذوقي تتبعي	0.014*	1.000	غير داله احصائياً

تشير نتائج اختبار Bonferroni الموضحة في الجدول (23) إلى وجود فروق واضحة بين القياسات الثلاثة (القبلي والبعدي والتتبعي) في مستوى الفهم التذوقي لدى تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم، حيث أظهر التحليل الإحصائي تحسناً ملحوظاً ومستداماً في هذه المهارة، فعند المقارنة بين القياسين البعدي والقبلي، تبين وجود فرق كبير في المتوسطات بلغ 1.584 بدلالة إحصائية عالية حيث كانت القيمة الاحتمالية أقل من 0.001، مما يؤكد التأثير الإيجابي الكبير للفصول العلاجية القائمة على استراتيجية PQ4R في تنمية مهارة الفهم التذوقي لدى المشاركين. وبالمثل، أظهرت المقارنة بين القياسين التتبعي والقبلي فرقاً كبيراً بلغ 1.571 بنفس مستوى الدلالة الإحصائية، مما يبرهن على استمرارية التحسن واستدامة أثر البرنامج حتى بعد فترة المتابعة، أما المقارنة بين القياسين التتبعي والبعدي، فقد كشفت عن فرق ضئيل جداً (0.014)

بقيمة احتمالية (1.000)، وهو فرق غير دال إحصائياً، مما يشير إلى استقرار التحسن دون تغير جوهري خلال فترة المتابعة، وتعكس هذه النتائج مجتمعة فاعلية البرنامج في تحسين مستوى الفهم التذوقي لدى التلاميذ، مع استمرارية هذا التأثير على المدى الطويل، مما يؤكد أهمية التدخلات العلاجية المستخدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم. وتدعم هذه النتائج توظيف استراتيجيات مماثلة في البرامج العلاجية لتعزيز مهارات الفهم التذوقي، مع التأكيد على ضرورة إجراء قياسات تتبعية للتحقق من استدامة الأثر التعليمي ومن ثم تطوير البرامج بناءً على نتائج هذه المتابعة.



شكل (9): نتائج الفهم القرائي (التذوقي)، بين أداء الذكور والإناث عبر الاختبار (القبلي، البعدي، التتبعي)

أظهرت النتائج المتعلقة بمهارة الفهم التذوقي كما يتضح من الشكل (7) تبايناً ملحوظاً في أداء الذكور والإناث عبر المراحل الزمنية الثلاث للقياس، مع اتجاه عام نحو التحسن لدى كلا الجنسين، فقد بدأ الذكور من مستوى منخفض في القياس القبلي بمتوسط 1.89، ثم شهدوا تحسناً دراماتيكياً في القياس البعدي ليصل متوسطهم إلى 3.59، مع استمرار هذا التحسن في القياس التتبعي عند متوسط 3.54، مما يعكس استدامة الأثر الإيجابي لاستراتيجية PQ4R المطبقة في الفصول العلاجية. وبالمثل، انطلقت الإناث من نقطة مشابهة للذكور في القياس القبلي بمتوسط

1.93، وحققن تقدماً ملحوظاً في القياس البعدي بمتوسط 3.39، واستمر هذا التحسن بشكل طفيف في القياس التتبعي ليصل إلى 3.42، وتكشف هذه البيانات عن تفوق الذكور على الإناث في جميع مراحل القياس، خاصة في المرحلة البعدية حيث بلغت الفجوة بين الجنسين أقصاها، مما يشير إلى أن الذكور قد استفادوا من التدخل العلاجي بشكل أكبر مقارنة بالإناث. ويمكن تفسير هذا التباين في الاستجابة للبرنامج العلاجي بعوامل متعددة كاختلاف مستويات الدافعية أو تأثير البيئة التعليمية أو الفروق الفردية في أساليب التعلم بين الجنسين، ومع ذلك تؤكد النتائج الإجمالية على فاعلية البرنامج العلاجي القائم على استراتيجية PQ4R في تنمية مهارة الفهم التذوقي لدى تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم من كلا الجنسين، مع استمرارية هذا التأثير الإيجابي خلال فترة المتابعة، وإن كان بدرجات متفاوتة بين الذكور والإناث.

نتائج اختبار الفرضية الخامسة

HO_5: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم في القياسات (القبلي والبعدي والتتبعي) لمهارة الفهم الإبداعي، تعزى لفاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) وفقًا لمتغير النوع.

HI_5: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم في القياسات (القبلي والبعدي والتتبعي) لمهارة الفهم الإبداعي، تعزى لفاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) وفقًا لمتغير النوع.

الاختبار الإحصائي المستخدم هو تحليل التباين الأحادي المتكرر (Repeated Measures ANOVA) هذا النوع من التحليل يُستخدم عندما يتم قياس نفس المجموعة من الأفراد في أوقات مختلفة أو تحت شروط متعددة، كما هو الحال في البيانات المعروضة التي تم فيها قياس فاعلية برنامج قائم على قائمة المهارات مهارات (الفهم الابداعي) قبل التجربة، وبعدها، وبعد فترة من المتابعة.

جدول (24): اختبار فرضية الكروية (Sphericity)

Epsilon			الكروية Sphericity			
Lower-bound	Huynh-Feldt	Greenhouse-Geisser	الدلالة Sig	df	Mauchly's W	بين المجموعات
0.50	0.986	0.877	0.191	2	0.860	

تشير النتائج المعروضة في الجدول (24) إلى استيفاء شروط استخدام تحليل التباين الأحادي المتكرر، حيث تحققت فرضية الكروية في بيانات مهارة الفهم الإبداعي عند تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم، فقد سجل اختبار ماوكلي قيمة (W = 0.860) ودلالة إحصائية (p = 0.191) تتجاوز مستوى الدلالة المعتمد (α = 0.05)، مما يؤكد عدم وجود انتهاك لفرضية الكروية التي تفترض تجانس التباين بين أزواج القياسات المتكررة، وتدعم هذه النتيجة مؤشرات تصحيح إيبسيلون التي جاءت مرتفعة نسبياً (Greenhouse-Geisser = 0.877، Huynh-Feldt = 0.986)، مما يعكس انحرافاً طفيفاً عن افتراض الكروية لا يستدعي تطبيق التصحيحات الإحصائية المعتادة، وعليه، يمكن الاعتماد على نتائج تحليل التباين المتكرر مباشرة لاختبار الفروق بين متوسطات درجات الفهم الإبداعي عبر القياسات الثلاثة (القبلي والبعدي والتتبعي) وفقاً لمتغير النوع، مما يمهد لاختبار فرضية البحث بشكل موثوق حول مدى فاعلية استراتيجية (PQ4R) في الفصول العلاجية في تنمية هذه المهارة لدى الفئة المستهدفة.

جدول (25): نتائج تحليل التباين الأحادي المتكرر (Repeated Measures ANOVA)

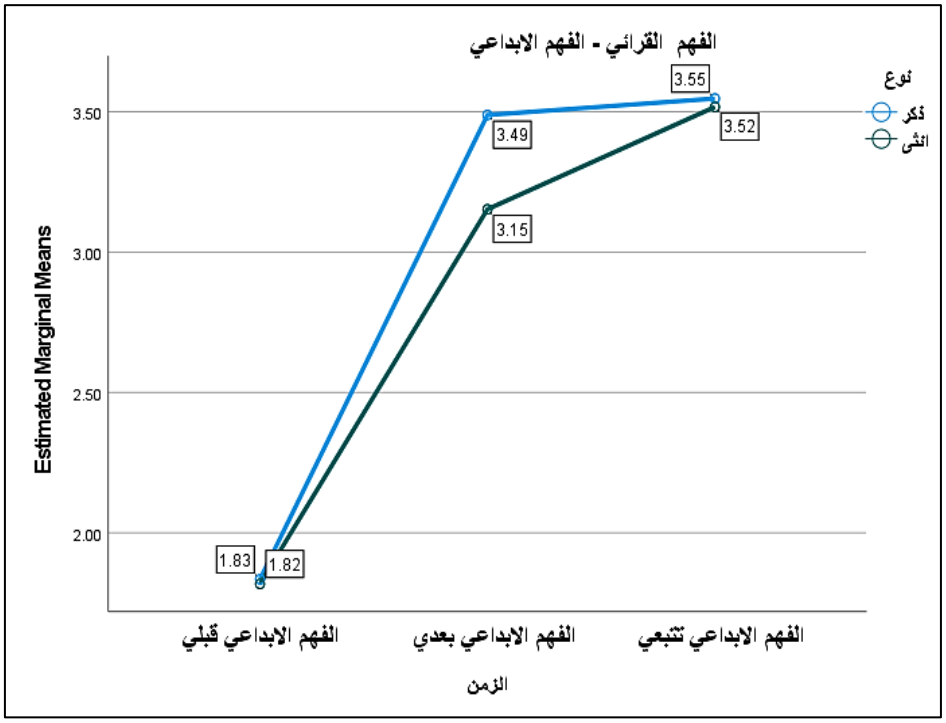
البعد	المتغير	الفهم الإبداعي قبلي		الفهم الإبداعي بعدي		الفهم الإبداعي تبعي		Greenhouse-Geisser					
مقياس قائمة المهارات (الفهم الإبداعي)	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	df	Mean Square	مستوى الدلالة sig	Eta square	حجم الأثر
	ذكر	1.83	0.38	3.49	0.25	3.55	0.41	126.77	2	21.307	0.001 >	0.846	كبيرة
	انثى	1.82	0.28	3.15	0.63	3.52	0.46						
الزمن Xالنوع								1.198	2	0.201	0.30	0.049	صغيرًا
الخطأ									46	0.168			

يُظهر الجدول (25) نتائج الاختبار الأحادي المتكرر للفهم الإبداعي عبر القياسات الزمنية الثلاثة (القبلي والبعدي والتتبعي) إلى فاعلية واضحة للفصول العلاجية القائمة على استراتيجية PQ4R لدى تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم، فقد أظهر التحليل تأثيراً دالاً إحصائياً لعامل الزمن بقيمة F مرتفعة بلغت (126.77) عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، مع حجم تأثير كبير جداً وصل إلى (0.846)، مما يعني أن 84.6% من التباين في مهارات الفهم الإبداعي يمكن تفسيره بالتغير الزمني المرتبط بالبرنامج العلاجي. وبالنظر إلى متوسطات درجات المجموعتين، نلاحظ تحسناً ملحوظاً لدى الجنسين، حيث ارتفع متوسط درجات الذكور من (1.83) في القياس القبلي إلى (3.49) في القياس البعدي، وواصل التحسن في القياس التتبعي ليصل إلى (3.55)، وبالمثل ارتفع متوسط درجات الإناث من (1.82) إلى (3.15) ثم إلى (3.52) في القياسات الثلاثة على التوالي. غير أن تفاعل الزمن مع النوع لم يبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، حيث بلغت قيمة F (1.198) بمستوى دلالة (0.30) وبحجم تأثير ضئيل (0.049)، مما يشير إلى أن نمط التحسن في المهارات الإبداعية لم يختلف جوهرياً بين الذكور والإناث، وعليه، يمكن رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بتأثير الزمن فقط، بينما لا يمكن رفض الفرضية الصفرية المتعلقة بتفاعل الزمن مع النوع، مما يؤكد فاعلية البرنامج العلاجي في تنمية مهارات الفهم الإبداعي لدى الجنسين دون اختلاف جوهري بينهما.

جدول (26): نتائج اختبار المقارنات البعدية (Bonferroni) في المقارنة بين القياسات الثلاثة في بعد الفهم الإبداعي (قبلي – بعدي – تتبعي)

بعد الفهم القرائي (الفهم الإبداعي)	الفروق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة الإحصائية
الفهم الإبداعي بعدي --- الفهم الإبداعي قبلي	1.494*	<0.001	داله احصائياً
الفهم الإبداعي تتبعي--- الفهم الإبداعي قبلي	1.706*	<0.001	داله احصائياً
الفهم الإبداعي بعدي --- الفهم الإبداعي تتبعي	0.212*	0.40	غير داله احصائياً

يبين الجدول (26) استنادًا إلى نتائج اختبار Bonferroni لمهارة الفهم الإبداعي، أنه قد تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم في القياسات المختلفة، تعزى لفاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) وفقًا لمتغير النوع؛ إذ تجلت هذه الفروق بوضوح في المقارنة بين الاختبار البعدي والقبلي بفرق متوسطات (1.494) ودلالة إحصائية عالية (أقل من 0.001)، وكذلك في المقارنة بين الاختبار التتبعي والقبلي بفرق متوسطات (1.706) والقيمة الاحتمالية أقل من (0.001)، مما يؤكد التحسن الملحوظ في مستوى الفهم الإبداعي بعد تطبيق البرنامج واستمرار هذا التحسن حتى فترة المتابعة، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيًا بين الاختبارين البعدي والتتبعي (فرق المتوسطات 0.212 والقيمة الاحتمالية 0.40)، مما يشير إلى استقرار التحسن الذي تم تحقيقه واستدامته دون تراجع ملحوظ، وهذا يعكس فاعلية وكفاءة الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم الإبداعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واستمرار تأثيرها الإيجابي على المدى الطويل، مما يدعم أهمية تبني هذه الاستراتيجية في البرامج التعليمية الموجهة لهذه الفئة من التلاميذ.



شكل (8): نتائج الفهم القرائي (الإبداعي)، بين أداء الذكور والإناث عبر الاختبار (القبلي، البعدي، التتبعي)

يشـير الشـكل (8) إلى نتائج اختبار الفرضـية الخامسـة وجود فروق دالة إحصـائياً بين قياسـات مهارة الفهم الإبداعي لتلاميذ الصـف الرابع ذوي صـعوبات التعلم، مما يسـتدعي رفض الفرضـية الصـفرية وقبول الفرضـية البديلة، ويتضـح من تطبيق اختبار Bonferroni التباين الملموس بين المقاييس الثلاثة (قبلية، بعدية، تتبعية) وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي، حيث كشـف الشـكل (8) عن تفاوت أداء الجنسـين بشـكل لافت. فبينما انطلق الذكور من مسـتوى متدنٍ في القياس القبلي بمتوسـط (1.83) نقطة، حققوا قفزة نوعية في القياس البعدي بمتوسـط (3.49)، ثم اسـتقر أداؤهم مع تحسـن طفيف في القياس التتبعي عند (3.55)، مما يعكس كفاءة اسـتراتيجية (PQ4R) المطبقة في الفصول العلاجية وديمومة أثرها. وبالمقابل، بدأت الإناث من نقطة مشابهة بمتوسـط (1.82) في القياس القبلي، وتطور أداؤهن إلى (3.15) في القياس البعدي، ثم واصـلن التحسن بشكل أكبر في القياس التتبعي ليصل متوسطهن إلى (3.52). ولعل ما يستوقف الباحثة هنا هو تفوق الذكور على الإناث في المرحلتين البعدية والتتبعية، مما قد يُعزى إلى خصـائص نمائية أو عوامل تحفيزية أو طبيعة الاسـتجابة للمعالجة التعليمية، وتُعد هذه الفروق ذات دلالة إحصـائية كما أشـارت قيم (Sig) التي كانت أقل من (0.001) عند مقارنة القياسـين البعدي والتتبعي بالقياس القبلي، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي (Sig = 0.40)، مما يؤكد اسـتدامة أثر البرنامج العلاجي مع الزمن، ويسـتنتج من هذه المعطيات أن اسـتراتيجية (PQ4R) تمثل أداة فعالة في تطوير مهارات الفهم الإبداعي لدى تلاميذ الصـف الرابع من ذوي صـعوبات التعلم، مع ضـرورة مراعاة الفروق بين الجنسـين عند تصـميم البرامج العلاجية وتنفيذها.

نتائج اختبار الفرضية السادسة

HO_6: لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسـطات درجات تلاميذ الصـف الرابع ذوي صـعوبات التعلم في القياسـات (القبلي والبعدي والتتبعي) على مقياس السـلوك الاجتماعي المدرسـي في بُعد الكفاية الاجتماعية، تعزى لفاعلية الفصـول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R).

HI_6: توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسـطات درجات تلاميذ الصـف الرابع ذوي صـعوبات التعلم في القياسـات (القبلي والبعدي والتتبعي) على مقياس

السلوك الاجتماعي المدرسي في بُعد الكفاية الاجتماعية، تعزى لفاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R).

جدول (27): أثر مهارات الفهم القرائي على السلوك الكفاية الاجتماعية

محاور المقياس	المتوسط قبل	المتوسط بعد	الانحراف المعياري قبل	الانحراف المعياري بعد	الفرق المتوسط	قيمةt	درجات الحرية (df)	مستوى الدلالةp	Cohen's d
الكفاية الاجتماعية	1.88	3.77	0.068	0.192	-1.89	-48.54	24	< .001	0.19

يُظهر الجدول (27) نتائج تقييم الفرضية المتعلقة بأثر الفصول العلاجية المبنية على استراتيجية (PQ4R) على العلاقة بين مهارات الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم تحولاً جوهرياً في مستوى الكفاية الاجتماعية لديهم، فقد كشف تحليل اختبار (t) للعينات المترابطة عن ارتفاع ملحوظ في متوسط الكفاية الاجتماعية من (1.88) في القياس القبلي إلى (3.77) في القياس البعدي، مع فارق متوسط بلغ (−1.89)، وهو ما يعكس نجاعة البرنامج العلاجي المطبق. وبالنظر إلى قيمة (t) المحسوبة التي بلغت (−48.54) عند درجات حرية (24)، ومستوى دلالة أقل من (0.001)، يُستنتج وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين القياسين. ويلفت الانتباه التباين في الانحراف المعياري بين القياسين القبلي (0.068) والبعدي (0.192)، مما يشير إلى تنوع استجابات التلاميذ للبرنامج وفقاً لخصائصهم الفردية ومستويات استعدادهم، ورغم أن حجم التأثير (Cohen's d = 0.19) يصنف ضمن المستوى المنخفض حسب معايير كوهين، إلا أن الدلالة الإحصائية العالية تؤكد الأهمية العملية للبرنامج في تعزيز الكفاية الاجتماعية، ويمكن تفسير العلاقة الإيجابية بين تحسن مهارات الفهم القرائي والارتقاء بالكفاية الاجتماعية من خلال دور الفهم القرائي في تطوير قدرة التلاميذ على استيعاب السياقات الاجتماعية وتفسيرها، مما ينعكس على جودة تفاعلاتهم مع الآخرين، فضلاً عن الأثر غير المباشر المتمثل في تنمية الثقة بالنفس. وفي ضوء هذه النتائج، تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، مما يؤكد فاعلية استراتيجية (PQ4R) في تحسين الكفاية الاجتماعية، ويبرز أهمية التكامل بين الجوانب الأكاديمية والاجتماعية في برامج تعليم ذوي

صـعوبات التعلم، مع ضـرورة تعزيز البرنامج بأنشـطة إضـافية لزيادة حجم تأثيره واسـتدامته على المدى البعيد.

نتائج اختبار الفرضية السابعة

HO_7: لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسـطات درجات تلاميذ الصـف الرابع ذوي صـعوبات التعلم في القياسـات (القبلي والبعدي والتتبعي) على مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي في بُعد السلوك الاجتماعي، تعزى لفاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R).

HI_7: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تلاميذ الصـف الرابع ذوي صـعوبات التعلم في القياسـات (القبلي والبعدي والتتبعي) على مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي في بُعد السلوك الاجتماعي، تعزى لفاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R).

جدول (28): أثر مهارات الفهم القرائي على السلوك الاجتماعي المدرسي

محاور المقياس	المتوسط قبل	المتوسط بعد	الانحراف المعياري قبل	الانحراف المعياري بعد	الفرق المتوسط	قيمةt	درجات الحرية (df)	مستوى الدلالةp	Cohen's d
السلوك الاجتماعي	2.33	1.10	0.422	0.234	1.22	12.18	24	< .001	0.50

أظهرت نتائج الجدول (28) الخاص باختبار الفرضـية السـابعة تأثيراً جوهرياً للفصـول العلاجية القائمة على اسـتراتيجية (PQ4R) لتنمية مهارات الفهم القرائي في تحسـين السـلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم، فقد كشف تحليل بيانات اختبار (t) للعينات المترابطة عن انخفاض ملحوظ في متوسط المشكلات السلوكية من (2.33) قبل تطبيق البرنامج إلى (1.10) بعده، بفارق متوسـط قدره (1.22)، مما يؤشـر على تراجع السـلوكيات غير المرغوبة لدى المشـاركين، وقد تعزز هذا الاسـتنتاج بقيمة (t) البالغة (12.18) عند درجات حرية (24)، ومستوى دلالة أقل بكثير من (0.001)، مؤكدةً أن التغير الملاحظ ليس

وليد الصـــدفة بل نتيجة حقيقية للتدخل العلاجي، ومما يلفت الانتباه أيضـــاً انخفاض الانحراف المعياري من (0.422) في القياس القبلي إلى (0.234) في القياس البعدي، مما يعكس تجانســـاً أكبر في اســـتجابات التلاميذ للبرنامج وتقارباً في مســـارات التحســـن لديهم. وبلغ حجم التأثير (Cohen's d = 0.50)، وهو ما يصنف ضمن المستوى المتوسط وفقاً لمعايير كوهين، مما يعزز من القيمة العملية والتطبيقية للنتائج، ويمكن تفسـير هذه النتائج المشـجعة في ضـوء الدور الذي تلعبه الفصـول العلاجية القائمة على اسـتراتيجية (PQ4R) لمهارات الفهم القرائي في تنمية قدرة التلاميذ على إدراك المواقف الاجتماعية وتفسـيرها بشـكل صـحيح، وتعزيز وعيهم الذاتي وتجويد تواصـــلهم مع الآخرين، وتتســـق هذه النتائج مع الأطر النظرية التي تربط بين الكفايات اللغوية والمعرفية من جهة، والمهارات الاجتماعية من جهة أخرى، وعليه، وفي ضـوء الدلالة الإحصـائية للنتائج، يتم رفض الفرضـية الصـفرية وقبول الفرضـية البديلة، مؤكدين بذلك فاعلية اسـتراتيجية (PQ4R) المطبقة في الفصـول العلاجية في تحسـين السـلوك الاجتماعي المدرسـي، غير أن حجم التأثير المتوسط يشير إلى إمكانية تعزيز البرنامج باستراتيجيات إضافية لزيادة فاعليته، مع الأخذ بعين الاعتبار تأثير العوامل الخارجية كالبيئة الأسرية والدعم المجتمعي.

نتائج اختبار الفرضية الثامنة

HO_8: لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوســـطات درجات تلاميذ الصـف الرابع ذوي صـعوبات التعلم في القياسـات (القبلي والبعدي والتتبعي) على مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي ككل، تعزى لفاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R).

HI_8: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تلاميذ الصـف الرابع ذوي صـعوبات التعلم في القياسـات (القبلي والبعدي والتتبعي) على مقياس الســلوك الاجتماعي المدرســي ككل، تعزى لفاعلية الفصــول العلاجية القائمة على اســتراتيجية (PQ4R).

جدول (29): أثر مهارات الفهم القرائي على السلوك الاجتماعي المدرسي في المقياس ككل

محاور المقياس	المتوسط قبل	المتوسط بعد	الانحراف المعياري قبل	الانحراف المعياري بعد	الفرق المتوسط	قيمةt	درجات الحرية (df)	مستوى الدلالة p	Cohen's d
المقياس الكلي	2.11	2.44	0.215	0.086	-0.33	-7.50	24	< .001	0.22

يُظهر الجدول (29) اختبار الفرضية الثامنة المتعلقة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم في القياسات (القبلي والبعدي والتتبعي) على مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي ككل، والتي تُعزى لفاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R)، وقد كشفت نتائج تحليل البيانات باستخدام اختبار (t) للعينات المرتبطة عن ارتفاع ملحوظ في متوسط الدرجات من (2.11) قبل تنفيذ البرنامج إلى (2.44) بعده، مصحوباً بانخفاض في الانحراف المعياري من (0.215) إلى (0.086)، مما يعكس زيادة التجانس في استجابات المشاركين. وبلغت قيمة (t) المحسوبة (−7.50) عند درجات حرية (24) بمستوى دلالة أقل من (0.001)، وبفارق متوسط قدره (−0.33)، مما يشير إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، وعلى الرغم من أن حجم التأثير (Cohen's d = 0.22) يُصنف كتأثير صغير وفقاً لمعايير كوهين، إلا أن الدلالة الإحصائية العالية تؤكد الأثر الإيجابي للبرنامج في تحسين السلوك الاجتماعي المدرسي. ويمكن تفسير هذه العلاقة من خلال دور الفهم القرائي في تعزيز قدرة التلاميذ على فهم الآخرين وتفسير السلوكيات الاجتماعية بشكل صحيح، مما ينعكس إيجاباً على علاقاتهم مع أقرانهم ومحيطهم التعليمي. كما قد يكون للبرنامج أثر غير مباشر في تعزيز الوعي الذاتي لدى التلاميذ، وتدعم هذه النتائج النظرية التي تربط بين المهارات اللغوية والمعرفية كالفهم القرائي والمهارات الاجتماعية، مع التأكيد على أهمية تكامل الجوانب الأكاديمية والاجتماعية في العملية التعليمية، وعلى الرغم من صغر حجم التأثير، فإن النتائج تشير إلى إمكانية تعزيز البرنامج من خلال دمج استراتيجيات إضافية كالأنشطة التعاونية أو الجلسات التوجيهية لتعظيم الفائدة المرجوة، مع التوصية بإجراء دراسات طويلة المدى لتقييم استدامة الأثر على السلوك الاجتماعي المدرسي.

الفصل السادس:
النتائج العامة للدراسة

- النتائج الرئيسية للدراسة
- مناقشة النتائج
- التوصيات
- المقترحات
- الإضافات العلمية للدراسة
-
- خاتمة الدراسة
- قائمة المصادر والمراجع
- الملاحق
- Abstract

النتائج الرئيسية للدراسة:

1. أظهرت النتائج وجود تحسن جوهري ودال إحصائياً في مستوى الفهم القرائي العام لدى تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم، وذلك عبر القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، والتتبعي).
2. كان حجم تأثير الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية PQ4R على الفهم القرائي كبيراً جداً (إيتا تربيع = 0.910)، مما يشير إلى مساهمة قوية جداً للبرنامج في التباين الحاصل في درجات الفهم القرائي، واستمر هذا التحسن وتدعّم في فترة المتابعة (القياس التتبعي)، مما يدل على استدامة أثر البرنامج العلاجي.
3. كانت الاستراتيجية فعالة في تنمية جميع أبعاد الفهم القرائي التي تناولتها الدراسة (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي، الإبداعي)، حيث أظهرت كل الأبعاد تحسناً دالاً إحصائياً ومستداماً مع أحجام تأثير كبيرة.
4. لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً في نمط التحسن عبر الزمن بين الذكور والإناث لمعظم أبعاد الفهم القرائي والفهم القرائي الكلي، مما يشير إلى أن الاستراتيجية كانت فعالة لكلا الجنسين بشكل متقارب من حيث التطور عبر الزمن، على الرغم من وجود فروق طفيفة في متوسطات الأداء لصالح الذكور في بعض القياسات أو مراحل التحسن الأولية.
5. كشفت النتائج عن تحسن دال إحصائياً في السلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ عينة الدراسة، وذلك من القياس القبلي إلى القياس البعدي، شمل هذا التحسن كلاً من بعد الكفاية الاجتماعية (زيادة دالة في الدرجات) وبعد السلوك الاجتماعي (انخفاض دال في درجات المشكلات السلوكية).
6. كان حجم التأثير على السلوك الاجتماعي الكلي والكفاية الاجتماعية صغيراً (كوهين = 0.22 و0.19 على التوالي)، في حين كان حجم التأثير على بعد السلوك الاجتماعي (المشكلات السلوكية) متوسطاً (كوهين = 0.50)، وعلى الرغم من صغر حجم التأثير في بعض الأبعاد، فإن الدلالة الإحصائية العالية تؤكد الأهمية العملية للبرنامج في هذا الجانب.

بشكل عام، أكدت النتائج فاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية PQ4R في تنمية مهارات الفهم القرائي وتحسين السلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات التعلم، ودعم الفرضية الرئيسية والفرضيات الفرعية المرتبطة بوجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لفاعلية الفصول العلاجية، وتشير النتائج إلى أن التحسن في الفهم القرائي قد

أســـهم بشـــكل إيجابي في تحســـين تفاعلات التلاميذ الاجتماعية وقدرتهم على فهم الســـياقات الاجتماعية، مما يعزز أهمية التكامل بين المهارات الأكاديمية والاجتماعية في برامج التدخل لصعوبات التعلم.

مناقشة النتائج:

1- أظهرت النتائج وجود تحسن جوهري ودال إحصائياً في مستوى الفهم القرائي العام لدى تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم، وذلك عبر القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، والتتبعي)، مما يؤكد فاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) في هذا الجانب، تتوافق هذه النتيجة بشـــكل كبير مع غالبية الدراســـات الســـابقة التي تناولت فاعلية التدخلات والاســـتراتيجيات التعليمية لتحســـين الفهم القرائي لدى هذه الفئة، على ســـبيل المثال، أشـــارت دراســـات مثل (عبد الغفار، 2022) حول القصـــة الرقمية، و(محمد، 2021) حول برنامج تدريبي، و(الحارثي، 2019) حول الخرائط الذهنية، و(الثبيتي، 2018) حول اســـتراتيجية ما وراء المعرفة، و(الديري، 2016) حول الاســـتراتيجيات المعرفية، و(الصـــيداوي، 2015) و(أحمد، 2015) و(أبوعلام، 2014) و(عاشـــور، 2014)، وكذلك دراســـات ة مثل Kaşdemir & Özdemir (2023) حول استراتيجية POSSE، و Viyana وآخرون (2023) حول حركة محو الأمية، و Khasawneh & Mohamad (2020) حول تقنيات تركيب الكلمات البصـرية، جميعها توصـلت إلى تحسـن دال إحصـائياً في مهارات الفهم القرائي بعد تطبيق التدخل. لا تتعارض أي من الدراسات المراجعة بشكل مباشر مع هذه النتيجة المتعلقة بفاعلية التدخل في تحقيق التحسن، فالنصوص المقدمة لا تتضمن دراسات تدخلية فشلت في إحداث تحسن في الفهم القرائي، بل إن الاختلافات كانت في نوع الاستراتيجية أو المنهجية أو حجم العينة أو الجوانب السلوكية المصاحبة. يُرجع سبب هذا التوافق إلى أن تلاميذ صعوبات التعلم يستفيدون من البرامج المنظمة والاستراتيجيات التعليمية الواضحة التي تستهدف مهارات الفهم القرائي بشكل مباشر، وأن استراتيجية PQ4R، بتركيزها على مهارات ما وراء المعرفة، تتناسب مع الاحتياجات الأساسية لهذه الفئة، كما أشارت دراسات مثل (الحامد والصياد، 2020) إلى ضـــعف مهارات ما وراء المعرفة لديهم. هذا الاتســـاق في النتائج يعزز من مصداقية الدراسة الحالية ويبرز أهمية التدخلات المستهدفة في تحسين الفهم القرائي.

2- أظهرت النتائج وجود تحسن جوهري ودال إحصائياً في مستوى الفهم القرائي العام لدى تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم، وذلك عبر القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، والتتبعي)، مع حجم تأثير كبير جداً (إيتا تربيع = 0.910)، مما يشير إلى مساهمة قوية جداً للبرنامج واستدامة أثره العلاجي. تتوافق هذه النتيجة المتعلقة بتحقيق تحسن دال إحصائياً في مهارات الفهم القرائي مع غالبية الدراسات العربية والأجنبية التي استعرضها الفصل والتي تناولت فاعلية برامج أو استراتيجيات تعليمية موجهة لذوي صعوبات التعلم بهدف تحسين الفهم القرائي، فدراسات مثل (عبد الغفار، 2022) التي اختبرت فاعلية القصة الرقمية، و(محمد، 2021) التي طبقت برنامجاً تدريبياً، و(الحارثي، 2019) التي استخدمت الخرائط الذهنية، و(الديري، 2016) التي ركزت على الاستراتيجيات المعرفية، و(الصيداوي، 2015، أحمد، 2015، أبوعلام، 2014، عاشور، 2014) جميعها وجدت تحسناً ملحوظاً ودالاً إحصائياً في الفهم القرائي بعد تطبيق تدخلاتها، على الصعيد الأجنبي، دراسات مثل Kaşdemir & Özdemir (2023) التي استخدمت استراتيجية POSSE (المرتبطة بـ PQ4R)، و Viyana وآخرون (2023)، و Khasawneh & Mohamad (2020) أيضاً أكدت فاعلية تدخلاتها في تحسين الفهم القرائي، ومع ذلك فإن الجانب المميز في النتيجة الحالية هو حجم التأثير الكبير جداً وتأكيد استدامة الأثر عبر القياس التتبعي، وهذان الجانبان لم يتم التأكيد عليهما بنفس القوة أو لم يتم الإشارة إليهما بشكل تفصيلي في ملخصات الدراسات السابقة، بينما تشير تلك الدراسات إلى "فاعلية" أو "تحسن دال"، فإن تحديد حجم التأثير بهذا الوضوح (إيتا تربيع = 0.910) يقدم دليلاً أقوى على الأهمية العملية للفصول العلاجية، كذلك فإن تأكيد استمرارية التحسن في فترة المتابعة (القياس التتبعي) يُعد إضافة مهمة تدعم قيمة البرنامج العلاجي على المدى الطويل، وهو ما لا يتم الإشارة إليه بشكل روتيني في ملخصات الدراسات التدخلية القصيرة، ولا توجد أي من الدراسة تتعارض بشكل مباشر مع نتيجة التحسن، بل إن النتائج الحالية تُعزز وتُقدم دليلاً كمياً أقوى على ما توصلت إليه الدراسات السابقة من أن البرامج الموجهة فعالة، ويُرجح سبب هذا الحجم الكبير للتأثير واستدامته إلى عدة عوامل قد تشمل التركيز المحدد لاستراتيجية PQ4R التي تستهدف مهارات ما وراء المعرفة الأساسية للفهم القرائي، تصميم الفصول العلاجية كبيئة داعمة ومركزة، وربما شدة وكثافة البرنامج المقدم،

بالإضافة إلى استخدام منهجية البحث المناسبة التي سمحت بقياس هذا التأثير الكبير خلال فترة البرنامج.

3- أظهرت نتائج الدراسة الحالية فاعلية الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية (PQ4R) في تنمية جميع أبعاد الفهم القرائي (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي، والإبداعي) لدى تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم، حيث حققت جميع هذه الأبعاد تحسناً دالاً إحصائياً ومستداماً مع أحجام تأثير كبيرة (إيتا تربيع = 0.910 كإجمالي)، هذه النتيجة تُشير إلى تحسن شامل وعميق في قدرة التلاميذ على معالجة النصوص على مستويات مختلفة، تتوافق مع النتائج العامة للعديد من الدراسات السابقة التي أكدت فاعلية الاستراتيجيات التدخلية في تحسين الفهم القرائي لدى هذه الفئة، فدراسات مثل عبد الغفار (2022)، ومحمد (2021)، والحارثي (2019)، والديري (2016)، والصيداوي (2015)، وأحمد (2015)، وأبوعلام (2014)، وعاشور (2014) في السياق العربي، ودراسات مثل Kaşdemir & Özdemir (2023)، Viyana (2023)، و Khasawneh & Mohamad (2020) في السياق الأجنبي، جميعها أشارت إلى تحسن في الفهم القرائي باستخدام استراتيجيات متنوعة، والنتيجة الأكثر توافقاً وتدعماً لنتيجة الدراسة الحالية بخصوص تحسن مختلف أبعاد الفهم القرائي تأتي من دراسة مريم الثبيتي (2018)، التي اختبرت أيضاً فاعلية استراتيجية قائمة على ما وراء المعرفة وتوصلت إلى فعاليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته المختلفة (المباشر والاستنتاجي والناقد والتذوقي والإبداعي)، هذا التوافق مهم جداً كونه يؤكد أن الاستراتيجيات التي تستهدف مهارات ما وراء المعرفة، كما تفعل PQ4R، قادرة على التأثير إيجابياً على النطاق الكامل لأبعاد الفهم القرائي، وليس فقط المستويات السطحية، كما يمكن ربط هذه النتيجة بتحليل الدليمي (2015) الذي وجد أن مهارات الفهم النقدي والإبداعي كانت الأقل تكراراً في كتب اللغة، مما يشير إلى الحاجة لبرامج تربوية موجهة لتنمية هذه الأبعاد العليا، وهو ما نجحت فيه الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية PQ4R حسب نتائج الدراسة الحالية، لا تظهر الدراسات السابقة أي نتائج تتعارض بشكل مباشر مع فاعلية التدخل في تحسين جميع أبعاد الفهم القرائي، حيث أن معظم الدراسات التي لم تفصل النتائج حسب الأبعاد ركزت على الفهم القرائي ككل، ولم تنفِ إمكانية التأثير على جميع المستويات، يُرجح سبب فاعلية الفصول العلاجية القائمة على PQ4R عبر جميع الأبعاد إلى كونها استراتيجية

معرفية وما وراء معرفية تُعلم التلاميذ كيفية إدارة عملية القراءة والفهم بشـــكل فعال (التخطيط، السؤال، المراقبة، المراجعة، التقييم)، وهذا التحسين في عملية المعالجة الأساسية يدعم الفهم على جميع المســـتويات، من اســـتخلاص المعلومات الصـــريحة (الحرفي) إلى بناء المعاني الضمنية (الاستنتاجي) وتقييم المحتوى وتجاوزه (النقدي والتذوقي والإبداعي).

4- أظهرت النتائج أن الفصـــول العلاجية القائمة على اســـتراتيجية PQ4R كانت فعالة لكلا الجنسين بشكل متقارب من حيث نمط التحسن في الفهم القرائي عبر الزمن، حيث لم تُلاحظ فروق دالة إحصـــائياً بين الذكور والإناث في مســـار التطور لمعظم أبعاد الفهم القرائي والفهم الكلي، على الرغم من وجود فروق طفيفة محتملة في المتوسـطات الأولية أو مراحل التحسـن المبكرة لصـالح الذكور في بعض الحالات، هذه النتيجة تشير إلى أن الاستراتيجية لا تختلف بشـــكل جوهري في تأثيرها الديناميكي على الفهم القرائي حســـب جنس التلميذ في هذه الفئة العمرية ومع صـعوبات التعلم، تتوافق مع ما لم يتم الإشـارة إليه بوجود فروق في نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تناولت فاعلية تدخلات مماثلة لتحسين الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم، مثل دراســـات عبد الغفار (2022)، ومحمد (2021)، والحارثي (2019)، والديري (2016)، وأحمد (2015)، وأبوعلام (2014)، وعاشـــور (2014)، وكذلك دراســـات أجنبية مثل Khasawneh & Mohamad (2020)، هذه الدراسات، بينما لم تركز بالضرورة على تحليل الفروق بين الجنسـين بشـكل عميق، لم تُشِـر إلى أن جنس التلميذ كان عاملاً مؤثراً في فاعلية التدخلات على الفهم القرائي، مما يتوافق مع النتيجة الحالية بعدم وجود فروق دالة في نمط التحسـن، وبعض الدراسـات السـابقة التي اسـتعرضـت الفروق بين الجنسـين ركزت على جوانب أخرى غير الفهم القرائي أو فاعلية التدخلات الأكاديمية، مثل دراســـة درادكة والخزاعلة (2018) التي وجدت فروقاً في المهارات الاجتماعية لصالح الإناث، ودراسة بن عمارة وقادري (2020) التي وجدت فروقاً في السلوك الاجتماعي لصـالح الإناث، ودراسـة ياسـين (2022) التي وجدت فروقاً في بعض أبعاد الشـــخصـــية، ولكن هذه النتائج تتعلق بجوانب ســـلوكية أو نفسية أو سمات شخصية ولا تتعارض مباشرة مع نتيجة عدم وجود فروق في فاعلية التدخل الأكاديمي على الفهم القرائي، ولم تتعارض أي دراسة سابقة بشكل صريح مع النتيجة الحالية المتعلقة بعدم وجود فروق دالة في نمط التحسن في الفهم القرائي بين الجنسين نتيجة البرنامج، حيث لم تُقدم أي دراســـة دليلاً على أن البرامج الأكاديمية الموجهة كانت أكثر فاعلية بشـــكل

دال ومستمر لجنس دون الآخر في هذا السياق، يُرجح سبب هذا التوافق وعدم وجود فروق جوهرية في نمط الاستجابة للبرنامج إلى أن الآليات المعرفية وما وراء المعرفية التي تستهدفها الفصول العلاجية القائمة على استراتيجية PQ4R هي عمليات أساسية للفهم القرائي تتجاوز الفروق الجندرية المحتملة في جوانب أخرى، وأن الدعم التعليمي المكثف في الفصول العلاجية يوفر بيئة تدعم اكتساب هذه المهارات لكلا الجنسين على حد سواء.

5- كشفت النتائج عن تحسن دال إحصائياً في السلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ عينة الدراسة، وذلك من القياس القبلي إلى القياس البعدي، شمل هذا التحسن كلاً من بعد الكفاية الاجتماعية (زيادة دالة في الدرجات) وبعد السلوك الاجتماعي (انخفاض دال في درجات المشكلات السلوكية)، هذه النتيجة تُظهر تأثيراً إيجابياً للتدخل الأكاديمي (الفصول العلاجية القائمة على PQ4R لتحسين الفهم القرائي) على الجوانب السلوكية والاجتماعية، تتوافق مع الدراسات التي أشارت إلى أهمية التدخلات في البيئة المدرسية لتحسين السلوك الاجتماعي أو العلاقة بين الصعوبات الأكاديمية والتحديات السلوكية، ومن أبرز هذه الدراسات توافقاً هي دراسة قريع وكعوان (2016) التي أثبتت فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في ضبط السلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة Alghazo & Gharaibeh (2023) التي وجدت تأثيراً للتدخل القائم على الفصل الدراسي على المهارات الاجتماعية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، هذه الدراسات مثل الدراسة الحالية، تقدم دليلاً على أن التدخلات المنظمة ضمن الإطار التعليمي يمكن أن تؤثر إيجاباً على السلوك، كما تتفق النتيجة أيضاً مع الدراسات التي تناولت العلاقة بين الصعوبات الأكاديمية والجوانب السلوكية والانفعالية، مثل دراسة عمراني وآخرون (2020) التي وجدت علاقة قوية بين اضطرابات اللغة وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي، مما يشير إلى ترابط الجانبين، في حين أن دراسة درادكة والخزاعلة (2018) وبن عمارة وقادري (2020) سلطتا الضوء على وجود صعوبات في المهارات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي لدى هذه الفئة، فإن الدراسة الحالية (مع قريع وكعوان 2016 و Alghazo & Gharaibeh (2023) تذهب خطوة أبعد لتُظهر أن التدخل يمكن أن يُحسن هذه الجوانب، وعلى النقيض، قد تبدو نتيجة الدراسة الحالية متعارضة مع دراسة قدي (2017) التي لم تجد علاقة دالة إحصائياً بين صعوبات تعلم القراءة والانسحاب الاجتماعي، وقد يُرجح سبب هذا الاختلاف إلى أن دراسة قدي كانت دراسة

ارتباطية تبحث عن علاقة بين متغيرين قائمين بالفعل، بينما الدراسة الحالية ودراسة (وقريع وكعوان 2016 و Alghazo & Gharaibeh (2023) هي دراسات تدخلية واختبارية تبحث في تأثير برنامج معين على تغيير المتغيرات، فغياب الارتباط الثابت بين الصعوبة والسلوك لا ينفي أن تحسين الصعوبة من خلال تدخل فعال قد يؤدي إلى تغييرات إيجابية في السلوك، ربما بسبب زيادة الثقة بالنفس، وتقليل الإحباط، أو زيادة المشاركة الصفية الناتجة عن تحسن الفهم القرائي واستخدام استراتيجيات التفاعل داخل الفصول العلاجية.

6- كشفت النتائج عن تحسن دال إحصائياً في السلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ عينة الدراسة، وذلك من القياس القبلي إلى القياس البعدي، شمل هذا التحسن كلاً من بعد الكفاية الاجتماعية (زيادة دالة في الدرجات) وبعد السلوك الاجتماعي (انخفاض دال في درجات المشكلات السلوكية)، هذه النتيجة تُظهر أن البرنامج الأكاديمي لتحسين الفهم القرائي يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على الجوانب السلوكية والاجتماعية، تتفق مع الدراسات التي أشارت إلى العلاقة بين الصعوبات الأكاديمية والتحديات السلوكية، أو فاعلية التدخلات المدرسية في تحسين السلوك الاجتماعي، فدراسة عمراني وآخرون (2020) وجدت علاقة قوية بين اضطرابات اللغة وصعوبات السلوك الاجتماعي، مما يدعم فكرة الترابط بين الجانبين، كما تتفق النتيجة مع دراسات تدخلية مثل قريع وكعوان (2016) التي أثبتت فاعلية برنامج تعليمي في ضبط السلوك الاجتماعي المدرسي، ودراسة Alghazo & Gharaibeh (2023) التي وجدت أن التدخل القائم على الفصل الدراسي يحسن المهارات الاجتماعية لدى لتلاميذ صعوبات التعلم. هذه الدراسات، مثل الدراسة الحالية، تدعم أن البيئة المدرسية والتدخلات فيها يمكن أن تؤثر إيجاباً في السلوك، ومع ذلك فإن الدراسة الحالية تذهب أبعد من مجرد إثبات وجود تحسن لتُقدّم قياساً لِحجم التأثير، حيث وجدته صغيراً بالنسبة للسلوك الاجتماعي الكلي والكفاية الاجتماعية (كوهين = 0.22 و0.19)، ولكنه متوسط بالنسبة لبُعد المشكلات السلوكية (كوهين = 0.50)، هذا التفصيل في حجم التأثير وتوزعه على أبعاد السلوك غير موجود بشكل صريح لم تتناوله الدراسات السابقة، مما يجعل هذه النتيجة إضافة نوعية، ولا تتعارض أي دراسة سابقة بشكل مباشر مع فاعلية التدخل في تحسين السلوك الاجتماعي، حيث أن الدراسات التي تناولت العلاقة بين الصعوبات الأكاديمية والسلوك (مثل درادكة والخزاعلة، 2018؛ بن عمارة وقادري، 2020) أكدت وجود صعوبات سلوكية لدى هذه الفئة،

مما يبرر الحاجة لبرامج علاجية تربوية مثل الفصـول العلاجية، بينما دراسـات أخرى لم تجد علاقة ارتباطية (قدي، 2017) لم تكن دراسات تدخلية تبحث في تغيير السلوك نتيجة لتحسين الجانب الأكاديمي، ويُرجح سبب حجم التأثير الصـغير والمتوسـط إلى أن السـلوك الاجتماعي متأثر بعوامل متعددة (أسـرية، بيئية، شـخصـية) تتجاوز نطاق التدخل الأكاديمي وحده، ولكن الدلالة الإحصـائية تُظهر أن التأثير، وإن كان متواضـعاً في بعض الأبعاد مقارنة بتأثير الفهم القرائي، له أهمية عملية ويستحق الاهتمام، خاصـة في تقليل المشكلات السلوكية (حجم تأثير متوسـط)، ربما كنتيجة مباشـرة لتقليل الإحباط الناتج عن الصـعوبة القرائية أو زيادة الثقة والمشاركة في الفصول العلاجية الداعمة.

التوصيات:

1- توصـي الدراسـة الجهات التعليمية وصـناع القرار بتبني برنامج الفصـول العلاجية القائم على استراتيجية (PQ4R) وتعميمه على مدارس التعليم الأساسي التي تضم تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع، نظراً لفاعليته المثبتة في تحسين جوانب أكاديمية واجتماعية رئيسية.

2- التأكيد على ضـرورة توفير برامج تدريبية متخصـصـة ومكثفة للمعلمين، وخاصـة معلمي الفصول العلاجية، لتزويدهم بالمعرفة والمهارات اللازمة لتطبيق استراتيجية (PQ4R) بأسلوب متكامل وفعال يلبي الاحتياجات المعرفية والاجتماعية والسلوكية لتلاميذ صعوبات التعلم.

3- تفعيل دور أولياء الأمور في دعم العملية التعليمية والعلاجية لأبنائهم، من خلال تنظيم ورش عمل أو جلسـات توجيهية تعرفهم بالاسـتراتيجية المطبقة وكيفية مسـاندة أطفالهم في المنزل لتعزيز مهارات الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي، مما يخلق بيئة داعمة متكاملة.

4- اسـتخدام أدوات تقييم وتشـخيص متنوعة وشـاملة (كمية وكيفية) لقياس مسـتوى الفهم القرائي بجميع أبعاده وتحديد صعوبات التعلم بدقة، بالإضافة إلى تقييم السلوك الاجتماعي المدرسي، لضمان التخطيط الفعال للتدخلات ومتابعة تقدم التلاميذ بشكل مستمر.

5- تصـميم وتطبيق برامج علاجية متكاملة لا تركز على الجوانب المعرفية الأكاديمية فقط، بل تدمج بفاعلية تنمية المهارات الاجتماعية والسـلوكية، إيماناً بالترابط الوثيق بين هذه الجوانب وتأثيرها المشترك على تكيف ونجاح تلاميذ صعوبات التعلم.

المقترحات:

بناءً على نتائج الدراسة الحالية واستكشافها للجوانب البحثية، تقترح الدراسة إجراء المزيد من البحوث المستقبلية في المجالات التالية:

1- إجراء دراسات طولية تتبعية لتقييم الأثر بعيد المدى لبرنامج الفصول العلاجية القائم في استراتيجية (PQ4R) على استمرارية التحسن في مهارات الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ صعوبات التعلم بعد انتهاء البرنامج.

2- تكرار الدراسة على عينات من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مراحل دراسية أخرى (مثل المرحلة المتوسطة والثانوية) أو في بيئات تعليمية مختلفة لتقييم مدى قابلية تعميم فاعلية البرنامج.

3- إجراء دراسات نوعية أو مختلطة (تجمع بين المنهجين الكمي والنوعي) للتعمق في فهم الآليات والعمليات التي تفسر كيفية تأثير استراتيجية (PQ4R) المتكاملة على التغيرات المعرفية والاجتماعية والسلوكية لدى تلاميذ صعوبات التعلم من وجهة نظر التلاميذ أنفسهم ومعلميهم وأولياء أمورهم.

4- تطوير وتقنين أدوات تقييم معيارية وموثوقة لقياس الأثر المتكامل للتدخلات التعليمية على كل من مهارات الفهم القرائي والسلوك الاجتماعي في آن واحد، لتجاوز القياسات المنفصلة وتوفير رؤية أشمل لتأثير البرامج المتكاملة.

الإضافات العلمية للدراسة

1- تُعد الدراسة إضافة علمية مهمة لأنها تسد فجوة بحثية واضحة في الأدبيات السابقة، حيث أنها أول دراسة تختبر فاعلية استراتيجية معينة (PQ4R) ضمن إطار الفصول العلاجية لتنمية مهارات الفهم القرائي، وتقيّم في الوقت ذاته تأثيرها على السلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم في نفس المجموعة التجريبية، وهذا الربط المباشر وغير المسبوق نسبيًا في هذا السياق يقدم رؤية متكاملة للأثر العلاجي.

2- تضيف الدراسة تأكيداً تجريبياً على وجود علاقة إيجابية قوية بين التحسن في مهارات الفهم القرائي والتحسن في السلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ صعوبات التعلم، ليس كعلاقة

ارتباطية عامة وحســـب، بل كأثر يظهر كنتيجة لتدخل علاجي موجه، هذا يعزز فهم كيفية تأثير المعالجة الأكاديمية على الجوانب الاجتماعية والسلوكية لهذه الفئة.

3- تقدم الدراسة دليلاً تجريبياً قوياً على فاعلية استراتيجية (PQ4R) ليس فقط في تحسين مهارات الفهم القرائي بجميع أبعادها (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي، الإبداعي)، بل وأيضاً في التأثير الإيجابي على السلوك الاجتماعي المدرسي عند تطبيقها ضمن الفصول العلاجية، مما يعزز مكانتها كنموذج تدخلي متكامل لهذه الفئة العمرية مع صعوبات التعلم.

4- قدمت الدراســـة رؤية معمقة حول كيفية تطور مهارات الفهم القرائي عبر مراحل البرنامج المختلفة وحجم التأثير الناتج، بالإضـــافة إلى تحليل أثر البرنامج في مختلف جوانب الســـلوك الاجتماعي المدرســـي (مثل الكفاية الاجتماعية وتقليل المشـكلات السـلوكية)، مما يثري الفهم العلمي لآليات عمل البرنامج.

5- تســـهم الدراســـة في بناء الأســـاس النظري والتطبيقي لتصـــميم برامج تربوية علاجية متكاملة تستهدف صعوبات التعلم من منظور شامل يربط بين الأداء الأكاديمي والسلوك الاجتماعي، ممـا يوفر إطـاراً عمليـاً للمختصـــين والمعلمين لتطوير وتطبيق برامج أكثر فعـاليـة تلبي الاحتياجات المتعددة لتلاميذ صعوبات التعلم في السياق الليبي.

خاتمة الدراسة

هدفت هذه الدراســة إلى تقييم فاعلية برنامج الفصــول العلاجية القائم على اســتراتيجية PQ4Rفي تنمية مهارات الفهم القرائي وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي المدرسـي لدى تلاميذ الصـف الرابع من التعليم الأسـاسـي ذوي صـعوبات التعلم، انطلقت الدراسـة من الحاجة الملحة للتعامل مع صعوبات التعلم كظاهرة معقدة تؤثر على جوانب أكاديمية واجتماعية متعددة، وسعت لتقديم نموذج تدخلي متكامل يعالج هذه الجوانب معاً، أظهرت النتائج الرئيســية للدراســة فعالية جوهرية لاســتراتيجية PQ4R في تحســين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ العينة، حيث تحقق تحســن ملحوظ إحصائياً في جميع أبعاد الفهم المقاسة (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي، والإبداعي) عبر مراحل التطبيق، هذا يدعم الأدبيات السابقة التي تشير إلى فعالية هذه الاستراتيجية في تعزيز مسـتويات الفهم القرائي لدى التلاميذ، بالإضـافة إلى الجانب الأكاديمي، كشـفت الدراسـة عن تأثير إيجابي ممتد للفصــول العلاجية القائمة على PQ4R على الســلوك الاجتماعي المدرســي للتلاميذ ذوي صــعوبات التعلم، حيث لوحظ تحسـن دال إحصــائياً في مؤشـرات السـلوك الاجتماعي العام والكفاءة الاجتماعية، والأهم من ذلك، أكدت النتائج وجود علاقة دالة إحصـائياً بين تحسن مهارات الفهم القرائي وتحســن الســلوك الاجتماعي المدرســي، وهذا يشــير إلى أن التدخل العلاجي الذي استهدف تنمية مهارات الفهم القرائي لم يقتصـر تأثيره على الجانب المعرفي الأكاديمي فحسـب، بل امتد ليشمل الجوانب الاجتماعية والسلوكية للتلاميذ، ويمكن تفسير هذه العلاقة المتبادلة بأن تحسن مهارات القراءة والفهم يمكّن التلاميذ من فهم أفضـل للسـياقات الاجتماعية والإشـارات اللفظية وغير اللفظية، مما يسـهل تفاعلهم ومشـاركتهم في الأنشـطة المدرسـية، وهذا بدوره يعزز ثقتهم بأنفسـهم وشـعورهم بالانتماء، مما يؤدي إلى تحسـن سـلوكهم الاجتماعي العام، وبناءً على هذه النتائج، تُقدم الدراســة دليلاً تجريبياً على فعالية الاســتراتيجيات التعليمية المتكاملة التي تجمع بين الأبعاد الأكاديمية والاجتماعية. تؤكد النتائج على أهمية تبني برامج علاجية شــاملة في المدارس، لا تقتصـر على معالجة الصـعوبات الأكاديمية بشـكل منفصـل، بل تدمج الدعم الاجتماعي والسـلوكي لضـمان نمو شـامل ومتوازن للتلاميذ ذوي صـعوبات التعلم، وتمكينهم من تجاوز تحدياتهم والنجاح في مسيرتهم التعليمية والحياتية.

المراجع:

أولًا- الكتب العربية

1. البلوشـي، ناصـر بن أحمد بن محمد (2022). صـعوبة القراءة لدى طلبة صـعوبات التعلم (المفهوم، الخصائص، التشخيص، العلاج). منشورات المديرية العامة للتربية الخاصة والتعلم المستمر، وزارة التربية والتعليم-سلطنة عمان، 1-23 .
2. الخطيب، جمال، ومنى صـبحي الحديدي (2013). مدخل إلى التربية الخاصـة. دار الفكر، عمان، ص ص: 306 .
3. دايرسـون، مارغريت (1996). اسـتراتيجيات للاسـتيعاب القرائي، دار الكتاب التربوي للنشـر والتوزيع، المملكة العربية السعودية: الدمام .
4. الزيات، فتحي (2019). صـعوبات التعلم: الأسـس النظرية والتشـخيصـية والعلاجية. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1476 .
5. السـرطاوي، زيدان، عبد العزيز الشـخص، وعبد العزيز الجبار (2018). الدمج الشـامل لذوي الاحتياجات الخاصة: مفهومه وخلفيته النظرية. الرياض: دار الزهراء، ص ص: 352 .
6. سليمان، السيد عبد الحميد (2011). التعليم العلاجي: ماهيته وفنياته واستراتيجياته. منشورات كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، ص ص: 100 .
7. الظاهر، أحمد قحطان (2010). صـعوبات التعلم، الطبعة الثالثة، دار وائل للنشـر، عمان- الأردن، ص ص: 297 .
8. عبيد، ماجدة السيد (2015). صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، الطبعة الثانية، دار.
9. القمش، مصـطفى (2016). صـعوبات التعلم: رؤية تطبيقية. دار المسـيرة للنشـر والتوزيع، عمان، ص ص: 392 .

ثانيًا- الدوريات والمجلات العلمية

1. أبوزيد، لمياء شـعبان أحمد (2019). فاعلية اسـتخدام اسـتراتيجية (K.W.L) في تدريس مقرر طرق التدريس على تنمية التحصـيل المعرفي لدي الطالبات المعلمات بجامعة القصـيم، وتحسين اتجاهاتهن نحوه. المجلة التربوية، العدد 61، 463-511 .

2. أبوعلام، رجاء محمود، علاء سعيد محمد الدرس، وأماني سيد إبراهيم (2014). فعالية برنامج تدريبي قائم على اســـتراتيجية التنظيم الذاتي في تخفيف صـــعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية. مجلة العلوم التربوية، العدد 3، الجزء 2، 603–637 .
3. أحمد، آمال سعد سيد (2015). فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدي الحياة والاتجاه نحو التعلم النشـط لدي تلاميذ الصـف الســادس الابتدائي بالمملكة العربية الســعودية. التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، 34(162 جزء3)، 121–172 .
4. إســـماعيل، رغداء زكريا صـــالح، وهوازن أحمد العســـيري (2022). مســـتوى توجه معلمي صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في ضوء بعض المتغيرات بمدينة مكة المكرمة. مجلة كلية التربية ببنها، العدد 131، الجزء 2، 734–762 .
5. بطاينة، أسامة محمد، ورويدا فريحات (2020). تأثير استراتيجية التدريس التبادلي في تحسين فهم القراءة لدى الطلاب الصـم. مجلة الدراسـات التربوية والنفسـية[JEPS] ، 14(3)، 521–538 .
6. بن عمارة، سمية، وحليمة قادري (2020). السلوك الاجتماعي المدرسي لتلاميذ بطيء التعلم: دراسة وصفية مقارنة بين بطيئ التعلم والعاديين بالمدارس الابتدائية بولاية ورقلة. مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية، (9)، 33–57 .
7. بنين، آمال (2021). التعلم بالاكتشـــاف في ضـــوء نظرية برونر للنمو المعرفي ودوره في اكتسـاب المفاهيم الرياضـية في مرحلة التعليم المتوسـط. مجلة السـراج في التربية وفضـاءات المجتمع، 6(1)، 40–54 .
8. بوعايشة، وليد بن محمد (2018). استخدام إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) لتدريس مقرر الحاسـب الآلي لتنمية التحصـيل الدراسـي لدى طلاب الصـف الأول الثانوي بمدينة الظهران بالمملكة العربية السعودية. المجلة العلمية لكلية التربية–جامعة أسيوط، 34(4)، 413–438 .
9. الثبيتي، مريم ســـعيد محمد (2018). اســـتراتيجية مقترحة في ضـــوء ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصـف السـادس الابتدائي بمحافظة الطائف. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2(14)، 74–57 .

10. الجهني، عبير معتق دغيم (2022). تحسين جودة تعليم ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية. المحلة العربية للنشر العلمي، الإصدار 5، العدد 50، 320–328 .
11. جواد، مهدي محمد (2020). فعال في التدريس التبادلي في التدريس والتفكير العلمي لدى طلاب الدرجة الثانية في مادة الفيزياء. مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، 10(2)، 135–172 .
12. جيردير، فيروز (2020). النظريات المفسرة لصعوبات التعلم وتطبيقاتها التربوية في غرفة الصف. مجلة العلوم الإنسانية، 31(4)، 345–354 .
13. الحارثي، صبحي سعيد (2019). فاعلية برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتحسين الفهم القرائي والاتجاهات. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 10، العدد 2، الجزء 3، 13–57 .
14. الحامد، دانة عبد العزيز، ووليد عاطف الصياد (2020). مدى امتلاك ذوي صعوبات التعلم لمهارات ما وراء المعرفة بالمقارنة مع الطلبة العاديين بالمرحلة الابتدائية بالدمام. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، المجلد 10، العدد 34، الجزء 2، 31–62 .
15. حسن، جهاد خيري مختار، وعلي سيد محمد عبد الجليل، وخضر مخيمر أبو زيد (2020). استخدام إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين. المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط، 26 .(4)
16. حسن، علي شعبان، وبدرية حسن علي، ومرفت محمد صبري محمد (2022). فاعلية استخدام استراتيجية PQ4R في تنمية الصولفيج والنظريات لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية، 8(2)، 924–952 .
17. الحسون، موضي عبد الله حسون (2021). الضغوط النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 5(17)، 101–122 .
18. الحسيني، مسعودة مفتاح (2020). صعوبات الذاكرة تشخيص وعلاج. مجلة الأكاديمية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 19، 49–70 .
19. حمود، أحلام علي (2013). استقصاء فعالية كل من إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع وإستراتيجية عظم السمكة في تنمية الاستدلال العلمي للطلاب وتحصيلهم للمعرفة العلمية. مجلة الأستاذ، 1(206)، 451–480 .

20. الحميان، مها بنت محمد حسين، وحنان سالم آل عامر (2021). أثر استخدام استراتيجية (PQ4R)على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 1(9)، 131–159 .
21. خلف الله، كوثر جمال الدين، وعبد الباقي دفع الله أحمد (2013). فاعلية برنامج علاجي في تحسين نقص الانتباه / فرط الحركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الأساس بمحلية الخرطوم. مجلة الدراسات العليا، 2(1)، 62–92 .
22. درادكة، إيمان، وأحمد الخزاعلة (2018). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 18(1)، 65–78 .
23. دربيل، شريفة (2021). الفهم القرائي وعلاقته بالكف عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي: دراسة ميدانية مقارنة. مجلة الممارسات اللغوية، 12(4)، 233–254 .
24. ربابعة، إدريس محمود (2022). فاعلية تدخلات علاجية مقترحة قائمة على استراتيجية التقويم التشخيصي لتعويض الفاقد التعليمي وزيادة التحصيل لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ظل الجوائح جائحة كورونا أنموذجًا. المجلة الدولية للغويات والأدب والترجمة، 5(12)، 176–197 .
25. السنوسي، هالة عبد القادر سعيد (2015). أثر استراتيجية التدريس التبادلي على تنمية التحصيل الفوري والمرجا ومهارات الإدراك فوق المعرفي لدى الطالبات غير المتخصصات تربويًا في مقرر بناء وتطوير المناهج. مجلة الفكرة التربوية، المجلد 90، 81–115 .
26. الشلاش، عمر بن سليمان بن شلاش (2017). أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 6(12)، 9–52 .
27. الشمري، محمد عارف (2015). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتحسين التحصيل الدراسي في الدراسات الاجتماعية لدى مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. التربية (الأزهر): مجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، 34(162 جزء2)، 552–586 .

28. صـــبح، نجلاء فتحي عوض (2022). مهارات الفهم القرائي في اللغة العربية ومدى توافرها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية غير الناطقين بها. مجلة العلوم التربوية بكلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي، 5(1)، 114–147 .
29. طلاح، سارة، وعبد الحق قاسمي (2022). المهارات القرائية في مرحلة التعليم المتوسط. مجلة تعليميات، 2(2)، 15–26 .
30. عاشـور، منال محمود (2014). اسـتخدام برنامج لعلاج صـعوبات القراءة لدي الأطفال ذوي صـــعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمشـــاركة الوالدين. المجلة المصـــرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي، 2(1)، 1–85 .
31. عبد الحافظ، هناء شـحاتة أحمد، وعبد الرحمن سـيد سـليمان، والشـيماء محمد عبد الله الوكيل (2023). مقياس تقييم مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال. مجلة الإرشـــاد النفســـي، 73(3)، 133–163 .
32. عبد الرحمن، فادية حسن نمر، وعودة عبد الجواد أبو سنينة (2023). أثر استخدام استراتيجية المعرفة السـابقة والمكتسـبة في تحصـيل العلوم واكتسـاب المفاهيم العلمية لدى طلبة الصـف الثالث الأساسي في الأردن. مجلة المناهج وطرق التدريس، 2(10)، 55–79 .
33. العبد العالي، أبرار بنت عبد العزيز بن عبد الرحمن، وهنادي بنت هليل بن فهد الرشـــيدي (2017). تقويم نشـــاطات التعلم بكتاب اللغة الإنجليزية للصـــف الأول الثانوي في المملكة العربية الســـعودية في ضـــوء مهارات الفهم القرائي. مجلة العلوم التربوية والنفســـية، 1(3)، 130–130 .
34. عبد الغفار، منى مصـــطفى إبراهيم (2022). فاعلية القصـــة الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 117، 1137–1163 .
35. عبد الفتاح، أسماء فتحي لطفي (2022). فعالية العلاج بالتنشيط السلوكي في تحسين مستوى اليقظة العقلية لدى المراهقين الصم. دراسات نفسية، 32(4)، 703–741 .
36. عبد الله، أيمن يحيى، وإبراهيم حمزة الشـــهاب (2013). الســـلوكات غير التكيفية لدى طلبة صـــعوبات التعلم في المرحلة الأســـاســـية الدنيا في مديرية تربية إربد الثانية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21(1)، 235–268 .

37. عبد الوهاب، الشيماء علي، وسميرة أبو الحسن عبد السلام، ومنى حسن السيد بدوي، وسامية سامي محمد خليف (2021). برنامج قائم على نظرية التعلم المستند للدماغ لتنمية الفهم القرائي للمتفوقين عقليًا ذوي صعوبات التعلم بالمدرسة الابتدائية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 63(1)، 11–56 .

38. عمراني، دلال (2019). أسباب صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، 4(1)، 55–75 .

39. عمراني، زهير، وسميحة دليل، وصافية تنساوت (2020). صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي عند الطفل المتمدرس وعلاقتها باضطرابات اللغة والكلام. مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي، 7(3)، 598–620 .

40. العموش، ريم عبد الكريم (2018). أثر استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة العربية لطالبات الصف السادس الأساسي بمحافظة الزرقاء–الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2(19)، 24–1 .

41. عناب، رشا علي (2020). فاعلية استراتيجية PQ4R في تحسين التفكير التأملي في الرياضيات لدى طالبات المرحلة الأساسية. العلوم التربوية، 28(3)، 391–417 .

42. عيد، يوسف محمد (2022). استنتاجات ميدانية لعوامل نجاح التربية العملية لطلاب قسم التربية الخاصة تخصص صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية–جامعة المنصورة، العدد 18، 1025–1044 .

43. عيسى، محمد أحمد أحمد (2019). برنامج قائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 105(1)، 229–280 .

44. عيمر، سهام (2016). صعوبات التعلم لدى التلميذ: الأسباب والحلول. مجلة أبحاث نفسية وتربوية، العدد 8، 185–204 .

45. الغامدي، بسينة عبد الله سعيد (2009). فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس(ASEP) ، 3(4)، 207–252 .

46. الغنيمات، نهى هشام عبد الكريم (2023). درجة توظيف استراتيجية K.W.L في تطوير مهارة التدريس من وجهة نظر معلمي العلوم في مديرية لواء ذيبان. مجلة جرش للبحوث والدراسات، المجلد 24، العدد 2، 1093–1113 .
47. القثامي، أصالة بنت سعود سرور، وعاطف محمد سعيد عبد الله (2024). واقع استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة. مجلة القراءة والمعرفة، 24(269)، 177–221 .
48. القحطاني، سعيد سعد هادي (2018). تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 37(177ج1)، 79–125 .
49. القحطاني، شاهرة سعيد (2018). فعالية استراتيجية (PQ4R) في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية على التحصيل المعرفي وتنمية التفكير التوليدي لدى طالبات الصف الثالث متوسط بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2(14)، 105–128 .
50. قدي، سومية (2017). صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها بظهور الانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 30، 421–430 .
51. قيرع، فتحي، وفاطمة كعوان (2017). فاعلية استراتيجيات التعلم في ضبط السلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات نفسية وتربوية، 4(16)، 365–387 .
52. لعطوي، سليمة (2013). الفهم القرائي، استراتيجياته وصعوبات تعلمه. دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، العدد 11، 147–160 .
53. محمد، عادل عبد الله (2023). فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1(5)، 1–66 .
54. محمد، ولاء محمد عبد الفتاح (2021). فعالية برنامج تدريبي لتحسين الفهم القرآني لتلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 116، 1339–1380 .

55. مزرب، خالصـــة، وطيبة عبد الســـلام (2020). أثر اســـتخدام إســـتراتيجية الجدول الذاتي (L.W.K)على التحصـيل الدراسـي في نشـاط الرياضـيات لدى تلاميذ السـنة الرابعة ابتدائي. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 12(2)، 295–380 .

56. المساعيد، أصـلان صـبح (2017). التعليم التبادلي وأثره في تحصـيل اللغة العربية عند طلبة الصـف التاسـع الأسـاسـي: دراسـة تجريبية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 15(1)، 164–190 .

57. مصـطفى، إسـماعيل عبدال حسـو (2020). أثر اسـتخدام إسـتراتيجية (PQ4R) في تخفيف صـــعوبات العســـر القرائي لدى تلاميذ التربية الخاصـــة. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنســـانية، 28(9)، 27–52 .

58. المطرودي، عبد الرحمن بن عبد الله، وعبد الله بن علي الربيعان (2022). تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صـــــعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين. مجلة الآداب، العدد 14، 77–139 .

59. المطيري، عبد الرازق محمد مصلح شداد (2022). دور استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تحســـين أداء تلاميذ المرحلة المتوســـطة في لعبة كرة القدم بدولة الكويت. مجلة القراءة والمعرفة، 22(249)، 137–168 .

60. موسـي، محمود أحمد محمدين (2019). أثر اسـتخدام بعض اسـتراتيجيات التعلم النشـط في تدريس الجغرافيا لتنمية التفاعل الاجتماعي والاتجاه نحو بعض القضـايا المجتمعية لدى تلاميذ المرحلـة الإعـداديـة. التربيـة (الأزهر): مجلـة علميـة محكمـة للبحوث التربويـة والنفســـيـة والاجتماعية، 38(182ج2)، 1173–1216 .

61. الميعان، هند أحمد (2013). تأثير اســتخدام اســتراتيجية التدريس التبادلي على الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الكويت. مجلة الدراسات التربوية والنفسية[JEPS] ، 7(3)، 344–354 .

62. الهجان، معالي محمد أنور (2015). الذاكرة العاملة بين نموذج «بادلي» والنماذج الأخرى. حوليات آداب عين شمس، 43(يناير–مارس)، 301–334 .

63. ياسين، محمود محمد محمود (2022). السمات الشخصية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء نظرية إيزنك للشخصية. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 6، العدد 51، 80–104 .

ثالثًا– الرسائل العلمية

1. أحمد، عاصم عبد المجيد كامل (2015). أثر برنامج قائم على التصور العقلي في تحسين أداء الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ص ص: 178 .
2. اسرياندي (2014). تعليم اللغة العربية ضوء نظرية الفطرة اللغوية لنعوم تشومسكي، رسالة ماجستير في تعليم اللغة العربية، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج–إندونيسيا، ص ص: 114 .
3. بن عتو، عدة (2017). مستويات المعالجة المعرفية وعلاقتها بالفهم القرائي في ضوء سعة الذاكرة وبنية النص. أطروحة دكتوراه في علم النفس المدرسي والتوجيهي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران–2–محمد بن أحمد، ص ص: 325 .
4. بن نويوة، جمال (2021). تكييف مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي (SSBS-2) وفق نظرية القياس الكلاسيكية ونموذج راش أحادي المعلمة. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله، ص ص: 234 .
5. الجبالي، أحمد علي (2011). اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بالسلوك العدواني. رسالة ماجستير في التربية الخاصة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، ص ص: 139 .
6. خالدي، مريم (2019). علاقة دقة القراءة بالفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة من المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير في التربية الخاصة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي–الجزائر، ص ص: 59 .
7. الدليمي، أحمد حسين علي (2015). مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة، ص ص: 101 .

8. الديري، ياسمين عبد الكريم (2016). فعالية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي. رسالة ماجستير في التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة دمشق، ص ص: 261 .
9. الزيني، محمد السيد متولي (2006). فعالية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي للقرآن الكريم ومهارات تدريسه لدى الطلاب المعلمين. أطروحة دكتوراه في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة المنصورة، ص ص: 385 .
10. السايح، حميدة كوثر (2022). مهارات الفهم القرائي المستهدفة في أسئلة فهم المكتوب الموجهة لمتعلمي السنة الأولى من التعليم المتوسط. رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة–الجزائر، ص ص: 65 .
11. الصيداوي، خالد ياسين عيسى (2015). أثر استخدام استراتيجية تنال القمر على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية–غزة، ص ص: 173 .
12. العبيدي، بشار صلاح حسن (2017). استراتيجية تدريسية مقترحة وفقًا لاستراتيجية PQ4R وأثرها في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط وذكائهم المنطقي–الرياضي. رسالة ماجستير في طرائق تدريس الرياضيات، كلية التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم، جامعة بغداد، ص ص: 194 .
13. عرقاوي، إيناس إبراهيم محمد (2008). أثر أسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية–فلسطين، ص ص: 198 .
14. عمار، رنا سام (2016). أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي. رسالة ماجستير في التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة دمشق، ص ص: 154 .
15. مالكي، عبلة (2015). واقع صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية: دراسة ميدانية بولايتي البيض ووهران. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، ص ص: 225 .

16. مراكب، مفيدة (2010). الكشـف المبكر عن صـعوبات التعلم المدرسـي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (نموذج صـعوبات القراءة: مقاربة معرفية–تربوية). رسـالة ماجسـتير في علم النفس المدرسـي، كلية الآداب والعلوم الإنسـانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار–عنابة، ص ص: 201 .

رابعًا– مواقع النت (الإنترنت)

American Psychological Association. (2022). *APA Dictionary of Psychology*. https://dictionary.apa.org/ .1

خامسًا– المراجع الأجنبية

1. Alghazo, Emad., Mahmoud Gharaibeh., Samer Abdel-Hadi. (2023). Effect of a classroom-based intervention on the social skills of students with learning difficulties. *Emerging Science Journal*, 7 (Special Issue), 135-142.
2. Batool, A., Sultan, S., & Shafiq, M. (2024). Analyzing the effect of PQ4R learning intervention on learning outcomes and retention of slow learner students across the reading phase. https://doi.org/10.69565/jess.v3i3.331
3. Beck, J. S. (2021). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond* (3rd ed.). Guilford Press.
4. Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2017). Social and emotional learning for children with Learning Disability: Implications for inclusion. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 100-109.
5. Corey, G. (2017). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (10th ed.). Cengage Learning.
6. Craighead, W. E., Miklowitz, D. J., & Craighead, L. W. (2013). *Psychopathology: History, diagnosis, and empirical foundations* (2nd ed.). John Wiley & Sons.
7. Eustáchio, E. A., Oliveira, A. M. da S. O. dos Anjos, R. L. F. Batista, E. de S. G. Marvila, E. B. da S., Costa, A. A., Silva, F. C. S. da, & Barreto, F. F. dos S. (2024). Pedagogical strategies to enhance the development of students with learning difficulties. *Revista Foco*, 17(2), e4402.
8. Freud, S. (2010). *The interpretation of dreams: The complete and definitive text*. Basic Books.

9. Gabbard, G. O. (2017). *Long-term psychodynamic psychotherapy: A basic text* (3rd ed.). American Psychiatric Association Publishing.
10. Gautam, Anita. (2023). Influence of psychosocial correlates on learning disability in school going children. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 5(4), 1-4.
11. Genovefa, Lazaridou. (2022). Approaches and characteristics of learning difficulties in high school students. *European Journal of Physical Education and Sport Science*. doi: 10.46827/ejse.v8i4.4508
12. Inayah, A., Annisak, F., Ananda, P., Tanjung, R. R., & Fadilla, S. (2023). Meningkatkan Keterampilan Membaca Pada Anak Sekolah Dasar Kelas Tinggi Dengan Menggunakan Metode PQ4R (Preview, Question, Read, Reflect, Recite, Review). *Jurnal Bintang Pendidikan Indonesia*, 1(3), 143–154.
13. Kampylafka, C., Polychroni, F., & Antoniou, A. S. (2023). Primary school students with reading comprehension difficulties and students with learning disabilities: Exploring their goal orientations, classroom goal structures, and self-regulated learning strategies. *Behavioral Sciences*, 13(2), 78.
14. Kaşdemir, B., & Özdemir, O. (2023). Developing the reading comprehension skills of a student with a specific learning disability through the predict-organize-search-summarize-evaluate (POSSE) reading comprehension strategy. *Journal of Advanced Education Studies*, 5(1), 82-105.
15. Khasawneh, Mohamad Ahmad Saleem, & Mohamad Omar Abu Al-Rub. (2020). Development of reading comprehension skills among the students of learning disabilities. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11), 5335-5341.
16. Lazarus, K. U. (2020). Socio-demographic factors affecting reading comprehension achievement among secondary school students with learning disabilities in Ibadan, Nigeria. *IAFOR Journal of Education: Language Learning in Education*, 8(1), 145-156.
17. Nehra, Ashima., Ruchita Hazrati., Rhythm Makkar., Rajesh Hassija., Sanyam Bhardwaj., Apoorva Panshikar. (2024). Is there uniformity in the diagnosis of learning disability globally? *Indian Journal of Public Health*, 68(2), 276-283.

18. Norcross, J. C., & Lambert, M. J. (Eds.). (2019). *Psychotherapy relationships that work: Volume 1: Evidence-based therapist contributions* (3rd ed.). Oxford University Press.
19. Rogers, C. R. (2012). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin Harcourt.
20. Vaughn, S., & Barnes, M. A. (2023). Reading comprehension for students with reading disabilities: Progress and challenges. *Learn Individ Differ*, 102, Article 102258.
21. Viyana, K., Nandiyanto, A. B. D., Kurniawan, T., & Bilad, M. R. (2023). Improving reading comprehension skill through the school literacy movement for children with learning difficulties. *Indonesian Journal of Community and Special Needs Education*, 3(2), 85-92.
22. Waruwu, E., Sitanggang, N., & Sinaga, O. (2024). Participatory and Inclusive Environment Improves Student Academic Achievement. *Jurnal Pedagogi Dan Pembelajaran*, 7(1), 90–101.
23. Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2020). *The theory and practice of group psychotherapy* (6th ed.). Basic Books.
24. Yilmaz, Engin. (2022). Developing a reading comprehension support program for primary school students with specific learning disabilities. *International Journal of Progressive Education*, 18(4), 75-83.

الملاحق

قائمة المحكمين

علم النفس

1- أ. د. نجاة أحمد الزليطني ..... جامعة الزاوية

2- أ. د. العجيلي عصمان سكركز ..... جامعة الزاوية

3- أ. د. أشرف اللافي زيادة ..... جامعة صبراتة

4- أ. د. مهند سامي العلواني ..... جامعة الزاوية

5- أ. د. ثريا محمد الجربي ..... جامعة الزاوية

اللغة العربية:

1- أ. د. نعيمة الزليطني ..... جامعة الزاوية

2- أ. د. فتحي الهادي الجعمني ..... جامعة الزاوية

3- أ. د. قدري محمد القنوني ..... جامعة الزاوية

4- أ. د. عمارة محمد أبوزيد ..... جامعة الزاوية

وزارة التعليم العالي
والبحث العلمي
جامعة الزاوية
الإدارة العامة

Higher Education
Scientific Research
University Of Zawia
General Administration

التاريخ: 1 / 01 /2024م الموافق: / / 14هـ الرقم الإشاري: 1/079/E.A.P

السيد المحترم // مراقبة التعليم الزاوية الغرب

تحية طيبة ...

في الوقت الذي نحييكم فيه على الجهود التي تبذلونها لخدمة العملية التعليمية وبناء على الطلب المقدم من الطالبة / عبير عبدالمولي أبوعجيلة عبدالمولي أحد الطلبة المسجلين بالدراسات العليا قسم التربية وعلم النفس وهي في مرحلة إعداد الرسالة التي بعنوان فاعلية الفصول العلاجية في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي المدرسي بمراقبة الزاوية الغرب .

عليـــــــه ...

نأمل .... مساعدة الطالبة المعنية للاطلاع والحصول على البيانات والمعلومات الخاصة بموضوع رسالتها .

شاكرين لكم حسن التعاون
والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

د. وليد بشير شيوب
مدير إدارة الدراسات العليا والتدريب "المكلف"

صورة إلى:
مكتب التعليم والتابعة
الصادر والوارد
2024/ /

ص.ب 16418 الزاوية هاتف: 00218.23.7626384 فاكس: 00218.23.7626882 الموقع الإلكتروني: www.zu.edu.ly
البريد الإلكتروني: info@zu.edu.ly

حكومة الوحدة الوطنية
agasu nduronnu numii-T
Government of National Unity

وزارة التربية والتعليم
MINISTRY OF EDUCATION
مراقبة التربية والتعليم الزاوية الغرب

الرقم الاشاري ا ـ 2320 ـ

التاريخ: 2024/10/6

السيـــد / مديـــر مدرســـة الحرشـــة المركزيـــة

بعد التحية

بالإشـــارة إلى رسالة مدير إدارة الدراسات العليا بجامعـــة الزاويـــة ذات الرقـــم الاشـــاري (أ.د.ع /1/1079) بتاريخ 2024/10/01 م بشأن مساعدة **الطالبة** / **عبير عبدالمولى عبدالمولى** أحد الطلبة المسجلين بالدراسات العليا قسم التربية وعلم النفس وهي في مرحلة أعداد الرسالة بعنوان (فاعلية الفصول العلاجية في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي المدرسي) .

عليـــه .... نطلب منكم مساعدة الطالبة المذكورة للاطلاع والحصول على بيانات الخاصة بموضوع رسالتها .

ولكم جزيل الشكر

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أ. عبدالحكيم أحمد عبدالحفيظ
مراقب التربية والتعليم ببلدية الزاوية الغرب

صورة الى :
الملـــف الـــدوري للحفـــظ

وزارة التربية والتعليم والبحث العلمي

جامعة الزاوية

إدارة الدراسات العليا والتدريب كلية الآداب

قسم الدراسات التربوية والنفسية

مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي للصف الرابع من التعليم الأساسي

حضرة الأستاذ الفاضل / الأستاذة الفاضلة المحترم/ة،

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان "**فاعلية الفصول العلاجية في تنمية مهارات الفهم القرائي وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي من ذوي صعوبات التعلم**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الاجازة الدقيقة الدكتوراه في علم النفس، قسم الدراسات التربوية، جامعة الزاوية.

هدف المقياس: يهدف هذا المقياس إلى جمع معلومات عن السلوك الاجتماعي المدرسي للتلاميذ، علماً بأن جميع البيانات ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

إرشادات عامة:

1. لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة في هذا المقياس
2. يجب أن يغطي التقييم فترة زمنية لا تقل عن شهر
3. يعتمد التقييم على الملاحظة المباشرة للسلوك
4. ضرورة الالتزام بالموضوعية وتجنب التأثر بالانطباعات الشخصية

خطوات التطبيق وفق استراتيجية PQ4R:

1- المعاينة (Preview): قراءة كل عبارة بتمعن، وأخذ فكرة عامة عن سلوك التلميذ/ة

2- الأسئلة (Question): التفكير في مدى تكرار كل سلوك، والتفكير أمثلة واقعية لكل سلوك

3- القراءة (Read): قراءة العبارات بعناية، والتركيز على الملاحظات اليومية

4- التأمل (Reflect): تأمل السلوك خلال فترة زمنية كافية، ودراسة السياق الذي يظهر فيه السلوك

5- التسميع (Recite): مراجعة التقييم لكل عبارة، والتأكد من دقة التقييم

6- المراجعة (Review): مراجعة التقييم الكلي، والتأكد من اتساق التقييم

طريقة الإجابة: يرجى وضـع علامة (✓) أمام اختيارك لكل عبارة، والاسـتناد إلى تجاربك الشخصية مع التلاميذ عند الإجابة على فقرات المقياس.

الجزء الأول: المعلومات الديموغرافية

- **معلومات ديموغرافية عن المعلم / المعلمة**

النوع: ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي: إجازة تدريس عامة ☐ إجازة تدريس خاصة ☐

مؤهل جامعي ☐

- **سنوات الخبرة المهنية في مجال التدريس:**

أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐

أكثر من 10 سنوات ☐

- **معلومات ديموغرافية عن التلميذ**

اسم التلميذ أو رقمه: .....

النوع: ذكر ☐ أنثى ☐

الصفة: مستجد ☐ معيد ☐

يرجى قراءة كل عبارة بعناية وتقييم سلوك التلميذ/ة، وفقاً للمقياس التالي:

الجزء الثاني: محاور المقياس

المحور الأول: الكفاية الاجتماعية

يشـــير هذا المحور إلى مجموعة المهارات والســـلوكيات الإيجابية التي تمكن التلميذ من التفاعل بشكل فعال وإيجابي مع المحيط المدرسي، وتتضمن قدرة التلميذ على بناء علاقات إيجابية مع زملائه والمعلمين، والمشـاركة الفعالة في الأنشـطة الصـفية والجماعية، وإظهار التعاطف وفهم مشاعر الآخرين، كما يشمل هذا المحور قدرة التلميذ على الالتزام بقواعد الصف وإنجاز المهام في الوقت المحدد، وتقديم المسـاعدة للآخرين عند الحاجة، ويعكس هذا المحور أيضـاً مسـتوى نضـج التلميذ الاجتماعي من خلال قدرته على التحكم في انفعالاته، وتقبل النقد البناء، والتعامل بلباقة في المواقف المختلفة، والمحافظة على ممتلكات المدرسة وممتلكات الآخرين.

م	البند	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	يتعاون مع زملائه في الأنشطة الصفية المختلفة					
2	ينتقل بين الأنشطة الصفية بشكل منظم وهادئ					
3	يكمل المهام الفردية المطلوبة منه دون تذكير					
4	يقدم المساعدة لزملائه عندما يحتاجون إليها					
5	يشارك بفعالية في المناقشات الجماعية					
6	يظهر تفهماً لمشاعر زملائه واحتياجاتهم					
7	يحافظ على هدوئه عند مواجهة المشكلات					
8	يصغي جيداً لتعليمات المعلمة وينفذها					
9	يبادر بدعوة زملائه للمشاركة في الأنشطة					
10	يطلب التوضيح بأدب عندما لا يفهم شيئاً					
11	يمتلك مهارات تجعله محبوباً بين زملائه					
12	يتقبل الاختلاف بين زملائه بصدر رحب					

م	البند	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
13	يعتمد على نفسه في إنجاز واجباته					
14	ينجز مهامه في الوقت المحدد					
15	يتواصل مع زملائه بطريقة إيجابية					
16	يلتزم بقواعد الصف وتعليماته					
17	يتصرف بلباقة في المواقف المختلفة					
18	يطلب المساعدة بطريقة مناسبة عند الحاجة					
19	يتفاعل مع جميع زملائه دون تمييز					
20	ينتج عملاً متقناً يتناسب مع قدراته					
21	يبادر بالمشاركة في النقاشات الصفية					
22	يراعي مشاعر الآخرين في تصرفاته					
23	يتقبل التوجيه والنقد البناء بروح طيبة					
24	يتحكم في انفعالاته عند الغضب					
25	يشارك في الأنشطة الجماعية بحماس					
26	يظهر مهارات قيادية في المواقف المختلفة					
27	يتكيف مع التغييرات في الروتين المدرسي					
28	يثني على إنجازات زملائه ويشجعهم					
29	يستخدم روح الدعابة بشكل مناسب					
30	يتمتع بشعبية بين زملائه في الصف					
31	يظهر قدراً مناسباً من ضبط النفس					
32	يحترم ممتلكات المدرسة وممتلكات زملائه					
33	يشارك في الأنشطة الصفية بحماس					
34	يعبر عن رأيه بطريقة مهذبة ومحترمة					
35	يتحمل مسؤولية أخطائه					
36	يحافظ على نظافة المكان وترتيبه					

م	البند	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
37	يستمع باهتمام عندما يتحدث الآخرون					
38	يشارك في حل النزاعات بطريقة إيجابية					
39	يظهر اهتماماً بنجاح المجموعة ككل					
40	يحافظ على مظهره ونظافته الشخصية					

المحور الثاني: السلوك اللااجتماعي

يتناول هذا المحور السلوكيات غير المرغوب فيها والتي تعيق التكيف السليم للتلميذ في البيئة المدرسية. ويشمل ذلك السلوكيات العدوانية سواء كانت لفظية أو جسدية تجاه الزملاء، وتعمد إثارة المشكلات وتخريب الممتلكات المدرسية، كما يتضمن عدم الالتزام بالقواعد الصفية، ورفض المشاركة في الأنشطة الجماعية، والتصرف باندفاع وعدم تحمل المسؤولية، ويركز هذا المحور أيضاً على رصد السلوكيات التي تعيق سير العملية التعليمية مثل التشويش على الزملاء أثناء الدرس، والغش في الاختبارات، وتجاهل توجيهات المعلمة. بالإضافة إلى ذلك، يشمل المحور السلوكيات التي تؤثر سلباً على العلاقات الاجتماعية مثل السخرية من الزملاء، والتعالي عليهم، وتجاهل مشاعرهم وحقوقهم.

م	البند	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	يلقي اللوم على الآخرين عند حدوث مشكلات					
2	يأخذ ممتلكات زملائه دون إذن					
3	يتحدى تعليمات المعلمة					
4	يلجأ إلى الغش في الاختبارات أو الواجبات					
5	يثير المشاكل مع زملائه					
6	يكذب على المعلمة أو الزملاء					
7	يسخر من زملائه ويستهزئ بهم					
8	يتصرف بفظاظة مع الآخرين					
9	يستثار بسهولة ويفقد أعصابه					
10	يتجاهل توجيهات المعلمة					
11	يتعالى على زملائه					
12	يتلف ممتلكات المدرسة أو ممتلكات زملائه					

م	البند	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
13	يرفض المشاركة في الأنشطة الجماعية					
14	يظهر تقلبات مزاجية حادة					
15	يتجاهل مشاعر الآخرين					
16	يقاطع المعلمة أثناء الشرح					
17	يهدد زملاءه لفظياً					
18	يستخدم ألفاظاً غير لائقة					
19	يعتدي جسدياً على زملائه					
20	يهين زملاءه ويقلل من شأنهم					
21	يكثر من الشكوى والتذمر					
22	يجادل باستمرار مع زملائه					
23	يصعب السيطرة على سلوكه					
24	يزعج زملاءه ويشتت انتباههم					
25	يتسبب في مشاكل متكررة					
26	يعطل سير الأنشطة الصفية					
27	يتباهى بنفسه بشكل مبالغ فيه					
28	يتصرف بشكل غير متوقع					
29	يقسو على زملائه					
30	يتصرف باندفاع وتهور					
31	يستثار بسرعة ويغضب لأتفه الأسباب					
32	يطلب المساعدة بإلحاح مزعج					
33	يرفض اتباع القواعد الصفية					
34	يتجاهل حقوق الآخرين					
35	يستخدم القوة للحصول على ما يريد					
36	يخرب الأدوات المدرسية عمداً					

م	البند	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
37	يشوش على زملائه أثناء الدرس					
38	يرفض تحمل المسؤولية عن أخطائه					
39	يتعمد إثارة الفوضى في الصف					
40	يرفض المشاركة في الأنشطة التعاونية					

شكرًا على حسن تعاونكم وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الباحثة: عبير عبدالمولى

مقياس تشخيص صعوبات تعلم اللغة العربية لتلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي

المحترم الأستاذ الفاضل / الأستاذة الفاضلة،

أرفع لسيادتكم أطيب التحية والتقدير.

يسر الباحثة أن تنوه لسيادتكم بأنه بصدد إجراء دراسة ميدانية حول " العلاجية في تنمية مهارات الفهم القرائي وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي من ذوي صعوبات التعلم"، وذلك استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الاجازة الدقيقة الدكتوراه في علم النفس، قسم الدراسات التربوية، لذا، أتقدم إلى سيادتكم بالرجاء التكرم بالاطلاع على عبارات المقياس والإجابة عليها بكل موضوعية، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة في هذا المقياس، وإنما الهدف هو الحصول على آرائكم القيّمة، علما بان البيانات والمعلومات التي سيتم جمعها لن تستخدم الا لأغراض البحث العلمي، وسيتم التعامل مع تلك المعلومات بمنتهى السرية التامة.

الباحثة: عبير عبدالمولى

معلومات ديموغرافية عن التلميذ

اسم التلميذ أو رقمه: .....

النوع: ذكر ☐ أنثى ☐ مستجد ☐ معيد ☐

محاور المقياس

المحور الأول: صعوبات القراءة والفهم القرائي

يركز هذا المحور على تقييم قدرة التلميذ على القراءة بطلاقة وفهم النصـــوص المكتوبة، ويشـــمل ذلك مهارات التعرف على الحروف والكلمات، ســـرعة القراءة، الفهم العام للنص، واستخلاص المعلومات والأفكار الرئيسية.

	البند	أبدًا	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا
1	يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة (مثل: ب/ت، ج/ح/خ)					
2	يقرأ بشكل بطيء ومتقطع					
3	يخلط بين الكلمات المتشابهة في الشكل (مثل: قال/قالت)					
4	يجد صعوبة في نطق الحروف المنقوطة					
5	يحذف أو يضيف حروفًا أثناء القراءة					
6	يجد صعوبة في فهم النص المقروء					
7	يجد صعوبة في التمييز بين الكلمة ومرادفها					
8	يجد صعوبة في التمييز بين الكلمة وضدها					
9	يعاني من صعوبة في تلخيص ما قرأه					
10	يتجنب القراءة بصوت مرتفع أمام الآخرين					
11	يفقد مكانه أثناء القراءة بسهولة					
12	يجد صعوبة في استنتاج الأفكار الرئيسية من النص					

13	يعاني من صعوبة في ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة					
14	يجد صعوبة في تحديد تسلسل الأحداث في القصة					
15	يعاني من صعوبة في فهم المعاني الضمنية في النص					
16	يعاني من صعوبة في تحديد الفكرة الرئيسية للفقرة					
17	يجد صعوبة في استخدام السياق لفهم الكلمات الجديدة					
18	يعاني من صعوبة في تذكر تفاصيل النص بعد قراءته					
19	يعاني من صعوبة في التنبؤ بما سيحدث في القصة					
20	يجد صعوبة في تحديد أهداف الكاتب من النص					
21	يعاني من صعوبة في تقييم مصداقية المعلومات في النص					

المحور الثاني: صعوبات الكتابة والتعبير الكتابي

يقيس هذا المحور قدرة التلميذ على التعبير عن أفكاره كتابيًا بشكل واضح ومنظم. يشمل ذلك مهارات الخط، الإملاء، بناء الجمل والفقرات، وتنظيم الأفكار في نص متماسك.

م	البند	أبدًا	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا
1	يكتب بخط غير مقروء أو غير منتظم					
2	يعاني من صعوبة في كتابة الحروف والكلمات بشكل صحيح					
3	يخلط بين الحروف المتشابهة أثناء الكتابة (مثل: س/ش، ص/ض)					
4	يجد صعوبة في تنظيم أفكاره عند الكتابة					
5	يعاني من أخطاء إملائية متكررة					
6	يجد صعوبة في استخدام علامات الترقيم بشكل صحيح					
7	يعاني من صعوبة في كتابة جمل كاملة ومترابطة					
8	يجد صعوبة في التعبير عن أفكاره كتابيًا					
9	يعاني من صعوبة في كتابة الفقرات بشكل منظم					
10	يجد صعوبة في استخدام المفردات المناسبة أثناء الكتابة					
11	يجد صعوبة في قراءة ما كتبه هو بنفسه					
12	يعاني من صعوبة في تصحيح أخطائه الكتابية بنفسه					
13	يجد صعوبة في كتابة قصة قصيرة متماسكة					
14	يعاني من صعوبة في كتابة ملخص لنص قرأه					
15	يجد صعوبة في استخدام أدوات الربط المناسبة بين الجمل					

16	يعاني من صعوبة في تنظيم الأفكار بشكل متسلسل ومنطقي					
17	يعاني من صعوبة في تعديل وتحسين كتاباته بعد المراجعة					
18	يجد صعوبة في التعبير عن رأيه الشخصي كتابيًا					
19	يجد صعوبة في التمييز بين (ض / ظ) عند الكتابة					

المحور الثالث: صعوبات القواعد النحوية والصرفية

يركز هذا المحور على تقييم فهم التلميذ لقواعد اللغة العربية وقدرته على تطبيقها، ويشمل ذلك التعرف على أجزاء الكلام، استخدام الضمائر والأزمنة بشكل صحيح، وفهم التراكيب النحوية الأساسية.

م	البند	أبدًا	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا
1	يجد صعوبة في تمييز أنواع الكلمات (اسم، فعل، حرف)					
2	يعاني من صعوبة في استخدام الضمائر بشكل صحيح					
3	يخلط بين المفرد والمثنى والجمع					
5	يجد صعوبة في تمييز الأفعال حسب زمنها (ماضي، مضارع، أمر)					
6	يعاني من صعوبة في استخدام حروف الجر بشكل صحيح					
7	يجد صعوبة في تمييز الفاعل من المفعول به					
8	يعاني من صعوبة في استخدام أدوات الاستفهام بشكل صحيح					

9	يعاني من صعوبة في استخدام المذكر والمؤنث بشكل صحيح					
10	يجد صعوبة في تمييز الجملة الاسمية من الجملة الفعلية					
11	يعاني من صعوبة في استخدام أدوات النفي بشكل صحيح					
12	يجد صعوبة في تمييز الأسماء المعرفة من النكرة					
13	يعاني من صعوبة في استخدام الصفات بشكل صحيح					
14	يجد صعوبة في تطبيق القواعد النحوية					
15	يعاني من صعوبة في استخدام الأعداد وتمييزها بشكل صحيح					
16	يجد صعوبة في تمييز الأفعال الصحيحة من المعتلة					
17	يعاني من صعوبة في استخدام أسلوب الشرط بشكل صحيح					
18	يجد صعوبة في تطبيق قواعد الإعراب البسيطة					

المحور الرابع: صعوبات الاستماع والتحدث

يقيس هذا المحور قدرة التلميذ على فهم اللغة المنطوقة والتعبير عن نفسه شفهيًا، ويشمل ذلك مهارات الاستماع الفعال، فهم التعليمات الشفهية، التعبير عن الأفكار بوضوح، والمشاركة في المحادثات والمناقشات.

م	البند	أبدًا	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا
1	يجد صعوبة في فهم التعليمات الشفهية					
2	يعاني من صعوبة في تذكر المعلومات التي يسمعها					
3	يجد صعوبة في التمييز بين الأصوات المتشابهة في الكلمات مثل: (صوت / سوط)					
4	يعاني من صعوبة في فهم القصص المسموعة					
5	يجد صعوبة في تلخيص ما استمع إليه					
6	يعاني من صعوبة في التعبير عن أفكاره شفهيًا					
7	يجد صعوبة في استخدام المفردات المناسبة أثناء التحدث					
8	يعاني من صعوبة في ترتيب أفكاره أثناء التحدث					
9	يجد صعوبة في المشاركة في المناقشات الصفية					
10	يعاني من صعوبة في طرح الأسئلة بشكل واضح					
11	يجد صعوبة في الإجابة عن الأسئلة بجمل كاملة					
12	يعاني من صعوبة في سرد قصة أو حدث بتسلسل منطقي					
13	يجد صعوبة في التعبير عن مشاعره وآرائه شفهيًا					
14	يعاني من صعوبة في فهم النكات والتعبيرات المجازية					
15	يجد صعوبة في التمييز بين اللهجة العامية واللغة الفصحى					

16	يعاني من صـــعوبة في اســـتخدام نبرة الصـــوت المناسبة أثناء التحدث					
17	يجد صـــعوبة في فهم الإشـــارات غير اللفظية أثناء التواصل					
18	يعاني من صـــعوبة في التعبير عن الأفكار المجردة شفهيًا					
19	يجد صـــعوبة في تكييف أســـلوب حديثه حســـب الموقف والمستمعين					
20	يعـاني من صـــعوبـة في الاحتفـاظ بتركيزه أثنـاء الاستماع لفترات طويلة					

قائمة مهارات الفهم القرائي المبدئية

الســـيد الدكتور/ ..... حفظه الله ورعاه

تقوم الباحثة بدراســـة دكتوراه بعنوان "**فاعلية الفصـــول العلاجية في تنمية مهارات الفهم القرائي وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي المدرسـي لدى تلاميذ الصـف الرابع من التعليم الأسـاسـي من ذوي صعوبات التعلم**".

من متطلبات هذه الدراســة تحديد الفهم القرائي المناسـبة للصـف الرابع الأسـاسـي، والتي ينبغي تنميتها باستخدام استراتيجيات (PQ4R).

ويقصـــد بمهارات الفهم القرائي في الدراســـة الحالية: "تلك العملية المعرفية التي يقوم بها تلميذ الصف الرابع الأساسي، والقائمة على فهم معنى الجملة، وفهم معنى الفقرة، وتمييز الكلمات، وإدراك القيمة المتعلقة في النص، والتي يعبر عنها بالعلامة التي تحصـل عليها التلميذة في اختبار مهارات الفهم القرائي بمسـتوياته الخمسـة (الحرفي–الاسـتنتاجي–النقدي–التذوقي–الإبداعي) والمُعدّ لهذه الغاية".

وقد قامت الباحثة بحصـر مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصـف الرابع الأسـاسـي، وتم وضـعها في قائمة تحتوي على مسـتويات الفهم القرائي المسـتهدف، وينطوي تحت كل مسـتوى مجموعة من المهارات الفرعية المرتبط به.

ومن خلال خبراتكم في هذا المجال يرجى الإفادة حول:

1- مدى مناسبة المهارة لتلميذة الصف الرابع الأساس.

2- مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه.

3- وضوح الصياغة اللغوية لمهارات الفهم القرائي

4- مهارات ترون تعديل صياغتها.

5- مهارات ترون تعديل صياغتها.

وذلك بوضـــوح علامة (√) في المكان المناســـب الذي يتفق ورأيكم، وإذا كان لديكم ملاحظات أخرى، فيرجى اضافتها في المكان المخصص لذلك في القائمة التي بين يديكم. والباحثة تشكركم سلفا على تعاونكم، وتدعو الله ان يوفقكم ويسدد خطاكم، انه ولي ذلك والقادر عليه.

الباحث: عبير عبدالمولى

المحور الأول: مهارات الفهم الحرفي

الفهم الحرفي هو القدرة على استيعاب المعنى المباشر والصريح للنص، دون الحاجة إلى التفسير أو الاستنتاج، مما يعني فهم الكلمات والجمل كما هي مكتوبة دون البحث عن معانٍ أعمق. تعتبر مهارات الفهم الحرفي أساسية لبناء فهم أعمق للنصوص، حيث تمكن القارئ من استيعاب المعلومات الأساسية والتفاصيل الضرورية، كما أنها تعزز سرعة القراءة ودقتها، مما يقلل الوقت والجهد المبذول في فهم النص. تشمل عناصر هذه المهارات تحديد المعاني المباشرة للكلمات والجمل، تحديد الأفكار الرئيسية، تحديد التفاصيل الدقيقة التي تدعم الأفكار، فهم تسلسل الأحداث في النص، وتحديد نوع النص لفهم الغرض منه.

م	المهارات	مدى مناسبة المهارات لتلاميذ الصف الرابع الأساسي		مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه		وضوح الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
1	تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق							
2	تحديد مضاد الكلمة							
3	التمييز بين المفرد والمثنى والجمع							
4	تصنيف الكلمات متشابهة المعنى في مجموعات							
5	تحديد العلاقات بين الجمل							
6	تحديد أسماء الشخصيات والأماكن الواردة في النص المقروء							
7	ترتيب الأحداث والأفكار حسب تسلسلها الزمني الوارد في النص المقروء							
8	تحديد الفكرة الرئيسة في الفقرة							
	مهارات أخرى ترون اضافتها: - - -							

المحور الثاني: مهارات الفهم الاستنتاجي

الفهم الاستنتاجي هو القدرة على استخلاص المعلومات والمعاني التي لم تذكر صراحة في النص، بل يمكن استنتاجها من خلال ربط الأفكار وتطبيق المعرفة السابقة، مما يعني "قراءة بين السطور". تعتبر مهارات الفهم الاستنتاجي مهمة لأنها تعزز التفكير النقدي، وتساعد في حل المشكلات، وتتيح التواصل الفعال من خلال فهم المعاني الضمنية في المحادثات والنصوص، كما تسهل التعلم المستمر عبر ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة. أثناء قراءة نص، يقوم العقل بعمليات معقدة لتفسير المعنى، تشمل ربط الأفكار واستخلاص النتائج والتعرف على الأنماط وتقدير النواقص. من الأمثلة على هذه المهارات فهم مشاعر الشخصيات من خلال أفعالها، توقع الأحداث المستقبلية، فهم المعاني المجازية، وتقييم حجج المؤلف. يمكن تطوير مهارات الفهم الاستنتاجي من خلال القراءة المنتظمة، طرح الأسئلة، مناقشة النصوص، حل الألغاز، وكتابة المقالات. وتستخدم هذه المهارات في العديد من جوانب الحياة، مثل الدراسة، العمل، والعلاقات الاجتماعية، مما يساعدنا على فهم العالم من حولنا بشكل أفضل ويعزز قدرتنا على التفكير النقدي وحل المشكلات بفعالية.

م	المهارات	مدى مناسبة المهارات لتلاميذ الصف الرابع الأساس		مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه		وضوح الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
1	استنتاج الفكرة الرئيسة في النص المقروء							
2	التنبؤ بغرض الكاتب في النص المقروء							
3	الربط بين السبب والنتيجة في النص المقروء							
4	استنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب							

5	استنباط القيم الواردة في النص المقروء							
6	ربط الجملة بما يناسبها من معانٍ ونصوص متشابهة							
7	استنتاج أوجه الشبه والاختلاف في النص المقروء							
	مهارات أخرى ترون إضافتها: - - -							

المحور الثالث: مهارات الفهم النقدي

الفهم النقدي هو قدرة الفرد على تحليل المعلومات وتقييمها بشكل موضوعي، والوصول إلى استنتاجات منطقية بناءً على الأدلة المتاحة، وهو عملية تفكير عميقة تتجاوز مجرد قراءة النصوص. تتضمن هذه المهارات تحليل المعلومات بدقة للبحث عن الثغرات والتناقضات، وتقييم مدى مصداقية وموضوعية المصادر، والبحث عن الأدلة التي تدعم أو ترفض الحجج المقدمة، بالإضافة إلى التفكير النقدي الذي يشمل طرح الأسئلة وتقييم الافتراضات، وتعتبر مهارات الفهم النقدي مهمة لأنها تساعد في اتخاذ قرارات مدروسة، وحل المشكلات المعقدة، وتشجع على التعلم المستمر والمشاركة الفعالة في الحياة العامة. يمكن تطوير هذه المهارات من خلال القراءة النقدية، وطرح الأسئلة العميقة، ومناقشة الأفكار مع الآخرين، والبحث عن معلومات من مصادر متنوعة، والتفكير بشكل مستقل. تشمل أبعاد الفهم النقدي الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والتحليل، والتقييم، والتركيب، وتُستخدم هذه المهارات في مجالات متعددة مثل الدراسة، والعمل، والحياة الاجتماعية، مما يجعل الفهم النقدي أداة أساسية للتفكير النقدي واتخاذ القرارات الصحيحة، ويعزز قدرتنا على التعامل بفعالية مع التحديات اليومية.

م	المهارات	مدى مناسبة المهارات لتلاميذ الصف الرابع الأساس		مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه		وضوح الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
1	التمييز بين الحقيقة والرأي في ضوء النص المقروء							
2	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وبين ما لا يتصل به							

3	تكوين أري حول القضايا والأفكار المطروحة في النص							
4	الحكم على المقروء في ضوء الخبرة السابقة							
5	الاستدلال من النص على وجهة نظر الكاتب							
6	التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة							
7	تحديد الأفكار الجديدة في المقروء							
مهارات أخرى ترون اضافتها: - - -								

المحور الثالث: مهارات الفهم النقدي

الفهم النقدي هو قدرة الفرد على تحليل المعلومات وتقييمها بشكل موضوعي، والوصول إلى استنتاجات منطقية بناءً على الأدلة المتاحة، وهو عملية تفكير عميقة تتجاوز مجرد قراءة النصوص. تتضمن هذه المهارات تحليل المعلومات بدقة للبحث عن الثغرات والتناقضات، وتقييم مدى مصداقية وموضوعية المصادر، والبحث عن الأدلة التي تدعم أو ترفض الحجج المقدمة، بالإضافة إلى التفكير النقدي الذي يشمل طرح الأسئلة وتقييم الافتراضات، وتعتبر مهارات الفهم النقدي مهمة لأنها تساعد في اتخاذ قرارات مدروسة، وحل المشكلات المعقدة، وتشجع على التعلم المستمر والمشاركة الفعالة في الحياة العامة. يمكن تطوير هذه المهارات من خلال القراءة النقدية، وطرح الأسئلة العميقة، ومناقشة الأفكار مع الآخرين، والبحث عن معلومات من مصادر متنوعة، والتفكير بشكل مستقل. تشمل أبعاد الفهم النقدي الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والتحليل، والتقييم، والتركيب، وتُستخدم هذه المهارات في مجالات متعددة مثل الدراسة، والعمل، والحياة الاجتماعية، مما يجعل الفهم النقدي أداة أساسية للتفكير النقدي واتخاذ القرارات الصحيحة، ويعزز قدرتنا على التعامل بفعالية مع التحديات اليومية.

م	المهارات	مدى مناسبة المهارات لتلاميذ الصف الرابع الأساس		مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه		وضوح الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
1	التمييز بين الحقيقة والرأي في ضوء النص المقروء							
2	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وبين ما لا يتصل به							
3	تكوين أري حول القضايا والأفكار المطروحة في النص							

4	الحكم على المقروء في ضوء الخبرة السابقة							
5	الاستدلال من النص على وجهة نظر الكاتب							
6	التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة							
7	تحديد الأفكار الجديدة في المقروء							
مهارات أخرى ترون اضافتها: - - -								

المحور الرابع: مهارات الفهم التذوقي

الفهم التذوقي هو القدرة على تقدير الجمال الأدبي واستشعار المشاعر والأحاسيس التي يسعى الكاتب إلى إيصالها للقارئ، حيث يتجاوز هذا النوع من الفهم المعاني الحرفية ليغوص في أعماق النص ويكشف عن دلالاته الخفية وجمالياته اللغوية. تعد مهارات الفهم التذوقي مهمة لأنها تمكّن القارئ من تقدير الجمال الأدبي، وتعزز التعاطف مع الشخصيات، وتفتح آفاقًا جديدة للفكر والتعبير عن الذات، وتشجع على التفكير الإبداعي. تشمل عناصر هذه المهارات استشعار المشاعر، وتقدير الأسلوب اللغوي، وفهم الإيحاءات، والتفاعل العاطفي والفكري مع النص، وتقدير القيمة الجمالية. يمكن تطوير مهارات الفهم التذوقي من خلال القراءة المتأنية، ومناقشة النصوص، وكتابة اليوميات، وحضور الندوات الأدبية، وكتابة القصص والشعر. تُستخدم هذه المهارات في مجالات متعددة مثل الدراسة لفهم النصوص الأدبية، وفي العمل لتحسين التعبير الإبداعي، وفي الحياة الاجتماعية لتقدير الفنون والثقافة. باختصار، يمثل الفهم التذوقي مفتاحًا للاستمتاع بالأدب وتقدير الجمال في الحياة، مما يجعلنا أكثر انفتاحًا على العالم من حولنا وقدرة على التعبير عن أنفسنا.

م	المهارات	مدى مناسبة المهارات لتلاميذ الصف الرابع الأساس		مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه		وضوح الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
1	توضيح العاطفة المسيطرة على النص المقروء							
2	تحديد الصور البيانية التي تضمنها النص المقروء							
3	ذكر الدلالة الإيحائية للكلمات والعبارات							

4	تحديد الألفاظ أو العبارات ذات الإيماءات الجميلة في النص المقروء							
5	ترتيب الأفكار الواردة بالموضوع وفقا لأهميتها							
6	تحديد مواطن الجمال التي اشتمل عليها النص							
مهارات أخرى ترون إضافتها: - - -								

المحور الرابع: مهارات الفهم التذوقي

الفهم التذوقي هو القدرة على تقدير الجمال الأدبي واستشعار المشاعر والأحاسيس التي يسعى الكاتب إلى إيصالها للقارئ، حيث يتجاوز هذا النوع من الفهم المعاني الحرفية ليغوص في أعماق النص ويكشف عن دلالاته الخفية وجمالياته اللغوية. تعد مهارات الفهم التذوقي مهمة لأنها تمكّن القارئ من تقدير الجمال الأدبي، وتعزز التعاطف مع الشخصيات، وتفتح آفاقًا جديدة للفكر والتعبير عن الذات، وتشجع على التفكير الإبداعي. تشمل عناصر هذه المهارات استشعار المشاعر، وتقدير الأسلوب اللغوي، وفهم الإيحاءات، والتفاعل العاطفي والفكري مع النص، وتقدير القيمة الجمالية. يمكن تطوير مهارات الفهم التذوقي من خلال القراءة المتأنية، ومناقشة النصوص، وكتابة اليوميات، وحضور الندوات الأدبية، وكتابة القصص والشعر. تُستخدم هذه المهارات في مجالات متعددة مثل الدراسة لفهم النصوص الأدبية، وفي العمل لتحسين التعبير الإبداعي، وفي الحياة الاجتماعية لتقدير الفنون والثقافة. باختصار، يمثل الفهم التذوقي مفتاحًا للاستمتاع بالأدب وتقدير الجمال في الحياة، مما يجعلنا أكثر انفتاحًا على العالم من حولنا وقدرة على التعبير عن أنفسنا.

م	المهارات	مدى مناسبة المهارات لتلاميذ الصف الرابع الأساس		مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه		وضوح الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
1	توضيح العاطفة المسيطرة على النص المقروء							
2	تحديد الصور البيانية التي تضمنها النص المقروء							
3	ذكر الدلالة الإيحائية للكلمات والعبارات							

4	تحديد الألفاظ أو العبارات ذات الإيماءات الجميلة في النص المقروء							
5	ترتيب الأفكار الواردة بالموضوع وفقا لأهميتها							
6	تحديد مواطن الجمال التي اشتمل عليها النص							
مهارات أخرى ترون إضافتها: - - -								

المحور الخامس: مهارات الفهم الإبداعي

الفهم الإبداعي هو القدرة على استكشاف النصوص الأدبية والفنية وتجاوز معانيها الحرفية للوصـول إلى المعاني المجازية والرمزية، مما يتيح للفرد رؤية ما هو أبعد من الكلمات واسـتشـعار المشـاعر والأحاسـيس التي يحاول الفنان إيصـالها، وتخيل العوالم التي يبنيها. تعتبر مهارات الفهم الإبداعي مهمة لأنها تمكّن الفرد من تقدير الفنون الأدبية والبصـــرية والموســـيقية، وتشـــجع على التفكير خارج الصـــندوق وابتكار الأفكار الجديدة، كما تعزز التعاطف وفهم مشـــاعر الآخرين، وتساعد في حل المشكلات بطرق مبتكرة. تشمل عناصر هذه المهارات التخيل، الربط بين الأفكار، التعبير عن الذات بطرق إبداعية، التحليل النفســـي، وتقدير الجمال في الفنون المختلفة. يمكن تطوير مهارات الفهم الإبداعي من خلال القراءة الواســعة، وكتابة القصــص والشــعر، وممارســة الفنون، وحضـور العروض الفنية، ومناقشـة الأعمال الفنية مع الآخرين. تُستخدم هذه المهارات في العديد من المجالات، مثل حل المشـــكلات في الحياة اليومية، وتطوير المنتجات والخدمات في العمل، وفهم المواد الدراســية بعمق في التعليم. باختصــار، يُعد الفهم الإبداعي مفتاحًا للاســتمتاع بالحياة وتقدير جمالها، مما يجعلنا أفرادًا أكثر إبداعًا وابتكارًا، وقادرين على التعامل مع التحديات بطرق جديدة ومبتكرة.

م	المهارات	مدى مناسبة المهارات لتلاميذ الصف الرابع الأساسي		مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه		وضوح الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
1	اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص المقروء							
2	تطوير أفكار جديدة من خلال أفكار سابقة في							

	ضوء ما ورد بالنص المقروء							
3	اقتراح عنوان جديد للنص المقروء							
4	التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة							
5	اختيار أكثر من مرادف لكلمة واحدة							
6	تقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة معينة							
مهارات أخرى ترون اضافتها: - - -								

الصورة النهائية لقائمة مهارات الفهم القرائي

م	مستوى الفهم	المهارات الفرعية
1	الحرفي	تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق
		تحديد مضاد الكلمة
		التمييز بين المفرد والمثنى والجمع
		تحديد أسماء الشخصيات الواردة في المقروء
		ترتيب الأحداث أو الأفكار حسب تسلسلها الزمني الوارد في النص المقروء
2	الاستنتاجي	استنتاج الفكرة الرئيسة في النص المقروء
		استنتاج الأفكار الفرعية لفقرات في النص المقروء
		الربط بين السبب والنتيجة في النص المقروء
		استنتاج القيم الواردة في النص المقروء
3	النقدي	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به
		تكوين رأي حول القضايا والأفكار المطروحة في النص المقروء
		الحكم على مواقف وشخصيات وردت في النص المقروء
4	التذوقي	توضيح العاطفة المسيطرة على النص المقروء
		تحديد الصور البيانية التي تضمنها النص المقروء
		ذكر الدلالة الإيحائية للكلمات والعبارات
5	الإبداعي	اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص المقروء
		اقتراح عناوين جديدة للنص المقروء
		اختيار أكثر من مرادف لكلمة واحدة وردت في النص المقروء

قائمة مهارات الفهم القرائي

الأخت المعلمة/ .....

أرفع لسيادتكم أطيب التحية والتقدير.

يسر الباحثة أن تنوه لسيادتكم بأنها بصدد إجراء دراسة ميدانية حول " فاعلية الفصول العلاجية في تنمية ميارات الفهم القرائي وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي من ذوي صعوبات التعلم"، لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الاجازة الدقيقة الدكتوراه في علم النفس، قسم الدراسات التربوية، لذا، أتقدم إلى سيادتكم راجية التكرم بالاطلاع على فقرات المقياس والإجابة عليها بكل وصدق وموضوعية، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة في هذا المقياس، وإنما الهدف هو الحصول على آرائكم القيّمة، علما بان البيانات والمعلومات التي سيتم جمعها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وسيتم التعامل مع تلك المعلومات بمنتهى السرية التامة.

الباحثة: عبير عبدالمولى

الجزء الأول: معلومات ديموغرافية عن المعلم / المعلمة

النوع: ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي: إجازة تدريس عامة ☐ إجازة تدريس خاصة ☐

مؤهل جامعي ☐

سنوات الخبرة المهنية في مجال التدريس:

أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

الجزء الثاني: معلومات ديموغرافية عن التلميذ

اسم التلميذ أو رقمه: .....

النوع: ذكر ☐ أنثى ☐ مستجد ☐ معيد ☐

المحور الأول: مهارات الفهم الحرفي

الفهم الحرفي هو القدرة على استيعاب المعنى المباشر والصريح للنص، دون الحاجة إلى التفسير أو الاستنتاج، مما يعني فهم الكلمات والجمل كما هي مكتوبة دون البحث عن معانٍ أعمق. تعد مهارات الفهم الحرفي أساسية لبناء فهم أعمق للنصوص، حيث تمكن القارئ من استيعاب المعلومات الأساسية والتفاصيل الضرورية، كما أنها تعزز سرعة القراءة ودقتها، مما يقلل الوقت والجهد المبذول في فهم النص. تشمل عناصر هذه المهارات تحديد المعاني المباشرة للكلمات والجمل، تحديد الأفكار الرئيسية، تحديد التفاصيل الدقيقة التي تدعم الأفكار، فهم تسلسل الأحداث في النص، وتحديد نوع النص لفهم الغرض منه.

م	المهارات	دائماً	غالباً	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
1	تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق					
2	تحديد مضاد الكلمة					
3	التمييز بين المفرد والمثنى والجمع					
4	تصنيف الكلمات متشابهة المعنى في مجموعات					
5	تحديد العلاقات بين الجمل					
6	تحديد أسماء الشخصيات والأماكن الواردة في النص المقروء					
7	ترتيب الأحداث والأفكار حسب تسلسلها الزمني الوارد في النص المقروء					
8	تحديد الفكرة الرئيسة في الفقرة					
مهارات أخرى ترون إضافتها: - - -						

المحور الثاني: مهارات الفهم الاستنتاجي

الفهم الاستنتاجي هو القدرة على استخلاص المعلومات والمعاني التي لم تذكر صراحة في النص، بل يمكن استنتاجها من خلال ربط الأفكار وتطبيق المعرفة السابقة، مما يعني "قراءة بين السطور". تعد مهارات الفهم الاستنتاجي مهمة لأنها تعزّز التفكير النقدي، وتساعد في حل المشكلات، وتتيح التواصل الفعال من خلال فهم المعاني الضمنية في المحادثات والنصوص، كما تسهل التعلم المستمر عبر ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة. أثناء قراءة نص ما، ويقوم العقل بعمليات معقدة لتفسير المعنى، تشمل ربط الأفكار واستخلاص النتائج والتعرف على الأنماط وتقدير النواقص. من الأمثلة على هذه المهارات فهم مشاعر الشخصيات من خلال أفعالها، وتوقع الأحداث المستقبلية، وفهم المعاني المجازية، وتقييم حجج المؤلف. يمكن تطوير مهارات الفهم الاستنتاجي من خلال القراءة المنتظمة، وطرح الأسئلة، مناقشة النصوص، وحل الألغاز ، وكتابة المقالات. وتستخدم هذه المهارات في الكثير من جوانب الحياة، مثل الدراسة، والعمل، والعلاقات الاجتماعية، مما يساعدنا على فهم العالم من حولنا بشكل أفضل ويعزّز قدرتنا على التفكير النقدي وحل المشكلات بفعالية.

م	المهارات	دائماً	غالباً	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
1	استنتاج الفكرة الرئيسة في النص المقروء					
2	التنبؤ بغرض الكاتب في النص المقروء					
3	الربط بين السبب والنتيجة في النص المقروء					
4	استنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب					
5	استنباط القيم الواردة في النص المقروء					
6	ربط الجملة بما يناسبها من معانٍ ونصوص متشابهة					
7	استنتاج أوجه الشبه والاختلاف في النص المقروء					
8	تحديد الفكرة الرئيسة في الفقرة					
مهارات أخرى ترون إضافتها: - - -						

المحور الثالث: مهارات الفهم النقدي

الفهم النقدي هو قدرة الفرد على تحليل المعلومات وتقييمها بشكل موضوعي، والوصول إلى استنتاجات منطقية بناءً على الأدلة المتاحة، وهو عملية تفكير عميقة تتجاوز مجرد قراءة النصوص. وتتضمن هذه المهارات تحليل المعلومات بدقة للبحث عن الثغرات والتناقضات، وتقييم مدى مصداقية وموضوعية المصادر، والبحث عن الأدلة التي تدعم أو ترفض الحجج المقدمة، بالإضافة إلى التفكير النقدي الذي يشمل طرح الأسئلة وتقييم الافتراضات، وتعد مهارات الفهم النقدي مهمة لأنها تساعد في اتخاذ قرارات مدروسة، وحل المشكلات المعقدة، وتشجّع على التعلّم المستمر والمشاركة الفعّالة في الحياة العامة.

ويمكن تطوير هذه المهارات من خلال القراءة النقدية، وطرح الأسئلة العميقة، ومناقشة الأفكار مع الآخرين، والبحث عن معلومات من مصادر متنوعة، والتفكير بشكل مستقل. تشمل أبعاد الفهم النقدي الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والتحليل، والتقييم، والتركيب، وتُستخدم هذه المهارات في مجالات متعددة مثل الدراسة، والعمل، والحياة الاجتماعية، مما يجعل الفهم النقدي أداة أساسية للتفكير النقدي واتخاذ القرارات الصحيحة، ويعزز قدرتنا على التعامل بفعالية مع التحديات اليومية.

م	المهارات	دائماً	غالباً	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
1	التمييز بين الحقيقة والرأي في ضوء النص المقروء					
2	التمييز بين ما يتصل بالموضوع، وبين ما لا يتصل به					
3	تكوين رأي حول القضايا والأفكار المطروحة في النص					
4	الحكم على المقروء في ضوء الخبرة السابقة					
5	الاستدلال من النص على وجهة نظر الكاتب					
6	التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة					
7	تحديد الأفكار الجديدة في المقروء					
8	تحديد الفكرة الرئيسة في الفقرة					
مهارات أخرى ترون إضافتها: - - -						

المحور الرابع: مهارات الفهم التذوقي

الفهم التذوقي هو القدرة على تقدير الجمال الأدبي واستشعار المشاعر والأحاسيس التي يسعى الكاتب إلى إيصالها للقارئ، حيث يتجاوز هذا النوع من الفهم المعاني الحرفية ليغوص في أعماق النص ويكشف عن دلالاته الخفية وجمالياته اللغوية.

تعد مهارات الفهم التذوقي مهمة لأنها تمكّن القارئ من تقدير الجمال الأدبي، وتعزز التعاطف مع الشخصيات، وتفتح آفاقًا جديدة للفكر والتعبير عن الذات، وتشجّع على التفكير الإبداعي. تشمل عناصر هذه المهارات استشعار المشاعر، وتقدير الأسلوب اللغوي، وفهم الإيحاءات، والتفاعل العاطفي والفكري مع النص، وتقدير القيمة الجمالية.

يمكن تطوير مهارات الفهم التذوقي من خلال القراءة المتأنية، ومناقشة النصوص، وكتابة اليوميات، وحضور الندوات الأدبية، وكتابة القصص والشعر. وتُستخدم هذه المهارات في مجالات متعددة مثل الدراسة لفهم النصوص الأدبية، وفي العمل لتحسين التعبير الإبداعي، وفي الحياة الاجتماعية لتقدير الفنون والثقافة. باختصار، ويمثل الفهم التذوقي مفتاحًا للاستمتاع بالأدب وتقدير الجمال في الحياة، مما يجعلنا أكثر انفتاحًا على العالم من حولنا وقدرة على التعبير عن أنفسنا.

م	المهارات	دائماً	غالباً	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
1	توضيح العاطفة المسيطرة على النص المقروء					
2	تحديد الصور البيانية التي تضمنها النص المقروء					
3	ذكر الدلالة الإيحائية للكلمات والعبارات					
4	تحديد الألفاظ أو العبارات ذات الإيماءات الجميلة في النص المقروء					
5	ترتيب الأفكار الواردة بالموضوع وفقا لأهميتها					
6	تحديد مواطن الجمال التي اشتمل عليها النص					

مهارات أخرى ترون إضافتها:

-

-

-

المحور الخامس: مهارات الفهم الإبداعي

الفهم الإبداعي هو القدرة على استكشاف النصوص الأدبية والفنية وتجاوز معانيها الحرفية للوصول إلى المعاني المجازية والرمزية، مما يتيح للفرد رؤية ما هو أبعد من الكلمات واستشعار المشاعر والأحاسيس التي يحاول الفنان إيصالها، وتخيل العوالم التي يبنيها. تعد مهارات الفهم الإبداعي مهمة لأنها تمكّن الفرد من تقدير الفنون الأدبية والبصرية والموسيقية، وتشجع على التفكير خارج الصندوق وابتكار الأفكار الجديدة، كما تعزز التعاطف وفهم مشاعر الآخرين، وتساعد في حل المشكلات بطرق مبتكرة. تشمل عناصر هذه المهارات التخيل، الربط بين الأفكار، التعبير عن الذات بطرق إبداعية، التحليل النفسي، وتقدير الجمال في الفنون المختلفة.

يمكن تطوير مهارات الفهم الإبداعي من خلال القراءة الواسعة، وكتابة القصص والشعر، وممارسة الفنون، وحضور العروض الفنية، ومناقشة الأعمال الفنية مع الآخرين. تُستخدم هذه المهارات في الكثير من المجالات، مثل حل المشكلات في الحياة اليومية، وتطوير المنتجات والخدمات في العمل، وفهم المواد الدراسية بعمق في التعليم. باختصار.

ويعد الفهم الإبداعي مفتاحًا للاستمتاع بالحياة وتقدير جمالها، مما يجعلنا أفرادًا أكثر إبداعًا وابتكارًا، وقادرين على التعامل مع التحديات بطرق جديدة ومبتكرة.

م	المهارات	دائماً	غالباً	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
1	اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص المقروء					
2	تطوير أفكار جديدة من خلال أفكار سابقة في ضوء ما ورد بالنص المقروء					
3	اقتراح عنوان جديد للنص المقروء					
4	التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة					
5	اختيار أكثر من مرادف لكلمة واحدة					
6	تقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة معينة					
مهارات أخرى ترون إضافتها: - - -						

الصورة النهائية لقائمة مهارات الفهم القرائي

م	مستوى الفهم	المهارات الفرعية
1	الحرفي	تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق
		تحديد مضاد الكلمة
		التمييز بين المفرد والمثنى والجمع
		تحديد أسماء الشخصيات الواردة في المقروء
		ترتيب الأحداث أو الأفكار حسب تسلسلها الزمني الوارد في النص المقروء
2	الاستنتاجي	استنتاج الفكرة الرئيسة في النص المقروء
		استنتاج الأفكار الفرعية لفقرات في النص المقروء
		الربط بين السبب والنتيجة في النص المقروء
		استنتاج القيم الواردة في النص المقروء
3	النقدي	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به
		تكوين رأي حول القضايا والأفكار المطروحة في النص المقروء
		الحكم على مواقف وشخصيات وردت في النص المقروء
4	التذوقي	توضيح العاطفة المسيطرة على النص المقروء
		تحديد الصور البيانية التي تضمنها النص المقروء
		ذكر الدلالة الإيحائية للكلمات والعبارات
5	الإبداعي	اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص المقروء
		اقتراح عناوين جديدة للنص المقروء
		اختيار أكثر من مرادف لكلمة واحدة وردت في النص المقروء

تصور مبدئي لبرنامج علاجي لصعوبات التعلم القرائي

الفئة المستهدفة: تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي

المدة: شهر واحد (20 حصة، بواقع حصة يومية من الأحد إلى الخميس)

الاستراتيجية المستخدمة: PQ4R (Preview, Question, Read, Reflect, Recite, Review)

الأسبوع الأول: التهيئة وتقديم الاستراتيجية

اليوم 1–2: التهيئة وتقييم مبدئي

– تعريف التلاميذ بأهداف البرنامج

– إجراء تقييم مبدئي لتحديد مستويات القراءة الحالية

– تقديم استراتيجية PQ4R وشرح خطواتها

اليوم 3–5: تطبيق الاستراتيجية على نص قصير

– اختيار نص قصير من الوحدة الأولى

– تطبيق خطوات PQ4R بشكل جماعي مع شرح كل خطوة

الأسبوع الثاني: التدريب على الخطوات الأولى (Preview & Question)

اليوم 6–7: التركيز على مرحلة Preview

– تدريب التلاميذ على تصفح النص وملاحظة العناوين والصور

– تشجيع التلاميذ على التنبؤ بمحتوى النص

اليوم 8–10: التركيز على مرحلة Question

– تدريب التلاميذ على صياغة أسئلة حول النص قبل قراءته

– ممارسة تحويل العناوين الرئيسية إلى أسئلة

الأسبوع الثالث: التدريب على الخطوات الوسطى (Read & Reflect)

اليوم 11–12: التركيز على مرحلة Read

– تدريب التلاميذ على القراءة النشطة والبحث عن إجابات لأسئلتهم

– تشجيع التلاميذ على تحديد الكلمات الصعبة ومحاولة فهمها من السياق

اليوم 13–15: التركيز على مرحلة Reflect

– تدريب التلاميذ على التفكير في المعلومات الجديدة وربطها بمعرفتهم السابقة

– تشجيع التلاميذ على تخيل المواقف الموصوفة في النص

الأسبوع الرابع: التدريب على الخطوات الأخيرة (Recite & Review) والتقييم النهائي

اليوم 16–17: التركيز على مرحلة Recite

– تدريب التلاميذ على تلخيص المعلومات الرئيسية بأسلوبهم الخاص

– تشجيع التلاميذ على الإجابة عن الأسئلة التي طرحوها سابقًا

اليوم 18–19: التركيز على مرحلة Review

– تدريب التلاميذ على مراجعة النص والتأكد من فهمهم له

– تشجيع التلاميذ على تحديد النقاط التي ما زالوا بحاجة إلى توضيح

اليوم 20: التقييم النهائي

– إجراء تقييم نهائي لقياس التقدم في مهارات القراءة

– مناقشة التلاميذ حول فعالية الاستراتيجية وكيفية استخدامها في المستقبل

ملاحظات:

– يجب تكييف محتوى كل درس وفقًا للنصـــــوص الموجودة في الوحدة الأولى من كتاب اللغة العربية للصف الرابع.

– ينبغي استخدام أنشطة متنوعة وتفاعلية لضمان مشاركة جميع التلاميذ.

– يمكن استخدام وسائل تعليمية بصرية لدعم عملية التعلم.

– من المهم تقديم تغذية راجعة مستمرة وتشجيع التلاميذ على التقييم الذاتي.

تصور مبدئي للبرنامج العلاجي لتلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي من ذوي صعوبات التعلم باستخدام استراتيجية PQ4R

مقدمة:

تعد صعوبات التعلم القرائي من أبرز التحديات التي تواجه العديد من التلاميذ في المراحل الدراسية المبكرة، وخاصة في الصف الرابع الابتدائي، هذه الصعوبات قد تؤثر سلبًا في التحصيل الدراسي للتلاميذ وتطورهم المعرفي والاجتماعي. لذا، فإن تطوير برامج علاجية فعالة لمساعدة هؤلاء التلاميذ يعد أمرًا بالغ الأهمية في المجال التربوي.

من هنا يأتي البرنامج العلاجي المعروف باسم "الفصول العلاجية" والذي يعتمد على استراتيجية PQ4R كأحد الحلول الواعدة لمعالجة صعوبات التعلم القرائي. تتكون استراتيجية PQ4R من ست خطوات أساسية هي: المعاينة (Preview)، طرح الأسئلة (Question)، القراءة (Read)، التأمل (Reflect)، التسميع (Recite)، والمراجعة (Review). تهدف هذه الاستراتيجية إلى تحسين فهم واستيعاب النصوص المقروءة من خلال تنشيط المعرفة السابقة للتلميذ وربطها بالمعلومات الجديدة.

يتميز هذا البرنامج العلاجي بتركيزه على تنمية مهارات القراءة الأساسية مثل الطلاقة والفهم والتحليل، مع مراعاة الاحتياجات الفردية لكل تلميذ من ذوي صعوبات التعلم القرائي. كما يوفر البرنامج بيئة تعليمية داعمة ومحفزة تشجع التلاميذ على المشاركة الفعالة والتفاعل الإيجابي مع المواد المقروءة.

تكمن أهمية هذا البرنامج في قدرته على تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ بشكل ملحوظ، مما ينعكس إيجابًا على أدائهم الأكاديمي في مختلف المواد الدراسية، كما يسهم في تعزيز ثقة التلاميذ بأنفسهم وتنمية دافعيتهم نحو التعلم، الأمر الذي يؤدي إلى تحسين صورتهم الذاتية وتكيفهم الاجتماعي داخل وخارج المدرسة.

يعتمد البرنامج على مجموعة متنوعة من الأنشطة والتمارين المصممة خصيصًا لتلبية احتياجات تلاميذ الصف الرابع، مع مراعاة خصائصهم النمائية والفروق الفردية بينهم، كما يتضمن أساليب تقييم متنوعة لرصد تقدم التلاميذ وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم بشكل مستمر.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إن البرنامج العلاجي (الفصول العلاجية) المعتمد على استراتيجية PQ4R يمثل خطوة هامة نحو توفير الدعم اللازم لتلاميذ الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم القرائي، مما يسهم في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وضمان حق جميع التلاميذ في الحصول على تعليم يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم.

الأهداف العامة للبرنامج:

1. تحسين مهارات الفهم القرائي.
2. تعزيز القدرة على طرح الأسئلة والتفكير النقدي.
3. تنمية مهارات تلخيص المعلومات.
4. زيادة الثقة بالنفس في القراءة.

الجدول الزمني:

اليوم	النشاط	التفاصيل
الأسبوع الأول		
الأحد	مقدمة عن استراتيجية PQ4R	شرح الاستراتيجية وأهميتها. تنظيم التلاميذ في مجموعات.
الاثنين	استعراض نص من الوحدة الأولى	قراءة سريعة للنص، مناقشة العنوان والصور.
الثلاثاء	طرح الأسئلة	تشجيع التلاميذ على وضع أسئلة حول النص.
الأربعاء	القراءة	قراءة النص بتركيز، محاولة الإجابة على الأسئلة.
الخميس	التفكير	مناقشة المعلومات وربطها بمعرفة سابقة.
الأسبوع الثاني		
الأحد	تلخيص النص	تلخيص الأفكار الرئيسية مع استخدام قوالب تلخيص.
الاثنين	مراجعة النص	مراجعة شاملة للنص، التأكد من فهم المعلومات
الثلاثاء	نشاط جماعي	تقسيم التلاميذ إلى مجموعات لتلخيص النصوص بشكل جماعي.
الأربعاء	قراءة نص إضافي	استخدام نص إضافي لتطبيق PQ4R بشكل عملي.
الخميس	تقييم الفهم	إجراء اختبار قصير لتقييم الفهم القرائي.
الأسبوع الثالث		
الأحد	استعراض الأخطاء	مناقشة الأخطاء الشائعة في القراءة وكيفية تجنبها.
الاثنين	نشاط تفاعلي	استخدام الألعاب التعليمية لتعزيز الفهم.

اليوم	النشاط	التفاصيل
الثلاثاء	تلخيص النصوص	تلخيص نصوص جديدة بشكل فردي.
الأربعاء	مراجعة عامة	مراجعة شاملة لكل ما تم تعلمه خلال الشهر.
الخميس	تقييم نهائي	اختبار نهائي شامل لتقييم التحسن في مهارات الفهم
الأسبوع الرابع		
الأحد	تطبيق عملي	قراءة نصوص متنوعة وتطبيق PQ4R عليها.
الاثنين	مشروع جماعي	إعداد مشروع جماعي حول النصوص المقروءة وتأثيرها.
الثلاثاء	عرض المشاريع	تقديم المشاريع أمام الصف وتبادل الآراء.
الأربعاء	تقييم نهائي	إجراء اختبار نهائي لتقييم المهارات المكتسبة
الخميس	مناقشة التغذية الراجعة	مناقشة الأخطاء الشائعة والتغذية الراجعة من التلاميذ.

ملاحظات:

- يجب تخصيص وقت للمناقشة والتفاعل بين التلاميذ في كل حصة.
- يمكن استخدام الوسائل التعليمية مثل الصور والخرائط الذهنية لتسهيل الفهم.
- يُفضل تقديم مكافآت بسيطة للتشجيع على المشاركة النشطة.
- يجب على المعلم متابعة تقدم كل تلميذ وتقديم الدعم الفردي عند الحاجة.

دولة ليبا

وزارة التربية والتعليم / الزاوية الغرب

مدرسة الحرشة المركزية

إلى السيد ولي أمر التلميذ .....

السلام عليكم ورحمة الله و بركاته ... وبعد :

تعتزم إدارة المدرسة بالتعاون مع أ. عبيرعبدالمولى بإشراف د. نجاة الزليطني ، إقامة برنامج علاجي للتلاميذ الذين توجد لديهم صعوبات ولم يتقنوا مهارات معينة في مادة اللغة العربية (الفهم القراني) .

لنعلمكم بأن ابنكم / ابنتكم ، سيلتحق بهذا الفصل العلاجي لمدة (30) يوم ، الحصة السادسة _الفترة 2024/12/1 م .

نأمل منكم المساعدة و المتابعة للأخذ بيد التلميذ نحو إتقان هذه المهارات ،

شاكرين حسن تعاونكم .

ملاحظة :

_ يقصد بالفصل العلاجي هو : جمع التلاميذ اللذين يشتركون في أنهم لم يتقنوا مهارة معينة ، في فصل واحد لمساعدتهم على إتقانها .

_ يفضل من ولي الأمر زيارة المدرسة لمعرفة أفضل الطرائق لتغلب على صعوبات الفهم القراني و كيفية المتابعة في المنزل .

إدارة .....

ولي الأمر : .....

أوافق ..... / لا أوافق .....

Abstract

Learning disabilities, particularly difficulties in reading comprehension, pose a significant challenge for primary school students, impacting not only their academic achievement but also extending to their school social behavior, as they often exhibit difficulties in interaction and adaptation within the school environment. The importance of this study lies in addressing this complex issue by evaluating the effectiveness of an integrated remedial intervention based on the innovative PQ4R strategy, which specifically links reading comprehension skills with school social behavior. This aims to bridge a research gap that often treats academic and social deficits separately in this population. The study's primary objective was to evaluate the effectiveness of remedial classes based on the PQ4R strategy in developing reading comprehension skills and improving school social behavior among fourth-grade students with learning disabilities, and to investigate the nature of the relationship between these two variables. Adopting a quantitative methodology, the study utilized a one-group experimental design with pre-, post-, and follow-up measurements. The sample comprised 25 male and female fourth-grade students with learning disabilities enrolled at Al-Hursha Central School in Zawiya West Municipality, Libya. Data were collected using a Reading Comprehension Skills Scale and a School Social Behavior Scale, both exhibiting favorable psychometric properties. Collected data were analyzed using descriptive statistics (means, standard deviations) and inferential statistics. Inferential analyses included Repeated Measures ANOVA to assess within-group changes over the time points (pre-, post-, and follow-up), paired samples t-tests, and post-hoc comparison tests to identify the specific time points where significant differences occurred. The principal findings indicated a statistically significant and noteworthy improvement across all dimensions of reading comprehension skills (literal, inferential, critical, appreciative, and creative) and in overall school social behavior, including its dimensions (social competence and social behavior), following the implementation of the remedial classes. Crucially, the study revealed a statistically significant positive relationship between the enhancement in reading comprehension and the improvement in school social behavior. This suggests that the integrated remedial program's positive impact was not limited to the cognitive domain but extended to encompass social and behavioral aspects, thereby reinforcing the inherent link between these skill sets. Based on these results, the study recommends generalizing the remedial class model based on the PQ4R strategy and training teachers on its implementation, emphasizing the critical importance of integrating academic, social, and behavioral support within comprehensive remedial programs designed for this student population to foster their holistic development and academic/life success.

Postgraduate Studies and Training

Department College of Arts

Department of Educational and Psychological

Studies Education department

The effectiveness of therapeutic classes in developing the reading comprehension skills of fourth-grade students with learning difficulties and its relationship to school social behavior in the Western Zawiya Monitoring School

Research submitted within the requirements for obtaining the degree of the exact bachelor's degree (doctorate) in educational studies

Preparing the student

Abeer Abdel Mawla Abu Ajila Abdel Mawla

Supervised by

Prof. Dr. Najat Ahmed Al-Zlitni

For the year 2025